

Marlene Belmira de Sousa Mendes

2º Ciclo de Estudos Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira

A aprendizagem cooperativa ao serviço de uma interação significativa na aula
de PLE – nível A1.2

2013

Orientador: Professora Doutora Maria de Fátima Outeirinho

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/ Projeto/IPP:

Versão definitiva

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira

A aprendizagem cooperativa ao serviço de uma interação
significativa na aula de PLE – nível A1.2

Marlene Belmira de Sousa Mendes

Dissertação apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria de Fátima Outeirinho.

Setembro de 2013

“Herdamos uma grande casa,
a grande casa do mundo.

Na qual devemos conviver.

Negros, brancos,
ocidentais e orientais,
hebreus e não hebreus,
católicos e protestantes,
muçulmanos e hinduístas.

Uma família que, injustamente, está dividida
por ideias, culturas e interesses.

Dado que já não podemos viver separados,
devemos aprender a conviver em paz.

Todos os habitantes do mundo são vizinhos.”

Martin Luther King

DEDICATÓRIA

A todos os trabalhadores-estudantes, que tal como eu, lutaram por um futuro melhor, apostando na sua formação académica, na esperança de um futuro repleto de sucessos e conquistas.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Manuel Mendes e Maria Pereira, pela educação e valores que me transmitiram.

À minha irmã, Vanessa, a pessoa mais importante da minha vida, que inicia agora o seu percurso académico e a quem espero servir de inspiração, pelo amor e carinho incondicionais.

Ao meu avô, Joaquim, que infelizmente já não está entre nós para me poder ver concluir mais uma etapa, pelo amor e generosidade com que sempre me presenteou.

Ao meu afilhado, Filipe, pelas palavras doces de ternura e afeto com que constantemente me acarinha, e por me fazer querer ser sempre uma pessoa melhor.

Aos meus melhores amigos, Andreia Silva, Filipa Gomes, Francisca Amaral, Isabel Santana, Raquel Pinto e Telmo Pinto pela amizade fiel, carinho e dedicação.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria de Fátima Outeirinho, pela disponibilidade e orientação, e por toda a ajuda e apoio que me disponibilizou na realização deste trabalho.

À Professora Ana Teixeira, com quem muito aprendi, por todas as palavras de apoio e incentivo.

Às minhas colegas de estágio, Mafalda Quintas e Salomé Teixeira, pela amizade e companheirismo.

Aos meus colegas de mestrado, Carlos Gomes e António Freitas, pela amizade e agradáveis momentos de convívio.

A todos os alunos de PLE com quem tive a oportunidade de trabalhar, pela forma com que nos acolheram e colaboraram connosco, e por me inspirarem na realização deste trabalho.

ABREVIATURAS

FL: Foreign Language

LE: Língua Estrangeira

L2: Língua Segunda

PFL: Portuguese as a Foreign Language

PLE: Português Língua Estrangeira

QECR: Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

STAD: Student Team-Achievement Divisions

TGT: Team-Games-Tournaments

ZDP: Zona de Desenvolvimento Proximal

RESUMO

O presente estudo intitulado “A aprendizagem cooperativa ao serviço de uma interação significativa na aula de PLE” tem como principal objetivo perceber de que forma é que a interação na sala de aula, promovida pela aprendizagem cooperativa, contribui para o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), neste caso concreto do português (PLE).

No primeiro capítulo apresentamos uma visão geral das teorias, que a nosso ver, mais contribuíram para o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa enquanto metodologia de ensino. Neste capítulo pretendemos reunir um conjunto de pressupostos que sustentem a investigação levada a cabo neste trabalho, cujos objetivos fundamentais são identificar os contributos da utilização da aprendizagem cooperativa no desenvolvimento do processo de aprendizagem de uma LE, e verificar de que forma é que os estudantes têm consciência das implicações desta metodologia para a sua própria aprendizagem.

No segundo capítulo, são apresentados os contributos da aprendizagem cooperativa e da interação social para o desenvolvimento de uma educação intercultural, que visa estimular nos aprendentes o diálogo e a partilha de experiências, em prol do enriquecimento mútuo.

Finalmente, no terceiro capítulo, a partir da experiência de regência e observação de aulas, e da recolha de dados obtidos pelo preenchimento de um questionário pelos aprendentes, pretende-se, por um lado, identificar quais as preferências dos estudantes no que diz respeito à tipologia de atividades desenvolvidas na sala de aula, e compreender de que forma é que o aprendente é capaz de refletir sobre o contributo dessas mesmas atividades para o desenvolvimento do seu processo de aprendizagem; por outro lado, procura-se verificar qual a opinião do aprendente perante as atividades de carácter cooperativo e interacional e se este tem ou não consciência dos contributos dessas atividades para a aprendizagem de uma LE.

Palavras-chave: Aprendizagem cooperativa; Interação; Cooperação; Educação intercultural.

ABSTRACT

The current study is entitled “The cooperative learning working towards a significant interaction in the PFL class (Portuguese as a Foreign Language)”. This study aims mainly to comprehend how the interaction in the classroom, which is fostered by the cooperative learning, contributes to the process of learning a foreign language (FL), in this particular case the portuguese language (PFL).

In the first chapter, we mention a general perspective of the theories that, according to our viewpoint, have substantially promoted the development of cooperative learning as a teaching methodology. In addition, it is intended in that chapter to collect several assumptions that endorse the research executed in this work. The fundamental purposes are to detect the contributions of using cooperative learning in the development of the process of learning a foreign language, and also verify to what extend the students have the awareness on the implications of this methodology in their own apprehensions.

Furthermore, the second chapter introduces the contributions of cooperative learning and social interaction on the improvement of an intercultural education, which aspires to stimulate the dialogue and sharing of experiences between learners, targeting mutual enrichment.

Lastly, in the third chapter, through the experience of coordination and observation of classes and data collection obtained from a questionnaire filled by the students, it is expected the conclusion and identification of some notions. Therefore the intention is to identify the preferences of learners concerning the typology of activities implemented in the classroom, and perceive if the student is capable to reflect on the contributions of these activities on the development of his own learning process. Moreover, establish the opinion of the learner considering the cooperative and interactional activities, and also if the student is conscious of the input of these activities in the learning process of a FL.

Keywords: Cooperative learning; Interaction; Cooperation; Intercultural education.

ÍNDICE

Dedicatória	VI
Agradecimentos	VII
Abreviaturas	VIII
Resumo	IX
Abstract	X
Índice	XI

INTRODUÇÃO	14
-------------------	----

CAPÍTULO 1

1.1. Aprendizagem cooperativa: fundamentos teóricos	17
1.2. Aprendizagem cooperativa vs aprendizagem colaborativa	24
1.3. Teoria genética de Piaget: a interação social no desenvolvimento das estruturas intelectuais superiores	27
1.4. Vygotsky e a construção social do pensamento	32
1.5. A interação em sala de aula de LE	36
1.6. A Interdependência Positiva dos irmãos Johnson	40

CAPÍTULO 2

2.1. O que ensinar e aprender em língua estrangeira nos dias de hoje	43
2.2. A aula de LE: um espaço intercultural	45
2.3. Cooperação e educação intercultural	48

CAPÍTULO 3

3.1. Metodologia de investigação: contextualização e âmbito do estudo	52
3.2. Descrição da metodologia utilizada na criação de materiais para as aulas	54

CAPÍTULO 4

Recomendações para futuras aplicações práticas	73
--	----

CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
-----------------------------	----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85
-----------------------------------	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Os cinco elementos fundamentais da aprendizagem cooperativa	20
Figura 2 – Relação entre os cinco elementos-chave da aprendizagem cooperativa	21
Figura 3 – Grupos de trabalho tradicional <i>versus</i> Grupo de aprendizagem cooperativa	23
Figura 4 – Níveis de desenvolvimento da criança de acordo com Vygotsky	34
Figura 5 – Modelo ideal de aquisição da competência conversacional	39
Figura 6 – Percentagens relativas às atividades que os estudantes consideraram mais produtivas para a sua aprendizagem	64
Figura 7 – Valores relativos à preferência dos alunos em trabalhar sozinhos ou em grupo na resolução das atividades propostas ao longo do curso	65
Figura 8 – Percentagens relativas às respostas dos estudantes quando questionados se consideravam mais fácil resolver uma tarefa em pares ou em grupo	67
Figura 9 – Questionário	70

INTRODUÇÃO

A escolha do tema deste trabalho foi resultado da experiência letiva vivida ao longo deste ano de estágio que, apesar de curta, fez com que nos apercebêssemos de certos aspetos que caracterizam a sala de aula de Português Língua Estrangeira (PLE), havendo um deles que nos chamou especialmente à atenção: a grande heterogeneidade dos seus estudantes, particularmente a nível cultural. De facto, não é novidade que vivemos numa sociedade marcada pela crescente globalização e convívio entre diferentes culturas, o que faz com que a heterogeneidade seja umas das principais características da escola dos dias de hoje. Neste contexto, surgiu a necessidade de encontrar estratégias de aproximação, que estimulassem nos aprendentes o diálogo e a partilha de experiências, desenvolvendo aquilo a que chamamos de educação intercultural.

Tendo também em conta que nos últimos anos assistimos a uma mudança no paradigma das pedagogias de ensino, que deu lugar a uma nova conceção que privilegia a aprendizagem através da interação, pareceu-me pertinente desenvolver um estudo em torno da aprendizagem cooperativa enquanto metodologia de ensino, uma vez que este é um método que, de acordo com Cochito (2004), se revela mais eficaz do que métodos de ensino e aprendizagem baseados na competição e/ou no trabalho individual, apresentando resultados académicos mais elevados, uma maior compreensão dos conteúdos, um maior desenvolvimento das competências sociais e a diminuição do estereótipo e preconceito relativamente à diferença.

Vários autores, como Vygotsky (1979, 1991), Johnson & Johnson (1994), Slavin (1995), Lantolf (2000), Coelho (1992), Carvalho (2001), entre outros, comprovaram a importância da interação social no processo de aprendizagem. Para estes autores, o conhecimento é socio-culturalmente adquirido e resulta da reflexão e do diálogo entre os indivíduos.

Os estudos levados a cabo sobre a aprendizagem cooperativa, mostram-nos que os alunos em ambientes onde se pratica um método de ensino com base na cooperação e interação obtêm melhores resultados em diferentes aspetos da sua

vida escolar, nomeadamente, uma maior motivação por parte do aluno, um nível de conhecimento mais elevado e uma maior integração social.

Pretendemos então, com este trabalho, perceber de que forma é que a interação na sala de aula, promovida pela aprendizagem cooperativa, contribui para o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos aprendentes de Português Língua Estrangeira (PLE).

No primeiro capítulo, apresentaremos uma visão geral das teorias, que a nosso ver, mais contribuíram para o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa enquanto metodologia de ensino. Neste capítulo, pretendemos reunir um conjunto de pressupostos que sustentem a investigação levada a cabo, cujos objetivos fundamentais são identificar os contributos da utilização da aprendizagem cooperativa no desenvolvimento do processo de aprendizagem de uma LE, e verificar de que forma é que os estudantes têm consciência das implicações desta metodologia para a sua própria aprendizagem.

No segundo capítulo, são apresentados os contributos da aprendizagem cooperativa e da interação social para o desenvolvimento de uma educação intercultural, que visa estimular nos aprendentes o diálogo e a partilha de experiências, em função do enriquecimento mútuo e da criação de um espaço aberto ao cruzamento de culturas.

No terceiro capítulo, a partir da experiência de regência e observação de aulas, e da recolha de dados obtidos pelo preenchimento de um questionário pelos aprendentes, pretende-se, por um lado, identificar quais as preferências dos estudantes no que diz respeito à tipologia de atividades desenvolvidas na sala de aula, e compreender de que forma é que o aprendente é capaz de refletir sobre o contributo dessas mesmas atividades para o desenvolvimento do seu processo de aprendizagem e, por outro lado, verificar qual a opinião do aprendente perante as atividades de carácter cooperativo e interacional e se este tem ou não consciência dos contributos dessas atividades para a aprendizagem de uma LE.

Por fim, no quarto e último capítulo, com base na experiência de regência e observação de aulas, bem como no trabalho de investigação aqui levado a cabo, apresentamos um conjunto de recomendações que o professor de PLE deverá ter em conta aquando a utilização do método cooperativo em sala de aula. Neste

capítulo, descrevemos também três métodos de aprendizagem cooperativa que, a nosso ver, apresentam uma maior exequibilidade na sala de aula de PLE. O método *Aprendendo Juntos* (Johnson & Johnson, 1994), o método de *Classe jigsaw* (Aronson & Patnoe, 1997), e o método de *Aprendizagem em Equipas de Estudantes*, do qual apresentamos as duas variantes mais significativas, o método STAD (Student Team-Achievement Divisions) e o método TGT (Team-Games-Tournaments).

Em síntese, com esta investigação procuro demonstrar que a aprendizagem cooperativa, enquanto metodologia de ensino:

- 1) contribui para a criação de momentos de interação significativa na sala de aula de PLE;
- 2) estimula o desenvolvimento do processo de aprendizagem do aprendente;
- 3) proporciona um maior desenvolvimento das competências sociais e comunicativas do aprendente;
- 4) promove a igualdade de oportunidades e a dimensão intercultural da educação.

CAPÍTULO 1

“A cooperação é a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos.”

Virginia Burden

1.1. A APRENDIZAGEM COOPERATIVA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Ao longo dos últimos anos, temos assistido a uma mudança no paradigma das pedagogias de ensino. A ideia de que a aprendizagem tem como base a memorização encontra-se ultrapassada, dando lugar a uma nova conceção que privilegia a aprendizagem através da interação.

No caso específico da aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), são vários os autores que têm vindo a defender que a aprendizagem efetiva de uma língua tem por base a interação. De acordo com Burmeister (2005), autores como Hymes (1972) e Vygotsky (1984, 1987) já haviam salientado que a língua, como fenómeno social e cultural, é fundamentalmente adquirida através da interação social.

Esta nova corrente metodológica de ensino surgiu com a necessidade de repensar as políticas de ensino até então tidas em prática, causada pela crescente globalização, que se reflete numa heterogeneização da população escolar. Desta forma, surgiu então a necessidade de encontrar métodos e práticas que respeitem a diversidade e estimulem as relações interpessoais, promovendo aquilo a que chamamos de educação intercultural.

É neste contexto que surge a abordagem cooperativa como metodologia de ensino. Esta nova metodologia de ensino surgiu em meados do século XX, em algumas universidades norte-americanas, com base em estudos experimentais realizados por psicólogos, que demonstraram que há mais eficácia quando um trabalho é realizado em grupo (Freitas & Freitas, 2003).

Foram inúmeros os estudos levados a cabo sobre esta nova metodologia, concluindo, de uma forma geral, que os alunos em ambientes onde se pratica um método de ensino com base na cooperação têm melhores resultados em diferentes aspetos da sua vida escolar, entre os quais se destacam uma maior motivação por parte do aluno, um nível de conhecimento mais elevado e uma maior integração social.

A aprendizagem cooperativa é um termo utilizado para definir um conjunto de procedimentos de ensino que partem da organização de uma aula em pequenos grupos mistos e heterogéneos, onde os alunos trabalham em conjunto e

de forma coordenada, para resolver tarefas e aprofundar a sua própria aprendizagem.

Este tipo de aprendizagem abrange um sistema de interações, criado com o propósito de desenvolver uma influência recíproca entre os membros do grupo em questão. A aprendizagem cooperativa promove uma situação de aprendizagem em que os objetivos dos participantes se encontram de tal forma vinculados, que o sucesso de um depende do sucesso de todos.

Para os irmãos Johnson (Johnson *et al.*, 1994), importantes percursores do trabalho cooperativo como método de ensino, o contexto em que os alunos, divididos em pequenos grupos heterogêneos, interagem e cooperam entre si, desenvolve nos aprendentes cinco aspectos fundamentais para a sua própria aprendizagem, sendo eles:

- 1) interdependência positiva: o sentimento do trabalho conjunto para alcançar um objetivo comum em que cada um se preocupa com a aprendizagem dos colegas;
- 2) responsabilidade individual: cada elemento do grupo se sente responsável pela sua própria aprendizagem e pela dos colegas e contribui ativamente para o grupo;
- 3) interação face-a-face: os alunos têm a oportunidade de interagir com os colegas de modo a explicar, elaborar e relacionar conteúdos;
- 4) competências interpessoais: competências de comunicação, confiança, liderança, decisão e resolução de conflito;
- 5) avaliação/reflexão: possibilidade de fazer balanços regulares e sistemáticos do funcionamento do grupo e da sua própria progressão (*idem*: 8-10).

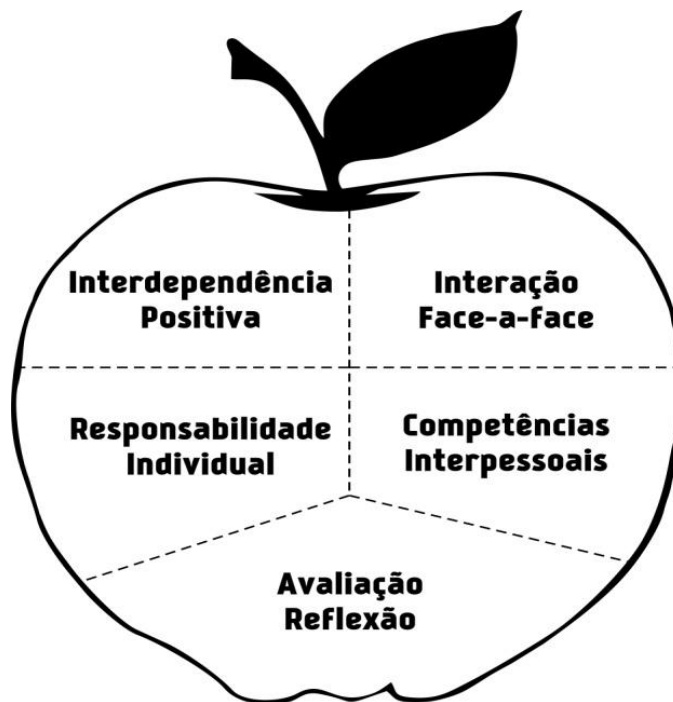


Figura 1 - Os cinco elementos fundamentais da aprendizagem cooperativa
(adaptado de Johnson *et al.* 1994: 9)

Estes cinco elementos apontados como elementos-chave da aprendizagem cooperativa pelos autores, são interdependentes, isto é, não atuam isoladamente. A figura seguinte procura mostrar-nos de que forma é que estes cinco elementos se relacionam no contexto da cooperação.



Figura 2 - Relação entre os cinco elementos-chave da aprendizagem cooperativa (adaptado de Johnson e Johnson, 1999: 70 *apud* Freitas e Freitas, 2003: 36)

De acordo com Freitas e Freitas (2003), estes cinco componentes são basilares e o seu enunciado mostra que a aprendizagem cooperativa se distancia do trabalho em grupo que normalmente se costuma desenvolver nas nossas escolas.

Para Johnson, Johnson e Holubec (1994: 4), a aprendizagem cooperativa destaca-se como metodologia de ensino por três razões essenciais:

- 1) ajuda a elevar o rendimento dos alunos, incluindo tanto os mais dotados como os com mais dificuldades;
- 2) ajuda a que se estabeleçam relações positivas entre os alunos, estimulando o desenvolvimento de uma aprendizagem em que se valorize a diversidade;
- 3) proporciona aos alunos as experiências de que estes necessitam para alcançar um desenvolvimento social, psicológico e cognitivo saudável.

É necessário entender que para que exista um grupo de aprendizagem cooperativa não basta juntar três ou quatro alunos e pedir-lhes que trabalhem em conjunto na resolução de uma tarefa. Trabalhar em grupo pressupõe que se aprenda a cooperar com o respeito por princípios e regras. A seguinte tabela mostra-nos as diferenças entre um grupo de trabalho tradicional e um grupo de aprendizagem cooperativa:

DIFERENÇAS ENTRE GRUPOS DE TRABALHO TRADICIONAL E GRUPOS DE TRABALHO DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA	
Grupos em aprendizagem cooperativa	Grupos de trabalho tradicional
Interdependência positiva	Não há interdependência
Responsabilidade individual	Não há responsabilidade individual
Heterogeneidade	Homogeneidade
Liderança partilhada	Há um líder designado
Responsabilidade mútua partilhada	Não há responsabilidade partilhada
Preocupação com a aprendizagem dos outros elementos do grupo	Ausência de preocupação com as aprendizagens dos elementos do grupo
Ênfase na tarefa e também na sua manutenção	Ênfase na tarefa
Ensino direto dos skills sociais	É assumida a existência dos skills sociais, pelo que se ignora o seu ensino
Papel do professor: observa e intervém	O professor ignora o funcionamento do grupo
O grupo acompanha a sua produtividade	O grupo não acompanha a sua produtividade

Figura 3 - Grupo de trabalho tradicional *versus* Grupo de aprendizagem cooperativa (adaptado de Johson *et al.*, 1984: 10 e Putnam, 1997: 19 *apud* Freitas & Freitas, 2003)

De acordo com Díaz-Aguado (*apud* Cochito, 2004: 19), a aprendizagem cooperativa, de um ponto de vista cognitivo, favorece:

- 1) a *aprendizagem observacional* através dos modelos de aprendizagem cognitiva e social que os colegas proporcionam

- 2) o *conflito sociocognitivo* que estimula a interação e uma maior *motivação*;
- 3) uma maior *quantidade de tempo de dedicação ativa* à atividade do que na aula tradicional;
- 4) o alargamento das *fontes de informação* e rapidez com que se obtém *feedback* sobre os próprios resultados;
- 5) *a atenção individualizada*, uma vez que o trabalho com um colega se situa mais frequentemente na área de desenvolvimento proximal da criança;
- 6) a oportunidade de poder *ensinar os colegas*, o que favorece a assimilação e a reorganização da aprendizagem de forma mais significativa.

Segundo Cochito (2004), a aprendizagem cooperativa, usada de forma consistente e contínua, revela-se mais eficaz do que métodos de ensino e aprendizagem baseados na competição e/ou no trabalho individual, uma vez que apresenta resultados académicos mais elevados, uma maior compreensão dos conteúdos, um maior desenvolvimento das competências sociais e a diminuição do estereótipo e preconceito relativamente à diferença.

Johnson & Johnson (1991) defendem que no contexto da aprendizagem cooperativa, os alunos são expostos a uma variedade de ideias, a múltiplas perspetivas e a diferentes métodos de resolução de problemas, o que leva a que estes gerem mais desequilíbrio cognitivo, o que estimula a aprendizagem, a criatividade e o desenvolvimento cognitivo e social (Johnson & Johnson, 1991 *apud* Freitas & Freitas, 2003: 19).

Desta forma, a aprendizagem cooperativa, metodologia de ensino que

aproveita as potencialidades de aprendizagem oferecidas pelos conflitos sociocognitivos, desenvolve nos alunos habilidades sociais e comunicativas essenciais para que estes participem em discussões e debates eficazes, e para que as suas produções sejam mais ricas, uma vez que se baseiam em propostas e soluções de indivíduos com experiências e conhecimentos diferentes.

1.2. APRENDIZAGEM COOPERATIVA VS APRENDIZAGEM COLABORATIVA

Ao realizar a pesquisa para o presente estudo, reparei que alguns autores em vez do termo aprendizagem cooperativa utilizavam o termo *aprendizagem colaborativa*, um termo à primeira vista análogo. Por isso, pareceu-me pertinente aprofundar a origem deste termo e perceber de que forma é que este se encontra ou não relacionado com a aprendizagem cooperativa.

Um das primeiras referências a aprendizagem colaborativa data de 1970, com a publicação, em Londres, de um livro de Edwin Mason, com o título “Collaborative learning”. De acordo com Freitas & Freitas (2003), este livro não faz quaisquer referências aos trabalhos pioneiros sobre a cooperação, realizados nos Estados Unidos nos anos 40.

De facto, os termos colaborar e cooperar podem, à primeira vista, parecer sinónimos e, neste caso, tratar-se-ia apenas de uma questão de gosto usar um ou outro termo. No entanto, Freitas & Freitas (2003) acreditam que o alcance dos dois termos é diferente, tendo o termo colaborar uma amplitude maior do que cooperar, facto que fará da aprendizagem cooperativa um subtipo da aprendizagem colaborativa.

Para reforçar a sua proposta, os autores apoiam-se em Cuseo (1992) que propôs uma taxinomia para as formas de aprender com os outros, onde a aprendizagem cooperativa surgia como um subtipo da aprendizagem colaborativa, e era definida como “colaboração entre pares” (*apud* Freitas & Freitas, 2003: 22).

Panitz (1996), por sua vez, distingue cooperação e colaboração, definindo cooperação como uma filosofia de interação e estilo de vida pessoal e colaboração

como uma estrutura de interações desenhada com o objetivo de facilitar o cumprimento de uma tarefa.

Assim, o que parece distinguir verdadeiramente cooperação de colaboração é o facto de que no contexto cooperativo, trabalha-se em conjunto para alcançar objetivos comuns. Na situação de cooperação, os indivíduos procuram obter resultados que sejam benéficos para eles mesmos e para os restantes membros do grupo (Johnson, Johnson & Holubec: 1994: 9).

Também Argyle (1991) afirma que cooperar é atuar em conjunto, de forma ordenada, no trabalho ou em relações sociais para atingir metas comuns. As pessoas cooperam pelo prazer de repartir atividades ou para obter benefícios mútuos (*apud* Campos *et al.*, 2003: 25).

De acordo com Panitz (1996), a aprendizagem cooperativa tem raízes americanas na obra de John Dewey, dando relevo à natureza social da aprendizagem e ao trabalho em dinâmica de grupos de Kurt Lewin, enquanto que a aprendizagem colaborativa tem raízes inglesas, com base em trabalhos de professores que procuram formas de ajudar os alunos a ter um papel mais ativo na sua própria aprendizagem.

Podemos então dizer que o uso dos termos cooperativo e colaborativo depende também do território onde são empregues: a expressão “aprendizagem colaborativa” é mais frequente em Inglaterra, por exemplo. Nos EUA, por sua vez, o termo de base para este tipo de estudos é, de facto, o de aprendizagem cooperativa.

Contudo, parece-me importante salientar o facto de que na literatura brasileira o termo mais comumente utilizado é o de aprendizagem colaborativa, apesar de verificar que as referências pelas quais alguns autores brasileiros se seguem serem as mesmas que orientam os estudos sobre a aprendizagem cooperativa, o que me leva a pensar que, neste caso, os termos são usados como sinónimos.

Freitas & Freitas (2003) acreditam que a aprendizagem colaborativa é consequência de princípios como a solidariedade e empatia para com os outros. Os autores defendem que o que distingue a aprendizagem colaborativa da aprendizagem cooperativa é o facto da aprendizagem cooperativa ser orientada

por princípios claros que regem as técnicas a serem usadas na sala de aula, enquanto que na aprendizagem colaborativa não existem obrigações explícitas.

Para estes autores, ambos os termos, colaboração e cooperação, podem ser utilizados, porém nunca como sinónimos. De acordo com os mesmos, numa altura em que muito se fala na importância das escolas possuírem uma “cultura de colaboração”, que abranja todo o corpo docente, é importante que se perceba que para que essa cultura de colaboração se consolide é necessária a existência de momentos que proporcionem uma aprendizagem cooperativa.

É exatamente sobre a importância da aprendizagem cooperativa para a aprendizagem que este trabalho se focará. Posto isto, e para melhor explicar de que forma é que a interação, promovida pelo trabalho cooperativo, impulsiona o desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo, parece-nos pertinente fazer referência à Teoria Genética de Piaget, e perceber de que forma é que os seus postulados contribuíram para a definição do conflito sociocognitivo enquanto promotor das aprendizagens dos alunos.

1.3. TEORIA GENÉTICA DE PIAGET: A INTERAÇÃO SOCIAL NO DESENVOLVIMENTO DAS ESTRUTURAS INTELECTUAIS SUPERIORES

1.3.1. A DIMENSÃO SOCIAL NA OBRA DE PIAGET

A obra de Piaget dotou a Psicologia do Desenvolvimento de um referencial teórico bastante rico, ao optar por uma descrição ou identificação de formas gerais e profundas de pensar. Esta teoria alertou para o facto da construção do conhecimento não ser uma tarefa solitária, mas sim, uma tarefa que envolve não só uma componente operativa [interação sujeito-objeto], como também uma componente comunicativa [interação sujeito-outros sujeitos] (Carvalho, 2001: 114).

Nos últimos anos, um grande número de autores (César, 1994, 2000;

Doise, 1985; Duarte, 2000; Gonzalez, 1998; Gruber e Vonèche, 1996; Zittoun, Perret-Clermont, Barrelet, 1996) tem procurado demonstrar que a dimensão social, ao contrário do que se pensava, faz parte da obra de Piaget (Carvalho, 2001: 118).

Para melhor percebermos de que forma a dimensão social se encontra presente na obra de Piaget, é fundamental ter em conta que a sua obra se desenvolve ao longo de seis décadas (1920-1980), encontrando-se orientada por contextos históricos e sociais diferentes. Para César (2000) e Lourenço (1994), podemos dividir a obra de Piaget em três momentos essenciais.

De acordo com os autores, entre os anos 20-40, podemos observar o momento mais funcionalista de Piaget (*apud* Carvalho, 2001: 119). Durante este período, o autor interessou-se fundamentalmente pela compreensão da influência dos fatores que podiam acelerar, retardar ou mesmo bloquear as funções cognitivas. Desta forma, Piaget atribuiu especial atenção ao social e às interações sociais, procurando no social a origem de estádios de pensamento da criança.

Contudo, num segundo momento da sua obra, anos 40-60, podemos observar um Piaget estruturalista, isto é, o autor passou a preocupar-se em descrever a sequência estrutural dos estádios do pensamento da criança através de coordenações e interiorizações de ações intra-individuais baseadas nas noções de inspiração biológica.

No terceiro e último momento da sua obra, a partir dos anos 70, Piaget recuou ao período funcionalista, que marcou o início da sua obra, interessando-se novamente pelo estudo dos mecanismos responsáveis pelo aparecimento e evolução das estruturas cognitivas, onde o social volta a merecer especial destaque (Lourenço *apud* Carvalho, 2001: 120).

Desta forma, podemos concluir que o social não foi posto de parte por Piaget, embora, de acordo com César (*apud* Carvalho, 2001) este não tenha sido o seu ângulo de abordagem preferencial:

“Piaget escolheu como unidade de análise fundamental a acção do sujeito sobre os objectos. Esta foi uma escolha metodológica que o levou a aprofundar mais alguns aspectos da teoria do que outros. Mas, não se pode

afirmar que o social, para ele, fosse irrevelante.” (César, 2000: 17 apud Carvalho, 2001: 121)

Outro conceito avançado por Piaget e mais tarde retomado e aperfeiçoado pelos autores da Escola de Psicologia Social de Genebra, que reflete a importância da interação social no desenvolvimento das estruturas intelectuais superiores é o de conflito sociocognitivo, que exploraremos no ponto seguinte.

1.3.2. O CONFLITO SOCIOCOGNITIVO

Para Piaget, o desenvolvimento das estruturas cognitivas resulta de desequilíbrios internos provocados pela atividade cognitiva dos sujeitos. Estes desequilíbrios internos podem ser chamados de conflitos sociocognitivos, quando são o resultado de uma interação social. Um conflito é sociocognitivo quando, numa situação de interação social, o indivíduo é obrigado a confrontar-se com uma perspectiva de resolução da tarefa diferente da sua:

a dinâmica do conflito sociocognitivo supõe que os sujeitos se envolvam numa confrontação cognitiva e que essa confrontação seja uma ocasião de divergências e oposições manifestas entre as suas respostas. (Gilly, Fraisse & Roux, 1988: 81)

A teoria de Piaget alerta para o papel fundamental da interação social para o desenvolvimento das estruturas intelectuais superiores, considerando que esta tem um papel decisivo no processo de aprendizagem. De acordo com Piaget e a Escola de Psicologia Social de Genebra, o progresso intelectual consiste numa sucessão de situações de EQUILÍBRIO > DESIQUILÍBRIO > REEQUILÍBRIO nas estruturas cognitivas. Este processo encontra-se dividido nas seguintes etapas:

- 1- a estrutura cognitiva abre-se para receber informação nova;

- 2- quando esta informação nova entra em conflito com a estrutura cognitiva prévia, produz-se um desequilíbrio ou conflito cognitivo;
- 3- o sistema cognitivo reequilibra-se, realizando as modificações necessárias no esquema prévio, até conseguir a acomodação dos novos elementos;
- 4- por fim, atinge-se um equilíbrio superior e o sistema volta a fechar-se.

A obra de Piaget, de facto, abriu portas para a entrada da dimensão social enquanto fator de desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Contudo, foram os seus sucessores, os chamados autores neo-piagetianos, que atribuíram uma nova dimensão social ao conceito operatório de conflito de Piaget.

Apoiando-se nas ideias de Piaget, os autores da Escola de Psicologia Social de Genebra defendem que a interação social é o núcleo de todo o processo de ensino-aprendizagem, pois o conhecimento é construído pela interação entre duas ou mais pessoas.

Os estudos levados a cabo por estes autores mostram-nos que através da cooperação, o indivíduo atinge um nível de rendimento superior, sendo a produção coletiva superior à soma das capacidades individuais, e que a interação social conduz ao progresso intelectual devido ao conflito sociocognitivo que é resultado do confronto simultâneo de diferentes perspetivas.

Os trabalhos de Doise, Mugny & Perret-Clermont (1975, 1976) demonstraram a importância das interações sociais para a construção de novas competências cognitivas individuais, assim como se compreendeu o porquê destas interações se revelarem tão benéficas para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. De acordo com estes autores, a explicação deste fenómeno tem como fundamento a ideia de que as regulações cognitivas, características do desenvolvimento cognitivo, se elaboram de forma privilegiada num contexto de interação social com diferentes “outros”, que possuem diferentes instrumentos cognitivos do mesmo nível ou de níveis diferentes (Doise, Mugny & Perret-Clermont *apud* Carvalho, 2001: 147).

Resolver um conflito sociocognitivo obriga o indivíduo a ultrapassar uma situação de conflito cognitivo ao mesmo tempo que gere uma relação social com o parceiro com quem está a resolver a tarefa e com o qual terá de coordenar pontos de vista diferentes, de forma a chegar a um consenso. É, precisamente, ao tentar resolver um desequilíbrio cognitivo inter-individual que a criança é capaz de resolver o seu próprio desequilíbrio cognitivo intra-individual.

Podemos então constatar que os conflitos sociocognitivos provocados pelas interações sociais, não só contribuem para o desenvolvimento conjunto das aprendizagens dos intervenientes da tarefa, como também para o desenvolvimento das aprendizagens individuais de cada um.

Assim, e agora transportando esta teoria para o contexto de ensino-aprendizagem, é possível concluir que as interações sociais, promovidas pela aprendizagem cooperativa, geram conflitos sociocognitivos que conduzem à reestruturação das aprendizagens, através da procura de novas soluções e da assimilação de perspetivas diferentes, o que se reflete em avanços cognitivos importantes.

De facto, a obra de Piaget, como pudemos ver, constituiu um marco de viragem no contexto da Psicologia do Desenvolvimento. Contudo, e de acordo com Mugny (*apud* Carvalho, 2001: 121), o que parece ter sido subestimado por Piaget foi a relação existente entre as dinâmicas cognitivas individuais e as dinâmicas sociocognitivas.

Piaget desenvolveu a sua obra a partir de um modelo binário, ou seja, centrado em apenas dois elementos: o sujeito e o objeto. Apesar do autor não negar a importância da dimensão social para os seus estudos, tratou-a como um fator e não como um elemento.

Foi com a obra de Vygotsky (1979, 1991) que ficou claro que qualquer objeto é sempre influenciado pelo seu contexto social. Foi através dos seus estudos, que os elementos interativos, sociais e educacionais passaram a ter um papel fundamental no desenvolvimento das capacidades cognitivas dos indivíduos.

O modelo de desenvolvimento proposto por Vygotsky distingue-se pelo facto do autor, ao contrário de Piaget, considerar a relação dinâmica sujeito -

objeto - o outro o motor central do desenvolvimento do indivíduo. Este novo modelo atribui à dimensão social um novo papel no desenvolvimento cognitivo, não o de fator, mas sim o de elemento, a par do sujeito e do objeto.

Para Perret-Clermont (*apud* Carvalho, 2001: 139-140), a ideia avançada por Piaget de que não há aprendizagem se a criança não for o autor, ou melhor, o co-autor do seu próprio desenvolvimento, ganha uma nova amplitude com a teoria de Vygotsky que: a) evidencia o papel determinante das interações sociais entre adulto e criança; b) mostra como as crianças podem aprender quando lhes são dados instrumentos simbólicos que lhes permitam progredir; c) atribui à cultura um lugar privilegiado na interação social criança-adulto; e d) apercebe-se de que os três pontos anteriores, quando se juntam na zona de desenvolvimento proximal de uma criança (ZDP, noção exploraremos mais à frente) contribuem para uma melhoria nos seus saberes e conhecimentos.

1.4. VYGOTSKY E A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO PENSAMENTO

A teoria sociocultural, que teve como pioneiro Vygotsky, é uma das principais bases para o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa como metodologia de ensino. Para Vygotsky (1979: 24), que defende que a função primordial da linguagem é a comunicação e o contacto social, a interação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

Vygotsky advoga que o desenvolvimento intelectual do ser humano depende de processos históricos, culturais e sociais mais do que de processos biológicos. O desenvolvimento psicológico do indivíduo é o resultado da sua interação com o contexto sociohistórico em que este vive, e o facto de este viver experiências sociais diferentes não só lhe proporciona a oportunidade de ter um conhecimento mais alargado, como estimula o desenvolvimento de diferentes tipos de processos mentais.

Para Vygotsky (1979, 1991) o mais característico do comportamento humano é o facto de que, ao cooperar com os outros, este produz ferramentas que que lhe permitem agir sobre o meio. A ação do homem sobre o meio é, portanto,

mediada por ferramentas socialmente elaboradas através de experiências sociais anteriores.

A introdução de mediação foi, de acordo com Wertsch (*apud* Carvalho, 2001:125), um dos contributos mais importantes da obra de Vygotsky, pois permite-nos perceber a relação entre a interação social e os processos mentais do indivíduo. Vygotsky (1979) considera que o desenvolvimento pode ser definido em função do aparecimento e da transformação de diferentes formas de mediação que resultam da interação social e da sua relação com os processos psicológicos superiores.

Assim, e a partir da obra de Vygotsky, a dimensão social ganha uma importância central para a compreensão do desenvolvimento cognitivo do ser-humano. De acordo com o autor, cada indivíduo só pode ser compreendido em função do seu contexto social, isto é, a partir de *onde* e de *quando* se desenvolve.

Para Vygotsky (1979, 1991), a educação possui um papel duplo: é fundamental para o desenvolvimento humano e, ao mesmo tempo, a essência da atividade cultural humana. De acordo com o autor, cabe ao educador, pai ou professor, gerar a dinâmica que permite a cada criança a apropriação de ferramentas e signos de acordo com a sua lei geral de desenvolvimento. O que Vygotsky pretende que se entenda é que, de facto, as interações sociais são um elemento fundamental do desenvolvimento cognitivo, mas o mais importante é a qualidade dessas mesmas interações.

1.4.1. NOÇÃO DE ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

Para explicar melhor o processo de aprendizagem, Vygotsky propôs o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que definiu como a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança, determinado pela sua capacidade de resolver problemas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela capacidade de resolver problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capacitados.

A ZDP deve ser compreendida como um espaço dinâmico e em constante processo de mudança com a própria interação, ou seja, o que um indivíduo é

capaz de fazer hoje com a ajuda de alguém pode fazê-lo amanhã sozinho.

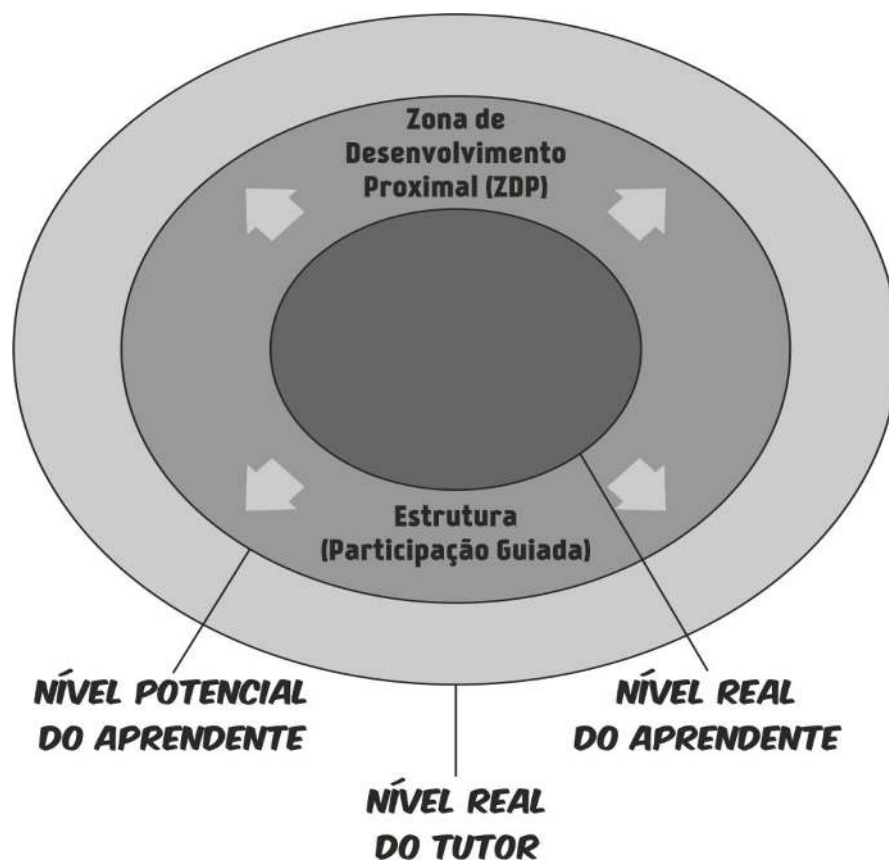


Figura 4 - Níveis de desenvolvimento da criança de acordo com Vygotsky (adaptado de Laboratorio de Innovación educativa, *Aprendizaje cooperativo*, 2009: 5)

Vygotsky distingue dois níveis de desenvolvimento da criança: o real e o potencial. De acordo com o autor, o nível real caracteriza-se pela habilidade da criança em realizar tarefas independentemente. Por sua vez, o nível potencial caracteriza-se pelas funções que a criança é capaz de desempenhar com a ajuda de outra pessoa. A diferença entre estes dois níveis de desenvolvimento é aquilo a que o autor chama de ZDP.

Segundo Allal e Ducrey (*apud* Carvalho, 2001), a possibilidade de recorrer à noção de ZDP como forma de avaliação tem-se revelado muito importante no contexto educativo, quando utilizada de forma complementar. Pois se, por um lado, permite melhorar as capacidades de aprendizagem e desenvolvimento dos

alunos, por outro, permite determinar os efeitos que diferentes formas de instrução têm, com vista a futuras decisões acerca das práticas de ensino a adotar na sala de aula.

Vygotsky (1991) defende que a criança passa por três fases de desenvolvimento cognitivo: a) regulação pelo objeto: o ambiente exerce influência sobre a criança; b) regulação pelo outro: a criança é capaz de realizar certas tarefas com o auxílio de outras pessoas; e c) auto-regulação: a criança, de forma independente, desenvolve estratégias para realizar as tarefas.

A transição entre o estágio de regulação pelo outro (atividade interpsicológica) para o estágio de auto-regulação (atividade intrapsicológica) é favorecida por estruturas de apoio conhecidas como *scaffolding* e ocorre na ZDP. O *scaffolding* é descrito como um processo que possibilita à criança ou ao aprendiz solucionar um problema, realizar uma tarefa, ou atingir um objetivo que estaria além das suas capacidades, caso esta não tivesse a ajuda de outra pessoa (Cheyne e Tarulli *apud* Figueiredo: 64)

De acordo com a teoria avançada por Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo da criança depende da interação que esta desenvolve com outros sujeitos que lhes estão próximos, especialmente com adultos, enquanto pares mais competentes.

O autor defende que o funcionamento inter-psicológico evidenciado na zona de desenvolvimento proximal varia em função de dois fatores essenciais: os contextos sociais e institucionais onde esse funcionamento ocorre e o par com quem o indivíduo interage.

Quando o autor avançou com a noção de par mais competente, referindo-se inicialmente a adultos como pais ou professores, que têm um papel decisivo no desenvolvimento cognitivo da criança, deixou em aberto a possibilidade de este par mais capacitado poder ser também ele uma criança. Vygotsky admite que em diversas situações, como por exemplo em sala de aula, as crianças ajudam os colegas menos competentes a aprender.

De acordo com Carvalho (2001), estudos avançados por autores portugueses como Carvalho e César (2000), César (1994, 1997, 1998, 1999, 2000) e César e Torres (1998), concluíram que em situações de interação entre pares não

é apenas o par menos competente que progride. Estes autores verificaram que mesmo o par mais competente apresenta uma evolução cognitiva quando interage com outros pares menos capacitados. O mais importante para os intervenientes da interação é o confronto de processos de raciocínio diferentes, de forma a encontrar um consenso.

A noção de ZDP envolve transformações entre o inter-psicológico e o intra-psicológico, sendo a negociação entre os dois intervenientes da interação uma condição necessária para o desenvolvimento cognitivo de ambos. Segundo o autor, quando dois sujeitos interagem, os resultados dessa interação não têm só uma análise, pois estes estão sujeitos a visões e perspetivas diferentes. Contudo, este facto não tem necessariamente que perturbar a interação, pelo contrário, é este confronto de ideias que torna a interação efetiva.

De uma forma geral, os postulados de Vygotsky mostram-nos que a interação social, que sabemos ser promovida pela aprendizagem cooperativa: a) rentabiliza as potencialidades de aprendizagem oferecidas pelo trabalho de grupo em aula, através do estabelecimento de canais multidirecionais de interação social; b) generaliza as situações de construção de conhecimentos partilhados, ao promover a realização conjunta de atividades de aprendizagem; c) promove situações de partilha de conhecimentos entre os alunos, onde uns atuam sobre a ZDP de outros, estruturando sistemas de interação social eficazes; d) promove um maior domínio da linguagem como veículo de comunicação e ferramenta de pensamento; e e) propícia um contexto favorável à promoção de aprendizagem de todos os alunos, estabelecendo uma cultura baseada na ajuda e apoio mútuos.

1.4. A INTERAÇÃO EM SALA DE AULA DE LE

Os contributos de Vygotsky contribuíram ainda para o desenvolvimento de estudos ligados ao processo de aprendizagem de línguas estrangeiras.

No contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras, a interação revela-se ainda mais importante, pois a língua é, simultaneamente, o objeto de conhecimento e o meio de aprendizagem.

Segundo Paiva (1999: 364) em contextos de aprendizagem de uma LE, a preocupação com a criação de oportunidades de interação deverá ser ainda maior, uma vez que o contacto que o aprendente tem com a língua alvo está, praticamente, restrito à sala de aula e esta nem sempre proporciona as condições necessárias para a interação.

A interação é considerada uma construção conjunta, como ações complementares e recíprocas, de pelo menos duas pessoas, como coordenação de ações, cooperação e divisão de trabalho (Erickson, 2004; Heritage, 1984 *apud* Bulla, 2007: 11). As oportunidades de interação em sala de aula são, na sua maioria, situações artificiais em forma de simulações, sujeitas à interferência negativa de fatores sociais e afetivos.

Autores como Coelho (1992), Dörnyei (1997), Johnson e Johnson (1998), Bruffer (1999), entre outros, consideram que um dos requisitos básicos para a aquisição de uma LE é proporcionar aos alunos oportunidades reais de interação, oportunidades estas que estes autores acreditam estar favorecidas por um modelo de ensino com base na aprendizagem cooperativa.

Uma das razões que reforça esta perspetiva, é que a interação não ajuda apenas os alunos menos experientes, esta leva também os alunos mais capacitados a descobrir novas formas de aprendizagem. Ao trabalhar em conjunto, os alunos não compartilham apenas conhecimentos, mas também estratégias de aprendizagem (Donaldson, 1990; Swain, 2000).

São vários os autores (Koln & Vajda, 1975; Long e Porter, 1985; Coelho, 1992; Kessler, 1992 *apud* Figueiredo, 2001) que têm vindo a demonstrar os benefícios pedagógicos do trabalho em grupo em sala de aula de LE. Um dos principais benefícios observados é o facto de que a aprendizagem cooperativa maximiza a aprendizagem de uma LE ao promover oportunidades tanto de *input* como de *output* (Long & Porter, 1985; Pica, Young & Doughty, 1987; Ehrman & Dörnyei, 1998 *apud* Figueiredo, 2001: 67).

Segundo Clark (1990), nós comunicamos para os outros, mas com eles, ou seja, o ato de comunicar é mais uma interação cooperativa do que uma afirmação de si mesmo.

Por sua vez, Swain (1995) defende que os aprendentes precisam de

oportunidades para a usar a língua significativamente, isto é, para exteriorizar aquilo que aprenderam.

Ao trabalhar em grupo, os alunos têm a oportunidade de desenvolver a competência interacional. De acordo com Tikunoff (*apud* Figueiredo, 2001: 68) a competência interacional pode ser definida como a habilidade do aprendente para responder às regras sociais de discurso, de modo a interagir adequadamente com o seu par na resolução de uma tarefa em sala de aula.

De acordo com High (1993) e Aoki (1999), a aprendizagem cooperativa favorece a aquisição de uma LE, pois (*apud* Figueiredo, 2001):

a) maximiza o output do aprendente: os alunos têm a oportunidade de praticar o que aprenderam com os colegas, através de interações significativas;

b) promove interações com vista à negociação de significado: durante o processo de comunicação, há negociação de significado, uma vez que os alunos se esforçam para se compreenderem uns aos outros, modificando ou parafraseando o que disseram, ou seja, os alunos têm a oportunidade de compreender e de serem compreendidos;

c) promove um ambiente de apoio: os alunos partilham conhecimentos e informações e têm condições para aprender uns com os outros. Há a criação de um ambiente de interdependência positiva, bem como o desenvolvimento da autonomia do aluno, que através do diálogo desenvolve estratégias sobre a sua própria aprendizagem.

Para García (2005), a conversação é o meio de interação e socialização mais comum entre falantes nativos e falantes não nativos de uma língua, o que faz da competência conversacional uma área de grande importância no campo da investigação e ensino da competência comunicativa da aula de LE.

O esquema a seguir apresentado mostra-nos o modelo ideal de aquisição da competência conversacional, que como podemos ver depende, em larga escala,

da socialização e da criação de oportunidades de comunicação.

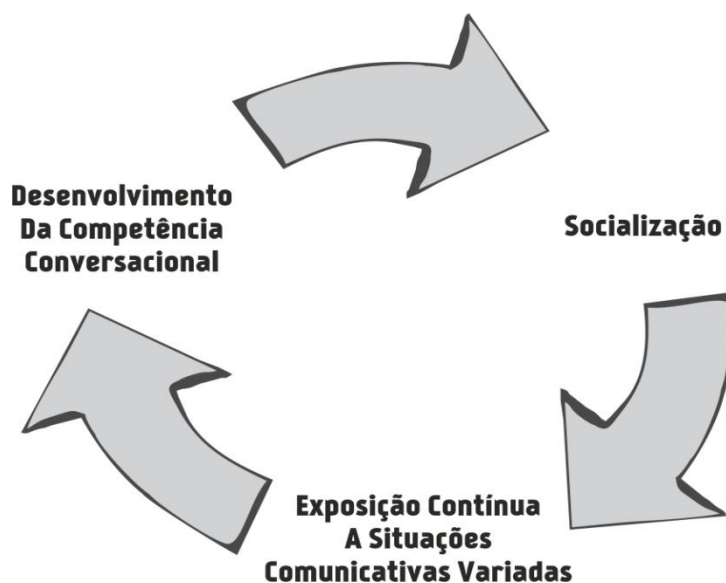


Figura 5 - Modelo ideal de aquisição da competência conversacional (adaptado de Martínez-Carrillo, 2012)

Por sua vez, Mancera (2012) considera que as razões pelas quais o ensino da conversação na sala de aula de LE se considera hoje em dia tão importante, se prendem com o facto de: a) se considerar que o objetivo principal do ensino de uma língua deve ser conseguir que o aprendente seja capaz de se expressar e comunicar corretamente, sendo a conversação a forma mais natural, habitual e espontânea da comunicação humana; e b) se constatar que unicamente através da interação oral e, mais concretamente, da prática conversacional é possível adquirir grande parte das estruturas sintáticas complexas de uma língua, bem como a maioria dos seus elementos discursivos, e as funções e atos comunicativos linguístico-pragmáticos.

Para a autora, o professor de PLE deve favorecer e procurar, em primeiro lugar, a aquisição da competência conversacional, tendo em conta o pressuposto teórico de que participar numa conversação requer ter a capacidade cognitiva e a competência linguística necessárias para produzir e compreender um enunciado, mas, acima de tudo, requer que se possua a capacidade discursiva e interativa

suficiente para cooperar e negociar com outras pessoas na sua construção (Cestero, 2005; García, 2005 & 2009 *apud* Mancera, 2012).

De seguida, exploraremos melhor o conceito de interdependência positiva, anteriormente referido como um dos cinco elementos-chave para a aprendizagem cooperativa e que representa um dos conceitos mais importantes avançados pelos irmãos Johnson, importantes pioneiros da aprendizagem cooperativa enquanto método de ensino.

1.6. A INTERDEPENDÊNCIA POSITIVA DOS IRMÃOS JOHNSON

Para Johnson, Johnson & Holubec (1999), é a forma como a interdependência social se estrutura dentro do grupo que determina a interação entre os seus membros. De acordo com os autores, existem três tipos de interdependência: 1) interdependência positiva, que deriva de uma interação positiva, em que os membros do grupo se incentivam mutuamente; 2) interdependência negativa, que deriva de uma interação de oposição em que os indivíduos desalentam e obstruem os esforços uns dos outros; e 3) ausência de interdependência, onde não existe lugar para a interação e os membros do grupo trabalham individualmente sem cooperarem.

Segundo Johnson, Johnson & Holubec (1999: 33), a interdependência positiva vincula os alunos de tal forma que nenhum deles poderá resolver uma tarefa sem que todos o façam. Este tipo de interdependência promove relações interpessoais positivas e a saúde emocional do indivíduo, enquanto que a interdependência negativa ou ausência de interdependência, levam a relações interpessoais negativas e a desajustes emocionais ou psicológicos.

A interdependência positiva que se estabelece no contexto da aprendizagem cooperativa resulta também a) no desenvolvimento, por parte dos alunos, de uma responsabilidade individual e grupal; b) no fomento de uma interação interpessoal que promove a aprendizagem de todos; e c) no desenvolvimento das destrezas sociais relacionadas com a comunicação, a cooperação, a resolução pacífica de conflitos, o apoio e a ajuda mútuos.

No que diz respeito à responsabilidade individual do aluno, os autores consideram que nos grupos de aprendizagem cooperativa, os membros partilham a responsabilidade pelo resultado global obtido. Assim, quanto maior é a interdependência positiva num grupo de aprendizagem cooperativa, mais responsabilidades sentirão os alunos. Esta interdependência faz com que os alunos se consciencializem de que o sucesso de um depende do sucesso de todos.

Para estes autores, a aprendizagem cooperativa contribui para a implantação de uma dinâmica cooperativa na aula, existindo uma correlação positiva entre as metas dos alunos. Este tipo de metodologia permite que os alunos trabalhem juntos com o objetivo comum de maximizar a aprendizagem de todos.

CAPÍTULO 2

“As línguas são o algoritmo da comunicação entre os povos. Mas, mais do que isso, são sobretudo o instrumento de acesso ao coração das outras culturas e à empatia intercultural.”

Carneiro (2001)

2. A APRENDIZAGEM COOPERATIVA AO SERVIÇO DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA AULA DE LE

2.1. O QUE ENSINAR E APRENDER EM LÍNGUA ESTRANGEIRA NOS DIAS DE HOJE

A diversidade sociocultural, resultante das mudanças ocorridas depois dos anos 70 relacionadas com os movimentos migratórios que têm vindo a contribuir para a mudança das sociedades europeias, é já uma característica própria da escola dos dias de hoje.

Estas mudanças desencadearam uma crescente presença de alunos de diferentes grupos socioeconómicos, de diferentes realidades regionais, de diferentes etnias, etc. Desta forma, cabe às escolas refletir sobre estas questões, desenvolvendo estratégias de aproximação que promovam uma educação intercultural capaz de enfrentar da melhor forma a crescente heterogeneização da população escolar (Soeiro, A.; Pinto, M. 2006).

O ensino-aprendizagem de uma LE é um processo complexo e exigente, que segundo o *Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas* (QECR), deve basear-se na estimativa das necessidades dos aprendentes e da sociedade, nas atividades e operações que os aprendentes devem efetuar a fim de satisfazerem essas necessidades e nas competências ou estratégias que devem construir ou desenvolver para o efeito.

As competências com maior destaque no processo de ensino-aprendizagem de uma LE são a competência de comunicação e a competência de aprendizagem. À competência de comunicação corresponde um conjunto de saberes linguísticos (como o léxico, a fonética, a sintaxe, a ortografia, entre outras dimensões de uma língua), um conjunto de saberes sociolinguísticos (sensíveis às normas sociais que orientam e regulam a comunicação entre os indivíduos pertencentes a culturas diferentes), e um conjunto de saberes pragmáticos (que cobrem a utilização funcional dos recursos da língua).

Por competência de aprendizagem deve entender-se a capacidade para observar novas experiências, participar nelas e integrá-las, dando ao aprendente a capacidade para se defrontar com novos desafios no percurso de aprendizagem de uma língua, desenvolvendo a sua consciência da língua e da comunicação, as suas aptidões para o estudo, bem como as suas aptidões de pesquisa (Bizarro, 2008: 85). Desta forma, o aluno será capaz de, perante uma experiência nova, mobilizar as suas diferentes competências de aprendizagem, na resolução de problemas ou na realização de tarefas.

A aula de LE tem como principal objetivo contribuir para o desenvolvimento da autonomia do aprendente, orientando-o no processo de aprendizagem da língua-alvo. Assim, um aluno autónomo deverá ser capaz de fixar os seus objetivos de aprendizagem, definir os conteúdos a aprender e as técnicas a adotar, acompanhar o seu processo de aquisição e autoavaliar as suas aprendizagens (Holec *apud* Bizarro, 2008: 86).

Foi Holec (1982) o primeiro a introduzir o conceito de autonomia, definindo-o como a capacidade de o aprendente se responsabilizar pelo seu próprio processo de aprendizagem e pelas decisões que toma no âmbito do mesmo.

Na linha de pensamento de Bizarro (2009), que se baseia em Holec (1979), no caso concreto de aprendizagem de uma LE a autonomia da aprendizagem acontece quando o aprendente é capaz de participar responsabilmente no processo de aprendizagem e na escolha dos seus objetivos, identificando as suas limitações e encontrando recursos para responder às suas necessidades de aprendizagem.

Neste contexto, verifica-se uma descentralização do papel do professor, em função de uma figura mais ativa do aprendente que passará a desempenhar o papel principal no processo de aprendizagem. Ao contrário do que se possa pensar, o papel do professor não perde importância com o desenvolvimento da autonomia do aluno, este passa a assumir-se como um profissional reflexivo que desempenha vários papéis, nomeadamente: o de facilitador de aprendizagens, estimulando o papel ativo do aluno na sala de aula; o de avaliador, verificando a progressão dos aprendentes e também o de conselheiro, uma vez que orienta os alunos no caminho de uma aprendizagem mais eficaz. Esta ideia é reforçada por Vieira

(1993: 51 *apud* Teixeira, 2009: 27) que afirma que:

uma das principais características do professor autônomo consiste na capacidade e exercício da investigação na sala de aula. Caracterizado como facilitador da aprendizagem e agente de mudança, o professor deve ser também investigador, desenvolvendo e mantendo uma postura reflexiva/investigativa face à prática pedagógica, fundamental a qualquer pedagogia focalizada no aluno.

Desta forma, o papel do professor deverá aproximar-se do de mediador de aprendizagens, devendo este também desempenhar a função de intermediário cultural, capaz de mobilizar os aprendentes em atividades linguísticas significativas, atividades capazes de desenvolver a reflexão e o interesse do aprendente pela língua e cultura-alvo, no sentido da promoção da sua autonomia. (Grosso, 2006: 262-264)

2.2. A AULA DE LE: UM ESPAÇO INTERCULTURAL

De acordo com Bizarro e Braga (2005: 828), a aula de língua estrangeira (LE) representa um espaço onde o diálogo com o *outro* assume particular significado e o conhecimento e o entendimento de diferentes culturas são, simultaneamente, objetivo, objeto e contexto dos atos do processo de ensino-aprendizagem.

Nos dias que correm, a aula de LE representa acima de tudo um espaço de interação cultural, onde se prevê que esta se torne um local de fenômenos de socialização e de educação, um espaço ecológico de cruzamento de culturas.

Para Bizarro e Braga (2005), a necessidade de enfatizar o ensino e a aprendizagem de questões culturais no contexto da aula de LE, pressupõe a criação de uma metodologia “que procure operacionalizar, no aprendente, um processo de modificação interno, com mudanças quantitativas e qualitativas, como resultado de um processo interativo e intencional entre a informação nova e o sujeito da aprendizagem” (Bizarro e Braga, 2005: 830). E para tal, as autoras,

apresentam um conjunto de seis etapas que devem ser exploradas numa aula de LE:

- 1) sensibilização/ identificação, explorando a dimensão cognitiva e afetiva de conhecimentos, percepções e experiências prévios revelados pelos aprendentes;
- 2) observação/ análise dos conteúdos culturais pré-determinados, com o recurso a documentos autênticos (escritos, áudio, vídeo, etc.), que ponham em relevo quer objetos (um alimento, um poema, uma paisagem...) quer comportamentos (verbais e não verbais);
- 3) interpretação/ interrelação do que os aprendentes descobrirem, em correlação com os respetivos conhecimentos prévios, atuando sobre as novas aquisições;
- 4) compreensão/ consciencialização cultural, no confronto interpretativo do diferente com o respectivo código cultural, desenvolvendo atitudes de valorização e respeito recíprocos;
- 5) empatia, favorecida pela mediação reflexiva, levando os aprendentes a colocarem-se no lugar do Outro e a raciocinarem segundo essa perspectiva, sem criar mitos e/ou complexos nem relativamente a si nem em relação ao(s) Outro(s);
- 6) acção, consubstanciada na síntese e na transferência das aprendizagens realizadas e, se possível, no desenvolvimento de representações positivas e atitudes de abertura perante a diversidade linguística e cultural. (Bizarro e Braga, 2005: 830-831)

Desta forma, a aula de LE deve ser marcada pela procura de conhecimento e compreensão do mundo do Outro, ou seja, pela “descoberta de nós próprios (identidade) e pelo reconhecimento do outro (alteridade), numa relação de interdependência” (Peres, 2006: 115). Acima de tudo, a aula de LE deve ser marcada pelo respeito mútuo e deve ser capaz de responder à necessidade de ensinar e aprender um *saber cultural*, bem como um *saber-fazer cultural* e um *saber-ser cultural* (Vez *apud* Bizarro & Braga, 2005: 831), saberes estes que

contemplam os seguintes conhecimentos:

- a) Los contextos culturales de comunicación y los modelos sociales y las convenciones.
- b) La organización del espacio cotidiano y la relación respecto al tiempo: fiestas, vacaciones, horarios, comidas, deportes, lugares de ocio.
- c) Los comportamientos y actitudes de las personas en sus saludos y relaciones familiares, de amigos; modos de pasar el tiempo libre: juegos, canciones, deportes populares entre los niños, etc., el cuerpo desde el punto de vista físico-étnico: gestos, mímica, formas de vestir, sentarse, andar, etc.
- d) Las representaciones *emblema* (que designan para los sociólogos los valores dados a objetos culturales como: coche, casa, utensilios, programas de televisión, productos de consumo, etc.) (*ibidem*).

A aula de LE deve ainda criar uma relação contínua entre a prática da língua e a interpretação das diferentes culturas co-presentes (as maternas e as estrangeiras), fazendo emergir o intercultural, com vista ao enriquecimento mútuo (Bizarro e Braga, 2005: 831).

Tal como salienta Outeirinho (2006), no ensino de uma cultura estrangeira importa alertar para os sinais, para o diálogo e interação entre culturas. O objetivo principal não deve ser homogeneizar, mas sim desenvolver um método de ensino assente na relação entre o “eu” e o “outro”.

No estudo de uma língua estrangeira, a diferença não deve ser vista como um obstáculo, mas sim como motor de negociação cultural. Deve apelar-se para a necessidade de mediação e, acima de tudo, deve promover-se a partilha e o diálogo interculturais.

Neste contexto, surge a aprendizagem cooperativa como o método de ensino capaz de desenvolver a relação *eu-outro* apontada por Outeirinho (2006) como um dos principais objetivos da aula de LE. No ponto seguinte iremos

perceber de que forma é que este método se relaciona com o conceito de educação intercultural.

2.3. COOPERAÇÃO E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

No campo da pedagogia e da psicologia do desenvolvimento, a educação intercultural reconhece o contributo de autores como Piaget e Vygotsky, que desenvolveram trabalhos com base na conceção construtivista do conhecimento, atribuindo uma especial atenção à importância da interação social no processo de aprendizagem (Cochito, 2004: 12).

Reconhecer a aprendizagem como resultado da reflexão e do diálogo implica perceber que o conhecimento é socio-culturalmente adquirido, encontrando-se em constante mudança e longe de ser universal e, também, que este é uma prática assente em relações de cooperação, em vez de relações baseadas em estereótipos que determinam papéis rígidos de oposição professor-aluno.

De acordo com Cochito (2004) a aprendizagem cooperativa tem-se afirmado como a forma mais eficaz de diferenciação pedagógica não discriminatória, imprescindível na sala de aula multilingue. A autora considera a aprendizagem cooperativa um dos instrumentos mais importantes no combate à discriminação social e factor de motivação para a aprendizagem e para a melhoria do rendimento académico de todos os alunos. Sendo, por isso, uma estratégia eficaz quando se pretende promover a igualdade de oportunidades e a dimensão intercultural da educação.

Segundo Fernand Ouellet (1991 *apud* Cochito, 2004), o conceito de educação intercultural visa desenvolver quatro aspetos essenciais: 1) melhor compreensão das culturas e das sociedades modernas; 2) maior capacidade de comunicar entre pessoas de culturas diferentes; 3) atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade cultural, através da compreensão dos mecanismos psico-sociais e dos fatores socio-políticos capazes de produzir racismo; e 4) maior capacidade de participar na interação social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade.

A educação intercultural privilegia estratégias de autonomia e cooperação nas aprendizagens e nas relações entre pares, promovendo uma “pedagogia do conflito” (conflito sociocognitivo), no sentido em que tanto jovens como adultos desenvolvem uma atitude de procura intelectual constante e de não aceitação passiva das desigualdades. Neste contexto, educação intercultural surge como sinónimo de descentramento do *eu* em virtude do *outro*. Significa abandonar o ego/etnocentrismo e adotar um novo paradigma que tenha o *outro* como ponto de partida.

Para Cochito (2004), a educação intercultural faz com que os jovens reconheçam as diferenças culturais e a forma como estas implicam expectativas, atitudes e comportamentos diferentes. E, através de uma relação pedagógica que promova o contato real e o trabalho em grupo, estes tornam-se portadores de um conhecimento mais alargado que ultrapassa a estereotipização do *outro*.

Como já vimos anteriormente, a escola dos dias de hoje caracteriza-se pela heterogeneidade e pelo convívio entre diferentes culturas e, neste contexto, o professor desempenha um papel fundamental. Este deve desenvolver uma consciência intercultural, promovendo estratégias de aproximação entre os estudantes que incentivem o diálogo e a partilha de experiências entre os mesmos.

De acordo com Ouellet (1991 *apud* Cochito, 2004), o professor intercultural deve adotar práticas pedagógicas que:

- 1) aumentem o nível de autonomia dos alunos, de forma a que estes reflitam e organizem a sua própria aprendizagem;
- 2) estabeleçam relações de cooperação;
- 3) incentivem a participação dos alunos;
- 4) promovam nos alunos a cultura de investigação;
- 5) auto-avaliem a sua própria ação, incentivando práticas de auto-avaliação com os alunos, através de metodologias e instrumentos adequados.

Tal como refere Cochito (2004), da mesma forma que não existem escolas perfeitas não é possível definir um perfil perfeito para o professor. As principais

características que um professor intercultural deve ter são a disponibilidade para investigar e refletir sobre a sua prática e, acima de tudo, a capacidade de motivar os seus alunos e de se auto-motivar a si próprio.

Com tudo isto, podemos constatar que a aprendizagem cooperativa é uma estratégia eficaz quando se pretende promover a igualdade de oportunidades e a dimensão intercultural da educação. É um modelo de aprendizagem que trata a heterogeneidade e o trabalho em grupo como formas privilegiadas de reduzir estereótipos e preconceitos.

CAPÍTULO 3

“We cannot decide how data will be collected and interpreted until it has been decided what will be collected.”

Seliger & Shohamy (1989)

3.1. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO: CONTEXTUALIZAÇÃO E ÂMBITO DO ESTUDO

Como já havia sido referido anteriormente, o presente estudo tem como objetivo perceber de que forma é que a aprendizagem cooperativa, enquanto metodologia de ensino, contribui para o desenvolvimento de uma interação significativa na aula de Português Língua Estrangeira (PLE).

Esta investigação foi levada a cabo no âmbito do estágio curricular do curso de Mestrado em Português Língua Estrangeira, durante o ano letivo 2012/2013, em duas turmas do nível A1.2 do curso de Português para Estrangeiros, ministrado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Embora a amostra em análise seja reduzida, esta representa os estudantes a quem lecionei durante o estágio e que estiveram, por isso, expostos à minha prática enquanto docente e ao método desenvolvido nesta investigação. Visto que o objetivo primário desta investigação era desenvolver um estudo que refletisse o trabalho desenvolvido ao longo do estágio, decidi não alargar a amostra e utilizar apenas os dados das duas turmas de PLE do nível A1.2 com quem trabalhei. Por isso, a amostra deste estudo é composta apenas por vinte e quatro estudantes, dezasseis alunos da turma do primeiro semestre e oito da turma do segundo. Como já foi referido, a totalidade dos alunos que compõem a amostra pertencem ao nível A (Elementar), de acordo com o QECR (2001).

O presente estudo divide-se em dois momentos essenciais: numa primeira fase, ainda durante as aulas, foram criadas atividades que estimulavam o trabalho de grupo e a cooperação, com o propósito de desenvolver a interação entre os estudantes. Estas atividades foram igualmente pensadas tendo em conta a dimensão cultural da aula de língua estrangeira (LE). Falamos de atividades que para além de permitir aos estudantes um contato com a cultura da língua que estão a aprender, neste caso concreto o português, possibilitar-lhes-ão também a oportunidade de partilhar conhecimentos e experiências sobre a sua própria cultura. Acreditamos que este tipo de experiências em sala de aula promove uma maior aceitação do trabalho cooperativo por parte dos alunos, assim como estimula o interesse dos alunos pela língua em estudo e proporciona

oportunidades reais de conversação entre os estudantes.

Numa segunda fase, e depois de terminado o ano letivo, foi elaborado um questionário direcionado aos estudantes das turmas em questão. Este questionário teve como finalidade, por uma lado, perceber qual era a opinião dos alunos relativamente à metodologia posta em prática durante as suas aulas, e por outro lado, verificar de que forma é que os estudantes têm consciência das implicações da aprendizagem cooperativa para a sua própria aprendizagem.

A dimensão e linguagem do questionário foram adequadas aos estudantes a que este se destinava, visto que eram estudantes com um nível de proficiência de português ainda reduzido, trata-se de um inquérito curto, claro e com o recurso a um vocabulário bastante acessível.

O questionário foi criado e enviado aos estudantes a partir da plataforma Google Docs, de forma a aproveitar as vantagens deste meio na recolha e tratamento dos dados e, também, para nos adaptarmos ao perfil do aluno dos dias de hoje, que é cada vez mais marcado pelas novas tecnologias.

A partir da recolha dos dados pretende-se reconhecer quais as preferências dos estudantes no que diz respeito à tipologia de atividades desenvolvidas na sala de aula, perceber de que forma é que o aluno é capaz de refletir sobre o contributo dessas mesmas atividades para a sua aprendizagem e, o mais importante para este estudo, verificar qual a opinião do aluno perante as atividades em grupo e de que forma é que estes têm ou não consciência dos contributos desta metodologia para a aprendizagem de uma LE.

Os resultados deste questionário serão importantes no sentido em que poderemos verificar se a prática desenvolvida ao longo do ano teve a repercussão esperada inicialmente e os mesmos influenciarão a minha prática enquanto professora, pois permitirão perceber se a metodologia até agora adotada é, de facto, produtiva ou não.

3.2. DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA UTILIZADA NA CRIAÇÃO DE MATERIAIS PARA AS AULAS

Como sabemos, a escolha do método de ensino deve ter em conta fatores como as características dos alunos, as características daquilo que é ensinado, o contexto e os recursos inerentes à situação de ensino e também, e não menos importante, o estilo pessoal do professor.

Tendo em conta que o contexto em questão trata do ensino de uma língua estrangeira, nomeadamente o português, e que as turmas eram compostas por estudantes de várias nacionalidades que pouco mais tinham em comum do que o facto de estarem agora a viver em Portugal e a aprender a língua e cultura portuguesa, a criação de materiais para as aulas teve por base uma metodologia assente na promoção do diálogo e cooperação entre os alunos, bem como a partilha de conhecimentos e experiências.

Neste contexto, com base na aprendizagem cooperativa enquanto metodologia de ensino, foram desenvolvidas atividades que promovessem a interação e a comunicação entre os alunos, fornecendo-lhes um contexto natural para o uso do que aprenderam.

Este tipo de metodologia para além de estimular a produção oral e resultar numa maior quantidade e qualidade do trabalho produzido em sala de aula, atribui um ritmo mais dinâmico à aula, promovendo o processo de reflexão e discussão entre os alunos.

Já vimos que a aprendizagem cooperativa desenvolve um ambiente de partilha e descobertas mútuas, e promove a participação ativa do aluno no processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo a sua autonomia e estimulando a sua capacidade comunicativa e interacional.

Desta forma, as atividades desenvolvidas ao longo do estágio tiveram como principal objetivo desenvolver no aluno a sua capacidade comunicativa, indo ao encontro de Swain & Lapkin (2001) que defendem que o uso de atividades comunicativas no ensino das línguas é benéfico na medida em que a ocorrência de

trocas interacionais gera a negociação, facilitadora de aprendizagem de uma LE ou L2 (*apud* Lima & Costa, 2010).

No momento da criação das atividades didáticas, foi sempre tido em conta o nível de ensino em questão, neste caso concreto o nível A1.2. Todas as atividades criadas foram pensadas e adequadas de acordo com o nível de proficiência dos alunos, tendo também em conta as suas necessidades e dificuldades.

De seguida apresentamos alguns exemplos de atividades desenvolvidas ao longo do ano com o propósito de desenvolver uma aprendizagem cooperativa na sala de aula, através da criação de oportunidades de interação e comunicação entre os estudantes, bem como de momentos de partilha de experiências e diálogo intercultural.

O Natal (Atividade 1)

O Natal é uma das festividades preferidas dos portugueses e simboliza, acima de tudo, o convívio entre a família.

As casas são enfeitadas com ramos de azevinho¹, as luzes de natal, a árvore de natal² e o tradicional presépio³. O presépio é composto por figuras em barro que simbolizam o nascimento de Jesus, estas figuras representam a Nossa Senhora, o São José, o Menino Jesus, os pastores e os seus animais e, claro, os três Reis Magos: Baltasar, Gaspar e Belchior.

No dia 24, véspera de Natal, as famílias reúnem-se para jantar, os pratos escolhidos passam pelo bacalhau, que é servido cozido com batatas e couve, pelo polvo⁴ ou, nalgumas casas pelo peru. Os doces típicos do natal são as rabanadas, os mexidos, o bolo-rei⁵, a aletria⁶ e os sonhos⁷.

Depois do jantar as famílias mais tradicionais vão à Missa do Galo. A Missa do Galo realiza-se à meia-noite e celebra o nascimento de Jesus. É também depois da meia-noite que se abrem os presentes que até então estavam debaixo da árvore de natal.

No dia 25 as famílias reúnem-se para o almoço de Natal, no qual se comem carnes assadas no forno, como o cabrito⁸, cordeiro ou peru.



Vamos conversar!

Depois de ler o texto, fale com o seu colega sobre as tradições portuguesas de Natal e compare-as com tradições semelhantes do seu país.



Os transportes (Atividade 2)

Estes são alguns transportes típicos portugueses. Já os conhecia?



O Funicular



O Elétrico



O Barco Rabelo



O Carro de cesto da ilha da Madeira

Vamos conversar!

1. Converse com o seu colega sobre as seguintes questões.

1.1. Que tipo de transportes utiliza com mais frequência?

1.2. Os transportes no seu país são muito diferentes dos transportes portugueses?

1.3. Fale um pouco sobre um tipo de transporte típico do seu país.

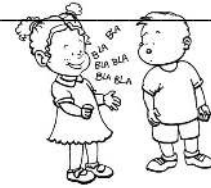


(Atividade 3)

Verbo Estar no Presente do indicativo + a + verbo no infinitivo

1. O que é que elas **estão a usar**?

2. **Vamos conversar e comparar!**



2.1. Que tipo de roupas costuma usar quando vai trabalhar/sair à noite com amigos?

2.2. Acha que as roupas do seu país são muito diferentes das roupas utilizadas normalmente em Portugal? Converse com o seu colega sobre este assunto.

2.3 Em Portugal o traje mais típico é o da Minhota. Descreva-o e depois apresente um traje típico usado no seu país à turma.



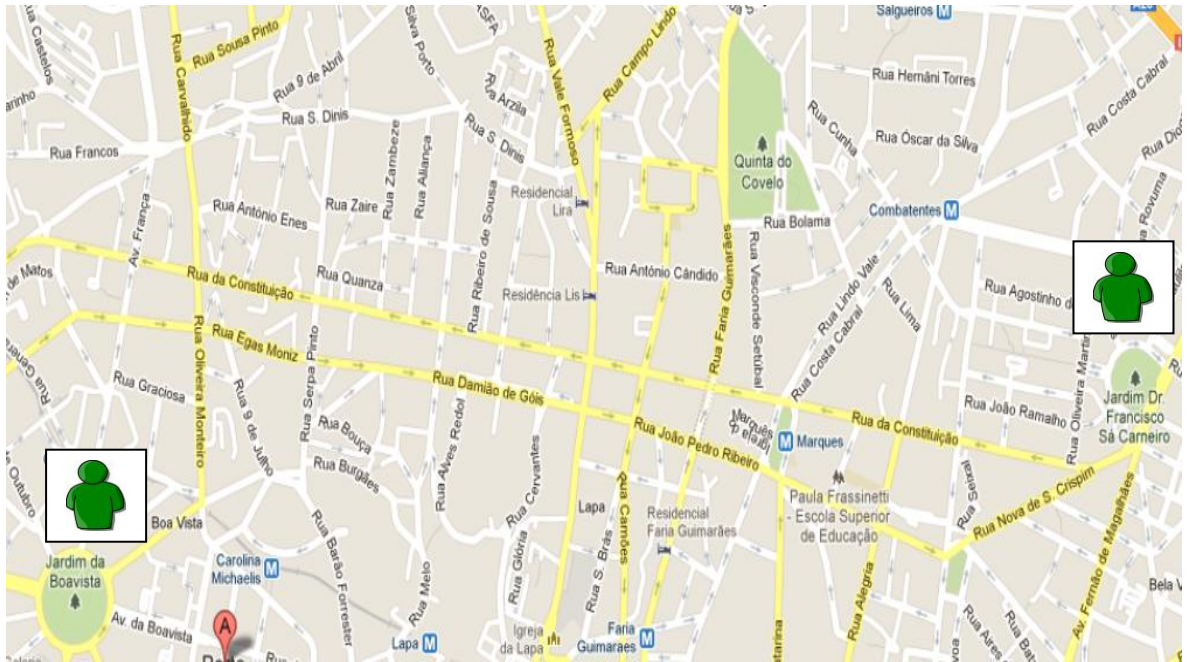
A primeira atividade (atividade 1) que apresentamos foi especialmente desenvolvida para a segunda regência da primeira unidade didática. Trata-se de uma atividade de interação sobre o *Natal*, em que os alunos deviam ler um pequeno texto sobre as tradições de Natal em Portugal. O texto estava auxiliado com um glossário composto por imagens. Depois de lerem o texto, os alunos deviam, em pares, conversar sobre as tradições de Natal descritas no texto e compará-las com tradições semelhantes dos seus países de origem. No final da atividade alguns estudantes apresentaram à turma exemplos de tradições de Natal dos seus países.

A segunda atividade (atividade 2) é, também, uma atividade de interação, desta vez sobre o tema: *os transportes*. Nesta atividade, e numa primeira fase, os alunos puderam conhecer alguns dos transportes típicos portugueses, como o funicular, o elétrico, o barco rabelo e o carro de cesto da ilha da Madeira. De seguida os alunos, em pares, conversaram sobre questões como o tipo de transportes que mais utilizam, as diferenças entre os transportes do seu país e os transportes portugueses, e por fim apresentaram à turma um tipo de transporte típico do seu país.

A terceira atividade (atividade 3) em cima apresentada, trata-se de uma atividade criada especialmente para uma aula em que seria introduzido o vocabulário sobre o *Vestuário*. À semelhança das atividades anteriores, esta atividade tem como principal objetivo estimular o diálogo entre os estudantes, assim como promover uma educação intercultural através da criação de um momento de partilha de culturas e tradições.

Como podemos observar, as atividades apresentadas são exemplos de boas práticas pedagógicas, no âmbito da implementação de uma metodologia assente no desenvolvimento da aprendizagem cooperativa em sala de aula, pois estimulam a interação e o diálogo entre os estudantes, ao mesmo tempo que promovem uma educação intercultural com base na partilha de experiências a favor do enriquecimento mútuo.

(Atividade 4)



O Rui é de Lisboa e veio ao Porto ter com uma amiga. Ele está no Jardim da Boavista e quer ir até à Quinta do Covelo, mas antes tem que passar pela Escola Superior de Educação Paula Frassinetti para encontrar-se com a sua amiga. Dê indicações ao Rui para que ele consiga chegar ao seu destino.

Agora imagine que é o seu/sua colega que está perdido/a, ele/a está no Jardim Dr. Francisco Sá Carneiro e quer ir até à Casa da Música. Ajude-o a chegar ao seu destino.

(Atividade 5)

1. O Peter e a Sophia são turistas e estão de férias no Porto. Eles querem passar o dia de amanhã a visitar o centro da cidade. Imagine que é um guia turístico e faça, com o apoio dos seus colegas, o roteiro para o Peter e para a Sophia. Não se esqueça de que as sugestões devem estar no Imperativo Formal (formas do Presente do Conjuntivo).



Roteiro turístico:

Manhã

1. Ex.: *Faça uma caminhada matinal pelo Jardim da Cordoaria.*
2. _____
3. _____
4. _____

Tarde

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Noite

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Mapa turístico da cidade do Porto (Atividade 5)



Na atividade número quatro, os alunos, em grupos de dois (o número dos elementos do grupo estava condicionado pela dimensão da turma, que era de apenas 8 estudantes), tinham que, a partir de um mapa da cidade do Porto, traçar o trajeto entre dois pontos assinalados, utilizando as formas formal e informal do Imperativo.

Por sua vez, na atividade número 5, os alunos tinham que, em conjunto, e a partir de um mapa turístico da cidade do Porto, criar um roteiro turístico.

Ambas as atividades foram bastante produtivas e fomentaram a interação entre os estudantes, que falaram entre si para descobrirem, no primeiro caso, qual o melhor trajeto para chegarem ao destino pretendido e, no segundo caso, para elaborarem o roteiro turístico. Nas duas atividades, observou-se uma grande cooperação entre os estudantes, especialmente quando era necessário utilizar as formas do Imperativo, pois foram várias as vezes em que estes estabeleceram um raciocínio em conjunto para encontrar a forma verbal correta.

Posto isto, avançamos então para a segunda fase deste trabalho de investigação, que consiste na descrição e análise dos dados recolhidos a partir de um questionário direcionado aos estudantes, que tinha como principal objetivo perceber de que forma é que atividades como as que apresentamos anteriormente, contribuíram para o desenvolvimento das suas aprendizagens.

3.3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

No que diz respeito ao questionário realizado aos alunos, começamos por pedir que indicassem as atividades que julgavam ter sido mais produtivas para a sua aprendizagem ao longo do ano. A maioria dos alunos (26%) considerou as atividades de interação mais importantes para o desenvolvimento da sua aprendizagem, seguindo-se as atividades de expressão oral (24%) e as atividades de expressão escrita (24%). Com menos percentagem encontram-se as atividades de compreensão oral (18%) e, por último, as atividades de compreensão escrita (8%).

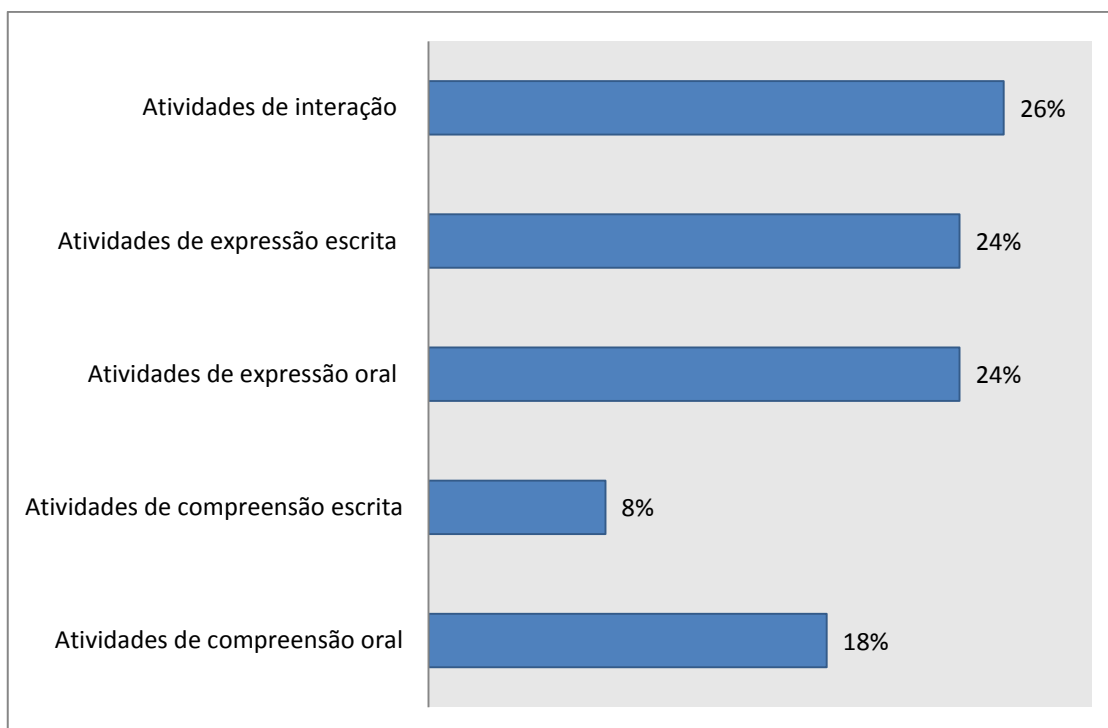


Figura 6 - Percentagens relativas às atividades que os estudantes consideraram mais produtivas para a sua aprendizagem

Como podemos verificar novamente pela análise do gráfico, é notória a preferência dos alunos por atividades de expressão, seja oral ou escrita. Estes números levam-nos a concluir que o aluno tem consciência da importância da sua participação ativa e, em parte, autónoma na sala aula. De facto, sabemos que a principal razão pela qual alguém aprende uma LE é para ser capaz de se expressar nessa língua, por isso faz todo o sentido que as atividades de expressão se revelem como as mais importantes no processo de ensino-aprendizagem de uma LE. Contudo, não podemos deixar de destacar uma vez mais o facto da preferência dos alunos recair sobre as atividades de interação, visto que a interação é o objeto de estudo deste trabalho.

Quando questionados sobre se preferiam trabalhar sozinhos ou em grupo na resolução das atividades, a grande maioria dos estudantes (93%) respondeu que preferia trabalhar em grupo e uma pequena percentagem de estudantes (7%) admitiu preferir trabalhar sozinho.

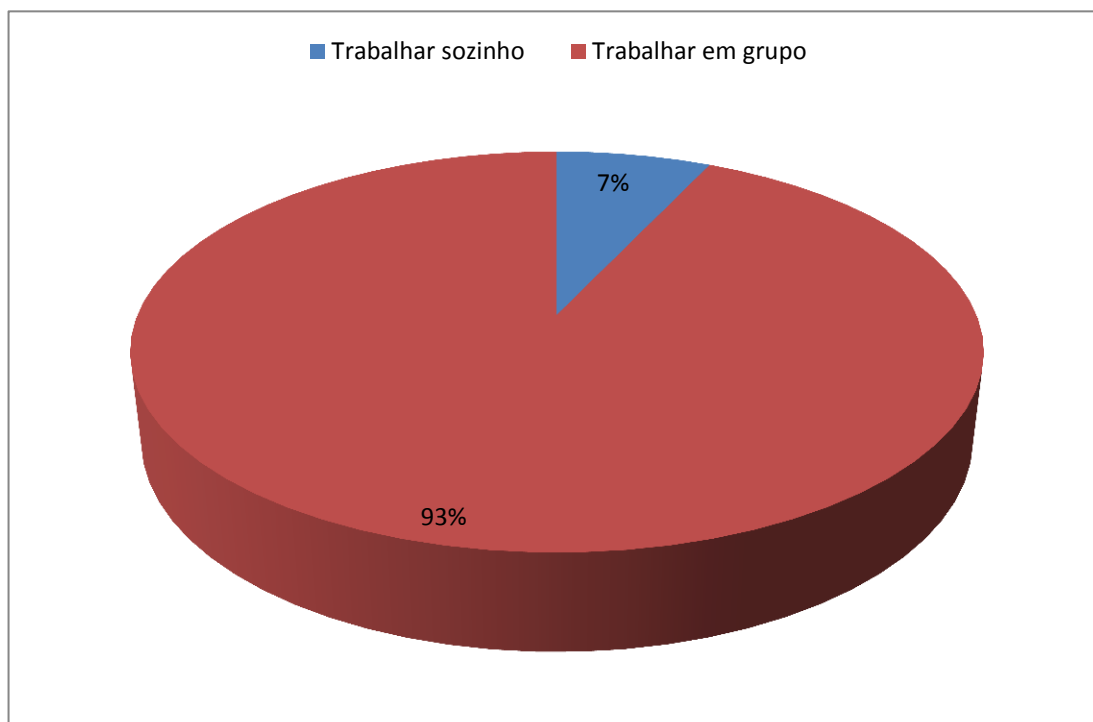


Figura 7 – Valores relativos à preferência dos alunos em trabalhar sozinhos ou em grupo na resolução das atividades propostas ao longo do curso

De seguida foi pedido aos estudantes que justificassem a sua opção, pelo que apresentamos agora algumas das respostas dadas:

Aluno W: “Porque trabalhar em grupo está mais engraçado e podemos ajudar-se mutuamente.”

Aluno X: “Porque as idéias são mais abertas e completas, pois contêm a opinião de mais de uma pessoa.”

Aluno Y: “Juntos podemos ajudar uns aos outros.”

Aluno Z: “Gosto de trabalhar em grupo porque podemos resolver dúvidas entre nós. Sempre é melhor assim porque quanto mais pessoas houverem, mais interação e aprendizagem há.”

Estas são algumas das respostas obtidas que justificam a preferência dos alunos pelo trabalho em grupo na resolução das atividades propostas ao longo do ano. Da totalidade das respostas dadas pelos estudantes, houve apenas uma que contrariasse esta preferência:

Aluno A: “Expressao oral e interaçao sao muito importante! Mas grupo de 2 é para mi o maximo, por que mais de 2 (3-4...) está uma confusao e nao é efficiente.”

Como podemos verificar, este aluno reconhece a importância da interação no contexto de aprendizagem de uma LE. Contudo, este considera que esta interação só é bem sucedida quando os alunos trabalham em pares, justificando que os grupos com mais de dois elementos não são eficientes devido à confusão criada, talvez pelo cruzar de opiniões entre os vários elementos.

Como já havia sido referido anteriormente, não basta juntar um grupo de alunos e esperar que o trabalho entre estes funcione. É necessário ter em atenção a dinâmica do grupo, avaliar a sua interação e, muito importante, controlar o barulho produzido pelos estudantes.

Quando este aluno admite que trabalhar num grupo com mais de dois elementos é uma confusão, este poderá querer referir-se ao barulho produzido pela interação entre os mesmos e, neste caso, cabe ao professor controlar e monitorizar o trabalho dos alunos para que situações como estas não aconteçam.

De seguida perguntamos ao alunos se estes consideravam mais fácil resolver uma tarefa em pares ou em grupo, ao que a maioria (93%) respondeu que sim, e uma pequena percentagem (7%) respondeu que não.

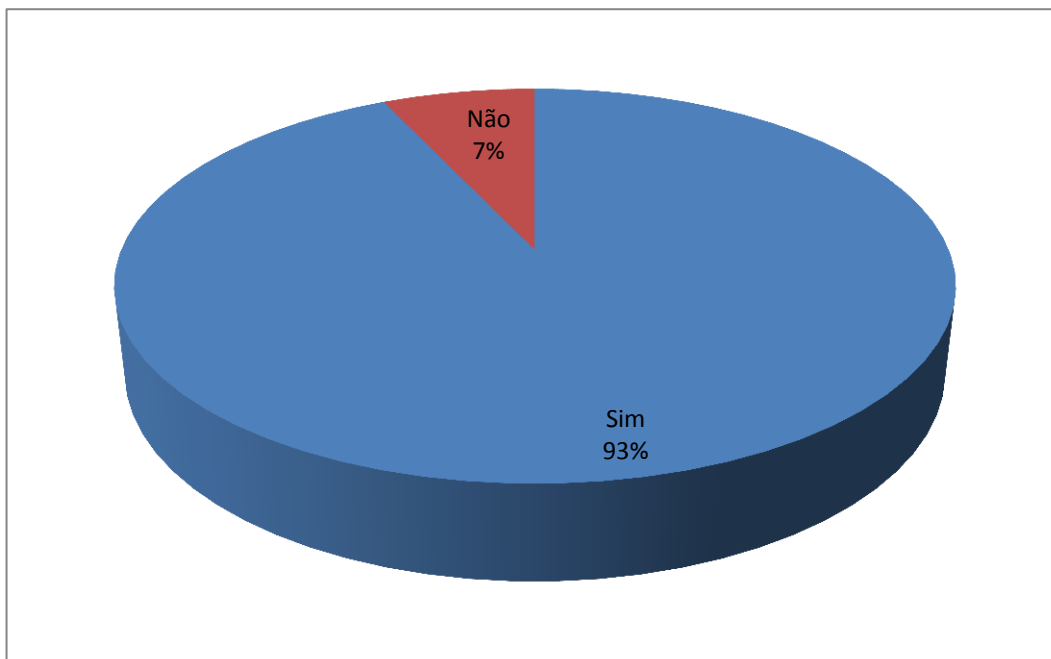


Figura 8 - Percentagens relativas às respostas dos estudantes quando questionados se consideravam mais fácil resolver uma tarefa em pares ou em grupo

Estes valores vêm, por isso, reforçar a preferência dos alunos pelo trabalho em grupo, visto que a percentagem de alunos que preferiu trabalhar em grupo na resolução das tarefas propostas ao longo do ano é a mesma dos alunos que consideram mais fácil resolver uma tarefa trabalhando em pares ou em grupo.

Posteriormente, foi pedido aos estudantes que enumerassem algumas das atividades que mais gostaram de realizar ao longo do ano. Apresentamos de seguida alguns exemplos das respostas obtidas:

Aluno A: “Tarefas tipo de fazer conversas com os colegas ou de trabalho em grupo.”

Aluno B: “Fazer dialogos - falar com colegas.”

Aluno C: “Falar sobre o seu pais e os seus costumes, e sobre os

tradições, os costumes e a história de Portugal.”

Aluno D: “Atividades de interação em pares ou com o professor e toda a turma: perguntas e respostas - cenário da vida real.”

Aluno E: “A apresentação final como todos nós comparamos as nossas culturas com Portugal foi muito interessante para aprender sobre outras culturas e conhecer algumas características de Portugal não tinha tomado em consideração por mim para a vida do estudante.

Como podemos verificar pelos exemplos anteriores de algumas das respostas dadas pelos estudantes, as preferências dos mesmos recaem sobre atividades que promovem a interação e o trabalho cooperativo, bem como atividades de caráter intercultural. Este facto leva-nos a concluir que a metodologia levada a cabo durante o ano teve resultados bastante positivos, sendo bem recebida pelos alunos, que reconhecem a importância e os contributos de atividades que promovem a interação e a partilha cultural para o desenvolvimento da sua própria aprendizagem.

Para terminar o questionário perguntamos aos estudantes que atividades gostariam de realizar em aula caso continuassem a estudar português. De seguida apresentamos algumas das respostas dadas pelos estudantes:

Aluno A : “Gostava de ouvir textos e conversar com os colegas.”

Aluno B: “Mais audição e atividade oral.”

Aluno C: “Mais atividades para falar com o colega sobre um tema.”

Aluno D: “Queria mais atividades em grupo e podia treinar falar com os colegas.”

Aluno E: “Gostaria de ter mais actividades em grupo, ou actividades tipo de opinião pessoal.

Aluno F: “Eu gostava de falar mais.”

Aluno G: “Falar com colegas.”

Ainda que a dimensão da amostra seja reduzida como já salientamos anteriormente, penso que os dados recolhidos a partir do inquérito são importantes na medida em que nos mostram de que maneira é que a metodologia, assente no trabalho cooperativo, posta em prática durante as aulas influenciou a aprendizagem dos alunos. A realização deste questionário revelou-se um importante exercício, tanto para os estudantes, que puderam refletir sobre as actividades desenvolvidas ao longo do curso e sobre o contributo destas para a sua aprendizagem, como para mim enquanto professora, visto que as respostas dadas pelos alunos constituíram um importante meio de avaliação da minha prática e orientação, de certa forma, o meu percurso daqui para a frente.

Através dos dados recolhidos, foi possível verificar que os estudantes têm consciência dos benefícios do trabalho em grupo para a sua aprendizagem, pois elegeram este método como forma preferencial de resolver uma tarefa em sala de aula, reconhecendo que é mais fácil resolver uma tarefa com o auxílio dos colegas do que sozinhos. Estes reconheceram também a importância de momentos de interação com o colega e/ou professor na aprendizagem de uma LE.

Importa também lembrar que os estudantes inquiridos salientaram também a importância da criação de momentos de diálogo que promovessem a troca e a partilha de culturas, o que nos leva a crer que estes reconhecem a importância do desenvolvimento de uma educação intercultural na sala de aula de uma LE.

Figura 9 - QUESTIONÁRIO

Curso Anual de Português para Estrangeiros 2012-13

Inquérito aos estudantes do nível A1.2

*Obrigatório

1. Durante o curso de Português, que tipo de atividades considerou mais produtivas para a sua aprendizagem? Preencha com um (X) as suas opções. *

- Atividades de compreensão oral (ouvir um texto)
- Atividades de compreensão escrita (ler um texto)
- Atividades de expressão oral (expressar opinião sobre um tema)
- Atividades de expressão escrita (escrever um texto)
- Atividades de interação (falar com o colega)

2. Na resolução das atividades propostas ao longo do curso, gostou mais de: *

- trabalhar sozinho
- trabalhar em grupo

2.1. Porquê?

3. Considera que é mais fácil resolver uma tarefa, trabalhando em pares ou em grupo? *

Sim

Não

4. Dê exemplos de algumas das atividades de que mais gostou de realizar ao longo do curso. *

4.1. E de que menos gostou? *

5. Se continuar a aprender Português, que tipo de atividades gostava de realizar em aula?

Enviar

CAPÍTULO 4

“A suprema arte do professor é despertar a alegria na expressão criativa do conhecimento, dar liberdade para que cada estudante desenvolva a sua forma de pensar e entender o mundo, assim criamos pensadores, cientistas e artistas que expressarão nos seus trabalhos aquilo que aprenderam com os seus mestres.”

Albert Einstein

RECOMENDAÇÕES PARA FUTURAS APLICAÇÕES PRÁTICAS

A experiência no presente ano letivo de regência e observação de aulas, bem como o trabalho de investigação até agora realizado, permitiu-nos verificar alguns aspetos, que a nosso ver necessitam de uma maior intervenção por parte do professor de PLE. Neste capítulo, apresentamos então um conjunto de recomendações que o professor de PLE deverá ter em conta aquando a utilização do método cooperativo em sala de aula. Estas recomendações, como já foi referido, resultam do trabalho de investigação levado a cabo ao longo deste ano, que passou por uma fase inicial de criação de atividades de carácter cooperativo e interacional e posterior observação da sua realização em sala de aula, e uma fase seguinte de recolha de dados a partir da realização de um questionário aos alunos, no final do ano.

Contrariamente ao que se possa pensar, o trabalho cooperativo não tem como finalidade facilitar o trabalho dos professores. Já vimos que este é um método que consiste em desenvolver a autonomia do aluno, confiando-lhe a responsabilidade pela sua própria aprendizagem, e que exige da parte do professor o desenvolvimento de capacidades como a de orientador e moderador.

Sabemos que o êxito no processo de aprendizagem depende em larga escala das atividades desenvolvidas na sala de aula e, neste contexto, o professor desempenha o papel principal, uma vez que a criação e/ou escolha dos materiais a ser trabalhados durante a aula é da sua inteira responsabilidade.

No caso concreto de ensino-aprendizagem de PLE, esta situação não se altera; muito pelo contrário, o professor de PLE deve ter consciência da necessidade de adequar os métodos de trabalho aos objetivos educativos, que no contexto de aprendizagem de uma LE passam por desenvolver no aprendente a capacidade de comunicar e expressar-se na língua alvo (Mancera, 2012).

Em primeiro lugar, o professor deve ser capaz de ajustar as atividades de carácter cooperativo às necessidades e objetivos traçados para a aprendizagem de PLE. Isto é, o professor de PLE deve ter bem presente que não basta dividir uma turma em grupos e dizer-lhes que trabalhem juntos para que haja uma situação de

aprendizagem cooperativa. Este deverá selecionar atividades previamente concebidas para serem realizadas em grupo e ter em atenção que estas deverão ajustar-se, por um lado, às necessidades específicas dos alunos, e por outro lado, ao contexto e objetivos da aula em questão.

Para que se obtenham resultados positivos a partir da implementação de atividades de caráter cooperativo em sala de aula, é essencial que o professor de PLE formule objetivos concretos para cada atividade e, antes mesmo de os alunos começarem a trabalhar, este deve expor esses mesmos objetivos, assegurando-se de que os alunos estão cientes da tarefa que terão que realizar.

Ainda no que toca à seleção de atividades estimuladoras da aprendizagem cooperativa, o professor de PLE deverá ter em conta dois fatores essenciais: a criação de contextos reais de interação e o desenvolvimento de atividades cooperativas que promovam o desenvolvimento de uma educação intercultural.

A criação de contextos reais de interação é fundamental para a aprendizagem de uma LE, pois muitas vezes os estudantes só têm a oportunidade de comunicar na língua alvo na sala de aula e, para que haja uma aprendizagem mais efetiva da língua, é fundamental que estes sejam sujeitos a situações reais de comunicação.

Como já vimos anteriormente, as atividades cooperativas são um importante meio de promoção de uma educação intercultural. E, no contexto específico da aula de PLE que se caracteriza pela heterogeneidade e pelo convívio entre diferentes culturas, o professor deverá desempenhar a função de intermediário cultural, estimulando nos aprendentes o diálogo e a partilha de experiências.

No que diz respeito à formação dos grupos, e de acordo com Fuentes (2006) estes podem formar-se de três maneiras: por imposição do professor, por intuição do professor ou por livre iniciativa dos alunos. Neste contexto, o importante é a existência de uma dinâmica interacional entre os membros do grupo e que estes se encontrem motivados para trabalhar em conjunto.

Ao professor cabe o papel do observador que ficará responsável por identificar e tentar resolver os problemas que alguns alunos possam ter para trabalhar em conjunto, tendo sempre como objetivo melhorar a eficácia dos

grupos.

O professor de PLE deverá ser capaz de gerir os grupos de trabalho de forma a rentabilizar a sua produção, adequando as atividades ao tipo de grupo em questão, por exemplo: aos grupos com um ritmo de aprendizagem mais rápido deverá atribuir atividades mais complexas, e aos grupos com um ritmo de aprendizagem mais lento, atividades com um nível de complexidade mais reduzido. Para os grupos com ritmos de aprendizagem diferentes, deverão ser propostas atividades em que os alunos mais capazes possam auxiliar os alunos com mais dificuldades.

Durante a realização das atividades de grupo, o professor deverá estar atento ao comportamento de todos os membros do grupo, de forma a avaliar o seu funcionamento. Este exercício é útil para a criação de atividades posteriores, de forma a prevenir a repetição de problemas evidenciados anteriormente ou a trabalhar necessidades específicas dos alunos.

O professor de PLE, na condição de mediador, deverá controlar a interação dos estudantes no grupo, certificando-se de que todos os membros participam de forma igual na realização das atividades. Deverá ainda ter o cuidado de controlar o uso da língua materna, ou em alguns casos do inglês, de modo a que este não intervenha de forma negativa no decorrer das atividades propostas. Para além disso, deve preocupar-se em manter a disciplina na sala de aula, controlando o ruído resultante da interação entre os alunos, de maneira a que não prejudique o trabalho dos restantes alunos, bem como a duração das atividades de forma a evitar a criação de tempos mortos de aula.

Para terminar, não podemos esquecer que, no contexto de aprendizagem cooperativa, o professor deve exercer um papel de facilitador das aprendizagens, pois ao invés de controlar o processo de aprendizagem, deve assumir o papel de mediador e permitir que o aluno tenha o papel central na aula. O professor deve desenvolver estratégias de ensino que promovam a autonomia do aluno, de forma a que este tenha um papel mais significativo na sua própria aprendizagem.

Assim e com vista a uma sistematização das indicações expostas, apresentamos agora uma síntese das principais recomendações destinadas ao professor de PLE, que aqui deixamos para futuras aplicações práticas. A nosso

ver, o professor de PLE deverá então ser capaz de:

- 1) adaptar as atividades de caráter cooperativo às necessidades dos estudantes e aos objetivos do ensino-aprendizagem de PLE;
- 2) criar contextos reais de interação que promovam uma comunicação natural e espontânea;
- 3) desenvolver uma educação intercultural, estimulando nos aprendentes o diálogo e a partilha de experiências;
- 4) observar, identificar e resolver os problemas dos estudantes na interação nos grupos de trabalho;
- 5) gerir e avaliar o funcionamento dos grupos de trabalho, bem como a participação ativa de todos os membros;
- 6) exercer o papel de facilitador de aprendizagens, promovendo a autonomia do aluno.

Não tendo propósitos de exaustividade e querendo apenas apontar possíveis caminhos para a aplicação da metodologia que temos vindo a apresentar, elegemos de seguida alguns métodos que a nosso ver apresentam uma maior exequibilidade na sala de aula de PLE. O método *Aprendendo Juntos* (Johnson & Johnson, 1994), o método de *Classe jigsaw* (Aronson & Patnoe, 1997), e o método de *Aprendizagem em Equipas de Estudantes*, do qual apresentamos as duas variantes mais significativas, o método STAD (Student Team-Achievement Divisions) e o método TGT (Team-Games-Tournaments).

A eleição que fazemos destes três métodos tem por base duas razões essenciais. No que diz respeito ao método *Classe jigsaw*, a escolha foi resultado da leitura de vários trabalhos (Liang *et al.*, 1998; Johnson *et al.*, 1999; Cochito,

2004; Ribeiro, 2006; Lima & Costa, 2010) sobre a aprendizagem cooperativa no ensino-aprendizagem de línguas, quer estrangeira (LE) quer língua segunda (L2), que referiram ou mesmo em alguns casos tomaram por base este método para o desenvolvimento dos seus estudos, o que leva a crer que este é um método rentável no âmbito da implementação da aprendizagem cooperativa em sala de aula.

Quanto aos métodos Aprendendo Juntos e Aprendizagem em equipas de Estudantes (STAD e TGT), a escolha prendeu-se com o facto de, segundo estudos sobre a eficácia dos métodos de aprendizagem cooperativa, levados a cabo por Slavin (1995) e Johnson, Johnson & Stanne (2000), estes revelaram um maior número de benefícios em termos de aprendizagem de conteúdos académicos.

4.1. MÉTODO DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA *APRENDENDO JUNTOS*

Neste método, Johnson & Johnson (1994), dividem a aprendizagem cooperativa em três grupos de aprendizagem: os grupos informais, grupos formais não permanentes e os grupos formais permanentes.

Os grupos informais podem ser utilizados pelo professor durante uma atividade de ensino direto (uma demonstração, um filme ou um vídeo) para centrar a atenção dos alunos no material em questão, promover um clima propício à aprendizagem, criar expectativas acerca do conteúdo da aula, assegurar-se de que os alunos processam cognitivamente o material que lhes é ensinado, ou então para terminar a aula. A atividade deste tipo de grupos costuma consistir numa conversação de três a cinco minutos entre alunos, antes e depois da aula, ou em diálogos de dois a três minutos entre pares de estudantes durante o decorrer de uma aula teórica. Este tipo de grupos tem a mesma finalidade que os grupos formais de aprendizagem cooperativa, ou seja, organizar, explicar, resumir e integrar o material nas estruturas conceituais já existentes, durante atividades de ensino direto.

Por sua vez, nos grupos formais não permanentes, os estudantes trabalham

em conjunto para alcançar objetivos comuns, assegurando-se de que eles mesmos e os seus colegas de grupo completam a tarefa de aprendizagem proposta. Quando se trabalha com este tipo de grupo, o professor deve: a) especificar os objetivos da aula, b) tomar uma série de decisões prévias ao processo de ensino, c) explicar a tarefa e a interdependência positiva aos alunos, d) supervisionar a aprendizagem dos alunos e intervir nos grupos para ajudar na resolução da tarefa ou para melhorar o desempenho interpessoal e grupal dos alunos e, por último, e) avaliar a aprendizagem dos alunos e ajudá-los a determinar o nível de eficácia com que o seu grupo funcionou. Este tipo de grupos garantem a participação ativa dos alunos nas tarefas intelectuais de organizar o material, explicá-lo, resumi-lo e integrá-lo nas estruturas conceptuais existentes.

Por último, temos os grupos formais permanentes. Estes grupos têm, normalmente, um funcionamento a longo prazo (cerca de um ano) e são grupos de aprendizagem heterogéneos, com membros permanentes, cujo principal objetivo é possibilitar que os seus membros se ajudem, apoiem e deem alento para que cada um deles tenha um bom rendimento escolar. Os grupos cooperativos de base permitem que os alunos estabeleçam relações responsáveis e duradouras, que os motivarão a esforçar-se nas suas tarefas, a progredir no cumprimento das suas obrigações escolares e a ter um bom desenvolvimento cognitivo e social.

De acordo com Freitas & Freitas (2003), *Aprendendo juntos* é um dos métodos que mais destaque atribui à aprendizagem cooperativa e, por isso, revela-se bastante flexível, pois não possui passos muito definidos nem procedimentos muito concretos, o que faz, também, com que o professor possa adaptar este método ao contexto e às necessidades das suas aulas.

4.2. MÉTODO DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA CLASSE JIGSAW

O método Classe jigsaw foi desenvolvido por Aronson & Patnoe (1997), com o objetivo de diminuir o clima de competição existente nas escolas e promover a cooperação entre os alunos.

Este método consiste em dividir a informação que se pretende trabalhar na

sala de aula em cartões, pelo que cada cartão deve constituir uma parte indispensável do conjunto, ou seja, deve conter uma parte fundamental da informação. O tipo e a quantidade de informação contidos nos cartões devem ser adequados à idade e às necessidades dos estudantes, e a distribuição dos cartões pelos estudantes deve ser realizada pelo professor.

Assim, depois de dividir a turma em pequenos grupos de trabalho (grupos *jigsaw*), o professor deve entregar um cartão diferente a cada elemento do grupo. Para que se promova mais interdependência, os estudantes só devem ter acesso à informação dos cartões dos outros elementos do grupo através dos próprios colegas.

Os alunos com cartões semelhantes formam grupos para analisarem em conjunto essa mesma informação. Os autores chamam estes grupos de *grupos de especialistas*. Estes devem, em primeiro lugar, ler a informação contida no cartão, que pode ser um texto ou uma imagem, e interpretá-la. Para isso devem discutir o significado dos termos, encontrar exemplos que clarifiquem os conceitos, e só depois de se certificarem que todos os elementos deste grupo são capazes de ensinar o que aprenderam através do cartão, é que podem passar ao passo seguinte, que é planificar como ensinar aos colegas o que aprenderam.

Após o trabalho nos grupos especialistas, cada aluno regressa ao seu grupo inicial (grupo *jigsaw*) e apresenta o que aprendeu, e para isso não deve ler, mas sim explicar por palavras suas ou se preferir, utilizar esquemas. De seguida, os alunos devem analisar o assunto em conjunto, colocar questões, sintetizar as ideias principais e, acima de tudo, certificarem-se de que todos compreenderam o que foi dito.

Os grupos *jigsaw* revelam, de acordo com os autores, uma maior coesão do que os grupos de especialistas, pois enquanto os grupos de especialistas mudam várias vezes, os grupos *jigsaw* podem ter uma duração de algumas semanas.

Para terminar, os estudantes devem preencher uma ficha de avaliação sobre todo o processo de trabalho, identificando o que correu bem e o que correu mal, e podendo deixar sugestões para aplicações futuras. Para este passo devem ser reservados cinco a dez minutos.

4.3. Método de aprendizagem cooperativa *Aprendizagem em Equipas de Estudantes: STAD (Student Team-Achievement Divisions) e TGT (Team-Games-Tournaments)*

De acordo com Slavin (1995), a Aprendizagem em Equipas de Estudantes inclui um conjunto alargado de variantes, mas as mais significativas são as que vamos descrever agora, conhecidas pelas iniciais STAD (Student Team-Achievement Divisions) e TGT (Team-Games-Tournaments).

Estes são métodos para se usar como método praticamente único, isto é, não se devem usar alternadamente com outros métodos. São uma forma de organizar a sala de aula, com o objetivo de promover o trabalho de grupo e o seu sucesso. Nestes métodos, o trabalho de grupo só está completo quando todos os membros do grupo aprenderem o que deve ser aprendido.

Segundo Slavin (1995), estas duas variantes são bastante similares, a única diferença é que o método STAD usa *quizzes* individuais no fim de cada lição, e o método TGT usa jogos académicos.

Existem materiais à venda próprios para serem usados pelos dois métodos, mas ambos se podem usar com materiais concebidos pelo professor.

O STAD divide-se em cinco componentes essenciais:

- 1) *apresentações à turma pelo professor*: o professor apresenta o tema da atividade à turma, bem como os materiais que serão trabalhados;
- 2) *trabalho da equipa*: a equipa deve ser constituída por quatro a cinco elementos. O papel principal dos grupos é preparar os seus membros para os questionários, estudando as fichas fornecidas pelo professor, comparando as respostas e discutindo problemas.
- 3) *questionários (quizzes)*: depois de uma ou duas aulas dadas pelo professor, e um ou dois períodos de trabalho em equipa, os estudantes, individualmente, respondem a um questionário sobre os assuntos tratados anteriormente;

- 4) verificação do progresso dos resultados individuais: neste parâmetro o que é avaliado é o progresso do estudante em relação ao seu desempenho anterior. Assim, tanto os melhores como os piores alunos poderão contribuir com pontos para o seu grupo, que são aqueles pontos acima da média dos seus questionários anteriores;
- 5) *reconhecimento/recompensa da equipa*: a equipa pode ganhar certificados ou outras recompensas se pontuar acima de um determinado critério estabelecido. Essas recompensas, que podem ser pontos nas suas notas finais, reconhecimento dos seus desempenhos em quadros ou jornais da instituição de ensino, ou privilégios especiais, são uma demonstração da importância do bom desempenho da equipa.

No que diz respeito ao método TGT, este só se diferencia do STAD depois do trabalho em equipa, pois seguem-se jogos e não questionários. Os jogos dão conta de questões sobre conteúdos relevantes. São jogados em mesas, por três elementos, um de cada equipa. Estes jogos são organizados em torneios.

Os torneios, normalmente, têm lugar no fim de uma semana de aulas ou então no final de uma unidade letiva. No primeiro torneio formam-se grupos homogêneos: os três alunos com melhores resultados na atividade anterior, os três piores, etc. Desta forma, os estudantes, em pé de igualdade, podem contribuir com pontos para a sua equipa. De seguida, mudam de mesa, tendo por base o seu desempenho neste primeiro torneio: o melhor de cada grupo passa para a mesa com melhores resultados, o segundo permanece na mesma mesa e o terceiro passa para a mesa com resultados inferiores. São realizados três torneios e, assim, cada estudante atingirá o nível que melhor se lhe adequa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os trabalhos desenvolvidos pelos vários autores referidos anteriormente, assim como a investigação levada a cabo neste trabalho, confirmam que a aprendizagem cooperativa contribui positivamente para a aprendizagem de uma LE.

Esta metodologia permite que o aprendente aprenda a língua alvo com a ajuda e informação fornecidas pelos seus colegas, desenvolvendo a sua capacidade comunicativa e interacional.

O professor, por sua vez, tem a possibilidade de ajudar a resolver problemas individuais dos seus estudantes enquanto os aprendentes, tanto os mais capazes como os que evidenciam mais dificuldades, podem trabalhar de acordo com o seu próprio ritmo de aprendizagem. Este facto leva ao desenvolvimento da autonomia do aluno que passa a assumir as responsabilidades pelo progresso das suas aprendizagens.

Para além disso, vimos também que o método cooperativo que reconhece a aprendizagem como sendo resultado da reflexão e do diálogo, contribui em larga escala para o desenvolvimento de uma educação intercultural. A aprendizagem cooperativa revela-se como um dos instrumentos mais importantes no combate ao preconceito e à discriminação social, pois promove o contato real, o diálogo intercultural e o convívio entre os estudantes.

A elaboração deste trabalho permitiu-nos enumerar alguns dos benefícios que esta metodologia oferece na aprendizagem de uma LE. Assim, acreditamos que a aprendizagem cooperativa, quando implementada na sala de aula de uma LE, favorece:

- 1) a criação de um ambiente de confiança, ajuda e cooperação entre os aprendentes;
- 2) uma melhoria na quantidade e qualidade do trabalho produzido em aula;

- 3) a promoção de um processo coletivo de reflexão e discussão;
- 4) a participação ativa do aprendente que faz com que a aprendizagem seja mais efetiva;
- 5) o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade do aprendente;
- 6) um maior interesse e motivação por parte dos aprendentes face às atividades desenvolvidas na sala de aula;
- 7) a implementação de uma aula mais dinâmica e ativa;
- 8) a criação de oportunidades reais de interação que favorecem o desenvolvimento da capacidade comunicativa do aprendente;
- 9) o desenvolvimento de uma educação intercultural assente no diálogo e partilha de conhecimentos e vivências.

Importa também relembrar que no contexto de aplicação da aprendizagem cooperativa na aula de LE, o professor desempenha um papel fundamental.

Tal como referimos no capítulo 4, este deve ser responsável: 1) pela criação de atividades adequadas ao contexto da aula e às necessidades dos aprendentes; 2) pela gestão do funcionamento dos grupos, assegurando-se da participação efetiva de todos os membros; 3) pela criação de oportunidades de interação que estimulem o diálogo e a cooperação entre os estudantes; e 4) pelo desenvolvimento da autonomia do aluno.

Salientamos também que para que seja possível ir ao encontro dos objetivos postos aqui em relevo, é necessário ter em conta algumas metodologias que conduzirão o professor no caminho de um uso rentável desta metodologia. Foi na tentativa de apontar possíveis caminhos para a aplicação da aprendizagem cooperativa em sala de aula, que apresentámos, também no capítulo 4, os métodos *Aprendendo Juntos*, *Classe jigsaw* e *Aprendizagem em equipas de estudantes*.

Esperamos assim que as pistas que deixámos ao longo deste trabalho contribuam positivamente para futuras aplicações práticas do método cooperativo em sala de aula.

Em conclusão, consideramos que a aprendizagem cooperativa, quando aplicada de forma consistente e contínua, representa uma mais-valia na aprendizagem de uma LE.

Referências bibliográficas

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. 1999. *L'éducation interculturelle*. Paris: Presses Universitaires de France.

ALARCÃO, I. (Org.) 2000. *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

ARONSON, E.; PATNOE, S. 1997. *The jigsaw classroom*. New York: Longman.

BIZARRO, Rosa; BRAGA, Fátima. 2005. Da(s) cultura(s) de ensino ao ensino da(s) cultura(s) na aula de Língua Estrangeira. *Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*, vol.2, pp. 823-835.

BIZARRO, Rosa. 2008. O ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira: do objecto aos objectivos. In: *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que Perspectivas?*. Porto: Areal Editores, pp.82-89.

BRUFFEE, K. A. 1995. Sharing our toys: Cooperative learning versus collaborative learning. *Change*, 27(1), pp. 12-18.

BULLA, G. S. 2007. A realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de Português como Língua Estrangeira. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

BURMEISTER, A. T. 2005. O trabalho em grupo colaborativo na aula de língua estrangeira numa escola pública de ensino médio. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras. Programa de Pós- Graduação em Letras.

CAMPOS, F. *et al.* 2003. *Cooperação e aprendizagem on-line*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.

CAMPOS, B. P. 2001. Formação profissional de professores no ensino superior. Porto: Porto Editora.

CARNEIRO, R. 1997. Educação para a cidadania e cidade educadora. *Brotéria*, 144, pp. 391-413

CARNEIRO, R. 2001. *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem 21 ensaios para o século XXI*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

CARVALHO, C. 2001. Interação entre pares: Contributos para a promoção do desenvolvimento lógico e do desempenho estatístico, no 7º ano de escolaridade. Lisboa: Universidade de Lisboa.

CEIA, C. 2006. A reconstrução da formação inicial de professores de línguas estrangeiras no novo espaço europeu. In: Bizarro, R.; Braga, F. (orgs), *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto: Porto Editora, pp.27-41.

CLARK, G. 1990. *Dialogue, Dialectic and Conversation: a social perspective on the function of writing*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

COCHITO, M. 2004. *Cooperação e Aprendizagem: educação intercultural*. Lisboa: Acime. Disponível em: <https://infoeuropa.euroid.pt/files/database/000040001-000041000/000040616.pdf>
Acesso em agosto de 2013.

COELHO, E. 1992. Cooperative learning: Foundation for a communicative curriculums. In: *Cooperative language learning: A Teacher's Resource Book*. New Jersey: Prentice Hall Regents, pp. 31-49.

CONSELHO DA EUROPA. 2001. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas -Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.

COOK, V. 1991. *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold.

DEWEY, J. 2002. A escola e a sociedade. A criança e o currículo. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

DONALDSON, S. 1990. Intensive ESL Courses at CALS. *Applied Language Studies*, vol.7, pp. 6-25.

DÖRNYEI, Z. 1990. Conceptualizing Motivation in Foreign-Language Learning. *Language Learning*, Vol. 40, nº1, pp. 45-78.

ELLIS, R. 1994. *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

FIGUEIREDO, F. 2001. Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

FIGUEIREDO, F. 2002. Revisão colaborativa de textos escritos em língua inglesa: semeando a interação. *Trabalhos de Linguística Aplicada: Campinas*, vol.39, pp. 105-129.

FUENTES, C. N. 2006. El trabajo en grupo en el aula de ELE. Acedido em: Encuentros prácticos de profesorado de ELE, Madrid. Organizados por International House y Editorial Edinumen. Disponível em: http://www.edinumen.es/index.php?option=com_content&task=view&id=165&Itemid=38&lang=es

Acesso em maio de 2013

FREITAS, L. V.; FREITAS, C. V. 2003. *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA .

GALLA, J. A. M. 2010. La enseñanza de la conversación en el aula de ELE. Marco ELE, Revista Didáctica Español como Lengua Extranjera.

GROSSO, Maria J. R. 2006. O perfil do professor de Português para falantes de outras línguas numa sociedade multicultural. In: *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto: Porto Editora, 262-266.

HOLEC, H. 1982. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. 1994. Learning together. In: S. Sharan (org.), *Handbook of cooperative learning methods*. Westport, CT: Praeger, pp.51-65.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; HOLUBEC, E. J. 1999. *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Título original: “Learning in the classroom” (1994). Tradução de Gloria Vitale e Gustavo Macri. Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; STANNE, N. B. 2000. Cooperative learning method: A meta-analysis. Disponível em: <http://www.tablelearning.com/uploads/File/EXHIBIT-B.pdf>
Acesso em julho de 2013

KRASHEN, S. 1981. *Second language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergman Press.

LABORATORIO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA. 2009. *Aprendizaje Cooperativo*.

LANTOLF, J. P. 2000. Introducing sociocultural theory. *Sociocultural theory and second learning language*. Oxford: Oxford University Press.

LIANG, X.; MOHAN, B. A.; EARLY, M. 1998. Issues of cooperative learning in ESL. *Classes: A Literature review*. Canadá: TESL Canada Journal, vol. 15, nº2

LIMA & COSTA. 2010. O diálogo colaborativo como ação potencial para a aprendizagem de línguas. *Campinas: Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 49: 167-184.

LOPES, J.; SILVA, H. 2009. *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: um guia prático para o Professor*. S/L: LIDEL.

MACPHERSON, A. 2000-2007. Cooperative Learning Group Activities for College Courses, A Guide for Instructors. Kwantlen University College. Disponível em: http://www1.umn.edu/ohr/prod/groups/ohr/@pub/@ohr/documents/asset/ohr_89185.pdf

Acesso em julho de 2013

MAÇADA, D.; TIJIBOY, V. 1998. Aprendizagem cooperativa em ambientes telemáticos. Brasília: IV Congresso RIBIE.

MANCERA, A. M. 2005. Conversación y enseñanzas de lenguas extranjeras. Madrid: Arco/Libros. Acedido em: Revista eletrônica de didática/ español lengua extranjera. Disponível em: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2005_05/2005_redE_LE_5_res_Cestero.pdf?documentId=0901e72b80e0011a

Acesso em julho de 2013

MANCERA, A. M. 2007. La conversación en los programas de enseñanza de lenguas extranjeras. Consultado em: Encuentros prácticos de profesorado de ELE, Madrid. Organizados por International House y Editorial Edinumen. Disponível em: <http://www.campusprofele.es/jornadasdidaticas/>
Acesso em julho de 2013

MANCERA, A. M. 2012. La enseñanza de la conversación en ELE: Estado de la cuestión y perspectivas de futuro. Revista Internacional de Lenguas Extranjeras, nº1, pp. 31-62. Disponível em: <http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CEAQFjAC&url=http%3A%2F%2Frevistes.publicacionsurv.cat%2Findex.php%2Ffile%2Farticle%2Fdownload%2F7%2F8&ei=2j7cUeOEFIOR7AbC1oDADg&usg=AFQjCNGoDoJDwKs8rh2w8fdYaVaA1QMqzQ&sig2=c13WUdq4iLaOm8L9lsnY8A>

Acesso em julho de 2013

MARTÍNEZ-CARRILLO, M. C. 2012. Enseñar a conversar: Principios teóricos de un enfoque comunicativo de la competencia conversacional en E/LE. Finlândia: Universidade de Ciências Aplicadas de Oulu.

NUNES, J. 2000. *O Professor e a Acção Reflexiva*. Porto: Edições ASA.

OUTEIRINHO, Maria de Fátima. 2006. A Perspectiva Comparatista no Ensino duma Cultura Estrangeira: Reflexões sobre uma Abordagem Intercultural. In: *A Escola e a Diversidade Cultural: Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação*. Porto: Areal Editores.

PAIVA, V. 1999. Diários online na aprendizagem de língua inglesa mediada por computador. In: MARI, H. et al. (org.). *Fundamentos e Dimensões da Análise do discurso*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, pp. 359-378.

PANITZ, T. 1996. A definition of collaborative vs cooperative learning. Disponível em:

<http://colccti.colfinder.org/sites/default/files/guyana/resources/KD/M3/U3/A%20Definition%20of%20Collaborative%20vs%20Cooperative%20Learning.pdf>

Acesso em junho de 2013

PERES, A. N. 2006. Educação Intercultural e Formação de Professores. In: *A Escola e a Diversidade Cultural: Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação*. Porto: Areal Editores.

PIAGET, J. 1998. *De la Pédagogie*. Paris: Editions Odile Jacob.

PRAIA, M. 1999. Educação para a cidadania : Teoria e prática. Porto : Porto Editora.

RAMOS, R. C. 2008. A aprendizagem cooperativa no ensino-aprendizagem das Ciências Naturais – o método STAD. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

RIBEIRO, C. C. 2006. Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: uma estratégia para a aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

SELIGER, H.; SHOHAMY, E. 1989. *Second Language Research Methods*. Oxford: University Press. Disponível em:

<http://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/1827/03chapter3.pdf>

Acesso em junho de 2013

SHARAN, Y.; SHARAN, S. 1987. Training Teachers for Cooperative Learning. Disponível em:

http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198711_sharan.pdf

Acesso em agosto de 2013

SHARAN, Y.; SHARAN, S. 1989. Group Investigation Expands Cooperative Learning. Disponível em:

http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198912_sharan.pdf

Acesso em agosto de 2013

SHARAN, S. 1990. *Cooperative learning: Theory and research*. New York: Praeger.

SLAVIN, R. 1991. Are cooperative learning and “untracking” harmful to the gifted? Response to Allan, *Educational Leadership*, 48 (6), pp. 68-71. Disponível em: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199103_slavin.pdf

Acesso em junho de 2013

SLAVIN, R. 1995. *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

SLAVIN, R. 1996. Research on Cooperative learning and achievement: What We Know, What We Need to Know. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 21, pp. 43-69. Disponível em: http://www.konferenslund.se/pp/TAPPS_Slavin.pdf

Acesso em junho de 2013

SOEIRO, Alfredo.; Pinto, Maria. 2006. O Projeto Inter e a Educação Intercultural. In: *A Escola e a Diversidade Cultural: Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação*. Porto: Areal Editores.

SWAIN, M. 2000. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: Lantolf, J. P. (Ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Hong Kong: Oxford University Press, pp. 97-114.

TEIXEIRA, A. P. 2009. A utilização de estratégias de aprendizagem na aula de Português Língua Estrangeira. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

VIEIRA, F. 1993. *Supervisão – uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.

VYGOSTKY, L. S. 1979. *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Edições Antídoto

VYGOTSKY, L. S. 1991. *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. Disponível em:

<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>.

Acesso em julho de 2013

WILLIS, S. 1990. Cooperative learnig fallout? ASCD Update, 32 (8), pp. 6-8.