

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCADORES DE INFÂNCIA MARIA ULRICH

UM OLHAR SOBRE O TRABALHO COOPERATIVO COMO
POTENCIADOR DE APRENDIZAGENS EM CONTEXTOS
MULTICULTURAIS

Ana Sofia Lopes

Relatório realizado na Área Científica de
Prática de Ensino Supervisionada
no âmbito do
Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico
Orientadora: Professora Doutora Rosa Nogueira
Ano Letivo 2012/2013

Lisboa

Abril de 2013

Às minhas irmãs: à Joana, minha motivadora, e à Sílvia, minha protetora.

Aos meus pais, que sempre me apoiam.

Às minhas irmãs, que me motivam e alentam.

Ao meu namorado pela infundável paciência.

À Minha Lena por ter sido uma educadora de infância maravilhosa e pela amizade que ainda persiste.

À D. São, minha professora de 1º ciclo, que tanto me transmitiu.

Ao professor Paulo Ramos do Externato de Penafirme um duplo agradecimento: por ter construído em mim e comigo o gosto pela literatura e pela docência; por ter revisto este relatório tão prontamente.

À Joana Galvão da Câmara Municipal de Torres Vedras pela revisão em Inglês.

À Marta pelos conselhos e por momentos únicos de cooperação.

À Natacha, à Rita e à Catarina, companheiras de final de percurso.

À professora Doutora Rosa Nogueira, “mãe académica”, pelas tutorias, conversas e partilhas de vida.

À professora Luísa Toscano por me orientar e apoiar na prática pedagógica.

À professora Palmira Castro pelo carinho ao longo do trajeto na ESEI Maria Ulrich.

À professora Maria Lacerda pela disponibilidade e pelos momentos de desabafo.

À Élia e à Natércia pelas grandes paciência e disponibilidade.

*Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido,
mas aquele que vai acompanhado com certeza vai mais longe.*

Clarice Lispector

Resumo

O presente relatório insere-se na Prática de Ensino Supervisionada (PES). Teve como pano de fundo o quotidiano vivido e observado em contexto de 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico de uma escola pública no centro da cidade de Torres Vedras.

Esta investigação foi conduzida segundo a metodologia qualitativa e, como tal, obedece a alguns critérios, nomeadamente a formação do problema: *identificar e compreender como o trabalho cooperativo é potenciador de aprendizagens*. Este problema motivou três questões de análise: 1) como se desenvolve o trabalho cooperativo, 2) qual o papel do professor e consequentes estratégias e modelos em sala de aula, e 3) quais as vantagens e consequências do trabalho cooperativo.

Partindo de autores de referência tais como Arends (1995), Bessa e Fontaine (2002), Cochito (2008), Freire (2003), Lopes e Silva (2009), Sebarroja (2001), Tomlinson e Allan (2001) e Thurler e Perrenoud (1994), este relatório pretende introduzir o método de aprendizagem cooperativa, que se insere no paradigma de ensino-aprendizagem no contexto de mudança da atual sociedade.

Este estudo demonstra que a aprendizagem cooperativa é vantajosa para o ensino-aprendizagem em contextos de sala de aula multiculturais, pelo que todos os alunos, sem exceção, são beneficiados: entreajuda, respeito, tolerância, partilha, interdependência positiva. Para tal, concorre o colossal trabalho do professor reflexivo e a interiorização da premissa de Freire (2003, p.23) “Não há docência sem discência”.

Palavras-chave: aprendizagem cooperativa; trabalho cooperativo; professor; escola

Abstract

This report is part of the Supervised Teaching Practice (STP). It took as a backdrop the everyday lived and observed in context of the 2nd year of the 1st Cycle of Basic Education in a public school in the center of Torres Vedras city.

This investigation was conducted according to the qualitative methodology and, such as, it obeys to some criteria, namely the formation of the problem: *to identify and understand how the cooperative work is enabler of learning*. This problem has motivated three questions of analysis: 1) how does cooperative work develop, 2) what is the role of teacher and consequent strategies and models in the classroom, and 3) what are the advantages and consequences of cooperative work.

Starting from references' authors such as Arends (1995), Bessa e Fontaine (2002), Cochito (2008), Freire (2003), Lopes e Silva (2009), Sebarroja (2001), Tomlinson e Allan (2001) and Thurler e Perrenoud (1994), this report intends to introduce the method of cooperative learning, which is part of the paradigm of teaching-learning in context of change of current society.

This research demonstrates that cooperative learning is advantageous for the teaching-learning in contexts of multicultural classroom, as all students, with no exception, are benefited: mutual-help, respect, tolerance, sharing and positive interdependence. For that competes the colossal reflexive teacher work's and the internalisation of Freire's (2003, p.23) premise "There is no teaching without learning".

Key-words: cooperative learning; cooperative work; teacher; school

Índice

Introdução	01
Capítulo 1 – Referencial teórico	08
1.1. Contextualização: um olhar sobre a realidade	08
1.2. Trabalho cooperativo	14
1.3. Papel do professor	19
1.4. Aprendizagem cooperativa: as estratégias e os métodos	31
1.5. Consequências e vantagens do trabalho cooperativo	37
Capítulo 2 – A pesquisa	40
2.1. Metodologia	40
2.2. Análise de dados	48
Capítulo 3 – Considerações finais	64
Bibliografia	79

Índice de anexos – *CD-ROM*

Anexo I – Notas de Campo

- N.C. 1 (22.01.2013) – Interpretação da poesia “Baile de Carnaval” – 1º trabalho cooperativo
- N.C. 2 (22.01.2013) – A L.M. oferece ajuda à B.
- N.C. 3 (23.01.2013) – Exploração da história “Guidinha e a azenha encantada” – trabalhos em pares heterogéneos
- N.C. 4 (18.02.2013) – Elaboração de um final alternativo da história “A princesa e a ervilha”
- N.C. 5 (28.02.2013) – Ordenação dos resumos da história “O Nabo Gigante” – trabalho de pares
- N.C. 6 (28.02.2013) – Preenchimento da tabela das características dos animais da história “O Nabo Gigante” – trabalho de grupos
- N.C. 7 (01.03.2013) – Escrita do resumo da história “Leónia devora os livros” – trabalho em pares homogéneos

Anexo II – Excertos do Diário de bordo

- D.B. (04.12.2012)
- D.B. (20.02.2013)
- D.B. (28.02.2013)
- D.B. (01.03.2013)
- D.B. transcrição vídeo (15.02.2013)

Anexo III – Vídeos

- Vídeo 15.02.2013

Índice de quadros

Quadro 1 – Síntese das tarefas do professor por fases

Introdução

O presente relatório insere-se no mestrado para a profissionalização na docência e, para tal, concorrem todas as experiências e vivências ocorridas ao longo do percurso formativo.

Como professora e educadora que sou, a investigação e a conseqüente reflexão são fatores deveras importantes para mim e para a minha prática pedagógica, não só enquanto cidadã do mundo, mas também enquanto docente.

É através da pesquisa e da reflexão que o sujeito consegue distanciar-se da realidade. Depois de filtrados os estudos, o investigador consegue aplicá-los na prática, adequá-los ao contexto.

Freire (2003, p.23) menciona que “Não há docência sem discência”. É este pensamento que me motiva e impulsiona. Ora, como poderá um professor ser correto na sua prática, se não tiver a capacidade de se descentralizar do seu papel e/ou de ser empático? Através da discência.

É esta questão da descentralização que procuro alcançar; para tal, concorre este relatório. Assim, pretendo investigar e iniciar o estudo da aprendizagem cooperativa, como forma de incluir todos os alunos, independentemente das suas capacidades, em contexto de sala de aula multicultural e de faixas etárias diferentes.

Este tema, como explico mais adiante, advém do contexto de estágio. Não obstante esta realidade vivida recentemente, o meu percurso formativo concorreu igualmente para a escolha do tema. O meu olhar está particularmente direcionado para a inclusão de alunos com diferentes capacidades e para os trabalhos em grupo. Em seguida, caracterizo sumariamente o meu percurso formativo, a fim de melhor compreender a minha vocação de docente e as razões que me levaram a abraçar esta profissão.

No meu percurso escolar posso orgulhar-me de ter tido vários professores que marcaram a minha forma de ser e o meu modo de estar na vida.

A professora do 1º ciclo transmitiu-me os conceitos de socialização, implementou o gosto do trabalho em grupos, uma vez que a minha turma era heterogénea ao nível de aprendizagens. Foi então que decidi que queria ser professora, porque gostava de ajudar os colegas.

Já nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, e também no Ensino Secundário, tive um professor de Língua Portuguesa e de Latim que me incutiu o gosto pelo ensino e pelas literaturas. Foi precisamente com este professor que a inerente curiosidade, que me acompanha desde sempre, se avolumou: através de mini-tertúlias, alimentei a minha cultura e ganhei “vícios saudáveis” sobre livros, autores, lugares. Era frequente, por exemplo, em Latim, lermos textos de clássicos, contextualizá-los e discuti-los em grupo.

No ensino superior, fiz jus às mini-tertúlias e estudei literaturas e culturas portuguesa, alemã, austríaca e suíça no âmbito da Licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas na variante em Estudos Germânicos na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Nesta instituição, porém, não há uma turma por curso, ou seja, por cada cadeira tive uma turma, dificultando os trabalhos em grupo. É muito preconizado o trabalho individual e eu, no hábito de trabalhar em grupo, senti essa lacuna, além de que não me sentia preparada para abraçar o ensino.

Foi então que surgiu o momento de iniciar o processo de concretização do meu sonho, da minha vocação: ser professora! Na ESEI Maria Ulrich, confirmei a minha predisposição, aprendi a refletir, cresci! Fi-lo graças aos professores, mas essencialmente devo-o às colegas com que me cruzei. Foram os muitos trabalhos em grupo, as imensas partilhas que me fizeram refletir e crescer enquanto pessoa. Estas aprendizagens permitiram-me consolidar e fincar a minha posição, na medida em que, para a minha profissão de professora, anseio construí-las com os alunos.

Ao longo do meu percurso formativo posso vangloriar-me de ter tido professores que se entregaram à sua profissão. Segundo o Dicionário de Latim (2001, p.544), *professor, oris* é “aquele que se entrega a”; vários foram os professores que, além de lecionarem e transmitirem os conteúdos das suas disciplinas, também construíram, comigo e em mim, valores, gostos, opiniões. Em suma, fizeram-me crescer na intelectualidade, e fizeram-me refletir sobre o meu sonho, a minha vocação de querer ser professora, abrindo-me e mostrando-me caminhos a seguir.

Nesta perspectiva, quando digo que quero ser professora, tenho sempre presente a ideia de que sou educadora. Há quem me aborde e diga que são profissões diferentes; eu não penso assim. Creio que ser educadora e ser professora são ambas profissões que se relacionam, que se complementam; são indissociáveis. Após várias reflexões com colegas e professores, acordámos que (e indo ao encontro da nova formação no âmbito do Processo de Bolonha) se torna cada vez mais premente e urgente a formação de professores assentar em formação de educadores, ou seja, um professor de 1º Ciclo deve também ter formação em Educação de Infância.

Deste modo, e tendo em consideração os valores que a ESEI Maria Ulrich tenta transmitir e construir, creio que seja fulcral a ligação entre o Jardim de Infância e o 1º Ciclo – as crianças não deixam de ser crianças e passam a ser alunos. Serão sempre crianças e serão sempre alunos. Há, não obstante esta diferença, formas de trabalhar com as crianças que poderão ser comuns, desde que devidamente adaptadas às idades. Qual é a criança que não aprende se não fizer? Será que ao fazer uma cópia vai entender melhor do que se fizer um jogo e participar da ação? Qual é a criança que não gosta de ser valorizada por atingir uma meta? Qual é a criança que não gosta de receber um afecto? No 1º Ciclo também há essa necessidade.

Polya (2001) foi um dos autores que, na reta final do percurso académico nesta instituição, mais reflexões me proporcionou. A propósito de uma conferência para professores sobre a importância de ensinar Matemática no 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo por base a aprendizagem ativa, Polya (idem) refere “I hear and I forget. I see and I remember. I do and I understand”¹. Porque não tomar esta citação como mote de toda a prática pedagógica? Decerto os frutos a colher seriam bem mais maduros!

É nesta linha de conduta que pretendo direccionar a minha prática: uma prática na qual as crianças/os alunos têm papel ativo e fulcral no seu desenvolvimento e no dos seus semelhantes; e na qual o adulto (professor-educador) tem um papel passivo e mediador, na medida em que constrói valores pela coerência nas suas condutas.

Apraz-me concluir sobre o meu percurso com nova referência a Polya (idem): “Teaching is not a science: it is an art”². É “A arte de ensinar”, como se intitula o livro de Haigh (2010). Polya (idem), citando um manual britânico (sem referência), refere ainda

¹ (Eu ouço e eu esqueço. Eu vejo e eu recordo. Eu faço e eu compreendo.)

² (Ensinar não é uma ciência: é uma arte.)

“Whatever the subject, what the teacher really teaches is himself”³. Ora, o professor transmite-se; neste sentido, a coerência de condutas é fundamental para a estruturação das relações e relacionamentos entre professor e alunos, e entre os próprios alunos.

Após a explicitação do meu percurso formativo, a fim de melhor compreender o tema do presente relatório, apresento em seguida o campo de estágio, onde surgiram as questões inerentes que permitiram este trabalho.

O estágio na valência de 1º Ciclo do Ensino Básico foi realizado na Escola Básica de Torres Vedras, sita na Rua Henriques Nogueira, no centro da cidade, junto da escola secundária homóloga, da Câmara Municipal e da Biblioteca Municipal, pertencente ao Agrupamento de Escolas de São Gonçalo, que compreende os ensinios pré-escolar e 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. Esta escola recebe alunos de várias freguesias do concelho, pelo que o nível sócio-económico geral pode caracterizar-se de médio/baixo, havendo algumas exceções, de pais com cursos superiores.

Foi no 2º ano letivo, turma C, que realizei a prática pedagógica. Inicialmente, a turma era constituída por 26 crianças, sendo 15 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, cujas idades variavam entre os 6 anos (a completar 7 no ano 2012) e os 9 anos (completados em 2012). Porém, no 2º período, duas crianças do sexo feminino mudaram de escola; e uma criança do sexo masculino de 8 anos, vinda do Brasil, ingressou na turma, permanecendo somente 3 semanas. Até ao término do meu estágio, estiveram na sala 24 alunos, 11 do sexo masculino e 13 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos.

Nesta turma havia crianças de nacionalidades e culturas diferentes. A saber: um menino guineense, um chinês, um canadiano, um moldavo, uma menina romena, uma letã (mas pai português) e uma de etnia cigana. Deste modo, tendem a ser mais complexas as aprendizagens a adquirir por parte destas crianças, dado que, na maioria, o único contacto com a língua portuguesa acontece na escola. Há ainda a ressaltar o absentismo escolar por parte da criança de etnia cigana.

A par destas crianças de culturas diferentes, que são fator de enriquecimento cultural, havia 5 crianças repetentes, sendo que uma delas repete o 2º ano pela terceira vez consecutiva, levando a que todas tenham apoio dentro da sala de aula por parte da professora de apoio.

A turma tem ainda três crianças (de salientar que são três crianças de nacionalidades estrangeiras), que necessitam de apoio paralelo, uma vez que, apesar de frequentarem a turma do 2º ano, o seu nível de aprendizagem encontra-se entre o 1º e o 2º anos. Assim, na sala de

³ (Independentemente do conteúdo, o que o professor realmente ensina é a si próprio.)

aula estava frequentemente presente outra professora de apoio que se encarregava destes três alunos.

Dadas as características acima mencionadas, pode afirmar-se, indo ao encontro de reflexões com a professora titular da turma, que os níveis de desenvolvimento e de aprendizagem da turma são médios/baixos. Há alguns alunos que têm um bom desenvolvimento e demonstram competências e conhecimentos próprios da idade; porém, a grande maioria dispõe de apoios para colmatar algumas lacunas, levando a que o nível geral da turma seja baixo ou fraco.

Também em diálogo com a professora titular, foi-me referido que, dada a grande heterogeneidade de culturas, línguas e níveis de aprendizagem, o trabalho em grupos se torna impossível. De acordo com as minhas leituras, esta disparidade de níveis de desenvolvimento poderia ser canalizada para as aprendizagens cooperativas, trazendo inúmeras vantagens.

Assim, este estudo realiza-se numa sala de aula do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, com diferentes etnias e idades entre os 7 e os 9 anos, e *visa identificar e compreender como o trabalho cooperativo é potenciador de aprendizagens*, partindo de três questões motivadoras:

- Como se desenvolve o trabalho cooperativo?
- Qual o papel do professor e conseqüentes estratégias e modelos em sala de aula?
- Quais as vantagens e as conseqüências do trabalho cooperativo numa sala de aula multicultural e heterogénea?

Para responder a estas questões e compreender como o trabalho cooperativo é potenciador de aprendizagens, recorro a autores de referência tais como:

Arends (1995) apresenta *Aprender a Ensinar*, uma obra que introduz o leitor nos vários métodos e modelos de ensino passíveis de concretizar em contexto de sala de aula, fundamentando a importância da planificação e do papel reflexivo do professor.

Bessa e Fontaine (2002) introduzem a aprendizagem cooperativa, fazendo a apresentação e a evolução do conceito ao longo das últimas décadas. No decorrer da obra apresentam estratégias, perspetivas teóricas e métodos de aprendizagem cooperativa, referindo autores de estudo.

A obra de Cochito (2008), publicada pelo Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, centra-se na aprendizagem cooperativa no contexto educativo português. Pretende ser um módulo de formação para professores, onde a educação

intercultural se reflete deveras, não se restringindo, porém, à educação formal ou à escola, mas também a outras situações de formação, como o caso da administração ou da saúde.

Freire (2003) apresenta propostas de práticas pedagógicas inovadoras que se centram no aluno, devolvendo-lhe a autonomia. Para tal, há longos caminhos e trabalhos a desenvolver pelo professor reflexivo, transparecendo a sua premissa de ensino: “Não há docência sem discência” (p.23).

A contribuição de Lopes e Silva (2009) é canalizada para a aprendizagem cooperativa como ferramenta pedagógica deveras eficaz em sala de aula. A obra é um instrumento de trabalho para qualquer professor de todos os ciclos, dá resposta às questões mais frequentes na temática e apresenta, para o efeito, diversos métodos cooperativos e planificações de atividades cooperantes passíveis de adaptar.

Sebarroja (2001) contribui para a importância e a emergência de inovar nas práticas de ensino. A inovação, sempre alicerçada na mudança, confere o paradigma de que as escolas tanto carecem atualmente.

Tomlinson e Allan (2002) apontam para projetos de diferenciação pedagógica, nos quais os alunos em sala de aula são protagonistas ativos. Nesta visão, o professor adequa as suas respostas em função das necessidades, interesses e perfis de aprendizagem dos alunos.

A obra de Thurler e Perrenoud (1994) apresenta, aos professores, visões inovadoras de práticas em prol da mudança em sala de aula, a fim de acompanhar os tempos de mutação da sociedade.

No enquadramento deste relatório, a metodologia a aplicar fundamenta-se no paradigma qualitativo e interpretativo.

Segundo Deshaies (1997, p.25),

A metodologia está para a investigação como o sujeito está para o conhecimento. (...) Por outras palavras, a investigação exige uma participação íntima e pessoal no processo de conhecimento.

Bogdan e Biklen (1994, p.47) referem que uma investigação qualitativa é aquela que incide “nos aspectos da vida educativa”; é aquela em que os investigadores questionam os sujeitos, os observados, como forma de entender o seu comportamento, o seu pensamento; na qual os investigadores valorizam os sujeitos e dão-lhes significado!

Para a elaboração deste relatório concorrem as Notas de Campo (N.C.) focalizadas, filmagens e gravações em formato áudio e apontamentos do diário de bordo do estágio, como instrumentos de recolha de dados.

A fim de melhor compreender e investigar segundo o paradigma qualitativo, recorro de autores de referência, tais como Bisquerra (1998), Bogdan e Biklen (1994), Esteves (2008), Flick (2005) e Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994).

O presente relatório está estruturado em três grandes capítulos, que passo a descrever sumariamente.

Antes de introduzir o primeiro capítulo, o relatório inicia-se com uma introdução, na qual apresento o meu percurso formativo, caracterizo o campo de estágio, defino o conseqüente problema e suas questões aí emergidas, anunciando os autores principais da investigação e da metodologia adotada.

O primeiro capítulo debruça-se sobre o referencial teórico, na medida em que invoco os autores a fim de responderem às questões suscitadas, nomeadamente sobre a essência do trabalho cooperativo, o papel do professor e os inerentes métodos e estratégias a adotar em sala de aula, e as vantagens e as conseqüências para os alunos em sala de aula cooperativa. Antes, porém, apresento uma contextualização do papel da escola ao longo dos tempos, para melhor compreensão da emergência e da urgência de estratégias de ensino-aprendizagem alternativas à sociedade atual.

No segundo capítulo introduzo a pesquisa, abordando os autores da metodologia qualitativa, a fim de apresentar o processo de investigação. Em seguida, teço a análise e a interpretação dos dados recolhidos em contexto de estágio, cruzando-os com os autores de referência enunciados no primeiro capítulo.

No terceiro capítulo exponho as considerações finais, onde, recorrendo do problema apresentado, respondo às questões levantadas.

Seguidamente, enuncio a bibliografia, onde estão referidas todas as obras lidas, consultadas e citadas.

Por fim, os anexos, em *CD-ROM*, que se manifestam sob notas de campo, excertos do diário de bordo e transcrições das gravações áudio (estas gravações também estão no *CD-ROM*).

Este estudo partiu do contexto vivido em estágio; não obstante a origem, o interesse e a inerente motivação para estudar este tema têm-me impelido há muito tempo. Como tal, com este relatório anseio iniciar o estudo do trabalho e da aprendizagem cooperativos, a fim de implementar na minha prática pedagógica.

Capítulo 1 – Referencial teórico

1.1. Contextualização: um olhar sobre a realidade

A atual sociedade vive momentos de profunda transformação política, económica, tecnológica, social e cultural (Bessa e Fontaine, 2002). Como tal, as vivências em comunidade alteram-se em função dos hábitos e dos estilos de vida.

Analisando a forma como as cidades estão organizadas, por exemplo, é visível a segregação de grupos de pessoas, que Santos (1998, p.33, citado por Bessa e Fontaine, 2002, p.25) refere como “fascismo do *apartheid* social”. Nestas sociedades instalam-se sentimentos de exclusão e insegurança, impossíveis de ocultar.

Numa sociedade considerada pós-moderna, onde as pessoas vivem inseguras, “em função de grupos sociais de pertença” (Bessa e Fontaine, 2002, p.24), é urgente a criação de escolas que combatam a segregação e promovam a cidadania, “nomeadamente através da implementação de novas formas de ensino-aprendizagem” (idem, p.26). Torna-se, assim, premente, como referem Thurler e Perrenoud (1994, p.21), “preparar os jovens para viverem num mundo onde o choque das culturas, a evolução dos costumes e das tecnologias vão multiplicar as mudanças, os conflitos, as crises de identidade e as novas questões”.

Porém, o que poderemos entender por escola? Tomlinson e Alan (2002, p.71) consideram que “As escolas são espaços culturais governados por normas, tradições e costumes morais”. Nesta linha de pensamento, Perrenoud (citado por Thurler e Perrenoud, 1994, p.25) afirma que

O papel da escola (...) [é] preparar os alunos para articularem, em paralelo ou sucessivamente, toda a espécie de contributos educativos, desde a formação inicial à formação contínua.

Uma perspetiva mais ampla e direccionada à conceção deste relatório é a de Schlechty (1997, pp.50-51, citado por Tomlinson e Allan, 2002, p.60)

O negócio das escolas é conceber, criar e inventar um trabalho de elevada qualidade e intelectualidade exigente para os alunos, um trabalho escolar que convide os alunos a pensar, a raciocinar e a utilizar adequadamente as suas mentes, obrigando-os a empenhar-se na apropriação e criação de ideias, factos e conceitos (...).

Tendo em consideração estes conceitos de escola e a emergência da criação de novas estratégias de ensino-aprendizagem, creio ser pertinente contextualizar a essência e a função das escolas ao longo dos tempos, a fim de melhor compreender o propósito do tema deste relatório.

Bessa e Fontaine (2002) consideram uma sociedade pré-moderna e pré-industrial aquela onde não reinava a tecnologia e onde o mundo rural predominava. As comunidades viviam em espaços relativamente isolados; não obstante este isolamento, dentro da comunidade as pessoas eram muito unidas e, conseqüentemente, dependentes umas das outras. Assim, o contexto educativo primava por ser um ensino direccionado à vida laboral, à transmissão de conhecimentos práticos, à valorização do outro e do seu grupo de pertença, pois “A socialização e a educação das crianças reproduz a valorização dos objectivos e recompensas grupais” (idem, p.21).

Numa sociedade industrial, dominada pela tecnologia, as relações entre as pessoas enfraquecem devido, em larga escala, à autonomia dos indivíduos e ao trabalho realizado por máquinas, substituindo os seres humanos. Nestes contextos, a economia ganha espaço e a competitividade proporciona atritos nas comunidades.

No seguimento da sociedade em mudança, as escolas refletem as estruturas de autonomia e independência do outro. Assim, surgem atitudes de competição entre os alunos que, segundo Almeida, Ribeiro & Correia (1994, citados por Bessa e Fontaine, 2002, p.22), “faz o sucesso de uns depender do insucesso dos restantes”. Estas condutas surgem pela ação do professor; ainda que indireta ou inconscientemente, o professor organiza a sua prática, o espaço da sala e o tempo para que o papel central se focalize nele: os alunos estão em secretárias individuais ou de dois lugares direccionadas para o quadro de parede e para a mesa do professor. Bessa e Fontaine (2002, p.22) referem que “Desta forma, favorecem-se as interacções aluno-professor e inibem-se ou punem-se as interacções aluno-aluno”.

Esta sociedade em constante e premente mudança procura preparar os alunos para o cumprimento de regras e tarefas, numa escola hierarquizada, descurando a criatividade, a iniciativa, a relação com os outros. (Bessa e Fontaine, 2002).

É neste contexto de segregação da humanidade que é urgente a criação de ambientes onde as crianças aprendam a relacionar-se com os outros, a fim de contrariar a sociedade em que vivem. Tomlinson e Allan (2002, p.58) comparam as escolas de hoje com as de há 100 anos, na medida em que são “lugares onde os professores falam, os estudantes repetem”.

Bessa e Fontaine (2002, p.26) afirmam que

afigura-se importante definir propostas para a nova escola, uma escola que combata a segregação e promova a cidadania, nomeadamente através da implementação de novas formas de ensino-aprendizagem.

Torna-se, assim, necessária a mudança de paradigma, onde a ação não se centre no professor, mas no aluno: onde o aluno tenha relevância. A mudança, porém, como referem Tomlinson e Allan (2002, p.65) é

enervante (...) faz-nos sentir desconfortáveis (...) desafia-nos, obriga-nos a repensar quem somos (...) rouba-nos a certeza, a rotina e todos os confortos a que estávamos habituados.

Nesta linha de pensamento, Thurler e Perrenoud (1994, p.23) consideram que a escola deve

colocar as crianças, desde tenra idade, em situações bastante frequentes e estimulantes de resolução de problemas, (...) de resolução de projectos, de tomada de decisões.

Assim, há que apostar na renovação dos métodos de ensino-aprendizagem, ou seja, em “pedagogias progressistas inovadoras”, de acordo com Sebarroja (2001, p.52). Este autor defende ainda a “ênfase na cooperação e na democracia participativa” (idem).

Bruner (2000, p.115, citado por Cochito, 2008, p.6) descreve a escola como “não só um espaço de instrução, mas um foco de identidade e de trabalho recíproco”, atendendo que os alunos “inatamente bons em algo” (idem) devem ajudar os outros a serem melhores nisso. Ou seja, o ambiente que leva à competitividade deve findar, para dar lugar à recetividade e à entreaajuda.

Arends (1995, p.2) afirma que “Os objectivos primários da educação do século XIX eram as competências básicas de leitura, escrita e aritmética”, acrescentando que à Igreja e à família recaíam as responsabilidades pela socialização da criança.

Na transição do século, e com a crescente vaga de migração para os Estados Unidos da América, neste país aumentou o número de crianças com “necessidades de aprendizagem mais profundas do que as meras competências básicas” (Arends, 1995, p.3).

Nesta linha de mudança, pedagogos houve que trabalharam para colmatar as diferenças entre os alunos. Andrew Bell, segundo Lopes e Silva (2009, p.8), criou um “modelo de ensino recíproco ou mútuo em que os alunos que sabiam mais ensinavam os outros colegas”; Lancaster generalizou o método, difundiu-o largamente em Londres e transpô-lo para Nova Iorque, sob a denominação de *Common School Movement*.

John Dewey, por seu turno, foi impulsionador acérrimo do modelo de grupos cooperativos. Lopes e Silva (2009, p.9) consideram a metodologia de Dewey como “a necessidade de o ser humano experimentar, já na escola, as bases cooperativas sobre as quais se constrói a vida democrática”. Nesta ótica, Dewey (Lopes e Silva, 2009, p.9)

defende que a escola deve ser um ambiente de vida e trabalho onde tanto os professores como os alunos, numa actividade partilhada, aprendem e ensinam ao mesmo tempo.

Dewey teve vários discípulos que ampliaram a sua metodologia. Contudo, durante a Grande Depressão e a conseqüente Segunda Guerra Mundial, a didática de aprendizagem cooperativa declinou, imperando nas escolas as metodologias competitivas e individualistas. Lopes e Silva (idem, p.10) defendem que “a política agressiva do mundo dos negócios ofereceu à sociedade, como única medida de salvação para sair da crise, um modelo competitivo”. Então, as vivências da sociedade foram transportadas para a escola, generalizando-as.

Apesar das condições acima descritas, sempre houve professores e pedagogos que lutaram pela implementação do método de cooperação, adaptando e melhorando as metodologias até então criadas: Edward Lee Thorndike, Peter Petersen, Roger Cousinet, Célestin Freinet.

Apraz-me referir sucintamente a contribuição de Freinet, fundador do método natural e da escola moderna:

a cooperação como o motor de novo modelo de formação, em proveito da personalidade da criança e das suas aprendizagens (...) uma nova relação que não seria mais de autoridade e de obediência, mas de responsabilidade cooperativa (Lopes e Silva, 2009, p.12).

Na segunda metade do século XX, outros pedagogos marcaram igualmente diferença e em diversas partes do mundo: Morton Deutsch (EUA), Slomo Sharan (Israel), Paulo Freire (Brasil), David e Roger Johnson (EUA). Estes últimos autores (1982, p.13, citados por Lopes e Silva, 2009, p.13) afirmam, como mote do seu trabalho, que

A capacidade para trabalhar cooperativamente foi um dos factores que mais contribuiu para a sobrevivência da nossa espécie. Ao longo da história humana, foram os indivíduos que organizavam e coordenavam os seus esforços para alcançar uma meta comum, os que tiveram o maior êxito em praticamente todo o empreendimento humano.

O contexto escolar onde realizei o estágio caracteriza-se pela forte diferença de etnias, de línguas e de níveis de aprendizagem. Não verificando diferenciação pedagógica por parte da professora titular, mas um contexto escolar onde a ação era total do adulto, propus-me ao desafio de introduzir a aprendizagem cooperativa. Para esta decisão concorreu a afirmação de Cochito (2008, p.18),

A aprendizagem cooperativa tem-se afirmado como a forma mais eficaz de diferenciação pedagógica não discriminatória, imprescindível na sala de aula multilingue.

Antes de definir os conceitos necessários à compreensão e à resposta das questões levantadas na introdução, apraz-me indicar a noção de aprendizagem. De acordo com Oliveira (2001, p.538), *aprendizagem* é a

Aquisição de novos conhecimentos; desenvolvimento das estruturas cognitivas. Dela resulta sempre mudança no indivíduo, que se manifesta na atitude e/ou na conduta.

Na mesma linha de entendimento, mas segundo Vygotsky, Piaget e Bruner, Cochito (2008, p.12) define *aprendizagem* como

um processo situado na participação social: a aprendizagem insere-se no contexto social, cultural e político (...) e emerge das interações entre alunos, e entre alunos e professores.

A obra de Cochito (2008) centra-se na implementação da aprendizagem cooperativa no contexto intercultural existente em Portugal. Como tal, a autora defende, para o papel do professor,

uma prática assente em relações de cooperação em vez de relações baseadas em estereótipos mútuos que determinam papéis rígidos de oposição aluno-professor. (p.13)

Em termos de conclusão, aprez-me, ainda, evocar o conceito de aprendizagem cooperativa aquando da Antiguidade Clássica e do Renascimento. Lopes e Silva (2009) descrevem alguns dos contextos. Por exemplo, Sócrates, filósofo grego, “ensinava os discípulos em pequenos grupos” (p.7). Comenius, na sua obra *Didactica Magna* esclarece que “os alunos beneficiariam muito não só por ensinarem os outros, mas também por serem ensinados pelos colegas de estudo” (idem, p.8).

Uma vez apresentados os conceitos de escola e aprendizagem, creio ser agora pertinente e oportuno definir e apresentar as conceções sobre o trabalho cooperativo, o papel do professor, os métodos e estratégias a adotar num contexto de aprendizagem cooperativa e as vantagens e consequências do trabalho cooperativo, para, nas considerações finais, responder às questões enunciadas na introdução.

1.2. Trabalho cooperativo

O conceito *trabalho* é entendido por Laeng (1978, p.256) como “a forma de actividade realizada pelo aluno para cumprir os seus deveres”. Oliveira (2001, p.6748) complementa referindo que *trabalho* é uma “actividade desenvolvida para realizar uma tarefa, chegar a um resultado”.

Oliveira (idem, p.1971) define *cooperar* como “Agir em conjunto com alguém”, Houaiss (2003, p.2382) expõe *cooperar* como “(...) actuar, juntamente com outros, para um mesmo fim; contribuir com trabalho, esforços, auxílio; colaborar; (...)” e Laeng (1978, p.101) apresenta *cooperação* como “trabalho associativo”, acrescentando que

A escola prepara para a cooperação em tal sentido, propondo actividades de grupo que exijam a execução de tarefas diferenciadas e complementares em solidário espírito de sociabilidade.

Neste sentido, pode definir-se trabalho cooperativo como uma tarefa ou uma atividade realizada em conjunto, onde todos os elementos participam, a fim de atingir um resultado, um objetivo.

Bessa e Fontaine (2002, p.31) apresentam uma definição de *trabalho de estrutura cooperativa*, que creio ser deveras esclarecedora:

define-se pelo facto de diferentes indivíduos orientarem os seus esforços no sentido de atingirem objectivos comuns e, desta forma, contribuírem quer para o seu sucesso quer para o dos outros na realização desses objectivos. Revela-se, assim, uma interdependência positiva: um indivíduo só poderá ser bem sucedido na realização dos seus objectivos se, e apenas se, os outros também o forem e vice-versa.

Esta definição acrescenta um fator fulcral e decisivo para a caracterização de trabalho cooperativo: a interdependência entre os sujeitos. Se os sujeitos não se relacionarem e implicarem no processo mútuo, o trabalho, ainda que realizado lado a lado, não será cooperativo, mas individual (Cochito, 2008). Deste modo, Bessa e Fontaine (2002) acrescentam, ademais, que o sucesso e o fracasso do grupo dependem de cada um dos participantes.

Num contexto de cooperação, entenda-se implícita a heterogeneidade de competências: além de interdependência, há tolerância e respeito pelo outro, banindo a

hierarquia, os conceitos de superioridade e inferioridade e a competição. Consequentemente, os trabalhos cooperativos proporcionam momentos de otimização das capacidades inatas das crianças, incentivando e valorizando o que cada uma transporta e consegue exprimir e desenvolver em prol do sucesso do grupo.

Numa sociedade denominada pós-moderna, marcada pelos avanços tecnológicos e pela individualidade das pessoas, a escola deve afirmar-se como um espaço potenciador de compensação da sociedade. Nesta perspetiva, uma das estratégias para implementar na escola os valores a que a sociedade coloca entrave será através da aprendizagem cooperativa. Deste ponto de vista, Bessa e Fontaine (2002, p.37) concluem

Esta alternativa pedagógica, ao valorizar o papel dos pares no processo de ensino-aprendizagem, a promoção de competências sociais e a satisfação de objectivos individuais em quadros sociais de interdependência e reciprocidade, fornece uma resposta clara e adequada aos desafios pós-modernos.

O Padre Vaz Pinto, Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas (citado por Cochito, 2008, p.XIII), refere a importância de “aprender a cooperar com os outros no próprio acto de aprender”, como forma de aprender na socialização, numa sociedade fortemente intercultural, a fim de banir os preconceitos em prol de sociedades mais diversificadas e unidas. Nesta perspetiva de união entre as culturas, Cochito (2002, p.4) atesta que “Cooperar é também condição *sine qua non* para a construção de uma sociedade democrática e plural”.

Slavin (citado por Bessa e Fontaine, 2002) atesta que, quando os alunos trabalham sob a metodologia cooperativa, todos são implicados para o sucesso do grupo, ou seja, como o produto final depende do contributo de todos os elementos sem exceção, estes sentem-se responsáveis e valorizados. Assim, a cooperação proporciona o empenho de todos os alunos.

Para esta perspetiva concorre a pedagogia de Vygotsky (Cochito, 2008), referindo que o desenvolvimento depende das relações que os indivíduos estabelecem uns com os outros (por exemplo, na aquisição da linguagem). Assim, o momento de alcançar a Zona de Desenvolvimento Proximal depende da qualidade das relações com os semelhantes. Ao socializar com crianças com níveis de desenvolvimento diferentes ao seu, promove-se a ZDP: a passagem do nível de desenvolvimento real (o que a criança é capaz de fazer sozinha) para o nível de desenvolvimento potencial (o que é capaz de fazer com ajuda, em cooperação com colegas mais competentes e capazes naquela situação).

Apresentadas as características delineadoras da aprendizagem e do trabalho cooperativos, apraz-me, em seguida, apresentar as cinco especificidades dos grupos de

aprendizagem cooperativa defendidas por Johnson e Johnson (College of Education and Humam Development, 2002, Lopes e Silva 2009):

□ A *positive interdependence*⁴ pressupõe, de acordo com Lopes e Silva (2009, p.17), que

os alunos têm de perceber que interdependem positivamente uns dos outros, no grupo de que fazem parte. É a interdependência positiva que cria os objectivos superiores que unem os diversos alunos num esforço comum.

Esta interdependência levará a que os alunos respeitem os seus colegas e os aceitem como colaboradores e companheiros. Não se trata de perceber quem é o melhor ou o pior aluno, mas de ambos se ajudarem mutuamente. Remete, também, para a Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, onde as crianças, independentemente do seu nível de desenvolvimento, se ajudam mutuamente.

“Positive goal interdependence requires acceptance by a group that they ‘sink or swim together’⁵”. (Johnson e Johnson, 1997) Esta perspetiva permite compreender o carácter e a importância de cada elemento no grupo.

□ A *individual accountability*⁶ é o alargamento da interdependência positiva, i.e., cada elemento é responsável por si e pelos colegas. Assim, Lopes e Silva (2009, p.17) reforçam que

O grupo deve assumir a responsabilidade por alcançar os seus objectivos e cada membro será responsável por cumprir com a sua parte, para o trabalho comum.

Nesta ótica, é possível afirmar que quando cooperam, juntos, os alunos podem promover o sucesso ou o fracasso do grupo, sendo que o sucesso de um elemento será o sucesso do grupo, e o fracasso de um será o fracasso do grupo. Consequentemente,

O objectivo dos grupos de aprendizagem cooperativa é fortalecer cada membro individual, isto é, que os alunos aprendem juntos para poderem sair-se melhor como indivíduos. (Lopes e Silva, 2009, p.17)

⁴ (Interdependência positiva.

Apraz-me citar a expressão italiana *Traduttore, traditore* (Tradutor, traidor), a fim de justificar a minha conduta: para melhor compreender os conceitos originais de Johnson e Johnson, tomei a liberdade de apresentar os termos no original em inglês, e a tradução que considero mais adequada ao contexto.)

⁵ (A interdependência positiva para um objetivo requer aceitação por parte do grupo, no sentido em que ‘afundam-se ou nadam juntos’.)

⁶ (Responsabilidade individual)

□ A *promotive interaction*⁷ afiança que “group members help one another, share information, offer clarifying explanations⁸” (College of Education and Human Development, 2002).

Os alunos envolvem-se na aprendizagem dos colegas: quando dialogam, trocam experiências, resolvem situações problemáticas, explicam a matéria aos colegas.

Lopes e Silva (2009, p.18) atestam e concluem que

A responsabilidade em relação aos colegas, a capacidade de se influenciarem uns aos outros, bem como as conclusões a que chegam, a modelagem, o apoio social e as recompensas interpessoais aumentam quando a interação face a face entre os membros do grupo aumenta.

□ As *social skills*⁹ são todas as competências que um indivíduo adquire quando coopera, independentemente do conteúdo, tais como a partilha de materiais e ideias, a comunicação, a espera pela sua vez de falar, o elogio de boas e corretas atitudes, a solicitação de ajuda, o encorajamento da participação dos colegas.

Porém, estas competências não são adquiridas *per se*. É necessário um forte e intenso trabalho por parte do professor para promover estas condutas e construí-las com os alunos.

Neste sentido, Lopes e Silva (idem) garantem que esta “componente da aprendizagem cooperativa consiste em ensinar aos alunos algumas competências interpessoais e grupais imprescindíveis ao trabalho em grupo”.

Engane-se, no entanto, quem julgar que estas *skills* são apenas adquiridas e úteis aquando do trabalho cooperativo; são igualmente fulcrais para interagir com novos alunos, pessoas de diferentes nacionalidades, culturas e etnias. Lopes e Silva (idem, p.19) concluem dizendo que “A falta de competências sociais é provavelmente o factor que mais contribui para a falta de sucesso académico dos grupos”.

□ Por fim, o *group processing*¹⁰ é o elemento que diz respeito à avaliação do trabalho realizado em grupo. Neste aspeto são preconizadas as condutas de cada aluno face ao grupo, em geral, e a cada um dos colegas.

⁷ (Interação estimuladora)

⁸ (Os membros do grupo ajudam-se uns aos outros, partilham informação, oferecem explicações clarificantes.)

⁹ (Competências sociais)

¹⁰ (Processo de grupo)

Lopes e Silva (2009, p.19) afirmam que este processo de avaliação permite

que os grupos de aprendizagem se concentrem na preservação do grupo, facilitar a aprendizagem das competências sociais, assegurar que os membros recebam feedback pela sua participação e lembrar aos alunos que têm de praticar de forma consistente as competências colaborativas ou de cooperação.

Um trabalho cooperativo eficiente e verdadeiro acontece quando o professor compreende, ademais das características anteriormente mencionadas, estes cinco elementos. Johnson, Johnson e Holubec (1999, p.23 citados por Lopes e Silva, 2009, p.20) afirmam, concluindo, que

Os cinco elementos básicos são não só características próprias dos bons grupos de aprendizagem, mas representam também uma disciplina que deve aplicar-se rigorosamente para produzir as condições que conduzam a uma acção cooperativa eficaz.

Apraz-me deixar uma nota final sobre esta forma de aprendizagem diferenciada. Tomlinson e Allan (2002, p.14) referem que os professores devem criar salas de aulas onde os alunos sejam “os protagonistas activos”, i.e., “Os estudantes devem estar no centro do processo de aprendizagem”. Acrescento, ainda, a conceção de Dewey, nas palavras de Arends (1995, p.365), de sala de aula como um espaço que “devia espelhar a sociedade como um todo e ser um laboratório para a aprendizagem da vida real”.

Assim, a fim de melhor compreender e definir o trabalho do professor num contexto de ensino-aprendizagem direccionado para a aprendizagem cooperativa, em seguida apresento o papel do docente.

1.3. Papel do professor

De acordo com Dicionário de Latim (2001, p.544), *professor, oris* é “aquele que se entrega a”. Oliveira (2001, p.5720) define *professor* como “Pessoa que tem por profissão o ensino”. Através destas duas definições, creio que é possível definir um professor como aquele indivíduo que, amante da sua profissão, ensina os outros. Porém, acrescentaria uma nova característica: o professor não ensina, constrói!

Freire (2003, p.22) evidencia esta perspectiva referindo que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. O aluno já não é mais um sujeito passivo na aprendizagem! Num processo de ensino-aprendizagem, todos os sujeitos envolvidos ensinam e aprendem: os alunos também ensinam aos professores e os professores também aprendem com os alunos. O mesmo autor (*idem*, p.23) reforça “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Assim, é possível afirmar que ninguém ensina sem ter aprendido anteriormente. Freire (*idem*, p.24) acrescenta, ainda, que “Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender”.

Então, quando há aprendizagem? A aprendizagem acontece, de acordo com Freire (*idem*, p.26) quando “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. Consequentemente, o papel do professor não consiste somente em ensinar, transmitir conhecimentos ou repetir conteúdos; um professor deve ir muito além, deve construir com os alunos formas de pensar e de raciocinar. Deve ser desafiador! (não esquecendo, evidentemente, os conhecimentos outrora adquiridos pelos alunos, evitando o efeito tábua rasa.)

Freire (*idem*, p.47) acrescenta, ademais: “*ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção*”. Ora, para que tal aconteça, o professor deve viver o que acredita, deve ser coerente consigo próprio e com as pessoas com quem partilha os dias. Concludentemente, a par desta conduta, o professor deve ser reflexivo! A sua prática deve assentar numa conduta pensada e ponderada de acordo com a realidade. Nesta ótica, este autor (*idem*, p.39) refere, ainda, que “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Consequente da ação reflexiva é a conduta do professor. Além de ser um sujeito coerente e proporcionador de segurança, deve ainda ser afetivo e respeitador da individualidade de cada aluno. Concorre para estas características o *Efeito de Pigmaleão*, defendido por Robert Rosenthal e Leonore Jacobson, que robustece o impacto que as expectativas (ora positivas ora negativas) do professor têm sobre o aluno.

Apraz-me rematar com uma citação sucinta de Freire (2003, p.23):

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro.

Consequentemente, o clima vivido em contexto de sala de aula influencia deveras o trabalho aí realizado. Assim, segundo Bessa e Fontaine (2002, p.151), e contrariando as comuns salas de aula, o professor deve, em ambientes cooperativos, “comportar-se mais como um guia, um elemento de apoio e um recurso à aprendizagem do que como um juiz”.

Sendo um elemento de apoio e não um juiz, como poderá o adulto promover um ambiente de aprendizagem e segurança? Primeiramente, a organização da sala é deveras importante para promover e estabelecer fortes relações entre os alunos, favorecendo a sua interação. Devem banir-se as salas de aula centradas no professor, onde os alunos estão sentados virados para o quadro e onde a sua participação é reduzida.

Nelson-Le Gall (1992, citado por Bessa e Fontaine, 2002, p.153) salienta que “as experiências de partilha durante o processo de aprendizagem devem ocorrer logo desde o Ensino Básico”. Neste sentido, torna-se urgente, desde logo, a formação dos docentes e a organização das salas de aula e também das escolas. É necessário que os professores compreendam a emergência da mudança em prol de todos. Uma sociedade que vive para a competição, deve compensar com escolas que promovam o espírito de cooperação.

O professor, sendo o modelo para as crianças, deve ter condutas de coerência e de demonstração de práticas válidas, como anteriormente mencionei.

Cochito (2008, p.5) confirma esta conduta referindo

A cooperação entre alunos a nível da sala dificilmente se transforma em prática sistemática e reconhecida se não for suportada por um funcionamento democrático e participado da escola, isto é, se a organização escolar e a actividade de professores, alunos, funcionários, pais e membros da comunidade não assentem em relações de cooperação.

Assim, para introduzir esta mudança no contexto escolar, o professor deve dialogar com os seus alunos (Bessa e Fontaine, 2002).

Nesta perspetiva, Sebarroja (2001, p.128) defende que “os alunos aprendem mais do comportamento docente que do seu conhecimento”. Assim, a relação que o professor constrói com os alunos deve ser afetiva e emotiva, pois que o ato de ensinar e construir valores se prende muito com os sentimentos de pertença. Este pensamento remete-me para a citação de Polya (2001), que transcrevi na introdução deste relatório: “Whatever the subject, what the teacher really teaches is himself”¹¹.

Em contexto de sala de aula cooperativa, o professor deve ser o responsável pelas alterações a ocorrer. Refiro-me, por exemplo, às organizações do espaço e dos alunos, dos materiais de apoio, do tempo para as atividades. Cochito (2008, pp.15-16) reforça que o professor deve “respeitar o ritmo”, “manifestar e desenvolver nos seus alunos competências sociais através da prática do dia a dia: saber ouvir, saber participar, resolver conflitos”, “construir um clima cooperativo de sala de aula”, “apreciar o trabalho e o esforço do outro”, “aumentar o nível de autonomia dos alunos, reconhecendo-lhes iniciativa e responsabilidade, capacidade de reflectir e organizar a sua própria aprendizagem”, “estabelecer relações e cooperação” e “incentivar a participação dos alunos”.

Sebarroja (2001, p.127), referindo Goodson, diz que “o ensino é uma profissão maravilhosa se pudermos equilibrar as competências técnicas com as sociais”. Neste sentido, o professor deve procurar investigar, refletir e aplicar uma prática que considera ser mais pertinente ao seu grupo de trabalho naquele momento. O mesmo autor (idem, p.128) acrescenta ainda que

A função do professor é criar as condições para provocar uma relação fluida e significativa com o conhecimento mediante o máximo desenvolvimento das potencialidades do aluno.

Em consequência de maximizar as potencialidades de cada aluno, o professor descentraliza-se, ou seja, delega o papel de autoridade para os pares. Ao comportar-se desta forma, vivenciando e demonstrando pela ação, o professor, que é modelo, transmite aos alunos a importância da autonomia, do respeito pelos semelhantes.

Assim, o professor deve motivar e estimular os alunos a trabalhar em pares, em grupos, a fim de partilharem ideias e comportamentos. Neste sentido, é pertinente que o

¹¹ (Independentemente do conteúdo, o que o professor realmente transmite é a si próprio.)

professor saiba ser modelo de condutas, pelo que o trabalho cooperativo entre professores é também fortemente implicado no trabalho em sala de aula, pois o professor aprende a valorizar o papel ativo dos elementos participantes

Bessa e Fontaine (2002) atestam que, para a aprendizagem cooperativa, o professor tem um papel ativo na formação dos grupos de trabalho. Estes não devem ser formados pelos grupos de amigos, a fim de todos socializarem com todos os alunos da turma. Os professores devem formar os grupos, envolvendo, no mesmo grupo, os alunos com maior e menor dificuldade, a fim de criar grupos heterogêneos, e evitando a exclusão de alunos com menos capacidades.

Durante os tempos de trabalho em grupo ou em pares, o professor deve acompanhar o processo, verificando e encorajando os alunos a participarem e interagirem de forma autónoma e de acordo com as capacidades de cada um. Deste modo, o professor assume o papel de observador.

Tomlinson e Alan (2002) sintetizam a essência do trabalho do professor em contexto de sala de aula cooperativa:

Nas salas de aula onde se diferenciam as situações de ensino e aprendizagem, o objectivo do professor da turma é que cada criança se sinta constantemente desafiada (...) o professor é claramente um profissional que diagnostica e prescreve actividades de acordo com as necessidades manifestadas pelos alunos, estimula aprendizagens e traça um currículo eficaz (...) (pp.20-21).

Analisadas as características gerais do professor, em seguida proponho-me apresentar as tarefas específicas do docente. Johnson, Johnson e Smith (1991, citados por Lopes e Silva, 2009, p.53) expõem as três fases distintas do processo de implementação da aprendizagem cooperativa em sala de aula: (1) pré-implementação, (2) implementação e (3) pós-implementação. Por fim, exponho a informação num quadro síntese.

Anteriormente abordei algumas preocupações do professor antes de propor uma atividade subordinada à aprendizagem cooperativa. Agora remeto-as, alargando-as, complemento-as e introduzo outras quantas, dando relevância não só às condutas de professores experientes, mas também às de docentes em início de carreira e, como tal, com pouca experiência. Realço, ainda, que não há uma ordem específica; contudo, procurei organizá-las de uma forma que, a mim, parece mais lógica e adequada.

1) Na *pré-implementação*, ou seja, na planificação, o professor deverá:

□ *Escolher um conteúdo apropriado*, que esteja em função dos gostos, dos interesses e do conhecimento prévio dos alunos. É importante que este critério seja rigoroso, pois a aprendizagem cooperativa incide na iniciativa do aluno; ora, se um aluno não se sentir interessado na temática e não for desafiadora, será que terá predisposição para cooperar?

Um professor em início de carreira poderá basear-se nos manuais, dando um cunho pessoal. No entanto, deve ser reflexivo e consciencializar-se dos conhecimentos prévios dos alunos. Neste sentido, Arends (1995, p.375) reforça “Os alunos tomaram previamente contacto com a matéria ou irá ser necessária uma explicação mais alargada por parte do professor?”.

□ *Planificar materiais* é um passo deveras importante, principalmente para o método Investigação em Grupo. Arends (1995, p.376) defende que esta é a “tarefa mais importante”, pois

Apesar de os professores proporcionarem informação verbal aos alunos numa aula de aprendizagem cooperativa, esta informação é normalmente acompanhada por textos, folhas de trabalho e guias de estudo.

Os materiais devem estar de acordo com o nível de leitura dos alunos, deve ser motivador das aprendizagens. Torna-se, portanto, fulcral o papel de investigador do professor: recursos da internet, pesquisas na biblioteca, diálogos com o bibliotecário e demais professores que utilizem a aprendizagem cooperativa.

Inicialmente, as atividades planificadas podem não acontecer como o professor desejou. Um docente com pouca experiência não deve desmotivar se os alunos ficarem confusos e pouco entusiasmados com a tipologia de trabalho, ou se os pais colocarem objeções (Arends, 1995).

Por conseguinte, os materiais devem promover a interdependência, ou seja, cada aluno deve sentir-se impulsionado a intervir e a contribuir para o sucesso do grupo. Lopes e Silva (2009, p.55) atestam que “Sem essas contribuições, a estrutura do grupo e a sua coesão podem ser postas em perigo”.

□ *Formar grupos.* Esta pode parecer uma tarefa simples; contudo, para que a aprendizagem cooperativa seja eficaz, o professor deverá conhecer todos os alunos, as capacidades de cada e estipular critérios para a formação das equipas de trabalho.

Arends (1995, p.375) apresenta dois critérios: “os objectivos que os professores estabelecem para uma determinada aula” e “a diversidade racial e étnica e os níveis de capacidade escolar dos alunos na turma”.

Por seu turno, Lopes e Silva (2009, p.54) referem que a constituição dos grupos “pode variar entre 3 a 4 alunos, dependendo da tarefa de aprendizagem cooperativa a realizar”. Mencionam que os grupos tanto podem ser homogéneos ou heterogéneos, dependendo do objetivo do professor e do método a aplicar. Reforçam, ainda, que os elementos do grupo devem manter-se durante algum tempo, “porque os alunos necessitam de tempo para desenvolver o espírito de coesão e de grupo antes de integrarem um novo grupo” (idem).

Para os professores com pouca experiência, os mesmos autores aconselham a formar, inicialmente, equipas de dois alunos e somente mais tarde de três ou quatro.

□ *Organizar a sala* é um passo importante e que não deve ser descurado. O espaço deve ser otimizado “para que os grupos possam interagir e movimentar-se facilmente” (ibidem). É igualmente fulcral que os elementos de cada grupo possam estar face a face.

Munidas de um relógio de parede, ora digital ora analógico, as paredes da sala devem estar revestidas de trabalhos realizados pelos alunos, para facilitação, aos quais podem recorrer, além de sínteses da metodologia e das inerentes regras/instruções da aprendizagem cooperativa.

□ *Desenvolver instruções* para os alunos é um passo que o professor deve tomar antes de implementar uma atividade cooperativa. Em diálogo com os alunos, ou realizando sozinho, o docente deve apresentar os objetivos, os benefícios e as condutas numa aula de aprendizagem cooperativa, o prazo da conclusão do trabalho (por exemplo, para a Investigação em Grupo), as datas dos testes (para o STAD, por exemplo). O formato da apresentação pode ser em cartaz, escrito no quadro, em folhas soltas, importando que, durante a atividade, os alunos possam recorrer a eles.

Neste passo, é ainda pertinente que o professor informe os alunos sobre as competências que vão ser avaliadas. Importa referir aos alunos que não é somente o conteúdo teórico que vai ser avaliado, mas também a partilha, a entreaajuda e a participação de cada aluno.

É também neste momento que o professor realiza em conjunto com os alunos as grelhas de avaliação que serão usadas no fim. É fulcral que os educandos saibam quais os parâmetros de avaliação, incluindo-os, assim, em todo o processo.

Deste modo, para os professores com menos experiência, os grupos com dois ou três elementos podem ser facilitadores, na medida em que cada aluno pode participar mais e contribuir para o grupo. O professor consegue, ainda, questionar cada aluno e verificar o que cada elemento aprendeu, assimilou e como pôde contribuir para o conjunto.

□ *Estabelecer os comportamentos desejados* é o passo conseguinte ao desenvolver instruções. Diversas vezes referi que o professor deve ser coerente na sua conduta, uma vez que é modelo para os alunos. Além de ser importante que os alunos visualizem o professor cooperante, é também fulcral que o professor construa com os alunos a cooperação, pois a construção implica ação (e não somente a teoria nos cartazes expostos)!

Lopes e Silva (2009, p.55) referem que o professor deve “ensinar aos alunos como trabalhar em grupo”. Em ações do dia a dia, o professor constrói e trabalha com os alunos os comportamentos desejados num ambiente de aprendizagem cooperativa: colocar o braço no ar para falar, esperar a vez de comunicar, elogiar as participações, incluir os alunos nas decisões a tomar, resolver situações problemáticas autonomamente.

□ *Atribuir papéis aos elementos do grupo* é uma tarefa que pode ser realizada tanto pelos alunos como pelo professor, pelo que não há um consenso geral (Lopes e Silva, 2009). Para tal, todos os elementos do grupo devem ter uma função e, ao longo do tempo em que a equipa se mantém intata, os papéis devem ser rotativos.

Para introduzir os papéis, Lopes e Silva (idem, p.28) aconselham a analogia a uma “equipa de futebol”, em que cada jogador tem a sua função muito específica. Advertem, ainda, para a criação de “fichas de papéis” (idem, p.29) que, além de serem introduzidas pelo professor, devem ser praticadas pelo grande grupo,

para ajudar os alunos a exercitar certas práticas sociais, a entender como podem cumprir os seus papéis e a saber o que dizer quando desempenham um determinado papel. (ibidem)

A apresentação dos papéis deve ser paulatina e, quiçá, no tempo de introdução da metodologia cooperativa, os elementos dos grupos poderão não ter tarefas pré-determinadas. Mais tarde, devem introduzir-se os papéis de execução mais simples, tais como “os de leitor,

encarregado de fazer registros e encarregado de fomentar a participação” (Lopes e Silva, 2009, p.28).

Como referi, há diversos papéis: o de verificador, facilitador, controlador do tempo, leitor, porta-voz, intermediário, responsável pelo material.

2) Na *implementação*, ou seja, no decorrer da ação, o professor deverá:

□ *Apresentar os objetivos* da atividade e relacioná-la com os conhecimentos anteriores. Arends (1995, p.378) refere que

Os professores eficazes iniciam todas as aulas revendo, explicando, os seus objectivos em linguagem compreensível e mostrando a relação entre a aula e a aprendizagem anterior.

Para professores que estão a introduzir a metodologia, é necessário que dialoguem com os alunos a fim de todos compreenderem a tipologia de trabalho. Não importa, pois, que o tempo despendido seja grande, porquanto “É difícil aos alunos desempenharem-se bem numa tarefa se estão confusos acerca da razão de a fazer ou se o critério para o sucesso for mantido em segredo” (idem).

□ *Criar equipas de trabalho* é uma das tarefas de maior complexidade para o professor, pois terá de pôr em prática as reflexões que realizou sobre cada aluno. Mesmo em situações muito bem planificadas, podem ocorrer situações de confusão (Arends, 1995).

Para a criação dos grupos de trabalho, por parte de professores tanto inexperientes como experientes, Arends (idem, p.379) propõe três estratégias simples:

- escrever os passos no quadro para cada tarefa, que poderão ser comparadas às instruções “que são fornecidas às pessoas, junto das filas de espera para comprar bilhetes para uma peça de teatro”;

- dizer as instruções e pedir aos alunos para repetir por palavras próprias ajuda a que todos se relacionem, prestem atenção e transmitam ao professor “a forma como as instruções foram compreendidas”;

- criar lugares para cada equipa e assinalá-los devidamente fará com que haja menos instabilidade e confusão na organização dos alunos por cada grupo.

□ *Intervir em situações de conflito.* Enquanto circula livremente pela sala, o professor poderá observar situações de conflito, às quais deverá somente acorrer quando verificar que os elementos do grupo já discutiram entre si e não conseguem solucioná-las.

Lopes e Silva (2009, p.64) aconselham o uso de uma “lista de resolução de conflitos”, que poderá ser distribuída a cada grupo, promovendo, assim, a sua autonomia e a autonomia dos elementos. Esta lista poderá ter diversos itens como

a explicação da importância de se ouvirem uns aos outros no grupo, de se definirem responsabilidades, de como valorizar as competências de cada um, exemplificando a excelência e promovendo o humor. (idem)

□ *Prestar ajuda.* A ajuda que o professor presta aos elementos do grupo deve ser contida, porquanto o seu papel é de mediador e a ação centra-se nos alunos.

O papel do professor aquando da ajuda deve ser o de “fornecer recursos e/ou pontos de vista adicionais e incentivos para reflectirem sobre o trabalho realizado e sobre os progressos conseguidos” (ibidem).

Arends (1995, p.379) acrescenta, ademais, que a ajuda oferecida em demasia pelo professor não é vantajosa para os alunos:

Interferir demasiado e prestar ajuda quando não solicitada pode tornar-se aborrecido para os alunos. Para além disto, podem perder-se oportunidades de os alunos tomarem iniciativa e autodirigirem-se.

□ *Elogiar os alunos* que realizam bem a atividade, ajudam, facilitam e atingem os objetivos é importante para os alunos. Funciona como um reforço positivo, principalmente, se for na introdução da metodologia ou em variantes inseridas ao longo do tempo, como, por exemplo, os papéis nos elementos dentro de cada grupo.

O elogio transmite ao aluno a apreciação do professor, encorajando-o a manter e, quiçá, a melhorar a sua conduta, e a encorajar os colegas a também terem boas condutas para receberem o mesmo reforço por parte do professor.

3) Na *pós-implementação*, depois de os alunos terem terminado a atividade, há responsabilidades que o professor deverá cumprir:

□ *Fomentar o sumário.* Após a conclusão da atividade, é importante que os alunos realizem um resumo do que foi o trabalho, apresentando-o à turma. Assim, cada grupo evocará os pontos mais importantes, positivos e negativos da tarefa.

Lopes e Silva (2009, p.65) afirmam que, através do sumário, o professor pode “verificar a que nível de conhecimento os grupos estão a trabalhar”.

□ *Avaliar a aprendizagem.* Nesta fase, o professor avalia o trabalho de cada grupo e de cada aluno em particular, recorrendo a grelhas de apoio, que “devem ter sido elaboradas durante a fase de pré-implementação e os alunos devem ter contribuído com sugestões para o seu conteúdo” (idem).

A avaliação é, depois, transmitida ao grupo e aos elementos, para que todos saibam qual o seu desempenho. É através destas informações que os alunos sabem se estão a progredir ou regredir no âmbito da aprendizagem cooperativa.

□ *Refletir sobre o trabalho implementado.* A reflexão é a chave do trabalho do professor. Não basta discernir antes, mas também depois do trabalho. Creio que talvez seja ainda mais importante neste momento, pois é aqui que o professor analisa o processo decorrido e prevê os próximos passos.

Assim, Lopes e Silva (2009, p.66) advertem que

O professor deve guardar um registo do que foi trabalhado e do porquê de ter sido trabalhado em cada tempo, na lição ou unidade de aprendizagem cooperativa.

Apresentadas e descritas as tarefas que o professor deve realizar antes, durante e após uma atividade de aprendizagem cooperativa, em seguida apresento um quadro síntese com base em Johnson, Johnson e Smith (1991, citados por Lopes e Silva, 2009) e Arends (1995).

Quadro 1 – Síntese das tarefas do professor por fases

Tarefas do professor	Breve descrição
Pré-implantação	
Escolher um conteúdo apropriado	- dependente dos gostos e interesses dos alunos
Planificar materiais	- adequação ao nível de conhecimento dos alunos - motivadores de aprendizagens - promotores de interdependência positiva
Formar grupos	- inicialmente de 2 alunos - posteriormente de 3 ou 4 alunos
Organizar a sala	- grupos de alunos sentados face a face - relógio na sala - registos nas paredes
Desenvolver instruções	- apresentação dos objetivos, benefícios e condutas - elaboração das grelhas de avaliação com os alunos
Estabelecer os comportamentos desejados	- construção com os alunos dos comportamentos de cooperação (por exemplo, colocar o braço no ar para participar)
Atribuir papéis aos elementos do grupo	- tarefas de cada aluno para o funcionamento do grupo - rotativos - introdução paulatina e progressiva
Implementação	
Apresentar os objetivos	- relação e explicitação da nova aprendizagem tendo em consideração as anteriores aprendizagens
Criar equipas de trabalho	- descrição dos passos da atividade - explicitação das instruções e repetição por parte dos alunos - criação de lugares de trabalho para cada grupo
Intervir em situações de conflito	- criação e recurso de lista de resolução de conflitos
Prestar ajuda	- ajuda contida - último recurso
Elogiar os alunos	- reforço positivo - promotor de futuros encorajamentos
Pós-implantação	
Fomentar o sumário	- evocação dos aspetos positivos e negativos do trabalho - <i>feedback</i> ao professor
Avaliar a aprendizagem	- avaliação por grelhas realizadas em conjunto com os alunos na pré-implantação
Refletir sobre o trabalho implementado	- análise do trabalho decorrido - ponto de partida para futuras atividades de aprendizagem cooperativa

Sendo uma estratégia de ensino-aprendizagem, a aprendizagem cooperativa baseia-se em vários métodos e em várias estratégias que serão adaptados, após a observação, a caracterização, a análise e a reflexão do grupo por parte do professor, à turma que lhe compete. Ressalvo, ainda, que os métodos não são estanques, ou seja, que há e pode haver uma forte complementaridade entre eles. Por conseguinte, apresento algumas estratégias e alguns métodos, fazendo uma breve caracterização de cada.

1.4. Aprendizagem cooperativa: as estratégias e os métodos

Damon e Phelps (1989, citados por Bessa e Fontaine, 2002) apresentam três estratégias de ensino aprendizagem; são elas a aprendizagem cooperativa (*cooperative learning*), a explicação por pares (*peer-tutoring*) e colaboração entre pares (*peer-collaboration*). São características pela forma como rompem com a tradição de competição em contexto escolar, propondo alternativas baseadas no desenvolvimento e na ação individual em pequenos grupos. Assim, cada elemento é valorizado, havendo maior ou menor interdependência entre o grupo.

□ Na *aprendizagem cooperativa*, a turma é dividida em grupos heterogêneos de competências, em que realizam atividades conjuntas. Aqui há pouca reciprocidade, na medida em que há pouca interdependência entre os elementos.

□ A *explicação por pares* caracteriza-se, essencialmente, pelo trabalho com díades e no conseqüente desnível de competências entre os alunos participantes. Nesta situação, o aluno considerado com maior aptidão exerce “poder e controlo sobre a relação e a execução das actividades, em virtude de o seu nível de competências ser superior – o que, aliás, é reconhecido e aceite pelo aluno de menor estatuto” (Bessa e Fontaine, 2002, p.46). Considera-se, assim, esta estratégia benéfica para ambos os alunos. Damon e Phelps (1989) e Vygotsky (1978) (citados por Bessa e Fontaine, 2002, p.44) afirmam que

O aluno que explica é beneficiado na medida em que o exercício da tarefa que lhe é atribuída permite que ele elabore e reformule os seus conhecimentos, aumentando a sua mestria. O aluno que recebe as explicações retira benefício do facto de receber explicações e de poder colocar questões e modelar comportamentos.

□ Na *colaboração entre pares*, por seu turno, a igualdade entre os alunos é elevada, pois ambos têm o mesmo nível de competência. Assim, em conjunto, os alunos são capazes de resolver tarefas que individualmente não seriam. A reciprocidade é igualmente elevada, pois é necessária a construção de opiniões e estratégias para resolver a tarefa, relevando a reciprocidade entre os elementos do par.

Em seguida, apresento alguns dos métodos, aplicáveis ao 1º Ciclo do Ensino Básico, introduzidos a partir dos anos 60/70 do século XX e defendidos por autores como Bessa e Fontaine (2002), Cochito (2008) e Lopes e Silva (2009): *Learning Together*¹², Instrução complexa, *Group Investigation*¹³, STAD – Student Teams Achievement Division –¹⁴, TGT – Team Games Tournament –¹⁵ e TAI – Team Accelerated Instruction¹⁶.

□ *Learning Together* foi desenvolvido pelos irmãos David e Roger Johnson. Neste método, os alunos trabalham em grupos heterogéneos de 4 ou 5 elementos nas diversas áreas de conteúdo, tais como matemática, ciências, geografia ou língua materna, para preencherem fichas de trabalho das quais, no final, somente uma por grupo é entregue ao professor. Assim, todos os elementos são responsáveis pelo trabalho e pelas aprendizagens realizadas (as suas e as dos colegas); todos cooperam e dialogam, a fim de prevalecer a confiança, a decisão e a resolução de conflitos. Bessa e Fontaine (2002, p.60) referem que há

um sentimento de interdependência e reciprocidade face aos objectivos e aos elementos do grupo, o que levará cada um dos alunos a sentir-se compelido a dar o melhor de si próprio para o sucesso do grupo.

□ O método *Instrução Complexa*, fundamentado por Cohen (1994) e Cohen & Lotan (1997) (citados por Cochito, 2008, p.27), “tem como finalidade assegurar a igualdade de oportunidades e o sucesso para todos os alunos, na sala de aula heterogénea”. Baseia-se em três componentes essenciais: as competências múltiplas (independentemente da origem sócio-cultural ou do nível de competência, todos os alunos participam e contribuem para a realização da tarefa), as estratégias de interação e comunicação (cada elemento tem uma função no grupo e o professor observa, a fim de resolver eventual conflito ou problema, para que todos tenham uma participação e uma função equitativa) e o tratamento de estatutos, ou seja, todos os alunos têm igualdade de oportunidade e participação. O forte contributo deste método é, segundo Cochito (2008, p.27), que proporciona

estratégias para aumentar a percepção dos alunos sobre as suas próprias capacidades e para os convencer que todos podem contribuir intelectualmente no desenvolvimento de actividades que requerem múltiplas competências.

¹² (Aprender juntos)

¹³ (Investigação de Grupo)

¹⁴ (Divisão dos alunos por equipas para o sucesso)

¹⁵ (Método dos torneios em equipa)

¹⁶ (Instrução de equipa acelerada)

□ O *Group Investigation* desenvolvido em Israel por Shlomo Sharan (citado por Bessa e Fontaine, 2002, p.62) é considerado o mais complexo e o mais completo método de aprendizagem cooperativa, pois envolve tarefas individuais, de pares e em grupos. O professor introduz um tema e aos alunos, em grupos, cabe-lhes a tarefa de definir o que vão aprender, como vão aprender, as estratégias e os materiais a utilizar. Em seguida, os alunos laboram individualmente e em grupos de trabalho, a fim de apresentarem a aprendizagem à turma. Bessa e Fontaine (2002, p.63) concluem, sobre este método, que “só é possível obter-se o produto final do trabalho do grupo através do somatório dos subtemas distribuídos a cada um dos elementos”. Neste método, o professor apoia o planeamento e orienta na investigação do tema, ou seja, é “um facilitador do trabalho dos alunos e dos grupos” (idem).

□ STAD (*Student Teams Achievement Divisions*), TGT (*Team Games Tournament*) e TAI (*Team Accelerated Instruction*) são alguns dos métodos desenvolvidos nos Estados Unidos da América e incluídos na categoria *Student Team Learning*.

No método STAD, os alunos trabalham em grupos, criando interdependência entre si e, assim, tornam-se responsáveis pelo sucesso e pela aprendizagem dos colegas do grupo. Estas equipas cooperativas dão especial importância às recompensas, pelo que o sucesso individual será atingido se todos os membros também o atingirem e vice-versa. Assim, está bem patente o sentido de responsabilização e de pressão, na medida em que todos os elementos são implicados ora no sucesso ora no fracasso do grupo, independentemente de ser considerado bom ou mau aluno.

Após a introdução do tema a trabalhar pelo professor, o grupo trabalha sobre o assunto e, de acordo com Slavin (1996, citado por Bessa e Fontaine, 2002, p.69), “os melhores alunos auxiliam aqueles com maiores dificuldades, com o objectivo de todos virem a dominar a matéria ou os exercícios”. Os alunos são, posteriormente, avaliados de forma individual através de testes de conhecimento; os grupos com melhores prestações serão distinguidos em jornais de parede afixados na sala.

□ O método TGT, ou métodos dos torneios em equipa, é muito semelhante ao STAD. A maior diferença reside na avaliação, ou seja, ao invés de os alunos realizarem fichas individuais, os alunos participam em torneios semanais. Estes grupos, porém, são homogéneos, para que, segundo Bessa e Fontaine (2002, p.70) “a competição seja justa”. Assim, os alunos mais fortes jogarão com outros tantos mais fortes, os intermédios com outros tantos e os mais fracos com alunos mais fracos. Este método permite que os alunos

trabalhem inicialmente com grupos heterogêneos de aprendizagens e conhecimentos e, para efeitos de avaliação, trabalhem em grupos homogêneos. Ressalvo, ainda, que este critério, apesar de ser notável, não é explicitado aos alunos.

□ O TAI, *Team Accelerated Instruction*, é um método que alia a aprendizagem individualizada com a aprendizagem cooperativa. Os alunos trabalham em grupos, ajudam-se mutuamente e preenchem folhas de registo e controlo elaboradas para o efeito. Neste método, os alunos, após trabalharem em conjunto, “são capazes de determinar o momento em que se encontram aptos para serem avaliados” (idem, p.72). Depois, os alunos são sujeitos a uma ficha formativa e, caso seja positiva, fazem um teste de avaliação. Como os grupos são heterogêneos, as pontuações de todos os alunos contribuem para a pontuação do grupo. Dadas estas características, os mesmos autores (idem, p.73) referem que a grande vantagem do TAI é

permitir que os alunos trabalhem a ritmos diferenciados, o que permite que os menos competentes possam abordar as matérias que ainda não dominam devidamente, não impedindo com isso que os mais competentes continuem a sua evolução.

□ Kagan (1994, citado por Cochito, 2008) introduziu um método denominado *Estruturas Cooperativas*. Este autor caracteriza a sala de aula como espaço primordial da ação. Assim, as atividades devem realizar-se em grupos heterogêneos de 4 elementos; a sala deve estar organizada de modo a que haja interação entre os alunos e a que, quando o professor solicitar, consigam canalizar para ele as atenções; há recompensas para motivar a cooperação, ou seja, os alunos devem desenvolver competências sociais; e os alunos devem respeitar os quatro princípios básicos “interação simultânea, interdependência positiva, responsabilidade individual, participação igual e utilização de estruturas” (Cochito, 2008, p.29). Este método preconiza o tempo de aula como uma sequência de estruturas que são repetidas até serem automatizadas. Cochito (idem, p.30) conclui sobre este método que “Ao reduzir a aprendizagem cooperativa a uma sucessão de ‘técnicas’ dificilmente contribui para a capacitação de alunos e professores”.

Apresentados os métodos e as estratégias, creio ser relevante apresentar as características gerais e orientadoras do grupo cooperativo sugeridas por Cochito (2002), ressalvando que não há regras fixas; são somente linhas orientadoras, para o professor, para a criação e manutenção de um contexto cooperativo em sala de aula.

A dimensão do grupo de trabalho pode variar consoante o tipo de atividade a realizar e o nível já adquirido das aprendizagens e das competências dos elementos do grupo, ou seja, se tanto o professor como os alunos tiverem já noção das regras de funcionamento de trabalho cooperativo. Preferencialmente, os grupos são constituídos por 4 elementos; no entanto, em atividades mais complexas ou mais longas no tempo, poderão ser 5 ou 6 elementos no mesmo grupo, desde que não haja elementos sem funções e que o professor tenha dificuldade em orientar o grupo.

Em trabalhos cooperativos a pares, é fulcral que os alunos troquem ideias, partilhem informação, resolvam juntos problemas, respondam a questões que impliquem o diálogo.

Neste tipo de trabalhos, é estritamente importante que a composição dos grupos seja heterogénea, ou seja, que haja diferença nos níveis de competência e de aprendizagem nos elementos que o compõem. Desta forma, deve ser o professor a formar os grupos, evitando que os alunos mais fracos sejam colocados de parte ou para o fim, havendo discriminação. Do mesmo modo, os grupos não devem ser formados pelos ‘melhores amigos’; o objetivo também do trabalho cooperativo é a relação entre novos colegas, que até então foi pouco trabalhada. Apesar destas indicações de formação de grupos, é deveras fulcral que o professor as explique aos alunos, além de que deve ficar bem claro que todos os alunos participam consoante as suas capacidades, que não há alunos bons em tudo e maus em tudo, mas que todos têm algo bom a partilhar. Outro critério para a não formação de grupos é a proximidade na sala: a constituição dos pares não pode reger-se pelo lugar que os alunos ocupam, mas por fatores pedagógicos que o professor considera mais adequados à turma em causa.

Com o passar do tempo, o professor aperceber-se-á de alterações que terá de realizar, para que os grupos funcionem de forma melhor e para que haja maior partilha de experiências. É, assim, importante que o professor consiga transmitir a importância da rotatividade dos grupos que, além de permitir que os alunos se relacionem com outros tantos, ainda lhes permite descobrir novas capacidades.

Cochito (2008, p.45) refere que “a primeira finalidade da aprendizagem cooperativa é aproximar, criar oportunidades de compreender diferentes pontos de vista”. Assim, num período de tempo do ano letivo, seria inútil a cada tarefa ou atividade alterar o grupo de trabalho. Há, contudo, indicações que a autora propõe para a duração dos grupos: consoante as áreas de conteúdo, assim serão formados os grupos, pois a motivação e as capacidades dos alunos diferem de área para área; os trabalhos de curta duração podem ter várias formações de grupos; os trabalhos de maior duração e que exigem maior responsabilidade de todos os elementos, devem ser mantidos ao longo de todo o projeto.

O professor num contexto cooperativo não descarta o seu papel individual de autoridade, que transmite e constrói conhecimentos, que permite informar e desafiar os alunos. Não obstante este comportamento, o ‘poder’ que tem é delegado aos alunos, a fim de se tornarem mais autónomos, responsáveis e capazes de organizarem-se. Cabe ao professor formar os grupos e orientá-los, criar materiais de apoio, intervir em situações de conflito; a motivação também é importante, para que consiga estimular e implementar a curiosidade em todos os alunos; deve observar e avaliar os desempenhos dos alunos, pondo de lado as avaliações por testes, sumativas, mas as contínuas, e auxiliando os alunos a melhorar, dialogando com eles ao longo do tempo.

Apresentados os métodos, as estratégias e o papel do professor num contexto de aprendizagem cooperativa, em seguida apresento as vantagens que este tipo de diferenciação pedagógica oferece aos alunos.

1.5. Consequências e vantagens do trabalho cooperativo

Cochito (2008, p.81), nas considerações finais, salienta que “A aprendizagem cooperativa é imprescindível na sala de aula multicultural e multilingue”. Nesta linha de pensamento, em seguida elenco as vantagens do trabalho cooperativo não só para os contextos multiculturais, mas para todos os contextos de ensino.

A aprendizagem cooperativa é uma das estratégias de diferenciação pedagógica que mais implicação tem no combate à discriminação e mais motivação implica na aprendizagem. Cochito (idem, p.18) afirma as vantagens desta estratégia, pois

‘elege’ a heterogeneidade e o trabalho entre pares como formas privilegiadas de reduzir o estereótipo e preconceito, ao proporcionar o conhecimento do outro, nas suas diferenças e semelhanças, na experimentação de um percurso e na construção de um propósito comum.

Sendo uma das estratégias de diferenciação pedagógica, talvez seja aquela em que haja menor discriminação por parte das crianças com competências mais fracas. Quando um professor coloca uma criança mais junto de si para dar mais apoio, quando lhe proporciona atividades e tarefas diferentes mais simplificadas ou menos extensas, ainda que indiretamente, o professor está a discriminar a criança, pois esta não está nem se sente incluída no grande grupo, além de que emocionalmente se sente rotulada por uma pessoa que considera ser o seu modelo: o professor.

A par das desvantagens acima mencionadas, a criança, quando não coopera com os seus semelhantes, não proporciona que a sua área de desenvolvimento proximal seja trabalhada. Segundo Vygotsky (1978, p.86, citado por Bessa e Fontaine, 2002, p.56), “Esta zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que se encontram em processo de maturação”. Ou seja, quando a criança não é capaz de resolver determinada situação, mas se tiver a oportunidade de assistir a um seu semelhante mais velho ou mais competente resolver uma situação idêntica, a criança apreenderá o processo de resolução. Bessa e Fontaine (2002, p.56) atestam que “Assim, a interação com pares mais desenvolvidos cognitivamente é benéfica para as crianças, pois estas terão oportunidade de realizar novas aprendizagens, antecipando o seu desenvolvimento cognitivo”. Deste modo, e conseqüentemente, a criança aprenderá através do seu semelhante, introduzirá o conceito, que fará parte das “suas competências individuais” (idem).

A perspectiva de Vygotsky (Cochito, 2008) não se finda na zona de desenvolvimento proximal. Este autor refere, ainda, que a interação entre pares é importante e lucrativa para ambas as partes, no que à imitação concerne. Damon e Phelps (1989, citados por Bessa e Fontaine, 2002, p.56) atestam as vantagens dos intervenientes,

O sujeito menos competente, porque se expõe a padrões de raciocínio e de conhecimento indutores do seu desenvolvimento. O tutor, mais competente, porque beneficia do facto de se ver obrigado a reformular, reavaliar e explicitar os seus próprios conhecimentos, para poder fornecer explicações ao sujeito menos competente.

Na continuidade da perspectiva de Vygotsky, Bandura (1977, 1981, 1982, citado por Bessa e Fontaine, 2002) refere a importância das experiências vicariantes. Assim, a observação dos semelhantes em atividades eficazes proporciona o aumento das expectativas nos observadores, pois estes identificam-se com o modelo e, conseqüentemente, consideram-se capazes de realizar atividades semelhantes. Estes sentimentos de capacidade apenas são possíveis, porque o ambiente em que são vividas são de cooperação. Em contextos competitivos, a não superação de obstáculos é tida como um fracasso e gera, em consequência, desistência e instabilidade emocional.

Cochito (2008) compreende que a participação ativa do aluno na estratégia de trabalho cooperativo traz mais motivação e interesse. Se considerarmos que é fazendo que se aprende, ou seja, o fundamento da aprendizagem ativa, o aluno aprenderá de forma mais acessível e fácil se interagir e participar. Melhor será, se puder ter pares de referência a auxiliar. Este trabalho de cooperação entende-se, então, como uma reciprocidade de atitudes, pois está implicada a entreatajuda, a responsabilidade pelas suas aprendizagens, mas também pelas dos seus colegas; e também como uma forma de empatia, pelo que cada aluno terá de respeitar o outro quando estiver a partilhar ideias, a dar a sua opinião.

Nesta linha de pensamento, apraz-me introduzir a contribuição de Freinet (citado por Sebarroja, 2001), que refere a importância de dar uma resposta não só ao aluno que fracassa, mas também ao bem sucedido. Assim, numa escola de espírito cooperante, onde não há discriminações, o aluno mais capacitado poderá e deverá auxiliar o aluno menos capacitado, pelas razões já enumeradas anteriormente.

Bessa e Fontaine (2002) apontam diversas vantagens para a implementação da aprendizagem cooperativa em contexto de sala de aula. Por exemplo, o sucesso verifica-se independentemente da etnia, do meio, do sexo, da competência cognitiva, pois “os ganhos dos alunos mais competentes e menos competentes são semelhantes” (p.83). A cooperação entre

alunos é de tal modo forte que a relação de amizade (entenda-se também forte) permite que a persuasão verbal seja acentuada, levando a que os pares de referência sejam frequentemente ‘consultados’, não só para aproveitamento escolar, mas também para outros fatores, implementando e melhorando os níveis de autoestima e de autoconceito.

A aprendizagem cooperativa promove a aprendizagem entre pares, em grupos, implicando, através da procura e da oferta de ajuda dos semelhantes sob o paradigma da zona de desenvolvimento proximal, a realização escolar, a melhoria do aproveitamento escolar, o aumento da autoestima; em contextos competitivos, estes processos e estes progressos não seriam observáveis e observados.

Apraz-me concluir este capítulo com um excerto de Bessa e Fontaine (2002, p.151) que, creio, sintetiza de veras a essência da aprendizagem cooperativa:

A aprendizagem cooperativa valoriza o esforço e a associação do sucesso a critérios de desenvolvimento intra-individuais e introduz mudanças ao nível do papel do professor, que procura comportar-se mais como um guia, um elemento de apoio e um recurso à aprendizagem, do que como um juiz que pune ou recompensa os resultados obtidos pelos alunos. Além disso, a importância dos pares e a utilização da *necessidade de pertença* também são tidos em consideração na aprendizagem cooperativa, devido à sua importância na motivação para a realização em contexto escolar.

Capítulo 2 – A pesquisa

2.1. Metodologia

No enquadramento deste relatório, a metodologia mais adequada e, conseqüentemente, aplicada fundamenta-se no paradigma qualitativo. São várias as concepções deste paradigma e diversos os autores que sobre ela se debruçaram e investigaram. Neste sentido, de seguida apresento e caracterizo a investigação qualitativa tendo por base autores como Flick (2005), Bisquerra (1998), Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994), Esteves (2008) e Bogdan e Biklen (1994).

Na perspectiva de Flick (2005, p.13),

A investigação qualitativa está vocacionada para a análise de casos concretos, nas suas particularidades de tempo e de espaço, partindo das manifestações e actividades das pessoas nos seus contextos próprios.

Bogdan e Biklen (1994, p.47) complementam, referindo que uma investigação qualitativa é aquela que incide “nos aspectos da vida educativa”. É aquela onde os investigadores questionam os sujeitos – os observados – como forma de entender o seu comportamento, o seu pensamento; os investigadores valorizam os sujeitos e dão-lhes significado! Assim, um investigador qualitativo deve ser empático, ou seja, deve “tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (idem, p.51).

Nesta perspectiva, Flick (2005) acrescenta que, para uma investigação, qualquer que seja, o método escolhido deve adaptar-se à realidade a estudar, ou seja, ao objeto estudado:

Os objectos não são reduzidos a simples variáveis, são estudados na sua complexidade e inteireza, integrados no seu contexto quotidiano. Os campos de estudo não são situações artificiais de laboratório, mas interacções e práticas dos sujeitos na vida quotidiana. (p.5)

Tendo elegido a investigação qualitativa para a metodologia a aplicar neste relatório, aprez-me caracterizá-la, a fim de melhor compreender o papel do investigador e do objeto de estudo: a realidade. Como inicialmente referi, há divergências quanto à estrutura e à correta denominação do método; porém, aqui refiro-me aos aspetos comuns e mais relevantes para uma investigação qualitativa.

1. Uma investigação qualitativa assenta no trabalho realizado pelo *observador*, o investigador. Ou seja, o investigador é quem observa, recolhe dados, analisa, interpreta e conclui: ele é o instrumento de medida.

O investigador está inserido no meio que observa. Todas as suas conceções de vida, todas as perspetivas e idealizações que tenha são colocadas em causa, ou seja, o sujeito está sempre implicado no que observa, e observa aquilo que os seus olhos querem observar, levando a que nem sempre o investigador possa ser o mais objetivo possível, pois será certamente influenciado pelo seu meio, pela cultura, pelas vivências.

A fim de contrariar esta ótica, o investigador deverá conseguir distanciar-se e ser o mais objetivo possível nas suas observações e descrições, para transcrever a realidade sem qualquer perspetiva de visão pré-concebida. Bisquerra (1998, p.257) adverte, então,

Para evitar este peligro [subjetividade], el investigador debe adiestrarse en una disciplina personal, adoptando una ‘subjetividad disciplinada’, que requiere auto-conciencia, examen riguroso, reflexión continua y ‘análisis recursivo’.¹⁷

Uma vez inserido no meio de observação, é importante que o investigador (man)tenha uma relação de empatia, com ênfase na confiança e no contacto intensos, e seja imparcial para com o observado. Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994, p.75) enfatizam a importância da presença no grupo, referindo que, assim, a observação

é bastante eficaz no sentido em que faz ressaltar as contradições que possam existir entre as interpretações inferidas pelo investigador e as de uma população alvo.

Durante o processo de observação, Erikson (citado por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994) propõe que o investigador seja neutro relativamente aos juízos eventualmente

¹⁷ (Para evitar este perigo [subjetividade], o investigador deve treinar-se numa disciplina pessoal, adotando uma ‘subjetividade disciplinada’, que requer auto-consciência, exame rigoroso, reflexão contínua e ‘análise recursiva’.)

levantados face aos observados, promova a confidencialidade dos dados que recolhe, referentes a pessoas, e tenha clareza nas ideias e nas questões que orientam a sua investigação.

2. O *meio* onde é realizada a investigação qualitativa acontece em ambiente natural, ou seja, não acontece em laboratório ou em situações forçadas e criadas para o efeito. Assim, Bisquerra (1998, p.257) afirma que “Se trata de estudios en pequeña escala”¹⁸.

Uma investigação qualitativa tem como fonte direta o ambiente natural, ou seja, a observação é participante. Deste modo, o investigador, que é o instrumento principal, porque observa, toma nota do real onde se insere (estando dependente do contexto). Estas observações diretas, notas de campo – dados descritivos –, podem assumir vários registos, nomeadamente blocos de apontamentos, vídeo, áudio, fotografias, documentos pessoais, com um fator em comum: contacto direto com a realidade. A escolha é subjetiva e dependente da pessoa, do seu carácter e da sua personalidade. Sendo um trabalho de campo, as descrições acontecem em contexto da vida quotidiana e real, permitindo acontecer uma história de vida ou um estudo de caso. Assim, o investigador terá uma pequena amostra do quotidiano, não representativa do real, indo ao encontro da perspetiva de Bisquerra: a investigação qualitativa acontece em pequena escala.

3. A investigação qualitativa é *descritiva*. Os dados recolhidos numa investigação qualitativa não são em forma de números: são palavras ou imagens. Os investigadores procuram analisar os dados do real no seu todo, em toda a sua riqueza.

A palavra escrita é a forma que os investigadores qualitativos encontram para descreverem narrativa e minuciosamente o real. Consequente, neste processo de investigação, nada é um dado adquirido, ou seja, tudo terá um significado para acontecer (relembro a importância de o investigador qualitativo conhecer bem o contexto de observação), levando a que o investigador tenha inquietações e se questione frequentemente. É o caminho a percorrer, que se torna relevante para o sujeito.

Nesta ótica, há critérios fundamentais por que o investigador deve reger-se, de modo a que a investigação seja bem sucedida. Kirk e Miller (citados por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994) entendem a objetividade, a validade e a fidelidade como três características fundamentais aquando da descrição do meio. A objetividade compreende o rigor de descrever a situação com o maior detalhe e a maior imparcialidade possíveis, a fim de evitar ser

¹⁸ (Tratam-se de estudos em pequena escala.)

refutada, pois toda a realidade descrita é filtrada e subjetivada pelo olhar do investigador. A validade implica reconhecer e saber que o que o investigador observa é de facto o que julga estar a observar, ou seja, se não há subjetividade, pré-conceitos e inferências no olhar do observador. A fidelidade relaciona-se com o método usado pelo investigador, a fim de recolher o pedaço da realidade; neste sentido, há métodos de recolha de dados que podem ser mais pertinentes.

4. A investigação qualitativa implica diversas formas de *registo de dados*. Segundo Bisquerra (1998), a recolha de dados pretende ser uma reconstrução da realidade, i.e., deve ser o mais fiel possível ao observado.

Citando Flick (2005, p.11), neste momento

transformam-se os dados verbais e não verbais em texto, pelo seu registo e transcrição. A investigação inicia então a segunda parte da jornada – do texto à teoria.

Anteriormente referi que a escrita é uma das formas de registo. A mais comum é as notas de campo (N.C.), registos detalhados e descritivos, focalizados no contexto e nas pessoas, e nas suas ações e interações. As N.C. devem ser recolhidas *in loco*, enquanto o investigador vê, ouve, experiencia e reflete no decurso da recolha, permitindo-lhe respeitar a linguagem e a conduta dos participantes.

Sendo objetivas e claras, as N.C. não devem conter relatos de sentimentos, emoções, pensamentos, a menos que o observado as transmita verbalmente. O investigador observador avalia o real com base no que foi visto e ouvido. É, portanto, um trabalho árduo, na medida em que o investigador deve ser o mais neutro e imparcial possível. Kirk e Miller (citados por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994, p.82) advertem que “as citações sejam feitas na linguagem utilizada pelos indivíduos”.

Com o trabalho adjacente à recolha, tratamento e análise das N.C., estas servem para que o Homem tenha um olhar mais límpido, mais analisador e mais respeitante, na medida em que o próprio investigador conhece-se melhor e filtra a realidade de acordo com os seus objetivos; permitindo, ainda, ser uma construção do entendimento, ou seja, uma partilha, uma reorganização dos saberes.

Dadas as funções e especificidades das N.C., as características relacionam-se com a inquietação/procura/interpelação, que despoletam a ação de investigar logo desde o início, mas apenas segundo o que aconteceu naquele local, com determinadas crianças e em

determinado contexto. Assim, as N.C. têm, segundo Esteves (2008, p.194), “utilidade e importância, na medida em que aumentam o conhecimento e a compreensão do professor acerca do seu contexto de trabalho”.

Tal como a investigação qualitativa tem critérios/características, assim têm as N.C. (Esteves, 2008): a condensação do mais importante, a categorização, a estrutura narrativa e a construção de significado *ad hoc*.

A condensação procura sintetizar e reunir a informação essencial que está nas N.C.. Assim, o investigador-observador deve colocar de lado a sua intersubjetividade, e observar e analisar o real como se tivesse uns óculos que não deixa ver nada mais.

A categorização, como o nome indica, é a fase em que as N.C. são categorizadas de acordo com as situações, com os locais, com as condutas, permitindo ao investigador criar uma estruturação dos dados recolhidos (identificação de padrões de semelhança ou diferença).

A estruturação narrativa focaliza-se na organização temporal e social dos significados.

Por fim, a construção de significados *ad hoc* é aquela que ocorre com maior frequência, caracterizando-se pelo uso arbitrário de várias técnicas.

A par destas características, Miles e Huberman (1984, p.23, citados por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994, p.107) apresentam três “passos” importantes a seguir: “a *redução* dos dados, a sua *apresentação* e a *interpretação/verificação das conclusões*”. Assim, a “*redução* dos dados” é o processo de abstração e de transformação, para posterior tratamento; a organização e a “*apresentação*” consistem no tratamento dos dados recolhidos, permitindo “uma representação dos dados num espaço visual reduzido (...) uma comparação entre diferentes conjuntos de dados” (idem, p.118), além de criar sentido; e a “*verificação das conclusões*” é a atribuição de significado aos dados reduzidos e trabalhados.

Não se pense, porém, que as N.C. são a única técnica de recolha da realidade. Mencionando outro autor, Bisquerra (1998) elenca diversas técnicas de recolha de dados, tais como a observação participante, as entrevistas, os questionários, os diálogos, os históricos, a comunicação não verbal, as análises de conteúdo, por exemplo, de um texto ou um desenho, os documentos pessoais, as fotografias, as gravações de áudio ou vídeo, as informações partilhadas por outros observadores, ou por pessoas melhor conhecedoras da realidade.

5. A investigação qualitativa fundamenta-se na *análise dos dados recolhidos* da realidade, em contexto natural. Após a recolha dos dados, todos os pedaços da realidade serão relacionados, ou seja, analisados de forma indutiva.

Bisquerra (1998) afirma que,

El propósito fundamental del análisis de datos es organizarlos de tal forma que permitan dar respuesta al problema planteado y decidir si las hipótesis han sido confirmadas o rechazadas.¹⁹ (p.35)

A interpretação dos dados recolhidos pode ser realizada através da análise crítica, da reflexão pessoal, de informações dadas por outros participantes, de outras observações realizadas, de informações registadas em documentos oficiais. Ou seja, todos os dados existentes podem concorrer para a análise dos dados observados recolhidos.

Apenas após a recolha dos dados, estes serão trabalhados, levando a que o investigador qualitativo tenha de reconhecer, de antemão, que não sabe de tudo. Segundo Glosen e Stauss (1967, citados por Bogdan & Biklen, 1994, p.50), este percurso é a “teoria fundamentada”, que visa que essa teoria apenas encontra pilar quando os dados são recolhidos e quando o investigador conhece bem o contexto, os intervenientes.

Apesar de apresentar o registo de dados e os dados recolhidos em pontos diferentes, Bisquerra (1998, p.262) atesta que “En la metodología cualitativa el análisis de datos va paralelo a la recogida de los mismos. No se distinguen como fases distintas”²⁰. Assim, há uma interação entre observação, registo, interpretação e reflexão.

6. Na investigação qualitativa, o *processo acontece em detrimento do produto*. O meio e a estratégia utilizados para atingir um objetivo são fundamentais. Por exemplo, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.49), “a profecia auto-realizada” manifesta “a ideia de que o desempenho cognitivo dos alunos é afectado pelas expectativas dos professores”. Este conceito lembra-me o *Efeito de Pigmalão*, no qual os alunos são referenciados pelas expectativas que os professores depositam neles.

7. Outra característica da investigação qualitativa é o *significado*, ou seja, a forma como cada pessoa entende e conduz o seu percurso de vida. Ao encontro desta perspetiva, o investigador procura conhecer o contexto que observa (além dos sujeitos observados); visa conhecer o interior de cada um, na sua individualidade. Pretende, conseqüentemente, verificar

¹⁹ (O propósito fundamental da análise de dados é organizá-los de forma que permitam dar resposta ao problema levantado e decidir se as hipóteses foram confirmadas ou recusadas.)

²⁰ (Na metodologia qualitativa a análise de dados acontece em paralelo com a recolha dos mesmos. Não se distinguem como fases distintas.)

se os dados que estão a ser recolhidos e trabalhados estão corretos e de acordo com o real, pois é deveras importante que o registo seja rigoroso e fidedigno.

A observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal qual eles acontecem no real, num determinado contexto, num determinado momento. Quando observa, o investigador qualitativo tem a faculdade de compreensão do contexto, das pessoas que nele se movimentam, e das suas consequentes interações.

Assim, as interpretações realizadas pelo observador investigador são muito próprias: o que vê está de acordo com as suas vivências, com o seu carácter. Consequentemente, o investigador deve ser o mais neutro possível e não observar e refletir de forma estereotipada; o investigador qualitativo observa aquilo que a realidade lhe interpela, e não aquilo que o próprio sujeito quer observar.

Através da investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) sugerem que o investigador conseguirá “compreender as diferentes pessoas integrantes em função da maneira como estas se vêem a si próprias” (p.284), além de que “Começará a ter menos certezas sobre si próprio e a ver-se mais como um objecto de estudo” (p.285), e que será, concludentemente, mais reflexivo.

Bisquerra (1998, p.55) afirma que um método é um “camino para llegar a un fin (...) al conocimiento científico (...) procedimientos que sirven de instrumento para alcanzar los fines de la investigación”²¹.

Deste modo, o método da investigação científica tem uma estrutura muito própria. Flick (2005, p.11) refere que

O processo de investigação qualitativa pode ser muito sumariamente representado como um caminhar da teoria para o texto e deste de novo para a teoria.

Erickson (1986, p.153, citado por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994, p.132) descreve sumariamente um relatório de investigação que me apraz transcrever:

deve (a) expor de modo claro as relações estabelecidas entre o aspecto concreto e o nível, mais abstracto, das asserções, tal como a argumentação que permite o encadeamento das asserções; (b) apresentar o conjunto dos dados que serviram de suporte às asserções do autor; e (c) explicitar a postura interpretativa pessoal do autor, os seus fundamentos teóricos e os seus compromissos pessoais (...)

²¹ (caminho para chegar a um fim (...) ao conhecimento científico (...) procedimientos que sirven de instrumento para alcanzar los fines da investigación.)

Porquanto esta definição generalista de um relatório em investigação qualitativa, em seguida apresento a estrutura em passos largos.

Uma vez enquadrado no contexto real, o investigador observa e participa da realidade, a fim de ser “uno más del grupo objeto de estudio”²² (Bisquerra, 1998, p.263). Depois de observar (entenda-se observar e o consequente registo), o investigador reflete sobre a realidade, sobre as lacunas do seu conhecimento que não o deixam compreender de todo a veracidade dos acontecimentos.

Esta reflexão leva o observador a pensar sobre e a formular, ainda que largamente, um problema que queira investigar, e as questões. As questões, ou “hipótesis”²³, como refere Bisquerra (idem, p.29), são as conjugações entre as diversas variáveis. Evocando McGuigan (1977, p.53, citado por Bisquerra, 1998, p.29), “una hipótesis científica es una ‘afirmación comprobable de una relación potencial entre dos o más variables’”²⁴.

Neste sentido, Bisquerra (1998), citando outros autores, refere que as questões levantadas devem ser comprováveis, ou seja, devem ser passíveis de serem verificadas de forma qualitativa, devem tentar responder ao problema e clarificá-lo, devem ser precisas e concisas, mas simples e generalizadas. Ademais, as perguntas devem ser bem fundamentadas por teóricos de referência.

Em seguida, numa investigação qualitativa, o observador procede à análise dos dados, que permite cruzar as informações recolhidas da realidade e comprová-las e testá-las à luz dos referenciais teóricos apresentados. Por fim, tendo em consideração os dados analisados por referência aos teóricos, as questões inicialmente apresentadas são respondidas e tecem-se considerações finais.

²² (mais um do grupo, que é objeto de estudo)

²³ (hipóteses)

²⁴ (uma hipótese científica é uma ‘afirmação comprovável de uma relação potencial entre duas ou mais variáveis’)

2.2. Análise de dados

Para introduzir a análise de dados, aprez-me invocar o objetivo apresentado por Bisquerra (1998, p.35):

El propósito fundamental del análisis de datos es organizarlos de tal forma que permitan dar respuesta al problema planteado y decidir si las hipótesis han sido confirmadas o rechazadas.²⁵

Como forma de “dar resposta ao problema levantado”, em seguida apresento os excertos mais significativos das N.C., do diário de bordo e das transcrições dos registos de formato vídeo, sendo que a abordagem não acontece necessariamente por ordem cronológica, mas por relevância ao tema da aprendizagem cooperativa.

A minha prática pedagógica é pautada pela igualdade de direitos de oportunidades. Assim, numa turma, em contexto de estágio, deveras heterogénea como foi referida na introdução, procurei valorizar os alunos que eram deixados para segundo plano, pela professora titular, devido às fracas competências.

No início do estágio, não tendo ainda observado o suficiente para delegar o problema do presente relatório, promovi uma atividade para incluir todos os alunos, mesmo os que até então não tinham adquirido as competências de leitura, intercalando-os com os alunos que as tinham já adquirido. Assim, os três alunos que não sabiam ler, escolheram os seus semelhantes para os ajudarem.

cada colega ajudou de várias formas: o R.L. leu por sílabas, disse ao colega [K.] para repetir, e no final leu tudo seguido. A G. apontou as sílabas com o dedo, o M.W. leu-as, depois leu a palavra toda, e a G. repetiu (creio que para a turma ouvir, porque o M.W. estava a ler baixo). A L. ajudou o M.A. apontando para as sílabas e dizendo baixo as letras da sílaba, para que o colega repetisse; quando acabava uma palavra, lia-a no todo e o M.A. repetia-a; no final, leu a frase toda, para o colega responder.

Diário de bordo (04.12.2012)

Dependendo do colega em causa, cada aluno com as competências de leitura adquiridas ajudou à sua forma. Para tal, talvez tenha implicado a forma como cada ajudante

²⁵ (O propósito fundamental da análise de dados é organizá-los de forma que permitam dar resposta ao problema levantado e decidir se as hipóteses foram confirmadas ou recusadas.)

aprendeu e treinou a faculdade de leitura, pois quando ajudou o colega evocou os seus conhecimentos já adquiridos.

Nesta perspetiva, Bessa e Fontaine (2002) evocam as vantagens da explicação por pares, em que ambos os indivíduos tiram partido e são mutuamente beneficiados. Não foi visível discriminação, não obstante as díspares diferenças de desenvolvimento e a exposição frente ao grande grupo.

Haigh (2010, p.156) menciona que “A aprendizagem cooperativa e o trabalho em equipa produzem valiosos benefícios sociais (...) este método aumenta a realização académica e a auto-estima dos alunos”.

A fim de implementar a aprendizagem cooperativa, decidi introduzir uma atividade a ser realizada a pares heterogéneos, em que após a leitura de um poema sobre o carnaval, cada par formulou algumas perguntas, identificando as respostas, e depois colocou-as à turma.

Antes de introduzir, dialoguei com os alunos (Bessa e Fontaine, 2002, Lopes e Silva, 2009), explicando os passos do trabalho e dando enfoque à importância da aprendizagem cooperativa:

Após a formação dos pares, explico novamente a atividade, enfatizando a importância de trabalhar a pares, ou seja, os colegas devem dialogar, fazer e responder às perguntas em conjunto; tem de haver ajuda para ser mais fácil.

Nota de Campo 1 (22.01.2013)

Haigh (2010, pp. 111-112) corrobora a ótica de Bessa e Fontaine (2002), na medida em que

o trabalho cooperativo é (...) ‘ouvir e dar atenção ao que a outra pessoa está a dizer’ (...). Estas regras de comportamento social têm de ser ensinadas tanto quanto o comportamento intelectual que procuramos encontrar.

No ensino dito tradicional, tal como refere Haigh (2010, p.111) “os alunos estão bem treinados para ouvir os seus professores e para fazer e responder a perguntas. É o modo de operação em que o assunto em questão é simplificado e a aprendizagem menos activa”. Contrariando esta perspetiva, iniciei o trabalho cooperativo com uma tarefa de formulação de perguntas sobre um texto. Assim, o papel do professor de agente ativo foi delegado para os pares, sendo aquele um observador e auxiliador do trabalho a desenvolver.

Durante a atividade, observo várias condutas:

A L.M. escreve, mas a B. ajuda a formular as perguntas oralmente e a verificar as respostas dos colegas às suas perguntas.

Nota de campo 1 (22.01.2013)

Cada aluno participa da forma que consegue (Bessa e Fontaine, 2002), levando a que não seja excluído o aluno mais fraco, pois cada um tem significado para o par.

Para responder à questão de um outro par, a C.R. responde, mas acaba por dizer que não sabe a resposta. Intervenho, perguntando por que não pediu ajuda à colega, pois, se é um trabalho de grupo, não há mal nenhum em pedir ajuda. A C.R. encolhe os ombros, e peço a palavra a outro grupo, para responder à mesma pergunta. Encorajo o grupo da L. e da C.R. e todos os outros grupos a dialogar, pois é esse o objetivo do trabalho de pares. Na participação seguinte, verifico que as duas crianças dialogam antes de responder e sorriem antes de responder.

Nota de campo 1 (22.01.2013)

Dewey (1963, citado por Bessa e Fontaine, 2002, p.47) refere que “para viverem em sociedade, os indivíduos necessitavam de experienciar os processos democráticos na escola e no interior dos grupos-turma, verdadeiros microcosmos da vida em sociedade”. Neste sentido, e face à conduta da C.R., não poderia deixá-la passar ao lado. Ou seja, como estava a iniciar um processo de aprendizagem cooperativa, tive de introduzir as estratégias aos poucos, não deixando, no entanto, cair algumas para retomar depois. Como a coerência também faz parte da minha prática, considereei pertinente tomar esta atitude de responsabilizar a C.R. pelo seu par, não tendo, contudo, a L. culpa.

Recorro a Cochito (2008, p.36), para me fundamentar neste aspeto:

para o sucesso da sala de aula cooperativa, toda a investigação o confirma, é indispensável criar, desde o início o clima adequado à cooperação (...) contrariar os ‘vícios’ em sala de aula adquiridos. É necessário criar a ‘vontade’ de colaborar, com o colega e com o professor, consolidar formas de participação na resolução conjunta de problemas.

Assim como os professores são modelos de condutas, também os alunos colegas o são. Consequentemente, neste dia não houve mais nenhum grupo a intervir sem antes dialogar com o seu par. Comprovaram que o sucesso de um elemento é o sucesso do par e que o insucesso de um elemento é o insucesso de um par (Bessa e Fontaine, 2002, Johnson e Johnson, 1997, Lopes e Silva, 2009).

Ainda que prematuramente, esta conduta da C.R. que, após ter verificado os colegas a dialogar e após falarmos sobre a importância e as vantagens do trabalho a pares, ainda não compreendeu que é pertinente dialogar com o colega leva-me a refletir sobre o que Bessa e Fontaine (2002, p.47) referem como premente na sociedade multicultural e multirracial “sermos capazes de aprender a relacionarmo-nos e a cooperar com os outros”.

Reflico, ainda, sobre a citação de Polya que referi na introdução: “I hear and I forget. I see and I remember. I do and I understand”²⁶. Quero com isto dizer, que foi preciso a C.R. fazer, ou seja, não dialogar com a colega antes de responder, para compreender a importância deste gesto.

Após esta primeira atividade cooperativa, observo que algumas crianças, ainda que paulatinamente, têm mais iniciativa para ajudar outras ou para pedirem ajuda.

Numa aula de Matemática, os alunos estão a fazer exercícios de consolidação no manual de apoio. Excepcionalmente, a B. está sentada ao lado da L.M.

A B. está na mesa ao lado da L.M. e diz alto “Eu não consigo fazer isto. Eu não sei”. A L.M. para o que está a fazer, e olha para a B., dizendo “Olha, tens 2x1, ou seja, é duas vezes o número um. Põe lá um dedo em cada mão, tens dois dedos, um dedo duas vezes.”, “Ah, pois é!”, diz a B. E a B. escreve o resultado na folha.

Nota de campo 2 (22.01.2013)

É do senso comum dos alunos da turma, que a B. é uma aluna fraca, apesar de ainda não ter plano de recuperação. Como tal, e uma vez que a B. estava ao lado da L.M., porque um colega faltou no dia, creio que L.M. tenha ajudado a colega por preocupação. Neste sentido apontam Aronson & Patnoe, 1997 (citados por Bessa e Fontaine, 2002, p.52), cuja

perspectiva da coesão social salienta a afetividade como factor explicativo da cooperação entre indivíduos e não o seu interesse pessoal. Os alunos são levados a cooperar entre si devido a factores de ordem interpessoal: preocupam-se uns com os outros.

Uma vez ajudante, não quer dizer que não se engane. A L.M. enganou-se, concentrou-se, reformulou, explicou e ainda assumiu a sua falha, demonstrando humildade e igualdade, não superioridade por ter ajudado uma colega:

²⁶ (Eu ouço e eu esqueço. Eu vejo e eu recordo. Eu faço e eu compreendo.)

Observo que a L.M. está a contar baixo, mas engana-se e diz para a B.: “Olha, fazes assim: um grupo de seis lápis e outro grupo de seis lápis. Não é? Tens dois grupos e cada um deles tem seis lápis. Oh, então, é duas vezes os grupos de lápis, que são dois. Percebes? É que até eu já me baralhei...”. “Ah, então é 12!”, conclui a B. contando os lápis.

Nota de campo 2 (22.01.2013)

Esta troca de experiências permite ao aluno com maior capacidade na situação de refletir e reformular o pensamento. Neste sentido, Haigh (2010, p.162) clarifica que “eles [os alunos que ajudam] passam por um processo intelectual que clarifica o seu próprio pensamento e compreensão”. Invocando Bessa e Fontaine (2002), a explicação entre pares é benéfica para ambas as partes; e, invocando Díaz-Aguado (1996, p.136, citado por Cochito, 2008, p.19), a “Oportunidade de poder ensinar os colegas, o que favorece a assimilação e a reorganização do aprendido de forma mais significativa”.

A segunda atividade promovida no âmbito da aprendizagem cooperativa consistiu em, após a audição da história, responder a diversas questões, em pares. De salientar que as questões eram todas diferentes, de modo a que todos os alunos se sentissem responsabilizados pela resposta correta, levando-os a dialogar, a fim de evocarem pormenores. Depois, as perguntas foram partilhadas e os outros pares respondiam.

No grupo 10, verifico que ora lê o L.F. e a C.R responde ora vice-versa. Quando surge alguma dúvida, a C.R. vem ter comigo. Por duas vezes levanta-se; à primeira vez pergunto-lhe se tinha dialogado com o colega, dizendo-me que não; à segunda vez disse que o L.F. também não sabia. Vou até às mesas de trabalho do par e dialogo com os alunos, perguntando informações sobre a história. Quando verifico que disseram várias ideias e que a correta estava contemplada, digo-lhes para dialogarem e escolherem a resposta correta.

Nota de campo 3 (23.01.2013)

Neste excerto da N.C., estão presentes várias situações de pertinência para analisar. Primeiramente, a conduta da C.R., a mesma criança que, na N.C. 1 respondeu mal sem ter dialogado com o par. Aqui, não respondeu mal, mas solicitou a minha ajuda sem ter dialogado com o par. Em segundo lugar, a atitude do professor cooperante: como professora num ambiente cooperativo (e mesmo sem estar num ambiente cooperativo, na minha prática procuro que as crianças cheguem ao resultado, para compreender o seu processo de raciocínio), não dei a resposta e remeti-a para o seu colega (Bessa e Fontaine, 2002). Somente quando dialogou com o colega dei algumas pistas e não o resultado final: nesta perspetiva

concorre Cochito (2008, p.71), afirmando que o professor deve “procurar não se substituir ao aluno, colocando questões em vez de dar respostas acabadas”.

Ainda na mesma atividade, o par do N. e da S. levou-me a refletir sobre o trabalhar a pares, ‘fingido’.

No grupo 3, observo a S. e o N. a lerem sozinhos a ficha de trabalho, e encorajo-os a dialogarem sobre a história. Vou até junto de outro grupo, e observo que o N. coloca o seu estojo no lado direito da folha, sendo que a S. está sentada à sua direita. Instantes depois, dirijo-me a este grupo e verifico que o N. tem as respostas assinaladas com cruz e a S. não tem nada feito; então, pergunto “Oh N., porque tens aqui o teu estojo?”. Ele olha para mim, sorri, pega nele, coloca-o no outro lado e diz “É para a S. poder copiar”, “Têm de conversar, está bem? Não é para copiar as respostas. Conversam e em conjunto decidem, está bem?”.

Nota de campo 3 (23.01.2013)

A S. é uma das alunas mais fracas da turma, distraíndo-se muito, recusando-se a trabalhar. O N., por seu turno, é um aluno com fortes capacidades e empenhado no seu trabalho. Creio, portanto, que o ato de colocar o estojo tenha sido para a S. não copiar o seu trabalho (apesar de ter dito o oposto), pois não deveria querer que a sua colega tivesse ‘a mesma avaliação’ por não ter feito nada. Isto leva-me a refletir sobre o que Cochito (2008, p.78) afirma:

Por vezes, ao promover trabalho de pares e de grupo o professor acredita que está a desenvolver nos seus alunos estratégias de cooperação quando pode afinal estar a reforçar diferenças de estatuto entre alunos e impedir a aprendizagens para alguns.

Nesta perspetiva, Haigh (2010, p.159) refere que “se estamos a querer que os alunos trabalhem juntos, e eles se separam e trabalham sozinhos, então temos realmente um problema”.

Foi necessário conversar com o par, para que dialogassem sobre o tema, responsabilizar as duas crianças para o sucesso do grupo (Bessa e Fontaine, 2002).

Nesta mesma atividade, aconteceu algo de que não estava à espera e que me levou a refletir sobre o método de trabalho que introduzia: a aprendizagem cooperativa.

Na última questão, a expansão da frase, a L.R. questiona-me se pode escrever na folha do M.A.: “Ele deu ideias, mas ele não sabe escrever. Posso escrever por ele?”.

Nota de campo 3 (23.01.2013)

A L.R. reconheceu o trabalho do M.A. (um dos alunos que não adquiriu as competências de leitura e escrita). O aluno fez o que pôde, ou seja, deu ideias; porém, não consegue escrever. A L.R. voluntaria-se a escrever por ele, demonstrando o espírito de solidariedade frequentemente referido por Cochito (2008), Bessa e Fontaine (2002) e Lopes e Silva (2009).

Na atividade que se segue, as crianças trabalharam também em pares heterogêneos, a fim de escreverem um final alternativo para a história trabalhada nessa manhã.

Observo-as [as crianças] a olharem entre si, e a esticarem os braços na direção de umas das outras.

Formo os grupos sem ter em conta algumas das preferências dos alunos, devido aos baixos níveis de capacidades dos dois elementos.

Nota de campo 4 (18.02.2013)

Cochito (2008, p.43) entende que

A heterogeneidade do grupo é um critério fundamental. Assim, a constituição do grupo não deverá ser deixada inteiramente à livre escolha dos alunos, por maior que seja a resistência que estes invariavelmente colocam. Desta forma evita-se, igualmente, o isolamento dos alunos menos ‘populares’ que tendem a não ser escolhidos pelos colegas.

Esta atividade requereu muito dos elementos do par, na medida em que era necessário evocar pormenores. Como na atividade descrita na N.C. 1, o meu papel foi passivo e orientador após esmiuçar as capacidades dos elementos do par.

Ouço a L. dar ideias, a G. reformula a frase, organizando as ideias “Olha, acho que pode ficar melhor assim... O que achas?”. Em seguida, as duas escrevem, mas a L.A. vê a escrita da G. antes de escrever.

Nota de campo 4 (18.02.2013)

Neste excerto, é visível que cada elemento participa de acordo com as suas capacidades; porém, a melhor aluna não aniquila a colega. A G. é a responsável e a representante de turma, sendo, portanto, considerada a melhor aluna. A G. ouviu a L.A, uma das crianças estrangeiras com plano de acompanhamento, reformulou e ainda lhe devolveu a frase.

Esta situação leva-me, ainda, a refletir sobre o facto de a L.A. ver o texto da G. antes de escrever no seu caderno. Nesta ótica, Bandura (1977, citado por Bessa e Fontaine 2002, p.117) apresenta

as experiências vicariantes [, que] constituem fontes de informação tanto mais importantes para a formação de juízos acerca da auto-eficácia, quanto mais o sujeito se identifica ou o modelo.

Ou seja, “Os alunos, ao observarem outros alunos em desempenhos eficazes, tendem a acreditar que também eles serão capazes de fazer o mesmo” (Bessa e Fontaine, 2002, p.117).

Outra situação nesta atividade leva-me a crer que os alunos estão a compreender a importância do trabalho cooperativo:

Eu pergunto ao M.A.: “Como achas que podia acabar a história?”, ao que me responde “Eles podiam casar-se”. “Boa, M.! Isso mesmo! Vais dando ideias, está bem?”. “Mas o M.A. não sabe escrever...”, diz a L.M.. “É verdade, o M.A. ainda não consegue escrever muito bem, mas não acham que ele pode participar?”, “Sim, ele dá ideias e nós escrevemos”, diz o D., a olhar para a L.M., e esta acena afirmativamente.

Nota de campo 4 (18.02.2013)

Arends (1995), Bessa e Fontaine (2002), Cochito (2008), Haigh (2010) e Lopes e Silva (2009) reforçam inúmeras vezes a importância de todos os elementos do grupo participarem da forma que melhor conseguirem, de modo a que todos os alunos sejam ouvidos, respeitados e se sintam valorizados por serem incluídos em atividades mais complexas e de grande grupo. Assim, ao pedir ao M.A. para participar, de imediato a L.M. disse que o colega não sabia; o D. (um aluno estrangeiro e frequentemente desvalorizado pela professora titular) veio em seu auxílio e disse que, apesar de não saber escrever, consegue dar ideias. É esta simplicidade de atitudes que me leva a refletir sobre o trabalho que iniciei na turma: a cooperação entre todos, independentemente do nível de competência.

Na seguinte atividade, os alunos trabalharam em pares, para ordenarem as tiras do resumo da história trabalhada nesse dia. A situação que mais me levou a refletir foi a seguinte:

No par da L.M e do M.A., a aluna lê as tiras de papel e o colega diz qual a parte da história a que se refere. Este, em alguns momentos, distrai-se e brinca com as tiras de papel. A L.M. pede-lhe para identificar as letras das palavras, que se referem à tira em questão.

Nota de campo 5 (28.02.2013)

Numa situação de aprendizagem cooperativa todos os elementos participam, sendo vantajoso para todos a sua participação e, conseqüentemente, lucrativo para o grupo. Nesta situação em particular, a L.M. poderia ter realizado a atividade sozinha; porém poderão ter existido várias razões para que pedisse a cooperação do M.A. da forma mais adequada a ele.

Vejamos: Bessa e Fontaine (2002, p.44) referem que a colaboração entre pares “permite-lhes [aos alunos] aumentar o seu grau de mestria da tarefa, ou mesmo torná-los capazes de apresentar soluções para tarefas que, individualmente, nunca seriam capazes de resolver”. Por outro lado, a L.M. poderá ter pretendido canalizar as distrações do colega para a consolidação das aprendizagens, levando a que a sua participação fosse passiva para o grupo, mas ativa para o seu próprio desenvolvimento.

A atividade que seguidamente analiso foi a única que consegui realizar em situação de grupo com vários elementos. Aqui, os alunos foram divididos heterogeneamente e através do diálogo tiveram de chegar a um consenso sobre as características de um dos animais da história trabalhada no dia e escrevê-las nos respetivos espaços da tabela, sendo que cada grupo tinha um animal diferente. No fim, cada grupo apresentou o trabalho à turma sob a forma de jogo de adivinhação.

Formo os pares, organizam-se na sala, eu ajudo os dois grupos que solicitam ajuda na organização do espaço, e de imediato começam a conversar. Conversam muito baixo, quase não há barulho.

Nota de campo 6 (28.02.2013)

Creio que nesta altura, o penúltimo dia de estágio, tenha conseguido transmitir a noção de trabalho cooperativo e as suas implicações. Como tal, quase não houve barulho e os alunos estavam muito motivados.

Para esta atividade baseei-me no método *Learning Together*, em que “os alunos são distribuídos por grupos heterogêneos de 4-5 elementos, a quem são distribuídas fichas de trabalho. Cada grupo elabora em conjunto a respectiva ficha de trabalho” (Bessa e Fontaine, 2002, p.60). Este método, porém, não preconiza as recompensas extrínsecas.

Aquando do momento da introdução da segunda parte da atividade, a motivação aumentou, devido ao implícito fator competição:

O processo de combinação da apresentação é mais silencioso do que o preenchimento. Os alunos juntam-se ainda mais (alguns até se levantam das cadeiras e debruçam-se sobre a mesa) e fazem gestos apressados.

Nota de Campo 6 (28.02.2013)

Creio, porém, que seja o sentimento de interdependência que esteja a ser valorizado nesta situação. Bessa e Fontaine (2002, p.60) referem que

embora (...) o elemento de contribuição individual [seja] importante, este deve resultar não de uma recompensa externa, mas de um sentimento de interdependência e reciprocidade face aos objectivos e aos elementos do grupo, o que levará cada um dos alunos a sentir-se compelido a dar o melhor de si próprio para o sucesso do grupo.

Nesta mesma atividade, a atitude da G., considerada a melhor aluna da turma, foi alvo de reflexão.

No grupo da G., do M.A., da S. e do D., observo a G. a preencher a tabela sozinha; os colegas observam e o D., que está ao seu lado, copia por ela; por sua vez a S. copia pelo D.. O M.A. é aquele aluno que fica a olhar. Interpele a G., que vai já a meio, e encorajo-a a dialogar com os colegas. Olha para mim e diz “Ah, estava a fazer sozinha para depois ajudá-los”.

Nota de campo 6 (28.02.2013)

Como referi, a G. é considerada a melhor aluna da turma. Como tal, os colegas sabem que as suas capacidades são elevadas. Terá sido por este motivo que os elementos do grupo nada disseram quando a viram escrever e copiaram? Seria o efeito vicariante referido por Bandura (1977, citado por Bessa e Fontaine 2002), já mencionado anteriormente?

A G. disse que estava a realizar para ajudar os colegas. De certa forma, entende-se que seja uma explicação (Bessa e Fontaine, 2002), pois ela, sabendo-se mais competente, poderia ajudar os outros. No entanto, há outra hipótese suscetível de ponderar: a competição. Será que a G. se sentiu responsável pelo grupo e, portanto, fez tudo sozinha, para que, na segunda parte da tarefa (que no momento ainda não era conhecida) o grupo não ficasse mal visto, logo a melhor aluna da turma mal vista? Ou seria ainda o fator de comunicação: num trabalho em grupos é essencial comunicar e partilhar ideias, ouvir os outros (Cochito, 2008, Bessa e Fontaine, 2002); se a G. não realizasse o trabalho com o grupo, seria a sua opinião a prevalecer, porquanto não houvera momento de partilha de ideias e conhecimentos, muito menos trabalho cooperativo.

Na seguinte situação de trabalho cooperativo, os alunos escreveram o resumo da história trabalhada nesse dia. A novidade reside no facto de os pares serem homogéneos, tal como preconizam Bessa e Fontaine (2002, p.45):

esta [colaboração entre pares] coloca dois alunos com o mesmo nível de competências a trabalharem conjuntamente na resolução de tarefas (...) permite-lhes aumentar o seu grau de mestria na tarefa, ou mesmo torná-los capazes de apresentar soluções para tarefas que, individualmente, nunca seriam capazes de resolver.

O início da atividade foi marcante:

Após o trabalho de interpretação e de escrita da ficha de leitura, digo que é para escrever o resumo. De imediato algumas crianças dizem “É para fazer a pares? Oh, vá lá! É muito melhor, é mais fácil para nós...” e as outras crianças apoiam.

Nota de campo 7 (01.03.2013)

A atividade era efetivamente para realizar a pares. Porém, não esperava este comportamento por parte das crianças. Creio que, de acordo com Arends (1995), Bessa e Fontaine (2002) e Haigh (2010), como as mudanças foram sendo introduzidas paulatinamente, os alunos compreenderam as vantagens do trabalho cooperativo, a ponto de o solicitarem, invocando as razões.

Bandura (1981, citado por Bessa e Fontaine, 2002, p.115) considera que

O contacto com os pares permite às crianças alargar progressivamente o seu espaço de experiência pessoal e de verificação das suas expectativas de eficácia, pelo que estes exercem uma função importante na construção de eficácia pessoal.

Na situação seguinte, a S. oferece resistência ao trabalho cooperativo. Este foi dos poucos pares que não teve oportunidade de trabalhar com um elemento homogéneo, uma vez que há mais alunos na turma de competências médias/baixas do que médias/elevadas.

Quando observo o trabalho da L.M. e da S., aquela diz-me que a colega não quer fazer nada, para ser a L. a fazer tudo, para ela copiar. Confronto a S. com esta resposta, que confirma, e pergunto-lhe “Gostavas que a L.M. te fizesse o mesmo?, que fosses tu a trabalhar sozinha e a tua colega não te desse ideias,

não te ajudasse?”. Alguns instantes depois, a S. diz que não. Encorajei-a a concentrar-se e a dar ideias.

Passados alguns momentos, a L. volta a dizer que a colega não faz nada, que não dá ideias. Tomo uma atitude mais severa e sugiro à S. que ajude ou fará o trabalho sozinha. Vejo-a pegar no lápis, chegar-se à L.M. e começar a falar.

Nota de campo 7 (01.03.2013)

Esta situação pode ser avaliada tanto da perspetiva da L.M. como da perspetiva da S.. A L.M. é aquela aluna que, quando o M.A. se distraiu durante a ordenação das tiras do resumo, lhe disse para identificar as letras nas palavras (N.C. 6 [28.02.2013]). É uma aluna que coopera e tem demonstrado gostar de ajudar e ser ajudada. A S., por seu turno, é a aluna que se recusa a trabalhar.

Nesta condição particular, a L.M. viu-se forçada a pedir a minha intervenção, para solucionar o problema. Somente após a minha ‘exigência’, a S. tomou a iniciativa de trabalhar. Nos outros grupos por onde ia passando, os elementos conseguiam resolver as situações; neste, porém, a L.M. necessitou de ajuda externa.

Esta situação requeria memória e originalidade, competências que a S. tem pouco desenvolvidas. Como tal, creio que aqui faltou a responsabilização que os autores (Arends, 1995, Bessa e Fontaine, 2002, Cochito, 2008, Haigh, 2010, Lopes e Silva, 2009) tanto referem: a responsabilização ora do sucesso ora do insucesso do grupo, porquanto se um elemento for bem ou mal sucedido, assim também será o grupo.

As situações que de seguida me proponho a analisar aconteceram de livre vontade e pela motivação por parte das crianças.

Na primeira situação, a G. explica à S. o raciocínio lógico matemático para calcular e completar os espaços do exercício das várias hipóteses de construir 500.

G. – ‘Tens de somar os 400 mais os 75, quanto é que é?’

A S. faz os cálculos, a G. ajuda nos passos e a S. chega ao resultado.

Excerto do diário de bordo – transcrição parcial do vídeo (15.02.2013)

Esta ajuda foi oferecida pela G. à S., quando esperava para mostrar o seu trabalho à professora. Estando junto da colega, e vendo-a com dificuldade, ofereceu a ajuda. Nesta explicação por pares, como denominam Bessa e Fontaine (2002, pp.157-158), os alunos agrupam-se em “díades [que são] constituídas por indivíduos com níveis de competências diferentes, cabendo ao mais competente o desempenho de papel de tutor”. Não existe

antagonismo, antes complementaridade, porquanto, a fim de explicar à S., a G. teve de rever todo o conceito operatório, reformular e adaptar à situação da colega. Esta revisão, tal como aconteceu na N.C. 2, com a L.M. e a B., fez com que a G. tivesse de examinar com mais atenção o conceito anteriormente formado e reformulasse o seu pensamento (Bessa e Fontaine, 2002). Haigh (2010, p.162) complementa afirmando que acontece “um processo intelectual que clarifica o seu próprio pensamento e compreensão”.

A propósito do ato de oferecer ou solicitar ajuda, Bessa e Fontaine (2002) relatam que o contexto é um fator crucial,

que favorece as relações entre os indivíduos e a procura de apoio, quer porque a organização da sala de aula favorece a interacção dos indivíduos, quer porque a aprendizagem cooperativa se tem revelado um contexto capaz de favorecer a adopção de objectivos de realização centrados na mestria. (p.153)

Esta noção de “mestria”, por parte da G., que Bessa e Fontaine referem (idem), creio que se relacione com o facto de a G. ser a melhor aluna da turma e, exemplificando, quando a professora se ausenta da sala ou quando há alguma situação a vigiar no intervalo, é esta aluna que assume o papel de ‘mestre’.

Assim, Bessa e Fontaine (2002, p.44) mencionam que

Há sempre um aluno a quem, dado o seu elevado nível de competências, é atribuído o estatuto de especialista na matéria. Este aluno vai desempenhar a tarefa de explicar a matéria ao colega e de o auxiliar no domínio e na aplicação dos conceitos envolvidos.

Considero que tenha sido igualmente este o motivo por que toda a turma parou quando a G. se enganou durante a leitura coletiva do poema:

A G. (a representante de turma e considerada a melhor aluna) para e todos os alunos, sem exceção, param de ler, apontando-lhe “Então, G., enganaste-te?”. “Oh, troquei as palavras” A leitura recomeçou do princípio, terminou sem paragens e quaisquer comentários.

Excerto do diário de bordo (20.02.2013)

No penúltimo dia de estágio, portanto algum tempo após a introdução da aprendizagem cooperativa, a maioria dos alunos da turma solicitou que a ficha de Matemática fosse realizada a pares:

Disse aos alunos que iriam realizar uma ficha. De imediato vários alunos da turma disseram “Podemos fazer a pares? Oh, vá lá... É muito melhor a pares, podemos ajudar” e os restantes apoiaram.

Excerto do diário de bordo (28.02.2013)

Creio que neste ponto do estágio, as crianças tenham já noção do que é a aprendizagem cooperativa, o trabalho cooperativo, solicitando trabalhar deste modo, evocando e reconhecendo as vantagens.

Na mesma situação, porém, um aluno preferiu realizar a atividade sozinho:

O D. foi o único aluno que disse que não necessitava de ajuda e que queria realizar sozinho. (...)

O D. disse que fazia a ficha sozinho, porque “Durante a manhã ouvi muito sobre a história. Consigo fazer os exercícios sozinho, não preciso de ajuda”.

Excerto do diário de bordo (28.02.2013)

Esta foi uma atitude por que não esperava. O D. é um aluno estrangeiro, que tem plano de acompanhamento, e apresenta dificuldades. Esta demonstração acima serviu para demonstrar que ele é capaz de realizar a atividade sem ter ajuda.

Nesta ótica, Bessa e Fontaine (2002) referem duas razões plausíveis: primeiramente, o aluno realiza uma tarefa que sabe conseguir resolver, para demonstrar competência e obter uma valorização:

os alunos orientados para o fracasso tendem a prosseguir objectivos centrados nos resultados, ou seja, só escolhem ou realizam uma tarefa se tiverem a certeza de ser bem sucedidos. Procuram, deste modo, provar a sua competência e evitar demonstrar a falta dela, esperando com isso obter ou evitar, respectivamente, juízos favoráveis ou desfavoráveis. (p.133)

Finalmente, o aluno procura demonstrar que tem capacidades intelectuais:

A inteligência é concebida como uma característica que a pessoa possui em maior ou menor *quantidade* e nada pode fazer para alterar este facto. (...). Isto faz com que os indivíduos que partilham desta perspectiva se preocupem em mostrar que são inteligentes e adoptem objectivos centrados nos resultados. Para eles, o sucesso é a prova tangível da inteligência do sujeito e os erros ou o fracasso a prova de falta de inteligência. (Bessa e Fontaine, 2002, p.139)

Apesar desta manifestação, creio que não fui suficientemente explícita, pelo menos para este aluno, a demonstrar que o trabalho cooperativo não existe somente para ajudar ou ser ajudado, mas que é uma forma de enfrentar situações e de melhor as trabalhar. Assim, talvez a atitude dele se prenda mais com o facto de querer demonstrar que não necessita da ajuda de um colega, porque consegue fazer sozinho.

No último dia de estágio, o D. teve outra atitude digna de analisar! Será que se sentiu valorizado no dia anterior, como tentei elucidar na análise acima? Durante a atividade de pintura mágica, quatro crianças ainda concluíam o trabalho de Estudo do Meio. O D. toma iniciativa para ajudar o L.F.:

O D. percebe que estou perto e, olhando-me, diz “Eu vou só ajudar o L., para ele também fazer a pintura. Tu queres, não queres?”, perguntou ao colega. (...) O D. leu a categoria e disse, referindo-se à cobra: “*Men*, tu sabes. Olha, lembra-te da história d’”Os ovos misteriosos”, também aparecia uma cobra”, e o L.F. começou a escrever. (...) Vá, eu digo-te estas [sobre a salamandra], que são difíceis, para fazeres aquilo, é *bué* fixe!”.

Excerto do diário de bordo (01.03.2013)

Um aluno considerado fraco ajuda outro também fraco na resolução de um exercício. Tal comprova que qualquer aluno pode ajudar, e que todos tiram partido da explicação: o que explica, porque revê os conceitos, reformula-os e adapta-os ao esclarecimento; e o que a quem é explicado, porque aprende de acordo com as reformulações do colega.

Para esta análise concorre a Zona de Desenvolvimento Proximal defendida por Vygotsky, que anteriormente descrevi, e a importância dos pares do desenvolvimento integral da criança (Bessa e Fontaine, 2002).

Nesta situação em particular, o D. reviu os conceitos e relacionou-os com experiências anteriormente proporcionadas, de modo a ajudar o colega. Creio que aqui, não querendo ser pretensiosa, o D. copiou o meu modelo: Cochito (2008, p.71) refere que o professor deve “procurar não se substituir ao aluno, colocando questões em vez de dar respostas acabadas”.

Quero com isto referir, que o D. reagiu com o colega da mesma forma que eu reajo com os alunos: não lhes dou a resposta completa, mas coloco questões para lá chegar, a fim de trabalhar o raciocínio lógico.

Analisados os pedaços da realidade recolhidos em situação de estágio, confrontados com os teóricos de referência, no capítulo seguinte teço as considerações finais, revendo os conceitos, respondendo às questões levantadas e evocando a importância do trabalho cooperativo enquanto professora.

Capítulo 3 – Considerações finais

Na minha conceção de educadora-professora, a investigação é um caminho importante a percorrer. Como tal, o presente relatório concorre para a minha formação não só enquanto ser humano incluído numa sociedade, mas também enquanto docente reflexiva.

Sendo reflexiva, a minha prática pedagógica insere-se no processo contínuo e circular de investigação, reformulação, adaptação e reflexão. Assim, insaciável que sou, este trabalho é o início de um estudo que considero pertinente; pertinente para mim, para os elementos mais velhos da sociedade, mas principalmente para as crianças e jovens que agora constroem a sua identidade.

Neste sentido, Schön, influenciado por Dewey, aposta fortemente na reflexão do futuro professor enquanto aluno e formando, transformando-o em professor reflexivo. Militão (2004), referindo-se a Schön,

salienta o aspecto da prática como fonte de conhecimento, por meio da reflexão e da experimentação. Para Schön, a reflexão a partir de situações reais práticas é a via possível para um profissional se sentir capaz de enfrentar as situações sempre novas e diferentes com que vai deparar na vida real e de tomar as decisões apropriadas nas zonas de indefinição que a caracteriza.

Apraz-me concluir a importância de o professor ser reflexivo com uma citação de Freire (2003, p.39): “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Consequentes às reformulações e reflexões, a curiosidade e o desejo de saber mais são fatores que desde sempre me acompanham. Tendo sido formada em contextos de cooperação, não poderia deixar de os evocar em situações de prática pedagógica. Assim, aquando do estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico na Escola Básica de Torres Vedras, e dadas as heterogeneidades de culturas, nacionalidades e idades das crianças na turma do 2º ano,

tornou-se premente realizar algo de diferente que envolvesse todas as crianças, sem exceção!, do grande grupo.

Após investigações, compreendi que a aprendizagem cooperativa é vantajosa para contextos multiculturais e multilingues. Para tal, concorre a escola, local primordial para as aprendizagens entre pares heterogêneos. Mas o que poderemos esperar da escola e do contexto escolar? Eis algumas alusões:

□ Sebarroja (2001, p.12) confronta a situação atual da escola com a pretensão de um novo paradigma:

o seu [da escola] sentido tem de ser repensado, para que os seres humanos recebam uma aprendizagem sólida que lhes permita defrontar de uma maneira crítica as rápidas mudanças da actual sociedade de informação e conhecimento.

□ Consequentemente, a escola deve ser o espaço por excelência das mudanças compensatórias da sociedade (Bessa e Fontaine, 2002). Estas mudanças, porém, são “desconfortáveis” (Tomlinson e Allan, 2002, p.65) e faz os professores sentirem-se “muitas vezes, culpados” (idem).

Cochito (2008, p.14) afirma que

Perante os desafios da sociedade multicultural e a heterogeneidade que caracteriza a escola, o professor sem consciência intercultural tem, frequentemente, tendência para negar essa heterogeneidade e para tentar homogeneizar.

□ Ora, a fim de não homogeneizar a turma na qual a prática pedagógica se aplica, o professor deve ter uma boa formação base, refletir sobre os métodos a aplicar consoante as circunstâncias, conhecer os seus alunos e valorizá-los! Numa sociedade multicultural é ainda pertinente que o professor consiga identificar e compreender a importância da dinâmica da aprendizagem entre todos, desenvolvendo capacidades transversais ao ser humano, que não aquelas explícitas nos manuais de apoio.

□ A propósito de manuais de apoio, Sebarroja (2001) contesta o seu uso: por um lado, “A investigação e a prática puseram em relevo que não é o programa ou o currículo, mas sim o manual escolar, o que determina o que realmente é ensinado nas aulas” (p.86); por outro “Esta subordinação ao manual supõe uma regulação e desqualificação do trabalho docente,

uma perda do seu poder e autonomia e, inclusivamente, uma deterioração do seu rol profissional” (Sebarroja, 2001, pp.86-87).

Nesta perspetiva de corroborar o indevido uso do manual, que deveria ser de apoio, há metodologias alternativas de ensino-aprendizagem que permitem ao professor renovar a sua prática e, conseqüentemente, cativar e motivar os alunos para as aprendizagens, partilha e construção de conhecimentos. São as metodologias de ensino-aprendizagem, nas quais se insere a aprendizagem cooperativa.

A aprendizagem cooperativa surgiu ao longo dos séculos XIX e XX, tendo maior enfoque e relevância na segunda metade do século passado. Vários foram os autores que a desenvolveram e introduziram, tais como Thorndike, Cousinet, Freinet, Deutsch, Sharan, Dewey, Freire, Johnson e Johnson (Arends, 1995).

Emergindo como forma de compensar e colmatar a sociedade cada vez mais industrial, individualista e competitiva, a aprendizagem cooperativa “ênfatiza o pensamento e a prática democráticos, a aprendizagem activa e o respeito pelo pluralismo em sociedades multiculturais” (Arends, 1005, p.384).

Focando o contexto de estágio que vivenciei, onde a discrepância entre níveis de aprendizagem, idades dos alunos e nacionalidades era notavelmente forte, e onde o trabalho cooperativo em circunstância alguma fora apresentado, e ao qual a professora titular fez resistência, em seguida proponho-me responder às questões levantas na introdução.

Ao problema inicialmente levantado, *identificar e compreender como o trabalho cooperativo é potenciador de aprendizagens*, numa sala de aula multicultural e multilingue, procuro responder às seguintes questões:

□ *Como se desenvolve o trabalho cooperativo?*

Cochito (2002, p.18) define a aprendizagem cooperativa como “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”.

Neste ponto de vista, a aprendizagem a acontecer em sala de aula deve promover o desenvolvimento integral de cada indivíduo. É de salientar, pois, que este desenvolvimento integral não acontece *per se*, ou seja, é necessário criar estruturas em que o indivíduo possa desenvolver-se.

As estruturas a que me refiro são os outros, os colegas, os semelhantes. É necessária a interdependência entre os sujeitos, para que haja desenvolvimento.

A interdependência caracteriza-se pelo facto de os alunos se relacionarem e implicarem nos processos de uns dos outros. Assim, quando trabalham em ambiente cooperativo, os sujeitos sabem que o seu sucesso e o seu fracasso são refletidos nos consequentes sucessos e fracassos do grupo, e vice-versa.

Vygotsky (Cochito, 2008, Bessa e Fontaine, 2002) reforça a interdependência apresentando a interação social, como papel fundamental na relação entre os indivíduos, mediada pelo meio, e a zona de desenvolvimento proximal. Neste sentido, Cochito (2008, p.21) esclarece:

a criança desenvolve-se ao ser colocada numa situação que não está tão próxima do seu actual estado de desenvolvimento que represente estagnação, nem tão distante que represente um desafio inultrapassável. O colega com quem trabalha em colaboração, que vai desafiando e com quem se vai questionando, ou o adulto que vai guiando o percurso têm um papel fundamental no desenvolver das suas capacidades.

Lopes e Silva (2009) afirmam que a cooperação não é estar em grupo e cada elemento faz o seu trabalho; não é esperar que os alunos mais competentes terminem, para ajudar os menos habilitados; não é um aluno fazer todo o trabalho e colocar os nomes dos elementos do grupo.

A cooperação é mais do que estar fisicamente perto dos colegas a discutir a matéria uns com os outros, ajudarem-se, ou partilharem materiais, embora cada uma destas situações seja importante na aprendizagem cooperativa. (idem, p.15)

Assim, há um conjunto de cinco elementos estritamente necessários para que uma aprendizagem cooperativa seja efetiva: são elas a *positive interdependence*²⁷ (na qual cada aluno beneficia pelo trabalho em grupo; o sucesso de um elemento é o sucesso de todos, assim como o fracasso), a *individual accountability*²⁸ (cada elemento é impelido a participar do trabalho e a alcançar os seus objetivos, em virtude do êxito dos elementos do grupo), a *promotive interaction*²⁹ (a responsabilidade em relação aos colegas e suas aprendizagens), as *social skills*³⁰ (competências fundamentais para a cooperação e diálogo com outros – por

²⁷ (Interdependência positiva)

²⁸ (Responsabilidade individual)

²⁹ (Interação estimuladora)

³⁰ (Competências sociais)

exemplo, esperar pela vez de participar) e o *group processing*³¹ (a avaliação/reflexão feita pelo professor de todo o processo cooperativo).

Arends (1995, p.367) atesta, ainda, que

as estruturas orientadas para a cooperação (actividades nas quais as pessoas trabalham juntas para atingir objectivos comuns) são mais produtivas do que as estruturas competitivas.

Deste modo, segundo Slavin (1994, citado por Arends, 1995), na aprendizagem cooperativa: “Os alunos trabalham em equipa para dominar os materiais escolares” (p.369), “As equipas são constituídas por alunos bons, médios e fracos” (p.369), “As equipas são constituídas por grupos mistos de alunos no tocante ao sexo e à raça” (p.372) e “Os sistemas de recompensa são orientados para o grupo e não individualmente” (p.372).

Nesta perspectiva, Arends (1995, p.372) afirma que a aprendizagem cooperativa

pode beneficiar tanto os bons como os maus alunos que trabalham juntos em matérias escolares. Os bons alunos orientam os maus alunos dando assim a estes últimos uma atenção especial. Neste processo, os bons alunos retiram dividendos escolares já que ser orientador requer um pensamento mais aprofundado acerca das relações e do significado de um conteúdo particular.

É assim que os bons alunos se tornam empáticos e professores em simultâneo, na medida em que são capazes de se colocar no lugar do colega a quem estão a ajudar, e são os professores, reformulando as aprendizagens adquiridas em função daquele colega em particular.

Arends (idem, p.384) acrescenta, ainda, que, na aprendizagem cooperativa, “o ambiente de aprendizagem caracteriza-se pela utilização de processos democráticos; os alunos assumem um papel activo e responsabilizam-se pela sua própria aprendizagem”. Acrescentaria, ademais, que os alunos responsabilizam-se, igualmente, pela aprendizagem dos colegas com quem se relacionam, evocando a *positive interdependence* e a *individual accountability*.

Inovadora que é, a aprendizagem cooperativa não acontece de um momento para o outro; implica mudança de paradigmas e de atitudes, reflexões, reformulações, adaptações. Estas mudanças ocorrem não só ao nível do professor e dos alunos, mas também na organização do tempo, da sala, dos materiais de apoio.

³¹ (Processo de grupo)

Polya (2001), como citei na introdução, atesta que “I hear and I forget. I see and I remember. I do and I understand”³². Então, porque não proporcionar aos alunos oportunidades de trabalhar com os colegas, a fim de aumentar as potencialidades de ambos? Rogers (1969, citado por Cochito, 2008, p.23) também certifica Polya: “só se aprende verdadeiramente quando a aprendizagem se traduz em mudança e crescimento pessoal”.

Esta mudança, ainda que seja difícil e ofereça resistência, deve ser proporcionada pelos professores. Como tal, a questão seguinte refere-se ao papel do tutor.

□ *Qual o papel do professor
e consequentes estratégias e modelos em sala de aula?*

O papel da escola e, inerentemente, do professor é, de acordo com Thurler e Perrenoud (1994, p.25), “preparar os alunos para articularem, em paralelo ou sucessivamente, toda a espécie de contributos educativos”. Deste modo, ao professor cabe o desenvolvimento integral do aluno.

O professor deve ser alguém que se relaciona com os seus alunos, que os escuta e respeita a integridade e a unicidade. Uma prática pedagógica direcionada para a metodologia de ensino-aprendizagem focada na aprendizagem cooperativa tem em consideração o papel ativo dos alunos, descentralizando-se do papel de professor autoritário. Quero com isto salientar a importância de o professor conseguir exercer a autoridade sem, contudo, ser autoritário.

Ao prescindir deste papel, o professor coloca a ação nos alunos. O professor deixa de ser o juiz e passa a ser o moderador, um “facilitador do trabalho dos alunos e dos grupos” (Bessa e Fontaine, 2002, p.63). Consequentemente, o aluno tenderá a querer participar mais, pois existe espaço e abertura: não só os alunos considerados ‘bons’, mas todos sem exceção!

O professor deve ser aquela pessoa que não transfere conhecimento, mas que ajuda o aluno a construir aprendizagens, que desafia constantemente, que promove situações para traçar novas formas de raciocinar. Ao transmitir-se, ao ser coerente nas suas condutas, o professor promove a entreajuda e a solidariedade entre os alunos, levando a que, independentemente das capacidades dos educandos, haja entreajuda entre si. Assim, evoco a *positive interdependence*, a *individual accountability* e a vantagem da explicação entre pares,

³² (Eu ouço e eu esqueço. Eu vejo e eu recordo. Eu faço e eu compreendo.)

na medida em que, quem ensina ou quem ajuda terá de rever os conceitos, reformulá-los e explicá-los ao seu colega, levando à revisão de conhecimentos.

Sharan e Sharan (1976, citados por Arends, 1995, p.367) referem que

a tarefa do professor é a de ‘promover o sentido de eficácia da criança, ensinando-a a controlar melhor as suas oportunidades de aprendizagem... A aprendizagem activa, que organiza e assimila a experiência através da interacção com o ambiente, ajudará a desenvolver o pensamento lógico e as competências de comunicação verbal de ordem superior.

Posta esta caracterização, apraz-me citar Freire (2003, p.23): “Não há docência sem discência”. É impossível um professor ensinar, construir com os alunos, sem se colocar no seu lugar, sem ser empático, sem aprender com eles. Ademais, este pedagogo (2003) refere ainda que, muito antes de ensinar, o Homem aprendeu, sendo visível já desde os primórdios, pois foi assim que o ser humano teve a capacidade de inovar, resistir e persistir!

Cochito (2008, p.35) afirma que

quando se estabelecem relações de cooperação como pano de fundo (o que, realça-se, não significa a eliminação do trabalho individual ou em grande grupo) criam-se condições (...) para aumentar a autonomia e a participação, para diminuir a dependência dos alunos do professor.

Como poderá, pois, o professor agir a fim de proporcionar aprendizagens cooperativas eficazes?

Johnson, Johnson e Smith (1991, citados por Lopes e Silva, 2009) apresentam as várias tarefas a implementar pelo professor numa sala de aula de aprendizagem cooperativa, sendo divididas em três fases: “pré-implementação, implementação e pós-implementação” (p.53).

Na *pré-implementação* da aprendizagem cooperativa, o professor deverá:

- escolher uma temática adequada aos gostos e interesses dos alunos;
- planificar materiais motivadores, promotores de interdependência positiva e adequados ao nível dos alunos;
- formar grupos heterogéneos ou homogéneos dependendo do seu objetivo, de 2 alunos, inicialmente, e 3 ou 4 alunos posteriormente;
- organizar a sala, sentando os alunos frente a frente e colocando os registos nas paredes;
- desenvolver instruções, ou seja, apresentando os objetivos e benefícios do trabalho, bem como elaborando as grelhas de avaliação a usar no final;

- estabelecer os comportamentos desejados, tais como aguardar a vez de participar;
- atribuir papéis rotativos a cada elemento do grupo.

Na *implementação*, i.e., no decorrer da atividade, o professor deverá:

- apresentar os objetivos, relacionando a nova aprendizagem com anteriores;
- criar equipas de trabalho, nas quais se pressupõe a descrição da atividade, a explicitação das instruções e a criação de espaços de trabalho para cada grupo;
- intervir em situações de conflito, tendo como suporte uma lista para o efeito;
- prestar ajuda somente como último recurso;
- elogiar os alunos com reforço positivo, promovendo a continuidade das condutas então realizadas.

A última fase, a *pós-implementação*, pressupõe que o professor deva:

- fomentar o sumário, revendo os aspetos positivos e negativos, recebendo, assim, o parecer da atividade;
- avaliar a aprendizagem, tendo por base as grelhas de avaliação realizadas em conjunto com os alunos para o devido efeito na fase de pré-implementação;
- refletir sobre o trabalho implementado, analisando o trabalho realizado e projetando as atividades de aprendizagem cooperativa seguintes.

A fim de melhor e mais adequadamente introduzir e implementar estratégias e métodos de aprendizagem cooperativa, o professor deverá conhecer bem o grupo do qual é titular. Ressalvo que a implementação e a manutenção são momentos do processo deveras importantes, levando a que o professor seja reflexivo e consciente das suas implicações.

Na aprendizagem cooperativa há vários métodos e várias estratégias, pelo que cada professor adequará os que considera mais pertinentes ao seu grupo. Bessa e Fontaine (2002) apresentam três estratégias alternativas de ensino-aprendizagem: a aprendizagem cooperativa (entre grupos heterogéneos de competências), a explicação por pares (um dos elementos é mais competente e auxilia o outro, logo heterogeneidade presente) e a colaboração entre pares (homogeneidade de competências; em pares, os alunos realizam o que sozinhos não seriam capazes).

Os modelos, por seu turno, são muito variados. Neste relatório apenas apresento os que melhor se adequam, de acordo com Bessa e Fontaine (2002) e Cochito (2008) ao 1º CEB:

Learning Together (grupos heterogêneos: cada aluno preenche uma ficha de trabalho, mas no fim somente uma é entregue ao professor), *Instrução Complexa* (grupos heterogêneos: cada aluno tem uma tarefa no grupo, há igualdade de participação e oportunidade), *Group Investigation* (envolve tarefas individuais, em pares e em grupos), *STAD* (os elementos do grupo têm forte implicação e interdependência entre si; o professor explica e os alunos trabalham em grupos; avaliação individual; carência de recompensas – afixação das notas, por exemplo), *TGT* (semelhante ao STAD, mas a avaliação acontece através de torneios: alunos mais ‘fortes’ com alunos mais ‘fortes’, e assim sucessivamente), *TAI* (aprendizagem individual e aprendizagem cooperativa) e *Estruturas Cooperativas* (a sala de aula como espaço onde acontece a ação, favorecendo a interação entre os alunos).

É de salientar que em todos os métodos e estratégias os autores preconizam o conceito de interdependência, ou seja, em função de todos. Independentemente do nível de competência, todos os alunos devem implicar-se e relacionar-se uns com os outros e essas interações são vantajosamente consequentes no desenvolvimento íntegro de cada aluno. Quero, ainda, ressaltar a importância de ser o professor a formar os grupos heterogêneos, de modo a que não sejam escolhidos ‘os amigos’ e a que não haja exclusão de alunos mais fracos. Assim, em seguida, apresento as vantagens e as consequências do trabalho cooperativo.

□ *Quais as vantagens e as consequências
do trabalho cooperativo numa sala de aula?*

Cochito (2008, p.81) refere que “A aprendizagem cooperativa é imprescindível na sala de aula multicultural e multilíngue”. Deste modo, todas as crianças, ao envolverem-se socialmente, ao partilharem experiências, ao solucionarem juntas situações problemáticas estão a aprender: aprender a ser, aprender a tolerar, aprender a respeitar, aprender a conviver, aprender a viver.

Sendo uma das estratégias que mais implicação tem no combate à discriminação, o trabalho cooperativo implica que a heterogeneidade esteja presente. Assim, os indivíduos aprenderão a (con)viver com a diferença, a respeitá-la e a aceitá-la, pois “A aprendizagem cooperativa cria oportunidades aos alunos com heranças culturais e condições diferentes para trabalharem de forma interdependente em tarefas comuns” (Arends, 1995, p.372).

Arends (1995, p.369) afirma, ainda, que

Um dos aspectos importantes da aprendizagem cooperativa é o de que, ao ajudar a promover o comportamento cooperativo e ao desenvolver melhores relações grupais entre os alunos, está simultaneamente a ajudar os alunos na sua aprendizagem escolar.

Assim, quando crianças com níveis de aprendizagens diferentes trabalham juntas, proporcionam que a zona de desenvolvimento proximal, defendida por Vygotsky (Cochito, 2008), seja formada. Neste sentido, Bessa e Fontaine (2002, p.56) confirmam que

a interação com pares mais desenvolvidos cognitivamente é benéfica para as crianças, pois estas terão oportunidade de realizar novas aprendizagens, antecipando o seu desenvolvimento cognitivo.

Por conseguinte, a cooperação é sempre benéfica para os indivíduos. Mesmo em situação de explicação entre pares, o aluno que explica é beneficiado, na medida em que, para o fazer, terá de rever os conceitos, reformulá-los e aplicá-los ao colega em causa. Será, então, uma forma de verificar se os conceitos estão ou não bem consolidados. Por seu turno, o aluno a quem se explica, logo um “sujeito menos competente”, expõe-se “a padrões de raciocínio e de conhecimento indutores do seu desenvolvimento” (Damon & Phelps, 1989, citado por Bessa e Fontaine, 2002, p.56). Bessa e Fontaine (2002, p.83) concluem, ainda, que “no quadro da teoria de Vygotsky, a relação entre aluno mais competente e menos competente é benéfica para ambos”.

Tomlinson e Allan (2002, p.35) atestam a importância da heterogeneidade, pois “As turmas eficazmente heterogéneas são essenciais para construir uma comunidade nas nossas escolas”, além de que “As turmas eficazmente heterogéneas são contextos influentes, porque a maioria dos alunos passa aí grande parte do seu tempo” (idem), e ainda porque “Todas as turmas eficazmente heterogéneas reconhecem as similaridades e diferenças entre os alunos, dedicando-lhes uma especial e genuína atenção” (ibidem).

A par da heterogeneidade necessária à aprendizagem cooperativa, o aluno aprende mais se for sujeito na ação. Assim, sempre que um indivíduo auxilia outro ou é auxiliado, ambos tiram partido da situação, porque ambos estão implícitos na ação. Bessa e Fontaine (2002, p.54) salientam que, apesar das diferenças, “tal implica que todos os participantes sejam activos no processamento das actividades, sendo essa uma condição necessária e suficiente para o seu sucesso”. Consequentemente, o conflito cognitivo que advir da interação

proporcionará que os sujeitos se descentrem dos seus papéis e assumam um papel de empatia, ou seja, de conseguir colocar-se no lugar do outro e de o compreender.

Polya (2001) refere que ao fazer, o indivíduo compreende. Então, a aprendizagem cooperativa permite precisamente que, através da ação, cujo centro é ocupado pelo aluno, este possa desenvolver-se e permitir o desenvolvimento dos outros, porquanto há uma interdependência entre todo o grupo. Haigh (2010, p.114), a este propósito, refere que numa aprendizagem “mais activa” o professor

‘faz com’ os alunos, em vez de ‘fazer para’ os alunos. Eles precisam de ‘explorar dentro das suas cabeças’ para construírem o significado a partir do que vêm, fazem e lhes dizem.

É nesta ótica que a aprendizagem cooperativa se torna mais produtiva e vantajosa do que uma aprendizagem individualista, centrada no professor e na competição entre alunos (Bessa e Fontaine, 2002).

Do mesmo modo, a organização da sala é outro fator que implica a vantagem deste método sobre outros: os alunos organizam-se facilmente em grupos, sentam-se face a face, não há rigidez de estruturação das mesas unidireccionadas para o professor. Esta ‘pequena’ mudança de paradigma leva a organizar a sala de aula de forma democrática, onde todos são valorizados e todos têm o direito à participação respeitada.

Johnson e Johnson (citados por College of Education and Human Development, 2002) referem as vantagens da aprendizagem cooperativa, resumindo-as em “They work harder, achievement levels go up, material is remembered longer, higher-level reasoning is used more, and it provides not just external motivation but also intrinsic motivation³³”. Acrescenta, ainda, que

Students working cooperatively tend to like each other better, including groups with both able-bodied students and students with disabilities, groups with students of different ethnic backgrounds, and groups with both genders.³⁴

³³ (Eles [os alunos] trabalham mais intensamente, os níveis de ganhos aumentam, os conteúdos são lembrados durante mais tempo, os níveis mais elevados de raciocínio são mais usados, e promove não apenas motivação externa, mas também motivação intrínseca.)

³⁴ (Os estudantes que trabalham cooperativamente tendem a gostar mais dos outros, incluindo os grupos de estudantes de corpos robustos e estudantes com incapacidades, grupos de alunos de diferentes meios étnicos, e grupos de ambos os sexos.)

Os autores (Ted Panitz, (1996), Palmer, Peters e Streetman, (2003), citados por Lopes e Silva, 2009, p.50) apresentam mais de 50 benefícios inerentes à aprendizagem cooperativa, agrupando-os em quatro categorias: “sociais, psicológicos, académicos e de avaliação”. Em seguida apresento algumas das vantagens por cada uma das categorias defendidas.

Os *benefícios sociais* da aprendizagem cooperativa são:

- estimular as relações interpessoais;
- promover a responsabilidade pelos outros;
- aumentar o número de relações heterogéneas favoráveis;
- encorajar a empatia entre os alunos;
- ensinar os alunos a criticar ideias, mas não pessoas;
- implementar o espírito de equipa;
- permitir que os professores deixem de ser o centro do processo de ensino-aprendizagem, canalizando a ação para os alunos.

Os *benefícios psicológicos*, por seu turno, são:

- promover a autoestima;
- incentivar os alunos a solicitar e a oferecer ajuda aos colegas;
- diminuir o nível da ansiedade outrora vivida em ambientes competitivos.

Os *benefícios académicos* prendem-se com:

- incentivar a construção do raciocínio lógico e crítico;
- desenvolver capacidades e competências de comunicação e expressão orais;
- valorizar as discussões cooperativas como forma de melhor invocar o conteúdo de um texto;
- possibilitar que os alunos considerem os colegas como fonte de conhecimento, em detrimento da exclusividade do professor;
- desenvolver e estimular técnicas de resolução de problemas;
- demonstrar que a cooperação entre alunos de diferentes competências é vantajosa para todos;
- comprovar aos alunos com maiores competências que, ajudar os colegas com maiores dificuldades, é vantajoso para si.

Por fim, os *benefícios na avaliação* são:

- promover caminhos alternativos de avaliação;
- proporcionar *feedback* ao professor do trabalho desempenhado pelos alunos, partindo da avaliação individual e de grupo.

Como todas as metodologias de aprendizagem, apesar das inúmeras vantagens, há sempre desvantagens, ainda que mínimas. Assim, quando a aprendizagem cooperativa não é devidamente aplicada podem ocorrer estas situações que a comprometem:

- quando um aluno faz todo o trabalho, os colegas não participam, o professor não observa atentamente e avalia o resultado como sendo fruto de todos os elementos;
- quando os alunos menos competentes são ignorados pelos mais competentes.

Assim, torna-se premente que o professor explique o procedimento da aprendizagem cooperativa, com alguma exaustão, construa e exemplifique com os alunos, e ainda que observe, registre e reflita sobre as atividades. Lopes e Silva (2009, p.52) atestam que

Se não houver um planeamento e controle cuidadosos por parte do professor, as interações do grupo podem ser um obstáculo à aprendizagem e deteriorar, em vez de melhorar, as relações sociais na turma.

Respondidas as questões emergentes e consequentes do problema desta investigação que visa *identificar e compreender como o trabalho cooperativo é potenciador de aprendizagens*, em seguida concluo, invocando autores para a reflexão.

Bessa e Fontaine (2002, p.77) afirmam que

a escola deve ser promotora de vivências democráticas e de aprendizagens significativas para o desenvolvimento integral do indivíduo e para a sua afirmação enquanto cidadão.

Assim, o professor, responsável máximo pela educação dos alunos na escola, deverá conseguir responder às necessidades dos educandos, adequando-lhes a sua prática aos gostos, interesses e carências. Para tal, deverá ser reflexivo e conhecedor de métodos e estratégias de ensino-aprendizagem, tendo sempre presente que é um construtor de conhecimento, cuja ação se centra no aluno.

É nesta ótica que Freire (1997, citado por Cochito, 2008) refere que

Educar não tem a ver com transmissão de conhecimentos, implica antes criar condições para o exercício da curiosidade do educando e permitir que ele se assuma também como produtor de saber tanto mais que homens e mulheres são seres culturais, capazes de tomar decisões próprias, programados para aprender e ensinar e, logo, dotados de uma curiosidade infinita que importa desenvolver. (p.20)

O professor poderá beneficiar das diferenças culturais, etárias e cognitivas para implementar metodologias de ensino-aprendizagem, tais como o trabalho cooperativo. Em contextos cooperativos, além de haver aceitação das diferenças, através da convivência e do respeito trabalhados diariamente, as crianças aprendem a valorizar o outro, a ser empáticas. Engane-se, então, quem acreditar que só as crianças com menos competências aprendem; também as crianças consideradas “as melhores da turma” aprendem, pois, por exemplo, ao explicarem aos colegas, revêem todo o processo cognitivo adquirido e adequam-no ao colega em causa; são mais tolerantes e respeitadoras.

Bessa e Fontaine (2002, p.121) afirmam que

a aprendizagem cooperativa centra[r] o seu racional de funcionamento na valorização do papel do trabalho em grupo e dos pares no processo de ensino-aprendizagem, promove[r] um padrão atribucional orientado para a valorização do esforço e, em alguns casos, atribui[r] pequenas recompensas contingentes à progressão individual.

Assim, é criado um ciclo de entreaajuda e respeito mútuo: se as crianças menos competentes são respeitadas e valorizadas pelos colegas mais habilitados, este processo vai reverter-se. Consequentemente, uma vez trabalhadas estas e outras competências sociais evocadas no presente relatório, a escola cooperativa consegue construir seres menos competitivos e mais cooperativos. Para tal, concorre o papel do professor, como referi: além de ser reflexivo, o professor deve trabalhar em prol do êxito dos alunos!

Freire (2003) expõe sobre o papel reflexivo do professor e da sua inerente ânsia de saber mais, da curiosidade. É esta curiosidade infinita que sempre me moveu e move! É o interesse que me impele a investigar, a refletir e a conhecer mais sobre a prática do professor educador. Neste sentido, este relatório é somente o início da investigação e do estudo da aprendizagem cooperativa, porquanto foi despertada devido à vivência de estágio (tendo sido experimentada ao longo do percurso formativo).

Pude verificar que a variedade de culturas e de níveis de aprendizagens são fatores importantes para o desenrolar de uma ação centrada no aluno, onde todos os alunos cooperam

em sentido de igualdade: não há competição e rótulos de ‘melhores’ ou ‘piores’ alunos, há respeito e compreensão pelas diferenças.

Basta que o professor assim o queira (e demonstre)!

Em suma do relatório, mas em aberto para reflexão, em seguida apresento uma indagação de Tomlinson a Allan (2002, p.59), que tanto me tem acompanhado:

Porquê mudar? Porque nos tornaremos irrelevantes se não o fizermos. É tão simples (e complexo) como isso. Onde é que a diferenciação pedagógica encaixa neste mandato para a mudança? Não podemos ter escolas de elevada qualidade que promovam o desenvolvimento eficaz de alunos empenhados e produtivos, sem ser em turmas que se organizem como contextos de trabalho onde estes tenham a oportunidade de agir e participar no âmbito do seu quotidiano e, igualmente, no âmbito no processo de ensino-aprendizagem. É tão simples (e complexo) como isso.

Bibliografia

- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Barone, F. (2004). *Manual do Trabalho Escolar*. Lisboa: Centro de Estudos em Educação e Sociedade: ESEI Maria Ulrich.
- Bessa, N. e Fontaine, M. (2002). *Cooperar para aprender – Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Bisquerra, R. (1998). *Metodos de Investigación Educativa – Guia pratica*. Barcelona: Grupo Editorial Ceac.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boudon, R., Cazeneuve, J. (1990). *Dicionário de Sociologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Chagas, I. (2002). Trabalho em colaboração: condição necessária para a sustentabilidade de redes de aprendizagem. In M. Miguéns (Dir.). *Redes de aprendizagem. Redes de conhecimento* (pp.71-82). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Cochito, M. (2008). *Cooperação e Aprendizagem*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- College of Education and Human Development. (2002). *Cooperative Learning*. Minneapolis: University of Minnesota. (<http://www.cehd.umn.edu/research/highlights/coop-learning/>). Recuperado em 04.04.2013.

- Cruz, M. (s.d.) *O ensino reflexivo de Donald Schön – um estudo com acadêmicos de um curso de licenciatura em matemática*. UEMS.
(<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/posteres/gt19-5458--int.pdf>).
Recuperado em 03.04.2013.
- Deshaies, B. (1997). *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Freinet, C. e Salengros, R. (1977). *Modernizar a escola*. Lisboa: Dinalivro.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. (26ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Haigh, A. (2010). *A Arte de Ensinar: Grandes Ideias, Regras Simples*. Alfragide: Academia do Livro.
- Houaiss, A., Villar, M. (2003). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: Temas e Debates.
- Johnson, R. e Johnson, D. (1997). *Cooperative Learning. Two heads learn better than one*. Context Institute. (<http://www.context.org/iclib/ic18/johnson/>). Recuperado em 04.04.2013.
- Laeng, M. (1978). *Dicionário de Pedagogia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. e Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, J., e Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel.

- Militão, S. (Julho de 2004). Formação do professor reflexivo no Brasil: Para além do conceito. *Revista Científica Eletrônica de Pedagogia*. Ano II, Número 4. (<http://www.revista.inf.br/pedagogia04/pages/artigos/artigo03.htm>). Recuperado em 04.04.2013.
- Oliveira, L. (2001). *Nova Enciclopédia Larousse*. Vols. II, VII, XVIII, XXI. Rio de Mouro: Círculo de Leitores.
- Polya, G. (2001). The Goals of Mathematical Education. *ComMuniCator, a Magazine of California Mathematics Coucil*.
- S.a. (2001). *Dicionário de Latim*. Porto: Porto Editora
- Sebarroja, J. (2001). *A Aventura de Inovar. A mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Spodek, B., Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Thurler, M. e Perrenoud, P. (1994). *A Escola e a Mudança*. Lisboa: Escolar Editora.
- Tomlinson, C. e Allan, S. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA.