

APRENDER COM A DIVERSIDADE: AS METODOLOGIAS DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA NA SALA DE AULA

LEARNING WITH DIVERSITY: COOPERATIVE LEARNING METHODS IN THE CLASSROOM

Marta Pereira¹

Isabel Sanches²

RESUMO: Muitos são os autores que se referem às metodologias de aprendizagem cooperativa, diferenciação pedagógica inclusiva e às estruturas de cooperação aplicadas pelo Movimento da Escola Moderna como recursos fundamentais na resposta às especificidades da diversidade humana, eficazes na criação de ambientes de aprendizagem ricos e estimulantes e potenciadores de uma educação de qualidade para todos os alunos. Neste âmbito, e numa tentativa de responder eficazmente às necessidades de uma turma do ensino regular (2º ano de escolaridade³), numa escola portuguesa dos arredores de Lisboa, apresenta-se o presente estudo enquanto análise e reflexão dos contributos, benefícios/inconvenientes da aplicação das metodologias/estratégias de ensino e aprendizagem enunciadas, no que concerne à aquisição de competências académicas, melhoria da dinâmica das relações estabelecidas no grupo e alterações comportamentais. Para tal, e tendo a metodologia de investigação-ação como base deste trabalho de projeto, definiram-se as linhas orientadoras da intervenção, planificou-se e aplicou-se um plano de ação assente numa intervenção e avaliação contínua e sistemática, que recolheu como campos de intervenção semanal a turma, a família e a comunidade educativa. Após concluída a intervenção, registaram-se melhorias significativas ao nível académico e comportamental e um acréscimo das estruturas relacionais, ao nível da turma, e uma maior participação dos pais/encarregados de educação no processo educativo dos seus educandos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Diferenciação Pedagógica inclusiva. Aprendizagem Cooperativa. Movimento da Escola Moderna. Investigação-ação.

ABSTRACT: Several authors refer the methods for cooperative learning, adaptive inclusive education and cooperation structures implemented by the Modern School Movement, as fundamental resources in response to the specific characteristics of human nature, effective in creating rich and stimulating learning environments and quality education enhancers for all students. Therefore, and trying to give an effective answer to the needs of a regular classroom (second grade), this study was drawn as an analysis and reflection of the contribution, benefits and drawbacks of implementing the listed teaching strategies, concerning the acquisition of academic skills, the achievement of a better dynamic within the group and behavior changes. To do so, the investigation-action method was the foundation for this study, guidelines were created and a course of action was set in motion based on a

¹ Mestre em Educação Especial. E-mail: martacvpereira@iol.pt

² Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Lumière (Lyon 2); Professora Associada na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias; Cooordenadora do mestrado em Educação Especial; Coordenadora do Núcleo de Investigação “Educação inclusiva”, do Centro de estudos e intervenção em Educação e Formação. E-mail: isabelrsanches@gmail.com

³ Corresponde, no Brasil, à 2ª série do Ensino Fundamental, atual 3º ano.

continuous evaluation and intervention, whose weekly fields of action were, the class, the family and the educational community. In the end significant improvements in academic level and behavior were noted, as well as a better relational structure within the class, and an increase in parents interest in the education process.

KEYWORDS: Inclusive Education. Inclusive pedagogical differentiation. Cooperative learning. Modern Scholl Movement. Investigation-action.

INTRODUÇÃO

Muitas têm sido as alterações introduzidas nas estruturas educativas nas últimas décadas. O alargamento da escolaridade obrigatória e a massificação do ensino transportaram para a escola uma diversidade de alunos caracterizados por envolvências sociais e culturais, interesses, valores, conhecimentos e ritmos de aprendizagem muito divergentes. Dar resposta a tal diversidade exige da escola a capacidade de se adaptar a esta realidade, de modo a potenciar um modelo de ensino e aprendizagem que tenha em conta e respeite as características e necessidades do vasto público discente que alberga.

Seguramente que um ensino mais tradicional, concebido para responder às especificidades de um modelo de aluno, deixou não só de fazer sentido, como passou a não ser eficaz, fazendo aumentar significativamente as taxas de insucesso e abandono escolar.

Espera-se, atualmente, que a escola, paralelamente ao ensino dos conteúdos escolares, esteja apta para habilitar os jovens com competências que lhes permitam trabalhar em equipa e intervir de forma crítica, consciente e autónoma. Ou seja, exige-se das instituições de ensino uma educação de qualidade para todos: uma educação plural, democrática, inclusiva e hábil na construção de uma sociedade assente em valores de cooperação, parceria e solidariedade.

Tendo por base realidade educativa e social e o objetivo de proporcionar momentos de ensino-aprendizagem de qualidade e que fossem ao encontro das necessidades e especificidades de todos os alunos do grupo-turma realizou-se, ao longo de dois períodos letivos, toda uma intervenção que visou a modificação de uma situação educativa preocupante para a investigadora, enquanto professora titular da turma. Um grupo que se apresentou caracterizado pela existência de divergentes ritmos e níveis de aprendizagem e de alguns comportamentos pouco assertivos/incumpridores de regras, algum desinteresse escolar e fraca interação entre sexos.

A presença de tal conjuntura levou a que se assumisse como fundamental uma intervenção assente na implementação de metodologias, estratégias e atividades eficazes

no ensino simultâneo de competências acadêmicas, relacionais e comportamentais e que se traduzisse na criação de um ambiente educativo aliciante e envolvente para a totalidade dos alunos. A reflexão que aqui se apresenta decorre de um trabalho de projeto, desenvolvido no âmbito do mestrado em Educação Especial.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Educação Inclusiva

A Educação Inclusiva, segundo Mantoan (2006, p. 192), é

produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que a identidade do aluno seja redignificada. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais. O direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema actual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e mecanismos de produção de identidade e da diferença.

Por conseguinte, a educação inclusiva surge como um movimento que entra em rutura com a chamada escola tradicional na medida em que quebra “com o conceito de um desenvolvimento curricular único, com o conceito de aluno-padrão estandardizado, com o conceito de aprendizagem como transmissão, de escola como estrutura de reprodução” (RODRIGUES, 2003, p. 99), apresentando como objetivo modificar as instituições de ensino a fim de torná-las aptas a responder à diversidade humana e a todos os alunos: uma escola eficiente, diferente, aberta, comunitária e democrática.

Deste modo, ao abordar a questão da educação inclusiva estamos a definir um “novo paradigma educativo, uma nova conceção de escola e de práticas educativas assentes em valores como a igualdade de oportunidades, equidade educativa, diversidade cultural e em valores de uma cultura de cooperação e interajuda” (PEREIRA, 2011, p. 18).

A educação para todos os alunos assume-se como o grande princípio orientador de toda a filosofia inclusiva. Menciona a Declaração de Salamanca que

a escola inclusiva é o lugar onde todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter, conhecendo e respondendo às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos (UNESCO, 1994, p. 11).

Sustenta-se, portanto, que todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as escolas da sua comunidade e as salas de aula do ensino regular e aprender em conjunto com os seus pares. Trata-se de

promover o exercício dos direitos de cidadania, num quadro de vida cada vez mais complexo, permanentemente interativo, de constantes ajustamentos e reajustamentos entre fatores pessoais e fatores ambientais, no âmbito do qual o que é normal é a heterogeneidade das populações de alunos (CARVALHO, 2007, p. 31).

Se o que é normal é a heterogeneidade dos alunos, cabe-nos gerir essa heterogeneidade, o que na opinião de Cadima et al. (1998, p. 14) exige “o desenvolvimento de uma pedagogia [...] que valorize o sentido social das aprendizagens, que permita gerir as diferenças de um grupo, no seio do próprio grupo e, através das capacidades que cada membro desse grupo tem”.

Diferenciação pedagógica inclusiva

É enquadrada neste paradigma educativo que surge a diferenciação pedagógica inclusiva ao se assumir como uma conceção de ensino e aprendizagem onde alunos e professores aprendem em conjunto e que exige do docente a capacidade de se questionar, refletir e de proceder a ajustes constantes no processo de ensino-aprendizagem, com vista à construção de “pontes bem-sucedidas entre o currículo e as necessidades e características individuais dos alunos” (MORGADO, 2003, p. 80).

Esta conceção de ensino assume-se, portanto, como um

‘agitar um pouco as águas’ no que diz respeito ao que se passa na sala de aula a fim de que os alunos disponham de múltiplas opções de conseguir informação, reflectir sobre ideias e expressar o que acabaram de aprender. Por outras palavras, uma sala de aula com ensino diferenciado proporciona diferentes formas de aprender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver situações de modo que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz (TOMLINSON, 2008, p.13, grifos do autor).

Sobre a diferenciação pedagógica inclusiva, Sanches (2005, p.113) sustenta que,

A diferenciação que inclui será a que parte da diversidade, programando e actuando em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferente. É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das actividades [...] É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar. É abrir a escola a uma socialização do saber entre professores e alunos.

Contudo, é necessário que se compreenda que diferenciar não significa, de todo, individualizar o ensino. Expõem Cadima *et al.* (1998, p. 14) que “diferenciar [...] passa por organizar as atividades e as interações, de modo a que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações didáticas enriquecedoras, tendo em conta as suas características e necessidades pessoais”. Consiste, portanto, na modificação e diversificação de atividades, estratégias e metodologias de ensino, de modo a fornecer respostas adequadas às especificidades e necessidades de todos os alunos.

Aprendizagem cooperativa

A aprendizagem cooperativa surge como “uma importante solução pedagógica perante as necessidades da sociedade contemporânea” (BESSA; FONTAINE, 2002, p. 37). Pode ser definida como um método de ensino ou como um recurso ou estratégia “que tem em conta a diversidade dos alunos dentro da mesma turma onde se privilegia a aprendizagem personalizada que só será possível se conseguirmos que os alunos cooperem para aprender” (FONTES; FREIXO, 2004, p. 26).

Assume-se, portanto, como uma

estratégia de ensino-aprendizagem que recorre à utilização de pequenos grupos, estruturados cuidadosamente, de modo a que todos os alunos interajam, trabalhem em conjunto e troquem informações, com vista à maximização das suas aprendizagens e das aprendizagens dos demais colegas (PEREIRA, 2011, p. 26).

Deste modo, a aprendizagem cooperativa assenta na organização da turma em grupos de trabalho mistos e heterogêneos, constituídos por um pequeno número de elementos, que trabalham de um modo cooperado com vista à realização de tarefas e atividades que levam à aquisição de conhecimentos académicos e à valorização e respeito dos ideais de solidariedade, conjugação de esforços e responsabilização individual. Portanto, este tipo de metodologia investe na cooperação em detrimento da competição, privilegiando o incentivo do grupo, no qual os alunos trabalham em conjunto para atingir objetivos comuns (SANCHES, 2005). A aprendizagem cooperativa permite, então, que os alunos desenvolvam competências que vão muito além do domínio e reprodução dos conteúdos escolares ministrados pelo docente, assumindo-se como um recurso por excelência na promoção de competências de cooperação e colaboração.

Esta metodologia de ensino encontra-se muito próxima do modelo educativo proposto por Freinet, um modelo que visa o desenvolvimento integral do indivíduo, convertendo-se a aprendizagem em fonte e produto da sua atuação sobre o meio.

Movimento da Escola Moderna

O Movimento de Escola Moderna assume-se como um modelo socio-cêntrico de educação (GRAVE-RESENDES; SOARES, 2002) no qual o “grupo se constitui como o lugar desafiador ideal para o desenvolvimento social, intelectual e moral das crianças” (FOLQUE, 1999, p. 6).

Trata-se de uma aprendizagem que é mais estimulada pelo grupo do que pelo professor ou por cada criança individualmente. Daí decorre que os conteúdos programáticos que se encontram nos planos e projetos estruturantes da vida da sala de aula são negociados cooperativamente entre professor e alunos, o que permite aos alunos desempenharem um papel ativo na planificação, realização, avaliação e regulação de todo o trabalho escolar.

No que à intervenção educativa diz respeito, o Movimento de Escola Moderna propõe um modelo curricular alicerçado nos saberes, motivações e problemas da vida real dos alunos. Logo, o processo de aprendizagem é encarado “como um ato que cada um elabora a partir dos conhecimentos que já possui, estabelecendo relações múltiplas entre aquilo que já sabe e os novos conhecimentos que, em interação com os outros, vai construindo” (GRAVE-RESENDES; SOARES, 2002, p. 49).

Para que um modelo de intervenção educativa desta natureza seja possível de concretizar é necessário que o professor assuma a função não de ensinar, mas de conduzir e observar as atividades dos seus alunos de modo a controlar o seu desenvolvimento. Recorda Peças (2002, p. 47) que “o professor é o promotor ativo de uma ambiência de aprendizagem fecunda”, sendo sua tarefa a estimulação da curiosidade nos alunos, a criação das condições necessárias para o desenvolvimento da sua autonomia e a promoção de competências de saber aprender, saber fazer e saber ser.

Trabalho de projeto

No que ao trabalho de projeto diz respeito, este é definido como uma estratégia ou método de trabalho que exige cooperação, autonomia e divulgação dos resultados. Logo, é exigido a todos os membros do grupo que participem de acordo com as

suas capacidades, com vista à realização de um trabalho conjunto, planejado e organizado de comum acordo.

O trabalho de projeto é, portanto, uma estratégia de diferenciação de conteúdos de aprendizagem que se centra no trabalho dos alunos, decorrendo os projetos dos interesses, problemas ou necessidades dos próprios alunos e a constituição dos grupos dos interesses que estes manifestam pelos temas.

Em suma, o trabalho de projeto é encarado como uma forma de “preparação para a vida adulta, pois a progressão individual resulta do confronto do ponto de vista com os outros” (GREGÓRIO, 1998, p. 35).

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Tendo em vista os pressupostos teóricos enunciados, desenvolveu-se o presente trabalho de projeto junto de uma turma do segundo ano de escolaridade constituída por dezassete alunos - oito do sexo feminino e nove do sexo masculino - e com idades compreendidas entre os seis e os oito anos, inserida numa escola de uma das freguesias limítrofes do concelho de Lisboa.

Optou-se, como metodologia de investigação, pela metodologia qualitativa, na modalidade de investigação-ação, por se tratar de um “tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 93). Refere Sousa (2009, p. 95) que aglutinando “a palavra investigação [...] à palavra acção [...] obtemos a designação de um tipo de estratégia metodológica de estudo que é geralmente levado a efeito pelo professor sobre a acção pedagógica desempenhada por si com os alunos”.

A investigação-ação é definida como

um estudo situacional, ligando-se com o diagnosticar de um problema num dado contexto específico, procurando a sua resolução nesse contexto. É eminentemente participativa, colaborando activamente na investigação tanto o professor como os alunos, experimentando diferentes situações e procurando as soluções mais adequadas. É auto-avaliativa, na medida em que há uma constante avaliação das situações, com o objetivo de procurar os caminhos mais eficazes (SOUSA, 2009, p. 98).

Logo, esta metodologia enquanto geradora de conhecimentos sobre a realidade

pode constituir-se como um processo de construção de novas realidades sobre o ensino [...] O professor, ao questionar-se e questionar os contextos/ambientes de aprendizagem e as suas práticas, numa dialéctica de

reflexão-ação-reflexão contínua e sistemática, está a processar a recolha e produção de informação válida para fundamentar as estratégias/actividades de aprendizagem que irá desenvolver, o que permite cientificar o seu acto educativo, ou seja, torná-lo mais informado, mais sistemático e mais rigoroso; ao partilhar essa informação com os alunos e com os colegas [...] está a desencadear um processo dinâmico, motivador, inovador, responsável e responsabilizante dos vários intervenientes do processo educativo (SANCHES, 2005, p. 130).

De acordo com a mesma autora (2005, p. 137) esta metodologia considera “o ‘processo de investigação’ em espiral, interativo e focado num problema, pelo que o primeiro passo para o desencadear é a identificação e a formulação do problema de uma forma objetiva e susceptível de ser intervencionado”, o que só é possível através do recurso a técnicas de recolha e análise de informação, que, no presente trabalho de projeto, consistiram na utilização de entrevistas, observações, sociometria e pesquisa documental.

Para a recolha dos dados empíricos, recorreu-se à utilização da pesquisa documental, por se tratar de uma fonte de recolha de dados de extrema importância para quem se envolve em estudos na área das ciências da educação, tendo sido aplicada com o objetivo de retratar e caracterizar a turma. Para tal, foram consultados e analisados os processos dos alunos; as fichas de avaliação diagnóstica e o Projeto Curricular de Turma do ano letivo 2008/2009. Também foram consultados o Plano Anual de Atividades, Regulamento Interno e o Projeto Educativo do Agrupamento com vista a um melhor conhecimento do contexto e dinâmica educativa do Agrupamento.

Para a recolha de opiniões recorreu-se à entrevista semidiretiva. Aquando da realização de uma entrevista desta natureza, Bell (2008) refere que o entrevistador conhece todos os temas sobre os quais tem de obter reações por parte do inquirido, limitando-se a colocar questões e a sondar opiniões, e dando ao entrevistado a possibilidade de abordar livremente o assunto. A entrevista semidiretiva permite, portanto, que o

entrevistado estructure o seu pensamento em torno do objecto perspectivado, e daí o aspecto parcialmente «não directivo». Por outro lado, porém, a definição do objecto em estudo elimina do campo de interesse diversas considerações para as quais o entrevistado se deixa naturalmente arrastar [...] e exige o aprofundamento de pontos que ele próprio não teria explicitado, e daí, desta vez, o aspecto parcialmente «directivo» (ALBARELLO *et al.*, 1997, p. 87).

No que concerne à sua aplicabilidade neste estudo, foram realizadas duas entrevistas semidiretivas, ambas com a finalidade de recolher dados referentes à caracterização do contexto escolar. A primeira entrevista foi efetuada junto da Coordenadora

de Estabelecimento do 1º ciclo e que teve como finalidade servir de instrumento facilitador do conhecimento do contexto escolar e da sua filosofia educativa. A segunda entrevista foi realizada junto da Diretora do Agrupamento, tendo o seu conteúdo incidido em aspetos referentes aos problemas educativos existentes na instituição e, conseqüentemente, objetivos, metas e estratégias traçadas para os superar.

A realização das entrevistas decorreu de acordo com o defendido por Albarello *et al.* (1997): começou por se escolher uma questão inicial que aflorasse o tema central do estudo e apoiou-se a entrevista num guião meramente orientador, previamente elaborado de acordo com o modelo de Estrela (1994) e cedido às entrevistadas. A transcrição das entrevistas foi operacionalizada em protocolos que possibilitaram, posteriormente, a elaboração de grelhas de análise de conteúdo.

Para um melhor e mais concreto conhecimento das interações que ocorriam no interior do grupo-turma, ou seja, a dinâmica grupal, recorreu-se à sociometria. Com a aplicação dos testes sociométricos foi possível recolher informações sobre a posição social que cada aluno ocupava no grupo e estudar as relações interpessoais. De acordo com Northway e Weld (1957, p. 75), “os testes sociométricos dão muitas indicações acerca da estrutura social dos grupos e das relações sociais que existem entre as crianças que a eles pertencem”.

O recurso a este procedimento metodológico teve como objetivo sinalizar, no início da intervenção, os alunos isolados e os mais populares dentro do grupo-turma, tanto ao nível da socialização, como ao nível da interação em momentos de trabalho; verificar a qualidade das interações entre sexos e apreciar a existência de grupos. Este instrumento foi novamente aplicado no final da intervenção com vista à recolha de possíveis alterações na dinâmica relacional estabelecida entre os elementos da turma.

Para o tratamento dos dados optou-se pela codificação do nome dos alunos em números e organização das informações recolhidas em matrizes sociométricas respeitantes às escolhas e rejeições, matrizes sociométricas da reciprocidade das escolhas e das rejeições e sociogramas em alvo das escolhas.

No que concerne à observação participante, outra das técnicas à qual se recorreu, segundo Sousa (2009, p. 113) trata-se de uma “tentativa de colocar o observador e o observado do mesmo lado, tornando-se o observador um membro do grupo de modo a poder vivenciar o que eles vivenciam e trabalhar dentro do sistema de referência deles”. Significa, isto, que existe um envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional

que pretende estudar, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro legítimo. Logo, é uma técnica que permite ao observador registrar comportamentos e atitudes que o grupo procura camuflar quando se encontra na presença de elementos estranhos; deter uma compreensão mais real e fidedigna dos pensamentos e motivações dos alunos e registrar de um modo contextualizado os acontecimentos observados.

A implementação deste procedimento metodológico foi iniciado com a análise do contexto onde iria decorrer a observação (organização da sala, programa curricular, horário semanal...) de modo a possibilitar a recolha dos dados necessários para caracterizar o contexto e a facilitar a definição do momento e atividade a observar. Perante os dados recolhidos, considerou-se necessária uma observação para caracterização inicial e uma atividade no final da intervenção.

Tendo por base as situações a observar, definiram-se como objetivos a recolha de dados referentes aos comportamentos verbais e não-verbais praticados pelos alunos e o registo e análise dos comportamentos, relações e desempenho dos alunos em situações de aprendizagem cooperativa.

Os dados recolhidos foram redigidos cronologicamente sob a forma de notas de campo e, posteriormente, trabalhados e organizados em grelhas de análise.

INTERVENÇÃO REALIZADA NA SALA DE AULA

A aplicação das técnicas e procedimentos de recolha e análise de dados acima descritos e o cruzamento de toda a informação recolhida forneceram, no momento inicial, uma visão mais concreta e fidedigna da realidade de intervenção, nomeadamente das problemáticas existentes e variáveis desencadeadoras desses fenómenos, aspetos que se pretendiam eliminar ou, pelo menos, minorar.

Neste sentido, aferiu-se estar na presença de uma turma composta por três grupos bastante divergentes em termos de conhecimentos e ritmos de aprendizagem: um grupo composto por quatro alunos (A3, A7, A9 e A17) que apresentava um aproveitamento deveras positivo em todas as áreas curriculares; outro grupo também composto por quatro alunos (A6, A13, A14 e A16) que era caracterizado pelo baixo desempenho escolar nas áreas curriculares de Língua Portuguesa e Matemática; e um terceiro grupo formado pelos restantes nove elementos da turma, alunos que deram mostras de serem capazes de acompanhar as orientações programáticas previstas para o ano de escolaridade em que se encontravam inseridos.

Após a aplicação dos registos de avaliação diagnóstica, destacaram-se sobretudo dificuldades nas áreas curriculares de Língua Portuguesa, ao nível da escrita (competência ortográfica e competência compositiva) e de Matemática, no que concerne a resolução de subtrações simples e situações problemáticas. Estudo do Meio foi uma área cujo aproveitamento se revelou francamente positivo.

No que concerne à natureza dos comportamentos operados na sala de aula e cumprimento de regras, registou-se, inicialmente, um fraco interesse e participação nas atividades e a existência de alguns alunos com comportamentos pouco assertivos, desrespeitadores do cumprimento de regras e desestabilizadores do bom funcionamento da sala de aula.

Por sua vez, no que respeita às relações/interações sociais aferiu-se uma quase inexistente interação entre sexos, a rejeição dos alunos A13 e A15 e a parca quantidade de grupos existentes na turma.

A presença de toda esta conjuntura levou a que a professora, enquanto agente investigador, se questionasse sobre qual seria o modo mais adequado na organização do processo de ensino-aprendizagem onde fosse possível trabalhar, simultaneamente, competências académicas, fomentar a interação entre sexos e despertar/manter o interesse de todos os alunos para com as aprendizagens escolares.

Após uma longa e intensiva pesquisa, encontrou-se em Trindade (2004, p. 57) a solução a estes anseios; refere o autor que

creio mesmo que se há património pedagógico e didáctico que permite anunciar os caminhos de uma pedagogia da comunicação, oposto a uma caduca e desumana pedagogia da instrução, esse património é certamente aquele que no MEM todos os dias se vai construindo em tantas salas de aula e escolas deste país.

Considerou-se, então, que a solução para este desafio poder-se-ia encontrar na implementação de metodologias de aprendizagem cooperativa e de diferenciação pedagógica inclusiva, como por exemplo o recurso ao trabalho de projeto.

Por conseguinte, esboçou-se como questão de partida ao desenrolar de toda uma intervenção a seguinte: *será possível fazer interagir competências académicas, comportamentais e relacionais através da utilização de metodologias de aprendizagem cooperativa e diferenciação pedagógica inclusiva, e desencadear o sucesso educativo em todos os alunos?*

A caracterização inicial da turma ao nível das suas potencialidades e dificuldades, assim como a definição da questão de partida apresentaram-se como o grande motor impulsionador de toda uma intervenção ao permitir a definição dos objetivos do presente trabalho:

- estimular a aquisição de competências académicas nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio e, conseqüentemente, promover o sucesso educativo;
- utilizar estruturas de cooperação na apropriação dos saberes e construção das aprendizagens, visando uma maior responsabilização dos alunos no seu processo de construção de conhecimento e, conseqüentemente, a diminuição dos comportamentos pouco assertivos;
 - desenvolver trocas sistemáticas de produções e saberes;
 - fomentar um clima de cooperação, entreajuda e respeito mútuo;
 - estimular uma maior e melhor interação entre sexos; e
 - reforçar os laços estabelecidos entre a escola e as famílias.

Foram, portanto, dinamizadas, ao longo de dois períodos letivos, atividades onde os alunos trabalharam a pares ou em pequenos grupos nas áreas curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, complementadas pelo desenvolvimento de pequenos projetos que incidiram sobre os conteúdos programáticos abordados na área de Estudo do Meio, e nunca descurando uma participação mais ativa das famílias e da comunidade educativa. Logo, o que se desenvolveu foi um plano de ação em que num mesmo espaço e num mesmo tempo professor e alunos, cooperativamente, construísem um processo de aprendizagem, assente numa planificação comum baseada nas experiências, aptidões e necessidades dos discentes.

Para tal, foi definido o modelo de intervenção composto por dois momentos distintos, mas intimamente interligados. Primeiramente, foi elaborada uma planificação global da intervenção que teve em conta as grandes filosofias educativas anteriormente referidas - educação inclusiva, diferenciação pedagógica inclusiva, aprendizagem cooperativa e pressupostos teóricos subjacentes ao Movimento de Escola Moderna -, assim como os objetivos específicos contemplados no documento “Organização curricular e programas – 1º ciclo do Ensino Básico”, publicado pelo Ministério de Educação, de acordo com o definido para o 2º ano de escolaridade, aquando da seleção dos objetivos gerais e específicos, assim como das estratégias e atividades a implementar.

Num segundo momento procedeu-se ao desdobramento da planificação global em planificações de menor enfoque aplicadas semanalmente e que contemplaram como campos de intervenção a turma, as famílias e a comunidade educativa. Cada planificação foi acompanhada de uma descrição da atividade e do modo como foi dinamizada com a turma e, posterior, avaliação/reflexão dos resultados obtidos. Para a avaliação/reflexão elaborou-se uma tabela onde foram compilados os resultados alcançados ao nível da aquisição das competências académicas e competências relacionais, dados, esses, que foram analisados e originaram a intervenção seguinte por meio da elaboração de uma nova planificação. Ou seja, o final de cada etapa foi acompanhado por uma avaliação constante, contínua e sistemática, levada a cabo por todos os intervenientes do processo, com a finalidade de averiguar se as atividades/projetos estavam a decorrer em conformidade com o previsto ou se haveria necessidade de se proceder a eventuais ajustes/correções (SOUSA, 2009) e, também, para lançar propostas para continuação da ação.

Esmiuçando um pouco mais as questões relacionadas com a intervenção levada a cabo semanalmente, é de referir que os alunos se organizaram em pares ou em pequenos grupos de acordo com as suas preferências ou tendo por base as sugestões da professora. Desta forma, trabalharam de um modo cooperado os mais variados conteúdos do currículo, organizados em pequenos projetos, como por exemplo: a interpretação de obras infantis; a produção de um texto descritivo; a aplicação de alguns sinais de pontuação (ponto final, vírgula, ponto de interrogação e ponto de exclamação); a realização de exercícios ortográficos e a identificação de alguns tempos verbais, a Língua Portuguesa. Na Matemática as atividades incidiram na resolução de problemas do quotidiano; na elaboração de enunciados de problemas; cálculo de subtrações; leitura e escrita das horas e utilização das moedas e notas na realização de situações do quotidiano. E, na área de Estudo do Meio foram desenvolvidos pequenos projetos que incidiram sobre a temática dos animais, meios de transporte e meios de comunicação.

AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO E RESULTADOS OBTIDOS

No que respeita aos resultados obtidos no final da intervenção, a nível académico, registaram-se, aquando da aplicação de mini-testes no final de cada projeto desenvolvido a Estudo do Meio e das fichas de avaliação sumativa no final da intervenção, alterações positivas nos resultados escolares, por parte de todos os alunos, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática e a manutenção dos resultados, já de si positivos, a Estudo do Meio.

Aprofundando um pouco mais este tópico, a Língua Portuguesa os alunos revelaram melhorias ao nível das competências trabalhadas na expressão escrita (“escreve com correção ortográfica” e “sequencia logicamente as ideias em pequenos textos”) e na compreensão leitora (“ordenação cronológica dos acontecimentos”), tendo uma percentagem significativamente superior de alunos, comparativamente ao início da intervenção, revelado ter compreendido e ser capaz de aplicar os conteúdos trabalhados noutros contextos ou atividades (Quadro 1).

Quadro 1: Resultados de Língua Portuguesa

		Início da intervenção	Final da intervenção
Expressão Escrita	<i>Escreve com correção ortográfica.</i>	5	10
	<i>Sequencia logicamente as ideias em pequenos textos.</i>	2	12
Compreensão Leitora	<i>Ordena cronologicamente acontecimentos.</i>	9	16

Ao nível da Matemática (Quadro 2) também se registaram melhorias no que respeita aos conteúdos trabalhados, nomeadamente no cálculo de subtrações simples e na resolução de problemas:

Quadro 2: Resultados de Matemática

		Início da intervenção	Final da intervenção
Cálculo de subtrações simples		11	17
Resolução de problemas	<i>Identificação da operação.</i>	9	13
	<i>Resposta correta à questão do problema.</i>	6	14

No que concerne à área curricular de Estudo do Meio, os resultados académicos recolhidos foram deveras positivos. É, no entanto, de salientar que os projetos desenvolvidos neste campo visavam, não só, a troca sistemática de experiências e saberes mas, sobretudo, a melhoria das relações sociais; o desenvolvimento de competências ao nível da cooperação, entreaajuda e respeito; a aquisição de técnicas de pesquisa, seleção e tratamento da informação e a mobilização dos conhecimentos/comportamentos adquiridos ao nível do trabalho de grupo para outras áreas do saber.

No que respeita às relações/interações sociais também se recolheram alterações na sua estrutura, de acordo com o resultado da análise dos testes sociométricos aplicados no final da intervenção. Da comparação entre o primeiro teste aplicado e o último, registou-se como maior índice sociométrico novamente os alunos A3 e A9 e A12, acrescido de A17. Os alunos mais rejeitados também foram divergentes dos obtidos inicialmente, sendo estes A13, A1 e A5.

No que concerne às interações entre sexos voltou a verificar-se que os elementos do sexo feminino se escolhiam entre si, ocorrendo o mesmo com os elementos do sexo masculino o que, conseqüentemente, originou novamente uma fraca interação entre sexos. Contudo, há a referir que o número de escolhas dos elementos do sexo feminino para com elementos do sexo masculino aumentou significativamente, passando de oito escolhas iniciais para dezasseis escolhas no final da intervenção. O mesmo não foi coincidente com as escolhas do sexo masculino, que passaram de sete no início da intervenção para oito no seu final.

Bastante divergente foi, no entanto, o número de grupos recolhidos no final da intervenção. Passou-se da existência de três grupos (A2, A4 e A11; A1, A3 e A16 e A7, A9, A12 e A17) para o registo de nove grupos distintos: três dos quais compostos unicamente por elementos do sexo masculino: A5, A10 e A15; A9, A10 e A15; e A7, A9, A12 e A17; um grupo formado por elementos de ambos os sexos - A6, A8 e A15 – e cinco grupos formados apenas por elementos do sexo feminino: A3, A8 e A11; A1, A3 e A11; A1, A3 e A4; A1, A2 e A4 e A1, A2 e A11. Em suma, os resultados recolhidos revelaram a existência de alterações ao nível da dinâmica relacional da turma, explicada sobretudo pelo acréscimo significativo do número de grupos recolhidos.

O registo de sessões de trabalho no início e final da intervenção, por meio do recurso à observação participante, permitiu registar alterações positivas no que concerne ao comportamento e cumprimento de regras, assim como no que se refere ao aumento do interesse e participação dos alunos. É, no entanto, de referir que independentemente da metodologia ou atividade dinamizada, assim como da constituição do grupo, A13 não melhorou o seu comportamento e que o seu interesse e participação nas atividades ficou muito aquém do esperado, talvez o motivo pelo qual foi o aluno mais rejeitado quando se analisaram os dados recolhidos no teste sociométrico. Ao refletir acerca do porquê desta ocorrência destacam-se dois dados que parecem ajudar a compreender esta situação: a imaturidade

revelada por A13 aquando das suas atitudes, comportamentos e brincadeiras e o pouco interesse e importância que este aluno e a sua família depositam na escola.

Em jeito de síntese, e no sentido de uma melhor compreensão das alterações descritas, elaborou-se um quadro comparativo da situação inicial e situação final da intervenção (Quadro 3):

Quadro3: Síntese do processo de intervenção no grupo/turma

Áreas de intervenção	Início da Intervenção		Final da intervenção	
	Problemas diagnosticados	Mudanças desejadas	Mudanças operadas	Mudanças não conseguidas
Acadêmica	<ul style="list-style-type: none"> Existência de grupos bastante divergentes em termos de aprendizagens. 	<ul style="list-style-type: none"> A aquisição, por parte de todos os alunos de conhecimentos e competências ao nível das três grandes áreas curriculares disciplinares: Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio e, conseqüentemente, a promoção do sucesso educativo de todos os discentes. 	<ul style="list-style-type: none"> Cumprimento dos requisitos exigidos para passagem de ano dos alunos; Cumprimento dos objetivos exigidos, pelos programas, para todos os alunos, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática; Melhor desempenho nos resultados escolares positivos recolhidos a Estudo do Meio. 	
Relacional	<ul style="list-style-type: none"> Quantidade de grupos formados muito reduzida e pouco abrangente dos membros da turma; Fraca interação entre sexos; Rejeição dos alunos A13 e A15. 	<ul style="list-style-type: none"> Um aumento do número de grupos; A criação de uma maior e melhor interação entre sexos; Uma melhor inclusão e aceitação dos alunos A13 e A15 no grupo turma. 	<ul style="list-style-type: none"> Maior interação entre os alunos; Acréscimo do número de grupos relacionais; A inclusão e aceitação do aluno A15. 	<ul style="list-style-type: none"> Aumento e melhoria das interações entre sexos; A inclusão e melhor aceitação do aluno A13.
Comportamental/ cumprimento de regras	<ul style="list-style-type: none"> Existência de um número significativo de alunos com comportamentos pouco assertivos e pouco interessados para com a escola e para com as aprendizagens escolares. 	<ul style="list-style-type: none"> Uma maior responsabilização dos alunos no seu processo de construção de conhecimento e, conseqüentemente, o aumento do interesse e participação nas atividades; Melhoria dos comportamentos dos alunos A3, A5, A10, A13 e A15. 	<ul style="list-style-type: none"> Acréscimo do interesse e participação dos alunos nas atividades; Melhoria dos comportamentos de A3, A5, A10 e A15. 	<ul style="list-style-type: none"> Aumento do interesse e participação de A13 nas atividades; Melhoria do comportamento de A13.

Ao nível dos resultados importa ainda destacar que se recolheu, por meio de conversas informais com os alunos e seus familiares, um acréscimo gradual da participação e

envolvimento dos pais/encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, tanto ao nível do auxílio na realização dos trabalhos de casa e realização de pesquisas em livros e na internet, como, ainda, no que concerne à participação nas reuniões de avaliação realizadas no final de cada período letivo (dado recolhido junto das folhas de presença nas reuniões).

Relativamente ao contexto escolar, houve uma tentativa de divulgação do projeto, assim como das metodologias subjacentes à sua aplicação, e um esforço para tentar implicar os demais agentes educativos no seu desenvolvimento. Apesar da franca disponibilidade da Coordenadora de Estabelecimento, Direção do Agrupamento, do Professor Bibliotecário e das restantes docentes do 2º ano de escolaridade, sentiu-se um enorme desinteresse por parte dos restantes docentes da escola na dinamização e envolvimento em atividades e projetos que extrapolassem a simples planificação diária das atividades a dinamizar na turma. Também a reação dos docentes para com a implementação de metodologias de aprendizagem cooperativa não foi a mais desejada. Apesar de uma enormidade de textos publicados retratarem os benefícios da aplicação de metodologias de trabalho mais ativas e cooperativas parece, ainda, permanecer uma preferência quase generalizada para com as metodologias de trabalho mais tradicionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Referem-se Rief e Heimburge (2000, p. 13) que enquanto

educadores, ocupamos uma posição privilegiada. Todos os dias temos a oportunidade de marcar positivamente as vidas das crianças com quem trabalhamos. A maneira como interagimos com os nossos alunos, o ambiente que criamos e o currículo e os métodos que usamos para os ensinar afectam significativamente a motivação e o sucesso dos alunos na sala de aula.

Acredita-se, portanto, que este projeto de investigação-ação revela claramente a importância da adoção, por parte dos docentes, de uma postura reflexiva e questionadora das suas práticas e destaca a importância da criação de ambientes de aprendizagem que permitam conciliar ritmos de aprendizagem flexíveis e adotar abordagens e metodologias de ensino que respondam às diferentes necessidades dos alunos.

Assim sendo, a implementação deste estudo, apesar de todas as limitações, destacou um conjunto de informações consideradas pertinentes e que, portanto, importa destacar.

- A melhoria significativa dos resultados escolares dos alunos, resultante da utilização de metodologias cooperativas, confirmando o que a esse respeito afirmam Bessa e Fontaine (2002, p. 85):

a aprendizagem cooperativa constitui uma estratégia poderosa de promoção da aprendizagem e da realização escolar, uma vez que conduz sistematicamente a melhores resultados, quando comparada com estratégias de tipo competitivo ou individualista, independentemente das características individuais dos alunos, do nível de definição da tarefa ou de factores do ambiente.

- A evolução e melhoria das atitudes dos alunos para com os restantes membros do grupo, tornando-se mais tolerantes e respeitadores dos comportamentos e opiniões dos outros; e uma maior aceitação das diferenças e especificidades dos outros elementos da turma, o que vai ao encontro do defendido por César (2003, p.128), quando defende o simples trabalho colaborativo: “os benefícios conseguidos não se situam apenas ao nível cognitivo, abrangendo também a socialização, a modificação de atitudes académicas e, até, o domínio dos afectos”.

- A existência de um grupo de alunos mais empenhados, motivados, interessados e participativos para com a escola e aprendizagens escolares que, sensibilizados, estimularam os outros para uma melhor aprendizagem e um melhor comportamento. Neste âmbito Fontes e Freixo (2004) referem que a implementação de estruturas de cooperação na sala de aula apresenta benefícios ao nível da competências atitudinais, nomeadamente o aumento do interesse e da motivação devido aos processos interpessoais desenvolvidos dentro do grupo.

- A empatia que uma grande percentagem de alunos revelou para com a aprendizagem cooperativa, questionando frequentemente a docente acerca do facto de poderem realizar as atividades propostas a pares ou em pequenos grupos, em cooperação.

- Uma mais responsável e sistemática participação dos pais/encarregados de educação no percurso académico dos seus educandos, opinião também defendida por Canavarro, Pereira e Pascoal (2001, p. 78) ao relatarem que “quando a escola e a família mantêm uma relação de colaboração [...] os pais envolvem-se mais no percurso escolar dos filhos”.

Deste modo, é de salientar que quando comparada com outras metodologias de ensino mais tradicionais, a aprendizagem cooperativa, mais focalizada nos alunos e nos seus interesses e necessidades, apresentou inúmeras vantagens tanto ao nível da compreensão e aquisição de conhecimentos, como ao nível do estreitamento de laços relacionais e responsabilização comportamental. Pode-se, então, concluir que as estratégias e metodologias aplicadas ao longo de todo este processo foram efetivamente eficazes e ótimos recursos no

que respeita à aquisição, melhoria e mobilização de conhecimentos e competências e, conseqüentemente, na promoção de uma formação mais democrática e participada e potenciadora do sucesso educativo de todos os alunos.

No que toca à implementação deste projeto, é ainda de mencionar ter-se tratado de um percurso longo e, por vezes, não muito satisfatório, sobretudo ao nível do comportamento revelado pela turma. Contudo, no final da intervenção os discentes, através das interações verbais que mantinham com a docente (investigadora), mostraram claramente preferir esta metodologia em detrimento de uma mais centrada na figura do professor e na transmissão dos conhecimentos e conteúdos.

Para concluir é ainda de salientar que, tendo por base o desenvolvimento e empreendimento despendido para com todo este estudo investigativo, vieram ao de cima alguns tópicos que mereceriam ser investigados e aprofundados, nomeadamente: analisar as vantagens e repercussões da aplicação de metodologias de trabalho que envolvessem e responsabilizassem mais os alunos pelo seu comportamento e relação com os outros, ou seja, ao nível da Formação Cívica, nomeadamente com a introdução do Conselho de turma e do Diário de turma; e estudar e tentar compreender o porquê da não adoção, e até alguma recusa, por parte de um grupo significativamente extenso de docentes para com metodologias centradas na aprendizagem cooperativa.

REFERÊNCIAS

ALBARELLO, L. *et al. Prática e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva, 1997.

BELL, J. *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva, 2008.

BESSA, N. ; FONTAINE, A. M. *Cooperar para aprender: uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa, 2002.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

CADIMA, A. *et. al. Diferenciação pedagógica no ensino básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.

CANAVARRO, J. M. P.; PEREIRA, A. I. F.; PASCOAL, P. *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus, 2001.

CARVALHO, F. Uma escola para todos? Perspectiva da ecologia humana. In: RODRIGUES, D.; MAGALHÃES, M. B. (Org.) *Aprender juntos para aprender melhor*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, 2007, p. 17-36.

CÉSAR, M. A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In: RODRIGUES, D. (Coord.). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora, 2003, p. 117-149.

ESTRELA, A. *Teoria e observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. 4. Ed. Porto: Porto Editora, 1994.

FOLQUE, M. A. A influência de Vigotsky no modelo curricular do movimento da escola moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, n. 5, 5ª série. 1999. Disponível em: http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun_rev5-1%20Vygotsky%20Escola%20Moderna.pdf. Acesso em: 13 ago. 2010.

FONTES, A.; FREIXO, O. *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.

GRAVE-RESENDES, L.; SOARES, J. *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta, 2002.

GREGÓRIO, C. Relato de experiências no 1º ciclo. In: CADIMA, A. *et al. Diferenciação pedagógica no ensino básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998, p. 25-40.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Sammus Editorial, 2006, p. 183-209.

MORGADO, J. Os desafios da educação inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas coisas. In: CORREIA, L. M. (Org.). *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora, 2003, p. 73-88.

NORTHWAY, M. L.; WELD, L. *Testes sociométricos: um guia para professores*. Lisboa: Livros Horizonte, 1957.

PEÇAS, A. Uma educação diferente – notas de apresentação do modelo pedagógico do movimento de escola moderna portuguesa. *Escola Moderna*, Lisboa, n. 16, 5ª série, p.44-47. 2002.

PEREIRA, M. *Aprendendo a lidar com a diversidade: implementação de metodologias de aprendizagem cooperativa na sala de aula*. 2011. 269f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor), Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa – Portugal, 2011.

RIEF, S. F.; HEIMBURGE, J. A. *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva: estratégias prontas a usar, lições e actividades concebidas para ensinar alunos com necessidades de aprendizagem diversas*. Porto: Porto Editora, 2000.

RODRIGUES, D. Educação inclusiva: as boas notícias e as más notícias. In: _____. (Org.). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora, 2003, p. 89-101.

SANCHES, I. Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona da Educação*, Lisboa, n. 5, p. 127-142, fev. 2005.

SOUSA, A. B. *Investigação em educação*. 2. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 2009.

TOMLINSON, C. A. *Diferenciação pedagógica e diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora, 2008.

TRINDADE, R. O movimento da escola moderna: um património pedagógico e didáctico a interpolar. *Escola Moderna*, n. 22, 5ª série. 2004. Disponível em: http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_e_05_m_m_patrim_pedag_didactico_interpelar_rtrindade.pdf. Acesso em: 08 maio 2010.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção: na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO, 1994.

Recebido em julho de 2013.

Aprovado em novembro de 2013.