

A Aprendizagem Cooperativa e a emergência de comportamentos pró-ativos de alunos com deficiência intelectual em contexto de produção escrita

Camila Barreto Silva
Rita Vieira de Figueiredo
Jean Robert Poulin

Como citar: SILVA, Camila Barreto; FIGUEIREDO, Rita Vieira de; POULIN, Jean Robert. A Aprendizagem Cooperativa e a emergência de comportamentos pró-ativos de alunos com deficiência intelectual em contexto de produção escrita. *In:* MORAIS, Alessandra de; BARBOSA, Laís Marques; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; MORAIS, Mariana Lopes de (org.). **Aprendizagem**



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

Cooperativa: fundamentos, pesquisas e experiências educacionais brasileiras.
Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p.281-318.
DOI: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-86546-92-7.p281-318>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

CAPÍTULO 10

APRENDIZAGEM COOPERATIVA E A EMERGÊNCIA DE COMPORTAMENTOS PRÓ-ATIVOS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CONTEXTO DE PRODUÇÃO ESCRITA

Camila BARRETO SILVA

Rita Vieira de FIGUEIREDO

Jean Robert POULIN

1 INTRODUÇÃO

A aquisição da escrita se constitui como um dos meios para a construção de conhecimentos no processo ensino/aprendizagem, desempenhando um papel primordial ao acesso às diferentes esferas da sociedade grafocêntrica. Para tanto, a habilidade de escrita pode ser aprendida por meio de práticas significativas que provoquem os estudantes, inclusive àqueles com deficiência intelectual, a serem protagonistas de sua aprendizagem em um espaço comum de interação, como a escola regular (SILVA, 2016).

Figueiredo (2008b) ao tratar do papel da escola junto ao aluno com deficiência intelectual, afirma que as experiências com a leitura e com a escrita favorecem a interação dos estudantes com a sociedade e, assim, com o exercício de sua cidadania.

Diante disso, é fundamental que os alunos com deficiência intelectual também tenham a oportunidade de construir e ampliar a aprendizagem da escrita no âmbito desse contexto multidimensional, uma vez que eles (assim como os demais) também têm o direito à aprendizagem, como sujeitos que podem atuar na construção e na ressignificação de suas produções acadêmicas sendo mediados por elementos sociais disponíveis, sobretudo, na escola regular (SILVA, 2016). Contudo, este aspecto importante para a aprendizagem da escrita parece não ser levado em consideração quando o ensino da escrita se destina aos alunos com deficiência intelectual.

Diferentes pesquisas apontam para concepções e práticas pedagógicas respaldadas sob uma visão de negativa das capacidades desses sujeitos quanto a aprendizagem da escrita (ALMEIDA, 2016; CAETANO, 2002; CARVALHO, 2004; COSTA, 2002; DUARTE, 2008; GUEBERT, 2011; FIGUEIREDO, 2008; LUZ; MIRANDA, 2010; MESQUITA, 2015; MORAES, 2007; MOSCARDINI, 2011; OLIVEIRA, 2004, 2010; SILVA, 2005; SILVA, 2012). O resultado dessas investigações revelou o manuseio de atividades de baixa complexidade que não atendiam às necessidades acadêmicas dos alunos com deficiência intelectual. Destacaram também que muitas das atividades realizadas junto a este público eram realizadas em tempos e espaços diferentes dos demais alunos da sala, não oportunizando momentos de interação com a turma durante a execução das tarefas. Essas pesquisas foram realizadas ao longo dos últimos 17 anos, e denunciam o quanto ainda é frágil o acesso das pessoas com deficiência intelectual a um ambiente construtivo e motivador voltado para a aprendizagem da escrita.

A Aprendizagem cooperativa constitui um modo de aprendizagem, no qual os alunos reunidos em pequenos grupos trabalham na realização de uma tarefa. Alguns autores argumentam que trata-se de uma abordagem pedagógica eficiente para a aprendizagem dos alunos em espaços escolares (GALVÃO, 2012; LEAL; LUZ, 2001; LIMA, 2007; MOREIRA, 2011; MONTEIRO, 2012; RIBEIRO, 2006; SANTANA, 2003). A

referida estratégia também apresenta-se de modo eficaz quando dirigida à aprendizagem de sujeitos com deficiência intelectual em diferentes contextos (ALMEIDA, 2016; AMARO; MACEDO, 2001; CATARINO, 2011; GAUTHIER; POULIN, 2003; MADEIRA, 2010; PADILHA, 2005; POULIN, 2010; PAIXÃO; OLIVEIRA, 2018; TOLEDO, 2011).

Aprendizagem cooperativa pode fazer apelo a diversas estratégias nas quais os alunos aprendem trabalhando juntos em pequenos grupos a fim de solucionar atividades acadêmicas em comum (BAUDRIT, 2005a, 2005b; BERROCAL; ZABAL, 1995).

No estudo que realizamos, o qual se constitui objeto de apresentação deste capítulo, a Aprendizagem cooperativa se revelou como meio eficiente para a construção da tolerância e do respeito às diferenças no grupo de alunos. Resultados semelhantes também foram evidenciados em outros estudos em espaço escolares (DÍAZ-AGUADO, 2000; LOPES, SILVA, 2009; PEREIRA; SANCHES, 2013; TAVARES; SANCHES, 2013).

A Aprendizagem cooperativa, segundo Johnson e Johnson (1991, 1997, 1999), requer cinco critérios fundamentais para sua aplicabilidade: interdependência positiva, responsabilidade individual, interação face-a-face, habilidade social e processamento de grupo. Para os autores, a presença desses cinco critérios é necessária para o desenvolvimento e execução das atividades cooperativas. Essa abordagem oportuniza aos estudantes com e sem deficiência intelectual aproximarem-se de seus pares e aprenderem com eles de forma fluída e interativa na medida em que também os ensinam (POULIN et al., 2002).

Este capítulo, analisa as implicações da Aprendizagem cooperativa para a emergência de comportamentos pró-ativos de alunos com deficiência intelectual em contexto de produção escrita em sala comum. O estudo foi fundamento nos critérios da aprendizagem cooperativa de Johnson e Johnson (1997, 1999). Serão apresentados os princípios teóricos que fundamentam a Aprendizagem cooperativa, o percurso metodológico da pesquisa por nós realizada, e a análise dos dados.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A teoria da interdependência social, formulada por Morton Deutsch, compreende a cooperação como resultado positivo da interação entre os indivíduos em grupo (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1998). Essa teoria classifica a interação em três tipos: positiva, quando houver cooperação; negativa, quando houver competição; e individualista, quando não existir interação entre os sujeitos (BAUDRIT, 2005a, 2005b; ROULLER; LEHRAUS, 2008; JOHNSON; JOHNSON, 1999; JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1998; SILVA; ROA; TARAPUEZ, 2005).

Johnson e Johnson (1999) e Johnson, Johnson e Smith (1998) apresentaram, na década de 1970, uma ampliação da teoria de Deutsch centrada especificamente nos mecanismos de resolução construtiva de conflito (BAUDRIT, 2005a, 2005b). Os atores explicitaram com maior rigor científico que a teoria da interdependência social proporciona uma definição mais clara e específica de esforços cooperativos, competitivos e individualistas, destacando a importância da interdependência positiva para a efetivação da cooperação. Além disso, os autores ainda advogam que a teoria da interdependência social caracteriza “as condições para a cooperação tornar-se mais eficaz; as consequências mais frequentes para a cooperação e procedimentos que os professores podem usar para levar à sua prática a aprendizagem cooperativa”.¹

Para a efetivação da Aprendizagem cooperativa, Johnson, Johnson e Smith (1998, p. 94) afirmam ser necessária a presença de cinco elementos-chave: interdependência positiva, responsabilização individual, interação promotora, habilidades sociais, e processamento de grupo. Estes elementos quando orquestrados simultaneamente possibilitam a emergência de uma metodologia de trabalho sistemático em que todos os sujeitos em grupos aprendem com seus pares, realizando com êxito diferentes papéis de modo interdependente e compreendem que só alcançarão sucesso se todos do grupo também o tiverem. Este tipo de organização de trabalho permite aos partícipes compartilharem ideias, confrontarem pontos de vistas e esclarecerem dúvidas entre si, fomentando novos saberes a fim

¹ Tradução nossa: “las condiciones en las que la cooperación resulta más eficaz; las consecuencias más frecuentes de la cooperación y (c) los procedimientos que los docentes deben usar para llevar a la práctica el aprendizaje cooperativo”.

de atingir um objetivo em comum (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1998; JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999; JOHNSON; JOHNSON, 1999; LOPES; SILVA, 2008, 2009; SILVA, 2016; SILVA; ROA, TARAPUEZ, 2005).

Segundo os autores de referência da pesquisa por nós realizada a Interdependência Positiva prevê que, cada estudante perceba “que está ligado(a) a outros de tal maneira a sentir que não terá sucesso a não ser que os outros também o tenham” (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1998, p. 94). A responsabilização individual trata da atribuição de um papel para cada membro do grupo de modo que seu desempenho seja avaliado de forma individual – em nosso estudo atribuímos também responsabilidades comuns aos membros de modo que todos pudessem contribuir para a organização do grupo.

O terceiro elemento, interação promotora, é, em nosso ponto de vista, complementar à responsabilidade individual, uma vez que o professor deve incentivar os alunos a alcançarem, *face-a-face*, o sucesso de todos os outros membros do grupo por meio de assistências, incentivos verbais, valorização dos esforços no grupo, esclarecimentos dos conhecimentos trabalhados, *feedbacks* e problematização dos conteúdos tratados. Em nosso estudo essas estratégias de interação foram ensinadas a todos os membros dos grupos como responsabilidade comum a eles, de tal forma que houvesse regulação a fim de que os colegas não se dispersassem, conforme descrita na metodologia mais adiante.

O penúltimo elemento, habilidades sociais, trata das habilidades sociais necessárias e adequadas ao trabalho em grupo – em nosso estudo essas habilidades eram apresentadas como regras de convivência necessárias à respeitabilidade do outro no interior dos grupos. O último elemento, processamento de grupo, trata de trabalhar junto aos alunos formas de aprender estratégias de cooperação que maximizam o aprendizado de todos, e de avaliação do desempenho de cada membro do grupo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: PERCURSOS FUNDAMENTAIS PARA O TRABALHO EM GRUPOS COOPERATIVOS

A pesquisa aqui apresentada resulta de uma tese de doutorado (SILVA, 2016) que teve como objetivo analisar se a Aprendizagem

cooperativa constitui-se fator de evolução psicogenética da língua escrita de alunos com deficiência intelectual em contexto de sala de aula comum.

Integraram o nosso estudo quatro salas de aula do Ensino Fundamental I da rede municipal de Fortaleza. Uma delas participou como grupo controle (GC) e três como grupo experimental (GE) – nestas três foram organizadas e desenvolvidas com toda a turma atividades de aprendizagem cooperativas em contextos de produção escrita. Na sala do GC (2º ano) contamos com dois alunos com deficiência intelectual; nas salas do GE, uma delas (2º ano) apresentava dois alunos com deficiência intelectual e nas demais (2º e 3º anos) um aluno com este tipo de deficiência em cada turma.

Os seis alunos com deficiência intelectual do nosso estudo (GE e GC) apresentavam faixa etária entre 8 e 10 anos, frequentavam o Atendimento Educacional Especializado e apresentavam no início da pesquisa nível conceitual de escrita silábica.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram realizados diversos procedimentos, como pré e pós teste de escrita nos grupos controle e experimentais. A realização destes testes nos permitiu comparar os dados obtidos em ambos os grupos, analisando assim as implicações da Aprendizagem cooperativa para os alunos com deficiência intelectual do GE. Realizamos também estudo piloto, observação participante nas três salas do GE, e a realização de 35 sessões de produção escrita em cada uma das turmas do grupo experimental nas quais foram realizadas atividades envolvendo diferentes gêneros textuais.

Apresentaremos a seguir o detalhamento de três dos procedimentos metodológicos realizados na pesquisa em questão, os quais consideramos de maior relevância para ilustrar a referida pesquisa.

3.1 ESTUDO PILOTO: PRIMEIROS PASSOS RUMO À ORGANIZAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA EM GRUPOS COOPERATIVOS COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A etapa do estudo piloto fez-se de suma importância para a presente investigação, pois a partir dele ajustamos aportes metodológicos

importantes para a constituição da Aprendizagem cooperativa nas 35 sessões de produção escrita nas salas do GE.

Essa investigação preliminar foi realizada em uma sala de 3º ano do ensino fundamental, diferente daqueles que participaram do GE e do GC. Naquela sala havia um aluno com deficiência intelectual. Realizamos ali três atividades de produção escrita em grupo; cada grupo era composto por três alunos com níveis de escrita diferentes. Nessa etapa observamos comportamentos de indiferença no interior dos grupos por parte dos colegas em relação à presença do aluno com deficiência, bem como daqueles mais tímidos ou com nível de escrita inicial². Também observamos um alto índice de conversas paralelas e a prevalência do “gênio individual”³ na maioria dos grupos (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1998, p. 91). A fim de controlarmos essas variáveis quando estivéssemos nas sessões com o GE, construímos a partir desta experiência piloto dois instrumentos.

O primeiro tinha como objetivo auxiliar na qualidade das interlocuções no grupo, uma vez que o barulho devido às conversas paralelas e o desrespeito à fala dos colegas eram aspectos que se sobressaíram ao longo das atividades no estudo piloto. Esse instrumento era um bastão com um cartão na ponta que continha duas faces: em uma delas a imagem de uma boca aberta, representando a permissão à fala; na outra face, a imagem de uma orelha, dois olhos e uma boca fechada, representando a posição de ouvinte e de observador atento à fala do colega do grupo. Este instrumento funcionava da seguinte maneira: quando um membro do grupo estivesse com a face da imagem da boca aberta visível, os demais estariam com a outra face para cima.

O segundo instrumento eram crachás suspenso por fita no pescoço. Os crachás serviram para auxiliar na compreensão das responsabilidades individuais e comuns à cada membro do grupo. Este instrumento possibilitou que os grupos constituíssem autoregulação, principalmente quanto às brigas de natureza socioafetivas que eram bastante preponderantes. É válido ressaltar que a escolha por crachás se

² Consideramos nível de escrita inicial produções espontâneas com características silábicas, ou seja, que apresentam características de fonetização, conforme orientação psicogenética fundamenta por Ferreiro e Teberosky (1999).

³ Essa expressão representa a concentração da resolução da atividade em um dos participantes do grupo, o qual demonstra maior expertise ou liderança, não permitindo que os demais realizem atribuições importantes para conclusão da atividade.

deu devido à necessidade dos alunos (com e sem deficiência intelectual) manterem as mãos livres durante as atividades de escrita, uma vez que as fichas coladas na mesa ou fichas de papel entregues a cada membro do grupo (como sugerem Lopes e Silva, 2008, 2009) não surtiram efeito nos alunos do estudo piloto, uma vez que eles as derrubavam constantemente e utilizavam-nas de forma inadequada, jogando um no outro, batendo no colega ou abandonando-as.

Construímos três crachás que representavam papéis e funções distintas: o crachá com fita amarela apresentava a imagem da letra A, utilizado pelos alunos com nível de escrita alfabético, cuja função era auxiliar na construção do texto escrito incentivando o aluno com crachá verde (alunos com nível silábico, como nossos sujeitos) a refletirem sobre o sistema de escrita alfabético, sendo também regulador do tempo. O crachá com fita laranja apresentava a imagem do Peter Pan e era utilizado por alunos em transição para o nível alfabético sendo sua função regular o grupo com estratégias *face-a-face* motivacionais – estes alunos também construíam estratégias de escrita para solucionar problemas durante a produção escrita. Por fim, o crachá com fita verde apresentava imagem de uma folha pautada, sendo utilizado por alunos com nível de escrita inicial exercendo a função de escriba do grupo, mas também de regulador das conversas paralelas.

Essa atenção aos detalhes metodológicos em nossa pesquisa foi inspirada nas premissas de Ulric Aylwin (1994) quando nos fala que “na aprendizagem cooperativa, todos os aspectos da atividade do grupo são deliberadamente escolhidos, organizados e controlados para garantir o máximo de aprendizagem e benefícios de natureza socio-emocionais”.⁴ Assim, de forma atenta aos detalhes, construímos três cachas para cada um dos membros do grupo. Os crachás apresentavam imagens e fitas de sustentação no pescoço diferentes para facilitar a interiorização dos papéis individuais no grupo – o que nos possibilitou o exercício do segundo critério da Aprendizagem cooperativa fundamentada por Johnson e Johnson (1999), a responsabilidade individual.

É válido destacar que tínhamos como meta, como de fato ocorreu, que os instrumentos construídos, dada a experiência piloto

⁴ Tradução nossa: “dans l'apprentissage coopératif, tous les aspects de l'activité du groupe sont sciemment choisis, disposés et contrôlés pour assurer le maximum d'apprentissages et de retombées socio-affectives”.

(bastões e crachás), ficassem em desuso ao longo da pesquisa com o GE e as regras para a constituição da Aprendizagem cooperativa internalizadas, ou seja, que o respeito à fala dos colegas e a espera pela sua vez fossem apreendidas de tal forma que tornassem-se condutas espontâneas e fluídas no interior dos grupos cooperativos sem a necessidade da mediação dos instrumentos ou da intervenção dos pesquisadores. A partir do estudo piloto também decidimos levar às sessões um relógio de parede para os grupos regularem o tempo da atividade – o controle do tempo também era uma das responsabilidades comuns aos membros do grupo.

3.2 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Após a experiência piloto, realizamos a observação participante nas três turmas do GE por cinco dias corridos com duração de quatro horas, totalizando 60 horas de observação. Esse procedimento teve por objetivo selecionar os colegas que constituíram os grupos de nossos sujeitos com deficiência intelectual. Para isso observamos as condutas interpessoais entre os alunos e nossos sujeitos, e estes com seus colegas.

Não observamos afinidade dos alunos em relação aos nossos sujeitos, e, de forma recíproca, também não evidenciamos nenhuma relação afetiva destes em relação aos seus colegas de sala ao ponto de algum ser determinante para integrar o GE. Assim a composição dos grupos experimentais nas três salas obedeceu ao critério de proficiência na língua escrita.

3.3 ORGANIZAÇÃO DAS SESSÕES DE PRODUÇÃO ESCRITA COM ALUNOS COM E SEM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CONTEXTO DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Johnson e Johnson (1998 apud Baudrit, 2005a, p. 6) afirmam que os grupos de Aprendizagem cooperativa devem obedecer a uma heterogeneidade de gêneros (meninas e meninos), de culturas e de nível de aprendizagem. Tendo em vista essa premissa, nas três salas participantes do nosso estudo, as 35 sessões foram realizadas em grupos incluindo todos os alunos - cada sala tinha em média 30 alunos o que nos possibilitou a

formação de cerca de 10 grupos em cada sala, totalizando 140 sessões de produção escrita em grupo incluindo os sujeitos com deficiência intelectual.

Dada à observação participante, cada grupo tinha seus integrantes fixos, sendo um do nível silábico, um silábico-alfabético e outro alfabético. Eventualmente, esses grupos apresentavam uma variação, mediante a frequência irregular de alguns alunos na escola. Contudo, mesmo diante dessa variante (frequência irregular), todos os grupos das três salas do GE conservaram dois padrões: apresentar pelo menos um(a) aluno(a) de nível alfabético e outro aluno(a) de nível silábico; e ter pelo menos um menino e uma menina, preservando, assim, a heterogeneidade no interior dos grupos.

Para a vivência da Aprendizagem cooperativa se faz necessário, segundo diferentes autores (BERROCAL; ZABAL 1995; JOHNSON; JOHNSON, 1991, 1997, 1999; JOHNSON; JOHNSON, SMITH, 1998), a compreensão do conceito de interdependência social, o cumprimento simultâneo dos cinco critérios desta metodologia e o respeito às suas fases de desenvolvimento, as quais devem ser seguidas e apreendidas pelos membros dos grupos para não serem realizadas de improviso. Para isso, em nosso estudo, fez-se necessária uma instrução prévia às atividades de produção escrita em grupo com a Aprendizagem cooperativa, conforme orientações de Johnson, Johnson e Holubec (1999) e Lopes e Silva (2008, 2009).

De maneira geral a instrução prévia apresentou três temáticas: o primeiro centrava-se na compreensão do conceito de Aprendizagem cooperativa com foco na interdependência social, e na explanação dos cinco critérios fundamentados por Johnson e Johnson, (1991, 1997, 1999). Discutimos e construímos junto às três salas do GE, separadamente, quadros com suas releituras quanto aos referidos critérios de modo que todos apreendessem a proposta de trabalho. A releitura desses cinco critérios foi registrada mediante a fala dos alunos e fixada em cada sala. Vale ressaltar que os alunos ao longo das produções em grupo recorriam constantemente aos quadros para explicitar alguma regra ou corrigir alguma conduta de encontro à proposta cooperativa.

Como segundo aspecto da instrução prévia, apresentávamos uma situação-problema a partir de diferentes portadores e discutíamos coletivamente as possibilidades de realizar um registro escrito sobre ela.

Diante disso, trabalhávamos a estrutura de um determinado gênero textual e sua funcionalidade para aquela ocasião. Ao longo das 35 sessões de produção textual utilizamos lista, bilhete, convite, receita, anúncio e notícia. Consideramos importante a variação de gêneros⁵, pois mostrou aos alunos com e sem deficiência das turmas experimentais como a sociedade organiza-se - os gêneros representam de forma visível dessa organização, pois auxiliam em sua construção por meio de atividades enunciativas, intenções e “outros aspectos, envolvendo crucialmente linguagem” (MARCUSCHI, 2011, p. 25).

Como terceira temática da instrução prévia, apresentávamos e/ou retomávamos regras e estratégias de mediação a serem utilizadas no interior dos grupos, a partir da avaliação realizada pelos próprios alunos das turmas, exercitando o quinto critério da Aprendizagem cooperativa, processamento de grupo. Algumas dessas estratégias de mediação foram construídas pelos próprios alunos dadas às experiências em grupos. Essas estratégias foram registradas pelos pesquisadores em folha de papel madeira e fixadas em cada uma das salas para que todos os alunos tivessem acesso quando necessário. Dentre as estratégias sugeridas pelos grupos podemos destacar: deixar o colega escrever inicialmente de forma espontânea; enfatizar o som das palavras/sílabas ao em vez de ditá-las; dar exemplos de palavras com o mesmo som inicial, medial e/ou final; incentivar o aluno responsável pela produção a pensar sobre a escrita do texto coletivo, pedindo a ele que sempre se expresse oralmente. Tais estratégias eram enunciadas geralmente pelo aluno com nível alfabético que possuía o crachá com fita amarela e imagem da letra A.

A instrução prévia apresentou variação de tempo e de temáticas ao longo das sessões, conforme constituíam-se a interação nos grupos e a compreensão às regras para a aplicação da Aprendizagem cooperativa. Nas sessões intermediárias (16^a à 20^a), por exemplo, observamos que os cinco critérios para a implantação da Aprendizagem cooperativa já haviam sido apreendidos por grande parte dos alunos das três turmas do GE, não sendo mais necessário tratá-los como pauta de explanação, mas eram retomados como pontos de autoavaliação dentre os grupos a fim de analisar se os mesmos estavam (ou não) sendo vivenciados.

⁵ A escolha e a repetição dos tipos de gêneros variaram conforme o planejamento de cada sala participante.

Durante a instrução prévia também discutíamos sobre as particularidades da escrita espontânea dos alunos com crachás verdes (nível silábico) a qual, até o final do primeiro período (1ª à 5ª sessão), era considerada como errônea pelos membros dos grupos. Ainda ao longo da instrução prévia destacávamos a importância do planejamento da atividade antes da escrita do texto a fim de que os membros discutissem o que e como iriam estruturar/organizar sua produção. Esse planejamento era exercido pelos alunos com crachá verde (como os alunos com deficiência intelectual) como uma de suas funções.

Durante a produção em grupo os alunos com o crachá verde (nível silábico) levantavam hipóteses sobre a composição do texto (estrutura e assunto). Quando estes alunos não faziam tal função os colegas o ajudavam a elucidar alguma dúvida ou dificuldade, incentivando-o a verbalizar suas ideias ou dúvidas.

Após o planejamento do texto os grupos realizavam a escrita do texto. Os alunos com crachá amarelo e laranja incentivavam o terceiro a realizar a escrita espontânea das ideias planejadas, pedindo que escrevesse uma frase por vez; cada frase era corrigida pelos dois colegas a partir de diferentes mediações. Essas mediações eram baseadas na comparação de letras e sílabas semelhantes e diferentes, ênfase na entonação de voz para que o aluno com nível silábico notasse o som, bem como era realizada a comparação da frase espontânea com a convencional – a escrita desta segunda frase para correção sempre era realizada pelo aluno com nível silábico-alfabético (crachá laranja) a fim de que o grupo todo refletisse sobre o sistema de escrita alfabético. Após a conclusão do texto, o aluno com crachá amarelo (nível alfabético) lia o texto para seu grupo como forma de avaliar a necessidade de realizarem alguma alteração na produção. Em seguida todos os grupos da turma apresentavam suas produções, e de forma coletiva avaliavam a proposta de atividade e as interações em grupo junto aos pesquisadores – neste último momento vivenciávamos o quinto critério da aprendizagem cooperativa, processamento de grupo.

4 ANÁLISE DOS COMPORTAMENTOS DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL EM GRUPOS COOPERATIVOS EM CONTEXTO DE PRODUÇÃO ESCRITA

A organização dos dados pautou-se na seleção das sessões iniciais, intermediárias e finais de produção escrita apresentando três períodos: P1 que corresponde da 1ª à 5ª sessão, P2 da 16ª à 20ª sessão, e P3 da 31ª à 35ª sessão. Catalogamos 189 comportamentos comuns aos quatro alunos com deficiência intelectual do GE referentes à interação deles nos grupos. A análise desses comportamentos buscou responder se os alunos com deficiência intelectual quando inseridos em contexto de Aprendizagem cooperativa em sala comum apresentavam comportamentos pró-ativos em relação à língua escrita, portando-se como sujeitos de ação de sua aprendizagem. Esses comportamentos, por sua vez, foram organizados em cinco categorias que correspondem aos cinco critérios da Aprendizagem cooperativa (JOHNSON; JOHNSON 1999, 1997; JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999; JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1998), a saber: Interdependência Positiva, Responsabilidades Individuais, Interação Face-a-Face, Habilidades Sociais e Processamento de Grupo.

Dentre as categorias do nosso estudo a Interação face-a-face apresentou o maior número de comportamento (31,74%) seguido pela categoria, Habilidades Sociais (26,45%), e com menor índice a categoria Processamento de Grupo (7,4%). Dados semelhantes foram encontrados na pesquisa de Guerreiro, Salinas, Palhares (2009) em que constataram índices altos de comportamentos que representavam o critério Interação face-a-face. Em contra partida, na pesquisa de Poulin et al. (2002) evidenciou-se que o critério de Habilidades Sociais obteve maior índice dentre os comportamentos dos alunos com e sem deficiência intelectual, seguindo pelo critério de Interação face-a-face.

Em nosso estudo as categorias Interdependência Positiva e Responsabilidade Individual obtiveram índices de 14,81% e 19,57%, respectivamente, dentre o total de comportamentos referentes a Aprendizagem cooperativa.

Os 189 comportamentos catalogados locados dentre as cinco categorias do nosso estudo foram classificados em subcategorias consideradas inadequadas e outras adequada. Consideramos subcategorias

inadequadas àqueles comportamentos que iam de encontro à aplicação de um referido critério da Aprendizagem cooperativa.

Os comportamentos considerados inadequados foram elencados devido à necessidade de verificarmos a incidência [ou não] dos mesmos ao longo da pesquisa, bem como analisar suas implicações no desempenho dos sujeitos com deficiência intelectual nos grupos em contexto de produção escrita.

A emergência de comportamentos inadequados à implementação da Aprendizagem cooperativa em nosso experimento pode ter decorrido da inexperiência dos alunos com e sem deficiência com esse tipo de metodologia. Este fenômeno foi identificado também por Barnett et al (2003) que, ao discutir a Aprendizagem cooperativa, afirmou que as dificuldades em trabalhar com esse tipo de metodologia devem ser esperadas pelos docentes, tendo em vista que os alunos trazem para a sala de aula conhecimentos prévios e habilidades sociais amplamente divergentes, bem como utilizam-se de estratégias pessoais diferentes.

Em nosso estudo dentre as 28 subcategorias que compõe a categoria de Interdependência Positiva 13 foram consideradas inadequadas; das 37 que dizem respeito à Responsabilidade Individual 19 foram compreendidas como inadequadas. Das 60 subcategorias que tratam da Interação Face-a-Face 15 foram consideradas como inadequadas; dentre as 50 que compõe as Habilidades Sociais 20 constitui-se como inadequadas. E, por fim, das 14 subcategorias que tratam do Processamento de Grupo 5 foram consideradas inadequadas à implantação ao critério.

É importante destacar que, apesar do número elevado de comportamentos considerados inadequados à Aprendizagem cooperativa na pesquisa por nós realizada, a frequência deles ao longo dos três períodos diminuiu significativamente, chegando a sua quase inexistência nas últimas sessões, em algumas categorias. Em contrapartida a frequência dos comportamentos considerados adequados à implementação da Aprendizagem cooperativa apresentou gradativa evolução ao longo dos três períodos da pesquisa.

A presença concomitante de subcategorias adequadas e inadequadas principalmente em P1 e meados de P2 pode significar que nossos sujeitos com deficiência intelectual estavam em conflito quanto a

organização das atividades em grupo e seu papel na equipe, bem como pode demonstrar uma fase de experimentação à proposta, o que implica erros, acertos, retrocessos e avanços por parte desses alunos.

Visando oferecer uma apresentação didática dos nossos resultados cada categoria será exposta na mesma ordem de apresentação dos autores de referência desse estudo. Analisaremos a priori os comportamentos identificados como inadequados e posteriormente aqueles adequados à implementação de cada critério da Aprendizagem cooperativa.

4.1 INTERDEPENDÊNCIA POSITIVA

A Interdependência Positiva constitui-se como um dos critérios para a implantação da Aprendizagem cooperativa. Este, por sua vez, é tão importante quanto os demais critérios, mas se diferencia por suas especificidades conceituais, sendo considerado por Lopes e Silva (2009, p. 16) como o “núcleo central da Aprendizagem cooperativa”.

Os 13 comportamentos considerados inadequados à esta categoria tiveram média de 45,25 em P1 (1ª à 5ª sessão), média de 13,8 em P2 (16ª à 20ª atividade), e média 1 em P3 (31ª à 35ª sessão). Os 15 comportamentos considerados adequados à Interdependência Positiva apresentaram médias de 28,25 em P1; 48 nas sessões intermediárias, evoluindo significativamente para uma média de 78,5 em P3. Esses dados indicam que na medida em que a pesquisa avançou os comportamentos inadequados à Interdependência Positiva diminuíram e aqueles adequados aumentaram.

COMPORTAMENTOS INADEQUADOS À INTERDEPENDÊNCIA POSITIVA

Dentre os comportamentos considerados inadequados observamos uma incidência significativa de condutas que caracterizaram dependência e excesso de confiabilidade à pesquisadora em detrimento aos colegas de grupo. Este aspecto feria a aplicabilidade do critério de Interdependência positiva, pois dificultava o estabelecimento de uma relação mútua entre os membros dos grupos, uma vez que os sujeitos com deficiência não consideravam a ajuda dos colegas, recorrendo constantemente aos pesquisadores.

A dificuldade em trabalhar cooperativamente em grupo evidenciada em nosso estudo principalmente em P1 também foi revelada por outras pesquisas com alunos sem deficiência (BARBOSA, JÓFILI, 2004; GUEDES, BARBOSA, JÓFILI, 2007; KOMAR; SANTOS, 2012; MENEZES; BARBOSA, JÓFILI, 2007) e em outras com sujeitos com algum comprometimento cognitivo (BRASIL; SANCHES, 2011; CARVALHO, 2010; TAVARES; SANCHES, 2013). Segundo essas pesquisas os estudantes apresentaram dificuldade em aceitar as opiniões dos demais membros do grupo, e em renunciar alguns aportes pessoais em detrimento do benefício do grupo, o que provoca a emergência de situações de encontro às propostas da Aprendizagem cooperativa.

Os comportamentos dos nossos sujeitos considerados inadequados à Interdependência Positiva são destacados por Johnson, Johnson e Smith (1998) como dois dos três motivos pelos quais a Aprendizagem Cooperativa ainda é uma proposta pouco utilizada pelos professores. Os autores explicitam que essa metodologia é pouco usada porque os alunos não entendem como trabalhar cooperativamente com seus pares, o que leva a resistência à implementação da proposta. Como outro motivo, destacam o pouco investimento na formação docente para a realização desse tipo de metodologia. Afirmam que “em classes grandes, professores despreparados dividem os alunos em grupos e, às vezes, chegam a um resultado caótico”, o que, possivelmente, desmotiva-os a prosseguir com esse tipo de metodologia (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1998, p. 93).

Do ponto de vista da Aprendizagem cooperativa nossos sujeitos com deficiência intelectual não constituíam-se inicialmente como parte integrante do grupo, e em contrapartida, seus colegas não esforçavam-se para que isso ocorresse, pois também não os viam como tal, ignorando muitas vezes a presença desses sujeitos nos grupos – principalmente em P1 e meados de P2. Concordamos com vários autores (BESSA; FONTAINE, 2002; BELON GALVÃO; BIASON, 2012; JOHNSON; JOHNSON, 1992; 1999; LOPES; SILVA, 2009; MENEZES; BARBOSA; JÓFILI, 2007; SILVA; ROA; TARAPUEZ, 2005) que unir alunos em um grupo e instruir alguma atividade não significa que eles consigam interagir ou que haverá qualidade na interação. Compreendemos que “*los alumnos pueden facilitar u obstruir el aprendizaje de los demás o pueden ignorar por completo a sus compañeros*” (JOHNSON; JOHNSON, 1999, p. 16). Nesse sentido os

estudantes, mesmo em grupo, não realizavam uma interação promotora, visto que trabalhavam sem intercâmbio com os outros, ocupando-se de seus próprios objetivos e ignorando os esforços alheios por considerá-los irrelevantes (JOHNSON; JOHNSON, 1999, 1997; JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1998).

COMPORTAMENTOS ADEQUADOS À INTERDEPENDÊNCIA POSITIVA

Nossos dados revelam que os sujeitos com deficiência intelectual passaram gradualmente a demonstrar uma relação de confiabilidade em seus colegas de grupos, quando demonstravam maior atenção à explicação das regras da Aprendizagem cooperativa pelos colegas do grupo; e quando solicitavam ao grupo explicações para sanar suas dúvidas quanto ao sistema de escrita alfabética.

A presença e a progressão de comportamentos adequados em nosso experimento culminaram com a superação de muitas subcategorias inadequadas à Interdependência Positiva a partir das sessões intermediárias. Essa superação no período intermediário da pesquisa demonstra um amadurecimento por parte dos alunos com deficiência intelectual quanto ao estabelecimento da relação mútua entre eles e seus colegas de grupo, o que favoreceu a emergência de momentos construtivos de interação.

É importante destacar que para isso ocorrer trabalhamos simultaneamente e constantemente no sentido de sanar as situações de exclusão/rejeição dirigidas pelos colegas aos nossos sujeitos. Assim, na medida em que os alunos com deficiência intelectual aceitavam as orientações/ajuda dos colegas, estes apresentavam maior tolerância junto a eles, e apreendiam também a proposta à Interdependência positiva.

Ressaltamos que os colegas apreenderam o princípio que rege a Interdependência Positiva mais rápido do que nossos sujeitos com deficiência intelectual e assumiram espontaneamente o papel que antes era realizado pelos pesquisadores, como o de orientar quanto às regras da Aprendizagem cooperativa e regular para que elas fossem realizadas. Para isso os colegas do grupo recorriam constantemente aos registros das regras elaboradas pelas turmas fixadas nas salas, como descrevemos na metodologia.

A progressão das subcategorias adequadas à Interdependência Positiva em detrimento da redução das inadequadas demonstra também que nossos sujeitos passaram a portar-se de forma pró-ativa nos grupos quanto ao referido critério, haja vista que esses alunos apresentaram, principalmente em P2, maior interesse e participação pelas atividades em grupo. Outras pesquisas também revelaram ampliação do interesse e da participação pelas atividades cooperativas por alunos com déficit cognitivo ao longo de suas investigações (CARVALHO, 2010; TAVARES; SANCHES, 2013).

A evolução das subcategorias consideradas adequadas à Interdependência Positiva demonstrou confiabilidade dos sujeitos com deficiência intelectual junto ao grupo, constituição da autoconfiança em seus recursos para ajudar seus colegas. Tais aspectos revelaram, sobretudo, que os alunos com deficiência intelectual constituíram junto aos colegas uma relação mútua de ajuda, pois na medida em que os parceiros interviam a fim de que os sujeitos com deficiência centrassem-se nas atividades e ajudassem o grupo, estes sujeitos também ajudavam seus colegas a executar seus papéis e alcançarem o produto final: a escrita do texto coletivo.

4.2 RESPONSABILIDADE INDIVIDUAL

O critério da Responsabilidade individual é compreendido como a chave para garantir que todos os partícipes se esforcem para a implementação da Aprendizagem cooperativa (JOHNSON; JOHNSON, 1999; ROA; SILVA; TARAPUEZ, 2005).

As subcategorias consideradas inadequadas a categoria Responsabilidade individual apresentaram uma redução dentre os períodos, iniciando-se com média 310,8, passando para 106, culminando em P3 com média 76,8. Em contrapartida, as médias das subcategorias consideradas adequadas cresceram significativamente, partindo de 250, alcançando uma média de 334 em P2 e média 402 em P3. Os maiores índices de progressão e regressão das categorias adequadas e inadequadas à Responsabilidade individual, respectivamente, ocorreram entre as sessões iniciais e as intermediárias, principalmente no que diz respeito à regressão das subcategorias inadequadas [65,92%]. Isso demonstrou que, em P2 os comportamentos dos nossos sujeitos com deficiência intelectual estavam

se consolidando ao encontro da proposta da Aprendizagem cooperativa no que compete às suas responsabilidades no grupo.

A média alta das subcategorias inadequadas à Responsabilidade individual no início da pesquisa revelou que os quatro alunos com deficiência intelectual apresentaram dificuldade em compreender suas responsabilidades nos grupos. Contudo, a média das subcategorias adequadas a esse critério também foi relativamente alta no mesmo período (P1: 249,8), o que pode ser indicativo de um conflito vivido pelos sujeitos com deficiência intelectual quanto à compreensão de suas responsabilidades individuais, aplicando-as em determinados momentos e em outros não.

COMPORTAMENTOS INADEQUADOS À RESPONSABILIDADE INDIVIDUAL

Dentre os comportamentos considerados inadequados à Responsabilidade individual observamos a predominância de recusa e hesitação dos alunos com deficiência intelectual em participar das atividades em grupo, atribuição dos seus papéis aos colegas do grupo, e responsabilização de seus erros aos colegas do grupo. Compreendemos que estes comportamentos são inadequados, pois prejudicaram a execução dos papéis individuais dos sujeitos com deficiência intelectual no grupo e na constituição de sua relação mútua junto aos demais membros do grupo.

Ulric Aylwin (1994) ao tratar sobre as responsabilidades individuais chama atenção para a importância de todos os membros compreenderem os preceitos que regem a Aprendizagem cooperativa quanto às suas atribuições, uma vez que, caso haja um membro despreparado ou descompromissado o grupo será comprometido e não haverá interação promotora.

Comportamentos de hesitação também foram averiguados em grupos de alunos sem deficiência no ensino da matemática (GUERREIRO; SALINAS; PALHARES, 2009), sendo estes superados ao longo da experiência com a Aprendizagem cooperativa. Outras pesquisas cujos objetivos visavam a promoção da inclusão de alunos com deficiência intelectual (MADEIRA, 2010), e o desenvolvimento do autoconceito (MEDINA, 2014) a partir da Aprendizagem cooperativa evidenciaram comportamentos semelhantes aos dos nossos sujeitos quanto à hesitação

em posicionar-se no grupo dando as suas opiniões, principalmente quando essas eram contrárias às da maioria do grupo.

Madeira (2010) destaca que os alunos de sua pesquisa ao hesitarem demonstraram também estar “atrapalhados e desorganizados”, o que comprometeu, segundo o autor, o êxito de suas atribuições no grupo. Medina (2014), por sua vez, evidenciou que esse tipo de comportamento ocorreu na maioria das sessões em grupo por parte de todos os seus sujeitos, destacando dificuldades na execução de suas funções na equipe.

Em nosso estudo comportamentos de recusa, de hesitação e de atribuição de seus papéis pode demonstrar também algum tipo de insegurança por parte dos nossos sujeitos em se colocar ou participar das discussões no grupo. Esses comportamentos foram observados principalmente durante o planejamento e a escrita espontânea do texto em que deveriam expressar suas ideias e hipóteses aos colegas, dada sua função no grupo. Durante esses momentos nossos sujeitos demonstraram-se desmotivados em participar das atividades em grupo.

Medina (2014) ao investigar o autoconceito de sujeitos com deficiência intelectual em contexto de cooperação constatou que este aspecto quando negativo pode ter maior influência para o insucesso escolar desses sujeitos do que as dificuldades de origens intelectuais que caracterizam a presença da deficiência.

Do ponto de vista da deficiência intelectual comportamentos de agitação, distração e ansiedade podem caracterizar fragilidades nos mecanismos de aprendizagem no que cerne à motivação (FIGUEIREDO, 2008a; 2008b).

COMPORTAMENTOS ADEQUADOS À RESPONSABILIDADE INDIVIDUAL

Como citado anteriormente, as subcategorias adequadas à Responsabilidade individual apresentaram um crescimento significativo, alcançando uma diferença percentual de 33,6% da sessão inicial para a intermediária, e de 20,35% desta para a sessão final, perfazendo um aumento de 60,8% entre a sessão inicial e a final.

Do ponto de vista da Aprendizagem cooperativa, a emergência dos comportamentos adequados corrobora com a perspectiva de que cada

membro do grupo deve “*tener claros sus objetivos y debe ser capaz de evaluar el progreso realizado en cuanto al logro de esos objetivos*” (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999, p. 9).

Dentre os comportamentos adequados a Responsabilidade individual a explicitação do seu papel aos colegas do grupo não deixando que estes exercessem sua função foi um comportamento que se sobressaiu dentre os demais nesta categoria.

Na pesquisa de Medina (2014) o sujeito com deficiência intelectual demonstrou apreciar os papéis designados a eles, principalmente quando era responsável pelos materiais e tempo, e quando era secretário do grupo. A autora afirma que o projeto com a Aprendizagem cooperativa foi bem sucedido uma vez que a participação, a responsabilidade e a motivação deste aluno aumentaram significativamente ao longo do estudo.

A emergência e presença gradual das subcategorias adequadas às Responsabilidades individuais em nosso estudo, demonstrada, sobretudo, uma tomada de consciência quanto aos diferentes papéis no grupo. Nossos sujeitos demonstraram tal compreensão quando tiravam seus crachás e solicitavam os de seus colegas a fim de trocar de papel no grupo. Isso demonstra que nossos sujeitos sabiam que suas atribuições no grupo estavam atreladas ao crachá e não podiam desempenhar outra função a não ser que trocasse-o com um de seus parceiros. Essa tomada de consciência quanto ao seu papel no grupo é compreendida por Lusignan (1996, p. 22) como aspecto fundamental para a constituição de trabalhos cooperativos, bem como para o desenvolvimento de aspectos cognitivos e linguísticos importantes para a constituição de comportamentos ativos em grupos.

4.3 INTERAÇÃO A FACE-A-FACE

O critério Interação face-a-face está diretamente relacionado à emergência da Interdependência Positiva, uma vez que este critério de interdependência ocorre quando os membros do grupo estimulam-se e favorecem os esforços dos demais para a realização das atividades a fim de alcançarem a meta em comum. Ao estimularem o êxito de seus parceiros, os membros do grupo por sua vez, constroem ao mesmo tempo um sistema de apoio acadêmico e pessoal, constituindo assim, uma relação promotora que favorece a constituição da Interdependência

Positiva (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1998; JOHNSON; JOHNSON, 1999; SILVA; ROA; TARAPUEZ, 2005). Contudo, por mais que a Interdependência Positiva por si só possa ter certo efeito sobre os resultados no grupo, é a Interação Face-a-Face, favorecida pela Interdependência positiva, que possibilita aos membros influenciar sobre os esforços dos demais para alcançar a meta em comum, sobre as relações sociais, sobre a adaptação psicológica e sobre a competência social (JOHNSON; JOHNSON, 1999).

As subcategorias inadequadas a Interação face-a-face da nossa investigação obtiveram média de 135,3 em P1; 39,3 em P2 e média 24,3 em P3. Em contra partida as médias das subcategorias adequadas à Interação face-a-face iniciaram com média 165,8, avançando para 217 em P2 e finalizando a pesquisa com média 232. A análise dos comportamentos adequados e inadequados à interação face-a-face nos permitiu compreender como se dava a interação entre os sujeitos com deficiência intelectual e seus colegas de grupo do ponto de vista do referido critério, e como essa interação influenciou nas atitudes desses sujeitos no contexto de produção escrita em grupo.

COMPORTAMENTOS INADEQUADOS À INTERAÇÃO FACE-A-FACE

Dentre os comportamentos considerados inadequados à Interação face-a-face observamos uma predominância quanto à busca de respostas explícitas para sanar seus problemas, sem considerar as orientações dos colegas. Esses alunos geralmente pediam para que os colegas lhes ditassem as letras a serem escritas sem querer aprofundar a discussão ou mesmo o diálogo entre eles – nesses momentos os sujeitos com deficiência demonstravam impaciência e irritação, recorrendo aos pesquisadores para que estes explicitassem/ditassem as letras para a escrita do texto.

É importante destacar que no início da pesquisa os colegas também não esforçavam-se para constituir uma relação promotora, desestimulando nossos sujeitos à estreitar as relações com os colegas de seu grupo. Compreendemos que, de certo modo, esse cenário ilustra, sim, um tipo de interação entre os sujeitos e seus colegas de grupos - mesmo que fosse por meio da dualidade entre perguntas e respostas, mas esta interação

era limitada [estérea] do ponto de vista da Aprendizagem cooperativa (JOHNSON; JOHNSON, 1999).

Na perspectiva de Cochito (2004, p. 26) a Interação face-a-face constitui-se uma oportunidade de interação com os colegas “de modo a explicar, elaborar e relacionar conteúdos”. Nossos sujeitos ao limitarem sua comunicação aos colegas apenas para buscar respostas sem aprofundamento e discussão portavam-se de encontro à perspectiva cooperativa.

Dados semelhantes aos nossos também foram evidenciados na pesquisa de Guerreiro, Salinas, Palhares (2009) em contexto de Aprendizagem cooperativa com alunos sem deficiência. Os autores observaram que os estudantes nas primeiras sessões da investigação também apresentaram dificuldade em interagir de modo assertivo, sendo essa dificuldade mais evidenciada nos alunos com índice de popularidade social negativa, dada testes sociométricos realizados pelos referidos autores.

Outro aspecto de encontro à realização da Interação face-a-face em nossa investigação foi a imposição de opiniões no grupo por meio da elevação do tom de voz por parte dos nossos sujeitos. É importante salientar que esse tipo de comportamento pode sugerir aspectos de autoritarismo, mas locamos esse comportamento na categoria de Interação face-a-face e não na Interdependência positiva por entendermos que os sujeitos com deficiência do nosso estudo ao elevarem o tom de voz estavam tentando sim manter uma relação de proximidade [face-a-face] com seus colegas, mas ao mesmo tempo também tentavam impor suas colocações ao grupo, não estabelecendo uma relação promotora. Compreendemos que o artífice de elevar o tom da voz foi o instrumento utilizado por nossos sujeitos para orquestrar o momento de interação entre eles e seus colegas de grupo, sendo, porém, inadequado do ponto de vista da Aprendizagem cooperativa.

Segundo Fierro (1995, p. 239) sujeitos com deficiência intelectual apresentam “déficits” em suas competências sociais, e nas habilidades inter e intrapessoais. O autor afirma que essas características decorrem da “reduzida capacidade para aprender a realidade e para antecipar as consequências das próprias ações, [...] reduzida capacidade de autocontrole e de adiamento da gratificação ou do reforço”. Segundo o autor esses sujeitos quando estão juntos aos colegas sem deficiência em sala adotam, muitas vezes, comportamentos conformistas na tentativa de agradá-los, bem como de retração e timidez.

Contudo, salientamos que ainda não é do conhecimento acadêmico até que ponto as características relacionadas aos comprometimentos das competências sociais destes sujeitos derivam do próprio atraso intelectual ou do modo como a sociedade recepciona as pessoas com deficiência intelectual.

COMPORTAMENTOS ADEQUADOS A INTERAÇÃO FACE-A-FACE

A progressão das médias das subcategorias adequadas a Interação face-a-face (P1: 165,8 - P2: 217 - P3: 232) demonstrou que a organização da Aprendizagem cooperativa permitiu aos nossos sujeitos com deficiência intelectual posicionarem-se de diferentes formas no grupo a fim de participarem ativamente da construção do texto coletivo.

Os dados revelaram que a média em P1 das subcategorias adequadas à Interação face-a-face foi a mais alta dentre as demais subcategorias adequadas da pesquisa. A média dessas subcategorias também foi à única que obteve maior índice em P1 quando à comparamos com as inadequadas neste mesmo período.

A superação da média das subcategorias adequadas (165,8) sob às inadequadas (135,3) em P1 pode ter decorrido devido à fluência e a espontaneidade da emergência dos comportamentos que caracterizam a interação face-a-face (JOHNSON; JOHNSON, 1999). Nossos sujeitos demonstraram ter compreendido as características deste critério mais facilmente do que aquelas que caracterizam as demais categorias da pesquisa, como a Interdependência positiva e a Responsabilidade Individual.

Dentre os comportamentos adequados à Interação face-a-face destacamos a implicação dos sujeitos no grupo, instigando os colegas a cooperarem e a participarem das atividades. Nossos sujeitos também complementavam ideias dos colegas, lembrando aspectos discutidos anteriormente no planejamento do texto; incluíam-se nas conversas dos colegas espontaneamente, fazendo diferentes perguntas; e reafirmavam suas ideias sem elevar o tom de voz. Esses tipos de comportamentos foram considerados adequados à Interação Face-a-face porque permitiram aos sujeitos com deficiência intelectual iniciar e manter diálogos com seus colegas no sentido de trabalharem em função da realização e conclusão da atividade escrita. Cochito (2004) afirma que a Interação face-a-face

quando estabelecida por todos os membros do grupo oportuniza aos estudantes formularem, explicarem e relacionarem conteúdos à atividade proposta construindo novos saberes.

Situações semelhantes às nossas de Interação do tipo face-a-face foram evidenciadas na pesquisa de Guerreiro, Salinas, Palhares (2009) em grupo de alunos sem deficiência. A pesquisa descreve os estudantes implicando-se na atividade por meio de perguntas, afirmações e esclarecendo questões a fim de solucionar a dúvida dos parceiros. Os autores ainda descrevem situações em que os membros do grupo regulavam-se a fim de modificar a abordagem de mediação, diante de dúvidas persistentes de seus companheiros neste aspecto, por sua vez, foi observado dentre os colegas dos grupos dos nossos sujeitos quando estes apresentavam dificuldade em compreender as consignas.

Na pesquisa de Fernández e Ruiz (2007) também observamos dados semelhantes aos nossos, quanto promoção de habilidades comunicativas. Esses autores aplicaram um questionário a fim de coletar opiniões de estudante de Psicopedagogia na Espanha sobre suas experiências com Aprendizagem cooperativa ao longo do período letivo. Os estudantes apontaram a metodologia como promotora de habilidades comunicativas, como explicar, perguntar, responder e debater. Os estudantes da pesquisa afirmaram ainda que nas atividades cooperativas eles foram capazes de fornecer sugestões e ideias e engajar-se em seu desenvolvimento até o fim da atividade – aspectos que também foram evidenciados em nosso estudo.

Nossa pesquisa constatou que os sujeitos com deficiência intelectual foram capazes de orquestrar as diferentes ideias a fim de promover tomadas de decisões com melhor qualidade e maior compreensão dos problemas, utilizando estratégias de estímulo para atingir os objetivos em comuns, conforme muitas das características do critério Interação face-a-face (JOHNSON; JOHNSON, 1999; JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999, JOHNSON; JOHNSON, 1997; JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1998).

Do ponto de vista da aprendizagem da escrita as situações adequadas à Interação face-a-face em nossa pesquisa permitiram aos sujeitos com deficiência intelectual se posicionarem de forma ativa durante a produção do texto, fazendo inferências e buscando junto ao grupo

soluções para resolução de problemas quanto a escrita de sílabas e palavras de modo construtivo e significativo.

4.4. HABILIDADE SOCIAL

A Aprendizagem cooperativa prevê que, para os alunos alcançarem objetivos mútuos eles devem conhecer e confiar uns nos outros, aceitar e apoiar uns aos outros, resolver conflitos, e, sobretudo, comunicar-se de forma precisa e inequívoca (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1998). Para isso faz-se necessário a emergência de habilidades sociais e o desenvolvimento de potencialidades importantes para trabalhar em pequenos grupos (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1998).

Para Lopes e Silva (2008, p. 18) “as competências sociais também são designadas competências interpessoal, competências de colaboração, aptidões para permanecer em grupo, competências de comunicação e competências pró-sociais”. Para os autores todas essas denominações referem-se às competências sociais, sendo a interação, por sua vez, uma forma de adquirir essas competências proporcionadas por meio de atividades de Aprendizagem cooperativa.

As médias das subcategorias consideradas adequadas (70,75) e inadequadas (94,75) ao desenvolvimento das Habilidades sociais foram relativamente altas no primeiro período da nossa investigação. Isso demonstra que nossos sujeitos apresentaram comportamentos de oscilação quanto à compreensão desse critério. No período intermediário não mais observamos a prevalência de comportamentos considerados inadequados uma vez que estes obtiveram média 14,3, enquanto os comportamentos adequados à esse critério atingiu média de 113. Em P3 os comportamentos inadequados quase não mais ocorreram com media 9,5, vista que os comportamentos adequados continuaram avançando e culminaram com média 126.

COMPORTAMENTOS INADEQUADOS ÀS HABILIDADE SOCIAIS

Consideramos subcategorias inadequadas às Habilidades sociais comportamentos que limitaram e/ou dificultaram a relação social dos nossos sujeitos juntos aos seus colegas de grupo, visto que as habilidades

são consideradas “condutas necessárias para interagir e relacionar com os demais de forma efetiva e mutuamente satisfatória” (BERMEJO; GARCÍA, 2002, p. 398).

Dentre os comportamentos considerados inadequados, destacamos as agressões físicas e verbais por parte dos nossos sujeitos junto aos colegas de grupo devido à natureza dessas ações serem importantes. Esses comportamentos dificultaram o desenvolvimento de condutas sociais e interpessoais necessárias para a participação espontânea dos nossos sujeitos no interior do grupo.

Rivera (2008) estudou a importância do desenvolvimento de habilidades sociais para as crianças através dos jogos, e elencou algumas condutas sociais inadequadas quando as crianças estão trabalhando em grupo, tais como: não iniciar um diálogo (interação) com os demais por receio de ser excluído do grupo; mostrar-se agressivo e hostil com os companheiros mais fracos; inibir-se em situação de grupo ou diante de um problema/conflicto com companheiros, recorrendo a um adulto. Segundo a autora essas condutas socialmente inadequadas aparecem, geralmente, na infância, e devem ser discutidas e trabalhadas mediante situações de interação para que habilidades sociais importantes se constituam na fase adulta.

Por esse motivo, corroboramos com diferentes trabalhos quando afirmam que as habilidades sociais devem ser ensinadas e constantemente discutidas no interior da escola para que os alunos alcancem um bom desempenho em grupo, uma vez que não nascemos sabendo como trabalhar cooperativamente, tão pouco interagir com os demais (BELON GALVÃO; BIASON, 2012; JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999; JOHNSON; JOHNSON, 1999; JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1998; LOPES; SILVA, 2008, 2009; RIVERA, 2008). As habilidades práticas para nos relacionar socialmente em grupo ou de modo interpessoal colaborando e motivando nossos parceiros a alcançarem os objetivos em comum não emergem naturalmente/espontaneamente quando necessitamos. E em contexto de Aprendizagem cooperativa os autores acima advogam que a emergência de tais habilidades torna-se mais complexa em comparação às atividades de natureza competitiva e individualista, uma vez que os alunos devem simultaneamente executar

tarefas e trabalhar em equipe fomentando a constituição da relação de interdependência [relação mútua].

COMPORTAMENTOS ADEQUADOS ÀS HABILIDADES SOCIAIS

Os sujeitos com deficiência intelectual apresentaram comportamentos de modo a buscar atingir o objetivo do grupo realizando diferentes ações como: pedir ajuda sempre que necessário; mostrar-se solidários; observar atentamente às discussões sem demonstrarem estar dispersos/desconcentrados; incentivar seus colegas a fim de ajudá-los a concluir a atividade; repetir condutas/estratégias dos colegas para solucionar dúvida; e agradecer o auxílio dos colegas. Esses comportamentos permitiram aos nossos sujeitos posicionarem-se no grupo pró-ativamente e de diferentes formas a fim de alcançarem o objetivo em comum ao grupo. Essa percepção corrobora com a de Johnson, Johnson, Holubec (1999) quando afirmam que existem muitas práticas interpessoais e grupais que influenciam o resultado do trabalho cooperativo, e para que estas práticas sejam adequadas os alunos devem coordenar seus esforços para alcançar os objetivos por meio da confiança em seus colegas para que estes o ajudem a solucionar conflitos e dúvidas.

Na pesquisa de Poulin et al. (2002) dados semelhantes aos nossos foram evidenciados dentre os comportamentos elencados no critério Habilidades sociais com alunos com e sem deficiência intelectual. Os dados desta pesquisa demonstraram que esses alunos também buscavam a aprovação de seus parceiros, solicitavam a assistência dos mesmos, e incentivavam verbalmente seus parceiros.

De modo semelhante aos autores acima citados, Lopes e Silva (2008, 2009) também elencam alguns comportamentos de natureza social que são fundamentais para o bom desempenho em grupos de Aprendizagem cooperativa, tais como elogiar, partilhar materiais, pedir ajuda, falar num tom mais baixo, encorajar os colegas, comunicar-se de forma clara, partilhar ideias, celebrar o sucesso, ser paciente, e esperar e ajudar os colegas. Aspectos semelhantes se constituíram de modo fluído e espontâneo no nosso estudo a partir das sessões intermediárias demonstrando que nossos sujeitos construíram e mantiveram habilidades sociais necessárias para a regulação da interação promotora junto aos colegas no grupo.

4.5 PROCESSAMENTO DE GRUPO

O critério Processamento de Grupo constitui critério importante para a implementação da Aprendizagem cooperativa, pois permite aos grupos avaliarem avanços e aspectos que necessitam ser melhorados nos grupos, assim como, “tomar decisões sobre as condutas a manter ou a modificar em ocasiões futuras” (LOPES; SILVA, 2009, p. 19). Essa categoria apresentou menor índice dentre as demais categorias de nosso estudo equivalendo a 7,4% com 14 subcategorias, sendo 9 consideradas adequadas e 5 inadequadas.

Assim como as demais categorias do nosso estudo as subcategorias adequadas ao Processamento de Grupo apresentaram progressão positiva, cuja média inicial foi 104,8, passando para 194,3 em P2 e 270,8 em P3. Em contrapartida as subcategorias inadequadas iniciaram com índices altos (193), passando para média de 133 em P2 e finalizando com média 44,8.

COMPORTAMENTOS INADEQUADOS E ADEQUADOS AO PROCESSAMENTO DE GRUPO

As subcategorias consideradas inadequadas ao processamento de grupo pautavam-se em comportamentos que demonstravam, sobretudo, omissão à discussão e avaliação no grupo. Observamos também comportamentos de reclamação sobre o uso inadequado dos instrumentos (crachás e bastão) sem perceber que também haviam descumprindo as regras que regem tais instrumentos.

Os dados referentes às subcategorias consideradas adequadas demonstram que nossos sujeitos realizavam constantes avaliações por meio de reclamações quanto ao uso inadequado dos instrumentos (crachás e placas) no interior do grupo, perfazendo-se de ações adequadas quanto ao uso dos mesmos.

Lopes e Silva (2008) ao tratarem sobre o Processamento de grupo afirmam que os alunos devem centrar-se nos objetivos do grupo a fim de melhorar suas competências, construindo consciência do seu comportamento e da repercussão desta sobre seus colegas de grupo.

No terceiro período, quando todos os alunos das três turmas não mais utilizavam os instrumentos de auxílio à dinâmica nos grupos,

averiguamos que nossos sujeitos centraram suas reclamações sobre o descumprimento das regras que estes instrumentos orientavam. Também observamos reclamações acerca de algumas condutas inapropriadas por parte dos colegas de grupo e de grupos vizinhos aos deles. Esse tipo de reclamação foi observada tanto no interior dos grupos quanto no momento de avaliação coletiva durante o momento de instrução prévia às atividades de produção escrita. Tais comportamentos demonstraram que as regras representadas pelos instrumentos tinham sido aprendidas e que nossos sujeitos com deficiência intelectual exerceram sua função de regulador no grupo a partir da emergência de reclamações de condutas que feriam o desenvolvimento da Aprendizagem cooperativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Aprendizagem cooperativa em nosso estudo possibilitou a construção de um ambiente interativo e construtivo de produção de saber, pois sua estrutura permitiu que cada indivíduo assumisse um papel de protagonista de sua aprendizagem, mas também, de coconstrutor de conhecimento no grupo, na medida em que auxiliava o próximo e aprendia com ele de modo interdependente. Contudo, como foi visto, essa interdependência (núcleo central dessa metodologia) não emergiu ou não se consolidou naturalmente nos grupos de nossos sujeitos, fato este que observamos de forma regressiva subcategorias inadequadas aos seus critérios de desenvolvimento.

Nessa conjuntura nossos sujeitos com deficiência intelectual ora eram isolados pelo grupo ora se afastavam dele, hesitando em participar das atividades ou rejeitando a proposta de trabalhar em grupo. É importante destacar que a compreensão de cooperação entre alunos em idade escolar, principalmente nos primeiros anos do ensino fundamental, nos apresentou no início da pesquisa como um objeto distante de suas realidades, visto que eles (e nós de uma forma geral) estão imerso em um meio social competitivo e particularmente agressivo.

Nossos sujeitos, por sua vez, sendo instigados ou espontaneamente, reproduziram estratégias orientadas pela pesquisa, como enfatizar o som da palavra que estavam escrevendo, levantar hipóteses de palavras que começavam com o mesmo som inicial, medial ou final, procurar na sala

palavras com sílabas semelhantes que pretendiam escrever, dentre outras. Neste cenário, aferimos que o nosso trabalho sistemático e constante de mediação nos grupos possibilitou a emergência de situações de interação mais qualitativas em comparação àquelas primeiras averiguadas nas primeiras sessões do estudo.

Nosso estudo demonstrou, sobretudo, que os nossos sujeitos com deficiência intelectual podem e devem estar presentes nos trabalhos em grupo como sujeito de ação da sua aprendizagem. Nossos dados revelaram diferentes possibilidades de trabalhar em grupo com alunos com e sem deficiência intelectual em contexto de produção escrita em sala comum, garantindo o direito de todos ao acesso ao conhecimento de forma que suas habilidades sejam respeitadas e suas diferenças não sejam atribuídas à empecilhos a sua participação.

Para finalizar consideramos essencial informar que os resultados foram obtidos no contexto de aprendizagem da escrita e que conseqüentemente devem ser interpretados levando esse aspecto em consideração visto que não sabemos se os mesmos comportamentos seriam observados em um contexto de aprendizagem de matemática ou ciências ou outros conteúdos.

Outro aspecto importante a considerar foi a duração da experiência de pesquisa que ultrapassa muito a duração de outras pesquisas realizadas nesse domínio. Este aspecto parece particularmente importante na contribuição dos resultados positivos do estudo. Outro aspecto relevante foi o contexto natural da sala de aula no qual a pesquisa foi realizada que pode ter favorecido a interação entre os alunos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. V. de M. *Escolarização de alunos com deficiência intelectual: a construção de conhecimento e o letramento*. 2016. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão-Goiás, 2016.
- AMARO, D. G.; MACEDO, L. Da lógica da exclusão à lógica da inclusão: reflexão sobre uma estratégia de apoio à inclusão escolar. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA*, Puc Minas, 2., 20001. *Anais* [...]. Belo Horizonte, 2001.

- AYLWIN, U. Le travail en équipe: pourquoi et comment? *In: CONFÉRENCE PRÉSENTÉE LE 2 FÉVRIER 1994 AU CÉGEP DE SAINT-JÉRÔME, Cadre des B BRILHANTE ets conférences de l'AQPC, 1994.*
- BARNETT, L. *et al. Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico: el aprendizaje cooperativo.* Barcelona: GRAÓ, 2003.
- BARBOSA, R. M. N.; JÓFILI, Z. M. S. Aprendizagem cooperativa e ensino de química: parceria que dá certo. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 10, n. 1, p. 55-61, 2004.
- BAUDRIT, A. Apprentissage coopératif et entraide à l'école. *Revue française de pédagogie*, Lyon Cedex, n. 153, p. 121-149, oct./nov./déc. 2005a.
- BAUDRIT, A. *L'apprentissage coopératif: origines et évolutions d'une méthode pédagogique.* Bruxelles: De Boeck & Larcier, 2005b.
- BERMEJO, B. G.; GARCÍA, M. P. *Manual de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales para personas con retraso mental.* Castilla y León: Junta de Castilla y León Consejería de Sanidad y Bienestar Social, Gerencia de Servicios Sociales, 2002.
- BELON GALVÃO, E. C.; BIASON, T. de O. Aprendizagem cooperativa no ensino superior: uma perspectiva para a aproximação teoria-prática na formação profissional e social. *Revista @Lumni*, Itu, v. 03, n. 01, jul./dez. 2012.
- BERROCAL, P. F.; ZABAL, M. Á. M. *La interacción social en contextos educativos.* Madrid: Siglo Veintiuno de España, 1995.
- BESSA, N. FONTAINE, A. *Cooperar para aprender: uma introdução à aprendizagem cooperativa.* Porto: ASA, 2002.
- BRASIL, J.; SANCHES, I. Poderão ser as práticas de Educação Inclusiva uma estratégia de formação para os valores: intervenção num grupo/turma que inclui um aluno com défice cognitivo. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DA AFIRSE/AIPELF, 18., Deontologia, ética e valores na educação: utopia e realidade, Lisboa, 2011.*
- CAETANO, A. M. *O processo de escolarização de alunos com deficiência mental incluídos nas séries finais do ensino fundamental.* 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2002.
- CARVALHO, L. R. *O letramento do aluno com deficiência mental no contexto da escola inclusiva: relato de uma experiência.* 2004. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2004.
- CARVALHO, M. do C. *Aprendizagem Cooperativa: um contributo para a diferenciação pedagógica inclusiva.* 2010. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Ciências da Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2010.
- CATARINO, S. de J. da A. *Com e no grupo, eu consigo aprender: uma experiência de aprendizagem cooperativa, numa turma de 3º ano.* 2011. Dissertação (Mestrado) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2011.

- COCHITO, M. I. G. S. *Cooperação e aprendizagem: educação intercultural*. Lisboa: ACIME - Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, 2004.
- COSTA, F. G. L. *Concepções de deficiência mental e prática pedagógica: contexto que nega a diversidade*. 2002. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. *Educação intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto, 2000.
- DUARTE, M. *Síndrome de Down: situação escolar no ensino fundamental e médio na cidade de Araraquara – SP*. 2008. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”, Araraquara, 2008.
- FIERRO, A. As crianças com atraso mental. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (org). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3. p. 232-239.
- FIGUEIREDO, Rita Vieira de. *Relatório Técnico de Pesquisa: Projeto Gestão da Aprendizagem na Diversidade*. Universidade Federal do Ceará - CAPES, 2008a.
- FIGUEIREDO, E. V. de. *Prática de leitura e de escrita na diversidade de sala de aula: desafios e possibilidades*. 2008. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008b.
- FERNÁNDEZ, Natalia González. RUIZ, María Rosa García. El Aprendizaje Cooperativo como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje en Psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), v. 42, n. 6, 2007.
- GALVÃO, E. C. B. *Aprendizagem cooperativa e comunidades de práticas: possibilidades para a educação sociocomunitária*. Americana: Universitário Salesiano de São Paulo, 2012.
- GAUTHIER, D.; POULIN, J. R. Analyse didactique d’une situation d’apprentissage coopératif des mathématiques au primaire réalisée dans un contexte d’intégration scolaire. *Éducation et francophonie*, Québec, v. 31, n. 2, numéro thématique de novembre, 2003.
- GUEBERT, M. C. C. Escolarização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., Curitiba, 7 a 10 nov. 2011.
- GUEDES, M. G. de M.; BARBOSA, R. M. N.; JÓFILI, Z. M. S. *Aprender ciências em grupo: o que os alunos pensam?*. In: ENPEC – ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 6., Universidade Federal do Rio Janeiro. *Anais [...]*. p. 865-877, 2007. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p865.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2014.

- GUERREIRO, Helena; SALINAS, Maria Jesus. PALHARES, Pedro. *As interações verbais de um grupo cooperativo durante a realização de tarefas matemáticas: actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 2009.
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R. T. Cooperative learnings increasing college faculty instructional: productivity. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, Hoboken, n. 4, 1991.
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R. T. *Cooperation in the Classroom*. Minnesota: Interaction Book Company, 1992.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu. *Suports*, Catalunya, v. 1, n. 1, p. 54-64, 1997.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. *Aprender juntos e solos: aprendizagem cooperativa, competitivo e individualista*. Argentina: Aique, 1999.
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T.; HOLUBEC, E. J. *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Paidós, 1999.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; SMITH, K. A. A aprendizagem cooperativa retorna às faculdades: qual é a evidência de que funciona? *Change*, Philadelphia, v. 30, n. 4, p. 91-102, jul./aug. 1998.
- KOMAR, E. A. B.; SANTOS, S. A. dos. Aprendizagem cooperativa: opção metodológica de ensino aprendizagem do tema alimentação saudável. In: PARANÁ. Secretaria de Educação. *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense*. Curitiba: Governo do Paraná, 2012. v. 1.
- LEAL, T. F.; LUZ, P. S. Produção de textos narrativos em pares: reflexões sobre o processo de interação. *Revista Educ. Pesq.*, São Paulo, v. 27, n. 1, jan./jun. 2001.
- LIMA, S. F. A. *Aprendizagem cooperativa em uma sala de aula: uma análise sócio-histórica das possibilidades e limites*. 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007.
- LOPES, J. SILVA, H. S. *Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim de infância*. Maia: Areal, 2008.
- LOPES, J.; SILVA, H. S. *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel, 2009.
- LUSIGNAN, G. La coopération dans l'apprentissage de la langue au secondaire. *Québec Français*, Québec, n. 103, p. 22-25, 1996.
- LUZ, L. S.; MIRANDA, A. A. B. A avaliação do aluno com deficiência mental: desafios e possibilidades. *Revista da Católica*, Uberlândia, v. 2, p. 1, 2010.
- MADEIRA, F. M. R. *Promovendo uma interação inclusiva, numa turma do 3º ciclo*. 2010. Dissertação (Mestrado) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2010.

- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configurações, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. *Gêneros textuais, reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 17-32.
- MEDINA, C. O. G. *Promoção do autoconceito através da aprendizagem cooperativa em atividades de enriquecimento curricular: o caso de um aluno com dificuldade intelectual e desenvolvimental*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra, Coimbra, 2014.
- MENEZES, M. G. de; BARBOSA, R. M. N.; JÓFILI, Z. M. S. Aprendizagem cooperativa: o que pensam os estudantes? *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, v. 12, n. 17, p. 51-62, jul./dez. 2007.
- MESQUITA, G. *O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- MONTEIRO, R. P. S. *A aprendizagem cooperativa como estratégia de ensino na ação de educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico*. 2012. Dissertação (Mestrado) - Universidade dos Açores, Ponta Delgada, 2012.
- MORAES, M. C. de. *Mediação pedagógica, inserção escolar de alunos com deficiência mental e arte: um olhar sobre o projeto espaço criativo*. 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, 2007.
- MOREIRA, S. M. S. P. *Aprendizagem cooperativa e otimização da intervenção pedagógica no ensino básico: 1º ciclo em Portugal*. 2011. Tese (Doutorado) - Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2011.
- MOSCARDINI, S. F. *Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de recursos multifuncionais*. 2011. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.
- OLIVEIRA, G. P. *Intervenção pedagógica individualizada para alunos com deficiência intelectual: ensino de leitura em sala de recurso*. 2010. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.
- OLIVEIRA, S. A. *O ensino e a avaliação do aprendizado do sistema de escrita alfabética numa escolarização organizada em ciclos*. 2004. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.
- PADILHA, A. M. L. Necessidade especial do trabalho educativo geral ou necessidade educativas especiais? In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (org.). *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: EDUFES, 2005. p. 125-138.
- PAIXÃO, K. M. G.; OLIVEIRA, A. A. S. de. Deficiência intelectual e linguagem escrita: discutindo a mediação pedagógica. *Horizontes*, Bragança Paulista, v. 36, n. 3, p. 86-98, set./dez. 2018.

- PEREIRA, M.; SANCHES I. Aprender com a diversidade: as metodologias de aprendizagem cooperativa na sala de aula. *Nuances: estudos sobre educação*, Presidente Prudente, v. 24, n. 3, p. 118-139, set./dez. 2013.
- POULIN, J. R. Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças. In: FIGUEIREDO, R. V. de.; BONETI, L. W.; POULIN, J. R. *Novas luzes sobre a inclusão escolar*. Fortaleza: Edições UFC, 2010.
- POULIN, J. R. *et. al.* Chantale. L'interaction entre pairs dans le cadre d'ateliers d'apprentissage coopératif des mathématiques né, tisés dans des classes ordinaires du primaire. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, France, Actes du Colloque, Recherche Défi, n. spéc., Mai 2002.
- RIBEIRO, C. M. C. *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo ministério da educação*. 2006. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro, Vila Real, 2006.
- RIVERA, M. *Desarrollando habilidades sociales en los niños y niñas a traves del juego*. 2008. Dissertação (Mestrado) - Mexico, Monterrey, Nuevo Leon, 2008.
- ROUILLER, Y.; LEHRAUS, K. *Vers des apprentissages en coopération: rencontres et perspectives*. Wabernstrasse: Peter Lang, 2008.
- SANTANA, I. A construção social da aprendizagem da escrita. *Revista Escola Moderna*, São Paulo, n. 19, v. 5, p. 5-32, 2003.
- SILVA, C. B. *A produção escrita de alunos com deficiência intelectual no contexto da mediação em sala de aula*. 2012. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.
- SILVA, C. B. *Aprendizagem Cooperativa no contexto da sala comum: a análise da evolução psicogenética da língua escrita de alunos com deficiência intelectual*. 2016. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.
- SILVA, R. P. Leitura e escrita na alfabetização. In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de.; LEAL, T. F. (org). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 133-146.
- SILVA, J. D. A.; ROA, C. C.; TARAPUEZ, F. E. *Aprendizaje Cooperativo*. 2. ed. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2005. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=Wl8KGujlQXkC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 07 dez. 2016.
- TAVARES, C.; SANCHES, I. Gerir a diversidade: contributos da aprendizagem cooperativa para a construção de salas de aula inclusivas. *Revista Portuguesa de Educação*, Minho, CIEd - Universidade do Minho, v. 26, n. 1, p. 307-347, 2013.

TOLEDO, E. H. de. *Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual*. 2011. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.