

Aprendizagem Cooperativa na Deficiência Mental (Trissomia 21)

Maria Isabel Santo de Miranda Cunha
Luísa Maria Nogueira Santos
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

isabelcunha@esepf.pt luisamns@sapo.pt

Palavras-Chave: Aprendizagem Cooperativa, Cooperação, Deficiência Mental, Trissomia 21, Currículos Funcionais.

Resumo

Apesar dos avanços teóricos e metodológicos, no sentido de proporcionar à população escolar, um atendimento adequado, ainda se identifica um longo caminho a percorrer. Desde a busca do melhor modelo de atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais, até à melhor forma de dar resposta a todos os alunos sem excepção, a escola vive um tempo de mudança, em que precisa de encontrar formas de intervir mais consentâneas com as suas necessidades. Uma forma de intervenção que seja promissora de responder nestas duas frentes é, obviamente, bem acolhida.

Apesar de reconhecido o seu valor, a aprendizagem cooperativa não tem ainda o impacto desejado na forma como as escolas se organizam para responder às necessidades de uma população escolar cada vez mais heterogénea. Com este artigo pretende-se apresentar um meio de valorização da singularidade humana pelo que ela é de individual e, pelo que ela é capaz de representar de evolução e de valorização para toda a comunidade.

A escola contemporânea sente necessidade (e obrigação) de voltar a valorizar a consciência colectiva, a vinculação e a proximidade entre os indivíduos. Dentro da realidade das necessidades educativas especiais que representam a deficiência mental e a Trissomia 21, imagine-se colocar os alunos com e sem necessidades educativas especiais a trabalharem juntos, cooperativamente, com a intervenção mediadora do professor. Este artigo visa abrir os horizontes dos agentes educativos em relação a esta forma de aprender que é apresentada pela investigação e pela lite-

ratura como um instrumento de aprendizagem capaz de fomentar essa aproximação, bem como o sucesso de todos e de cada um.

Evolução do conceito de deficiência mental – um sinal de valorização da diferença pela sociedade, nomeadamente pela escola?

A deficiência mental tem sido alvo de estudo de diversos especialistas e, de acordo com as suas áreas de estudo, diferentes definições lhe têm sido atribuídas. Não é por isso de estranhar que as primeiras definições se centrem mais em aspectos biológicos do atraso, uma vez que foram os médicos os primeiros a trabalhar com esta população.

Os termos *atraso mental*, *défice cognitivo* e *deficiência mental* usam-se para identificação de um défice de rendimento e de capacidade de demonstrar uma conduta social e intelectual apropriada para a idade. Contudo, a forma de definir deficiência mental não é algo que apenas afecte o aspecto teórico da problemática, mas tem interferência directa no processo de identificação e intervenção nesta população. Como observa Reis & Peixoto (1999), «[u]ma diferença subtil entre duas definições pode determinar que se ponha a uma criança a etiqueta de atraso mental» (p. 19).

Nesta breve abordagem à deficiência mental faz-se apenas revisão das definições mais comuns na investigação recente.

Nas sucessivas revisões do conceito e da classificação de deficiência mental, é relativizado o QI como indicador da deficiência mental, aceitando-se que «[o] QI como dado quantitativo em nada traduz a qualidade de organização intelectual dum indivíduo, conhecimento esse que se revela determinante na compreensão da deficiên-

cia mental», (Ajuriaguerra, 1974, cit. Morato, 1995: 21). Por outro lado, tem-se também presente a ideia de que na aplicação dos instrumentos para avaliação da inteligência devem ser considerados factores que podem limitar o seu rendimento.

O QI revela-se assim uma visão muito limitada ao permitir a homogeneização do perfil cognitivo de pessoas com diferenças funcionais significativas, apesar de poder ser igual o valor do seu QI

Passam então a ser incluídas, para além das medidas intelectuais – funcionamento intelectual expresso através do QI, – as medidas sociais, designadas medidas de conduta adaptativa – que se prendem com o grau de eficácia do indivíduo em realizar os padrões de independência pessoal e de responsabilidade social esperados de alguém do seu grupo de idade, origem sociocultural e inserção cultural.

A sequência de definições passa a ser reflexo do esforço em melhor compreender a deficiência mental e a vontade de implementar uma terminologia mais precisa.

Em 1992, a AAMR redefine a deficiência mental, enfatizando as limitações relacionadas com o comportamento adaptativo: «a deficiência mental refere-se a limitações substanciais no funcionamento intelectual geral abaixo da média, coexistindo com limitações relacionadas com duas ou mais das seguintes áreas de comportamento adaptativo: comunicação; tomar conta de si; vida doméstica; capacidades sociais; uso dos recursos da comunidade; auto-determinação; saúde e segurança; funcionamento académico, lazer e trabalho. A deficiência intelectual manifesta-se antes dos 18 anos» (AAMR, 1992, cit. Claudino, 1997: 27).

A AAMR (1992) introduz um aspecto inovador, afastando-se das definições de carácter globalista e salvaguardando a diversidade intra e interindividual das pessoas com deficiência mental. Esta deixa de ser vista como uma condição pessoal que implica incompetência

e passa a ser entendida como um conjunto de limitações que condicionam a forma como o indivíduo se adapta ao meio. São, então, especificados padrões e intensidade de apoios necessários, dando enfoque não às pessoas e às suas dificuldades mas aos tipos e quantidade de apoios que necessitam para funcionar no dia-a-dia. Apresenta os seguintes níveis de apoio: intermitente (apoio apenas quando necessário, episódico), limitado (apoio durante um período de tempo determinado, para realizar uma tarefa específica), moderado (apoio regular em alguns ambientes e sem prazo determinado) e difusivo (apoio constante de alta intensidade, em vários ambientes, mais intrusivo que os anteriores).

O DSM-IV-TR (2002), 4.^a edição revista do *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*, refere-se a três critérios de classificação: específica que as características essenciais da deficiência mental são o funcionamento intelectual global inferior à média, este definido como um QI de 70 ou inferior (aproximadamente dois desvios-padrão abaixo da média), acompanhado por limitações no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das áreas referidas na definição da AAMR de 1992 e que tem início antes dos 18 anos.

Trissomia 21 – principal causa de deficiência mental

Considera-se importante o enquadramento teórico desta síndrome, uma vez que esta é a principal causa genética de deficiência mental e, por outro lado, a deficiência mental tem sido considerada uma das características mais constantes da Trissomia 21.

No contexto histórico da deficiência mental, a Trissomia 21 manteve um estatuto mítico pela estigmatização das suas diferenças próprias e esteve envolta de um conceito de inferioridade.

O termo Mongolismo, usado pela primeira vez como um tipo de deficiência por Chambers (1844), encontra-se ligado a uma teoria de degenerescência racial. Langdon Down (1866) revela-se um forte promotor da mesma designação, interpretando os sinais típicos do fenótipo como estigmas de degenerescência. Relaciona os traços morfológicos típicos com a etnia mongol, considerada inferior na classificação da escala de desenvolvimento humano: «[a] very large number of congenital idiots are typical Mongols. So marked is this, that when placed side by side, it is difficult to believe that the specimens compared are not children of the same parents. The number of idiots who arranged themselves around the Mongolian type is so great, and they have such a close resemblance to one another in mental power, that I shall describe an idiot member of this racial division, selected from the large number that have fallen under my observation» (Down, 1866, in Rynders, 1986, cit. Morato, 1995: 30). A designação Síndrome de Down surge por referência ao trabalho deste autor.

Embora as designações Síndrome de Down e Mongolismo se refiram à mesma anormalidade genética, a utilização da designação Trissomia 21 é a mais objectiva e humanamente mais isenta de conotações míticas pré-deterministas e especulativas, como opina Morato (1995).

As várias definições de Trissomia 21 tendem a ser muito semelhantes, pelo que se optou por apresentar apenas uma. Morato (1992) refere-se a «uma alteração da organização genética e cromossómica do par 21, pela presença total ou parcial de um cromossoma (autossoma) extra nas células do organismo ou por alterações de um cromossoma do par 21, por permuta de partes com outro cromossoma de outro par de cromossoma» (p. 23). Em suma, a Trissomia 21 é resultante de um processo irregular de divisão celular.

Caracterização da população com Trissomia 21

A forma mais frequente de descrever o desenvolvimento cognitivo na criança e no jovem com Trissomia 21 é pelo atraso em comparação com a criança e o jovem ditos normais.

As investigações desenvolvidas no campo do desenvolvimento cognitivo desta população têm posto a ênfase nos aspectos que diferem a organização e a estruturação do desenvolvimento atípico. Entre as várias perspectivas sobre o assunto, «a perspectiva mais comum sobre o desenvolvimento da criança e do jovem com Trissomia 21 não é compreendê-la como diferente, mas sim apenas como lenta e atrasada mas normal, ou seja, similar no quadro de referência comparativo com a criança sem Trissomia 21» (Touwen, 1990, cit. Morato, 1995: 33).

Contudo, alguns autores realçam a carga genética dos portadores de Trissomia 21 e apontam para uma especificidade própria no modo como se processa o desenvolvimento. Vinagreiro & Peixoto (2000) opinam: «[n]ão compartilhamos, pois, a ideia de que a criança trissómica 21 é lenta no seu sentido rigoroso. Admitimos, isso sim, de que existe uma maior viscosidade inter-estádios. Este pensamento tem legitimidade quando o trissómico 21 é comparado entre si e não quando é tomado como ponto de referência a uma criança normal. Desta apreciação, peculiar, podemos inferir que a sua diferença lhe proporciona um modo próprio de procedimento em todas as acções» (pp. 48-49).

Para os mesmos autores, o determinismo genético e a inteligência não devem ser tomados, em caso algum, no sentido estático, mas muito menos no caso desta população. Consideram que estes indivíduos aprendem a ser inteligentes à medida que dominam o mundo que os rodeia e que procuram fazê-lo seu. O cérebro da criança e do jovem com Trissomia 21 está sempre a amadurecer e o interesse pelo conhecimento é grande, embora não saibam como o adquirir.

Contudo, há que ter em conta as limitações decorrentes do seu défice cognitivo que fazem com que, mesmo tendo as mesmas possibilidades das outras pessoas para a aquisição de capacidades perceptivomotoras, o trissómico 21 pode encontrar problemas na estruturação desses dados, de forma a que adquiram para ele a mesma significação que têm para a maioria dos membros da sociedade (Bautista, 1993).

De uma forma geral, a criança e o jovem com défice cognitivo revelam dificuldades de abstracção, transferência e generalização. Movem-se por imagens (concreto) e não por conceitos (abstracto), permanecendo mais tempo que a criança e o jovem ditos normais no pensamento concreto. Apesar dos progressos registados nesta população, o raciocínio operatório não é compreendido pelo trissómicos, por exigir um complicado equilíbrio de abstracção, estacionando geralmente o seu raciocínio para tarefas abstractas numa faixa que corresponde à evolução dos 7 ou 8 anos de crianças não trissómicas.

Na área da linguagem, a criança e o jovem com Trissomia 21 apresentam dificuldades ao nível da fala, da expressão, da compreensão, da síntese e da organização do pensamento. Schwartzman (1999) aponta a linguagem como a área onde a criança com Trissomia 21 demonstra maiores atrasos (cit, Voivodic, 2004).

Alguns dos trissómicos 21 dispõem de uma boa memória de fixação, conseguida à base de hábitos; contudo, regra geral, possuem escassa memória de evocação, o que, por si só, dificulta a evocação do vocabulário e favorece a existência de falhas na construção gramatical da linguagem. O facto da criança com Trissomia 21 não acumular informação na memória auditiva afecta, na opinião de Perera (1999), a produção e o processamento da linguagem (cit, Voivodic, 2004). Contudo, apesar destes défices revelam maior competência ao nível da memória visual.

É habitual ver a criança e o jovem com Trissomia 21 alhear-se das tarefas, apesar do interesse em aprender.

Eles revelam-se menos concentrados e com grande propensão para o cansaço e a fadiga. Embora com o tempo a sua capacidade de concentração evolua satisfatoriamente, o cansaço e a fadiga aparecem rapidamente, importunando o seu esforço e fragilizando a sua energia. Necessitam de mais tempo para dirigir a atenção. Têm dificuldade em inibir ou reter as respostas, ficando a dever-se a este factor uma menor qualidade das respostas e uma maior frequência de erro.

O desenvolvimento destas crianças e destes jovens depende fortemente de ajudas específicas. Daí que seja fundamental um atendimento ajustado à sua realidade e, neste âmbito, devem ser desenvolvidas estratégias específicas que se adequem às suas necessidades e que lhe ofereçam condições que contribuam de forma significativa para minimizar o impacto da deficiência no processo do seu desenvolvimento.

Atendimento actual (ou ideal?) da escola à população com défice cognitivo

A História revela-nos que nem sempre foi uma prioridade a actuação devida face a indivíduos que, por qualquer motivo, revelam uma particular diferença em relação à normalidade. A forma de encarar a pessoa com deficiência mental e o atendimento a ela prestado tem variado ao longo dos tempos, tal como variam as normas e as condutas que regem a sociedade. Tempos houve em que esta diferença era tida como algo penalizador, numa visão de inferioridade e despromoção, associada a actos de feitiçaria e bruxaria; assim se justifica, por si só, a separação e a segregação desta população da restante comunidade.

Apesar da controvérsia sobre o princípio da inclusão das crianças com necessidades educativas especiais na escola regular, este começa a receber uma atenção especial e, em Salamanca, em Junho de 1994, 300 participantes,

em representação de 92 governos e 25 organizações internacionais reúnem-se na «Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade». A Conferência adota a Declaração de Salamanca sobre os Princípios, a Política e a Prática na área das Necessidades Educativas Especiais e um Enquadramento de Acção, reafirmando o compromisso para com o princípio da Educação para Todos.

«O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresente. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades» (UNESCO, 1994: 11-12).

Postula-se, assim, que a escola se deve adequar aos alunos com necessidades educativas especiais através de pedagogias capazes de ir ao encontro das suas necessidades e de oferecer-lhes as melhores oportunidades de progressão. Segundo o mesmo documento, deve ser desenvolvida uma gestão mais flexível, redimensionando os recursos pedagógicos, diversificando as ofertas educativas, e apoiando os alunos com dificuldades. «É imperativo que haja uma mudança na perspectiva social [nomeadamente na educativa], pois, por tempo já demasiado longo, as pessoas com deficiência têm sido marcadas por uma sociedade incapacitante que acentua mais os seus limites do que as suas capacidades» (UNESCO, 1994: 6-7).

No DSM-IV-TR (2002) é feita uma referência que vai também no sentido de não observar necessariamente a deficiência mental como uma deficiência vitalícia: «[a] Deficiência Mental não é necessariamente uma perturbação que dure toda a vida. Os sujeitos cuja Deficiência

Mental Ligeira se manifestou cedo na vida pelos fracassos nas capacidades de aprendizagem escolar, com treino apropriado e oportunidades adequadas, podem desenvolver boas competências adaptativas noutros domínios e podem, a partir de um certo momento, deixar de apresentar o grau de deficiência requerido para o diagnóstico de Deficiência Mental» (APA, 2002: 47).

Estudos comprovam que, em particular, o QI dos indivíduos com Trissomia 21 tem demonstrado aumentos significativos nas últimas décadas (Voivodic, 2004). Este facto evidencia que deve ser dada a devida importância aos factores ambientais e às interações (de qualidade) com o meio, já que estas crianças reagem de forma satisfatória às suas interpelações. É sabido que muito se pode fazer para melhorar o futuro destas crianças e que o resultado de uma intervenção adequada às suas características individuais e que objectivem a maximização do seu potencial e da sua independência supera muitas vezes as expectativas iniciais. Para Vinagreiro & Peixoto (2000), «se existe algum milagre para o desenvolvimento global da criança portadora de Síndrome de Down, este chama-se Educação» (p. 11).

Esta população precisa de uma aprendizagem sistemática, programada em sequência e apresentada de forma compatível com o seu desenvolvimento – os conhecimentos básicos antecedem os mais complexos, sendo a passagem de uns para os outros o mais lenta possível, tendo em conta a sua capacidade e não querendo introduzir vários assuntos numa só vez.

Como é através dos sentidos, sobretudo do visual, que a criança e o jovem trissómicos 21 melhor dominam e se apropriam do mundo, devem ser-lhe facultadas experiências visuais enriquecedoras. Começando por algumas que envolvam coisas que já pertençam ao seu quotidiano, eles descobrem, de forma mais natural, outros mundos, incluindo o escolar.

Dada a sua fraca capacidade de abstracção, deve evitar-se o ensino teórico e de mera representação de objec-

tos, colocando a criança numa relação directa com os mesmos. Torna-se também fundamental enquadrar as aprendizagens nos meios em que realmente se vão concretizar: não se deve aprender a comprar, fingindo, antes comprando de verdade e de preferência na loja em que tem oportunidade de realizar as suas compras. Para que as aprendizagens possam ser utilizadas em situações análogas, é necessário repetir muitas vezes determinada tarefa, combinando objectos e situações, e trabalhar até ao ponto que garanta a retenção dos conhecimentos pela criança ou pelo jovem.

Para contornar a fadiga e a falta de concentração que dificultam a sua dedicação às tarefas, é preciso que os exercícios propostos sejam repetidos sempre de forma organizada e sistemática.

Dado que por vezes revelam comportamentos inadequados, consideram-se úteis os procedimentos básicos de modificação de comportamento, recompensando os comportamentos adequados e ignorando os inapropriados. «O princípio básico do condicionante operante, como proposto por Skinner, é o de que o comportamento da criança é determinado pelo modo pelo qual o ambiente responde a ela. O comportamento recompensado se repetirá. Os comportamentos que não recebem reforço positivo desaparecerão gradativamente do reportório da criança» (Kirk & Gallagher, 1996: 171).

A discrepância entre as idades mental e cronológica pode ser responsável por essa ausência de aceitação social, uma vez que provoca um maior contraste entre as capacidades de interacção social entre os alunos. Muitas vezes, as crianças com défice cognitivo são vistas apenas de acordo com a sua idade mental, sendo assim colocadas fora dos grupos da sua faixa etária. No entanto, é sabido que é através da interacção com os pares da mesma idade e participando nas mesmas actividades que elas aprendem os comportamentos, valores e atitudes apropriados à sua idade. É, portanto, necessário desenvolver nelas as capacidades de linguagem, interacção e

comunicação, para que a sua inserção de manifeste mais proveitosa.

Currículos funcionais – uma alternativa curricular para a população com défice cognitivo

O processo educativo sempre envolveu a tomada de decisões sobre o que ensinar e como ensinar. Contudo, estas decisões assumem contornos bem específicos quando se referem a crianças e jovens com deficiência mental.

Na perspectiva funcional do currículo, os programas educativos procuram proporcionar um funcionamento o mais autónomo e sociabilizado possível, com resultados úteis para a vida em sociedade, deixando de parte as actividades não dignificantes e desarticuladas da idade cronológica dos alunos que até aos anos 70 preenchiam os seus currículos. Tratavam-se de programas simplistas e redutores, vazios de conteúdo e descontextualizados, que apenas contribuía para a infantilização, dependência e passividade dos alunos. Eram incapazes de proporcionar a esta população um funcionamento autónomo e sociabilizado, dado que os seus contornos claramente nada tinham de funcionais.

Na década de 80, foram realizados nos Estados Unidos estudos com a finalidade de verificarem a eficácia dos programas aplicados a jovens com deficiência mental na inserção social e profissional pós-escolar. Da constatação de que os programas aplicados a esta população não se revelavam eficazes, dado o elevado número de jovens e adultos sem emprego e sem condições de vida digna, nascem os currículos funcionais (Costa *et. al.*, 1996). A criação destes currículos vai ao encontro da preocupação de melhorar as condições de vida da pessoa com deficiência e de promover a sua inserção social e profissional.

A abordagem que se faz neste artigo à perspectiva funcional do currículo encontra-se estruturada com base em critérios fundamentais para a selecção de actividades para um currículo funcional apontados por Lou Brown (1986), autor de algumas das principais obras sobre perspectiva funcional em educação de alunos com deficiência mental (Brown, 1986, cit. Costa *et al.*, 1996).

Assim, para que uma actividade seja seleccionada para um currículo funcional é preciso que se trate de uma actividade funcional adequada à idade cronológica do aluno. Para Lou Brown, actividade funcional é aquela que, se não for realizada pelo aluno com deficiência, terá de ser realizada por outra pessoa. A abordagem funcional do currículo aposta apenas em actividades que têm a ver, na medida do possível, com a idade cronológica do aluno e que contribuem para a dignificação e a elevação do seu status pessoal e social.

A noção da funcionalidade implica a noção de utilidade de alguma coisa para uma pessoa em concreto. O currículo funcional revela-se, assim, como um projecto de vida, um processo que se pretende individual e diferenciado curricularmente. O processo de selecção dos conteúdos de aprendizagem são norteados pela expectativa de poderem contribuir activamente para que a vida actual e futura do aluno possa decorrer nos diversos ambientes em que se insere – casa, comunidade, trabalho e recreação-lazer.

Como estes alunos levam mais tempo a aprender, apresentam dificuldades em memorizar e, conseqüentemente, em adquirir novos conhecimentos, as aprendizagens devem ser objecto de uma prévia e cuidada programação, de forma a identificar as competências necessárias para dominar a aprendizagem decorrente das actividades a propor. Torna-se fundamental que estas contenham itens susceptíveis de ser aprendidos num tempo razoável e que sejam praticados com frequência, por necessidade do dia-a-dia, pelo que só uma criteriosa selecção de conteúdos evita que se perca tempo com actividades inúteis.

As actividades que se revelem mais complexas e, cumulativamente, de extrema importância, devem ser decompostas em formas mais simples de atingir os mesmos objectivos, utilizando diferentes estratégias que as tornem mais acessíveis.

Em último caso, deve-se preparar o aluno para, num contexto específico, recorrer à colaboração de outras pessoas. «[E]stá presente o conceito de «participação parcial», admitindo-se que é preferível que a criança ou o jovem realizem a tarefa, mesmo que necessitem de ajuda para alguns dos passos a dar, ou que estes tenham de ser realizados de modo diverso do habitual» (Costa *et al.*, 1996: 63).

Já foi referido neste projecto que estas crianças têm mais dificuldade em realizar as operações de abstracção, generalização e de transferência. Assim, revela-se essencial para o sucesso da implementação de um currículo funcional que, sempre que possível, as aprendizagens decorram nos contextos e nas condições em que posteriormente essas competências irão ser exercidas.

O papel da família na implementação dum currículo funcional é determinante. Ninguém como a família para conhecer profundamente os seus filhos, as suas necessidades, expectativas e desejos. Espera-se, em particular, que o envolvimento dos pais na definição e operacionalização de um currículo funcional faça com que estes desenvolvam confiança em relação à possibilidade do seu filho frequentar espaços menos protegidos e consigam ter expectativas mais altas, o que também é um factor positivo na preparação do aluno para a transição para a vida adulta.

Como projecto de vida que pretende ser, o currículo funcional procura ainda alargar os espaços/ambientes em que a vida do aluno se desenrola; a segregação a que muitos destes alunos se encontram sujeitos no seu dia-a-dia, leva-os a ter um número muito limitado de experiências, em constante contacto com as mesmas pessoas, desenvolvendo poucas actividades e interagindo pouco – ou mesmo nada – com os seus pares sem deficiência.

Para facilitar a socialização e a integração, tem um papel primordial na perspectiva funcional do currículo o treino da comunicação oral e de competências sociais, tais como a iniciativa para interagir, as repostas às interacções, os comportamentos sociais pessoais, os comportamentos específicos de várias situações escolares, públicas, familiares e até laborais.

Exploração de uma nova forma de atendimento: a cooperação entre alunos

Como facto social que é, a educação operacionaliza-se em modos de ensino que tendem a ser consistentes com o sistema de valores que rege a sociedade em cada momento da história. Nas sociedades pré-modernas, a educação e a formação decorriam da experiência ao longo da vida. A ausência de tecnologia condicionava a circulação de informação; a oralidade e o relacionamento presencial favoreciam a promoção da reciprocidade e a cooperação: era valorizado o grupo e o outro, gerando-se sentimentos de generosidade e altruísmo. Com o desenvolvimento da industrialização e do mercado, a sociedade vê enfraquecidas as relações sociais, que tendem a adequar-se à filosofia do capitalismo liberal e da competitividade. No período designado por modernidade, «a consciência colectiva perde muito do seu papel vinculador e o indivíduo ganha uma maior autonomia e liberdade individual» (Aron, 1991, cit. Bessa & Fontaine, 2002: 21). Em particular, a escola vê em si reflectido o enfraquecimento da importância da vida em grupo. A reciprocidade e a proximidade de relações são postas de lado.

A forma como é estruturado o espaço físico e social da sala de aula fornece ao professor o papel central, favorecendo as interacções aluno-professor e inibindo as inte-

racções aluno-aluno. Ao professor, detentor do domínio de um saber (que é o mesmo para todos) e de um poder (socialmente valorizado e reconhecido), cabe a missão de transmitir com fidelidade o texto normativo, corrigindo os desvios em relação às normas gerais de comportamento e conhecimento. «A docilidade, passividade e obediência são recompensadas, enquanto a criatividade, a espontaneidade, a iniciativa e a autodeterminação são punidas e destruídas, replicando-se nas escolas entre alunos e professores, as mesmas relações de hierarquia e subordinação que se encontram nas empresas» (Bessa & Fontaine, 2002: 23).

Na situação escolar habitual, o professor dirige-se ao grande grupo que é a turma. Cada aluno apreende a mensagem individualmente, concretizando-se uma aprendizagem individualizada, que delega aos alunos a resolução dos seus problemas de aprendizagem. Esta delegação de responsabilidade, na opinião de Freitas & Freitas (2002), é muitas vezes a responsável pelo insucesso escolar: incapazes de compreender o que está a ser estudado, sem qualquer outro suporte a não serem eles próprios, os alunos perdem a motivação e convivem com dúvidas sobre a sua capacidade de aprender, o que faz baixar a auto-estima, que é considerada por muitos investigadores como um dos ingredientes mais importante para o sucesso.

Estas concepções de ensino afiguram-se completamente desadequadas perante os valores que regem a sociedade contemporânea. Para que a escola conceda aos indivíduos a capacidade de agirem colectiva e democraticamente, é preciso que ela deixe de ser a escola criada à imagem industrial. Ela precisa de ser capaz de promover e desenvolver indivíduos-cidadãos, no respeito e valorização da singularidade da pessoa humana e das suas experiências, e numa perspectiva democrática.

Os alunos que, por qualquer motivo, parecem tirar menos partido das ofertas habituais da escola, são atendidos na *nova escola* de forma diferente: o enfoque deixa

de ser posto neles e nos atributos que parecem impedir que progridam e, passa a estar na busca de estratégias para colmatar as dificuldades detectadas nas actividades escolares. A escola reorganiza-se de forma a fornecer essa ajuda adicional sem que haja a divisão da população escolar em «tipos». Evita-se que os alunos com dificuldades sejam ensinados de modos diferentes ou mesmo por professores diferentes.

Em vez da tradicional procura de técnicas especializadas que possam ser usadas para melhorar as dificuldades de aprendizagem dos alunos individualmente, Ainscow (1996) crê que a tónica deve ser posta na procura de modos de criar condições que possam facilitar e apoiar a aprendizagem de todos os alunos. A este respeito, o autor cita Hart (1992), que sugere que as necessidades educativas não são especiais por mérito próprio, antes por proporcionarem informação preciosa em relação à organização da sala de aula e às novas possibilidades de aperfeiçoamento que, de outro modo, poderiam passar despercebidas.

Para conseguir dar respostas mais cabais às necessidades individuais de cada aluno, os professores são convidados a, entre outras estratégias, planificar para a classe como um todo e fazer melhor uso da fonte de ajuda de tipo não profissional que são os próprios alunos.

Ainscow (1997) vai mais longe «[p]ara além de realizar uma planificação que abranja todas as crianças, concluímos que é útil que os professores sejam estimulados a utilizar de forma mais eficiente os recursos naturais que podem apoiar a aprendizagem dos alunos. Refiro-me, de forma particular, a um conjunto de recursos que estão disponíveis em todas as salas de aula e que, no entanto, pouco têm sido utilizados: os próprios alunos. Em cada classe os alunos representam uma fonte rica de experiências, de inspiração, de desafio e de apoio que, se for utilizada, pode insuflar uma imensa energia adicional às tarefas e actividades em curso» (1997: 16).

A gestão das actividades da sala de aula é beneficiada com a utilização de técnicas de trabalho de parceria

entre alunos. Estas parcerias possibilitam a diversidade de actividades, a ajuda entre alunos com diferentes capacidades e um atendimento mais individualizado e adequado a cada necessidade.

Partindo do conhecimento que a aprendizagem estruturada com base em actividades que envolvam outras pessoas proporciona um maior número de estímulos intelectuais e fomenta a confiança, Costa (2000) apresenta o «poder inter-pares» como «um meio importante para ajudar todas as crianças a ter sucesso na aprendizagem» (p. 187).

O uso do habitualmente designado ensino cooperativo é «uma poderosa estratégia de melhoria da prática na sala de aula» (Ainscow, 1996: 52) já que os alunos, espontaneamente ou como tutores que beneficiam da mediação do professor, são muitas vezes mais eficazes do que os adultos na promoção de certas formas de ajuda, sejam elas de suporte social ou instrucional. Mas para que a capacidade dos alunos se ajudarem se manifeste da melhor forma, é necessário que o professor lidere o processo, encoraje e coopere com os alunos.

Porém, um número considerável de docentes resiste à utilização de grupos nas suas aulas. Pensam que, se por um lado, num grupo há sempre a possibilidade de haver quem trabalhe e quem se aproveite desse trabalho, por outro, os grupos propiciam a existência de maior perturbação e indisciplina, nem sempre acompanhadas de maior produtividade.

Revela-se, por isso, importante fazer a distinção entre as diferentes formas de utilizar o grupo como estratégia de trabalho. Trabalho cooperativo nada tem a ver com o vulgo trabalho de grupo, não se resume a juntar alguns alunos e distribuir-lhes uma tarefa para resolver. O verdadeiro trabalho cooperativo, aquele que é organizado estrategicamente para que os resultados sejam os melhores possíveis, impõe que se definam com rigor um conjunto de regras e se ensine os alunos a respeitá-las e a cumpri-las. Para o sucesso desta estratégia é determinante que os professores

recebam formação adequada para que se sintam motivados a ensinar e a trabalhar no sentido da cooperação.

Métodos de aprendizagem cooperativa

Passa-se a abordar uma parte da grande variedade de métodos de aprendizagem cooperativa. Vão desde os muito prescritivos e concretos até aos muito conceptualizados e flexíveis. «Toda esta diversidade pode ser vista como uma fonte de poder em termos de flexibilidade e enriquecimento mútuo das diversas perspectivas, tendo todas as abordagens mais semelhanças do que diferenças» (Davidson, 1994, cit. Freitas & Freitas, 2002: 46). A ordem de apresentação é aleatória.

Learning Together

Os alunos são distribuídos por grupos heterogéneos de 4/5 elementos, a quem são distribuídas fichas de trabalho. Cada grupo elabora em conjunto a respectiva ficha de trabalho e, no final, entrega uma única ficha pela qual o grupo será avaliado. A avaliação efectua-se com base no *produto* do grupo, não estando presente o princípio tão caro a Robert Slavin da contribuição individual, em que os resultados do grupo são calculados a partir da soma dos resultados obtidos pelos seus elementos (Bessa & Fontaine, 2002).

Jigsaw

Neste modelo, original de Elliot Aronson, o processo de aprendizagem é estruturado de modo a que a competitividade individual seja incompatível com o sucesso. O sucesso é resultado da colaboração entre os

alunos, que trazem para o grupo uma contribuição única de conhecimento, tornando muito evidente o sentido da interdependência. Esta, porém, reside na estrutura da tarefa uma vez que todos os elementos dependem dos colegas do grupo para poderem dominar o conjunto das matérias. Poder-se-ia pensar que, não estando prevista nenhuma recompensa com base no produto do grupo, este facto influenciaria negativamente a cooperação entre os mesmos; segundo Kagan (1985) tal não acontece: a forte interdependência da estrutura de tarefa assegura a cooperação (cit. Bessa & Fontaine, 2002).

A aplicação deste método inicia-se com a distribuição de vários cartões que contêm informação específica acerca de um determinado tema. A distribuição é feita pelo professor de forma a possibilitar que alunos com diferentes perfis possam ter acesso ao mesmo cartão. Cada elemento do grupo recebe um cartão diferente, que está numerado de acordo com a sequência do tópico. A quantidade de informação e de cartões deve ser adequada à idade dos alunos, à dificuldade dos assuntos e ao grau de familiaridade dos alunos com o método. Assim se constituem grupos heterogéneos de 5/6 alunos.

Posteriormente, o grupo divide-se e cada um dos seus membros reúne-se noutra grupo, formado pelos elementos dos vários grupos a quem foi atribuída a mesma tarefa de especialização. São formados os denominados *grupos de especialistas*, que analisam a informação dos cartões, procedendo a uma exploração focalizada que lhes permita adquirir o domínio do tema atribuído e as competências necessárias para compreender essa informação. Todos devem sentir-se capazes de transmitir essa informação aos elementos do seu grupo-base, o *home group*, quando a ele voltar.

Já no grupo-base, todos os alunos devem analisar o assunto no seu conjunto, colocar questões e sintetizar as ideias principais, após ouvirem os relatos individuais. O trabalho realizado com as novas informações permite a interac-

ção, a discussão com os colegas, tanto no plano cognitivo como no social. Ter que explicar aos outros membros do grupo as informações recolhidas, expor as posições a que se chegou e procurar realizar a integração do material recolhido e reflectido, são tarefas que contribuem de forma muito decisiva para a reorganização das ideias e para a reestruturação do conhecimento. Este método de aprendizagem baseia-se, claramente, em abordagens cognitivistas da aprendizagem.

A cada grupo cabe um líder que auxilia na organização e funcionamento do grupo, nomeadamente evitando ou resolvendo conflitos e servindo como modelador de comportamentos sociais e académicos. Este líder, a quem cabe também a função de estabelecer a ligação grupo-docente, é escolhido pelo professor, pelo menos no início do uso desta metodologia. O anúncio do nome do líder deve ser acompanhado por uma breve explicação e valorização do seu papel.

Group Investigation

O *Group Investigation*, método desenvolvido por Shlomo Sharan na Universidade de Tel Aviv, em Israel, é, na opinião de Aronson & Patnoe (1997) e Slavin (1996), o mais complexo de todos métodos de aprendizagem cooperativa, ao combinar tarefas individuais realizadas por pares e em grupo e ao oferecer recompensas ao grupo, com base nas realizações de cada indivíduo (cit. Bessa & Fontaine, 2002).

O docente coloca a turma perante uma temática, uma tarefa complexa que pode ser abordada de diferentes formas. Depois dos alunos decidirem o que vão abordar, como o vão fazer e qual o objectivo final, o trabalho é distribuído pelos seus elementos, que vão trabalhar individualmente. A integração, o resumo e a apresentação de resultados são da responsabilidade do colectivo.

Um comité formado por representantes de cada um dos grupos agenda as apresentações, determina a sua duração e garante os recursos necessários.

A avaliação conta com a participação do grupo e dos restantes elementos da turma, e tem um carácter multidimensional e holístico, onde são tidos em consideração quer os elementos cognitivos da aprendizagem, quer outros elementos como a motivação e o envolvimento dos elementos.

No *Group Investigation*, encontramos uma estrutura cooperativa quer em relação à tarefa quer em relação à recompensa, uma vez que só é possível obter-se o produto final do trabalho do grupo através do somatório dos subtemas distribuídos a cada um dos elementos, e a atribuição duma recompensa ao grupo é feita com base nos desempenhos individuais.

Student Team Learning

Na lista dos vários métodos de aprendizagem em equipas de estudantes, *Students Teams*, desenvolvidos e investigados na Johns Hopkins University, encontramos os STAD – *Student Teams Achievement Divisions*; o TGT – *Team Games Tournament*; o *Jigsaw II*, um método desenvolvido a partir do modelo original; o TAI – *Team Accelerat Instruction*; e, finalmente, o CIRC – *Cooperative Integrated Reading and Composition*. De todas estas variantes, as mais referenciadas são as STAD e o TGT, pelo que se passa a analisar apenas estes métodos.

Os alunos têm a responsabilidade de se assegurarem de que os seus colegas de equipa aprenderam as matérias, não podendo nenhum acabar o estudo sem que todos tenham aprendido totalmente o assunto. Nesta organização da classe, só quando todos os membros do grupo aprenderem o que foi estipulado o trabalho do grupo se completa.

As duas principais variantes, as STAD e o TGT, diferenciam-se pela utilização de *quizzes* (testes de resolução rápida, normalmente de estrutura de escolha Verdadeiro e Falso, que permitem ao professor, com facilidade

e rapidez, verificar se a matéria foi correctamente assimilada) nas STAD e de jogos académicos no TGT.

Nas STAD, o professor começa por formar grupos de 4/5 elementos, que devem ser representativos da variedade da turma em todos os aspectos, ou seja, devem ser obtidos por um corte transversal da turma.

Apresentada a matéria, as equipas trabalham sobre ela, realizando fichas, discutindo problemas e comparando respostas numa prática rápida e de *feedback* imediato, onde os alunos se auxiliam de forma a prepararem-se para o momento de avaliação. Os membros devem dar o seu melhor pela equipa e a equipa deve dar o seu melhor para ajudar os seus membros. Desta forma é introduzido um factor de responsabilização individual e de pressão intragrupal, no sentido da melhoria sistemática do desempenho e da obtenção do sucesso através da interajuda.

Findos os períodos de trabalho em equipa, os alunos respondem, individualmente e sem qualquer ajuda dos membros da equipa, a um teste de conhecimento sobre os assuntos tratados. São verificados os progressos dos resultados individuais e é atribuída a cada aluno uma *pontuação de melhoria*. Cada elemento pode contribuir de igual forma para o sucesso do seu grupo, independentemente de ser um bom ou mau aluno, uma vez que se pretende avaliar os progressos em relação ao seu desempenho passado, ao seu nível de realização anterior. Assim, a contribuição de cada um é independente da dos outros e do nível de competências em que se encontram, sendo apenas dependente da sua aprendizagem individual. Pontuando acima de um determinado critério pré-estabelecido, a equipa ganha recompensas. Não há lugar para a competição uma vez que todos podem obter as mesmas recompensas.

Inicialmente desenvolvido por David DeVries e por Keith Edwards e tendo sido o primeiro método de aprendizagem cooperativa criado na Johns Hopkins University, o TGT só difere do método anterior num

momento: a seguir ao trabalho em equipa vêm jogos/torneios e não fichas de avaliação individual/questionários.

Os torneios ocorrem, geralmente, no fim de uma semana ou da unidade. No primeiro torneio, os jogos realizam-se em mesas com três elementos, um de cada equipa. Os alunos são distribuídos pelas várias mesas do torneio de forma a garantir que os destacados para cada uma delas possuam um grau de mestria muito semelhante, por forma a que a competição seja justa e possam contribuir, em igualdade, para os pontos da sua equipa. Apesar desta regra estar presente como critério na distribuição dos alunos, ela não é explicitamente divulgada. Assim, teremos grupos iniciais heterogéneos e, nas mesas, grupos homogéneos.

Os jogos realizados em cada mesa são compostos por perguntas simples acerca de aspectos relevantes da matéria leccionada. Após cada torneio e em função do desempenho evidenciado, o nível de competências dos alunos é reavaliado, pelo que o melhor classificado em cada mesa passa a competir numa mesa ocupada por estudantes de um nível superior; o segundo classificado permanece na mesma mesa; e o terceiro classificado passa para a mesa com resultados imediatamente inferiores.

Há ainda a preocupação de, no desenrolar dos torneios, os alunos *rodarem* pelas várias mesas do mesmo nível, por forma a não competirem sempre com os mesmos colegas.

Benefícios da aprendizagem cooperativa

Embora datem do início do séc. XX os primeiros estudos acerca das estruturas cooperativas, só a partir da década de 70 a aprendizagem cooperativa começa a afirmar-se como forma alternativa, capaz de dar resposta a algumas das manifestas insuficiências da forma de ensino dominante. Se é verdade que os métodos cooperativos de

ensino-aprendizagem introduzem melhorias ao nível da qualidade da aprendizagem, não o é menos o seu impacto nos resultados escolares e, em determinadas variáveis sociocognitivas particularmente ligadas ao contexto escolar.

Os efeitos da utilização destes métodos mostram uma maior eficácia da aprendizagem cooperativa em termos de promoção da aprendizagem, da realização escolar e da melhoria de resultados. Slavin (1991) vai mesmo mais longe ao afirmar que, de uma forma geral, o sucesso da aprendizagem cooperativa em comparação com outras estruturas de aprendizagem se verifica em relação a todos os tipos de estudantes, independentemente do sexo, da etnia e da competência académica e em todos os níveis de ensino, independentemente de as escolas se situarem em zonas rurais ou urbanas (cit. Bessa & Fontaine, 2002). A importância do elemento atitude na aquisição de conhecimentos parece empiricamente justificada. Contudo, verifica-se, efectivamente, que as atitudes se encontram positivamente relacionada com o trabalho escolar: uma atitude positiva acerca de um determinado domínio escolar conduz o indivíduo a um maior interesse e a um maior investimento; enquanto que, uma atitude negativa leva ao desinteresse pelas actividades, chegando mesmo ao seu evitamento.

Por autoconceito designe-se a totalidade dos sentimentos e pensamentos que os indivíduos formulam acerca de si próprios. Embora não seja possível vê-lo, o autoconceito é considerado um aspecto fundamental para a compreensão e a explicação do comportamento humano, nomeadamente nas relações que mantém com o meio envolvente. O autoconceito dos alunos encontra-se também influenciado pelo meio: se colocado entre pares de competência superior em determinado domínio, o aluno tende a possuir um autoconceito inferior; o autoconceito aumenta se o aluno for colocado num contexto em que a generalidade dos seus pares detém um nível de competências inferior ao seu.

No contexto nacional, Fontaine (1991) mostrou existir uma correlação positiva entre os resultados escolares e o autoconceito, sendo esta relação mais estreita quando é considerado especificamente o autoconceito académico (cit. Bessa & Fontaine, 2002).

Na utilização de modos cooperativos de aprendizagem, os alunos tendem a sentir-se mais valorizados. Para tal contribuem os sentimentos de união partilhados em grupo, o facto do sucesso individual estar perfeitamente correlacionado com o sucesso colectivo e, por consequência, o aluno sentir-se reconhecido e valorizado pelas suas competências.

Albert Bandura, num artigo de 1977, define pela primeira vez a auto-eficácia como «a convicção que é possível ser-se bem sucedido na execução do comportamento necessário à produção de determinado resultado» e distingue as expectativas de auto-eficácia de um outro tipo de expectativas, a que chama expectativas de resultados, definindo estas, como «a estimativa pessoal de que um determinado comportamento levará a um certo resultado» (Bandura, 1977, cit. Bessa & Fontaine, 2002: 108-109).

Para Bandura, a auto-eficácia avalia se o indivíduo é capaz de lidar com as situações com que se depara. Daí a necessidade da distinção anterior: o conhecimento da relação entre comportamento e resultado não é suficiente para motivar o indivíduo para a acção; este, mesmo entendendo que determinada conduta permite a obtenção de determinado resultado, pode não tomar em consideração essa informação. Um aluno até pode saber e aceitar que compreenderia melhor determinada matéria se colocasse uma questão ao professor, mas o facto de ter de se expor, admitindo que ainda não domina a matéria, pode inibi-lo de exhibir essa acção.

Os indivíduos com menores percepções de eficácia, quando confrontados com dificuldades, tendem a reduzir os esforços ou até mesmo a desistir. Uma vez que, a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências se alcançam com esforço, persistência e

até algum sacrifício, a aprendizagem pode ficar em risco se a percepção de auto-eficácia do indivíduo se encontrar melindrada.

Em contextos de aprendizagem cooperativa, os efeitos da auto-eficácia, apesar de teoricamente previsíveis, não foram ainda devidamente testados empiricamente. Crê-se que, ao partilharem-se as dificuldades com os pares, se diluem as diferenças individuais e se desencadeia uma maior motivação para a continuidade do esforço requerido pelo acto de aprender. Também «[o]bservar os outros em desempenhos de eficácia pode elevar as expectativas de eficácia dos observadores que, ao identificarem-se como o modelo, julguem que também possuem as capacidades necessárias para produzir desempenhos semelhantes» (Bessa & Fontaine, 2002: 112).

Elliott & Dweck (1988) procuraram conhecer os motivos que levam algumas pessoas a sentirem a sua integridade ameaçada, quando confrontadas com o fracasso, e o que faz com que outras, na mesma situação, se sintam motivadas para superar essas dificuldades. Para tal, compararam diferentes objectivos de realização com diferentes padrões de orientação (cit. Bessa & Fontaine, 2002). Concluíram que os alunos que adoptam padrões de desistência e se orientam para o fracasso tendem a prosseguir *objectivos centrados nos resultados*. As dificuldades da realização fazem com que respondam de forma desadequada à situação: evitam os desafios, escolhendo apenas as tarefas que sabem de antemão que são propensas a sucesso, prejudicando assim o seu progresso escolar. O esforço é entendido como ameaçador por estes alunos, uma vez que, se não conduzir ao sucesso, constituirá prova da sua baixa capacidade. Por este motivo, tendem a esconder as suas dificuldades e não procuram a ajuda dos outros, sejam eles os pares ou o professor.

Por outro lado, os que são orientados pelo padrão de desenvolvimento para a mestria procuram realizar *objectivos centrados na aprendizagem*. Independentemente dos

resultados finais, dedicam maior concentração e esforço à realização da tarefa, entendem a situação como desafiadora e como uma oportunidade para o desenvolvimento das suas capacidades. O fracasso é visto apenas como indicador da qualidade e adequabilidade das estratégias adoptadas. Quando confrontados com o insucesso, procuram desenvolver estratégias que lhes permitam vencer os obstáculos.

Quando se fala em intervenção no domínio da motivação para a realização, fala-se também no papel dos elogios. Os elogios a traços ou capacidades particulares conduzem os indivíduos a adoptarem objectivos de realização centrados nos resultados e a exibirem padrões motivacionais mais débeis, sobretudo quando confrontados com o fracasso. Por seu turno, elogios ao esforço e à persistência tendem a conduzir os indivíduos a adoptarem objectivos de realização centrados na aprendizagem, com consequências ao nível da persistência, da atenção e da busca de estratégias adequadas.

Os contextos cooperativos de aprendizagem procuram promover a orientação para objectivos de realização centrados na aprendizagem, uma vez que valoriza o esforço e a interacção entre pares, e associa o sucesso individual a critérios de desenvolvimento intra-individuais, de inter-ajuda e de sucesso geral. Assim, os indivíduos tendem a exibir padrões de motivação para a realização mais adequados.

Da teoria à prática: as expectativas criadas pela investigação e pela literatura

São largamente reconhecidos pela literatura actual o contacto e o convívio, no plano formal e informal, entre alunos com e sem dificuldades, entre alunos com e sem deficiências, como meios insubstituíveis de normalização dos comportamentos.

Os benefícios desta interacção não ficam apenas do lado da criança com deficiência, que recebe da outra um suporte social (através da amizade, do apoio e da partilha de actividades nos diversos locais da comunidade local) e instrucional (no apoio à aprendizagem por imitação ou no desenvolvimento da aprendizagem cooperativa). Também a criança que assegura a ajuda, ao lidar com uma criança que é *diferente*, tem a oportunidade de desenvolver maior capacidade, afectiva e cognitivamente construída, de aceitação da diferença. «A experiência da integração serve, também, para enriquecermos os outros alunos desenvolvendo neles sentimentos de compreensão, responsabilidade, paciência, respeito, capacidade para saber aceitar pessoas diferentes», como referem Vinagreiro & Peixoto (2000: 62).

A aprendizagem cooperativa apresenta-se, desta forma, como uma forma alternativa de ensino-aprendizagem que proporciona a interdependência, a reciprocidade e a hipótese de aprender e experienciar na escola os valores da cidadania democrática. Para aguçar a curiosidade de quem lê este artigo, considere-se a situação verídica a seguir descrita, que poderia ser a fase exploratória dum projecto de investigação.

Escolheu-se uma turma de uma escola regular do centro do país que acolhe no seu seio o João, um menino com Trissomia 21. O João é um rapaz simpático, educado e sempre bem disposto, que tem 12 anos de idade e frequenta o 6.º ano de escolaridade. Habitualmente não segue as discussões da turma. Só está atento ao que lhe agrada. Participa apenas nas actividades que mais gosta e só quando directamente solicitado. Para terminar as tarefas precisa de muita ajuda. Tem um vocabulário muito pobre e limitado. Ao nível de leitura e escrita, não lê, não escreve nem reconhece nenhuma letra.

Há factores que podem ser vistos como elementos facilitadores e promotores do sucesso da sua inclusão no ensino regular: o João tem na sua turma os colegas da sua terra que o acompanham desde o primeiro ciclo e que

são óptimos colaboradores em tudo quanto se relaciona com o bem-estar do seu amigo; a sua família encontra-se aberta a novas experiências, desde que sejam para real proveito do seu educando; e a directora de turma mantém com o João uma relação muito positiva e saudável. Como se pretendia averiguar os eventuais benefícios do trabalho cooperativo da turma na implementação de uma situação de aprendizagem em favor do aluno, decidiu-se propor como tarefa a familiarização do João com a imagem do seu próprio nome e a reprodução da mesma. Não se pretendia que o João aprendesse a escrevê-lo, antes que aprendesse a desenhá-lo, uma vez que esta foi considerada uma actividade funcional e proporcionadora de um particular prazer pessoal para o João.

Para se alcançar este objectivo através da aprendizagem cooperativa, o trabalho dentro da sala de aula foi reorganizado: o papel da professora passou a ser o de mediadora do ensino, a quem foi entregue material específico para ser entregue aos alunos da turma. Durante um mês, foram semanalmente desenvolvidas as actividades propostas.

Apesar do curto prazo de tempo em que desenrolaram essas actividades, os resultados fizeram sentir-se. A turma mostrou-se exigente para com o João, fazendo com que este treinasse em primeiro lugar num caderno o desenho dos símbolos que compõem o seu nome, para só então passar para as folhas disponibilizadas para o efeito. A directora de turma comentou que os alunos procuravam estratégias de ensino e, quando viam outros a implementar estratégias que já sabiam não funcionar, sentiam necessidade de os informar do facto e de os orientar na sua intervenção. A turma considerava essa aula diferente e falavam dela com a professora durante o resto da semana. Considerou-se muito positivo o trabalho desenvolvido, embora a avaliação se baseasse quase só em factos e dados recolhidos informalmente.

De qualquer forma, esta pequena experiência lançou pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho. Procu-

rando tratar a pertinência do tema abordado de forma clara e não necessariamente convencional, a curiosidade que pauta toda a abordagem pode ser traduzida através do seguinte objectivo: determinar em que medida a turma, trabalhando cooperativamente e em colaboração com o professor, é um meio eficaz de implementação de uma intervenção pedagógica de carácter funcional a um aluno com deficiência mental, nomeadamente com Trissomia 21. Numa expressão mais sucinta, pretende-se que a turma seja tutora do referido aluno.

O trabalho desenvolvido entre ambas as partes, turma e aluno, revelar-se-ia mutuamente benéfico. Os alunos da turma teriam a oportunidade de lidar com a *diferença* e de se formarem como cidadãos, para além de exercitarem o seu pensamento – saber o que ensinar, por que ordem ensinar, que tempo dïpor para determinada tarefa, ... exige funções intelectuais significativamente desenvolvidas. O aluno com deficiência mental teria o benefício óbvio de usufruir de uma situação de aprendizagem diferente e (espera-se) estimulante, que lhe permitiria antecipar o desenvolvimento cognitivo devido à interacção com pares mais desenvolvidos cognitivamente.

Apesar da turma exercer um maior poder e controlo sobre a relação e a execução das actividades, crê-se que tal seria benéfico para o aluno com déficit cognitivo. Para que haja trabalho cooperativo nestes contextos, acredita-se que é mesmo necessário este maior controlo por parte da turma. O aluno com deficiência mental precisa que sejam desenvolvidas as suas capacidades de memória, atenção, linguagem, comunicação, pensamento,... e esse desenvolvimento é beneficiado pela presença e interacção dos outros. Neste seguimento, acredita-se que seria benéfico, antes da intervenção, dar a conhecer às turmas alguns aspectos fundamentais que regem uma intervenção adequada com pessoas com deficiência mental.

(Ousada) Antecipação de resultados

A ausência de orientações claras e consistentes ao nível da literatura e da investigação sobre o uso da aprendizagem cooperativa em situações específicas – nomeadamente em situações em que uma das partes envolvidas revela particular especificidade, como é a deficiência mental e a Trissomia 21 – não ajuda assim tanto a antecipação de resultados. Contudo, crê-se que uma intervenção educativa da turma estimula a aprendizagem do aluno com deficiência mental, nomeadamente com Trissomia 21 e que o envolvimento da turma melhorará a forma como o aluno com deficiência mental, nomeadamente com Trissomia 21, se sente acolhido na escola. É-se da opinião que quando as pessoas se envolvem numa *causa*, seja ela de que índole for, se se *enamoram* verdadeiramente por ela, a *causa* está ganha. Crê-se que os alunos nas idades do ensino básico, sobretudo nas idades do segundo ciclo, vão ligar-se a esta *causa* e demonstrar uma particular sensibilidade pelo tipo de tarefa proposta. O envolvimento e o empenhamento são vistos como ingredientes presentes na intervenção, fazendo com que esta resulte em aprendizagem para o aluno com deficiência mental.

Mesmo que o aluno não evidencie a existência de uma concreta melhoria na forma como se sente acolhido na escola, crê-se que esta interacção entre turma e aluno acentue os laços entre ambos. Mesmo não mostrando, a turma estará bem mais desperta para a realidade da deficiência mental.

Contudo, com esta antecipação de resultados não se pretende enfatizar o que se espera serem dados favoráveis. Também se tem a consciência que, embora se tenham decretado muitas mudanças para a escola no sentido da valorização da diferença, da interajuda e da cooperação, ela vive ainda envolta de ideais de competitividade e de individualidade. Por este facto, aceita-se a ideia de poder ocorrer um certo distanciamento e uma

falta de disponibilidade individual, tanto dos alunos como até mesmo dos professores, que farão com que os resultados não sejam tão positivos como anteriormente se apresentaram.

As significativas limitações desta abordagem à implementação da aprendizagem cooperativa entre as populações com e sem necessidade educativas especiais, não permite apresentar factos, conclusões; contudo, são reconhecidos o valor e a pertinência do tema, uma vez que não tem sido valorizado suficientemente o papel que os alunos podem exercer junto dos seus pares com deficiência mental, e a grande expectativa que se mantém pela observação efectiva dessa realidade.

Este artigo pretende ser uma pequena contribuição para o despertar para o uso desse recurso tão abundante mas igualmente tão desvalorizado que é a turma, e dessa estratégia tão defendida em termos de literatura mas igualmente tão posta de parte na prática que é a aprendizagem cooperativa.

O uso de grupos na sala de aula não tem que significar, necessariamente, barulho, indisciplina e pouca produtividade. O uso de grupos é uma estratégia natural, que coloca pares em interacção, num clima não competitivo, de fraternidade e ajuda, em que quem explica é capaz de ter sentido, momentos antes, a dificuldade que o outro sente agora, e por isso sabe como lidar com ela com sucesso. O professor não se encontra tão próximo do aluno nem partilha momentaneamente estes esforços. Apesar das intervenções estarem programadas para contarem com a orientação do professor, seria interessante colocar questionar em que medida a turma, trabalhando cooperativamente e sem essa orientação, mas apenas colaboração, pode estimular a aprendizagem de um aluno com deficiência mental, nomeadamente com Trissomia 21. Sugere-se que, apresentada a finalidade da intervenção, seja da exclusiva responsabilidade da turma a formulação e adopção de estratégias. Seria um excelente tema para desenvolver na área curricular não dis-

ciplinar que o currículo do ensino básico prevê. Uma área que deve ser trabalhada no sentido de dar resposta a uma situação problemática escolhida pela turma, denominada Área de Projecto.

Estas são algumas pistas, para uma reflexão, que não se pretende findar aqui, mas que se espera continuar a aprofundar noutros contextos, sejam eles formais ou informais.

Seria bom sinal que este artigo servisse de pista a professores de ensino regular que se encontram no terreno e desejam experimentar processos de mudança para melhoria da qualidade de ensino dos indivíduos com deficiência mental e, mais em geral, da qualidade de formação de todos os alunos. Que não esmoreçam com os obstáculos. Muito menos com a falta de recursos materiais. Nada se compara aos recursos humanos, à capacidade de envolvimento e dedicação de pessoas sensíveis às dificuldades do próximo.

Referências Bibliográficas:

- AINSCOW, Mel (1996), *Necessidades Especiais na Sala de Aula*, Lisboa, Edições UNESCO
- AINSCOW, Mel, PORTER, Gordon, WANG, Margaret (1997), *Caminhos para as Escolas Inclusivas*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2002), *DSM-IV-TR – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*, 4.^a Edição, Texto Revisto, Edições Dr. João Cabral Fernandes, Tradução José Nunes de Almeida, 1.^a Edição, Lisboa, Climepsi Editores
- BAUTISTA, Rafael (coord) (1993), *Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa, Dina Livro
- BELL, Judith (2004), *Como realizar um Projecto de Investigação*, Lisboa, Gradiva
- BESSA, Nuno, FONTAINE, Anne-Marie (2002), *Cooperar para aprender – Uma Introdução à Aprendizagem Cooperativa*, Lisboa, Edições Asa
- BEST, J. (1982), *Como investigar en Educación*, Madrid, Ediciones Morata (pág. 43-47)
- CADIMA, Ana, GREGÓRIO, Carmo, PIRES, Teresa et al. (1997), *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: alguns Itinerários*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional
- CLAUDINO, Adelaide do Amparo Duarte (1997), *A Orientação para a Formação Profissional de Jovens com Deficiência Intelectual*, Lisboa, Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência

Costa, Ana Maria Bénard da et al. (2000), *Currículos Funcionais: Manual para Formação de Docentes*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional

Costa, Ana Maria Bénard da, LEITÃO, Francisco Ramos, SANTOS, Jorge et al. (1996), *Currículos Funcionais – sua Caracterização*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional

DEB (1992), *A Educação de Crianças e Jovens com Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa, DGEBS

FREITAS, Maria Luísa Varela de, FREITAS, Cândido Varela de (2002), *Aprendizagem Cooperativa*, Porto, Edições Asa

KIRK & GALLAGHER (1996), *A Educação da Criança Excepcional, Educating Excepcional Children*, publicado originalmente por Houghton Mifflin Company; 1.ª edição brasileira: Março de 1987, Livraria Martins Fontes Editora Ltda, São Paulo, Brasil; tradução Marília Zanella Sanvicente, Revisão Marina Appenzeller e Maurício Balthazar Leal

Ladeira, Fernanda e AMARAL, Isabel (1999), *A Educação de Alunos com Multi-deficiência nas Escolas de Ensino Regular*, Lisboa, Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica

LANDÍVAR, Jesús Garrido (1988), *Deficiencia Mental – Diagnóstico y Programación Recuperativa*, Madrid, Coleccion Educacion Especial, Ciencias de la Educacion Preescolar y Especial

MARCONI, M., LAKATOS, E. (2002), *Técnicas de Pesquisa*, São Paulo, Editora Atlas (pág.s 23-39)

MIRANDA CORREIA, Luís de (1999), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*, Porto, Porto Editora

MORATO, Pedro Parrot (1995), *Deficiência Mental e Aprendizagem*, Lisboa, Secretariado Nacional de Reabilitação

MORISSETTE, Dominique, GINGRAS, Maurice (1994), *Como Ensinar Atitudes – Planificar, Intervir, Avaliar*, Porto, Edições Asa

Perrenoud, Philippe (2001), *A Pedagogia na Escola das Diferenças – Fragmentos de uma Sociologia do Fracasso*, Porto Alegre, Artmed Editora (pp. 133-141)

QUIVY, Raymond, CAMPENHOUDT, Luc Van (1998), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva

REIS, José A., PEIXOTO, Luís M. (1999), *A deficiência Mental – Causas, Características, Intervenção*, Braga, APPACDM Distrital de Braga

Roldão, M. C. (1999), *Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspectivas e Práticas em Análise*, Porto, Porto Editora

RONDAL, Jean A., PERERA, Juan, NADEL, Lynn, COMBLAIN, Annick (1997), *Síndrome de Down: Perspectivas Psicológica, Psicobiológica y Socio Educacional*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Assuntos Sociales – Instituto de Migraciones y Servicios Sociales

SERRA, Helena (2002), *Educação Especial. Integração das Crianças e Adaptação das Estruturas de Educação*, Braga, Edições APPACDM Distrital de Braga

VINAGREIRO, Maria L., PEIXOTO, Luís M. (2000), *A criança com Síndrome de Down – Características e Intervenção Educativa*, Braga, APPACDM Distrital de Braga

VOIVODIC, Maria Antonieta M. A. (2004), *Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down*, Petrópolis, Editora Vozes

ZABALA, Antoni (1998), *A Prática Educativa – Como Ensinar*, Porto Alegre, Artmed

Legislação Interna

Lei Fundamental Portuguesa – Constituição da República Portuguesa, 1976

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto – Regime Educativo Especial

Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro – Escolaridade Obrigatória

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro – Ordenamento Jurídico da Autonomia das Escolas do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Secundário

Despacho Conjunto n.º 105/97 – ME/SEEI-SEAE, de 1 de Julho – Apoios Educativos

Despacho Conjunto n.º 36/SEAM/SERE/88 – Equipas de Educação Especial

Lei n.º 5/73, de 25 de Julho – Reforma de Veiga Simão

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei n.º 9/89, de 2 de Maio – Lei da Bases e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência

Declarações Mundiais

Declaração dos Direitos da Criança, 1924

Declaração de Salamanca, 1994

Declaração Universal dos Direitos do Homem, 1948