

módulo 06

GRUPOS INTERATIVIVOS

Formação em Comunidades de Aprendizagem





CREA. Community of Research on Excellence for All, 2020
Esta obra está sob licença da Creative Commons Atribuição
– Não Comercial – Sem Derivações 4.0 Internacional.
©2020 por CREA. Community of Research on Excellence
for All.

Este documento foi produzido com o apoio financeiro
da União Europeia. As opiniões aqui expressas não podem
de forma alguma ser consideradas como reflexo da opinião
oficial da União Europeia.

ÍNDICE

módulo 06

GRUPOS INTERATIVOS 5

6.1 Grupos em sala de aula 6

6.1.1 Igualdade de oportunidades no acesso: mistura 7

6.1.2 A diversidade a partir da diferença: homogeneização 8

6.1.3 Igualdade de oportunidades de acesso e resultados: inclusão 11

6.2 Grupos interativos 15

6.2.1 Características e funcionamento 15

6.2.2 Aprendizagem dialógica em grupos interativos 22

6.2.3 O que é e o que não é um grupo interativo 23

6.2.4 Impacto dos grupos interativos 25

6.3 Bibliografia 27

GRUPOS INTERATIVOS

Neste módulo, apresentaremos um exemplo de uma Ação Educativa de Sucesso: os Grupos Interativos.

Vamos falar dos diversos tipos de organização do grupo em sala de aula, detalhando os que promovem maior sucesso ao alunado. Para tal, são apresentadas e descritas as diferentes tipologias de agrupamentos, representadas no projeto INCLUD-ED (2006-2011) e discute-se o impacto dos diferentes grupos, no desempenho académico dos jovens.

Os Grupos Interativos são uma forma de organização da sala de aula inclusiva, baseada nos pressupostos fornecidos pela comunidade científica internacional e contrastada com a prática atual em sala de aula, de várias escolas e nos diferentes níveis de escolaridade. A definição ilustra, com exemplos, e esclarece o que são e o que não são.

6.1 Grupos em sala de aula

A comunidade científica internacional identificou há muito tempo que tipo de organização da sala de aula é mais eficaz para uma máxima aprendizagem, de todos; e, pelo contrário, que tipos de organização da sala de aula originam o fracasso escolar e as desigualdades sociais de que, muitas crianças, sofrem.

No início da pesquisa, o projeto INCLUD-ED reviu os sistemas educativos europeus. Nesta análise, procurou-se identificar entre outras práticas educativas, de que modo, estão organizados, os estudantes, nos diferentes sistemas educativos europeus e qual o impacto sobre o desempenho escolar dos diferentes grupos. Após a revisão, e seguindo as sugestões da comunidade científica internacional identificaram-se três tipos de grupos de alunos: **Mistura**, **Homogeneização** e **Inclusão**.

	MISTOS (MISTURA)	HOMOGÉNEOS (HOMOGENEIZAÇÃO)	INCLUSÃO	
Base	Igualdade de oportunidades	Diferença	Igualdade de resultados Igualdade de diferenças	
Grupo	Heterogéneo	Homogéneo	Heterogéneo	
Recursos humanos	Um Professor	Mais do que um professor	Mais do que um professor	
Juntos ou separados?	JUNTOS	SEPARADOS	JUNTOS	SEPARADOS
	1. Classes com diversos níveis de aprendizagem	1. Organização das atividades de aprendizagem por níveis de desempenho: a) Grupos de nível nas diferentes aulas; b) Grupos de nível na mesma aula. 2. Grupos de reforço e apoio separados do seu grupo de referência.	1. Grupos heterogéneos com reorganização de recursos humanos.	1. Desdobramento em grupos heterogéneos

Fonte: INCLUD-ED, 2009: p. 37

Existem outras pesquisas, como o projeto de I&D, MIXSTRIN (CREA, 2009-2011), que analisou como e em que medida foi aplicado, nas escolas de Espanha, nos diversos grupos de alunos, definidos pela comunidade científica internacional como “mistura”, “homogeneização” e “inclusão”. A base teórica do projeto MIXSTRIN baseia-se nos resultados obtidos através da pesquisa INCLUD-ED.

6.1.1 *Igualdade de oportunidades no acesso: mistura*

Estamos muito acostumados à forma mais comum de organização das salas de aula, nas nossas escolas: a sala de aula que recebe entre 20 a 30 crianças, da mesma idade. A sala de aula é diversificada, porque temos alunos que têm diferentes níveis de aprendizagem, diferentes dificuldades comportamentais, diversidade de culturas, religiões, casuística familiar, etc. Há apenas um docente que lidera a turma. Este formato representaria o que chamamos de “mistura”.

Este tipo de organização é o da sala de aula tradicional, que inclui todos os estudantes do grupo, geralmente heterogêneos em termos de nível de aprendizagem, com um único docente. A premissa deste tipo de organização é oferecer oportunidades iguais no acesso à educação a todas as crianças, independentemente da situação ou casuística pessoal.

Agora, perguntamos: O docente sozinho, consegue garantir que todas as crianças aprendam? O docente pode administrar toda a diversidade, oferecendo a atenção que os seus estudantes precisam? A ação do docente abrange as crianças que têm mais dificuldades?

A pesquisa mostra que este tipo de grupo não permite que os docentes respondam à crescente diversidade de necessidades, verificadas na sua sala de aula. Então, o que, geralmente, acontece é que os estudantes que não têm dificuldades conseguem entender, enquanto aqueles que têm mais dificuldades ficam para trás, aborrecidos, incompreendidos, dispersos, etc., levando a comportamentos disruptivos na sala de aula, falta de atenção, desmotivação, entre outros, até que acabe os estudos, ou até que abandone o sistema escolar. Perante estas dificuldades, procuramos soluções alternativas a essa diversidade, que são incorporadas em duas modalidades de organização da sala de aula: a **Homogeneização** e a **Inclusão**.

6.1.2 A diversidade a partir da diferença: homogeneização

Como alternativa ao grupo misto, com a intenção de abordar as diferenças e aumentar a diversidade, alguns países desenvolveram várias formas de grupos homogêneos, a homogeneização. É definido como a forma de adaptar o currículo a grupos diferentes de estudantes, com base nas suas capacidades, dentro da mesma escola (Comissão Europeia, 2006: 19).

Por exemplo, numa turma de 24 estudantes, sobre alguns conteúdos, os docentes trabalharão com os 17 considerados “mais fáceis” e outro docente lidará com os sete mais “difíceis”, que geralmente são imigrantes, membros de minorias ou crianças desfavorecidas. Outra possibilidade de grupo homogêneo consiste em separar permanentemente as crianças ou jovens, de acordo com o seu desempenho, em todas as disciplinas. Se uma escola tiver dois grupos de 24 estudantes da mesma idade, os 24 melhores serão agrupados numa turma e o resto noutra” (INCLUD-ED, 2011: 54).

Uma das formas mais comum da homogeneização é agrupar por níveis de desempenho, dentro ou fora da sala de aula, em todos ou apenas alguns conteúdos, para enfrentar e gerir a diversidade dos educandos. A ideia que justifica este tipo de grupo é que grupos homogêneos podem perceber melhor as particularidades de cada pessoa e oferecer um ensino mais “personalizado”. Desta forma, aqueles que são bons estudantes podem beneficiar de um ritmo mais intenso, enquanto os estudantes com dificuldades podem beneficiar de reforços. Estes grupos homogêneos podem ser:

- **Grupo homogêneo fora da sala de aula**

Esta prática se dá quando os alunos e alunas com mais dificuldades no desempenho académico e comportamental, são tirados da sala de aula durante os assuntos instrumentais, para terem reforço ou serem incluídos em aulas abertas, unidades de educação externa, entre outros recursos, onde a dimensão instrumental não é uma prioridade. Nos grupos de nível, a turma é dividida em diferentes grupos: grupo A “melhor nível de desempenho” e B “pior nível de desempenho”. Neste caso, o grupo B iria sair da aula para realizar reforço ou seriam simplesmente tirados, por revelar comportamento disruptivo.

- **Grupo homogêneo dentro da sala de aula**

Outras vezes, os estudantes são agrupados de forma homogênea por níveis de aprendizagem, dentro da mesma sala de aula, separando “aqueles que têm os melhores resultados” versus “aqueles que têm maiores dificuldades”. Isto ocorre quando a escola possui pessoal de apoio. Subsequentemente, cada um dos grupos segue um currículo diferente, porque para o grupo que mostra mais dificuldades adaptam-se as atividades e os objetivos são reduzidos. A literatura científica chama a esta prática agrupar os alunos por níveis de aprendizagem, na mesma sala de aula.

A tabela que se segue resume todos estes e outros tipos de grupos homogêneos:

TIPOS DE GRUPO HOMOGÊNIO	DESCRIÇÃO
1. Organização de atividades de aprendizagem, por níveis de desempenho	O ensino é adaptado às diferentes necessidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos e das alunas.
	Estudantes com níveis de alto e baixo desempenho são agrupados separadamente, na mesma sala de aula ou em turmas separadas.
	Os grupos de nível de desempenho, geralmente, são usados para o ensino das disciplinas chave. Aparecem, com mais frequência, no ensino secundário e conduzem a itinerários educativos, distintos.
	Esta forma de agrupar pode refletir-se, negativamente, no sucesso escolar e na integração social.
	A afetação dos alunos e alunas aos diferentes grupos é baseada na decisão individual dos docentes da escola.
	Estudantes pertencentes a grupos vulneráveis são, frequentemente, encontrados nos grupos de nível mais baixo.
2. Grupos de reforço ou de apoio, separados do grupo de referência	São criados para crianças com necessidades educativas especiais ou para aqueles que estão em risco de exclusão social.
	Estes estudantes são separados do grupo de referência, durante o horário escolar, para receberem apoio educativo.
	Esta medida é adotada para os alunos e alunas que exigem educação especial, bem como imigrantes, membros de minorias culturais e aqueles que não dominam a língua de instrução.
	Uma das suas consequências é a rotulagem e a diminuição do nível de instrução recebida.
3. Adaptações curriculares individuais excludentes	Adapta-se o currículo oficial ao nível de aprendizagem de um estudante em particular (ou de um grupo de estudantes), reduzindo o nível de dificuldade dos conteúdos.
	Esta medida é realizada com grupos específicos: educação especial, imigrantes e aqueles que têm de aprender a língua de instrução.
4. Escolha excludente	A escolha de uma disciplina ou de um conjunto de disciplinas leva à desigualdade de oportunidades académicas e sociais, no futuro.
	Quando isto acontece, a escolha de disciplinas ou “itinerários” está fortemente associada ao estatuto socioeconómico familiar e às expectativas do professorado.

O que nos leva a pensar como contribuímos - ao organizarmos desta forma a aprendizagem nas salas de aula - para que os alunos e alunas dos “grupos C”, grupos de reforço, aulas abertas, etc., alcancem, o nível de competência requerido para terminar com sucesso? Não é difícil de acreditar se consideramos que nesses grupos de níveis tendemos a reduzir os conteúdos e os objetivos curriculares, entre outras práticas?

O que todas estas práticas fazem é adaptar o currículo a diferentes grupos de estudantes, de acordo com seu desempenho, na mesma escola (Wößmann & Schütz, 2006). Neste sentido, mostrou-se que o grupo homogeneização gera, há décadas, insucesso escolar e problemas de convivência (Oakes, 1985).

Flecha (1990), no seu livro “A nova desigualdade cultural”, dedicou um capítulo inteiro à análise dessa relação, a que deu o nome de diversidade dos níveis da educação generalista, como o elo de outras desigualdades. Em 1992, Slavin, autor americano, fundador do programa escolar “Success for All”, também concluiu: os grupos por níveis de desempenho devem acabar, porque são ineficazes, são inúteis para muitos estudantes, inibem o desenvolvimento do respeito, da compreensão e da amizade intercultural. Eles destroem os valores democráticos e contribuem para uma sociedade estratificada (Braddock & Slavin, 1992:14).

De acordo com a literatura anterior relativa à organização dos grupos de aprendizagem, os grupos sociais mais vulneráveis tendem a estar menos representados. Autores como Dewey, já indicavam no início do século XX, que para dividir o sistema e dar aos menos afortunados, uma educação concebida como uma preparação específica para o trabalho, é tratar as escolas como agências para a transferência da antiga divisão entre trabalho e prazer, cultura e serviço, mente e corpo, classe dirigente e classe dirigida (Dewey, 1930:372). Ou seja, é apenas uma forma de transferir a segregação social para as salas de aula sob a forma de segregação educativa.

O grupo homogeneização tem repercussões em vários aspetos (INCLUD-ED, 2009, p. 26).

1. Efeitos sobre a aprendizagem:

- Diminui o desempenho geral de todos os estudantes nas escolas em que é implementado;
- Aumenta as diferenças entre os estudantes em termos de desempenho;
- Alunos e alunas com melhores resultados beneficiam ou o seu desempenho não é afetado;
- Afeta negativamente a aprendizagem e o desempenho dos alunos e alunas que obtêm piores resultados, uma vez que reduz o nível de conteúdo e a dificuldade dos materiais, bem como o tempo gasto em atividades de instrução;
- Aumenta o risco de abandono escolar;
- Reduz as oportunidades de aprendizagem e de realização dos estudantes, diminuindo a qualidade e o ritmo de aprendizagem.

2. Efeitos sobre as expectativas e a autoestima:

- Reduz as expectativas dos grupos com menor nível de desempenho;
- Reduz a autoestima académica e a confiança na própria capacidade;
- Contribui para a segregação, a classificação, a estigmatização e a estratificação social.

3. Efeito da relação entre os pares na aprendizagem:

- O grupo homogéneo reduz as possibilidades de aprendizagem e o desempenho dos estudantes, pois reduz o efeito positivo que os alunos com melhor desempenho têm sobre aqueles com menor nível de aprendizagem.

4. Efeitos sobre a mobilidade entre níveis:

- Reduz as possibilidades de mobilidade para níveis mais elevados e diminui a sensação de pertença ao grupo.

5. Quem é mais prejudicado?

- As crianças e jovens que pertencem a grupos mais vulneráveis são mais propensos a serem integrados em grupos de nível inferior;
- A segregação de crianças com deficiência não melhora a aprendizagem, pelo contrário, a sua aprendizagem diminui em grupos segregados.

6.1.3 Igualdade de oportunidades de acesso e resultados: inclusão

Já vimos o caso da aula em que os estudantes estão juntos, com um único docente ou separados em grupos homogéneos (com pessoas como psicopedagogas, fonoaudiólogos, etc.), dentro e fora da sala de aula, agora veremos o caso em que os grupos estão organizados de forma heterogénea. Devemos redistribuir e reorganizar os recursos existentes, o melhor possível, para responder às necessidades de todos os alunos e alunas de forma eficiente, sem necessidade de os separar ou segregar, por níveis de aprendizagem. Se houver especialistas (psicopedagogas, fonoaudiólogos, etc.), eles integram a sala de aula comum. Se os estudantes são agrupados, isso é sempre feito de uma forma inclusiva e em grupos heterogéneos.

Os grupos inclusivos de estudantes provam ser muito positivos, pois promovem a aprendizagem instrumental (em todos os conteúdos) e também ajudam no desenvolvimento emocional e promovem os valores da aprendizagem (INCLUD-ED, 2011: 54).

Neste sentido, entende-se que ações educativas inclusivas são aquelas que fornecem o apoio necessário a todos os alunos e alunas, mantendo um ambiente de aprendizagem comum, reorganizando os recursos disponíveis (INCLUD-ED, 2011:56).

A inclusão pressupõe:

- Não segregação;
- Os recursos da escola são utilizados para abordar a diversidade dentro das salas de aula, em benefício de todos e todas;
- Todos os estudantes participam ativamente do processo de aprendizagem, com a ajuda do docente ou de outros recursos materiais e humanos; nenhuma criança é deixada para trás;
- A inclusão não só proporciona a igualdade de oportunidades como está firmemente comprometida com a igualdade de resultados, para todos os alunos e alunas.

Podemos assim distinguir cinco formas de inclusão, concretas:

TIPOS DE INCLUSÃO	DESCRIÇÃO
1. Grupos heterogéneos, com reorganização de recursos humanos	Este tipo de inclusão consiste em dar mais apoio através da redistribuição de recursos humanos nas salas de aula, com estudantes diversificados.
	Na maioria dos casos, são os docentes que fornecem esse apoio, embora membros da família ou da comunidade, também possam intervir, na sala de aula.
	Os Grupos Interativos provaram ser uma forma muito útil de agrupamento heterogéneo, com uma distribuição alternativa de recursos. Nos Grupos Interativos, as aulas são organizadas em pequenos grupos heterogéneos, cada um sob a responsabilidade de um adulto (voluntários), que facilita a interação e a colaboração entre os estudantes. O docente é responsável por coordenar as atividades na sala de aula e fornecer suporte, quando necessário.
	Na maioria das escolas, os recursos humanos adicionais são alocados a grupos específicos de estudantes, como aqueles que precisam de educação especial, imigrantes e minorias, e aqueles que têm dificuldades com a língua. Este suporte permite que esses estudantes permaneçam dentro do seu grupo de referência.

TIPOS DE INCLUSÃO	DESCRIÇÃO
2. Desdobramentos em grupos heterogêneos	Diferentes docentes assumem diferentes grupos heterogêneos. O grupo de referência pode ser dividido, por exemplo, em dois subgrupos de doze, sem se fazer uma seleção por níveis de aprendizagem.
	Este tipo de grupo é comum para alguns conteúdos (por exemplo, em línguas e matemática), e permite organizar a turma de forma diferente e reduzir a proporção docente/estudante.
3. Aumento do tempo de aprendizagem	A possibilidade de aumentar o tempo de aprendizagem ou de organizar atividades acadêmicas adicionais é mais comum no caso das crianças e jovens que vivem em áreas socialmente desfavorecidas ou pertencentes a minorias.
	Isto pode ser traduzido numa extensão da planificação escolar, prestando apoio aos estudantes e às suas famílias através de aulas, na escola ou em casa, e na oferta de atividades educativas, durante os períodos de férias e em horário extraescolar durante o tempo escolar.
4. Adaptações curriculares individuais inclusivas	A adaptação curricular individual inclusiva não é concebida como uma redução de conteúdo a ser adquirida, mas como uma adaptação de métodos de ensino para facilitar a aprendizagem do aluno.
5. Escolha inclusiva	A escolha dos conteúdos não é baseada no nível de desempenho do estudante, mas nas suas preferências, e não conduz a um beco sem saída.
	Não reduz as oportunidades educativas e sociais no futuro, mas garante que todos e todas terão as mesmas possibilidades em qualquer opção que façam.

Fonte: INCLUD-ED, 2011:64

Os efeitos associados à organização inclusiva da aula são (INCLUD-ED, 2011:48):

1. Efeitos sobre o rendimento:

- A aprendizagem dialógica através de grupos heterogêneos tem um efeito positivo no desempenho académico, tanto para os alunos e alunas que obtêm bons resultados quanto para aqueles que têm um nível de aprendizagem mais baixo;
- Os estudantes com baixo desempenho beneficiam do ritmo de trabalho dos grupos mais avançados;
- Quando existe uma organização adequada da sala de aula e dos recursos, os estudantes com necessidades educativas especiais obtêm melhores resultados académicos e desenvolvem maior autoestima nas aulas integradas do que quando separados do grupo de referência;

- A integração de estudantes com necessidades educativas especiais não tem efeitos negativos no desempenho dos seus pares e oferece novas oportunidades de aprendizagem para todos e todas.

2. Outros efeitos:

- A relação entre pares promove o respeito mútuo, a solidariedade, a aceitação da diversidade (em termos de deficiência, cultura, género e nível de aprendizagem alcançado) e a aprendizagem de atitudes colaborativas entre todos os alunos e alunas;
- A aprendizagem dialógica promove melhor comportamento, atitudes cooperativas e altruísmo;
- Nos grupos heterogêneos, estudantes com necessidades educativas especiais têm maiores oportunidades de interação, recebem mais apoio, desenvolvem melhores relacionamentos e competências sociais, ficando preparados para desenvolver uma maior autonomia no futuro.

Para aprofundar

Elboj, C. & Niemela, R. (2010). Sub-communities of mutual learners in the classroom. The case of interactive groups. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 177-189.

Flecha, A. (2013). Healthier Lives for European Minority Groups: School and Health Care, Lessons from the Roma. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 10(8), 3089-3111. <https://doi.org/10.3390/ijerph10083089>

Molina, S., & Ríos, O. (2010). Including students with disabilities in Learning Communities. *Psychology, Society & Education*, 2(1), 1-9.

Valls, R., & Kyriakides, L. (2013). The power of interactive groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations, *Cambridge Journal of Education* 43(1), 17-33. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.749213>

Zubiri-Esnaola, H.; Vidu, A.; Rios-Gonzalez, O. & Morla-Folch, T. (2020). Inclusivity, participation and collaboration: Learning in interactive groups. *Educational Research*, 62(2), 162-180. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1755605>

6.2 Grupos interativos

Como já vimos, os Grupos Interativos são uma das formas de concretizar a inclusão na sala de aula. Além disso, os Grupos Interativos são baseados na aprendizagem dialógica e nos sete princípios: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças (Aubert, Flecha, García, Flecha e Racionero, 2016). As investigações científicas verificaram os resultados dos Grupos Interativos, que por sua vez foram publicados em revistas científicas como o *Cambridge Journal of Education* (Valls & Kyriakides, 2013) e o *European Education Research Journal* (García-Carrión & Díez-Palomar, 2015).

6.2.1 Características e funcionamento

Os Grupos Interativos são uma forma de organização da aula em grupos pequenos e heterogêneos, com a redistribuição dos recursos humanos disponíveis.

Grupos reduzidos e heterogêneos: Os grupos têm, geralmente, entre 4 e 5 estudantes (o tamanho depende do número da turma, dos adultos e dos critérios do professorado). Garante a heterogeneidade a nível do conhecimento, das competências, do género, da cultura, do idioma, etc. Quanto mais heterogeneidade conseguirmos nos grupos, melhor. Os estudantes com necessidades educativas especiais ou dificuldades linguísticas por virem de outro país, por exemplo, não são marginalizados, mas participam ativamente nos mesmos Grupos Interativos com os seus colegas (Molina, 2007)¹.

Redistribuição de recursos: Nos Grupos Interativos, vários adultos estão envolvidos, com o objetivo de dinamizar as interações entre os diversos estudantes que ajudam e aprendem, dialogicamente. Cada grupo tem a presença de uma pessoa adulta – professores, técnicos, estudantes universitários, voluntários e voluntárias da comunidade, familiares, ex-alunos, etc. Mais uma vez: quanto mais heterogeneidade nos adultos participantes, melhor. Se conseguirmos pessoas de diferentes culturas, experiências e níveis académicos, aumentaremos a riqueza das interações.

Os Grupos Interativos significam uma otimização dos recursos existentes para responder às necessidades de todos os estudantes de uma forma eficiente, sem necessidade de os separar, dividir ou segregar. A redistribuição dos recursos humanos consiste em utilizá-los de forma inclusiva dentro da sala de aula, a fim de maximizar a aprendizagem para benefício de todos e todas.



Funcionamento

Os Grupos Interativos geralmente são priorizados para disciplinas instrumentais como as línguas, as línguas estrangeiras e a matemática; embora existam também experiências de Grupos Interativos noutras áreas, como na educação física (Castro, 2015).

Com os grupos criados, que integram sempre um adulto, a aula é dividida em curtos períodos, de 15 a 20 minutos, em que cada grupo deve resolver uma atividade instrumental determinada. Essas atividades são rotativas, de modo a que, ao longo da sessão, cada grupo passou por quatro atividades, cada uma delas dinamizada, por um adulto diferente. Trabalhar desta forma torna possível acelerar a aprendizagem e multiplicar interações com colegas e com diferentes adultos.

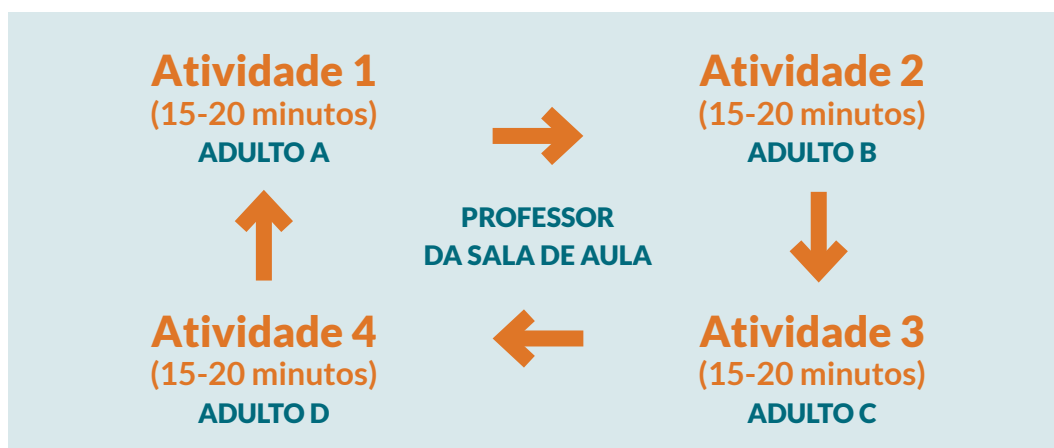


Figura 1. Estrutura de funcionamento dos Grupos Interativos

Seguindo este esquema:

- Todas as crianças do grupo participam em atividades curtas: 15 a 20 minutos;
- Os grupos colaboram através da interação dialógica (diálogo igualitário) para resolver atividades de aprendizagem, isto é, que o diálogo seja sobre o poder da argumentação e não sobre a criança que sabe mais ou menos;
- O docente é responsável pela sala de aula, está encarregue de coordenar as atividades, gerir o que ali acontece e fornecer o apoio necessário a quem precisa;
- Tanto o professorado como os voluntários e voluntárias transmitem expectativas elevadas sobre os estudantes.

O exemplo que se segue ilustra a dinâmica de funcionamento dos Grupos Interativos que se destina ao segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico:

A professora preparou quatro atividades diferentes, para trabalhar em aspetos discutidos durante a semana sobre questões relacionadas com a aprendizagem de uma língua, e assim reforçar tudo o que foi explicado.

A proposta é a seguinte:

- **Atividade de compreensão da leitura:**
Um breve texto narrativo que os estudantes leem, individualmente, e comentam o seu significado. De seguida, respondem a várias perguntas sobre a leitura efetuada e corrigem, em conjunto.
- **Atividade de expressão oral:**
A partir de quadros/imagens, que retratam diferentes passagens do livro da Odisseia, os alunos e alunas devem lembrar-se de que passagem se trata e explicar, exatamente, o que aconteceu naquela parte da história. Cada imagem é retratada por um estudante, que terá de a explicar aos outros. Os colegas fazem comentários, focando o conteúdo da exposição, mas também a postura, o vocabulário e as expressões que usam, o tom de voz, etc., fazendo sugestões para melhorar a comunicação oral.
- **Atividade de expressão escrita:**
Os estudantes devem escrever uma breve carta a Don Quixote de la Mancha para o convencer a deixar de ler livros sobre cavalheirismo. Eles devem dar conselhos, explicações e argumentos sobre os problemas que isso lhe pode causar, através de diálogos, da escrita e, à medida que terminam, as cartas são trocadas para corrigirem e discutirem sobre o que está certo e errado.

- **Atividade de léxico e ortografia:**

Esta atividade inclui três partes: 1) os estudantes trabalham com portáteis e fazem um breve ditado, em documento do Word. Juntos e ajudando-se, mutuamente, devem corrigir as palavras que estão destacadas a vermelho e verde e descobrir a ortografia correta. 2) Fala-se sobre as palavras que não se compreendem e aquelas que ninguém conhece, procura-se o seu significado em dicionários online. 3) O aluno ou aluna que a encontrar primeiro pensa numa frase com essa palavra e dita-a aos colegas.

A aula tem a duração de uma hora e meia, portanto cada atividade pode durar aproximadamente 20 minutos. O docente recebe as pessoas voluntárias e distribui as quatro atividades, perguntando-lhes quais preferem fazer. Esclarece as dúvidas, no caso de terem perguntas. Cada pessoa voluntária assume a responsabilidade por uma atividade, inicia a aula e fica, cada um, com um grupo diferente. Apresentam a atividade às crianças, ajudam-nas, dinamizam e potenciam a interação; passados 20 minutos, o docente pede que mudem de atividade, a pessoa voluntária muda de grupo, ou as crianças de sítio, e reinicia-se o processo.



GI Agrupamento Escolar Paço de Sousa, Portugal

Testemunhos de Agrupamentos Escolares em Portugal

Agrupamento de Escolas das Olaias

Voluntária:

O fato de participar das aulas como voluntária tem sido uma experiência enriquecedora para mim, pois me permite entender melhor o andamento e a evolução do meu filho e seus colegas, e também de achar caminhos para poder se adaptar melhor à nova situação de quarentena. Por outro lado, é sempre um prazer poder ajudar a organizar o ensino junto com os professores e se sentir parte desta equipa, de alguma maneira. A junção das energias é sempre proveitosa, e sinto também que é uma maneira de me aproximar do meu filho, fazendo parte de maneira mais íntegra da sua rotina escolar.

Professora:

Cada sessão que terminávamos, a sensação, era muito gratificante. As crianças terminavam entusiasmadas e a perguntar quando era a próxima e os pais muito felizes por poderem ajudar na aprendizagem dos seus filhos e da restante turma. A cada semana que passava mais entusiasmo por parte de todos era visível... Estamos cheios de entusiasmo e ânsia para o voltarmos a implementar no próximo ano letivo e desenvolvermos cada vez mais as aprendizagens dialógicas entre alunos e comunidade.

Agrupamento de Escolas de Santo António

Encarregada de Educação:

É interessante as evoluções que eles têm de uns grupos para os outros, o saberem menos nuns e mais noutros, o quererem ajudar-se uns aos outros, ... É espetacular! A atenção com que eles estão, empenhados em fazer e a esforçar-se... Gosto muito de fazer os Grupos Interativos, adoro estar com eles... A minha filha este ano é finalista da Pré, para o ano vai para o 1º ano para outra escola, mas eu quero continuar a ser voluntária nesta escola.

Encarregada de Educação:

“Dada a experiência que tive, posso definir os “Grupos interativos” como sendo, uma ação educativa escolar muito importante, pois ela promove uma grande interação e sucesso no aprendizado dos alunos. Pude constatar que os alunos se sentem confortáveis, sentados em grupos, podendo partilhar o conhecimento com o colega do lado. Também foi um grande aprendizado para mim. Pude recapitular a matéria já aprendida há muitos anos atrás e consegui perceber o raciocínio de cada um, pela maneira como decidiam resolver determinadas tarefas. Os alunos gostavam imenso dessa atividade, pois conseguia ver pela alegria no rosto de cada um deles, que para mim também era uma enorme satisfação. Até porque saía de lá com saudades de voltar logo”.

Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches

Estudantes, pessoas voluntárias e professorado:

- a) Alunos: *Gostámos disto!*
- b) Voluntários: *Muito giro trabalhar assim*
- c) Uma das mães: *Contem comigo para a semana. Eu gosto da Matemática.*
- d) Professora Clarice: *O que acharam? O que temos de melhorar?*
- e) Alunos ao saírem para o recreio: *Andréa, até para a semana!* (partindo do princípio que os GI vão ser semanais, sem ninguém ter falado sobre tal!, o que mostra bem o quanto gostaram dos GI).

Agrupamento de Escolas de Pinheiro

Professora:

A receptividade por parte das crianças foi muito boa. “Vai ser fácil porque a minha mãe está cá (...) vamos conseguir fazer as tarefas”.

A presença dos adultos (ao contrário do que muitos docentes pensam) não fragilizou a autoridade nem responsabilidade do educador.

As crianças envolveram-se nas tarefas propostas com entusiasmo e queriam mesmo continuar a rodar pelas mesas de trabalho “podemos fazer este outra vez?”

Do ponto de vista dos adultos voluntários “foi uma experiência fantástica... não sabia que eles conseguiam colaborar assim com os colegas”.

Para mim, como educadora, foi gratificante ver as crianças a dialogarem entre eles, a motivação que tiveram pelo facto de terem presentes os voluntários, a expectativa dos pais em quererem participar.

O empenho e entusiasmo destas duas sessões foi suficiente para que, com toda a certeza, continue a dinamizar esta AES.

Encarregada de Educação:

Eu, como encarregada de educação, gosto de participar ativamente no processo de ensino/aprendizagem do meu filho, nem hesitei em me voluntariar.

Gostei muito de participar como voluntaria incentivando a os alunos a cumprir a tarefa dentro do prazo estabelecido e a conseguirem ultrapassar as suas dificuldades a través da explicação dos seus colegas.

Futuramente, espero continuar a participar ativamente nestes projetos que envolvem a escola e a família e que contribui, de forma harmoniosa, para o desenvolvimento pessoal e social do meu filho.

Para aprofundar

Vídeo explicativo sobre como funcionam os Grupos Interativos – Instituto Natura. <https://www.youtube.com/watch?v=3eACgCimNwQ> [Recuperado 26-07-2020]

Exemplo de uma experiência de Grupos Interativos do CEP Lekeito. O CEP Lekeitio, do País Basco, apresenta a sua experiência em Grupos Interativos, explicado pelo diretor da escola em: Iturbe, X. (2011). Grupos interactivos en el CEP Lekeitio. *Suplemento Escuela*, 1, 7-8. <https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/99/e8f0b5cbd3861d1141df519b6da77020.pdf> [Recuperado 26-07-2020]

Artigos científicos sobre funcionamento dos GI e sobre primeira infância:

Aubert, A., Molina, S., Shubert, T., Vidu, A. (2017). Learning and inclusivity via Interactive Groups in early childhood education and care in the Hope school, Spain. *Learning, Culture and Social Interaction*, 13, 90-103. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.03.002>

Díez-Palomar, J., & Cabré, J. (2015). Using dialogic talk to teach mathematics: the case of interactive groups. *ZDM Mathematics Education*, 47(7), 1299–1312. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0728-x>

Melgar, P. (2015). Interactive groups in early childhood education: First step for educational success. *Intangible Capital*, 11, 316-332. <http://doi.org/10.3926/ic.658>
<https://doi.org/10.3926/ic.658>

García-Carrión, R., & Díez-Palomar, J. (2015). Learning communities: Pathways for educational success and social transformation through interactive groups in mathematics. *European Educational Research Journal*, 14(2), 151-166. <https://doi.org/10.1177/1474904115571793>

6.2.2 Aprendizagem dialógica em grupos interativos

Como dissemos, os Grupos Interativos têm como elementos-chave as interações e o diálogo (especificamente com base na aprendizagem dialógica). Autores como Vygotsky, Bruner, Wells, Freire ou Flecha, explicados no Módulo 2, colocam as interações e o diálogo como uma ferramenta que mede a aprendizagem. Assim, os Grupos Interativos tornam-se subcomunidades de aprendizes mútuos (Elboj & Niemela, 2010), onde predominam os atos de comunicação dialética (Oliver, E. & Gatt, S., 2010), que procuram compreensão e reivindicam validade.

Compreensão e entendimento

Pau e Toni, dois alunos que participam nos Grupos Interativos, explicam-nos, de que forma procuram chegar à compreensão do problema.

Pau: Mas, ao invés de dizer-lhe, tal é tal, ajudo-o dizendo-lhe para ver, o que pensa que é...a questão é debatida até se chegar a uma boa conclusão, com bons argumentos.

Toni: Ou mais tarde, quando se corrige, há um que errou e não concorda...

Pau: Então dizemos: é assim... E tentamos fazê-lo entender que é assim por isto e por aquilo.

Validade dos argumentos

Um menino que participa nos Grupos Interativos comenta: *conversamos uns com os outros, vemos no que estamos errados, e depois reunimo-nos para analisar, para saber no que errámos, para não nos enganarmos novamente. Todos falamos, corretamente, ninguém grita, luta ou algo do género.*

Os adultos que participam enriquecem as interações dialógicas, contribuindo com a sua inteligência cultural para a aprendizagem, fortalecendo as relações de solidariedade e superando os estereótipos. É comum a participação de mães ou avós nos Grupos Interativos e ajudam os alunos e alunas a resolver problemas ou a ler, tarefas que elas próprias não conseguiam resolver. Como a sua tarefa é dinamizar as interações e ajudar os alunos e alunas a ajudarem-se para completarem a tarefa, não há problema se não dominam os conteúdos escolares. Noutros casos, as pessoas participantes têm conhecimentos, que de outra forma seriam desperdiçados. Por exemplo, as famílias imigrantes com alto domínio do inglês e de outras línguas. Mas, independentemente do seu nível educativo, a sua função passa, principalmente, por promoverem a qualidade e as interações igualitárias entre os estudantes, na resolução das tarefas.

Exemplo de como o voluntariado potencializa as interações

O voluntariado encoraja os estudantes a fazerem intervenções que ajudem aqueles que dão apoio, a entender melhor como resolver a atividade:
Não, mas diz-lhes porquê, explica, fala, ainda bem que sabes a resposta, mas deixa os outros, também, dizerem o que pensam.

Artigo científico sobre o papel do voluntariado em grupos interativos

Valls, R., & Kyriakides, L. (2013). The power of interactive groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations, *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33.
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.749213>

6.2.3 O que é e o que não é um grupo interativo

O quadro seguinte apresenta as principais características da Ação Educativa de Sucesso que designamos por Grupos Interativos e as características que por vezes se confundem com eles, para evitar erros tanto na explicação como na aplicação dos mesmos.

O QUE É?	O QUE NÃO É?
1. Uma forma de organização da aula.	1. Uma metodologia.
2. Grupos reduzidos de estudantes, agrupados em níveis heterogéneos de aprendizagem, cultura, género, etc.	2. Grupos cooperativos.
3. Grupos em que se estabelecem relações entre os alunos e alunas, que fazem parte do grupo, através do diálogo igualitário.	3. Agrupamentos flexíveis.
4. Cada grupo tem a presença de um adulto referente que pode ser o docente, membros da família ou outras pessoas voluntárias. A aprendizagem dos estudantes depende cada vez mais de todas as suas interações e não apenas das produzidas na sala de aula tradicional.	4. Dividir a turma em grupos tendo um adulto como referente, o docente.
5. A participação de pessoas voluntárias na sala de aula facilita a aprendizagem e aumenta a motivação das crianças para aprender, criando um bom clima de trabalho.	5. Apenas para estudantes com baixo nível de aprendizagem, previamente, retirados da sala de aula.
6. Todas as crianças trabalham na mesma tarefa.	6. Grupos homogéneos formados de acordo com o nível de aprendizagem, sem saírem da sala de aula.

O QUE É?	O QUE NÃO É?
7. Tanto os docentes como as pessoas voluntárias mantêm altas expectativas sobre os alunos e alunas.	7. Grupos heterogéneos numa sala de aula, onde estão os estudantes com o nível de aprendizagem mais elevado.
8. Todas as crianças aprendem, mesmo as que têm mais facilidade, porque ajudar o outro implica um exercício de metacognição, que consolida o conhecimento, para o poder explicar aos outros.	8. Grupos Interativos heterogéneos, onde os alunos recebem diferentes tarefas, por níveis de aprendizagem. Não há interação entre os participantes, enquanto fazem a tarefa.

Fonte: página web das Comunidades de Aprendizagem. <https://comunidadesdeaprendizaje.net/presentacion/%c2%bfque-es-y-que-no-es/> [Recuperado 26-07-2020]

Os papéis do professor e dos voluntários, nos Grupos Interativos, estão definidos da seguinte forma:

DOCENTE	VOLUNTÁRIOS/AS
Organiza a turma	Promove as interações no grupo interativo
Define os grupos	Assegura a participação de todos e todas
Prepara as atividades	Estimula e ensina a cooperar
Orienta as pessoas voluntárias	Garante que as crianças não se incomodam uns aos outros nem copiam
Estabelece o tempo das atividades	Supervisiona e dá suporte
Supervisiona todos os grupos, apoiando as necessidades individuais	Recolhe as atividades e entrega-as ao docente
Não é voluntário/a num grupo mas supervisiona todos os grupos	Informa ao docente do desenvolvimento da atividade
Estabelece critérios de avaliação	Colabora na avaliação
	Não é um docente

6.2.4 Impacto dos grupos interativos

Os Grupos Interativos exemplificam como as Ações Educativas de Sucesso alcançam a melhora dos resultados em várias dimensões da aprendizagem: na aprendizagem instrumental e a convivência na sala de aula (Flecha, 2015; García-Carrión & Díez-Palomar, 2015).

O gráfico que se segue mostra os resultados obtidos nos testes externos em competências matemáticas, num dos estudos de caso do projeto INCLUD-ED, após o início da aplicação de Grupos Interativos e outras ações, em 2006/07.

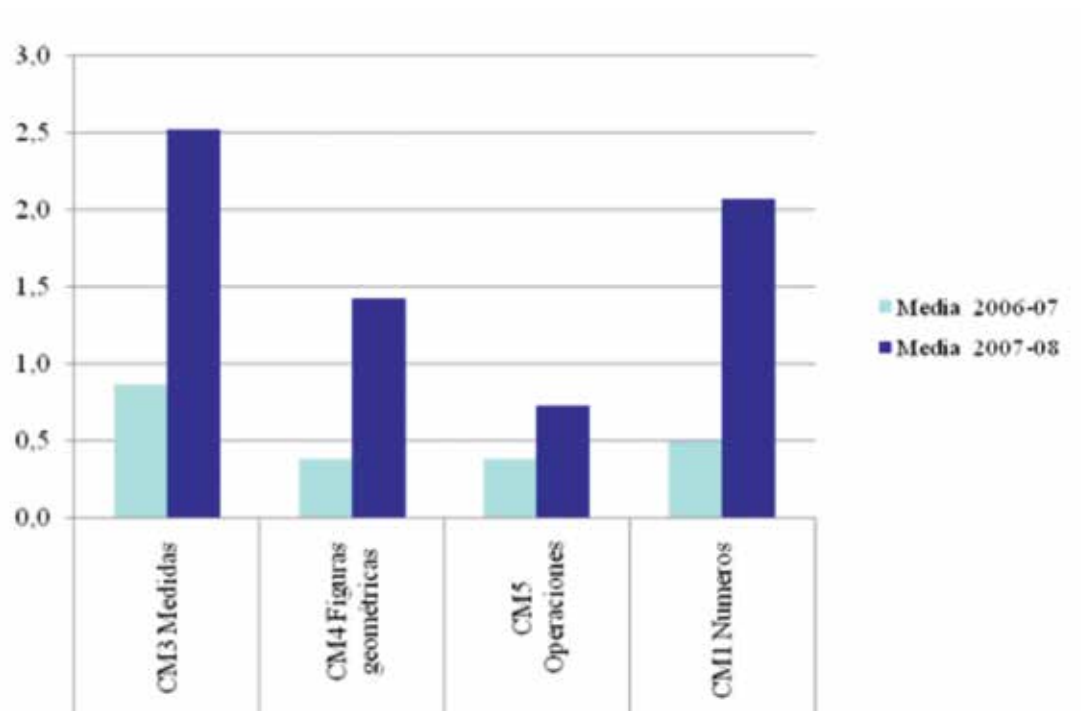


Figura 2. Melhoria dos resultados a matemática.
Fonte: Página web das Comunidades de Aprendizagem

Para explicar estes resultados, devemos voltar aos princípios da aprendizagem dialógica: é o diálogo que faz a excelência. É através do diálogo e da solidariedade, dos Grupos Interativos, que aprendem e são beneficiados, não apenas os estudantes que tiveram dificuldades, mas todos e todas. Aqueles que têm mais conhecimentos, ainda aprendem mais porque explicam o que sabem aos colegas. Este exercício de metacognição ajuda a consolidar o conhecimento, ao mesmo tempo que ganham em competências comunicativas e em valores.

Em relação à melhoria da sala de aula, os Grupos Interativos geram uma enorme solidariedade na prática diária, que não pode ser comparada com as aulas sobre solidariedade ou com oficinas pontuais. Estas aprendizagens são transferidas da sala de aula para diferentes áreas do centro como o pátio, os corredores. A assistência e ajuda nas tarefas, semana após semana, é alargada a outros contextos, melhorando assim a coexistência dentro da sala de aula e no resto da escola. (Villardón-Gallego *et al*, 2018).

Exemplo da experiência do Colégio Paideuterion

É notável que, no 1º e 2º ciclos do ensino básico, quando alguém termina a sua tarefa não mostre que foi o primeiro a completá-la e, ao invés, pergunte: quem posso ajudar? Um voluntário disse: “As crianças trabalham a um ritmo incrível, tentam nunca deixar um exercício a meio e não deixam que haja um colega que não termine a sua tarefa. E não há necessidade de lhes dizer nada, de os mandar calar ou de qualquer outra coisa. É incrível.”

Vázquez, T. & Cidoncha, G. (2011). ¿Este año hacemos grupos? Suplemento Escuela,

ChiPE Project: Let school children speak

O projeto ChiPE (*Children’s personal epistemologies: Capitalizing children’s and families’ knowledge in schools towards effective learning and teaching*) teve como objetivo testar algumas das Ações Educativas de Sucesso, do INCLUD-ED. Especificamente, a equipa do ChiPE planejava determinar se estas ações funcionariam no Reino Unido. O estudo visava, ainda, verificar se tal aplicação reforçava o conhecimento e as crenças pessoais dos alunos, através da interação com os pontos de vista de outros alunos.

Os investigadores estudaram seis escolas de 1.º e 2.º ciclo inglesas e duas espanholas, em vários locais, com diferentes situações socioeconómicas e níveis educacionais. Participaram 14 professores, 13 outros adultos e cerca de 350 alunos.

A investigação revela que, com estas Ações Educativas de Sucesso, é possível reverter a taxa usual de discurso de estudantes/docentes, com 75% dos estudantes a falarem 80% do tempo da aula. Algumas intervenções eram, naturalmente, complexas e interativas, com as crianças a justificarem os seus diferentes pontos de vista, baseando-se nos seus próprios conhecimentos culturais. O compromisso é conseguido durante cerca de uma hora.

A equipa do projeto concluiu que um ambiente dialógico, focado nos estudantes, melhora o desempenho académico, produz construções linguísticas complexas e encoraja os alunos e alunas a aproveitarem os seus conhecimentos. Além disso, a técnica foi usada, para produzir discussões sobre temas morais, tabu e/ou difíceis, e produziu relações sociais positivas. As famílias apoiaram, fortemente, e os docentes ficaram maravilhados com o nível de empenho e entusiasmo dos alunos e alunas.

Informação sobre o projeto ChiPE:

http://cordis.europa.eu/result/rcn/175142_en.html [Recuperado el 26-07-2020]

6.3 Bibliografía

- AUBERT, A., FLECHA, A., GARCÍA, C., FLECHA, R., & RACIONERO, S. (2016). *Aprendizagem dialógica na Sociedade da Informação*. EdUFSCar.
- BRADDOCK, J. H., & SLAVIN, R. E. (1992). Why ability grouping must end: Achieving excellence and equity in american education. *Common Destiny Conference*, John Hopkins University, Baltimore, MD, USA.
- CASTRO, M. (2015). Aprendizaje dialógico y educación física: Hacia una educación física y um deporte escolar promotores de salud, éxito escolar y cohesión social. *Intangible Capital*, 11(3), 393-417. <http://dx.doi.org/10.3926/ic.636>
- CHIPE PROJECT (2013-2015). Children's personal epistemologies: Capitalizing children and family's knowledge in schools towards effective learning and teaching. 7th Framework Programme. People. Directorate-General for Research, European Commission. <https://cordis.europa.eu/article/id/175142-let-school-children-speak>
- CREA (2009-2011). *Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: 'Mixture', 'Streaming' e inclusión*.
- DEWEY, J. (1930). *Democracy and education*. Macmillan.
- ELBOJ, C., & NIEMELA, R. (2010). Sub-communities of mutual learners in the classroom. The case of interactive groups. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (2), 177-189.
- EUROPEAN COMMISSION (2006). *Commission staff working document. Accompanying document to the communication from the commission to the council and to the european parliament. Efficiency and equity in european education and training systems*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52017SC0201>
- FLECHA, A. (2013). Healthier Lives for European Minority Groups: School and Health Care, Lessons from the Roma. *International Journal of Environmental Research and public Health*, 10(8), 3089-3111. <https://doi.org/10.3390/ijerph10083089>
- FLECHA, R. (ED.) (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Springer.
- FLECHA, R. (1990). *La nueva desigualdad cultural*. El Roure.
- GARCÍA-CARRIÓN, R., & DÍEZ-PALOMAR, J. (2015). Learning communities: Pathways for educational success and social transformation through interactive groups in mathematics. *European Educational Research Journal*, 14 (2), 151-166. <https://doi.org/10.1177%2F1474904115571793>
- INCLUD-ED (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación, IFIE, European Commission, Estudios CREADE n.º 9
- INCLUD-ED CONSORTIUM (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Brussels: European Commission.
- INCLUD-ED PROJECT. (2006-2011). *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. 6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge- based Society. CIT4-CT-2006-028603. Directorate-General for Research, European Commission.
- MOLINA, S. (2007). *Los grupos interactivos: Una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad*. (Unpublished) Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universitat de Barcelona.
- MOLINA, S., & RÍOS, O. (2010). Including students with disabilities in Learning Communities. *Psychology, Society & Education*, 2(1), 1-11.
- OAKES, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. Vail-Ballou Press.
- TELLADO, I. & SAVA, S. (2010). The Role of Non-Expert Adult Guidance in the Dialogic Construction of Knowledge. *Journal of Psychodidactics*, 15(2), 163-176.
- VALLS, R. & KYRIAKIDES, L. (2013). The power of interactive groups: How diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.749213>
- VILLARDÓN-GALLEGO, L., GARCÍA-CARRIÓN, R., YAÑEZ-MARQUINA, L., & ESTÉVEZ, A. (2018). Impact of the Interactive Learning Environments in Children's Prosocial Behavior. *Sustainability*, 10(2138). <https://doi.org/10.3390/su10072138>
- WÖSSMANN, L. & SCHÜTZ, G. (2006). Efficiency and equity in European education and training systems. *Analytical report for the European Commission prepared by the European expert network on economics of education (EENEE) to accompany the communication and staff working paper by the European Commission under the same title*, 26.4.2006.