

Na definição de grupo operativo que tomamos como referência, a tarefa não é um elemento acessório, do qual se pode prescindir, mas uma peça fundamental – sem tarefa e sem objetivos compartilhados, o grupo operativo não existe. Encontramo-nos, portanto, retomando novamente o conteúdo dos capítulos anteriores, com uma outra perspectiva, em relação ao complexo formado pela estrutura, pela dinâmica e pela tarefa, que somente por razões didáticas revisamos por partes. Neste capítulo, pretendemos desenvolver o conteúdo corresponde, conforme mencionado, de maneira que oriente, no essencial, as decisões de qualquer professor com desejo de implementar ou revisar sua prática de trabalho em pequenos grupos. Veremos, assim, as características que devem ter as tarefas para tornar possível o trabalho em grupos operativos, o posicionamento dos alunos frente aos pedidos que lhes são dirigidos, a organização e o desenvolvimento das tarefas, bem como as unidades de programação que contemplam o trabalho em pequenos grupos.

CRITÉRIOS PARA A ESCOLHA DAS TAREFAS A REALIZAR EM PEQUENOS GRUPOS

Nem todas as tarefas são igualmente adequadas para trabalhar em pequenos grupos de forma cooperativa – algumas se adaptam melhor a um trabalho individual e outras, a um trabalho competitivo. Em qualquer caso, acertar na escolha é tão importante como o acerto na organização de pequenos grupos e no manejo de sua dinâmica. Além disso, é necessário supervisionar sua organização e os recursos necessários para garantir que o traba-

lho em pequenos grupos seja eficaz. Como aponta Rué (1989), citando a Mugny e Dosise, referindo-se ao trabalho cooperativo, a cooperação inter-individual não deve ter seu ponto de partida em uma instrução verbal, mas nas características específicas da tarefa que se vai realizar. Veremos, pois, alguns critérios que podem servir para escolhê-las.

Entre os critérios que devemos ter presentes na escolha, está o da existência de uma tarefa de grupo – como afirma Onrubia (1997), um dos requisitos fundamentais que devemos levar em consideração é que exista uma *meta específica* que os alunos e as alunas devem alcançar como grupo. Portanto, é possível entender que a situação deve implicar não apenas fazer coisas juntos, mas enfrentar e resolver uma tarefa ou problema comum e, como consequência, aprender alguma coisa. O autor acrescenta que, nesse sentido, o fato de os alunos falarem e trocarem idéias, ou, inclusive, ajudarem-se em um dado momento, não é suficiente para definir um cenário cooperativo, e se cada um estiver ocupado com o próprio trabalho será capaz de elaborá-lo independentemente da contribuição dos demais.

Diversos autores têm insistido na idéia dos objetivos compartilhados e do problema ou projeto comum como ponto de partida do trabalho em pequenos grupos – na mesma definição de grupo operativo que propõe Bleger (1985), como já havíamos mencionado, se assinala que, explicitamente, os componentes de um grupo terão que interagir baseados em alguns *objetivos comuns*. Disso é possível compreender que, se o grupo não compartilha objetivos, não estaremos em presença de um trabalho de grupos operativos, mas de outra coisa. Deduz-se também, da mesma definição, que deve existir uma certa disponibilidade por parte dos integrantes do grupo para tratar as tarefas de que são encarregados ou que foram decididas.

Aebli (1973) esclareceu, de maneira brilhante, este tema em um texto que, ainda hoje em dia, continua sendo de muita utilidade. O autor destaca o acerto das orientações didáticas que têm a intenção de provocar *pequenas unidades de investigação sob a responsabilidade dos próprios alunos e alunas*, com o professor situado no papel de orientador. Uma pergunta, ou um problema como ponto de partida da atividade de um grupo operativo, constitui um projeto de ação, um esquema antecipador. A investigação necessária para resolver esse problema é a realização do projeto.

O agente que direciona a investigação não pode estar constituído por nada que não seja um problema *muito vivo* no pensamento de alunos e alunas. Não se

trata, pois, como no método maiêutico, de dividir aquilo que se ensinará em múltiplos elementos que os alunos e as alunas deverão encontrar como resposta às perguntas formuladas habilmente pelo professor; não se trata de que o professor induza os alunos e as alunas em direção ao resultado que pretende conseguir, levando-os gradualmente a encontrar a resposta para cada problema parcial; trata-se, porém, de o aluno apropriar-se não só dos elementos de um novo ato intelectual, mas também de sua estrutura de conjunto. Além disso, o problema que os alunos deverão resolver pode apresentar-se, em muitas ocasiões, de forma prática – quando o professor propõe calcular o perímetro de um retângulo, isto não é o mesmo que propor aos alunos que investiguem a quantidade de faixas que seriam necessárias para enfeitar o pátio da escola. Do mesmo modo, aprender a fazer anotações escritas na sala de aula não é o mesmo que o professor propor como questão aos alunos e às alunas que pensem como poderiam fazer para lembrar suas famílias que, no dia seguinte, farão uma excursão e precisam levar uma boa merenda, e que, sustentado nesse acontecimento, conduza os alunos a escrever um bilhete em uma folha, que depois cada um levará para casa.

De forma complementar a essas contribuições, podemos mencionar o trabalho por projetos. Nesta linha, Fernando Hernández (1992) propõe que a base de um projeto de trabalho pode ser, entre outras, um problema, um conjunto de problemas inter-relacionados ou um tema determinado. O autor enfatiza tanto a organização do problema ou tema em si quanto os procedimentos para desenvolvê-los.

Portanto, a existência de uma tarefa de grupo que pode partir de uma proposição ou de um problema a ser resolvido pelos alunos abre um marco adequado para o trabalho em pequenos grupos e, se esse problema se apresenta como emergente da vida em sala de aula, melhor ainda.

Outro requisito importante para cumprir a tarefa, de modo que possibilite uma resolução em pequenos grupos, é que a mesma *permita o envolvimento de todos os integrantes*. Existem tarefas que facilitam a participação de todos, já que os componentes do grupo podem fragmentá-las, distribuí-las e assim exercer diferentes funções, cuja articulação leva o grupo a uma meta previamente fixada. Podemos examinar, por exemplo, uma turma de séries iniciais do ensino fundamental que tem como tarefa a construção de contos com a finalidade de apresentá-los a uma classe de educação infantil. Quando chegarem a uma organização do tema, poderão tomar uma decisão conjunta

sobre os personagens e suas ações. A continuação pode incluir a elaboração do primeiro rascunho, no qual vão alternando o papel de escritor e articulando as diferentes contribuições espontâneas que forem referentes ao conteúdo e à correção. Uma vez finalizada essa fase, o grupo pode projetar, em comum, o formato e depois distribuir o trabalho de passar a limpo e de fazer as ilustrações. Por último, iriam à classe de escola infantil para apresentar o conto. Nesse caso, vemos que a elaboração de um conto permite, sem grandes dificuldades, o envolvimento dos diversos integrantes de um grupo operativo. Outras tarefas tornam-se mais difíceis para o grupo como, por exemplo, memorizar tabelas de multiplicar – provavelmente, é mais adequado que os alunos e as alunas façam essa atividade à parte do trabalho em pequenos grupos. Ou ainda o lançamento de pesos, que é claramente uma atividade individual.

Incluiríamos também, como requisito a ser considerado, a *adequada dificuldade* do que se pede aos alunos. A excessiva dificuldade de uma tarefa pode provocar um bloqueio na dinâmica de grupo. Quando seus membros não sabem realizá-la, é possível que a tarefa seja adequada somente aos integrantes de níveis de aprendizagem mais elevados; também pode ocorrer a situação contrária: que a tarefa seja adequada aos alunos de níveis mais iniciais, e, neste caso, os demais perdem tempo.

Outro requisito, ainda que não seja imprescindível, mas facilitador, é o da *abertura das atividades*; considerando-se a heterogenidade de sua organização, o trabalho de grupo é facilitado porque muitas de suas atividades são abertas, visto que devem ser resolvidas em diferentes níveis. Dessa maneira, possibilita-se o acesso tanto aos alunos e às alunas que se encontram em níveis menos elevados, ou que apresentem ritmos de aprendizagem mais lento, como àqueles que dispõem de mais conhecimentos e aprendem em ritmos mais ágeis, pois cada um poderá participar de acordo com seu nível. Por exemplo, a construção de textos (notícias, cartas, textos expositivos, contos, poemas, etc.) é uma atividade que permite essa diversidade de níveis de resolução. A tendência a trabalhar com atividades abertas facilita o trabalho do professor e lhe oferece maiores garantias de acerto na adaptação para a diversidade.

Também é importante o critério da *melhor duração das atividades*. O tempo que requerem para sua resolução determina, em certas ocasiões, sua idoneidade ou a falta dela. Temos observado, em diversas ocasiões, que aparecem dificuldades exatamente quando as atividades programadas são demasiado longas ou demasiado curtas. Por exemplo, nos níveis escolares para

crianças de quatro e de cinco anos, os alunos podem iniciar com o trabalho de grupos operativos, porém em atividades de duração não superior a alguns minutos. Quando essas se prolongam, os alunos e as alunas perdem interesse, se cansam, e, se o professor não segue a atividade muito de perto, pode ser que cada um se desligue. À medida que as classes apresentem níveis mais avançados, é possível estender o tempo das atividades, e as tarefas podem compreender várias sessões de trabalho. Porém, em outro extremo, estariam as atividades excessivamente curtas: um grupo operativo precisa de um certo tempo para colocar-se em funcionamento. Se as atividades são demasiado curtas, em certas ocasiões, não há tempo para que todos se envolvam, e, se o fazem, após pouco tempo já terminaram e ainda, se não têm nada para fazer, provocam interferências na classe. As atividades excessivamente reduzidas, muitas vezes, geram também dificuldades no manejo da classe.

Não devemos esquecer o critério segundo o qual as tarefas *deverão ser resolvidas mais facilmente em pequenos grupos do que individualmente*. Algumas tarefas realizadas em grupo são mais fáceis, e o produto final fica melhor, uma vez que permite articular os conhecimentos dos componentes e suas diferenciadas habilidades, de modo que os resultados são mais elaborados do que aqueles obtidos pelos diversos integrantes do grupo trabalhando individualmente. Por exemplo, quando se trata de corrigir um texto escrito, normalmente, com a soma das contribuições dos vários membros, se consegue um produto mais preciso, superior àquele que seria possível conseguir com qualquer um dos componentes trabalhando sozinho. Em troca, há tarefas que, tratadas em grupo, resultam, todavia, mais lentas.

Nesse sentido, na escolha das tarefas, é preciso considerar que algumas delas predis põem a um trabalho individual, outras, a um trabalho competitivo e, outras ainda, a um trabalho cooperativo. Pensemos, por exemplo, em alguns esportes: o tênis, por exemplo, é difícil de categorizar como uma atividade individual ou cooperativa; em contrapartida, o iatismo pode ser considerado como atividade individual ou de grupo, sendo possível também percebê-la como uma situação competitiva, caso o objetivo seja avaliar quem chega primeiro e, mais ainda, considerá-la como uma atividade de cooperação entre os componentes de um mesmo iate, que trabalham duro para fazer um percurso.

Ao finalizar a tarefa, a satisfação pelos resultados deve ser compartilhada por todos os integrantes do grupo. Quando os alunos e as alunas cumprirem os objetivos programados, entendemos que deve haver um espaço para refletir so-

bre os processos e os resultados, bem como para recrear-se e desfrutar como grupo do trabalho realizado, com o acompanhamento do professor e o reconhecimento dos outros grupos da sala de aula. Em certas ocasiões, esse momento de celebração do trabalho feito é minimizado ou esquecido, no entanto, estamos convencidos, sem dúvida, de que é preciso tê-lo presente.

O grupo deve dispor de *informações, materiais e recursos suficientes* para resolver a tarefa. Além da disposição física dos alunos, há informações e recursos necessários para sua realização. O professor terá que decidir, em cada atividade, quais matérias serão de uso individual e quais de uso coletivo. Por exemplo, os grupos podem trabalhar todos na mesma folha ou em folhas individuais, ou com lápis, borrachas, canetas coloridas, etc., compartilhando-os ou não. Assim mesmo, ele deverá pensar nos livros de consulta e nos materiais que serão empregados.

A posição dos alunos ante a tarefa tem uma importância fundamental para garantir o adequado trabalho em grupo. Podemos considerar, nesse sentido, a correta compreensão, por parte de todos, dos objetivos que perseguem. Nem sempre é fácil conseguir que todos os alunos e todas as alunas do grupo operativo entendam, de maneira precisa, os conhecimentos que o professor deseja que adquiram sobre o tema trabalhado, bem como sobre a capacidade e disponibilidade de trabalhar em pequenos grupos. É importante que os alunos entendam, por exemplo, que se trata de aprender – e isso vale para a aprendizagem de todos – por meio das atividades propostas e que, além de se preocuparem com o produto que elaboram, deverão estar alerta para que todos possam aprender o suficiente no transcurso das atividades, bem como para que ocorra um bom entendimento entre eles.

A *aceitação real* de realizar a tarefa é, também, um requisito determinante. Em certas ocasiões, pode ocorrer que uma parte do pequeno grupo, ou todos os seus componentes, careçam de interesse para levar até o término a tarefa proposta, ou, o que piora ainda mais a situação, que haja uma clara rejeição para realizá-la. Quando isso ocorre, quase sempre aparecem rupturas na participação, por parte de alguns componentes do grupo, e a tarefa não avança ou fica mal feita. Acreditamos que é muito difícil manter um trabalho eficaz em pequenos grupos, quando não são acertadas algumas condições para que os alunos tenham uma certa disponibilidade para com as propostas didáticas. Infelizmente, em muitas ocasiões, ocorrem situações nas quais o professor, cada vez mais, insiste para que os alunos, ou ao menos parte deles, enfrentem as tarefas que não lhes interessam, resultando que esses alunos, cada vez menos, se interessam pe-

las propostas apresentadas pelo professor. Os alunos, grupos e professores que caem nesse círculo vicioso e autoperpetuante dificilmente conseguem um bom trabalho em pequenos grupos.

A ORGANIZAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DAS TAREFAS

Até agora, neste capítulo, estivemos estudando as tarefas, atendo-nos às características próprias de cada uma e aos critérios que podem ser usados para selecioná-las; ao mesmo tempo, consideramos o posicionamento dos alunos frente às tarefas. Nesta seção fixaremos nosso olhar em sua organização e desenvolvimento dentro das unidades de programação.

Existem propostas didáticas que tornam possível estruturar as atividades em sala de aula de forma global e interativa, independentemente dos conteúdos particulares que forem trabalhados. Como esclarece Luque (1989), uma atividade pode ser denominada *global* quando implica uma ação completa, na qual aqueles que irão realizá-la partem de uma situação conhecida, sabem o que fazer, têm idéias de como se faz, entendendo por que a realizam, e sabem levá-la ao término mais ou menos bem, às vezes, utilizando mais de uma maneira. Ao mesmo tempo, reconhecem o que fazem como sua atribuição e se responsabilizam por isso.

Essa caracterização de atividades globais e interativas implica que os alunos tenham presente a situação de partida de modo que as possam planejar representando, antecipadamente, o resultado, e que consigam realizá-las de acordo com essa representação prévia dos resultados e dos objetivos. Por último, necessitarão ter condições para avaliar os resultados. Ao longo de todo esse processo, o professor ou a professora estimula o avanço das atividades até que estejam completas, fazendo um esforço contínuo para conseguir a máxima coerência entre os vários momentos do processo. Mesmo assim, procura evitar a tendência para omissões de alguns desses momentos.

A organização e o funcionamento da tarefa podem ser pensados para conter atividades próprias para realização em grande grupo, em pequenos grupos e individuais, de maneira que o processo suponha um constante ir e vir, que articule atividades individuais com experiências coletivas de aprendizagem. Portanto, pode ser uma forma de trabalho que promova, ao mesmo tempo, os desafios coletivos e os individuais.

Nessa organização é preciso examinar, em cada caso, o que se deixa como decisão aos alunos e o que é decidido pelo professor. Existe, nesse sentido, um bom leque de possibilidades, expoentes da abertura às decisões dos alunos, ou das decisões assumidas pelo educador. Esse leque de possibilidades se abre em cada um dos momentos que atravessa cada grupo no seu trajeto em direção à resolução das tarefas – na escolha dos projetos de trabalho, os alunos podem ter, como já dissemos, um maior ou menor protagonismo; na maneira de realizá-los, existe a possibilidade de ceder muitas das decisões aos pequenos grupos e ainda, na valorização dos processos e resultados, é possível colocar mais ou menos ênfase na auto-avaliação, partindo dos próprios alunos.

Seguindo de perto, com o acréscimo de algumas pequenas mudanças, a proposta organizativa de Alonso Luque, podemos diferenciar os quatro momentos seguintes.

Primeiro momento: escolha das tarefas

Podemos considerá-lo como o início de um projeto de trabalho ou unidade de programação. Nesse sentido, aquele que toma a decisão pode ser o professor ou os próprios alunos, coletivamente, em pequenos grupos e, se for o caso, individualmente. Quando a decisão está a cargo do professor, este pode considerar os interesses dos alunos, ainda que, no ponto de partida, eles não estejam formulados de maneira explícita. Se a decisão é tomada pelos alunos, a escolha do tema costuma partir, de maneira explícita, de seus interesses. Pode-se fazer a opção entre fazer com que os diferentes grupos enfrentem um mesmo projeto, ou, por exemplo, com que cada pequeno grupo escolha um projeto diferente. A escolha da tarefa pode representar uma decisão que será marcante para diversas sessões de trabalho, articulando atividades em grandes grupos, em pequenos grupos individuais. Outrossim, pode vincular-se somente a uma sessão, composta por uma ou várias unidades.

Segundo momento: elaboração de planejamento

Em muitas ocasiões, depois de escolher a tarefa, convém analisar os conhecimentos prévios dos alunos e determinar os objetivos que se pretendem até o final. Às vezes, no momento inicial, o professor leva a classe, de maneira explíci-

ta, a compartilhar o que sabe ou o que não sabe fazer sobre o tema que se começa a trabalhar; em outras ocasiões, essa análise passa mais despercebida, por diversas razões, uma das quais pode ser que o educador pressuponha que tem um conhecimento suficientemente exato do ponto de partida dos alunos. De fato, baseando-se neste ponto de partida, é possível precisar os objetivos a cumprir quando do término da unidade. É muito orientador para os alunos que, ao iniciar uma unidade de programação, tenham clareza dos conhecimentos que deverão adquirir ao longo do processo de trabalho.

Dentro deste segundo momento, também se inclui, quando ocorre, a elaboração de planos para fazer frente à tarefa. Igualmente, neste momento, o protagonismo pode recair mais no professor ou mais nos alunos. Baseando-se no estilo diferenciado de cada educador, se definirá uma situação mais ou menos diretiva, e serão tomadas as decisões sobre se as estratégias que serão empregadas recairão sobre os alunos em maior ou menor medida. Como já havíamos explicitado em capítulos anteriores, a intervenção do professor, pela qual optamos, se baseia em deixar que os pequenos grupos se organizem, observar como fazem e intervir somente quando se constata uma organização pouco adequada.

Terceiro momento: realização prática

Com a tarefa escolhida, os conhecimentos de partida já conhecidos pelos alunos, os objetivos a cumprir já determinados e as atividades de ensino e de aprendizagem já esboçadas; os alunos se dedicam a realizar o trabalho projetado. A diversidade de objetivos, tarefas e estilos de trabalho definirão a característica de cada unidade de trabalho. As sessões serão marcadas, quase sempre, por unidades temporais que contenham outras mais reduzidas, determinadas pelo início e pelo término de cada atividade. Ao longo do processo haverá diversificação e, ao mesmo tempo, serão articuladas as ações dos alunos, na medida em que a tarefa for interativa. Finalmente, se chegará ao fim do percurso.

Quarto momento: avaliação de processos e de resultados

Concluída a realização prática, os alunos terão elaborado alguns produtos e terão assimilado alguns conhecimentos. O educador pode dirigir os alunos e as alunas a um espaço metalingüístico, a partir do qual possam

repensar o percurso que juntos tenham realizado, assim como avaliar a situação final. É o momento de comprovar em qual grau terão cumprido os objetivos propostos, sem esquecer a reflexão sobre o próprio trabalho em grupo, assim como o interesse que cada um tenha sentido pela tarefa. É procedente também, neste quarto momento, reservar um espaço para compartilhar a satisfação pessoal pelo trabalho feito.

O TRABALHO EM PEQUENOS GRUPOS NAS ÁREAS CURRICULARES

Neste espaço, nos proporemos a mostrar de forma prática algumas maneiras de sistematizar o trabalho em pequenos grupos nas áreas curriculares. Entendemos que há muitas maneiras válidas de organizá-lo, porém também é certo que algumas propostas didáticas facilitam, mais do que outras, a prática do trabalho em pequenos grupos, tal como já havíamos dado a entender nos parágrafos anteriores. Parece-nos importante reproduzir os aspectos valiosos que podem ter as múltiplas experiências de organização do trabalho em pequenos grupos, assim como evitar posicionamentos que se apresentem como adequados e definam os que se desviam destes como inadequados: há propostas que partem dos interesses dos alunos e outras que somente os levam em conta; existem maneiras de trabalhar em pequenos grupos que seguem rigorosamente o critério de heterogeneidade nos agrupamentos, enquanto que outras trabalham com grupos mais homogêneos, por níveis; alguém pode entender que um grupo operativo poderá compartilhar um projeto comum e que esse projeto não será compatível com atividades individuais que dele se desviem. Assim mesmo, pode organizar unidades didáticas nas quais se alternem objetivos compartilhados com outros individuais, aproveitando a interação dos grupos como base das aprendizagens.

Na proposta que explicaremos, o trabalho em pequenos grupos está integrado em unidades amplas, que incluem atividades individuais, em pequenos grupos e em grande grupo, e que, por sua vez, estão contidas em unidades de programação pensadas para possibilitar essa articulação. Veremos, pois, várias dessas unidades, dentre as quais destacaremos os espaços dedicados às atividades em grupos operativos. É conveniente, no entanto,

assinalar a importância que tem o enfoque geral da área, pois, como havíamos dito, este permite o espaço desejável para o trabalho em grupos.

Aproximamo-nos, então, de algumas áreas curriculares: de linguagem, de matemática, de estudos naturais e sociais. Em primeiro lugar, desenvolveremos uma unidade de programação que permita organizar um espaço importante em pequenos grupos e, na continuidade, transcreveremos o funcionamento de uma sessão de trabalho em pequenos grupos.

Área de linguagem

Os alunos, ao longo da escolaridade obrigatória, necessitam adquirir competências quanto aos usos da linguagem que mais utilizarão, tanto oral como escrita. Precisam tornar-se competentes na construção escrita de um conjunto de textos que lhes serão úteis nos diversos contextos comunicativos; na interpretação, também, de um leque de textos com os quais irão se deparar; na expressão e na compreensão oral de textos habituais. Portanto, nesta área da linguagem, entendemos que devemos dedicar um esforço importante para a elaboração dos textos de distintos tipos, para a interpretação de textos e para a expressão e a compreensão oral nas situações comunicativas mais habituais.

Cada escola costuma ser encarregada de decidir quais textos deverão integrar o trabalho com os alunos, quais eles devem produzir e interpretar, e que qualidades deverão conter suas produções. Nesse sentido, é necessário saber escolher o conteúdo apropriado, bem como organizá-lo sobre a base da estrutura específica do tipo de texto. Além disso, é preciso atender aos aspectos formais particulares, ao vocabulário específico e à ortografia.

Nos exemplos das propostas didáticas na área da linguagem, articulamos a elaboração e a interpretação dos textos juntamente com a expressão e a compreensão oral em unidades de certa extensão. Favorece-se, desse modo e ao mesmo tempo, o trabalho em pequenos grupos, em grandes grupos e o trabalho individual. Veremos, na continuidade, uma unidade de programação centrada em um tipo de texto, na qual assinalaremos os espaços de trabalho em pequenos grupos, uma vez que isso nos interessa mais com este texto. Gostaríamos de insistir no fato de que o trabalho em pequenos grupos está estabelecido no marco de uma proposta mais ampla que o inclui.

Neste capítulo, gostaríamos de distinguir dois segmentos: o primeiro para tratar da avaliação dos alunos, o segundo para abrir o tema da avaliação sobre a prática educativa, baseada no trabalho em grupos operativos. O primeiro irá requerer exame da avaliação dos alunos e das alunas no princípio, durante e ao final de um processo de trabalho. O segundo irá supor uma reflexão do professor ou do grupo para auto-avaliar sua prática em sala de aula.

AVALIAÇÃO DOS ALUNOS

Em qualquer processo de ensino-aprendizagem, o educador precisa conhecer o ponto de partida dos alunos, como estão enquanto aprendem e o que, ao final, aprendem. No trabalho com grupos operativos em sala de aula, entram em jogo as aprendizagens acadêmicas e, ao mesmo tempo, aquelas que se referem ao trabalho em pequenos grupos – os alunos deverão construir conhecimentos sobre os fatos, bem como procedimentos e atitudes em relação às diversas áreas, e também aprender a trabalhar em grupo. Consideramos a avaliação como instrumento pedagógico a serviço deste duplo objetivo: a regulação dos processos de ensino-aprendizagem das diferentes unidades de programação e a regulação dos processos de apropriação do trabalho nos grupos operativos. Tanto um como outro podem ser considerados, em princípio, para o desenvolvimento da avaliação inicial, formativa e final. Da mesma forma, pode-se incluir a avaliação que o professor realiza dirigindo-se a

cada grupo operativo e a cada integrante, a auto-avaliação de cada grupo e também aquela efetuada por cada um de seus componentes. Porém não é possível utilizar, ao mesmo tempo, todas as opções – a experiência nos mostra que quase nunca se chega a fazer isso sistematicamente; em cada situação, deve-se optar por práticas avaliativas que se crêem mais oportunas, baseando-se em diversos critérios: necessidade de dispor de determinadas informações, esforço que pressupõe avaliar, economia de tempo, etc. A seguir, faremos uma pequena análise desses tipos e objetos de avaliação, destacando aqueles que, em nossa experiência, nos parecem mais funcionais.

Avaliação inicial

Quando um professor inicia um processo de ensino e aprendizagem, necessita saber quais os conhecimentos dos alunos que estão disponíveis no momento de iniciar o trabalho. Ao mesmo tempo, é conveniente que estes tomem consciência de seus conhecimentos de base.

No que diz respeito aos conteúdos acadêmicos, já havíamos mencionado a necessidade que existe de se fazer uma análise dos conhecimentos prévios, a qual o educador realiza para tomar consciência, ele e os alunos, do ponto de partida de suas aprendizagens. Em certas ocasiões, a avaliação inicial pode tomar a forma de uma prova que cada aluno ou aluna realiza individualmente – pode-se fazer um controle individual para saber onde se encontra cada aluno ou aluna no que diz respeito ao tema trabalhado e, a partir daí, definir os objetivos que queremos conseguir. Porém, todos sabemos que, muitas vezes, não se formaliza essa coleta de informações iniciais e nem por isso deixa-se de organizar uma programação ajustada à diversidade dos alunos e das alunas. Além do mais, existem situações nas quais introduzir formalmente a avaliação inicial pode gerar mais efeitos secundários do que contribuições valiosas – existe o perigo, por exemplo, de carregar a tarefa educativa com ações que estão validadas pela teoria, porém que, na prática, pouco contribuem com os professores. Diríamos, portanto, que a importância da avaliação inicial está fora de questão, porém, é necessário encontrar maneiras de aplicá-la sem sobrecarregar aqueles que devem colocá-la em prática.

No que diz respeito à avaliação inicial das habilidades para o trabalho em grupos operativos, pode ocorrer algo parecido – é possível planejar uma série de provas para determinar os conhecimentos relacionados à prática, aos procedimentos e às atitudes dos quais dispõem os alunos sobre esse tipo de trabalho, porém entrar por essa via pode supor comprometer-se em atuações tão incômodas como pouco operativas. É muito mais sensato optar, simplesmente, por abrir o tema do trabalho em pequenos grupos, perguntando para toda a classe o que sabem sobre o tema e se possuem alguma experiência sobre ele, socializando os conhecimentos.

Em relação a essa socialização sobre o que sabem do trabalho em pequenos grupos, o professor pode transmitir-lhes os objetivos que precisarão cumprir até o final, sobre os quais se baseará a avaliação. Pode dizer, por exemplo: “Vocês terão que aprender a trabalhar juntos, de maneira ágil e autônoma. Quando fizermos a avaliação, vamos nos ater aos aspectos de participação, se todos participaram bastante no trabalho, ou se, em alguns grupos, alguns não conseguiram; se trabalharam agilmente ou se necessitaram de um pouco de ajuda de minha parte. Certamente, além disso, também vale tudo aquilo que vocês fizerem bem”. Parece-nos muito importante que os alunos, antes de começar uma unidade de programação, tenham claro que eles só serão avaliados ao final do processo, fazendo parte desse o que precisam aprender para que o resultado da avaliação seja satisfatório.

Avaliação formativa

Já havíamos mencionado, a partir de outro ponto de vista, as informações que o professor pode coletar enquanto os grupos operativos trabalham – o educador, depois de haver explicado em aula aquilo que os alunos precisarão fazer, inicia um percurso de grupo em grupo para avaliar como estão operacionalizando as tarefas e o próprio trabalho em grupo. Quando considerar oportuno, além de olhar e escutar, pode fazer perguntas sobre esse duplo ponto, com intervenções como aquelas que já mencionamos: “Vocês estão fazendo em conjunto? Todos já têm alguma coisa para fazer? Vocês se organizaram de maneira que todos possam fazer um pouco de tudo? O que estão achando desta maneira de

trabalhar?”, etc. Do mesmo modo, isso pode ocorrer em relação à tarefa: “Sabem como se faz? Estão conseguindo fazer? Estão com algum impedimento? Há algum problema?”, etc.

Às vezes, o professor se aproxima dos grupos e, sem que ninguém lhe tenha pedido, observa ou pergunta; porém, em outras ocasiões, vai dar resposta a uma solicitação que lhe fizeram. Nesse segundo caso, pode tratar-se de uma pergunta sobre a atividade propriamente dita, ou sobre algum problema de funcionamento do grupo. O educador se aproxima e procura compreender o significado da solicitação, para organizar, na continuidade, a resposta mais pertinente. Em todo caso, todo esse movimento lhe permite valorizar continuamente os processos de trabalho a partir dos dois pontos de vista mencionados.

Nessa avaliação, o educador vai apropriando-se das informações mais significativas para intervir na melhoria das tarefas e da dinâmica do grupo. Uma parte das informações que recebe não se traduz em uma resposta imediata – o professor as reservará para mais adiante, por exemplo, para o planejamento de novas unidades de programação; todavia, outra parte das informações que recebe gera uma resposta imediata. O educador intervém quando acredita que sua participação ajudará o grupo. Se não, fica calado, observa, escuta ou pergunta.

Esse tipo de avaliação permite ao professor ou professora compreender as dificuldades do grupo e contribuir para sua superação, colocando as reflexões ou recursos necessários em cada caso. À medida que os alunos podem tomar consciência de onde se encontram as dificuldades, auto-regulam seu próprio processo para avançar. A observação do processo oferece indicadores que devem ser considerados na valorização dos resultados do trabalho em grupo. Em uma tarefa extensa, a avaliação oferece *feedbacks* sucessivos entre professor ou professora e grupo, em relação às elaborações parciais. Por exemplo, na construção de um texto em grupo, é possível coletar informação sobre o roteiro do trabalho, sobre a primeira informação que os alunos obtêm, a proposta de ordenação dessa informação e o primeiro rascunho. As intervenções do educador, que se produzem a partir da informação que vai recebendo, são fundamentais para melhorar as aprendizagens dos alunos.

No trabalho em grupos operativos, a avaliação formativa é, a nosso juízo, imprescindível.

Avaliação final

Quando os grupos finalizam uma tarefa, geralmente, é apropriado reservar um tempo para constatar o que estão aprendendo e até que ponto estão cumprindo os objetivos previstos, tanto do tema desenvolvido como do trabalho em pequenos grupos.

A avaliação final – proposta como avaliação ou auto-avaliação – pode ser desenvolvida também em dois segmentos:

- As aprendizagens acadêmicas.
- O funcionamento dos grupos operativos como tais e o de cada um de seus integrantes.

Vejamos por partes.

A avaliação ou auto-avaliação das aprendizagens sobre o tema trabalhado

Podemos avaliar o produto final elaborado pelo grupo, ou ainda aquilo que cada componente aprendeu mediante sua elaboração. Também é possível propor uma auto-avaliação: que o grupo, ou cada integrante, se auto-avaliar.

Avaliação da tarefa de grupo

A avaliação do trabalho que foi elaborado em cada grupo operativo tem que partir dos objetivos inicialmente estabelecidos e que, por sua vez, foram explicitados aos alunos; quando se tratar de construir em pequenos grupos, por exemplo, uma notícia que atenda aos aspectos formais, tais como de estrutura e conteúdo, de vocabulário e ortografia, a avaliação deverá ater-se a esses objetivos. Nesse caso, uma opção possível pode ser a realização de uma leitura do texto que o pequeno grupo tenha elaborado – o professor procede à leitura em voz alta e, diante deles, comenta, um por um, esses aspectos mencionados. Ainda que possa ter sentido a avaliação da tarefa de grupo, não podemos perder de vista que o importante é que cada aluno ou aluna tenha aprendido algo durante o transcurso do trabalho realizado.

Auto-avaliação da tarefa de grupo

Se o professor opta pela auto-avaliação, tem a possibilidade de oferecer algumas pautas que a facilitem. O Quadro 4.1 poderia ser um exemplo de auto-avaliação de um grupo que elaborou uma notícia – cada grupo operativo, durante um tempo determinado, pode auto-avaliar a tarefa baseando-se na pauta que o educador lhe propõe. Ao concluir, todos os grupos comunicam os aspectos adquiridos e aqueles que seria conveniente melhorar em produções posteriores. Teoricamente, a avaliação do professor e a auto-avaliação não são, de modo algum, incompatíveis, e sim, complementares. Porém, na prática, em certas ocasiões, nem sempre se considera conveniente incluir as duas por diversos motivos, como, por exemplo, a agilidade do trabalho ou a economia de tempo.

Temos comprovado que, na avaliação das tarefas de grupo, resulta muito enriquecedor que cada grupo, assim que as tenha terminado, dedique uns minutos a comentá-las com toda a turma. Pode-se colocar ênfase em alguns dos aspectos alcançados positivamente em cada trabalho e compará-los entre si, não para destacar os melhores, mas para verbalizar a diversidade de realizações, para valorizá-los em tudo que têm de específico.

Avaliação da tarefa individual

Outro tema é a avaliação da tarefa individual: a comprovação, por parte do professor, do que cada aluno ou aluna aprendeu. A avaliação individual pode ser abordada mediante a coleta de uma amostra significativa de trabalhos individuais de cada aluno. Por exemplo, propondo alguns exercícios sobre o tema trabalhado.

Auto-avaliação da tarefa individual

Quando o educador opta por utilizar-se da auto-avaliação, pode oferecer uma pauta que a facilite. O Quadro 4.2, paralelo ao Quadro 4.1, porém redigido na primeira pessoa do singular, seria um exemplo adequado também para uma auto-avaliação individual.

Quadro 4.1 – Auto-avaliação da tarefa do grupo

GRUPO:	DATA:
ELABORAÇÃO DE UMA NOTÍCIA	AUTO-AVALIAÇÃO
1. Colocamos o título da notícia.	
2. Colocamos o título centrado, em letra grande e um pouco separado do resto do texto.	
3. Deixamos margens acima, embaixo e dos lados.	
4. Organizamos a informação do mais geral para o mais particular e do mais importante para o menos importante.	
5. Incluímos na notícia o quê, onde, quando e quem.	
6. Redigimos de forma clara.	
7. Ficou limpo e bem-apresentado.	
8. Outros.	
Valoração: +, +/-,-	
Observações:	

Como no caso da auto-avaliação de grupo, na individual também se pode cruzar a avaliação com a auto-avaliação, com resultados, sem dúvida, enriquecedores. Porém entendemos que compete a cada educador comprovar se a informação assim obtida compensa o esforço que supõe esta dupla atividade, ou se é mais prático optar por uma só.

A avaliação ou a auto-avaliação do grupo e de cada componente

Se levamos em conta que se pode avaliar o funcionamento de um grupo ou o de cada componente, e que se pode propor a auto-avaliação de um

grupo, ou também de cada componente, aparecem quatro possibilidades que desenvolveremos uma por uma e nesta mesma ordem.

Quadro 4.2 – Auto-avaliação da tarefa individual

ALUNO(A)	DATA:
ASPECTO A AVALIAR	AUTO-AVALIAÇÃO
1. Colocamos o título da notícia.	
2. Colocamos o título centrado, em letra grande e um pouco separado do resto do texto.	
3. Deixamos margens acima, embaixo e dos lados.	
4. Organizamos a informação da mais geral para a mais particular e da mais importante para a menos importante.	
5. Incluímos o quê, onde, quando e quem.	
6. Redigimos de forma clara.	
7. Ficou limpo e bem apresentado.	
8. Outros.	
Valoração: +,+/-,- Observações:	

A avaliação do funcionamento dos grupos

Temos comprovado o extraordinário interesse que exerce a avaliação do funcionamento dos grupos, visando melhorá-los – geralmente, é muito enriquecedor fazer uma pausa ao final das unidades de trabalho em grupos e avaliar como foi seu funcionamento.

A avaliação que o educador realiza sobre o funcionamento dos grupos – o que estão aprendendo e o que, contudo, falta-lhes assimilar –, é básico para trabalhar com eficiência. Em muitas ocasiões, a avaliação é feita de uma maneira mais intuitiva do que metódica e nem por isso deixa-se de obter bons resultados. Mesmo assim, incluímos o Quadro 4.3, para aqueles professores que desejam sistematizá-la – os seis critérios que nele figuram devem ser tomados como critérios possíveis, porém cada qual, em seu momento, irá priorizar aqueles que considere convenientes. Em todo o caso, temos comprovado que é muito útil verbalizar, diante de toda a turma, os aspectos mais relevantes que tenhamos observado na valoração.

Quadro 4.3 – Avaliação do funcionamento dos grupos

DATA:					
ITENS	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4	GRUPO 5
1. Todos trabalham.					
2. Todos trabalham bastante.					
3. Trabalham todos, em tudo.					
4. Agilidade na tarefa.					
5. Autonomia.					
6. Bom clima de grupo.					
VALORAÇÃO: +,+/-,- OBSERVAÇÕES:					

A auto-avaliação do funcionamento do grupo

Conduzir os grupos para que façam uma auto-avaliação pode ser mais enriquecedor do que se a avaliação de seu funcionamento for feita por parte do professor. Se o educador se decide por esta opção, pode propor a cada grupo que, durante um certo tempo, se dedique a pensar em como tem trabalhado,

anunciando que depois será feita uma socialização, facilitando, dessa forma, a reflexão. Neste caso, se projeta a auto-avaliação de maneira que os alunos disponham de algumas pautas, porém sempre convidando-os a modificá-las com o fim de aperfeiçoar, a partir de seus critérios, o próprio funcionamento. Ao finalizar o tempo combinado, procede-se à socialização, na qual cada grupo expõe sua reflexão aos demais, e o professor pode ainda, caso considerar conveniente, sintetizar e organizar no quadro aspectos da contribuição dos grupos.

Outra possibilidade é oferecer um formulário no qual figurem alguns itens mais fechados, que os alunos e as alunas deverão valorar. O formulário do Quadro 4.4 é um exemplo. Os itens se baseiam nos objetivos que o educador propôs sobre a aprendizagem do trabalho em grupo.

Quadro 4.4 – Auto-avaliação do funcionamento do grupo

GRUPO	DATA:
ASPECTOS QUE DEVEM SER VALORIZADOS	AUTO-AVALIAÇÃO
1. Participamos todos no trabalho.	
2. Todos trabalhamos bastante.	
3. Todos trabalhamos nas diversas tarefas.	
4. Fomos ágeis.	
5. Trabalhamos com autonomia.	
6. Entendemo-nos bem no grupo de trabalho.	
7. Outros.	
VALORAÇÃO: +, +/,-,-	
OBSERVAÇÕES:	

A avaliação do funcionamento individual

Para avaliar o funcionamento de cada aluno ou aluna, o educador pode utilizar uma tabela como a que incluímos no Quadro 4.5, em cuja primeira coluna figura a lista de alunos da turma e, na linha superior, as habilidades que se deseja que incorporem. Outra possibilidade é usar esta tabela só para os alunos e as alunas que requerem um acompanhamento especial.

Quadro 4.5 – Avaliação do funcionamento individual

DATA:					
ALUNOS(AS)	ITENS				
	Participa no trabalho em grupo.	Deixa os demais participarem e decidirem.	Trabalha de maneira autônoma.	É ágil no trabalho.	Ajuda os demais e se deixa ajudar por eles.
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					
11.					
12.					
13.					
14.					
VALORAÇÃO: +, +/,-,-					
OBSERVAÇÕES:					

A auto-avaliação do funcionamento individual

Se a opção avaliativa inclui a auto-avaliação do funcionamento individual, é possível oferecer uma pauta a cada aluno ou aluna como a que incluímos no Quadro 4.6, no qual cada um pode comparar os objetivos que inicialmente haviam sido estabelecidos, com as aquisições feitas.

Quadro 4.6 – Auto-avaliação do funcionamento individual

ALUNO(A)	DATA:
ASPECTOS QUE DEVEM SER VALORIZADOS	AUTO-AVALIAÇÃO
1. Tenho participado no trabalho.	
2. Tenho trabalhado bastante.	
3. Tenho trabalhado em diversas tarefas.	
4. Tenho sido ágil.	
5. Tenho trabalhado com autonomia.	
6. Tenho me entendido bem com os demais colegas.	
7. Outros.	
VALORAÇÃO: +,+/-,-	
OBSERVAÇÕES:	

Não gostaríamos de encerrar este segmento sem uma última reflexão sobre a prática da avaliação – temos a impressão de que, às vezes, consideramos a avaliação dos alunos com uma aridez que não desejaríamos para nós. Ainda que, em certas ocasiões, enquanto adultos, suportemos avaliações muito persecutórias, também encontramos muitas que têm um tom mais agradável – recordemos, por exemplo, a resposta que estamos acostumados a receber de amigos e conhecidos quando terminamos, por exemplo, um artigo para uma revista, ou

quando elaboramos uma receita culinária e a apresentamos à mesa, ou se compramos um vestido, ou decoramos uma nova casa: o *feedback* que recebemos, geralmente, tem conotações avaliativas, mas também envolve o que poderíamos chamar de uma celebração – mostra-se um produto e aquele que mostra se deleita –, assim como os que o contemplam também; não é infrequente felicitar o autor. Abre-se um espaço para seu desfrute. Dentro dessa situação cabem, também, a valorização de aspectos bem-sucedidos e deficitários.

Em outras palavras, não pretendemos desconsiderar a avaliação dos alunos ao início das unidades de programação, porém, muitas vezes, não há razão para que a avaliação esteja desligada do prazer de comunicar o que cada um sabe e sabe fazer, em um clima de preparação dos alunos para novas descobertas. Não seria adequado descuidar da avaliação constante, porém não há por que estar desligada do cuidado do professor aos grupos enquanto trabalham, com orientações gratificantes que podem ser oferecidas durante o trabalho. E, finalmente, não pretenderíamos desconsiderar a avaliação do aluno ao final das unidades de programação, porém temos pensado que talvez fosse necessário aumentar a sensibilidade para celebrar conjuntamente os trabalhos concluídos, e o funcionamento dos grupos que o tem permitido.

AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES NO TRABALHO EM PEQUENOS GRUPOS NA SALA DE AULA

Quando um professor ou um grupo decidem sistematizar a prática do trabalho em pequenos grupos na sala de aula, terão de dispor de algumas pautas que lhes sirvam de guia, ao menos no princípio de sua experiência. Em todo caso, poderão dar uma primeira resposta à questão da adequação da organização em pequenos grupos, do acerto das unidades de programação, ou do oportuno manejo da dinâmica dos grupos. Uma resposta mais definitiva a essas perguntas requer a comprovação, em certa medida, do cumprimento dos objetivos que foram propostos – se de fato os alunos e as alunas assimilam os conhecimentos acadêmicos previstos e aprendem a trabalhar cooperativamente, de forma adequada, provavelmente, isso quer dizer que se vai por um bom caminho. Porém, de forma complementar a esta via, temos comprovado que é útil dispor de uma lista de indicadores como os que apresentamos no Quadro 4.7, que sintetizam a maior parte dos temas

nucleares que fomos incluindo neste livro. No mínimo, facilitam a reflexão sobre a organização e o funcionamento desta proposta de trabalho. Não tivemos pretensões de esgotar todas as possibilidades, nem tampouco de fixar os indicadores mais importantes; entendemos que a importância dependerá, em boa medida, de cada situação concreta e daquela que lhe outorgue cada professor ou cada grupo. No que diz respeito ao número de pautas, levamos em conta o equilíbrio entre a economia de esforços e a suficiente exaustividade dos indicadores – gostaríamos de ter incluído um número bastante pequeno, para que não exigisse um esforço excessivo em revisá-los, ao mesmo tempo que tínhamos presente a necessidade de dar uma cobertura suficiente para permitir uma reflexão bastante exaustiva.

Quadro 4.7 – Avaliação da prática educativa do trabalho em grupos operativos

	ASPECTOS QUE DEVEM SER CONSIDERADOS	VALORAÇÃO
Formação dos grupos	O número de integrantes de cada grupo é adequado.	
	A heterogeneidade de níveis e ritmos dentro de cada grupo possibilita uma dinâmica enriquecedora para todos os integrantes.	
	A organização dos grupos favorece os alunos com níveis mais evoluídos e ritmos de aprendizados rápidos.	
	A organização dos grupos é adequada para os alunos com mais necessidades.	
	O lugar ocupado em sala de aula pelos alunos com mais necessidades é apropriado.	
	A heterogeneidade de meninos e meninas, assim como a heterogeneidade lingüística e cultural, é apropriada.	
	O agrupamento estabelecido resulta cômodo para o professor, assim como para os alunos.	

Continua

Continuação

	ASPECTOS QUE DEVEM SER CONSIDERADOS	VALORAÇÃO
Manejo da dinâmica dos grupos	Estabelecem-se as condições para que nos grupos participem todos os alunos de maneira suficiente.	
	Trabalha-se para que cada integrante favoreça a participação dos demais membros.	
	Procura-se que os componentes assumam diversas tarefas e funções: que todos façam de tudo.	
	Procura-se que cada componente vá aprendendo a tomar decisões e a favorecer que os demais também as tomem.	
	Trabalha-se a participação daqueles alunos que manifestam necessidades educativas especiais.	
	Intensifica-se que os grupos aprendam a regular o equilíbrio participativo e decisivo de cada aluno ou aluna.	
	Ensina-se a trabalhar com autonomia e, ao mesmo tempo, a solicitar a colaboração do educador quando é necessário.	
	Procura-se que os grupos trabalhem com suficiente agilidade.	
	Potencializam-se os papéis com efeitos positivos para a tarefa e o bom entendimento do grupo.	
	Trabalham-se os papéis com efeitos negativos: bloquear o grupo, retrair-se, brincar, chamar a atenção, agredir, dominar ou competir.	
Tem-se em conta que cada grupo favoreça a participação de seus componentes.		

Continua

Continuação

	ASPECTOS QUE DEVEM SER CONSIDERADOS	VALORAÇÃO
Manejo da dinâmica dos grupos	Trabalha-se a tendência do aluno a integrar-se, a valorizar-se positivamente, a reforçar as relações de amizade ou companheirismo, a respeitar-se, a proteger-se e a ajudar-se mutuamente.	
	Procura-se destacar os progressos dos alunos e dos grupos mais que evidenciar feitos.	
	Regula-se o ruído excessivo.	
	Contém-se o movimento inoportuno dos alunos.	
	Assume-se a implicação na manutenção do interesse dos alunos pelo trabalho.	
	Tem-se em conta o trabalho de habilidades sociais: escutar com atenção as intervenções dos demais, respeitar os turnos de intervenção, controlar o tom de voz, valorizar positivamente as contribuições dos demais.	
Organização e funcionamento das tarefas	Acerto na escolha das tarefas: as tarefas permitem metas comuns aos alunos e o envolvimento de todos os componentes.	
	Acerto no grau de dificuldades das atividades.	
	As atividades têm resolução em diferentes níveis e se adequam à diversidade existente nos grupos operativos.	
	Existem materiais e recursos suficientes para que os grupos possam realizar as tarefas combinadas.	
	Ao concluir as tarefas, se permite ao aluno desfrutar do resultado obtido.	

Continua

Continuação

	ASPECTOS QUE DEVEM SER CONSIDERADOS	VALORAÇÃO
Organização e funcionamento das tarefas	As tarefas resultam interessantes para o grupo que as realizou.	
	Transmite-se ao grupo, com clareza, o que deve fazer, como, quando e por quê.	
	Proporciona-se ao grupo tomar consciência de seus conhecimentos de partida.	
	Transmite-se ao grupo, com clareza, o que é, como se faz e por que é importante a aprendizagem cooperativa.	
	Informam-se ao aluno, no início das unidades de programação, os conhecimentos que deverá incorporar, referentes à matéria trabalhada e ao funcionamento do grupo.	
	Avalia-se o funcionamento dos grupos operativos.	
	Acerto nas atividades de auto-avaliação.	
	Em geral, conseguem-se os objetivos de aprendizagem planejados para cada um dos alunos.	
A cultura cooperativa da escola	A instituição é sensível ao trabalho cooperativo.	
	Na equipe docente, existe o hábito de trabalhar cooperativamente.	
	O trabalho em grupos operativos nas salas de aula se reflete nos documentos em que o centro define seu funcionamento.	

No que se refere à *formação dos grupos*, os professores e os grupos, ao se auto-avaliarem na prática do trabalho, podem considerar se decidiram acertadamente o número de integrantes de cada grupo, ou ainda se alguns, provavelmente, teriam funcionado melhor com maior ou menor número. Eles podem considerar também em que medida o grau de heterogeneidade dentro de cada pequeno

grupo possibilitou uma dinâmica enriquecedora para todos, ou ainda se as divergências demasiado grandes entre os níveis e os ritmos, ou a excessiva homogeneidade, conformaram situações pouco enriquecedoras. Podem refletir se a organização dos grupos tem favorecido o enriquecimento de alunos e alunas de níveis mais evoluídos e ritmos de aprendizagem mais rápidos; até que ponto os alunos menos evoluídos ou mais necessitados de ajuda têm sido corretamente situados em cada grupo e têm podido obter suficiente proveito da situação estabelecida; se o lugar ocupado em sala de aula pelos alunos mais necessitados tem sido o mais adequado para as aprendizagens escolares e as relações com os demais colegas, bem como com os educadores; podem pensar também se eles têm contemplado a heterogeneidade de meninos e meninas, assim como a heterogeneidade lingüística e cultural, caso elas ocorram; e finalmente em que medida os agrupamentos estabelecidos resultaram suficientemente cômodos, tanto para o professor como para os alunos.

No que diz respeito ao manejo da *dinâmica dos grupos* operativos, pode-se avaliar até que ponto é possível fixar as condições a fim de que todos os componentes participem na tarefa e que participem dela de forma suficiente; o quanto se procurou que cada integrante pudesse favorecer a participação dos demais membros; qual o investimento feito para que todos os colegas de turma tivessem assumido papéis e funções diferentes – como, por exemplo, ditar um texto, escrever o rascunho, corrigi-lo, passá-lo a limpo, fazer desenhos –; se se trabalhou para que os componentes de cada grupo pudessem aprender a participar e a deixar participar; até que ponto se considerou que cada aluno pode ir aprendendo a tomar decisões e a deixar que outros as tomem; se se trabalhou com cuidado na participação daqueles alunos e daquelas alunas que manifestam necessidades educativas especiais; se se favoreceu que os grupos aprendessem a regular o equilíbrio participativo e decisivo de cada aluno; se se ensinou a trabalhar com autonomia, porém, ao mesmo tempo, a solicitar a colaboração do educador quando necessário; e ainda se se procurou que os grupos trabalhassem com suficiente agilidade. Também, neste segmento, é possível valorizar se os educadores levam bastante em conta a potencialização dos papéis com efeitos favorecedores do bom desenvolvimento do trabalho e do bom entendimento com os companheiros; e se trabalham os papéis de efeitos negativos, como os de bloquear o grupo, retrair-se, brincar, chamar a atenção, agredir, dominar ou competir. Dentro de outro bloco deste segmento, pode ser valoriza-

do ainda o favorecimento da inclusão de todos, por parte de cada componente e em cada grupo; se se favoreceu a tendência de valorizar positivamente, de reforçar as relações de amizade ou companheirismo, de proteger-se e de ajudar-se sempre que necessário. Finalmente, os educadores podem valorizar sua própria disponibilidade no momento de destacar os progressos de cada aluno ou aluna e de cada grupo, mais do que evidenciar seus defeitos; o controle suficiente do excesso de ruído; a contenção do movimento improdutivo dos alunos; a eficácia na manutenção do interesse dos alunos pelo trabalho; e o acerto no trabalho das habilidades sociais: a habilidade de escutar com atenção as intervenções dos demais, o controle do tom de voz, a conotação positiva às contribuições dos colegas, etc.

No que diz respeito às *tarefas* nas quais se envolvem os grupos operativos, pode-se avaliar o acerto em sua escolha e ver até que ponto as tarefas escolhidas permitem desafios que os alunos possam alcançar em grupo; até que ponto a tarefa escolhida permite o envolvimento de todos os integrantes; se o grau de dificuldade das atividades é adequado para todos os componentes do grupo; se as atividades são resolvidas em diferentes níveis; se existem materiais e recursos suficientes para que os grupos possam executar até o fim as suas tarefas; se, ao concluir as tarefas, é permitido aos alunos desfrutar de seu resultado; e ainda até que ponto a tarefa resulta interessante para o grupo que irá efetivá-la. Quanto à organização e ao desenvolvimento das tarefas, a reflexão pode incluir a verificação do que foi transmitido ao grupo, se houve clareza suficiente sobre aquilo que se devia fazer, como, quando e por quê; e ainda se lhes foi proporcionado tomar consciência dos seus conhecimentos de partida. Quanto ao sentido que tem para os alunos a aprendizagem do trabalho em pequenos grupos, é preciso comprovar até que ponto lhes foi transmitido, com clareza, o que é, como se faz e por que é importante sistematizá-lo.

Finalmente, referimo-nos à *avaliação*, na qual é preciso revisar até que ponto se informa os alunos, no início das atividades de programação, sobre os conhecimentos que terão que assimilar, referentes à matéria trabalhada e, ao mesmo tempo, sobre o funcionamento em grupo; se é efetivada a avaliação do funcionamento dos pequenos grupos; o grau de acerto das atividades de auto-avaliação, e até que ponto cumprem-se os objetivos de aprendizagem propostos para cada um dos alunos e alunas da sala de aula.

Faltaria ainda uma avaliação referente aos parâmetros mais próximos ao grupo do professor e à cultura da escola. Nesse sentido, pode ser significativo

avaliar até que ponto a instituição, como tal, é sensível a este tipo de trabalho; se no grupo do professor existe o hábito de funcionar cooperativamente; e até que ponto essa prática se reflete nos documentos nos quais o centro educacional define seu funcionamento.

A fim de facilitar a avaliação de todos esses pontos, elaboramos o Quadro 4.7, pensado para identificar os pontos adequadamente atingidos, e aqueles em que seria conveniente melhorar. É possível identificar estes últimos, selecionar os que se considerem prioritários e organizar as intervenções pertinentes para resolvê-los, até onde seja possível.

O Assessor Psicopedagógico e o Trabalho em Pequenos Grupos

5

Há pouco mais de duas décadas, a grande maioria das escolas não dispunha da função de um assessor psicopedagógico. Podemos dizer que somos a primeira geração que conhece essa função como algo habitual. Sua existência é, pois, bem curta; estamos, de fato, no início do assessoramento à prática educativa de maneira generalizada.

Entre as possíveis maneiras de dar presença ao assessoramento psicopedagógico, aquela mais sistematizada, nestas fases iniciais, tem sido a intervenção nos casos de alunos com necessidades educativas especiais. Essa forma de ação baseia-se em identificar aqueles alunos que manifestam dificuldades de aprendizagem, avaliando seus conhecimentos e tratando de ajustar o currículo a suas necessidades. Com o passar dos anos, comprovou-se que essa é uma boa maneira de intervir e, sem dúvida, continuará sendo no futuro. Porém, seria inconcebível pensar que a contribuição da psicopedagogia às instituições educativas poderia ficar estancada neste único modelo. Sua base teórica nos possibilita uma grande abertura; a psicopedagogia nos oferece, atualmente, um promissor leque de possibilidades, algumas das quais faz anos, de fato, que estão sendo aplicadas com êxito – a análise dos processos de ensino e aprendizagem no sistema de ensino regular, o trabalho através de programas, as intervenções institucionais, apenas para citar algumas, estão demonstrando ser âmbitos de enormes possibilidades. Sem dúvida, a vontade de abertura da tarefa de assessoria a esses âmbitos tropeça e tropeçará em obstáculos que podem retardar seu desenvolvimento: não faltarão, por exemplo, concepções mais restritas ou mais burocratizadoras da psicopedagogia que atuarão como freio, porém, visto desde uma perspectiva mais