

A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa

► Madalena Telles Teixeira *

► Maria Filomena Reis **

Resumo

As exigências do ensino implicam com frequência que os alunos permaneçam muitas horas na sala de aula, local onde escrevem, escutam, refletem, interagem com os seus colegas, aprendem. É importante melhorá-la, transformando-a num ambiente de conforto e bem-estar, permitindo a interação e onde seja agradável trabalhar. Por esta razão, este texto pretende promover momentos de reflexão e de questionamento sobre a organização do espaço na sala de aula, tendo em conta autores como Filomena Silvano e Robert Slavin.

Palavras-chave: Sala de aula. Organização do espaço. Aprendizagem cooperativa. Estratégias de aprendizagem.

The Organization of the Space in the Classroom and its Implications in Cooperative Learning

Abstract

The demands of teaching frequently require students to remain long hours in the classroom, place where they write, listen, reflect, interact with their colleagues, and learn. It is important to improve it, transforming it into an environment of comfort and well-being, allowing the interaction and where it is pleasant to work. For this reason, this study intends to promote moments of reflection and questioning on the organization of the space in the classroom, taking into account authors like Filomena Silvano and Robert Slavin.

Keywords: Classroom. Organization of space. Cooperative learning. Learning strategies.

* Doutora em Linguística Aplicada; Instituto Politécnico de Santarém - ESE / Universidade de Lisboa - CEAUL/CAPLE; Departamento de Línguas e Literaturas, área de linguística aplicada e didática da língua portuguesa - PL1 e PLE/PLE2. *E-mail:* madalena.dt@gmail.com.

** Mestre em Ciências da Educação; Instituto Politécnico de Santarém - ESE/Universidade de Lisboa. *E-mail:* mena-reis@hotmail.com.

La Organización del Espacio en el aula y sus Implicaciones para el Aprendizaje Cooperativo

Resumen

Las exigencias de la enseñanza a menudo requieren que los estudiantes permanezcan muchas horas en el salón de clases, donde escribir, escuchar, reflexionar, interactuar con sus pares, aprender. Es importante para mejorarla, convirtiéndolo en un ambiente de confort y bienestar, permitiendo la interacción y donde el trabajo es agradable. Por esta razón, el presente trabajo tiene como objetivo promover momentos de reflexión y cuestionamiento acerca de la organización del espacio en el aula, teniendo en cuenta Filomena Silvano y autores como Robert Slavin.

Palabras clave: Aula. Organización del espacio. El aprendizaje cooperativo. Estrategias de aprendizaje.

Introdução

As exigências do ensino e da educação são cada vez maiores e mais complexas. A indisciplina, o insucesso escolar e o abandono escolar são problemas que integram o cotidiano dos professores. Ora, como os alunos passam cada vez mais horas na escola, quase que se poderia dizer que habitam na escola, este espaço deveria estar imerso num ambiente de conforto e bem – estar. É aí que escrevem, escutam, refletem, interagem com os seus colegas, aprendem, ou não. Como refere Augustowsky (2005, p.16):

(...) para la enseñanza, habitar significa apropiarse reflexiva y emocionalmente de los espacios y convertir los escenarios que nos prestan las instituciones en «buenos» y –¿por qué no? - «bellos» lugares de trabajo, en sítios adecuados para enseñar y aprender.

Para tanto, consideramos absolutamente necessário melhorar o espaço escola/sala de aula, tornando-o mais acolhedor, mais humano, mais bonito; um espaço que permita a interação e em que seja agradável trabalhar. Não é possível pensar em práticas de ensino que ocorram no vazio, é necessário situá-las no contexto em que se inserem.

Quando entramos numa escola e olhamos em redor, não só a entrada mas também os diversos espaços que a compõem, como as salas de aula, por exemplo, podemos perceber qual a dinâmica que a envolve, que tipos de atividades se desenvolvem, como interagem os diferentes alunos, como se relacionam entre pares e com os adultos,

professores, auxiliares e agentes da comunidade escolar. Todo o ambiente envolvente nos informa; basta observarmos atentamente a forma como as pessoas se relacionam e como estão organizados os espaços de recreio, o mobiliário e as paredes, ou seja, como está organizado o espaço físico dentro e fora das salas de aula.

Estudos como o de Richardson (1997) dão destaque aos escassos recursos que o professor controla, salientando o tempo – gestão e focalização do tempo dos alunos nos assuntos escolares em geral – e o espaço na sala de aula – como movimentar-se nesse espaço, onde colocar os alunos, os materiais e as carteiras e como criar um ambiente adequado à aprendizagem. Fazem, ainda, referência ao fato de estar bastante bem desenvolvida a investigação sobre a gestão do tempo, mas muito pouco se saber ainda sobre a gestão do espaço. A flexibilidade na colocação das carteiras e das mesas e no agrupamento dos alunos assume um papel muito importante quando se considera o uso do espaço na sala de aula, mas é difícil prever quais as implicações destas decisões no comportamento e na aprendizagem dos alunos, uma vez que os dados da investigação são ainda muito reduzidos.

A principal preocupação dos professores com o espaço é experimentar a reorganização da disposição da sala de aula. A forma como o mobiliário está disposto pode ter influência no tempo de aprendizagem escolar e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos. Como já foi referido e será salientado neste estudo, a flexibilidade na colocação das cadeiras e das mesas, bem como no agrupamento dos alunos, é essencial para proporcionar uma aprendizagem cooperativa, o apoio entre pares e a apresentação dos conteúdos a todos os elementos da aula (RICHARDSON, 1997).

No seguimento desta linha, apresentamos um apontamento sobre a organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa.

O espaço da sala de aula

“Compreendo a sala de aula como um espaço.”

Freire; Pires da Costa (2008, p. 95)

Ao considerarmos o espaço como objecto de análise, devemos ponderar todo um conjunto de outras dimensões como o espaço geográfico, o espaço matemático, o espaço político, o espaço social, o espaço cultural, o espaço físico, o espaço escolar, que têm sido

alvo de estudos por diversos investigadores ligados a áreas diferenciadas, tais como, geógrafos, matemáticos, antropólogos, sociólogos, arquitetos, pedagogos, entre outros.

No final do séc. XIX e na primeira metade do séc. XX, o espaço foi abordado em diversos textos de Durkheim (1895, 1912 apud DURKHEIM, 1998, 2002), Mauss (1904-1905) e Halbwachs (1950), enquanto realidade social, estabelecendo a inter-relação com a sociedade que dele faz parte. Os estudos efetuados por estes autores conduziram à definição de duas construções conceituais e metodológicas: o espaço pensado como uma representação e o espaço pensado como uma realidade material. Para Durkheim (1912 apud DURKHEIM, 2002) o espaço não se pode dissociar da sociedade que o habita e os tipos de organização que esta exhibe devem ser explicados pela relação estabelecida entre os dois – espaço e sociedade. Lévi-Strauss (1953) segue a linha de Durkheim (1912 apud DURKHEIM, 2002), e trabalha o espaço na sua dupla vertente, isto é, como representação e como material (SILVANO, 2007). Contudo, dada a heterogeneidade das sociedades, Lévi-Strauss (1953, p. 17) demonstrou “que a essa diferenciação corresponde uma diferenciação das representações do espaço.”

Lefebvre (1986 apud SILVANO, 2007, p. 42) afirma que “é quando o espaço social se deixa de confrontar com o espaço mental (definido pelos filósofos e matemáticos), com o espaço físico (definido pelo prático-sensível e pela percepção da ‘natureza’) que a sua especificidade se revela”. Propõe, assim, uma nova forma de estudar o espaço e o seu projeto de trabalho baseia-se em três perspectivas: prática social – que engloba a produção e a reprodução dos lugares e dos conjuntos espaciais próprios de cada sociedade; as representações do espaço – que dizem respeito às relações de produção e à ordem que estas impõem, implicando a existência de conhecimentos, signos e códigos específicos, e, por último, espaços de representação – associados ao quotidiano e ao vivido, ao lado clandestino e subterrâneo da vida social. A relação entre estes três conceitos é apresentada como uma realidade dependente das sociedades, sendo apenas perceptível se for estudada.

Hall (1986 p. 11) fala-nos de espaço social e pessoal. Refere que criou o termo *proxêmica* “para designar o conjunto das observações e teorias referentes ao uso que o homem faz do espaço enquanto produto cultural específico”. Apresentando-nos três níveis proxémicos: o nível infracultural, que se refere ao comportamento e que está

enraizado no passado biológico do Homem, o nível pré-cultural, que é fisiológico e pertence ao presente e o nível microcultural, que é onde se verifica a maior parte das observações proxémicas. Aqui podem distinguir-se três aspetos do espaço “conforme apresente uma organização rígida, semirrígida ou «informal»: espaço de organização fixa; espaço de organização semifixa e espaço informal. (HALL 1986, p. 119).

Fazendo o paralelismo com a sala de aula, também ela um espaço pessoal e social, Forneiro (2008) refere ser três os elementos que nos podem condicionar quando pretendemos organizar o espaço: os elementos estruturais, que dizem respeito ao edifício propriamente dito, não sendo possível a sua alteração; o mobiliário, correspondente a, por exemplo, mesas e cadeiras, que embora não se possa retirar, pode ser objeto de reorganização, de acordo com as necessidades; e os materiais de que dispomos, que cada um poderá usar da forma que considerar mais pertinente. Os elementos estruturais, elementos permanentes na estrutura do edifício, constituem aquilo a que Hall (1986) designa de espaço de organização fixa.

Ferrão Tavares (2000, p. 33) afirma ser importante refletir sobre a organização do espaço na aula como meio de facilitar a interação. Faz, ainda, referência à diferença existente entre escolas de nível inferior com as dos outros níveis, afirmando que “à medida que se avança na escolaridade, os espaços deixam de ser dinâmicos para se tornarem fixos”. Como exemplo de espaços dinâmicos, Ferrão Tavares (2000) menciona o desenrolar das atividades na educação pré-escolar e / ou do primeiro ciclo, em que as cadeiras, as mesas, e outros materiais, podem ser facilmente deslocados em função das atividades a realizar. Já no que diz respeito à disposição tradicional da sala de aula, principalmente nos níveis de escolaridade mais avançados, acredita que constitua um obstáculo à realização de atividades de produção oral, “uma vez que o olhar recíproco faz parte das estratégias interactivas” (TAVARES, 2000, p. 33). Nesta linha, e no que diz respeito ao espaço de organização semifixa, como a organização do mobiliário existente naquele espaço, Hall (1986) fala de espaços sociófugos e sociópetos. Enquanto os primeiros mantêm os indivíduos estanques entre si, dificultando a comunicação, os segundos provocam os contatos, favorecendo-a. Na sala de aula, verifica-se também a existência destes espaços, na medida em que há lugares que levam a uma participação natural do aluno, assim como há outros que podem dificultar essa participação.

Com efeito, a temática dos espaços ainda é bastante recente em educação. De acordo com Forneiro (2008, p. 229):

Nos últimos anos, foram dados muitos passos à frente e hoje faz parte da cultura profissional dos professores(as) dessa etapa educacional que o espaço de suas aulas seja um recurso polivalente que possam utilizar de muitas maneiras e do qual podem extrair grandes possibilidades para a formação.

O conceito de espaço refere-se, de acordo com o Dicionário Editora da Língua Portuguesa 2010: Acordo Ortográfico (2009, p. 651), a um “lugar mais ou menos bem delimitado, cuja área (maior ou menor) pode conter alguma coisa; extensão indefinida”. Perante esta definição, *espaço* adquire uma acepção de algo físico, algo relacionado com os elementos que ocupam o espaço. Battini (1982 apud FORNEIRO, 2008, p. 231) afirma que “é necessário entender o espaço como um espaço de vida, no qual a vida acontece e se desenvolve: é um conjunto completo” salientando que:

para as crianças pequenas o espaço é aquilo que nós chamamos de espaço equipado, ou seja, espaço com tudo o que efetivamente o compõe: móveis, objetos, odores, cores, coisas duras e moles, coisas longas e curtas, coisas frias e coisas quentes, etc.

Relativamente ao espaço da sala de aula, e fazendo referência aos termos *espaço* e *ambiente*, os quais costumam ser utilizados de forma equivalente, Forneiro (2008) estabelece uma diferença entre eles, embora considere que estejam intimamente relacionados. Enquanto, espaço diz respeito ao espaço físico “locais para a atividade caracterizados pelos objectos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração.” *Ambiente* engloba o “espaço físico e [as] relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto)” (FORNEIRO, 2008, p. 232-233).

Refere que *ambiente* pode, ainda, definir-se de um modo mais abrangente como:

... um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida. Por isso dizemos que o ambiente «fala», transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes. (FORNEIRO, 2008, p. 232).

No que concerne à escola, Forneiro (2008) apresenta o ambiente estruturado em quatro dimensões bem definidas, mas relacionadas entre si, como se pode verificar

através da Figura 1: dimensão física, que se refere ao aspecto material do ambiente; dimensão funcional, que se relaciona com a forma de utilização do espaço; dimensão temporal, que reporta à organização do tempo, isto é, aos momentos em que serão utilizados os diferentes espaços, e dimensão relacional, que concerne às diferentes relações que se estabelecem dentro da sala de aula. Cada uma destas dimensões inclui elementos que podem existir por si só, mas o ambiente só existe se todos eles se inter-relacionarem, pois não possui uma existência material como o espaço físico.

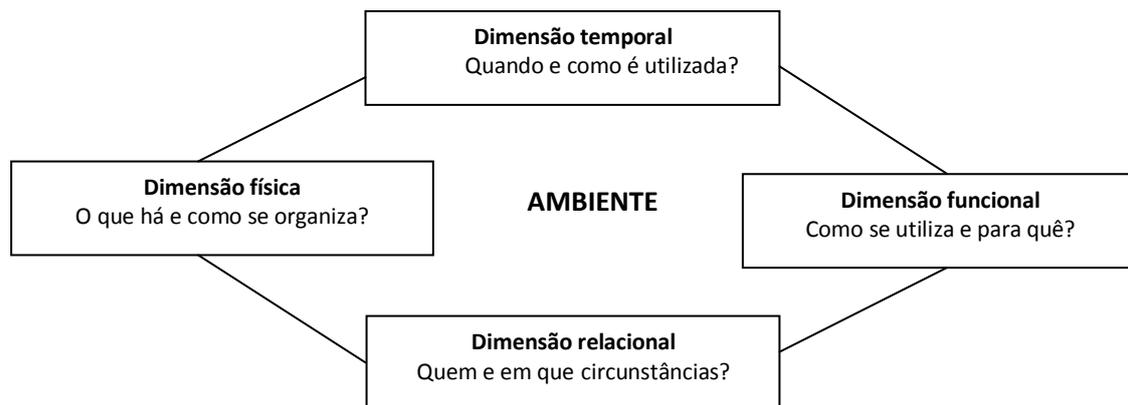


Figura 1 - Dimensões do ambiente escolar, com base em Forneiro. (2008, p. 234)

Para o nosso estudo, a ênfase dada ao espaço físico, isto é, à dimensão física do espaço da sala de aula, não pode dissociar-se da importância do ambiente de aprendizagem na sua totalidade – dimensão relacional, temporal, didática –, pois o ambiente envolve inúmeros elementos que se revelam como sendo conteúdos de aprendizagem.

Tal como Hall (1986) considerava importante que existisse uma flexibilização do espaço e uma coerência entre o plano e a função, também Zabalza (2001) afirma que o espaço poderá favorecer ou dificultar a aquisição de aprendizagens, revelando-se estimulante ou limitador em função do nível de coerência entre os objetivos e a dinâmica proposta para as atividades a realizar, ou em relação aos métodos de ensino e de aprendizagem caracterizadores do nosso modo de trabalhar.

Para Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 264), “as configurações de espaço já dadas são marcos para tornar possível algumas atividades mas outras não [...]”. Só serão possíveis alterações na metodologia da educação, se houver uma alteração consolidada dos espaços e a disponibilização dos materiais necessários para tal.

"Tarefas e atividades inovadoras exigem contextos físicos adequados que não costumam ser herdados, pois no meio físico de que se dispõe só cabem determinadas metodologias" (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ p. 265).

Forneiro (2008) refere-se ao espaço como conteúdo curricular, apresentando três etapas constituintes do processo: 1ª – espaço como local onde se ensina, no qual é esperado que o professor se adapte da melhor maneira possível; 2ª – espaço como componente instrumental, o qual o professor altera se considerar importante relativamente às atividades a realizar, fazendo parte do projeto de formação como elemento facilitador; 3ª – espaço como fator de aprendizagem, passando a fazer parte integrante do projeto formativo do professor e do processo de ensino e de aprendizagem.

Na mesma linha, Zabalza (2001) considera que a forma como organizamos e utilizamos o espaço físico da sala constitui, ela própria, uma mensagem curricular, uma vez que reflete o nosso modelo educativo.

A organização do espaço na sala de aula

O espaço físico da sala de aula possui elementos que, conforme a sua organização, constituem um determinado ambiente de aprendizagem que irá, conseqüentemente, condicionar a dinâmica de trabalho e as aprendizagens que aí se poderão efetuar. Ele deverá estar organizado tendo em vista a atividade a ser desenvolvida, pois constitui o elemento que condiciona mais claramente a estrutura do espaço (FORNEIRO, 2008).

Planificar e gerir os espaços, de um modo coerente com os nossos modelos metodológicos, reveste-se de uma grande importância dado que o ambiente se revela como um poderoso fator facilitador ou inibidor da aprendizagem (ZABALZA, 2001).

No que diz respeito à disposição dos materiais, carteiras e alunos, o espaço é um recurso importante que é planificado e gerido pelos professores. A forma como o espaço é utilizado interfere no ambiente da sala de aula, influencia o diálogo e a comunicação e tem efeitos emocionais e cognitivos importantes nos alunos (ARENDS, 2008).

Richardson (1997) afirma que a forma como está disposto o mobiliário pode influenciar o tempo de aprendizagem escolar e a aprendizagem dos alunos. Por conseguinte, o modo de organização do espaço tem uma influência direta sobre os padrões de comunicação e sobre as relações de poder entre professores e alunos, que podem afetar o grau com que estes controlam os conteúdos e tornam a sua

aprendizagem independente. A disposição dos alunos nas carteiras ajuda a determinar os padrões de comunicação e das relações interpessoais nas salas de aula e influencia uma variedade de decisões diárias que os professores têm de tomar acerca da utilização e gestão dos escassos recursos ao seu alcance. A aprendizagem cooperativa, por exemplo, requer uma atenção especial quanto ao uso do espaço na sala de aula, bem como do mobiliário móvel (ARENDS, 2008). Situação que poderemos verificar mais adiante.

A organização do espaço da sala de aula reflete a ação pedagógica do professor, pelo que ele deve avaliar o seu próprio estilo de ensino: se gosta de ver todos os alunos ao mesmo tempo, se vai usar atividades em pequenos grupos, se vai lecionar com exposição a maior parte do tempo, ou outras formas.

Num caderno editado pelo Brasil (2006, p. 3), que tem como objetivo refletir sobre a sala de aula como “espaço de vivência, experimentação e construção”, é abordada a organização do espaço físico e a sua relação com a dinâmica de trabalho. Neste sentido, são sugeridas algumas estratégias que podem contribuir para a construção de vínculos, para a facilitação do diálogo e do encontro entre as alunas e alunos de uma turma, entre as quais, são apresentadas e comentadas imagens de várias disposições de organização do espaço na sala de aula, afirmando que não há uma forma única e correta de organizar o referido espaço. Neste sentido, apresentam carteiras dispostas em filas, mesas agrupadas e disposição das cadeiras em círculo, como se pode observar nas Imagens 1, 2 e 3:

- Carteiras dispostas em filas - os alunos sentam-se, uns atrás dos outros, voltados para o quadro. Se imaginarmos o primeiro dia de aulas de um grupo nesta sala, poderemos deduzir que eles irão encontrar algumas dificuldades para se conseguirem ver, olhar, reconhecer. A sala está voltada para o quadro, para o (a) professor (a), possivelmente, mas não para o grupo (Imagem 1).

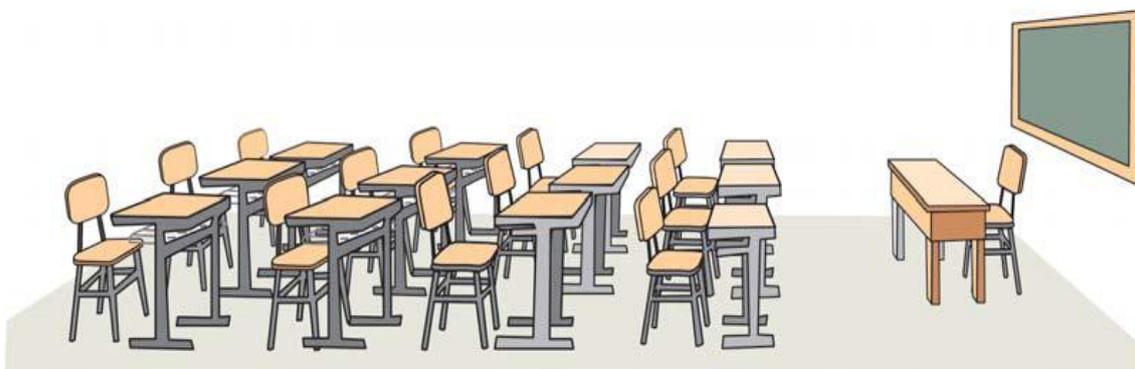


Imagem 1 - Carteiras dispostas em filas. (pp. 22-23)

- Mesas agrupadas - Se imaginarmos que este espaço está ocupado por jovens e adultos, poderemos vê-los sentados em pequenos grupos e os elementos de cada grupo olham-se, falam diretamente uns com os outros e podem ver os outros grupos. O quadro não é o centro e o (a) professor (a) pode estar em diferentes lugares, acompanhando os diálogos e os trabalhos de cada grupo. Este tipo de organização deve ser utilizado sempre que desejarmos propor produções escritas, conversas e discussões em pequenos grupos (Imagem 2).

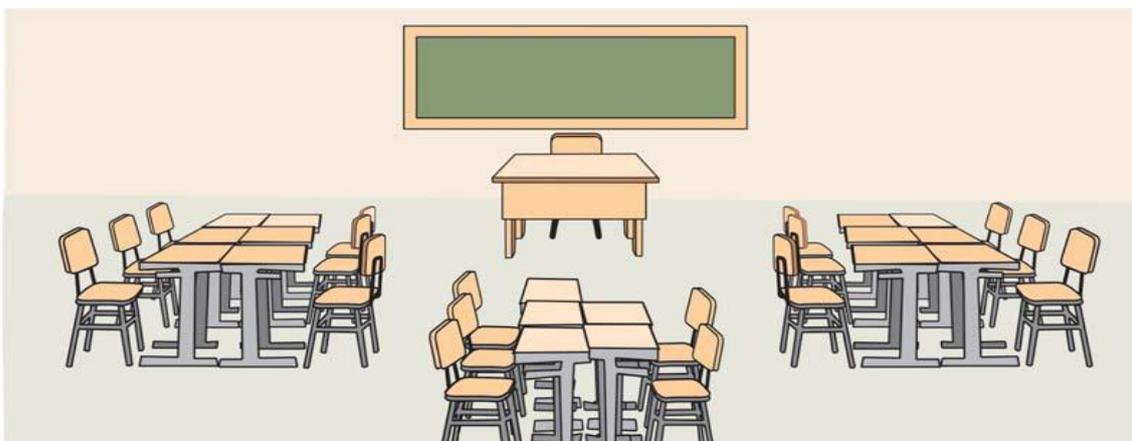


Imagem 2 - Mesas agrupadas. (pp. 22-23)

- Disposição das cadeiras em círculo - Não é possível indicar o lugar do (a) professor (a), já que cada lugar está igualmente disposto em relação ao outro: as pessoas estão num mesmo patamar, voltadas para o centro do círculo, podendo olhar e dirigir-se a qualquer outra, sem qualquer dificuldade. O quadro está fora do círculo (Imagem 3).

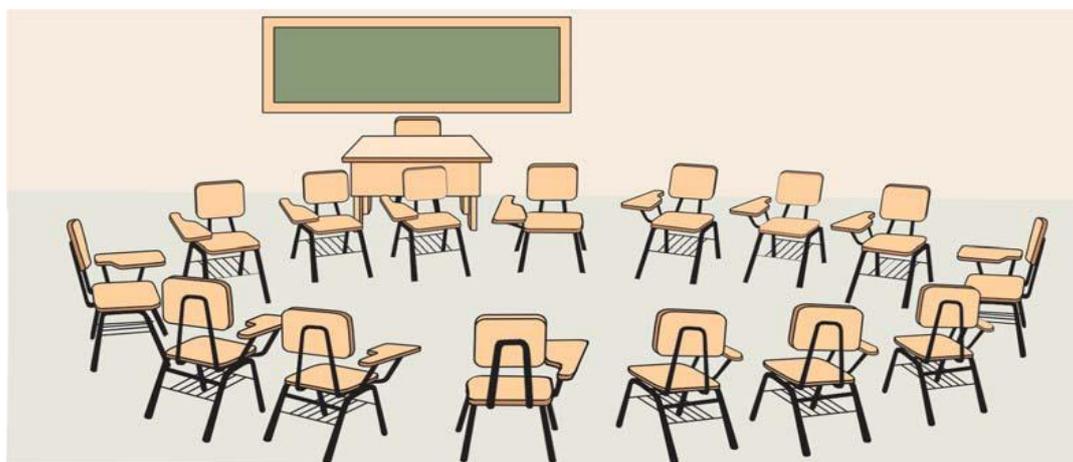


Imagem 3 - Disposição em círculo. (pp. 22-23)

Devemos tomar em consideração que uma e/ou outra maneira estão relacionadas com objetivos distintos, favorecendo relações entre alunos e entre estes e o (a) professor(a).

Neste sentido, Arends (2008) faz referência a vários modelos de ensino e respetiva organização da sala de aula, de entre os quais destacamos o modelo de ensino expositivo, o modelo de instrução direta e o modelo de ensino designado como aprendizagem cooperativa.

O modelo de ensino expositivo, abordagem pedagógica que privilegia a explicação de novos conteúdos e informações aos alunos, requer um ambiente muito estruturado, caracterizado por um professor que saiba ser um orador ativo e por alunos que sejam ouvintes ativos. Deste modo, torna-se fundamental a planificação e a gestão do espaço numa aula expositiva. Normalmente, os professores preferem dispor as carteiras (mesas e cadeiras) em filas e colunas. Esta disposição mais tradicional da organização do espaço da sala de aula era de tal forma considerada benéfica, em épocas anteriores, que as filas das carteiras estavam presas ao chão. No entanto, revela ser a mais adequada para situações nas quais os alunos devem concentrar a sua atenção no professor, na informação escrita no quadro ou projetada, quer durante a exposição de um tema quer durante o trabalho individual no lugar. A disposição tradicional já apresentada na Imagem 1 está, também, representada na Figura 2.

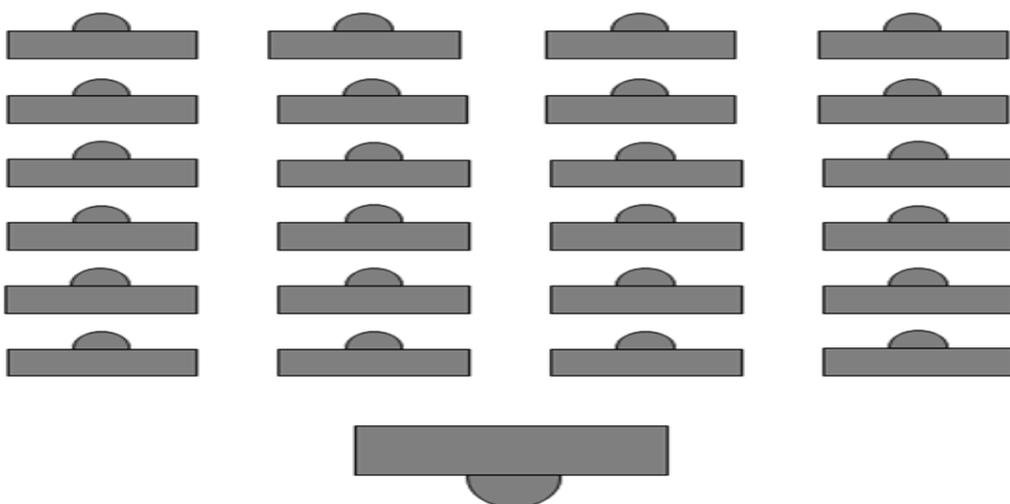


Figura 2 - Disposição das carteiras em filas e colunas, com base em Arends (2008, p.270)

O modelo de instrução direta, abordagem ao ensino de competências básicas e de matérias sequenciais, na qual as aulas têm objetivos muito orientados, requer ambientes de aprendizagem firmemente estruturados pelo professor e orientados para a tarefa. Neste modelo, o ambiente de aprendizagem está muito centrado nas tarefas académicas e tem como objetivo manter os alunos ativamente envolvidos. Por isso, é de extrema importância a gestão e planificação do espaço. Embora seja muitas vezes preferida a disposição tradicional, já referida e apresentada na Figura 2, uma variante desta disposição, é a formação em linhas horizontais, ilustrada na Figura 3. Os alunos sentam-se perto uns dos outros, num reduzido número de linhas, o que se revela útil para as demonstrações, uma vez que eles estão mais próximos dos professores e é importante que eles vejam o que está a ser demonstrado. Contudo, nenhuma destas disposições possibilita a discussão nem as atividades em pequenos grupos, ou seja, não são favoráveis às abordagens de ensino centradas nos alunos que dependem da interação entre os mesmos. (ARENDS, 2008; RICHARDSON, 1997).

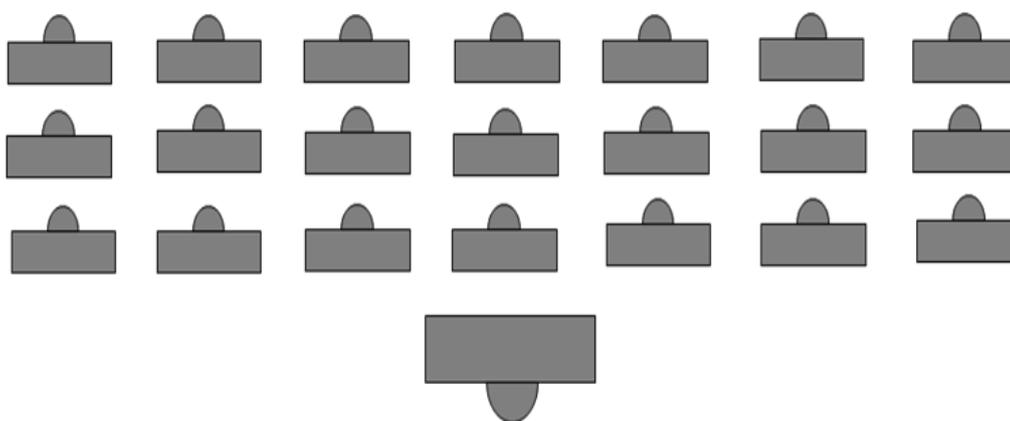


Figura 3- Disposição de carteiras na horizontal, com base em Arends (2008, p. 296).

O modelo de ensino designado como aprendizagem cooperativa, além de ajudar os alunos na aprendizagem de conteúdos e competências escolares, contempla metas e objectivos sociais e de relações humanas, surgindo a necessidade de atribuir uma atenção especial ao uso do espaço na sala de aula e ao mobiliário móvel, como já foi

referido anteriormente. Duas das disposições utilizadas para organização do espaço durante a aprendizagem cooperativa são a das carteiras em grupos e a das carteiras em asa.

A disposição em grupos de quatro ou seis alunos, como se pode observar na Figura 4, torna-se útil para a discussão em grupos, para a aprendizagem cooperativa e/ou para outras tarefas realizadas em pequeno grupo. Se esta formação for utilizada, os alunos poderão ter de mudar as suas mesas e cadeiras para as exposições e/ou demonstrações, de modo a ficarem de frente para o professor. (ARENDS, 2008; RICHARDSON, 1997).

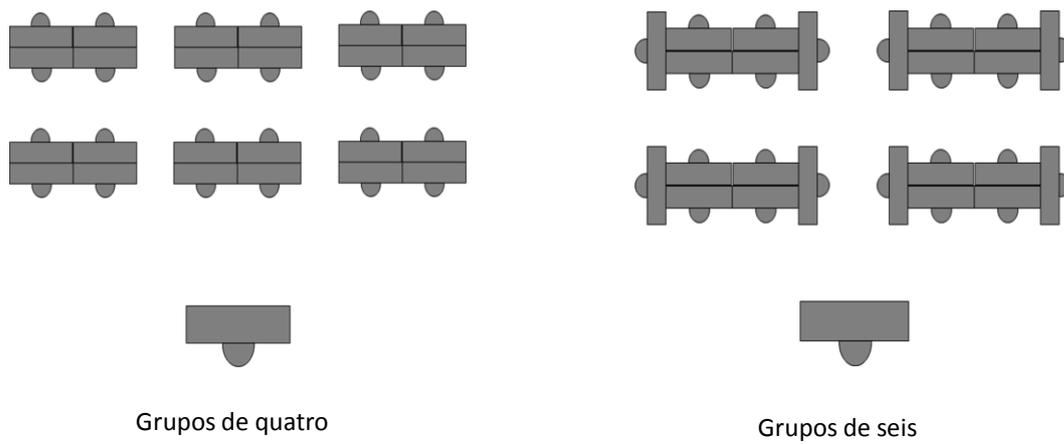


Figura 4 - Disposições das carteiras em grupos de quatro e seis lugares/alunos, com base em Richardson (1997, p. 95); Arends (2008, p. 359).

A disposição das carteiras em asa é uma formação considerada particularmente inventiva para a flexibilidade na sala de aula e foi desenvolvida por Lynn Newsome, uma professora de leitura em Howard County, Maryland. Ela utiliza uma disposição de lugares flexível, permitindo-lhe alternar entre uma aula de instrução direta e uma aula de aprendizagem cooperativa, num período de tempo muito curto. As mesas e cadeiras estão colocadas numa formação em asa, conforme se pode observar na Figura 5 (disposição frontal). Quando solicitados, os alunos nas carteiras sombreadas movem as suas mesas para as posições requeridas, conforme Figura 5 (disposição para aprendizagem cooperativa). Tanto de uma forma como de outra, consegue-se visualizar todos os alunos e a sala parece ser mais espaçosa. (ARENDS, 2008; RICHARDSON, 1997).

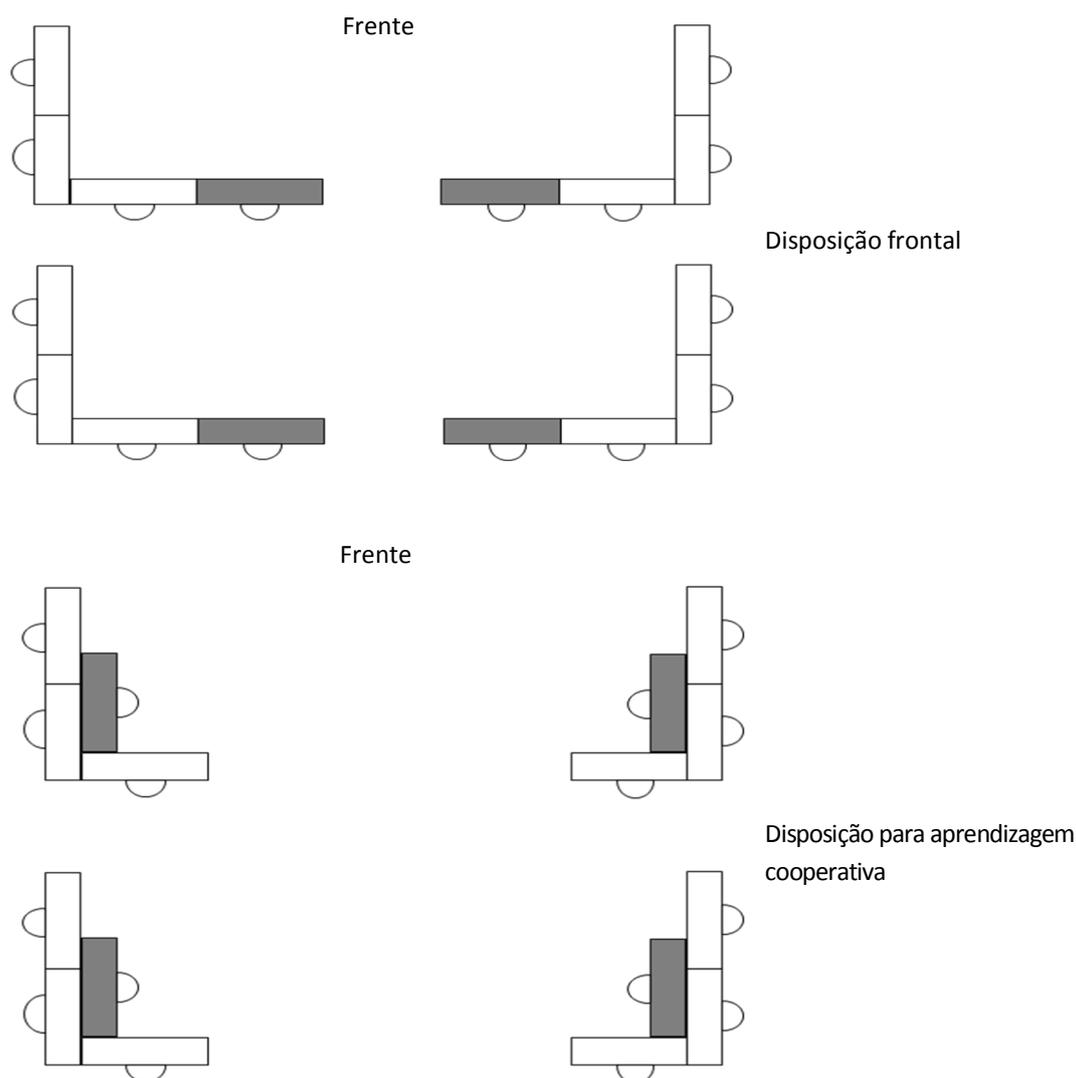


Figura 5 - Disposição de carteiras em asa. (Richardson, 1997, p. 95; Arends, 2008, p. 360)

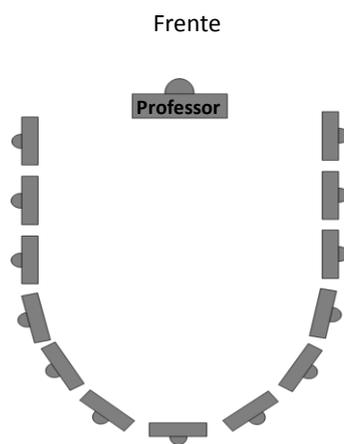
Na maioria das aulas, independentemente do modelo de ensino que se utilizar, torna-se necessário recorrer ao diálogo ou à discussão/debate. A discussão “é um procedimento ou uma estratégia de ensino específico que pode ser utilizado por si só ou com uma série de modelos distintos” (ARENDS, 2008, p. 412). Neste sentido, é um procedimento essencial e transversal a quase todo o ensino. Através da discussão, os alunos têm oportunidade de monitorizar o seu próprio pensamento e os professores de corrigirem algumas falhas de raciocínio. Ora, a organização do espaço físico tem aqui, também, uma importância fulcral, dado que, como já foi referido anteriormente, as diferentes disposições das mesas e das cadeiras afetam os padrões de comunicação em sala de aula. Assim sendo, a disposição das carteiras em U e em círculo constituem a

melhor formação para as discussões, pois permitem que os alunos se vejam uns aos outros, condição fundamental para a interação verbal.

A disposição em U, representada na Figura 6, atribui um lugar de destaque ao professor, permitindo-lhe liberdade de movimento, dando-lhe acesso rápido ao quadro e possibilitando a sua entrada dentro do U sempre que necessite de estabelecer contato mais próximo com algum aluno. No entanto, estabelece uma certa distância emocional entre professor e alunos, além de que coloca uma distância física considerável entre os alunos que se sentam nos topos e os restantes.

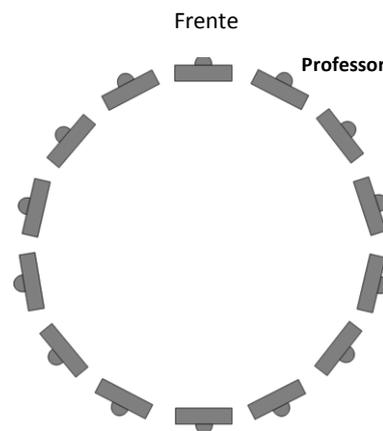
A disposição em círculo melhora a interação livre entre alunos, permitindo-lhes conversarem livremente uns com os outros, e minimiza a distância emocional e física entre eles. Contudo, impede o professor de se movimentar livremente entre os seus alunos e/ou para o quadro (Figura 7).

Figura 6 – Formação de carteiras em U.



Fonte: Arends (2008)

Figura 7 – Formação de carteiras em Círculo



Fonte: Arends (2008)

Como já vimos, a ação pedagógica do professor reflete-se na organização que faz do espaço da sala de aula. Se se pretender uma prática eficaz e se a eficiência for a meta, o espaço deverá ser adequado ao ambiente consoante os objetivos a atingir.

Numa sala de aula, é o professor que controla os recursos, os processos e a didática. Se quer efetuar um debate e/ou uma discussão é essencial que organize os alunos da turma e as carteiras em círculo. Se as atividades a realizar, mediante as tarefas propostas, irão beneficiar de diálogos em grupo que irão enriquecer o processo para que

os objetivos pretendidos sejam alcançados, então colocam-se as carteiras em grupos de alunos. No entanto, se apenas se pretender introduzir um conceito novo, expor uma temática, muda-se o cenário para o sistema de filas e colunas ou linhas de carteiras.

O espaço da sala de aula deve ser um lugar aprazível e ter as condições necessárias às diferentes aprendizagens – da leitura, da escrita e de outras. Para que tal seja possível, é fundamental que estejam reunidas condições de ambientação, de cuidado com a sala, da sua preparação e adequação às práticas pedagógicas. O espaço constitui, ele mesmo, um elemento formador, como referencial de posturas e aprendizagens (VERDINI, 2006).

Martins e Niza (1998) referem que uma organização de aula que possibilite a realização de atividades variadas e modos de trabalho diversos, favorecerá as crianças de uma turma, dado possuírem saberes diferentes relativamente aos objetivos e à natureza da linguagem escrita, terem ritmos de aprendizagem próprios e interesses diversificados, utilizando estratégias distintas para ler e escrever. Talvez por esta razão, Kounin (1970 apud FERREIRA; SANTOS, 2000, p. 41) afirme que uma organização de sala de aula bem sucedida é aquela que “mantém um baixo nível de comportamentos desviantes e produz um alto nível de envolvimento na tarefa.”

Vários trabalhos de investigação (BEDNAZ; GARNIER, 1989; PERRET CLERMONT; NICOLET, 1988; apud MARTINS; NIZA, 1998 p. 243) têm demonstrado os benefícios, em termos da aprendizagem, que debates de ideias, troca de informações e utilização de estratégias diversificadas, trazem para todas as crianças, quer para as que revelam dificuldades, quer para as crianças com mais conhecimentos. Deste modo, “o trabalho em pequenos grupos constituídos por crianças com níveis de conhecimento diferenciados sobre linguagem escrita, estimula a construção conjunta de conhecimentos, facilitando a aprendizagem da linguagem escrita”. Estes autores referenciam, ainda, outros estudos (BARNIER, 1989; FITZ-GIBBON, 1990; GOODLAD; HIRST, 1989 apud MARTINS; NIZA, 1998 p. 243) por terem demonstrado que “a ajuda a uma criança, na resolução de um dado problema, por outra mais avançada (modelo tutorial), potencializa a aprendizagem de ambas”.

A organização do espaço e a Aprendizagem Cooperativa

“Na ausência do outro, o homem não se constrói homem.”
Vygotsky (1988 apud FONTES; FREIXO, 2004, p. 13)

A aprendizagem, para Alarcão e Tavares (1990, p. 86), é uma construção pessoal, em que só se aprende, se o que se pretende aprender passar através da experiência pessoal de cada indivíduo. Essa construção resulta de um processo experiencial, interior à pessoa, que confirma o caráter pessoal da aprendizagem e que se traduz nas “modificações que ela opera no comportamento exterior, observável, do sujeito”. A aprendizagem, sob a ótica de uma ação educativa, tem por objetivo ajudar a desenvolver as capacidades que permitem ao aluno conseguir entrar numa relação pessoal com o meio em que vive, fazendo uso das suas estruturas sensório – motoras, cognitivas, afectivas e linguísticas.

Berbaum (1993, p. 18) afirma que a aprendizagem se apresenta como um efeito secundário das situações vividas no dia-a-dia. Todas as informações que recebemos contribuem para a formação da nossa personalidade. Refere, ainda, que “a aprendizagem manifesta-se como um processo onipresente e multiforme, de consequências não necessariamente previstas. Uma mesma situação pode modificar simultaneamente o saber, o saber-fazer e o saber-estar.”

Perret-Clermon e Schuabauer-Leoni (1989, apud PÉREZ GÓMEZ, 1998a, p. 64) salientam que:

A aprendizagem é um processo fundamental da vida humana, que implica acções e pensamento tanto quanto emoções, percepções, símbolos, categorias culturais, estratégias e representações sociais. Ainda que descrito frequentemente como um processo individual, a aprendizagem é também uma experiência social com vários companheiros (pais, professores/as, colegas, etc.).

À aprendizagem na aula está sempre inerente a um grupo social, com interesses e exigências próprias, e é realizada dentro de uma instituição limitada por funções sociais. A aprendizagem nunca é única e exclusivamente individual, nem se limita às relações frente-a-frente de professor / aluno. (PÉREZ GÓMEZ, 1998b).

Neste sentido, podemos abordar a aprendizagem cooperativa, modelo / método / estratégia de ensino que, para além de ajudar os alunos na aprendizagem de conteúdos e competências escolares, contempla metas e objetivos sociais e de relações humanas. (ARENDS, 2008).

De acordo com Monereo e Gisbert (2002, p. 16),

a diversidade de métodos de aprendizagem cooperativa e suas ilimitadas possibilidades de criação e combinação, devido às necessidades educativas, enriquecem os recursos do corpo docente e o dotam de uma ferramenta extremamente potente para ajustar-se à diversidade de condições do ambiente escolar.

A origem do modelo de aprendizagem cooperativa remonta à Grécia antiga. Os estudos mais recentes relacionam-se com as pesquisas dos psicólogos educacionais e teóricos da pedagogia do século XIX Herbart, 1831; Froebel, 1826; Pestalozzi, 1819-1826, bem como com as teorias de aprendizagem de processamento de informação e com os investigadores do conhecimento cognitivo, como Piaget 1926 e Vygotsky 1978.

John Dewey (1859-1952 apud ARENDS, 2008; FREITAS; FREITAS, 2003; LOPES; SILVA, 2009), no final do século XIX, início do século XX, já tinha chamado a atenção para a partilha nas aprendizagens com o objetivo de tornar a escola mais ligada à vida em sociedade, exigindo aos professores que criassem um ambiente de aprendizagem que se caracterizasse por procedimentos democráticos e por processos científicos.

Mais tarde, Herbert Thelen 1954-1960 desenvolveu estudos sobre a dinâmica de grupos, estudo do comportamento das pessoas interagindo em grupo, dedicando particular atenção aos estados emocionais derivados dessas interações. Para Dewey 1859-1952 e Thelen 1954, 1960 a melhor forma de realizar importantes objetivos educacionais (comportamento e processos cooperativos) teria de passar pela estruturação da sala de aula e das atividades de aprendizagem dos alunos. (ARENDS, 2008; FREITAS; FREITAS, 2003).

Slavin foi um dos fundadores da aprendizagem cooperativa e “acredita que a perspectiva de grupo da aprendizagem cooperativa pode alterar as normas da cultura dos jovens e tornar mais aceitável a excelência em tarefas de aprendizagem acadêmica” (ARENDS, 2008, P. 345). Para que os alunos adquiram importantes competências sociais e de colaboração, que irão utilizar durante toda a sua vida, é fundamental que se estabeleça o ambiente de aprendizagem cooperativa. Neste sentido, Freitas e Freitas (2003, p. 8) salientam que,

numa percentagem significativa de casos, os alunos em ambientes onde se pratica a aprendizagem cooperativa têm melhores resultados em diversos aspectos da sua vida escolar: ganham mais motivação pelo estudo, atingem um nível de conhecimentos mais elevado e ajustam-se

melhor socialmente. Adicionalmente, a investigação verificou que os alunos com dificuldades de aprendizagem também obtinham melhores resultados se integrados em grupos onde se praticasse a aprendizagem cooperativa.

Para que uma aula seja cooperativa, isto é, para que um grupo desenvolva um trabalho cooperativo, é necessário que estejam presentes cinco condições que, segundo Johnson, Johnson; Holubec (1993, 1999 apud FONTES; FREIXO, 2004; LOPES; SILVA, 2009; MONEREO; GISBERT, 2002), propiciam a cooperação no seio do grupo:

1. interdependência positiva – o sucesso de cada elemento está ligado ao do restante do grupo;
2. interações face a face – interação estimulante que permite o desenvolvimento da autoestima, usando e desenvolvendo competências sociais;
3. responsabilidade individual – compromisso individual e responsabilidade pessoal para se conseguir atingir os objetivos do grupo;
4. competências sociais – desenvolvimento de competências interpessoais e de pequeno grupo necessárias para a cooperação;
5. autorreflexão de grupo – avaliação frequente e regular do funcionamento do grupo, em função dos objetivos e das relações de trabalho, com a finalidade de melhorar a eficácia do mesmo.

Estas condições permitem diferenciar a aprendizagem cooperativa do trabalho de grupo tradicional, apresentadas de forma resumida na Tabela 1, embora, em certos casos, os grupos “tradicional” possam apresentar características próprias da aprendizagem cooperativa. (FONTES; FREIXO, 2004; LOPES; SILVA, 2009; MONEREO; GISBERT, 2002).

O modelo de aprendizagem cooperativa, tal como todos os modelos educacionais, caracteriza-se, em parte, pelas suas estruturas de tarefas, de objetivos e recompensas, requerendo a cooperação e interdependência entre alunos. Assim, estes são encorajados a trabalhar em conjunto numa tarefa comum, tendo que se orientar, chegar a consenso, enfim, esforçar-se de modo a concluírem a tarefa com sucesso, (ARENDS, 2008).

Tabela 1 - Diferenças entre grupos de trabalho tradicional e de aprendizagem cooperativa.

Grupo em aprendizagem cooperativa	Grupos de trabalho tradicional
Interdependência positiva	Não há interdependência
Responsabilidade individual	Não há responsabilidade individual
Heterogeneidade	Homogeneidade
Liderança partilhada	Há um líder designado
Responsabilidade mútua partilhada	Não há responsabilidade partilhada
Preocupação com a aprendizagem dos outros elementos do grupo	Ausência de preocupação com as aprendizagens dos outros elementos do grupo
Ênfase na tarefa e também na sua manutenção	Ênfase na tarefa
Ensino directo dos <i>skills</i> sociais	É assumida a existência dos <i>skills</i> sociais, pelo que se ignora o seu ensino
Papel do professor: observa e intervém	O professor ignora o funcionamento do grupo
O grupo acompanha a sua produtividade	O grupo não acompanha a sua produtividade

Fonte: Freitas e Freitas (2002)

A aprendizagem cooperativa utiliza uma estrutura de tarefa e de recompensa diferente para promoção da aprendizagem de cada aluno: a primeira exige que os alunos, organizados em pequenos grupos, realizem as tarefas escolares em conjunto, enquanto a segunda valoriza tanto o esforço coletivo como o individual (ARENDS, 1997).

Para Slavin (2003) os métodos de aprendizagem cooperativa são estratégias educativas, estruturadas e sistemáticas que podem ser usadas em qualquer nível de ensino e na maior parte das disciplinas/áreas curriculares.

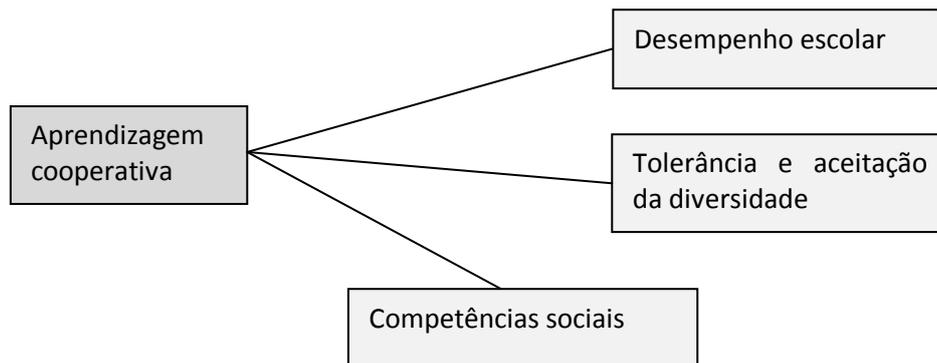
Na mesma linha, Arends (2008 p. 345) caracteriza a aprendizagem cooperativa da seguinte forma:

Os alunos trabalham em equipe para atingirem os objectivos de aprendizagem.
 As equipas são constituídas por alunos de um rendimento elevado, médio e fraco.
 Sempre que possível, as equipas incluem uma mistura de raças, de culturas e de género.
 Os sistemas de recompensa são orientados para o grupo assim como para o indivíduo.

A realização escolar, a tolerância e a aceitação da diversidade e o desenvolvimento de competências sociais são os três objetivos educacionais do modelo de aprendizagem cooperativa. Os efeitos gerados prendem-se com o facto de beneficiarem tanto os bons como os maus alunos, no sentido de que os bons alunos ajudam os outros, melhorando

também os seus conhecimentos, de existir uma maior tolerância e aceitação de pessoas que são diferentes, quer seja pela etnia, cultura, classe social ou outras e de ensinar aos alunos competências de cooperação e colaboração que irão utilizar ao longo das suas vidas (Arends, 2008), conforme se pode observar na Figura 10.

Figura 10 - Resultados do aluno na aprendizagem cooperativa.



Fonte: Arends (2008)

Uma aula de aprendizagem cooperativa apresenta, segundo Arends (1997, 2008), seis fases que a seguir são descritas e representadas na Tabela 2:

1. professor dá início à aula, descrevendo os seus objetivos, motivando os alunos para a aprendizagem – fator muito importante para que os alunos compreendam quais os procedimentos e as regras que irão ser aplicados na aula;
2. professor dá as informações pertinentes sobre o trabalho a realizar, através de exposição oral ou leitura de textos.
3. professor organiza os seus alunos por grupos de trabalho – revela-se uma fase que consideramos difícil, pois além de poder gerar alguma confusão, o professor deve ter em consideração se deve ou não atribuir papéis a algum aluno em particular, nomeadamente a responsabilidade pela tarefa ou material ou o papel de moderador, como exemplo;
4. Os alunos trabalham em grupo, na realização de tarefas interdependentes, com o apoio do professor;
5. Apresentação do trabalho do grupo;
6. Reconhecimento dos esforços do grupo e dos esforços individuais.

Tabela 2 - Sintaxe do modelo da aprendizagem cooperativa.

Fases	Comportamento do professor
Fase 1: Clarificar os objectivos e estabelecer a prontidão.	O professor apresenta os objectivos da aula e estabelece a prontidão para a aprendizagem.
Fase 2: Expor a informação.	O professor expõe a informação aos alunos oralmente ou através de um texto.
Fase 3: Organizar os alunos em equipas de aprendizagem.	O professor explica aos alunos como formar equipas de aprendizagem e ajuda os grupos a fazerem a transição de forma eficiente.
Fase 4: Dar assistência ao estudo e ao trabalho de equipa.	O professor presta assistência às equipas de aprendizagem durante a realização do trabalho.
Fase 5: Testar as matérias.	O professor testa o conhecimento dos alunos acerca das matérias de aprendizagem ou os grupos expõem os resultados do seu trabalho.
Fase 6: Proporcionar reconhecimento.	O professor encontra formas para reconhecer o esforço e a realização ao nível individual e de grupo.

Fonte: Arends (2008)

Como já foi referido no ponto anterior, o uso do espaço na sala de aula, bem como do mobiliário móvel, requer uma atenção especial numa aula de aprendizagem cooperativa.

O modelo de aprendizagem cooperativa apresenta uma grande variedade de abordagens, desde as mais prescritivas e concretas às mais conceptuais e flexíveis. No entanto, todas têm como objetivo principal facilitar e promover a realização pessoal, contribuindo para a responsabilização de todos os elementos do grupo pelo seu sucesso e o dos outros. (FONTES; FREIXO, 2004; ARENDS, 2008).

Conforme referem Freitas e Freitas (2003), essa diversidade de abordagens ao modelo de aprendizagem cooperativa é um dos factores que contribuiu para a grande divulgação e uso da mesma nas escolas e noutros contextos de aprendizagem.

Um dos passos mais difíceis para o professor que utiliza a aprendizagem cooperativa é, de alguma forma, o processo de distribuir os alunos por grupos, alterando a disposição das carteiras sempre que necessário, e fazê-los começar a trabalhar. Se esta fase não for planeada e gerida cuidadosamente, pode gerar confusão. Por isso, as primeiras tentativas de aprendizagem em grupo poderão decorrer melhor se o professor planejar a ação, ou seja, definir e exigir regras e procedimentos bem

estruturados. Após algum tempo de trabalho cooperativo, poderá ser permitida uma maior flexibilidade. (ARENDS, 2008).

A oportunidade mais importante inerente à aprendizagem cooperativa é a possibilidade de os alunos com necessidades especiais e de diferentes origens trabalharem juntos em grupos cooperativos e em projectos especiais. A aprendizagem cooperativa é uma oportunidade importante para os alunos com incapacidades participarem totalmente na vida da sala de aula, tal como é para os alunos de diferentes heranças raciais e étnicas desenvolverem uma melhor compreensão uns dos outros. (ARENDS, 2008, p. 363)

Considerações finais

Ao longo deste texto, focamos a nossa atenção em aspetos que estão intrinsecamente relacionados com a sala de aula. Primeiramente, demos enfoque ao espaço da sala de aula e ao ambiente de aprendizagem, pois embora se reconheça que existem diferenças entre eles, os mesmos mantêm-se interligados. Mais adiante, falámos sobre a importância da organização da sala de aula na dinâmica de trabalho e nas aprendizagens dos alunos e demos a conhecer diferentes tipos de organização da mesma, no que se refere à disposição das mesas e das cadeiras, desde a disposição tradicional, que consiste em colocar carteiras umas atrás das outras, indicadas essencialmente para aulas expositivas, a disposição em U ou em grupo, que permitem uma aprendizagem “mais” cooperativa e uma maior interação verbal. Posteriormente, abordamos alguns aspectos que se prendem com a aprendizagem cooperativa, em que a organização do espaço requer uma atenção especial.

Assim, cremos poder contribuir para o desenrolar das atividades pedagógicas e didáticas, mostrando que deve haver uma flexibilização do espaço, em que as cadeiras, as mesas, e outros materiais, possam ser facilmente deslocados em função das necessidades do professor e dos seus alunos, não descurando o nível de coerência entre os objetivos e a dinâmica proposta para a sua realização, ou os métodos de ensino e aprendizagem caracterizadores do modo de trabalhar de cada um, indo ao encontro com o preconizado por Zabalza (2001) e por Hall (1986) relativamente à importância da coerência entre o plano e a função, sendo fundamental que os professores, tanto na formação inicial como na formação contínua, se consciencializem da sua influência no (in) sucesso dos alunos.

Referências

ARENDS, R. I. *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill, 1997.

_____. *Aprender a ensinar*. 7. ed. Lisboa: McGraw-Hill, 2008.

AUGUSTOWSKY, G. *Las paredes del aula*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2005.

ACORDO ortográfico 2009. Dicionário Editora da Língua Portuguesa 2010. Porto: Porto Editora, 2010.

BERBAUM, J. *Aprendizagem e formação*. Porto: Porto Editora, 1993.

BRASIL. *Trabalhando com a educação de jovens e adultos: a sala de aula como espaço de vivência e aprendizagem*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria-Executiva, Secretaria de Educação Continuada, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno2.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2012.

DURKHEIM, É. *As regras do método sociológico*. Tradução Eduardo Lúcio Nogueira. 7. ed. Lisboa: Presença, 1998.

_____. *As formas elementares da vida religiosa: o sistema totémico na Austrália*. Tradução Miguel Serras Pereira. Oeiras: Celta Editora, 2002.

FERREIRA, M. S.; SANTOS, M. R. *Aprender a ensinar: ensinar a aprender*. 3. ed. Porto: Edição Afrontamento, 2000.

FERRÃO TAVARES, C. *Os Media e a aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta, 2000.

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

FORNEIRO, M. L. I. Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación Infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de educación*, Espanha, n. 47, p. 49-70. maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80004705>>. Acesso em: 17 jul. 2012.

FREIRE, M.; PIRES da COSTA, E. A. Dois olhares ao espaço-ação na pré-escola. In: MORAIS, R de (Org.). *Sala de aula: que espaço é esse?*. 21. ed. São Paulo: Papirus, 2008. p. 95-100.

FREITAS, L. V.; FREITAS, C. V. *Aprendizagem cooperativa: teoria e prática*. Porto: Edições ASA, 2003.

HALBWACHS, M. *La mémoire collective*. Paris: Presses Universitaires de France, 1950. Livro em francês com tradução para português. A memória colectiva elementares da vida religiosa, Oeiras: Celta. (no prelo).

HALL, E. T. *A dimensão oculta*. Lisboa: Relógio d'água editores, 1986.

LÉVI-STRAUSS, C. La notion de structure en ethnologie. In: _____ *Anthropologie structurale*. Paris: Plon, 1953. p. 303-351.

LOPES, J.; SILVA, H. S. *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa : Lidel, 2009.

MARTINS, M.; NIZA, I. *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.

MAUSS, M. Ensaio sobre as variações sazonais das sociedades esquimó. In : _____ *Sociologia e antropologia*. São Paulo: EPU, 1904-1905. p. 237-331.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998a. p. 27-65.

_____. Ensino para a compreensão. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998b. p. 67-97.

MONEREO, C. F.; DAVID DURAN GISBERT, D. D. *Entramados: métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé, 2002. p. 16.

RICHARDSON, V. Tempo e espaço. In: ARENDS, R. I. *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill, 1997.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVANO, F. *Antropologia do espaço*. 2. ed. Lisboa: Celta Editora, 2007.

SLAVIN, R. Cooperative learning and achievement: theory and research. In: WEINER, I. B.; REYNOLDS, W. M.; MILLER, G. E. *Handbook of psychology: education psychology*, 2003. p.177-196.

TAVARES, J.; ALARCÃO, I. *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina, 1990.

VERDINI, A. de S. *A sala de aula como espaço de leitura significativa*. Rio de Janeiro: ONG Leia Brasil, [2006?]. Disponível em: <
http://www.leiabrasil.org.br/old/material_apoio/formacao_leiturasignificativa.htm>. Acesso em: 21 jul. 2012.

ZABALZA, M. A. *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições ASA, 2001.

Recebido em: 09/11/2011

Aceito para publicação em: 15/05/2012