



Uma Nova Experiência Pedagógica: Utilização da Estratégia *Think-Pair-Share* em Estudantes do Curso de Licenciatura em Enfermagem

A new pedagogical experience: Using think-pair-share with Nursing students

Júlia Maria das Neves Carvalho

Escola Superior de Enfermagem de Coimbra
juliacarvalho@esenfc.pt

Resumo:

Nos diversos ambientes de aprendizagem, os estudantes necessitam de incentivo ao desenvolvimento das habilidades como a comunicação. Por isso, a utilização de estratégias cooperativas como o *Think-Pair-Share (TPS)*, que estimulem o pensamento crítico e a partilha de ideias, deverá ser prioritário. O uso da estratégia pedagógica *Think-Pair-Share* promove as relações interpessoais, através dos processos de partilha, debate e consenso de ideias. Esta estratégia foi desenvolvida em sala de aula com 22 estudantes do Curso de Licenciatura Enfermagem (CLE), na Unidade Curricular de Enfermagem Saúde Materna e Obstetrícia durante o momento de sistematização e revisão de conteúdos importantes para a prática clínica. No final da sessão, solicitou-se aos estudantes que preenchessem um questionário para podermos analisar as suas conceções em relação ao uso da estratégia pedagógica selecionada. Quando questionados sobre o contributo desta estratégia (*TPS*) para a sua aprendizagem, numa escala de 1 a 5, cerca de 72,7% dos estudantes referiram que esta estratégia teve um contributo *extremamente importante* para a aprendizagem, enquanto 27,3% referiram a estratégia como *muito importante*. Ao longo da sessão foi visível a utilização pelos estudantes de competências de escuta ativa, de comunicação e de cooperação, que foram fulcrais no seu envolvimento. Constatou-se, pois, que, com o uso desta estratégia, os estudantes passam mais tempo envolvidos nas tarefas e, simultaneamente, melhoram a qualidade das respostas às atividades propostas.

Palavras chave: Aprendizagem cooperativa; Ensino Superior; *Think-Pair-Share*; Enfermagem.

Abstract:

In different learning environments, students need to be encouraged to develop skills such as communication. Therefore, the use of cooperative strategies such as *Think-Pair-Share (TPS)*, that encourage critical thinking and the sharing of ideas, should be a priority. Using *Think-Pair-Share* as a pedagogical strategy promotes interpersonal relationships through processes of sharing ideas, debate, and for achieving consensual perspectives. This strategy was developed in one session with 22 students from the Nursing Degree Course in the subject of Nursing and Obstetrics Maternal Health. This session was aimed at systematising and reviewing important contents for clinical practice. At the end of the session, the students were requested to complete a questionnaire in order to analyse their conceptions regarding the use of this pedagogical



strategy. When asked about the contribution of this strategy (TPS) for their learning, on a scale of 1 to 5 about 72.7% of the students reported that this strategy had an *extremely important* contribution to their learning, while 27.3% referred the strategy as *very important*. Throughout the session students actually used active listening skills, communication and cooperation, which were central to their involvement. It was found, therefore, that, while using TPS, students spent more time involved in tasks, and simultaneously improved the quality of their responses to proposed activities.

Keywords: Cooperative learning; Higher education; Think-Pair-Share; Nursing.

Resumen:

En diferentes entornos de aprendizaje, los estudiantes necesitan para fomentar el desarrollo de habilidades como la comunicación. Por lo tanto, el uso de estrategias de cooperación como el *Think-Pair-Share (TPS)*, que fomentan el pensamiento crítico y el intercambio de ideas, debe ser una prioridad. Usando la estrategia pedagógica del *Think-Pair-Share* promueve las relaciones interpersonales dentro de los procesos de intercambio de debate y consenso de ideas. Esta estrategia se desarrolló en el salón de clases con 22 estudiantes de la Licenciatura en Enfermería en la asignatura de Enfermería y Obstetricia Salud Materna durante el tiempo de sistematización y revisión de contenidos importantes para la práctica clínica. Al final de la sesión, se pidió a los estudiantes a completar un cuestionario con el fin de analizar sus concepciones sobre el uso de la estrategia pedagógica utilizada. De hecho, cuando se le preguntó acerca de la contribución de esta estrategia (TPS) para su aprendizaje en una escala de 1 a 5, aproximadamente el 72.7% de los estudiantes informó que esta estrategia tuvo una contribución *extremadamente importante* para el aprendizaje, mientras que 27.3%, que se refiere a la estrategia como algo *muy importante*. A lo largo de la sesión era visible el uso de los estudiantes de habilidades de escucha activa, comunicación y cooperación, que han sido fundamentales para su participación. Se encontró, por lo tanto, que los estudiantes pasan más tiempo envuelto en tareas y mejorar al mismo tiempo la calidad de las respuestas a las actividades propuestas.

Palabras llave: Aprendizaje cooperativo; Educación Superior; *Think-Pair-Share*; Enfermería.

Introdução

Tradicionalmente, o ensino encontrava-se centrado no professor, que oferecia um monólogo cuidadosamente concebido a um público alvo, os estudantes, que recebiam passivamente as informações. Durante séculos este foi o *modus operandi* (quase) exclusivo do ensino, nas suas diferentes etapas das instruções. Evidências recentes no domínio do ensino e da aprendizagem mostram que estratégias ativas de ensino centradas no estudante podem ser ferramentas de aprendizagem mais eficazes do que aulas ditas tradicionais, em que o estudante se encontrava mais passivo (Marin et al., 2010; Mitre, 2008). A reforçar esta ideia temos o "Processo de Bolonha" baseado num modelo de ensino centrado no estudante



(European Commission, 2009) onde o foco é 'o que o estudante realiza' e 'como o relaciona com a atividade de aprendizagem'. Esta centralização corresponde a uma prática de ensino que se entende invertida relativamente aos modelos mais tradicionais. Em vez de se passar conhecimento *prêt-a-porter*, sustentado por um manancial bibliográfico de larga escala, incentiva-se o estudante a procurar esse conhecimento por meios próprios, permitindo-lhe *empowerment* e autonomia, evidenciando as componentes de trabalho experimental e as competências transversais, favorecendo o desenvolvimento da sua criatividade e fortalecendo o raciocínio crítico (Vieira, Mamede & Lima, 2008).

No entanto, algumas das faculdades/departamentos e universidades ainda hoje mantêm como método de instrução central as palestras, alicerçadas na filosofia tradicional de transmissão. O método expositivo foi durante muito tempo a estratégia institucional mais utilizada nas salas de aula do ensino superior. Segundo a George Mason University (2014), quase 80% de todas as salas de aula das universidades dos Estados Unidos, nos finais dos anos 70, recorriam a este tipo de estratégia como metodologia de ensino. Hoje em dia, a utilização de outras estratégias de ensino mais proativas dos estudantes estão a ser implementadas nos diferentes níveis. No entanto, a utilização do método expositivo continua a ser uma forma importante de transmitir informação, especialmente em combinação com estratégias de aprendizagem ativa (Schrager, 2005).

Neste artigo irão ser apresentadas algumas técnicas de ensino cooperativo que podem ser facilmente implementados no âmbito das 'aulas tradicionais' de modo a promover a aprendizagem ativa, centrada nos estudantes.

Sobre a pertinência das aprendizagens ativas

A aprendizagem não deve ser entendida como um desporto para espectadores: os estudantes não aprendem estando somente na sala de aula a ouvir o professor, que debita a informação num apelo à memorização, por parte dos estudantes, numa atitude passiva. É importante que os estudantes possam falar sobre os assuntos que estão a aprender de forma crítica, que possam relacioná-los com as suas experiências (nomeadamente prévias e informais), que possam perceber a sua aplicação nas rotinas diárias (Thaman, Dhillon, Sagggar, Gupta & Kaur, 2013). Este aspeto é extraordinariamente importante para os estudantes de Enfermagem, uma vez que estes têm uma componente prática nos seus currículos escolares muito relevante. Assim, esta abordagem dos conteúdos permitir-lhes-á a transposição sistemática das matérias aprendidas para a prática de forma mais eficaz e mais refletida.

A aprendizagem ativa é usualmente definida como qualquer método de ensino que envolve os estudantes no processo de aprendizagem, permitindo a estes falar, ouvir, ler, escrever e refletir sobre os conteúdos abordados. Dentro das diferentes metodologias da aprendizagem ativa podemos encontrar estratégias que ajudam os estudantes a desenvolver o pensamento crítico, a resolução de problemas e comunicar, tais como *Problem-based Learning (PBL)*, *Evidence-based Teaching*, *Evidence-based Education*, *Peer Instruction*, etc. Por esse motivo,



como professores, devemos descompactar o currículo e ajudar os estudantes a terem uma conduta mais proativa na sua aprendizagem (Lom, 2012).

A relação tradicional entre docente e estudante deve ser modificada de modo a facilitar a aprendizagem efetiva dos estudantes. As práticas pedagógicas adotadas pelos docentes devem, pois, ser sensíveis às metas da educação dos diferentes níveis de ensino. As escolhas que os professores fazem sobre questões como os conteúdos do curso, o tipo de trabalho exigido aos estudantes de graduação, o modo de agrupamento dos estudantes em atividades de grupo, por exemplo, e as formas de reconhecimento dos seus progressos e sucessos académicos devem ser tidos em conta nos diferentes planos de ensino e aprendizagem. Isso é extraordinariamente importante na definição de metas ou finalidades, que, por sua vez, devem facilitar (positivamente) uma série de resultados motivacionais importantes, para todos os estudantes envolvidos (Karge, Phillips, Jessee & McCabe, 2011).

A motivação intrínseca e motivação extrínseca desempenham papéis fundamentais na aprendizagem dos estudantes. Os estudantes que são motivados intrinsecamente vão envolver-se nas tarefas académicas e aprender, determinados na construção do seu 'corpo de conhecimentos'. Os estudantes que estão motivados extrinsecamente não se envolvem de igual forma nas tarefas académicas: a sua finalidade centra-se fundamentalmente no propósito de ultrapassar os estádios/objetivos que lhe são impostos nas várias etapas de ensino (Karge, Phillips, Jessee & McCabe, 2011). Estes estudantes, em princípio, não desenvolvem da mesma forma o espírito crítico, assim como não têm um envolvimento tão ativo na sua aprendizagem. No entanto, não deixa de ser pertinente a aposta aos dois níveis de motivação para a formação global do estudante.

Quando os estudantes têm um papel ativo na sua aprendizagem, estes são capazes de desenvolver competências de pensamento crítico, de procurar sistemas de apoio à sua aprendizagem, adquirindo o conhecimento de forma eficiente, muito mais integrador. As faculdades, os departamentos e/ou as escolas devem articular as palestras/aulas expositivas tradicionais com estratégias de ensino mais eficazes, cuidadosamente construídas, destinadas a melhorar as competências dos estudantes e promovendo ganhos efetivos nos seus conhecimentos e no seu desenvolvimento como um estudante crítico, que também é um cidadão do mundo. Desta forma os estudantes serão convidados a ir mais longe nas suas competências de aprendizagem e a ultrapassar o simples ato de memorizar os factos, para realmente ir ao encontro dos mesmos por iniciativa própria, aplicando-os em seguida em novos e mais complexos cenários.

A utilização de estratégias de aprendizagem ativas requer, por parte dos professores, um planeamento e um compromisso com o processo de ensino, ao mesmo tempo que proporciona, do ponto de vista dos resultados, melhorias significativas na motivação e no sucesso académico dos estudantes (Felder & Brent, 1996, 2001).



Aprendizagem cooperativa: O que nos diz a(lguma) literatura?

Os docentes de Enfermagem continuam a procurar métodos de instrução que ofereçam alternativas para o formato tradicional de lecionação. Modificar o ambiente das salas de aula, de forma a centralizar a atenção no estudante e não nos conteúdos, é uma aposta que leva os estudantes a procurar e a processar corretamente a informação promovendo desta forma o pensamento crítico (Fitzgerald, 2013).

Consideram-se princípios essenciais ao sucesso da aprendizagem cooperativa as habilidades interpessoais, a interdependência positiva, responsabilidade individual e de grupo, as interações face-a-face e processamento de grupo (Johnson & Johnson, 2003 cit in Fitzgerald, 2013). Nestes processos os professores assumem o papel de facilitadores. Publicações recentes por Hanson e Carpenter (2011, cit in Fitzgerald, 2013) apoiam o uso da aprendizagem cooperativa na área de Enfermagem e relatam o aumento do envolvimento dos alunos, para além da realização e da satisfação quando estas estratégias foram utilizadas.

A partir de uma revisão sistemática da literatura sobre aprendizagem cooperativa no ensino superior, Barkley, Cross e Major (2005) encontraram evidências de que a aprendizagem cooperativa é um formato eficaz e motivador para diferentes grupos raciais e étnicos, que se afastam um pouco do modelo tradicional e se encontram por esse motivo sub-representados. Os mesmos resultados foram também conseguidos para o caso dos estudantes com estatuto de trabalhador estudante e nos casos de reentradas nos diferentes cursos. A aprendizagem cooperativa 'reformula', pois, o papel de estudante, impondo alterações no modo passivo da aprendizagem, para uma versão mais ativa, com a criação de novos cenários mais apelativos. Nesta modalidade de aprendizagem os estudantes são convidados a utilizar a informação por eles reunida, a fim de construir uma compreensão mais profunda/aprofundada dos conceitos, das teorias, enfim do conhecimento que vão (re)construindo (Morgan, Rosenberg & Wells, 2010).

O uso de estratégias de aprendizagem cooperativa contribui para a melhoria dos resultados da aprendizagem, ajudando os estudantes a compreender conceitos difíceis, elevando o seu nível de desempenho em tarefas de aprendizagem académica. Desta forma o trabalho do docente, mais do que centrado na tarefa da transmissão de conteúdos, deve expandir-se para um processo de construção de saberes, envolvendo os estudantes. Deve, pois, oferecer ações que desafiem ou proporcionem a utilização de várias operações mentais para a apreensão e assimilação dos conteúdos.

Esta nova visão do processo de ensino e aprendizagem será com certeza um desafio importante para os docentes onde as dificuldades em romper com o modelo tradicional podem surgir como um obstáculo difícil de transpor. Isto não significa que todas as sessões letivas terão de utilizar as estratégias ativas como modelo, mas o seu uso em alguns módulos ou assuntos trará benefícios para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Neste domínio, a atividade docente será tão ou mais exigente do que numa tradicional aula expositiva, onde os pilares fundamentais são o conhecimento, o domínio do processo e a preparação das suas etapas.



Ensinar para além da habitual exposição de conteúdos é uma tarefa extraordinariamente desafiante onde o docente interage com os estudantes, atuando apenas quando é necessário, tendo por isso um papel facilitador da aprendizagem. Desta forma será mantida uma participação ativa no processo de autonomia a ser conquistado com e pelo estudante (Anastasiou & Alves, 2011 cit in Souza, Iglesias & Pazin, 2014).

Think-Pair-Share: Uma estratégia cooperativa

O *Think-Pair-Share* (TPS) é uma estratégia de aprendizagem cooperativa desenvolvida por Lyman, em 1978, e pode ser definida como uma estratégia que incentiva a participação individual dos estudantes, podendo ser utilizada em todos os níveis de ensino e em turmas de diferentes dimensões (Choirotul & Bambang, 2012).

Os estudantes pensam sobre as questões ou problemas que lhes são colocados em três etapas distintas (Lyman, 1981 cit in Baumeister, 1992):

1. *Think*: Os estudantes pensam sobre uma questão ou sobre um problema que lhes foi colocado de forma independente, formando as suas próprias ideias, as suas próprias soluções. Esta fase permite ao estudante tempo para pensar nas suas próprias respostas;
2. *Pair*: Os estudantes são agrupados em pares para discutir as suas opiniões. Esta etapa permite, por um lado, que o estudante partilhe as suas ideias e, por outro, que escute a opinião dos outros, ou melhor do seu par;
3. *Share*: Os estudantes e os seus colegas (*Pair*) compartilham as ideias com um grupo maior, podendo ser extensível a toda a turma. Por vezes, os estudantes sentem-se mais confortáveis a apresentar ideias a um grupo quando têm o apoio de um parceiro.

O *Think-Pair-Share* potencia o desenvolvimento das competências sociais, motivando o envolvimento significativo dos estudantes nas discussões da turma e o desenvolvimento de uma consciência metacognitiva (Azlina, 2010; Baumeister, 1992; Fitzgerald, 2013). Esta estratégia permite a partilha de ideias e o refinar do pensamento, do mesmo modo que possibilita a participação de todos os estudantes mesmo aqueles com falta de confiança. O facto de terem a oportunidade de partilhar as suas ideias em primeiro lugar com um colega (o par), torna os estudantes mais confiantes na apresentação das suas ideias ao grupo maior (nomeadamente grupo turma). O uso desta estratégia permite aos estudantes o desenvolvimento das competências de escuta, de comunicação, de cooperação com todos os colegas da turma (Think, Pair, Share, 2015). Potencia, também, a aceitação pelos pares, o apoio dos colegas, a autoestima e o desempenho académico (Huang et al., 2015).

Uma investigação desenvolvida por Kaddoura (2013), no *Massachusetts College of Pharmacy and Health Sciences*, envolvendo estudantes de Enfermagem, estudou as mudanças no pensamento crítico destes estudantes durante a utilização da estratégia *Think-Pair-Share* no seu modelo de aprendizagem. A razão que o autor aponta para esta investigação prende-



se com o facto de o pensamento crítico ser uma ferramenta essencial para estes estudantes, com vista à sua preparação para um atendimento eficaz e seguro dos pacientes.

Kaddoura (2013) realizou um estudo com um desenho quase experimental onde participaram 91 estudantes. Destes, 45 (50%) foram incluídos no grupo de controlo (onde não foram utilizadas as estratégias de TPS) e os restantes 45 (50%) participaram no grupo experimental (onde foram utilizadas estratégias de TPS). Os resultados revelaram um aumento significativo no pensamento crítico dos estudantes ao longo do tempo (17 semanas de ensino) com a utilização da estratégia *Think-Pair-Share*. Os resultados sugerem que TPS é uma estratégia eficaz para a promoção do pensamento crítico em estudantes de Enfermagem e é sugerido que deveria ser usada como estratégia nos modelos de ensino e aprendizagem de outros cursos superiores. O estudo revelou implicações positivas no domínio da educação e na prática clínica dos estudantes.

Acrescenta-se que outras investigações mostram que o aumento do 'tempo de espera' – isto é, a possibilidade de dar ao estudante tempo para pensar e desenvolver mais adequadamente a sua resposta durante a primeira fase da estratégia (*think*) – promove níveis mais elevados de participação e respostas mais longas que tendem a ser mais substanciais e mais ricas (Baleghizadeh, 2010; Kothiyal, Majumdar, Murthy & Iyer, 2013).

Aprendizagem cooperativa numa turma com estudantes de Enfermagem

O contexto

Dado que a prática clínica é um dos pilares fundamentais da formação em Enfermagem, importa que seja realizada uma sistematização dos conceitos mais importantes nos momentos de integração ao ensino clínico.

A unidade curricular de Enfermagem Saúde Materna e Obstetrícia (ESMO) tem 54 horas distribuídas por uma componente teórica, teórico-prática e prática laboratorial. Posteriormente, os estudantes desenvolvem a prática clínica referente a esta unidade curricular numa maternidade central durante um período de 5 semanas, num total de 175 horas. Apesar de a unidade curricular de ESMO (componente teórica) integrar o 3º ano do Plano de Estudos, a prática clínica pode acontecer quer no 3º quer no 4º ano do Curso de Licenciatura em Enfermagem (CLE), consoante a distribuição das mesmas que é um processo aleatório. Assim antes de iniciarem esta prática clínica, os estudantes vêm à escola para uma reunião de integração onde é realizada uma sistematização dos conteúdos importantes já anteriormente lecionados.

O contexto, então, escolhido para a implementação desta estratégia foi a sala de aula com estudantes do CLE, unidade curricular de ESMO. O grupo onde implementámos estratégias de aprendizagem cooperativa foi constituído por 22 estudantes do CLE, 3º ano. Todos os estudantes acederam participar numa sessão em que fossem aplicadas estratégias cooperativas – portanto, uma sessão de cariz diferente da que estão habituados, onde dominava o modelo tradicional.



A implementação

À entrada da sala de aula foram distribuídos aos estudantes *post-its* (11 com o número **1** e 11 com o número **2**) e foi dada a indicação para se sentarem na lógica par/ímpar. Optou-se por esta forma de atribuição dos parceiros aos estudantes na sala de aula, de modo a contrariar a formação dos pares pelos amigos ou pelos mais populares, deixando os restantes elementos de fora.

A sessão teve o seu início com o *Speed Dating in Pairs*, como estratégia quebra gelo, tendo sido dados três minutos para conhecer e recolher toda a informação necessária para a apresentação do seu par ao grupo turma.

Posteriormente, foi realizado um *Brainstorming*, com o objetivo de conhecer os conteúdos mais e menos presentes no conhecimento dos estudantes. Esses conteúdos já tinham sido abordados na disciplina teórica, mas eram muito importantes para o seu bom desempenho na prática clínica que iria acontecer de seguida.

Após terem sido elencadas algumas dificuldades, ou melhor alguns deficits de conhecimentos relativos a conteúdos importantes da unidade curricular (tais como *Índice de Apgar*, *Cuidados Imediatos ao Recém-nascido*, etc.), foi utilizada a estratégia *Think-Pair-Share* em vários momentos da sessão para debater essas dificuldades. Os estudantes foram incentivados a pensar sobre a resolução de um determinado problema e dificuldade primeiro individualmente, depois com o colega (*Pair*) e, no final, a partilharem a opinião de ambos com o grupo maior. O TPS foi utilizado várias vezes ao longo das 2 horas da sessão de diferentes formas, como por exemplo na revisão de alguns conceitos, na discussão de algumas questões chave, no preenchimento de grelhas de adaptação do recém-nascido à vida extrauterina, entre outros.

No decorrer da aula o professor supervisionou o trabalho desenvolvido quer individualmente, quer em pares pelos estudantes, esclarecendo algumas dúvidas e levando novas propostas para o debate de ideias. No final do trabalho de *Pair*, os estudantes foram aleatoriamente escolhidos para partilhar as diferentes perspetivas com o grupo maior envolvendo, depois, todos os estudantes na discussão. Neste momento, rapidamente a aula passa a ter um outro ambiente, como se de um fórum aberto se tratasse, favorável à participação de todos os estudantes, onde todos estão envolvidos e defendem as suas opiniões particulares enquanto pares.

No final da sessão foi solicitado aos estudantes o preenchimento de um questionário onde expressaram a sua opinião sobre as estratégias utilizadas através de uma abordagem quantitativa (utilizando uma escala de tipo *Likert*) e de uma abordagem qualitativa, pedindo-se que mencionassem os pontos fortes e pontos fracos relativas às diferentes estratégias utilizadas.

Qual a visão dos estudantes sobre a sessão 'cooperativa'?

De uma forma global os estudantes avaliaram positivamente todas as estratégias utilizadas nesta sessão. Em relação aos contributos que a utilização destas estratégias proporcionou na



sua aprendizagem, para 59.1% (n=13) dos estudantes foram *extremamente importantes* (nível 5 da escala) e para 40.9% (n=9) *muito importantes* (nível 4 da escala).

No caso particular da estratégia *Think-Pair-Share*, quando questionados sobre o contributo desta para a sua aprendizagem, 72.7% (n=16) dos estudantes referiram que esta teve um contributo *extremamente importante* para a aprendizagem (nível 5 da escala), enquanto 27.3% (n=6) referiram a estratégia como *muito importante*. Relativamente a esta estratégia não foram referidos níveis inferiores a 4.

Do ponto de vista qualitativo, 33% dos estudantes elencaram como pontos fortes do *TPS* o perceber/partilhar diferentes opiniões/ideias/pontos de vista, enquanto para 20% foi o trabalho em equipa e o envolvimento de todos os estudantes. Já 15% dos estudantes identificaram como pontos fortes o ser facilitador da comunicação em grupo, enquanto 13% como um incentivo/motor de aprendizagem. Resultados semelhantes foram igualmente constatados por Fitzgerald (2013), que desenvolveu esta mesma estratégia com estudantes de Enfermagem, que a avaliaram como: "(...) ótima maneira de processar a informação (...)", "altamente eficaz (...) que reforça o conteúdo e ajuda a compreender o conteúdo difícil", "(...) promove o trabalho e a interações dos estudantes".

Os estudantes terminaram a avaliação da sessão referindo dois adjetivos ou duas palavras chave que melhor definiram a aula. Assim, 30% dos estudantes definiram esta aula como integrativa/produziva/potenciadora da aprendizagem, 24% como entusiasmante/estimulante/motivante. Foi ainda interativa/dinâmica para 22%, inovadora/original/apelativa para 13% e diferente para 11% dos estudantes.

Face aos resultados obtidos nesta primeira experiência de utilização de *TPS*, pensamos continuar a investir e a refinar não só esta estratégia como iniciar outras metodologias também elas de aprendizagem ativa, alargando assim a sua utilização a turmas de maior dimensão como é o caso das turmas teóricas.

Considerações Finais

O *Think-Pair-Share* possibilita que todos os estudantes estejam verdadeiramente envolvidos na aprendizagem, situação que foi conseguida nesta experiência e com este grupo de estudantes. O uso do *TPS* oferece a oportunidade a todos os estudantes de partilharem o seu pensamento com, pelo menos, um colega, aumentando a sua participação na aprendizagem. A energia gerada pelo envolvimento dos estudantes nas diferentes tarefas propostas foi visível ao longo de toda a sessão, em particular nos momentos de partilha e de discussão com o grupo maior. Para além disso, ao longo da sessão observou-se a utilização, por parte dos estudantes, de competências de escuta ativa, de comunicação e de cooperação, que foram fulcrais no seu próprio envolvimento na sessão e na tarefa. De facto, constatou-se que, com esta estratégia, os estudantes passam mais tempo envolvidos nas atividades e, simultaneamente, melhoram a qualidade das suas respostas.



Estratégias de aprendizagem cooperativa como TPS podem, pois, ser uma plataforma para melhorar os problemas de insucesso escolar do ensino superior, por promover uma partilha de opiniões e um envolvimento de todos os estudantes na aula. De facto, a utilização de estratégias de aprendizagem cooperativa como TPS intensifica a motivação e o envolvimento dos estudantes e, simultaneamente, proporciona o suporte e a aceitação pelos pares. O desempenho académico melhora, assim como a autoestima. Para além disso, promove o interesse dos estudantes por outros colegas de turma, envolvendo todos na aprendizagem.

A integração de estratégias de aprendizagem cooperativa como o TPS no ensino da disciplina de Enfermagem para além de proporcionar o envolvimento e a motivação dos estudantes, pode manter vivas comunidades de aprendizagem ativas dentro da comunidade de estudantes. Pode, ainda, proporcionar resultados mais significativos na aprendizagem particularmente em unidades curriculares onde se verifica um baixo rendimento académico.

Enquanto docente do ensino superior este trabalho foi muito gratificante, pois nem sempre é fácil o envolvimento de todos os estudantes na dinâmica da aula. Com a utilização da estratégia TPS essa questão diluiu-se e, de facto, foi possível constatar o envolvimento de todos os estudantes na dinâmica da aula de forma simples e promotora de aprendizagem, aproveitando o potencial de cada um. Apesar de serem estudantes da mesma instituição de ensino, muitos deles estavam a discutir determinado assunto/conteúdo da aula com o colega pela primeira vez, debatendo e partilhando o seu ponto de vista sobre o problema em estudo. Esta experiência permitiu, também, observar que, quer os estudantes mais introvertidos e pouco participativos, quer os mais distraídos (no contexto tradicional de aula), participaram e envolveram-se ativamente na dinâmica da sessão de forma ímpar. Profissionalmente esta foi uma experiência muito gratificante que proporcionará o desenvolvimento de competências pedagógicas mais ativas e adaptadas aos novos modelos de ensino e aprendizagem propugnados por Bolonha.

Referências

- Azlina, N.A. (2010). CETLs: Supporting Collaborative Activities among Students and Teachers Through the Use of Think-Pair-Share Techniques. *International Journal of Computer Science Issues (IJCSI)*, 7(5).
- Baleghizadeh, S. (2010). The Effect of Pair Work on a Word-Building Task. *ELT Journal*, 64(4), 405-413.
- Barkley, E.F., Cross, K.P., & Major, C.H. (2005). *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Baumeister, M.D. (1992). *Think-Pair-Share: Effect of oral language, reading comprehension and attitudes*. Unpublished doctoral thesis, University of Maryland, College Park.
- Choirotul, C., & Bambang, S. (2012). Relationship between metacognitive knowledge and student learning outcomes through cooperative learning model type think pair share on buffer solution matter. *UNESA Journal of Chemical Education*, 1(1).
- European Commission (2009). *ECTS user's guide*. Luxembourg: Office for official publications of the European Communities.



- Felder, R.M., & Brent, R. (1996). Navigating the bumpy road to student-centered instruction. *College Teaching*, 44, 43-47.
- Felder, R.M., & Brent, R. (2001). Effective strategies for cooperative learning. *J. Cooperation & Collaboration in College Teaching*, 10(2), 69-75.
- Fitzgerald, D. (2013). Employing think-pair-share in associate degree nursing curriculum. *Teaching & Learning In Nursing*, 8(3), 88-90.
- George Mason University (2014). Teaching Strategies. Retrieved from <http://www.gmu.edu/facstaff/part-time/strategy.html>.
- Goldsmith W. (2013). Enhancing Classroom Conversation for all Students. *Phi Delta Kappan*, April 2013), 94, 48-52.
- Huang, Y., Lin, M., Ho, H., Chang, L., & Chen, S. (2015). An experience applying the teaching strategies of cooperative learning and creative thinking in a mental-health nursing practicum for undergraduates at a technical college. *Hu Li Za Zhi The Journal Of Nursing*, 62(2), 77-83.
- Kaddoura, M. (2013). Think Pair Share: A teaching Learning Strategy to Enhance Students' Critical Thinking. *Educational Research Quarterly*, 36(4), 3-24.
- Karge, B., Phillips, K.M., Jessee, T., & McCabe, M. (2011). Effective Strategies for Engaging Adult Learners. *Journal Of College Teaching & Learning*, 8(12), 53-56.
- Kothiyal, A., Majumdar, R., Murthy, S., & Iyer, S. (2013). Effect of think-pair-share in a large CS1 class: 83% sustained engagement. In B. Simon, A. Clear & Q. I. Cutts (eds.), *ICER* (pp. 137-144). ACM. ISBN: 978-1-4503-2243-0.
- Lom, B. (2012). Classroom Activities: Simple Strategies to Incorporate Student-Centered Activities within Undergraduate Science Lectures. *Journal of Undergraduate Neuroscience Education*, 11(1), A64-A71.
- Lyman, F.T. (1981). The responsive classroom discussion: The inclusion of all students. In A. S. Anderson (Ed.), *Mainstreaming Digest*.
- Marin, M.J., Lima, E.F., Paviotti, A.B., Matsuyama, D.T., Silva, L.K., Gonzalez, C., Druzian, S., & Ilias, M. (2010). Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. *Revista Brasileira Educação Médica*, 34(1), 13-20.
- Mitre, S.M., Siqueira-Batista, R., Girardi-de-Mendonça, J.M., Morais-Pinto, N.D., Meirelles, C.D., Pinto-Porto, C., Moreira, T., & Hoffmann, L. (2008). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência e saúde coletiva*, 13(2), 2133-44
- Morgan, B.M., Rosenberg, G.P., & Wells, L. (2010). Undergraduate Hispanic Student Response to Cooperative Learning. *College Teaching Methods & Styles Journal*, 6(1).
- Schrager, C. (2005). Current trends in teaching and learning. Retrieved from <http://compresources.berkeley.edu/planning/strategic/pdf/TeachingLearningTrends.pdf>.
- Souza, C., Iglesias, A., & Pazin, A. (2014). Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais. *Medicina*, 47(3), 284-292.
- Thaman, R.G., Dhillon, S.K., Saggur, S., Gupta, M.P., & Kaur, H. (2013). Promoting active learning in respiratory physiology - positive student perception and improved outcomes. *National Journal of Physiology, Pharmacy and Pharmacology*, 3(1), 27-34.



- Think, Pair, Share. (2015). Think, Pair, Share Cooperative Learning Strategy. Retrieved from <http://www.teachervision.fen.com/group-work/cooperative-learning/48547.html>.
- Tyminski, A., Richardson, S., & Winarski, E. (2010). Enhancing think-pair-share. *Teaching Children Mathematics*, 16(8), 451-455.
- Vieira, F., Mamede, A., & Lima, C. (2008). Staging pedagogy for autonomy: Two plays. In M. Jiménez Raya & T. Lamb (eds.), *Pedagogy for autonomy in language education in Europe: Theory, practice and teacher education* (pp. 106-125). Dublin.