

UNIVERSIDADE DO PORTO

Faculdade de Letras

Filosofia I - Módulo de Psicologia

Dezembro 2025

**Uma Análise Crítica dos Métodos de Aprendizagem Cooperativa:
o paradoxo da “coopetição”**

Álvaro José Soares de Costa Pacheco, 200604328

Pedro Gaspar Amaral, 202006685

Sandra Isabel de Neri Carmo Esteves, 201602770

Sofia Andreia Pinto Teixeira, 202208661

Resumo

Este trabalho analisa criticamente a aprendizagem cooperativa no contexto educativo, a partir da Teoria da Interdependência Social. Começa por enquadrar as formas de interdependência e os seus efeitos nos processos de aprendizagem. Em seguida, descreve alguns dos principais métodos de aprendizagem cooperativa, distinguindo entre modelos puramente cooperativos e modelos que integram elementos competitivos. Por fim, problematiza-se o paradoxo introduzido pela presença de mecanismos competitivos em estratégias cooperativas, questionando a sua compatibilidade com a interdependência positiva e com os objetivos formativos da cooperação. Conclui-se que, apesar de possíveis efeitos motivacionais, estas estratégias levantam riscos pedagógicos e éticos, exigindo uma aplicação crítica e teoricamente coerente da aprendizagem cooperativa.

Índice

Introdução	2
I. Interdependência	2
Individualismo e aprendizagem individualista: “estou sozinho, determino o meu próprio destino”	3
Competição e aprendizagem competitiva: “eu ganho se tu perderes, tu ganhas se eu perder”	3
Cooperação e aprendizagem cooperativa: “preciso de ti e tu precisas de mim, alcançamos o sucesso ou o fracasso em conjunto”	3
II. Aprendizagem cooperativa	4
III. Métodos de aprendizagem cooperativa	5
Learning Together	6
Jigsaw	6
Group Investigation	6
Think-Pair-Share	6
Numbered Heads Together	7
Round Robin	7
Pair-Check	7
Scripted Cooperation	7
Student Team Learning	8
Breve comparação	8
IV. Problematização: O paradoxo dos elementos competitivos na aprendizagem cooperativa ..	9
Conclusão	11
Referências bibliográficas	12
Anexo I	13

Introdução

O estudo dos processos sociais constitui um eixo fundamental da Psicologia, particularmente relevante no contexto educativo, onde as interações entre alunos assumem um papel determinante para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. No âmbito do Tema 3 das Aprendizagens Essenciais de Psicologia B, “Processos Sociais”, destacamos os fenómenos de *conflito* e *cooperação*. Enquanto fenómenos básicos da vida social, o conflito e a cooperação impactam múltiplos contextos da existência humana, desde relações familiares e profissionais até formas mais amplas de organização comunitária. A forma como lidamos com estes processos, adoptando orientações competitivas, individualistas ou cooperativas, molda profundamente não apenas os resultados das interações, mas também a qualidade das relações, o modo como percebemos os outros e o modo como compreendemos o nosso lugar no mundo social. Estes fenómenos de interdependência influenciam a construção de confiança, o bem-estar psicológico e a capacidade de resolver problemas em conjunto. É neste quadro mais amplo, e atendendo ao facto de este trabalho se inserir num Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, que nos propomos a analisar como estas formas de interdependência encontram expressão no contexto educativo, aprofundando a aplicação da cooperação à sala de aula através das estratégias de aprendizagem cooperativa. O objetivo é duplo: explorar algumas das principais metodologias propostas na literatura e problematizar o facto de muitas integrarem elementos competitivos.

I. Interdependência

Os seres humanos vivem numa condição de interdependência que atravessa praticamente todas as suas atividades. Essa interdependência pode assumir duas formas, *competição* (interdependência negativa) ou *cooperação* (interdependência positiva), enquanto a sua ausência corresponde ao *individualismo* (interdependência nula). Somos competentes nas três modalidades, cada uma com vantagens e limitações, e todas com defensores e críticos. No contexto educativo, isto significa que o professor deve compreender bem estas três formas de organizar o trabalho em aula, tanto as dinâmicas cooperativas como as competitivas e as individuais, para decidir em cada momento qual delas melhor serve os objetivos de aprendizagem. Escolher entre estas abordagens faz parte da própria responsabilidade pedagógica (Johnson & Johnson, 1999).

Individualismo e aprendizagem individualista: “estou sozinho, determino o meu próprio destino”

O trabalho individual consiste em atuar de forma autónoma para alcançar objetivos que não dependem dos restantes. O êxito de uma pessoa não afeta, nem é afetado, pelo desempenho dos outros. Nestes contextos, cada um procura apenas o seu próprio progresso, concentrando-se em garantir que cumpre os seus objetivos pessoais de aprendizagem (Johnson & Johnson, 1999).

Competição e aprendizagem competitiva: “eu ganho se tu perderes, tu ganhas se eu perder”

A competição envolve tentar atingir um objetivo que apenas uma ou poucas pessoas podem alcançar, o que coloca os participantes em oposição direta. Em contextos competitivos, cada indivíduo procura resultados que o favoreçam, mesmo que isso implique que os outros não tenham sucesso. Na aprendizagem competitiva, o foco dos alunos é superar os colegas em rapidez ou precisão. Em contextos competitivos, os alunos tendem a ver o sucesso como um recurso limitado: o ganho de uns implica a perda de outros. Procuram superar os colegas, encaram as recompensas como escassas e sentem que vencer depende dos outros falharem. Este clima cria distinções entre “ganhadores” e “perdedores”, e muitos estudantes acabam por encarar a escola sobretudo através desta lógica competitiva (Johnson & Johnson, 1999).

Cooperação e aprendizagem cooperativa: “preciso de ti e tu precisas de mim, alcançamos o sucesso ou o fracasso em conjunto”

A cooperação consiste em trabalhar em conjunto para atingir objetivos comuns, partilhando responsabilidades e benefícios. Na aprendizagem cooperativa, pequenos grupos são organizados de modo a que cada aluno contribua para o seu próprio progresso e para o dos colegas, sabendo que só alcança as suas metas se os outros também alcançarem as deles. Existem diferentes modalidades de cooperação estruturada, e nem todo o trabalho em grupo é verdadeiramente cooperativo: é necessário garantir certos elementos essenciais para que funcione. Quando bem implementada, a cooperação faz com que os membros do grupo reconheçam o destino partilhado, valorizem os contributos mútuos, assumam a responsabilidade conjunta pelo desempenho e celebrem coletivamente os sucessos alcançados (Johnson & Johnson, 1999).

Embora a designação *Teoria da Interdependência Social* tenha sido formalizada mais tarde, o seu núcleo conceptual provém diretamente das formulações de Deutsch, posteriormente sistematizadas por Johnson e Johnson (1999) no domínio da aprendizagem cooperativa. A

aprendizagem cooperativa assenta nessa teoria, a partir da qual Johnson e Johnson (1999), seguindo Kurt Lewin e Morton Deutsch, explicam por que razão cooperação, competição e individualismo produzem comportamentos tão diferentes numa sala de aula. A *Teoria da Interdependência Social* parte desta ideia: a forma como os objetivos dos participantes estão estruturados determina a forma como eles interagem e os resultados que produzem. Assim, a interação entre os alunos é influenciada pela estrutura da situação e pelo tipo de interdependência que ela cria. Quando os alunos percebem que o sucesso de cada um depende do sucesso de todos, instala-se uma *interdependência positiva* que promove *cooperação*, ajuda mútua e responsabilidade conjunta. Em contraste, estruturas assentes na *interdependência negativa* fomentam *competição* e oposição direta, enquanto a ausência de interdependência conduz ao *individualismo*. Assim, ao organizar a aula, o professor não escolhe apenas uma técnica de trabalho: escolhe o tipo de relações sociais que quer promover e os efeitos cognitivos, emocionais e éticos que daí decorrem.

Deutsch afirma que a cooperação eficaz e a resolução construtiva de conflitos partilham a mesma raiz psicológica: a percepção de que os indivíduos dependem uns dos outros para alcançar resultados mutuamente satisfatórios. Trabalhar para soluções *win-win* requer que as pessoas reconheçam que o seu sucesso depende do sucesso dos outros, o que só acontece em contextos marcados por essa interdependência positiva, “*resolving conflicts in jointly beneficial and mutually satisfying ways requires working together for win-win solutions*” (Stevahn, 2021, p. 18).

II. Aprendizagem cooperativa

Quando os indivíduos se orientam para condições cooperativas, a confiança aumenta e as recompensas coletivas tendem a ser superiores.

Tendo em conta estas considerações, a aprendizagem cooperativa assume um papel central no ambiente educativo. Como enuncia Stevahn, “*cooperative learning induces, cultivates, and nurtures the very characteristics conducive to constructive conflict resolution*” (Stevahn, 2021, p. 35), o que significa que a aprendizagem cooperativa não ajuda apenas a melhorar o desempenho académico, mas também a desenvolver competências sociais, normas de respeito mútuo e valores democráticos. Em suma, a aprendizagem cooperativa cria condições estruturais que favorecem a resolução construtiva de conflitos, transformando potenciais tensões em oportunidades de crescimento, diálogo e colaboração.

Deutsch confirmou empiricamente os efeitos da cooperação e da competição num estudo clássico com grupos de estudantes universitários e verificou que, em contextos cooperativos, os participantes “*engaged in more effective discussion, greater productivity, and higher-quality problem solving compared to competitors*” (citado em Stevahn, 2021, p.27). Os seus resultados sustentam a ideia de que as orientações cooperativas promovem processos construtivos, enquanto orientações competitivas tendem a gerar processos destrutivos, sendo esta a base da teoria da resolução construtiva do conflito de Morton.

Assim, independentemente das diversas orientações existentes dentro da aprendizagem cooperativa, os investigadores convergem num ponto essencial: “*all agree that positive interdependence is the essential component of cooperation*” (Stevahn, 2021, p.18), a interdependência positiva é o núcleo unificador da cooperação eficaz e da resolução construtiva de conflitos. No entanto, nas últimas décadas, o ensino tem privilegiado sobretudo práticas competitivas e trabalhos individuais. A aprendizagem cooperativa, apesar de ser uma das formas mais eficazes de organizar situações de aprendizagem, permaneceu largamente esquecida e pouco explorada pelos professores. Várias meta-análises mostram que contextos cooperativos, em contraste com ambientes predominantemente competitivos, tendem a produzir não só melhores resultados académicos, mas também relações mais positivas entre alunos, maior autoestima e bem-estar, e atitudes mais favoráveis à escola e à aprendizagem.

III. Métodos de aprendizagem cooperativa

Embora exista uma grande diversidade de métodos de aprendizagem cooperativa, importa reconhecer que a sua implementação em sala de aula assume também formas organizativas distintas. Antes de apresentarmos alguns modelos identificados na bibliografia, é útil clarificar que a cooperação pode estruturar-se através de diferentes tipos de grupos, consoante os objetivos pedagógicos. Por exemplo, os grupos podem durar de uma aula a várias semanas e envolverem trabalho intelectual profundo sobre os conteúdos. Os grupos podem também ser temporários e servir para apoiar momentos de exposição, ajudando os alunos a processar a informação. Por último, há a possibilidade de os grupos de base serem estáveis e prolongados, funcionando como equipas de apoio mútuo ao longo do ano letivo.

São de seguida apresentados os métodos de aprendizagem cooperativa presentes na bibliografia consultada.

Learning Together

Johnson e Johnson (Bessa & Fontaine, 2002), nos anos oitenta, propuseram distribuir os alunos em grupos heterogêneos de 4 a 5 elementos, a quem são distribuídas fichas de trabalho a realizar em conjunto. A avaliação é feita tendo em conta a resposta do grupo como um todo, o que responsabiliza cada um dos elementos, não havendo recompensas extrínsecas.

Jigsaw

Aronson (Bessa & Fontaine, 2002) avançou com a criação de grupos heterogêneos de 5 a 6 elementos, sendo escolhido um líder cuja função é fazer ponte com o docente além de mediar os conflitos internos do grupo. São distribuídos cartões com informações especializadas a cada um dos membros do grupo. Os vários membros com a mesma especialização são agrupados em grupos de especialistas trabalhando sobre conteúdos específicos. Posteriormente, dá-se o regresso ao grupo inicial, sendo que cada elemento apresenta a sua parte “especializada”. Por fim, a avaliação é feita num formato individual, mas sobre a totalidade das matérias (aquela que corresponde à especialidade do aluno e àquelas especialidades dos restantes membros do grupo).

Group Investigation

Sharan (Bessa & Fontaine, 2002) considerou que a definição do tema de trabalho é da responsabilidade dos estudantes, que devem dividir as tarefas individuais entre si. Cabe ao grupo a integração, resumo e apresentação das tarefas num trabalho unificado. As apresentações devem ser organizadas num comité constituído por elementos dos vários grupos. A avaliação é feita sobre a aprendizagem e a motivação. Segundo o autor, este método pretende refletir processos da vida real.

Think-Pair-Share

Desenvolvido por Lyman e a sua equipa, em 1981, segundo Kaddoura (2013), a técnica Think–Pair–Share organiza a participação dos alunos em três passos. Primeiro, na fase *Think*, cada aluno reflete individualmente sobre uma questão colocada pelo professor, garantindo pensamento autónomo e responsabilização individual. Depois, na fase *Pair*, os alunos discutem em pares as suas respostas, esclarecendo ideias, confrontando perspetivas e melhorando os seus argumentos num ambiente seguro. Finalmente, na fase *Share*, cada par partilha as conclusões com a turma, enriquecendo o debate coletivo com contributos já maturados.

Numbered Heads Together

Desenvolvido por Kagan, a técnica Numbered Heads Together (NHT), segundo Mahmudah (2023), inicia-se com a organização dos alunos em pequenos grupos heterogêneos e cada membro recebe um número. De seguida, o professor coloca uma pergunta ou tarefa e o grupo discute a melhor resposta, garantindo que todos os elementos compreendem a solução e estão preparados para apresentá-la. Finalmente, o professor chama aleatoriamente um dos números, e o aluno correspondente deve apresentar a resposta do grupo. Este procedimento garante a participação de todos, incluindo os alunos mais tímidos, já que qualquer um pode ser chamado a responder. Reduz a dominância dos mais confiantes, aumenta a atenção e reforça a responsabilidade individual: cada aluno precisa de dominar o conteúdo para que o grupo tenha sucesso. Ao mesmo tempo, promove colaboração, porque os alunos mais competentes ajudam os colegas a preparar-se antes da resposta final.

Round Robin

Segundo Salsabila e Astuti (2025), Kagan elaborou outro método, no qual cada estudante, dentro de um pequeno grupo, toma a palavra por turnos de forma estruturada, partilhando ideias, argumentos ou respostas de maneira sequencial e organizada. Esta rotação obrigatória assegura que cada membro tem oportunidade de falar, reduzindo a dominância de alguns alunos e diminuindo a ansiedade dos mais tímidos, ao mesmo tempo que promove um ambiente seguro e colaborativo.

Pair-Check

Spencer e Miguel Kagan (2001) também avançaram com um método em díades, agrupadas em pares. Em cada díade, à vez, um estudante resolve um problema e o outro ajuda. No fim, cada díade compara as respostas com a outra díade.

Scripted Cooperation

Já O'Donnel e Dansereau (Bessa & Fontaine, 2002) defenderam trabalhos realizados em pares. Num primeiro momento, cada um dos elementos deve ler um excerto de um texto, tendo depois um dos elementos de recordar aquilo que foi lido sem recorrer a nenhum recurso. A partir dessa exposição, o segundo elemento deve reformular aquilo que foi dito, em conjunto. O processo repete-se para os vários excertos do texto, sendo que os papéis da dupla vão-se alterando.

Student Team Learning

Slavin (1991) avança com vários modelos que se inserem na metodologia do *Student Team Learning*, sendo-lhes comum a existência de recompensas extrínsecas.

Desde logo, o *Student Teams Achievement Divisions* (STAD), prevê a existência de grupos representativos de 4 a 5 elementos que trabalham uma certa matéria. Não obstante, as avaliações são individuais, sendo que a pontuação de cada um reverte para a do grupo.

Já no *Teams Game Tournament* (TGT) começa-se pela formação de grupos homogêneos, de capacidades semelhantes, confrontando os grupos com outros grupos de igual nível em torneios. No fim de cada torneio, o melhor estudante de cada grupo avança para um grupo mais avançado e o pior o oposto, de forma a ir corrigindo as posições.

O *Jigsaw II* pauta-se pela possibilidade dos estudantes poderem seguir os próprios materiais de apoio à disciplina além de, como os restantes, introduzir pontuações para o grupo e recompensas.

No *Team Accelerated Instruction* (TAI) a primeira etapa corresponde à aplicação de um teste diagnóstico, para a formação de grupos heterogêneos. Estes são incumbidos de resolver problemas, definindo o momento no qual se consideram prontos a serem avaliados. É aplicada uma ficha formativa e, se correr bem, avançam para o teste de avaliação. É possível neste método recorrer a grupos de especialistas, com os quais o docente trabalha questões específicas. Pretende-se dar a possibilidade de uma aprendizagem a diferentes ritmos.

Por fim, o *Cooperative Integrated Reading and Composition* (CIRC) é baseado no TAI, sendo a sua distinção a formação dos grupos: primeiro, a turma é dividida em dois grupos homogêneos e dentro de cada grupo divide-se os estudantes em tríades, só depois se dá a formação de grupos heterogêneos.

Breve comparação

Ao analisar os diferentes métodos de aprendizagem cooperativa, tornou-se evidente que nem todos promovem a cooperação da mesma forma. Alguns configuram aquilo a que poderíamos chamar modelos puramente cooperativos, centrados na interdependência positiva, na responsabilidade partilhada e na construção conjunta do conhecimento, sem recorrer a recompensas externas ou comparações entre grupos. É o caso de métodos como o *Learning Together*, o *Jigsaw* original, o *Group Investigation* ou as estruturas de diálogo de Kagan e

Lyman, cuja lógica assenta na participação equitativa e na ajuda mútua. Em contraste, outros métodos, sobretudo os desenvolvidos no âmbito do *Student Team Learning* de Slavin, introduzem elementos competitivos e mecanismos de motivação extrínseca, como pontuações, torneios ou recompensas associadas ao desempenho do grupo. Embora permaneçam dentro do paradigma cooperativo, estes modelos articulam cooperação e competição de forma controlada, procurando mobilizar o esforço individual em benefício da equipa. Esta distinção permite compreender melhor a diversidade interna das metodologias cooperativas e os diferentes modos como estas influenciam a dinâmica motivacional e relacional entre os alunos.

Para tornar clara esta distinção, agrupamos numa tabela, no [Anexo I](#), os métodos identificados segundo esta divisão.

IV. Problemática: O paradoxo dos elementos competitivos na aprendizagem cooperativa

As teorias de Morton Deutsch oferecem uma estrutura conceptual robusta para compreender os processos de conflito e cooperação no ensino. A partir da interdependência positiva e do modo como esta influencia atitudes, comportamentos e dinâmicas de grupo, fica claro que fomentar contextos cooperativos é essencial para transformar conflitos em oportunidades de aprendizagem, desenvolver competências sociais e promover práticas pedagógicas inclusivas e colaborativas (Stevahn, 2021).

Como apresentado anteriormente, apesar da aprendizagem cooperativa se basear na colaboração, interdependência positiva e rejeição da lógica individualista, várias estratégias amplamente usadas introduzem elementos competitivos.

Em contextos cooperativos, os conflitos são encarados como problemas comuns a resolver; em contextos competitivos, transformam-se em disputas onde cada parte procura vencer: *“constructive processes of conflict resolution are similar to cooperative processes of problem solving, and destructive processes of conflict resolution are similar to competitive processes”* (Stevahn, 2021, p.33).

Estamos, portanto, diante de um possível paradoxo: teoricamente, a aprendizagem cooperativa surge como alternativa aos modelos competitivos tradicionais; contudo, muitas versões institucionais reintroduzem competição, ainda que entre equipas. Como pode um modelo centrado na cooperação recorrer a mecanismos que dependem da comparação, da competição por pontos e da lógica vencer/perder?

Quem defende a introdução de elementos competitivos entre grupos, como Slavin e Kagan, argumentam que esta estratégia: aumenta a motivação extrínseca, reforça a interdependência interna (o grupo precisa de todos), mantém o foco no desempenho acadêmico e replica, de forma saudável, desafios sociais reais (Johnson & Johnson, 1999).

Apesar disso, estas justificações não são imunes à crítica. Tanto a psicologia como a filosofia oferecem argumentos que permitem questionar se a competição entre grupos é realmente benéfica ou se, pelo contrário, introduz tensões que prejudicam a cooperação genuína e a qualidade da aprendizagem.

É amplamente reconhecido que contextos competitivos, mesmo quando apresentados como “saudáveis”, tendem a aumentar a ansiedade de desempenho, sobretudo entre alunos com menor confiança acadêmica. Pelo contrário, é justamente o ambiente cooperativo que de forma mais eficaz reduz esses níveis de ansiedade, ao redistribuir a responsabilidade e ao promover segurança psicológica. A introdução de competição desencadeia frequentemente um ciclo de retroalimentação nocivo: a ansiedade inicial favorece comportamentos mais defensivos e egocêntricos; esses comportamentos alimentam dinâmicas competitivas; e estas, por sua vez, intensificam a ansiedade. O resultado é um ambiente que desvia o foco da aprendizagem para a comparação social, minando tanto a qualidade do trabalho coletivo como o bem-estar dos alunos (Johnson & Johnson, 1999).

Além disso, a competição funciona sobretudo como um reforço de motivação extrínseca. Contudo, este tipo de motivação tem custos bem documentados: a ênfase em recompensas externas pode corroer a motivação intrínseca, reduzindo o envolvimento autônomo e o interesse genuíno pela tarefa (Deci & Ryan, 1999).

É possível ainda argumentar que a cooperação fundada numa lógica meritocrática deixa de ser genuína e torna-se instrumental: ajuda-se o colega não pelo valor epistemológico, ético ou relacional da cooperação, mas apenas porque a sua pontuação é necessária para o sucesso do grupo.

Do ponto de vista filosófico, a introdução de elementos competitivos na aprendizagem cooperativa levanta várias dificuldades. Em primeiro lugar, o uso instrumental da cooperação transforma-a num simples meio para alcançar a vitória, esvaziando o seu valor intrínseco enquanto prática epistémica, ética e relacional. Em segundo lugar, a competitividade introduz uma teleologia externa, isto é, um foco em ganhar pontos ou superar outros grupos, o que

contraria a ideia de aprendizagem entendida como investigação conjunta orientada para a compreensão. Por fim, a presença de competição pode distorcer o próprio *ethos* cooperativo, transmitindo implicitamente que a cooperação só vale a pena quando oferece um retorno tangível. Esta deslocação de valores compromete tanto a autenticidade das interações em grupo como a formação de disposições duradouras para a colaboração dentro e fora do contexto escolar.

É ainda interessante notar que, mesmo quando se discute aprendizagem cooperativa, o paradigma competitivo que estrutura grande parte da nossa cultura escolar (e não escolar) seja tão dominante que acabe por infiltrar-se novamente. Assim, estratégias concebidas para promover colaboração acabam frequentemente por incluir elementos competitivos, mostrando o quanto é difícil romper com modelos profundamente enraizados. Também por isso, apesar do reconhecimento teórico da importância da cooperação, o ensino tem privilegiado historicamente modelos individualistas e competitivos. A aprendizagem cooperativa, uma das formas mais eficazes de estruturar situações de aprendizagem, permanece subutilizada nas práticas educativas.

Conclusão

A reflexão desenvolvida neste trabalho sugere que a aprendizagem cooperativa é mais do que um conjunto de técnicas pedagógicas: é uma forma de estruturar relações que define como pensamos, sentimos e aprendemos com o outro. Ao analisar os seus vários métodos, torna-se evidente que a sua força depende da fidelidade aos princípios que a sustentam. Por isso, a introdução de dispositivos competitivos, ainda que bem-intencionada, levanta questões que não podem ser ignoradas.

Que tipo de interação estamos realmente a promover quando a cooperação é atravessada por lógicas de comparação e benefício externo? Será possível preservar a integridade da interdependência positiva nestas condições? Ou estaremos a transformar a cooperação numa forma subtil de “coopetição”, onde a colaboração é apenas instrumental e o foco se desloca do aprender em conjunto para o vencer em conjunto?

Estas questões permanecem abertas, mas cumprem a sua função: lembrar-nos de que cada escolha pedagógica modela não só o modo como os alunos aprendem, mas também o modo como se relacionam com o conhecimento e com os outros. A aprendizagem cooperativa, enquanto horizonte educativo, exige que cuidemos dessa coerência.

Referências bibliográficas

- Bessa, N., Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender*. Edições ASA.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125 (6), 627–668.
- Kaddoura, M. (2013). Think pair share: A teaching learning strategy to enhance students' critical thinking. *Educational Research Quarterly*, 36 (4), 3–24.
- Kagan, S. (2001). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- Johnson, D., Johnson, R. (1999). *Learning together and alone*. Allyn and Bacon.
- Mahmudah, H., & Rosyid, F. (2023). Engaging students in cooperative learning model of reading course through Numbered Head Together. *ETERNAL*, 13 (1), 53–67.
- Salsabila, Z. A., & Astuti, P. (2025). The use of cooperative learning's Round Robin for the implementation of deep learning to enhance students' speaking skill. *English Language Teaching, Literature, and Translation*, 1, 319–338.
- Slavin, R. (1991). *Student team learning*. National Education Association of the United States.
- Stevahn, L. (2021). The Legacy of Morton Deutsch: Theories of Cooperation, Conflict and Justice. In Neil Davidson (Ed.), *Pioneering Perspectives in Cooperative Learning. Theory, Research, and Classroom Practice for Diverse Approaches to CL* (pp.17-43). Routledge.

Anexo I

Métodos puramente cooperativos	Métodos que incluem elementos competitivos
Learning Together	STAD
Jigsaw	TGT
Group Investigation	Jigsaw II
Think-Pair-Share	TAI
Numbered heads together	CIRC
Round Robin	
Pair-Check	
Scripted Cooperation	

Tabela 1 - Classificação dos métodos de aprendizagem cooperativa segundo a presença ou ausência de elementos competitivos.