

*“Com um ambiente propício
e um tudo-nada de confiança
as crianças iriam até ao fim do mundo.”*
C. Freinet

AGRADECIMENTOS

A elaboração deste trabalho só foi possível graças ao apoio de diversas pessoas que, com empenho e amizade, me acompanharam ao longo deste percurso.

Em primeiro lugar agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Odete Emygdio da Silva pelo rigor, objectividade e espírito crítico com que orientou esta dissertação.

À colega e professora titular de turma, Professora Isabel Custódio que me deu toda a liberdade e que comigo colaborou para que eu pudesse implementar esta investigação-acção.

À minha amiga Teresa Duarte e Benvinda Garcia, pela sua disponibilidade e ajuda na correcção ortográfica, semântica e sintáctica, ao amigo Paulo Esfolia pela prontidão dos “arranjos” gráficos informáticos.

Aos alunos com os quais muito aprendi, me deram grandes lições de vida e me fizeram acreditar que o importante é valorizar o nosso potencial, e todos podemos aprender uns com os outros.

À minha mãe pela disponibilidade de ficar com os netos e compreensão, ao longo de toda a minha vida e em especial neste percurso, mesmo quando não percebe a necessidade de “tanto” estudo.

À minha irmã Manuela pela força e disponibilidade incondicionais.

Aos meus filhos Ana Rita e Pedro Afonso, pela compreensão de nem sempre ter tempo para partilhar os fins-de-semana. A eles dedico este trabalho.

A todos o meu muito obrigado!

RESUMO

A dissertação incidiu na diferenciação pedagógica inclusiva, especificamente, num grupo/turma com diferentes anos de escolaridade, com aprendizagens diferentes, e alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) de índole comportamental e cognitivo, tendo como objectivo constituir alternativa ao problema.

As professoras titulares de turma e de educação especial, em cooperação, planificaram e implementaram este estudo, cujo ponto de partida consistia em promover o desenvolvimento pessoal e social, tendo por base um livro pertencente ao Plano Nacional de Leitura (PNL). Foram desenvolvidas estruturas cooperativas de forma a melhorar comportamentos e aprendizagens em todos os alunos e em especial dos alunos com NEE.

Neste processo de observação e reflexão, a experiência foi conceptualizada e analisada com o objectivo de contribuir para a mudança.

A análise de dados do trabalho individual e de grupo dos alunos, onde se inferiu uma maior ajuda, autonomia, responsabilidade, envolvimento e interesse, pelas actividades, permitiu-nos verificar que os objectivos foram alcançados na sua maioria

O estudo permitiu evidenciar a diminuição de conflitos comportamentais, contribuindo para um clima de entreajuda englobando todos os alunos, onde a partilha de conhecimentos coadjuvou para melhorar as aprendizagens de todos.

PALAVRAS-CHAVE

Inclusão/ Diferenciação Pedagógica Inclusiva/ Estruturas Cooperativas

ABSTRACT

The dissertation focused on inclusive educational differentiation, specifically in a group/class with different years of schooling, with different learning, and students with Special Educational Needs (SEN) and cognitive behavioral in nature, aiming to provide an alternative to the problem.

The teachers hold class and special education cooperative, planned and implemented this study, whose point of departure was to promote personal and social development, based on a book belonging to the National Reading Plan (NLP). Cooperative structures have been developed to improve behavior and learning in all students and especially for pupils with SEN.

In this process of observation and reflection, the experience was conceptualized and analyzed with the aim of contributing to the change.

Data analysis of individual work and group of students, where inferred more help, autonomy, responsibility, involvement and interest, the activities allowed us to verify that the targets were mostly achieved.

The present study indicates a decrease in behavioral conflict, contributing to a climate of mutual encompassing all students, where knowledge sharing assisted for improving the learning of all.

KEY- WORDS

Inclusion / Differentiation Inclusive Educational / Structures Cooperatives

ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

A - Aluno/Aluna

APA - American Psychological Association

EE - Encarregado de Educação

Fig. - Figura

NEE - Necessidades Educativas Especiais

Obs - Observações

PCT - Projecto Curricular de Turma

PE - Programa Educativo

PEI - Programa Educativo Individual

PNL - Plano Nacional de Leitura

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

TPC - Trabalhos para casa

& -e

Índice Geral

INTRODUÇÃO	11
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	13
1.1. As Escolas e a Educação Inclusiva	13
1.1.1. Escola Inclusiva	16
1.1.2. Educação Inclusiva	17
1.2. Diferenciação Pedagógica Inclusiva	18
1.2.1. A Aprendizagem Cooperativa	18
1.2.2. Perspectivas Teóricas.....	22
1.2.3. Métodos de Trabalho na Aprendizagem Cooperativa	24
1.2.3.1. Constituição de Grupos	27
1.2.3.2. Tipos de Grupo	28
1.2.3.3. Dimensões do Grupo	29
1.2.3.4. Duração do Grupo	29
1.2.3.5. Estruturas Cooperativas.....	30
2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	35
2.1. Pressupostos Teóricos.....	35
2.2. Caracterização do Trabalho a Realizar.....	43
2.3. Técnicas e Instrumentos para a Recolha de Dados	44

2.3.1. Pesquisa Documental	44
2.3.2. Sociometria	45
2.3.3. Entrevista	46
2.3.4. Imagem fotográfica	47
2.4. Procedimentos para a Recolha e Análise de Dados	48
2.4.1. A Análise Documental	49
2.4.2. Sociometria	50
2.4.3. Entrevista	50
2.4.4. Imagem fotográfica	52
3. CARACTERIZAÇÃO DA SITUAÇÃO E DOS CONTEXTOS ENVOLVENTES.....	53
3.1. Caracterização do Contexto Escolar e Social.....	53
3.2. Caracterização da Turma onde decorreu o Projecto	54
4. INTERVENÇÃO EDUCATIVA	61
4.1. Questão de Partida.....	61
4.2. Objectivos Gerais	61
4.3. Planificação da Intervenção	61
4.4. Intervenção por Sessões.....	65
4.5. Avaliação da Intervenção Educativa.....	87

4.5.1. Limitações na Investigação	90
5. REFLEXÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93
LEGISLAÇÃO	95
APÊNDICES	96
ANEXOS	98

Índice de Quadros

Quadro 1 - Quadro teórico da Aprendizagem Cooperativa.....	24
Quadro 2 - Análise de conteúdo das respostas dadas pelos grupos.....	64
Quadro 3 - Vantagens e Desvantagens do trabalho de grupo.....	65
Quadro 4 - Quadro síntese de reflexão da sessão 1	66
Quadro 5 - Auto-avaliação dos grupos na sessão 2.....	69
Quadro 6 - Auto-avaliação individual no trabalho de grupo na sessão 2.....	70
Quadro 7 - Quadro síntese de reflexão da sessão 2.....	70
Quadro 8 - Auto-avaliação do grupo na sessão 3	72
Quadro 9 - Auto-avaliação individual no trabalho de grupo na sessão 3.....	72
Quadro 10 - Quadro síntese de reflexão da sessão 3.....	73
Quadro 11 - Auto-avaliação do grupo na sessão 4.....	75
Quadro 12 - Auto-avaliação individual no trabalho de grupo na sessão 4.....	75
Quadro 13 - Quadro síntese de reflexão da sessão 4.....	75
Quadro 14 - Auto-avaliação do grupo na sessão 5	77
Quadro 15 - Auto-avaliação individual no trabalho de grupo na sessão 5.....	78
Quadro 16 - Quadro síntese de reflexão da sessão 5	78
Quadro 17 - Auto-avaliação do grupo na sessão 6	80
Quadro 18 - Auto-avaliação individual no trabalho de grupo na sessão 6	80
Quadro 19 - Quadro síntese de reflexão da sessão 6	81
Quadro 20 - Auto-avaliação do grupo na sessão 7.....	82
Quadro 21 - Auto-avaliação individual no trabalho de grupo na sessão 7	83
Quadro 22 - Quadro síntese de reflexão da sessão 7.....	83
Quadro 23 - Auto-avaliação do grupo na sessão 8.....	85
Quadro 24 - Auto-avaliação individual no trabalho de grupo na sessão 8.....	86
Quadro 25 - Quadro síntese de reflexão da sessão 8	86

Índice de Figuras

Figura 1 - Espiral de Ciclos da Investigação-Acção.....	37
Figura 2 - Modelo de Investigação-Acção de Lewin (1946)	38
Figura 3 - Os momentos da Investigação-Acção (Kemmis, 1989).....	39
Figura 4 - Ciclo da Investigação-Acção (Elliot, 1993).....	40
Figura 5 - Ciclo da Investigação-Acção, segundo Whitehead.....	41
Figura 6 - Ciclo de Acção-Reflexão (adaptado de McNiff).....	42

INTRODUÇÃO

Como educadores podemos escolher fazer a diferença, uma vez que o papel do professor é essencial na aprendizagem. Fazer a diferença é proporcionar, na heterogeneidade, a oportunidade de trabalhar, interagir e aprender uns com os outros. Somente esta interacção permite que o aluno possa crescer, aprender e fazer da escola e da sala de aula um lugar especial, onde todos se respeitam e aprendem. Só através da mudança, cooperação no dia-a-dia, poderemos transformar a nossa prática pedagógica e criar um ambiente de mútua ajuda, de respeito pelas diferenças e de responsabilidade partilhada.

A escolha deste trabalho prendeu-se com a necessidade de responder a uma situação que nos preocupa enquanto professoras, como “dar resposta” a uma turma que, diariamente, evidencia problemas de comportamento e a necessidade de estimular e concretizar as aprendizagens que se tornam difíceis de alcançar no dia-a-dia, são situações que nos preocupam enquanto professoras e que motivaram a escolha deste trabalho.

Neste sentido, optámos pela investigação-acção, cujo objectivo se prende com o princípio de que o investigador, ao envolver-se, sente a necessidade de alterar, agir e modificar, pois torna-se actor dessa mudança, promovendo mais e melhores aprendizagens, assim como atitudes e comportamentos mais adequados, que ajudarão na reflexão e introspecção de cada um, sobre si. O projecto de investigação a que nos propomos decompõe-se em quatro partes:

- Enquadramento teórico, onde fazemos uma retrospectiva sobre a inclusão, a escola inclusiva e a educação inclusiva.
- Enquadramento metodológico, onde apresentamos a metodologia de investigação e a respectiva fundamentação teórica.
- Caracterização da situação e dos contextos envolventes, da situação em estudo.
- Intervenção educativa onde apresentámos a questão de partida que constituiu o nosso objectivo de estudo, para a qual nos propusemos dar resposta, planificando a intervenção com a respectiva calendarização e avaliação.

Sucedendo-se, as reflexões finais, referências bibliográficas e legislação que serviram de suporte a este trabalho.

Por fim os apêndices e anexos, compostos pelos instrumentos de pesquisa, como sociometria, guião de entrevista, gráficos de caracterização da turma em estudo, relatórios médicos, fotografias, projecto curricular de turma e de escola.

Pretendemos com esta investigação, compreender de que modo as estruturas cooperativas facilitam a aprendizagem dos alunos considerados com NEE, reflectir sobre a importância da heterogeneidade como uma riqueza e não como um problema. Perceber se a diferenciação pedagógica inclusiva permite olhar cada aluno como um ser diferente de todos os outros, respeitando as suas especificidades individuais.

A dissertação foi elaborada de acordo com a norma *American Psychological Association* (APA).

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. As Escolas e a Educação Inclusiva

As tendências actuais em matéria de princípios, políticas e práticas educativas desenvolvidas em meio escolar têm vindo, claramente, no sentido da promoção da escola para todos, ou seja, a escola inclusiva.

A escola tem vindo a procurar ajustar - se a todos os alunos independentemente das suas condições físicas, sociais, étnicas, religiosas, linguísticas, ou outras, aceitando as diferenças, que apoie as aprendizagens, promovendo uma educação diferenciada que responda às necessidades individuais, deixando assim de ser institucionalmente segregadora. (Bessa & Fontaine, 2002)

Ainda de acordo com estes autores, razões de ordem filosófica, ética e sociológica e que se prendem com o mais elementar respeito pelos direitos humanos, como a aceitação da diferença e da dignidade do “outro” e, em Portugal, com os imperativos legislativos, fundamentam e justificam uma política educativa inclusiva que responda às necessidades da sociedade actual.

Pretende-se assim, que a escola responda a uma política educativa que promove desafios aos sistemas educativos actuais. Uma educação inclusiva que reconheça o direito de todos os alunos aprenderem juntos, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentam.

De acordo com uma perspectiva legislativa verifica-se que a Lei de Bases do Sistema Educativo, de 14 de Outubro de 1986, falava em igualdade de oportunidades para todos, nomeadamente no artigo 7º alínea j) o qual referia “Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”, acrescentando em relação à educação especial, artigo 17º da mesma lei que “A educação especial visa a recuperação e integração sócio educativa dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas mentais”.

Posteriormente na década de 90 assiste-se a uma Reforma da Educação, verificando-se avanços importantes no plano legislativo, nomeadamente com o Decreto-Lei 319/91, de 23

de Agosto, em que a legislação regulamenta a integração dos alunos com NEE nas escolas regulares. Este decreto define medidas de regime educativo especial a aplicar a alunos com necessidades educativas especiais do ensino básico e secundário revogando o Decreto-Lei 174/77, de 2/5, e Decreto-Lei 84/78, da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, e recomendações relativas ao acesso dos alunos deficientes. Salienta a substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de *"alunos com necessidades educativas especiais"*, fundamentada nos seguintes critérios pedagógicos:

- A crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem;
- A abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspectiva de "escolas para todos";
- Um mais explícito reconhecimento do envolvimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos;
- Consagração de um conjunto de medidas, cuja aplicação deve ser ponderada de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve processar-se num meio menos restritivo possível, pelo que cada uma das medidas, só deve ser adoptada quando se revele indispensável, para atingir os objectivos educacionais definidos.

Mais tarde, com o Despacho Conjunto nº 107/97 de 1 de Julho define-se um conjunto de medidas que constituem uma resposta articulada e integrada, aos problemas e necessidades sentidas nas e, pelas escolas, de acordo com princípios orientadores. Estes têm o objectivo de assegurar, de modo articulado e flexível, os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos.

Seguiu-se o Decreto-Lei 6/2001, de 21 de Janeiro, surge com a finalidade de aprovar a reestruturação curricular do ensino básico e prevê, igualmente, a regulamentação das medidas especiais de educação, dirigidas a alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente (artigo 10º).

Posteriormente, o Despacho nº 50/2005 de 9 de Novembro, tem como princípio reforçar a diferenciação pedagógica. Esta concepção determina, necessariamente, a reorganização do trabalho escolar de forma a optimizar as situações de aprendizagem, incluindo-se nestas a elaboração de planos de recuperação, de desenvolvimento e, de acompanhamento.

Atendendo aos objectivos e parâmetros enunciados na alínea c) do artigo 3º e na alínea d) do artigo 6º, ambos da Lei 31/2002 de 20 de Dezembro, é da responsabilidade da direcção executiva do agrupamento ou escola a promoção de uma cultura de qualidade e de rigor, que assegure a todos os alunos as condições adequadas à obtenção do sucesso educativo.

O desenvolvimento das principais orientações e disposições relativas à avaliação da aprendizagem no ensino básico encontram-se consagrados no Decreto-Lei 6/2001 de 21 de Janeiro, com alterações introduzidas pelo Decreto-Lei 209/2002, de 17 de Outubro. Os princípios preconizados neste Decreto-Lei visam aplicar a gestão flexível do currículo, reconhecendo a diversidade e apoiam a diferenciação pedagógica, procurando assim, responder às necessidades de todos os alunos. Para além disso, consigna a existência de actividades de complemento curricular nomeadamente: o estudo acompanhado, a área de projecto e a formação cívica.

Nesta perspectiva, a implementação em Portugal de políticas de integração foram sendo progressivas, no entanto, é de salientar que noutros países já existiam experiências inclusivas de ensino.

Na Europa, nomeadamente em França, com Celestin Freinet, já nos anos 20, surgiu a ideia de construir classes cooperativas nas quais se considerava o aluno como referência principal, e não o professor. Estas classes tinham como objectivo favorecer o desenvolvimento dos métodos naturais da linguagem (desenho, escrita, gramática), da matemática, das ciências naturais e sociais e baseavam-se nos seguintes princípios pedagógicos: cooperação, responsabilidade, sociabilidade, autonomia, expressão, criatividade de comunicação, reflexão individual e colectiva e a afectividade. Todos estes princípios enfatizavam o trabalho no meio natural.

Freinet também criou uma cooperativa de trabalho com os professores da sua aldeia, a qual suscitou o movimento da Escola Moderna em França, contribuindo decisivamente, para a proliferação do Movimento da Escola Moderna, marcando também a educação em Portugal.

No Brasil, a mudança é encontrada por Paulo Freire que defendia:

“É importante salientar a reflexão por si só não é suficiente para o processo de libertação. Nós precisamos ... de transformar a realidade em que estamos inseridos. Mas para transformar a realidade, para desenvolver a minha acção sobre a realidade, transformá-la é necessário conhecer essa mesma realidade. Em função disto, a minha práxis é, necessária e constantemente, a unidade entre a minha acção e a minha reflexão.” (Freire, 1975, p 26)

No que respeita ao ensino prático, também os melhores mestres segundo os autores Luria, Leontiev & Vigotsky

“... servem-se de métodos diferentes e eficazes para explicar a nova matéria, e a essência desses métodos assenta no facto de que os alunos terem de enfrentar, sucessivamente, uma série de tarefas que estimulam a sua actividade intelectual, e isto converte-se em aprendizagem consciente das noções.” (Luria, Leontiev & Vigotsky, 1991, p 174)

1.1.1. Escola Inclusiva

“As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades.” (Declaração de Salamanca, 1994, p 12)

Segundo Ainscow (1997), uma escola cujos professores, nas suas práticas de ensino, não prezam os seus alunos, no sentido de os considerarem potencialmente activos e capazes, encorajando-os em relação às suas próprias capacidades, não resultará em aprendizagem, mesmo que seja utilizado um método avançado e inovador. O autor considera que a aprendizagem é sobretudo um processo social, e reportando-se aos alunos que hoje se designam como tendo NEE, encara que estes “podem passar a ser considerados como uma fonte de compreensão sobre a forma como o sistema pode ser melhorado, tendo em vista o benefício de todos os alunos.” (Ainscow, 1997; p. 22) Acrescenta ainda que “as necessidades especiais são especiais na medida em que nos proporcionam uma compreensão das possibilidades de aperfeiçoamento”.

Uma escola inclusiva, para Silva (2004) é aquela cujos princípios orientadores determinam que a inclusão exija mudanças: atitudes e prática pedagógica dos professores, organização e gestão da sala de aula e da própria escola a nível da sua postura enquanto instituição. Uma escola que pratica a inclusão, não acontece por acaso, independentemente da vontade dos professores e dos outros actores. “Integrar, tal como a inclusão depende de vontades políticas, mas depende, também, da resposta adequada que a comunidade e a escola como subsistema da comunidade for capaz de dar”. (Silva, 2004; p. 52)

A resposta à complexidade e diversidade das necessidades educativas especiais passa por um conjunto de recursos, entre os quais, a adaptação e diversificação do currículo, a partir do currículo nacional, de acordo com as necessidades evidenciadas pelos alunos.

Na Declaração de Salamanca (1994, p. 6) declara-se que “o sucesso das escolas inclusivas que favorecem um ambiente propício à igualdade de oportunidades e à plena participação depende de um esforço concentrado, não só dos professores e de pessoal escolar, mas também dos alunos, pais e voluntários”.

A Declaração supra citada refere também que:

“As novas concepções, sobre a educação de alunos considerados como tendo NEE, mostram que as escolas inclusivas facilitam a inclusão escolar destas crianças, porque apelam à colaboração e cooperação de todos os actores sociais, que fazem parte da comunidade onde a escola se insere.” (Declaração de Salamanca, 1994, p 12)

1.1.2. Educação Inclusiva

Numa perspectiva de Educação Inclusiva, a mudança é um dos grandes desafios da educação de hoje, porque imputa à escola a responsabilidade de deixar de excluir, tendo a responsabilidade de proporcionar a inclusão por meio de metodologias diferentes, atendendo aos ritmos e estilos de aprendizagem de cada criança. (Sanches, 2005)

Também Ainscow (1995 citado por Correia, 2003) sugere alterações metodológicas e organizativas para que os professores preparem as suas aulas a fim de poderem ajudar os alunos no processo de aprendizagem e na forma como devem ser reestruturadas as escolas, pensando numa meta comum. Assim, o desenvolvimento do professor implica uma mudança de atitude e a operacionalização de três factores importantes para aulas inclusivas “planificar a aula como um todo; utilizar os alunos como fontes naturais de apoio; improvisar e trabalhar em equipa para uma “aventura crítica””. (Correia, 2003; p. 64)

As escolas, cada vez mais, confrontam-se com questões como a diversidade étnica, cultural, problemas de comportamento, problemas de saúde, dificuldades de aprendizagem de várias origens, deficiências, violência; cada vez mais as nossas escolas, têm que desenvolver sistemas educativos actuais, alargamento de oportunidades educacionais neste universo tão heterogéneo. (Leitão, 2006)

Nesta mesma linha de pensamento, Silva (2008, p. 5) refere que “... a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais pressupõe que a escola tem de encontrar

respostas em consonância com as potencialidades e as capacidades que é possível desenvolver”.

Nesse sentido, a autora considera não ter dúvidas de que: “aprendizagem cooperativa é uma estratégia que, contribuindo para o desenvolvimento de cidadãos mais solidários, facilita a aprendizagem dos alunos que têm mais dificuldades. Afinal, todos aprendemos por modelagem”. (Silva, 2008; p. 5)

1.2. Diferenciação Pedagógica Inclusiva

Nos dias de hoje, a diferenciação na prática pedagógica é por excelência a grande meta a atingir na escola. Neste propósito Sanches (2001) refere os diferentes estilos de aprendizagem, especificando que alguns alunos aprendem melhor se ouvirem, outros se visualizarem, outros se experimentarem, mas todos aprendem melhor se for usada uma estimulação multissensorial. Se o professor usar a diversidade, todos os alunos terão a oportunidade de usar as vias que lhe são mais sensíveis. A mesma autora desenvolve que:

“A diferenciação que inclui será a que parte da diversidade, programando e actuando em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferente. É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das actividades para as aprendizagens a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar. É abrir a escola a uma socialização do saber entre professores e alunos.” (Sanches, 2005, p 133)

Perrenoud (1997, citado por Santana) refere que diferenciar é:

“... romper com a pedagogia magistral, a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo, mas é sobretudo uma maneira de pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didácticos de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável no seu processo de aprendizagem.” (Santana, 2000, p 30)

1.2.1. A Aprendizagem Cooperativa

De acordo com Freitas & Freitas (2003), os primeiros estudos que se referem à aprendizagem cooperativa remontam aos anos 30, segundo Marrow, num primeiro grande estudo sobre a influência do trabalho de grupo com crianças, embora as vantagens do trabalho de grupo tenham já estado presentes nos pedagogos Europeus. Alguns investigadores

iniciaram muito cedo estudos sobre a realidade da cooperação por exemplo no século XIX (Herbat, Frobel, Pestalozzi), Maller (1929), Strang (1941; 1958) e Miel (1952).

No final do mesmo século, uma das figuras mais destacadas foi Dewey, que chamava à atenção para a importância da partilha nas aprendizagens. A pedagogia em Dewey estaria voltada para o completo desenvolvimento do aluno, das potencialidades cognitivas, éticas e morais, ao nível individual. Ao longo do século XX, verificou-se o aparecimento de correntes consideradas cognitivistas que se desenvolveram sobretudo na segunda metade deste século com Dewey, com o objectivo de provar que os grupos heterogéneos tinham vantagens em relação aos homogéneos.

Falar de aprendizagem cooperativa é falar de um modelo de ensino centrado na ideia de desenvolver relações de solidariedade, colaboração e partilha entre os alunos, reconhecendo que os alunos têm o poder e a capacidade de se apoiarem mutuamente nas aprendizagens. Leitão diz que “A aprendizagem cooperativa é uma estratégia centrada no aluno, e no trabalho colaborativo” entre grupos, tendo a capacidade de se organizarem com base na diferença “a diferença como um valor” - recorrendo a uma diversidade de actividades, formas e contextos em que aprendem, de uma forma activa, solidária, crítica e reflexiva, a construírem a sua compreensão do mundo que os rodeia. (Leitão, 2006; p 8)

Corroborando desta opinião Bessa & Fontaine (2002) menciona que a aprendizagem cooperativa é uma estratégia que visa promover as aprendizagens e as realizações escolares, melhorando os resultados independentemente das características individuais dos alunos, dos factores ambientais, da localização das escolas ou do nível de ensino.

Leitão, explana que:

“...na aprendizagem cooperativa os alunos aprendem em conjunto, influenciam-se mútua e reciprocamente, partilham experiências e pontos de vista, são incentivados pelas ideias dos outros, o que faz com que a diversidade de perspectivas com que os alunos se confrontam os leve a organizar as suas reflexões e pensamentos, as suas atitudes e relações, com os outros, na base de um número mais alargado de alternativas.” (Leitão, 2006, p 41)

Segundo a linha de pensamento dos autores supracitados, a aprendizagem cooperativa promove atitudes positivas nos intervenientes, desenvolve as competências cognitivas, promove o auto-conceito, favorece as percepções de auto-eficácia nos indivíduos e a motivação escolar.

Após algumas investigações no âmbito da aprendizagem cooperativa, concluiu-se que os alunos, em trabalho cooperativo, desenvolvem atitudes positivas, existindo uma

melhor integração e aceitação pelos seus pares, atitudes que vêm contrapor o individualismo. Por outro lado, o desenvolvimento de atitudes positivas conduz ao fortalecimento das relações interpessoais e despertam sentimentos e aptidões cognitivas superiores em relação à matéria transmitida pelo professor.

Slavin (1984, citado por Leitão, 2006) refere que analisa duas dimensões fundamentais no processo da aprendizagem cooperativa: a estrutura cooperativa da tarefa e a estrutura cooperativa das recompensas. A estrutura cooperativa das recompensas diz respeito ao facto de um grupo de alunos trabalhar interdependentemente com o objectivo de alcançar uma recompensa que, como grupo, partilha. A estrutura cooperativa da tarefa diz respeito ao facto de todos os membros do grupo trabalharem em conjunto com o objectivo de alcançarem um objectivo comum. Os alunos são encorajados a trabalharem em conjunto e a coordenarem os seus esforços, de modo a resolverem, de forma partilhada, solidária e colaborativa, uma tarefa de aprendizagem. Assim os diferentes métodos de aprendizagem cooperativa têm como finalidade central: facilitar a realização pessoal, fazendo com que os membros do grupo se sintam responsabilizados pelo sucesso uns dos outros.

Bessa & Fontaine (2002, p. 97) referem que o auto-conceito “ serve para designar a totalidade dos sentimentos e pensamentos dos indivíduos acerca de si próprios”. Os mesmos autores também referem que foram encontrados efeitos positivos sobre a auto-estima, pois os sentimentos de união e partilha criados dentro do grupo parecem aumentar e os alunos com menos competências tendem a sentir-se mais valorizados.

Segundo Lickona (1992, citado por Beltrão & Nascimento, 2000) refere que a pertinência da aprendizagem cooperativa pode sintetizar-se nos seguintes pontos:

- A aprendizagem cooperativa ensina o valor da cooperação, desenvolve nos alunos aspectos positivos de entreajuda, proporcionando - lhes a oportunidade de ser membro de um grupo e de contribuir para a resolução de problemas comuns.
- Auxilia os alunos a conhecer e a responsabilizarem-se pelos outros, sentindo-se parte de uma pequena comunidade pertencente a um grupo mais alargado.
- Ensina competências básicas e necessárias à vida, onde se inclui o ouvir, o aceitar, gerir conflitos, ou seja o trabalhar em grupo, de modo a atingir um objectivo comum.
- Incentiva e melhora as competências académicas, a auto-estima e as atitudes positivas sobre a escola.

- Pode inverter os percursos escolares previsíveis, ou seja, poderá evitar os efeitos negativos de percursos escolares típicos de insucesso e conseguir uma maior igualdade nas aprendizagens dos alunos.

- Tem o potencial de diminuir os aspectos negativos da competição, sendo os da competição a nível social, mais frequentes. Promove uma desumanização dos ambientes de trabalho. A aprendizagem cooperativa, desenvolve hábitos de cooperação que podem vir a influenciar a vida futura.

No contacto entre os seus pares, a criança cria novos horizontes de experiências pessoais, pois tem de dialogar e trabalhar com elementos com outro estilo de comportamento e pontos de vista diferentes, que podem ser diametralmente opostos. Este facto torna a criança mais sensível à posição que cada um ocupa no interior do grupo.

Leitão (2006) considera benéfica para a melhoria da auto-eficácia dos alunos a introdução no contexto escolar de estratégias cooperativas de ensino aprendizagem. Esta dedução apoia-se no facto da aprendizagem cooperativa centrar o seu funcionamento na valorização do papel do trabalho em grupo e de pares, no processo ensino aprendizagem, promover um padrão centrado para a valorização do esforço e, em alguns casos, atribuir pequenas recompensas contingentes à progressão individual. O autor menciona que a motivação depende de factores intrínsecos e extrínsecos ao ser humano, e só estudando as dimensões psicológicas do indivíduo se conseguirá compreender uma série de comportamentos e afectos subsequentes ao sucesso ou ao atraso.

Para Bessa & Fontaine (2002), a Aprendizagem Cooperativa é uma estratégia de ensino, que se subdivide noutras estratégias diferentes: a Aprendizagem Cooperativa propriamente dita, a explicação por pares e a colaboração entre pares.

Os autores mencionados caracterizam a divisão da turma em grupos de quatro ou cinco elementos, constituídos de forma heterogénea em relação às suas competências. Contudo os vários métodos da aprendizagem cooperativa podem divergir relativamente às recompensas extrínsecas. Nesta aprendizagem, o sucesso do grupo depende da inter-relação entre pares que resulta do somatório das contribuições individuais.

A explicação por pares é usada no trabalho em díades, incidindo sobretudo no desnível de competências dos elementos de grupo. Nesta forma de trabalho é dado a um elemento do grupo uma tarefa de responsabilização acrescida, o de explicar a matéria ao colega e de o auxiliar no domínio e na aplicação dos conceitos.

Damon e Phelps (1989), Vygotsky (1978) citados por Bessa & Fontaine, referem que “o trabalho desenvolvido entre ambos é mutuamente benéfico.” (Bessa & Fontaine, 2002; p. 44) Estes acrescentam que a colaboração entre pares significa colocar dois alunos com o mesmo nível de competência a trabalharem conjuntamente na resolução de tarefas, de forma que em conjunto consigam ser capazes de resolver de forma mais rápida e eficaz o trabalho proposto, fomentando a inter colaboração por pares, e embora se espere que esteja subjacente as três formas de trabalho cooperativo, aplica-se sobretudo ao trabalho cujo nível de competências dos elementos do grupo é igual. Contudo, na explicação por pares, este conceito dilui-se um pouco, pois só o elemento que explica o trabalho detém um estatuto superior ao grupo.

Outra estratégia é o critério de reciprocidade, que nos permite observar o grau de desenvolvimento/dependência e implicação dos elementos do grupo.

Segundo Damon e Phelps (1989) citado por Bessa & Fontaine a colaboração entre pares é a única estratégia onde “consideram existir um nível elevado de igualdade e reciprocidade, pois os elementos que compõem o grupo detêm o mesmo nível de competências, e portanto o mesmo estatuto.” (Bessa & Fontaine, 2002; p 46)

No que diz respeito à interdependência entre alunos, Leitão considera que as interações nos grupos de trabalho têm grande impacto no desempenho dos alunos e dos grupos elevando assim os níveis de realização “estruturação não é sinónimo de rigidez e inflexibilidade, repetição e rotina, rigor e dogmatismo, mas antes de flexibilidade e espontaneidade, diferenciação e respeito pela “ordem” interactiva e colaborativamente construída pela “ordem” nessa mesma base criativamente reconstruída.” (Leitão, 2006; p. 43)

1.2.2. Perspectivas Teóricas

A Aprendizagem Cooperativa, segundo Freitas & Freitas (2002), é um modelo de aprendizagem que surge para dar respostas às exigências da globalização e da constante transformação social, na qual o conhecimento evolui rapidamente. É pois fundamental, sair de um modelo educacional baseado na transmissão de conteúdo para um outro paradigma centrado na estimulação de capacidades, tais como: a criatividade, o dinamismo, a consciência crítica, a expressão pessoal, que dão capacidade a cada um de nós, não só de acompanhar a evolução do conhecimento científico, mas também de influenciar na construção do próprio conhecimento.

Para os mesmos autores, a educação deve salientar a aprendizagem feita na e pela acção, com o objectivo de se tornar útil ao ser humano, uma aprendizagem que não seja desprovida de sentido, para os alunos. Só a colaboração abre caminho às exigências da globalização, da constante alteração de saberes que se assiste nesta sociedade em constante mutação.

Leitão (2006) define quatro fundamentos teóricos da aprendizagem cooperativa:

- Uma primeira ideia, inspirada em Dewey, na qual salienta a importância atribuída à forma como os contextos se devem organizar segundo princípios democráticos, defensores de relações de respeito mútuo entre membros de uma determinada comunidade.

- Por outro lado o fundamento de que a aprendizagem deriva das concepções e investigações desenvolvidas da dinâmica de grupo, da psicologia social, da teoria dos pequenos grupos, princípios que procuram compreender a escola, como uma estrutura social com alguma complexidade, que é preciso ter em conta, na forma como os alunos se socializam e efectuam as aprendizagens escolares. Este facto é colmatado com as ideias de Kurt Lewin no impacto que confere à psicologia social, e à importância dos grupos na aprendizagem de novas competências e atitudes, e relações de interdependência positiva.

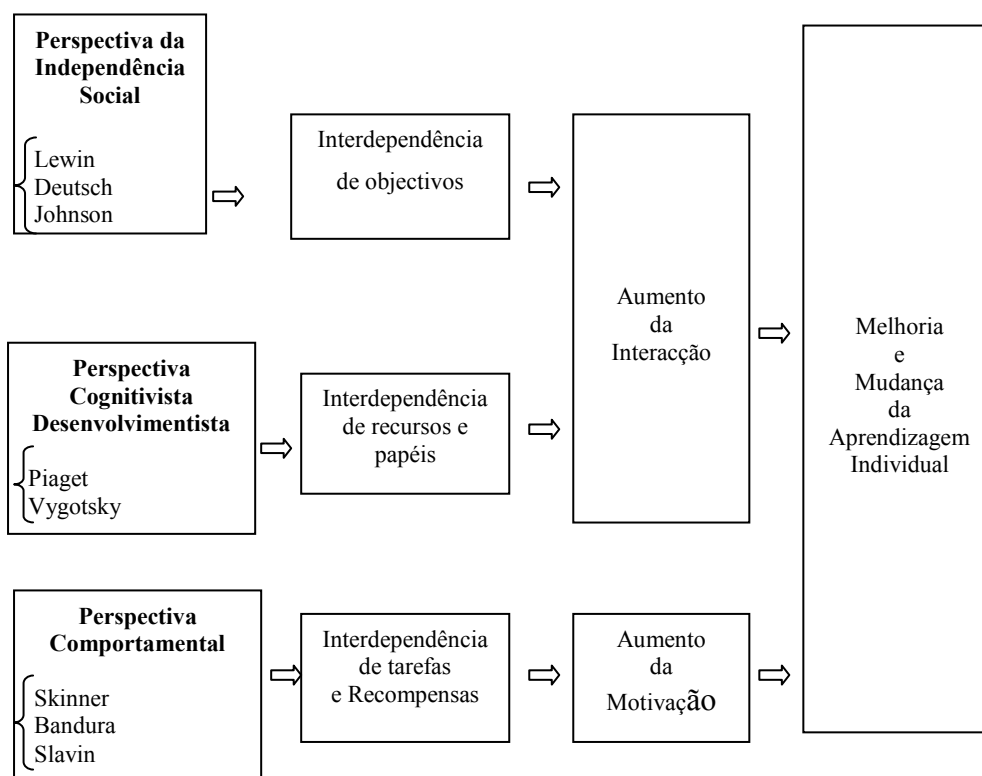
- Em terceiro lugar, destaca o reconhecimento do papel activo do aluno para construir o seu próprio saber fundamentado em bases teóricas que derivam das abordagens construtivistas e sócio-construtivistas, assim como a aprendizagem experimental. Na perspectiva epistemológica de Piaget os conflitos sócio-cognitivos resultam da relação do indivíduo com o meio físico e social, sendo a base do desenvolvimento cognitivo. Vygotsky refere que a aprendizagem é fundamental relevando a importância da dimensão grupal, do social e do colectivo. Para este autor, a criança atinge níveis de funcionamento mais elevados, na medida em que estabelece com os adultos e com outras crianças contextos sociais de aprendizagem, especialmente, ao nível da linguagem que se vai repercutir no pensamento e na regulação das acções.

Nesta mesma linha de pensamento, Bruner refere que é nos contextos que se constroem vínculos afectivos positivos entre adultos e crianças. Este autor utiliza *scaffolding* este conjunto de interacções e aos comportamentos de ajuda permanente que ocorre na zona de desenvolvimento proximal, nesta zona de fronteira em que o aluno parece poder desempenhar, com a mediação e ajuda do professor ou dos colegas, as aprendizagens que sozinho dificilmente conseguiria. Assim, a grande importância do professor considerar o

aluno o centro do processo de aprendizagem e confiar nas suas capacidades de aprendizagem, de ajuda, de colaboração uns com os outros, de modo a construírem os seus próprios saberes.

- Por último os fundamentos teóricos da aprendizagem cooperativa provêm das abordagens comportamentalistas Skinner, Bandura, Slavin especificamente na importância atribuída aos reforços e recompensas do grupo na aprendizagem. Estas análises dão especial relevância à modificação do comportamento aos factores motivacionais intrínsecos e extrínsecos ao grupo.

Jonhson D., Jonhson R. e Holubec (1993, citados por Leitão 2006, p. 29) apresentam um quadro teórico da aprendizagem cooperativa, que seguidamente expomos, com base nas perspectivas diferenciadas defendidas por vários autores, e que nos conduzem a um maior entendimento da dinâmica subjacente à aprendizagem cooperativa.



Quadro 1 - Quadro teórico da Aprendizagem Cooperativa

1.2.3. Métodos de Trabalho na Aprendizagem Cooperativa

Leitão refere que “utilizar a diversidade como fonte de criatividade, produtividade e energia é um dos maiores desafios actuais. Trata-se de fazer da diversidade uma força de

aprender a lidar com a diversidade, problema complexo já que a diversidade, potencia, paradoxalmente, resultados negativos e positivos.” (Leitão, 2006; p. 18)

O autor supra citado, alega que a organização da sala de aula assume uma importância decisiva, pois são os contextos de aprendizagem que mais marcam a nossa escola. Importa assim desenvolver toda uma cultura de escola, privilegiando condições de apoio mútuo entre alunos, redefinindo o ambiente social da sala de aula, tornando-o mais cooperativo, de modo a desenvolver relações positivas de ajuda mútua entre os alunos.

Já Ainscow (1997) refere que a capacidade de organização da sala de aula pelos professores é um elemento decisivo de forma a proporcionar o envolvimento dos alunos para com as actividades propostas, sendo de relevar o trabalho de grupo como uma das formas de encorajar a participação.

Johnson, D. e Johnson, R (1989, citado por Leitão, 2006) afirma que a importância na organização da sala de aula e as actividades nela desenvolvidas, podem variar em relação a cinco grandes dimensões e fazer a diferença entre a aprendizagem cooperativa do tradicional trabalho de grupo segundo: a inter dependência positiva, responsabilidade individual, competências sociais, relações face-a-face e avaliação dos procedimentos de grupo. Acrescenta ainda que a investigação sobre a aprendizagem cooperativa se fundamenta na pesquisa de Kurt Lewine Morton Deutsch particularmente evidente na ideia de que a organização da *Interdependência Positiva* e os processos *interactivos* dos alunos são factores determinantes para o desenvolvimento cognitivo e social. Em síntese, o autor destaca a *Interdependência Positiva* como o pilar da aprendizagem cooperativa, segundo o qual os alunos dependem uns dos outros para alcançarem os seus objectivos. Assim, todos devem trabalhar em conjunto, coordenar e partilhar actividades, com o fim de alcançarem os objectivos do grupo. Também na perspectiva de Johnson & Johnson (1989, citado por Leitão 2006) existem cinco procedimentos diferenciados com vista à Interdependência positiva nomeadamente: “Interdependência de objectivos, Interdependência de tarefas, Interdependência de recursos, Interdependência de papéis, e, Interdependência de recompensas.” (Leitão, 2006; p. 53)

Por outro lado, no que se refere à *Responsabilidade Individual*, os alunos precisam de coordenar as suas acções, e ter em conta a responsabilidade de cada um individualmente. A aprendizagem cooperativa acentua o facto de os objectivos de grupo estarem dependentes do esforço de todos os membros do grupo, reconhecendo que a aprendizagem e a avaliação

individual, são essenciais para o grupo. Os alunos são também motivados a auto-controlarem-se, trabalhando e partilhando com vista a uma meta comum – o sucesso do grupo.

Outra das dimensões que clarifica o conceito de aprendizagem cooperativa é o de *Competências Sociais*, segundo a qual em contexto de aprendizagem os alunos, em grupo por sua própria iniciativa ou sugestão do professor, estão a desenvolver, para além da tarefa específica de aprendizagem, competências sociais, comunicativas e interactivas. Estão a construir uma cultura baseada na solidariedade: ajudar e encorajar o outro, elogiar, gerir construtivamente os conflitos, partilhar materiais, ideias e sentimentos.

Segue-se a *Relação Face-a-Face*, como dimensão caracterizada pelo facto de os alunos interagirem directamente uns com os outros enquanto trabalham; o professor, deve direccionar a sua atenção para as interacções que ocorrem entre alunos, encorajando as mesmas. Na reciprocidade destas relações, os alunos desenvolvem a motivação para a auto-regulação do trabalho em conjunto, contribuindo efectivamente para o sucesso do grupo.

A quinta e última dimensão *Avaliação dos Procedimentos do Grupo* pretende caracterizar o processo de funcionamento do grupo. Na aprendizagem cooperativa os alunos, como pensadores críticos, activos e reflexivos, devem controlar e avaliar, criticamente, a forma de funcionamento do próprio grupo, as suas forças e debilidades, construindo, de forma activa e cooperativa. Os alunos devem envolver-se de forma a realizarem a auto, hetero e co-avaliação, usando acções sugeridas pelo professor ou criadas pelo próprio grupo. (Leitão, 2006)

Outro método ou técnica do trabalho cooperativo sugere diálogo entre os vários elementos e um nível social e afectivo como condição fundamental. Pressupõe igualmente que se tenham em conta aspectos como:

- A organização da turma como “o grupo dos grupos”;
- Tarefas de aprendizagem multifacetadas (isto é, diferentes de grupo para grupo);
- Comunicação multilateral entre os alunos, favorecendo a actividade de aprendizagem intra e inter grupos;
- O assumir do professor como um elemento de ligação (comunicação e guia) dos grupos.

É a ideia do professor como recurso a quem os estudantes devem solicitar ajuda na perspectiva de Sharan e Sharan (1989/1990, citado por Freitas, 2002).

1.2.3.1. Constituição de Grupos

A constituição de grupos é fundamental neste processo. A este propósito Leitão (2006) considera que a heterogeneidade dos grupos é um dos aspectos decisivos no contexto da aprendizagem cooperativa em relação a variáveis como competências académicas e sociais, género, etnia e cultura, contrariamente ao tradicional que se centrava na homogeneidade dos grupos e das classes.

O mesmo autor refere que a constituição de grupos cooperativos deve obedecer a dois critérios fundamentais:

- “Os grupos devem ser organizados tendo por base a sua heterogeneidade;
- Os grupos devem ser organizados tendo por base a partilha de objectivos e interesses comuns.” (Leitão, 2006; p. 62)

O primeiro critério indica que a constituição deve ser feita a partir da diversidade das características dos alunos, as quais podem ser culturais, étnicas e linguísticas, as motoras, cognitivas, sociais assim como as comportamentais, o género, o estatuto sócio-económico, valores e estilos de aprendizagem. O segundo critério, partilha de objectivos e interesses comuns e significa não podermos ignorar a tendência dos alunos se juntarem e organizarem na base de características comuns. Assim, a organização dos grupos deve resultar da conjugação destes dois critérios aparentemente contraditórios (heterogeneidade e diferença), enquanto o outro realça a dimensão, partilha e semelhança. Esta conjugação, de alguma forma, leva-nos à procura de uma tentativa de equilíbrio entre heterogeneidade e homogeneidade.

Kagan (1989, citado por Freitas & Freitas, 2003), considera que para incrementar o espírito de turma assim como o espírito de grupo, as estruturas e/ou actividades podem-se agrupar em cinco categorias:

1. “Conhecimento dos elementos do grupo;
2. Construção da identidade;
3. Experiências de suporte mútuo;
4. Valorização das diferenças individuais;
5. Criação de sinergias.” (Freitas & Freitas, 2003; p.38)

Contudo, a forma de realizar estes grupos, o tempo que se dedica à actividade, depende das necessidades e das caracterizações dos alunos e muito especialmente das atitudes do professor.

Leitão (2006) considera que professores e alunos deverão ter como meta principal a construção de grupos cooperativos, onde haja uma partilha de apoio e suporte mútuo independentemente das diferenças e necessidades específicas dos seus membros.

Reforça esta convicção salientando que a qualidade do funcionamento dos grupos é fundamental referindo a este propósito que “ a arma mais poderosa em todo o processo de inclusão escolar, é a que deriva da eficácia e qualidade do funcionamento dos grupos.” (Leitão, 2006; p. 65)

1.2.3.2. Tipos de Grupo

Segundo Leitão, os procedimentos na formação dos grupos estão condicionados de acordo com o que é pretendido como conteúdos programáticos a aprender, tamanho e número de grupos a organizar, ou estruturas cooperativas a implementar, de forma a ajustar ao contexto de aprendizagem. Considera que esta tarefa tem que ser assumida pelo professor e dá-nos possíveis critérios: “numeração aleatória; distribuição de cartões com palavras alusivas aos temas a aprender; cartões de diferentes cores; cartões com jogos de palavras; cartões com frases incompletas para organizar o trabalho a pares, na base do emparelhamento com o aluno.” (Leitão, 2006; p.67)

Freitas & Freitas (2003) sugere três possibilidades de constituição de grupos:

- Formar os grupos ao acaso;
- Deixar que sejam os alunos a fazer a escolha;
- Ser o professor a decidir.

Formar os grupos ao acaso; esta formação do grupo é aplicada no início do ano lectivo, quando existe necessidade de todos os elementos se conhecerem, aqui ainda não é conhecido o “bom” e menos “bom aluno”, de uma forma natural, os grupos tendem a ser heterogéneos.

Deixar que sejam os alunos a fazer a escolha; desta forma, corre-se o risco de se unirem em relação às amizades e não verdadeiramente com a noção de espírito de grupo, correndo-se o risco da marginalização de determinados elementos da turma ou classe.

Ser o professor a decidir; a escolha feita pelo professor é a mais indicada, mas quando este já tem conhecimento prévio da turma. Assim, ele pode constituir grupos de

trabalho heterogéneos, com a finalidade de promover a aprendizagem dos alunos, e estimular o seu desenvolvimento pessoal e social.

1.2.3.3. Dimensões do Grupo

Na aprendizagem cooperativa a dimensão do grupo pode ser variável, os grupos podem ser constituídos por dois, três ou quatro elementos. Esta dimensão depende de muitas variáveis, segundo Johnson e Johnson (1999, citado por Freitas & Freitas, 2003) a dimensão depende “do tempo (*time*), da experiência (*experience*) que os alunos têm de trabalho em grupo, da idade (*age*) e ainda dos materiais (*materials*) e equipamentos a utilizar.” (Freitas & Freitas, 2003; p. 40)

Os autores referem que quanto menos tempo se tiver para a tarefa, menor deve ser o grupo, para não se dispersar e para que todos trabalhem. Também, se os grupos forem pequenos, depressa identificam as dificuldades que cada elemento tem, promovendo assim o seu potencial, bem como a avaliação e responsabilização individual. Assim, no trabalho com grupos de quatro elementos e de acordo com correntes Piagetianas e Vygotskianas será possível potenciar maior progresso baseado na interacção do grupo.

1.2.3.4. Duração do Grupo

Na opinião de Freitas & Freitas (2003), os grupos não devem ser permanentes, pois poderão começar a surgir conflitos e isso não traz benefícios para a aprendizagem. A duração do grupo dependerá da duração do trabalho, contudo esse tempo deverá ser o suficiente para que o grupo ganhe a sua identidade.

Os mesmos autores referem que numa aprendizagem cooperativa até os alunos se integrarem no contexto da mesma, o grupo deverá permanecer, sofrendo apenas alteração quando toda a classe ou turma adquirir as noções elementares do que é a aprendizagem cooperativa e as suas finalidades.

Leitão sugere que periodicamente e tendo em atenção as tarefas que o professor pretende, pode-se envolver os alunos na própria constituição de grupos transitórios ou temporários, confrontando-os com determinadas questões como: “Com quem pensas que poderias trabalhar bem? Que alunos gostarias de ajudar? Na tua opinião, que alunos te

poderiam ajudar? Quem gostarias de conhecer melhor?”. Assim poderá ser conciliado aquilo que o professor pretende com a participação activa dos alunos, com a sensibilização de “trabalharemos com os pares, no respeito e valorização pelas diferenças e peculiaridades de cada um.” (Leitão, 2006; p. 68)

1.2.3.5. Estruturas Cooperativas

Perceber o modo como o grupo se organiza é outro dos aspectos que consideramos fundamentais para o sucesso da aprendizagem cooperativa. Importa, pois, perceber como é que o grupo se estrutura e, como se desenvolvem essas estruturas cooperativas.

Um dos primeiros pesquisadores da área de estruturas cooperativas foi Kagan, que desenvolveu uma abordagem estrutural na qual existe a criação, análise e aplicação sistemática de estruturas que podem ser usadas para todas as matérias, nos diferentes ciclos de ensino e em vários momentos da aula. Esta perspectiva prevê o desenvolvimento de várias estratégias que podem ser aplicadas com diferentes assuntos ou tópicos de discussão, para diferentes idades. Para isso, o professor deve escolher a estrutura mais adequada para aquela situação de aula e, integrá-la no conteúdo ou tema em estudo.

Nesta linha de pensamento, Leitão (2006) sugere como métodos de trabalho, as seguintes estruturas cooperativas, com base em Kagan e outros autores, que passaremos a sintetizar:

Timed-Pair-Share, segundo Kagan, é uma estrutura cooperativa simples onde todos os parceiros participam, assegurando a interdependência social e a responsabilidade individual na qual os alunos trabalham a pares. Este trabalho a pares pressupõe um revezamento de papéis. Os alunos de acordo com esta estrutura alternam entre si os tempos de exposição e o de escuta activa. As temáticas da discussão partilhada podem variar das mais académicas às de índole social e mesmo ao nível da avaliação do desenrolar do trabalho conjunto. O pressuposto de escuta activa torna-se fundamental na medida em que cada aluno deverá passar a informação aprendida para os novos grupos, onde poderá vir a integrar-se. Este facto maximiza processos de interdependência e competências de responsabilidade individual.

Outra das estruturas de que Leitão (2006) nos dá conta é a de *Think-Pair-Share*: Esta estrutura centra-se na importância da passagem de informação entre alunos e grupos de trabalho, na perspectiva de que todo o trabalho produzido deve ser partilhado entre todos

alunos/grupos. Esta estrutura pressupõe uma sequencialização de aprendizagem em três momentos: *Think* no qual os alunos trabalham individualmente a partir de uma problemática apresentada pelo professor; *Pair* determina o trabalho a pares e a partilha das reflexões individuais e registos escritos construídos no momento *Think*; e por fim, o terceiro e último momento desta estrutura *Share* em que os alunos trabalham de novo a pares mas, aos quais se pode juntar outro par, por exemplo grupos de quatro, socializam a informação produzida com os seus pares, fundamentando a perspectiva de que a aprendizagem se processa não só de forma individual, mas também social.

Complementar à estrutura anterior, surge a *Team-Pair-Solo* na qual se pretende que os alunos aprendam a resolver situações problemáticas em grupo e onde criem proximidades sociais e afectivas e sejam mediadores uns dos outros. Efectuam as aprendizagens primeiramente com um colega e finalmente por si próprios. Esta estrutura adequa-se na resolução de situações matemáticas.

A *Cooperative Teaching* (Lambiotte) é uma estrutura cooperativa na qual os alunos trabalham a pares - cada um trabalha ou pesquisa metade do trabalho distribuído, e posteriormente, trocam o que aprenderam entre si, partilhando com o colega as aprendizagens por si efectuadas.

Outra estrutura é a *Paraphrase Passport* (Kagan), cuja meta principal é a de concentrar os alunos nas informações prestadas pelos seus colegas, com o objectivo de os mesmos virem a ser capazes de transmitir, por palavras suas, as ideias apreendidas independentemente de serem ou não, concordantes com as mesmas. Este esforço de concentração no outro, desenvolve-lhes competências de sensibilidade e respeito pelas diferenças dos colegas e das suas convicções. Como regra, sempre que um aluno quer dar a sua opinião poderá fazê-lo, mas deve repetir primeiro as ideias, previamente apresentadas pelo colega que o precedeu.

Na estrutura *Jigsaw* (Kagan) organizam-se grupos de peritos, consultando-se e trocando-se informação entre grupos com o mesmo tópico. Os peritos num mesmo tópico ensinam os seus colegas de grupo.

Uma estrutura *Co-op Co-op* (Kagan) pressupõe a organização da turma em grupos, em função de um conteúdo que é pretendido trabalhar. Cada grupo é responsável por uma parte (tópico). Cada aluno do grupo trabalha um mini tópico e apresenta o seu mini tópico ao grupo. Cada grupo trabalha as informações recolhidas reestruturando-as e sintetizando-as de modo a serem apresentadas à turma.

Numbered Heads (Kagan) é uma estrutura segundo a qual se atribui, no grupo de trabalho, um número a cada aluno. Os grupos trabalham cooperativamente com base no material que lhes é dado e, do que lhes está a ser pedido. No final, todos os alunos devem estar aptos a responder o que aprenderam, mas o professor escolhe um número como por exemplo: número um e, só os números uns de cada grupo respondem, no entanto todos têm que estar aptos.

Na organização *Roundtable* (Kagan) os alunos formam pequenos grupos sendo atribuído um número a cada um. O professor explica a tarefa, depois diz qual o número do respectivo aluno que vai iniciar a tarefa, a folha de papel onde o aluno está a responder roda em determinada direcção continuando assim outros alunos a responder; no entanto, para facilitar/ adequar, em vez de ser um aluno a responder podem fazê-lo a pares.

O *Group Investigation* (Sharan e Hertz - Lazarowitz) determina uma estrutura que se desenvolve em quatro etapas: os grupos organizam-se com interesses comuns, por um determinado tema; os membros de cada grupo definem a forma de investigação do tema; dividem tarefas e funções e cada um elabora a sua parte; organizam o trabalho e apresentam-no à turma.

Team Interview (Kagan) determina um processo no qual se exige muitas competências sociais e, com base num tema os alunos aprendem a organizarem-se e a construir informação, preparando as entrevistas que irão realizar, assim como as respostas que irão dar. Trata-se de uma estrutura com grandes potencialidades no que respeita à dimensão social e comunicativa dos processos cognitivos.

Na estrutura *Circle Of Sage* todos os alunos têm que pôr ao serviço do grupo os seus saberes, independentemente das suas limitações. Permite ao professor organizar os “sábios” sobre cada assunto ou matéria, tendo cada um a oportunidade de explicar o assunto que melhor domina.

Team Mind Map (Kagan) é uma estrutura que apela à inteligência visual/ espacial, obrigando à organização e reorganização dos conteúdos a apresentar de forma gráfica com base em mapas, esquemas e diagramas que explicitam conceitos.

Formations (Kagan) ligada à teoria da inteligência múltipla, é uma estrutura que remete para uma metodologia de expressão corporal e linguagem, devendo existir feedback entre o que é pensado e a forma como é expressado.

No trabalho a pares, de acordo com a estrutura cooperativa *Same/Different* (Kagan), pretende-se descobrir as semelhanças e as diferenças entre as figuras que estão representadas

em cartões, e nos dos colegas que não estão a visualizar. Esta estrutura obriga a que os alunos se envolvam em conversação para descobrir as melhores estratégias para encontrar os melhores resultados. É uma estrutura adequada para conteúdos ligados à fauna, flora e ecologia.

Outra estrutura é a *Songs And Poems For Two Voices* (Kagan), a qual se encontra destinada ao ritmo e música, e na qual os grupos interagem alternando os papéis no acto de lerem, recitarem ou cantarem partes de um poema ou canções. Combinam a alternância dos procedimentos o que determina que esta estrutura possa ser muito criativa e adaptada a diversos contextos.

Por outro lado, a *Find My Rule* (Kagan) é uma estrutura que está mais adequada ao desenvolvimento da inteligência lógico-matemática. Consiste num trabalho em grupo, onde os alunos em conjunto descobrem as regras, a lógica ou as categorias que estão por detrás de novos itens que o professor vai acrescentando.

Adjacente à anterior, a *Rally Write* (Kagan) é uma estrutura na qual os alunos trabalham de acordo com um novo conceito de trabalho a pares. Os alunos vão alternando, escrevendo, acrescentando novos itens, com o objectivo de construírem conjuntamente uma lista, poemas, versos ou histórias.

A *Find Someone Who* (Kagan) consiste numa estrutura adaptada a situações de resolução de fichas de trabalho/lacunas com conteúdos aprendidos. O aluno tem de interagir com os outros colegas procurando a informação de que necessita para desenvolver o seu trabalho. Aqui os alunos estão em contexto de aprendizagem em que necessitam uns dos outros para a resolução do seu próprio trabalho. Todos se encontram em situação de dar e receber.

Por último, a estrutura cooperativa *Telephone* (Kagan) consiste na saída de um ou mais membros de cada grupo fora da sala de aula, num certo espaço de tempo. Os alunos que permanecem na sala de aula são confrontados com conteúdos expostos pelo professor, ou trabalhados pelos próprios alunos. Após a aprendizagem daqueles conteúdos, os alunos combinam como transmitir os mesmos aos colegas que saíram da sala de aula. São então os próprios colegas que explicam a matéria ao (s) que se ausentaram periodicamente da sala de aula. Esta estrutura contribui, à semelhança, de outras anteriormente referidas, a interdependência positiva e desenvolve individualmente o sentido de responsabilidade.

Esta estrutura cooperativa pressupõe também uma parceria entre dois professores, que poderão ser ou não da mesma área disciplinar ou, entre professores titulares de turma e professores de Educação Especial, reforçando assim a cooperação entre professores.

2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

2.1. Pressupostos Teóricos

“A Investigação-Acção é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objectivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula.” (Arends, 1995)

A opção sobre a Investigação-Acção prendeu-se com o facto de desenvolvermos a nossa prática pedagógica enquanto docentes de educação especial e regular numa turma onde prestamos apoio a alunos com NEE. Nesse âmbito, consideramos bastante pertinente e motivadora esta opção metodológica, na medida em que nos permitiu reflectir acerca das práticas cooperativas enquanto agentes de acção e, simultaneamente de investigação. Assim e, de acordo com a sua própria designação é uma metodologia que tem o duplo objectivo de acção e investigação, no sentido de obter resultados em ambas as vertentes: - Acção - para obter mudança numa comunidade ou organização ou programa; - Investigação - no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador, Moreira (2001, citado por Sanches) refere que:

“A dinâmica cíclica de acção - reflexão, própria da investigação - acção, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a novos objectos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre acção e reflexão que reside o potencial da investigação - acção enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua acção, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica.” (Sanches, 2005, p 129)

A Investigação-Acção procura enquadrar-se num paradigma naturalista e fenomenológico, com o propósito de centrar a atenção e a observação sobre o contexto de trabalho, privilegiando as opiniões, as atitudes, os comportamentos e as acções dos sujeitos participantes. De acordo com Santos (2007), enquanto colaboradores activos, estes não podem ser entendidos numa perspectiva descontextualizada, dado que a sua natureza e o seu

significado estão intimamente ligados às acções e à forma como percebem e avaliam a realidade.

Do mesmo modo, Alarcão acrescenta que:

“...a investigação-acção apresenta-se como uma metodologia apropriada para que os professores percebam a escola, a transformem e se transformem Os professores são portadores de experiências profissionais e de um saber experiencial Um saber de grande potencial.” (Alarcão, 2003, p 142)

Sanches refere que:

“... a implicação de todos os intervenientes no processo de tomada de decisão sobre as mudanças a realizar e a sua operacionalização, numa dinâmica de acção/reflexão/acção contínua e sistemática, poderá ser, para o professor em geral e para o professor de apoio educativo em particular, uma estratégia eficaz de resolução de alguns dos problemas com que se confronta hoje, na sua escola e na sua sala de aula.” (Sanches, 2005, p 128)

A Investigação-Acção enquadra três aspectos importantes: “o contributo para a mudança; o carácter participativo, motivador e apoiante dos outros, o impulso democrático.” (Santos, 2007; p. 60)

A Investigação-Acção, para além de se constituir como uma metodologia de investigação, impregnada de métodos, critérios e onde acabam por se emanar teorias sobre a actividade educativa para Latorre (2003, p. 32), ela ganha consistência e marcas distintivas comparativamente a outras metodologias, na medida em que se aplica como um “projecto de acção”, tendo que transportar em si “estratégias de acção” que os professores adoptam consoante as suas necessidades face às situações educativas concretas.

Esta dualidade entre pressupostos teóricos e a acção concreta, nasce o carácter cíclico da Investigação-Acção, “uma vez que, através dela, se gera um processo que vários autores, como Lewin (1946), Kolb (1984), Carr & Kemmis (1988), entre outros, materializaram pela forma de uma espiral”. Outros autores como Latorre (2003), considera “...un «vaivém» - espiral dialéctica - entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan.” (Coutinho, Sousa, Bessa, Ferreira, Vieira, 2009; p. 366)

A Investigação-Acção é constituída por um contíguo de fases que se desenvolvem e que se resumem na sequência: “planificação, acção, observação (avaliação) e reflexão (teorização). Este conjunto de procedimentos, em movimento circular, dá início a um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiências de acção reflexiva.” (Coutinho et. al., 2009; p. 366)

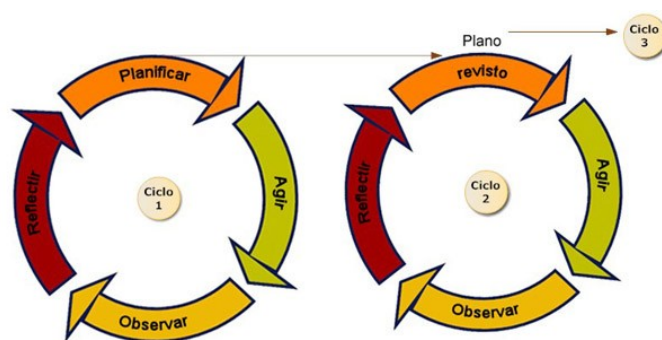


Fig.1- Espiral de ciclos da Investigação-Ação

Como nos indica a figura 1, um processo de Investigação-Ação não fica por um único ciclo. O que se pretende com esta metodologia é, “acima de tudo, operar mudanças nas práticas tendo em vista alcançar melhorias de resultados.”(Coutinho et. al., 2009; p 366) Esta sucessão de fases repete-se ao longo do tempo, porque o professor/investigador tem necessidade de analisar convenientemente e com consistência todas as interações ocorridas durante o processo, não deixando de lado eventuais desvios processados por razões de várias ordens, mas que têm que ser levados em conta e proceder a reajustes na investigação do problema.

Latorre (2003, citado por Coutinho et. al., 2009) consideram que sintetizando algumas das possibilidades deste processo metodológico na apresentação esquematizada de quatro modelos defendidos por diferentes autores, estes podem não apresentar grandes diferenças entre si, porque partem todos da representação do modelo do precursor Kurt Lewin, trazendo, assim, contributos importantes para o desenvolvimento evolutivo, sem abdicar, dos conceitos anteriormente referidos.

Modelo de Kurt Lewin

Segundo o princípio da Investigação-Ação, cada ciclo é composto por três fases nucleares - planificação, acção e avaliação da acção, Kemmis (1993, citado por Coutinho et. al., 2009), numa perspectiva influenciada por Moreno e as suas ideias sobre a dinâmica de grupos, sociodrama e psicodrama, defende que uma investigação parte sempre de uma “ideia geral” a propósito de um tema ou problema relevante sobre o qual é traçado um plano de acção, devendo ter-se em conta o reconhecimento e avaliação do seu valor, e das suas

limitações para posteriormente se avançar para a acção. A seguir a esta fase, o investigador deve proceder a uma revisão do plano inicial de acordo com os dados de informação já recolhidos e planificar o segundo passo a partir desta base.

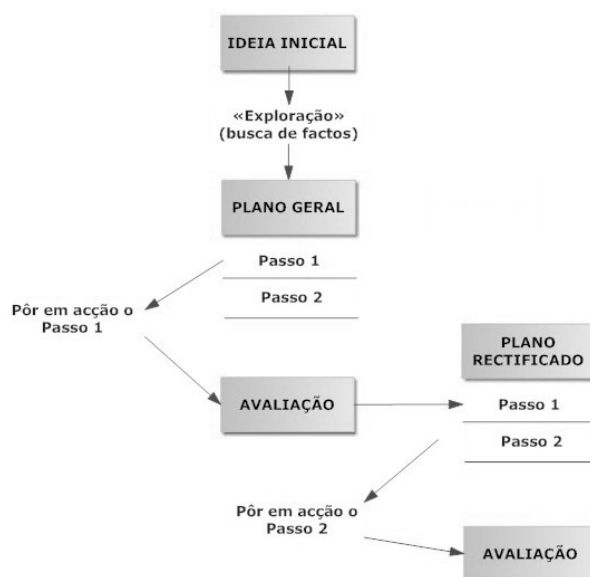


Fig. 2 - Modelo de Investigação-Ação de Lewin (1946)

Modelo de Kemmis

Como referido anteriormente, Stephen Kemmis, consideram Lewin (1988, citados por Coutinho et. al., 2009) o pai da Investigação-Ação, baseando-se também no modelo acima exposto para criar um novo esquema, mas direccionado concretamente ao contexto educativo, em que o procedimento assenta em duas vertentes: estratégia e organização. “Na primeira, temos a acção e a reflexão como pontos-chave enquanto que a segunda reflecte os aspectos da planificação e da observação, interagindo estes factores de forma constante de modo a contribuírem para a resolução de problemas” (Coutinho, et. al., 2009; p. 368) para melhor compreenderas práticas educativas.

Este modelo totaliza quatro momentos: planificação, acção, observação e reflexão, cada um deles, inclui um olhar “retrospectivo e prospectivo, gerando uma espiral auto-reflexiva de conhecimento e acção.” (Coutinho et al., 2009; p. 368)

No modelo de Kemmis, para explicar as quatro fases do processo de uma

Investigação-Ação está presente o movimento em espiral da seguinte forma:

- O plano de acção desenvolve-se com base numa informação crítica e com o objectivo de melhorar, alterando, uma situação;
- Para pôr o plano em acção é necessário estabelecer consenso;
- A observação dos efeitos da acção tendo em conta o contexto da acção;
- A reflexão sobre os resultados adquiridos tem como objectivo a elaboração de uma nova planificação, iniciando uma nova sucessão de ciclos em espiral.

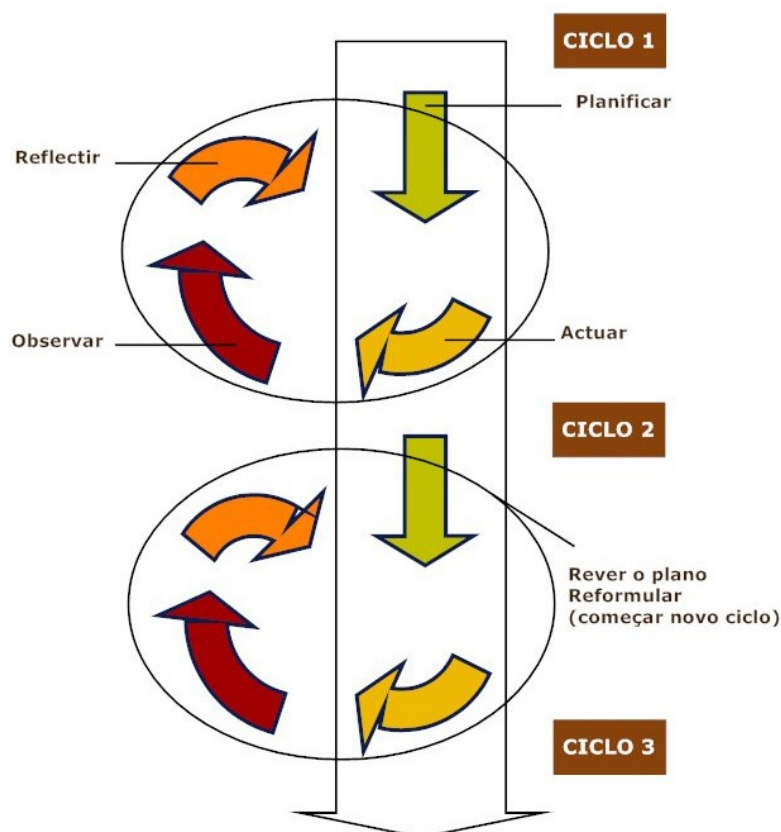


Fig. 3 - Os momentos da Investigação-Ação (Kemmis, 1989)

Modelo de Elliott

No que diz respeito ao modelo de Lewin, o professor John Elliott introduz algumas alterações, salientando o processo de revisão dos factos de forma a ser feita a rectificação de erros antes de se dar início a cada sucessão de passos dentro dos circuitos em espiral já anteriormente mencionados.

Neste modelo encontramos as seguintes fases:

- Indicação de uma ideia geral e sequente delineação e interpretação da situação a investigar
- Apresentação das hipóteses de acção, para potenciar a mudança das práticas;
- Elaboração do plano de acção, tendo em conta a revisão do problema inicial, seguindo-se a análise dos meios para iniciar a acção seguinte planificando os instrumentos fornecendo acesso à informação. (Coutinho et. al., 2009; p. 370)

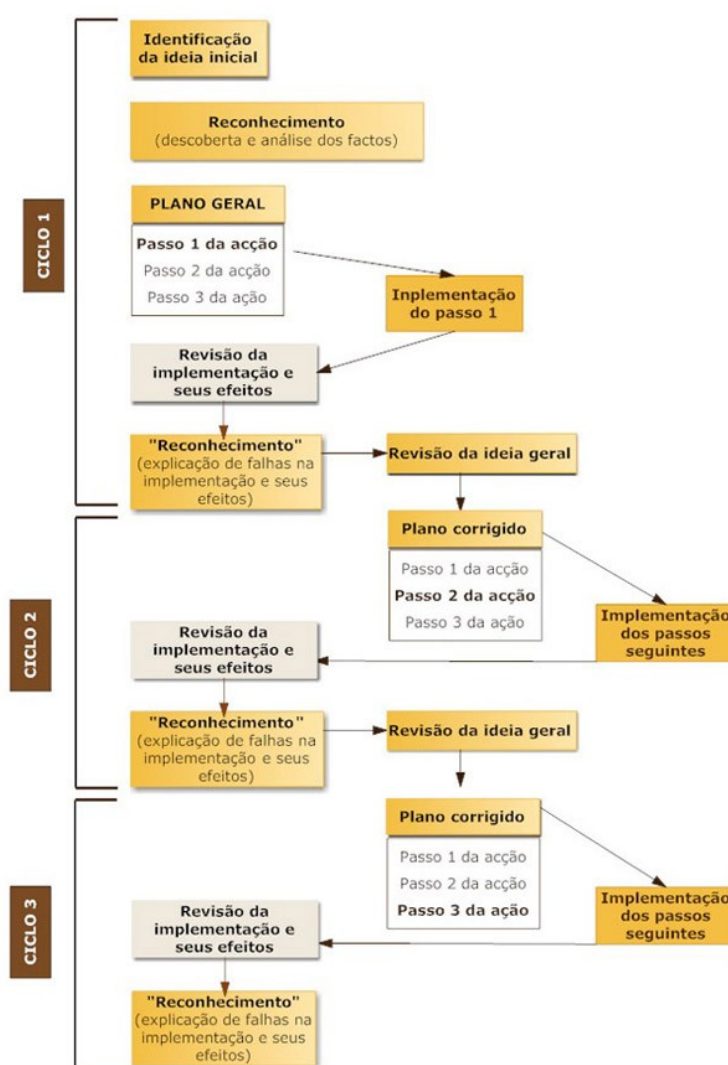


Fig. 4 - Ciclo da Investigação-Ação (Elliott, 1993)

Modelo de Whitehead

Jack Whitehead percebeu que os modelos de Lewin e Kemmis não estavam suficiente próximos da realidade educativa, assim para a Investigação-Acção, propõe um esquema que se situe entre a teoria educativa e o desenvolvimento profissional.

Whitehead em conjunto com Jean McNiff, apresenta a Investigação-Acção como uma metodologia que sujeita os professores, em todas as circunstâncias, a investigarem e a avaliarem o seu trabalho, colocando-se estas perguntas: “Whatam I doing? What do I need to improve? How do I improve it?” (Coutinho et.al., 2009)

Whitehead salienta a necessidade e o desejo de fazer mudanças na actividade educativa, abordando a situação real e concreta dos profissionais de educação, apresentando o seguinte modelo de características mais lineares segundo Latorre (2003):

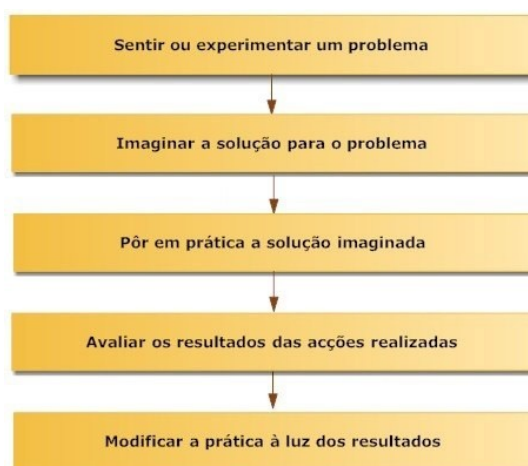


Fig. 5 - Ciclo de Investigação-Acção, segundo Whitehead

Posteriormente, volta a mencionar a imagem da espiral no seu livro *Ally ou Need To Know About Action Research* (2006) propondo o desenho apresentado na figura 5 para ilustrar a Investigação-Acção, sendo uma versão modificada do esquema de McNiff (2003), chamando-lhe “acção-reflexão”.

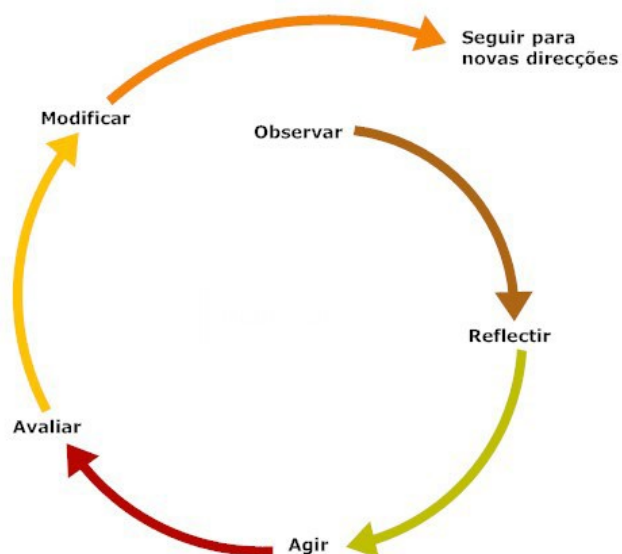


Fig. 6 - Ciclo de Acção-Reflexão (adaptado de McNiff)

De um modo muito prático, segundo Jack Whitehead (1990) e numa visão muito simples, mas ao mesmo tempo bastante esclarecedora, o processo de Investigação-Acção pode explicar-se através do seguinte exemplo de colaboração na acção:

1. O professor identifica ou é confrontado com um problema, e escolhe um colega de trabalho para o ajudar a encontrar uma solução.
2. O professor trabalha em conjunto com o colega, tanto dentro como fora da sala de aula, com o objectivo de elaborar uma abordagem que irá melhorar a qualidade da educação ministrada.
3. A aula é realizada, e as informações que vão sendo recolhidas durante a sessão permitirão determinar se a abordagem é ou não um sucesso.
4. Terminada a aula, a sessão é avaliada pelos dois professores.
5. Com base na experiência adquirida com esta investigação, a próxima etapa requer uma nova abordagem para melhorar o tópico a ser leccionado, melhorar a concepção dos materiais a serem utilizados. (Coutinho et. al., 2009)

2.2. Caracterização do Trabalho a Realizar

O nosso trabalho teve como base o modelo de Jack Whitehead (1990), pois o problema com que nos confrontámos adequava-se aos princípios do modelo anteriormente apresentado.

Após a identificação do problema, nós, professoras titular de turma e de Educação Especial, fizemos parceria no sentido de em conjunto implementarmos estratégias de forma a resolver o problema. Seguidamente delimitámos campos de análise e, partindo da questão - chave do nosso estudo, entendida como situação problema, procurámos novas soluções e estratégias desenvolvendo estruturas com o objectivo de propiciar, facilitar e enriquecer as aprendizagens dos alunos. Este procedimento teve como finalidade constituir alternativa ao problema, o que muitas vezes se traduziu na dificuldade que a escola tem em levar a cabo as mudanças curriculares e estruturais.

Como atrás referimos, a modalidade de investigação neste projecto foi a “Investigação-Acção” e esta, teve como objectivo gerar mudança, pois o investigador é também o actor.

Oliveira (1996, citado por Santos, 2007) acrescenta que a Investigação-Acção procura enquadrar-se num paradigma naturalista e fenomenológico com o propósito de centrar a atenção e a observação sobre o contexto de trabalho, privilegiando as opiniões, as atitudes, os comportamentos e as acções dos sujeitos participantes.

Com estes fundamentos e tendo em conta os objectivos traçados, desenvolvemos o nosso trabalho nos pressupostos da Investigação-Acção, o qual incidiu numa proposta de diferenciação pedagógica inclusiva a partir de uma obra do Plano Nacional de Leitura (PNL) escolhida pelos alunos. Esta obra foi explorada/trabalhada na sala de aula como experiência educativa promotora de uma melhor convivência e, com o objectivo de alunos com diferentes capacidades, participarem e realizarem aprendizagens significativas. Neste processo de observação e reflexão, procurámos que a experiência fosse analisada e conceptualizada e servisse de motivo para novas experiências, conferindo à aprendizagem um carácter em espiral e desenvolvimentista, com o objectivo de um contributo para melhorar as aprendizagens e o comportamento dos alunos num clima de maior respeito por cada um.

2.3. Técnicas e Instrumentos para a Recolha de Dados

No processo de investigação subjacente a este trabalho, optámos pelos instrumentos e técnicas que passaremos a enunciar: pesquisa documental, a partir da recolha de dados, com base nos processos individuais dos alunos. Na escola em questão existia um modelo de inquérito individual que poderia ser utilizado pelos docentes com o objectivo de se obter o perfil de caracterização da turma, e este modelo foi utilizado por nós; realizamos a sociometria da turma em estudo para analisar as interacções entre os alunos; entrevista à professora titular de turma para perceber as suas motivações face à aprendizagem cooperativa; imagens fotográficas no sentido de registar uma maior autenticidade e compreensão da intervenção, permitindo-nos a relação entre o discurso verbal e visual, dando, por isso, maior veracidade ao discurso; tratamento de dados possibilitando-nos assim a compreensão dos significados da acção de forma a podermos aferir conclusões sobre a intervenção.

Faremos de seguida uma breve justificação teórica dos instrumentos enunciados de acordo com a literatura.

2.3.1. Pesquisa Documental

Segundo Sá-Chaves (2002) estes procedimentos possibilitam a recolha de dados decorrentes de acções, sob diversas formas e instrumentos. A compilação de dados relativos aos processos constitui um arquivo de documentos que servem de suporte importante à investigação. A pesquisa documental utiliza materiais que não receberam tratamento analítico.

Na perspectiva de Saint-Georges (1997) a pesquisa documental constitui a heurística da investigação e assenta metodologicamente na recolha de dados e, na acessibilidade a fontes importantes, quer sejam em registos escritos ou outros.

Cohen e Manion (1990) correlacionam a investigação em determinadas áreas com a investigação histórica. A análise crítica e as sínteses das recolhas históricas fundamentam os princípios subjacentes às ciências sociais, reconstruindo os dados que permitam inferências e conclusões. Os autores acrescentam que, numa dinâmica de reconstrução surge assim a possibilidade de a partir de dados passados, perspectivar o futuro e a partir deste compreender os seus antecedentes.

Relativamente às fontes documentais existe uma certa proximidade ou até unanimidade, em designar as mesmas, integradas na tipologia de fontes primárias e fontes

secundárias. As primeiras enquanto fontes actuais, e as segundas como fontes interpretativas baseadas nas primeiras (Cohen & Manion, 1990; Bell, 1997; Burgess, 1997; Deshaies, 1997) adequando esta perspectiva às questões da educação.

Um dos autores, Burgess (1997) refere que as fontes documentais devem ser analisadas numa perspectiva crítica para que se adequem ao contexto histórico e social do momento em que foram originadas. Constituem documentos que são utilizados para definir categorias sociais e comentar dinâmicas sociais.

Bell (1997) diz-nos que deve haver por parte do investigador um questionamento prévio acerca da pertinência e eficácia da recolha documental, sobretudo perante a incerteza acerca dos dados que poderá recolher dos documentos.

A autenticidade pode ser posta em causa se os dados forem recolhidos por narrativa oral, ou por outra qualquer forma solicitada pelo investigador, e sobretudo a informação documental não solicitada. Neste princípio, o investigador deve ter em conta várias estratégias de abordagem dos documentos e sobretudo efectuar uma comparação entre este método e outros.

Burgess (1997, p. 152) defende que a informação documental “tem que ser contextualizada [isto se] os materiais se destinam a ser usados de modo descritivo ou em termos de estabelecimento de generalizações”. Esta afirmação fundamenta-se na compreensão de que a elaboração dos documentos é efectuada por pessoas e, conforme refere Saint-Georges (1997) o que os indivíduos e grupos exprimem, reflecte a sua condição social, os seus interesses, a sua vontade de exercer o poder, as suas crenças e os seus conhecimentos.

Importa salientar que também na perspectiva de Ludke e André (1986), a recolha de dados constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, quer pelo complemento de informações obtidas por outras técnicas, quer desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

2.3.2. Sociometria

De acordo com Northway e Weld (1999), o teste sociométrico tem como base a identificação por cada membro de um grupo das pessoas com quem gostaria de se associar em diversas situações. A sociometria consiste pois, em percebermos o posicionamento de cada um dos sujeitos em relação ao outro e, observar a natureza das relações sociais, e a ligação entre os sujeitos.

Noutra perspectiva Estrela (1994), refere que com o Teste Sociométrico não é possível ver as relações entre os membros de um determinado grupo nem as suas expectativas. Para o autor existem diferenças significativas entre as representações dos sujeitos, expressas em termos de escolhas e de rejeição e os comportamentos observados e verificados pela análise da realidade por isso, surge a necessidade de complementar a realidade com outros instrumentos de avaliação.

A pertinência da realização de um Teste Sociométrico no nosso trabalho surge da necessidade de observar a ligação do grupo e as interacções sociais que existem entre os alunos.

2.3.3. Entrevista

Trindade (2002) refere a entrevista como técnica para obtenção de dados, que consiste num diálogo estabelecido entre pessoas no qual o investigador coloca questões e os entrevistados respondem às mesmas; do conjunto de dados obtidos será seleccionada a informação mais importante.

Para Estrela (1994, p. 342) “A técnica da entrevista poderá ser utilizada sempre que pertinente e em vários momentos do trabalho a realizar nas classes observadas.”

O objectivo da entrevista a realizar consiste na recolha de dados de opinião, que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, a forma de actuação da professora titular de turma.

Morgan (1998) diz que uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas e dirigida por uma delas, com o objectivo de obter informações sobre a outra ou sobre assuntos acerca dos quais ela possa estar informada ou interessada.

Bogdan & Biklen (1994) referem que a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. Afirmam também, que as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas: podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, a análise de documentos e/ou outras técnicas.

As *entrevistas qualitativas* variam quanto ao grau de estruturação. Algumas centram-se em tópicos determinados ou podem ser guiadas por questões gerais, considerando-se como

entrevistas relativamente *abertas*. Estas permitem ao entrevistador abordar uma série de temas e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo.

Os mesmos autores distinguem também as entrevistas como *estruturadas/não estruturadas* e ainda, a *entrevista muito aberta*, na qual o entrevistador solicita ao entrevistado que fale sobre uma área de interesse e explora os temas e tópicos que o respondente iniciou.

Na perspectiva de Quivy & Campenhoudt (1992) a entrevista *semidirigida*, ou *semidirectiva*, na qual o entrevistador é guiado por uma série de perguntas - guião, sobre as quais o entrevistado irá expressar abertamente a sua opinião. O entrevistador terá como função reencaminhar a entrevista para os seus objectivos, efectuando de forma natural as perguntas que gostaria de ver respondidas e às quais o entrevistado não chega por si próprio.

Referem ainda a *entrevista centrada*, que tem como objectivo estudar a opinião dos entrevistados sobre determinado acontecimento ou experiência que tenham vivido. Não existem perguntas preestabelecidas, os tópicos serão abordados no desenrolar da conversa, no momento que se achar mais oportuno. Os autores distinguem ainda a entrevista extremamente aprofundada e detalhada, ideal para analisar histórias de vida.

Podemos agrupar em três pontos os princípios orientadores da condução desta entrevista: evitar, na medida do possível, dirigir a entrevista; não restringir a temática abordada; esclarecer os quadros de referência utilizados pelo entrevistado.

2.3.4. Imagem fotográfica

As imagens fotográficas servem para comunicar visualmente ideias, sentimentos e sentidos pedagógicos. Numa perspectiva pedagógica utilizam-se, para reflexão entre professoras e alunos e, para exposição de trabalhos.

Sá-Chaves (2000, citado por Santos, 2007) refere que a imagem fotográfica garante a “genuinidade e autenticidade dos processos e situações, possibilita a interpretação e compreensão dos mesmos. (...) A fotografia funciona como gerador de práticas reflexivas e como um média que se constitui como instrumento, meio e oportunidade de aprendizagem.” (Santos, 2007; p. 63)

A fotografia é uma técnica bastante fidedigna na Investigação-Acção, convertendo, com características retrospectivas, as provas dos procedimentos decorrentes da investigação.

2.4. Procedimentos para a Recolha e Análise de Dados

Após a recolha de dados procedemos à análise dos mesmos, que constou num processo de busca e de organização de todo o material que foi sendo compilado, com o objectivo de aumentar a compreensão desse mesmo material e de permitir apresentar aos outros aquilo que se encontrou, baseado em Bogdan & Biklen (1994).

Os autores supra citados, referem que a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.

Para Ludke e André (1986), a análise de dados implica dois momentos: 1) a organização de todo o material, dividido em partes; 2) a procura de relações entre essas partes.

Numa primeira abordagem, estes processos são importantes para se iniciar a análise, embora se deva considerar que há vários níveis intermédios, necessários para que a análise seja mais profunda, de forma a permitir maximizar os dados, tendo em conta a sua apresentação e interpretação.

A triangulação ou cruzamento de dados é proveniente de perspectivas diferentes. Efectivamente, de há uns tempos a esta parte, o termo triangulação tem vindo a ser cada vez mais utilizado, com o significado de utilizar múltiplas perspectivas para analisar os dados. Deshaies (1997) refere que esta técnica recorre a uma variedade de perspectivas ou ângulos, com o fim de obter uma diversidade de vistas reais sobre a mesma realidade, procedendo posteriormente às comparações entre estas. Pode também ser utilizada com o sentido de múltiplas fontes de recolha e análise de dados.

Seguiu-se o preenchimento do inquérito individual aos alunos, catalogámos as respostas numa folha sumário, na qual podemos apreender uma série de elementos pertinentes ao âmbito da nossa investigação.

Segundo Tesch (1990, referido por Santos, 2007) a análise de conteúdo permite a compreensão de significados da acção pela interpretação e reflexão tendo como finalidade “desenvolver conceitos susceptíveis de explicarem comportamentos de actores situados empiricamente, desenvolver relações entre diferentes conceitos e, simultaneamente, fornecer elementos empíricos susceptíveis de fundamentarem a sua plausibilidade.” (Santos, 2007; p. 63)

Estrela partindo da definição de Berelson considera que a análise de conteúdo é “uma técnica de investigação que visa a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação.” (Estrela, 1994; p. 455)

Segundo Albarello (1997) a análise de conteúdo dos materiais consiste essencialmente em descobrir “categorias”, quer dizer, classes pertinentes de objectos, de acções, de pessoas ou de acontecimentos. Posteriormente, são definidas as suas propriedades específicas e constrói-se um sistema ou um conjunto de relações entre essas classes.

De acordo com Bardin (1994), a definição de análise de conteúdo surge no final dos anos 40-50, com Berelson, auxiliado por Lazarsfeld. A autora afirma que esta metodologia consiste numa técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo expresso na comunicação.

2.4.1. A Análise Documental

Com base nos fundamentos que temos vindo a enunciar partimos para a compilação de informação iniciando a nossa recolha pela análise do processo individual de cada aluno, desde a sua / ou não entrada no Jardim de Infância até ao ano escolar em que cada um se encontrava.

Procedemos também à pesquisa de outros documentos oficiais da escola nomeadamente, Projecto Curricular de Escola, Plano Anual de Actividades e Projecto Curricular de Turma. Esta análise permitiu-nos identificar as políticas da escola / turma face às filosofias inclusivas.

A análise documental foi feita com base nos processos individuais dos alunos, permitindo-nos analisar a turma quanto ao seu nível etário, retenções dos alunos, sinalizações, nível socioeconómico, encaminhamentos educacionais efectuados, consultas, terapias, tipos de apoio educativo facultados, bem como as transferências que os alunos já tiveram no seu percurso escolar.

Numa perspectiva complementar rentabilizámos o inquérito já existente na escola para caracterizar a turma. A primeira parte do mesmo contém dados ligados ao aluno, à escola e ao seu processo escolar, enquanto a segunda parte se refere a dados sócio - familiares e em comportamentos dos alunos em relação às actividades escolares. (Anexo I)

2.4.2. Sociometria

Tendo em conta a heterogeneidade da turma realizámos testes sociométricos, para melhor percebermos os níveis de proximidade e ou afastamento entre os pares, tendo por base as propostas de Estrela (1994). O questionário foi elaborado apenas com uma hipótese de escolha para cada pergunta, devido ao grupo etário dos alunos, e para que as crianças sinalizadas com NEE pudessem participar de forma igual. Este foi adaptado de Northway e Weld (1999) tendo sido explicado previamente o que era pedido e dado o seu carácter sigiloso - nenhum colega iria ter conhecimento do que cada um escrevesse. (Anexo II)

Do questionário constavam as seguintes perguntas:

- “Supõe tu que a tua turma vai fazer uma visita de estudo, quem escolherias para ir ao teu lado?”
- “Quem gostarias que estivesse ao teu lado na sala de aula?”
- “Com que elemento da tua turma gostas mais de brincar no recreio?”
- “Se fizesses uma festa, que colega da turma convidavas?”

O mesmo questionário foi ainda passado aos alunos com as mesmas perguntas, mas na negativa como por exemplo: - “Se fizesses uma festa de anos, quem não convidarias”.

As duas modalidades (questões na positiva e questões na negativa) foram realizadas no início e no final da intervenção, após terem sido apresentadas à professora titular de turma, e esta ter concordado. As professoras titular e de educação especial, durante o preenchimento, ajudaram dois dos alunos (A9, A13), dado que estes tinham dificuldade em escrever o nome dos colegas, uma vez que estes dois alunos não tinham ainda adquirido o mecanismo da leitura e escrita.

2.4.3. Entrevista

No sentido de se obter mais informações acerca da relação e interações sociais entre professora/alunos foi realizada uma entrevista à professora titular de turma no final do ano lectivo. (Apêndice I) Esses dados da entrevista foram categorizados segundo o modelo de Estrela (1994). Cumulativamente ao guião da entrevista, fez parte o preenchimento pela professora titular de turma de uma ficha com os dados pessoais e profissionais. Posteriormente, foi efectuada a entrevista na sala de trabalho da escola sob o tema

“Aprendizagem cooperativa: um contributo para a diferenciação pedagógica inclusiva” a qual foi pautada pelos seguintes objectivos gerais:

- Aprofundar o conhecimento da turma em estudo;
- Recolher dados e opiniões sobre o comportamento e as aprendizagens dos alunos da turma;
- Conhecer as dificuldades e as estratégias encontradas ao longo do ano lectivo;
- Aferir a articulação existente entre os outros membros da comunidade educativa.

A entrevista foi estruturada com base em Estrela (1994) tendo sido subdividida em seis blocos e os respectivos objectivos específicos de acordo com cada bloco, que passaremos a enunciar:

A - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado com o objectivo específico de validar a entrevista, motivar o entrevistado e garantir a confidencialidade;

B - Perfil da entrevistada com o objectivo de recolher informações acerca do seu perfil profissional;

C - Atitudes face à inclusão, com o objectivo de obter dados sobre metodologias de inclusão utilizadas, interesses mais relevantes dos alunos, assim como recolher informação no sentido de perceber melhor as problemáticas dos alunos, inseridos na turma;

D - Estratégias utilizadas com o objectivo específico de identificar as estratégias, utilizadas para trabalhar com a heterogeneidade da turma e enumerar situações que exigiram atitudes mais difíceis de implementar;

E - Dificuldades percebidas com o objectivo de adquirir informações sobre os problemas dos alunos, problemas sentidos, face às aprendizagens e comportamento da turma, assim como a relação com os Encarregados de Educação;

F - Articulação com outros actores com o objectivo de obter informação sobre os apoios que foram prestados, ao nível da escola, do agrupamento e ao nível da educação especial. (Apêndice II)

Foram definidos indicadores com base nos parâmetros estabelecidos no protocolo da entrevista, segundo a relevância do estudo, (o que pretendíamos saber?) posteriormente os dados foram tratados por categorias e subcategorias, tendo em conta os objectivos gerais traçados anteriormente.

Em súmula, da entrevista concluiu-se que a professora titular de turma tinha 10 anos de experiência no ensino público, vivia na cidade onde leccionava, era casada, tinha 2 filhas em idades escolares e leccionava esta turma pelo segundo ano.

A docente caracterizou a turma como heterogénea, com elevado número de crianças com NEE, diferentes grupos de aprendizagem com necessidades permanentes de apoio, havendo necessidade de pôr em prática estratégias diferenciadas com metodologias inclusivas.

Considerou ainda que com a implementação de estruturas cooperativas, as atitudes e aprendizagens melhoraram, embora considerasse que ainda haveria muito a fazer.

No que respeita à relação com os Encarregados de Educação referiu que existiam várias situações, uns que compareciam e preocupavam-se em cooperar com a escola e outros que eram ausentes.

No que diz respeito ao trabalho com os parceiros, a docente considerou que os alunos com NEE já são mais “lembrados” aquando da elaboração de documentos que pautam as actividades e procedimentos ao longo do ano lectivo (Projecto Curricular de Escola, Plano Anual de Actividades).

Mencionou o número reduzido de horas de apoio ministrado a cada aluno, mas considerou a cooperação e a inter-ajuda positiva com a docente de Educação Especial.

Referiu ainda que a turma “cresceu” muito a vários níveis, que os alunos aprenderam a conviver e a respeitar a diferença e a individualidade de cada um. Em relação aos Encarregados de Educação, mencionou que, ao longo do ano, estes se foram tranquilizando, e melhoraram as perspectivas negativas face às situações menos agradáveis. (Apêndice III)

2.4.4. Imagem fotográfica

Ao longo do trabalho foram tiradas várias fotografias que foram seleccionadas e analisadas de acordo com a relevância de cada momento e serviram para revelar a sequência das etapas do trabalho, captando atitudes e expressões dos alunos, para que na exposição final, todos pudessem verificar a sucessão do trabalho, pois dão-nos uma maior realidade das vivências e experiências dos alunos e da comunidade escolar ao longo desta intervenção, encontrando-se em apêndice.

3. CARACTERIZAÇÃO DA SITUAÇÃO E DOS CONTEXTOS ENVOLVENTES

3.1. Caracterização do Contexto Escolar e Social

No âmbito desta investigação tivemos necessidade de conhecer melhor os contextos que envolvem o meio escolar. Assim e de acordo com o documento “Projecto Curricular de Escola” (Anexo III) referimos que a situação geográfica da escola onde decorreu a nossa intervenção situa-se no perímetro urbano da cidade A. dista do centro da cidade cerca de 4 quilómetros. O complexo escolar era constituído por dois edifícios diferenciados. O edifício C55 tinha 4 salas de aulas, onde funcionam turmas de 1º Ciclo. Na parte de trás do edifício, cada lado era composto por um alpendre, três casas de banho, uma casa comum com lavatório pequeno e a casa da caldeira de aquecimento.

O outro edifício, de tipo indefinido, era composto por 6 salas de aulas, pertencendo 4 ao 1º Ciclo e 2 ao Jardim de Infância, 8 casas de banho, balneários, salão polivalente, refeitório, cozinha, arrecadações, sala de professores, mini biblioteca, sala de apoio e 2 alpendres cobertos. Tinha ainda a casa da caldeira de aquecimento e da arrecadação de lenha.

O salão polivalente permitia o desenvolvimento de várias actividades como: aulas de expressão física, fantoches, dramatizações, visionamento de vídeos ou slides, festas conjuntas, exposições e reuniões.

Esta escola estava inserida numa zona mista, pois apresentava algumas características do meio rural, mas ao mesmo tempo era considerada meio urbano, funcionando como dormitório. Nos últimos anos tem-se verificado um aumento significativo do circundante parque habitacional.

A identidade das suas gentes, formou-se a partir da fixação de famílias provenientes das mais diversas partes do país.

A maior parte da população activa concentra-se nas actividades dos sectores secundários e terciário.

Grande parte do sector feminino tem como actividade profissional o trabalho doméstico por conta de outrem.

Devido à proximidade da cidade esta localidade não possui os principais serviços públicos (saúde, cultura, lazer e segurança...).

Em termos rodoviários está ligada à cidade A, por autocarros que circulam durante o dia, embora com pouca frequência.

Na escola, funcionavam 7 turmas de 1º ciclo, num total de 154 alunos e 2 turmas de Pré-escolar com 45 alunos, sendo a sua população muito heterogénea, com experiências de vida muito diversificadas, para o seu nível etário (dos 3 aos 11 anos).

Consideramos importante referir que a escola tem um número elevado de alunos carenciados, dos 154 alunos 57 são subsidiados (de acordo com Acção Social Escolar), provêm de famílias com recursos sócio económicos reduzidos, e algumas usufruem de rendimento de inserção social. Salientamos que na escola existe um grande número de alunos que manifestam problemas ao nível emocional e de aprendizagens, pobreza de experiências pessoais, existindo baixas expectativas ao nível académico destes alunos, por parte das famílias, dificultando todo o trabalho da escola. Correlacionamos esta situação à existência de um elevado número de alunos com dificuldades de aprendizagem.

3.2. Caracterização da Turma onde decorreu o Projecto

A existência de um grupo/turma onde os comportamentos e as aprendizagens são entendidos como situação problema, porque geram conflitos verbais e físicos e as aprendizagens são condicionadas devido às problemáticas de alguns alunos, assim como o grande diferencial económico/cultural entre os alunos, motivou o objecto deste estudo.

A caracterização da turma teve por base um inquérito já existente na escola era habitualmente utilizado pelos professores titulares a fim de construírem o Projecto Curricular de Turma. (Anexo IV)

A turma era constituída por 14 alunos matriculados no 4º ano e 6 no 3º ano, tendo sido transferida uma aluna em Janeiro de 2008. Dois destes alunos estavam a repetir o 3º ano e uma aluna, que apenas integrou a turma nesse ano lectivo, a repetir o 4º ano, cinco estavam sinalizados com NEE de acordo com Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto, a saber: o aluno A9 e A13 com alínea i) Currículo específico individual, A1 com as alíneas a) Apoio pedagógico personalizado, b) Adequações curriculares alternativas, d) Adequação no processo de avaliação. A aluna A7 com a alínea a) Apoio pedagógico personalizado. O A10 estava

sinalizado na Educação Especial e recebeu apoio durante o ano lectivo 2007/08, no entanto deixou de estar abrangido pelo Decreto-Lei 3 de 7 de Janeiro de 2008 por não ser considerado com problemas de carácter permanente, tendo sido elaboradas medidas para serem implementadas no próximo ano lectivo com base no Despacho 50/2005.

Nessa turma, existia um grupo de alunos que revelavam poucos hábitos de trabalho, e algumas dificuldades de concentração/atenção, situação que se reflectia em todas as áreas curriculares, mas mais acentuada na Língua Portuguesa e em especial na produção e compreensão de textos e na leitura de acordo com a avaliação. Na Matemática as maiores dificuldades eram ao nível da compreensão, resolução de situações problemáticas e na explicitação dos raciocínios utilizados para resolver os mesmos. Revelavam de uma forma geral ritmo de trabalho muito distinto.

O grupo do quarto ano era o mais homogéneo, cumprindo competências definidas para o ano em que estavam matriculados, embora se notassem grandes discrepâncias nos ritmos de trabalho. Um dos alunos fazia medicação para a hiperactividade e fazia terapia de grupo com carácter semanal no Hospital de Santarém e tinha definido um Programa Educativo (PE).

Os seis alunos que faziam parte do terceiro ano continuavam a revelar algumas dificuldades de aprendizagem em todas as áreas, em especial uma criança que ainda não conhecia todas as letras do alfabeto e não tinha adquirido o mecanismo da leitura e da escrita, na Matemática ainda se encontrava a realizar cálculos muito básicos e apenas com concretização.

Nesse ano de escolaridade, era de salientar também uma aluna que relativamente à actividade e participação revelava alguma instabilidade do ponto de vista da apetência para as actividades escolares (tinha dias em que se recusava a fazer qualquer tarefa).

Nesse grupo havia a salientar duas crianças A1 e A7 que tomavam medicação e que estavam a ser seguidas em consultas de Psicologia e Pedopsiquiatria, pois revelavam graves distúrbios de comportamento e eram geradoras de conflitos frequentes na turma, o que prejudicava, muitas vezes o decorrer do processo de ensino aprendizagem.

Seguidamente transcrevemos trechos dos relatórios dos alunos sinalizados como tendo NEE para melhor percebermos a sua problemática.

A7 tinha como diagnóstico “dificuldades escolares condicionadas por alterações emocionais e instabilidade familiar”. Fazia terapêutica com Risperidona. (Anexo V)

A1 tinha como diagnóstico “um quadro de Perturbação Global do Desenvolvimento, apresentando um quadro de hiperactividade com défice de atenção”, patologia que se traduzia em alterações em diversas áreas nomeadamente atraso da linguagem e alguma imaturidade psicomotora, irrequietude motora, comportamentos sem contexto aparente, fraca capacidade de concentração e atenção. Revelava ainda dificuldades em aderir às tarefas propostas, respondendo por vezes de forma agressiva. Fazia terapêutica farmacológica com Risperidona e Ritalina. (Anexo VI)

A13 tinha como diagnóstico “A nível cognitivo observou-se um desempenho médio inferior, uma capacidade de estruturação da percepção e capacidade de memorização muito baixa, fraca motricidade fina assim como níveis de atenção, concentração e esforço mentais dirigidos muito reduzidos” (...) dificuldades de aprendizagem associadas a uma perturbação de hiperactividade com défice de Atenção”. Fazia terapêutica farmacológica com Risperidona e Ritalina. (Anexo VII)

A aluna A9 estava a ser seguida em consultas semanais de psicologia, revelava muitas dificuldades de aprendizagem, algum absentismo escolar e com um quadro familiar desestruturado, devido a separação dos pais vivendo entre a casa da mãe e a dos avós. (Anexo VIII)

O aluno A10 era uma criança que revelava dificuldades de aprendizagem em todas as áreas curriculares, apresentava alguma falta de assiduidade (algumas faltas justificadas outras não) tendo sido encaminhado pela escola para a consulta de psicologia.

Existiam também nesta turma alunos com nível sócio-económico bom, com bom desempenho académico, com engenho criativo, colaboradores em tudo o que lhes era solicitado e com espírito de iniciativa.

Do inquérito individual realizado aos alunos, fizemos a caracterização da turma obtendo as seguintes informações:

No que respeita às idades: a turma era composta por 5 alunos com 9 anos, 13 alunos com 10 anos e 1 aluno com 11 anos. Eram maioritariamente do sexo masculino (11 rapazes e 8 raparigas).

A idade dos pais dividia-se por três décadas sendo que, o maior número de pais (12) encontravam-se entre os 40/50 anos, quatro pais tinham entre 30/40 anos, um pai tinha mais de 50 anos e dois alunos não sabiam a idade dos mesmos.

As habilitações literárias dos pais revelavam grande heterogeneidade: dois pais tinham menos do que o 1º ciclo, quatro tinham o 1º ciclo, quatro têm o 2º ciclo, quatro têm o 3º ciclo e dois eram licenciados.

A profissão mais acentuada era a de polícia (seis), três eram manobreadores de máquinas, dois eram mecânicos, dois técnicos fabris; os restantes dividiam-se por emigrante, professor, padeiro, electricista, estucador e um reformado.

A idade das mães mais marcada situava-se entre os 30/40 (nove mães), seis tinham entre os 40/50 anos e dois alunos não sabiam a idade das mães.

As habilitações das mães também revelavam grande dissemelhança, assim como as dos pais: uma das mães não sabia ler nem escrever, seis tinham o 2º ciclo, três tinham o 1º ciclo, o mesmo número de licenciadas, quatro tinham o 3º ciclo, uma o 12º ano e uma o bacharelato.

Em relação à profissão quatro mães estavam desempregadas, uma era doméstica, oito eram operárias de balcão, nomeadamente em hipermercados, duas eram professoras, e as restantes, enfermeira, administrativa, cozinheira e empregada de limpeza.

No que respeita ao número de irmãos doze dos alunos tinham um irmão, dois alunos eram filhos únicos, um tinha três irmãos, um tinha quatro e outro cinco irmãos.

Relativamente ao número de repetições por aluno, quinze dos dezanove alunos nunca repetiram nenhum ano, dois repetiram um ano e dois repetiram dois anos.

Também tivemos interesse em saber quem era que ajudava os alunos nas tarefas escolares, assim, cinco alunos responderam ser os pais, cinco as mães, três responderam que era a mãe ou irmã, dois o pai, sucessivamente um a avó, um a cunhada, um os pais ou a avó.

O local de estudo era predominantemente o quarto (doze dos alunos), três estudavam na sala, dois no escritório e dois na cozinha.

No tempo de estudo diário que cada aluno dedicava ao estudo fora da escola, cinco estudavam até quinze minutos, cinco de quinze a trinta minutos, cinco de trinta a sessenta minutos e quatro mais de sessenta minutos.

Relativamente às preferências pelas áreas disciplinares, quatro alunos gostavam de Estudo do Meio, três gostavam igualmente de Língua Portuguesa, Estudo do Meio e Matemática, o mesmo número Estudo do Meio, Língua Portuguesa, e Expressões. Dois alunos tinham preferência Estudo do Meio e Língua Portuguesa, sendo as restantes preferências distribuídas do seguinte modo: um aluno Matemática, um Língua Portuguesa, um Expressões Matemática e um Expressões, Língua Portuguesa e Estudo do Meio.

A disciplina em que os alunos revelavam mais dificuldade era Matemática (referida por nove alunos), três alunos referiram Matemática e Língua Portuguesa, dois alunos referenciaram Estudo do Meio, dois Língua Portuguesa, dois não tinham dificuldade em nenhuma área disciplinar e um aluno tinha dificuldade na Língua Portuguesa e Estudo do Meio.

No que diz respeito à profissão desejada para o futuro, três alunos rapazes tinham a idealidade de ser futebolistas. Dois alunos ainda não tinham preferências, duas alunas tinham preferência entre professora e ou cantora. Dois alunos gostariam de ser médicos, dois alunos gostariam de ser veterinários, um gostaria de ser militar, um mecânico, um cientista, uma professora, um astronauta, um piloto, uma cabeleireira e uma actriz.

No que diz respeito a problemas de saúde, doze alunos não tinham problemas de saúde e sete referiramter problemas, neste grupo estavam inseridos os alunos com NEE.

Após analisados os dados foram elaborados gráficos de caracterização dos alunos em estudo que se encontram no Apêndice IV.

Dos questionários sociométricos os resultados obtidos foram os seguintes:

Os alunos mais escolhidos no 1º questionário, escolhas positivas, foram: A2, com 8 escolhas, A12 com 10 e A18 com 20 escolhas. (Apêndice V)

Podemos também concluir que os alunos mais isolados não foram escolhidos por nenhum colega: A1 e A8 com 0.

No segundo momento em que foi realizado o questionário, escolhas positivas (final do ano lectivo) os resultados foram os seguintes:

Os alunos mais escolhidos foram o A9 com 9 escolhas no total, o A11 com 7, o A12, A17 e A18 com 9 escolhas. Os alunos mais isolados eram: A1 e A8 com 0 escolhas. (Apêndice VI)

Podemos concluir que em relação às escolhas positivas as preferências estavam centradas nos alunos A2, A12, A16 e A18 e no segundo questionário estavam centradas A3, A11, A12, A17 e A18. Em comum tivemos os alunos A12 e A18 os restantes estavam descentralizados em relação ao 1º e 2º questionário.

No 1º questionário as rejeições recaíram sobre os alunos A1, A8 com 0, no segundo questionário com 0 escolhas temos A6, A7, A8, A9 e A13. Em comum em relação ao 1º tivemos o A8, no entanto, é de referir que os alunos com 0 escolhas aumentaram.

As escolhas negativas no geral recaíram sobre A1 (31) e A7 (14), com grande incidência em A1. (Apêndice VII)

No segundo momento do questionário de escolhas negativas, realizado no final do ano lectivo, obtivemos os seguintes resultados:

O maior número de escolhas negativas recaiu sobre o A1 com 26 escolhas, A7 com 6, A9 com 7 e A13 com 13. (Apêndice VIII)

O maior número de escolhas negativas recaiu sobre o A1 (26) e A7 (6) mas menos pontuados do que no questionário realizado no início do ano.

Relativamente ao início do ano, aumentou também o número de alunos que obtiveram escolhas negativas, sendo que foram, por coincidência, cinco alunos com zero escolhas no 1º questionário e cinco no 2º sendo três dos alunos comuns aos dois momentos nomeadamente A11, A12 e A14.

Podemos inferir a partir do questionário sociométrico que, no que dizia respeito às questões de escolha pela positiva/ preferência, os alunos mais escolhidos foram: A8, A12, A16 e A18; por outro lado, no 2º questionário os alunos escolhidos foram: A3, A11, A12, A17 e A18, descentrando as frequências nos alunos escolhidos, embora A12 e A18 fossem comuns nos dois momentos. No que dizia respeito aos alunos com zero escolhas no 1º questionário foram dois e no 2º foram cinco, não coincidindo nenhum entre o 1º e 2º questionário.

Em relação às escolhas negativas/rejeição no 1º questionário os alunos mais escolhidos foram A1, A7 e A13, no 2º foram A1 e A13; no entanto, é de referir que A1 passou de trinta e uma escolhas negativas para vinte e seis, A13 passou de seis para treze, significando que o A1 melhorou no número de escolhas negativas e A13 aumentou o número de escolhas negativas.

No que respeita aos alunos com zero escolhas negativas A11, A12, A14 e A15 no 1º questionário, e no 2º A3, A11, A12, A14 e A18 foram coincidentes os alunos A11, A12 e A14.

Em relação aos dados apresentados notámos que em relação aos alunos com NEE, nomeadamente os alunos com problemas ao nível emocional/comportamental eram os escolhidos pelos colegas, negativamente/rejeição, no entanto houve um aluno que melhorou em relação às escolhas negativas, e o aluno A13 devido à sua problemática emocional aumentou o número de escolhas negativas.

Em relação aos alunos com zero escolhas existiram alterações, de quatro no 1º questionário para cinco no 2º questionário.

Da entrevista com a professora titular de turma, pudemos concluir que a professora aprofundou o conhecimento da sua turma identificando as suas dificuldades, desenvolvendo várias estratégias a fim de melhorar o comportamento e o aproveitamento dos alunos ao longo do ano lectivo. Referiu ainda que haveria muito mais a fazer com os alunos, mencionando que os recursos humanos ao nível do apoio eram insuficientes.

Frisou que o trabalho de cooperação entre ela e a professora de educação especial foi muito importante dentro da sala de aula, aferindo assim uma articulação entre membros da comunidade educativa, dado que houve uma partilha na elaboração dos documentos como: Plano Anual de Actividades, (Anexo IX) Projecto Curricular de Escola, (Anexo III) programas educativos individuais, relatórios pedagógicos. Em relação à escola, considerou que já vai existindo alguma preocupação no sentido de se planificar tendo em conta os alunos com NEE.

4. INTERVENÇÃO EDUCATIVA

4.1. Questão de Partida

Com o presente trabalho de investigação, propomo-nos à seguinte questão de partida:

Promovendo as relações no grupo e com o grupo um bom desenvolvimento pessoal e social, assim como o desenvolvimento das aprendizagens de todos os alunos, a implementação de estruturas cooperativas na realização de trabalhos, tendo por base um livro pertencente ao PNL, conduzem a um melhor relacionamento interpessoal e melhoraram as aprendizagens, em particular as dos alunos considerados como tendo NEE?

4.2. Objectivos Gerais

- Identificar factores que permitem afirmar que as estruturas cooperativas contribuem para a melhoria das aprendizagens individuais de todos alunos.
- Compreender de que modo as estruturas cooperativas facilitam a aprendizagem dos alunos considerados com NEE.
- Organizar actividades cooperativas de aprendizagem e projectos conducentes à tomada de consciência de si, dos outros e do meio.

4.3. Planificação da Intervenção

A Investigação-Acção permite a análise e reflexão do decorrer da acção e assim tornar possível a reformulação do processo.

Este princípio fundamentou o nosso trabalho no qual os processos decorrentes da investigação foram sendo reformulados de acordo com as reflexões que fomos efectuando.

Após a recolha dos dados, foi planificada a intervenção a realizar, com o objectivo de minimizar os problemas de aprendizagem e de comportamento existentes nesse grupo de alunos.

Delineamos a questão de partida e os objectivos, identificando os factores

subjacentes: como as dificuldades de aprendizagem, risco de abandono escolar, agressividade, etc. De acordo com os princípios teóricos da educação inclusiva e da diferenciação pedagógica Inclusiva, consideramos que a aprendizagem cooperativa contribui para o desenvolvimento de cidadãos mais solidários e facilita a aprendizagem dos alunos com NEE, pois “aprendemos por modelagem”. (Silva, 2008)

Assim, foi calendarizado um programa de intervenção e elaborado um plano de acção onde se traçaram os objectivos gerais e específicos, as estratégias a implementar; tendo em conta os recursos, os intervenientes e a respectiva avaliação. As planificações foram reajustadas tendo em conta a avaliação individual e em grupo, feita pelos alunos após cada sessão e as reflexões das docentes após cada sessão. O plano de cada sessão foi sujeito a alterações de acordo com essas reflexões e com as sugestões dadas pelos alunos.

De salientar que os alunos, demonstraram bastante interesse e motivação aderindo ao projecto de uma forma muito calorosa pelo que, considerámos importante ter em conta as sugestões dos alunos, a planificação inicial encontra-se no Apêndice IX.

A calendarização da intervenção foi adaptada ao longo do decurso da investigação.

A recolha e análise de dados para o projecto de Investigação-Acção decorreram entre Novembro e Dezembro de 2007.

A planificação, intervenção e avaliação num circuito em espiral sucederam-se de Fevereiro a Junho de 2008. Assim como as actividades programadas no plano de acção da investigação.

A avaliação final decorreu nos meses subsequentes.

A partir de Junho foi elaborado o relatório final, onde foram descritos e apresentados os resultados do projecto após terem sido analisados os dados.

A primeira abordagem com vista à implementação das sessões foi planificada da seguinte forma:

Objectivos:

- Aumentar a curiosidade e o interesse pelo saber mais;
- Reflectir e ser capaz de emitir opinião.

Estratégias/Actividades propostas:

- Leitura e comentários sobre o poema “As Amoras” de Sophia de Mello Breyner Andresen. (Anexo X)

- Partir do global para o particular, para reflectirem sobre a escola e a vida na escola (o que mais gostam e o que menos gostam).
- Introdução às estruturas cooperativas, “Numbered Heads”.
- Reflexão sobre as vantagens e desvantagem do trabalho em grupo.

Recursos humanos e materiais:

- Alunos
- Professora titular
- Professora de educação especial
- Poema
- Cartões numerados de 1 a 4.

As docentes iniciaram a motivação para a implementação do trabalho de investigação declamando o poema “As Amoras” de Sophia de Mello Breyner Andresen, que fala do nosso país, de coisas de que a autora gostava e de que não gostava. Os alunos falaram do tema, expuseram as suas ideias, fizeram perguntas sobre o nosso país e, oportunamente, a temática foi sendo afunilada no sentido de se canalizar para o contexto “escola” tendo, gradualmente, sido introduzido este tópico de conversa: “A escola”. Assim, foram discutidas em conjunto as questões do tipo: “O que é que cada um mais gosta na escola? E de que menos gosta?” Esta metodologia tem por base a estrutura cooperativa, “Numbered Heads” segundo (Kagan).

No primeiro momento, com base em critérios aleatórios, distribuámos cartões de 1 a 4. Como os 5 grupos eram de 4 alunos cada um, os elementos de cada grupo ficaram com o número 1, 2, 3 ou 4. Posteriormente foi explicado pela professora titular o que era pretendido reflectir e responderem: “De que mais gostamos na escola?”, “De que é que menos gostamos na escola?”

Foram informados de que todos deviam partilhar/escrever na ficha, de modo a que no final qualquer um dos alunos soubesse dar a resposta. A professora escolheu o nº 3 de cada grupo para responder sobre a opinião do grupo.

O quadro seguinte apresenta as respostas dadas pelos grupos:

	De que mais gostamos na escola?	De que menos gostamos na escola?
Grupo 1	“De aprender, brincar, estudar, realizar trabalhos de grupo, dos amigos e dos professores”.	“Na escola não gostamos que os professores nos chamem à atenção, da casa de banho, da cantina e dos trabalhos de casa”.
Grupo 2	“Dos professores, das visitas de estudo, das aulas de enriquecimento curricular, das aulas em grupo e dos intervalos”.	“De alguns almoços e das casa de banho quando estas estão sujas”.
Grupo 3	“De brincar, aprender, estudar, fazer trabalhos de grupo, do ambiente da escola, de expressão plástica, dos professores, colegas e das aulas de enriquecimento curricular”.	“Dos trabalhos de casa, não gostamos quando a professora ralha connosco”.
Grupo 4	“De trabalhar em grupo, aprender, brincar, escrever no quadro e pesquisar na internet”.	“Dos trabalhos de casa, de quando está a chover, quando vamos para o ginásio, quando fazemos o bochecho do flúor e quando o almoço não é bom”.
Grupo 5	“Dos computadores portáteis, dos intervalos, das actividades extracurriculares, dos professores e da matéria nova”.	“Das regras do refeitório, do edifício e dos estores”.

Quadro 2 - Análise de conteúdo das respostas dadas pelos grupos

Procedeu-se posteriormente à análise de conteúdo, das respostas dadas como consta no quadro síntese nº 2. Relativamente à pergunta “De que mais gostamos na escola?”, quatro grupos referiram gostar das aulas e do trabalho em grupo; todos os grupos referiram o brincar; quatro grupos referiram gostar dos professores; dois referem gostar também dos colegas e três referem as aulas extracurriculares; seguem-se os computadores/internet e a expressão plástica. A maior preferência incidiu nos trabalhos de grupo (quatro grupos) e nos professores; três no aprender, o brincar e as actividades extra-curriculares; dois no estudar, os amigos, os intervalos, os computadores; um salientou as visitas de estudo, o ambiente escolar e a matéria nova.

Nas respostas sobre o que menos gostam na escola, as frequências distribuem-se da seguinte forma: quatro grupos referiram a cantina e/ou almoço, três grupos referiram os trabalhos para casa, dois grupos mencionaram as atitudes dos professores (chamar à atenção ou ralhar), dois grupos assinalaram as casas de banho e um aluno o edifício; por fim referiram a toma de flúor e o tempo de chuva, sendo de referir que a escola tem telheiros cobertos muito pequenos e, assim, quando chove os alunos ficam privados de ir para o recreio permanecendo no polivalente (ginásio).

Posteriormente, foi proposto que os alunos reflectissem durante algum tempo sobre as vantagens e desvantagens do trabalho em grupo/cooperativo; a professora no âmbito da estrutura que estava a ser implementada indicou que o porta-voz do grupo seria o número 2 de cada grupo; os alunos indicados leram as respostas dadas dialogando sobre as mesmas.

No quadro seguinte apresentamos as respostas dadas pelos grupos de trabalho:

	Vantagens do trabalho de grupo	Desvantagens do trabalho de grupo
Grupo1	“Expressar ideias/ trabalhar em equipa/ partilhar ideias/ participar”.	“Não discutir”.
Grupo2	“Expressar ideias/ trabalhar em conjunto/ partilhar o material”.	“Falar alto/ discutir (não se entenderem)”.
Grupo3	“Ter a ideia de todos/ distribuir tarefas/ser paciente/ajudar os colegas/ partilhar material”.	“Estar em desacordo/não dar tarefas aos colegas/não colaborar”
Grupo4	“Expressar e partilhar as ideias”.	“Discutir”.
Grupo5	“Partilhar ideias/responsabilidade/trabalhar em conjunto”.	“O grupo ter só três elementos e todos do mesmo ano/ conversar de mais”.

Quadro 3 - Vantagens e Desvantagens do trabalho de grupo

Em análise, no que se refere às vantagens do trabalho de grupo todos foram unânimes em considerar vantajoso esta forma de trabalho em conjunto, bem como a partilha de ideias (8 frequências); a partilha de material; ajudar os colegas (2 frequências) e o sentido de responsabilidade entre os membros do grupo com 1 frequência.

Em relação à análise de conteúdo sobre as desvantagens do trabalho de grupo salientam o discutir no sentido de não chegarem a acordo entre o grupo (3 frequências); o falar alto; não colaborar ou falar de mais, bem como o barulho com 1 frequência; um grupo considerou desvantagem a constituição deste ter apenas alunos do mesmo ano de escolaridade; o grupo 5 considerou o facto de ter menos um elemento e serem todos do mesmo ano, em patamar de aprendizagem análogo como desvantagem.

4.4. Intervenção por Sessões

Para a concretização da investigação foram realizadas 8 sessões distribuídas em média, uma por semana com duração de três horas no período da manhã cuja explicitação passaremos a apresentar:

Sessão 1

Objectivos específicos da sessão:

- Saber utilizar o computador e apreender a fazer uma pesquisa;
- Seleccionar e organizar informação para converter em conhecimento mobilizável;
- Converter uma descrição utilizando a expressão plástica com criatividade.

Distribuição da proposta de trabalho aos grupos: (Apêndice X)

Actividades/estratégias propostas:

- Pesquisa sobre a escritora Sophia de Mello Breyner Andresen na Internet.
- Partilha da pesquisa entre os grupos.
- Inicio da leitura da obra “A menina do mar” de Sophia de Mello Breyner Andresen (livro ou <http://www.projectodejersey.com/ameninadomar.htm/>).
- Audição da história no computador, recontada pela voz de Bárbara Guimarães (www.minerva.nevora.pt).
- Preenchimento de um exercício (sopa de letras) sobre a descrição da casa na praia.

(Apêndice XI)

- Desenho sobre a casa na praia.

Recursos humanos e materiais:

- Alunos
- Professora titular
- Professora de educação especial
- Computadores portáteis
- Livro: “A menina do mar” de Sophia de Mello Breyner Andresen.

Reflexão das professoras relativamente à sessão 1

Aspectos positivos	Constrangimentos
Aceitação das regras e do trabalho proposto. Colaboração entre pares.	O comportamento do aluno A1.

Quadro 4 - Quadro síntese de reflexão da sessão 1

Nesta sessão demos continuidade à mesma estrutura cooperativa tendo os grupos continuado a ser formados da mesma maneira. Nesta sessão decidimos que iríamos apresentar

os resultados da sessão anterior em relação ao que mais e menos gostavam na escola e as vantagens e desvantagens de grupo. A professora decidiu que eram os números 1 de cada grupo a responder. Foi muito surpreendente porque os grupos não imaginavam que tinham tantas respostas em comum. Depois, também conversámos como poderíamos melhorar o que menos gostamos na escola.

No início do ano lectivo, os alunos a partir do Plano Nacional de Leitura, seleccionaram a obra “A menina do mar” de Sophia de Mello Breyner Andresen. Reflectiram sobre as actividades a desenvolver ao longo do estudo da mesma e cada grupo partilhou com os restantes as suas opções de forma a complementarem-se e a mostrarem um trabalho de cooperação à escola ou até à comunidade. Estas sugestões prenderam-se com: elaboração de uma maquete de um episódio da história; ilustração (desenho e pintura) acerca da mesma; elaboração de cenários; teatros e reconto da história. Este conjunto de propostas possibilitou a planificação do estudo da obra. A fotografia 1 ilustra a formação dos grupos e o ambiente de sala de aula. (Apêndice XII)

Na primeira sessão considerámos prematuro fazer avaliação de grupo e auto-avaliação, pois este tempo foi destinado a privilegiar o estar em grupo, o conhecerem-se melhor na partilha em grupo, ou simplesmente porem-se à prova em relação à tolerância que tinham ao estar com colegas que ainda não atingiram as competências essenciais à autonomia pessoal e social.

Após a primeira sessão as professoras reuniram para planificar as sessões seguintes tendo em atenção as sugestões dos alunos anteriormente referidas; analisaram as estruturas cooperativas que poderiam ser utilizadas, de forma a melhor responder ao trabalho pretendido. A professora de educação especial considerou que as estruturas a implementar fossem segundo Kagan: Timed-Pair-Share, Numbered Heads, Find Someone Who, obtendo a concordância com a professora titular.

Sessão 2

Objectivos específicos da sessão:

- Compreender o que se lê ou ouve e converter essa informação em conhecimento mobilizável;
- Discutir, respeitando cada colega, privilegiando momentos de conversa e diálogo;
- Estabelecer relações entre factos e acção que envolvam noções temporais;

- Exploração sensorial/ relacionar sons.

Distribuição da proposta de trabalho aos grupos: (Apêndice XIII)

Actividades/estratégias propostas

- Continuação da leitura/audição da obra “A menina do mar”.
- Desenho do equinócio (ilustração).
- Conclusão da leitura e da audição da obra “A menina do mar”.
- Ficha com Crucigrama sobre o Equinócio para preencher a partir da descrição do livro.
- Ficha sobre a “tempestade” em que era pretendido completar frases de um quadro com frases de outro quadro estabelecendo uma relação lógica com a obra.
- Elaboração de um roteiro da história.

Recursos Humanos e Materiais:

- Alunos
- Professora titular e Professora de educação especial
- Livro: “A menina do mar” de Sophia de Mello Breyner Andresen
- Folhas de papel cavalete, tamanho A5.

Nesta sessão a estrutura cooperativa utilizada foi “Find Someone Who” (Kagan). Com base nos fundamentos desta estrutura esta sessão pautou-se pela elaboração de fichas de acordo com o atrás explicitado promovendo a interacção entre os alunos, articulando saberes na procura da resolução partilhada dos exercícios propostos. As professoras tiveram um papel mediador, explicando, sugerindo e, tirando dúvidas aos alunos com mais dificuldades. Estes, conseguiram aceder ao computador para ouvir a história, uns sozinhos outros com ajuda como se vê na fotografia 2 (Apêndice XIV). Foi sugerido que no grupo um par fazia uma ficha e outro par outra. Posteriormente explicaram aos colegas e trocaram as informações entre pares do mesmo grupo. No final era pretendido que todos os alunos tivessem as duas fichas preenchidas, fotografia 3 (Apêndice XV). A dimensão desta estrutura determina os alunos precisarem uns dos outros para o sucesso da sua actividade.

No decorrer da sessão necessitaram que lhes fosse lembrando as horas, para cumprirem a proposta de trabalho que lhes tinha sido entregue. Em relação ao episódio do equinócio uns alunos explicaram aos outros e desenharam em folha A5.

Por fim, os alunos fizeram a avaliação de grupo e posteriormente a auto-avaliação individual em relação ao trabalho desempenhado por cada um. Os itens para avaliar prendiam-se com: “Cumprir o que nos foi proposto”; “Ajudar para que todos colaborem”; “Aprendemos, criamos, imaginamos” e observações. Os qualificadores eram: 1 - “Pouco”; 2 - “Suficiente”; 3 - “Bastante”; 4 - “Muito Bom”. Os resultados estão apresentados no quadro 6 derivando da análise dos grupos.

De acordo com o quadro seguinte verificou-se que o grupo 1 auto avaliou-se com dois níveis 3 “Bastante” e um nível 4 “Muito Bom”; o grupo 2 auto avaliou-se com dois níveis 3 “Bastante” e um nível 2 “Suficiente”; o grupo 3 auto avaliou-se de nível 4 “Muito Bom” a todos os itens; o grupo 4 auto avaliou-se com dois níveis 3 “Bastante” e um nível 4 “Muito Bom”; o grupo 5 auto avaliou-se em todos os níveis com 3 “Bastante”.

1- Pouco 2 - Suficiente 3- Bastante 4 - Muito Bom	Grupo1	Grupo2	Grupo3	Grupo4	Grupo5
Cumprir o que nos foi proposto	3	3	4	3	3
Ajudar para que todos colaborem	4	2	4	4	3
Aprendemos, criamos, imaginamos.	3	3	4	3	3

Quadro 5 - A auto-avaliação dos grupos na sessão 2

Conclui-se que todos os grupos se auto-avaliaram com nível três e quatro à excepção do grupo 2 que no segundo item se auto-avaliou com nível dois.

Na análise de conteúdo relativa ao quadro 6 verificou-se que em relação ao primeiro item nove alunos auto avaliaram-se com a frequência de “Muitas vezes”, 8 alunos com “Sempre” e apenas 1 seleccionou a resposta “Às vezes”. No segundo 9 alunos responderam “Sempre”, 8 alunos responderam “Muitas vezes” e 1 “Às vezes”. No que diz respeito ao terceiro item a avaliação é igual à do item anterior.

Nas observações foi solicitado que podiam dar uma opinião, uma sugestão, algo que quisessem exprimir em relação à sessão do trabalho de grupo.

Considerámos conveniente fazer transcrição das observações, uma vez que estas exprimem de uma forma pura e sem protocolo, o que os alunos sentiram em relação à sessão. Assim os alunos responderam: “gostei das aulas”; “gostei mais ou menos”; “o meu grupo é muito fixe”; “gostei do trabalho de grupo”; “devemos ajudar mais os outros”; “gostei muito (fixe) ”.

	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre	Total
Respeito as regras do trabalho de grupo	0	1	9	8	18
Dou opiniões no meu grupo	0	1	8	9	18
Aceito opiniões diferentes das minhas	0	1	8	9	18
Obs: 1 aluno - “gostei das aulas”; “gostei mais ou menos”; “o meu grupo é muito fixe”; “gostei do trabalho de grupo”. 2 alunos -“devemos ajudar mais os outros”; 2 alunos -“gostei muito (fixe)” Nota: Faltou um aluno					8

Quadro 6 - Auto-avaliação individual no trabalho de grupo na sessão 2

Dos dados apresentados conclui-se que a avaliação de grupo foi classificada pelos alunos na maioria dos itens de 4 - “Muito Bom” e 3 - “Bastante” à excepção do grupo dois que avaliou um item de 2 - “Suficiente”. Na avaliação individual incidiu no item “Sempre” com maior número, seguindo-se do item “Muitas vezes” e apenas um aluno em cada item “Às vezes”.

Reflexão das professoras relativamente à sessão 2

Aspectos positivos	Constrangimentos
Trabalho cooperativo - existiu uma interacção positiva entre a generalidade dos alunos. Aceitação das regras e do trabalho proposto.	Dependência dos grupos em relação às professoras através de uma solicitação muito frequente às mesmas.

Quadro 7 - Quadro síntese de reflexão da sessão 2

Sessão 3

Objectivos específicos da sessão:

- Reflectir sobre a simbologia da obra;
- Organizar a informação com vista à dramatização;
- Explorar materiais com vista a melhorar a destreza manual.

Distribuição da proposta de trabalho aos grupos: (Apêndice XVI)

Actividades/estratégias propostas:

- Conclusão da leitura/ audição da obra em estudo.
- Planificação dos cenários da história.

Recursos Humanos e materiais:

- Alunos
- Professora titular e Professora de educação especial
- Livros: “A menina do mar” de Sophia de Mello Breyner Andresen
- Música de fundo “PANPIPE” Irish Dreams.

Iniciámos esta sessão com o recordar do que foi feito na sessão anterior; recontámos o início da história, com a ajuda da professora, deixando sempre a expectativa de que poderíamos partilhar com os outros colegas da escola a obra, mas que para isso, teríamos de trabalhar muito. Foi também salientado que em relação às propostas que constavam na ficha, a estrutura aplicada foi “Find Someone who” (Kagan).

Os alunos trocaram de pares no grupo com o objectivo de preencher as fichas, para isso tiveram de interagir com os outros colegas, de forma a procurarem, junto deles a informação de que necessitavam para o seu trabalho e depois trocaram as informações. Foram informados de que não precisariam de fazer a totalidade das actividades, mas sim decidir de acordo como par e com o grupo aquilo que iriam realizar em cada sessão, com o que cada um melhor sabia fazer e de acordo com as capacidades.

Os alunos ficaram muito estimulados, quiseram ler/ouvir a história. Foi-lhes pedido que cumprissem a proposta de trabalho para poderem perceber bem a história. Os alunos com dificuldade de leitura e escrita ouviram a história no computador.

Foi proposto aos alunos que a pares no grupo uns elaborassem listas de palavras sobre o mar e outros planificassem os cenários da história. As professoras orientaram as actividades com o objectivo de todos os alunos darem e receberem informações em partilha cooperativa.

A análise dos resultados apresentados no quadro 8 permite verificar que o grupo 1 auto avaliou-se com dois níveis de 2 “Suficiente” e um de 3 “Bastante”. O grupo 2 auto avaliou-se de nível 4 “Muito Bom” em todos os itens. Os grupos 3 e 4 auto avaliaram-se com dois níveis 4 “Muito Bom” e um nível 3 “Bastante”. O grupo 5 auto avaliou-se com um nível 4 “Muito Bom” e dois de 3 “Bastante”.

1 - Pouco 3 - Bastante	2 - Suficiente 4 - Muito Bom	Grupo1	Grupo2	Grupo3	Grupo4	Grupo5
Cumprir o que nos foi proposto		2	4	3	3	4
Ajudar para que todos colaborem		3	4	4	4	3
Aprendemos, criamos, imaginamos.		2	4	4	4	3

Quadro 8 - Auto-avaliação do grupo na sessão 3

Verificou-se que nesta sessão o grupo 2 melhorou a sua auto-avaliação, pois na sessão anterior avaliaram-se com nível 3 “Bastante” e um 2 “Suficiente” e nesta sessão avaliaram-se de 4 “Muito Bom” em todos os itens. No entanto, o grupo 1 baixou os níveis da auto-avaliação comparativamente à sessão anterior.

No que se refere à auto-avaliação individual no trabalho de grupo na sessão 3 a análise de conteúdo apresentada no quadro 9 demonstra que no primeiro item, 12 alunos auto avaliaram-se de “Sempre”, 5 de “Muitas vezes” e 2 de “Às vezes”. No segundo item 10 alunos auto avaliaram-se de “Sempre”, 7 de “Muitas vezes” e 2 de “Às vezes”. Quanto ao terceiro item 10 alunos auto avaliaram-se de “Sempre”, 8 de “Muitas vezes” e 1 de “Às vezes”.

Dez alunos registaram observações das quais salientamos a auto crítica efectuada por dois deles em relação ao terem feito barulho durante a sessão, um aluno que referiu que devia estar com mais atenção; os restantes referiram ter gostado da sessão.

	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre	Total
Respeito as regras do trabalho de grupo	0	2	5	12	19
Dou opiniões no meu grupo	0	2	7	10	19
Aceito opiniões diferentes das minhas	0	1	8	10	19
Obs: 2 alunos - “fizemos barulho”; 4 alunos - “gostei muito, fixe”; “gostei do trabalho de grupo”; “gostei das aulas de hoje”; “devo estar com mais atenção”; “foi fixe e divertido”; “eu gostei da aula”.					12

Quadro 9 - Auto-avaliação individual no trabalho de grupo na sessão 3

Dos dados apresentados conclui-se que a avaliação de grupo da sessão 3 foi classificada pelos alunos de 4 “Muito Bom” e 3 “Bastante” à excepção do grupo um que avaliou dois itens de 2 “Suficiente”. Na avaliação individual incidiu no item “Sempre” com maior número e seguindo-se do item “Muitas vezes” e poucos alunos referiram “Às vezes”.

Reflexão das professoras relativamente à sessão 3

Aspectos positivos	Constrangimentos
A forma como fomos apoiando os grupos, e em especial aos alunos com N.E.E. Desenvolvimento da capacidade auto reflexiva dos alunos.	Alguma agitação por parte de alguns alunos.

Quadro 10 - Quadro síntese de reflexão da sessão 3

Sessão 4

Objectivos específicos da sessão:

- Explorar os sentidos: o olfacto, o sabor e o tacto;
- Compreender e comunicar por diferentes suportes;
- Estimular a imaginação e a criatividade;

Distribuição da proposta de trabalho aos grupos: (Apêndice XVII)

Actividades/estratégias propostas:

- Representação/recriação dos momentos em que na história o rapaz leva os sabores da terra à menina do mar - os fósforos que simbolizam o fogo... a rosa que representa o perfume... o vinho que simboliza a alegria....
- Desenho das personagens da história: o rapaz, a menina, o polvo, o caranguejo, o peixe e a raia.
- Elaboração de um poema sobre a obra ou uma personagem.
- Início dos cenários em volume (a partir do projecto feito pelos alunos).

Recursos Humanos e materiais:

- Alunos
- Professora titular e Professora de educação especial
- Livros: “A menina do mar” de Sophia de Mello Breyner Andresen
- Fósforos, cálice com vinho e rosa
- Papel cavalinho, cartão, caixas, tecidos, vários papéis, cola, tintas, conchas, búzios, etc.
- Música de fundo “PanPipes”.

Nesta sessão a implementação da estrutura cooperativa proposta foi “Timed-Pair Share” (Kagan).

Relembrámos a história e mesmo os alunos com dificuldades participaram e souberam referir pormenores da mesma. Foi distribuída a sugestão de trabalho para aquela sessão, onde era recomendado a leitura/audição até ao final para depois recriar o momento da história em que o rapaz leva à menina os sabores da terra - os fósforos, a rosa e o vinho. A professora sugeriu que os alunos trabalhassem a pares mas com a seguinte regra: um aluno descrevia durante um determinado tempo (até a professora dar sinal) enquanto o outro ouvia o colega. Depois invertiam os papéis. Seguidamente de forma organizada nos vários grupos dois elementos de cada grupo trocaram de grupo a pares, ou seja, dois alunos do grupo um trocaram com dois alunos do grupo quatro e dois alunos do grupo dois, trocaram com o grupo três, sendo que os novos membros tinham de partilhar a informação com o novo grupo.

Para partilharem e organizarem a informação os grupos tiveram cerca de 40 minutos, as professoras dividiram-se entre os mesmos para ajudar na organização. Seguidamente representaram para a turma, usando a imaginação e a criatividade. Os elementos principais da representação (os fósforos, a rosa e o vinho) estavam à sua disposição, tendo sido levados pelas professoras; todos os alunos colaboraram, alternando entre personagem e espectador. Durante a representação, existiu sempre interacção entre quem estava a representar e os restantes elementos, dado que as personagens levavam os sabores da terra até aos espectadores, de modo a que estes os vivenciassem. (Apêndice XVIII)

Nesta fase a agitação era grande, sendo notória a preocupação por parte de cada grupo de incluir todos os elementos mesmo os que tinham mais dificuldade em ler, havendo alunos cujo seu trabalho foi ajudar outros a decorarem o maior número de frases possível para que estes as conseguissem representar.

Posteriormente reflectimos acerca da história e da sua representação salientando também os cheiros e os sabores que mais gostamos implícitos à mesma, nomeadamente o cheiro a mar.

Em análise como explana o quadro 11, os grupos 1 e 4 auto avaliaram-se com nível 4 “Muito Bom” em todos os itens. O grupo 2 auto avaliou-se com um item 3 “Bastante” e dois nível 4 “Muito Bom”. Os grupos 3 e 5 auto avaliaram-se com dois níveis 4 “Muito Bom” e 1 nível três “Bastante”.

A auto-avaliação desta sessão foi muito positiva pois o nível de avaliação foi, na generalidade, de nível quatro “Muito Bom”.

1- Pouco 3- Bastante	2 - Suficiente 4 - Muito Bom	Grupo1	Grupo2	Grupo3	Grupo4	Grupo5
Cumprir o que nos foi proposto		4	4	4	4	4
Ajudar para que todos colaborem		4	3	4	4	4
Aprendemos, criamos, imaginamos.		4	4	3	4	3

Quadro 11- Auto-avaliação do grupo na sessão 4

Em análise de conteúdo, como ilustra o quadro 12, no primeiro item 12 alunos auto avaliaram-se com “Sempre”, 5 “Muitas vezes” e 1 aluno “Às vezes”. No segundo item 13 alunos auto avaliaram-se com “Sempre”, 4 “Muitas vezes” e 1 “Às vezes”. No item três 12 alunos auto avaliaram-se com “Sempre”, 5 “Muitas vezes” e 1 “Às vezes”.

Nas observações, cinco alunos responderam: que tinham gostado do trabalho da sessão e do grupo e um destes alunos referiu que podiam ser mais arrumados.

	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre	Total
Respeito as regras do trabalho de grupo	0	1	5	12	18
Dou opiniões no meu grupo	0	1	4	13	18
Aceito as opiniões diferentes das minhas	0	1	5	12	18
Obs: 5 alunos responderam -“Foi fixe”; “dividir tarefas”; “gostei”; “gosto do meu grupo”; “fizemos menos barulho”; “gostei muito do trabalho”; “podíamos ser mais arrumados”. NOTA: Faltou um aluno					11

Quadro 12 - Auto-avaliação individual no trabalho de grupo na sessão 4

Dos dados apresentados conclui-se que a avaliação de grupo foi classificada pelos alunos de 4 “Muito Bom” e 3 “Bastante”. Na avaliação individual incidiu no item “Sempre” com maior número e seguindo-se do item “Muitas vezes”.

Reflexão das professoras relativamente à sessão 4

Aspectos positivos	Constrangimentos
Clima dinâmico de entreajuda e partilha entre todos os alunos.	Não se registaram quaisquer constrangimentos.

Quadro 13 - Quadro síntese de reflexão da sessão 4

Sessão 5

Objectivos específicos da sessão:

- Seleccionar e organizar a informação principal em registos escritos;
- Desenvolver a imaginação e o espírito crítico;
- Usar/explorar/aplicar várias técnicas de corte, recorte, colagem, medições, proporções de volume, etc.

Distribuição da proposta de trabalho aos grupos: (Apêndice XIX)

Actividades/estratégias propostas:

- Preenchimento do diagrama sobre a descrição do fundo do mar. (Apêndice XI)
- Realização da ficha resumo, por meio de enumeração de frases. (Apêndice XI)
- Ordenação e transcrição no computador do resumo da história
- Continuação da realização dos cenários.

Recursos Humanos e Materiais:

- Alunos
- Professora titular e Professora de educação especial
- Computadores portáteis
- Ficha com diagrama
- Papel cavalinho, cartão, caixas, tecidos, vários papéis, cola, tintas, conchas, búzios, etc....
- Música de fundo: “Pan Pipe Moods”.

Começámos por recapitular a história com os alunos, estes, falaram das partes de que mais tinham gostado. Referiram as seguintes passagens: o equinócio, quando o rapaz leva os sabores da terra à menina do mar (dramatização), a fuga da menina com o rapaz e o reencontro do rapaz com a menina do mar.

A estrutura cooperativa utilizada foi (cabeças numeradas) “Numbered Heads” (Kagan).

Nesta sessão era pedido aos alunos que na fase inicial da aula a pares preenchessem o diagrama sobre a descrição do fundo do mar, de acordo com o livro, enquanto outro par realizava a ficha resumo, por meio de enumeração de frases, transcrição no computador do resumo da história. No fim cada par expunha ao outro par como tinha resolvido a ficha e

depois trocavam as informações. As professoras solicitaram aos números dois que de forma organizada expusessem à turma o resultado do seu trabalho.

Seguidamente foi solicitado que desenhassem as personagens da história de acordo com a descrição no livro. As professoras mediavam de forma a gerir o tempo, informando quando teriam que apresentar o trabalho à turma, foi informado que nesta sessão era o número (4). De forma ordenada o aluno com o número quatro de cada grupo, levantava-se e mostrava à turma o resultado do trabalho, apareceram desenhos das personagens muito expressivas e interessantes.

Após o intervalo planificavam em grupo os cenários que tinham intenção de construir com base na sequência da história. Cada número 3 de cada grupo apresentou a sua ideia de cenário à turma, chegando-se à conclusão que dois grupos tinham a mesma intenção. Após dialogarem entre si, um dos grupos resolveu fazer um outro cenário que ainda não tinha sido escolhido. (Apêndice XX)

Restando trinta minutos para terminar a sessão, foi decidido que os grupos iriam fazer a lista dos materiais que precisavam para construir os cenários, e um elemento de cada grupo ia reunir materiais recicláveis, na arrecadação da escola, materiais que pudessem ser reaproveitados para a construção dos cenários, com a ajuda de uma funcionária.

O quadro 14 mostra a auto-avaliação da sessão 5: o grupo 1 auto avaliou-se com um nível 1 “Pouco”, um nível 2 “Suficiente” e um nível 3 “Bastante”. O grupo 2 auto avaliou-se com dois níveis de 4 “Muito Bom” e um nível 3 “Bastante”. O grupo 3 auto avaliou-se em todos os itens com 4 “Muito Bom”. Os grupos 4 e 5 auto avaliaram-se com dois níveis 3 “Bastante” e um de 4 “Muito Bom”.

1- Pouco 3- Bastante	2 - Suficiente 4 - Muito Bom	Grupo1	Grupo2	Grupo3	Grupo4	Grupo5
Cumprir o que nos foi proposto		3	4	4	3	3
Ajudar para que todos colaborem		1	4	4	3	3
Aprendemos, criamos, imaginamos.		2	3	4	4	4

Quadro 14 - Auto-avaliação do grupo na sessão 5

Após análise de conteúdo como expõe o quadro 15 no primeiro item 9 alunos responderam “Sempre”, 8 “Muitas vezes” e 1 “Às vezes”. No segundo item as respostas são as mesmas do primeiro. No terceiro item 9 alunos responderam “Sempre”, 7 “Muitas vezes” e 2 “Às vezes”.

No que respeita às observações, 13 alunos preencheram as observações e referiram factos curiosos, nomeadamente: “gostei de trabalhar no computador”, resposta dada por uma aluna que não tem computador pessoal, “estou presente no trabalho de grupo” esta resposta revela uma grande colaboração por parte do aluno, “devemos participar mais no grupo” recomendações para melhorar o trabalho de grupo.

	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre	Total
Respeito as regras do trabalho de grupo	0	1	8	9	18
Dou opiniões no meu grupo	0	1	8	9	18
Aceito opiniões diferentes das minhas	0	2	7	9	18
Obs: 5 alunos responderam que “foi fixe”; “adoro fazer trabalhos de grupo”; “gostei de escrever no computador”; “gostei da aula”, “estou presente no trabalho de grupo”; “ mega cool”; “devemos estar mais calados”; “devemos participar mais no grupo”; “gostei muito”. Nota: Faltou um aluno					13

Quadro 15 - Auto-avaliação individual no trabalho de grupo na sessão 5

Dos dados apresentados conclui-se que a auto-avaliação de grupo foi classificada pelos alunos de 4 “Muito Bom” e 3 “Bastante” no entanto, o grupo um auto avaliou-se com um item de 1 “Pouco” e um de 2 “Suficiente”. Na avaliação individual incidiu no item “Muitas vezes” e o item “Sempre”.

Reflexão das professoras relativamente à sessão 5

Aspectos positivos	Constrangimentos
A interacção entre os elementos dos grupos, a disponibilidade de cada um para colaborar, e aceitar as regras.	Algum barulho, ouve necessidade de chamar à atenção várias vezes.

Quadro 16 - Quadro síntese de reflexão da sessão 5

Sessão 6

Objectivos específicos da sessão:

- Realizar actividades de forma autónoma responsável e criativa;
- Evidenciar hábitos de respeito, cooperação e solidariedade.

Distribuição da proposta de trabalho: (Apêndice XXI)

Actividades/estratégias propostas:

- Conclusão de trabalhos de grupo e ou individuais.
- Compilar os trabalhos realizados, com vista ao livro individual.

Recursos Humanos e materiais:

- Alunos
- Professora titular e Professora de educação especial
- Computadores portáteis
- Cartão, caixas, tecidos, vários papéis, cola, tintas, conchas, búzios, etc....
- Música de fundo: “Pan Pipe Moods Two”.

A estrutura cooperativa utilizada nesta sessão foi “Find Someone Who” (Kagan). Por considerarmos ser a estrutura adaptada a situações de resolução de fichas de trabalho/lacunas com conteúdos aprendidos.

Na sessão anterior, foram distribuídas duas fichas a cada aluno (Apêndice XI), uma era composta por um diagrama para completar com as palavras que faltavam, relacionadas com o fundo do mar, coma outra ficha pretendia-se que ordenassem as frases de modo a obter o resumo da história por ordem cronológica. Foi dado tempo no sentido dos alunos que tinham trabalhado a pares, trocassem a informação aos colegas para que as fichas ficassem completas. O resumo foi escrito no computador por outro par para depois partilhar com o grupo.

Nesta sessão, os alunos tinham levado vários materiais para elaborarem os cenários, tornou-se difícil conseguir que previamente estes estivessem motivados para realizar as actividades acima mencionadas nas sugestões da sessão. Utilizámos a estratégia da música e sugerimos que todos imaginassem o mar, o que apaziguou a situação. Após o intervalo, começaram a construir os cenários, o que provocou alguma agitação, algumas dúvidas, no entanto, o resultado começou a ser gratificante, entusiasmando até os alunos com mais dificuldades, de tal forma que ficou decidido que poderiam continuar esta actividade na aula de apoio ao estudo, situação que os tranquilizou e deixou contentes por poderem continuar a realizar os cenários. Foi notório a troca de materiais entre os alunos estando todos em situação de dar e receber o que mais se adequava em cada cenário. (Apêndice XXII)

Em análise, no quadro 17 os grupos 1 e 4 auto avaliaram-se com dois níveis três “Bastante” e um nível quatro “Muito Bom”. Os grupos 2 e 3 auto avaliaram-se com todos os níveis quatro “Muito Bom”. O grupo 5 auto avaliou-se com dois níveis quatro “Muito Bom” e com um nível três “Bastante”.

Concluiu-se que a auto-avaliação dos grupos melhorou relativamente às auto-avaliações das sessões anteriores.

1- Pouco 3 -Bastante	2 - Suficiente 4 - Muito Bom	Grupo1	Grupo2	Grupo3	Grupo4	Grupo5
Cumprir o que nos foi proposto		3	4	4	3	4
Ajudar para que todos colaborem		4	4	4	4	3
Aprendemos, criamos, imaginamos.		3	4	4	3	4

Quadro 17- Auto-avaliação do grupo na sessão 6

Na auto-avaliação desta sessão representada no quadro 18, no primeiro item 9 alunos responderam “Sempre”, 8 responderam “Muitas vezes” e 2 responderam “Às vezes”. No segundo item 7 alunos responderam “Sempre”, 10 alunos “Muitas vezes” e 2 alunos “Às vezes”. No terceiro 6 alunos responderam “Sempre”, 10 alunos “Muitas vezes”, 3 responderam “Às vezes”.

	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre	Total
Respeito as regras do trabalho de grupo	0	2	8	9	19
Dou opiniões no meu grupo	0	2	10	7	19
Aceito opiniões diferentes das minhas	0	3	10	6	19
Obs: 6 alunos disseram que “foi fixe”; 2 alunos “foi divertido”; 2 alunos “gostei desta aula.”					10

Quadro 18 - Auto-avaliação individual no trabalho de grupo na sessão 6

Dos dezanove alunos 10 escreveram observações e todas eram positivas no sentido de expressar que tinham gostado da sessão.

Reflexão das professoras relativamente à sessão 6

Aspectos positivos	Constrangimentos
Grande entusiasmo por concluir as tarefas. Perguntas sobre o desenvolvimento da exposição.	Alguma agitação, argumentação convincente para não terem iniciado com os cenários.

Quadro 19 - Quadro síntese de reflexão da sessão 6

Dos dados apresentados conclui-se que a auto-avaliação de grupo foi classificada pelos alunos de 4 “Muito Bom” e 3 “Bastante”. A auto-avaliação individual incidiu no item “Muitas vezes” essencialmente nos itens “Dou opiniões no meu grupo” e “Aceito opiniões diferentes das minhas”, seguindo-se do item “Sempre”.

Sessão 7

Objectivos específicos da sessão:

- Ser capaz de organizar, periodizar e partilhar com vista à exposição;
- Cultivar os sentidos por meio do tacto.

Distribuição da proposta de trabalho aos grupos: (Apêndice XXIII)

Actividades/estratégias propostas:

- Compilar os trabalhos realizados, com vista ao livro individual.
- Conclusão dos cenários para a exposição final de trabalhos sobre a obra.

Recursos Humanos e materiais

- Alunos
- Professora titular e Professora de educação especial
- Computadores portáteis
- Cartão, caixas, tecidos, vários papéis, cola, tintas, conchas, búzios, etc....
- Música de fundo: “Pan Pipe Moods Two”.

Nesta sessão não foi seguida nenhuma estrutura cooperativa em especial, pois as professoras geriram de acordo com as estruturas implementadas anteriormente.

Iniciou-se a sessão com uma surpresa, a professora tinha um saco e cada aluno colocava a mão e tirava um objecto, esses objectos eram: búzios, conchas pequenas, grandes, ou gastos pelas marés. Cada aluno tinha de apertar o objecto nas mãos, sentindo a sua textura e caracterizá-lo quanto à textura, à cor e à forma, de forma individual cada aluno partilhou este “exercício” para a turma. Foi uma actividade não muito demorada, mas que serviu para se concentrarem, pensarem sobre as sensações que os objectos nos transmitem e ao mesmo tempo exercitarem a imaginação.

Seguidamente, fizemos o ponto da situação em relação aos trabalhos que estavam por concluir; nomeadamente os desenhos, os resultados da pesquisa, o resumo (deveriam imprimir um exemplar para cada elemento do grupo), o crucigrama e o diagrama (Apêndice XXIV). As professoras lembraram os alunos que iriam trabalhar a pares, partilhando todo o material, de forma a que todos os alunos ficassem com as fichas preenchidas, pois iriam fazer parte da construção do livro individual. Relembrou-se que tinham que concluir os cenários, as professoras dividiram-se de forma a orientar os grupos. Os alunos mostraram curiosidade e colocaram dúvidas sobre a exposição, questionaram onde iria ser montada e quando. Foram esclarecidos pelas professoras, respondendo que seria montada na próxima sessão, por isso a necessidade de terminar os trabalhos, acordando que terminariam na aula de apoio ao estudo, a fim de que tudo estivesse pronto na próxima sessão.

Como explana o quadro 20, o grupo 1 auto avaliou-se em todos os itens com três “Bastante”. Os grupos 2, 3 e 4 auto avaliaram-se com todos os itens quatro “Muito Bom”. O grupo cinco auto avaliou-se com dois níveis de três “Bastante” e um nível quatro “Muito Bom”.

1- Pouco 3 -Bastante	2 - Suficiente 4 - Muito Bom	Grupo1	Grupo2	Grupo3	Grupo4	Grupo5
Cumprir o que nos foi proposto		3	4	4	4	3
Ajudar para que todos colaborem		3	4	4	4	3
Aprendemos, criamos, imaginamos.		3	4	4	4	4

Quadro 20 - Auto-avaliação do grupo na sessão 7

Em análise como expõe o quadro 21, no primeiro item 14 alunos responderam “Sempre”, 4 alunos “Muitas vezes” e 1 aluno “Às vezes”. No segundo item 10 alunos

responderam “Sempre”, 6 responderam “Muitas vezes” e 3 “Às vezes”. No terceiro item 13 alunos responderam “Sempre” e 6 “Muitas vezes”.

Dos dezanove alunos, 14 fizeram observações, uns responderam ter gostado do grupo, outro considerou que deveriam participar mais em grupo, outro que deveriam falar baixo, os restantes manifestaram gostar da sessão, inclusivamente um aluno referiu que foi muito divertido e espectacular.

	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre	Total
Respeito as regras do trabalho de grupo	0	1	4	14	19
Dou opiniões no meu grupo	0	3	6	10	19
Aceito as opiniões diferentes das minhas	0	0	6	13	19
Obs: 2 alunos - “gostei muito”; 4 alunos - “foi fixe”; 2 - “gosto muito do meu grupo”; “observo as outras opiniões”; “devemos participar mais em grupo”; “muito divertido espectacular”; “super cool”; “devemos falar baixo”; “gostei da aula.”					14

Quadro 21 - Auto-avaliação individual no trabalho de grupo na sessão 7

Dos dados apresentados conclui-se que a avaliação de grupo para três dos grupos foi de 4 “Muito Bom” em todos os itens, e para os restantes 3 “Bastante”. Na auto-avaliação individual esta incidiu no item “Sempre” e “Muitas vezes” e apenas quatro alunos se posicionaram no item “Às vezes” em dois dos itens.

Reflexão das professoras relativamente à sessão 7

Aspectos positivos	Constrangimentos
Todos os alunos conseguiram caracterizar o objecto. Resultou positivamente este exercício.	Não existiram.

Quadro 22 - Quadro síntese de reflexão da sessão 7

Sessão 8

Objectivos específicos da sessão:

- Utilizar a escrita e a imagem para elaborar convite;
- Organizar uma exposição aberta à comunidade escolar incluindo os encarregados de educação.

Distribuição da proposta de trabalho aos grupos: (Apêndice XXV)

Actividades/estratégias propostas:

- Elaboração de um convite em nome da menina do mar para a comunidade vir visitar a exposição.
- Montagem da exposição.

Recursos Humanos e materiais:

- Alunos
- Professora titular e Professora de educação especial
- Auxiliares de acção educativa
- Encarregada de educação.

Nesta sessão não foi seguida nenhuma estrutura cooperativa em especial, pois as professoras geriram de acordo com as estruturas implementadas anteriormente, uma vez que era pertinente acabarem os trabalhos.

A turma estava agitada, alguns alunos traziam materiais para a montagem dos cenários com vista à exposição, todos solicitavam falar ao mesmo tempo, faziam perguntas e existia um clima de alguma desordem na sala de aula.

Foi distribuída a ficha com as sugestões e orientações da sessão. Após algum silêncio, perceberam que deveriam aproveitar bem o tempo e dividir tarefas. Por sugestão das docentes dividiram-se em três grupos, um grupo construía um convite para a exposição em nome da menina do mar, para ser fotocopiado e distribuído. Outro grupo terminava os livros individuais, e outro ia montar a exposição com a ajuda das auxiliares de acção educativa e de uma encarregada de educação que se tinha oferecido para ajudar na montagem da mesma. (Apêndice XXVI)

Houve necessidade de compartimentar um determinado espaço no polivalente. Pois este era demasiado grande para o material que tínhamos. Compartimentámo-lo com expositores que ao mesmo tempo foram utilizados para expormos material, recriando um ambiente de fundo do mar com materiais naturais e artificiais. Os cenários caracterizavam os momentos mais importantes da história e destacavam-se os títulos feitos no computador e as fotografias que ilustravam o desenvolvimento do trabalho. (Apêndice XXVII)

As professoras dividiram-se, uma estava na sala com dois grupos e a outra acompanhava o grupo da montagem da exposição.

O grupo que ficou responsável pelo convite, utilizou a estratégia de realizarem um por cada par e depois seleccionarem o melhor. O grupo que ficou responsável por organizar e terminar o material para a exposição, realizou esta tarefa quase autonomamente. O grupo da montagem realizou a mesma com as ajudas da auxiliar da acção educativa, com a Encarregada de educação e a professora de educação especial. Foi solicitado pelas professoras aos alunos que nesta sessão se auto avaliassem exprimindo o seu desempenho ao longo das sessões, e não se cingissem apenas a esta última sessão.

Em análise como explana o quadro 23 o grupo 1 auto avaliou-se com dois níveis três “Bastante” e um nível quatro “Muito Bom”. Os grupos 2 e 4 auto avaliaram-se todos com itens quatro “Muito Bom” a todos os itens. Os grupos 3 e 5 auto avaliaram-se com dois níveis quatro “Muito Bom” e um nível três “Bastante”.

Em conclusão a avaliação foi de 4 “Muito Bom” e 3 “Bastante” sendo de referir que em comum e com a avaliação máxima 4 “Muito Bom” incidiu sobre o item “Cumprir o que nos foi proposto”, onde todos os grupos foram unânimes.

1- Pouco 3- Bastante	2- Suficiente 4- Muito Bom	Grupo1	Grupo2	Grupo3	Grupo4	Grupo5
Cumprir o que nos foi proposto		4	4	4	4	4
Ajudar para que todos colaborem		3	4	3	4	3
Aprendemos, criamos, imaginamos.		3	4	4	4	4

Quadro 23 - Auto-avaliação do grupo na sessão 8

Em análise como elucida o quadro 24 em relação ao primeiro item, 12 alunos consideraram “Sempre”, 4 responderam “Muitas vezes” e 3 responderam “Às vezes”. Em relação ao segundo item, 10 alunos responderam “Sempre”, 7 “Muitas vezes” e 2 “Às vezes”. No terceiro item, 8 alunos responderam “Sempre”, 9 alunos “Bastante” e 2 “Às vezes”.

Nas observações 4 alunos responderam ter sido “fixe”, 2 referiram que “gostaram muito”, 1 referiu “gosto muito do meu grupo” e outro “gostei muito de acabar os cenários”, num total de oito alunos.

	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre	Total
Respeito as regras do trabalho de grupo	0	3	4	12	19
Dou opiniões no meu grupo	0	2	7	10	19
Aceito opiniões diferentes das minhas	0	2	9	8	19
Obs: 1 aluno - “gosto muito do meu grupo”; 2 alunos - “gostei muito”; “gostei muito de acabar os cenários”; 4 alunos - “consideraram ter sido fixe”					8

Quadro 24 - Auto-avaliação individual no trabalho de grupo na sessão 8

Em conclusão e porque foi pedido que a avaliação da sessão não fosse só cingida a esta, mas de uma forma geral ao trabalho desenvolvido em todas as sessões, consideramos que os alunos gostaram do trabalho desenvolvido, tanto ao nível individual como em grupo tendo-se avaliado na maioria das sessões com os itens 3 “Bastante” e 4 “Muito Bom” apenas um aluno se auto-avaliou de 1 “Pouco” numa das sessões no trabalho individual. No trabalho de grupo auto avaliaram-se de “Sempre” e “Muitas vezes” e nenhum aluno escolheu a opção “Nunca”, porém, existiram oscilações próprias da sua individualidade inerentes ao trabalho, também se mostraram críticos pelas observações que fizeram ao longo das sessões.

Reflexão das professoras relativamente à sessão 8

Aspectos positivos	Constrangimentos
As docentes consideraram que este tipo de trabalho deveria ser desenvolvido de forma sistemática, pois desenvolve capacidades e inclui de forma integradora quem tem capacidades mais práticas.	A falta de tempo para realizar as tarefas com mais calma.

Quadro 25 - Quadro síntese de reflexão da sessão 8

A exposição foi visitada por toda a comunidade escolar, incluindo os Encarregados de educação. Os professores titulares visitaram a exposição com as suas turmas, no entanto duas das professoras sugeriram que na exposição estivessem alunos da turma envolvida de forma a explicar e contar a história aos colegas do primeiro e segundo ano. A professora titular transmitiu o pedido das duas colegas e os alunos mostraram-se receptivos, seleccionando um elemento de cada grupo para irem apresentar a exposição aos colegas do primeiro e segundo ano. Este facto produziu momentos de grande responsabilidade e interligação para com a comunidade educativa, era notório, a cooperação que existiu ao longo

das sessões na forma como os alunos se referiam aos trabalhos dos diferentes alunos da turma. (Apêndice XXVIII)

4.5. Avaliação da Intervenção Educativa

A avaliação teve carácter sistemático e semanal, sendo uma fase importante do processo educativo, tendo como intervenientes neste processo as professoras e os alunos.

Morgado (2004, p. 86) considera que a “avaliação e o registo não constituem um objectivo em si, são instrumentos ao serviço do professor e dos alunos para promoção e gestão da qualidade dos processos educativos com o objectivo último de promover, tanto quanto possível, o sucesso para todos”.

Mortimore (1988, citado por Morgado) refere que:

“... quando os alunos trabalham na mesma tarefa com níveis de competência próxima, ou quando todos os alunos trabalham na mesma área curricular mas em tarefas diferentes consoante o seu próprio nível, o efeito parece ser positivo. Quando se organizam situações em que todos os alunos realizam exactamente a mesma tarefa, o efeito tende ser negativo.” (Morgado, 2004, p 87)

Para Sanches (2001, p. 72) faz-se diferenciação pedagógica “dentro de um grupo e para esse grupo, realizando práticas pedagógicas centradas na acção, no trabalho da turma como um grupo e em actividades que possibilitem a alunos com diferentes capacidades participarem a níveis diferenciados e com objectivos diferentes.”

Foi nesta perspectiva que conduzimos o nosso trabalho numa metodologia de investigação - acção que se circunscreveu à implementação de estruturas cooperativas inclusivas com o objectivo de melhorar o comportamento e aproveitamento numa perspectiva de compreensão tolerância e colaboração.

Nesta modalidade de investigação a preferência consistiu na diversidade dos saberes escolares, das experiências do quotidiano, das culturas singulares de cada um, as quais, foram tanto quanto possível trabalhadas de forma integrada, globalizante, num sujeito colectivo que é a comunidade escolar.

Numa perspectiva de educação inclusiva Silva (2008, p. 3) diz-nos que o ensino e a aprendizagem organiza-se tendo em conta que as interacções que se estabelecem no grupo são fundamentais para o crescimento de todos. Independentemente das dificuldades que alguns alunos possam ter, a partilha de tarefas, de acordo com as capacidades de cada um, é

importante para a aprendizagem de todos e um contributo significativo para a construção de uma sociedade mais solidária, onde é desejável que todos sejam respeitados.

A intervenção que constituiu a parte prática deste trabalho teve por base o estudo de uma obra referenciada no PNL e seleccionada pelos alunos no início do ano lectivo. A planificação realizada em cooperação pelas professoras teve como objectivo, por meio de estruturas cooperativas a inclusão de todos os alunos. Esta, foi fundamental, pois conjecturou a passagem da actividade escolhida para um conjunto de actividades ordenadas, respostas a uma questão e a necessidade de comunicar o processo e os resultados de um projecto de trabalho que, desse sentido imediato às aprendizagens.

Durante a intervenção, utilizando a metodologia do trabalho cooperativo, com instrumentos mediadores de avaliação e auto avaliação dos alunos, em sessões semanais, pretendeu-se verificar as alterações comportamentais e consequentemente melhorar as aprendizagens.

De acordo com a avaliação feita, e após a análise de conteúdo dos instrumentos utilizados em estudo é de concluir que os alunos gostaram do trabalho de grupo, da dinâmica que ele envolve pois avaliaram-no individualmente com os itens “Muitas vezes” e “Sempre” e no trabalho de grupo de 3 “Bastante” e 4 “Muito Bom” na sua maioria.

Consideramos que o envolvimento dos alunos resultou, no maior respeito pelos alunos com necessidades educativas, assim como, valorizar e dar a conhecer apetências e competências que estes alunos têm e nem sempre a escola os deixa evidenciar ou simplesmente conhecer.

Reflectimos sobre o Projecto Curricular de Escola (Anexo III) e Plano Anual de Actividades (Anexo VIII) e considerámos que nem sempre contemplam os alunos com NEE, talvez por falta de cooperação entre professores pelo que, se considera ser necessária uma cultura que envolva uma reflexão articulada entre os parceiros, no sentido de que as ideias e projectos sirvam toda a comunidade educativa. Este poderá ser o primeiro passo para que a escola seja um pólo dinamizador e aglutinador de uma nova cultura inclusiva onde todos sintam que fazem parte activa dessa comunidade. Defendemos a importância de professores, alunos e toda a comunidade encararem o papel da escola de “uma nova forma” isto é, centrando o objectivo geral no desenvolvimento de grupos cooperativos, onde os alunos se apoiem, suportem e partilhem as suas fragilidades e forças independentemente das suas diferenças ou necessidades específicas. (Leitão, 2006)

Em relação à análise de dados da sociometria entre o antes e o após a intervenção, notaram-se alguns progressos nas aproximações dos sujeitos, os quais deixaram de estar centradas exclusivamente num ou dois alunos, para estarem mais distribuídos equitativamente por diferentes sujeitos.

Os objectivos propostos para esta investigação foram alcançados na sua maioria na medida em que, encontrámos alguns indicadores que evidenciaram melhorias ao nível da entreajuda, da autonomia, da responsabilidade, envolvimento e interesse nas actividades propostas, repercutindo-se positivamente nas aprendizagens. Considerámos assim, que a escola deve ser o local privilegiado onde podemos aprender uns com os outros, desenvolvendo condições para que haja um progresso das competências e comportamentos, numa perspectiva de aprendizagem para a vida e participação na comunidade.

Concluimos que o modelo de aprendizagem cooperativa é um modelo instrucional a seguir como fonte de inclusão, ajuda, apoio mútuo, diversificação, flexibilização das actividades, colocando todos os alunos em situação de aprendizagem activa. Com base nas estruturas cooperativas, a parceria entre professoras permitiu maior promoção da inclusão académica e social em especial nos alunos com NEE.

Consideramos que este modelo foi eficiente para o desenvolvimento de competências gerais e transversais nomeadamente na Língua Portuguesa: comunicação oral - participar construtivamente no trabalho em grupo, expressar ideias e opiniões, sintetizar informações, debater ideias; comunicação escrita - utilizar as palavras ou frases aprendidas no contexto, dominar as técnicas básicas da escrita, adquirir um vocabulário mais alargado, conhecer novos termos e aplicá-los na produção do texto escrito. No Estudo do Meio: conhecer os sentidos (cheiros, sabores e paladar), descobrir o ambiente natural do mar. Em Formação Cívica: desenvolver o espírito crítico, a fim de tomar decisões para a resolução de problemas; implementar e desenvolver valores de inter-ajuda, respeito, solidariedade e tolerância, aprender a ser um cidadão, desenvolver iniciativa, a persistência, a responsabilidade e a criatividade, desenvolver competências sociais como o respeito pelos outros, a cooperação e a comunicação, desenvolver nos alunos a capacidade de reconhecer as suas motivações e interesses e concretizá-los em actividades diversas. No Estudo Acompanhado: desenvolver de forma progressiva um trabalho autónomo, utilizar as novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), ser capaz de pesquisar em várias fontes de informação, ser capaz de seleccionar informação. Na Expressão Plástica: desenhar, pintar, colar livremente, ligar

materiais para uma construção utilizando materiais ou objectos recuperados e desenvolver o sentido estético.

Reconhecemos ainda que o papel do professor é fundamental, pois ele é o elemento chave na criação da gestão da diversidade na sala de aula.

4.5.1. Limitações na Investigação

A intervenção que temos vindo a analisar conduziu a resultados que proporcionaram uma reflexão sobre as concepções e práticas em relação às dinâmicas da sala de aula e inclusão. Apresentou algumas limitações, das quais destacamos as que se prendem com a natureza da própria investigação (limitações de carácter investigacional) e as que se prendem com as opções metodológicas seguidas (limitações de carácter operacional).

Destacamos de entre as várias limitações a impossibilidade de alargar o estudo a outras turmas com características diferentes para poder comparar resultados, assim como a continuidade do trabalho com esta turma nos anos seguintes, situação que não foi possível, uma vez que esta turma era na sua maioria de 4º ano e como tal iam fazer a passagem para o 2º ciclo.

Por outro lado as limitações de carácter operacional prenderam-se com os instrumentos de recolha de dados: A impossibilidade, por questões de tempo, da entrevista ter sido realizada também aos alunos o que nos levou, na tentativa de contornar esta limitação, a optar pelo inquérito.

5. REFLEXÕES FINAIS

Ao longo dos últimos anos, as dinâmicas de escola têm atravessado períodos de grande desenvolvimento, seguidas de outros com alguns retrocessos. Tem sido um pouco evidente, ao nível do 1º ciclo a constatação de que se pensa que existem apenas salas de aula, daí se poder inferir que há pouco sentido de escola e pouca percepção do modo como funcionam as suas dinâmicas. Aliás, uma cultura que parece prevalecer neste nível de ensino - o individualismo - resultante, por certo, do isolamento profissional, geográfico e mesmo social a que os professores do antigo «ensino primário» estavam votados, em consequência da dispersão e da pequenez das escolas. Torna-se, assim, difícil, mas não impossível, o desenvolvimento de uma cultura que envolva todos os professores da mesma escola ou do mesmo agrupamento.

No ano lectivo 2007/2008, na escola em que decorreu esta investigação existia alguma dinâmica de cooperação esta era já uma forma habitual de trabalho entre os professores. Em relação ao projecto curricular de escola e ao plano anual de actividades, conseguiu-se uma dinâmica de interesses centrada no que era mais importante para os alunos, tendo as actividades decorrido com sucesso e permitido aquisição de conhecimentos /vivências importantes.

Não podemos dizer que os modelos instituídos na escola se centrassem na aprendizagem cooperativa, mas o desenvolvimento deste estudo, colocou esta turma que era considerada como problemática numa situação de admiração perante as outras turmas da escola, pelo trabalho que se conseguiu desenvolver e transmitir à comunidade escolar, envolvendo-a nos trabalhos, o que permitiu que os comportamentos e as relações entre as crianças melhorassem, houve diminuição de conflitos na escola, situação que foi melhorando ao longo do ano lectivo.

Fica a percepção de que se obtiveram as respostas às questões orientadoras da investigação, de que estar na profissão passa, antes de tudo, pela qualidade da formação permanente, (re) construir a profissão, através da acção/reflexão sobre a prática, de forma continuada e constante, num paradigma de inacabamento que acaba por ser, o que garante a actualização nas práticas educativas.

A este propósito Nóvoa (1992) exprimia que mais do que seguir directrizes instituídas, é exactamente no contexto da organização escolar, que as inovações educacionais

se devem desenvolver e implementar de forma a contribuir para que os professores se sintam motivados para a mudança e as dinâmicas inerentes à mesma.

Acreditamos que uma atitude reflexiva, uma postura de partilha de saberes, experiências e materiais pedagógicos, constituem uma mais-valia no desenvolvimento profissional do professor e na sua eficácia como elemento chave na formação e educação dos alunos, de forma a promover uma educação inclusiva.

Consideramos que a aceitação do outro com potencial pode fazer a diferença, melhorando comportamentos e aprendizagens, centrando toda a dinâmica de sala de aula, e fazendo da heterogeneidade, uma “riqueza” na aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Porter, G., Wang, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, I, E Tavares, J.(2003). *Supervisão da Prática Pedagógica/ Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Albarelo, L.; Digneffe, F.; Hernaux, J; Maroy, C.; Ruquoy, D. & Saint – George, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*: Trajectos, Lisboa. Gradiva.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um Projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Beltrão & Nascimento, H. (2000). *O Desafio da Cidadania na Escola*. Lisboa: Editoria Presença.
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender. Uma Introdução à Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Burgess, R. G. (1997), *Métodos de pesquisa de terreno III: o uso de documentos pessoais*. in Robert G. Burgess, A pesquisa de terreno. Oeiras: Celta.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Correia, L. (org.) (2003). *Educação especial e inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C.; Sousa, A.; Dias, A.; Bessa, F.; Ferreira, M.; Vieira, S. (2009). *Revista Psicologia Educacional e Cultura*, XIII 2 p. 355-379 Issn 0874- 2391.13.2.
- Dessaies, B. (1997). *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores* (4ª Edição). Porto: Porto Editora.
- Freinet, C. (1969). *Para Uma Escola do Povo*. Santa Maria de Lamas: Editorial Presença.
- Freire, P. (1975). *Educação política e consciencialização*. In *Cadernos livros Sá Costa*, nº 6.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido* (2ª ed.). Porto: Afrontamento.
- Freitas, L. & Freitas, C. (2003). *Teorias Guias Práticos Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Freitas, L. & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Kemmis, S.; Mchaggort, R (1988). *Como planificar la Investigacion Accion*. Barcelona:Lahtes
- Latorre, A.(2003). *La Investigacion-Accion*. Barcelo:Graó

- Leitão, F. A. R. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Mira-Sintra: edição do autor.
- Leitão, F. A.R. (2006). Comunicação apresentada no CFECI, no dia 12 de Junho de 2006.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U. no Auditório do Museu Marítimo de Ílhavo.
- Luria, A.; Leontiev, A. & Vigotsky, L. (1991). *Psicologia e Pedagogia - I Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação. Um desafio para os Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgan, D. (1998). *Focus groups as qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage
- Northway, M. & Weld, L.(1999). *Testes Sociométricos. Um Guia para Professores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de Professores e Profissão Docente*. In A. Nóvoa (Ed.), *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (1992 a). *Os Professores e as Histórias da sua vida*. In A Nóvoa (Ed.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Práxis*. Lisboa: Ministério da Ciência e da Tecnologias.
- Saint-Georges, P. (1997) *Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político*. in Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J-P, Ruquoy, D.
- Saint-Georges, P. (1997) *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Sanches, I; Teodoro, A. (2006). *Inclusão Escolar: Conceitos, Perspectivas e Contributos* In *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, nº 8, pp. 63-83.
- Sanches, M. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. *Revista Lusófona de Educação*, 5, p.127-142. Lisboa.
- Sanches, M. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Santana, I.(2000). *Práticas pedagógicas diferenciadas*. *Revista M.E.M.* nº 8, 5ª série. Lisboa.
- Santos, Belmira R.A (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão - Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos - Instituto Piaget.

- Silva, M. O. E. (2008). Comunicação Apresentada na Conferencia Internacional: “Educando o Cidadão Global. Globalização, Educação e modos de governação”. - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnológicas 16, 17 E 18 de Junho de 2008, p.3.
- Silva, M. O. E. (2004). *Reflectir para (Re) Construir Práticas*. Revista Lusófona de Educação. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, nº 4, p. 51-60.
- Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e situações de Aprendizagem. Novas Práticas Pedagógicas*. Porto: Edições Asa.

LEGISLAÇÃO

- Declaração de Salamanca (1994).
- Decreto - Lei 174/77 de 2 de Maio.
- Decreto - Lei 84/78 da Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Decreto - Lei 319/91 de 23 de Agosto.
- Decreto - Lei 209/2002 de 17 de Outubro.
- Decreto - Lei 6/2001 de 21 de Janeiro.
- Decreto - Lei 3/2008 de 7 de Janeiro
- Despacho 105/97 de 1 de Julho.
- Despacho 50/2005 de 9 de Novembro.
-
- Lei de Bases do Sistema Educativo em 14 de Outubro de 1986.
- Lei 31/2002 de 20 de Dezembro.

APÊNDICES

Apêndice I - Protocolo da entrevista à professora titular de turma

Apêndice II - Guião da entrevista à professora titular de turma/Ficha à professora titular de turma

Apêndice III - Análise de conteúdo da entrevista realizada à professora titular de turma

Apêndice IV - Caracterização da turma representada por gráficos e por tabela

Apêndice V - Matriz Sociométrica / escolhas positivas no início do ano lectivo

Apêndice VI - Matriz Sociométrica / escolhas positivas no final do ano lectivo

Apêndice VII - Matriz Sociométrica / escolhas negativas no início do ano lectivo

Apêndice VIII - Matriz Sociométrica / escolhas negativas no final do ano lectivo

Apêndice IX - Planificação da Intervenção

Apêndice X - Proposta de trabalho sessão 1

Apêndice XI - Fichas de acompanhamento para acompanhar a leitura da obra “A menina do Mar”

- Capa do livro
- A casa da Praia - “Sopa de letras”
- O Equinócio - “Crucigrama”
- A tempestade - “Preenchimento de quadros”
- Tentativa de fuga - “Completar espaços por meio de imagens”
- Fundo do Mar - “Preenchimento de Diagrama”
- Resumo da História - “Numerar de 1 a 8”

Apêndice XII - Fotografia 1 (que retrata o ambiente de sala de aula)

Apêndice XIII - Proposta de trabalho sessão 2

Apêndice XIV - Fotografia 2

Apêndice XV - Fotografia 3

Apêndice XVI - Proposta de trabalho sessão 3

Apêndice XVII - Fotografias 4, 5 e 6

Apêndice XVIII - Proposta de trabalho sessão 4

Apêndice XIX - Proposta de trabalho sessão 5

Apêndice XX - Fotografias 7 e 8

Apêndice XXI - Proposta de trabalho sessão 6

Apêndice XXII - Fotografias 9 e 10

Apêndice XXIII - Proposta de trabalho sessão 7

Apêndice XXIV - Fotografia 11

Apêndice XXV - Proposta de trabalho sessão 8

Apêndice XXVI - Fotografia 12

Apêndice XXVII - Fotografias 13, 14, 15, 16 e 17

Apêndice XXVIII - Fotografia 18

ANEXOS

Anexo I - Inquérito aos alunos

Anexo II - Questionário Sociométrico

Anexo III - Projecto Curricular de Escola

Anexo IV - Projecto Curricular de turma

Anexo V - Relatório da pedopsiquiatra do aluno A7

Anexo VI - Relatório da pedopsiquiatra do aluno A1

Anexo VII - Relatório da pedopsiquiatra do aluno A13

Anexo VIII - Relatório da pedopsiquiatra do aluno A 9

Anexo IX - Plano Anual de Actividades

Anexo X - Poema “As Amoras” de Sophia de Mello Breyner Andresen