

MARIA DAS DORES DOS SANTOS BERNARDINO

**CONSTRUÇÃO GUIADA DA LEITURA E DA
ESCRITA NO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO
BÁSICO**

**Orientadora: Prof.^a Doutora Filomena de Lurdes Tomé do Rosário Pereira
Serralha**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

Lisboa

2015

MARIA DAS DORES DOS SANTOS BERNARDINO

**CONSTRUÇÃO GUIADA DA LEITURA E DA
ESCRITA NO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO
BÁSICO**

Trabalho de Projeto defendido em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 4 de Maio de 2015, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação nº 190/2015, de 29 de Abril de 2015, com a seguinte composição:

Presidente:

Prof.^a Doutora Ana Carita – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Arguentes:

Prof.^a Doutora Isabel Rodrigues Sanches da Fonseca – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Orientadora:

Prof.^a Doutora Filomena Serralha – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2015

Dedicatória

Dedico esta tese ao meu pai, à minha mãe e à minha filha.

Ao meu pai Joaquim, que desde cedo me ensinou que o saber não ocupa lugar,
e que o saber é a única coisa nunca ninguém nos pode tirar.

À minha mãe Delfina, pelo que me ensinou,
pelo que eu sou.

À minha filha Helena, que amo muito, pela paciência
e carinho, com que suportou em muitos momentos a minha ausência.

.

Agradecimentos

Agradeço à minha filha Helena pela compreensão e paciência para com a minha falta de atenção e peço desculpa pelas brincadeiras e atividades que não realizamos.

Agradeço ao meu marido João pelo seu apoio, expresso ou silencioso, materializado na compreensão, paciência e abnegação pela minha ausência psicológica, e às vezes, física.

Agradeço à minha orientadora Professora Doutora Filomena Serralha pelas preciosas sugestões no sentido de me ajudar a desenvolver e concluir uma tarefa que se encontrava na minha ZDP, mas que sem ajuda não teria conseguido levar a cabo.

A todos, muito obrigado!

Resumo

Hoje, a leitura e a escrita são indispensáveis à compreensão do pensamento dos outros e do mundo. Dificuldades na sua aprendizagem constituem uma barreira no acesso ao conhecimento e dificultam a integração social do indivíduo. Consequentemente torna-se necessário o uso de práticas e instrumentos pedagógicos ativos, pois as práticas pedagógicas centradas no professor podem constituir o primeiro meio de exclusão do aluno no seu grupo-turma, por não potenciarem o estabelecimento de laços afetivos, a coesão do grupo nem o desenvolvimento sociomoral.

Neste sentido, a presente investigação centrou-se na aprendizagem da língua escrita através da participação ativa de todos os alunos nas atividades de leitura e escrita do grupo-turma, independentemente das suas dificuldades. Assim, o grande objetivo deste estudo consistiu em criar uma “cultura colaborativa” nos docentes e discentes participantes na investigação, e simultaneamente, em aumentar os níveis de literacia dos alunos, através da construção guiada da leitura e da escrita.

A estratégia de ensino-aprendizagem utilizada na sala de aula consistiu no desenvolvimento de tarefas de leitura e escrita, dirigidas à Zona de Desenvolvimento Proximal dos alunos, num contexto de organização social cooperativa.

Os resultados da investigação foram positivos, uma vez que todos os alunos obtiveram progressos, quer ao nível do desenvolvimento cognitivo, quer ao nível do desenvolvimento sociomoral.

Palavras-chave: leitura, escrita, Zona de Desenvolvimento Proximal, aprendizagem cooperativa, desenvolvimento sociomoral

Abstract

Today, reading and writing are essential to understand the thoughts of others and the world. Difficulties in its learning are a barrier to access knowledge and hinder social integration of the individual. Therefore becomes necessary to use practices and active teaching tools because the teacher-centred pedagogical practices can be the first half of the student exclusion in their class group, not potentiate the establishment of bonding, group cohesion or the sociomoral development.

In this sense, this research focused on the learning of written language through the active participation of all students with reading and writing class group, regardless of their difficulties. Thus, the main objective of this study was to provide a "collaborative culture" in the teachers and students participating in the investigation, and simultaneously, to increase the literacy levels of students through the guided construction of reading and writing.

The teaching-learning strategy used in the classroom was the development of reading and writing tasks, directed to the Zone of Proximal Development of the students, a social cooperative organization context.

The research results were positive, since all students have made progress, both in terms of cognitive development, both in terms of sociomoral development.

Keywords: reading, writing, Zone of Proximal Development, cooperative learning, development sociomoral

Abreviaturas, siglas e símbolos

NEE – Necessidades Educativas Especiais

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

PCT – Projeto Curricular de Turma

PEI – Programa Educativo Individual

CEI – Currículo Específico Individual

RTP – Relatório Técnico-Pedagógico

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

CAF – Componente de Apoio à Família

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

RTP – Relatório Técnico-Pedagógico

Índice geral

Dedicatória.....	3
Agradecimentos.....	4
Resumo	5
Abstract.....	6
Abreviaturas, siglas e símbolos	7
Índice geral	8
Índice de tabelas	12
Índice de gráficos.....	14
Índice de apêndices.....	17
Índice de anexos	17
Introdução.....	20
1. Enquadramento teórico	23
1.1. Duas problemáticas causadoras de Necessidades Educativas Específicas	23
1.1.1. Dificuldades intelectuais e desenvolvimentais.....	23
1.1.2. Baixa visão	24
1.2. Vygotsky e a aprendizagem.....	26
1.2.1. O nascimento da teoria de Vygotsky sobre o ensino	26
1.2.2. Zona de desenvolvimento proximal (ZDP).....	27
1.2.3. A formação das funções psicológicas superiores e o processo de desenvolvimento humano.....	29
1.2.4. Atividade	30
1.2.5. Mediação	33
1.2.5.1. Mediação instrumental	34
1.2.5.2. Mediação Social	35
1.2.6. O processo de interiorização das funções psicológicas superiores	36
1.2.7. Implicações da ZDP no ensino.....	39

1.2.8. A educação de pessoas com deficiência à luz da obra de Vygotsky	41
1.3. Aprendizagem cooperativa	45
1.3.1. Definição	45
1.3.2. Características	46
1.3.3. Modelos	48
1.3.4. Importância e vantagens	53
1.3.4.1. A aprendizagem cooperativa como meio de inclusão	58
1.3.4.1.1. Inclusão	58
1.3.4.1.2. A verdadeira operacionalização da inclusão	60
1.3.4.1.2.1. Diferenciação pedagógica inclusiva	61
1.3.5. Dificuldades de implementação	62
1.3.6. Implementação – Como otimizar a implementação da aprendizagem cooperativa?	65
2. Enquadramento metodológico	77
2.1. Caracterização do trabalho de projeto	77
2.2. Problemática e questão de partida	79
2.3. Técnicas e instrumentos de pesquisa	80
2.3.1. Observação naturalista	80
2.3.2. Teste sociométrico	82
2.3.3. Entrevista	84
2.3.4. Pesquisa documental	85
2.3.5. Procedimentos utilizados na recolha de dados	86
3. Caracterização da situação inicial em que se interveio	88
3.1. A equipa de trabalho	88
3.2. O contexto escolar	88
3.2.1. Espaço físico e logístico	88
3.2.2. Recursos humanos	89

3.2.3. Dinâmica educativa	90
3.2.4. Preocupações explícitas para a dinamização de uma escola de sucesso para todos e com todos	90
3.3. O grupo-turma	92
3.3.1. Caracterização estrutural	92
3.3.2. Dinâmica educativa	93
3.3.2.1. Ensino e Aprendizagem	93
3.3.2.2. Socialização e comportamento	94
3.3.2.3. Pontos fortes e pontos fracos	95
3.3.3. Casos específicos do grupo/da turma	96
3.3.3.1. A aluna E	96
3.3.3.1.1 Problemáticas da Aluna E	97
3.3.3.1.2 Percurso escolar e apoios da Aluna E	97
3.3.3.1.3 Perfil de funcionalidade da aluna E	98
3.3.3.1.4 Nível de competências da aluna E, no início do ano letivo	99
3.3.3.2. A aluna N	100
3.3.3.2.1. Problemáticas da Aluna N	101
3.3.3.2.2. Percurso escolar e apoios da Aluna N	101
3.3.3.2.3. Perfil de funcionalidade da Aluna N	101
3.3.3.2.4. Nível de competências da aluna N, no início do ano letivo	102
4. Plano de ação	103
4.1. Pressupostos teóricos	103
4.2. Planificação, realização e avaliação da intervenção	104
4.2.1. Planificação a longo prazo	106
4.2.2. Planificação, realização, reflexão e avaliação a curto prazo	108
4.2.2.1. Descrição das sessões	115
Semana de 10/3/2014 a 14/3/2014	115
Semana de 17/3/2014 a 21/3/2014	116
Semana de 24/3/2014 a 28/2014	124
Semana de 31/3/2014 a 4/4/2014	131

Semana de 31/3/2014 a 4/4/2014.....	136
Semana de 21/4/2014 a 25/4/2014.....	153
Semana de 21/4/2014 a 25/4/2014.....	160
Semana de 28/4/2014 a 2/4/2014.....	167
Semana de 5/5/2014 a 9/5/2014.....	175
Semana de 5/5/2014 a 9/5/2014.....	182
Semana de 12/5/2014 a 16/5/2014.....	191
Semana de 12/5/2014 a 16/5/2014.....	199
Semana de 19/5/2014 a 23/5/2014.....	219
Semana de 19/5/2014 a 23/5/2014.....	226
Semana de 26/5/2014 a 30/5/2014.....	232
Semana de 26/5/2014 a 30/5/2014.....	239
Semana de 2/6/2014 a 6/6/2014.....	247
Semana de 2/6/2014 a 6/6/2014.....	253
Semana de 9/6/2014 a 13/6/2014.....	259
Semana de 9/6/2014 a 13/6/2014.....	277
4.3. Avaliação global da intervenção.....	280
4.3.1. Percurso evolutivo da turma.....	281
4.3.2. Percurso evolutivo da aluna E.....	301
4.3.3. Percurso evolutivo da Aluna N.....	308
Reflexões conclusivas.....	313
Referências bibliográficas	317
Apêndices e anexos	323

Índice de tabelas

Tabela 1- Planificação a longo prazo	107
Tabela 2- Estrutura das sessões	114
Tabela 3 – Trabalho de escrita da aluna N	126
Tabela 4 – Percorso evolutivo da escrita do grupo 1.....	139
Tabela 5 – Percorso evolutivo da escrita do grupo 2.....	142
Tabela 6 – Resumo do trabalho de escrita da aluna N, na sessão 4	143
Tabela 7 – Percorso evolutivo da escrita do grupo 3.....	145
Tabela 8 – Percorso evolutivo da escrita do grupo 4.....	147
Tabela 9 – Percorso evolutivo da escrita do grupo 5.....	148
Tabela 10 - Percorso evolutivo da escrita do grupo 6	150
Tabela 11 – Resumo do trabalho de leitura e escrita de palavras, da aluna E, na sessão 5	154
Tabela 12 – Resumo do trabalho de escrita da aluna N, na sessão 5	162
Tabela 13 – Resumo do trabalho de leitura e escrita de palavras, da aluna E, na sessão 7	169
Tabela 14 – Resumo do trabalho de leitura e escrita de palavras, da aluna E, na sessão 8	177
Tabela 15 – Resumo do trabalho de leitura e escrita de palavras, da aluna E, na sessão 9	183
Tabela 16 – Resumo do trabalho de escrita da aluna N, na sessão 9	186
Tabela 17 – Resumo do trabalho de leitura e escrita de palavras, da aluna E, na sessão 10 ..	192
Tabela 18 – Resumo do trabalho de leitura e escrita de palavras, da aluna E, na sessão 11 ..	200
Tabela 19 – Percorso evolutivo da escrita do grupo 7.....	202
Tabela 20 – Percorso evolutivo da escrita do grupo 8.....	206
Tabela 21 – Percorso evolutivo da escrita do grupo 9.....	208
Tabela 22 – Percorso evolutivo da escrita do grupo 10.....	211
Tabela 23 – Percorso evolutivo da escrita do grupo 11.....	213
Tabela 24 – Percorso evolutivo da escrita do grupo 12.....	217
Tabela 25 - Resumo do trabalho de escrita da aluna E, na sessão 11.....	221
Tabela 26 – Resumo do trabalho de leitura e escrita de palavras, da aluna E, na sessão 13 ..	227
Tabela 27 – Resumo do trabalho de leitura e escrita de palavras, da aluna E, na sessão 13 ..	234
Tabela 28 – Resumo do trabalho de escrita da aluna N, na sessão 14	235
Tabela 29 – Resumo do trabalho de leitura e escrita de palavras, da aluna E, na sessão 13 ..	240
Tabela 30 – Resumo do trabalho de escrita da aluna E, na sessão 13	249
Tabela 31 – Resumo do trabalho de leitura e escrita de palavras, da aluna E, na sessão 17 ..	255

Tabela 32 – Resumo do trabalho de leitura e escrita de palavras, da aluna E, na sessão 18..	262
Tabela 33 – Percorso evolutivo da escrita do grupo 13.....	263
Tabela 34 – Percorso evolutivo da escrita do grupo 14.....	266
Tabela 35 – Percorso evolutivo da escrita do grupo 15.....	269
Tabela 36 – Percorso evolutivo da escrita do grupo 16.....	272
Tabela 37 – Percorso evolutivo da escrita do grupo 17.....	274
Tabela 38 – Percorso evolutivo da escrita do grupo 18.....	276
Tabela 39 – Percorso evolutivo da turma em termos gerais.....	281
Tabela 40 – Percorso evolutivo da escrita dos grupos 1 a 6.....	284
Tabela 41 – Percorso evolutivo da escrita dos grupos 7 a 12.....	285
Tabela 42 – Percorso evolutivo da escrita dos grupos 13 a 18.....	286
Tabela 45 – Matriz sociométrica de escolhas – início da intervenção	289
Tabela 46 – Matriz sociométrica de escolhas – fim da intervenção).....	289
Tabela 47 – Matriz sociométrica de escolhas – Colega de mesa na sala (1º critério) – início da intervenção.....	291
Tabela 48 – Matriz sociométrica de escolhas – Colega de mesa na sala (1º critério) – fim da intervenção.....	291
Tabela 49 – Matriz sociométrica de escolhas – Colega de trabalho (2º critério) – início da intervenção.....	292
Tabela 50 – Matriz sociométrica de escolhas – Colega de trabalho (2º critério) – fim da intervenção.....	293
Tabela 51 – Matriz sociométrica de escolhas – amizade (3º critério) – início da intervenção.....	295
Tabela 52 – Matriz sociométrica de escolhas – amizade (3º critério) – fim da intervenção ..	295
Tabela 53 – Matriz sociométrica de escolhas – colega de brincadeira (4º critério) – início da intervenção.....	297
Tabela 54 – Matriz sociométrica de escolhas – colega de brincadeira (4º critério) – fim da intervenção.....	297
Tabela 55 – Matriz sociométrica de rejeições – início da intervenção.....	299
Tabela 56 – Matriz sociométrica de rejeições – fim da intervenção	299
Tabela 55 – Percorso evolutivo da aluna E em termos gerais	301
Tabela 56 – Percorso evolutivo das aprendizagens da aluna E	305
Tabela 57 – Percorso evolutivo da aluna N, a nível geral	308

Tabela 58 – Percurso evolutivo da escrita da aluna N.....	310

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Evolução do grupo 1, na leitura do texto História de um papagaio	137
Gráfico 2 – Percurso evolutivo da leitura do grupo 1	138
Gráfico 3 – Evolução do grupo 2, na leitura do texto A ovelhinha que veio para jantar	140
Gráfico 4 – Evolução do grupo 2, na leitura do texto Arroz-doce com lima e canela	141
Gráfico 5 – Percurso evolutivo da leitura do grupo 2	141
Gráfico 6 – Evolução do grupo 3, na leitura do texto Borboleta chinesa.....	144
Gráfico 7 – Percurso evolutivo da leitura do grupo 3	144
Gráfico 8 – Evolução do grupo 4, na leitura do texto Segredos e Brinquedos.....	145
Gráfico 9 – Percurso evolutivo da leitura do grupo 4	146
Gráfico 10 – Percurso evolutivo da leitura do grupo 5	148
Gráfico 11 – Evolução do grupo 6, na leitura do texto O cavalo e a estrela	149
Gráfico 12 – Evolução da aluna E, na leitura do texto História de um papagaio.....	168
Gráfico 13 – Evolução da aluna N, na leitura do texto A ovelhinha que veio para o jantar ..	170
Gráfico 14 – Evolução do grupo 11, na leitura do texto Princesas esquecidas ou desconhecidas	172
Gráfico 15 – Evolução do grupo 7, na leitura do texto Segredos e Brinquedos.....	176
Gráfico 16 – Evolução do grupo 8, na leitura do texto Enquanto a Cidade Dorme	177
Gráfico 17 - Evolução do grupo 9, na leitura do texto Museu da Ciência	178
Gráfico 18 – Evolução do grupo 10, na leitura do texto A cegonha e a tartaruga.....	179
Gráfico 19 – Evolução do grupo 7, na leitura do texto O cavalo e a estrela	184
Gráfico 20 – Evolução do grupo 9, na leitura do texto Quando o Homem Beijou a Lua	186
Gráfico 21 – Evolução do grupo 10, na leitura do texto A borboleta chinesa.....	188
Gráfico 22 – Evolução do grupo 8, na leitura do texto Enquanto a Cidade Dorme	193
Gráfico 23 – Evolução do grupo 10, na leitura do texto A cegonha e a tartaruga.....	195
Gráfico 24 – Evolução do grupo 11, na leitura do texto Segredos e Brinquedos.....	196
Gráfico 25 – Evolução do grupo 11, na leitura do texto A cegonha e a tartaruga.....	198
Gráfico 26 – Evolução da aluna E, na leitura do texto Estranhões e Bizarrocos	200
Gráfico 27 – Percurso evolutivo da leitura do grupo 7	201

Gráfico 28 – Evolução da aluna N, na leitura do texto Estranhões e Bizarrocos	202
Gráfico 29 – Evolução do grupo 8, na leitura do texto A força da gravidade	204
Gráfico 30 – Percurso evolutivo da leitura do grupo 8	205
Gráfico 31 – Evolução do grupo 9, na leitura do texto Quando o Homem Beijou a Lua	207
Gráfico 32 – Percurso evolutivo da leitura do grupo 9	207
Gráfico 33 – Evolução do grupo 10, na leitura do texto Arquipélago dos Açores.....	209
Gráfico 34 – Percurso evolutivo da leitura do grupo 10	210
Gráfico 35 – Evolução do grupo 11, na leitura do texto Princesas esquecidas ou desconhecidas	212
Gráfico 36 – Percurso evolutivo da leitura do grupo 11	213
Gráfico 37 – Evolução do grupo 12, na leitura do texto O cavalo e a estrela	215
Gráfico 38 – Percurso evolutivo da leitura do grupo 12	216
Gráfico 39 – Evolução da aluna E, na leitura do texto Arroz doce	220
Gráfico 40 – Evolução da aluna N, na leitura do texto A ovelhinha que veio para o jantar ..	222
Gráfico 41 – Evolução da aluna E, na leitura do texto Princesas esquecidas ou desconhecidas	233
Gráfico 42 – Evolução da aluna E, na leitura do texto Arroz doce	239
Gráfico 43 – Evolução do grupo 15, na leitura do texto Quando o Homem Beijou a Lua	241
Gráfico 44 – Evolução do grupo 15, na leitura do texto Museu da ciência.....	242
Gráfico 45 – Evolução do grupo 16, na leitura do texto Estranhões e Bizarrocos.....	242
Gráfico 46 – Evolução do grupo 16, na leitura do texto Nós e o Universo.....	243
Gráfico 47 – Evolução do grupo 17, na leitura do texto A Fada Oriana	243
Gráfico 48 – Evolução do grupo 18, na leitura do texto Arquipélago dos Açores.....	244
Gráfico 49 – Evolução da aluna E, na leitura do texto Estranhões e Bizarrocos	248
Gráfico 50 – Evolução da aluna N, na leitura do texto Estranhões e Bizarrocos.....	249
Gráfico 51 – Evolução da aluna E, na leitura do texto Anúncio de animais	254
Gráfico 52 – Evolução do grupo 17, na leitura do texto Historia de um papagaio	256
Gráfico 53 – Evolução do grupo 18, na leitura do texto Princesas esquecidas ou desconhecidas	257
Gráfico 54 – Evolução da aluna E, na leitura do texto História de um papagaio.....	260
Gráfico 55 – Percurso evolutivo da leitura do grupo 13	263
Gráfico 56 – Evolução da aluna N, na leitura do texto A ovelhinha que veio para o jantar ..	264
Gráfico 57 – Percurso evolutivo da leitura do grupo 14	265

Gráfico 58 – Evolução do grupo 15, na leitura do texto Quando o Homem Beijou a Lua	266
Gráfico 59 – Evolução do grupo 15, na leitura do texto Meninos iguais a mim.....	267
Gráfico 60 – Percurso evolutivo da leitura do grupo 15	268
Gráfico 61 – Evolução do grupo 16, na leitura do texto Segredos e Brinquedos.....	270
Gráfico 62 – Evolução do grupo 16, na leitura do texto O sol	271
Gráfico 63 – Percurso evolutivo da leitura do grupo 16	271
Gráfico 64 – Evolução do grupo 17, na leitura do texto A Fada Oriana	272
Gráfico 65 – Evolução do grupo 17, na leitura do texto A lapiseira	273
Gráfico 66 – Percurso evolutivo da leitura do grupo 17	274
Gráfico 67 – Evolução do grupo 18, na leitura do texto Arquipélago dos Açores.....	275
Gráfico 68 – Percurso evolutivo da leitura do grupo 18	275
Gráfico 69 – Percurso evolutivo da leitura dos diferentes grupos, medido por duas leituras do mesmo texto	282
Gráfico 70 – Percurso evolutivo da leitura de alguns grupos, medido por três leituras do mesmo texto.....	282
Gráfico 71 – Sociograma em alvo do grupo das escolhas – início da intervenção	289
Gráfico 72 – Sociograma em alvo do grupo das escolhas – fim da intervenção).....	290
Gráfico 73 – Sociograma em alvo – Colega de mesa na sala (1º critério) – início da intervenção.....	291
Gráfico 74 – Sociograma em alvo – Colega de mesa na sala (1º critério) – fim da intervenção.....	292
Gráfico 75 – Sociograma em alvo – Colega de trabalho (2º critério) – início da intervenção.....	294
Gráfico 76 – Sociograma em alvo – Colega de trabalho (2º critério) – fim da intervenção ..	294
Gráfico 77 – Sociograma em alvo – amizade (3º critério) – início da intervenção.....	296
Gráfico 78 – Sociograma em alvo – amizade (3º critério) – fim da intervenção	296
Gráfico 79 – Sociograma em alvo – colega de brincadeira (4º critério) – início da intervenção.....	298
Gráfico 80 – Sociograma em alvo – colega de brincadeira (4º critério) – fim da intervenção.....	298
Gráfico 81 – Sociograma em alvo de rejeições – início da intervenção.....	300
Gráfico 82 – Sociograma em alvo de rejeições – fim da intervenção	300
Gráfico 83 – Evolução da aluna E, na leitura do texto Estranhões e Bizarrocos	302

Gráfico 84 – Evolução da aluna E, na leitura do texto História de um papagaio.....	302
Gráfico 85 – Evolução da aluna E, na leitura do texto Arroz doce	303
Gráfico 86 – Evolução da aluna E, na leitura do texto Princesas esquecidas ou desconhecidas	303
Gráfico 87 – Evolução da aluna N, na leitura do texto A Ovelhinha que veio para jantar	309
Gráfico 88 – Evolução da aluna N, na leitura do texto Estranhões e bazarrocos.....	309
Gráfico 89 – Evolução da aluna N, na leitura do texto Enquanto a cidade dorme.....	309
Gráfico 90 – Evolução da aluna N, na leitura do texto A força da gravidade.....	310
Gráfico 91 – Evolução da aluna N, na leitura do texto Arroz doce com canela.....	310

Índice de apêndices

Apêndice 1 – Observação naturalista	II
Apêndice 2 – Entrevista à professora de educação especial da aluna E, no ano anterior.....	XV
Apêndice 3 – Entrevista à professora titular da turma: início da intervenção	XVIII
Apêndice 4 - Tratamento das fichas de aluno.....	XXVI
Apêndice 5 – Entrevista à professora titular da turma: final da intervenção.....	XXVIII

Índice de anexos

Anexo 1 – Pedido de autorização à direção do agrupamento de escolas X.....	XXXIII
Anexo 2 – Primeira página do Relatório circunstanciado da aluna E	XXXIV
Anexo 3 – Fichas de português, realizadas pela aluna E.....	XXXV
Anexo 4 – Fichas de matemática, realizadas pela aluna E	XXXIX
Anexo 5 – Texto História de um papagaio e respetivo guião de leitura.....	XLIII
Anexo 6 – Guião de leitura do texto História de um papagaio, adaptados para o grupo da aluna E	XLVI
Anexo 7 – Texto Enquanto a Cidade Dorme e respetivo guião de leitura	XLVIII
Anexo 8 – Texto Alípio Pio Passarinho e respetivo guião de leitura	LII
Anexo 9 – Texto Segredos e Brinquedos e respetivo guião de leitura	LV
Anexo 10 – Texto O cavalo e a estrela e respetivo guião de leitura.....	LVIII

Anexo 11 – Texto A menina gotinha de água e respetivo guião de leitura.....	LXII
Anexo 12 – Texto A Lapiseira e respetivo guião de leitura	LXV
Anexo 13 – Texto A ovelhinha que veio para o jantar e respetivo guião de leitura.....	LXVII
Anexo 14 – Texto Estranhões e Bizarrocos e respetivo guião de leitura	LXIX
Anexo 15 – Guião de leitura do texto Estranhões e Bizarrocos adaptado para o grupo da aluna E	LXXIII
Anexo 16 – Texto A cegonha e a tartaruga e respetivo guião de leitura.....	LXXV
Anexo 17 – Texto A Fada Oriana e respetivo guião de leitura	LXXVIII
Anexo 18 – Texto Quando o Homem Beijou a Lua e respetivo guião de leitura.....	LXXXII
Anexo 19 – Texto sobre os Açores e respetivo guião de leitura	LXXXV
Anexo 20 – Texto Anúncios de animais para adoção e respetivo guião de leitura	LXXXVII
Anexo 21 – Texto retirado de Nós e o Universo – Os Montes e as Planícies, os Rios e os Mares e respetivo guião de leitura.....	LXXXIX
Anexo 22 – Folheto informativo do museu nacional de arte antiga e respetivo guião de leitura	XCI
Anexo 23 – Texto do livro «Meninos Iguais a Mim» e respetivo guião de leitura.....	XCII
Anexo 24 – Texto sobre o Museu da Ciência e respetivo guião de leitura	XCIV
Anexo 25 – Texto A força da gravidade e respetivo guião de leitura	XCVI
Anexo 26 – Texto Princesas esquecidas ou desconhecidas e respetivo guião de leitura	XCVIII
Anexo 27 – Folheto publicitário e respetivo guião de leitura.....	C
Anexo 28 – Texto Arroz-doce com lima e canela e respetivo guião de leitura.....	CII
Anexo 29 – Texto A borboleta chinesa e respetivo guião de leitura	CIV
Anexo 30 – Texto jogo Loto Animais Bebés e respetivo guião de leitura.....	CVI
Anexo 31 – Texto Magia negra e respetivo guião de leitura.....	CVIII
Anexo 32 – Texto Marcador de livros e respetivo guião de leitura	CX
Anexo 33 – Instruções para produção de dois textos: descrição de uma personagem e um recado.....	CXI
Anexo 34 – Instruções para a reescrita do texto Cá em casa somos... ..	CXII
Anexo 35 – Instruções para escrever uma carta a um amigo	CXIII
Anexo 36 – Instruções para a reescrita de um texto em diálogo entre a Ana e o Anão	CXIII
Anexo 37 – Instruções para continuar a história Ninguém dá prendas ao pai natal.....	CXIV
Anexo 38 – Instruções para continuar a história O zé das moscas.....	CXV
Anexo 39 – Instruções para descrever um brinquedo.....	CXVI

Anexo 40 – Instruções para recontar a fábula Os caminheiros e o urso.....	CXVII
Anexo 41 – Instruções para a escrita de um poema	CXVIII
Anexo 42 – Instruções para escrita de um texto informativo sobre um animal em vias de extinção	CXX
Anexo 43 – Instruções para a reescrita de um texto em diálogo entre a cegonha e a tartaruga	CXXI
Anexo 44 – Instruções para escrita de um convite aos amigos da cegonha, resposta e recado.....	CXXI
Anexo 45 – Instruções para escrita de um convite aos amigos do pastor ao cavalo e resposta	CXXII
Anexo 46 – Instruções para escrita de um bilhete do Homem para a lua.....	CXXIII
Anexo 47 – Instruções para escrita de um diálogo.....	CXXIII
Anexo 48 – Instruções para escrita de uma história a partir de imagens.....	CXXIV
Anexo 49 – Instruções para descrição e apresentação oral de uma personagem da fantasia.....	CXXV
Anexo 50 – Instruções para escrita de conjunta de uma história.....	CXXV
Anexo 51 – Instruções para descrição de uma visita de estudo ou passeio.....	CXXV
Anexo 52 – Instruções para escrita de um aviso sobre um urso.....	CXXVI
Anexo 53 – Instruções para escrita de um aviso para colocar à entrada do museu.....	CXXVI
Anexo 54 – Instruções para escrita de um anúncio de animais.	CXXVII
Anexo 55 – grelhas de observação de aula.....	CXXVIII
Anexo 56 – Teste sociométrico	CXXIX

Introdução

O presente relatório expõe os resultados de um projeto de investigação-ação em contexto de sala de aula, desenvolvido numa escola do primeiro ciclo de escolaridade, entre Março e Junho de 2014, no âmbito da conclusão do mestrado em Educação especial – Domínio Cognitivo e Motor.

O foco deste projeto situou-se na inclusão de duas alunas de 3º ano, com necessidades educativas específicas, que apesar de incluídas na turma, não participavam da vida desta, pelo menos no que se refere às disciplinas de português e matemática. A aluna designada por E, uma menina com um Currículo Específico Individual (CEI) que não sabe ler nem escrever, desenvolvia atividades de primeiro ano e a aluna designada por N, uma menina recentemente chegada dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), que por questões de saúde ficou um ano afastada da escola, desenvolvia atividades de segundo ano. Até ao início desta intervenção estas meninas conviviam muito pouco com os colegas da turma, dentro da sala de aula, e não conviviam com eles fora desta.

Perante este quadro é natural que a questão de partida deste projeto se focasse em dois aspetos importantíssimos da vida escolar: a aprendizagem da leitura e da escrita e a promoção das interações através das aprendizagens. Foi com os olhos postos nestas duas dimensões que surgiu a interrogação “Contribuirá a construção guiada da leitura e da escrita, simultaneamente, para aumentar os níveis de literacia dos alunos e para criar uma 'cultura colaborativa' nos seus participantes?”.

No sentido de encontrar resposta para esta questão, procurou-se utilizar uma estratégia de ensino-aprendizagem que permitisse atingir em simultâneo dois grandes objetivos: a nível académico, aumentar os níveis de literacia dos alunos, e a nível social, aumentar o espírito de solidariedade e entajuda, além de levar os alunos a perceber que todas as pessoas têm qualidades e capacidades úteis ao trabalho do grupo. Esta estratégia de ensino-aprendizagem utilizada na sala de aula, consistiu no desenvolvimento de tarefas de leitura e escrita, inseridas dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal dos alunos, realizadas de forma cooperativa. Desta forma, permitimos que todas as crianças da turma participassem de forma ativa nos trabalhos de leitura e escrita da sala de aula, independentemente das suas capacidades e diferenças.

O presente relatório estrutura-se em duas grandes partes: a primeira, inclui o enquadramento teórico e o enquadramento metodológico que permitiram sustentar

cientificamente o trabalho desenvolvido e, a segunda, expõe o desenrolar da intervenção desde a caracterização da situação inicial em que se interveio até às reflexões conclusivas.

No primeiro capítulo, caracterizam-se as duas problemáticas causadoras de necessidades educativas específicas nas alunas E e N – Dificuldades intelectuais e desenvolvimentais e Baixa visão – e por perceber um pouco da sua relação com a educação. Em seguida, passou-se à descrição da estratégia de ensino-aprendizagem que nos pareceu ser mais favorecedora, simultaneamente, da aprendizagem e da inclusão – a aprendizagem cooperativa. Procuramos munir-nos de conhecimentos que nos permitissem aplicar esta estratégia da forma mais assertiva possível. Com este objetivo começou-se por compreender os conceitos que estão na base desta técnica de ensino-aprendizagem e que têm as suas raízes na teoria de Vygotsky: Zona de Desenvolvimento Proximal; funções psicológicas superiores; processo de desenvolvimento humano; atividade e mediação. Antes de passarmos à caracterização da aprendizagem cooperativa propriamente dita, debruçamo-nos, ainda que sucintamente, sobre a educação de pessoas com deficiência à luz da obra de Vygotsky. Concluído o levantamento destes aspetos da teoria de Vygotsky, indispensáveis à sustentação do projeto, passou-se então à caracterização propriamente dita da aprendizagem cooperativa, explicando como se pode operacionalizar de modo a constituir um meio de inclusão. Por fim, fez-se um levantamento das dificuldades de implementação desta estratégia, e terminou-se o capítulo, dedicando algumas linhas às formas de implementação e de otimização da aprendizagem cooperativa.

O segundo capítulo, foi dedicado ao enquadramento metodológico. Aqui apresentou-se e caracterizou-se o projeto, foi elaborada a problemática e apresentaram-se as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizadas. Ao apresentar o projeto, descreveu-se a metodologia de investigação-ação inerente ao trabalho de projeto, que permitiu através da reflexão-ação-reflexão, ir adequando o plano de ação às características e necessidades do universo de estudo. Concluiu-se o capítulo descrevendo os procedimentos utilizados na recolha de dados, desde o primeiro contacto com a direção da escola, passando pelas conversas exploratórias, pela aplicação de um teste sociométrico, realização de uma observação naturalista, até à última entrevista com a professora da turma, antes do início da intervenção propriamente dita. Foi o cruzamento de dados obtidos através destas quatro técnicas que permitiu fazer a caracterização da situação em que se interveio e dos contextos em que a mesma se inseria, apresentada no capítulo seguinte.

No terceiro capítulo, tal como já foi referido, caracterizou-se a situação em que se interveio e os contextos em que a mesma se inseria. Foram apresentados os principais intervenientes no projeto e caracterizamos sucintamente o agrupamento de escolas X e a turma 4ºB da escola Y. Ao caracterizar a turma, deu-se especial destaque às capacidades e dificuldades das alunas E e N, informações úteis ao desenho das tarefas referidas no plano de ação.

No quarto capítulo, apresentou-se o nosso plano de ação, um guia dos passos seguidos que sofreu ajustamentos sempre que necessário. Iniciamos com os pressupostos teóricos em que se apoia o plano. De seguida, passou-se à apresentação da planificação, realização e a avaliação da intervenção. Aqui, apresentou-se a planificação a longo prazo, a planificação, realização, reflexão e avaliação a curto prazo e fez-se a descrição das sessões. Concluiu-se o capítulo com a avaliação global da intervenção, onde foram apresentados e analisados os percursos evolutivos da turma e das meninas com necessidades educativas específicas. Concluiu-se o presente relatório com as reflexões conclusivas da investigação.

1. Enquadramento teórico

Para que o este projeto fosse bem-sucedido sentiu-se necessidade de começar por adquirir informação sobre as problemáticas: baixa visão e Dificuldades intelectuais e desenvolvimentais e ainda sobre a sua relação com a aprendizagem. Por outro lado, de modo a podermos fazer uma intervenção mais assertiva foi importante compreendermos a teoria de Vygotsky. Uma vez que o autor defende a aprendizagem mediada por um adulto ou por outras crianças, procuramos compreender o conceito de aprendizagem cooperativa, as suas vantagens e como otimizar a sua implementação.

1.1. Duas problemáticas causadoras de Necessidades Educativas Específicas

1.1.1. Dificuldades intelectuais e desenvolvimentais

Segundo Vieira e Pereira a “definição de deficiência mental é ainda hoje um campo em que divergem autores e organismos científicos, embora existam pontos de convergência” (Vieira & Pereira, 2007, p. 43). No entanto, segundo o Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais (Association, 1996, p. 39), não há diagnóstico de deficiência mental se não ocorrer simultaneamente “um funcionamento intelectual global inferior à média” e um défice no “funcionamento adaptativo”. Segundo este manual, a deficiência mental pode ser classificada em ligeira, moderada, grave e profunda, consoante a gravidade.

Relativamente às origens, o DSM-IV refere que esta problemática “pode ter etiologias diferentes e pode ser considerada como uma vida final comum de vários processos patológicos que afetam o funcionamento do sistema nervoso central”. Lopes e outros referem que as causas da deficiência mental “podem ser pré-natais (anomalias genéticas, exposição a toxinas ou teratogéneos, infeções congénitas, etc.), perinatais (prematuridade, hipoxia, infeção, trauma, hemorragia intracraniana, etc.) ou pós-natais (trauma, hemorragia do sistema nervoso central (SNC), infeção intracraniana, tumor do SNC, etc.) ” (Lopes, Correia, Guardiano, Dória, & Guimarães, 2011, p. 225). Segundo os autores, este défice afeta cerca de 1 a 3% da população, mas apenas se identifica a etiologia em cerca de 50% dos casos.

Relativamente às dificuldades de aprendizagem sentidas pelos alunos com Dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, estas apresentam um elevado grau de variabilidade como resultado do também elevado grau de variabilidade da deficiência mental (Vieira & Pereira, 2007).

No que se refere às necessidades educativas de um aluno com Dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, Vieira e Pereira (2007) apresentam algumas estratégias de atuação que o professor deve ter em conta ao trabalhar com alunos com défice cognitivo. De modo a tornar o aluno o mais autónomo possível nos ambientes onde vive, os autores referem que o material didático utilizado na escola deve incluir os “materiais e objetos que o aluno habitualmente utiliza ou deverá utilizar” (Vieira & Pereira, 2007, p. 133). Por outro lado, as atividades a realizar com um grupo de alunos devem resultar do cruzamento das necessidades de cada aluno, ao nível de uma nova aprendizagem ou da manutenção de uma dada aprendizagem. Os autores apresentam cinco métodos de ensino que podem ser utilizados individualmente ou em conjunto, de acordo com as tarefas a ensinar. São eles: encadeamento, moldagem, redução da ajuda visual, discriminação sem erros e combinação de métodos.

1.1.2. Baixa visão

Segundo o Ministério da Educação de Columbia (1995), a deficiência visual, é definida como uma perda significativa de visão dos olhos que não pode ser corrigida com óculos. Esta deficiência divide-se em duas grandes categorias: a baixa visão e a cegueira. A Organização Mundial de Saúde (OMS) considera portador de cegueira todo o indivíduo com “acuidade visual igual ou menor de 3/60 (0,05), com a melhor correção ótica no olho de melhor visão, até ausência de perceção de luz, ou correspondente perda de campo visual no olho de melhor visão com melhor correção possível” (Nobre, Temporini, Montilha, Gasparetto, & Kara-José, 2006, p. 253). Esta organização considera baixa visão a “acuidade visual igual ou menor do que 6/18 (0,3) e igual ou maior do que 3/60 (0,05) no olho de melhor visão com a melhor correção possível” (instituição acima referida, p. 253). Os autores referem que existem inúmeras causas da perda de capacidade visual, relacionadas em geral, com “fatores biológicos, sociais e ambientais, por vezes passíveis de serem evitados ou minimizados” (Ministry of Education of British Columbia, 1995, p. 253).

Relativamente às dificuldades de aprendizagem, Heacox afirma que “os alunos com desordens no processamento visual sentem dificuldades com a informação captada pelos olhos”, apresentando dificuldades em diferenciar formas, padrões, tamanhos, posições, e ainda, na percepção das relações espaciais ou do todo/parte (Heacox, 2006, p. 135). Consequentemente, os alunos podem sentir dificuldade em “identificar com precisão números e letras, obterem informação de quadros e gráficos, ou usarem outra informação apresentada visualmente” (Ministry of Education of British Columbia, 1995, p. 135).

No que se refere às necessidades educativas de um aluno com baixa visão Andrade (2010) apresenta algumas estratégias de atuação que o professor deve ter em conta ao trabalhar com alunos com défice visual, mas que apresentam um certo grau de visão. Segundo o autor, o professor tem de conhecer a situação visual do aluno e as suas implicações do ponto de vista educativo e funcional, tem de permitir e facilitar a utilização de ajudas óticas e não óticas, tem de utilizar materiais claros, bem contrastantes e sem acumulação de imagens, deve referenciar os diferentes elementos na página ao aluno, entre outros. Heacox refere que “o professor tem de limitar ou modificar atividades que apresentem material sob formas visuais/espaciais e, até certo ponto, verbais/linguísticas” (Heacox, 2006, p. 135). A avaliação também não deve incluir materiais sob estas formas. A autora também afirma que o professor deve “ler em voz alta a informação escrita, as instruções e os procedimentos” (Heacox, 2006, p. 137).

1.2. Vygotsky e a aprendizagem

1.2.1. O nascimento da teoria de Vygotsky sobre o ensino

Na primeira metade do século XIX, encontravam-se tanto na Rússia como na Europa, três grandes correntes sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem: uma delas, divulgada por autores como Piaget e Binet, pressupunha que os processos de desenvolvimento da criança são independentes da aprendizagem, ou seja, defendia que o desenvolvimento é sempre um pré-requisito para a aprendizagem; uma outra, propalada por James, pressupunha que aprendizagem é desenvolvimento; e uma terceira encontrada nos trabalhos de Koffka e Thorndyke, tentava superar os extremos das outras duas, combinando-as. Koffka atentava que o desenvolvimento depende da maturação e da aprendizagem, sendo esta última também um processo de desenvolvimento, e Thorndyke, considerava que o desenvolvimento é a soma das aprendizagens específicas (Vygotsky, 1991).

Vygotsky, insatisfeito com estas explicações “procurou uma abordagem abrangente que possibilitasse a descrição e a explicação das funções psicológicas superiores, em termos aceitáveis para as ciências naturais” (Vygotsky, 1991, p. 10). Em 1956, o autor afirma que a instrução só é boa quando faz evoluir positivamente o desenvolvimento, ou seja, quando o precede, quando mobiliza as funções que ainda estão em processo de maturação, as funções que estão na ZDP (Alvarez & Río, 1993). O investigador concluiu que a aprendizagem que conduz ao desenvolvimento é aquela que é efetuada na ZDP com recurso à mediação social e instrumental, sendo que a interação social mais útil à aquisição de conhecimento é a que se destina à resolução conjunta de um problema, sob a orientação do indivíduo mais apto, mais experiente na utilização das ferramentas intelectuais adequadas a essa resolução. Deste modo, Vygotsky considerava que o funcionamento interior da mente aumenta a partir do funcionamento entre mentes, (Fino, 2001). Consequentemente, o autor defende que é impossível entender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento medindo apenas o que ele denomina de conduta fossilizada, ou seja, as “competências já estabelecidas ou imóveis” (Alvarez & Río, 1993, p. 94). Segundo os autores, Vygotsky entendia que para compreender esta relação é necessário captar o processo enquanto surge, e as capacidades no momento da sua formação e aparição, em situação de aprendizagem (Alvarez & Río, 1993).

Fino referindo Bruner acrescenta que na perspetiva de Vygotsky, a aprendizagem “pode assumir uma natureza marcadamente transacional, porque envolve a indução numa

determinada cultura, através da ação dos membros mais experientes dessa cultura” (Fino, 2001, p. 6), ou seja, a educação fornece capacidades, formas de pensar, de sentir e de falar, que podem mais tarde ser transacionadas por «distinções» nos «mercados» institucionalizados da sociedade (Bruner, 1996).

Fino (2001) sustenta que a perspetiva teórica de Vygotsky se desenvolve à volta de três aspetos: a utilização de um método genético ou de desenvolvimento; a afirmação de que as mais elevadas funções mentais do individuo emergem de processos sociais; e a afirmação de que os processos sociais e psicológicos humanos se formam através de ferramentas ou artefactos culturais, que medeiam a interação entre indivíduos e entre estes e o ambiente físico que os envolve.

Na antiga União Soviética “por ter entrado em choque com a ortodoxia” o pensamento de Vygotsky foi “praticamente banido até ao colapso do comunismo, sendo o seu legado apenas conhecido e estudado em meios académicos restritos, e no ocidente, só em meados dos anos 70 e início dos anos 80, os contributos do seu vasto conjunto científico foram “objeto de tentativas coerentes de aplicação e de desenvolvimento” (Fino, 2001, p. 1).

1.2.2. Zona de desenvolvimento proximal (ZDP)

Vygotsky considera que o desenvolvimento é o processo de aprendizagem da utilização das ferramentas intelectuais, através da interação social com pessoas mais experientes na utilização dessas ferramentas. Uma destas ferramentas é a linguagem (Fino, 2001). Se para aprender é necessário saber utilizar as ferramentas intelectuais, é natural que em a formação Social da Mente, Vygotsky afirme que a aprendizagem deve ser combinada com o nível de desenvolvimento da criança, e distinga dois níveis de desenvolvimento: o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial. O desenvolvimento real é o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completos. Neste nível de desenvolvimento, admite-se que só é indicativo da capacidade mental das crianças, aquilo que elas conseguem fazer por si mesmas. O desenvolvimento potencial é o nível de desenvolvimento em que a criança resolve o problema depois de lhe serem fornecidas pistas, de lhe ser mostrado como o problema pode ser solucionado, de o adulto iniciar a solução e pedir à criança que a complete, depois da

repetição de uma demonstração completa da solução feita pelo adulto ou ainda, quando a criança resolve o problema em colaboração com outras crianças. Deste modo, é indicativo deste nível de desenvolvimento, aquilo que a criança consegue fazer com ajuda dos outros (Vygotsky, 1991).

A amplitude entre o nível de desenvolvimento real, determinada através da resolução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outros colegas, foi denominada por Vygotsky, zona de desenvolvimento proximal. A zona de desenvolvimento proximal define as funções que ainda se encontram em estado embrionário, que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. Deste modo, aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, é aquilo que uma criança só consegue fazer com assistência hoje e que conseguirá fazer de forma autónoma, amanhã (Vygotsky, 1991). Deste modo, a área potencial de desenvolvimento cognitivo é a distância que medeia o “nível atual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes” (Fino, 2001, p. 5). Assim, o conceito de ZDP refere-se ao que “a criança é capaz de fazer quando ultrapassa o limite das suas capacidades”, e assume um papel ativo ao receber os conhecimentos do adulto. Nesta zona de desenvolvimento “o par aluno-professor envolve-se numa atividade conjunta de resolução de problemas, no qual ambos partilham o conhecimento e a responsabilidade pelo desempenho da tarefa” (Ribeiro, 2006, p. 23). Deste modo, para Vygotsky a ZDP é criada pela instrução que vai para além do desenvolvimento do aluno. Consequentemente, quando a escola fornece aos alunos tarefas que vão para além do seu desenvolvimento real, está-lhes a aumentar o desenvolvimento cognitivo e a desenvolver as suas ZDP (Ribeiro, 2006).

1.2.3. A formação das funções psicológicas superiores e o processo de desenvolvimento humano

A humanidade evoluiu e continua a evoluir graças ao processo social da educação, que permitiu “a passagem do antropeide ao homem sapiens”, permitiu e continua a permitir “a passagem da criança ao adulto” (Alvarez & Río, 1993, p. 82). Vygotsky considerava que foi através da educação que a espécie humana conseguiu vencer ou modificar qualitativamente as leis biológicas da evolução, passando dos processos psicológicos elementares e das funções naturais às funções psicológicas humanas ou superiores. Através da instrução, ou seja, através da atividade prática e instrumental, em interação ou em cooperação social, os processos psicológicos naturais são reestruturados dando origem aos processos psicológicos superiores. Com o aparecimento destes últimos, surge “uma atenção consciente e mediada, uma memória voluntária e mediada, uma inteligência representacional, etc.” (Alvarez & Río, 1993, p. 92) que permitem controlar os primeiros.

Vygotsky considerava que todos os animais conseguem imitar ações. Os primatas imitam e aprendem por repetição, através do treino. Mas por não possuírem zona de desenvolvimento proximal, não conseguem aprender a resolver problemas que impliquem a utilização de funções superiores (Vygotsky, 1991). O Homem consegue imitar e aprender a resolver problemas que impliquem a utilização de funções psicológicas superiores graças ao caráter social da sua imitação. O “processo de mediação vai permitir que a criança exerça (...) algumas funções superiores, sem as denominar e sem sequer as conhecer: são funções ‘socializadas’ ou conjuntas, apresentadas através da ZDP” (Alvarez & Río, 1993, p. 97). Assim, o mecanismo da imitação que era biológica ou etiologicamente situacional, passa na ZDP a ser representacional, ou seja, o que a criança via como “situações ou apresentações concretas de objetos concretos”, o adulto fez-lhe ver como representações e símbolos. Este é o longo processo de desenvolvimento humano produzido na ZDP, em que a atividade e as funções sincréticas passam a ser convertidas em capacidades e consciência individual (Alvarez & Río, 1993).

Como uma cebola a que se vão retirando as camadas, também a criança vai extraindo significado das atividades que realiza. Alvarez e Río (1993) ilustram este processo com o exemplo de uma brincadeira com um carrinho, em que entre a 1ª brincadeira do bebé com o dito carrinho até à brincadeira aos 10 anos com o mesmo carrinho “o conhecimento técnico e

social do carrinho e das atividades às quais se associam esses conhecimentos, foi escalonado em níveis de complexidade”. Deste modo, ao trabalhar na ZDP, a partir das funções psicológicas já estruturadas na criança, a base que a criança já possuía, “vai sendo modificada e ampliada ao longo do desenvolvimento” (Alvarez & Río, 1993, p. 97).

Em 1976 Bruner propõe o conceito de scaffolding (andaimes). Alvarez e Río (1993, p. 101) referem que este conceito pressupõe por um lado, “que as intervenções tutoriais do adulto devem manter uma relação inversa com o nível de competência na tarefa da criança”, e por outro, “uma redução significativa do de ZDP”, ou seja, por um lado, quanto maior a dificuldade da criança numa determinada tarefa, mais diretas devem ser as intervenções do adulto, e por outro, a ajuda destina-se a auxiliar o défice que a criança apresenta no momento, a nível da memória, da emoção, etc.. Os autores referem ainda que, de um modo geral, a definição do tipo de ajuda pressupõe uma “autêntica definição, análise e projeto de atividade por parte do adulto”, tornando-se simplista reduzi-la a uma só dimensão quantificável (Alvarez & Río, 1993, p. 101).

Deste modo, “mediante a atividade ou interatividade entre a criança e os outros, que podem ser adultos ou companheiros de diversas idades”, as funções psicológicas superiores são transmitidas dos indivíduos que já as possuem, para as “crianças em desenvolvimento”, na ZDP (Alvarez & Río, 1993, p. 82). Efetivamente, nas palavras destes autores, à memória biológica das espécies, que é genética e lentamente modificável, e à memória psicológica dos animais, que não é genética embora seja transmissível por modelagem, acrescenta-se a memória cultural e social, transmissível de indivíduo para indivíduo por via externa, com enorme rapidez.

De modo a compreender melhor o que se passa na ZDP, convém compreender alguns conceitos básicos em que se apoia a psicologia de Vygotsky: atividade, mediação e interiorização.

1.2.4. Atividade

Alvarez e Río justificam a importância de salientar o conceito de atividade com a pouca importância atribuída pela educação às atividades sociais compartilhadas. Normalmente, a palavra “significado ou significatividade”, é associada à ação individual, ao

plano da representação e não à ação social, ao plano da ação. Pensa-se em representações individuais, esquecendo as atividades sociais e compartilhadas, atribui-se maior importância às ideias do indivíduo do que à sua atividade. Vygotsky corta completamente com esta corrente, quando centra a sua investigação na “atividade social, na experiência externa compartilhada, na ação como algo inseparável da representação e vice-versa” (Alvarez & Río, 1993, p. 87). Com Vygotsky, e posteriormente com a escola soviética Elkonin e Davidov, o social e a atividade surgem como conceitos centrais no processo de desenvolvimento da criança. O social constitui a fonte de desenvolvimento conceptual da criança e caracteriza a organização da atividade comum e da aprendizagem do aluno, ou seja, o desenvolvimento da criança aparece simultaneamente como o resultado da sua imersão num ambiente cultural e como o próprio processo da apropriação que dele faz (Garnier, Bernarz, & Ulanovskaya, 1991).

Deste modo, a mediação social encontra-se ligada à atividade, pois a criança não se pode apropriar do ambiente cultural senão atuando. Esta apropriação dos objetos culturais, que pertencem ao mundo, não se reduz aos objetos naturais. Não é senão na perspectiva de os utilizar enquanto utensílios, que a criança poderá elaborar a sua significação cultural, o que não poderá ser feito independentemente das relações interindividuais que desenham os contornos culturais. Esta visão torna necessária a inclusão dos outros na atividade da criança, daqueles que já possuem uma experiência do uso destes objetos como utensílios e produtos do ambiente cultural. A atividade prosseguida em comum com os adultos ou as crianças mais velhas em torno destes objetos, constitui então o universo indispensável no qual a criança por um processo de interiorização tomará, segundo Vygotsky, o domínio individual do seu próprio pensamento (Garnier, Bernarz, & Ulanovskaya, 1991).

No mesmo sentido, Bruner afirma que os seres humanos ensinam-se deliberadamente uns aos outros, ou seja, através da interação com os outros as crianças descobrem o que é a cultura e de que forma esta concebe o mundo. O professor existe, mas não tem o monopólio do ensino, uma vez que também os alunos devem “montar os andaimes”, uns para os outros. A pedagogia interativa e intersubjetiva, permite não só a aquisição plena de conhecimentos mas também que os alunos adquiram um bom discernimento, autoconfiança e mútua capacidade de trabalhar em conjunto (Bruner, 1996, p. 40). Deste modo, a ação mediada é fundamental no processo de educação do ser humano.

Tal como na perspectiva Vygotskiana, nos trabalhos da escola de psicologia social genética – socioconstrutivista, o social, que engloba as significações e as interações sociais,

tem um papel central no desenvolvimento cognitivo da criança e na construção dos seus conhecimentos. Grande parte do seu desenvolvimento cognitivo processa-se através do confronto. Os instrumentos cognitivos que a criança elabora são estruturas da representação do campo social que ela é levada a elaborar durante as interações sociais. Neste sentido, a sala de aula é um lugar de confrontações que conduzem eventualmente a conflitos sociocognitivos, nos quais os participantes podem ultrapassar as suas concepções primitivas, a confrontação contribui para uma evolução dos conhecimentos individuais tal como dos procedimentos de resolução individuais (Garnier, Bernarz, & Ulanovskaya, 1991).

No processo de aprendizagem estabelecem-se relações complexas entre dinâmicas sociais e dinâmicas cognitivas no seio dos diversos tipos de situações didáticas. Garnier, Bernarz e Ulanovskaya (1991) distinguem três grandes tipos de interações sociais: entre pares, entre alunos mediados pelo professor e entre o professor e a turma. O progresso cognitivo acontece nestes três tipos de interações sociais. A prática de coordenação de ações interindividuais, que têm lugar no contexto de interações sociais, favorece as coordenações intraindividuais.

É neste contexto que Vygotsky considera que a aprendizagem significativa terá de privilegiar o sentido das palavras em detrimento do seu significado, uma vez que “o sentido incorpora conjuntamente o significado da representação e o significado da atividade” (Alvarez & Río, 1993, p. 87), ou seja, os significados estão na mente, mas têm origem e significação dentro da cultura onde foram criados. É a cultura que facilita a organização e compreensão do mundo. “O aprender e o pensar estão sempre situados num enquadramento cultural e sempre dependentes da utilização de recursos culturais” (Bruner, 1996, p. 20). Consequentemente, os significados de uma palavra podem ser infinitos, uma vez que uma palavra pode ter vários significados consoante o contexto em que se insere, e o número de contextos também é infinito (Bruner, 1996). Deste modo, um significado é muito mais do que “uma ação mediada e interiorizada (representada)” pronta para ser reproduzida num exame (Alvarez & Río, 1993, p. 87).

Segundo Vygotsky o aparecimento do Homo sapiens deveu-se à educação que tem permitido a transmissão/aquisição de um sistema de atividade caracterizado pela mediação dos instrumentos psicológicos (Alvarez & Río, 1993).

1.2.5. Mediação

Vygotsky recorreu ao termo "mediação" para descrever a atividade produtora do comportamento em que “o indivíduo modifica ativamente a situação estimuladora como uma parte do processo de resposta a ela” (Cole & Scribner, 1991, p. 15). Assim sendo, a aprendizagem mediada pelos pares é aprendizagem realizada através de métodos que utilizam os próprios alunos como recurso de ensino, ensinando-se uns aos outros. Neste tipo de aprendizagem, um adulto ou uma criança mais apta, guiam a atividade do indivíduo menos apto, entregando-lhe cada vez mais, o controlo das operações, à medida que este desenvolve habilidades e conhecimentos. “O aprendiz, enquanto vai assumindo maior responsabilidade cognitiva sobre a gestão da atividade, vai gradualmente interiorizando os procedimentos e o conhecimento envolvidos, enquanto se vai tornando mais autorregulado na tarefa ou na habilidade” (Fino, 2001, p. 9). De acordo com Molon a mediação é um processo, não é um ato em que algo se interpõe, não está entre dois termos que estabelecem uma relação, mas é a própria relação (Ribeiro, 2006).

Os mediadores são instrumentos que permitem ao sujeito modificar o estímulo, atuando sobre a realidade, transformando-a (Pozo, 1997). Segundo Alvarez e Río (1993, p. 83), Vygotsky considerava instrumentos psicológicos todos os objetos cuja utilização permitia “ordenar e reposicionar externamente a informação, de modo que o sujeito pudesse escapar da ditadura do aqui e agora, utilizando a sua inteligência, memória ou atenção, no que se pode chamar de uma representação cultural dos estímulos” que podia ser mobilizada quando os indivíduos queriam tê-los na sua mente, e não apenas quando a vida real lhes oferecia. Os investigadores referem que o autor considerava instrumentos psicológicos, por exemplo, o nó do lenço, o semicírculo graduado, a agenda, o semáforo, o sistema de signos, entre outros. No entanto, o sistema de mediação instrumental por excelência é o conjunto de instrumentos fonéticos, gráficos, táteis, etc., ou seja, a linguagem.

Cole e Wertsch referem que, por um lado, Vygotsky considera que as ferramentas, os artefactos, são social e culturalmente concebidos e construídos, e por outro, considera que a sua utilização tem efeitos sobre o seu utilizador e sobre o meio envolvente (Fino, 2001). Deste modo, os nossos sistemas de pensamento seriam fruto da interiorização de processos mediadores desenvolvidos por e em nossa cultura (Alvarez & Río, 1993).

Alvarez e Río (1993) distinguem dois tipos de mediação: a mediação Instrumental e a mediação Social.

1.2.5.1. *Mediação instrumental*

Como já referimos anteriormente, Vygotsky considera que do conjunto dos instrumentos psicológicos, a ferramenta mais importante é a linguagem. A sua importância deve-se ao facto do ensino entre seres humanos assentar no dom da linguagem e no nosso talento para a “intersubjetividade”, ou seja, na capacidade humana para compreender a mente dos outros, através da linguagem, dos gestos e de outros meios. A aquisição de conhecimentos e capacidades implica uma “subcomunidade em interação”, que pode ser um professor e um aluno ou o aluno e um agente vicário como por exemplo um livro, um filme, uma exposição ou um computador «respondente» (Bruner, 1996). Deste modo, a linguagem constitui um mediador, que por um lado, opera como uma forma de comunicação entre a criança e os outros, e por outro, permite à criança organizar o seu pensamento. Vygotsky defende que é através dos signos que a criança consegue interiorizar “os meios de adaptação social disponíveis a partir da sociedade em geral”, e que “as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas” (Vygotsky, 1991, p. 83), algo só possível graças à linguagem.

Os trabalhos de Vygotsky permitiram-lhe concluir que a capacidade resolutive do individuo aumenta quando se recorre à utilização de um instrumento psicológico. Alvarez e Río (1993) referem o exemplo da utilização de cartões com figuras ou “tokens” icónicos para trabalhar uma atividade de categorização e memória. Os autores referem que sem alterar estruturalmente a tarefa, estes permitem uma mediação dos estímulos, que melhora a representação e, com isso, o controle e execução externos, por parte do sujeito. No mesmo sentido, Cole e Wertsch sustentam que a utilização de uma nova ferramenta, de um novo artefacto, num determinado processo de comportamento vai transformar o funcionamento da mente no que se refere a esse comportamento, acrescentando-lhe várias “funções novas” que se prendem, quer com a utilização da ferramenta, quer com o seu controlo; faz cessar outras, “alguns processos naturais” que passam a ser desnecessários com a utilização desta; e substitui algumas funções por outras ao modificar “todo o conjunto dos traços individuais (intensidade, duração, etc.) de todos os processos mentais que fazem parte do ato instrumental” (Fino, 2001, p. 3). Segundo o autor, deste modo as ferramentas, os artefactos não são apenas um “meio de facilitar processos mentais já existentes” mas são o motor de transformação do funcionamento da mente (p. 3).

Os materiais didáticos e os brinquedos educativos constituem uma linha de instrumentos psicológicos, criados pela educação, com uma finalidade estritamente educativa, ou seja, são instrumentos concebidos implicitamente como mediadores representativos na ZDP (Alvarez & Río, 1993). Para além de incentivar o indivíduo a explorar as suas potencialidades dentro da zona de desenvolvimento proximal, é dever da pedagogia facultar à comunidade educativa o “estojo de ferramentas” que a cultura desenvolveu com objetivos pedagógicos e onde se incluem estes mediadores (Bruner, 1996).

1.2.5.2. *Mediação Social*

Todas as funções psicológicas superiores têm origem na relação entre seres humanos (Vygotsky, 1991). Com a ajuda do outro, a criança potencia a sua consciência, memória, atenção e inteligência, construindo aos poucos a sua mente. Uma “mente social, que funciona no seu exterior, com apoios instrumentais e sociais externos”, até que esta a consiga dominar e vá construindo correlações mentais dos operadores externos, interiorizando desta forma as funções psicológicas superiores (Alvarez & Río, 1993, p. 85). Vygotsky concluiu que se a criança for orientada e regulada por um adulto ou outras crianças mais capazes do que ela, se “apropria da linguagem, dos signos e significados linguísticos, bem como dos objetos físicos disponíveis no seu meio”, assimilando, através deles, simultaneamente “as formas de pensar, de perceber, de raciocinar de interpretar, implícitas no conhecimento” presentes nesse complexo de inter-relações (Palangana, Galuch, & Sforini, 2002, p. 114). Segundo Alvarez e Río (1993), é este processo de mediação instrumental realizada em articulação com a mediação social, que explica o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A este processo de mediação social, Vygotsky chama lei de dupla formação dos processos psicológicos. Deste modo, a mediação social constitui o berço da mediação instrumental, pois segundo Alvarez e Río (1993) é através da primeira que o Homem desenvolve a representação externa, com recurso a instrumentos. Os autores sustentam que o processo de mediação é construído através da mediação instrumental num ambiente interpessoal, isto é, entre duas ou mais pessoas que cooperam numa atividade conjunta ou coletiva. Atividade essa, que mais tarde passa a ser desenvolvida pelos sujeitos de forma individual. Deste modo, uma atividade

que inicialmente ocorre externamente, é reconstruída, e começa a ocorrer internamente. Assim, ao longo do desenvolvimento do indivíduo todas as funções surgem em duas etapas. Começam por surgir a nível social, interpsicológico, entre duas ou mais pessoas, e depois, mais tarde, a nível individual, intrapsicológico, no interior da própria criança (Alvarez & Río, 1993).

Por este motivo, Alvarez e Río (1993) referem que em termos educativos, empregar conscientemente a mediação social, requer atenção não apenas ao conteúdo e aos mediadores instrumentais (ao que se ensina e com quê), mas também aos agentes sociais (a quem ensina) e às suas particularidades.

1.2.6. O processo de interiorização das funções psicológicas superiores

Vygotsky define interiorização como sendo “a reconstrução interna de uma operação externa”, em que as funções e significado de um acto “são criados a princípio, por uma situação objetiva, e depois pelas pessoas que circundam a criança” (Vygotsky, 1991, p. 40 e 41). O autor dá como exemplo um bebé que tenta agarrar um objeto que está fora do seu alcance e que é ajudado pela mãe quando esta chega e interpreta o gesto mal sucedido de agarrar como um gesto de apontar. Pelo facto do significado primário deste movimento mal sucedido ser “estabelecido por outros”, mais tarde, quando a criança já conseguir associar o seu movimento à situação objetiva como um todo, começa a compreender esse movimento como um gesto de apontar (Vygotsky, 1991, p. 40). Deste modo, “de um movimento orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para uma outra pessoa, um meio de estabelecer relações. O movimento de pegar transforma-se no ato de apontar” (Vygotsky, 1991, p. 41). Assim, o processo de interiorização consiste nas seguintes transformações: uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente; um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal; a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. Deste modo, a interiorização não se refere apenas a uma “imagem mental simples ou a uma representação mental da relação externa” pronta a ser reproduzida mais tarde, mas a um “novo nível de organização comportamental que se tomou possível apenas com a ajuda de sinais externos e de

mediadores” (Moll, 1996, p. 130). Neste sentido, Leontiev refere que para Vygotsky o processo de interiorização é o processo de formação do “plano de consciência” interno, em que os processos externos são transformados para criar processos internos (Alvarez & Río, 1993). Os autores referem que segundo Aires este processo é adaptativo, pois o processo mnemónico natural é substituído por uma forma mediada de armazenamento e recuperação. Assim sendo, a ligação entre as atividades interna e externa do homem é genética ou evolutiva. Alvarez e Río (1993) acrescentam que a interiorização de uma medida implica, quer um grau de consciência sobre a interação e a própria medida, quer uma mudança psicológica efetiva no modo de se comportar. Os investigadores ilustram esta afirmação comparando um aluno que recorre quase sempre ao uso externo da régua, com um projetista ou técnico experimentado que calibra com a vista, de modo muito preciso, sem recorrer a ela.

Moll (1996) considerou quatro estádios no processo de interiorização que ocorre dentro da zona de desenvolvimento proximal, que vão desde o desempenho assistido até à desautomatização com retomo à ZDP, passando pelo desempenho autoassistido e pelo desempenho automatizado.

Estádio I – Desempenho assistido: Neste estágio, a aprendizagem não ocorre de forma automática. A criança tem de ser ajudada a desenvolver a atividade, por um adulto ou por outras crianças mais capazes, até o conseguir fazer autonomamente. São estes, que externamente, regulam o seu desempenho através de “orientações ou modelos, troca de ideias, direcionamento da curiosidade da criança, envolvimento da criança em atividades e experiências interessantes, enfim, através da atenção às necessidades de quem aprende” (Brandenburg, 1998, p. 181), até que esta consiga perceber a relação entre as diferentes partes da atividade e entenda o significado da sua realização.

Este primeiro estágio pode considerar-se atingido quando o aluno domina a execução da tarefa.

Estádio II – Desempenho auto-assistido: a criança já consegue realizar a tarefa sem ajuda, mas ainda o faz de forma lenta e insegura, pois o seu desempenho ainda não está automatizado. Enquanto no estágio anterior “os problemas são resolvidos no plano intermental (dimensão intersíquica)”, neste, a execução da tarefa ou tarefas processa-se num “plano intramental (dimensão intrapsíquica) através do discurso autodirigido” (Brandenburg, 1998, p. 182).

Estádio III – Desempenho interiorizado, automatizado, auto-regulado: a criança já consegue realizar a tarefa de forma rápida e segura, uma vez que a sua execução já foi

interiorizada e automatizada, tornando-se “parte das aquisições do seu desenvolvimento independente” (Vygotsky, 1991, p. 61). Deste modo, a criança já consegue auto-regular o seu desempenho, ou seja, já consegue planear, conduzir e monitorizar o seu comportamento, adaptando-o às circunstâncias, substituindo o adulto na regulação da execução da tarefa.

Nesta fase terminam de ocorrer as transformações por nós referidas no início deste ponto, e o conhecimento entra na fase de fossilização.

Estádio IV – Desautomatização e retorno ao desempenho assistido na ZDP: Neste último estágio, regressa-se aos estádios iniciais criadores da ZDP com o objetivo de desenvolver novas capacidades, de abrir o leque de conhecimentos, de aprofundar, de alargar o domínio da competência adquirida.

O conjunto destes estádios constitui um ciclo ou um nível de aprendizagem que produz desenvolvimento. Bruner (1996) refere que o ensino/aprendizagem de uma tarefa, conteúdo ou habilidade deve começar por um relato “intuitivo”, que se adapte ao alcance do estudante, e depois dá-se uma volta atrás para um relato mais formal e mais rigorosamente estruturado. Deverão ser efetuados tantos ciclos ou níveis, quanto os necessários para que o aluno domine os conteúdos com a sua plena faculdade gerativa. É ao conjunto destes níveis que se vão alargando que o autor denominou por currículo em espiral. Bruner acrescenta que não se sobe de nível de um momento para outro, há estágios de desenvolvimento que determinam a rapidez e a amplitude com que a criança pode saltar para a abstração. O desenvolvimento depende do contexto ou da situação em que a criança tem de raciocinar. Deste modo, enquanto professor, não se deve ter a expectativa de que tal aconteça no momento seguinte; há que encorajar e “montar os andaimes”, aprofundando as faculdades da criança no estágio em que esta se encontra nesse momento (Bruner, 1996).

Não obstante, Alvarez e Río sustentam que o processo de assimilação é melhorado e otimizado, quando os processos de mediação se encontram mais escalonados, permitindo à criança uma educação mais ajustada ao seu nível de atividade exequível, à sua ZDP. Galperin definiu esta graduação de interiorização do processo na ZDP como “interiorização por etapas” e destaca cinco fases básicas relativas às tarefas escolares: criar uma conceção preliminar da tarefa; dominar a ação utilizando objetos; dominar a ação no plano da fala audível; transferir a ação ao plano mental e consolidar a ação mental (Alvarez & Río, 1993, p. 86).

Ribeiro (2006) afirma que a interiorização das funções psíquicas é um processo eminentemente social, não podendo ocorrer fora desse âmbito relacional, pois a aprendizagem

é o processo de apropriação e transformação do saber socialmente elaborado, construída na relação mediada pelo outro e pela cultura.

Lomov sustenta que a substituição do processo de discussão, crítica, revisão de erros, memória compartilhada e estratégias cumulativas, próprias do trabalho escolar em grupo, “por estes mesmos processos desenvolvidos a nível interno, mantém no indivíduo, a nível mental, as vantagens que apresentava antes o processo social externo e presume portanto, a adoção estável de métodos de busca, consulta, autocritica e revisão no pensamento interno”, conduzindo a uma “melhoria do trabalho individual” (Alvarez & Río, 1993, p. 86).

Apesar desta grande vantagem, Alvarez e Río (1993) alertam para o facto do processo de interiorização não ser perfeito nem completo, uma vez que ao longo da vida de um indivíduo haverá atividades que nunca serão completamente interiorizadas e em que utilizará elementos de apenas algumas etapas. Outras situações que dificultam a perfeita interiorização deste processo são os momentos de tensão ou dificuldade, em que necessitamos de «exteriorizar» as nossas operações mentais ou transferir a ação intelectual para uma situação mais visível e sólida, de modo não perder o nosso discurso, pensando por exemplo, com papel e lápis na mão ou raciocinando em voz alta, sozinhos ou com outra pessoa.

1.2.7. Implicações da ZDP no ensino

Fino (2001) identifica três implicações da ZDP no processo de ensino-aprendizagem: uma “janela de aprendizagem”, o tutor como agente metacognitivo e a importância dos pares como mediadores da aprendizagem.

No que se refere à “janela de aprendizagem”, o autor defende que a enunciação da ZDP, por um lado, reforça a “importância do princípio da prontidão, que implica a necessidade de o aprendiz ter alcançado um determinado estado de aptidão para apreender um determinado estado cognitivo”, e por outro, “sugere a existência de uma ‘janela de aprendizagem’ de ‘largura’ variável, em cada momento do desenvolvimento cognitivo do aprendiz” (Fino, 2001, p. 6). Pelo facto da «largura» da ZDP depender, quer das características dos esquemas de conhecimento do aluno menos capaz, relativo à tarefa ou conteúdo, quer do tipo e grau de ajuda, dos meios e apoios do mediador, pode dizer-se que cada indivíduo apresenta múltiplas ZDP “em função da tarefa e do conteúdo abordado, dos

esquemas de conhecimento em jogo, bem como das formas de ajuda utilizadas ao longo da interação” (Ribeiro, 2006, p. 24). Se num determinado momento e face a um determinado conteúdo, um aluno pode estar num determinado nível do currículo em espiral e possuir uma «janela de aprendizagem», num grupo os níveis de aprendizagem e as janelas podem ser tantas, quantos os aprendizes, e todas com «larguras» diferentes. Consequentemente, o docente ao desenhar os contextos de aprendizagem, por um lado, tem de garantir a “cada grupo de aprendizes, um leque de atividades e de conteúdos para que eles possam personalizar a sua aprendizagem dentro da estrutura das metas e objetivos de um determinado programa de aprendizagem”, e por outro, tem de proporcionar aos alunos, meios que lhes permitam personalizar a sua aquisição de conhecimento (Fino, 2001, p. 6). Consequentemente ensinar um grupo de crianças cujas ZDPs ou “janelas de aprendizagem” apenas se sobrepõem parcialmente levanta problemas, que só podem ser minimizados pela utilização de estratégias adequadas, que podem ser baseadas nas interações interpares. No entanto, Henderson alerta para o facto de ensinar considerando a existência de uma ZDP, ser algo que só pode existir se for partilhado, sob pena se ser muito frustrante. Por ter possibilidade de interagir a um nível mais elevado, sempre por meio da interação, o aprendiz interioriza os processos, o conhecimento e os valores que usa, quer seja capaz ou não, de os identificar no instante em que os usa. O conhecimento dos conceitos não precede necessariamente a habilidade de o aprendiz os interiorizar ou utilizar (Fino, 2001).

Mas para que a utilização de estratégias baseadas nas interações interpares otimizem a aprendizagem dos alunos, é necessário ter em atenção quer o papel dos pares como mediadores, quer o papel do professor como agente metacognitivo.

Este tipo de estratégias facilita a aprendizagem por um lado, porque “as crianças imitam uma variedade de ações que vão para além dos limites das suas capacidades” (Fino, 2001, p. 7). Consequentemente, ao trabalharem com outras crianças, com capacidades diferentes das suas, por imitação, conseguem fazer muito mais quando supervisionadas por um adulto, do que individualmente. Desta forma, as boas aprendizagens são as que são orientadas para níveis de desenvolvimento que ainda não foram atingidos, mas que se encontram dentro da ZDP de cada aluno. Por outro lado, O conhecimento adquirido é mais útil ao aluno “quando é ‘descoberto’ através dos esforços cognitivos do próprio aluno, pois fica então relacionado com o conhecimento anterior e é usado em referência a ele” (Bruner, 1996, p. 12). Bruner defende que assim, tendo em conta a ZDP, o professor “é um guia para a compreensão, alguém que ajuda outrem a fazer descobertas sobre o que lhe é próprio” (p. 12),

a função do professor não é ensinar, mas é organizar o contexto, apoiar o aluno proporcionando-lhe “apoio e recursos” de modo a que este consiga aplicar um nível de conhecimentos mais elevado do que seria capaz sem ajuda (Fino, 2001). Fino acrescenta que tendo em conta a existência da ZDP, o processo de aprendizagem tem de envolver o “planeamento e a avaliação do próprio pensamento enquanto se resolvem problemas” ou quando se pensa sobre o próprio conhecimento para o comunicar a alguém (Fino, 2001, p. 8). Fino refere que este “processo envolve a tomada de consciência do aprendiz sobre o próprio conhecimento, e pode ser guiado pelo professor que confronta o aprendiz com as tarefas de reconhecimento apropriadas” (p. 8). O autor acrescenta que inicialmente, o professor atua como “agente metacognitivo ao monitorizar e dirigir, subtilmente, a atividade do aluno em direção à conclusão da tarefa ou da resolução do problema, trabalhando efetivamente, como regulador do processo e analista do conhecimento” (p. 8). A partir do momento em que o aprendiz interioriza o comportamento cognitivo, o professor transfere para ele a responsabilidade e o controlo metacognitivo. Morrison ilustra o trabalho do professor ou do tutor com a metáfora de um edifício que está a ser construído e necessita de andaimes que o suportem. Mas estes “vão sendo retirados à medida que a estrutura em construção se vai tornando capaz de se sustentar sem ajuda” (Fino, 2001). Deste modo, em todo o processo o professor ou tutor é um “agente metacognitivo”.

Graças ao currículo em espiral qualquer assunto pode ser ensinado a qualquer criança de qualquer idade (Bruner, 1996).

1.2.8. A educação de pessoas com deficiência à luz da obra de Vygotsky

Ao procurar criar uma teoria geral do desenvolvimento humano, Vygotsky não esquece as pessoas com deficiência, tendo como grande preocupação, segundo Rivière, “compreender os aspetos da génese social do funcionamento psicológico superior” (Nuernberg, 2008, p. 309).

Vygotsky foi um crítico acérrimo, quer da “análise quantitativa da deficiência”, rejeitando as abordagens voltadas para a mensuração de graus e níveis de incapacidade, quer das “teorias do desenvolvimento que concebem a criança em referência ao adulto” e à normalidade (Nuernberg, 2008, p. 308). O autor defende que todas as crianças ao longo do

seu desenvolvimento apresentam peculiaridades e uma estrutura específica do organismo e da personalidade, independentemente de serem «normais» ou «deficientes», ou seja, a criança «deficiente» apresenta um tipo de desenvolvimento distinto, específico, tal como qualquer criança dita «normal». Ressalta no entanto, que embora o funcionamento psíquico das pessoas com deficiência obedeça às mesmas leis que o das pessoas sem deficiência, a sua organização é distinta. O desenvolvimento destas crianças processa-se de forma diferente consoante o tipo de deficiência, é feito por caminhos distintos e com meios diferentes (Vygotsky, 1997). Consequentemente, o professor deve conhecer as particularidades do caminho pelo qual deve conduzir a criança.

No que se refere às crianças com deficiência, Vygotsky distingue deficiência primária de deficiência secundária. Enquanto a primeira “consiste nos problemas de ordem orgânica”, a segunda, prende-se com as relações sociais, com as interações individuais, englobando as “consequências psicossociais da deficiência” orgânica (Nuernberg, 2008, p. 309). O autor acrescenta que pelo “facto de o universo cultural estar construído em função de um padrão de normalidade” que “cria barreiras físicas, educacionais e atitudinais para a participação social e cultural da pessoa com deficiência”, as consequências sociais da deficiência orgânica, acentuam, alimentam e consolidam o próprio defeito (309). Deste modo, a deficiência secundária prende-se com a mediação social.

Com base nesta ideia Vygotsky critica veemente as “formas de segregação social e educacional, impostas às pessoas com deficiência”. Segundo Vygotsky, restringir a educação especial à “dimensão concreta dos conceitos” e à “proposição de formas de ensino centradas nos limites intelectuais e sensoriais” limita as oportunidades de desenvolvimento da criança, criando um ciclo vicioso, na medida em que por não se acreditar nas capacidades do aluno, não se lhe oferecem meios para superar as suas dificuldades, e este por sua vez, ao ficar refém dos limites intelectuais inerentes à sua deficiência, tomando-os como factos consumados, não se esforça por conhecer as suas reais possibilidades, por ir mais além (Nuernberg, 2008, p. 309). Vygotsky afirma que relativamente à aprendizagem por parte de crianças com défice cognitivo, os estudos realizados demonstraram que estas não têm grandes capacidades em termos de pensamento abstrato. Consequentemente, todo o ensino dessas crianças deveria basear-se na utilização de métodos concretos do tipo “observar-e-fazer”. No entanto, o autor refere que esta metodologia nem sempre funcionou, ou seja, demonstrou-se que o sistema de ensino baseado unicamente no concreto, que elimina do ensino tudo aquilo que está associado ao pensamento abstrato, não só falha em ajudar as crianças com défice cognitivo a superarem

as suas deficiências inatas, como ainda reforçam essas deficiências, uma vez que estas se habituam apenas ao pensamento concreto. Assim, segundo o autor, estas crianças se forem deixadas a si mesmas, nunca atingirão formas bem elaboradas de pensamento abstrato. Para o autor, o concreto deverá ser um ponto de apoio necessário e inevitável ao desenvolvimento do pensamento abstrato, ou seja, deverá ser utilizado como um meio, e não como um fim em si mesmo (Vygotsky, 1991).

Como potenciar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças com deficiência, segundo a perspectiva de Vygotsky?

O adulto deve compensar socialmente as limitações orgânicas e funcionais que são impostas à criança pela sua condição. Esta compensação social tem de atender quer à mediação simbólica, quer à mediação social. No que se refere à mediação simbólica, o aluno deve ser ajudado a superar as limitações com base em instrumentos artificiais, a escola deve proporcionar os meios para que a compensação social se possa realizar de forma objetiva e planeada, fomentando o processo de apropriação cultural por parte do aluno com deficiência. No que se refere à mediação social de crianças com deficiência intelectual, Vygotsky enfatiza que tão importante como a deficiência é a personalidade dos indivíduos, nomeadamente no que se refere à forma de encarar os limites inerentes à deficiência e ao peso desta condição na totalidade das características do indivíduo. Neste sentido, a compensação tem de ser apoiada num “contexto que favoreça as oportunidades para que o sujeito alcance os mesmos fins que o processo educacional das pessoas consideradas normais” (Nuernberg, 2008, p. 310). O autor afirma que deste modo, o sistema educativo tem de criar “caminhos alternativos ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores” e tem de se apoiar em “formas de ação mediada” que possam de alguma forma “promover a substituição das funções lesadas por formas superiores de organização psíquica” (P. 310). Com estas crianças, mais do que com as crianças ditas “normais”, a definição do tipo de ajuda pressupõe uma “autêntica definição, análise e projeto de atividade por parte do adulto, como nos dizem Alvarez e Río (1993, p. 101).

Vygotsky considera que os motivos conducentes ao desenvolvimento psicológico da pessoa com deficiência intelectual se prendem com a relação interfuncional entre as dimensões emoção e cognição, na organização do psiquismo. Assim, o desenvolvimento de funções como a atenção concentrada, a memória mediada, a imaginação, o pensamento conceitual, entre outras, devem constituir a prioridade da oferta educativa de indivíduos com deficiência, quer no âmbito do ensino especial, quer no âmbito do ensino regular. A educação

deve promover através da ação mediada a formação de sistemas funcionais que permitam ao aluno a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento de competências que melhorem a sua autonomia. Vygotsky considerava que deveriam ser criadas condições para a superação da deficiência no plano social, ou seja, o autor desejava ver desaparecer os efeitos sociais da deficiência, e não apenas a palavra, o que seria facilitado com a oferta de condições de desenvolvimento e participação social destas pessoas, que passariam a ser reconhecidas pela sua especificidade, e não pela sua limitação (Nuernberg, 2008).

1.3. Aprendizagem cooperativa

1.3.1. Definição

Fraile (1997) define aprendizagem cooperativa como um método e um conjunto de técnicas de condução da aula na qual os alunos trabalham em pequenos grupos em condições determinadas, desenvolvendo uma atividade de aprendizagem e sendo avaliados pelos resultados conseguidos. Mas para que haja aprendizagem não basta que o trabalho cooperativo seja desenvolvido por grupos pequenos. É necessário que exista interdependência positiva entre os membros do grupo, interação direta “cara-a-cara”, o ensino de competência sociais e interação grupal, um seguimento constante da atividade desenvolvida e avaliação individual e grupal.

Dotson (2001) recorrendo à definição de Kagan, define aprendizagem cooperativa como sendo uma estratégia de ensino que se refere a pequenos grupos heterogêneos de alunos que trabalham em conjunto para alcançar um objetivo comum. Os alunos trabalham juntos para aprender, incentivando-se uns aos outros e assumindo a responsabilidade não só pela sua própria aprendizagem, mas também pela dos restantes elementos do grupo.

Leitão define aprendizagem cooperativa como sendo uma “estratégia de ensino centrada no aluno e no trabalho colaborativo em pequenos grupos, grupos que se organizam na base das diferenças dos seus membros (...) e que recorre a uma diversidade de atividades, formas e contextos sociais de aprendizagem para ajudar os alunos a, ativamente e solidariamente, criticar e reflexivamente, construir e aprofundar a sua própria compreensão do mundo em que vivem” (Leitão, 2010, p. 10).

Segundo Bruner o trabalho cooperativo é uma atividade coletiva com vista à produção de uma ou várias obras. É através da interação com os outros que as crianças descobrem o que é a cultura e de que forma esta concebe o mundo. O professor existe, mas não tem o monopólio do ensino, também os alunos devem “montar os andaimes”, uns para os outros (Bruner, 1996, p. 41).

Resumindo, podemos afirmar que a aprendizagem cooperativa se materializa numa atividade coletiva assente na crítica e reflexão, realizada em pequenos grupos heterogêneos de alunos que, mediados por um professor, trabalham em conjunto, ajudando-se uns aos outros de forma ativa e solidária de modo a alcançar um objetivo comum, a produzir uma ou várias

obras comuns. Deste modo, através da atividade prática e instrumental, utilizando a linguagem como instrumento de mediação por excelência, em interação e em cooperação social, os processos psicológicos naturais são reestruturados dando origem aos processos psicológicos superiores.

1.3.2. Características

Leitão (2010) distingue aprendizagem cooperativa de aprendizagem tradicional com base em cinco dimensões, presentes na primeira e que não se verificam na segunda: interdependência positiva, responsabilidade individual, competências sociais, relação face a face e avaliação dos procedimentos do grupo.

1- A interdependência positiva resulta da interdependência de objetivos, de tarefas, de recursos, de papéis e de recompensas. Os alunos só conseguem atingir os seus objetivos se e quando os colegas de grupo tiverem igualmente atingido os seus. Deste modo, as crianças têm de assumir a dupla responsabilidade de se esforçarem por aprender os conteúdos previstos no material informativo que lhes foi distribuído e ajudarem os colegas de grupo a apreenderem os mesmos conteúdos. A aprendizagem cooperativa é assim, um modelo de ensino centrado no desenvolvimento de relações de partilha, solidariedade e colaboração entre os alunos.

2- A responsabilização individual concretiza-se quando os alunos autorregulam o seu trabalho, trabalham em conjunto, contribuem ativamente para o sucesso do grupo, ajudam os outros e partilham informações e sentimentos. Todos os alunos são individualmente responsáveis pela sua própria aprendizagem e por ensinar aos outros membros do grupo tudo o que aprenderam.

3- As competências sociais referem-se à “capacidade de no seio do grupo, dar diretrizes, adequar o trabalho ao tempo disponível, solicitar a participação de outros, incentivar e motivar o grupo, sintetizar, elogiar, pedir fundamentações e justificações, etc.” (Leitão, 2010, p. 92). O autor afirma que quando um grupo de alunos trabalha cooperativamente está a aprender simultaneamente

competências académicas como a leitura, a escrita, o cálculo, ciências, literatura, arte, matemática, a fazer inferências, a sintetizar, a saber defender os seus pontos de vista e a compreender os pontos de vista dos seus parceiros, a criar valores como o respeito mútuo, a

solidariedade, a justiça e a equidade e a desenvolver competências comunicativas, sociais e interpessoais (Leitão, 2010, p. 92).

Deste modo, numa única atividade, os alunos estão a desenvolver tarefas de aprendizagem, competências sociais, comunicativas e interativas. Estão a construir uma “cultura relacional baseada na ideia de solidariedade”, ao ajudar e encorajar o outro, ao elogiar, ao gerir construtivamente os conflitos, ao partilhar materiais, ideias e sentimentos. Estão a desenvolver competências de liderança, a aprender a tomar decisões, a tomar iniciativas, a vivenciar e construir relações de confiança mútua, de partilha e entreajuda.

4- No modelo de aprendizagem cooperativa o professor deve encorajar as interações face-a-face, ou seja, deve proporcionar o máximo de oportunidades para os alunos promoverem o sucesso e a participação uns dos outros, explicando, ajudando, apoiando, encorajando, elogiando os esforços mútuos, pois há atividades cognitivas e metacognitivas, bem como dinâmicas interpessoais que apenas ocorrem quando os alunos se envolvem, colaborativamente, no apoio à aprendizagem dos seus pares (Leitão, 2010). O trabalho colaborativo implica debate e negociação das interpretações narrativas de cada um, de modo a atingir, não a unanimidade, mas uma maior consciência (Bruner, 1996).

Ao contrário da aprendizagem didaticista tradicional, cuja preocupação central é o desenvolvimento cognitivo, com a aquisição de conhecimentos a ocorrer através de “um ditado de um para outrem” (Bruner, 1996, p. 85), a aprendizagem cooperativa caracteriza-se pela grande preocupação com as relações interpessoais, a solidariedade e a cooperação, ocorrendo a aquisição de conhecimentos num ambiente de interdependência positiva onde o professor não dita conhecimentos, mas medeia a discussão e o debate de ideias, numa partilha de poder e conhecimentos.

5- A quinta dimensão da aprendizagem cooperativa referida por Leitão (2010) é a avaliação dos procedimentos de grupo. Os alunos como pensadores críticos, ativos e reflexivos, devem controlar e avaliar criticamente a forma de funcionamento do próprio grupo, devem envolver-se em formas de auto, hétero e coavaliação. E os professores devem proporcionar o tempo e ensinar os procedimentos que permitem aos elementos do grupo analisarem a forma como estão a aprender.

6- Outra grande diferença entre os dois métodos de ensino-aprendizagem prende-se com o papel do professor. Este, deixa de ter um papel de «transmissor» de conhecimentos para se converter “no principal dinamizador da vida da aula”, embora permita um

aproveitamento de todas as energias e esforços despendidos pelos alunos na interação com ele e com os restantes colegas da turma (Ovejero, 1990, p. 28). Deste modo, a aprendizagem cooperativa fortalece a posição do professor em frente ao grupo-turma.

1.3.3. Modelos

Muitas são as formas de ensino-aprendizagem que o Homem tem aos seu dispor. Bruner distingue quatro formas de aquisição e consolidação de conhecimento: a aquisição do “saber-fazer” através da imitação; a aquisição do conhecimento proposicional através de uma exposição didática; o desenvolvimento do intercâmbio intersubjetivo conseguido pelas crianças enquanto pensadoras e a gestão do conhecimento “objetivo” feito pelas crianças enquanto detentoras de conhecimento. O autor sublinha que a educação real nunca está confinada a um modelo de ensino ou a um modelo de aluno. No dia-a-dia, a maior parte da educação nas escolas, dedica-se a cultivar capacidades e habilidades, a minimizar um conhecimento de factos e teorias e a cultivar a compreensão de crenças e intenções de quem está perto e de quem está longe (Bruner, 1996).

Outro aspeto essencial à aquisição de conhecimento é a atividade. Prenda (2011) define estrutura de atividade como sendo um conjunto de elementos e de operações que se sucedem no desenvolvimento de uma atividade que, dependendo da forma como se combinam entre si, produzem um determinado efeito nos participantes: o individualismo, a competitividade e a cooperação.

Na estrutura individualista os alunos trabalham individualmente, sem interagir com os colegas. Interagem apenas com o professor. O objetivo é que as crianças aprendam o que se lhes ensina, independentemente dos seus colegas de grupo aprenderem ou não.

Na estrutura competitiva os alunos trabalham individualmente competindo entre si. O objetivo é que as crianças aprender o que se lhes ensina, primeiro que os seus colegas (interdependência negativa de finalidades).

Na estrutura cooperativa os alunos trabalham em pequenos grupos heterogéneos, para que se ajudem e animem mutuamente. O objetivo não é que aprendam sozinhos o que o professor ensina, mas que se ajudem mutuamente de modo a que todos aprendam (interdependência positiva de finalidades).

No que se refere aos modelos de aprendizagem cooperativa, Leitão (2010) apresenta-nos três modelos: modelo conceptual, modelo curricular e modelo estrutural. O modelo conceptual foi desenvolvido por David e Roger Johnson e caracteriza-se pelo conhecimento aprofundado que os professores possuem sobre as características da aprendizagem cooperativa: interdependência social, responsabilidade individual, interação face-a-face, competências sociais e avaliação dos procedimentos de grupo. Com base nestes princípios, o professor constrói ativamente com os seus alunos os contextos sociais de aprendizagem que melhor respondem às expectativas e necessidades destes. O modelo curricular foi desenvolvido por Robert Slavin, que o concebeu especialmente para a aprendizagem das áreas da leitura, da escrita e do cálculo em idades mais baixas. O contexto de aprendizagem caracteriza-se por grupos heterogéneos constituídos por quatro ou cinco alunos, trabalho autónomo, na base dos materiais disponibilizados pelo professor ou pesquisados pelos alunos (textos, fichas de trabalho, fichas informativas, fichas de aplicação, materiais autocorretivos, entre outros). Neste contexto de grupos heterogéneos, os alunos constroem as suas aprendizagens, desenvolvem as suas competências sociais, fazem mutuamente perguntas e procuram mutuamente as respostas, partilham informações com outros grupos, fazem circular entre os outros grupos os saberes produzidos e os trabalhos realizados. São definidas formas de avaliação e recompensa, individuais e de grupo, não tanto em termos de valores absolutos ou processos normativos de avaliação, mas antes na base das mudanças e melhorias semanalmente registadas. O modelo estrutural foi desenvolvido por Kagan. Segundo Leitão (2010) este modelo é inspirado na convergência da teoria das inteligências múltiplas com os grandes pressupostos da aprendizagem cooperativa. Kagan desenvolveu um “elevado número de contextos sociais de aprendizagem, caracterizados por procedimentos específicos na organização das interações entre alunos, alunos-professor e materiais de aprendizagem, no interior da sala de aula.

Relativamente às estruturas cooperativas, uma vez que estas têm sido amplamente descritas pela bibliografia, ater-nos-emos ao modelo e respetivas estruturas de aprendizagem, criados por David De Vries, Keith Edwards e Robert Slavin, dado que a nossa forma de trabalho apresentava algumas semelhanças com a estrutura Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC), desenvolvida pelos mesmos autores.

Student Team Learning (STL)

Segundo Ovejero (1990) o modelo Student Team Learning inclui pelo menos quatro métodos de aprendizagem que enfatizam a utilização de metas de grupo: Student Teams Achievement Divisions (STAD), Team Games Tournament (TGT), Team Assisted Individuation (TAI) e Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC).

Todas as estruturas de aprendizagem cooperativa, integrados neste modelo, foram desenvolvidas por David De Vries, Keith Edwards e Robert Slavin na Universidade John Hopkins. Slavin referido por Fraile (1997) susta que este modelo de aprendizagem possui 3 elementos essenciais e característicos: a recompensa de grupo, a responsabilidade individual e a mesma oportunidade de êxito. O êxito do grupo depende do nível de esforço e de aprendizagem que cada um está disposto a realizar e a alcançar. Todos os membros são responsáveis por este desempenho, não de um modo individualista, mas sim colaborativo, ajudando-se reciprocamente, explicando aquilo que não está bem compreendido, controlando a própria aprendizagem através de perguntas, assegurando-se que cada membro do grupo está preparado para enfrentar uma prova individual sobre o que aprendeu, etc. Deste modo, todos os membros têm a possibilidade de conseguir ter êxito melhorando os resultados anteriores. Com o objetivo expressar um reconhecimento público pelos resultados conseguidos, são oferecidas aos alunos recompensas que podem ser de diversos tipos, adaptadas à idade e à situação.

Desta forma, o êxito do grupo só pode ser alcançado se todos os seus membros aprenderem os conteúdos dos materiais escolares adequadamente. No sentido de motivar os alunos para o sucesso e para a realização, são utilizadas recompensas o que constitui um traço distintivo do STL, relativamente a outros métodos, uma vez que há um claro recurso a uma motivação de tipo extrínseco. A abordagem procura evitar o viés de preguiça social ou de difusão da responsabilidade, habitual no trabalho em grupo (Simões, 2012).

Student Teams Achievement Divisions (STAD)

O método Students Teams and Achievement Divisions (STAD) foi desenvolvido nos finais da década de 60 e década de 70, por Robert Slavin e seus colaboradores, com o objetivo de desenvolver e implementar um programa para o ensino das ciências em laboratório

(Moreira, 2011). É uma técnica aplicável em todos os níveis de ensino e em todos os conteúdos curriculares (Ovejero, 1990).

Os alunos em grupos heterogéneos realizam fichas de trabalho, com recurso ao “formato peer-tutoring, em que os alunos com maiores capacidades auxiliam os que têm maiores dificuldades, de modo a que todos venham a “dominar a matéria ou os exercícios que lhes foram atribuídos” (Simões, 2012, p. 26), com o objetivo de se preparem para a realização de testes individuais.

Segundo Simões (2012), de modo a determinar os progressos alcançados, normalmente um ou dois períodos após a apresentação dos conteúdos pelo docente e outros tantos de trabalho em grupo, os indivíduos são avaliados individualmente, através de testes de conhecimentos, sendo-lhes atribuída uma pontuação de melhoria com o objetivo de reforçar a responsabilidade de cada um na aquisição de conhecimentos. A avaliação tem um duplo objetivo, determinar os progressos alcançados e motivar os alunos através de recompensas.

TGT – Team Games Tournament

Técnica desenvolvida por David De Vries e Keith Edwards. É um método de trabalho semelhante ao STAD, divergindo deste apenas pela forma como os alunos expõem os seus conhecimentos em relação aos conteúdos trabalhados. Enquanto no método STAD os alunos realizam fichas de trabalho individuais, no TGT os alunos disputam torneios de questões sobre determinada matéria, onde cada elemento do grupo “compete com colegas considerados do mesmo nível de rendimento” (Cochito, 2004, p. 26).

TAI – Team Assisted Individuation

É um método de aprendizagem cooperativa criado por Slavin, Madden e Stevens, nos anos 80 do século passado, com o objetivo de aplicar técnicas de aprendizagem cooperativa que resolvessem muitos dos problemas da instrução individualizada (Robert E. Slavin, 1991, p. 26). Também é um método de trabalho semelhante ao STAD e a TGT, diferindo destes por combinar a “aprendizagem cooperativa com a instrução individualizada” e por se aplicar “preferentemente ao ensino da matemática em alunos de 3.º a 5.º grau” (Ovejero, 1990, p. 17).

Os alunos começam por realizar individualmente uma prova de matemática para posteriormente serem integrados em grupos de trabalho, de acordo com o seu nível de conhecimentos. Em seguida cada aluno trabalha individualmente e ao seu ritmo as suas fichas de trabalho, relativas aos capítulos que ainda não aprendeu. Se necessitar de ajuda pode pedi-la aos colegas ou ao professor. Terminado o primeiro grupo de quatro questões os alunos trocam as suas respostas com as dos colegas de grupo que as corrigem. Se o aluno tiver respondido corretamente às quatro questões, passa ao conteúdo seguinte, se tiver errado alguma resposta, passa ao segundo bloco de quatro questões relativas aos mesmos conteúdos. No final do capítulo realiza um teste (Robert E. Slavin, 1991).

Também nesta técnica o professor atribui pontuações e recompensas semanais como “certificados, diplomas ou outras recompensas grupais às equipas que ultrapassem uma certa pontuação” (Ovejero, 1990, p. 17). Esta técnica apresenta a grande vantagem de libertar o professor para apoiar individualmente alunos que necessitem, uma vez que são os próprios alunos que se ajudam mutuamente e corrigem os trabalhos uns dos outros.

CIRC-Cooperative Integrated Reading and Composition

Equipas cooperativas integradas para a leitura e escrita (CIRC) é um método de Leitura e Escrita Cooperativa, criado por Madden, Slavin e Stevens, com o objetivo de ensinar a ler e a escrever no 1º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, é possível utilizar esta técnica na alfabetização dos alunos, logo nos primeiros anos de escolaridade (Moreira, 2011).

Moreira (2011) defende que à semelhança do TAI, também aqui os alunos realizam uma prova inicial para posteriormente serem integrados em grupos de trabalho, de acordo com o seu nível de leitura e de escrita. Os aprendizes são distribuídos por grupos compostos por pares de alunos de diferentes níveis de competência. Deste modo, combina-se a existência de grupos heterogéneos, com a constituição no interior destes, de pares de alunos com níveis de competência diferentes, permitindo que cada um deles progrida ao seu próprio ritmo (Simões, 2012).

Os discentes, nas suas equipas de trabalho realizam uma série de atividades de leitura e escrita como por exemplo: leitura mútua, leitura de histórias, identificação das ideias principais, predições sobre como terminarão as histórias, procura de significados de palavras recorrendo à raiz destas e às regras de ortografia, resumindo histórias uns aos outros ou

escrevendo histórias. Deste modo, o trabalho no interior do grupo envolve a discussão acerca da identificação das principais ideias presentes nos textos e outras atividades de compreensão (Ovejero, 1990) e (Moreira, 2011). Segundo Moreira (2011) os alunos que necessitam de ajuda, devem em primeiro lugar, procura-la junto dos colegas de grupo e só em última instância recorrer ao professor. Esta estratégia proporciona ao docente a possibilidade de trabalhar individualmente com algum aluno que necessite, ou ainda ensinar a pares ou trios retirados das distintas equipas. Os alunos são avaliados através das diferentes atividades realizadas nas aulas (Moreira, 2011) e de um exame. Mas, o estudante não irá ao exame até que os companheiros da equipa tenham determinado que está preparado para isso (Ovejero, 1990). Esta técnica obedece à seguinte sequência de procedimentos: instrução do docente, trabalho em equipas, pré-avaliação e avaliação através de exame.

A recompensa é grupal e com base nas pontuações obtidas pelos membros da equipa no teste individual, na qualidade da composição escrita individual e nas atividades diárias, faz-se a média da equipa. Como recompensa, os alunos recebem certificados e diplomas (Moreira, 2011).

Cochito (2004) aponta três ‘problemas’ nestas modalidades que desaconselham a sua utilização: (i) apenas se adequam a situações de aprendizagem de rotina/memorização (por exemplo, ‘revisões’), (ii) ao não depender da identificação de competências várias tornam óbvia a ‘categorização’ inicial feita pelo professor (sempre passível de falhar) e, apesar de preverem mudanças nas equipas, arriscam-se a colar aos alunos rótulos de ‘mau’, ‘bom’ ‘médio’; (iii) assentam em recompensas externas e numa estrutura competitiva, quando não há razões para crer que seja essa a melhor maneira de motivar.

1.3.4. Importância e vantagens

Em primeiro lugar, podemos destacar que pela sua flexibilidade, praticamente qualquer professor pode utilizar o modelo de aprendizagem cooperativa, adaptando-a de acordo com a sua filosofia pessoal (Johnson, Johnson, & Stanne, 2000). Um exemplo desta flexibilidade é a possibilidade de enriquecimento com recurso a novas tecnologias, como fez Kit (2003) ao estudar os benéficos das TIC – Webquests – na aprendizagem cooperativa, onde

o autor procurou estudar a interação estabelecida entre os elementos do grupo e a sua atividade de aprendizagem.

Variadíssimos estudos têm vindo a demonstrar que os efeitos positivos da aprendizagem cooperativa existem em todos os níveis de ensino, independentemente do nível social dos alunos e da escola se localizar numa zona urbana ou rural (Robert E. Slavin, 1991). Por outro lado, o trabalho cooperativo tem vantagens para todos os intervenientes, uma vez que “para o professor constitui um desafio que o obriga a procurar estratégias que abarquem os alunos todos”, para os “alunos que não têm dificuldades, a cooperação com os seus colegas ‘mais fracos’ obriga-os a estruturar bem o seu saber” e para os alunos que têm dificuldades é importante porque sentem que fazem “parte, que o seu trabalho é respeitado e útil” (2011, p. 47). Não obstante a aprendizagem assistida por pares conduzir a progressos no desenvolvimento cognitivo e social de ambos os intervenientes, “alguns estudos concluíram que os progressos são maiores nos tutores do que nos tutorados, facto confirmado pelo efeito positivo da atividade metacognitiva no desempenho geral da aprendizagem” (Fino, 2001, p. 10). O investigador acrescenta que os progressos deste tipo de aprendizagem podem ser moderados pela semelhança etária, pelo nível de realização de tutores e tutorados, por eventuais deficiências académicas dos tutores e pela imprevisibilidade na interiorização do conhecimento, habilidades ou valores manipulados.

Pegando na classificação de Fraile, referida por Dotson (2001) e por Coll e Colomina (1993), podemos afirmar que as vantagens da aprendizagem cooperativa para a formação dos alunos, se inserem em 2 grandes categorias: efeitos da Aprendizagem Cooperativa ao nível das competências cognitivas e efeitos da Aprendizagem Cooperativa ao nível das competências atitudinais.

Na primeira categoria incluem-se as vantagens maior produtividade e rendimento escolar (Dotson, 2001, p. 7), (Coll & Colomina, 1993), desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, aquisição de competências cognitivas superiores e de estratégias cognitivas de nível elevado, desenvolvimento de uma linguagem mais elaborada nos debates e na troca de informação entre os grupos (Ribeiro, 2006, p. 76).

Bruner defende que a melhoria do desempenho dos alunos se deve ao facto do processo de ensino cooperativo incorporar quatro ideias importantes: ação, reflexão, colaboração e cultura. Pelo menos, foi o que demonstraram os alunos que participaram no projeto de Ann Brown ao aprenderem formas de reforçar e usar a mente, incluindo o modo de usar a tecnologia como meio de alargar as suas faculdades. Ao refletir e atingir o ponto fulcral

daquilo que conheciam de forma ligeira, para o ensinar a outros e, posteriormente, a fazer dele um uso pessoal adquiriram um vivo sentido daquilo que se trata quando se fala de cultura da aprendizagem, e conseqüentemente, o desempenho «melhorou» entre aquelas crianças (Bruner, 1996, p. 121 e 122).

Outro aspeto que certamente contribui para a melhoria do desempenho é a capacidade de imitação das crianças. Fino afirma que Vygotsky considerava que as “as crianças imitam uma variedade de ações que vão para além dos limites das suas capacidades” (Fino, 2001, p. 7). Conseqüentemente, ao trabalharem com outras crianças (com capacidades diferentes das suas), por imitação, conseguem fazer muito mais, quando supervisionadas por um adulto, do que individualmente.

Na segunda categoria, ou seja, a nível de competências atitudinais incluem-se o aumento da auto-estima e da valorização pessoal, o aumento do interesse e da motivação induzida pelos processos interpessoais criados dentro do grupo, o aumento das expectativas futuras que têm por base a valorização das capacidades e dos esforços apresentados, o desenvolvimento de uma comunicação eficaz e positiva, o desenvolvimento da responsabilidade individual perante o grupo e a sua própria aprendizagem e a integração dos alunos com dificuldades de aprendizagem (Ribeiro, 2006), a aquisição de uma maior capacidade em aceitar a perspetiva do outro, de realizar trabalho coletivo e desenvolver atitudes positivas face à escola, melhoria das relações interpessoais e diminuição dos problemas disciplinares Ludovino (2012, p. 32), o aumento do controle dos impulsos agressivos e do grau de adaptação às normas estabelecidas, a superação do egocentrismo, a relativização progressiva do ponto de vista próprio, melhoria do processo de socialização em geral (Coll & Colomina, 1993).

Ovejero (1990) resume assim as vantagens do trabalho cooperativo: ao interagir com outros colegas, as crianças e adolescentes aprendem diretamente e na prática “atitudes, valores, habilidades e informação” que de outra forma não conseguiriam obter, pois estas identificam-se e imitam os colegas que possuem as competências que admiram; a interação com os colegas proporciona oportunidades para praticar atitudes e valores sociais, uma vez que necessitam de se ajudar e de se confortar mutuamente e de partilhar materiais e conhecimentos; Uma grande parte das crianças tem dificuldade em esperar, sobretudo por uma gratificação. Os colegas proporcionam-lhes “modelos, expectativas, direções e reforços para aprender a controlar os seus impulsos”; a interação com os colegas proporciona oportunidades para que as crianças “aprendem a ver as situações e os problemas, noutras

perspetivas” além das suas. Ovejero (1990) refere que esta “é justamente uma das mais importantes competências para o desenvolvimento cognitivo e social”, uma vez que “todo o desenvolvimento psicológico pode ser descrito como uma perda progressiva de egocentrismo e um aumento da capacidade de adotar perspetivas mais amplas e mais complexas”. Segundo o autor, é principalmente, na interação com os colegas que se perde este egocentrismo e se consegue uma maior abertura do leque de perspetivas; também a autonomia, a capacidade de perceber o que os outros esperam em determinada situação, e a liberdade/capacidade de satisfazer ou não essas expectativas, desenvolve-se melhor através da interação com os colegas. As crianças que se isolam ou que são rejeitadas, “costumam submeter-se mais às pressões do grupo, inclusivamente quando creem que as ações recomendadas pelo grupo são inapropriadas ou estão equivocadas”; a criança em interação com os seus pares tem a possibilidade de desempenhar “diferentes papéis sociais, dar conta das suas similitudes e das diferenças com os demais, etc.”. Consequentemente, cria um “marco de referência” para se perceber a si mesma e desenvolve uma “identidade social coerente e integrada”. O autor acrescenta que a capacidade de manter “relações interdependentes e cooperativas é uma importante manifestação de saúde psicológica”. Relações pobres com os colegas de escola nos anos mais elementares, predizem alterações psicológicas e delinquência no liceu; relações pobres com os colegas no liceu predizem patologia adulta e a ausência de amizades, durante a infância e a adolescência, parece aumentar o risco de desordens mentais.

Todavia a aprendizagem cooperativa não tem vantagens apenas na formação do indivíduo, apresenta vantagens também para a ciência e para a cultura de um modo mais geral. Senão vejamos, por um lado, segundo Bruner “o mundo é uma construção da mente”, é o homem que lhe atribui significados, que constrói a realidade com base nas suas emoções e sentimentos, levando a que a realidade seja percebida por cada um de nós de forma diferente (1996, p. 31), ou seja, a que esta seja subjetiva, e por outro, a interpretação dos factos passados também é subjetiva, sendo que os factos podem ter várias interpretações corretas ou pelo menos aceitáveis. Não obstante esta subjetividade, há conceitos e factos que se tornam mais ou menos consensuais, e que acabam por se tornar “universais”. Estas convicções constituem constrangimentos à nossa capacidade de pensar. No entanto, estes constrangimentos não advêm apenas destes “universais”, mas também dos sistemas simbólicos como a linguagem.

Ainda assim, estes constrangimentos impostos pelos sistemas simbólicos parecem ser reduzidos pela consciência ou “discernimento linguístico”. Cabe ao professor dotar os alunos

de sistemas simbólicos mais poderosos do que as suas predisposições mentais inerentes, e cultivar nestes o discernimento linguístico, melhorando desta forma a capacidade humana de interpretar significados e de construir realidades, evitando que a escola corra o risco de “patrocinar”, ainda que implicitamente, uma determinada versão do mundo, ao transmitir conhecimentos que cultivam “crenças, capacidades e sentimentos” (Bruner, 1996, p. 34). Contudo, só será possível atingir estes objetivos recorrendo à comparação, ao debate e à negociação das interpretações narrativas de cada um. O palco por excelência deste debate e negociação é o contexto de aprendizagem cooperativa.

Segundo Serralha, os incidentes do dia-a-dia de uma escola “constituem a matéria-prima por excelência para fazer progredir as crianças a nível sociomoral” (Serralha, 2007, p. 8). Mas para que isso aconteça é necessário que “o processo de regulação desses incidentes” tenha lugar no interior do grupo, isto é, que ao longo do diálogo de negociação que ocorre até à chegada de um consenso, exista confronto de pontos de vista diferentes, ou seja, que não se resume a um simples ato de “resolver problemas de convivência” (Serralha, 2007, p. 8). Deste modo, na resolução de conflitos, o motor de desenvolvimento, é o confronto que permite que a criança vá progredindo de um “estádio egocêntrico”, onde não é capaz de ter em consideração o pensamento dos outros que consigo interagem, para um estágio de “descentração social”, onde já consegue tomar em consideração as perspetivas dos outros (autora acima citada p. 26 e 27), “altura, em estará então em condições de tomar decisões que têm em conta o que é melhor para todos os membros” do grupo. Deste modo, “quanto mais rico em interações for o ambiente onde está inserida, mais possibilidade tem de ser capaz de coordenar perspetivas diferentes” (Serralha, 2007, p. 29). Serralha refere que Piaget salienta que as interações que proporcionam maiores oportunidades de progredir a nível sociomoral, são as que se estabelecem com os colegas, “porque entre iguais as crianças sentem-se mais à vontade para participar, e por isso, dão mais opiniões” (Serralha, 2007, p. 30).

Uma última grande vantagem da aprendizagem cooperativa e não menos importante é o facto de esta constituir um meio para a inclusão. Pela sua importância dedicar-lhe-emos o próximo subcapítulo.

Resumindo, a aprendizagem cooperativa “não soluciona todos os problemas, mas dota o professor e alunos de estratégias para interatuarem juntos promovendo uma aprendizagem mais significativa a uma melhor socialização” (Ribeiro, 2006, p. 77). Ribeiro acrescenta que por outro lado, competências por ela desenvolvidas como “criatividade, responsabilidade, consciência crítica e autonomia entre outras, darão condições ao aluno não apenas de

acompanhar, mas de influenciar a construção do conhecimento numa sociedade em acelerada evolução” (p. 75). Assim, esta forma de trabalhar “promove a cooperação e desenvolve a solidariedade” (Silva M. O., 2011, p. 47).

1.3.4.1. *A aprendizagem cooperativa como meio de inclusão*

1.3.4.1.1. *Inclusão*

Rodrigues e Nogueira afirmam que em Portugal, à semelhança de quase todos os restantes países europeus, a área da Educação Especial, mais especificamente da Educação Especial Inclusiva tem sofrido “modificações rápidas e profundas que têm alterado a natureza de uma área que, durante muitos anos, esteve conotada com uma perspetiva assistencial e caritativa” (Rodrigues & Nogueira, 2011, p. 3). Os autores sustentam ainda que “foi nos anos 90, que a política educativa integrativa se generalizou nas escolas do ensino regular”, com a publicação do Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto, que previa “a adaptação das condições em que se processa o ensino/aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE)” e que “cria uma nova realidade no sistema educativo, onde o aluno com NEE passa a ter o direito de aderir à classe regular” (Decreto-Lei nº 319/91). No entanto, aderir à classe regular não significa inclusão. Ferreira e Martins distinguem inclusão de integração, referindo que para haver inclusão tem de haver uma “promoção de oportunidades igualitárias de participação” nas atividades da turma e na vida escolar, coisa que a integração não assegura necessariamente (Ferreira & Martins, 2007, p. 22). Para as autoras só há inclusão se a aprendizagem na sala de aula “envolver a interação e a colaboração entre estudantes na realização de tarefas em grupo”, e se todos os alunos “participarem das atividades e aprenderem conteúdos curriculares relevantes” (p. 27). Por outro lado, “as aquisições e realizações ocorridas na sala de aula devem sempre ser celebradas e compartilhadas com todos”, de modo a que “estudantes e docentes sejam parceiros ativos no processo de aprendizagem dinâmica” (p. 27). Compete ao professor definir “os métodos ou as técnicas que vai desenvolver, controlar e gerir o trabalho com o seu grupo, tomando decisões de acordo com os resultados que vai obtendo, tendo sempre em vista a consecução de objetivos definidos para cada aluno” (Silva A. F., 2011, p. 22). Deste modo, o professor é a peça-chave

no processo de inclusão educativa (Andrade, 2010). Segundo Andrade (Andrade, 2010), embora a atuação do professor na sala de aula, as adaptações curriculares e os alunos da turma, constituam os fatores e agentes internos que têm maior peso na inclusão de crianças com NEE, não podemos descurar os fatores externos, constituídos pela ação conjunta e coordenada de determinados serviços e agentes externos à escola, como a família e a equipe multidisciplinar composta por vários profissionais.

Deste modo, para a implementação da educação inclusiva nas escolas portuguesas, mais importante do que o Decreto-Lei nº 319/91, foi a publicação do *Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais*, cuja 9ª competência defende a cooperação “com outros em tarefas e projetos comuns”, pressupondo a colaboração quer entre professores, quer entre alunos (Abrantes, 2001, p. 23).

No que se refere às vantagens da educação inclusiva, na Declaração de Salamanca afirma-se que as escolas que seguem uma orientação inclusiva

constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (Declaração de Salamanca (1994, p. viii).

Quanto à gestão da diferença dentro da sala de aula de modo a que todos aprendam a assumir as suas diferenças e a respeitar as dos outros, Meijer refere que “objetivos bem determinados, métodos de ensino/aprendizagem alternativos, um ensino flexível e a constituição de subgrupos” constituem possíveis estratégias que ao serem implementadas na turma permitem “gerir a diferença e ajudar a aprender os mais e os menos capazes” (Sanches, 2005, p. 136).

Ferreira e Martins entendem que é importante entender o significado dos conceitos de inclusão e exclusão, pois só assim, aos poucos, o professor refletirá sobre a sua forma de ensinar, sobre quem tem tendência a incluir e a deixar de fora da aula e sobre “caminhos novos” que poderia seguir no processo de ensino-aprendizagem (Ferreira & Martins, 2007, p. 25).

1.3.4.1.2. A verdadeira operacionalização da inclusão

Pela sua flexibilidade, a aprendizagem cooperativa é uma estratégia especialmente adequada ao ensino de grupos/turmas que contenham alunos com necessidades educativas específicas, incluindo alunos estrangeiros, como mostram as conclusões do estudo desenvolvido por Dotson (2001), onde a autora comparou um grupo de alunos com diferentes tipos de capacidades – deficiência mental leve, dificuldades de aprendizagem, «deficit» de atenção, transtorno obsessivo compulsivo, Inglês como segunda língua, e sobredotados –, ensinados com recurso ao modelo de aprendizagem cooperativa de Kagan, com um grupo de controlo onde não foi utilizada esta metodologia. A autora concluiu que a aprendizagem cooperativa permitiu um aumento da interação social dos alunos com dificuldades de aprendizagem e uma diminuição do isolamento do aluno cuja língua materna era diferente da dos colegas. Neste sentido, a autora afirma que a aprendizagem cooperativa aumenta a interação social, o que é essencial para atender às necessidades dos alunos em situação de risco (Dotson, 2001). Ainda no mesmo sentido, Serralha afirma que “todo o ato educativo se desenvolve e vai crescendo pela cooperação”, pois a organização do que vai permitir aos alunos “fazer a aquisição das competências sociais, desenvolver a autonomia e a responsabilidade”, é a sua participação ativa na construção das suas próprias aprendizagens (Serralha, 2007, p. 7). Deste modo, as crianças tomam “consciência da sua pertença ao grupo e sentem-se úteis perante este”, uma vez que o desempenho do conjunto depende do desempenho de cada um. Assim, segundo a autora, a organização transforma-se “num dispositivo de integração” (Serralha, 2007, p. 7).

Mas esta metodologia também é especialmente adequada ao ensino de grupos/turmas multiculturais como forma de integração de todos os seus elementos, ou seja, de integração racial. Foi com este objetivo que nos Estados Unidos, a aprendizagem cooperativa foi utilizada pela primeira vez (Dotson, 2001). Segundo Cochito só a aprendizagem cooperativa possibilita a verdadeira educação intercultural. Também a autora defende que a aprendizagem cooperativa “é considerada um dos instrumentos mais importantes no combate à discriminação social e fator de motivação para a aprendizagem e para a melhoria do rendimento académico de todos os alunos” (Cochito, 2004, p. 17). Cochito (2004) defende que é uma estratégia eficaz para “promover a igualdade de oportunidades e a dimensão intercultural da educação” e poderá funcionar como modelo de aprendizagem da cidadania democrática e semente de coesão social, uma vez que ‘elege’ a heterogeneidade e o trabalho

entre pares, como formas privilegiadas de reduzir estereótipo e preconceito, ao proporcionar o conhecimento do outro, nas suas diferenças e semelhanças, na experimentação de um percurso e na construção de um propósito comum (p. 17).

A aprendizagem cooperativa para se constituir um meio de inclusão requer diferenciação pedagógica inclusiva.

1.3.4.1.2.1. *Diferenciação pedagógica inclusiva*

A preocupação de diferenciar as aprendizagens consoante os públicos visados quer a nível da escola quer a nível da turma, não é nova, mas sempre constituiu uma “resposta paralela ao sistema ‘normal’” (...) “no sentido de recuperar os considerados menos capazes” (Sanches, 2005, p. 132). Constituem exemplos desta diferenciação os grupos de nível, os currículos alternativos, a intervenção prioritária, entre outros. Mas, esta diferenciação, que constitui uma discriminação positiva, ao isolar os indivíduos em pequenos grupos não inclui, pelo contrário, exclui, é uma diferenciação que causa uma inclusão excluída. Segundo Sanches a diferenciação que inclui não é, por exemplo,

dar um teste diferente a um aluno porque ele não domina as questões que são postas aos outros, não é usar o livro do 2.º ano quando ele está matriculado no 4.º e os seus colegas fazem os exercícios do respetivo ano, não é fazer um desenho enquanto os seus colegas fazem uma ficha de matemática, não é o aluno trabalhar com a professora de apoio, dentro ou fora da sala de aula, em atividades que não têm nada a ver com as que estão a ser desenvolvidas pelo seu grupo turma (Sanches, 2005, p. 133).

Se consideramos a educação intercultural como um sinónimo de educação inclusiva num sentido mais restrito, também Cochito, nos diz que não são as atividades pontuais que incluem. A autora refere que não é

incluir ‘outras culturas’ nos temas dos programas, nem celebrar as festas e as datas dos ‘outros’; não é fazer uma campanha de «slogans» sobre os direitos humanos, quantas vezes baseadas ou reproduzindo um conhecimento estereotipado do outro; também não é uma forma de resolver ‘o problema dos alunos de origens culturais diferentes’ e muito menos uma forma de os levar, sem atrito, a comportarem-se como ‘nós’, a falarem como ‘nós’! Educação intercultural não é ‘dar voz’ a minorias como forma de atenuar ou adiar o conflito enquanto ‘aprendem’ a integrar-se. Educação intercultural não é considerar a diferença como uma ‘falha’ que o próprio deve ter todo o interesse em suprir... (Cochito, 2004, p. 16)

Segundo Sanches, a diferenciação que inclui será

a que parte da diversidade, programando e atuando 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 atividades 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).

Também Rodrigues nos diz que a diferenciação que inclui

é a que tem lugar num meio em que não se separam os alunos com base em determinadas categorias, mas em que se educam os alunos em conjunto, procurando aproveitar o potencial educativo das suas diferenças, em suma, uma diferenciação na classe assumida como um grupo heterogéneo (Rodrigues, 2003, p. 92).

Por fim, Cochito diz-nos que

falar em educação intercultural é participar, em plena igualdade de oportunidades e direitos, na construção de uma sociedade que assenta na diversidade. Falar nas diferenças que nos unem em vez das diferenças que nos separam. É anunciar, com Sócrates: não sou ateniense nem grego, sou um cidadão do mundo (Cochito, 2004, p. 16).

Assim sendo a diferenciação pedagógica só é inclusiva se for feita no âmbito da aprendizagem cooperativa, em que “todos os alunos abordam os mesmos conteúdos, da mesma forma e ao mesmo tempo, sendo esses conteúdos, atividades e tempos decididos pelo professor” (Leite, 2005, p. 16).

1.3.5. Dificuldades de implementação

Ovejero (1990) refere que existem várias crenças completamente erradas sobre a aprendizagem cooperativa, autênticos mitos sem fundamento algum, que dificultam a implementação desta metodologia. O autor destaca os seguintes:

Mito 1: vivemos numa sociedade competitiva onde apenas os mais fortes conseguem vencer. Consequentemente, as escolas devem privilegiar as estratégias competitivas. Mentira. O sistema económico das sociedades modernas caracteriza por uma elaborada divisão do trabalho, onde a maior parte das atividades económicas exigem cooperação entre os indivíduos e onde o bom funcionamento de qualquer sistema económico ou social (família, empresa, escola, etc.) exige “a coordenação das ações de muitos indivíduos para atingir metas comuns” (Ovejero, 1990, p. 9). Deste modo, vivemos num mundo interdependente. Ovejero afirma mesmo que o homem sobreviveu “por causa da sua capacidade de cooperar, para conseguir metas mútuas”. Deste modo, para que a escola seja mais realista e se assemelhe mais à sociedade, “nas aulas deveriam predominar as atividades de aprendizagem cooperativa” (p. 9).

Mito 2: os alunos mais capacitados, os «melhores» alunos saem a perder ao trabalhar em grupos heterogéneos de aprendizagem cooperativa. Também não é verdade. Quando se investigam aspetos do rendimento que não incluem apenas a pontuação de testes, os benefícios para esses estudantes são claros. Apresentam estratégias de raciocínio mais elaboradas. O autor relembra “aprende-se mais a ensinar do que a aprender”, isto porque para ensinar é necessário fazer uma melhor utilização dos processos cognitivos, ou seja, é necessário organizar o pensamento de modo a poder explicar o que se aprendeu. Outro grande benefício prende-se com o “desenvolvimento das suas habilidades colaborativas e de amizade” (Ovejero, 1990, p. 9).

Mito 3: todos os membros do grupo devem desempenhar as mesmas tarefas e alcançar o mesmo nível de rendimento. Mais uma vez, é falso. O trabalho exigido aos estudantes deve ser diferenciado em função das suas capacidades, de modo a que todos consigam obter benefícios. Ovejero refere os seguintes exemplos:

numa tarefa de aprendizagem de vocabulário, pode-se exigir a cada membro do grupo a aprendizagem de um número diferente de palavras. Ou numa aula de matemática, a cada membro do grupo pode-se exigir diferentes problemas ou diferente número de problemas. A cada um podem dar-se problemas segundo as suas capacidades, e depois poder-se-á avaliar segundo as suas capacidades. Não necessariamente a todos por igual (Ovejero, 1990, p. 9).

Mito 4: não se deve atribuir a mesma pontuação a todos os membros do grupo, sob pena deste tipo de recompensa grupal poder desmotivar os alunos. Falso, desde que se consiga que os estudantes entendam bem este sistema de recompensa grupal, além de a combinar com recompensas individuais. Overgero refere que antes de trabalhar em aprendizagem

cooperativa, os alunos não entendem as recompensas grupais como muito justas, mas depois de experimentarem a cooperação, provavelmente este tipo de recompensa já será entendido como o melhor método de avaliação. No entanto, Ovejero manifesta as suas dúvidas, visto termos uma “longa tradição de competição escolar” (Ovejero, 1990, p. 10) . Em todo o caso, os professores que desejem dar pontuações ou recompensas individuais dentro das situações cooperativas, podem utilizar diferentes alternativas.

Mito 5: A aprendizagem cooperativa é simples e fácil de implementar. Falso! A aprendizagem cooperativa aumenta a “qualidade de vida” na sala de aula, melhora o pensamento crítico, o bem-estar, o rendimento e o êxito a curto e longo prazo dos alunos. Mas não é fácil implementá-la.

Cochito acrescenta que as escolas portuguesas não têm a tradição de uma cultura de cooperação. Consequentemente implementar esta cultura, quer a nível de escola, quer a nível de sala de aula “não é um processo fácil que se aprende e usa de um dia para o outro” (Cochito, 2004, p. 6). Envolve experimentação, a necessidade de ultrapassar barreiras, de enfrentar críticas vagas e incompreensão. Segundo a autora, requer “persistência para ultrapassar a resistência à mudança e à introdução de novas metodologias mais ativas e responsabilizadoras” (p. 6), e um domínio progressivo dos procedimentos e competências, exige tempo, esforço e disciplina (Ribeiro, 2006, p. 77). Segundo a autora esta resistência pode vir do próprio professor, da escola, dos alunos ou da família. Para poder implementar esta metodologia o professor tem de estar preparado e motivado para o fazer, não pode ficar agarrado aos programas ou ao manual e também não pode esperar resultados positivos muito rapidamente sob pena de criar situações de angústia e desilusão. Por outro lado, o “modo como se estruturam os departamentos curriculares” e a “falta de apoio, quer dos professores, quer das famílias, que valorizam a aquisição de conhecimentos científicos em detrimento do desenvolvimento de competências atitudinais” (p. 77) podem desmotivar o professor a implementar algo novo e difícil. Por fim, a resistência pode vir dos alunos para quem “o refúgio na previsibilidade da sala de aula e do manual escolar oferece uma falsa segurança” (Cochito, 2004, p. 6).

1.3.6. Implementação – Como otimizar a implementação da aprendizagem cooperativa?

Procuramos reunir aqui algumas sugestões relativas à forma de estruturar as situações de aprendizagem cooperativa de modo a que estas sejam eficazes.

Uma das primeiras tarefas a desenvolver quando se inicia um novo projeto é definir o trabalho a desenvolver e respetivos objetivos. Outro aspeto a decidir é se implementa apenas métodos de aprendizagem cooperativa ou se estes se combinam com uma certa dose de aprendizagem competitiva ou individualista. Ovejero recomenda que sejam utilizadas as três formas de trabalho. O autor acrescenta que os professores devem pelo menos saber a que tipo de objetivos cada uma se adequa mais. Por outro lado, devem conhecer as vantagens e os inconvenientes de cada uma, uma vez que o trabalho competitivo é muito vantajoso para alguns alunos, e nalguns aspetos, é “muito prejudicial para a maioria dos alunos, em todos os aspetos, e para todos os alunos, em muitos aspetos” (Ovejero, 1990, p. 13). Segundo o mesmo autor também os estudantes devem conhecer as três formas de trabalho, pois estes deveriam “ser capazes de competir com prazer, de trabalhar individualmente numa tarefa até a completar, e cooperar eficazmente com outros para solucionar problemas” (p. 13). Ovejero acrescenta que talvez o mais importante seja que os alunos saibam quando é conveniente competir, trabalhar individualmente e quando cooperar.

No início de um projeto, e sempre que necessário no início das aulas, o professor deve: explicar a forma como os alunos e os grupos irão trabalhar, estabelecendo tarefas, para que os estudantes tenham claros os seus papéis; clarificar e especificar os objetivos académicos e sociais do trabalho e da lição, relacionando os conceitos e a informação que devem ser estudados com a experiência e a aprendizagem anterior dos estudantes para assegurar ao máximo tanto a transferência como a retenção de informação; definir os conceitos relevantes, explicar os procedimentos que devem ser seguidos pelos estudantes, e dar exemplos que ajudem os alunos a entender o que estão a empreender; colocar questões específicas sobre o material, para comprovar o grau em que os alunos o conhecem e dominam; definir e clarificar os critérios de sucesso. Os critérios de sucesso devem ser estruturados de forma a que os alunos os possam atingir sem penalizar os colegas de grupo ou de outros grupos. Segundo Ovejero, estes critérios devem permitir aos alunos obter informação sobre o seu rendimento. Por outro lado, o autor defende que “para cada grupo concreto, será êxito, um diferente nível

de aprendizagem” (Ovejero, 1990, p. 27). No que se refere aos comportamentos esperados, Ovejero defende que o termo cooperação tem diferentes conotações e utilizações. Consequentemente, os professores necessitam de “definir a cooperação operacionalmente, especificando as condutas que são apropriadas e desejáveis dentro do grupo de aprendizagem” (p. 27). O autor acrescenta que estas deveriam incluir aspetos como animar os colegas a participar, a ouvir atentamente os colegas de grupo, a fazer críticas não às pessoas, mas às ideias, etc.

Em situação de aprendizagem cooperativa, a função do professor durante as aulas é “apoiar, acompanhar e supervisionar o trabalho dos alunos, no contexto dos grupos em que se inserem”, centrando-se mais na “aprendizagem, nos contextos sociais de aprendizagem, do que na transmissão de conteúdos disciplinares” (Leitão, 2010, p. 136). O autor destaca as seguintes funções do professor: apoiar a definição de objetivos individuais e coletivos e o desenvolvimento de esforços no sentido de os atingir; observar e apoiar os comportamentos centrados na tarefa e as interações no seio do grupo; apoiar a realização das tarefas; ensinar habilidades sociais; apoiar a construção de relações positivas e de ajuda entre alunos; incentivar o empenho individual dos alunos nas tarefas do grupo.

No que se refere ao supervisionamento da conduta dos alunos, Ovejero refere que durante as aulas, os professores deveriam empregar grande parte do seu tempo a observar os membros do grupo para ver os problemas com que se debatem na realização das tarefas e para trabalhar cooperativamente. Além disso, sempre que possível os professores devem utilizar uma grelha de observação formal para contar o número de vezes que observam nos estudantes as condutas apropriadas. Quanto mais concretos forem os dados, mais úteis serão para o professor e para os estudantes (Ovejero, 1990).

Quanto ao apoio na realização das tarefas, Ovejero (1990) refere que enquanto os professores supervisionam o trabalho dos grupos, deveriam clarificar as instruções, responder a perguntas, ensinar as habilidades necessárias, etc.

Algumas das decisões importantes que o professor tem de tomar, referem-se à formação dos grupos. Quanto à forma de escolha dos elementos do grupo e duração deste, no início do ano letivo, quando os alunos ainda não se conhecem bem, nem o professor conhece suficientemente bem os alunos, Ludovino (2012) refere que a escolha dos elementos de cada grupo, pode ser feita aleatoriamente. Por outro lado, os grupos devem ter uma duração limitada no tempo, de modo “a dar oportunidade aos alunos do grupo-turma de se conhecerem melhor e trabalharem com um maior número de colegas” (Leitão, 2010, p. 132). Segundo o

mesmo autor, posteriormente, quando os alunos já se conhecem relativamente bem e o professor já dispõe de informações que lhe permitam tomar decisões mais “fundamentadas” sobre a constituição dos grupos, pode ser ele a escolher os elementos de cada grupo e estes podem manter-se durante mais tempo, para que os seus membros possam “estabelecer relações mais estáveis e duradouras, compreendam melhor os outros e se possam acomodar às suas características e necessidades, aos seus estilos de aprendizagem e às suas peculiaridades comportamentais” (p. 132). Deve evitar-se que sejam os alunos a escolher os elementos do próprio grupo devido ao risco, por um lado, de se constituírem “grupos de amigos e não de grupos de trabalho” (Ludovino, 2012, p. 23), o que pode ser bastante embaraçoso e causa de mal-estar no caso de na turma haver alunos que ali não tenham amigos, e por outro, de se constituírem grupos homogêneos em resultado de os mais inteligentes se elegerem mutuamente, de os alunos brancos elegerem apenas colegas brancos, os alunos negros escolherem apenas colegas negros, etc. (Ovejero, 1990). Ovejero (1990) acrescenta que é aconselhável combinar métodos, ou seja, através de uma análise sociométrica ou outra técnica similar, o professor fica a conhecer os desejos dos alunos e será ele que forma os grupos, tendo em consideração estes «desejos» sempre que lhe parecer conveniente.

Ainda quanto à duração de um grupo, Ludovino defende que na aprendizagem cooperativa “os grupos não devem ser sempre os mesmos, pois, geralmente, acaba por haver conflitos entre os elementos” (Ludovino, 2012, p. 24) e Ribeiro afirma que não se devem manter os grupos por muito tempo uma vez que o grande objetivo da aprendizagem cooperativa é “aproximar, criar oportunidades de compreender diferentes pontos de vista dependendo, como é óbvio, das competências de cooperação adquiridas” (Ribeiro, 2006, p. 52). Deste modo, é importante alterar de vez em quando, a constituição dos grupos. A autora mencionando Freitas e Freitas refere que existem três tipos de grupos: grupos informais podem durar apenas alguns minutos durante a aula, ou uma aula inteira, não havendo alteração da disposição da sala de aula; grupos formais não permanentes, são grupos que podem manter-se durante uma aula ou várias semanas e onde todos os elementos dos grupos têm uma tarefa em comum; grupos permanentes podem manter-se por um semestre inteiro, um ano letivo ou vários. Johnson e Johnson referidos por (Ribeiro, 2006, p. 52) referem-se à questão de dissolver ou não um grupo que não funciona bem. É contraproducente dissolver os grupos que têm problemas de funcionamento enquanto não forem resolvidos os conflitos, por um lado, porque pode conduzir à “ideia errada de que quando surge um conflito, o melhor caminho é a desistência da resolução desse conflito” (Ribeiro, 2006, p. 52), e por outro,

porque deste modo os alunos não aprendem as habilidades que necessitam para a resolução mútua de problemas (Ovejero, 1990). Esta oportunidade deve ser aproveitada para ajudar os alunos a adquirir “as competências necessárias à resolução de problemas” (Ribeiro, 2006, p. 52). Ribeiro (2006) acrescenta que “a resolução de um conflito dentro do grupo com o empenho de todos os elementos aumenta a coesão e a maturidade do grupo” (p. 52).

No que diz respeito ao número de elementos do grupo Ludovino refere que depende da complexidade da tarefa e do tempo definido para a realizar, “embora os grupos não devam ter mais que quatro ou cinco elementos, poderá haver a formação de grupos com três elementos e até trabalho de pares” (Ludovino, 2012, p. 23). Segundo a autora, o sucesso de um grupo de trabalho reside no respeito, na interação face a face, na partilha de ideias e no auxílio entre os diferentes elementos do grupo. Ovejero recomenda grupos de dois a seis elementos, tendo em atenção que à medida que aumenta o tamanho do grupo aumenta também a diversidade de habilidades e capacidades; que quanto maior for o grupo mais difícil será a sua organização interna, a participação de todos os membros e de se conseguir obter consensos. Os grupos devem ter um tamanho que permita a cada membro participar na realização do trabalho, nas conversas e debates do grupo; que quanto menor for o tempo disponível, menor deverá ser o grupo de aprendizagem, uma vez que os grupos pequenos se organizam mais rápida e eficazmente; e que frequentemente, é a própria tarefa a que indica o tamanho adequado do grupo. O autor faz ainda dois alertas: um referente ao perigo de se encontrarem em grupos com mais de seis elementos alunos que ficam de fora, alunos passivos e alunos que perturbam ao manterem conversas paralelas entre dois ou três membros, e outro referente ao facto de se dever ser muito prudente no que se refere ao tamanho do grupo, uma vez que alguns alunos não estão preparados nem sequer para grupos de quatro.

Quanto à composição dos grupos, não há consenso quanto à utilização de grupos cooperativos heterogéneos em detrimento dos homogéneos ou vice-versa. Ludovino (2012) refere que há autores que consideram que não existirem tipos de grupos ideais, e afirmam que o sucesso não se prende tanto com a heterogeneidade ou homogeneidade do grupo, mas com a forma como os seus elementos trabalham em conjunto. A autora refere que há autores que defendem que por vezes é necessária a formação de grupos homogéneos para que se atinjam determinados objetivos ou para serem ensinados determinadas habilidades. A mesma autora apresenta também as vantagens da formação de grupos heterogéneos. Nestes há uma maior diversidade de pontos de vista, maior debate de ideias, e conseqüentemente, um incremento

da “criatividade e do desenvolvimento cognitivo e social” (Ludovino, 2012, p. 25). A autora defende que estes grupos têm vantagens para os alunos com piores resultados académicos, na medida em que estes “acabam por ser estimulados por todo o contexto em que estão inseridos, conseguindo, assim, melhores resultados”, e para os alunos com bons resultados académicos porque ao auxiliarem os colegas, estão a estimular as suas próprias capacidades (p. 25). Dotson (2001) sustenta que a heterogeneidade dos grupos é importante porque se geram maiores oportunidades de formação de pares de tutoria e de apoio, e permite melhorar as inter-relações quer entre alunos de diferentes raças quer entre alunos de diferentes sexos. Não obstante estas vantagens, Dotson é um dos autores que defende a formação ocasional, de grupos aleatórios ou especiais, de modo a maximizar as potencialidades dos estudantes ou a atender a uma necessidade específica de um estudante. Outra questão que se coloca com alguma frequência ao formar os grupos de aprendizagem cooperativa, é a de saber se é ou não conveniente colocar no mesmo grupo alunos que sejam amigos. Berndt, Perry e Miller concluíram que é vantajoso juntar no mesmo grupo, pares de amigos uma vez que a ausência de diferenças/conflitos entre as interações de amigos é muito tranquilizante, pois “os amigos não se distraem um ao outro nem empregam menos tempo nas tarefas que os pares de simples companheiros” (Ovejero, 1990, p. 8). Por outro lado, uma vez que é frequente os amigos fazerem juntos os trabalhos de casa e participarem em conjunto noutros projetos extra escolares, juntá-los num grupo e motivá-los a trabalharem juntos na escola poderia conduzir a uma maior produtividade nas suas atividades académicas.

Kit (2003) e Handelsman, Houser e Kriegel (2002) falam-nos das vantagens/desvantagens da formação de grupos heterogéneos. O estudo de Kit (2003) concluiu que os alunos com fracas capacidades beneficiam mais dos grupos heterogéneos do que os alunos com elevadas capacidades, uma vez que os primeiros preferiam trabalhar em grupo, ao passo que os segundos preferiam trabalhar individualmente, preocupando-se mais com sua própria aprendizagem do que com a dos colegas (p. 68). Os estudos de Johnson, Johnson e Scott (1978) e Johnson, Johnson, Scott e Ramolae (1985) in Handelsman, Houser, e Kriegel (2002) consideram que os alunos com maiores capacidades, trabalham melhor em grupos cooperativos porque raciocinam, parafraseiam e sintetizam mais informações do que se estivessem sozinhos ou numa situação de competição.

Outro aspeto fundamental quando se trabalha em aprendizagem cooperativa é a organização da sala de aula. Ovejero refere que os membros do grupo deveriam sentar-se em círculo de forma a estarem suficientemente perto uns dos outros para se comunicarem

eficazmente sem serem incomodados por outros grupos. Por outro lado, esta disposição da sala de aula permite que o professor tenha fácil acesso a todos os grupos. O autor apresenta como desvantagens das mesas retangulares, o facto destas não permitirem “o contacto ocular entre todos os membros do grupo” e facto destas pressuporem uma desigualdade em termos de “status físico” dos estudantes (Ovejero, 1990).

Como vimos anteriormente, um aspeto que distingue a aprendizagem cooperativa da aprendizagem tradicional é o estabelecimento de interdependência positiva entre os diferentes elementos do grupo. Esta pode ser conseguida através da forma como se organizam as atividades e os recursos. Assim podemos promover a interdependência dos materiais/recursos, da informação, de objetivos, de tarefas, de papéis, de recompensas, a interdependência social e a interdependência de grupos (Ovejero, 1990) e (Leitão, 2010).

Interdependência dos materiais/recursos – A forma de utilização do material nas aulas pode promover a aprendizagem académica eficaz e a interdependência positiva entre os membros do grupo. Em grupos com pouca experiência em trabalho cooperativo ou com dificuldades colaborativas, os professores devem distribuir os materiais de forma cuidadosa e planeada de modo a facilitar o trabalho em grupo (Ovejero, 1990). Cada membro do grupo, ou mesmo cada grupo, deverá ter à sua disposição um quadro parcial e limitado dos materiais ou da informação de que necessita para realizar a tarefa. Deste modo, para poder terminar as tarefas, será obrigado a procurar a informação ou os materiais nos outros membros do grupo ou nos outros grupos (Leitão, 2010). Pelo contrário, em grupos maduros cujos membros possuem um elevado nível de competências de colaboração, o professor pode deixar a distribuição e utilização dos materiais ao critério dos alunos (Ovejero, 1990).

Interdependência da informação – Ovejero refere que em alunos de idade mais tenra, a informação pode ser proporcionada em forma “de puzzle de quebra-cabeças”, e em alunos mais velhos, pode ser disponibilizado por exemplo, um livro a cada membro do grupo, para que cada um deles tenha de o ler, resumir e explicar o conteúdo aos colegas (Ovejero, 1990, p. 25).

Interdependência de objetivos – As atividades de aprendizagem devem ser planeadas tendo em atenção a definição de objetivos comuns para a turma e para os grupos. Por outro lado, todos os elementos do grupo deverão partilhar o sentimento de que nenhum deles terá sucesso na realização de uma determinada tarefa enquanto todos eles não vivenciarem esse sentimento em relação a essa tarefa. Cada membro do grupo tem de estar consciente do contributo que se espera que dê para a realização da tarefa comum.

Interdependência de tarefas – Esta dimensão refere-se ao conjunto de procedimentos referentes à forma como os alunos interagem entre si, como planificam e organizam, colaborativamente as suas atividades sejam elas sugeridas pelo professor ou da iniciativa dos alunos. Os alunos são encorajados a partilhar experiências, a tomar iniciativas e a procurar respostas às suas interrogações no interior do próprio grupo.

Interdependência de papéis – Outro aspeto importante no que se refere aos grupos cooperativos é a atribuição de papéis aos elementos de cada grupo. Segundo Johnson & Johnson (1999 a) referido por Ribeiro (2006), é importante atribuir papéis aos elementos do grupo cooperativo, porque desta forma, reduz-se a possibilidade de alguns alunos assumirem uma posição passiva ou uma posição dominadora dentro do grupo; garante-se que todos os elementos do grupo adquirem as técnicas básicas da aprendizagem cooperativa e cria-se interdependência entre todos os elementos do grupo. No entanto, para que estas vantagens ocorram é necessário segundo Ribeiro (2006) alertar os alunos para o facto de todos os papéis serem importantes e destes serem assumidos de forma rotativa pelos diferentes elementos do grupo ao longo do ano. Fraile agrupa os papéis em duas grandes categorias: papéis que “favorecem a integração dos alunos dentro do grupo” e papéis que “favorecem o desenvolvimento das tarefas” (Ribeiro, 2006, p. 53) . No primeiro conjunto incluem-se os papéis de estimulador, conciliador, facilitador de comunicação, observador/comentador, verificador e intermediário e no segundo incluem-se os papéis de gestor de recursos, coordenador/mediador, registador, controlador, estimulador e avaliador.

Interdependência de metas e de recompensas – Ovejero (1990) refere que a percepção de interdependência positiva é um critério essencial quando se trabalha em aprendizagem cooperativa. Para conseguir esta proeza os alunos devem ser informados que as metas são grupais e consequentemente, todos os elementos do grupo devem trabalhar de forma cooperativa, pois cada aluno é responsável pela sua aprendizagem e pela dos companheiros. Esta interdependência pode ser melhor assegurada, se à responsabilização individual acrescentamos recompensas individuais e grupais. O autor propõe um conjunto de sugestões relativas à forma de qualificar os alunos.

- a) A pontuação de grupo resulta da média da soma das pontuações individuais;
- b) A pontuação de grupo resulta da soma das pontuações individuais. A diferença entre esta forma de atribuição da pontuação e a anterior, é que esta tem a vantagem psicológica de os alunos poderem perceber que contribuem com algo para o grupo, ao passo que no caso anterior, fica “escondida debaixo da média”;

c) A pontuação individual resulta da classificação da obra coletiva. O grupo trabalha para produzir uma única obra coletiva, que é avaliada e qualificada. O resultado da classificação é automaticamente atribuído a todos os membros do grupo;

d) A pontuação de grupo resulta de um dos trabalhos individuais. Cada membro do grupo produz um trabalho individual. Todos os trabalhos individuais deverão ser revistos e completados pelos restantes elementos da equipe. O professor pontua um dos trabalhos selecionado ao acaso, que será representativo do grupo;

e) A pontuação de grupo resulta de um dos exames individuais. É semelhante ao anterior, mas agora os membros do grupo realizam testes individuais. Os alunos preparam-se em conjunto para o exame, certificando-se que cada um deles domina bem os conteúdos. O professor classifica um dos exames selecionado ao acaso, que será representativo do grupo.

f) Pontuação individual mais bónus de grupo. Também aqui, os alunos se preparam em conjunto para o exame, assegurando-se que todos dominam os conteúdos. São realizados testes individuais e se todos os membros do grupo superarem um determinado critério de excelência, cada elemento da equipe recebe um bónus e o grupo também.

g) Bónus individual baseado na pontuação mais baixa. Igualmente aqui, os alunos preparam-se em conjunto para o exame, assegurando-se que todos dominam os conteúdos. São realizados testes individuais e os alunos recebem pontos-bónus na base da pontuação individual mais baixa do grupo. Ovejero afirma que este procedimento fomenta o apoio, a motivação e a ajuda aos colegas de menor rendimento.

h) Pontuação individual mais média grupal. Novamente, os alunos preparam-se em conjunto para o exame, assegurando-se que todos dominam os conteúdos. São realizados testes individuais, recebendo uma pontuação individual. Calcula-se a média das pontuações dos membros do grupo e esta média é adicionada às pontuações individuais.

i) A pontuação individual resulta da classificação mais baixa. É semelhante ao anterior. Mas agora, todos os elementos do grupo recebem a pontuação do elemento do grupo que obteve a classificação mais baixa. Segundo Ovejero, este procedimento fomenta o apoio, a motivação e a ajuda aos colegas de menor rendimento, e frequentemente, produz importantes incrementos nas pontuações dos alunos menos capacitados.

j) A pontuação de grupo resulta da média das pontuações académicas e da pontuação das habilidades de cooperação. Os alunos preparam-se em conjunto para o exame, assegurando-se que todos dominam os conteúdos. São avaliados individualmente e calcula-se a média das pontuações. A partir da observação da forma como os alunos trabalham em

grupo, atribui-se à equipa uma pontuação de colaboração. As duas pontuações são adicionadas de modo a obter a pontuação média do grupo.

Interdependência com outros grupos – segundo Ovejero, os modelos apresentados por De Vries e Edwards (1973) e Slavin (1974) propõem a competição entre grupos heterogêneos.

Interdependência social – De modo a estabelecer uma interdependência positiva entre alunos e grupos, o professor deve ter a preocupação de garantir a igualdade de oportunidades de participação e sucesso, na base dos objetivos definidos para todos os alunos. Segundo Leitão (2010), cada estrutura cooperativa preconiza de forma diferente a organização da interdependência positiva e da responsabilidade individual.

Outra característica fundamental da aprendizagem cooperativa é a responsabilização individual. O professor deve levar as crianças a reconhecer que sabem muito mais do que pensam ajudando-as a assumir maior responsabilidade no sentido da sua própria aprendizagem e do seu próprio pensamento. Por outro lado, as crianças também devem perceber que não é só o professor que possui o conhecimento que transmite à turma, mas que os colegas também possuem conhecimento e que este pode ser partilhado, através da discussão de grupo (Bruner, 1996). A aprendizagem e avaliação individuais são fundamentais à realização do grupo. Outra forma de conseguir esta responsabilização é através da organização do material segundo a técnica de «Jigsaw» (Ovejero, 1990).

As competências sociais são características indispensáveis à aprendizagem cooperativa. A bibliografia sugere a aquisição de competências cooperativas por parte de professores alunos, e a criação logo desde início, de um clima adequado à cooperação.

No que diz respeito à aquisição de competências cooperativas, Ribeiro afirma que o professor deve “aprender a implementar esta estratégia”, e os alunos têm de desenvolver competências conducentes quer à realização da tarefa, quer ao desenvolvimento de relações interpessoais. A autora sugere que se trabalhe a aprendizagem de competências cooperativas com recurso ao ciclo de atividades proposto por Kolb – experiência, reflexão, compreensão e aplicação efetiva – levando as crianças a aprender pela repetição deste ciclo. O professor deverá proporcionar aos alunos um espaço de reflexão sobre as suas experiências e permitir-lhes que as verbalizem, de modo a que estes “aprendam ativamente as habilidades necessárias ao bom funcionamento do grupo” e as apliquem em trabalhos futuros (Ribeiro, 2006, p. 61). A autora sugere ainda que tanto os professores como os alunos se podem familiarizar gradualmente com o trabalho de grupo cooperativo “de modo a estabelecer entre eles uma relação de confiança” (P. 62). Assim, o professor pode iniciar o trabalho em grupos

cooperativos recorrendo a material familiar aos alunos e a tarefas pequenas e simples, “aumentando gradualmente a complexidade e a duração das atividades do grupo” (Ribeiro, 2006, p. 62).

No que concerne ao ensino de habilidades de colaboração, ovejero sustenta que ao supervisionar os grupos de aprendizagem, os professores encontram, por vezes, “estudantes sem as habilidades de colaboração necessárias e grupos com problemas de colaboração” (Ovejero, 1990, p. 27). O investigador refere que nestes casos o professor pode intervir para “sugerir procedimentos mais eficazes para trabalhar juntos e condutas também mais eficazes” (p. 27). O autor acrescenta que por um lado, os professores não devem intervir nos grupos mais do que o imprescindível, e por outro, o melhor momento para ensinar as habilidades cooperativas é quando os alunos delas necessitam, ou seja, no momento em que surgem as dificuldades. Assim, Ovejero sustenta que é importante que as habilidades de cooperação sejam ensinadas no “contexto apropriado, ou que sejam praticadas no tal contexto, já que não devemos supor a transferência da aprendizagem da habilidade de uma situação para outra” (p. 27). Segundo o autor, as habilidades de cooperação aprendem-se e ensinam-se como qualquer outra habilidade.

Também Leitão (2010) sustenta que as competências sociais devem ser ensinadas aos alunos. É o caso de dimensões como liderança, capacidade de tomar decisões, desenvolvimento de relações de confiança mútua, a gestão e a mediação de conflitos.

Cochito afirma que para que a sala de aula cooperativa obtenha sucesso “é indispensável criar, desde o início um clima adequado à cooperação e, em níveis de ensino mais avançados, contrariar os ‘vícios’ adquiridos na sala de aula tradicional” (Cochito, 2004, p. 36). Segundo a autora, é necessário “criar a ‘vontade’ de colaborar, com o colega e com o professor, consolidar formas de participação na resolução conjunta de problemas, sejam da sala de aula, do recreio, da escola, de forma que todos sintam as vantagens em comportarem-se como tal”. Isto é feito estabelecendo desde o início as regras da sala de aula cooperativa, ensinando aos alunos uma série de competências base, estabelecendo “situações de aprendizagem que se fundem na interação” e tendo atenção ao tipo de atividades a propor, visto que estas dependem das competências dos alunos e determinam a forma de organização da sala de aula (Cochito, 2004, p. 37). Por exemplo, segundo Cohen atividades explicativas, atividades que implicam descoberta, fichas de trabalho e produtos individuais (fechados) requerem a forma de organização grupos de aprendizagem, e atividades interpretativas,

atividades que implicam discussão e produtos abertos, requerem a forma de organização grupos de discussão (Cochito, 2004).

Ovejero acrescenta que “os efeitos positivos encontrados dentro de um grupo da aprendizagem cooperativa” podem ser ampliados e fomentados recorrendo à cooperação intergrupar (Ovejero, 1990, p. 26).

A interação face-a-face é mais uma característica que distingue a aprendizagem cooperativa do trabalho de grupo tradicional. Ao propor a forma de trabalho colaborativo, o professor tem de ter em mente que este implica debate e negociação das interpretações narrativas de cada um, de modo a atingir, não a unanimidade, mas uma maior consciência (Bruner, 1996).

Outro aspeto muito importante nesta metodologia de ensino-aprendizagem é a forma de finalizar a aula. No final da aula, os alunos deverão ser capazes de resumir o que aprenderam e perceber quando e onde devem utilizar este conhecimento no futuro. De modo a reforçar a aprendizagem dos alunos, o professor deverá “resumir os principais pontos da lição, pedir aos estudantes que recordem ideias ou que deem exemplos, e responder às perguntas finais” que os alunos coloquem (Ovejero, 1990, p. 28).

Um último aspeto, mas não menos importante, é a avaliação quantitativa e qualitativa das aprendizagens. Tanto a avaliação individual como a grupal devem ser feitas com base em critérios claros. Freitas e Freitas apresentam os procedimentos que o professor deverá adotar de modo a avaliar os alunos da forma o mais correta possível (Ludovino, 2012). A autora defende que recorrendo a grelhas o professor deve “avaliar de forma sistemática todas as interações entre os elementos dos grupos”; deve fornecer a cada grupo um feedback constante de modo a que os alunos possam “avaliar e refletir sobre o trabalho já desenvolvido”; deve guardar tempo suficiente da aula para que os alunos possam refletir e fazer uma “avaliação do processo”; deve informar os alunos sobre “as observações que tem feito sobre o desempenho de cada um dos grupos, o que está mal, o que pode ser melhorado, mas, acima de tudo, os aspetos positivos”; e deve demonstrar satisfação pelos progressos, fazendo “comentários sobre o trabalho desenvolvido pelos grupos” (p. 36). Ovejero refere que existe uma velha regra referente às observações de grupo que diz “se observas, debes também processar estas observações com o grupo”. O autor afirma que mesmo quando se dispõe de pouco tempo, não é perda de tempo discutir com os grupos o seu funcionamento, uma vez que a aprendizagem depende em grande medida do bom funcionamento destes. Esta regra é verdadeira para qualquer grupo de trabalho, mas muito mais para os grupos cooperativos uma vez que estes

têm a dupla função de “cumprir a tarefa com êxito e manter positivas e construtivas relações para melhor cumprir a tarefa” (Ovejero, 1990, p. 28).

Deste modo, o sucesso da implementação desta estratégia depende em larga medida do professor que deve planificar detalhadamente as atividades a desenvolver de modo a fornecer aos alunos a prática de experiências cooperativas significativas, tal como descrevemos no capítulo 1.3.6. Implementação – Como otimizar a implementação da aprendizagem cooperativa? Mas uma mudança de tal envergadura do papel do professor face ao ensino tradicional, requer “não só vontade, sensibilidade, abertura ou atitude positiva”, mas também “uma formação teórico-prática em torno da ‘filosofia’” implícita nesta metodologia, dos modelos de aprendizagem mais de acordo com ela e das teorias do desenvolvimento acerca da socialização (Ovejero, 1990, p. 28). Segundo o mesmo autor Santos Rego reconhece que esta mudança não será possível se os professores levarem a cabo esta importante tarefa de forma solitária, sem o suficiente suporte por parte da comunidade escolar.

2. Enquadramento metodológico

Este capítulo é dedicado à apresentação e caracterização do projeto, à elaboração da problemática e à apresentação das técnicas e instrumentos de recolha de dados, de modo a que o leitor fique a saber desde já, de que forma o trabalho foi desenvolvido.

2.1. Caracterização do trabalho de projeto

Esta investigação abraçou uma metodologia qualitativa, na modalidade de investigação-ação. O trabalho de investigação-ação consistiu em ciclos de planeamento, ação, reflexão ou avaliação, e na manutenção ou redefinição dos caminhos a seguir, em função dos resultados (Dickens & Watkins, 1999). Deste modo, pelo facto de ser um “processo constantemente controlado passo a passo, permitiu que os resultados pudessem ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direção, redefinições de acordo com as necessidades” (Bell, 1997, p. 21).

Segundo Dickens e Watkins (1999), existem várias formas de investigação-ação, sendo que os investigadores podem escolher uma ou várias metodologias, podem escolher a parte do ciclo a que querem dar mais destaque e podem variar a duração de cada ciclo. Além destas razões, optou-se por um projeto de investigação-ação, por um lado, porque segundo Allard-Poesi e Perret (2004) esta metodologia tem um duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos sobre essas mudanças, e por outro, porque segundo Cohen e Manion, esta consiste num “procedimento essencialmente, in loco, com vista a lidar com um problema” (Bell, 1997, p. 21).

Assim, seguindo as premissas metodológicas do trabalho de investigação-ação, identificamos a situação-problema – uma turma com duas alunas que apresentavam dificuldades de leitura e escrita e que não participavam das atividades do grupo a português e matemática. Uma das meninas apresentava défice cognitivo e baixa visão, e a outra, para além de ter baixa visão e de não possuir o português como língua materna, por razões de saúde ficou mais de um ano sem frequentar a escola. Apesar de estarem ambas matriculadas no 3º

ano, nas aulas de português e matemática, a primeira realizava fichas com conteúdos de 1º ano e a segunda realizava fichas com conteúdos de 2º ano.

Identificado o problema, foi necessário “fazer a avaliação da situação para estabelecer o diagnóstico exato, usando a instrumentalização necessária para a recolha e análise dos dados recolhidos” (Sanches, 2005, p. 138). A instrumentalização utilizada na realização do presente trabalho, consistiu em entrevistas, numa observação naturalista, num teste sociométrico e em análise documental.

Seguiu-se o “cruzamento da informação recolhida com as várias técnicas e a sua cuidada interpretação”, de modo a que se pudesse compreender melhor, e a que se pudesse estabelecer o diagnóstico exato da situação problemática, como recomenda Sanches (Sanches, 2005, p. 138). Segundo a autora, é “desta análise compreensiva da ‘situação real’”, conjuntamente com toda a informação teórica que “vão sair as decisões a tomar relativamente à intervenção a realizar, para chegar à ‘situação desejável’, no âmbito da sala de aula” (Sanches, 2005, p. 138). Este cruzamento da informação permitiu caracterizar melhor a situação-problema, pois percebeu-se que a turma alvo deste estudo era composta por alunos do 3º e 4º anos, que em termos de atividades diárias não funcionavam como turma inclusiva, uma vez que se identificaram quatro “grupos” de trabalho: o grupo do 4º ano que seguia as atividades dos manuais do 4º ano, o grupo do 3º ano que seguia as atividades dos manuais do 3º ano, e dentro deste grupo, a aluna E e a aluna N, que faziam atividades de 1º e 2º anos respetivamente, a português e a matemática. Em termos de socialização, ficou-se a saber que a aluna E era “invisível” na turma e que havia dois alunos bastante rejeitados pelos colegas.

Foi a partir deste conhecimento mais aprofundado do problema que se elaborou o plano para a intervenção, do qual constam os objetivos gerais e específicos e as condições de realização: estratégias e atividades, recursos, intervenientes, calendarização e avaliação a realizar, sugeridos por Sanches (2005), como poderá ser observado no capítulo seguinte.

Para que o plano pudesse vir a ser executado, foi necessário operacionaliza-lo, como sugere Sanches (2005, p. 138), “em termos de etapas temporais e/ou objetivos intermédios”, acompanhados da “necessária reflexão/avaliação intermédia (temporal e/ou por objetivos/atividades), sistemática e continuada, desencadeadora de novas etapas de execução e/ou reformulação”. Segundo Dickens e Watkins (1999), a natureza cíclica da pesquisa-ação requer planos de ação flexíveis e sensíveis ao ambiente de trabalho e a monitorização contínua de cada etapa, de modo a poderem ser feitos ajustamentos sempre que necessário. Deste modo, Bogdan e Biklen sugerem que o plano seja “utilizado como um guia do

investigador em relação aos passos a seguir” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 83). Os autores referem que quando inicia o trabalho, o investigador pode ter uma ideia acerca do que irá fazer, mas nenhum plano poderá ser detalhado antes da recolha de dados, pois os “planos evoluem à medida que se familiarizam com o ambiente, pessoas e outras fontes de dados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 83). No caso deste estudo, o plano foi necessariamente um guia, pois pelo facto da investigadora não lecionar na escola onde decorreu a investigação, a familiarização e conhecimento do ambiente do grupo-turma aquando da realização do plano, resumiu-se à informação resultante do cruzamento dos dados recolhidos.

Por fim, foi necessário fazer uma “avaliação do processo e do produto, com a devida instrumentalização e os testemunhos dos implicados” (Sanches, 2005, p. 138). Segundo Gallardo e Buleje (2007) aqui começaria outro ciclo na espiral de investigação-ação, uma vez que é possível encontrarmo-nos perante mudanças que implicam uma redefinição do problema, seja porque este se modificou, porque surgiram outros que requerem uma solução mais urgente ou porque se descobriram novos focos de atenção que é necessário ter em conta para abordar o nosso problema original. Assim, a avaliação, além de ser aplicada em cada momento, deve estar presente no final de cada ciclo, para desta forma retroalimentar todo o processo. Neste projeto foram realizadas diárias e semanalmente avaliações conjuntas professoras-alunos, e semanalmente, foram ainda realizadas avaliações acompanhadas de reflexões pela professora da turma e pela professora investigadora. Algumas vezes, estas avaliações originaram alterações na sua prática diária.

Com a implementação deste projeto visou-se trabalhar a leitura e a escrita no âmbito da educação inclusiva.

2.2. Problemática e questão de partida

O cruzamento da informação referido no ponto anterior permitiu perceber que o grau de inclusão da aluna E, e mesmo de vários outros colegas, não era muito elevado, o que não favorecia nem a autonomia nem a autoestima destas crianças. Pelo que foi observado na sala de aula, as práticas pedagógicas centradas no professor contribuíam para aumentar a dependência dos alunos face à professora e para a deficiente socialização do grupo. A existência de “quatro grupos de trabalho” na turma fazia com que esta não funcionasse como

um todo. Por outro lado, havia uma criança na turma que já frequentava o 1º ciclo há três anos e lia/descodificava muito poucas palavras, e outra que apresentava grandes problemas em termos de compreensão leitora e de escrita. Perante este contexto, com o objetivo de alcançar um patamar de inclusão mais próximo do desejável, e uma melhoria da leitura e da escrita de todos os alunos da turma surge a seguinte questão de partida: Contribuirá a construção guiada da leitura e da escrita para aumentar os níveis de literacia dos alunos e para criar uma “cultura colaborativa” nos seus participantes?

Para ajudar a encontrar respostas a esta questão delinear-se os seguintes objetivos:

- Aumentar as competências de leitura e escrita de todos os alunos da turma
- Levar a aluna E e a aluna N a participar de forma ativa nas atividades de leitura e escrita do grupo-turma
- Aumentar a autonomia de todos os alunos da turma, e em especial da aluna E e da aluna N, em tarefas que envolvam leitura e escrita
- Proporcionar oportunidades de interação e colaboração entre todos os alunos da turma
- Promover a colaboração entre a professora de educação especial e a professora titular da turma

2.3. Técnicas e instrumentos de pesquisa

A caracterização do ambiente socioeducativo da aluna E requereu um grande levantamento de dados, recolhidos através de uma observação naturalista, de duas entrevistas, da aplicação de um teste sociométrico e de pesquisa documental.

2.3.1. Observação naturalista

A observação naturalista é “uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural e utilizada desde o séc. XIX na descrição e quantificação de comportamentos do homem e de outros animais” (Estrela, 1994, p. 49). No presente projeto foi utilizada a observação naturalista como mais um meio de recolha de dados que possibilitou a perceção

das relações entre os alunos da turma, mais especificamente, entre a Aluna E e os colegas, e que permitiu conhecer a forma como se desenvolvia o processo de ensino-aprendizagem da turma. Colás referido por Aires (2011) identifica as seguintes etapas da observação: seleção de cenários, recolha de informação e tratamento de protocolos recolhidos. Assim, no dia dezanove de Novembro de 2013, das nove horas e trinta minutos às dez horas e trinta minutos, realizou-se no âmbito do presente estudo uma observação naturalista. O meio natural escolhido como cenário foi a turma 4ºB da escola Y.

Antes da observação, a investigadora teve uma conversa com a professora da turma de modo a explicar-lhe os objetivos da observação e a pedir a sua colaboração. Procurou-se retirar o máximo potencial da atividade, escolhendo um período de observação com dois conteúdos completamente diferentes, de modo a possibilitar a perceção do comportamento e o tipo de relações que se estabelecem entre os alunos em situação de atividades menos estruturadas e em situação de atividades mais estruturadas. Assim, decidiu-se fazer a observação no terceiro dia da professora titular com a turma, num período em que esta ainda estava a explicar as rotinas diárias da sala de aula, o que permitiu perceber as relações entre os alunos em situação de atividades menos estruturadas. Após esta explicação, seguiu-se o preenchimento do teste sociométrico e uma atividade de leitura, que permitiram perceber que a Aluna E não participava das atividades da turma e que permitiram conhecer as relações entre os alunos em situação de atividades mais estruturadas.

Biklen e Knopp recomendam que ao fazer uma observação se mantenha o anonimato dos sujeitos observados utilizando “nomes falsos” e disfarçando “toda e qualquer informação que possa dar a conhecer ao leitor onde e junto a quem” se recolheu os dados (Bogdan & Biklen, 1994, p. 129). Seguindo esta recomendação, no dia da observação principiou-se por fazer a planta da sala atribuindo a cada aluno uma letra, de modo a garantir o anonimato destes. Outra recomendação dos autores é evitar “tomar notas à frente dos sujeitos” observados (Bogdan & Biklen, 1994, p. 129). De modo a interferir o menos possível no comportamento dos alunos, a observadora ficou ao fundo da sala, ligeiramente afastada de qualquer aluno, mas onde tinha uma boa visão de toda a turma (apêndice 1). O registo das observações foi feito no próprio local em simultâneo e consecutivamente à observação, embora algumas notas tenham sido redigidas após a observação, à chegada da investigadora a casa, possibilidade referida por Peretz (1998, p. 118).

Após a observação passou-se à terceira etapa definida por Colás e referida por Aires (2011), ou seja, foi elaborado o protocolo da observação (apêndice 1) no qual foram

transcritos os registos observados, completados com algumas notas e inferências. Na elaboração deste apêndice não foram descoradas as recomendações feitas por Peretz (1998, p. 131). O autor recomenda, o emprego da voz ativa e a atribuição de um sujeito aos verbos, “precisando a identidade do sujeito por meio de uma abreviatura que respeite em absoluto o seu anonimato”. Aconselha ainda que ao relatar factos que tenham tido lugar no decorrer da observação, se utilize o “presente descritivo”. Em seguida elaborou-se a análise do protocolo da observação (apêndice 1), ou seja, organizou-se a informação resultante da observação, em categorias e subcategorias.

2.3.2. Teste sociométrico

Um teste sociométrico “consiste em pedir a cada membro do grupo que indique as pessoas com quem gostaria de se associar em diversas situações” (Northway & Lindsay, 1999, p. 11). Estes instrumentos “permitem, em pequenos grupos, pouco organizados, captar de modo fácil as relações espontâneas, destacando ainda, a posição de cada individuo no grupo, em função dessas relações” (Northway & Lindsay, 1999, p. 11). Na presente investigação, o teste sociométrico foi utilizado para, em conjunto com a observação, ajudar a compreender as relações entre os alunos da turma alvo do estudo, mais especificamente, entre a Aluna E e os seus colegas. Embora a partir do final de Novembro, a turma tenha passado a conter dezoito alunos, no dia da realização do teste sociométrico, esta ainda era constituída apenas por dezassete. Assim, os resultados do teste sociométrico incluem apenas estes dezassete alunos.

Na composição do questionário de um teste sociométrico, as questões devem ser enquadradas em critérios elaborados de acordo com o grupo a trabalhar e têm a possibilidade de serem iniciadas por uma pergunta de entrada, de modo a que “os critérios sociométricos derivem naturalmente da conversa” (Northway & Lindsay, 1999, p. 22). Observando estas recomendações e os objetivos do estudo, foram elaboradas quatro questões nos domínios do trabalho, afetivo e lúdico (anexo 56). Na questão quatro, separou-se ligeiramente a pergunta de entrada da questão sociométrica propriamente dita, de modo a não se correr o risco de alguns alunos não responderem a uma delas, ainda que alertados para responderem às duas, dada a sua tenra idade.

Tal como recomendado por Estrela a aplicação do teste sociométrico foi antecedida por um “trabalho preparatório”, onde se garantiu “o carácter confidencial das respostas” de forma a predispor “o grupo a responder livremente e com sinceridade” e a incentivar “os membros do grupo a responder individualmente, sem qualquer espécie de influências mutuas” (Estrela, 1994, p. 368). Bastin (1980) refere que em caso de faltas, é necessário avisar os alunos que os colegas que estão a faltar fazem parte da turma, e consequentemente, são passíveis de ser escolhidos. Esta advertência não foi aqui esquecida, pois no dia de aplicação do teste a aluna R faltou, o que não a impediu de ser escolhida nem rejeitada. A aluna realizou o teste num dia diferente dos colegas.

Após a aplicação do teste sociométrico à turma, organizaram-se os dados em matrizes sociométricas (tabelas 45 a 56). Ao preencher a matriz de escolhas, teve-se o cuidado de preencher os terços vazios dos quadrados que não foram totalmente preenchidos, com zeros, a fim de facilitar os cálculos posteriores, como preconizam Northway e Lindsay (1999). Após o seu preenchimento, analisou-se esta matriz, calculando de acordo com os objetivos do estudo, índices sociométricos. Aqui, pode ver-se o número de escolhas feitas por cada criança; o número de crianças diferentes que cada criança escolheu; as escolhas recíprocas; a intensidade de cada escolha; os subgrupos e grupinhos fechados e a indiferença sociométrica (Northway & Lindsay, 1999). Aqui importava saber essencialmente se havia crianças fortemente rejeitadas e crianças fortemente escolhidas em diferentes tipos de situações, e quais eram. O procedimento seguinte foi apresentar os dados graficamente de modo a torna-los mais legíveis, através de sociogramas em círculo. Segundo Northway e Lindsay (1999), é possível elaborar sociogramas individuais e sociogramas de grupo, consoante os objetivos da investigação desenvolvida. No corrente estudo elaboraram-se apenas sociogramas de grupo (gráficos 70 a 81), uma vez que se trabalhou com um grupo e não com alunos individualmente. O último procedimento consistiu em traçar o quadro sociométrico do grupo e verificar a validade das conclusões (Northway & Lindsay, 1999). Na realização deste procedimento não foi esquecido que “o teste não nos dá as relações entre os membros de um grupo, mas sim as representações e as expectativas dos seus componentes acerca dessas relações” (Estrela, 1994, p. 367).

De modo a analisar a evolução da turma, no final do projeto foi aplicado novamente o teste e foram comparados os resultados com os do primeiro teste.

2.3.3. Entrevista

Uma entrevista é uma “conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Quivy e Campenhoudt falam de entrevistas exploratórias, que são as entrevistas feitas no início da investigação com o objetivo de descobrir “os aspetos do fenómeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo”, alargando ou retificando o campo de investigação das leituras (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 69). Estas entrevistas devem “decorrer de uma forma muito aberta e flexível” e o investigador deve evitar “fazer perguntas demasiado numerosas e demasiado precisas” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 69). Na presente investigação não se pode falar propriamente em entrevistas exploratórias, termo utilizado pelos referidos autores, mas será mais adequado falar em “conversas exploratórias”. Uma vez que a investigadora sabia que queria fazer um projeto de investigação-ação na área da educação inclusiva, mas não conhecia os alunos da escola onde foi desenvolvido este estudo, teve necessidade de se informar sobre as práticas de educação inclusiva e sobre os alunos com CEI existentes na escola e as suas problemáticas, de modo a poder escolher o sujeito despoletador da investigação. Assim, manteve “conversas exploratórias” com a coordenadora dos professores de educação especial do agrupamento X e com a professora de educação especial da Aluna E, como se descreve, mais à frente, no subcapítulo Procedimentos na recolha de dados.

Com o objetivo de recolher informação sobre a Aluna E e a sua turma, entrevistaram-se a professora de educação especial do ano passado e a professora da turma. Estas entrevistas, ao contrário das conversas exploratórias, foram semi-dirigidas, ou seja, “não foram inteiramente abertas nem encaminhadas por um número de perguntas precisas. (...) Tinha-se apenas uma série de perguntas-guias, relativamente abertas” como recomenda Quivy e Campenhoudt (1998, p. 192). Foi a professora de educação especial da Aluna E, do ano anterior, que forneceu as primeiras informações sobre os conhecimentos e dificuldades da aluna e sobre a forma de inclusão de alunos com NEE na escola. Terminada a entrevista elaborou-se o seu protocolo, ou seja, a conversa gravada foi transformada numa conversa escrita. Seguiu-se a elaboração da grelha de análise de conteúdo, onde se organizou a informação constante no protocolo, em categorias e subcategorias (apêndices 2 e 3).

2.3.4. Pesquisa documental

Sá-Silva, Almeida e Guindani distinguem pesquisa documental de pesquisa bibliográfica. Segundo os autores, tanto uma como a outra utilizam o “documento como objeto de investigação”, no entanto “o conceito de documento ultrapassa a ideia de textos escritos e/ou impressos (Sá-Silva, Almeida, & Guindani, 2009, p. 2). O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pósteres” (Sá-Silva, Almeida, & Guindani, 2009, p. 2). As fontes documentais podem dividir-se em fontes primárias, quando estas “são produzidas por pessoas que vivenciaram diretamente o evento que está sendo estudado” (Godoy, 1995, p. 22), e fontes secundárias quando estas constituem “interpretações dos acontecimentos desse período baseadas nas fontes primárias” (Bell, 1997, p. 91). Constituem fontes primárias utilizadas neste estudo, os protocolos da observação naturalista e da entrevista, o questionário sociométrico respondidos pelos alunos ou ainda as fichas dos alunos, e constitui uma fonte secundária, por exemplo o projeto educativo da escola.

Bell (1997) refere que os tipos de documentos mais comuns numa pesquisa são as fontes escritas ou impressas. Também no presente projeto se recorreu a este tipo de fontes, quer para se adquirir informação sobre o défice cognitivo e a baixa visão, quer para se conhecer melhor o conceito de educação inclusiva e respetivas práticas, quer ainda para se caracterizar o ambiente educativo onde se interveio. Foram utilizados livros, artigos de revistas científicas, documentos produzidos pelo agrupamento de escolas onde o projeto foi implementado, tais como Projeto Educativo do agrupamento, PEI da Aluna E e PEI da Aluna N, entre outros. Teve-se o cuidado de recorrer apenas a fontes supostamente credíveis, publicadas por entidades supostamente credíveis como é o caso das universidades, ministérios, revistas científicas, o agrupamento de escolas onde decorreu o estudo, etc. Sempre que se utilizou informação de um documento, esta foi devidamente referenciada, incluindo o número da página de onde foi retirada. Saint-Georges indica os passos a seguir numa boa análise documental: o primeiro consiste em ler atentamente o texto e interpretar as informações nele contidas, o segundo consiste em verificar a autenticidade e proveniência do documento, e o terceiro consiste em “confirmar a informação” (Saint-Georges, 1997, p. 44). Por fim, o autor lembra que na utilização que se fizer dessa síntese é fundamental não esquecer de “citar as nossas próprias fontes para que qualquer leitor possa verificar a correção dos nossos fundamentos” (Saint-Georges, 1997, p. 44). Segundo o autor, ao analisar um

documento “é sempre necessário verificar as informações fornecidas: um documento autêntico pode dizer coisas falsas (ou inversamente)” (Saint-Georges, 1997, p. 42).

No presente trabalho utilizaram-se fontes documentais como forma de aumentar o conhecimento sobre as problemáticas das meninas com NEE, a inclusão, o contexto onde se interveio, ... mas também para apoiar a construção e análise de materiais de recolha de dados. A “observação de questionários de inquérito, de guias de entrevistas ou de ‘relatos de vida’ bem-feitos, por exemplo, ajudam-nos incontestavelmente a conceber os nossos próprios materiais e a não repetirmos os erros dos outros” (Saint-Georges, 1997, p. 16). Foi com base em bibliografia que se elaborou, por exemplo, o questionário do teste sociométrico ou os guiões da entrevista e da observação.

2.3.5. Procedimentos utilizados na recolha de dados

Uma vez que a investigação foi feita numa escola onde a investigadora não lecionava, houve necessidade de contactar, em primeiro lugar, a direção da escola a fim de saber se esta permitiria a implementação do projeto de investigação (anexo 1). O diretor permitiu a investigação e encaminhou a investigadora para a coordenadora de educação especial, que após ter perguntado que ciclo se pretendia trabalhar apresentou e sugeriu alguns casos. Seleccionada a criança despoletadora do estudo, a coordenadora encaminhou a investigadora para a professora de educação especial da aluna escolhida. Esta professora ainda não conhecia a aluna, mas prontificou-se a ajudar no que fosse necessário, disponibilizando à investigadora os documentos que tinha da aluna: um relatório circunstanciado, o PEI do ano anterior e as adequações curriculares do ano anterior. Assim se procedeu à escolha do universo de estudo. Uma vez que a turma não tinha professor atribuído, sendo as aulas asseguradas pela coordenadora da escola – a professora da turma só foi colocada por volta do dia quinze de Novembro – pediu-se uma reunião com a professora do ano passado da aluna com NEE, para se saber como tinha sido o processo de inclusão da aluna E até aquela data e quais as competências desta. A reunião foi marcada, mas com a professora de educação especial, que forneceu as informações pretendidas.

Porque a turma não tinha professor atribuído nem havia documentos sobre esta turma, decidiu-se procurar informação sobre educação inclusiva e sobre os défices apresentados pela aluna E: Dificuldades intelectuais e desenvolvimentais e baixa visão. Desenharam-se também

os materiais para a recolha de dados: guião da observação naturalista, elaboração do teste sociométrico e guiões das entrevistas à professora da turma e à encarregada de educação.

Quando a professora foi colocada, foi pedida a sua colaboração. Colaboração esta prontamente aceite. Uma vez que não havia tempo a perder, pediu-se-lhe autorização para fazer a observação de uma aula e aplicar o teste sociométrico à turma. Feita a observação e aplicado o teste sociométrico foi necessário tratar a informação, como descrito nos pontos anteriores. Com estes dados e com as informações do projeto educativo do agrupamento, disponível no «site» da escola, foi possível fazer quase toda a caracterização da situação em que se interveio e dos contextos em que a mesma se inseriu.

Quase três semanas após a colocação da professora titular da turma, fez-se-lhe a entrevista de modo a recolher mais alguns dados sobre os alunos. Uma vez que a professora dispunha de muito pouca informação sobre estes, decidiu-se que esta iria enviar um pequeno questionário aos encarregados de educação, a fim de obter informações sobre o estatuto socioeconómico dos alunos. Questionário que a investigadora trabalhou e devolveu à colega. A professora também disponibilizou algumas das fichas realizadas pela aluna E, em sala de aula, a fim de facilitar o levantamento de competências das duas alunas, em termos de leitura e escrita (anexos 3 e 4). Relativamente ao que tínhamos previsto, ficou a faltar-nos entrevistar os encarregados de educação das meninas com NEE, que nunca aderiram ao nosso projeto.

A caracterização da situação em que se interveio e dos contextos em que a mesma se inseria, apresentada no capítulo seguinte, resultou do cruzamento de todos estes dados.

3. Caracterização da situação inicial em que se interveio

Neste capítulo apresentam-se os principais intervenientes no projeto, e caracteriza-se sucintamente o agrupamento de escolas X e a turma 4ºB da escola Y. Ao caracterizar a turma, dá-se especial destaque às alunas E e N, e às suas capacidades e dificuldades, informações uteis ao desenho das tarefas do plano de ação.

3.1. A equipa de trabalho

A equipe de trabalho, é constituída pelos alunos do 4ºB da escola Y do agrupamento de escolas X, pela professora titular da turma e pela investigadora. Não foi possível envolver no projeto a professora de educação especial das meninas com NEE, que se manifestou tão disponível antes da professora titular da turma ser colocada, e que se afastou após esta data. Nem foi possível envolver a família das alunas com NEE.

3.2. O contexto escolar

O projeto foi implementado numa Escola Básica do 1.º Ciclo, na cidade de Lisboa. A caracterização do contexto escolar que se segue foi feita com base no projeto educativo do agrupamento, Relatório da Avaliação Externa do agrupamento, na observação da aula, na entrevista à docente da turma e na síntese das fichas de aluno.

3.2.1. Espaço físico e logístico

Segundo o Projeto Educativo, o agrupamento de escolas X é constituído por três escolas básicas do 1º ciclo e três jardins-de-infância, além de uma escola básica de 2º e 3º ciclo, que constitui a sede do agrupamento. Este agrupamento localiza-se num “espaço mais

ou menos marginal” da cidade de Lisboa ocupado por “camadas sociais mais desfavorecidas”, “excluídas” e em situação de “marginalidade económica, social e cultural”. Por este motivo, o agrupamento obteve há já alguns anos estatuto de território TEIP.

Segundo o referido projeto, a escola Y integra um jardim de infância, acolhendo treze turmas, das nove horas às quinze horas e trinta minutos. O edifício da escola Y, segundo o Projeto Educativo, oferece condições de trabalho deficitárias. Este é constituído por dois pisos, distribuídos por dois blocos (norte e sul): No bloco norte, há três salas de aula e uma sala a funcionar como Centro de Recursos no rés-do-chão, e há quatro salas de aula no primeiro andar. No bloco sul, há duas salas de aula no rés-do-chão e quatro salas de aula no primeiro andar. Para além das salas de aula existe um gabinete da Coordenação, uma sala no exterior para dinamização de atividades em pequeno grupo, duas salas de Jardim de Infância, um refeitório com confeção local que funciona em dois turnos, quatro casas de banho para os alunos, duas casas de banho para os docentes e não docentes, duas arrecadações, dois compartimentos diminutos no 1º andar e dois no rés-do-chão para apoio das assistentes operacionais. Circundando o edifício escolar, existe um pátio de recreio de piso irregular. Na parte posterior do edifício existem dois telheiros para abrigo. Pelo facto do pátio de recreio ter um piso irregular, dimensões e forma que dificultam a vigilância nos períodos de recreio, obriga a que este trabalho tenha de ser desempenhado, em simultâneo, por vários adultos.

A planificação anual de todas as atividades de enriquecimento curricular e de apoio à família é feita pela sede do Agrupamento, em conjunto com as respetivas coordenadoras das escolas. Estas atividades extracurriculares e CAF decorrem das quinze horas e trinta minutos às dezassete horas e trinta minutos, só sendo possíveis devido a uma parceria com a Junta de Freguesia que contrata os responsáveis por estas. A Supervisão é feita pelos docentes titulares da escola. O apoio ao estudo é dado pelos docentes da escola sede e pelos professores titulares das respetivas escolas (Projeto Educativo da escola).

3.2.2. Recursos humanos

No momento em que foi consultado o projeto educativo do agrupamento X, a escola Y dispunha de duas Educadoras de Infância; catorze professores; duas assistentes operacionais; um professor do ensino especial (930); um professor do socioeducativo; um vigilante; duas

assistentes operacionais da Câmara Municipal e uma assistente operacional do Fundo de Desemprego.

3.2.3. Dinâmica educativa

O projeto educativo refere que a população escolar é constituída maioritariamente por jovens oriundos de famílias carenciadas, o que é evidenciado pelo elevado número de alunos subsidiados com o escalão A (546 num universo de 1120) e com o escalão B (171 alunos), número total que ultrapassa a metade dos alunos do Agrupamento. Sendo provenientes de famílias bastante desfavorecidas economicamente e deficitárias no que diz respeito às condições de vida mais básicas, estas crianças refletem na escola problemas de instabilidade emocional e de difícil relação com o próximo. Muitos dos seus problemas e frustrações são trazidos para a sala de aula, registando-se casos de indisciplina e de reais dificuldades na aquisição das aprendizagens e das competências sociais básicas. Por outro lado, a maioria destes alunos não tem hábitos de estudo ou de organização, visto que muitos deles só têm um acompanhamento assertivo na escola. O facto de muitos destes alunos não falarem fluentemente a língua portuguesa com os colegas e familiares é outro dos grandes óbices que torna mais difícil o seu percurso escolar.

Todos estes fatores associados geram insucesso traduzido na inconsistência das aprendizagens consubstanciando-se, muitas vezes, em repetências. Havendo da parte dos alunos e também das famílias pouco envolvimento com o que a escola representa, torna-se muito difícil a orientação e subsequente acompanhamento eficaz a muitos dos jovens, no que se refere à escolha de qualquer profissão ou de percursos alternativos ao ensino regular.

3.2.4. Preocupações explícitas para a dinamização de uma escola de sucesso para todos e com todos

O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas X e o Relatório da Avaliação Externa permitiram conhecer as Áreas e Metas fundamentais do agrupamento.

O referido relatório apresenta como pontos fortes do agrupamento “a diversidade de estratégias conducentes ao adequado comportamento dos alunos; a resposta atempada às problemáticas das crianças e alunos pelos docentes de educação especial e dos apoios educativos, com recurso a técnicas de várias áreas, no âmbito das parcerias estabelecidas; a oferta de apoio de português como língua não materna, que corresponde às necessidades dos alunos estrangeiros com pouco ou nenhum domínio da língua portuguesa; a eficaz gestão dos recursos humanos assente no conhecimento das suas competências e conhecimentos; o empenho do pessoal docente e não docente que implementa respostas pedagógicas no sentido de ir ao encontro das necessidades da comunidade” (IGE, 2009-10).

Destaca-se também o projeto TEIP que tem como objetivos prioritários: 1- Melhorar o ambiente educativo e a qualidade das aprendizagens dos alunos, traduzida no sucesso escolar; 2- Intensificar as relações Escola – Família – Meio, atribuindo à escola um papel de veículo de promoção cívica. De entre os muito planos de intervenção que a escola tem levado a cabo destacam-se: Viver com saúde, que tem como objetivos implementar estilos de vida saudável, melhorando a qualidade de vida, escolar e comunitária; “A comunicar, todos aprendemos”, cujos objetivos são facilitar a comunicação e a colaboração entre todos os elementos do agrupamento; “Turma Mais”, destinado a promover o sucesso escolar dos alunos; Português Língua Não Materna cujos objetivos são promover uma melhor integração através de uma melhor competência na Língua Portuguesa (Projeto Educativo, 2009-2013).

Pode-se ainda acrescentar alguns projetos/atividades extracurriculares, como por exemplo, o projeto Conhecer e dar a conhecer os museus de Lisboa, cujos objetivos são: promover a relação/comunicação entre cegos e normovisuais, promover a interculturalidade, conhecer aspetos culturais de outros países através da Arte; ou o projeto Top Bloco que pretende levar os alunos a aprender a respeitar o outro/o seu par, a respeitar as diferentes etnias, culturas, religiões; ou ainda o projeto Desporto Escolar que tem como objetivos: Contribuir para o combate ao insucesso e abandono escolar e promover a inclusão, a aquisição de hábitos de vida saudável e a formação integral dos jovens em idade escolar, através da prática de atividades físicas e desportivas (Projeto Educativo, 2009-2013).

3.3. O grupo-turma

Uma vez que no início do estudo a turma ainda não dispunha de PCT, a caracterização do grupo-turma foi feita com base nos resultados do teste sociométrico, na observação naturalista, na entrevista à docente da turma e numa ficha síntese das fichas de aluno.

3.3.1. Caracterização estrutural

A observação da turma permitiu perceber que esta era constituída por dezassete alunos, sendo que seis eram do 3º ano e onze do 4º ano (apêndice1). Uma semana após a realização da observação, a turma ganhou mais uma aluna, que foi incluída no terceiro ano, passando o grupo a incluir dezoito alunos, sete do terceiro ano e os restantes do quarto ano. Destes, nove alunos são do sexo masculino e nove do sexo feminino. Relativamente à nacionalidade, quinze alunos são de origem portuguesa, uma aluna é brasileira, outra é cabo Verdiana e outro é chinês. O tratamento das fichas de aluno revelou que o nível médio etário dos alunos é de nove anos (apêndice 4). A professora da turma informou que três alunos estão a frequentar o 3º ano pela segunda vez (apêndice 3).

No que se refere ao agregado familiar dos dezasseis alunos que entregaram a ficha de aluno, apenas nove vivem com os dois pais, os restantes não vivem com o pai. No que se refere às habilitações literárias, apenas duas mães têm um curso superior e cinco pais e três mães completaram o ensino secundário. Destacam-se quatro mães que possuem apenas o primeiro ciclo.

No que se refere à profissão, há três mães desempregadas, uma doméstica, uma reformada, uma técnica de contas e uma advogada. As restantes, duas trabalham no comércio, uma num escritório, uma é empregada de armazém e outra auxiliar. Três não responderam. No que se refere aos pais, dois trabalham em escritórios, um no comércio e um está desempregado. Os restantes são um cantoneiro, um auxiliar, um eletricista e um barbeiro. Dos dezasseis alunos que entregaram a ficha de aluno, nove têm SASE e três não responderam, apenas um não tem computador e dois não têm acesso à internet em casa. No que se refere a problemas de saúde dois referiram ter problemas de visão e um hiperatividade (apêndice 4).

3.3.2. Dinâmica educativa

No início do ano, a turma ficou um mês sem aulas, depois teve aulas com a coordenadora da escola até dia quinze de Novembro, altura em que foi colocada a professora da turma. Deste modo, no início do presente estudo, mais especificamente até às férias de natal de 2013, a turma ainda não dispunha de PCT, nem livro de ponto, e a professora da turma ainda não sabia os resultados do teste diagnóstico, passado na turma pela professora coordenadora da escola, nem tinha horário definido devido à implementação das 40h laborais na função pública. Deste modo, a caracterização dinâmica da turma foi feita com base na observação naturalista e nas entrevistas feita à professora da turma e à professora de educação especial da Aluna E, do ano passado.

3.3.2.1. Ensino e Aprendizagem

Relativamente à aprendizagem, na entrevista a professora referiu que esta turma era muito heterogénea: havia quatro crianças bem comportadas e com bom aproveitamento e havia duas crianças – a Aluna E e a Aluna N – com grandes dificuldades. De um modo geral, estes alunos apresentavam bastantes dificuldades (apêndice 3).

Durante o período de observação foi possível identificar algumas dificuldades de leitura em alguns alunos do terceiro ano. O aluno B não só demonstrou alguma dificuldade em acompanhar a leitura do colega anterior, como apresentou algumas dificuldades de leitura, lendo muitas palavras silabando e não fazendo pontuação. Os alunos D e P leram razoavelmente bem, fazendo alguma pontuação. Observou-se também que a Aluna E sabe escrever o primeiro nome, não sabe ler nem escrever os nomes dos colegas. Quanto à realização das tarefas propostas e ao cumprimento de ordens, observou-se que tanto os alunos do 3º como os do 4º ano eram obedientes e cumpriam as tarefas que a professora mandava mais ou menos rapidamente, ainda que por vezes, se distraíssem um pouco pelo caminho. A Aluna E não participou nas atividades da turma, desenvolvendo durante as aulas, exercícios que não têm relação alguma com as atividades dos colegas, elaborados pela professora. No que se refere ao esclarecimento de dúvidas os alunos não mostraram receio em esclarece-las, embora os alunos do quarto ano o fizessem com mais frequência (apêndice 1).

Observando a matriz sociométrica e o sociograma relativos ao domínio da afetividade e do trabalho vê-se que os alunos B e E não são desejados como colegas de mesa pelos colegas da turma e cinco outros alunos são escolhidos apenas por um colega (tabela 47 e gráfico 72). O colega que maior número de alunos desejavam ter a seu lado é o aluno J. Passando à matriz e ao sociograma relativos ao domínio do trabalho de grupo/pares, mais uma vez os alunos B e E não foram escolhidos. Igualmente o aluno I não foi escolhido pelos colegas e os alunos P, C e O foram escolhidos apenas por um colega. Também para trabalhos de grupo o aluno J foi o mais escolhido (tabela 49 e gráfico 74).

3.3.2.2. Socialização e comportamento

No que se refere às amizades na turma, os testes sociométricos mostram que estas ocorrem dentro do grupo dos rapazes e dentro do grupo das raparigas, mas ambos não se misturam. O aluno A tem três amigos recíprocos na turma, os alunos D e G e as alunas L e H têm dois amigos recíprocos. Os alunos O, E, C e I não têm amigos recíprocos na turma (tabela 45 e gráfico 70). Relativamente aos colegas de brincadeira nos intervalos, a aluna E não brinca com colegas da turma e os alunos B e M brincam apenas com outro colega. Os alunos L, H, A, C, R e D brincam com vários colegas da turma. De um modo geral, as raparigas brincam com as raparigas e os rapazes com os rapazes (tabela 53 e gráfico 78).

Quanto ao comportamento e interação entre alunos, a observação da aula permitiu constatar que a turma apesar de ser um bocadinho conversadora não é mal comportada. No entanto, a interação entre alunos é maior nas situações de tarefas menos estruturadas do que em situação de tarefas mais estruturadas. Também é maior entre os alunos do quarto ano do que entre os alunos do terceiro ano, talvez pela forma como as mesas estão dispostas na sala. Na planta da sala incluída no apêndice 1, os alunos do terceiro ano estão representados com os códigos A a E e P. As restantes letras correspondem aos alunos do quarto ano. Embora nas situações de tarefas menos estruturadas se gerem algumas conversas entre alunos, estas, não provocam grande ruído de fundo. Nos casos em que se gera alguma confusão, como foi o caso do momento em que a auxiliar pergunta quantos alunos querem lanche, a professora controla-a rapidamente e sem grandes problemas. Os alunos são obedientes e quando chamados à atenção, conseguem fazer silêncio. Por outro lado, quando a professora está a falar, eles ficam

sossegados a ouvi-la, e se querem intervir, levantam o braço. Além disso, fazem as tarefas que a professora manda. A sua prestabilidade também foi causadora de algum “barulho” como quando o aluno A estava a distribuir os cadernos e o aluno J, que se tinha virado para trás, diz em voz alta “é da O”, ou o caso em que o aluno G diz “esse é meu, dá cá”, ou ainda quando o aluno M após ter respondido ao teste sociométrico diz à investigadora que já acabou e virou a folha para baixo ou ainda quando os alunos demonstram que cumpriram as tarefas, como foi o caso dos alunos G e P ao dizerem que já tinham escrito. Nas situações de atividades mais estruturadas, como é o caso da leitura em voz alta, enquanto um aluno do terceiro ano lia, os colegas ouviam-no e acompanhavam a leitura atentamente. Já os alunos do quarto ano mostraram-se um pouco conversadores “desrespeitando” os colegas que estavam a ler. Os alunos mais agitados/perturbadores durante a observação foram os alunos G e O, ambos do quarto ano. Os alunos que durante o período da observação não interagiram ou interagiram muito pouco com outros colegas foram o aluno D e a aluna E, ambos do terceiro ano. O aluno D só teria possibilidade de interagir com os colegas, sem autorização da professora, se os alunos da frente se virassem para trás e mesmo assim, ainda estavam ligeiramente afastados dele. Os restantes estavam todos muito afastados dele. Logo, a possibilidade de interação deste aluno com os colegas, era bastante difícil. Relativamente à Aluna E, se se virasse para trás podia interagir com os colegas, mas não o fez. Antes da professora lhe dar o seu caderno de atividades, ainda se virou para trás apesar de não interagir com qualquer colega, mas a partir do momento em que a professora lhe dá o seu caderno de atividades, mantém-se concentrada na tarefa. Durante todo o período de observação conversou apenas com a professora (apêndice 1). Na entrevista, a professora também concordou que a turma é bastante faladora e tem dificuldades em cumprir regras. Referiu ainda que a turma contém um aluno do terceiro ano que é o palhacinho da turma e que por vezes “arrasta” os colegas com ele, sobretudo à tarde (apêndice 3).

3.3.2.3. Pontos fortes e pontos fracos

No que se refere aos pontos fracos, a professora da turma referiu que esta é uma turma heterogénea, com “quatro níveis de ensino” – aluna E com aprendizagens ao nível do primeiro ano, aluna N com aprendizagens ao nível do segundo ano, grupo do terceiro ano e grupo do quarto ano – o que dificulta o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, é uma turma

muito faladora com dificuldades em cumprir regras. Contém ainda um aluno que está a frequentar o terceiro ano pela segunda vez, que gosta de sobressair. Nas suas palavras, é o “palhacinho” da turma e muitas vezes os outros vão atrás, sobretudo à tarde. No que se refere aos pontos fortes, o J, o D, e as meninas são miúdos caladinhos e com boas aprendizagens (apêndice3).

3.3.3. Casos específicos do grupo/da turma

A observação, a entrevista e uma conversa informal com a professora da turma permitiram destacar do grupo-turma a aluna E e a aluna N, duas meninas com baixa visão. Além da baixa visão a aluna E apresenta um défice cognitivo elevado levando a que as suas aprendizagens se situem ao nível do primeiro ano (anexo 2). A aluna N, além de ter baixa visão é uma menina que veio dos PALOP para ser operada em Portugal, há mais de meio ano que não frequenta a escola e fala muito mal o português, além de apresentar um léxico muito curto.

Devido a estes problemas e consequentes dificuldades apresentadas pelas meninas, no ponto seguinte, foram destacadas do grupo-turma, foi feito um breve resumo do seu percurso escolar e foram elencadas as suas dificuldades e capacidades. Estas últimas foram tidas em conta no desenho das atividades e tarefas do plano de intervenção, de modo a adequa-lo às necessidades das meninas.

Na entrevista, ficamos a saber que pela positiva se destacam duas meninas e dois rapazes do quarto ano, com bom comportamento e boas aprendizagens (apêndice 3).

3.3.3.1. A aluna E

A aluna E nasceu a 12/9/02 na Maternidade Alfredo da Costa em Lisboa.

A caracterização da aluna E é feita com base no PEI e no relatório circunstanciado, ambos de 2012/13. Recorreu-se também à informação prestada pela professora na entrevista e a fichas que a aluna faz na aula, gentilmente cedidas pela professora da turma. Não se

entrevistou a encarregada de educação, uma vez que não foi possível marcar a entrevista em tempo útil.

3.3.3.1.1 Problemáticas da Aluna E

A aluna apresenta um Défice Visual e desenvolvimental acentuado. Os seus problemas visuais são muito acentuados a média e longa distância e apresenta uma hipersensibilidade à luz. Segundo o relatório da Terapeuta da Fala a aluna E apresenta “uma Perturbação Específica do Desenvolvimento da Linguagem, (...) e apresenta várias alterações a nível da articulação verbal, de carácter fonético e fonológico”. Necessita de acompanhamento a nível da Psicomotricidade e apresenta “um atraso de desenvolvimento, sobretudo nas áreas Pessoal/Social, Ouvido/Fala, Coordenação Visuo-Motora e Realização” (Programa Educativo Individual da aluna E).

3.3.3.1.2 Percurso escolar e apoios da Aluna E

De 2004 a 2006 a aluna E teve apoio domiciliário, sendo sujeita a um projeto de intervenção precoce. A referenciação foi feita pela Maternidade Alfredo da Costa. De 2006 a 2010 frequentou o pré-escolar num jardim-de-infância tendo sido adiada a entrada no primeiro ciclo. No último ano de jardim-de-infância beneficiou das medidas de um PEI. Em 2010 entra no primeiro ciclo, continuando a beneficiar das medidas de um PEI até 2013, com as alíneas **a)** Apoio Pedagógico Personalizado, **b)** Adequações Curriculares Individuais (nas áreas curriculares comuns – Matemática, Português e Estudo do Meio e na introdução de objetivos e conteúdos intermédios), **d)** Adequações no processo de avaliação (tipo de prova, formas e meios de comunicação, duração e local de prova) e **f)** Tecnologias de apoio (computador e calculadora eletrónica) (Programa Educativo Individual da aluna E).

Segundo o Relatório circunstanciado, em 2012/13, a aluna E teve apoio três vezes por semana, sendo notória alguma evolução ao longo do ano letivo. Contudo não conseguiu alcançar com sucesso as competências definidas no seu Programa Educativo Individual. Quanto às necessidades da aluna E decorrentes da sua deficiência visual, em 2013 foram tomadas as seguintes medidas educativas: reorganização da sala de aula e colocação da aluna

sempre próxima da fonte de informação. Foi ainda requisitado um estirador com plano inclinado para adequar a distância do trabalho e diminuir a fadiga visual. Também foi acompanhada uma vez por semana em terapia da fala e terapia ocupacional. No referido relatório pode ler-se que a aluna E é uma criança com baixa autoestima, que necessita do apoio constante do professor e de reforço positivo. Por outro lado, a aluna sempre se revelou interessada e empenhada, mas no final do ano começava a demonstrar algum desinteresse e prostração perante algumas tarefas, principalmente na área de português. Segundo o referido relatório, no final de 2012/13, a aluna E ficou retida no terceiro ano e foi proposta para CEI.

Relativamente aos apoios fora da escola, por apresentar um défice visual e de desenvolvimento acentuado, a aluna E é acompanhada na Consulta de Desenvolvimento da MAC - Maternidade Alfredo da Costa, onde nasceu. É acompanhada em Neuro-oftalmologia no H.S., em ORL, no Hospital Dona Estefânia, em Pediatria pela Santa Casa de Misericórdia de Lisboa e em Neurologia. Em 2013, a psiquiatra que a acompanha recomendou a sua integração no Centro Helen Keller. A mãe da menina procedeu à sua inscrição com relatório médico de recomendação justificada, pelo que se aguarda uma resposta da avaliação iniciada no centro citado.

3.3.3.1.3 Perfil de funcionalidade da aluna E

O relatório de 15/12/08 refere que “embora a aluna E apresente uma boa capacidade de compreensão, apresenta um atraso que se centra sobretudo em algumas áreas ligadas a aspetos cognitivos, organização grafo-percetiva, estruturação espacial, coordenação olho-mão e esquema corporal, refletindo um atraso global do desenvolvimento mental”. O relatório de avaliação do SPO do Agrupamento de Escolas X refere que a capacidade de compreensão de regras sociais se encontra na média esperada para a idade. No entanto, a aluna E demonstra grande dificuldade na recolha de informação que faz do meio que a rodeia, na abstração verbal e apresenta vocabulário pobre.

Ao nível das atividades e participação, a aluna E apresenta as seguintes dificuldades: em termos da motricidade fina, apresenta alguma dificuldade em agarrar, manipular (utilização da mão e do braço) e em apanhar. No que se refere à motricidade global, apresenta alguma dificuldade em controlar o comportamento. Manifesta também uma dificuldade ligeira no andar, nomeadamente em andar sobre superfícies diferentes, contornar obstáculos, subir e

descer e em correr. No que concerne à comunicação, revela dificuldades moderadas no comunicar e receber mensagens orais e mais acentuadas ao nível da fala, nomeadamente no que se refere a manter e terminar uma conversa. Em termos de comportamento social, apresenta dificuldades ao nível das interações pessoais básicas. No que se refere à cognição, revela dificuldades graves ao nível da aprendizagem e aplicação de conhecimentos, nomeadamente, na aquisição da linguagem, na aquisição da leitura e em reconhecer símbolos como caracteres, letras e palavras. Em termos de estimulação sensorial apresenta alguma dificuldade em dirigir a atenção e em levar uma tarefa até ao fim (Programa Educativo Individual da aluna E).

3.3.3.1.4 Nível de competências da aluna E, no início do ano letivo

Segundo o Relatório circunstanciado, no final do ano letivo transato, a aluna E demonstrava grande dificuldade na recolha de informação que fazia do meio que a rodeava, na abstração verbal e apresentava um vocabulário pobre. Revelava dificuldades significativas nas três áreas curriculares.

Na área de Português continuava a trabalhar conteúdos do primeiro ano de escolaridade, demonstrando muita dificuldade em desenvolver capacidades de leitura e escrita. Apenas lia palavras/frases simples, com as palavras trabalhadas, apresentando dificuldade em formar palavras novas autonomamente (Relatório circunstanciado). As fichas em anexo mostram que a aluna E lê e escreve palavras conhecidas, com ajuda de imagens, como por exemplo menino, menina, sapato, bota, ... e junta sílabas para formar palavras conhecidas (anexo 3). Através de uma conversa informal com a professora da turma ficamos a saber que a aluna E consegue: escutar os outros e esperar pela sua vez para falar; e consegue respeitar o princípio de cortesia. Tem muita dificuldade em cumprir instruções porque não percebe o que se lhe pede; em falar de forma audível, falando pouco e baixo por ser difícil articular as palavras; em construir frases com graus de complexidade crescente, por ter um vocabulário muito pobre. Na entrevista, a professora referiu que a aluna “copia bem”, “funciona muito a nível da memorização”, sabe o abecedário, escreve o nome completo dela e o primeiro nome da mãe. Ao escrever palavras esquece-se muito das vogais e da última letra da palavra. Não responde a perguntas de textos, porque não compreende” (apêndice 3).

Na área de Matemática, a aluna tinha dificuldade em assimilar os conteúdos básicos e em executar adições e subtrações de números maiores de 20. Trabalhava conteúdos de primeiro ano. O cálculo mental era muito fraco e a aquisição de conceitos base era realizada com muita dificuldade. Não apresentava poder de abstração (Relatório circunstanciado). As fichas em anexo confirmam-nos que estes problemas se mantêm: sabe fazer os números até 10, faz pequenas somas com recurso a desenhos, mas sem recurso a imagens já não consegue fazer. Não consegue decompor números por menores que sejam (anexo 4). Na entrevista, a professora referiu que a aluna E “Conta até dez ou quinze, faz pequenas sequências. Conta pequenos conjuntos de patinhos, ... Faz pequenas contas como cinco mais três ou três mais quatro, agora estamos a ir até dez, dez mais um, dez mais dois, é tudo muito devagarinho” (apêndice 3).

Na área de Estudo do Meio, a aluna conseguiu concretizar algumas aprendizagens apenas com apoio, e fez uma evolução enorme na área das expressões artísticas (Relatório circunstanciado). Na entrevista a professora referiu que a Aluna E “participa sempre, trabalha o mesmo que os outros e o J vai ajudando”, “já falamos dos ossos e a B também vai apontando no seu corpo onde ficam”.

O Programa Educativo Individual refere como áreas /indicadores fortes (pontos de partida / suporte de trabalho), o facto de a aluna gostar de conversar sobre temas do seu interesse; relatar diariamente acontecimentos do seu dia-a-dia e revelar gosto por histórias tradicionais e com personagens do imaginário, tais como fadas e princesas. Apresenta como áreas / indicadores fracos (aspetos a melhorar), o tempo de tarefa reduzido; a linguagem; dificuldades no mecanismo de leitura e escrita e no cálculo mental e raciocínio matemático.

Em conclusão, a aluna E apresenta poucos períodos de concentração/atenção e tem pouco poder de memorização, apresentando avanços e recuos nas aprendizagens.

3.3.3.2. A aluna N

Segundo o Programa Educativo Individual, a aluna N nasceu a 12/04/2005 em Angola e encontra-se em Portugal com a mãe, tendo o pai ficado em Angola.

A caracterização da aluna N é feita com base no PEI e no Relatório Técnico-Pedagógico, ambos de 2013/14. Recorreu-se também à informação prestada pela professora em conversa informal.

3.3.3.2.1. *Problemáticas da Aluna N*

A aluna N possui baixa acuidade visual por subluxação dos cristalinos, tendo sido submetida a uma cirurgia para colocação de lente intraocular fixa à íris posterior. Há ainda a hipótese desta possuir síndrome de Marfan (Relatório Técnico-Pedagógico).

3.3.3.2.2. *Percurso escolar e apoios da Aluna N*

A aluna frequentou o infantário em Angola entre os dois e os seis anos. Encontra-se em Portugal desde vinte de janeiro de 2013 para realizar tratamentos oculares. Desde essa data, a aluna não frequentou a escola. Apenas começou a frequentar as aulas na escola Y no dia vinte sete de novembro de 2013. É uma criança extrovertida, tendo sido relativamente fácil a sua adaptação à escola (Programa Educativo Individual).

3.3.3.2.3. *Perfil de funcionalidade da Aluna N*

Para conseguir acompanhar as atividades propostas, a aluna N necessita de pequenos períodos de repouso entre tarefas devido às suas limitações visuais que a obrigam a um grande esforço e fadiga visual.

O normal ritmo de aprendizagem da aluna é ainda dificultado pelo desfasamento entre os conteúdos lecionados em Angola e em Portugal, e pelo afastamento da aluna da escola entre vinte de janeiro de 2013 e vinte sete de novembro 2013.

Segundo o PEI e o RTP a aluna apresenta dificuldade em utilizar intencionalmente o sentido da visão para processar estímulos visuais, tais como, assistir a um evento desportivo ou observar crianças brincando; em adquirir informação sobre pessoas, coisas ou acontecimentos, ou seja em responder a perguntas como porquê, o quê, onde, e como; em adquirir conceitos; manter intencionalmente a atenção em ações ou tarefas específicas durante um intervalo de tempo; em resolver problemas.

3.3.3.2.4. *Nível de competências da aluna N, no início do ano letivo*

Porque a aluna N chegou quase no final do primeiro período, vinda de outro país, a escola não dispunha de documentos oficiais relativos ao seu nível de competências no início do ano letivo. Deste modo, podemos referir apenas que na área de português a professora da turma informou em conversa informal que a menina trabalhava conteúdos do segundo ano, inclusivamente, utilizava um manual deste ano de escolaridade.

4. Plano de ação

Este capítulo é dedicado ao nosso plano de ação. Pelo facto da investigadora não lecionar na escola, e consequentemente, não conhecer muito bem o grupo-turma, elaborou-se um plano flexível, utilizado como um guia dos passos seguidos e sofrendo ajustamentos sempre que necessário.

4.1.Pressupostos teóricos

Uma boa planificação tem de ser adaptada ao universo onde vai ser aplicada. Assim, antes de planear a intervenção “o engenheiro avalia a obra a efetuar (...); o médico avalia o estado do doente (...); o educador, naturalmente, avalia também a situação educativa do aluno” (Vieira & Pereira, 2007, p. 95) ou da turma, a fim de identificar, não só as fragilidades e dificuldades, mas também as competências e capacidades dos alunos, de forma a adequar a prática educativa e promover aprendizagens de qualidade e sucesso, partindo dos conhecimentos adquiridos e aproveitando as capacidades de todos. A nossa avaliação do grupo-turma permitiu-nos tomar conhecimento da fraca interação positiva e da fraca partilha de saberes entre os alunos, ainda que esporadicamente, e parafraseando a professora da turma, possa haver alguma ajuda por parte dos “alunos mais espertos” aos que apresentam maiores dificuldades. Verificamos ainda, a existência de dificuldades de integração de alguns alunos no grupo-turma, nomeadamente da aluna E, “invisível” aos olhos dos colegas e dos alunos F e O, bastante rejeitados pelos companheiros. Os alunos O, C, I, E e N não tinham amigos na turma. Além das dificuldades de integração, algumas crianças registavam também algumas dificuldades académicas, mais especificamente a aluna E que não sabia ler nem escrever de forma autónoma e a aluna N, que por ter chegado recentemente dos PALOP, apresentava grandes lacunas em termos de conhecimentos, relativamente aos colegas.

Neste contexto, as nossas planificações foram elaboradas com o objetivo de aumentar as competências de leitura e escrita, aumentar a participação de forma ativa nas atividades e proporcionar oportunidades de interação e colaboração entre todos os alunos do grupo-turma. Optamos por trabalhar a leitura e a escrita, por um lado, porque estas são fundamentais quer nas atividades do dia-a-dia, quer nas atividades académicas, e por outro lado, por serem áreas em que as alunas E e N, e quase todos os alunos do terceiro ano, apresentavam dificuldades.

O terceiro motivo prendeu-se com o facto das atividades de leitura e de escrita, desenvolvidas por estas crianças em sala de aula, ou não lhes permitirem, ou permitirem uma interação muito reduzida com a turma. Com vista ao alcance destes objetivos, as planificações a seguir apresentadas foram implementadas através de um processo de ação/reflexão/ação, e operacionalizadas através de trabalho cooperativo desenvolvido dentro da ZDP dos alunos, de modo a promover a partilha de saberes, experiências e informação, e levando a que “todos aprendessem com todos” (Silva M. O., 2011, p. 9).

O processo ação/reflexão/ação permitiu questionar contínua e sistematicamente "os contextos/ambientes de aprendizagem", as nossas práticas, e processar "a recolha e a produção de informação válida para fundamentar as estratégias/atividades de aprendizagem" que foram sendo desenvolvidas (Sanches, 2005, p. 130).

Através do trabalho cooperativo foi modificado o contexto de sala de aula e foram implementadas estratégias e atividades com todos e para todos. Assim, foram integrados os alunos desenraizados, através do treino de competências académicas onde se fomentou a interdependência positiva, a responsabilidade individual, a relação face a face e a valorização da diferença, tornando o grupo-turma mais responsável e solidário.

Por fim, ao contrário do ensino tradicional em que o professor ensina a todos os alunos os mesmos conteúdos e da mesma forma, independentemente das suas necessidades e dificuldades/capacidades, ao trabalhar dentro da ZDP dos alunos, partiu-se dos seus conhecimentos, centrando o ensino nas suas necessidades e na ajuda que estes necessitavam para poder avançar na área da leitura e da escrita. Deste modo, além das docentes presentes na sala de aula, e pegando nas palavras de Bruner (1996), também os alunos foram “montando andaimes”, uns para os outros.

4.2. Planificação, realização e avaliação da intervenção

Com o objetivo de alterar a situação do grupo-turma melhorando as suas competências académicas e sociais, elaboramos uma planificação anual para as áreas de competências pessoais e sociais, leitura e escrita. Foi ainda planificada a estrutura das aulas que inclui a preparação da atividade a desenvolver, a realização de trabalho autónomo e a avaliação/reflexão do trabalho desenvolvido.

A intervenção foi realizada em vinte sessões, executadas semanalmente em dois blocos de noventa minutos, a partir da terceira semana, altura em que a professora da turma se convenceu dos benefícios do trabalho desenvolvido com a implementação do projeto.

De modo a levar os alunos a melhorar o mais possível em termos cognitivos, planeou-se trabalhar a interpretação de texto e a produção escrita dentro da zona de desenvolvimento proximal destes, recorrendo a textos e respetivos guiões de leitura, retirados essencialmente das Provas de Aferição (Vários anos), mas também do manual de Português do 4º ano A Grande Aventura (2013), do caderno de escrita do 4º ano (2012), do livro Preparação para Provas Finais de Ciclo - 4º ano (2013) e do Portal do Ensino Básico Atividades e Recursos (2009-2014).

A operacionalização foi planeada para ser desenvolvida através de trabalho cooperativo entre a professora da turma, a investigadora e os alunos, num processo de ensino-aprendizagem onde dominou a partilha de conhecimentos, a ajuda quer dos adultos quer dos alunos uns aos outros. Escolhemos esta estratégia de ensino-aprendizagem não só pelas vantagens já enumeradas no capítulo 1.3, mas também porque segundo Sanches

a aprendizagem com os pares, bem conduzida, revela-se uma estratégia quase indispensável numa escola que se quer de todos e para todos, onde todos possam aprender com os instrumentos que se têm, onde todos devem poder ir o mais longe possível, utilizando o seu perfil de aprendizagem que pode ser igual ou diferente do seu colega e mesmo do professor” (Sanches, 2005, p. 135).

No que se refere à avaliação, planificaram-se avaliações das sessões diárias e conjuntas de alunos e professoras e avaliações semanais, também conjuntas, de alunos e professoras, onde se procurou que os alunos tomassem consciência das suas necessidades e fossem negociadas as ajudas semanais. De certo modo, estas constituíam o ponto de partida para as sessões seguintes. Planificaram-se ainda avaliações e reflexões semanais da professora da turma e da investigadora, de modo a que estas pudessem manter ou redefinir os caminhos a seguir, em função dos resultados, tal como sugerem Dickens e Watkins (1999). Deste modo, por ser um “processo constantemente controlado passo a passo”, foi possível traduzir os resultados em “modificações, ajustamentos, mudanças de direção, redefinições de acordo com as necessidades” como defendem Cohen e Manion (Bell, 1997, p. 21).

4.2.1. Planificação a longo prazo

Com o objetivo de preencher as lacunas do grupo turma em termos de leitura e escrita e em termos de socialização, a planificação anual incidiu exatamente sobre estas áreas, como se pode verificar na tabela 1. Foi dentro delas que foram estabelecidos objetivos gerais e objetivos específicos, para os quais foram definidas estratégias/atividades, recursos e formas de avaliação. Da planificação consta ainda a calendarização das dezanove sessões previstas.

As atividades consistiram essencialmente na análise, interpretação e na produção de diferentes tipos de texto, sendo dinamizadas pelos alunos e mediadas pela investigadora e pela professora da turma. De modo a podermos verificar de forma mais precisa a evolução dos progressos dos alunos, atribuiu-se a cada grupo, uma ou duas tarefas o número de vezes necessárias para que estes as desenvolvessem sem qualquer ajuda, permitindo-nos assim, verificar “que ajuda, e que quantidade de ajuda é necessária para desenvolver tarefas de leitura e escrita, inscritas na ZDP dos alunos”. Os recursos utilizados foram textos e respetivos guiões de leitura e ainda instruções para produção de diferentes tipos de texto (anexos 5 a 54).

Tabela 1- Planificação a longo prazo

Áreas	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	Avaliação	Calendarização	
Competências pessoais e sociais	Ser capaz de organizar um grupo e estabelecer regras mínimas necessárias ao seu adequado funcionamento	• Permanecer no grupo • Usar um tom de voz suave • Utilizar o nome dos colegas • Falar na sua vez • Partilhar materiais	Organizar a sala de aula de modo a facilitar o trabalho de grupo Formar grupos de trabalho	Diferentes tipos de textos e respetivos guiões de leitura Fichas de instruções para produção escrita	Avaliação das sessões	1 vez por semana de Março a Junho	
	Estabelecer relações de trabalho.	• Orientar trabalhos: clarificar objetivos, ter consciência dos prazos, definir procedimentos adequados • Expressar apoio • Pedir ajuda • Esclarecer • Respeitar as ideias a os interesses dos colegas • Elogiar o trabalho dos colegas • Defender tranquilamente os seus pontos de vista com argumentos válidos • Negociar soluções	Atividades de leitura de diferentes tipos de textos (leitura mútua, leitura de histórias, identificação das ideias principais, predição do final das histórias, procura de significados de palavras com recurso à raiz das palavras e às regras de ortografia, resumo de histórias uns aos outros, resposta a perguntas de interpretação)			Março 12, 19, 26, Abril 2, 3, 23, 24, 30 Maio 7, 8, 14, 15, 23, 22, 28, 29 Junho 4, 5, 11, 12	
Aprendizagem da leitura	Aprender os mecanismos básicos de extração de significado do material escrito	• Decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado global de um texto curto. • Conhecer estratégias básicas para a decifração automática de cadeias grafemáticas e para a extração de informação de material escrito					
Aprendizagem da escrita	Dominar as técnicas instrumentais da escrita	• Produzir textos escritos com diferentes objetivos comunicativos • Conhecer técnicas básicas de organização textual					

4.2.2. Planificação, realização, reflexão e avaliação a curto prazo

Ao longo da intervenção não foi adotado um modelo de aprendizagem cooperativa específico. Pretendeu-se apenas que o trabalho decorresse num ambiente cooperativo em que houvesse uma partilha de saberes, experiências e pontos de vista entre professores e alunos. Resumindo, pretendeu-se que o trabalho decorresse num ambiente de interdependência positiva, de responsabilidade individual, de desenvolvimento de competências sociais e de relação face a face. Pretendeu-se ainda que o modelo de trabalho fosse adequado ao ensino/trabalho da leitura e da escrita no Primeiro Ciclo do Ensino Básico e que existisse uma avaliação diária e semanal do trabalho desenvolvido.

Com estes objetivos organizamos os alunos da turma em grupos de três elementos, o mais heterogéneos possível quanto a nível de rendimento, sexo e raça. A professora da turma não permitiu a constituição de grupos maiores, por receio de haver alunos que não trabalhassem. As crianças foram sempre agrupadas com base nos conhecimentos da professora da turma, uma vez que ela já os conhecia relativamente bem, pois já estava a trabalhar com eles há quatro meses. Assim, não sentimos necessidade de realizar prova de conhecimentos inicial com objetivo de identificar os níveis de rendimento. Pelo facto de ser a professora a agrupar os alunos e não deixar a constituição dos grupos ao critério destes, preveniu-se uma possível «sobra» de crianças, ou seja, de alunos que não se integrassem ou que os colegas não integrassem num grupo sem ajuda da professora.

No que se refere à duração dos grupos, estes funcionaram de forma rotativa, ou seja, foram mudando periodicamente de forma a alargar o estabelecimento de laços afetivos e a alargar a coesão do grupo-turma. No entanto, mantivemo-los o tempo suficiente para que os seus membros pudessem estabelecer relações mais estáveis e duradouras, compreendessem melhor os outros e se pudessem acomodar às suas características e necessidades, aos seus estilos de aprendizagem e às suas peculiaridades comportamentais, como recomenda Leitão (2010).

Em termos de atividades, e porque pretendíamos perceber “que ajuda, e que quantidade de ajuda é necessária para desenvolver tarefas de leitura e escrita, inscritas na ZDP dos alunos”, foi atribuída a cada grupo, uma ou duas tarefas tantas vezes quantas as necessárias para que estes as desenvolvessem sem qualquer ajuda. No entanto este número de vezes foi condicionado à duração dos grupos, ao reduzido número de sessões por grupo, à

compreensão em detrimento da memorização e à impossibilidade de produzir dois textos exatamente iguais.

No caso da leitura, foi atribuído a cada grupo um ou dois textos e o respetivo guião de leitura, o número de vezes necessário para que os alunos o(s) conseguissem ler sem ajuda. No entanto, por ser uma tarefa de compreensão, teve-se o cuidado de não atribuir ao mesmo grupo o mesmo texto em sessões consecutivas, para que os alunos não memorizassem as respostas, uma vez que o que se pretendia era verificar que tipo e que quantidade de ajuda os alunos necessitavam para responder a um determinado tipo de questão, e não que memorizassem a resposta daquela questão específica daquele texto específico. Em tarefas de compreensão, importa que os alunos generalizem e não se limitem a memorizar, algo não generalizável. Entretanto, entre uma aplicação e outra do mesmo texto, cada grupo foi analisando outros textos onde poderia praticar a análise daquelas e de outros tipos de questões e mesmo a análise de outros tipos de texto. Outra contingência foi, como já referimos, o reduzido número de sessões por grupo, pois não se conseguiu que este ultrapassasse as sete. Perante este reduzido número de sessões e a recusa em atribuir ao mesmo grupo o mesmo texto em sessões consecutivas, o máximo de leituras do mesmo texto que se conseguiu atribuir a cada grupo foi três, um número de vezes insuficiente para alguns grupos e algumas tarefas, ainda que estas se encontrassem dentro da ZDP dos alunos.

De modo a minimizar estes constrangimentos e a facilitar o estabelecimento do percurso evolutivo da leitura para as meninas com NEE, atribui-se-lhes um texto várias vezes ao longo da intervenção – *A ovelhinha que veio para jantar* e *História de um papagaio*. O texto retirado do livro *Estranhões e Bizarrocos* foi-lhes atribuído três vezes ao longo da intervenção. No caso da aluna E, as questões dos guiões de leitura do texto *História de um papagaio* e *Estranhões e Bizarrocos* foram adaptadas para que ela lhes conseguisse responder sem necessidade de muita ajuda, uma vez que originalmente havia algumas questões de resposta mais longa. Deste modo, sem alterar estruturalmente a tarefa, esta adaptação permitiu, de certa forma, uma mediação dos estímulos, que melhorou a representação e, com isso, o controle e execução externos, por parte do sujeito. No entanto, no caso desta menina, os textos não se destinaram tanto a verificar o seu percurso evolutivo em relação à leitura compreensiva porque sem ajuda, provavelmente, ela jamais conseguirá ler um texto literário, mas a aumentar a sua autoestima ao perceber que consegue desenvolver as mesmas tarefas que os seus colegas ainda que necessite de alguma ajuda.

No caso da escrita, também atribuímos a cada grupo uma tarefa até que os alunos a conseguissem concluir sem ajuda de um adulto. Esta conclusão da tarefa sem ajuda, inclui o respeito ou não pelo tipo de texto, o respeito ou não pela informação pedida, a coerência e o vocabulário utilizados, a estruturação do texto e a articulação intrafrásica. Não inclui erros ortográficos, por um lado, devido à dificuldade de produzir um texto que inclua todas as palavras anteriormente mal escritas, e por outro, porque seria injusto para um grupo de alunos que fosse sempre o mesmo aluno a escrever. Além disso, de um modo geral, os alunos não chamam o adulto para corrigir o trabalho sem corrigir erros que tenham detetado.

Deste modo, os discentes, nas suas equipas de trabalho realizaram uma série de atividades de leitura e escrita, como por exemplo, leitura de textos em pequeno grupo, identificação das ideias principais, predição do final das histórias, procura de significados de palavras com recurso às regras de ortografia, resumo de histórias uns aos outros, resposta a perguntas de interpretação e produção de diferentes tipos de texto. Assim, o trabalho no interior do grupo envolveu alguma discussão acerca da identificação das principais ideias presentes nos textos e nas tarefas de escrita, permitindo que o funcionamento interior da mente de cada aluno fosse aumentando a partir do funcionamento entre as mentes dos elementos do grupo. Segundo Vygotsky, por ser efetuada na ZDP com recurso à mediação social e instrumental, este é o tipo de aprendizagem que conduz ao desenvolvimento (Vygotsky, 1991).

Quanto aos materiais utilizados nas sessões, elaboram-se fichas de trabalho e guiões de produção de texto a partir dos materiais já referidos no ponto 1.2. Planificação, realização e avaliação da intervenção (anexos 5 a 54).

Relativamente às tarefas, no início da aula, eram distribuídos aos grupos uma tarefa de leitura compreensiva e/ou uma tarefa de escrita para serem desenvolvidas nessa sessão. Deste modo, ao distribuir uma tarefa a ser realizada por todo o grupo, estava-se potencialmente a criar

relações de interdependência positiva entre os parceiros, uma vez que para poderem trabalhar cooperativamente, necessitariam de trocar opiniões, pontos de vista, ideias. Precisariam de chegar a acordos, ultrapassar divergências, definir estratégias, em suma, comunicar e interagir” (Leitão, 2010, p. 133).

A operacionalização da leitura pelos grupos das meninas com NEE foi adaptada em função das características destas, e de modo a facilitar a recolha de dados para estabelecer os

respetivos percursos evolutivos. Assim, no caso da aluna E, os colegas de grupo liam o texto e todos os elementos do grupo procuravam identificar as ideias principais/resumi-lo, dando-lhe sempre oportunidade de ser ela a primeira a falar. Em seguida um dos elementos do grupo lia a primeira questão e davam oportunidade à aluna E de ser a primeira a responder. Se respondesse corretamente, ajudavam-na a escrever a resposta/colocar a cruzinha na resposta correta ou eles mesmos o faziam. Se a resposta estivesse incorreta, eles próprios davam a sua resposta e explicavam-lhe porque é que a resposta dela não estava correta. No caso da aluna N, quando os textos se destinavam a estabelecer o seu percurso evolutivo, era ela que lia e resumia o texto. Era também ela que tinha hipótese de responder em primeiro lugar às questões do guião de leitura e de escrever as respostas. Se os colegas concordassem com a sua resposta era essa a resposta do grupo, se não concordassem, seria a resposta que reunisse mais consenso no grupo. Nos outros textos, todos os elementos do grupo podiam ler o texto e resumir-lo/identificar as ideias principais. No momento de responder às questões do guião de leitura, procediam como nos textos destinados a estabelecer o percurso evolutivo da aluna N, mas podiam ser eles a escrever as respostas uma vez que esta menina é muito lenta a escrever.

De modo a obter dados que permitissem estabelecer percursos evolutivos de escrita mais rigorosos, das meninas com NEE, além de participarem nas tarefas dos respetivos grupos, estas desenvolveram pequenas tarefas individuais. Assim, no caso da aluna N, na segunda sessão atribuiu-se ao grupo uma tarefa onde tinham de escrever um recado e descrever uma personagem. Embora o trabalho fosse do grupo, por esta ser uma tarefa auxiliar do estabelecimento do percurso evolutivo, a aluna N escreveu os seus textos individualmente, e os colegas de grupo, os deles. Uma vez que ambos os textos da aluna N apresentavam vários erros ortográficos, pegou-se neles, durante uns minutos ao longo de várias sessões, de modo a verificar a evolução da aluna na escrita destas palavras. A tabela 58 resume o trabalho desenvolvido e a evolução da aluna na escrita. No caso da aluna E, o trabalho de escrita de palavras começou na quinta sessão porque esta gostou muito das atividades das duas primeiras sessões e não quisemos interromper. Na terceira sessão o grupo demorou a sessão inteira para ler o texto, não nos dando oportunidade de trabalhar a escrita com a aluna e na quarta sessão, também não o fizemos por ser a última sessão com estes grupos. Assim, só na quinta sessão a investigadora se sentou com aluna E durante quatro ou cinco minutos para trabalharem em conjunto a escrita de uma palavra escolhida pela aluna. No entanto, os seus colegas de grupo, especialmente o aluno J, pediram para os deixamos

fazer esta tarefa. Deste modo, a partir desta sessão, foram os colegas do grupo da aluna E a ensina-la a escrever palavras, mediante algumas instruções por nós fornecidas. Também a partir da decima primeira sessão foram as colegas de grupo que a ajudaram, essencialmente a aluna H, com quem a aluna N passou a dar-se excecionalmente bem.

Embora as professoras presentes na sala ajudassem os alunos, sobretudo no momento da correção das questões, o grande trabalho de ajuda da sessão era realizado com os grupos previamente acordados, a partir das necessidades que emergiam da avaliação conjunta. A partir desta, os alunos iam tomando consciência das suas necessidades, que por sua vez, serviam de ponto de partida para o trabalho das sessões seguintes. Salienta-se no entanto, que houve alguma dificuldade por parte dos alunos, sobretudo a partir da sessão doze, em identificar as suas necessidades.

A correção dos trabalhos era feita através de um trabalho conjunto professora-alunos, porque na área da leitura e da escrita, por vezes, o aluno/grupo pode pensar que está a responder corretamente a uma determinada questão de interpretação e não está, e por conseguinte, não procura ajuda. Por outro lado, optou-se por não fornecer diretamente as respostas, algo que aconteceria se fossem os alunos a corrigir o trabalho dos colegas, mas por levar os alunos a chegar à resposta através da negociação interpessoal adulto-alunos, com recurso ao fornecimento de pistas, demonstrações ou iniciando a resposta e pedindo aos alunos que continuassem, tal como defendia Vygotsky, quando se trabalha dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal. Procurou-se articular as ajudas solicitadas pelos alunos com a correção das questões de interpretação e com as ajudas previamente negociadas. Estas últimas, foram sempre realizadas no momento da correção dos trabalhos de modo a partir-se das dificuldades e conhecimentos dos alunos. Assim, através de processos dialógicos entre adulto e alunos, os processos psicológicos naturais foram sendo reestruturados, dando origem a processos psicológicos superiores. Através da negociação e da mediação os alunos foram adquirindo uma mente mais social.

No que se refere à avaliação, no final de cada sessão era feita a avaliação da aula e no final da semana era feita ainda a avaliação semanal.

Deste modo, através do trabalho cooperativo os alunos foram produzindo e sustentando a solidariedade do grupo, foram ajudando a criar uma comunidade, e foram promovendo um sentido de divisão do trabalho, orientado para a produção de um produto

(Bruner, 1996). Segundo Bruner é através da interação com os outros que as crianças descobrem o que é a cultura e de que forma esta concebe o mundo. O professor existe, mas não tem o monopólio do ensino, também os alunos devem “montar os andaimes”, uns para os outros (Bruner, 1996, p. 41).

No que se refere à avaliação do grupo-turma, esta ocorreu no terceiro período com base na realização de testes aplicados pela professora da turma e, no caso dos alunos do quarto ano, também com base nos exames nacionais. Os resultados encontram-se na entrevista final à professora da turma, analisada no subcapítulo avaliação global da intervenção. Porque a investigadora não era professora da turma e devido ao pouco tempo ocupado pelas nossas sessões, procurou-se estabelecer o percurso evolutivo de cada grupo essencialmente a nível da leitura, e o percurso individual das meninas com NEE ao longo de toda a intervenção, quer a nível da leitura, quer ao nível da escrita.

De modo a permitir obter percursos evolutivos mais rigorosos, ao longo das sessões, utilizaram-se grelhas de observação de aula que eram simultaneamente “grelhas de correção de tarefas” (anexo 55). A grelha utilizada com os grupos das meninas com NEE, em cada sessão era parcialmente preenchida pelos colegas de grupo das meninas e pela investigadora, no momento da correção das respostas às questões de interpretação. A grelha de leitura dos restantes grupos e a grelha de escrita eram preenchidas no momento da correção dos trabalhos pela professora que ajudava a corrigir. Os dados destas grelhas permitiram fazer tabelas e gráficos de evolução dos progressos dos alunos, que não só facilitaram a descrição das sessões e a avaliação global da intervenção, como facilitarão a leitura deste relatório.

Esta intervenção foi desenvolvida em sessões com a estrutura apresentada na tabela 2. Uma vez que as sessões tinham uma duração bastante curta, organizou-se a sala, antes dos alunos entrarem, de modo a que estes pudessem trabalhar em grupo. Deste modo sentavam-se logo nos seus lugares, economizando tempo. Logo que os alunos estavam sentados, eram distribuídas as tarefas, de acordo com as necessidades de cada grupo.

Os alunos trabalhavam autonomamente durante cerca de setenta e cinco minutos e no final da sessão era feita a avaliação da sessão, e na segunda sessão da semana era feita também a avaliação da semana. Destas avaliações resultaram as já referidas alterações às nossas planificações.

Tabela 2- Estrutura das sessões

Objetivos	Atividades	Intervenientes	Tempo de duração
Preparação da atividade a desenvolver	Constituição dos grupos	Alunos e docentes	
	Distribuição de textos ou das instruções para produção de texto	Docentes	5 a 10 mn
Realização da atividade autonomamente	Leitura de textos e realização das respetivas ficha de interpretação.	Alunos (com ajuda das docentes, sempre que solicitada)	Cerca de 75 mn
	Elaboração de um texto escrito		
Trabalho conjunto adulto-alunos	Correção do trabalho	Alunos e docentes	
Avaliação/reflexão do trabalho desenvolvido	Salientar os aspetos mais positivos da aula		10 mn
	Identificar aspetos a melhorar		

4.2.2.1. *Descrição das sessões*

Semana de 10/3/2014 a 14/3/2014

Sessão preliminar

Data: 12/3/2014

Tempo de duração: 90 minutos

Destinatários: grupo-turma

Atividades: interação professoras-alunos, jogo dos círculos quebrados

Objetivos: apresentação dos alunos e da investigadora; dar a conhecer aos alunos, o trabalho a ser desenvolvido nas nossas sessões até ao final do ano; explicar aos alunos o que é a aprendizagem cooperativa e as suas vantagens; constituir grupos de trabalho.

Material de suporte: não existiu.

Descrição da sessão:

No final da manhã iniciou-se a intervenção com uma mini-sessão de modo a introduzir o trabalho e a relembrar o que já tinha sido conversado no dia em que se passou o teste sociométrico na turma.

Após uma breve reapresentação da investigadora e dos alunos, a primeira explicou o que é a aprendizagem cooperativa e apresentou algumas das suas vantagens. Relativamente ao trabalho a realizar nas sessões, foi referido que em termos de conteúdos, iria ser feito algo semelhante ao que habitualmente os alunos faziam nas aulas de português. A grande diferença prender-se-ia com a forma de trabalhar. Em seguida explicou-se de que forma os alunos e os grupos iriam trabalhar, clarificando e especificando os objetivos académicos e sociais do trabalho.

Por fim criaram-se os grupos de trabalho, com base nos conhecimentos que a professora titular da turma tinha dos alunos. Procuramos formar grupos o mais heterogéneos possível.

Avaliação conjunta da sessão

A sessão correu muito bem. Os alunos mostraram-se interessados e participaram no diálogo colocando questões sobre esta nova forma de trabalho que para eles ainda era desconhecida.

Semana de 17/3/2014 a 21/3/2014

1ª Sessão

Data: 19/3/2014

Tempo de duração: 90 minutos

Destinatários: grupo-turma

Atividades: leitura compreensiva de textos e produção de texto

Objetivos: permitir a apropriação coletiva dos conhecimentos construídos em pequenos grupos, melhorar as competências de leitura através da leitura e análise de diferentes tipos de texto, melhorar as competências de escrita através da produção de respostas e textos corretamente estruturados, melhorar as competências sociais inerentes ao trabalho cooperativo.

Material de suporte: textos e respetivos guiões de leitura; instruções de tarefas de escrita.

Descrição da sessão:

Por volta das nove horas, deu-se início à primeira sessão. Depois das crianças se sentarem junto dos colegas de equipa, colocou-se à disposição destas um conjunto de textos. Destes, um representante de cada grupo escolheu um para trabalharem ao longo da sessão. O grupo da aluna E não escolheu um texto, pois este teve as questões adaptadas por causa desta aluna. Enquanto os grupos trabalhavam os seus textos de forma autónoma, fomos deslocando pela sala, observando e apoiando os comportamentos centrados na tarefa e as interações no seio do grupo. Procuramos clarificar as instruções das tarefas, trabalhar com os alunos habilidades sociais; apoiar a construção de relações positivas e de ajuda entre alunos;

incentivar o empenho individual dos alunos nas tarefas do grupo; e ajudar na realização das tarefas fornecendo pistas, mostrado como os problemas podiam ser solucionados, iniciando a solução e pedindo às crianças que a completassem, tal como defendia Vygotsky.

Grupo 1- O grupo da aluna E trabalhou o texto dramático *História de um papagaio* (anexos 5 e 6). Este grupo começou com um texto, que no final da intervenção, serviu de auxiliar ao traço do percurso evolutivo da aluna E. Com este objetivo e porque a aluna não sabia decodificar um texto, pediu-se aos seus colegas de grupo que lhe lessem o texto, a ajudassem a identificar as ideias principais, lhe lessem as questões, a deixassem responder em primeiro lugar e a ajudassem a escrever as respostas. Com as questões do guião de leitura adaptadas para questões de resposta curta, de resposta simples e de escolha múltipla, seria fácil a aluna responder, desde que fosse ajudada.

Durante a leitura compreensiva do texto, os alunos solicitaram a ajuda de um adulto por não perceberem o que se pedia numa questão, e por desconhecerem o significado de uma palavra constante no enunciado de outra. Explicou-se o que se pedia na questão e ajudou-se o grupo a chegar ao significado da palavra com recurso a pistas e a mimica. Deste modo, ao trabalhar-se em conjunto com recurso à linguagem falada e simbólica, os alunos imprimiram pequenas transformações no funcionamento da sua mente no que se refere a este comportamento, acrescentando-lhe várias “funções novas” que se prendem, quer com a utilização da ferramenta, quer com o seu controlo; e fazendo cessar outras, “alguns processos naturais” que passaram a ser desnecessários com a utilização desta, e substituindo algumas funções por outras ao modificar “todo o conjunto dos traços individuais (intensidade, duração, etc.) de todos os processos mentais que fazem parte do ato instrumental” (Fino, 2001, p. 3). Deste modo a ferramenta linguagem não constituiu apenas um “meio de facilitar processos mentais já existentes” (Fino, 2001, p. 3), mas foi o motor de transformação do funcionamento da mente.

No momento da correção, constatou-se que das doze questões do guião de leitura, o grupo necessitou da ajuda do adulto em quatro que tinham por objetivos: identificar o sentido de uma expressão num determinado contexto; identificar informação explícita no texto; identificar a finalidade das indicações cénicas num texto dramático e identificar informação paratextual explícita – título da obra e nome do autor. Ajudou-se o grupo, fazendo um trabalho conjunto adulto-alunos, onde se ajudou as crianças a chegar ao significado das

palavras desconhecidas da expressão referida no enunciado da primeira questão. Esta ajuda foi suficiente para o grupo corrigir a resposta. Nas outras duas questões, ajudamos os alunos, relendo as partes do texto onde se encontrava a informação necessária às respostas. Em seguida, foi-se questionando sucessivamente os alunos, a partir das respostas dadas, confrontando-os com as respostas que iam dando, até chegarem a uma solução satisfatória. Ao irmos confrontando os alunos com as suas próprias respostas, em vez de lhes fornecermos diretamente a resposta, procuramos que os momentos de correção constituíssem momentos de confrontação passíveis de conduzir a conflitos sociocognitivos, nos quais os alunos pudessem ultrapassar as suas conceções primitivas. Deste modo, procuramos que a confrontação contribuísse para uma evolução dos conhecimentos e dos procedimentos de resolução individuais, como defendem Garnier, Bernarz, & Ulanovskaya (1991). Na última questão, as crianças tinham confundido o nome da obra com o da editora desta. No sentido de ajudar o grupo a corrigir a resposta, fez-se um trabalho conjunto de ajuda, de modo a que os alunos percebessem a diferença entre um e outro. Aproveitou-se para lhes explicar qual a ordem pela qual aparecem o autor, o título do livro, a editora e o ano de edição do livro, numa referência bibliográfica. Segundo os alunos, a aluna E não conseguiu responder a qualquer questão sem ajuda. De referir, que as expressões “sem ajuda” ou “de forma autónoma”, quando utilizadas em referência à aluna E, significam que ela responde a uma questão sem qualquer ajuda além da leitura do texto e da leitura da própria questão.

Os alunos ainda tiveram tempo de iniciar uma tarefa de escrita, cujas instruções se encontram no anexo 43, onde lhes era pedido que descrevessem um animal em vias de extinção. Começaram por escolher o animal em vias de extinção, sobre o qual iriam trabalhar. Escolhido o animal, iniciaram a pesquisa de informação no computador da professora, preenchendo em simultâneo o esquema fornecido no enunciado da tarefa. Os alunos necessitaram da ajuda de um adulto por não saberem o que se pretendia nalgumas partes do esquema como por exemplo “Pertence à classe dos” ou “Os inimigos naturais são”. Ajudamos explicando o que se pretendia e orientando os alunos na pesquisa. Após a pesquisa e preenchimento do esquema, estes iniciaram a escrita do texto. A tarefa só foi concluída na sessão seguinte.

Em termos de competências sociais, os alunos também manifestaram algumas dificuldades de cooperação, sobretudo tendo em conta as dificuldades da aluna E. Interveio-se algumas vezes ao longo da sessão, para explicar às crianças que tinham de envolver a colega

no trabalho. Mas logo que os adultos viravam costas, os alunos esqueciam-se, respondendo eles em primeiro lugar ou escrevendo eles as respostas.

Apesar dos colegas se esquecerem dela com alguma frequência, a aluna E esteve sempre muito motivada e gostou muito da sessão, pois pela primeira vez na vida escolar dela, participou nas atividades da sua turma.

Grupo 2- Também este grupo começou com um texto que servirá de auxiliar, para no final da intervenção, se traçar o percurso evolutivo de um elemento do grupo – da aluna N. Assim, será ela quem vai ler e resumir o texto aos colegas e vai ser ela a responder em primeiro lugar às questões. A tarefa de escrever as respostas também lhe cabe a ela.

O grupo leu o texto narrativo *A ovelhinha que veio para o jantar* (anexo 13). Em termos de competências cooperativas, os alunos P e D, estão constantemente a brincar e a discutir ignorando a colega de grupo. São alunos muito competitivos e o aluno D amua quando não lhe fazem a vontade ou lhe fazem alguma correção ou ainda quando o chamam à atenção, o que fez com que o trabalho fosse desenvolvido quase exclusivamente pela aluna N. Interveio-se para lhes explicar como deveriam trabalhar cooperativamente, apoiando-os na construção de relações positivas e de ajuda entre alunos, e incentivando o empenho individual das crianças nas tarefas do grupo. Não nos limitamos a “resolver um problema de convivência”, mas procuramos que o processo de regulação deste incidente tivesse lugar no interior do grupo, de modo a contribuir para que os seus elementos progredissem a nível sociomoral, como defende Serralha (2007, p. 8).

No momento da correção do trabalho, contactou-se que a aluna N não respondeu sem ajuda a qualquer questão, e que das sete questões do guião de leitura, o grupo necessitava da ajuda de um adulto para responder corretamente a seis, sendo que duas apenas necessitavam ser completadas. Ajudou-se o grupo a corrigir as respostas fazendo um trabalho conjunto adulto-alunos de leitura, análise do texto e de ajuda na procura do significado das palavras desconhecidas, através da raiz das palavras ou do contexto. Em seguida, ajudou-se o grupo a corrigir as respostas incorretas, partindo sempre que possível, das respostas dadas. Fomos orientando os alunos através de pistas, iniciando a resposta ou demonstrando como se responde a determinada questão, no sentido de os conduzir à resposta correta. Ao não fornecermos diretamente a resposta, procuramos que a partir do funcionamento entre mentes,

os momentos de correção constituíssem momentos de aumento do funcionamento interior da mente dos alunos, tal como defendia Vygotsky e tal como refere Fino (2001).

Terminada a leitura do texto, os alunos ainda tiveram tempo de iniciar uma tarefa de escrita, cujas instruções se encontram no anexo 33, onde lhes era pedido que descrevessem uma personagem e escrevessem um recado. Com o objetivo de verificar a escrita da aluna N, de modo a que mais tarde, se pudesse estabelecer o seu percurso evolutivo, pediu-se ao grupo que, excecionalmente nesta sessão, deixassem esta aluna escrever os textos sozinha. Os outros dois elementos do grupo, escreveriam os seus textos em conjunto. Esta tarefa foi concluída na sessão seguinte.

Grupo 3- Nesta sessão o grupo trabalhou o texto dramático *Enquanto a cidade dorme* (anexo 7). Relativamente ao tipo e quantidade de ajudas, o grupo não teve dificuldades na leitura compreensiva do texto dramático. Responderam corretamente a todas as questões e sem ajuda de adultos.

Ainda tiveram tempo de escrever um texto em diálogo continuando a história do texto acabado de ler (anexo 36). Também nesta tarefa não necessitaram da ajuda do adulto, uma vez que o texto estava bem escrito contendo todos os aspetos essenciais do diálogo.

No que se refere a competências cooperativas, o grupo funcionou bem, com todos os elementos a expor e confrontar as suas ideias e opiniões de forma positiva, quer na leitura compreensiva do texto, quer na escrita do diálogo. Ao participarem ativamente na construção das suas próprias aprendizagens, pela cooperação, os alunos foram melhorando a sua capacidade de organização que lhes foi permitindo “fazer a aquisição das competências sociais, desenvolver a autonomia e a responsabilidade”, como defende Serralha (2007, p. 7).

Grupo 4- Nesta sessão o grupo trabalhou um texto poético retirado do livro *Segredos e Brinquedos* (anexo 9). Das nove questões do guião de leitura, o grupo necessitou de ajuda para responder a quatro que tinham por objetivo: identificar informação explícita e implícita no texto; estabelecer um argumento baseado em informação implícita no texto; identificar o sentido de dois versos num determinado contexto; e explicitar a mensagem que o sujeito poético pretende transmitir com o último verso do poema. Ajudou-se os alunos, fazendo um trabalho conjunto professora-alunos onde a primeira ajudou os segundos a perceber o que se pedia em cada questão, ajudou a procurar a informação no texto relevante para cada uma das

questões e/ou foi questionando o grupo a partir da própria questão ou das respostas que os alunos tinham dado e iam dando até chegarem à resposta correta. Ao não ensinamos, mas guiarmos a aprendizagem, e confrontamos os alunos com as próprias respostas contribuímos para uma evolução dos conhecimentos e dos procedimentos de resolução individuais.

Em termos cooperativos o grupo não trabalhou muito bem porque a aluna O gosta de trabalhar individualmente, e os colegas ou ficam a olhar para ela ou lhe retiram as folhas do texto do guião de leitura, de forma um tanto abrupta, e respondem eles às questões. Ao longo da sessão, interviemos no sentido de lhes demonstrar que o trabalho cooperativo requer confronto de ideias e de pontos de vista, pois o sucesso do trabalho do grupo depende do trabalho de todos.

Grupo 5- Este grupo trabalhou o texto dramático *Alípio Passarinho* (anexo 8). Por dificuldades académicas e porque o grupo não era constituído por amigos, os alunos nem sequer se dispuseram a trabalhar o texto de forma autónoma. Perante a inatividade dos alunos, e depois de já ter conversado com eles no sentido de os incentivar a trabalhar, a investigadora sentou-se com o grupo, e fez um trabalho conjunto adulto-alunos de leitura, identificação das ideias principais do texto e de ajuda na procura do significado das palavras desconhecidas, através da raiz das palavras, de pistas e de mimica. Salienta-se que devido às enormes dificuldades do grupo este trabalho foi realizado quase exclusivamente pela investigadora. Após este trabalho, a investigadora deixou o grupo para que os alunos respondessem às questões de interpretação de forma autónoma.

Passado algum tempo, a investigadora voltou para junto do grupo, constatando que os alunos tinham respondido a seis questões do guião de leitura. Ao verificar que destas seis, apenas uma estava corretamente respondida, ajudou o grupo a corrigir as respostas partindo sempre que possível, das respostas dadas. Foi orientando os alunos através de pistas, iniciando a resposta e esperando que as crianças a continuassem ou demonstrando como se responde a determinada questão, no sentido de os conduzir à resposta correta. Deste modo, praticamente toda a tarefa foi feita pelo adulto. O grupo não terminou a leitura compreensiva do texto.

Grupo 6- Nesta sessão, o grupo trabalhou um texto poético – *O cavalo e a estrela* (anexo 10). Este grupo necessitou de ajuda para responder a duas questões cujos objetivos eram: estabelecer um argumento baseado em informação implícita no texto e identificar

informação para-textual explícita. Como ajuda à primeira questão fez-se um trabalho conjunto professora-alunos em que a primeira levou os segundos a chegar à resposta questionando-os sucessivamente a partir das respostas que iam dando. Na segunda questão, os alunos tinham confundido o nome da obra com a da editora desta, à semelhança dos alunos do grupo um. Também aqui, no sentido de ajudar o grupo a corrigir a resposta, foi feito um trabalho conjunto de ajuda, de modo a que estes percebessem a diferença entre um e outro. Aproveitou-se para lhes explicar qual a ordem pela qual aparecem o autor, o título do livro, a editora e o ano de edição do livro, numa referência bibliográfica.

Terminada a leitura do texto, este grupo ainda teve tempo de iniciar a continuação da história *Ninguém dá prendas ao pai natal* (anexo 37). A tarefa foi concluída na sessão seguinte. Em termos cooperativos, o grupo funcionou muito bem com todos os alunos a participar na tarefa.

Avaliação conjunta da sessão

A sessão não correu mal, mas também não se pode afirmar que correu bem, devido às dificuldades demonstradas por alguns alunos quer em termos de competências sociais quer em termos de competências académicas. Pelo facto de a turma ser constituída por alunos com muitas dificuldades, foi impossível conseguir que todos os grupos tivessem pelo menos um «bom aluno» em termos académicos e/ou em termos de competências sociais.

Assim, ao longo da sessão constatou-se que havia três grupos que funcionaram bastante bem – grupos três, quatro e seis – e outros três que apresentaram um funcionamento mais difícil – grupos um, dois e cinco. Destes últimos, houve quem solicitasse constantemente a ajuda das professoras sem que os elementos do grupo discutissem previamente o problema, quem ficasse a olhar para o texto sem tentar responder às questões ou quem retirasse o texto aos colegas de grupo e procurasse fazer o trabalho sozinho. No momento da correção, nalguns grupos apenas um ou dois elementos do grupo procurava responder às questões do adulto que os estava a ajudar, enquanto o outro ou os outros não respondiam, ou simplesmente, estavam distraídos. Enfim, passamos a maior parte da sessão a trabalhar com cada grupo, não só competências académicas, mas essencialmente, habilidades cooperativas. Dos problemas

detetados na turma, foram especialmente perceptíveis as dificuldades da aluna N e a sua consequente desmotivação.

Os alunos não se mostram especialmente expressivos no que respeita à avaliação da sessão, mas os que se manifestaram referiram que gostaram, chegando a perguntar à professora da turma se podiam trabalhar assim em todas as disciplinas.

Perguntou-se à turma se alguém considerava que necessitava uma ajuda especial, por parte do adulto, na sessão seguinte. Perante o silêncio dos alunos e as dificuldades por eles sentidas nesta sessão, sugeriu-se apoiar o grupo da aluna N e o grupo cinco. A turma concordou.

Avaliação conjunta da semana

Os objetivos propostos para esta semana não foram atingidos por todos os alunos, mesmo com ajuda dos adultos. O grupo cinco teve muita dificuldade para desenvolver a sua tarefa, mesmo com ajuda dos adultos, pois recusaram-se a aderir à atividade uma vez que não gostaram da constituição do grupo.

Avaliação e reflexão semanal da professora titular e da professora investigadora

Embora cerca de metade dos alunos tenham trabalhado de forma motivada e empenhada, foi notória uma grande desigualdade em termos de dificuldades. Se os alunos de três grupos trabalharam cooperativamente bem, apresentando poucas dificuldades académicas, os outros três necessitaram da presença constante de um adulto, para levarem as suas tarefas a bom porto.

As nossas intervenções junto dos grupos destinaram-se a auxiliar o défice que as crianças apresentavam no momento, a nível da memória, da emoção, etc., e foram tão mais diretas quanto maior era a dificuldade apresentada na tarefa. Deste modo, mediante a atividade ou interatividade entre a criança e os outros, adultos e companheiros, as funções psicológicas superiores foram sendo construídas a partir da interiorização da linguagem externa. Pretendíamos que a programação das ajudas através da negociação constituísse mais

um contributo para o desenvolvimento destas funções, mas os alunos ainda não se sentiam à vontade para participar.

Perante as imensas dificuldades reveladas pela turma, a investigadora solicitou à professora da turma a realização de duas sessões semanais, de modo a poder verificar resultados no final da intervenção, mas esta mostrou-se irredutível manifestando a preocupação de ter de preparar os alunos para os exames.

Semana de 24/3/2014 a 28/2014

2ª Sessão

Data: 26/3/2014

Tempo de duração: 90 minutos

Destinatários: grupo-turma

Atividades: conclusão e correção dos textos produzidos na sessão anterior; leitura compreensiva de textos

Objetivos: permitir a apropriação coletiva dos conhecimentos construídos em pequenos grupos, melhorar as competências de leitura através da leitura e análise de diferentes tipos de texto, melhorar as competências de escrita através da produção de respostas e textos corretamente estruturados, melhorar as competências sociais inerentes ao trabalho cooperativo.

Material de suporte: textos e respetivos guiões de leitura; instruções de tarefas de escrita e trabalhos escritos iniciados na sessão anterior.

Descrição da sessão:

Por volta das nove horas iniciou-se a segunda sessão. Relembrou-se as regras de sala de aula e distribuíram-se as tarefas a serem desenvolvidas durante a sessão. Enquanto os alunos trabalhavam de forma autónoma, fomos circulando pela sala de modo a ajudar os grupos sempre que estes solicitavam, e a ajudar a corrigir os trabalhos à medida que estes iam concluindo.

Grupo 1- Este grupo começou por concluir a tarefa de escrita iniciada na sessão anterior. No momento da correção, os alunos necessitaram da ajuda do adulto para melhorar a pontuação do texto. A pontuação foi corrigida num trabalho conjunto professora-alunos, em que a primeira lia as frases escritas pelo grupo tal como os alunos as tinham escrito e posteriormente fazendo a pontuação correta para que o grupo visse como ficava melhor.

Concluída a tarefa de escrita, os alunos leram o texto *Jogo Loto Animais Bebés* (anexo 30). Atribuiu-se ao grupo um texto sobre animais por ser o tema favorito da aluna E. Apesar de muito motivada a aluna esteve um pouco resguardada, muito devido ao comportamento dos colegas, que “não se lembraram dela”. Interveio-se de forma a incentivar os outros elementos do grupo a ajudá-la, incluindo-a na leitura e na resposta às questões de interpretação de forma a motivá-la. Explicou-se que ser bom em algo, implica entre outras coisas, ajudar os outros a serem melhores nisso. A aprendizagem humana é ótima sempre que é participativa, proactiva, comunitária, colaborativa. No momento da correção concluiu-se que das duas questões do guião de leitura, os alunos necessitaram de ajuda em quatro alíneas de uma questão que tinha por objetivo emitir juízos verdadeiro/falso sobre um conjunto de informações relativas a um texto de carácter prescritivo. Ajudou-se o grupo através de um trabalho conjunto adulto-alunos de leitura das alíneas incorretamente respondidas e dos respetivos conteúdos no texto de modo a que os alunos percebessem porque tinham respondido incorretamente.

Grupo 2- Também este grupo concluiu as tarefas de escrita, iniciadas na sessão anterior. A ajuda programada ocorreu no momento da correção, de modo a podermos partir das dificuldades dos alunos. No momento da correção, constatou-se que os textos escritos pelos alunos P e D estavam estruturalmente bem escritos, contendo apenas um ou outro erro ortográfico, corrigidos com recurso às regras de ortografia. No entanto, os textos da aluna N já apresentavam alguns problemas, como se pode verificar no resumo da tabela 3. O texto com a descrição do lobo consistia apenas numa frase cuja única pontuação se resumia a um ponto final. Continha ainda os seguintes erros ortográficos: caminsa, em vez de camisa; vermelia, em vez de vermelha; e, em vez de é; pontíagodos, em vez de pontiagudas; pita, em vez de pinta e arvores, em vez de árvores. Ajudou-se a melhorar um pouco o texto, lembrando aos alunos que necessitavam de atribuir um título ao seu trabalho e que deviam apresentar a

personagem. O texto do recado apesar de conter todos os elementos do recado, apresentava erros ortográficos como: Ovelhia ou ove, em vez de ovelhinha; a deus ou deus, em vez de adeus; ola, em vez de olá; passeiar, em vez de passear; desse de, em vez de decidi; com tigo ou comconugo, em vez de contigo; aprocima, em vez de a próxima e veris, em vez de vires. Além disso, estava bastante mal estruturado, uma vez que era um texto corrido, sem parágrafos e cuja fórmula de despedida era “destino lobo”. Num trabalho conjunto adulto-aluna N e alunos P e D, ajudou-se a aluna a escrever um recado de forma correta, elaborando conjuntamente com ela, um esquema com as diferentes partes do recado – nome do destinatário, recado ou mensagem, fórmula de despedida (beijinhos, adeus,...) e a assinatura, explicando-se-lhe que cada uma destas partes é um parágrafo. A correção dos erros ortográficos foi feita através de um trabalho conjunto adulto-alunos de soletração e escrita simultânea das palavras.

Tabela 3 – Trabalho de escrita da aluna N

Sessão	Texto	Erros ortográficos	Ajudas
2ª	Recado	• Ovelhia e ove, em vez de ovelhinha; • a deus e deus, em vez de adeus; • ola, em vez de olá; • passeiar, em vez de passear; • desse de, em vez de decidi; • com tigo ou comconugo, em vez de contigo; • aprocima, em vez de a próxima • veris, em vez de vires	Trabalho conjunto adulto-alunos de soletração e escrita simultânea das palavras.
	Descrição do lobo	• caminsa, em vez de camisa; • vermelia, em vez de vermelha; • e, em vez de é; • pontíagodos, em vez de pontiagudas; • pita, em vez de pinta; • arvores, em vez de árvores	

Concluída a tarefa de escrita, os alunos trabalharam o texto *Arroz doce com canela* (anexo 28). Neste texto, a aluna N não respondeu sem ajuda a qualquer questão. Das quatro questões do guião de leitura, o grupo necessitou da ajuda do adulto em duas cujos objetivos

eram identificar o sentido de uma expressão num determinado contexto e mobilizar informação anteriormente adquirida, sendo que a segunda não tinha uma resposta incorreta, mas apenas incompleta. Ajudou-se os alunos a corrigir a resposta da primeira questão, explicando-lhes o significado da expressão, uma vez que este é um termo culinário. Na segunda questão, ajudou-se o grupo a completar a resposta perguntando-se-lhes o que se costuma dizer quando alguém nos ajuda. Uma vez que apenas a aluna N respondia às nossas questões, tivemos de nos dirigir diretamente aos outros elementos do grupo de modo a envolver-los no trabalho e a poder confrontar as ideias de todos os elementos do grupo.

Grupo 3- O grupo terminou a escrita do diálogo iniciado na sessão anterior. O texto estava bem escrito, sem erros de estrutura ou ortográficos. O grupo necessitou de ajuda de um adulto apenas para corrigir a pontuação, algo que foi feito, lendo o que os alunos tinham escrito sem pontuação, e lendo uma segunda vez, mas agora fazendo a pontuação oralmente, de modo a que os alunos identificassem eles mesmo o que faltava. Seguiu-se uma segunda tarefa de escrita, pedida pelas crianças, que consistiu em reescrever o texto *Cá em casa somos...*, cujas instruções se encontram no anexo 34. O texto estava muito bem escrito contendo apenas um erro ortográfico, que se ajudou o grupo a corrigir. Já quase no final da sessão, os alunos ainda tiveram tempo de analisar o texto *Borboleta chinesa* (anexo 29), cuja correção foi efetuada na sessão seguinte. Em termos cooperativos, o grupo está a funcionar excecionalmente bem. O aluno J é o melhor aluno da turma em termos académicos e está a trabalhar muito bem com os colegas R e M.

Grupo 4- Nesta sessão, a tarefa de escrita do grupo consistiu em escrever uma carta a um amigo, cujas instruções se encontram no anexo 35. Tarefa desenvolvida pelos alunos sem que tenham solicitado a ajuda de um adulto. Entretanto tivemos de nos abeirar do grupo pois a aluna O tem muita dificuldade em trabalhar em conjunto e a aluna C, é uma menina do 3º ano com muitas dificuldades académicas que quando se pode esquivar de trabalhar, esquiva. Sentamo-nos junto dos alunos ajudando-os a escrever o texto através da promoção da participação de todos os elementos do grupo no diálogo pelo confronto de ideias e pela procura de “consensos” através da “negociação”. Deste modo, procuramos que os alunos dessem mais um passo em direção à sua progressão de um “estádio egocêntrico”, onde não são capazes de ter em consideração o pensamento dos outros que consigo interagem, para um

estádio de “descentração social”, onde já conseguem tomar em consideração as perspetivas dos outros, como afirma Serralha (2007).

Quando os alunos terminaram a tarefa, ajudamo-los a corrigir o texto relembrando-lhes que uma carta deve conter a data e o local onde o remetente a escreve, e uma fórmula de despedida. Num trabalho conjunto adulto-alunos, auxiliou-se ainda o grupo a melhorar o parágrafo inicial e a conclusão da carta. Por fim, ajudou-se a corrigir um ou outro erro ortográfico com recurso às regras de ortografia.

Grupo 5- Este grupo concluiu a análise do texto dramático *Alípio Passarinho* (anexo 8). Porque já passou uma semana desde que o grupo começou a trabalhar este texto, a investigadora sentou-se com o grupo, e mais uma vez, num trabalho conjunto investigadora-alunos fez-se a leitura do texto, a identificação das ideias principais deste e lembrou-se o significado das palavras já esquecidas. Após este trabalho, e tal como na sessão anterior, a investigadora deixou o grupo para que os alunos respondessem às questões de interpretação de forma autónoma, e de modo a poder ajudar os alunos partindo dos seus conhecimentos e dificuldades.

Passado algum tempo, a investigadora voltou para junto do grupo, constatando que os alunos tinham respondido corretamente apenas a uma questão onde se pedia para identificar informação paratextual explícita – título da obra e nome do autor. Uma vez mais a investigadora ajudou o grupo a corrigir o trabalho apontando no texto os trechos onde se encontrava a informação necessária às respostas e orientando os alunos através de pistas, iniciando a resposta e esperando que as crianças a continuassem ou demonstrando como se responde a determinada questão, no sentido de chegarem à resposta correta. Deste modo, a investigadora teve de desenvolver a tarefa praticamente toda, de modo a que o grupo conseguisse perceber como se fazia.

Uma vez que este texto não se encontrava dentro da zona de desenvolvimento proximal dos alunos, contribuiu para aumentar a sua desmotivação face á aprendizagem. Motivo pelo qual não se lhes voltou a atribuir esta tarefa, pois necessitariam de mais sessões do que as que estavam previstas para o grupo, no âmbito do projeto. Assim, optou-se por tarefas mais “leves” e motivadoras.

Grupo 6- A tarefa de escrita deste grupo consistiu em concluir a história *Ninguém dá prendas ao pai natal* (anexo 37) e em comparar o trabalho dos alunos com o original. Foi um trabalho muito interessante que o grupo gostou de desenvolver e os envolveu numa grande discussão. No que se refere às ajudas prestadas pelo adulto, o grupo necessitou de ajuda para melhorar a pontuação. Esta foi melhorada através de um trabalho conjunto professora-alunos, em que a primeira lia as frases escritas pelo grupo tal como os alunos as tinham escrito e posteriormente fazendo a pontuação correta para que o grupo visse como ficava melhor.

Nos últimos 10 minutos da sessão antes da avaliação, os alunos leram a história original aos colegas. Depois leram a sua, pedindo aos colegas que identificassem as diferenças. Foi um momento muito participado com vários alunos a apontar diferenças.

Antes de dar conta do trabalho desenvolvido aos colegas, este grupo ainda teve tempo para analisar o texto instrucional *Borboleta chinesa* (anexo 29). Os alunos não necessitaram de ajuda para responder corretamente a todas as questões.

Avaliação conjunta da sessão

A sessão correu bem, apesar das dificuldades de cooperação de vários alunos. Neste campo, ainda temos muito trabalho pela frente, mas continuaremos a intervir sempre que se justificar, no sentido de trabalhar habilidades de cooperação no “contexto apropriado”, praticando-as neste, “já que não devemos supor a transferência da aprendizagem da habilidade de uma situação para outra” (Ovejero, 1990, p. 27).

Perante o silêncio dos alunos à pergunta “alguém considera que necessita de ajuda especial na próxima sessão, por parte do adulto?”, sugerimos trabalhar o texto narrativo com o grupo da aluna N e o texto poético com o grupo quatro. A turma concordou com a sugestão.

Avaliação conjunta da semana

Em termos académicos, os objetivos propostos para esta semana foram atingidos por todos os alunos, com mais ou menos ajuda dos adultos. Em termos cooperativos, continuou-se a trabalhar no sentido de melhorar as capacidades colaborativas dos alunos.

Embora a maioria das crianças ainda se mostrem um pouco inibidas no que se refere à avaliação das sessões, as que se expressaram consideraram que correu bem, ouvindo-se expressões como “Em grupo é muito mais fácil!”, “o J explica melhor do que a professora!”, “Assim, gosto muito mais de português!”, “Ó professora nunca gostei de português. Mas agora gosto”.

Avaliação e reflexão semanal da professora titular e da professora investigadora

Apesar das dificuldades manifestadas em termos de competências cooperativas, os alunos trabalharam de forma mais ou menos motivada e empenhada.

Sempre que era detetado um problema, intervinha-se sugerindo “procedimentos mais eficazes para trabalhar juntos e condutas também mais eficazes”, como defende Ovejero (1990, p. 27). No entanto, temos consciência que as modificações de comportamento do ser humano são lentas. Como nos diz Bruner (1996), quando as crianças têm a primeira experiência “na prática” com aquilo que significa “espírito colaborativo” na prática cultural da classe escolar, não se habituam facilmente a tal.

No que se refere às duas alunas desencadeadoras da intervenção, a aluna N tem-se mostrado interessada. A aluna E tem sido motivo de alguma preocupação por ser uma aluna que se desmotiva muito facilmente se lhe apresentarem tarefas que ela não consegue fazer sozinha ou se lhe derem muito trabalho. No entanto, ambas têm conseguido participar nas atividades da turma, desenvolvendo pela primeira vez, as mesmas tarefas que os colegas.

Finalmente, conseguiu-se convencer a professora da turma, que será benéfico para os alunos fazemos duas sessões semanais, uma vez que assim terão maior oportunidade de interagir e de se ensinarem e motivarem mutuamente. Algo que acontecerá a partir da próxima semana.

No que se refere à negociação das ajudas, os alunos ainda não se sentem à vontade para as negociar. Esperemos que agora com o aumento das sessões semanais, aumente também o à vontade dos alunos.

Semana de 31/3/2014 a 4/4/2014

3ª Sessão

Data: 2/4/2014

Tempo de duração: 90 minutos

Destinatários: grupo-turma

Atividades: leitura compreensiva de textos e produção de texto

Objetivos: permitir a apropriação coletiva dos conhecimentos construídos em pequenos grupos, melhorar as competências de leitura através da leitura e análise de diferentes tipos de texto, melhorar as competências de escrita através da produção de respostas e textos corretamente estruturados, melhorar as competências sociais inerentes ao trabalho cooperativo.

Material de suporte: textos e respetivos guiões de leitura; instruções de tarefas de escrita

Descrição da sessão:

Por volta das nove horas, deu-se início à terceira sessão. Depois das crianças se sentarem junto dos colegas, distribuíram-se as tarefas pelos grupos em função da sua complexidade. Desta forma seguiu-se a recomendação de (Ovejero, 1990), que afirma que aos grupos com pouca experiência em trabalho cooperativo ou com dificuldades colaborativas, os professores devem distribuir os materiais de forma cuidadosa e planeada de modo a facilitar o trabalho em grupo. Enquanto os grupos trabalhavam de forma autónoma, fomos deslocando pela sala, de modo a ajudar os alunos a corrigir os trabalhos, à medida que os iam concluindo.

Grupo 1- O grupo leu o texto *Estranhões e Bizarrocos* (anexos 14 e 15). Tal como o texto lido na primeira sessão, também este servirá de auxiliar ao traçado do percurso evolutivo da aluna E, no final da intervenção. Com este objetivo, tal como na primeira sessão, pediu-se aos seus colegas de grupo que lessem o texto, a ajudassem a resumi-lo, lhe lessem as questões, a deixassem responder em primeiro lugar e a ajudassem a escrever as respostas. Também aqui as questões do guião de leitura foram adaptadas para questões de resposta curta,

de resposta simples, de modo a facilitar a resposta à aluna. Apesar deste pedido, a aluna E teve alguma dificuldade em colaborar no trabalho, uma vez que os colegas decidiram disputar a leitura do texto e das questões. A investigadora interveio sentando-se um pouco com o grupo, e demonstrando-lhes como deveriam trabalhar de forma a incluir a colega na atividade desenvolvida. Demonstramos que é necessário procurar encontrar consensos através do diálogo e da negociação, pelo confronto dos diferentes pontos de vista de cada elemento do grupo. Deste modo, procuramos que os alunos dessem mais um passo em direção à sua progressão de um “estádio egocêntrico”, para um estágio de “descentração social”, como afirma Serralha (2007).

Das oito questões do guião de leitura, os alunos necessitaram da ajuda do adulto em quatro que tinham por objetivos: identificar o sentido de uma expressão num determinado contexto; explicitar o modo como se desenvolveu uma ocorrência; expor argumentos na perspetiva de uma personagem e reconstituir momentos da história, ordenando uma sequência de ações. Ajudou-se o grupo a corrigir duas respostas incorretamente respondidas através de um trabalho conjunto adulto-alunos de leitura e análise dos trechos do texto onde se encontrava a informação necessária às respostas e de orientação dos alunos através de pistas, iniciação da resposta esperando que as crianças a continuassem ou demonstrando como se responde, no sentido de chegarem à resposta correta. Ajudou-se a completar outras duas incompletas, mais uma vez através de um trabalho conjunto professora-alunos em que se ajudou o grupo a reler a parte do texto onde se encontrava a informação necessária às respostas e se foi questionando sucessivamente os alunos, a partir das respostas dadas, confrontando-os com as respostas que iam dando, até chegarem a uma solução satisfatória. Segundo os alunos, a colega E não respondeu a qualquer questão sem ajuda. Enquanto fazíamos a correção das questões, o aluno A censurou a colega de grupo por supostamente o ter induzido a dar uma resposta incorreta. Mais uma vez, fomos obrigadas a intervir explicando que todos se podem enganar e se em vez de irem apenas «atrás de uma opinião», discutissem as respostas em conjunto, confrontassem opiniões, já não se poriam estes problemas.

Grupo 2- O grupo iniciou a sessão com a leitura do texto retirado do livro *Estranhões e Bizarrocos* (anexo 14). As respostas foram redigidas pela aluna N com o objetivo de se poder estabelecer o seu percurso evolutivo, em termos de escrita, de forma mais rigorosa.

Das oito questões do guião de leitura, a aluna N conseguiu responder sem ajuda a uma que tinha por objetivo emitir uma opinião sobre o final da história. As restantes sete questões foram respondidas com ajuda de um adulto, sendo que no momento da correção, cinco apresentavam uma resposta incorreta e duas, uma resposta incompleta. Estas duas últimas, tinham como objetivos expor argumentos na perspetiva de uma personagem e reconstituir momentos da história, ordenando uma sequência de ações. Uma vez que o grupo tinha ajuda programada, a investigadora sentou-se com os alunos e fez um trabalho conjunto adulto-alunos de leitura, análise do texto e de ajuda na procura do significado das palavras desconhecidas, com recurso à raiz das palavras ou do contexto. Em seguida, ajudou o grupo a corrigir as respostas incorretas ou incompletas, partindo sempre que possível, das respostas dadas. Foi orientando os alunos através de pistas, iniciando a resposta ou demonstrando como se responde a determinada questão, no sentido de chegarem à resposta correta. No momento da correção, a aluna N não se esforçou por tentar responder. Teve de ser a investigadora a questioná-la diretamente para lhe «arrancar» alguma resposta.

Grupo 3- Estes alunos concluíram a análise do texto *Borboleta chinesa* (anexo 29), iniciado na sessão anterior. O grupo respondeu de forma incompleta a uma questão cujo objetivo era localizar informação no texto. Uma vez que percebemos que esta resposta incompleta, se devia não à falta de conhecimentos mas a distração, perguntamos-lhes apenas se não faltava nada. Os alunos reviram a resposta e corrigiram-na autonomamente.

Terminada esta tarefa, os alunos iniciaram a análise do texto retirado do livro *Segredos e Brinquedos* (anexo 9). Necessitaram da ajuda de um adulto para responder corretamente a duas questões cujos objetivos eram estabelecer um argumento baseado em informação implícita no texto e identificar o sentido de dois versos num determinado contexto. Ajudou-se o grupo fazendo um trabalho conjunto professora-alunos em que se ajudou o grupo a reler a parte do texto onde se encontrava a informação referida no enunciado da primeira questão e se foi questionando sucessivamente os alunos, a partir das respostas que iam dando, até chegarem a uma resposta satisfatória. Na segunda questão, uma vez que era uma questão de resposta simples, analisou-se com o grupo o significado das diferentes hipóteses de resposta. Esta ajuda foi suficiente para os alunos identificarem o sentido dos versos.

Grupo 4- Uma vez que na primeira sessão os alunos ainda necessitaram da ajuda do adulto para corrigir algumas questões do guião de leitura do texto poético, optou-se por lhes dar novamente um texto do mesmo género literário, a fim de poderem praticar um pouco mais a sua análise, algo que será potenciado com a ajuda programada. Mais uma vez, esta ocorreu no momento da correção a fim de se poder partir quer das dificuldades dos alunos quer dos conhecimentos que estes possuem. Assim, ajudou-se os alunos a responder e/ou corrigir quatro questões do guião de leitura do texto poético *O cavalo e a estrela* (anexo 10), cujos objetivos eram: identificar informação explícita e implícita no texto, identificar o referente de um pronome, identificar o sentido de dois versos num determinado contexto, estabelecer um argumento baseado em inferência e identificar o sentido de dois versos num determinado contexto. Fez-se um trabalho conjunto adulto-alunos, em que a primeira ajudou o grupo a procurar as respostas no texto, lendo sempre que necessário os versos ou as estrofes dos versos referidos nas questões. Simultaneamente, pegando nas respostas que os alunos tinham dado, questionou-os sucessivamente a partir das respostas dadas, confrontando-os com as respostas que iam dando, até chegarem a uma solução satisfatória.

Grupo 5- A sessão deste grupo foi dedicada à produção de um texto escrito. Devido às dificuldades apresentadas pelos alunos nas duas últimas sessões, no sentido de os motivar procurou-se apresentar-lhes uma tarefa “mais leve” como a descrição de um brinquedo, cujas instruções se encontram no anexo 39, e a respetiva apresentação oral.

Enquanto os alunos desenvolviam a tarefa, intervimos no sentido de os levar a trabalharem mais cooperativamente e menos individualmente, pois a aluna K gosta de trabalhar sozinha ignorando as opiniões dos colegas de grupo. Sentamo-nos junto dos alunos, iniciando a escrita conjunta do texto através da promoção da participação de todos os elementos do grupo no diálogo pelo confronto de ideias e pela procura de “consensos” através da “negociação”. Deste modo, procuramos que os alunos dessem mais um passo em direção à sua progressão de um “estádio egocêntrico”, onde não são capazes de ter em consideração o pensamento dos outros que consigo interagem, para um estágio de “descentração social”, onde já conseguem tomar em consideração as perspetivas dos outros, como afirma Serralha (2007). Após esta ajuda, em que os alunos decidiram que brinquedo descrever e iniciaram a descrição, levantámo-nos e deixamos o grupo trabalhar autonomamente.

Os alunos conseguiram concluir a escrita do texto, embora tenham demorado a sessão inteira, e consequentemente, não tenha havido tempo de ser corrigida. Uma vez que nos últimos cinco minutos antes da avaliação da sessão, a aluna K leu as características do brinquedo à turma para que os colegas descobrissem de que brinquedo se tratava, aproveitou-se a oportunidade para criar um momento de confronto de opiniões, ao pedir ao grupo-turma que dessem a sua opinião sobre a descrição e que identificassem aspetos a melhorar. No entanto, se os alunos participaram bastante apontando possíveis brinquedos, no momento de apresentar aspetos a melhorar ninguém se manifestou. Todos consideram que estava tudo bem. Tiveram de ser as professoras da turma a fazer as críticas. O trabalho foi corrigido na sessão seguinte.

Grupo 6- Uma vez que na primeira sessão o grupo necessitou de ajuda para responder a duas questões do guião de leitura do texto poético, hoje decidiu-se dar ao grupo novamente um texto do mesmo género literário, de modo a que os alunos possam treinar um pouco mais a análise deste tipo de texto.

Das nove questões do guião de leitura do texto *Segredos e brinquedos* (anexo 9), os alunos necessitaram de ajuda em duas cujos objetivos eram estabelecer um argumento baseado em informação implícita no texto e explicitar a mensagem que o sujeito poético pretende transmitir com o último verso do poema. Ajudou-se o grupo fazendo um trabalho conjunto adulto-alunos, em que a primeira ajudou o grupo a procurar as respostas no texto, lendo sempre que necessário os versos ou as estrofes dos versos referidos nas questões. Simultaneamente, pegando nas respostas que os alunos tinham dado e que iam dando, confrontou-os sucessivamente de modo a que estes conseguissem chegar às respostas corretas.

Terminada a leitura do texto os alunos escreveram uma carta a um amigo, cujas instruções se encontram no anexo 35. O texto estava bem escrito contendo todos os elementos da carta. Os alunos necessitaram da ajuda de um adulto para identificar e corrigir um ou outro erro ortográfico e para melhorar a pontuação. Ajudou-se também o grupo a melhorar a pontuação lendo as frases escritas pelo grupo tal como os alunos as tinham escrito e posteriormente fazendo a pontuação correta para que o grupo visse como ficava melhor. Os erros ortográficos foram corrigidos com recurso às regras de ortografia.

Avaliação conjunta da sessão

Em termos de cooperação, agora que os alunos já estão mais familiarizados com o trabalho e mais à vontade neste ambiente, ao longo da sessão, recebemos algumas queixas de alunos relativas aos colegas de grupo como "o P não fez nada", "o A não deixa ver a ficha"; "a O quer fazer sozinha. Disse que não consegue fazer em conjunto". Continuamos a intervir junto dos grupos de modo a sensibilizar os alunos para a importância da cooperação, uma vez que a boa aprendizagem ocorre a partir da discussão e do confronto de ideias. Enfim, continuamos a sugerir procedimentos e condutas mais eficazes para trabalhar juntos.

O grupo da aluna N demonstrou bastantes dificuldades na análise do texto. No entanto não nos parece que estas se prendam apenas com dificuldades cognitivas, mas essencialmente com a desatenção e brincadeira dos alunos, e consequente, desmotivação da aluna.

Como já vem sendo habitual, perguntou-se à turma se alguém considerava que necessitava uma ajuda especial na próxima sessão, por parte do adulto. O grupo um pediu ajuda para trabalhar o texto dramático, uma vez que a última vez que o trabalharam sentiram algumas dificuldades. Como mais ninguém pediu ajuda, sugeriu-se também o grupo cinco, no sentido de os ajudamos a melhorar o texto produzido nesta sessão.

Semana de 31/3/2014 a 4/4/2014

4ª Sessão

Data: 3/4/2014

Tempo de duração: 90 minutos

Destinatários: grupo-turma

Atividades: leitura compreensiva de diferentes tipos de texto e produção de texto

Objetivos: permitir a apropriação coletiva dos conhecimentos construídos em pequenos grupos, melhorar as competências de leitura através da leitura e análise de diferentes tipos de texto, melhorar as competências de escrita através da produção de respostas e textos corretamente estruturados, melhorar as competências sociais inerentes ao trabalho cooperativo.

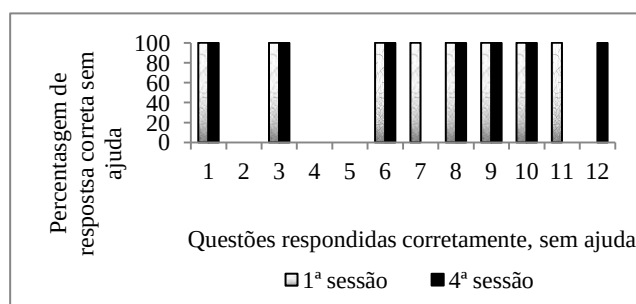
Material de suporte: textos e respetivos guiões de leitura; instruções de tarefas de escrita

Descrição da sessão:

Por volta das nove horas deu-se início à quarta sessão, relembrando as regras de sala de aula, especialmente, a que se refere à necessidade de colaboração e entreaajuda entre todos os elementos do grupo. Em seguida, distribuíram-se as tarefas a serem desenvolvidas durante a sessão. Enquanto os alunos trabalhavam de forma autónoma, fomos circulando pela sala de modo a ajudar os grupos sempre que nos solicitavam, e a ajudar a corrigir os trabalhos à medida que os grupos os iam concluindo.

Grupo 1- Hoje o grupo voltou a trabalhar o texto *História de um papagaio* (anexos 5 e 6), porque na primeira sessão os alunos necessitaram da ajuda do adulto em quatro questões, para concluírem a tarefa, como se pode verificar no gráfico 1.

Gráfico 1 – Evolução do grupo 1, na leitura do texto *História de um papagaio*



Como já vem sendo habitual, a ajuda programada ocorreu no momento da correção a fim de se poder partir, quer das dificuldades dos alunos, quer dos conhecimentos que estes possuem. No momento da correção do trabalho, constatou-se que das doze questões de interpretação presentes no guião de leitura do texto, os alunos necessitaram da ajuda do adulto para responderem a cinco, que tinham por objetivos: identificar o sentido de uma expressão num determinado contexto; identificar informação explícita no texto; identificar a finalidade das indicações cénicas num texto dramático; estabelecer um argumento baseado em informação implícita no texto e estabelecer um argumento baseado em informação implícita e explícita no texto. Ajudou-se o grupo através de um trabalho conjunto adulto-alunos de leitura, identificação das ideias principais do texto e de ajuda na procura do significado das palavras desconhecidas com recurso à raiz das palavras ou do contexto. Em seguida, a investigadora ajudou o grupo a corrigir as respostas partindo sempre que possível, das

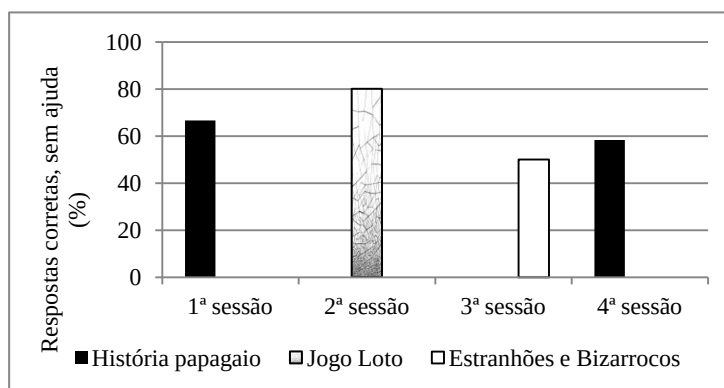
respostas dadas. Foi orientando os alunos através de pistas, iniciando a resposta e esperando que as crianças a continuassem ou demonstrando como se responde a determinada questão, no sentido de chegarem à resposta correta. Deste modo, verifica-se que, neste texto, não se registou redução da ajuda, pelo contrário, os alunos responderam incorretamente a um maior número de questões do que antes, respondendo acertadamente a questões que da outra vez tinham respondido incorretamente e vice-versa (gráfico 1). Ainda é demasiado cedo para conseguirmos justificar este facto, mas Fino (2001) refere que o não registo de progressos visíveis quando se trabalha em aprendizagem cooperativa, pode ocorrer pela semelhança etária, pelo nível de realização de tutores e tutorados, por eventuais deficiências académicas dos tutores e pela imprevisibilidade na interiorização do conhecimento, habilidades ou valores manipulados.

Terminada a leitura do texto, os alunos desenvolveram uma tarefa de escrita onde criaram uma história à sua escolha. Escolheram criar uma sobre uma bruxa feia e má, cujas instruções se encontram no anexo 50. O texto, embora pequenino, estava corretamente estruturado e não apresentava erros ortográficos.

No que se refere às competências de cooperação ainda não foi possível identificar uma melhoria digna de relevância, apesar da nossa sensibilização constante para a importância do estabelecimento de interdependência positiva e da necessidade de envolverem a colega E no trabalho do grupo. Hoje, esta mostrou-se muito desmotivada, perguntando se podia fazer um desenho.

Traçando um percurso evolutivo da leitura do grupo, verificamos que estes alunos não só não concluíram leitura alguma sem ajuda, como também não fizeram progresso algum, como se pode verificar no gráfico 2.

Gráfico 2 – Percurso evolutivo da leitura do grupo 1



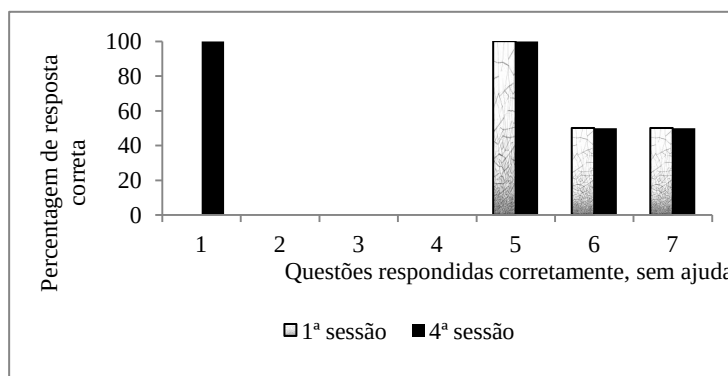
Relativamente à escrita, não se pode falar em progressos apesar de no segundo texto os alunos não necessitarem de ajuda, porque o número de sessões foi muito reduzido (tabela 4).

Tabela 4 – Percurso evolutivo da escrita do grupo 1

Sessão	Tarefa de escrita	Erros	Ajudas	Progressos
1ª e 2ª	Descrição de um animal em vias de extinção	Falta de informação	Explicação do que era pedido em alguns pontos do enunciado	
		Pontuação	Trabalho conjunto professora-alunos, em que a primeira lia as frases escritas pelo grupo tal como os alunos as tinham escrito, e posteriormente, lia fazendo a pontuação correta para que o grupo visse como ficava melhor.	
4ª	História de uma bruxa feia e má		Não necessitaram de ajuda	

Grupo 2- O grupo começou a sessão com a leitura do texto *A ovelhinha que veio para o jantar* (anexo 13), visto que na primeira sessão necessitaram da ajuda do adulto em seis questões das sete questões do guião de leitura, como se pode verificar no gráfico 3. Recordamos que a aluna N necessitou de ajuda em todas as questões. Relembra-se também que este texto serviu de auxiliar, no final da intervenção, ao traçado do percurso evolutivo desta aluna, motivo pelo qual se pediu aos seus colegas de grupo, que para além de deixarem ler e resumir o texto em voz alta e responder às questões de interpretação em primeiro lugar, a deixassem escrever as respostas.

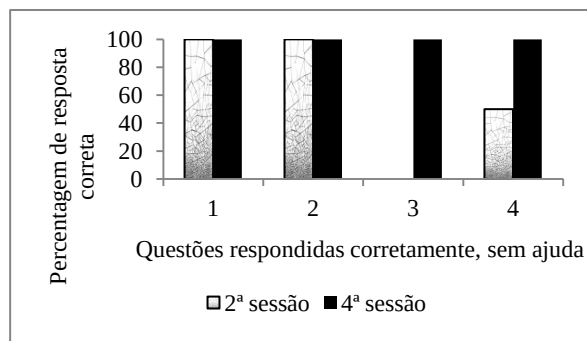
Gráfico 3 – Evolução do grupo 2, na leitura do texto *A ovelhinha que veio para jantar*



Desta vez, a aluna N conseguiu responder sem ajuda a uma questão cujo objetivo era localizar informação explícita no texto. Após ter resolvido quatro questões com um objetivo igual ou semelhante ao desta questão, com ajuda do adulto, a aluna conseguiu responder a esta questão especificamente, de forma autónoma. Deste modo através da interação social com pessoas mais experientes na utilização das ferramentas intelectuais, especialmente da linguagem, a aluna ao aprender a responder corretamente à questão, deu um pequeno passo no caminho do seu desenvolvimento. Conseguiu responder corretamente a mais três questões, com ajuda dos colegas, embora duas respostas estivessem incompletas. Os alunos necessitaram da ajuda do adulto para corrigir três respostas incorretas e duas incompletas. Ajudou-se o grupo a corrigir as respostas fazendo um trabalho conjunto adulto-alunos, partindo sempre que possível, das respostas dadas. Fomos orientando os alunos através de pistas, iniciando a resposta ou demonstrando como se responde a determinada questão, no sentido de chegarem à resposta correta. Deste modo, neste texto registou-se uma redução da ajuda uma vez que o grupo respondeu de forma autónoma a mais uma questão do que da outra vez, mas ainda necessitam de mais algumas sessões para lerem o texto de forma autónoma (gráfico 3).

Terminada a leitura deste texto, os alunos ainda conseguiram ler o texto *Arroz-doce com lima e canela* (anexo 28), visto que na segunda sessão necessitaram da ajuda do adulto em duas questões das quatro questões do guião de leitura, como se pode verificar no gráfico 4.

Gráfico 4 – Evolução do grupo 2, na leitura do texto *Arroz-doce com lima e canela*

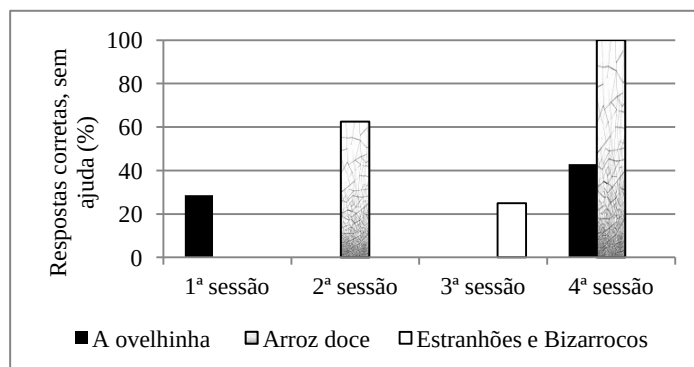


Desta vez, a aluna N, voltou a não conseguir responder sem ajuda a qualquer questão. Entretanto, o grupo não necessitou da ajuda do adulto para concluir a tarefa com êxito (gráfico 4), provavelmente devido à proximidade das duas vezes em que trabalharam o texto.

Os alunos ainda se lembravam das respostas. Assim, este grupo necessitou apenas de uma primeira leitura com ajuda do adulto em duas questões, onde este explicou o significado de uma expressão presente no enunciado de uma questão e perguntou aos alunos o que se costuma dizer quando alguém nos ajuda, para concluíram a segunda leitura de forma autónoma.

Analisando o percurso evolutivo da leitura deste grupo, verifica-se que os alunos fizeram progressos na leitura dos textos *A ovelhinha que veio para o jantar* e *Arroz doce*. No entanto necessitariam de mais algumas sessões para concluírem a leitura sem ajuda dos textos *A ovelhinha que veio para o jantar* e *Estranhões e Bizarrocos*, como se pode verificar no gráfico 5.

Gráfico 5 – Percurso evolutivo da leitura do grupo 2



Relativamente à escrita não foi possível identificar progressos devido ao reduzido número de sessões do grupo (tabela 5).

Tabela 5 – Percurso evolutivo da escrita do grupo 2

Sessão	Tarefa de escrita	Erros	Ajudas	Progressos
1ª	Descrição de uma personagem e escrita de um recado		Não necessitaram de ajuda	

No que se refere às competências sociais, hoje os colegas de grupo da aluna N trabalharam um bocadinho melhor, ou seja, deram um pequenino passo no seu desenvolvimento sociomoral, embora ainda estejam muito longe do satisfatório. Quanto à aluna N, tem-se mostrado um pouco imatura e desatenta, perguntando enquanto fazíamos a correção conjunta do trabalho, se lhe podia dar uma ficha com um desenho para pintar.

Enquanto o grupo trabalhava o texto arroz doce, e com o objetivo de ver como a aluna N escrevia algumas palavras que anteriormente tinham constituído erros ortográficos, aproximamo-nos e ditamos-lhe as seguintes frases: A ovelhinha foi passear a sua camisa vermelha com árvores. A ovelhinha disse ao lobo olá e adeus. Na primeira frase, a aluna escreveu corretamente a palavra ovelhinha e na segunda escreveu ove. Quando lhe perguntamos “então, como se escreve a palavra ovelhinha?” a aluna corrigiu imediatamente. Escreveu corretamente a palavra adeus, ou seja, necessitou apenas de uma ajuda, onde lhe foi explicada a diferença entre as palavras a Deus e adeus, para aprender a escrever corretamente a palavra. Continua a escrever incorretamente as palavras: passear, camisa, vermelha, árvores e olá. A tabela 6 apresenta o resumo do trabalho escrito da aluna nesta sessão.

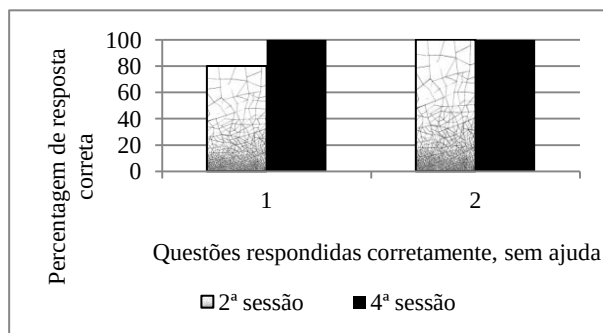
Tabela 6 – Resumo do trabalho de escrita da aluna N, na sessão 4

Sessão	Frases	Erros ortográficos e ajudas	Progressos
4ª	A ovelhinha foi passear a sua camisa vermelha com árvores. A ovelhinha disse ao lobo olá e adeus.	• Ovelhinha – escreveu ove. Perguntou-se-lhe “então como se escreve ovelhinha?”. Corrigiu sozinha • Passear – Passiar. Trabalho conjunto adulto-aluna de escrita e soletração simultâneas, para a aluna ver como se escreve • Olá – Escreveu ola. Explicou-se à aluna que a última sílaba da palavra olá se pronuncia com a boca aberta e por isso tem acento no a. • Camisa – escreveu camiza. Explicou-se que entre 2 vogais se utiliza o s. • Vermelha – escreveu vemea. Pediu-se à aluna que soletrasse e escrevesse em simultâneo. Assim, já escreveu corretamente. • Árvores – Escreveu arvores. Explicou-se à aluna que a sílaba ár se pronuncia com a boca aberta e por isso tem acento no a.	Consegue escrever a palavra ovelhinha, embora nem sempre corretamente Escreveu corretamente a palavra adeus

Grupo 3- Hoje, o grupo desenvolveu uma tarefa de escrita que consistiu em concluir uma história – *Zé das moscas*, cujas instruções se encontram no anexo 38, e em comparar o seu trabalho com o original.

No que se refere às ajudas prestadas pelo adulto, o grupo necessitou de ajuda apenas para corrigir dois erros ortográficos que ajudamos a emendar lembrando algumas regras ortográficas. O grupo ainda teve tempo de voltar a trabalhar o texto *Borboleta chinesa* (anexo 29). Na segunda sessão o grupo tinha necessitado de ajuda de um adulto apenas para completar a questão um. Desta vez não necessidade da ajuda, como se pode verificar no gráfico 6.

Gráfico 6 – Evolução do grupo 3, na leitura do texto *Borboleta chinesa*

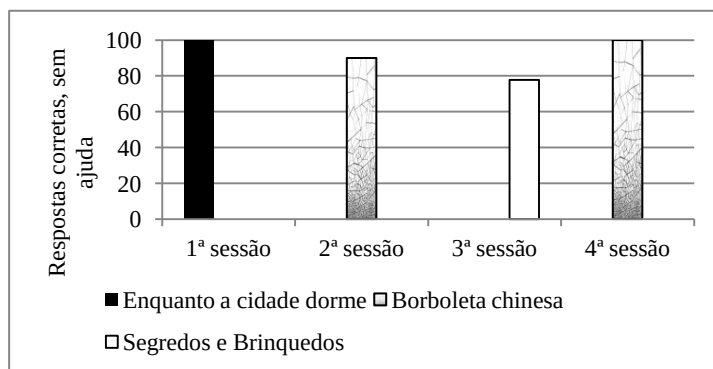


Assim, para concluir a leitura deste texto com êxito os alunos necessitaram apenas que o adulto lhes perguntasse se não faltava nada na primeira questão. Em termos de competências cooperativas o grupo funcionou muito bem.

No final da sessão, guardamos cinco minutos para o grupo ler a história original e a sua, de modo a que os colegas pudessem identificar as diferenças, e que o grupo pudesse dizer se concordava ou não com as opiniões dos colegas. Também desta vez correu muito bem com toda a turma interessada em ouvir os colegas e em participar.

O gráfico 7 permite-nos verificar que neste grupo não foi possível identificar progressos. Facto que se deve, por um lado, ao reduzido número de sessões desenvolvidas com o grupo, e por outro, devido às boas capacidades académicas dos alunos, mas especialmente do aluno J, que levaram os alunos a não necessitar de muita ajuda do adulto para levar a bom porto as suas tarefas.

Gráfico 7 – Percorso evolutivo da leitura do grupo 3



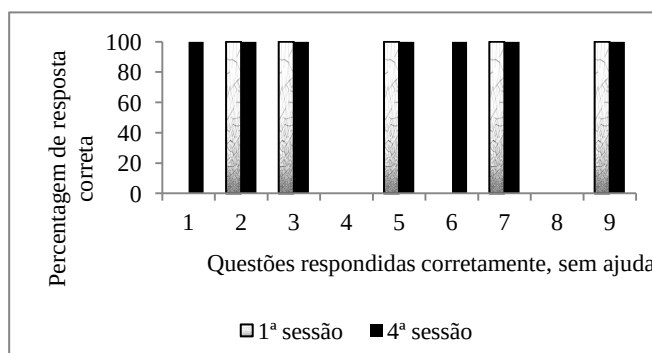
Embora a primeira vez que os alunos trabalharam o texto *Borboleta chinesa*, tenham necessitado da ajuda do adulto e a segunda vez não, não podemos falar em progressos, porque a primeira ajuda só foi necessária devido a uma distração dos alunos.

No que se refere à escrita, também neste grupo não foi possível identificar progressos pelo mesmo motivo dos grupos anteriores (tabela 7).

Tabela 7 – Percurso evolutivo da escrita do grupo 3

Sessão	Tarefa de escrita	Erros	Ajudas	Progressos
1ª	Dialogo entre a Ana e o anão		Não necessitaram de ajuda	
2ª	Cá em casa somos...	Um erro ortográfico	Corrigido pelos alunos com recurso à raiz das palavras e às regras de ortografia.	
4ª	Correção da história zé das moscas e comparação com o original	Dois erros ortográficos	Explicação de algumas regras ortográficas.	

Grupo 4- Hoje este grupo voltou a ler o texto *Segredos e Brinquedos* (anexo 9), visto que na primeira sessão os alunos necessitaram da ajuda do adulto em quatro questões, para concluírem a tarefa, como se pode verificar no gráfico 8.

Gráfico 8 – Evolução do grupo 4, na leitura do texto *Segredos e Brinquedos*

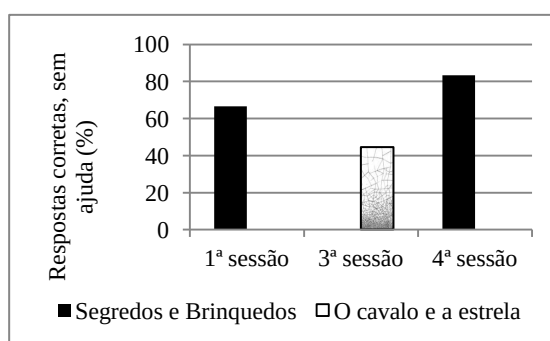
Observando o gráfico verificamos que hoje os alunos ainda necessitaram da ajuda do adulto para responder a duas questões do guião de leitura. Os objetivos destas eram: estabelecer um argumento baseado em informação implícita no texto e explicitar a mensagem que o sujeito poético pretende transmitir com o último verso do poema. Ajudou-se o grupo fazendo um trabalho conjunto adulto-alunos, em que a primeira ajudou o grupo a procurar as respostas no texto, lendo sempre que necessário os versos ou as estrofes dos versos referidos nas questões. Simultaneamente, pegando nas respostas que os alunos tinham dado, questionou-os sucessivamente confrontando-os com as respostas/argumentos que iam dando, de modo a que estes conseguissem chegar às soluções.

Embora os alunos não tenham conseguido concluir a tarefa de forma autónoma, através da interação social com pessoas mais experientes na utilização das ferramentas intelectuais, especialmente da linguagem, os alunos ao aprenderem a responder corretamente a mais duas questões, deram mais um pequeno passo no caminho do seu desenvolvimento.

O grupo ainda teve tempo de desenvolver uma tarefa de escrita, onde escreveu novamente uma carta a um amigo, cujas instruções se encontram no anexo 35. A última vez que esta tarefa foi desenvolvida por este grupo, carecia de alguns elementos característicos da carta, necessitou de melhorias no parágrafo inicial e na conclusão e continha alguns erros ortográficos. Desta vez, em termos de informação e progressão o texto estava bem escrito. No entanto apresentava um ou outro erro ortográfico que ajudamos os alunos a corrigir com recurso às regras de ortografia.

Em termos de progressos na leitura do texto poético, observando o gráfico 9, verificamos que no texto *Segredos e brinquedos* especificamente, houve uma redução da ajuda, mas necessitaríamos de mais sessões com o grupo para podermos dizer que houve progressos na análise do texto poético.

Gráfico 9 – Percurso evolutivo da leitura do grupo 4



No que se refere à escrita, na redação da carta constatou-se uma redução da ajuda do adulto (tabela 8).

Tabela 8 – Percurso evolutivo da escrita do grupo 4

Sessão	Tarefa de escrita	Erros	Ajudas	Progressos
2ª	Carta a um amigo	Falta de informação	Relembrou-se que uma carta deve conter a data e o local onde o remetente a escreve, e uma fórmula de despedida.	
		Falta de informação	Ajudou-se a melhorar o parágrafo inicial e a conclusão da carta. Por fim, ajudou-se a corrigir	
		Um ou outro erro ortográfico	Explicação de algumas regras ortográficas Correção pelos alunos com recurso à raiz das palavras e às regras de ortografia	
4ª	Carta a um amigo	Um ou outro erro ortográfico	Explicação de algumas regras ortográficas Correção pelos alunos com recurso à raiz das palavras e às regras de ortografia	Desta vez, em termos de informação e progressão o texto estava bem escrito

Relativamente a competências cooperativas, a aluna O continua a querer trabalhar individualmente e os colegas ficam a olhar para ela. As nossas intervenções diárias onde lhes explicamos e demonstramos como devem trabalhar, têm surtido um efeito muito lento. Como concluiu Vivian Paley, quando as crianças têm a primeira experiência “na prática” com aquilo que significa “espírito colaborativo” na prática cultural da classe escolar, não se habituem facilmente a tal. Os princípios éticos “não se transformam fácil e automaticamente em práxis”. Precisam da exemplificação na prática diária” (Bruner, 1996, p. 112).

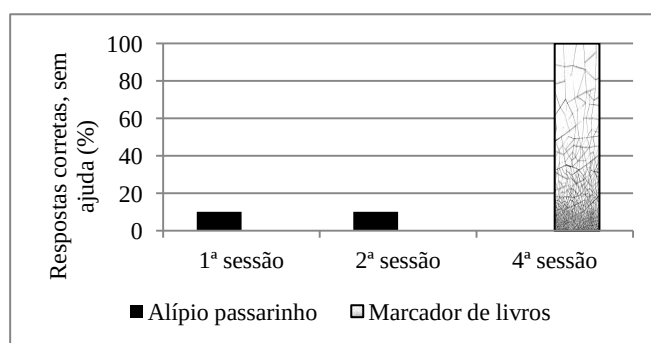
Grupo 5- Nesta sessão, ajudou-se os alunos a corrigir o texto elaborado na sessão anterior, uma vez que este apresentava algumas incorreções em termos de estrutura frásica e alguns erros ortográficos. Ajudamos o grupo a melhorar a pontuação e a utilização de parágrafos através de um trabalho conjunto adulto-alunos, em que a primeira lia as frases escritas pelo grupo tal como os alunos as tinham escrito e posteriormente fazendo a pontuação correta para que o grupo visse como ficava melhor. Os alunos ainda necessitaram de ajuda de

um adulto para identificar e corrigir alguns erros ortográficos, algo que os ajudamos a fazer com recurso às regras de ortografia.

Terminada a correção do texto, o grupo ainda teve tempo de trabalhar um pequeno texto prescritivo *Marcador de livros* (anexo 32). Neste trabalho, a nossa ajuda limitou-se a verificar, conjuntamente com os alunos, o que se pretendia em cada questão do guião de leitura.

O gráfico 10 mostra que não se registaram progressos, em termos de leitura compreensiva, apesar do grupo ter concluído a leitura do texto *Marcador de livros* sem ajuda. Este é um texto muito pequeno e simples.

Gráfico 10 – Percurso evolutivo da leitura do grupo 5



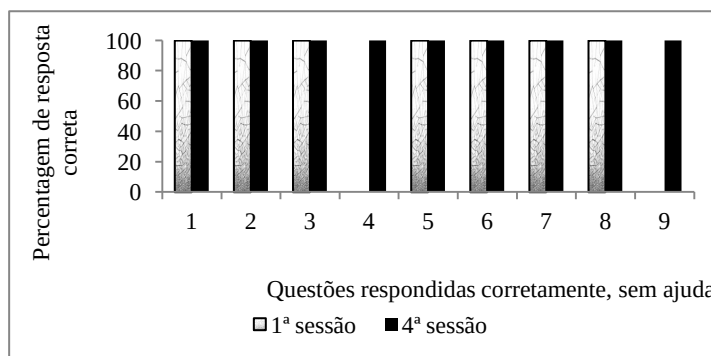
No que se refere à escrita também ainda não se registaram progressos devido ao reduzido número de textos produzidos pelo grupo (tabela 9).

Tabela 9 – Percurso evolutivo da escrita do grupo 5

Sessão	Tarefa de escrita	Erros	Ajudas	Progressos
3ª e 4ª	Descrição de um brinquedo	Incorreções em termos de estrutura frásica	Trabalho conjunto professora-alunos, em que a primeira lia as frases escritas pelo grupo tal como os alunos as tinham escrito, e posteriormente, lia fazendo a pontuação correta para que o grupo visse como ficava melhor.	
		Alguns erros ortográficos	Explicação de algumas regras ortográficas Correção com recurso às regras de ortografia	

Grupo 6- O grupo voltou a trabalhar o texto *O cavalo e a estrela* (anexo 10), visto que na primeira sessão necessitaram da ajuda do adulto em duas questões, para concluírem a tarefa, como se pode verificar no gráfico 11. O gráfico mostra que desta vez os alunos não necessitaram de ajuda nesta tarefa. Assim da primeira para a segunda vez que este texto foi trabalhado por este grupo, houve uma redução da necessidade de ajuda, tornando-se mesmo nula.

Gráfico 11 – Evolução do grupo 6, na leitura do texto *O cavalo e a estrela*



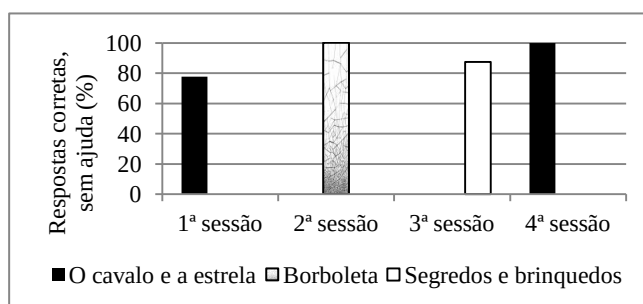
Seguiu-se uma tarefa de escrita que consistiu em recontar a fábula *Os caminheiros e o urso*, cujas instruções se encontram no anexo 40. Os alunos produziram um texto relativamente bem escrito, respeitando as instruções dadas. Necessitaram de ajuda de um adulto apenas para identificar e corrigir um ou outro erro ortográfico, algo que foi feito com recurso às regras de ortografia.

Em termos cooperativos o grupo também funcionou bastante bem. As alunas H e Q são duas meninas que trabalham muito bem em grupo e que têm conseguido envolver o colega G nas atividades. Deste modo, a interação social, a experiência externa compartilhada, constituem a fonte de desenvolvimento conceptual das crianças que permite a sua aprendizagem, ou seja, através destes mecanismos, os alunos melhoraram a sua capacidade de organização, permitindo-lhes “fazer a aquisição das competências sociais, desenvolver a autonomia e a responsabilidade”, como defende Serralha (2007, p. 7).

Em termos de progressos na leitura, constatamos que este grupo fez progressos na leitura do texto poético *O cavalo e a estrela*, como se pode verificar no gráfico 12. Assim, para concluíram a segunda leitura de forma autónoma, os alunos necessitaram apenas de uma primeira leitura com ajuda do adulto em duas questões, onde se fez um trabalho conjunto professora-alunos. Numa das questões, a docente levou os alunos a chegar à resposta

questionando-os sucessivamente a partir das respostas que iam dando, e na outra, explicou a diferença entre o nome da obra e a editora desta, aproveitando para explicar qual a ordem pela qual aparecem o autor, o título do livro, a editora e o ano de edição do livro, numa referência bibliográfica. O facto de entre as duas leituras terem trabalhado o texto poético *Segredos e brinquedos* também pode ter constituído uma ajuda á conclusão com êxito da leitura do texto *O cavalo e a estrela*.

Gráfico 12 – Percurso evolutivo da leitura do grupo 6



Em termos de escrita, o número de textos produzidos não foi suficiente para se poder afirmar se houve ou não progressos, apesar de na última sessão o texto estar bem estruturado e da pontuação não necessitar de correção (tabela 10).

Tabela 10 - Percurso evolutivo da escrita do grupo 6

Sessão	Tarefa de escrita	Erros	Ajudas	Progressos
2ª	Conclusão da história Ninguém dá prendas ao pai natal e comparação com o original	Pontuação	Trabalho conjunto professora-alunos, de leitura das frases escritas pelo grupo tal como os alunos as tinham escrito, e posterior leitura com a pontuação correta para que o grupo visse como ficava melhor	
3ª	Carta a um amigo	Um ou outro erro ortográfico Pontuação	Correção com recurso às regras de ortografia Trabalho conjunto professora-alunos, de leitura das frases escritas pelo grupo tal como os alunos as tinham escrito, e posterior leitura com a pontuação correta para que o grupo visse como ficava melhor	
4ª	Reconto da fábula Os caminheira e o urso	Um ou outro erro ortográfico	Correção com recurso às regras de ortografia	

Avaliação conjunta da sessão

A sessão correu bem, uma vez que todos os grupos concluíram com êxito as suas tarefas, quase sempre com recurso à ajuda de um adulto, quer fosse durante a realização da tarefa, quer fosse no momento da sua correção. No que se refere à correção dos trabalhos procurou-se nunca fornecer respostas ou soluções diretas, porque “o conhecimento adquirido é mais útil ao aluno, sobretudo quando ele é “descoberto” através dos esforços cognitivos do próprio aluno, pois fica então relacionado com o conhecimento anterior e é usado em referência a ele.” O professor deve ser “um guia para a compreensão, alguém que ajuda outrem a fazer descobertas sobre o que lhe é próprio” (Bruner, 1996, p. 12). Por outro lado, e como já referimos anteriormente, ao irmos confrontando os alunos com as suas próprias respostas, em vez de lhes fornecermos diretamente a resposta, procuramos que os momentos de correção constituíssem momentos de confrontação passíveis de conduzir a conflitos sociocognitivos, nos quais os alunos pudessem ultrapassar as suas conceções primitivas. Deste modo, procuramos que a confrontação contribuísse para a progressão dos conhecimentos e dos procedimentos de resolução de cada aluno.

No entanto continua a observar-se a existência de três grupos onde há sempre alguém que não faz nada ou que trabalha muito pouco, pelos mais variados motivos, apesar de se notar uma ligeira melhoria. Se nalguns grupos a interdependência de materiais, informação, objetivos e tarefas tem ajudado a criar uma interdependência positiva entre os seus elementos, noutros esta interdependência positiva não se gerou.

Avaliação conjunta da semana

Embora todo o grupo-turma tenha aderido a esta forma de trabalhar/estudar e aprender, com alguns alunos a operacionalização do trabalho continua a ser um pouco difícil. Em termos académicos os objetivos foram atingidos, uma vez que todos os textos se encontravam dentro da zona de desenvolvimento proximal dos alunos, e por conseguinte, estes conseguiram responder a todas as questões ainda que com ajuda de um adulto. Deste modo, ao interagir com outros colegas, as crianças desenvolveram diretamente e na prática

“atitudes, valores, habilidades e informação” que de outra forma não conseguiriam obter (Ovejero, 1990). A interação com os colegas proporciona-lhes oportunidades para praticar atitudes e valores sociais, uma vez que necessitaram de se ajudar e de confrontar ideias, de partilhar materiais e conhecimentos.

Ao proporcionamos aos alunos tarefas de escrita como: a produção de um texto informativo sobre um animal em vias de extinção, a escrita de uma carta a um amigo ou a descrição de um brinquedo, procuramos contribuir para a construção das funções psicológicas superiores das nossas crianças, em resultado da necessidade de obter consensos através do confronto de ideias e de pequenas negociações, presentes na escolha do animal, do amigo ou do brinquedo e na escrita da narrativa. Assim, procuramos criar momentos passíveis de conduzir a conflitos sociocognitivos, nos quais os participantes pudessem ultrapassar as suas conceções primitivas, ou seja, procuramos que a confrontação contribuísse para uma evolução dos conhecimentos e dos procedimentos de resolução individuais, como defendem Garnier, Bernarz e Ulanovskaya (1991).

Em termos sociais, os alunos trabalharam bem em grupo sem fazer barulho e respeitando-se uns aos outros. O espírito de entreajuda e colaboração dentro dos grupos é que deixa um pouco a desejar, algo que se notou especialmente no grupo da aluna E. As chamadas de atenção dos adultos no sentido de pedir para que dentro de cada grupo, todos os alunos participem com as suas opiniões, e para que todos soubessem ouvir os colegas, respeitando as suas ideias, ainda não surtiram o efeito desejado.

Avaliação e reflexão semanal da professora titular e da professora investigadora

Leitão (2010) refere que cada membro do grupo, ou mesmo cada grupo, deverá ter à sua disposição um quadro parcial e limitado dos materiais ou da informação de que necessita para realizar a tarefa. Deste modo, para poder terminar as tarefas, será obrigado a procurar a informação ou os materiais nos outros membros do grupo ou nos outros grupos. Ora com praticamente metade dos alunos da nossa turma, esta interdependência de materiais não gerou interdependência positiva, característica essencial do trabalho cooperativo. Aliás devido ao fraco espírito colaborativo dos colegas de grupo, a aluna E desmotivou-se bastante esta semana. Facto que preocupou especialmente a professora titular da turma, que manifestou

uma grande preocupação com a desmotivação da aluna, referindo que esta se desmotiva sempre que lhe apresentam tarefas que não consegue fazer sozinha.

Com o objetivo de tornar as sessões mais produtivas, em especial, para as meninas NEE e para os alunos do 3º grupo que não tem funcionado tão bem, na próxima sessão serão feitos novos grupos de trabalho de modo a colocar um «bom aluno» em cada um dos grupos das meninas, procurando deste modo esbater as desigualdades entre grupos que se têm verificado.

Semana de 21/4/2014 a 25/4/2014

5ª Sessão

Data: 23/4/2014

Tempo de duração: 90 minutos

Destinatários: grupo-turma

Atividades: leitura compreensiva de diferentes tipos de texto e produção de texto

Objetivos: permitir a apropriação coletiva dos conhecimentos construídos em pequenos grupos, melhorar as competências de leitura através da leitura e análise de diferentes tipos de texto, melhorar as competências de escrita através da produção de respostas e textos corretamente estruturados, melhorar as competências sociais inerentes ao trabalho cooperativo.

Material de suporte: textos e respetivos guiões de leitura; instruções de tarefas de escrita

Descrição da sessão:

Por volta das nove horas iniciou-se a quinta sessão. Depois das crianças se sentarem junto dos colegas de grupo, distribuíram-se as tarefas a serem desenvolvidas durante a sessão, em função das suas necessidades. Desta forma, estamos a seguir mais uma vez a sugestão de Ovejero (1990), quando afirma que o professor deve distribuir os materiais de forma cuidadosa e planeada, com o objetivo de facilitar o trabalho em grupo.

À semelhanças das últimas sessões, enquanto os alunos trabalhavam de forma autónoma, fomos circulando pela sala observando e apoiando os alunos.

Grupo 7- Nesta sessão, os alunos começaram por trabalhar o texto *Arroz doce com lima e canela* (anexo 28). Os alunos J e G leram o texto à aluna E, leram as questões de interpretação, e depois de ela responder oralmente, indicaram-lhe onde escrever as palavras e que palavras escrever de modo a responder. Este texto não necessitou de adaptação das questões. Segundo estes dois alunos, das quatro questões do guião de leitura, a aluna E respondeu com ajuda dos colegas, a uma que tinha por objetivo mobilizar informação anteriormente adquirida. Os alunos necessitaram da ajuda de um adulto para responder a uma questão que tinha por objetivo identificar o sentido de uma expressão num determinado contexto. Por ser um termo especificamente culinário, ajudamos os alunos dizendo-lhes o seu significado.

Concluída a leitura do texto, os companheiros da aluna E, ensinaram-na e motivaram-na a aprender a ler e a escrever a palavra canela. Apresentaram-lhe algumas palavras com estas sílabas, motivaram-na a encontrar as sílabas da palavra noutras palavras do texto, e a escreve-las no caderno, numa demonstração de interdependência positiva excecional. No final da sessão, a aluna encontrava no texto e lia sozinha a palavra canela (tabela 11). Deste modo, em termos de competências cooperativas não há nada a apontar ao grupo da aluna E.

Tabela 11 – Resumo do trabalho de leitura e escrita de palavras, da aluna E, na sessão 5

Sessão	Palavras	Atividades e ajudas	Progressos
5ª	Canela	Os colegas: • explicaram-lhe como se lia e escrevia cada uma das sílabas • ajudam-na a encontrar palavras com estas sílabas • ajudaram-na a encontrar as sílabas da palavra noutras palavras do texto, e a escreve-las no caderno • ajudaram-na a encontrar cada uma das sílabas num conjunto • ajudaram-na a encontrar a palavra canela no texto	No final da sessão encontrava no texto e lia sozinha a palavra canela

Enquanto a aluna E trabalhava de forma mais ou menos autónoma a palavra canela, os colegas iam lendo o texto retirado do livro *Segredos e Brinquedos* (anexo 9). Com a ajuda da

investigadora, os alunos organizaram-se de modo a que o aluno J fosse ajudando a aluna E e fosse trabalhando com o outro colega de grupo alternadamente. Deste modo, os alunos desenvolveram conjuntamente as suas tarefas sob a orientação do indivíduo mais apto do grupo e mais experiente na utilização das ferramentas intelectuais adequadas a esse trabalho. O grupo necessitou da ajuda do adulto para corrigir duas questões do guião de leitura que tinham por objetivos: identificar informação implícita no texto e identificar o sentido de dois versos num determinado contexto. Ajudou-se o grupo a corrigir as respostas incorretamente respondidas através de um trabalho conjunto adulto-alunos de leitura e análise dos trechos do texto onde se encontrava a informação necessária às respostas e da leitura e análise das hipóteses de resposta, uma vez que estas eram questões de resposta simples.

Concluída a leitura compreensiva do texto, os alunos ainda tiveram tempo de iniciar a escrita de um poema, inspirados na observação de um quadro de Miró, cujas instruções se encontram no anexo 41. A tarefa foi concluída na sessão seguinte.

Grupo 8- Os alunos começaram por trabalhar o texto *Enquanto a Cidade Dorme* (anexo 7). Das oito questões do guião de leitura, a aluna N conseguiu responder sem ajuda a três cujos objetivos eram: identificar o local e o tempo em que decorre a ação; identificar informação explícita no texto e identificar informação paratextual explícita – título da obra e nome do autor. Conseguiu responder corretamente a mais duas questões, com ajuda dos colegas. Os alunos necessitaram da ajuda do adulto em três questões cujos objetivos eram: localizar informação explícita no texto; estabelecer um argumento baseado em inferência e identificar a finalidade das indicações cénicas num texto dramático. Ajudou-se o grupo a corrigir as respostas incorretamente respondidas através de um trabalho conjunto adulto-alunos de leitura e análise dos trechos do texto onde se encontrava a informação necessária às respostas e de orientação dos alunos através de pistas, iniciação da resposta esperando que as crianças a continuassem ou demonstrando como se responde, o sentido de chegarem à resposta correta.

Os alunos ainda tiveram tempo de escrever um pequeno diálogo entre as personagens do texto anterior, Ana e anão, cujas instruções se encontram no anexo 36. O grupo necessitou da ajuda do adulto para corrigir a pontuação, alguns aspetos característicos do texto em diálogo e alguns erros ortográficos. A pontuação foi corrigida num trabalho conjunto professora-alunos, em que a primeira lia as frases escritas pelo grupo tal como os alunos as

tinham escrito e posteriormente fazendo a pontuação correta para que o grupo visse como ficava melhor. No que se refere aos erros ortográficos, no caso dos verbos explicou-se/relembrou-se aos alunos que os verbos no passado terminam em am e não em ão, e no caso das restantes palavras, ajudamos os alunos a corrigi-las com recurso às regras de ortografia.

Em termos de competências cooperativas, pode dizer-se que de um modo geral, o grupo funcionou bem. A aluna N é que quer fazer tudo sozinha, não pede ajuda e quando a querem ajudar, entrega o seu trabalho aos colegas para que estes corrijam sozinhos. Entreviemos mais uma vez no sentido de a motivar para a aprendizagem e de lhe explicar/demonstrar que tem de partilhar as suas opiniões e confronta-las com as dos colegas, pois só assim a aprendizagem é eficaz.

Grupo 9- Os alunos começaram a sessão a trabalhar o texto *Quando o Homem Beijou a Lua* (anexo 18). Enquanto os alunos liam o texto e respondiam às questões tivemos de nos abeirar do grupo duas vezes para lhes dizer que tinham de trabalhar em conjunto, pois a aluna O trabalhava o texto sozinha enquanto os colegas olhavam para ela. Mais uma vez, procuramos não nos limitar a “resolver um problema de convivência”, mas procuramos que o processo de regulação da forma de trabalhar tivesse lugar no interior do grupo, de modo a contribuir para que os seus elementos progredissem a nível sociomoral, como defende Serralha (2007, p. 8). Das oito questões de interpretação relativas ao texto o grupo necessitou da ajuda de um adulto para responder a cinco que tinham por objetivos: detetar um sentido implícito no texto; apreender um sentido implícito no texto; identificar informação explícita no texto; referir sentimento(s) e descrever impressões suscitadas no decurso de uma situação dada. Ajudou-se o grupo fazendo um trabalho conjunto adulto-alunos em que nas questões de resposta simples, analisámos as diferentes hipóteses de resposta de modo a que os alunos identificassem qual correspondia ao significado da expressão; numa das questões onde se pretendia que se identificasse informação explícita no texto, foram suficientes algumas pistas. Na questão de escrita onde se pedia para referir sentimento(s) e descrever impressões os alunos escreveram um texto que integrava parte da informação requerida, mas não falava sobre sentimentos e impressões. Ajudou-se o grupo dando exemplos concretos do tipo de informação que faltava. Por fim, ajudamos os alunos a corrigir um ou dois erros ortográficos de acentuação, explicando-lhes algumas regras de acentuação das palavras, mais especificamente, a diferença entre a, à, á, as, às e ás.

Terminada a tarefa, os alunos iniciaram um trabalho de escrita, continuando a história do texto que tinham acabado de analisar, a partir imagens e cujas instruções se encontram no anexo 48. O texto foi concluído e corrigido na sessão seguinte.

Grupo 10- O grupo iniciou a sessão trabalhando o texto *A cegonha e a tartaruga* (anexo 16). Este grupo revelou algumas dificuldades de trabalho.

A aluna K é uma menina do quarto ano com muitas dificuldades académicas e cooperativas e com pouca vontade de trabalhar e o aluno D é um aluno do terceiro ano, também com bastantes dificuldades académicas. A dada altura, a aluna R queixou-se que estava a trabalhar sozinha, algo que também já tinha acontecido na sessão anterior. Entreviemos sentando-nos junto dos alunos e ajudando-os a desenvolver a tarefa através da promoção da participação de todos os elementos do grupo no diálogo pelo confronto de ideias e pela procura de “consensos” através da “negociação”. Deste modo, procuramos que os alunos dessem mais um passo em direção à sua progressão de um “estádio egocêntrico”, onde não são capazes de ter em consideração o pensamento dos outros que consigo interagem, para um estágio de “descentração social”, onde já conseguem tomar em consideração as perspetivas dos outros, como defende Serralha (2007).

No momento da correção do trabalho, constatou-se que das seis questões de interpretação presentes no guião de leitura do texto, os alunos necessitaram da ajuda do adulto para responderem a duas, sendo que uma não estava totalmente incorreta. A questão incorreta tinha por objetivo apreender o sentido global do texto, o que nos levou, num trabalho conjunto adulto-alunos, a ler e a fazer um levantamento das principais ideias do texto. Em seguida, leu-se e analisou-se com os alunos as hipóteses de resposta, uma vez que era uma questão de resposta simples. A questão que não estava totalmente correta tinha por objetivo relacionar informações contidas no texto. Ajudamos os alunos pedindo-lhes que voltassem ao texto e orientando-os até encontrarem a informação que permitia corrigir a resposta.

Terminada a análise do texto, o grupo ainda teve tempo de iniciar um texto em diálogo, entre a cegonha e a tartaruga, cujas instruções se encontram no anexo 43, que foi terminado e corrigido na sessão seguinte.

Grupo 11- O grupo iniciou a sessão com o texto *Princesas esquecidas ou desconhecidas* (anexo 26). Das quatro questões do guião de leitura deste texto, os alunos

necessitaram de ajuda em duas. Uma tinha como objetivo emitir juízos verdadeiro/falso sobre um conjunto de informações relativas ao texto. Ajudou-se o grupo fazendo um trabalho conjunto adulto-alunos de leitura das alíneas incorretamente respondidas e dos respetivos conteúdos no texto, de modo a que os alunos percebessem porque tinham respondido incorretamente. A outra era para estabelecer um argumento na perspetiva de uma personagem. Os alunos não leram com atenção e estabeleceram o argumento na sua própria perspetiva. A ajuda do adulto resumiu-se a pedir aos alunos que lessem a questão com atenção em voz alta. Terminada a leitura, estes perceberam imediatamente o erro.

Concluída a leitura compreensiva do texto, os alunos iniciaram uma tarefa de escrita elaborando um texto narrativo onde descreveram uma personagem da fantasia, cujas instruções se encontram no anexo 49. Uma vez que o texto estava estruturalmente bem escrito, apresentando os elementos essenciais do texto descritivo, como é o caso dos traços físicos e psicológicos da personagem, e sendo enriquecido com a opinião final do grupo, a ajuda do adulto resumiu-se apenas à identificação de alguns erros ortográficos de acentuação. Ajudou-se os alunos explicando/relembrando algumas regras de acentuação das palavras.

Parece-nos importante destacar que ao contrário das primeiras sessões, ao longo do tempo, o aluno B, com a ajuda dos colegas tem participado de forma motivada em todas as atividades, confrontando os colegas com as suas ideias e opiniões. Através da participação ativa na construção das suas próprias aprendizagens, este aluno tem vindo a tomar “consciência da sua pertença ao grupo e sente-se útil perante este”, pois o seu desempenho é importante para o desempenho do conjunto, como defende Serralha (2007, p. 7). No final da sessão, os alunos descreveram a sua personagem aos colegas, para que estes tentassem descobrir qual era. Foi um momento bastante participado.

Grupo 12- O grupo iniciou a sessão com a leitura compreensiva do texto *A cegonha e a tartaruga* (anexo 16), necessitando da ajuda do adulto para responder a duas questões que tinham por objetivos: apreender o sentido global do texto e identificar o sentido de uma expressão presente no texto. Uma vez que uma das questões requeria o domínio do sentido global do texto pediu-se ao grupo que resumisse a história. Uma vez que o grupo teve alguma dificuldade em fazê-lo, num trabalho conjunto adulto-alunos lemos e analisamos os primeiros parágrafos do texto. A dada altura, os alunos conseguiram resumir a história e responder às questões. A última questão do guião de leitura era uma questão de escrita que tinha por

objetivo explicar impressões e sentimentos. Os alunos escreveram um texto com clareza e correção, redigindo um texto que integrava as informações requeridas: sentimentos e impressões.

Terminada a atividade, o grupo ainda teve tempo de iniciar uma tarefa de escrita: um diálogo entre a cegonha e a tartaruga da história que tinham acabado de ler, cujas instruções se encontram no anexo 43. O texto foi concluído na sessão seguinte.

Avaliação conjunta da sessão

A sessão correu bastante bem, notando-se uma ligeira melhoria em termos de comportamento cooperativo, como resultado da nossa constante intervenção no sentido demonstrar que é necessário procurar encontrar consensos através do diálogo e da negociação, pelo confronto dos diferentes pontos de vista de cada elemento do grupo. Com o nosso trabalho, os alunos têm conseguido imitar e aprender a resolver problemas que impliquem a utilização de funções psicológicas superiores graças ao caráter social da imitação, no sentido do que afirmava Vygotsky. Por outro lado, o processo de mediação gerado nas nossas sessões permitiu que as crianças, especialmente as alunas E e N, exercessem algumas funções superiores, apresentadas através da ZDP, sem as denominarem e sem sequer as conhecerem. Os alunos avaliaram a sessão como tendo corrido muito bem.

Como já vem sendo habitual, perguntou-se à turma se alguém considerava que necessitava uma ajuda especial na sessão seguinte, por parte do adulto. O aluno F perguntou se podia pedir ajuda para ensinar a aluna O a colaborar. Respondemos que podíamos demonstrar novamente como desenvolver as tarefas de forma cooperativa a todos os elementos do grupo. Deste modo, com este objetivo, acertou-se que a sessão seguinte seria uma sessão de ajuda ao grupo três. Os alunos dos grupos quatro e seis também pediram ajuda uma vez que já não se lembravam bem das características do diálogo. Ficou decidido que estes grupos seriam ajudados a concluir os seus diálogos, iniciados nesta sessão.

Semana de 21/4/2014 a 25/4/2014

6ª Sessão

Data: 24/4/2014

Tempo de duração: 90 minutos

Destinatários: grupo-turma

Atividades: leitura compreensiva de diferentes tipos de texto e produção de texto

Objetivos: permitir a apropriação coletiva dos conhecimentos construídos em pequenos grupos, melhorar as competências de leitura através da leitura e análise de diferentes tipos de texto, melhorar as competências de escrita através da produção de respostas e textos corretamente estruturados, melhorar as competências sociais inerentes ao trabalho cooperativo.

Material de suporte: textos e respetivos guiões de leitura; instruções de tarefas de escrita; trabalhos de escrita, iniciados na sessão anterior

Descrição da sessão:

Por volta das nove horas deu-se início à sexta sessão. Relembramos a necessidade de colaboração e ajuda entre todos os elementos dos grupos, terminando a primeira parte da sessão com a distribuição das tarefas a serem desenvolvidas. Enquanto os alunos trabalhavam de forma autónoma, fomos circulando pela sala de modo a ajudar os grupos sempre que eram solicitadas, ou sempre que nos apercebíamos que algo não estava bem num grupo, procurando assim que os alunos melhorassem as suas capacidades académicas e cooperativas.

Grupo 7- Hoje, a nossa aluna E faltou, deixando o grupo reduzido a dois elementos. Os alunos iniciaram a sessão com a conclusão da tarefa de escrita iniciada na sessão anterior. Para desenvolver a tarefa não necessitaram da ajuda de um adulto.

Seguiu-se a leitura do texto *O cavalo e a estrela* (anexo 10). O grupo necessitou da ajuda do adulto em duas questões que tinham por objetivos: identificar o sentido de dois versos num determinado contexto e estabelecer um argumento baseado em inferência. Fez-se um trabalho conjunto professora-alunos de leitura e análise das partes do texto onde se encontrava a informação necessária às respostas. Em seguida, a investigadora procurou que os

alunos chegassem à resposta, questionando-os sucessivamente e confrontando-os com as respostas dadas e que iam dando.

Após a leitura do texto, seguiu-se uma tarefa de escrita que consistiu em recontar a fábula *Os caminheiros e o urso*, cujas instruções se encontram no anexo 40. Todos os alunos contribuíram para a produção do texto, incluindo a aluna E, que deste modo, foi tomando consciência da sua pertença ao grupo e se foi sentindo mais útil perante este, uma vez que o desempenho do conjunto também dependia do seu desempenho. Deste modo, e parafraseando Serralha (2007, p. 7), a organização transformou-se “num dispositivo de integração”, algo que não sentia antes da nossa intervenção. Os alunos produziram um texto relativamente bem escrito, respeitando as instruções dadas. Não necessitaram de ajuda de um adulto para concluir a tarefa com sucesso.

Já quase no final da sessão, estes alunos ainda encontraram tempo para ajudar os colegas do grupo oito, num gesto de solidariedade e interajuda que contribuiu para reforçar a cooperação educativa.

Grupo 8- O grupo iniciou a sessão com uma tarefa de escrita, onde descreveram um brinquedo, cujas instruções se encontram no anexo 39. O grupo necessitou da ajuda do adulto para melhorar a pontuação e para identificar alguns erros ortográficos, corrigidos com recurso às regras de ortografia. A pontuação foi melhorada num trabalho conjunto professora-alunos, em que a primeira lia as frases escritas pelo grupo tal como os alunos as tinham escrito e posteriormente fazendo a pontuação correta para que o grupo visse como ficava melhor. No final da sessão, os alunos descreveram o seu brinquedo aos colegas para que estes “adivinhassem” qual era. Mais uma vez foi um momento descontraído e muito participado pela turma.

Seguiu-se a leitura do texto *A força da gravidade* (anexo 25). Das quatro questões do guião de leitura, a aluna N conseguiu responder sem ajuda a duas, cujos objetivos eram: identificar informação relevante contida no texto e identificar a sequência lógica das fases de uma experiência, descrita no texto. Conseguiu responder corretamente a mais uma questão, com ajuda dos colegas de grupo. O grupo respondeu a uma quarta questão que tinha por objetivo relacionar informações contidas em diferentes partes do texto, com ajuda dos colegas do grupo sete que já tinham terminado as suas tarefas. Segundo estes, ajudaram a corrigir a questão através de um trabalho conjunto alunos-alunos de leitura do texto de modo a que os

colegas pudessem perceber qual era a resposta adequada. Os colegas do grupo sete perceberam que os companheiros estavam com dificuldades e vieram ajuda-los, num gesto de solidariedade e interajuda que contribuiu para reforçar a cooperação educativa.

Embora o grupo não tenha trabalhado mal, sobretudo devido aos esforços do aluno I, a aluna N continua bastante desinteressada, não dando mostras de esforço no sentido de querer modificar o seu comportamento. Voltou a pedir um texto com desenhos para pintar.

A dada altura da sessão, com o objetivo de ver como a aluna N escrevia algumas palavras que anteriormente tinham constituído erros ortográficos, aproximamo-nos e ditamos-lhe as seguintes frases: As árvores estão a ficar lindas porque as suas folhas eram verdes e agora são vermelhas. Eu tenho uma camisa com uma ovelhinha que quando vai passear, diz olá e adeus. A aluna continua a escrever corretamente a palavra adeus; escreveu corretamente a palavra vermelha e escreve corretamente, se tiver uma pista, as palavras árvores e olá. A tabela 5 apresenta o resumo do trabalho escrito, da aluna nesta sessão.

Tabela 12 – Resumo do trabalho de escrita da aluna N, na sessão 5

Sessão	Frases	Erros ortográficos e ajudas	Progressos
6ª	As árvores estão a ficar lindas porque as suas folhas eram verdes e agora são vermelhas . Eu tenho uma camisa com uma ovelhinha que quando vai passear diz olá e adeus .	• Ovelhinha – escreveu ovelheia. Então, escreve enquanto soletras. Corrigiu sozinha • Passear – Passar. Escrevemos as duas enquanto soletrávamos • Adeus - escreveu corretamente • Olá – Escreveu ola. Pedi-lhe que olhasse para mim e pronunciei a palavra, carregando na sílaba final. Corrigiu imediatamente • Camisa – voltou a escrever camiza. Expliquei que entre 2 vogais se utiliza o s. • Vermelha – escreveu corretamente. • Árvores – Escreveu arvores. Pedi-lhe que olhasse para mim e pronunciei a palavra, carregando na sílaba inicial. Corrigiu imediatamente	Continua a escrever corretamente a palavra adeus Escreveu corretamente a palavra vermelha. As palavras árvores e olá escreve corretamente com uma pista.

Grupo 9- Hoje a ajuda programada teve início logo no começo da sessão com a investigadora a ajudar os alunos a concluir o trabalho iniciado na sessão anterior, incentivando-os a participar e a confrontar as suas ideias. No momento da correção, ajudou-se o grupo a identificar e corrigir erros ortográficos como: fizeram; erão; as em vez de às. Ajudamos os alunos relembrando algumas regras de acentuação, mais especificamente, a diferença entre a, à, á, as, às e ás; e que a terminação ão dos verbos só corre quando estes estão no futuro, quando estão no passado terminam em am, como é o caso das palavras fizeram e eram. A pontuação e a utilização de parágrafos foi melhorada através de um trabalho conjunto professora-alunos, em que a primeira lia as frases escritas pelo grupo tal como os alunos as tinham escrito e posteriormente fazendo a pontuação correta para que o grupo visse como ficava melhor.

Terminada a tarefa, aproveitou-se o texto *Museu da Ciência* (anexo 24), para ajudar o grupo a desenvolver habilidades cooperativas e académicas, através de um trabalho conjunto adulto-alunos. Começamos por rever as características do texto informativo, lemos o texto, esclarecemos o significado das palavras desconhecidas, e identificamos as principais ideias do texto. Por fim começamos a responder às questões de interpretação. Ao longo de todo o processo de ajuda promovemos o diálogo através do confronto de ideias. Deste modo, procuramos que a nossa ajuda contribuísse para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos, ao reconstruírem internamente operações externas, isto é, a partir da interiorização da linguagem externa. Assim, foram trabalhadas habilidades de cooperação no próprio contexto, tal como sugere Ovejero (1990). Terminada esta ajuda deixamos os alunos trabalhar de forma autónoma, voltando apenas no momento da correção do trabalho. Altura em que se constatou que os alunos responderam incorretamente a uma segunda alínea da primeira questão que tinha por objetivo selecionar informação num texto e a uma questão onde se pedia que se posicionassem face a uma situação, justificando uma preferência com motivos adequados. Uma vez que a primeira questão se referia ao tema da água, referido duas vezes no texto, mas em situações diferentes, e os alunos deram como resposta logo a primeira situação, ajudou-se o grupo pedindo aos alunos que lessem bem o texto e verificassem se não havia mais referências á água. Ao reler o texto, estes verificaram imediatamente porque tinham respondido incorretamente. A outra questão era uma questão de escrita. O texto escrito pelos alunos integrava a informação pedida, embora apresentasse alguns erros ortográficos de acentuação. Ajudamos relembrando mais uma vez a diferença entre a e à e á as e às e ás.

Grupo 10- O grupo iniciou a sessão continuando o texto iniciado na sessão anterior. No caso deste grupo, a ajuda programada foi prestada no momento da correção do trabalho, de modo a podermos partir das dificuldades dos alunos. O grupo necessitou da ajuda do adulto para corrigir a pontuação, alguns aspetos característicos do texto em diálogo e alguns erros ortográficos. A pontuação foi corrigida num trabalho conjunto professora-alunos, em que a primeira lia as frases escritas pelo grupo tal como os alunos as tinham escrito e posteriormente fazendo a pontuação correta para que o grupo visse como ficava melhor. No que se refere aos erros ortográficos, no caso dos verbos explicamos/relembramos aos alunos algumas regras verbais, e no caso das restantes palavras, ajudamos os alunos a corrigi-las com recurso às regras de ortografia. Ao longo da correção, procuramos incentivar os alunos K e D a esforçarem-se mais.

Terminada a correção os alunos trabalharam o texto *A borboleta chinesa* (anexo 29). O grupo necessitou da ajuda de um adulto para completar uma questão cujo objetivo era localizar informação num texto informativo-instrucional. Pediu-se aos alunos para assinalarem na lista-resposta o nome dos materiais à medida que os fossem lendo no texto.

Grupo 11- O grupo começou por ler o texto *Segredos e Brinquedos* (anexo 9). Das nove questões do guião de leitura, os alunos necessitaram da ajuda do adulto para responderem a quatro, sendo que uma não apresentava uma resposta totalmente incorreta. Uma vez que as questões incorretamente respondidas tinham por objetivo identificar o referente de um pronome, estabelecer um argumento baseado em informação implícita no texto, identificar o sentido de dois versos num determinado contexto e explicitar a mensagem que o sujeito poético pretende transmitir com o último verso do poema, ajudamos os alunos fazendo um trabalho conjunto adulto-alunos onde ajudamos o grupo a corrigir as respostas incorretas, partindo sempre que possível, das respostas dadas. Fomos orientando os alunos através de pistas, iniciando a resposta ou demonstrando como se responde a determinada questão, no sentido de chegarem à resposta correta.

Terminada a leitura compreensiva do texto, os alunos ainda tiveram tempo de escrever uma pequena carta a um amigo, cujas instruções se encontram no anexo 35. O texto estava bem escrito, contendo os elementos essenciais da carta, faltando apenas a data e o local, facto para o qual chamamos a atenção do grupo. Necessitaram ainda da ajuda do adulto para

identificar e ajudar a corrigir alguns erros ortográficos. No que se refere aos verbos e regras de acentuação, ajudamos os alunos explicando/ relembrando algumas regras verbais e algumas regras de acentuação. As restantes palavras foram corrigidas com recurso às regras de ortografia.

Em termos de competências cooperativas, este grupo funciona bastante bem com todos os membros do grupo a participar nas tarefas.

Grupo 12- Dada a natureza da tarefa, também com este grupo, a ajuda programada, ocorreu no momento da correção do trabalho de modo a poder-se partir das dificuldades e conhecimentos dos alunos. Assim, a sessão iniciou-se com o grupo a concluir o diálogo iniciado na sessão anterior. Os alunos desenvolveram, de forma parcialmente coerente, o assunto da conversa, substituindo os nomes das personagens por pronomes pessoais, e consequentemente, tornando o texto pouco perceptível. Num trabalho conjunto adulto-alunos ajudamos o grupo a melhorar o texto, substituindo os pronomes pessoais pelos nomes das personagens participantes no diálogo. A ajuda do adulto foi ainda necessária para identificar alguns erros ortográficos, corrigidos com recurso às regras de ortografia.

Terminado o diálogo, o grupo escreveu um convite da cegonha e da tartaruga aos seus amigos, cujas instruções se encontram no anexo 44. O texto estava bem escrito, sendo que os alunos necessitaram da ajuda do adulto apenas para os lembrar de escreverem a data, o local e a hora do programa para o qual estavam a convidar os amigos. Antes do final da sessão, os alunos ainda tiveram tempo de escrever uma resposta ao convite e um recado. Ambos os textos estavam bem escritos, não havendo necessidade da ajuda do adulto.

Em termos de competências cooperativas, tal como o grupo anterior, este também tem estado a trabalhar muito bem com todos os elementos do grupo a participar nas tarefas, apresentando e discutindo opiniões entre si. As alunas L e H trabalham muito bem juntas, além de fazerem parte do grupo de alunos da turma com maiores capacidades cognitivas. Têm ajudado imenso o colega A, um aluno do terceiro ano com algumas dificuldades académicas, que agora trabalha bastante bem e de forma motivada, o que representa mais um pequeno passo no seu desenvolvimento sociomoral.

Avaliação conjunta da sessão

A sessão correu bastante bem, quer em termos académicos quer em termos cooperativos. Os objetivos académicos e sociais definidos para a sessão foram atingidos, embora o desenvolvimento de competências sociais inerentes ao trabalho cooperativo seja algo que se vai construindo continuamente com a prática, e que não termina com o percurso escolar, mas que se prolongará pela vida laboral dos alunos, ao longo da sua vida.

Os alunos avaliaram a sessão como tendo corrido muito bem. Quando perguntamos à turma se alguém considerava que necessitava uma ajuda especial na próxima sessão, por parte do adulto, ninguém pediu ajuda. Sugerimos ajudar o grupo dois, uma vez estes alunos iriam trabalhar um texto que a aluna N já trabalhou outras vezes, de modo a podermos estabelecer de forma mais rigorosa o seu percurso evolutivo.

Avaliação conjunta da semana

Quando se perguntou à turma o que pensavam das nossas sessões e se consideravam que aprendiam mais ou menos do que trabalhando individualmente, os alunos responderam que gostam mais de trabalhar em grupo e que aprendem mais do que a trabalhar individualmente.

No que se refere aos objetivos propostos para esta semana, verificamos que a maioria dos alunos os conseguiu atingir, desenvolvendo as tarefas que lhes foram atribuídas de forma mais ou menos empenhada. Até a professora da turma comentou que mesmo os alunos mais desinteressados desde o início do ano, agora se mostram mais empenhados.

No que se refere a competências cooperativas, de um modo geral, os grupos continuaram a trabalhar bem, respeitando as regras da sala de aula, brincando menos e entreajudando-se mais, apesar de para alguns ainda haver um longo caminho a percorrer.

No entanto, no que toca à entreajuda, ainda há muito a melhorar, pois apenas o grupo da aluna E se tem mostrado exemplar, apesar de as professoras lembrarem constantemente que, dentro do grupo, todos devem participar com as suas opiniões e saber ouvir os colegas, respeitando as suas ideias.

Avaliação e reflexão semanal da professora titular e da professora investigadora

Graças ao trabalho cooperativo em grupos heterogéneos, ao longo da semana, as crianças desenvolveram tarefas que ultrapassaram o limite das suas capacidades e assumiram um papel ativo ao receber os conhecimentos do adulto ou de outras crianças mais capazes. Nesta zona de desenvolvimento, o par aluno – professor envolveu-se numa atividade conjunta de resolução de problemas, no qual ambos partilharam o conhecimento e a responsabilidade pelo desempenho das tarefas (Ribeiro, 2006). Deste modo ao fornecermos aos alunos tarefas que foram para além do seu desenvolvimento real, contribuímos para aumentar o seu desenvolvimento cognitivo e para desenvolver as suas ZDP. Através da ajuda, as crianças foram passando dos processos psicológicos elementares e das funções naturais às funções psicológicas humanas ou superiores, ou seja, através da atividade prática e instrumental, em interação e em cooperação social, os processos psicológicos naturais foram sendo reestruturados dando origem aos processos psicológicos superiores. Com o aparecimento destes últimos, surgiu “uma atenção consciente e mediada, uma memória voluntária e mediada, uma inteligência representacional” (Alvarez & Río, 1993, p. 82) que permitiu controlar os primeiros.

No que se refere às duas alunas desencadeadoras desta intervenção, a aluna E tem-se mostrado bastante interessada, porque tem conseguido participar nas atividades da turma trabalhando, pela primeira vez, os mesmos textos que os colegas.

Semana de 28/4/2014 a 2/4/2014

7ª Sessão

Data: 30/4/2014

Tempo de duração: 90 minutos

Destinatários: grupo-turma

Atividades: leitura compreensiva de diferentes tipos de texto e produção de texto

Objetivos: permitir a apropriação coletiva dos conhecimentos construídos em pequenos grupos, melhorar as competências de leitura através da leitura e análise de diferentes tipos de texto, melhorar as competências de escrita através da produção de respostas e textos corretamente estruturados, melhorar as competências sociais inerentes ao trabalho cooperativo.

Material de suporte: textos e respetivos guiões de leitura; instruções de tarefas de escrita.

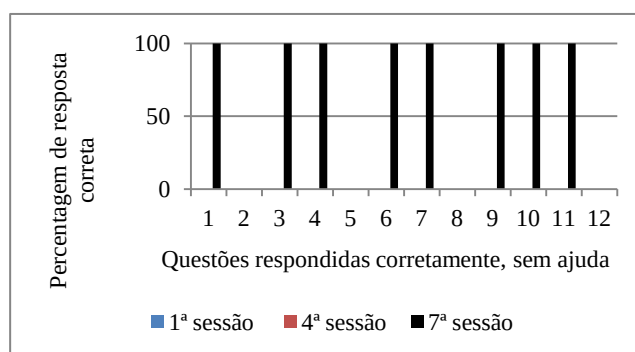
Descrição da sessão:

Por volta das nove horas, deu-se início à sétima sessão. Depois das crianças se sentarem distribuíram-se as tarefas. Enquanto os grupos trabalhavam de forma autónoma, fomos circulando pela sala de modo a ajudar os grupos sempre que eramos solicitadas, ou sempre que nos apercebíamos que algo não estava bem num grupo, procurando assim que os alunos melhorassem as suas capacidades académicas e cooperativas.

Esta sessão destinou-se a verificar os progressos, em termos académicos, que as alunas E e N realizaram desde a última vez que trabalharam os textos *História de um papagaio* e *A ovelhinha que veio para jantar*, respetivamente, no início da intervenção.

Grupo 7- Hoje o grupo voltou a estar reduzido a dois elementos, uma vez que faltou o aluno G. A sessão iniciou-se com a aluna E a trabalhar novamente o texto *História de um papagaio* (anexo 5), visto que nas sessões um e quatro, a aluna não respondeu a qualquer questão do guião de leitura sem ajuda, como se pode verificar no gráfico 12.

Gráfico 12 – Evolução da aluna E, na leitura do texto *História de um papagaio*



O aluno J leu e ajudou a aluna E a identificar as principais ideias do texto, leu as questões de interpretação, e depois de ela responder, indicou-lhe onde escrever as palavras e que palavras escrever, criando uma situação de grande interdependência positiva e espírito de

solidariedade e entreajuda. Aquando da correção, todas as questões estavam corretamente respondidas, sendo que o aluno J assinalou que a aluna E respondeu a oito questões de forma autónoma e a outra com ajuda dele (gráfico 12). Assim, desta vez a aluna E respondeu sem ajuda a mais questões do que o grupo anterior onde estava inserida. Este progresso na leitura do texto não se deve ao aumento das capacidades de leitura da aluna E, mas às ajudas que o colega lhe forneceu. O importante é que com a ajuda do colega, a aluna se sentiu muito bem, contribuindo este para o aumento da sua autoestima!

Depois de corrigido o trabalho sobre o texto dramático, o grupo fez uma composição descrevendo um passeio feito pelos alunos, cujas instruções se encontram no anexo 51. O aluno J com o seu espírito incansável de ajuda, ajudou a aluna E a descrever um passeio por ela realizado. A ajuda do adulto consistiu apenas na identificação e correção um erro ortográfico.

Por fim, o aluno J ainda encontrou tempo de trabalhar com a colega a palavra canela e de lhe ensinar o significado do s no final das palavras (tabela 13).

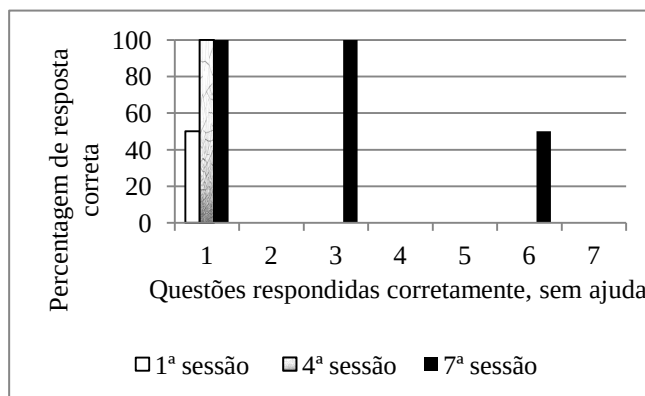
Tabela 13 – Resumo do trabalho de leitura e escrita de palavras, da aluna E, na sessão 7

Sessão	Palavras	Atividades e ajudas	Progressos
7ª	Canela Significado do s no final das palavras	Os colegas: • Relembaram-lhe as sílabas da palavra canela • Ajudaram-na a procurar no texto História de um papagaio, palavras com as sílabas ca, ne, la	No final da sessão sabia que o s no final das palavras significa muitos

Grupo 8- Hoje faltou a aluna C, deixando o grupo reduzido a dois elementos, mas por pouco tempo, uma vez que se juntou a eles uma aluna de outra turma que foi distribuída. Consequentemente, este grupo hoje trabalhou excecionalmente bem com todos os elementos a ajudarem-se uns aos outros. Porque hoje era dia de voltar a trabalhar o texto que serviu de auxiliar, no final da intervenção, ao traçado do percurso evolutivo da aluna N, pediu-se aos alunos que deixassem que a colega lhes lesse e resumisse o texto e que a deixassem responder a ela em primeiro lugar às questões do guião de leitura. Pediu-se ainda que a deixassem escrever as respostas. Assim, os alunos leram o texto *A ovelhinha que veio para o jantar*

(anexo 13). Recordamos que na sessão um a aluna N não respondeu sem ajuda a qualquer questão e na sessão quatro respondeu apenas a uma, como se pode verificar no gráfico 13.

Gráfico 13 – Evolução da aluna N, na leitura do texto *A ovelhinha que veio para o jantar*



Desta vez, a aluna registou progressos ao responder de forma autónoma a duas questões cujos objetivos eram localizar informação explícita no texto e explicitar o modo como se desenvolveu uma ocorrência. Na questão de sequenciação a aluna trocou duas etapas, algo que foi corrigido com ajuda dos colegas. Respondeu com ajuda dos colegas a mais três questões, e respondeu com ajuda de um adulto a outra. Esta última, tinha por objetivo estabelecer um argumento baseado em informação implícita no texto. Uma vez que a necessidade de ajuda por parte do adulto se deveu ao facto do grupo desconhecer o significado de uma palavra do enunciado da questão, procurou-se que os alunos chegassem ao seu significado com recurso à raiz da palavra ou do contexto. Foi o suficiente para que o grupo respondesse corretamente à questão. Assim, a ajuda que estava programada para este grupo acabou por não ocorrer, visto a ajuda do adulto acabar de certa forma por ser substituída pela ajuda da aluna que veio da outra turma. Com ajuda dos colegas a aluna conseguiu responder a várias questões a que não conseguiria responder sozinha. Deste modo, a mediação instrumental e social destinada a resolver uma atividade, sob a orientação de indivíduos mais aptos, mais experientes na utilização das ferramentas intelectuais adequadas a essa resolução, aumentou o funcionamento interior da mente da aluna N, ou seja, tal como acreditava Vygotsky, o funcionamento interior da mente aumentou a partir do funcionamento entre mentes (Fino, 2001).

No que se refere a progressos, o gráfico 13 mostra que desde a primeira sessão a aluna N, tem vindo a progredir, ainda que lentamente, e ainda que necessite de mais algumas sessões até conseguir concluir a leitura deste texto sem ajuda.

Os alunos ainda tiveram tempo de escrever um recado do lobo para a ovelhinha e de descrever o lobo. As instruções da tarefa encontram-se no anexo 33. Os textos estavam estruturalmente bem escritos, mas continham vários erros ortográficos, pois foram redigidos pela aluna N. Estes foram corrigidos com ajuda dos colegas de grupo.

Grupo 9- Uma vez que na quinta sessão os alunos tiveram algumas dificuldades para analisar o texto narrativo, hoje voltaram a trabalhar um texto do mesmo género *A cegonha e a tartaruga* (anexo 16), de modo a que pudessem praticar um pouco mais a análise deste tipo de texto. Das sete questões do guião de leitura, os alunos necessitaram da ajuda do adulto em duas que tinham por objetivos: apreender o sentido global do texto e identificar o sentido de uma expressão presente no texto. Por serem questões de resposta simples, ajudou-se o grupo fazendo um trabalho conjunto adulto-alunos de análise das diferentes hipóteses de resposta de modo a que os alunos identificassem qual era a resposta correta. Parece-nos importante referir que este guião de leitura tinha uma questão de escrita cujo objetivo era expressar impressões e sentimentos, num pequeno texto. Os alunos redigiram um texto que integrava as informações requeridas: sentimentos e impressões, escrevendo-o com clareza e correção. De salientar que já não existiram erros ortográficos de acentuação. Deste modo através da interação social com pessoas mais experientes na utilização das ferramentas intelectuais, especialmente da linguagem, os alunos ao aprenderem a escrever corretamente palavras que antes não sabiam escrever, deram mais um pequeno passo no caminho do seu desenvolvimento.

Em termos cooperativos, hoje o grupo trabalhou ligeiramente melhor, já se notou algum confronto de ideias, mas ainda tivemos de relembrar a aluna O, mas não só, que o trabalho era de grupo.

Grupo 10- Este grupo trabalhou um texto informativo sobre o *Arquipélago dos Açores* (anexo 19). Das cinco questões de interpretação relativas ao texto, os alunos necessitaram da ajuda de um adulto em duas. Uma delas tinha por objetivo selecionar informação, a partir de um texto com mapa e legenda. Para ajudar o grupo a responder a esta questão fez-se um trabalho conjunto adulto-alunos de análise das ideias principais do texto. Em seguida

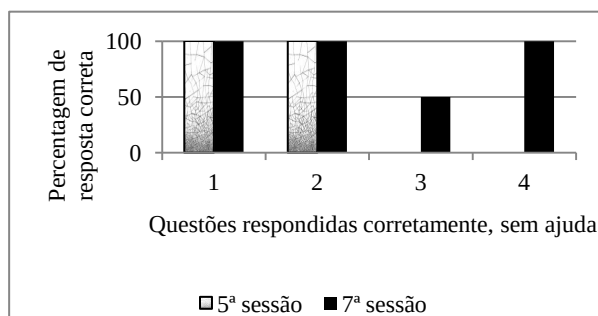
orientáramos os alunos recorrendo a pistas, até chegarem à resposta correta. A outra questão cuja resposta estava incorreta tinha por objetivo explicar impressões e sentimentos suscitados no decurso de uma situação dada. Os alunos fizeram um texto onde descreveram uma situação engraçada, o texto estruturalmente estava muito bem escrito e não apresentava erros ortográficos. Mas também não falava nem de impressões, nem de sentimentos. Ajudamos o grupo a completar o texto fazendo uma analogia com um exemplo do dia-a-dia, de modo a que os alunos percebessem o que faltava.

Terminada esta tarefa o grupo desenvolveu uma tarefa de escrita, cabendo-lhe reescrever o texto *Cá em casa somos...*, cujas instruções se encontram no anexo 34. O texto estava bem escrito. Os alunos não necessitaram de ajuda neste trabalho. Embora os trabalhos tenham sido desenvolvidos sobretudo pela aluna R, foi visível o esforço dela para envolver os colegas, no sentido de contribuírem com ideias e na tarefa de escrita.

Grupo 11- O grupo levou a cabo uma tarefa de escrita onde os alunos recontam a fábula *Os caminheiros e o urso*, cujas instruções se encontram no anexo 40. Logo que lhes foi entregue o enunciado da tarefa, os alunos solicitaram um adulto no sentido de lhes explicar o que se pretendia com o exercício. Em seguida desenvolveram a tarefa de forma autónoma, necessitando da ajuda de um adulto apenas para identificar e corrigir alguns erros ortográficos. No que se refere aos verbos e regras de acentuação, ajudamos os alunos explicando/relembrando mais uma vez, algumas regras verbais e algumas regras de acentuação. As restantes palavras foram corrigidas com recurso às regras de ortografia.

Terminada a atividade de escrita, o grupo ainda teve tempo de voltar a analisar o texto *Princesas esquecidas ou desconhecidas* (anexo 26). Na quinta sessão os alunos tinham necessitado de ajuda em metade das questões do guião de leitura, como se pode verificar no gráfico 14.

Gráfico 14 – Evolução do grupo 11, na leitura do texto *Princesas esquecidas ou desconhecidas*



Nesta sessão, os alunos necessitaram da ajuda do adulto para responder a algumas alíneas de uma questão cujo objetivo era emitir juízos verdadeiro/falso sobre um conjunto de informações relativas ao texto. Ajudou-se o grupo fazendo um trabalho conjunto adulto-alunos de leitura das alíneas incorretamente respondidas e dos respetivos conteúdos no texto, de modo a que os alunos percebessem porque tinham respondido incorretamente. Desta vez os alunos necessitaram da ajuda do adulto em menos uma questão do guião de leitura, do que da última vez (gráfico 14). Assim, houve uma ligeira redução da ajuda relativamente à última vez que os alunos trabalharam o texto, embora o grupo ainda necessite de pelo menos mais uma sessão para conseguir concluir a tarefa de forma autónoma.

Grupo 12- O grupo iniciou a sessão com uma atividade de escrita, continuando a história *Ninguém dá prendas ao pai natal, cujas instruções se encontram no anexo 37*. Em seguida, os alunos leram a história original, comparando-a com a sua e identificando as diferenças. Em termos de escrita, o trabalho estava bom, necessitando da ajuda do adulto apenas para identificar alguns erros ortográficos que os alunos corrigiram com recurso às regras de ortografia.

Nos últimos cinco minutos da sessão antes da avaliação, os alunos lembraram aos colegas a história original da qual já quase não se lembravam, lendo em seguida a sua história à turma. Mais uma vez foi um momento bastante participado com muitos alunos a apresentar diferenças.

Avaliação conjunta da sessão

A sessão correu bem. No que se refere ao grupo da aluna E, revelou-se uma boa ideia fazer uma ficha à base de questões de resposta simples, espaços para preencher ou questões de resposta curta, de modo a que esta pudesse participar ativamente do trabalho ao longo da aula sem se desmotivar. Resultou muito bem. Destaca-se mais uma vez o espírito de entreajuda reinante no grupo. Deste modo, sem alterar estruturalmente a tarefa, esta adaptação permitiu, de certa forma, uma mediação dos estímulos, que melhorou a representação e, com isso, o controle e execução externos, por parte da aluna.

Quando se perguntou à turma se alguém considerava que necessitava uma ajuda especial na sessão seguinte, o grupo doze pediu ajuda para trabalhar o texto dramático.

Avaliação conjunta da semana

Todos os alunos atingiram os objetivos propostos para esta semana, desenvolvendo as tarefas que lhes foram atribuídas de forma mais ou menos empenhada.

Neste período, notamos uma ligeira melhoria em termos de empenho e resultados académicos, face aos resultados verificados no início da intervenção. No entanto, no que se refere à entreajuda, ainda há muito a melhorar, pois apenas o grupo da aluna E se mostrou exemplar, apesar de tentamos assegurar constante que, dentro de cada grupo, todos os alunos participassem com as suas opiniões e que soubessem ouvir os colegas, respeitando as suas ideias.

Avaliação e reflexão semanal da professora titular e da professora investigadora

Em termos gerais, a semana foi positiva. No que se refere às alunas desencadeadoras da intervenção verificaram-se alguns progressos em termos académicos, especialmente por parte da aluna N, e em termos sociais, especialmente por parte da aluna E, que agora participa nas atividades da turma de forma motivada e empenhada. O facto de lhe termos adaptado o guião de leitura com questões de resposta simples, espaços para preencher ou questões de resposta curta, de modo a adequa-la à ZDP dela, permitiu-lhe participar ativamente do trabalho ao longo da sessão sem se desmotivar e contribuiu para a sua integração no grupo-turma. Assim, sem alterar estruturalmente a tarefa, este instrumento psicológico permitiu uma mediação dos estímulos, que melhorou a representação e, com isso, o controle e execução externos, por parte da aluna E. A utilização de uma «nova ferramenta», de um novo artefacto, num determinado processo de comportamento vai transformar o funcionamento da mente no que se refere a esse comportamento, acrescentando-lhe várias “funções novas” que se prendem, quer com a utilização da ferramenta, quer com o seu controlo; faz cessar outras, “alguns processos naturais” que passam a ser desnecessários com a utilização desta; e

substitui algumas funções por outras ao modificar “todo o conjunto dos traços individuais de todos os processos mentais que fazem parte do ato instrumental” (Fino, 2001, p. 3). Deste modo esta ferramenta, este artefacto não constituiu apenas um “meio de facilitar processos mentais já existentes” (Fino, 2001, p. 3), mas constituiu-se um motor de transformação do funcionamento da mente.

Semana de 5/5/2014 a 9/5/2014

8ª Sessão

Data: 7/5/2014

Tempo de duração: 90 minutos

Destinatários: grupo-turma

Atividades: leitura compreensiva de diferentes tipos de texto e produção de texto

Objetivos: permitir a apropriação coletiva dos conhecimentos construídos em pequenos grupos, melhorar as competências de leitura através da leitura e análise de diferentes tipos de texto, melhorar as competências de escrita através da produção de respostas e textos corretamente estruturados, melhorar as competências sociais inerentes ao trabalho cooperativo.

Material de suporte: textos e respetivos guiões de leitura; instruções de tarefas de escrita.

Descrição da sessão:

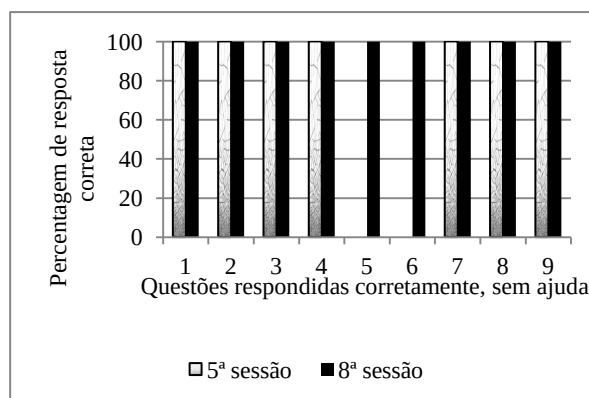
Como habitualmente, iniciou-se a oitava sessão por volta das nove horas. Após a distribuição das tarefas e enquanto os grupos trabalhavam de forma autónoma, fomos deslocando pela sala observando e apoiando os alunos.

Grupo 7- Este grupo iniciou a sessão com a leitura do texto *Museu Nacional de Arte Antiga* (anexo 22). Os alunos J e G leram o texto à aluna E, e depois foram-na ajudando a responder às diferentes alíneas da única questão do guião de leitura, indicando-lhe o que escrever e onde. Todas as respostas estavam no texto, ela tinha apenas de as copiar. Segundo

estes dois alunos, a aluna E necessitou de ajuda dos colegas de grupo em todas as alíneas. Aqui ela teve oportunidade de trabalhar a morada, o horário de funcionamento de uma instituição, entre outras informações úteis.

Enquanto a aluna E respondia às questões de interpretação deste texto, e porque ela copia bem mas escreve muito lentamente, os colegas de grupo foram lendo o texto *Segredos e Brinquedos* (anexo 9), visto que na quinta sessão necessitaram da ajuda do adulto em duas questões. Desta vez os alunos não necessitaram da ajuda do adulto para concluir a sua tarefa com êxito, como se pode verificar no gráfico 15. Deste modo, para concluir a leitura deste texto com êxito, este grupo necessitou apenas de uma primeira leitura com ajuda do adulto em duas questões, onde se fez um trabalho conjunto adulto-alunos de leitura e análise dos trechos do texto onde se encontrava a informação necessária às respostas e da leitura e análise das hipóteses de resposta, uma vez que estas eram questões de resposta simples, para concluíram a segunda leitura de forma autónoma.

Gráfico 15 – Evolução do grupo 7, na leitura do texto *Segredos e Brinquedos*

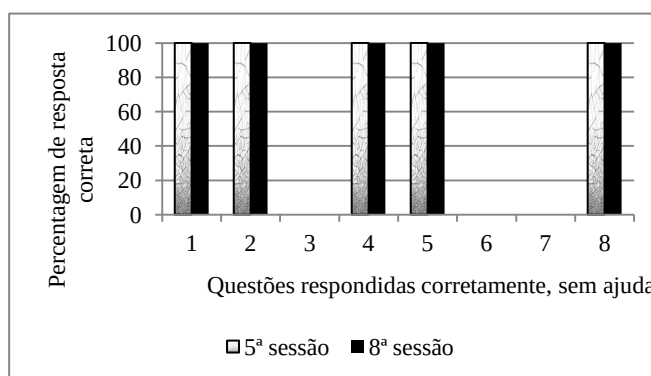


No tempo que sobejou, os colegas de grupo, por nossa sugestão, aproveitaram o tema para trabalhar com a aluna E a morada dela, que esta consolidou um pouco mais uma vez que já a sabia, embora por vezes ainda se enganasse (tabela 14). Mais uma vez este grupo apresentou uma grande interdependência positiva. Os colegas de grupo não só ajudaram a aluna E a desenvolver as suas tarefas, como a motivaram e a acarinharam.

Tabela 14 – Resumo do trabalho de leitura e escrita de palavras, da aluna E, na sessão 8

Sessão	Palavras/texto	Atividades e ajudas	Progressos
8ª	Escrita da morada da aluna E	Os colegas: Aproveitaram o texto para ajudarem a aluna E a escrever a sua morada	Consolidou a escrita da sua morada, algo que já fazia com ajuda

Grupo 8- Hoje os alunos voltaram a trabalhar o texto *Enquanto a Cidade Dorme* (anexo 7), visto que na quinta sessão necessitaram da ajuda do adulto em três de oito questões. Desta vez nem o grupo, nem a aluna N, se saíram muito melhor. Necessitaram da ajuda do adulto exatamente no mesmo número de questões que tinham necessitado anteriormente, como se pode verificar no gráfico 16.

Gráfico 16 – Evolução do grupo 8, na leitura do texto *Enquanto a Cidade Dorme*

Mais uma vez, ajudamos o grupo a corrigir as respostas incorretamente respondidas através de um trabalho conjunto adulto-alunos de leitura e análise dos trechos do texto onde se encontrava a informação necessária às respostas e de orientação dos alunos através de pistas, iniciação da resposta esperando que as crianças a continuassem ou demonstrando como se responde, no sentido de chegarem à resposta correta. Com estas ajudas procurou-se que houvesse sempre o maior confronto possível de ideias, de modo a que a aprendizagem fosse mais eficaz, ao despertar e pôr em marcha funções que estão em processo de maturação na ZDP.

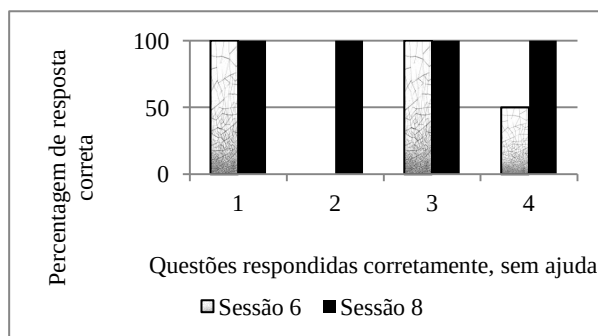
Seguiu-se a escrita de um pequeno diálogo entre a Ana e o anão, cujas instruções se encontram no anexo 36, personagens do texto acabado de ler. Damos esta tarefa ao grupo,

porque a última vez que os alunos a desenvolveram necessitaram da ajuda do adulto para melhorar a pontuação, alguns aspetos característicos do texto em diálogo e alguns erros ortográficos. Desta vez os alunos necessitaram da ajuda do adulto apenas para melhorar a pontuação, nomeadamente a utilização da vírgula. Assim, nesta tarefa, registou-se uma redução da ajuda por parte do adulto.

Grupo 9- Os alunos iniciaram a sessão com uma tarefa de escrita descrevendo uma personagem da fantasia, cujas instruções se encontram no anexo 49. Ao corrigir constatamos que o texto estava relativamente bem escrito, apresentando os elementos essenciais do texto descritivo, como é o caso dos traços físicos e psicológicos da personagem. O grupo necessitou da ajuda do adulto para melhorar a pontuação e alguns erros ortográficos de acentuação, uma vez que os alunos voltaram a escrever a em vez de à. Relativamente aos erros ortográficos, relembramos como se escrevia corretamente e como se liam as duas palavras. A pontuação foi corrigida num trabalho conjunto professora-alunos, em que a primeira lia as frases escritas pelo grupo tal como os alunos as tinham escrito e posteriormente fazendo a pontuação correta para que o grupo visse como ficava melhor.

Terminada esta atividade, os alunos ainda tiveram tempo de analisar o texto informativo *Museu da Ciência* (anexo 24). Demos-lhes este texto porque na sexta sessão os alunos necessitaram da ajuda do adulto em duas questões. Hoje não necessitaram de qualquer ajuda do adulto. Segundo os alunos ainda se lembravam dos erros que tinham cometido a primeira vez que trabalharam este texto, como se pode verificar no gráfico 17.

Gráfico 17 - Evolução do grupo 9, na leitura do texto *Museu da Ciência*

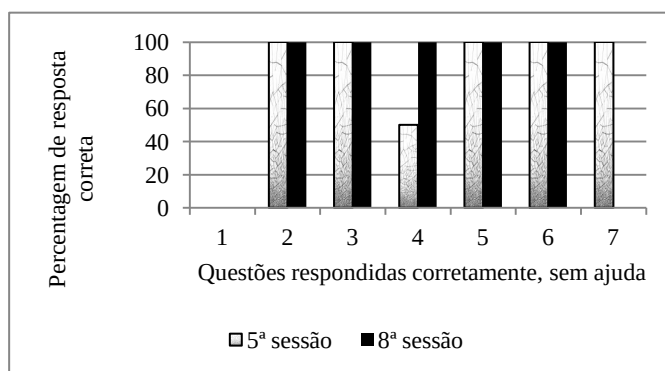


Assim, para concluíram a segunda leitura de forma autónoma, este grupo necessitou apenas de uma primeira leitura com ajuda do adulto em duas questões, onde se pediu aos alunos que lessem bem o texto e verificassem se não havia mais referências á água e onde se ajudou a corrigir um ou outro erro ortográfico de acentuação, lembrando mais uma vez a diferença entre a e à e á as e às e ás. Deste modo, a redução da ajuda não se deveu apenas à compreensão do texto por parte dos alunos, mas também à pequena distância temporal entre a primeira e a segunda vez em que os alunos leram o texto.

Nos últimos cinco minutos antes da avaliação da sessão, este grupo leu o seu texto à turma, terminando assim a parte de trabalho autónomo da sessão com um momento mais descontraído com vários alunos a tentar descobrir a personagem que os colegas tinham descrito.

Grupo 10- Nesta sessão o grupo trabalhou o texto *A cegonha e a tartaruga* (anexo 16), visto que na primeira leitura, os alunos não o fizeram de forma totalmente autónoma, necessitando de ajuda para corrigir uma questão e meia, como se pode ver no gráfico 18.

Gráfico 18 – Evolução do grupo 10, na leitura do texto *A cegonha e a tartaruga*



O gráfico mostra ainda que desta vez, os alunos também necessitaram da ajuda do adulto para responder a duas questões sendo que uma delas tinha sido respondida corretamente da outra vez. Uma vez que as questões tinham por objetivo apreender o sentido global do texto e compreender o conflito gerador do enredo, ajudou-se os alunos através de um trabalho conjunto adulto-alunos de leitura e análise da primeira parte do texto, a que se seguiu a leitura e análise de todas as hipóteses de resposta em cada uma das questões, uma

vez que estas eram questões de resposta simples. Deste modo verificamos que na leitura deste texto não houve redução alguma da ajuda.

Terminada a leitura do texto, os alunos ainda tiveram tempo de voltar a escrever o diálogo, entre a cegonha e a tartaruga, cujas instruções se encontram no anexo 43. Desta vez o texto estava bem escrito contendo todos os elementos do diálogo. De salientar que nesta tarefa de escrita, os alunos já não necessitaram da ajuda do adulto, nem para corrigir a pontuação, nem os aspetos característicos do texto em diálogo, nem qualquer erro ortográfico, ou seja, não só se registou uma redução da ajuda face à primeira vez em que os alunos desenvolveram a tarefa, como esta passou a ser nula. Deste modo, a linguagem constituiu um mediador, que por um lado, operou como uma forma de comunicação entre os alunos e entre estes e o adulto, e por outro, permitiu às crianças organizar o seu pensamento.

Em termos cooperativos, hoje voltamos a sentar-nos com os alunos, no sentido de trabalhar com eles habilidades cooperativas.

Grupo 11- O grupo iniciou a sessão com a análise do texto *A ovelhinha que veio para o jantar* (anexo 13). Das sete questões de interpretação constantes no guião de leitura o grupo necessitou da ajuda do adulto para responder a duas, cujos objetivos eram: explicitar o modo como se desenvolveu uma ocorrência e associar expressões a personagens – formas de tratamento. Orientamos os alunos na procura da solução correta com recurso a pistas.

Terminada a leitura compreensiva do texto, os alunos ainda tiveram tempo de escrever um recado da ovelhinha para o lobo e de fazer a descrição do lobo. As instruções destas tarefas encontram-se no anexo 33. No texto do recado os alunos não necessitaram da ajuda do adulto, uma vez que o texto estava estruturalmente bem construído e não apresentava erros ortográficos. Relativamente ao texto da descrição do lobo, embora o texto também estivesse bem feito contendo todos os ingredientes do texto descritivo, a ajuda do adulto foi necessária para identificar e ajudar a corrigir um ou outro erro ortográfico. No que se refere às regras de acentuação, ajudamos os alunos explicando/relembrando algumas regras de acentuação.

Grupo 12- Nesta sessão, os alunos trabalharam o texto *Enquanto a cidade dorme* (anexo 7). A ajuda programada ocorreu no início da sessão. Sentamo-nos junto do grupo fazendo um trabalho conjunto adulto-alunos em que começamos por rever as características do texto dramático, lemos o texto, esclarecemos o significado das palavras desconhecidas,

nomeadamente as constantes nas indicações cénicas e resumimos a história. Por fim começamos a responder às questões de interpretação. Ao longo de todo o processo de ajuda promovemos o diálogo através do confronto de ideias. Deste modo, procuramos que as funções psicológicas superiores fossem sendo construídas a partir da interiorização da linguagem externa. Terminada esta ajuda deixamos os alunos trabalhar de forma autónoma, voltando apenas no momento da correção do trabalho. Altura em que se constatou que os alunos tinham respondido corretamente a todas as questões do guião de leitura. Assim, a linguagem constituiu um mediador, que por um lado, operou como uma forma de comunicação entre os alunos e entre estes e o adulto, e por outro, permitiu às crianças organizar o seu pensamento.

Terminada a leitura do texto o grupo iniciou uma tarefa de escrita, cujas instruções se encontram no anexo 36 criando um diálogo entre as personagens do texto acabado de ler – a Ana e o Anão. Verificamos que este grupo registou alguns progressos na medida em que já não substituíram os nomes das personagens por pronomes pessoais, ao contrário do que tinham feito a primeira vez que escreveram um diálogo. Assim sendo, os alunos necessitaram da ajuda de um adulto apenas para identificar alguns erros ortográficos, corrigidos com recurso às regras de ortografia.

Parece-nos importante destacar que ao longo do tempo, tal como o colega B, também o aluno A, com a ajuda dos colegas tem vindo a participar de forma motivada em todas as atividades, confrontando os colegas com as suas ideias e opiniões. Deste modo, à semelhança do colega B, através da participação ativa na construção das suas próprias aprendizagens, também este aluno tem vindo a tomar “consciência da sua pertença ao grupo e sente-se útil perante este”, pois o seu desempenho é importante para o desempenho do conjunto, como afirma Serralha (2007).

Avaliação conjunta da sessão

A sessão correu bem, notando-se uma ligeira melhoria dos alunos em termos de competências cooperativas fruto do trabalho conjunto diário. Por outro lado, pelo facto dos alunos desenvolverem tarefas que se encontram dentro da sua ZDP, estes sentem que são capazes e não se desmotivam.

Quando perguntamos à turma se alguém considerava que necessitava uma ajuda especial na sessão seguinte, por parte do adulto, o aluno I pediu ajuda para trabalhar o texto dramático e o grupo doze pediu ajuda para trabalhar o texto poético. Perguntou-se ao grupo nove se consideravam que se deveria programar uma ajuda para o texto narrativo, visto que a última vez que trabalharam este género literário necessitaram da ajuda do adulto para responder a mais de metade das questões do guião de leitura. Os alunos concordaram.

Semana de 5/5/2014 a 9/5/2014

9ª Sessão

Data: 8/5/2014

Tempo de duração: 90 minutos

Destinatários: grupo-turma

Atividades: leitura compreensiva de diferentes tipos de texto e produção de texto

Objetivos: permitir a apropriação coletiva dos conhecimentos construídos em pequenos grupos, melhorar as competências de leitura através da leitura e análise de diferentes tipos de texto, melhorar as competências de escrita através da produção de respostas e textos corretamente estruturados, melhorar as competências sociais inerentes ao trabalho cooperativo.

Material de suporte: textos e respetivos guiões de leitura; instruções de tarefas de escrita.

Descrição da sessão:

Como habitualmente, iniciou-se a nona sessão por volta das nove horas. Após a distribuição dos textos e enquanto os grupos trabalhavam de forma autónoma, fomos deslocando pela sala observando e apoiando os alunos.

Grupo 7- O grupo iniciou a sessão com a leitura do texto *Princesas esquecidas ou desconhecidas* (anexo 26). É um texto pequeno e de fácil compreensão para a aluna E. Os alunos J e G leram o texto e as questões de interpretação, e ajudaram a colega E a responder, primeiro oralmente, e depois indicando-lhe o que escrever e onde, de modo a responder.

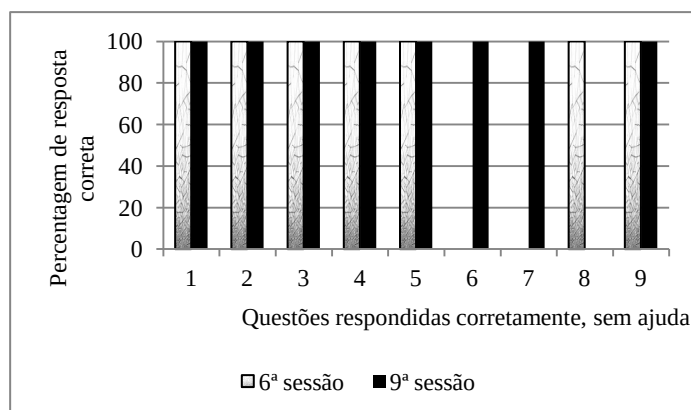
Segundo estes dois alunos, das quatro questões do guião de leitura, a aluna E respondeu corretamente e sem ajuda a duas, cujos objetivos eram identificar informação explícita no texto e justificar a escolha de uma princesa, com base em informação implícita e explícita no texto. Respondeu ainda corretamente a algumas alíneas de uma questão cujo objetivo era Emitir juízos verdadeiro/falso, sobre um conjunto de informações relativas ao texto. A quarta questão foi respondida com ajuda dos colegas de grupo. Neste texto, os alunos não necessitaram da ajuda do adulto.

Os colegas da aluna E iam-na ajudando a aprender a ler e a escrever a palavra cavalo, enquanto a ajudavam a escrever as respostas às questões do guião de leitura, e no final da leitura do texto (tabela 15).

Tabela 15 – Resumo do trabalho de leitura e escrita de palavras, da aluna E, na sessão 9

Sessão	Palavras	Atividades e ajudas	Progressos
9ª	Aprendeu a palavra cavalo Reviu a palavra canela	Os colegas: • Explicaram-lhe como se lia e escrevia cada uma das sílabas da palavra cavalo • ajudam-na a encontrar palavras com estas sílabas • ajudaram-na a encontrar as sílabas da palavra noutras palavras do texto, e a escreve-las no caderno • ajudaram-na a encontrar a palavra cavalo no texto • lembraram-lhe como se escrevia a palavra canela	No final da sessão lia e escrevia as palavras canela e cavalo, sem ajuda

Simultaneamente, estes iam lendo novamente o texto *O cavalo e a estrela* (anexo 10), visto que na sexta sessão necessitaram da ajuda do adulto em duas questões. Desta vez, recorreram à ajuda do adulto numa questão que tinha por objetivo identificar o sentido de dois versos num determinado contexto, como se pode verificar no gráfico 19. Ajudou-se o grupo fazendo um trabalho conjunto professora-alunos de leitura e análise da parte do texto onde se encontrava a expressão. Em seguida, a investigadora conversou com os alunos sobre o significado da expressão e indicando-lhes qual a melhor resposta. Deste modo, neste texto registou-se uma redução da ajuda, embora seja de salientar que a questão cuja resposta agora necessitou da ajuda do adulto, da outra vez não necessitou!

Gráfico 19 – Evolução do grupo 7, na leitura do texto *O cavalo e a estrela*

Terminada a leitura dos dois textos, os alunos ainda tiveram tempo de descrever uma personagem da fantasia, cujas instruções se encontram no anexo 49. Os alunos J e G foram simpáticos o suficiente para deixarem a colega E escolher a personagem e para a deixarem e incentivarem a contribuir com as suas ideias. Além disso, deixaram-na ainda escrever algumas frases do texto, ajudando-a a escrever as palavras. Conseguiram incluir na descrição a palavra canela, aproveitando para rever esta palavra com a colega E (tabela 15). O aluno J é uma criança excecional, extremamente inteligente, simpático e amigo de ajudar os outros.

Mais uma vez se verificou uma grande interdependência positiva neste grupo, com os companheiros da aluna E, mas especialmente o aluno J, a ensinarem-lhe a ler e escrever a palavra cavalo e a reverem com ela a palavra canela. De salientar que mais uma vez, os alunos distribuíram as tarefas entre eles de forma exemplar.

Grupo 8- Os alunos iniciaram a sessão com o texto dramático *Alípio Passarinho* (anexo 8). Uma vez que a ajuda programada se destinava a ajudar os alunos a ler este tipo de texto, logo no início da sessão, sentamo-nos junto do grupo fazendo um trabalho conjunto adulto-alunos em que começamos por rever as características do texto dramático, lemos o texto, esclarecemos o significado das palavras desconhecidas, nomeadamente as constantes nas indicações cénicas e resumimos a história. Por fim começamos a responder às questões de interpretação. Ao longo de todo o processo de ajuda promovemos o diálogo através do confronto de ideias. Deste modo, procuramos que a nossa ajuda contribuisse para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos, a partir da interiorização da linguagem externa, isto é, com a reconstrução interna de operações externas. Terminada esta

ajuda deixamos os alunos trabalhar de forma autónoma, voltando apenas no momento da correção do trabalho. No momento da correção do trabalho, constatamos que das nove questões do guião de leitura, a aluna N respondeu de forma autónoma a cinco cujos objetivos eram: identificar o local onde decorre a ação; identificar o sentido de uma frase num determinado contexto; caracterizar psicologicamente uma personagem com base em informação implícita e explícita; identificar informação paratextual explícita – título da obra e nome do autor; identificar a finalidade das indicações cénicas num texto dramático. Com a ajuda dos colegas respondeu corretamente às restantes quatro questões. Também neste grupo a linguagem constituiu um mediador, que por um lado, operou como uma forma de comunicação entre os alunos e entre estes e o adulto, e por outro, permitiu às crianças organizar o seu pensamento.

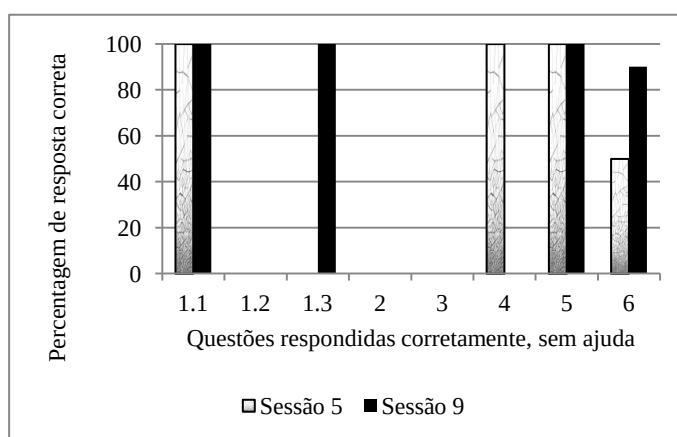
Após a leitura do texto dramático, e a pedido do grupo, os alunos iniciaram a leitura do texto poético *A menina gotinha de água* (anexo 11). Embora os alunos tenham acabado a leitura do texto, não tivemos tempo de o corrigir. A correção foi feita na sessão seguinte.

A dada altura da sessão, com o objetivo de ver como a aluna N escrevia algumas palavras que anteriormente tinham constituído erros ortográficos, aproximamo-nos e ditamos-lhe as seguintes frases: A ovelhinha foi passear e perguntou: olá lobo, gostas da minha camisa com árvores vermelhas e pintas pretas? O lobo respondeu: Sim. Decidi que a próxima vez vou contigo, mas tenho orelhas pontiagudas. A aluna escreveu corretamente as palavras ovelhinha, olá, vermelha e contigo (tabela 16).

Tabela 16 – Resumo do trabalho de escrita da aluna N, na sessão 9

Sessão	Frases	Erros ortográficos e ajudas	Progressos
9ª	A ovelhinha foi passear e perguntou: olá lobo, gostas da minha camisa com árvores vermelhas e pintas pretas? Sim. Decidi que a próxima vez vou contigo, mas tenho orelhas pontiagudas.	• Ovelhinha – escreveu corretamente • Passear – voltou a escrever passar. Escrevemos as duas enquanto soletrávamos • Olá – Escreveu corretamente • Camisa – voltou a escrever camisa. Expliquei que entre 2 vogais se utiliza o s. • Vermelhas – voltou a escrever corretamente. • Árvores – Escreveu corretamente • Decidi – dcidi. Escrevemos as duas enquanto soletrávamos • A próxima – aprocima • Contigo – escreveu corretamente • Pontiagudas – pontiagodas. Escrevemos as duas enquanto soletrávamos	Escreveu corretamente as palavras ovelhinha, olá, vermelha e contigo.

Grupo 9- Estes alunos começaram a sessão trabalhando novamente o texto *Quando o Homem Beijou a Lua* (anexo 18), uma vez que na quinta sessão, os alunos necessitaram da ajuda do adulto em cinco questões do guião de leitura, como se pode verificar no gráfico 20.

Gráfico 20 – Evolução do grupo 9, na leitura do texto *Quando o Homem Beijou a Lua*

No caso deste grupo, a ajuda ocorreu no momento da correção do trabalho, de modo a podermos partir das dificuldades dos alunos. Das oito questões do guião de leitura, os alunos

necessitavam da ajuda do adulto para responder a cinco, cujos objetivos eram: detetar um sentido implícito no texto; identificar informação explícita no texto; reconhecer o significado de uma expressão presente no texto; referir sentimento(s) e descrever impressões suscitadas no decurso de uma situação dada. Uma vez que a ajuda estava programada e os alunos responderam incorretamente a mais de metade das questões constantes no guião de leitura, fez-se um trabalho conjunto adulto-alunos de leitura, resumo do texto e de ajuda na procura do significado das palavras desconhecidas, com recurso à raiz das palavras ou do contexto. Em seguida, ajudamos o grupo a corrigir as respostas incorretas, partindo sempre que possível, das respostas dadas. Fomos orientando os alunos através de pistas, iniciando a resposta ou demonstrando como se responde a determinada questão, no sentido de chegarem à resposta correta. Apesar da dificuldade em fazer os alunos falar, procuramos criar o maior número possível de situações de confronto de ideias e de opiniões. Deste modo, procuramos que a nossa ajuda contribuisse para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos, a partir da interiorização da linguagem externa, isto é, com a reconstrução interna de operações externas.

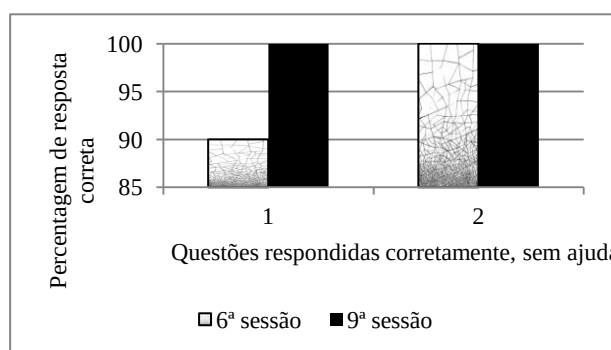
Deste modo, no que se refere à leitura deste texto, não se pode falar em progressos nem em redução da ajuda porque os alunos responderam incorretamente ao mesmo número de questões que tinham respondido a primeira vez que trabalharam o texto, o que mudou foram as questões incorretamente respondidas uma vez que agora há resposta corretas que antes estavam incorretas e vice-versa. Assim, os alunos ainda necessitam de mais algumas sessões para conseguirem concluir a leitura deste texto de forma autónoma (gráfico 20).

Grupo 10- A sessão de hoje iniciou-se com uma tarefa de escrita onde os alunos recontaram a fábula *os caminheiros e o urso*, cujas instruções se encontram no anexo 40. Logo que lhes foi entregue o enunciado da tarefa, os alunos solicitaram um adulto no sentido de lhes explicar o que se pretendia com o exercício. Embora o grupo não tivesse ajuda programada, no momento da correção do trabalho, devido às dificuldades apresentadas pelo grupo, tivemos de fazer um trabalho de ajuda mais demorado. Assim, fez-se um trabalho conjunto adulto-alunos para ajudar a melhorar estruturalmente o texto, lendo e analisando com os alunos o que tinham escrito e orientando-os no sentido de melhorarem a construção das frases e mesmo o conteúdo do texto; em corrigir a pontuação através da leitura das frases escritas pelo grupo tal como os alunos as tinham escrito e posteriormente fazendo a pontuação

correta para que os alunos vissem como ficava melhor; e por fim, em corrigir os erros ortográficos, explicando/relembrando aos alunos, no caso dos verbos, algumas regras verbais, e no caso das restantes palavras, ajudando-os a recorrer às regras de ortografia. O grupo necessitou de toda esta ajuda para desenvolver a tarefa porque faltou a aluna R, a melhor aluna do grupo em termos académicos. A aluna K é uma menina do quarto ano com muitas dificuldades de cooperação e académicas e o aluno D é um menino do terceiro ano com o mesmo tipo de dificuldades da colega.

Já quase no final da sessão, o grupo ainda teve tempo de voltar a analisar o texto *A borboleta chinesa* (anexo 29), visto que na sexta sessão tinham necessitado de ajuda de um adulto numa questão do guião de leitura. Desta vez, o grupo concluiu a leitura do texto sem ajuda do adulto, como se pode verificar no gráfico 21. Deste modo, para concluíram a segunda leitura de forma autónoma, este grupo necessitou apenas de uma primeira leitura com ajuda do adulto numa questão onde se lhes pediu que assinalassem na lista-resposta o nome dos materiais à medida que os fossem lendo no texto.

Gráfico 21 – Evolução do grupo 10, na leitura do texto *A borboleta chinesa*



Grupo 11- O grupo iniciou a sessão com uma tarefa de escrita onde criaram em grupo uma história, cujas instruções se encontram no anexo 50. Embora o texto estivesse bem estruturado respeitando a estrutura do texto narrativo e incluísse todas as componentes da narrativa, foi possível melhorar um pouco. A pontuação e a utilização de parágrafos foi melhorada através de um trabalho conjunto professora-alunos, em que a primeira lia as frases escritas pelo grupo tal como os alunos as tinham escrito e posteriormente fazendo a pontuação correta para que o grupo visse como ficava melhor. A colaboração do adulto não se ficou por aqui, uma vez que também identificamos alguns erros ortográficos, corrigiram com recurso às

regras de ortografia. Salienta-se que os alunos já escreveram corretamente os verbos no passado, e já não trocaram o a pelo à. Assim, em termos de escrita, registou-se uma redução da ajuda.

Corrigida esta tarefa, os alunos ainda tiveram tempo de analisar um pequeno texto instrucional *Instruções do jogo Loto Animais Bebés* (anexo 30). Das duas questões de interpretação constantes no guião de leitura, o grupo necessitou de ajuda para responder a algumas alíneas de uma questão cujo objetivo era emitir juízos – verdadeiro/falso – sobre um conjunto de informações relativas a um texto de carácter prescritivo. Ajudou-se o grupo fazendo um trabalho conjunto adulto-alunos de leitura das alíneas incorretamente respondidas e dos respetivos conteúdos no texto de modo a que os alunos percebessem porque tinham respondido incorretamente.

Grupo 12- O grupo iniciou a sessão com a escrita de um poema a partir da observação de um quadro de Miró. O texto estava bem escrito necessitando da ajuda do adulto apenas para identificar alguns erros ortográficos, corrigidos com recurso às regras de ortografia.

Concluída a correção do texto, os alunos analisaram o texto poético *O cavalo e a estrela* (anexo 10). Uma vez que o grupo tinha ajuda programada para trabalhar este tipo de texto, sentamo-nos junto dos alunos fazendo um trabalho conjunto adulto-alunos em que começamos por rever as características do texto poético, lemos o texto, esclarecemos o significado das palavras desconhecidas e resumimos a história. Por fim começamos a responder às questões de interpretação. Ao longo de todo o processo de ajuda promovemos o diálogo através do confronto de ideias. Deste modo, procuramos que a nossa ajuda contribuísse para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos, a partir da interiorização da linguagem externa, isto é, com a reconstrução interna de operações externas. Terminada esta ajuda deixamos os alunos trabalhar de forma autónoma, voltando apenas no momento da correção do trabalho. Altura em que constatamos que todas as questões estavam corretamente respondidas. Também neste grupo a linguagem constituiu um mediador, que por um lado, operou como uma forma de comunicação entre os alunos e entre estes e o adulto, e por outro, permitiu às crianças organizar o seu pensamento.

Avaliação conjunta da sessão

A sessão correu bem, uma vez que todos os grupos terminaram as tarefas que lhes foram atribuídas com mais ou menos ajuda de um adulto. Em termos cooperativos, os alunos trabalharam de forma empenhada. Relativamente às meninas despoletadoras da investigação, a aluna E não podia estar mais motivada e interessada e a aluna N é muito inconstante, havendo momentos ou mesmo dias em que trabalha relativamente bem e demonstra interesse, intercalados com momentos ou dias em que não tem vontade de fazer nada, pedindo ao adulto um desenho para pintar, uma receita de culinária, ou qualquer outra tarefa lúdica.

O grupo onze pediu ajuda para, na sessão seguinte, trabalhar o texto poético. Pedido que foi aceite.

Avaliação conjunta da semana

Verifica-se que praticamente todos os alunos atingiram os objetivos propostos para esta semana, desenvolvendo as tarefas que lhes foram atribuídas de forma mais ou menos empenhada e quase sempre com recurso à ajuda dos adultos presentes na sala. Deste modo, ao interagir com outros colegas, os alunos aprenderam e desenvolveram diretamente e na prática “atitudes, valores, habilidades e informação” que de outra forma não conseguiriam obter, como afirma Ovejero (1990). A interação com os colegas proporcionou-lhes oportunidades para praticar atitudes e valores sociais, uma vez que necessitaram de se ajudar e de se confortar mutuamente, de partilhar materiais e conhecimentos. As alunas E e N não foram exceção, apesar das suas dificuldades serem muitíssimo maiores que as dos restantes colegas da turma.

Em termos sociais, os alunos têm estado a desenvolver o seu trabalho cumprindo as regras de sala de aula e aperfeiçoando as suas competências cooperativas. Através da interação com os colegas de grupo, os alunos vão desenvolvendo a sua capacidade de perceber o que os outros esperam em determinada situação, e a liberdade/capacidade de satisfazer ou não essas expectativas. Mesmo assim, continua a haver sempre situações que requerem a nossa intervenção no sentido de reforçar os bons comportamentos e de trabalhar habilidades cooperativas. Estas situações são naturais, uma vez que como concluiu Vivian

Paley, quando as crianças têm a 1ª experiência “na prática” com aquilo que significa “espírito colaborativo” na prática cultural da classe escolar, não se habituam facilmente a tal. Os princípios éticos “não se transformam fácil e automaticamente em práxis. Precisam da exemplificação na prática diária” (Bruner, 1996).

Avaliação e reflexão semanal da professora titular e da professora investigadora

A semana correu bem com a maior parte dos alunos a atingir os objetivos propostos. Com a ajuda dos colegas, as crianças potenciaram a sua consciência, memória, atenção e inteligência, construindo aos poucos a sua mente. Esta “mente social funciona no seu exterior, com apoios instrumentais e sociais externos” (Alvarez & Río, 1993, p. 85), até que as crianças a consigam dominar e vão construindo correlações mentais dos operadores externos, interiorizando desta forma as funções psicológicas superiores. Assim, as crianças ao serem orientadas e reguladas por um adulto ou outras crianças mais capazes do que elas, vão-se apropriando da “linguagem, dos signos e significados linguísticos, bem como dos objetos físicos disponíveis no seu meio”, assimilando, através deles, simultaneamente “as formas de pensar, de perceber, de raciocinar de interpretar, implícitas no conhecimento” presentes nesse complexo de inter-relações, como afirmam (Palangana, Galuch, & Sforini, 2002, p. 114). Deste modo, ao realizarem um processo de mediação instrumental em articulação com a mediação social, os alunos têm vindo a desenvolver as suas funções psicológicas superiores.

Semana de 12/5/2014 a 16/5/2014

10ª Sessão

Data: 14/5/2014

Tempo de duração: 90 minutos

Destinatários: grupo-turma

Atividades: leitura compreensiva de diferentes tipos de texto e produção de texto

Objetivos: permitir a apropriação coletiva dos conhecimentos construídos em pequenos grupos, melhorar as competências de leitura através da leitura e análise de diferentes tipos de texto, melhorar as competências de escrita através da produção de respostas e textos corretamente estruturados, melhorar as competências sociais inerentes ao trabalho cooperativo.

Material de suporte: textos e respetivos guiões de leitura; instruções de tarefas de escrita.

Descrição da sessão:

Como habitualmente, a décima sessão iniciou-se por volta das nove horas. Após a distribuição das tarefas e enquanto os grupos trabalhavam de forma autónoma, fomos deslocando pela sala observando e apoiando os alunos.

Grupo 7- Hoje o grupo começou por trabalhar o texto *Anúncios de animais para adoção* (anexo 20). Como habitualmente, os alunos J e G leram o texto à aluna E, leram as questões de interpretação, e depois de ela responder oralmente, indicaram-lhe onde colocar a cruzinha de resposta ou onde escrever as palavras e que palavras escrever de modo a responder. Segundo estes dois alunos, a aluna E necessitou da ajuda dos colegas para responder às três questões do guião de leitura. Em seguida, ajudaram-na a preencher o formulário de um anúncio de um animal encontrado na rua, cujas instruções se encontram no anexo 54, algo que a deixou muito feliz porque ela adora animais. Quando terminou, foi imediatamente mostrar à professora da turma o que tinha feito.

Hoje o grupo aproveitou as tarefas sobre animais para ajudarem a colega E a consolidar a leitura e escrita da palavra gato, palavra que ela já tinha aprendido mas já tinha esquecido (tabela 17).

Tabela 17 – Resumo do trabalho de leitura e escrita de palavras, da aluna E, na sessão 10

Sessão	Palavras	Atividades e ajudas	Progressos
10 ^a	Aprendeu a palavra gato	Os colegas: • Explicaram-lhe como se lia e escrevia cada uma das sílabas da palavra gato • Ajudam-na a encontrar palavras com as sílabas	No final da sessão lia e escrevia a palavra gato , sem ajuda

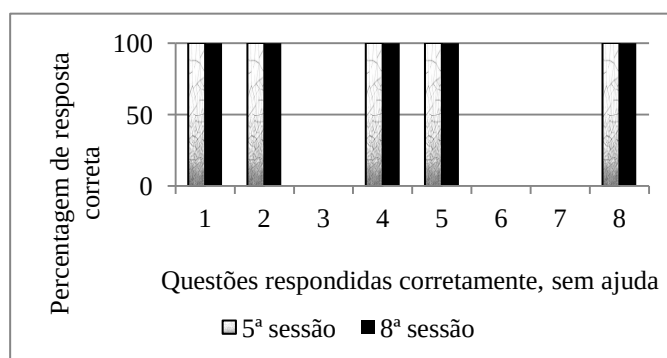
Enquanto a aluna E desenvolvia esta atividade, os colegas de grupo iam lendo o texto dramático *Enquanto a cidade dorme* (anexo 7). Os alunos concluíram a tarefa sem ajuda do adulto.

Falar das competências de trabalho em relação à aluna E já é desnecessário, os progressos dela são imensos, uma vez que ao trabalhar com os colegas está todos os dias a confrontar-se com atividades e conteúdos novos, ainda que no dia seguinte já não se lembre de uma grande parte do que lhe ensinaram. Por outro lado, ao estar permanentemente ocupada não se desmotiva, algo que não acontece quando está apenas com a professora da turma, a fazer as suas fichas que acaba rapidamente, ficando em seguida a olhar para os colegas.

Grupo 8- O grupo iniciou a sessão com a correção conjunta adulto-alunos das questões do guião de leitura do texto *A menina gotinha de água* (anexo 11), lido na última sessão. Das oito questões do guião de leitura, a aluna N respondeu corretamente e de forma autónoma a seis questões que tinham por objetivos: identificar uma informação explícita no texto, integrada na apresentação de uma personagem; identificar o referente textual de um pronome; identificar informação explícita no texto; inferir o sentido de uma expressão em contexto frásico e reconstituir uma sequência textual, respetivamente. As restantes três foram respondidas com ajuda dos colegas de grupo. Em termos de competências sociais o grupo trabalhou bem.

Após a correção deste trabalho os alunos voltaram a ler o texto *Enquanto a Cidade Dorme* (anexo 7), visto que na quinta sessão necessitaram da ajuda do adulto em três de oito questões, como se pode verificar no gráfico 22. Desta vez a aluna N conseguiu responder sem ajuda a mais uma questão do que a última vez que o seu grupo trabalhou o texto. Esta tinha por objetivo identificar informação explícita no texto.

Gráfico 22 – Evolução do grupo 8, na leitura do texto *Enquanto a Cidade Dorme*



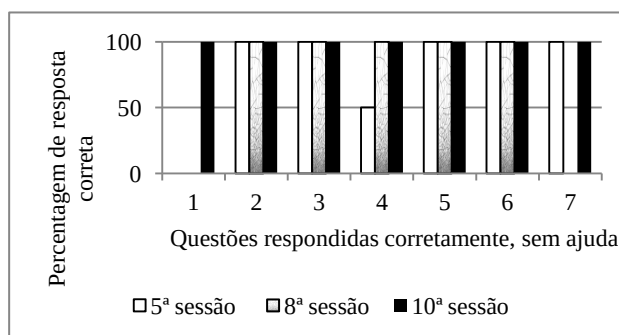
Assim, verificamos que as questões que têm por objetivo identificar ou localizar informação no texto, continuam a ser as mais respondidas sem ajuda, pela aluna. Por sua vez, o grupo necessitou da ajuda do adulto apenas numa questão cujo objetivo era estabelecer um argumento baseado em inferência. Ajudamos o grupo a corrigir a resposta incorretamente respondida através de um trabalho conjunto adulto-alunos de leitura e análise do trecho do texto onde se encontrava a informação necessária à resposta e de interrogação sucessiva dos alunos, a partir da resposta dada e das respostas que iam dando, até chegarem a uma resposta satisfatória. Desta vez, na leitura deste texto registou-se uma redução da ajuda quer especificamente à aluna N, quer ao grupo. No entanto ainda serão necessárias mais algumas sessões até os alunos conseguirem concluir a tarefa sem ajudas.

Grupo 9- Nesta sessão o grupo desenvolveu uma tarefa de escrita, cujas instruções se encontram no anexo 43, onde descreveu um animal em vias de extinção. Os alunos começaram por escolher um animal em vias de extinção, tarefa difícil pois as crianças não se entendiam. Sentamo-nos com os alunos no sentido de os ajudar a chegar a um consenso através do diálogo e da negociação, pelo confronto dos diferentes pontos de vista de cada elemento do grupo. Deste modo, ajudamos os alunos a dar mais um passo em direção à sua progressão de um “estádio egocêntrico”, onde não são capazes de ter em consideração o pensamento dos outros que consigo interagem, para um estágio de “descentração social”, onde já conseguem tomar em consideração as perspetivas dos outros, como refere Serralha (2007). Passado algum tempo, os alunos conseguiram chegar a um consenso, iniciando a pesquisa de informação no computador da professora e preenchendo em simultâneo o esquema fornecido no enunciado da tarefa. Os alunos necessitaram da ajuda de um adulto por não saberem o que se pretendia nalgumas partes do esquema como por exemplo “Pertence à classe dos” ou “Os inimigos naturais são”. Ajudamo-los explicando o que se pretendia e orientando-os na pesquisa. Após a pesquisa e preenchimento do esquema iniciaram a escrita do texto. No momento da correção identificamos alguns erros ortográficos e algumas falhas de pontuação, embora nos pareça importante salientar uma redução da ajuda uma vez que o texto já continha algumas vírgulas, algo também favorecido pelo tipo de texto. Como habitualmente, corrigimos a pontuação num trabalho conjunto professora-alunos, em que a primeira lia as frases escritas pelo grupo tal como os alunos as tinham escrito e posteriormente fazendo a pontuação correta para que o grupo visse como ficava melhor. No que se refere aos erros

ortográficos, estes foram corrigidos com recurso às regras de ortografia. No final da sessão descreveram o seu animal aos colegas para que estes “adivinhassem” de que animal se tratava. Foi um momento muito participado com muitos alunos a dar palpites.

Grupo 10- Este grupo começou por trabalhar mais uma vez o texto *A cegonha e a tartaruga* (anexo 16), visto que na quinta sessão necessitou da ajuda do adulto numa questão e meia, e na oitava, em duas. Desta vez, os alunos não necessitaram da ajuda do adulto, ou seja, à terceira vez os alunos conseguiram desenvolver a tarefa de forma completamente autónoma, como se pode verificar no gráfico 23.

Gráfico 23 – Evolução do grupo 10, na leitura do texto *A cegonha e a tartaruga*



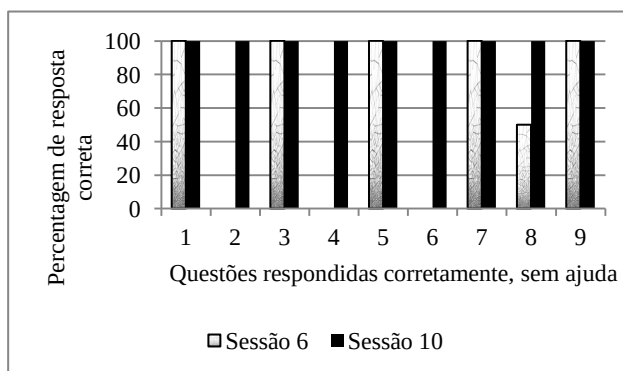
Assim, os alunos conseguiram concluir de forma autónoma a leitura do texto, após duas leituras do mesmo sendo que na primeira se ajudou o grupo fazendo um trabalho conjunto adulto-alunos de leitura e levantamento das principais ideias do texto, seguida de uma leitura e análise das hipóteses de resposta, numa questão de resposta simples, e de orientação dos alunos até encontrarem a informação no texto que lhes permitisse corrigir outra questão; e numa segunda em que se fez um trabalho conjunto professora-alunos onde a primeira ajudou os segundos a perceber o que se pedia em cada questão, ajudou a procurar a informação no texto relevante para cada uma das questões e/ou foi questionando o grupo a partir da própria questão ou das respostas que estes iam dando até chegarem à resposta correta. Deste modo, verifica-se que ao termos confrontando os alunos com as suas próprias respostas, em vez de lhes fornecemos diretamente a resposta, criamos momentos de confrontação que conduziram a conflitos sociocognitivos, nos quais os alunos puderam ultrapassar as suas conceções primitivas, evoluindo em termos de conhecimentos e dos

procedimentos de resolução individuais, como defendem Garnier, Bernarz e Ulanovskaya (1991).

Concluída a leitura do texto o grupo voltou a recontar a fábula *os caminheiros e o urso*, cujas instruções se encontram no anexo 40, uma vez que na sessão anterior tinham tido tantas dificuldades. Desta vez os alunos necessitaram da ajuda de um adulto apenas para identificar alguns erros ortográficos que os alunos corrigiram com recurso às regras de ortografia, algo que os alunos já se vão habituando a fazer. Desta vez, nesta tarefa houve uma redução da ajuda do adulto, mas não se pode falar em progressos, porque esta redução deveu-se à presença da aluna R no grupo.

Grupo 11- Devido às dificuldades sentidas pelo grupo no texto poético, nesta sessão, o grupo voltou a trabalhar o texto *Segredos e Brinquedos* (anexo 9), uma vez que na sessão seis necessitaram da ajuda do adulto em três questões, como se pode verificar no gráfico 24. O gráfico permite-nos ver também que desta vez, e após ajuda do adulto, os alunos responderam corretamente a todas as questões do guião de leitura.

Gráfico 24 – Evolução do grupo 11, na leitura do texto *Segredos e Brinquedos*



Logo no início da sessão, sentamo-nos junto do grupo fazendo um trabalho conjunto adulto-alunos em que começamos por rever as características do texto poético, lemos o texto, esclarecemos o significado das palavras desconhecidas e resumimos a história. Por fim, verificamos o que se pedia em cada questão e deixamos que os alunos lhes respondessem de forma autónoma. Ao longo de todo o processo de ajuda promovemos o diálogo através do confronto de ideias. Deste modo, procuramos que a nossa ajuda contribuísse para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos, a partir da interiorização da

linguagem externa, isto é, com a reconstrução interna de operações externas. Terminada esta ajuda deixamos os alunos trabalhar de forma autónoma, voltando apenas no momento da correção do trabalho, altura em que verificamos que os alunos tinham respondido corretamente a todas as questões. Também com este grupo, a linguagem constituiu um mediador, que por um lado, operou como uma forma de comunicação entre os alunos e entre estes e o adulto, e por outro, permitiu às crianças organizar o seu pensamento.

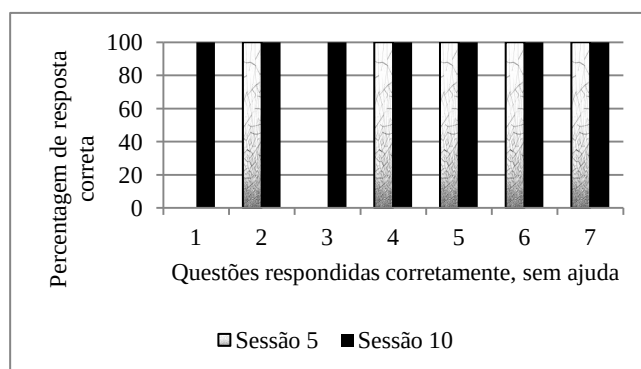
Em termos de progressos pudemos observar que os alunos após dois momentos de ajuda, sendo que no segundo se fez um trabalho de leitura e resumo do texto, além da análise do que se pedia em cada questão, concluíram com êxito a leitura do texto *Segredos e Brinquedos* (gráfico 24).

Terminada a leitura compreensiva do texto, os alunos ainda tiveram tempo de escrever uma pequena carta a um amigo, cujas instruções se encontram no anexo 35. O texto estava bem escrito, contendo todos os elementos da carta. Os alunos necessitaram da ajuda do adulto apenas para identificar e ajudar a corrigir alguns erros ortográficos. Hoje houve uma redução da ajuda nesta tarefa face à primeira vez que ela foi realizada pelo grupo, uma vez que os alunos já não se esqueceram de escrever a data e o local. Por outro lado, registou-se uma diminuição dos erros ortográficos, uma vez que os alunos escreveram bem os verbos no passado, não trocando a terminação am pela terminação ão, nem trocaram o a pelo à. Deste modo, os alunos desenvolveram a tarefa quase de forma Autónoma.

Em termos de competências cooperativas, este grupo funciona bastante bem com todos os membros do grupo a participar nas tarefas.

Grupo 12- O grupo iniciou a sessão lendo novamente o texto *A cegonha e a tartaruga* (anexo 16), visto que na quinta sessão necessitou da ajuda do adulto em duas questões do guião de leitura. Desta vez os alunos não necessitaram da ajuda do adulto, ou seja, registaram progressos na leitura deste texto em concreto, como se pode verificar no gráfico 25.

Gráfico 25 – Evolução do grupo 11, na leitura do texto *A cegonha e a tartaruga*



Assim para concluir a segunda leitura de forma autónoma, este grupo necessitou apenas de uma primeira leitura com ajuda do adulto em duas questões, onde num trabalho conjunto adulto-alunos se leu e analisou os primeiros parágrafos do texto. A dada altura, os alunos conseguiram resumir a história e responder às questões.

Terminada a leitura do texto, os alunos escreveram novamente um diálogo entre a cegonha e a tartaruga da história, cujas instruções se encontram no anexo 43. Também ao nível da escrita se registou uma redução da ajuda, uma vez que os alunos registaram progressos: desta vez o diálogo estava bem escrito, contendo todos os “ingredientes” do diálogo. Os alunos necessitaram da ajuda do adulto apenas para identificar alguns erros ortográficos, que corrigiram com ajuda do adulto.

Para poder escrever em conjunto o diálogo, os alunos tiveram necessidade de confrontar ideias e opiniões, que conduziram a conflitos sociocognitivos, nos quais os participantes puderam ultrapassar as suas conceções primitivas. Deste modo, ao conseguirem desenvolver a tarefa praticamente de forma autónoma, esta confrontação contribuiu para uma evolução dos conhecimentos e dos procedimentos de resolução de cada elemento do grupo, como defendem Garnier, Bernarz e Ulanovskaya (1991).

Avaliação conjunta da sessão

Uma vez mais, todos os grupos terminaram as tarefas que lhes foram atribuídas com mais ou menos ajuda de um adulto, pois estas encontravam-se dentro da sua ZDP. Em termos cooperativos, de um modo geral, os alunos trabalharam bem, necessitando apenas de algumas

intervenções pontuais para corrigir alguns comportamentos menos corretos ou para motivar um ou outro aluno. A aluna E continua motivada e empenhadíssima e a aluna N com o seu comportamento imaturo e instável não permite estabelecer uma evolução, seja ela positiva ou negativa.

Na próxima sessão o grupo dois será alvo da nossa ajuda uma vez que irão trabalhar um dos textos utilizados na definição do percurso evolutivo da aluna N.

Semana de 12/5/2014 a 16/5/2014

11ª Sessão

Data: 15/5/2014

Tempo de duração: 90 minutos

Destinatários: grupo-turma

Atividades: leitura compreensiva de diferentes tipos de texto e produção de texto

Objetivos: permitir a apropriação coletiva dos conhecimentos construídos em pequenos grupos, melhorar as competências de leitura através da leitura e análise de diferentes tipos de texto, melhorar as competências de escrita através da produção de respostas e textos corretamente estruturados, melhorar as competências sociais inerentes ao trabalho cooperativo.

Material de suporte: textos e respetivos guiões de leitura; instruções de tarefas de escrita.

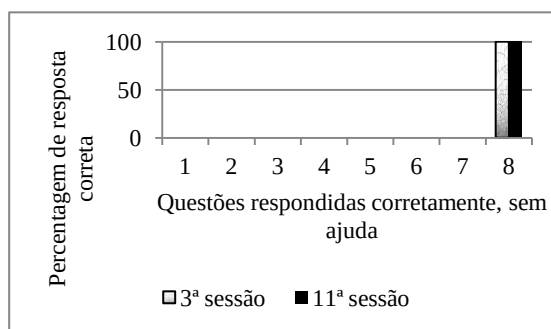
Descrição da sessão:

Como habitualmente, iniciou-se a décima primeira sessão por volta das nove horas. Após a distribuição das tarefas e enquanto os grupos trabalhavam de forma autónoma, fomos circulando pela sala de modo a ajudar os grupos sempre que eram solicitadas.

No que diz respeito às meninas despoletadoras da intervenção, esta sessão destina-se a verificar os progressos, em termos académicos, que as alunas E e N realizaram desde a última vez que trabalharam o texto retirado do livro *Estranhos e Bizarrocos*, no início da intervenção.

Grupo 7- Os alunos iniciaram a sessão a trabalhar o texto *Estranhões e Bizarrocos* (anexo 15), uma vez que o grupo anterior da aluna E tinha necessitado de ajuda em quatro questões e a aluna tinha conseguido responder apenas a uma questão, tal como nesta sessão, como se pode verificar no gráfico 26.

Gráfico 26 – Evolução da aluna E, na leitura do texto *Estranhões e Bizarrocos*



Os alunos J e G leram e resumiram o texto à aluna E, leram as questões de interpretação, e depois de ela responder oralmente, indicaram-lhe onde colocar a cruzinha de resposta ou onde escrever as palavras e que palavras escrever de modo a responder. Segundo estes dois alunos, das oito questões do guião de leitura, a aluna E respondeu sem ajuda a uma cujo objetivo era emitir uma opinião sobre o final da história. O grupo não necessitou da ajuda do adulto para concluir a tarefa com êxito. A aluna E, para quem adaptamos as questões de interpretação, respondeu corretamente e de forma motivada a todas as perguntas ajudada pelos colegas de grupo. Deste modo, no que se refere à resposta às questões do guião de leitura não se pode dizer que tenha havido progressos, por parte da aluna E. A tendência de progresso verifica-se apenas na leitura e escrita das palavras canela, cavalo e gato, palavras que os colegas de grupo aproveitam para trabalhar com ela sempre que têm um pouco de tempo (tabela 18).

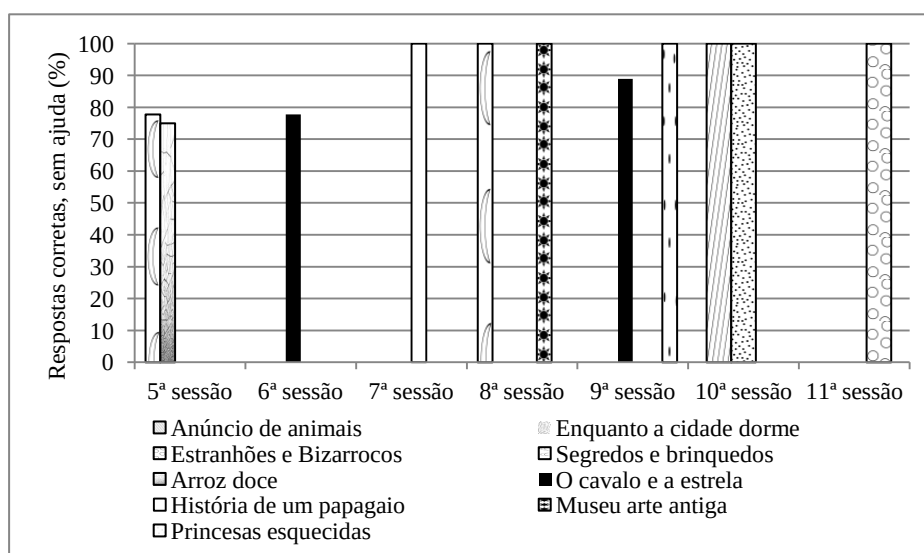
Tabela 18 – Resumo do trabalho de leitura e escrita de palavras, da aluna E, na sessão 11

Sessão	Palavras	Atividades e ajudas	Progressos
11ª	Canela Cavalo Gato	Os colegas: Treinaram com ela a escrita e a procura no texto de palavras com as sílabas das palavras que já trabalhou	No início da sessão lia e escrevia as palavras canela , gato e cavalo , com ajuda, e no final da sessão, lia e escrevia as palavras canela , gato e cavalo , sem ajuda.

Terminada a leitura do texto, os alunos reescreveram o texto *Cá em casa somos...*, cujas instruções se encontram no anexo 34, com todos os elementos do grupo a participar na elaboração do texto de forma motivada e empenhada. O texto estava bem escrito. Os alunos necessitaram da ajuda do adulto apenas para identificar um erro ortográfico, corrigido com recurso às regras de ortografia.

Traçando o percurso evolutivo deste grupo, o gráfico mostra que dos nove textos analisados ao longo destas sete sessões, os alunos concluíram sem ajuda, três. Dos que leram duas vezes, registaram progressos em todos.

Gráfico 27 – Percurso evolutivo da leitura do grupo 7



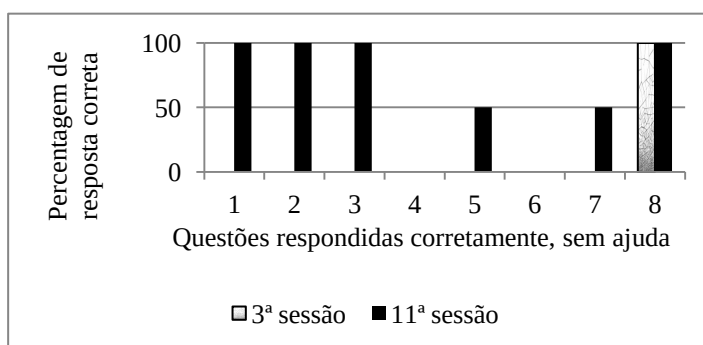
No que se refere à escrita, o grupo não registou progressos porque não apresentou dificuldades a este nível (tabela 19).

Tabela 19 – Percurso evolutivo da escrita do grupo 7

Sessão	Tarefa de escrita	Erros	Ajudas	Progressos
5ª	Escrita de um poema, a partir da observação de um quadro de Miró		Não necessitaram da ajuda	
6ª	Reconto da fábula Os caminheiros e o urso		Não necessitaram de ajuda	
7ª	Descrição de um passeio	Um erro ortográfico	Corrigido com recurso às regras de ortografia	
8ª	Museu Nacional de Arte Antiga		Não necessitaram da ajuda	
9ª	Descrever uma personagem da fantasia		Não necessitaram da ajuda	
10ª	Formulário de um anúncio de um animal encontrado na rua		Não necessitaram da ajuda	
11ª	Cá em casa somos...	Um erro ortográfico	Corrigido com recurso às regras de ortografia	

Grupo 8- Também este grupo iniciou a sessão com a leitura do texto retirado do livro *Estranhões e Bizarrocos* (anexo 15), visto que na terceira sessão o grupo da aluna N, necessitou da ajuda de um adulto em sete de oito questões, sendo que a única corretamente respondida, tinha sido respondida por esta aluna, sem ajuda, como se pode verificar no gráfico 28.

Gráfico 28 – Evolução da aluna N, na leitura do texto *Estranhões e Bizarrocos*

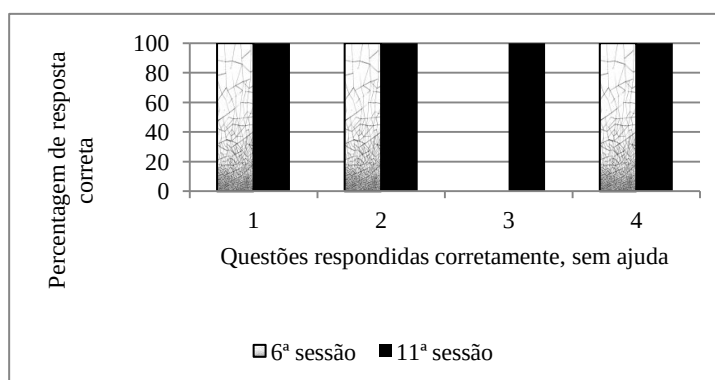


Uma vez que na terceira sessão a aluna respondeu corretamente apenas a uma questão, demonstrando que não tinha compreendido o texto, hoje a ajuda programada foi feita logo no início da sessão. Sentamo-nos junto do grupo fazendo um trabalho conjunto adulto-alunos em que começamos por rever as características do texto narrativo, lemos o texto, esclarecemos o significado das palavras desconhecidas e resumimos a história. Antes de deixarmos os alunos responder de forma autónoma às questões de interpretação ainda se verificou o que se pedia em cada questão. Ao longo de todo o processo de ajuda promovemos o diálogo através do confronto de ideias. Também com este grupo, procuramos que a nossa ajuda contribuisse para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos, a partir da interiorização da linguagem externa, isto é, com a reconstrução interna de operações externas. Terminada esta ajuda deixamos os alunos trabalhar de forma autónoma, voltando apenas no momento da correção do trabalho. Desta vez, a aluna N respondeu corretamente e sem ajuda, a quatro questões do guião de leitura que tinham por objetivos: identificar informação explícita no texto; identificar o sentido de uma expressão num determinado contexto; identificar informação explícita no texto – relação motivo-consequência. A primeira vez que a aluna leu este texto tinha respondido a estas questões com ajuda de um adulto. Respondeu ainda de forma incompleta a duas questões cujos objetivos eram explicitar o modo como se desenvolveu uma ocorrência e reconstituir momentos da história, ordenando uma sequência de ações. Na terceira sessão, a aluna tinha respondido a estas questões com ajuda de um adulto e agora corrigiu-as com ajuda dos colegas antes de chamar uma das professoras para corrigir os trabalhos do grupo. Principalmente na questão de sequenciação, nota-se que a aluna N sabe como fazer, mas na concretização, por vezes, engana-se. Deste modo, registou-se uma redução da ajuda, por parte do adulto, à aluna N na leitura deste texto (gráfico 28). A aluna apresenta progressos significativos na leitura deste texto que podem dever-se à ajuda por nós prestada no início da sessão. Pelo facto de termos confrontando os alunos com as suas próprias respostas, criamos momentos de confrontação que conduziram a conflitos sociocognitivos, nos quais a aluna pode ultrapassar as suas conceções primitivas, evoluindo em termos de conhecimentos e dos procedimentos de resolução individuais, como defendem Garnier, Bernarz e Ulanovskaya (1991). Deste modo, a linguagem constituiu um mediador, que por um lado, operou como uma forma de comunicação entre os alunos e o adulto, e por outro, permitiu às crianças organizar o seu pensamento.

As restantes questões foram corrigidas com ajuda do adulto. Ajudamos o grupo a corrigir as respostas incorretamente respondidas através de um trabalho conjunto adulto-alunos de leitura e análise dos trechos do texto onde se encontrava a informação necessária às respostas e de interrogação sucessiva dos alunos, a partir das respostas dadas, confrontando-os com as respostas que iam dando, até chegarem a uma solução satisfatória.

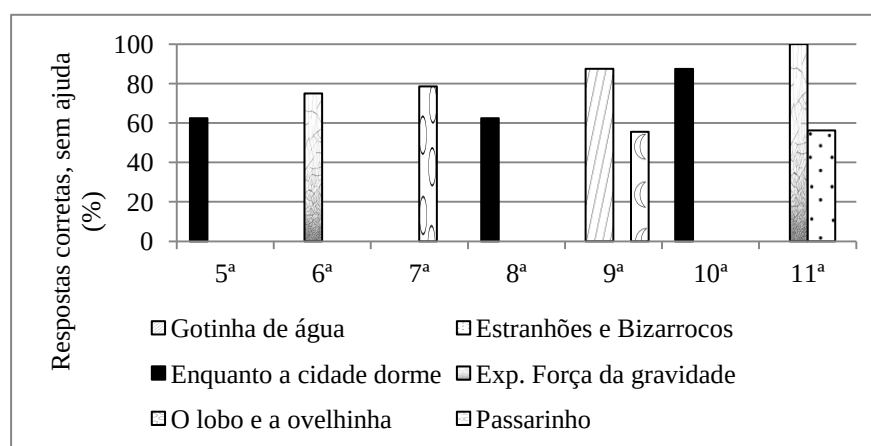
Os alunos ainda tiveram tempo de voltar a trabalhar o texto *A força da gravidade* (anexo 25). Voltamos a dar este texto aos alunos porque na sexta sessão o grupo, necessitou da ajuda do adulto numa questão e a aluna N tinha respondido sem ajuda apenas a duas questões. Desta vez a aluna N respondeu sem ajuda às mesmas questões que tinha respondido da outra vez, mas o grupo já não necessitou da ajuda do adulto. Deste modo, neste texto registou-se uma redução da ajuda por parte do adulto, que aliás passou a ser nula (gráfico 29). Assim para concluir a segunda leitura deste texto, de forma autónoma, este grupo necessitou apenas de uma primeira leitura com ajuda dos colegas do grupo 7 numa questão onde os alunos deste grupo ajudaram os colegas através de um trabalho conjunto alunos-alunos de leitura do texto de modo a que os colegas pudessem perceber qual era a resposta adequada.

Gráfico 29 – Evolução do grupo 8, na leitura do texto *A força da gravidade*



Traçando o percurso evolutivo da leitura deste grupo, o gráfico 28 mostra que os alunos fizeram progressos em todos os textos lidos mais de uma vez. Mas apenas conseguiram concluir um sem ajuda. Dos textos analisados apenas uma vez, em dois, conseguiram responder sem ajuda a mais de 60% das respostas do guião de leitura, e nos outros dois, ficaram-se pelos 50%.

Gráfico 30 – Percurso evolutivo da leitura do grupo 8



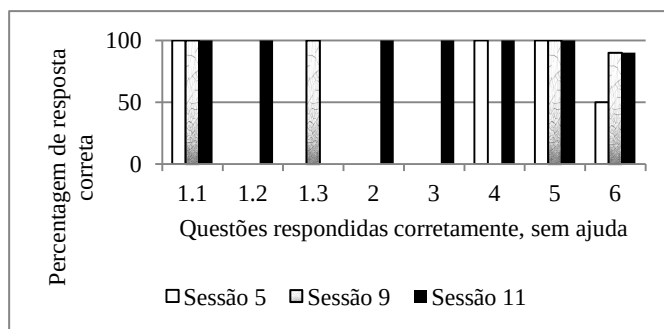
No que se refere à escrita, a tabela 20 permite observar que este grupo registou progressos na escrita do diálogo, quer ao nível da estrutura do texto, quer a nível de erros ortográficos. Regista-se que nos textos do recado e da descrição os alunos já não tinham necessitado da ajuda do adulto.

Tabela 20 – Percurso evolutivo da escrita do grupo 8

Sessão	Tarefa de escrita	Erros	Ajudas	Progressos
5ª	Diálogo entre a Ana e o anão	Pontuação e alguns aspetos característicos do texto em diálogo	Trabalho conjunto professora-alunos, em que a primeira lia as frases escritas pelo grupo tal como os alunos as tinham escrito, e posteriormente, lia fazendo a pontuação correta para que o grupo visse como ficava melhor.	
		Erros ortográficos	Relembrou-se que os verbos no pretérito terminam em am e não em ão; Correção com recurso às regras de ortografia	
6ª	Descrevera m um brinquedo	Pontuação	Trabalho conjunto professora-alunos, em que a primeira lia as frases escritas pelo grupo tal como os alunos as tinham escrito, e posteriormente, lia fazendo a pontuação correta para que o grupo visse como ficava melhor.	
		Erros ortográficos	Correção com recurso às regras de ortografia	
7ª	Recado e descrição do lobo		Não necessitaram da ajuda	
8ª	Diálogo entre a Ana e o anão	Pontuação nomeadamente a utilização da vírgula.		Registou-se uma redução da ajuda na correção da estrutura do texto e na correção de erros ortográficos

Grupo 9- Este grupo iniciou a sessão com o texto *Quando o Homem Beijou a Lua* (anexo 18). Voltou a dar-se este texto aos alunos porque nas sessões cinco e nove necessitaram da ajuda do adulto em cinco questões do guião de leitura, como se pode verificar no gráfico 31.

Gráfico 31 – Evolução do grupo 9, na leitura do texto *Quando o Homem Beijou a Lua*

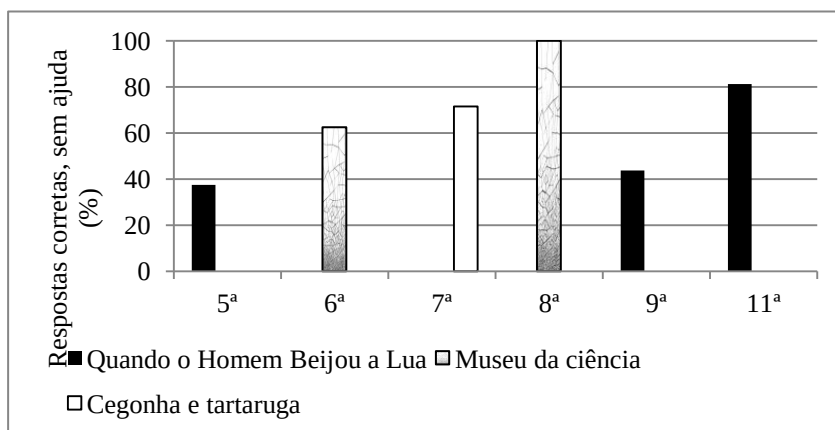


Desta vez, das oito questões de interpretação relativas ao texto, o grupo necessitou da ajuda de um adulto para responder a apenas uma que tinha por objetivo apreender um sentido implícito no texto. Ajudou-se os alunos indicando-lhes em que parte do texto se encontrava a resposta e pedindo-lhes que lessem e resumissem essas frases. Embora os alunos ainda não tenham conseguido concluir a tarefa de forma autónoma, através da interação social com pessoas mais experientes na utilização das ferramentas intelectuais, especialmente da linguagem, os alunos ao aprenderem a responder corretamente a mais quatro questões, após a última ajuda do adulto, deram mais um passo no caminho do seu desenvolvimento.

Terminada a análise do texto, o grupo escreveu um bilhete do homem para a Lua. O texto estava estruturalmente bem escrito com apenas um erro ortográfico que ajudamos a corrigir.

No que se refere a progressos do grupo, foi possível constatar que os alunos fizeram alguns progressos em termos de interpretação deste texto, registando-se uma redução significativa da ajuda por parte do adulto, em dois dos textos lidos. No entanto, os alunos continuam a necessitar de mais algumas sessões para conseguirem concluir a leitura de forma autónoma, de dois dos textos (gráfico 32).

Gráfico 32 – Percurso evolutivo da leitura do grupo 9



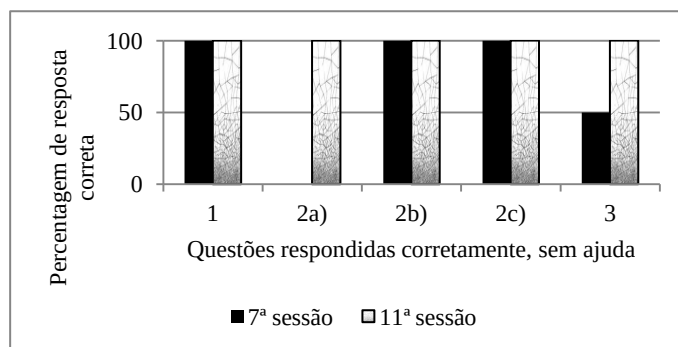
No que se refere à escrita, como já referimos anteriormente, os alunos estão a recorrer mais às vírgulas e passaram a escrever corretamente a e à (tabela 21). Não obstante nota-se alguma diferença quando os textos são escritos pela aluna O ou pelo aluno P em que há necessidade de uma maior ajuda por parte do adulto. Quando estes são escritos pelo aluno F, essa necessidade de ajuda reduz-se. Esta situação ocorre porque as nossas intervenções no sentido de tornar os alunos mais cooperativos, ainda não surtiram efeito desejado, junto dos elementos deste grupo.

Tabela 21 – Percurso evolutivo da escrita do grupo 9

Sessão	Tarefa de escrita	Erros	Ajudas	Progressos
5ª e 6ª	Continuação da história do texto, a partir imagens	Erros ortográficos	Relembrou-se regras de acentuação, mais especificamente, a diferença entre a, à, á, as, às e ás; a terminação ão dos verbos só corre quando estes estão no futuro, quando estão no passado terminam em am, como é o caso das palavras fizeram e eram.	
		Pontuação e a utilização de parágrafos	Trabalho conjunto professora-alunos, em que a primeira lia as frases escritas pelo grupo tal como os alunos as tinham escrito, e posteriormente, lia fazendo a pontuação correta para que o grupo visse como ficava melhor.	
8ª	Descrição de uma personagem da fantasia	Pontuação	Trabalho conjunto professora-alunos, em que a primeira lia as frases escritas pelo grupo tal como os alunos as tinham escrito, e posteriormente, lia fazendo a pontuação correta para que o grupo visse como ficava melhor	
		Alguns erros ortográficos de acentuação	Relembrou-se a diferença entre à e a	
10ª	Descrição de um animal em vias de extinção.	Pontuação	Trabalho conjunto professora-alunos, em que a primeira lia as frases escritas pelo grupo tal como os alunos as tinham escrito, e posteriormente, lia fazendo a pontuação correta para que o grupo visse como ficava melhor	Redução da ajuda uma vez que o texto já continha algumas vírgulas, algo também favorecido pelo tipo de texto
		Erros ortográficos	Corrigidos com recurso às regras de ortografia	

Grupo 10- Este grupo voltou a trabalhar o texto informativo sobre o *Arquipélago dos Açores* (anexo 19), visto que na sétima sessão não concluíram a sua leitura sem ajuda do adulto, ao necessitarem desta para responderem a uma questão e completar outra. Desta vez, os alunos não necessitaram da ajuda do adulto para desenvolver a tarefa, como se pode verificar no gráfico 33.

Gráfico 33 – Evolução do grupo 10, na leitura do texto *Arquipélago dos Açores*



Deste modo, registaram-se alguns progressos que conduziram a uma redução da ajuda por parte do adulto face à primeira vez em que os alunos trabalharam o texto, embora o mérito seja essencialmente da aluna R. Deste modo, para concluir a leitura deste texto, sem ajuda, os alunos necessitaram de uma primeira leitura com ajuda do adulto onde foi feito um trabalho conjunto adulto-alunos de análise das principais ideias do texto e de orientação dos alunos com recurso a pistas, até chegarem à resposta correta de uma das questões e onde se ajudou a completar uma resposta com recurso a uma analogia entre uma situação do dia-a-dia e a resposta correta, de modo a que os alunos percebessem o que faltava.

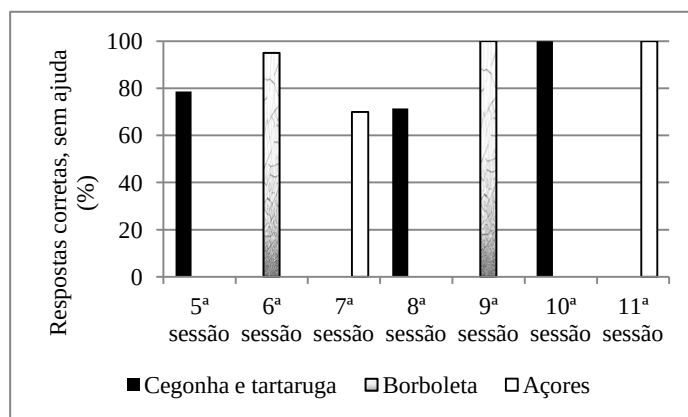
No que se refere à tarefa de escrita, os alunos descreveram uma personagem da fantasia, cujas instruções se encontram no anexo 49. Também hoje, o grupo necessitou da ajuda do adulto para identificar alguns erros ortográficos corrigidos com recurso às regras de ortografia.

No final da sessão, o grupo descreveu a sua personagem aos colegas, para que eles a identificassem. Mais uma vez, terminamos a sessão de forma descontraída com muitos alunos a tentar identificar a personagem descrita pelos colegas.

Em termos de progressos na leitura, o gráfico 34 mostra que os alunos necessitaram de apenas duas vezes para conseguirem concluir sem ajuda a leitura dos três textos, por eles

analisados. A ajuda e quantidade de ajuda necessária à conclusão da leitura de cada um deles, foi descrita nas sessões nove, dez e onze.

Gráfico 34 – Percurso evolutivo da leitura do grupo 10



No que se refere à escrita, os alunos registaram progressos no diálogo e só necessitaram de ajuda para melhorar a estrutura do texto nas primeiras sessões (tabela 22).

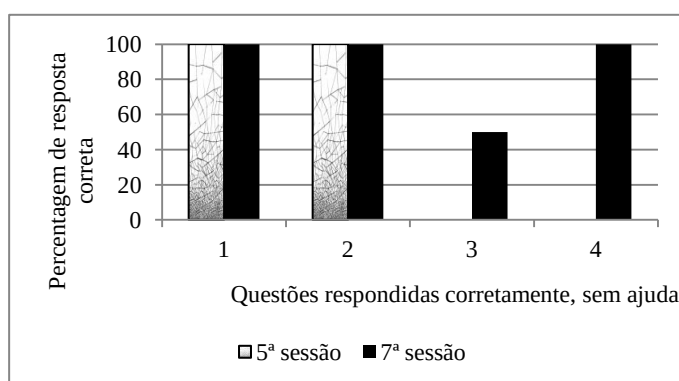
No que se refere às competências cooperativas não se registaram melhorias significativas uma vez que a aluna K ou quer liderar o grupo e fazer o trabalho à maneira dela ou se desinteressa pela tarefa e o aluno D, devido às suas dificuldades académicas, continua a resguardar-se, deixando os colegas trabalhar.

Tabela 22 – Percurso evolutivo da escrita do grupo 10

Sessão	Tarefa de escrita	Erros	Ajudas	Progressos
5ª e 6ª	Diálogo, entre a cegonha e a tartaruga	Pontuação e alguns aspetos característicos do texto em diálogo	Trabalho conjunto professora-alunos, em que a primeira lia as frases escritas pelo grupo tal como os alunos as tinham escrito, e posteriormente, lia fazendo a pontuação correta para que o grupo visse como ficava melhor	
		Erros ortográficos	Corrigidos com recurso às regras de ortografia	
7ª	Cá em casa somos...		Os alunos não necessitaram de ajuda	
9ª	Reconto da fábula Os caminheiros e o urso	Falta de informação	Explicação do que se pretendia com o exercício	
		Estrutura do texto	Trabalho conjunto professora-alunos, em que a primeira lia as frases escritas pelo grupo tal como os alunos as tinham escrito, e posteriormente, lia fazendo a pontuação correta para que o grupo visse como ficava melhor	
		Erros ortográficos	Relembrou-se algumas regras de escrita dos verbos Corrigidos com recurso às regras de ortografia	
10ª	Reconto a fábula os caminheiros e o urso	Erros ortográficos	Corrigidos com recurso às regras de ortografia	
11ª	Descrição de uma personagem da fantasia	Erros ortográficos	Corrigidos com recurso às regras de ortografia	Os alunos só necessitaram de ajuda para melhorar a estrutura do texto nas primeiras sessões

Grupo 11- Hoje os alunos voltaram a trabalhar o texto *Princesas esquecidas ou desconhecidas* (anexo 26), porque na quinta sessão os alunos necessitaram da ajuda do adulto em duas questões, como se pode ver no gráfico 35.

Gráfico 35 – Evolução do grupo 11, na leitura do texto *Princesas esquecidas ou desconhecidas*

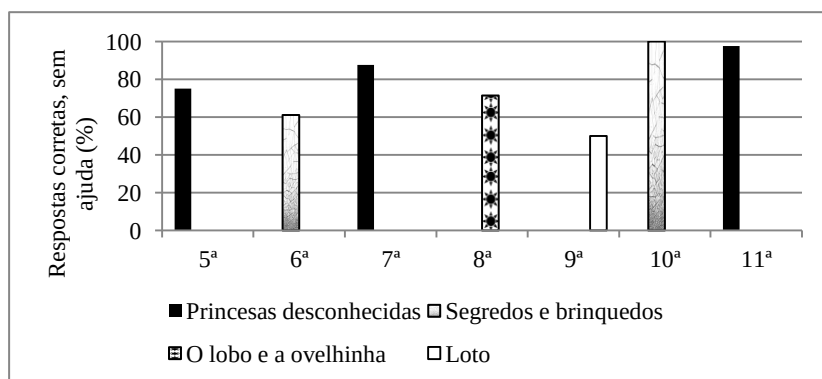


Nesta sessão, o grupo necessitou de ajuda para responder a uma alínea incorretamente respondida numa questão do guião de leitura, cujo objetivo era emitir juízos verdadeiro/falso sobre um conjunto de informações relativas ao texto. Ajudou-se o grupo fazendo um trabalho conjunto adulto-alunos de leitura da alínea incorretamente respondida e dos respetivos conteúdos no texto, de modo a que os alunos percebessem porque tinham respondido incorretamente. Em termos de progressos pudemos observar que os alunos responderam corretamente e sem ajuda do adulto a um maior número de questões do que as outras vezes que trabalharam este texto, mas ainda não conseguem resolver a tarefa de forma autónoma (gráfico 35).

Concluída a leitura compreensiva do texto, os alunos escreveram um poema, inspirados na observação de um quadro de Miró, cujas instruções se encontram no anexo 41. No entanto, estes alunos não são propriamente poetas, uma vez copiaram algumas rimas do texto, presentes no enunciado da tarefa, e em termos de associação de emoções e sentimentos à pintura, estes também não são muito fortes. Ajudamo-los a melhorar o texto através de um trabalho conjunto adulto-alunos onde substituímos uma rima ou outra e acrescentamos mais uma estrofe onde associamos emoções e sentimentos à pintura. Identificamos ainda no texto dois erros ortográficos corrigidos com recurso às regras de ortografia.

Fazendo um balanço dos progressos deste grupo na leitura e observando o gráfico 36, verifica-se que embora os alunos tenham registado sempre progressos de uma leitura para outra, do mesmo texto, apenas conseguiram concluir sem ajuda a leitura de um deles.

Gráfico 36 – Percurso evolutivo da leitura do grupo 11



Em termos de progressos na escrita, foi possível verificar que os alunos já escrevem com menos frequência as em vez de às e tempos verbais terminados em ão em vez de tempos verbais terminados em am. Por outro lado, na segunda carta que escreveram já não se esqueceram de escrever a data e o local. Registou-se uma diminuição dos erros ortográficos, uma vez que os alunos passaram a escrever bem os verbos no passado, não trocando a terminação am pela terminação ão, nem trocaram o a pelo à (tabela 23).

Tabela 23 – Percurso evolutivo da escrita do grupo 11

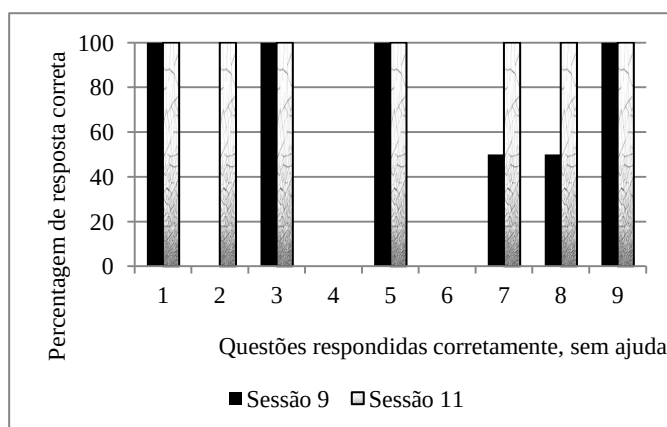
Sessão	Tarefa de escrita	Erros	Ajudas	Progressos
5ª	Descrição de uma personagem da fantasia	Erros ortográficos de acentuação	Explicação de algumas regras de acentuação das palavras	
6ª	Carta a um amigo	Falta de informação	Chamada de atenção para o facto de uma carta dever conter a data e o local onde é escrita	
		Erros ortográficos	Verbos e regras de acentuação – foram relembradas algumas regras verbais e algumas regras de acentuação Restantes palavras – Corrigidos com	

			recurso às regras de ortografia	
7ª	Reconto da fábula Os caminheiros e o urso	Falta de informação	Explicação do que se pretendia com o exercício	
		Erros ortográficos	Verbos e erros de acentuação – foram lembradas algumas regras verbais e algumas regras de acentuação Restantes palavras – Corrigidos com recurso às regras de ortografia	
8ª	Escrita de um recado e descrição do lobo	Um ou outro erro ortográfico	Foram lembradas algumas regras de acentuação	
9ª	Criação em grupo de uma história	Pontuação e a utilização de parágrafos	Trabalho conjunto professora-alunos, em que a primeira lia as frases escritas pelo grupo tal como os alunos as tinham escrito, e posteriormente, lia fazendo a pontuação correta para que o grupo visse como ficava melhor	
		Alguns erros ortográficos	Corrigidos com recurso às regras de ortografia	
10ª	Carta a um amigo	Alguns erros ortográficos	Trabalho conjunto professora-alunos, em que a primeira lia as frases escritas pelo grupo tal como os alunos as tinham escrito, e posteriormente, lia fazendo a pontuação correta para que o grupo visse como ficava melhor	não esqueceram a data e o local, na carta; diminuição dos erros ortográficos, uma vez que os alunos escreveram bem os verbos no passado, não trocando a terminação am pela terminação ão, nem trocaram o a pelo à.
11ª	Poema inspirados na observação de um quadro de Miró	Falta de informação	Ajudamo-los a melhorar o texto através de um trabalho conjunto adulto-alunos onde substituímos uma rima ou outra e acrescentamos mais uma estrofe onde associamos emoções e sentimentos à pintura.	
		Dois erros ortográficos	Corrigidos com recurso às regras de ortografia	

No que se refere a competências cooperativas, o grupo funcionou sempre bastante bem, com todos os alunos a participar nas tarefas na medida das capacidades de cada um.

Grupo 12- Nesta sessão, os alunos voltaram a trabalhar o texto *O cavalo e a estrela* (anexo 10), pois na nona sessão necessitaram da ajuda do adulto em quatro questões do guião de leitura, para concluírem com êxito a leitura do texto, como se pode verificar no gráfico 37. O gráfico mostra-nos também que nesta sessão, as crianças necessitaram da ajuda do adulto para responderem a duas questões cujos objetivos eram estabelecer um argumento baseado em informação implícita no texto e identificar o sentido de dois versos num determinado contexto. Ajudou-se o grupo fazendo um trabalho conjunto professora-alunos de leitura e análise das partes do texto onde se encontrava a informação necessária para responder às questões e foi-se questionando sucessivamente os alunos, a partir das respostas dadas, confrontando-os com as respostas que iam dando, até chegarem a uma solução satisfatória. Relembramos que ao irmos confrontando os alunos com as suas próprias respostas, em vez de lhes fornecermos diretamente a resposta, procuramos que os momentos de correção constituíssem momentos de confrontação passíveis de conduzir a conflitos sociocognitivos, nos quais os alunos pudessem ultrapassar as suas conceções primitivas. Deste modo, procuramos que a confrontação contribuísse para uma evolução dos conhecimentos e dos procedimentos de resolução individuais, como defendem Garnier, Bernarz, & Ulanovskaya (1991).

Gráfico 37 – Evolução do grupo 12, na leitura do texto *O cavalo e a estrela*



Neste texto constatamos que houve uma redução da ajuda relativamente à primeira vez que o grupo o trabalhou, visto que os alunos conseguiram responder autonomamente a mais

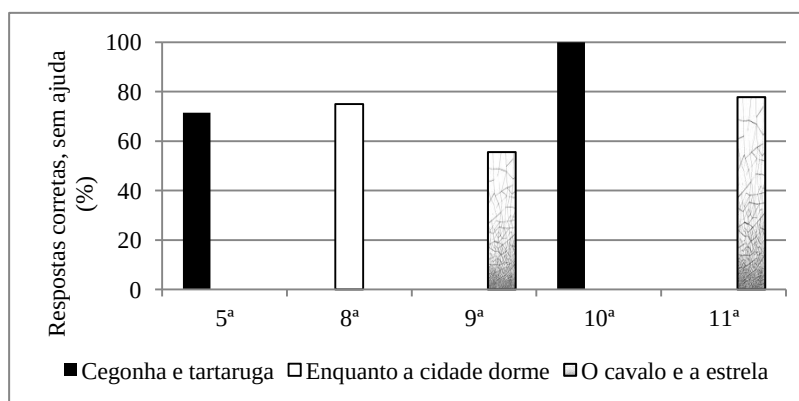
três questões do que anteriormente (gráfico 37). Assim, registaram-se progressos, pois os alunos ao serem orientados e regulados pelo adulto foram-se apropriando “da linguagem, dos signos e significados linguísticos, bem como dos objetos físicos disponíveis no seu meio”, e foram assimilando, através deles, simultaneamente “as formas de pensar, de perceber, de raciocinar de interpretar, implícitas no conhecimento” presentes neste complexo de inter-relações, como referem Palangana, Galuch e Sforini (2002, p. 114). Deste modo, a nossa ajuda tem vindo a contribuir para que os nossos alunos vão desenvolvendo as suas funções psicológicas superiores, ao reconstruírem internamente operações externas. No entanto ainda necessitariam de pelo menos mais uma sessão até conseguirem concluir a tarefa com êxito e de forma autónoma.

Seguiu-se a produção de um texto em diálogo, cujas instruções se encontram no anexo 47. O grupo necessitou da ajuda do adulto apenas para identificar alguns erros ortográficos, corrigidos com recurso às regras de ortografia.

Antes do final da sessão, o grupo ainda teve tempo de escrever um convite e uma resposta ao mesmo, cujas instruções se encontram no anexo 45, sem necessidade de ajuda de um adulto. Deste modo, também aqui houve uma redução da ajuda do adulto, que passou a ser nula.

Em termos de progressos na leitura, o gráfico 38 permite observar que os alunos registaram progressos nos dois textos lidos mais de uma vez, concluindo sem ajuda, nesta sessão, a leitura de um deles, e necessitando ainda de mais algumas sessões para concluírem, sem ajuda, leitura do outro.

Gráfico 38 – Percurso evolutivo da leitura do grupo 12



No que se refere à escrita os alunos registaram progressos, quer na escrita do diálogo, quer na escrita do convite, como se pode verificar na tabela 24.

Tabela 24 – Percurso evolutivo da escrita do grupo12

Sessão	Tarefa de escrita	Erros	Ajudas	Progressos
5ª	Diálogo, entre a cegonha e a tartaruga	Estrutura do texto	Num trabalho conjunto adulto-alunos ajudamos o grupo a melhorar o texto, substituindo os pronomes pessoais pelos nomes das personagens participantes no diálogo	
		Erros ortográficos	Corrigidos com recurso às regras de ortografia	
6ª	Convite da cegonha e da tartaruga aos seus amigos	Falta de informação	Chamada de atenção para o facto de um convite necessitar de conter a data, o local e a hora do programa para o qual se convidam as pessoas	
7ª	Continuação da história Ninguém dá prendas ao pai natal	Erros ortográficos	Corrigidos com recurso às regras de ortografia	
8ª	Diálogo entre a Ana e o Anão	Erros ortográficos	Corrigidos com recurso às regras de ortografia	Já não substituíram os nomes das personagens por pronomes pessoais
10ª e 11ª	Diálogo entre a o pastor e o cavalo; convite e uma resposta ao mesmo	Erros ortográficos	Corrigidos com recurso às regras de ortografia	Diálogo bem escrito, contendo todos os “ingredientes” do diálogo; Convite bem escrito
		Erros ortográficos	Corrigidos com recurso às regras de ortografia	

No que se refere a competências cooperativas os alunos trabalharam bem desde que o grupo se formou, não se registando progressos visíveis.

Avaliação conjunta da sessão

De um modo geral, os objetivos propostos para a sessão foram atingidos. A maioria dos alunos trabalhou de forma motivada, concluindo com êxito as suas tarefas, com ajuda dos colegas de grupo e do adulto. Nesta sessão não foram programadas ajudas porque na sessão seguinte houve mudança de grupos de trabalho.

Avaliação conjunta da semana

Mais uma vez quando questionados sobre o que pensavam das nossas sessões e se consideravam que aprendiam mais ou menos do que trabalhando individualmente, os alunos responderam que gostam mais de trabalhar em grupo e que aprendem mais do que a trabalhar individualmente. Estes consideraram a semana positiva. De um modo geral, pode afirmar-se que os objetivos propostos para este período foram atingidos, quer em termos académicos quer em termos sociais. Os grupos continuaram a trabalhar bem, respeitando as regras da sala de aula, brincando menos e entreajudando-se mais, apesar de para alguns ainda haver um longo caminho a percorrer. Assim, os comportamentos menos adequados têm-se transformado em excelentes ocasiões para aprender regras de convívio em sociedade, e mais especificamente, em grupo. Deste modo, ao não nos limitamos a “resolver problemas de convivência”, mas procuramos que o processo de regulação destes incidentes tivesse lugar no interior do grupo, o que corria mal, aos poucos, tem-se transformado numa mais-valia para fazer avançar o desenvolvimento social dos alunos, como afirma Serralha (2007, p. 8).

Avaliação e reflexão semanal da professora titular e da professora investigadora

A semana correu bem com a maior parte dos alunos a atingir os objetivos propostos. Fazendo um balanço dos progressos das aluna E e N, verifica-se que no caso da primeira os progressos registados foram ao nível das competências sociais, e no caso da segunda, foram ao nível das competências académicas. Salienta-se no entanto, que neste momento ainda não é possível atestar se estes progressos são consistentes.

Na linha do que preconizava Vygotsky procuramos criar condições para que as crianças com deficiência, mas não só, superassem a deficiência no plano social. Oferecemos-lhe condições de desenvolvimento e participação social e procuramos promover através da ação mediada a formação de sistemas funcionais que lhes permitissem a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento de competências no sentido de melhorar a sua autonomia. Deste modo, as crianças passam a ser reconhecidas pela sua especificidade, e não pela sua limitação.

Semana de 19/5/2014 a 23/5/2014

12ª Sessão

Data: 22/5/2014

Tempo de duração: 90 minutos

Destinatários: grupo-turma

Atividades: leitura compreensiva de diferentes tipos de texto e produção de texto

Objetivos: permitir a apropriação coletiva dos conhecimentos construídos em pequenos grupos, melhorar as competências de leitura através da leitura e análise de diferentes tipos de texto, melhorar as competências de escrita através da produção de respostas e textos corretamente estruturados, melhorar as competências sociais inerentes ao trabalho cooperativo.

Material de suporte: textos e respetivos guiões de leitura; instruções de tarefas de escrita.

Descrição da sessão:

Como habitualmente, deu-se início à décima segunda sessão por volta das nove horas. Procedeu-se a uma mudança de grupos, não porque estes não estivessem a funcionar relativamente bem, mas porque se pretendia que os alunos trabalhassem com o maior número possível de colegas de turma de modo a favorecer a inclusão, sobretudo das meninas com necessidades educativas específicas. Mais uma vez foi a professora da turma que elaborou os grupos com base nos conhecimentos que tinha sobre os alunos. Desta vez, o aluno J ficou no

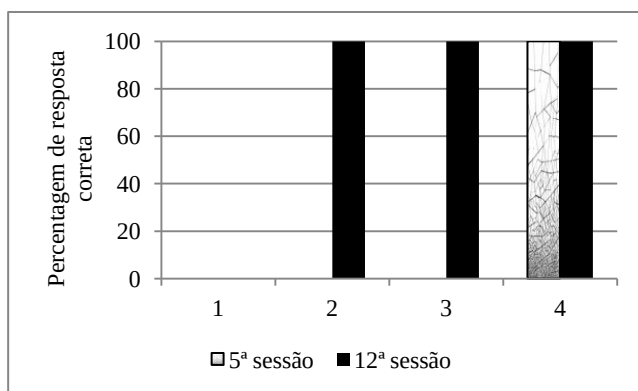
grupo da aluna N, juntamente com o aluno F. A aluna E ficou com uma das melhores alunas da turma e com uma menina pertencente a uma minoria étnicas que apresenta muitas dificuldades em termos académicos e sociais, as alunas H e K respetivamente.

Depois dos alunos se sentarem e de lhes serem distribuídas as tarefas, enquanto os grupos trabalhavam de forma autónoma, fomos deslocando pela sala observando-os e apoiando-os quer em termos de competências académicas quer em termos de competências sociais.

À semelhança das sessões anteriores, os alunos trabalharam de forma cooperativa e mediada a fim de ordenarem e reposicionarem externamente a informação. Utilizaram a sua inteligência, memória ou atenção, no que se pode chamar de uma representação cultural dos estímulos que poderão operar, quando quiserem tê-los na sua mente, e não só quando a vida real lhes oferecer. O grande sistema de mediação instrumental utilizado nas nossas sessões continua a ser a linguagem com o seu conjunto de instrumentos fonéticos, gráficos, táteis.

Grupo 13- Este grupo leu o texto *Arroz doce* (anexo 29), sendo que a aluna E conseguiu responder corretamente e de forma autónoma a três questões do guião de leitura cujos objetivos eram: reconstituir procedimentos da receita, ordenando uma sequência de ações; identificar o sentido de uma expressão num determinado contexto e mobilizar informação anteriormente adquirida. A última vez que leu este texto tinha respondido apenas a uma, como se pode verificar no gráfico 39. A quarta questão foi respondida com ajuda das colegas de grupo.

Gráfico 39 – Evolução da aluna E, na leitura do texto *Arroz doce*



No que se refere à descodificação, a aluna E conseguiu identificar no texto e ler sem ajuda, ainda que demorasse muito tempo, a palavra canela (tabela 25). Podemos considerar este progresso significativo se atendermos ao facto da aluna durante quatro anos ter aprendido a descodificar e escrever pouco mais que as palavras menino e menina. Com ajuda dos colegas a aluna conseguiu aprender a ler esta palavra em “muito pouco tempo”. Deste modo, a mediação instrumental e social destinada a resolver uma atividade, sob a orientação de indivíduos mais aptos, mais experientes na utilização das ferramentas intelectuais adequadas a essa resolução, aumentou o funcionamento interior da mente da aluna E, ou seja, tal como acreditava Vygotsky, o funcionamento interior da mente aumentou a partir do funcionamento entre mentes (Fino, 2001).

Tabela 25 - Resumo do trabalho de escrita da aluna E, na sessão 11

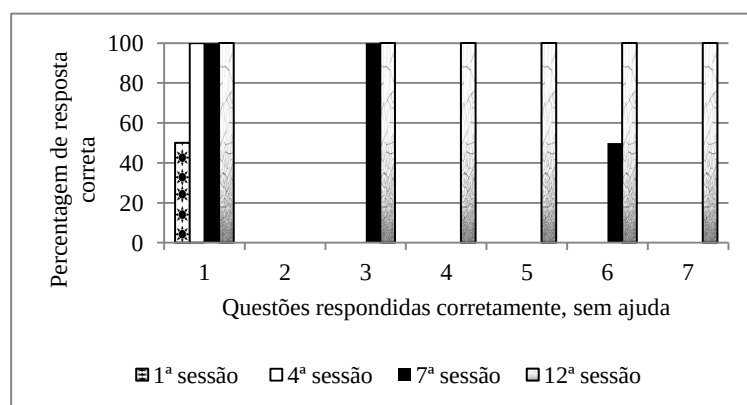
Sessão	Palavras	Atividades e ajudas	Progressos
12ª	Canela	Os colegas: • Verificaram se ainda sabia ler, escrever e identificar no texto a palavra canela	A aluna conseguiu identificar no texto e ler sem ajuda, ainda que demorasse muito tempo, a palavra canela .

Terminada a leitura do texto, o grupo desenvolveu uma tarefa de escrita, cabendo-lhe reescrever o texto *Cá em casa somos...*, cujas instruções se encontram no anexo 34. As meninas trabalharam excecionalmente bem, com as três a participar na elaboração do texto. Este estava estruturalmente bem escrito e sem erros ortográficos. As alunas não necessitaram de ajuda nesta tarefa.

Este grupo funciona muito bem gerando uma grande interdependência positiva sobretudo devido aos esforços da aluna H, que lê o texto e as questões de interpretação para que a E lhes possa responder e procura envolver as duas colegas nas tarefas de escrita. A aluna E é uma menina que se dá muito bem com toda a gente. Só não gosta de estar sem fazer nada e de fazer atividades muito difíceis. Embora a aluna K seja uma menina possessiva que quer a atenção da aluna H só para ela, a segunda conseguiu conjugar muito bem as ajudas.

Grupo 14- Porque hoje foi dia de voltar a trabalhar um dos textos que serviu de auxiliar, no final da intervenção, ao traçado do percurso evolutivo da aluna N – *A ovelhinha que veio para o jantar* (anexo 13) –, pediu-se aos alunos que para além de deixarem esta colega ler e resumir o texto em voz alta e responder às questões em primeiro lugar, a deixassem escrever as respostas. Recordamos que a última vez que o grupo da aluna N leu este texto, em sete questões, necessitou da ajuda do adulto numa, e a aluna N necessitou de ajuda em cinco, sendo que a resposta à questão de sequenciação não estava totalmente incorreta, como se pode verificar no gráfico 40.

Gráfico 40 – Evolução da aluna N, na leitura do texto *A ovelhinha que veio para o jantar*



Nesta sessão, segundo os colegas da aluna N, esta respondeu corretamente a seis questões que tinham por objetivos: localizar informação explícita no texto; explicitar o modo como se desenvolveu uma ocorrência; estabelecer um argumento baseado em informação implícita e explícita no texto; identificar o sentido de uma expressão num determinado contexto; reconstituir momentos da história, ordenando uma sequência de ações e associar expressões a personagens – formas de tratamento. Deste modo, a aluna N registou progressos, pois mediante a interatividade entre ela e os outros, professoras e companheiros, as funções psicológicas superiores da criança em desenvolvimento, foram sendo construídas com os outros. Respondeu com ajuda dos colegas à única questão a que não conseguiu responder sozinha. Deste modo, a aluna fez progressos notáveis desde a última vez que leu o texto, como se pode visualizar no gráfico 40. Talvez estes progressos se devam, por um lado, aos colegas de grupo que a ajudaram a resumir o texto antes de responder às questões, e por outro, pelo facto de ser a quarta vez que a aluna lê o texto, provavelmente já memorizou algumas

respostas. Apesar de ainda não ter conseguido concluir a tarefa de forma autónoma, desta vez a aluna deu um grande passo no caminho do seu desenvolvimento, graças à interação social com pessoas mais experientes na utilização das ferramentas intelectuais, especialmente da linguagem.

Terminada a leitura do texto narrativo, os alunos ainda tiveram tempo de ler um pequeno texto poético – *A lapiseira* (anexo 12). Das cinco questões do guião de leitura, a aluna N respondeu corretamente e de forma autónoma apenas a uma questão cujo objetivo era localizar informação presente no poema. Continuamos a verificar a tendência da aluna para conseguir responder sem ajuda a uma percentagem significativa de questões que têm por objetivo localizar / identificar informação explícita no texto, o que demonstra que a ajuda que os adultos e os colegas lhe têm prestado, tem surtido efeito. As restantes questões foram respondidas com ajuda dos colegas, que por sua vez necessitaram de ajuda do adulto numa questão apenas para identificar um erro ortográfico, que o aluno F corrigiu com ajuda dos colegas de grupo.

À semelhança do grupo 1, este também funciona bem e também é produtor de interdependência positiva, ou não estivesse cá o aluno J. Mas já não se gera aquela interdependência positiva que existia e existe no grupo da aluna E, devido às dificuldades de cooperação e de socialização da aluna N. Entreviemos mais uma vez, no sentido de levar a aluna a perceber que não é só o professor que possui conhecimento que transmite à turma, mas que os colegas também possuem conhecimento e que este pode ser partilhado, através da discussão de grupo.

Grupo 15- Este grupo começou por trabalhar o texto *Quando o Homem Beijou a Lua* (anexo 18). Das oito questões constantes no guião de leitura, os alunos necessitaram da ajuda do adulto em duas cujos objetivos eram detetar um sentido implícito no texto e apreender um sentido implícito no texto. Por serem questões de resposta simples, ajudou-se o grupo analisando com eles, num trabalho conjunto adulto-alunos, todas as hipóteses de resposta para que os alunos percebessem qual fazia mais sentido tendo em atenção o contexto da história. O grupo ainda necessitou de ajuda numa terceira questão cujo objetivo era referir sentimento(s) e descrever impressões suscitadas no decurso de uma situação dada, para identificar um erro ortográfico corrigido com recurso às regras de ortografia.

Terminada a leitura do texto, o grupo ainda teve tempo de escrever um bilhete, cujas instruções se encontram no anexo 46, necessitando da ajuda do adulto apenas para identificar um erro ortográfico de acentuação. Ajudamos os alunos explicando/ relembando a diferença entre a e à, á e a.

Grupo 16- Nesta sessão, o grupo começou por analisar o texto *Estranhões e Bizarrocos* (anexo 15). Para levar a bom porto esta tarefa os alunos necessitaram da ajuda do adulto em três questões do guião de leitura, que tinham por objetivos: identificar informação explícita no texto – duração de uma ocorrência; explicitar o modo como se desenvolveu uma ocorrência e expor argumentos na perspetiva de uma personagem. Destas, apenas tinham uma resposta incompleta. Ajudou-se os alunos lendo e analisando conjuntamente com eles a segunda parte do texto, local onde se encontrava a informação necessária às respostas das referidas questões.

Seguiu-se a leitura do texto *Nós e o Universo – Os Montes e as Planícies, os Rios e os Mares* (anexo 21). Das três questões presentes no guião de leitura, os alunos necessitaram da ajuda do adulto em algumas alíneas de uma questão cujo objetivo era emitir juízos verdadeiro/falso sobre informação explícita e implícita num texto informativo. Ajudou-se o grupo fazendo um trabalho conjunto adulto-alunos de leitura das alíneas incorretamente respondidas e dos respetivos conteúdos no texto de modo a que os alunos percebessem porque tinham respondido incorretamente. Em termos cooperativos, o grupo trabalhou relativamente bem.

Grupo 17- O grupo iniciou a sessão com a análise do texto *A Fada Oriana* (anexo 17).

A dada altura verificamos que a aluna Q estava a trabalhar praticamente sozinha porque os colegas P e I passaram a sessão toda a brincar. Entreviemos sentando-nos junto dos alunos e ajudando-os a desenvolver a tarefa através da promoção da participação de todos os elementos do grupo no diálogo pelo confronto de ideias e pela procura de “consensos” através da “negociação”. Deste modo, procuramos que os alunos dessem mais um passo em direção à sua progressão de um “estádio egocêntrico”, onde não são capazes de ter em consideração o pensamento dos outros que consigo interagem, para um estágio de “descentração social”, onde já conseguem tomar em consideração as perspetivas dos outros, como afirma Serralha (2007). No resto da sessão, o grupo trabalhou melhor.

Das treze questões do guião de leitura, os alunos necessitaram de ajuda em três que tinham por objetivos: identificar uma paráfrase de um segmento textual; emitir juízos verdadeiro/falso sobre informação factual e estabelecer uma relação entre factos dados e pressupostos do texto. Ajudamos o grupo a corrigir as questões apontando no texto os trechos onde se encontrava a informação necessária às respostas e orientando os alunos através de pistas, iniciando a resposta e esperando que as crianças a continuassem ou demonstrando como se responde a determinada questão, no sentido de chegarem à resposta correta.

Grupo 18- Hoje o grupo começou por trabalhar um texto informativo sobre o *Arquipélago dos Açores* (anexo 19). Os alunos responderam incorretamente a uma questão que tinha por objetivo localizar informação, a partir de um texto em linguagem mista (mapa) e da respetiva legenda e a uma alínea de outra questão que tinha por objetivo selecionar informação, a partir de um texto com mapa e legenda. Ajudou-se o grupo fazendo um trabalho conjunto adulto-alunos de leitura e análise de todo o texto, orientando em seguida os alunos através de pistas, iniciando a resposta ou demonstrando como se responde a determinada questão, no sentido de chegarem à resposta correta. A última questão, era uma questão de escrita que tinha por objetivo explicar impressões e sentimentos suscitados no decurso de uma situação dada. Os alunos necessitaram de ajuda de um adulto, quer para os auxiliar a incluir na resposta a informação pedida, quer para, identificar alguns erros ortográficos corrigidos com recurso às regras de ortografia.

Terminada a tarefa, os alunos ainda tiveram tempo de descrever uma personagem da fantasia, cujas instruções se encontram no anexo 49. Os alunos C e D chamaram-nos à atenção para o facto da aluna O querer fazer o texto sozinha. Mais uma vez, sentamo-nos junto dos alunos ajudando-os a iniciar a escrita conjunta do texto, através da promoção da participação de todos os elementos do grupo no diálogo pelo confronto de ideias e pela procura de “consensos” através da “negociação”, como defende Serralha (2007).

O texto estava bem escrito, apresentando os elementos essenciais do texto descritivo, como é o caso dos traços físicos e psicológicos da personagem. Necessitaram da ajuda do adulto para identificar e corrigir alguns erros ortográficos. Ajudamos os alunos explicando/relembrando que no passado os verbos terminam em am e não em ão. No final da sessão, o grupo descreveu a sua personagem aos colegas de modo a que estes a pudessem

identificar. Mais uma vez foi um momento bastante participado pela turma, que contribuiu para motivar os alunos a continuarem a trabalhar nas nossas sessões.

Avaliação conjunta da sessão

Os objetivos propostos para a sessão foram atingidos, uma vez que todos os grupos concluíram com êxito as suas tarefas, recorrendo à ajuda dos colegas de grupo e/ou do adulto. Em termos sociais registam-se ligeiras melhorias, proporcionadas pelo facto de termos separado os alunos com maiores dificuldades cooperativas, constituindo grupos mais heterogéneos, e de intervimos constantemente junto deles chamando à atenção para a importância da cooperação.

O grupo 18 considerou que necessitava de ajuda na leitura do texto informativo sobre os Açores. Decidiu-se que esta ajuda seria prestada daí a duas ou três sessões, de modo a evitar que os alunos memorizassem respostas e que na sessão seguinte teriam ajuda para ler outro texto informativo.

Semana de 19/5/2014 a 23/5/2014

13ª Sessão

Data: 23/5/2014

Tempo de duração: 90 minutos

Destinatários: grupo-turma

Atividades: leitura compreensiva de diferentes tipos de texto e produção de texto

Objetivos: permitir a apropriação coletiva dos conhecimentos construídos em pequenos grupos, melhorar as competências de leitura através da leitura e análise de diferentes tipos de texto, melhorar as competências de escrita através da produção de respostas e textos corretamente estruturados, melhorar as competências sociais inerentes ao trabalho cooperativo.

Material de suporte: textos e respetivos guiões de leitura; instruções de tarefas de escrita; textos iniciados na sessão anterior.

Descrição da sessão:

Como habitualmente, iniciou-se a décima terceira sessão por volta das nove horas. Após distribuirmos as tarefas e enquanto os grupos trabalhavam de forma autónoma, fomos deslocando pela sala observando e apoiando os alunos.

Grupo 13- Hoje, as meninas leram o texto poético *A Lapiseira* (anexo 12). Das cinco questões do guião de leitura, a aluna E respondeu corretamente e sem ajuda a três que tinham por objetivos: reconhecer razões subjacentes a uma comparação/associação; apreender o significado global de um texto poético e explicitar o sentido de uma expressão presente no texto. As outras duas foram respondidas com ajuda das colegas.

Concluída a leitura do texto, a tarefa de escrita de hoje consistiu na escrita conjunta de uma história, cujas instruções se encontram no anexo 50. As meninas trabalharam muito bem graças aos esforços da aluna H que procurou envolver as duas colegas no desenvolvimento da tarefa. O texto estava bem escrito contendo todos os elementos do texto narrativo e não apresentava erros ortográficos.

No final da sessão, ainda sobraram uns minutos para ajudar a aluna E a treinar a escrita e procurar no texto palavras com as sílabas das palavras que esta tem vindo a trabalhar ao longo das sessões (tabela 26).

Tabela 26 – Resumo do trabalho de leitura e escrita de palavras, da aluna E, na sessão 13

Sessão	Palavras	Atividades e ajudas	Progressos
13 ^a	Cavalo, Canela e gato	As colegas: ajudaram-na a treinar a escrita e procurar no texto palavras com as sílabas das palavras que esta tem vindo a trabalhar ao longo das sessões	A aluna escreveu sem ajuda as palavras cavalo, canela e gato na história que o grupo criou

Em termos sociais, os comportamentos mantêm-se estáveis. No entanto parece estar a emergir uma amizade entre a aluna E e a sua colega de grupo H. À semelhança dos colegas A

e B, através da participação ativa na construção das suas próprias aprendizagens, também a aluna E tem vindo a tomar “consciência da sua pertença ao grupo e sente-se útil perante este”, pois o seu desempenho é importante para o desempenho do conjunto, como defende Serralha (2007, p. 7).

Grupo 14- Os alunos iniciaram a sessão com a leitura do texto *Magia negra* (anexo 31). Das cinco questões do guião de leitura, a aluna N respondeu corretamente e sem ajuda a três cujos objetivos eram: identificar informação explícita no texto – lista de material; identificar a sequência lógica das fases de uma experiência, descrita no texto e reconstituir procedimentos da experiência, ordenando uma sequência de ações. As outras duas foram respondidas com ajuda dos colegas de grupo. Nas questões de sequenciação nota-se uma tendência da aluna N para responder corretamente e sem ajuda.

Após a leitura do texto, seguiu-se uma tarefa de escrita, onde os alunos descreveram uma personagem da fantasia, cujas instruções se encontram no anexo 49. O grupo não necessitou da ajuda do adulto, uma vez que o texto estava corretamente escrito. No final da sessão, os alunos descreveram a sua personagem aos colegas, para que eles a identificassem. Mais uma vez, terminamos a sessão de forma descontraída com muitos alunos a tentar identificar a personagem descrita pelos colegas. Esta estratégia de motivação dos alunos revelou-se eficaz. Em termos sociais o grupo trabalhou bem, mas a aluna N continua no seu mundo, afastada dos colegas.

Grupo 15- Este grupo de alunos iniciou a sessão com uma tarefa de escrita, continuando a história do texto que leram na sessão anterior, a partir imagens, cujas instruções se encontram no anexo 48. Embora o texto estivesse bem estruturado respeitando a estrutura do texto narrativo e incluísse todas as componentes da narrativa, foi possível melhorar um pouco. A pontuação e a utilização de parágrafos foi melhorada através de um trabalho conjunto professora-alunos, em que a primeira lia as frases escritas pelo grupo tal como os alunos as tinham escrito e posteriormente fazendo a pontuação correta para que o grupo visse como ficava melhor. A ajuda do adulto foi necessária ainda para identificar um ou outro erro ortográfico. No que se refere aos erros de acentuação, ajudamos os alunos explicando/relembrando mais uma vez algumas regras de acentuação. As restantes palavras foram corrigidas com recurso às regras de ortografia.

Terminada a tarefa de escrita, os alunos leram o texto instrucional *Museu da Ciência* (anexo 24), necessitando da ajuda do adulto apenas numa questão cujo objetivo era relacionar informação extraída de um texto com elementos de sentido equivalente. Os alunos enganaram-se em três alíneas. Ajudamo-los fazendo um trabalho conjunto adulto-alunos de leitura das alíneas incorretamente respondidas e dos respetivos conteúdos no texto, de modo a que estes percebessem porque tinham respondido incorretamente.

Grupo 16- Das nove questões de interpretação constantes no guião de leitura relativo ao texto *Segredos e Brinquedos* (anexo 9), os alunos necessitaram da ajuda do adulto para responderem a duas. Uma vez que as questões incorretamente respondidas tinham por objetivo identificar o referente de um pronome e identificar o sentido de dois versos num determinado contexto, ajudamo-los fazendo um trabalho conjunto adulto-alunos de leitura das partes do texto onde se encontravam as palavras/frases referidas no enunciado das questões. Em seguida, ajudamos o grupo a corrigir as respostas incorretas, questionando-os sucessivamente a partir das respostas que iam dando até chegarem à resposta correta.

Terminada a leitura compreensiva do texto, os alunos ainda tiveram tempo de escrever uma pequena carta a um amigo, cujas instruções se encontram no anexo 35. O texto estava bem escrito, contendo os elementos essenciais da carta, faltando apenas a data e o local, facto para o qual chamamos a atenção do grupo.

Grupo 17- O grupo levou a cabo uma tarefa de escrita onde os alunos recontaram a fábula *Os caminheiros e o urso*, cujas instruções se encontram no anexo 40. Logo que lhes foi entregue o enunciado da tarefa, as crianças solicitaram um adulto no sentido de lhes explicar o que se pretendia com o exercício. Em seguida desenvolveram a tarefa de forma autónoma. Embora o texto estivesse bem escrito, ajudamos os alunos a melhorar a pontuação intrafrásica, através da leitura das frases escritas pelo grupo tal como os alunos as tinham escrito e posteriormente fazendo a pontuação correta para que estes vissem como ficava melhor.

O grupo ainda teve tempo de escrever um aviso sobre um urso, cujas instruções se encontram no anexo 52. O texto estava bem escrito, mas o grupo esqueceu-se de escrever o nome do destinatário, algo que fizeram quando lhes perguntamos a quem se destinava o aviso.

Ao longo da sessão pedimos várias vezes aos alunos P e I para brincarem menos e trabalharem mais.

Grupo 18- devido á grande dificuldade em analisar o texto informativo na última sessão, hoje o grupo analisou um texto do mesmo género literário, mas mais simples – *Anúncios de animais para adoção* (anexo 20). A ajuda programada ocorreu logo no início da sessão. Sentamo-nos junto do grupo fazendo um trabalho conjunto adulto-alunos em que começamos por rever as características do texto informativo, lemos o texto, esclarecemos o significado das palavras desconhecidas. Por fim começamos a responder às questões de interpretação. Ao longo de todo o processo de ajuda promovemos o diálogo através do confronto de ideias. Deste modo, procuramos que a nossa ajuda contribuísse para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos, a partir da interiorização da linguagem externa, isto é, com a reconstrução interna de operações externas.

Em seguida os alunos iniciaram uma tarefa de escrita, cujas instruções se encontram no anexo 43, onde os alunos tinham de descrever um animal em vias de extinção. Para isso começaram por pesquisar informação no computador portátil da professora, decidindo qual o animal a trabalhar e preenchendo simultaneamente um esquema presente no guião de leitura, algo para o qual solicitaram a ajuda do adulto. Não tiveram tempo de terminar a tarefa. Esta foi concluída na sessão seguinte.

Avaliação conjunta da sessão

Tanto nós como os alunos avaliamos a sessão positivamente, uma vez que de um modo geral, os objetivos propostos para a sessão foram atingidos, quer em termos académicos quer em termos sociais. No entanto, os alunos P, A, O e I continuam com as suas dificuldades cooperativas, embora estas sejam atenuadas pelo facto de estarem incluídos em grupos cujos colegas os têm ajudado.

No que se refere a ajudas programadas, apenas a aluna Q pediu ajuda para a ler o texto dramático.

Avaliação conjunta da semana

Mais uma vez quando questionados sobre o que pensavam das nossas sessões e se consideravam que aprendiam mais ou menos do que trabalhando individualmente, os alunos responderam que gostam mais de trabalhar em grupo e que aprendem mais do que a trabalhar individualmente. Estes consideraram a semana positiva. De um modo geral, podemos afirmar que os objetivos propostos para este período foram atingidos, quer em termos académicos quer em termos sociais. Em todos os grupos se observou uma interdependência positiva para levar a cabo as tarefas que lhes foram atribuídas. O que não quer dizer que não tenhamos de continuar a trabalhar no sentido de motivar alguns alunos, de lhes transmitir habilidades sociais, de os sensibilizar para a importância da aprendizagem cooperativa.

Avaliação e reflexão semanal da professora titular e da professora investigadora

A semana correu bem com praticamente todos os alunos a atingir os objetivos propostos. Quanto às meninas com necessidades educativas específicas, a presente investigação procurou seguir a linha de Vygotsky que defendia que o adulto deve compensar socialmente as limitações orgânicas e funcionais que são impostas à criança pela sua condição. O autor defendia que esta compensação social teria de atender quer à mediação simbólica, quer à mediação social. No que se refere à mediação simbólica, o aluno deveria ser ajudado a superar as limitações com base em instrumentos artificiais, que no nosso caso são as questões de interpretação adaptadas, sempre que necessário. No que se refere à mediação social de crianças com deficiência, Nuernberg (2008, p. 310) refere que Vygotsky considerava que a compensação tinha de ser apoiada num “contexto que favorecesse as oportunidades para que o sujeito alcançasse os mesmos fins que o processo educacional das pessoas consideradas normais”. Com esse objetivo, o sistema educativo teria de criar “caminhos alternativos ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores” e teria de se apoiar em “formas de ação mediada” que pudessem de alguma forma “promover a substituição das funções lesadas por formas superiores de organização psíquica” (ob. cit., P. 310). Consideramos que a aprendizagem cooperativa criou o contexto ideal para favorecer estas oportunidades, que esta aprendizagem mediada pelos colegas e pelo adulto, constituiu o caminho alternativo ao

desenvolvimento das funções psicológicas superiores de todos os alunos, mas especialmente das meninas com NEE.

Semana de 26/5/2014 a 30/5/2014

14ª Sessão

Data: 28/5/2014

Tempo de duração: 90 minutos

Destinatários: grupo-turma

Atividades: leitura compreensiva de diferentes tipos de texto e produção de texto

Objetivos: permitir a apropriação coletiva dos conhecimentos construídos em pequenos grupos, melhorar as competências de leitura através da leitura e análise de diferentes tipos de texto, melhorar as competências de escrita através da produção de respostas e textos corretamente estruturados, melhorar as competências sociais inerentes ao trabalho cooperativo.

Material de suporte: textos e respetivos guiões de leitura; instruções de tarefas de escrita; textos iniciados na sessão anterior.

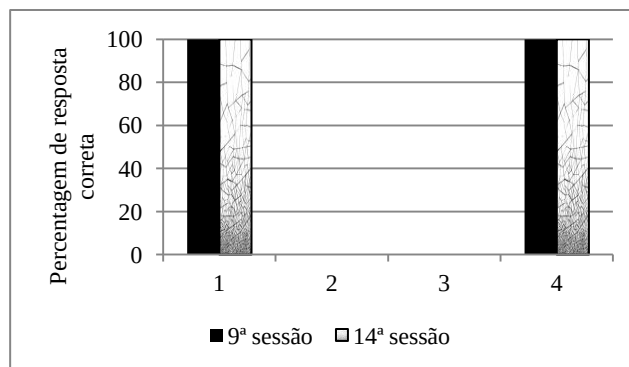
Descrição da sessão:

Como habitualmente, iniciamos a nossa décima quarta sessão por volta das nove horas. Distribuídas as tarefas e enquanto os alunos trabalhavam de forma autónoma, fomos deslocando pela sala procurando clarificar instruções, apoiando a construção de relações positivas e de ajuda entre alunos; incentivando o empenho individual dos alunos nas tarefas do grupo e ajudando na realização das tarefas tal como defendia Vygotsky.

Grupo 13- Os alunos iniciaram a sessão com a escrita da conclusão da história iniciada na sessão anterior. O texto estava bem escrito contendo todos os elementos do texto narrativo e não apresentava erros ortográficos.

Concluída a tarefa de escrita, as meninas leram o texto *Princesas esquecidas ou desconhecidas* (anexo 26). No que se refere à leitura do texto, a aluna E não obteve progresso algum relativamente à última vez que o tinha lido, como se pode verificar no gráfico 41.

Gráfico 41 – Evolução da aluna E, na leitura do texto *Princesas esquecidas ou desconhecidas*



Assim, continua a responder corretamente e sem ajuda a duas questões cujos objetivos são: identificar informação explícita no texto e estabelecer um argumento na perspetiva de uma personagem. O grupo necessitou de ajuda de um adulto apenas para completar uma questão cujo objetivo era emitir juízos – verdadeiro/falso sobre um conjunto de informações relativas ao texto. Ajudamos o grupo através de um trabalho conjunto adulto-alunos de leitura da alínea incorretamente respondida e dos respetivos conteúdos no texto de modo a que os alunos percebessem porque tinham respondido incorretamente.

No entanto, mais uma vez após a realização destas tarefas, as colegas ajudaram a aluna E a treinar a escrita das palavras canela, cavalo e camelo. A aluna E conseguiu identificar no texto, sem ajuda, a palavra cavalo (tabela 27). É um progresso muito pequenino, mas para uma criança com as dificuldades da E, é digno de registo. Ao participar ativamente na construção das suas próprias aprendizagens, pela cooperação, a aluna vai melhorando a sua capacidade de organização, que por sua vez, lhe permite desenvolver competências académicas e sociais, a autonomia e a responsabilidade, como defende Serralha (2007).

Tabela 27 – Resumo do trabalho de leitura e escrita de palavras, da aluna E, na sessão 13

Sessão	Palavras	Atividades e ajudas	Progressos
14 ^a	Canela, cavalo e camelo	As colegas: ajudaram-na a treinar a escrita das palavras canela, cavalo e camelo	A aluna conseguiu identificar no texto, sem ajuda, a palavra cavalo

Grupo 14- Hoje o grupo trabalhou o texto dramático *História de um papagaio* (anexo 5). Das doze questões do guião de leitura, a aluna N respondeu corretamente e sem ajuda a seis que tinham como objetivos: identificar as personagens do texto, identificar os locais em que decorre a ação, estabelecer argumentos com base em informação implícita no texto e com base em inferências e identificar informação para-textual explícita – título da obra e nome do autor. Respondeu com ajuda dos colegas de grupo a cinco. Uma cujo objetivo era identificar a finalidade das indicações cénicas num texto dramático foi respondida com ajuda do adulto. Ajudamos os alunos levando-os a chegar ao significado das palavras desconhecidas presentes no enunciado da questão através da raiz das palavras e com recurso ao contexto. Os alunos acabaram por ver apenas o significado de uma das palavras desconhecidas, pois o aluno J lembrou-se da resposta uma vez que já tinha respondido a esta questão anteriormente.

Terminada a leitura do texto, os alunos escreveram uma história, cujas instruções se encontram no anexo 50. Embora a história tenha sido escrita em conjunto, os colegas de grupo da aluna N referiram que ela participou muito pouco no trabalho com o argumento de que estava cansada. Os alunos não necessitaram da ajuda do adulto, pois o texto estava bem escrito respeitando a estrutura do texto narrativo e sem erros ortográficos.

A dada altura da sessão, com o objetivo de ver como a aluna N escrevia algumas palavras que anteriormente tinham constituído erros ortográficos, aproximamo-nos e ditamos-lhe as seguintes frases: A ovelhinha vestiu uma camisa vermelha com árvores e pintas pretas, e foi passear para a floresta. Encontrou um lobo com orelhas pontiagudas e disse-lhe: se vires um lobinho é o meu filho. A aluna escreveu corretamente as palavras ovelhinha, camisa e árvores. Voltou a escrever incorretamente a palavra vermelha. Mais uma vez, ajudamo-la a corrigir as palavras incorretamente escritas soletrando e escrevendo em simultâneo as palavras, num trabalho conjunto adulta-aluna (tabela 28).

Tabela 28 – Resumo do trabalho de escrita da aluna N, na sessão 14

Sessão	Frases	Erros ortográficos e ajudas	Progressos
14 ^a	A ovelhinha vestiu uma camisa vermelha com árvores e pintas pretas, e foi passear para a floresta. Encontrou um lobo com orelhas pontiagudas e disse-lhe: se vires um lobinho é o meu filho.	• Ovelhinha – escreveu corretamente • Passear – escreveu pa e esperou que eu continuasse • Camisa – escreveu corretamente. • Vermelha – Vermela. Disse-lhe: então? Tu sabes escrever. Corrigiu. • Árvores – voltou a escrever corretamente • Pontiagudas – voltou a escrever pontiagodas. Escrevemos as duas enquanto soletrávamos • Vires – escreveu vers. Escrevemos as duas enquanto soletrávamos	Escreveu corretamente as palavras ovelhinha, camisa, árvores. Voltou a escrever incorretamente a palavra vermelha.

Grupo 15- Os alunos iniciaram a sessão com uma tarefa de escrita onde descreveram uma personagem da fantasia. O texto estava bem escrito, apresentando os elementos essenciais do texto descritivo, como é o caso dos traços físicos e psicológicos da personagem. Necessitaram da ajuda do adulto apenas para identificar alguns erros ortográficos de acentuação. Ajudamos os alunos a corrigi-los relembrando a diferença entre a e às, ás e as. Mesmo numa ajuda tão pequena e simples, não nos limitamos a dizer como se escrevia a palavra, mas procurou-se que os alunos percebessem a diferença, através do diálogo.

Nesta sessão, os alunos ainda tiveram tempo de analisar o texto *Meninos iguais a mim* (anexo 23). Necessitaram da ajuda do adulto em duas questões do guião de leitura que tinham por objetivos emitir juízos verdadeiro/falso sobre um conjunto de informações relativas a um texto de carácter informativo e justificar a escolha de uma região, com base em informação implícita e explícita no texto. Na primeira questão, foi desenvolvido um trabalho conjunto adulto-alunos de leitura das alíneas incorretamente respondidas e dos respetivos conteúdos no texto de modo a que os alunos percebessem porque tinham respondido incorretamente. Na segunda questão, os alunos responderam incorretamente porque não leram bem a questão, escolhendo uma região diferente das que eram pedidas. Ajudou-se o grupo pedindo-lhes que lessem novamente a questão confrontando-os em seguida com a resposta dada. O grupo corrigiu a resposta.

No final da sessão, os alunos leram as características da sua personagem aos colegas para que estes a tentassem identificar. Como já vem sendo habitual, foi um momento bastante participado pela turma com muitos alunos a tentar identificar a personagem.

Grupo 16- Hoje este grupo desenvolveu uma tarefa de escrita, cabendo-lhe reescrever o texto *Cá em casa somos...*, cujas instruções se encontram no anexo 34. O texto estava bem escrito.

Nesta sessão, os alunos ainda tiveram tempo de ler o texto informativo *folheto publicitário* (anexo 27), tarefa para a qual necessitaram da ajuda do adulto em duas questões que tinham por objetivo identificar informação explícita num texto de carácter informativo e compatibilizar informação explícita (horário) num texto de carácter informativo – programa de um evento cultural. Pelo facto de ambas as questões não estarem incorretamente respondidas, mas apenas incompletas, concluiu-se que o grupo sabia responder corretamente, não o fazendo provavelmente por distração. Assim, num trabalho conjunto adulto-alunos, através de pistas, orientamos os alunos no sentido de completarem a resposta.

Grupo 17- Nesta sessão os alunos trabalharam o texto dramático *História de um papagaio* (anexo 5). Uma vez que a ajuda programada se destinava a ajudar os alunos a ler este tipo de texto, logo no início da sessão, sentamo-nos junto do grupo fazendo um trabalho conjunto adulto-alunos em que começamos por rever as características do texto dramático, lemos o texto, esclarecemos o significado das palavras desconhecidas, nomeadamente as constantes nas indicações cénicas e resumimos a história. Por fim começamos a responder às questões de interpretação. Ao longo de todo o processo de ajuda promovemos o diálogo através do confronto de ideias. Deste modo, procuramos que a nossa ajuda contribuísse para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos, ao reconstruírem internamente operações externas, ou seja, a partir da interiorização da linguagem externa. Terminada esta ajuda deixamos os alunos trabalhar de forma autónoma, voltando apenas no momento da correção do trabalho. Das doze questões do guião de leitura, necessitaram de ajuda do adulto, em duas, que tinham por objetivos: estabelecer um argumento baseado em inferência e estabelecer um argumento baseado em informação implícita e explícita no texto. Nas outras duas questões, ajudamos os alunos fazendo um trabalho conjunto professora-alunos de releitura das partes do texto onde se encontrava a informação necessária às

respostas. Em seguida, fomos questionando sucessivamente os alunos, a partir das respostas dadas e que iam dando, até chegarem a uma resposta satisfatória.

Terminada a leitura do texto, os alunos ainda tiveram tempo de descrever uma vista de estudo realizada pelo grupo cujas instruções se encontram no anexo 51. O texto estava bem escrito necessitando da ajuda do adulto apenas para identificar um ou outro erro ortográfico corrigidos com recurso às regras de ortografia.

Grupo 18- Logo no início da sessão, a aluna C solicitou a ajuda do adulto porque a colega O se preparava para continuar sozinha a tarefa de escrita, iniciada na sessão anterior. A investigadora sentou-se junto do grupo de modo a ajudar os alunos a desenvolver a tarefa de escrita de forma cooperativa, promovendo a participação de todos os alunos, ajudando-os a encontrar consensos através do diálogo e de pequenas negociações, pelo confronto dos diferentes pontos de vista de cada elemento do grupo, como defende (Serralha, 2007). Após esta ajuda, a investigadora deixou o grupo trabalhar autonomamente. No momento da correção do trabalho, ajudou-se o grupo a melhorar a pontuação, algo feito através de um trabalho conjunto professora-alunos, em que a primeira lia as frases escritas pelo grupo tal como os alunos as tinham escrito e posteriormente fazendo a pontuação correta para que o grupo visse como ficava melhor. Os alunos ainda necessitaram de ajuda para identificar e corrigir alguns erros ortográficos. Ajudamos os alunos explicando/ relembrando a diferença entre a, à e á e entre as, ás, e às, e explicando que no passado os verbos terminam em am e não em ão.

Concluída a tarefa de escrita, demonstramos ao grupo como deveriam ler o texto *Princesas esquecidas ou desconhecidas* (anexo 26) de forma cooperativa. Com este objetivo pedimos a um aluno que lesse a primeira parte do texto, pausadamente. Terminada a leitura da primeira parte pedimos a outro aluno que lesse a segunda parte. Terminada a leitura da segunda parte, pedimos ao aluno que faltava ler, que lesse a terceira parte do texto. Em seguida, pediu-se aos alunos que dessem sugestões de resposta à primeira questão. A aluna O disse a resposta correta. No entanto, antes de dizermos se a resposta estava correta ou não perguntamos aos outros elementos do grupo se concordavam com a resposta da colega. Estes encolheram os ombros numa atitude de quem não sabia se concordava ou não. Pedimos então à aluna O que explicasse aos colegas porque considerava ser aquela a resposta. Em seguida voltamos a perguntar aos alunos C e D se concordavam com a resposta da colega. Afirmaram

com a cabeça que sim. Por fim, pedimos ao aluno D que escrevesse a resposta. Levantamo-nos e deixamos que o grupo continuasse a trabalhar de forma autónoma, não sem antes lhes pedir que continuassem a trabalhar da mesma forma.

Os jovens necessitaram da ajuda do adulto em duas questões do guião de leitura que tinham por objetivos emitir juízos – verdadeiro/falso – sobre um conjunto de informações relativas ao texto e estabelecer um argumento na perspetiva de uma personagem. Na primeira questão, foi desenvolvido um trabalho conjunto adulto-alunos de leitura das alíneas incorretamente respondidas e dos respetivos conteúdos no texto de modo a que os alunos percebessem porque tinham respondido incorretamente. Na segunda questão, os alunos responderam incorretamente porque não leram bem a questão, dando uma resposta na sua perspetiva e não na da personagem. Ajudou-se o grupo pedindo-lhes que lessem novamente a questão, em voz alta e pausadamente. Uma vez que os alunos não descobriram porque a resposta estava incorreta, perguntamos-lhe “se vocês fossem um príncipe mau, escolhiam uma princesa boazinha?”. O grupo respondeu que não e corrigiu a resposta.

Avaliação conjunta da sessão

No que se refere a competências académicas, todos os grupos concluíram com êxito as suas tarefas, com maior ou menor recurso à ajuda dos colegas e dos adultos presentes na sala. Em termos cooperativos, hábitos enraizados durante anos não se modificam de um dia para o outro, mas verifica-se uma tendência ainda que muito ténue de melhoria. Os grupos das nossas meninas E e N continuam a trabalhar bem com os alunos H e J a «puxar» por elas.

No que se refere a ajudas programadas, o grupo 18 pediu ajuda para trabalhar o texto sobre o arquipélago dos Açores.

Semana de 26/5/2014 a 30/5/2014

15ª Sessão

Data: 29/5/2014

Tempo de duração: 90 minutos

Destinatários: grupo-turma

Atividades: leitura compreensiva de diferentes tipos de texto e produção de texto

Objetivos: permitir a apropriação coletiva dos conhecimentos construídos em pequenos grupos, melhorar as competências de leitura através da leitura e análise de diferentes tipos de texto, melhorar as competências de escrita através da produção de respostas e textos corretamente estruturados, melhorar as competências sociais inerentes ao trabalho cooperativo.

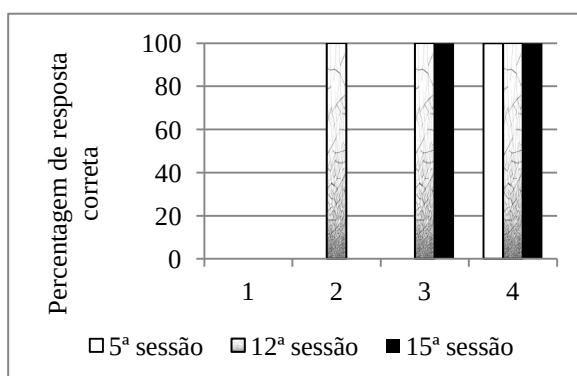
Material de suporte: textos e respetivos guiões de leitura; instruções de tarefas de escrita.

Descrição da sessão:

Como habitualmente, iniciou-se a décima quinta sessão por volta das nove horas. À semelhança das sessões anteriores, após a distribuição das tarefas, fomos deslocando pela sala de modo a apoiar os alunos sempre que se justificava.

Grupo 13- Estas meninas iniciaram a sessão com a leitura do texto *Arroz doce* (anexo 28). Em termos de respostas corretas respondidas sem ajuda, não houve progresso algum, por parte da aluna E. Pelo contrario, desta vez necessitou de ajuda em mais uma questão do que na sessão doze, como se pode verificar no gráfico 42.

Gráfico 42 – Evolução da aluna E, na leitura do texto *Arroz doce*



No entanto, parece-nos importante referir que com este texto a aluna aprendeu o significado da expressão q.b. e conseguiu identificar no texto e ler a palavra canela. O grupo continua a não necessitar da ajuda de um adulto para ler este texto.

Após a leitura do texto, as meninas descreveram um brinquedo, cujas instruções se encontram no anexo 39. Mais uma vez, o texto estava bem escrito, não havendo necessidade de ajuda por parte do adulto. No final da sessão as meninas leram as características do seu brinquedo aos colegas para que estes o conseguissem identificar. Foi um momento muito motivador para a aluna E que também “leu” uma parte do texto, depois de uma das colegas de grupo, ler as frases em voz baixa de modo a que apenas ela as ouvisse.

Antes deste momento partilhado com a turma, a aluna H ainda ensinou à aluna E que o S, no final da grande maioria das palavras, significa muitos (tabela 29).

Tabela 29 – Resumo do trabalho de leitura e escrita de palavras, da aluna E, na sessão 13

Sessão	Palavras	Atividades e ajudas	Progressos
15 ^a	Canela , s no final das palavras	As colegas: - ajudaram-na a procurar e ler no texto a palavra canela - reviram com ela o significado do s no final das palavras, localizando no texto palavras que estivessem no plural	A aluna conseguiu localizar e ler no texto, sem ajuda, a palavra canela e ainda se lembrava do significado do s no final de algumas palavras

Deste modo, no interior do grupo da aluna E foi visível a interdependência positiva gerada, especialmente graças às alunas H e E, que se estão a conhecer e a dar bastante bem.

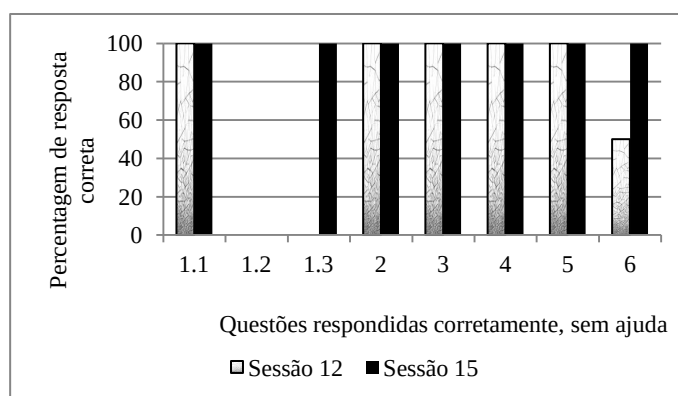
Grupo 14- Os alunos iniciaram a sessão com a leitura do texto *Museu da ciência* (anexo 24). Das quatro questões do guião de leitura, a aluna N não respondeu a qualquer questão sem ajuda. No entanto, o grupo concluiu a tarefa sem necessidade de ajuda do adulto.

Seguiu-se uma tarefa de escrita, cujas instruções se encontram no anexo 43, com a descrição de um animal em vias de extinção. Com este objetivo, os alunos começaram por escolher o animal que iriam descrever. Tarefa não muito difícil, uma vez que o grupo rapidamente chegou a um consenso. Em seguida, passaram a pesquisar as suas características

no computador da professora da turma, enquanto iam preenchendo o esquema do enunciado. No momento da correção, constatou-se que o trabalho estava bem escrito, e que mais uma vez, o grupo não necessitava da ajuda do adulto.

Grupo 15- Os alunos voltaram a ler o texto *Quando o Homem Beijou a Lua* (anexo 18), uma vez que na sessão 12 tinham necessitado da ajuda do adulto em duas questões e meia, para concluírem a leitura do texto com êxito, como se pode verificar no gráfico 43. Nesta sessão, necessitaram da ajuda do adulto numa questão cujo objetivo era detetar um sentido implícito no texto. Pediu-se aos alunos que lessem a expressão referida no enunciado da questão e as hipóteses de resposta, uma vez que esta era uma questão de resposta simples, perguntando-se-lhes em seguida “então qual é que pode ser?”. A aluna Q disse de imediato a resposta correta.

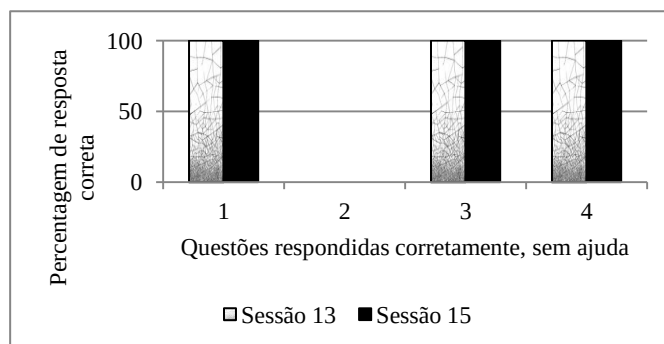
Gráfico 43 – Evolução do grupo 15, na leitura do texto *Quando o Homem Beijou a Lua*



Na leitura deste texto verificamos que houve uma redução da ajuda do adulto, relativamente à primeira vez em que os alunos o trabalharam. No entanto ainda necessitam de mais algum tempo até conseguirem desenvolver a tarefa de forma autónoma (gráfico 43).

Seguiu-se novamente a leitura do texto *Museu da ciência* (anexo 24), uma vez que na sessão treze, os alunos necessitaram da ajuda do adulto numa questão do guião de leitura, como se pode verificar no gráfico 44.

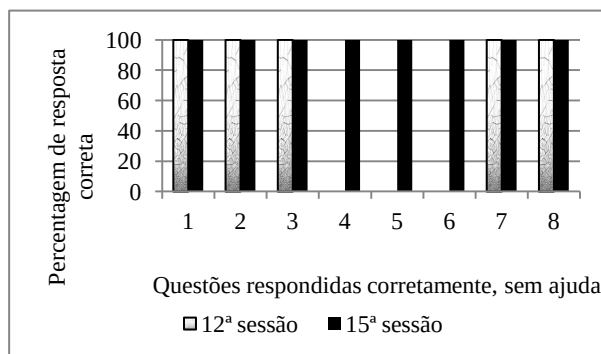
Gráfico 44 – Evolução do grupo 15, na leitura do texto *Museu da ciência*



Nesta sessão, os alunos necessitaram da ajuda do adulto novamente na questão cujo objetivo era relacionar informação extraída de um texto com elementos de sentido equivalente. Ajudamo-los mais uma vez, fazendo um trabalho conjunto adulto-alunos de leitura das alíneas incorretamente respondidas e dos respetivos conteúdos no texto, de modo a que estes percebessem porque tinham respondido incorretamente. Assim, os alunos ainda necessitam de mais algum tempo até conseguirem desenvolver a tarefa de forma autónoma (gráfico 44).

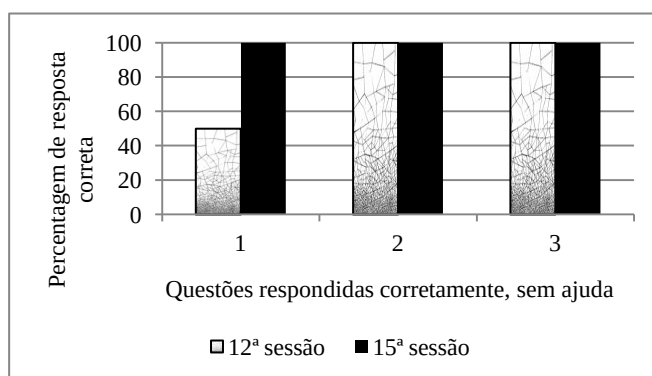
Grupo 16- Nesta sessão, o grupo voltou a analisar o texto *Estranhões e Bizarrocos* (anexo 14), uma vez que na sessão doze necessitaram da ajuda de um adulto em três questões, para concluir a tarefa. Desta vez, conseguiram concluir a leitura de forma autónoma, como se pode verificar no gráfico 45.

Gráfico 45 – Evolução do grupo 16, na leitura do texto *Estranhões e Bizarrocos*



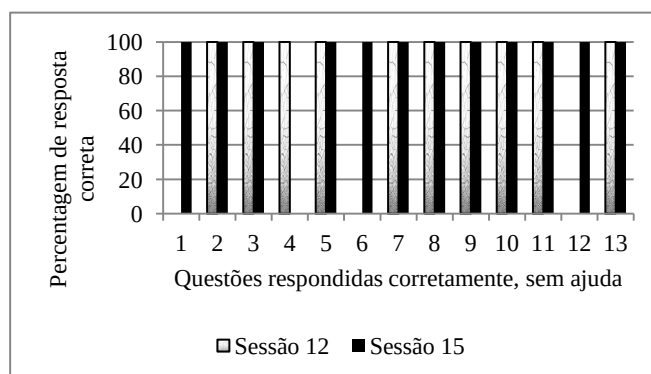
Terminada a leitura do texto narrativo, os alunos leram o texto informativo *Nós e o Universo – Os Montes e as Planícies, os Rios e os Mares* (anexo 21), visto que a primeira vez que o trabalharam também necessitaram da ajuda de um adulto para concluir a tarefa. Desta vez, os alunos estavam mais atentos, e também neste texto, não necessitaram da ajuda do adulto, como se pode verificar no gráfico 46.

Gráfico 46 – Evolução do grupo 16, na leitura do texto *Nós e o Universo*



Grupo 17- Hoje o grupo voltou a trabalhar o texto *A Fada Oriana* (anexo 17), visto que na sessão doze os alunos necessitaram da ajuda do adulto em três questões do guião de leitura, como se pode verificar no gráfico 47.

Gráfico 47 – Evolução do grupo 17, na leitura do texto *A Fada Oriana*



Desta vez, os alunos necessitaram de ajuda apenas numa questão que tinha por objetivo estabelecer uma relação temporal entre acontecimentos narrados (gráfico 47).

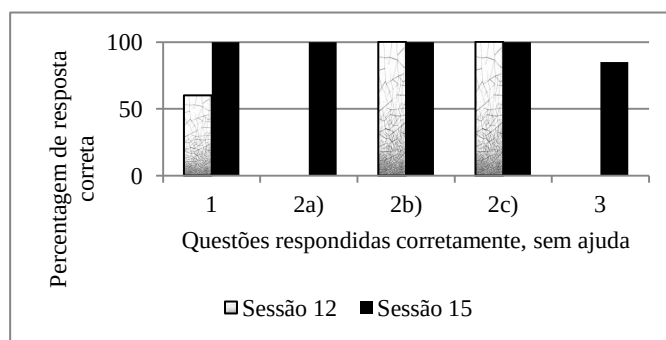
Ajudou-se o grupo a corrigir a questão através de um trabalho conjunto adulto-alunos de leitura pausada do texto até se encontrar a resposta à questão. Deste modo, constatamos que neste texto se registou uma redução da ajuda por parte do adulto. No entanto, salienta-se que desta vez, os alunos responderam incorretamente a uma questão que antes tinham respondido corretamente.

Terminada a tarefa, o grupo reescreveu o texto *cá em casa somos...*, cujas instruções se encontram no anexo 34, não necessitando da ajuda do adulto para concluir a tarefa.

No que se refere à cooperação, os alunos trabalham um pouco melhor, mas os alunos P e I continuam a brincar muito entre si. As nossas intervenções têm dado frutos muito pequeninos. Os alunos são simpáticos, gostam de trabalhar, sabem como trabalhar cooperativamente, mas o impulso para a brincadeira é mais forte do que eles.

Grupo 18- Hoje o grupo voltou a trabalhar o texto informativo sobre o *Arquipélago dos Açores* (anexo 19), uma vez que na sessão doze os alunos necessitaram da ajuda do adulto em duas questões e meia, como se pode verificar no gráfico 48.

Gráfico 48 – Evolução do grupo 18, na leitura do texto *Arquipélago dos Açores*



Uma vez que a ajuda estava programada, sentamo-nos com o grupo logo no início da sessão, e através de um trabalho conjunto adulto-alunos, conversamos sobre as características deste tipo de texto, lemos o texto e interpretamos as figuras, promovendo a participação de todos os elementos do grupo no diálogo pelo confronto dos diferentes pontos de vista, como defende (Serralha, 2007). Em seguida, deixamos o grupo para que os alunos respondessem de forma autónoma às questões de interpretação, de modo a podermos ajuda-los mais tarde a

partir das suas dúvidas. A última questão, era uma questão de escrita que tinha por objetivo explicar impressões e sentimentos suscitados no decurso de uma situação dada. Os alunos necessitaram de ajuda de um adulto para identificar alguns erros ortográficos corrigidos com recurso às regras de ortografia. Embora os alunos continuem a necessitar da ajuda do adulto numa questão do guião de leitura deste texto, houve uma redução significativa da ajuda. Embora os alunos ainda não tenham conseguido concluir a tarefa de forma autónoma, através da interação social com pessoas mais experientes na utilização das ferramentas intelectuais, especialmente da linguagem, os alunos ao aprenderem a responder corretamente a questões relativas a uma texto com a linguagem mista – mapa e da respetiva legenda –, deram mais um pequeno passo no caminho do seu desenvolvimento.

O grupo ainda teve tempo de recontar a fábula *Os caminheiros e o urso*, cujas instruções se encontram no anexo 40. Nesta tarefa, os alunos necessitaram de ajuda de um adulto para melhorar a pontuação e a utilização de parágrafos. Isto foi feito através de um trabalho conjunto professora-alunos, em que a primeira lia as frases escritas pelo grupo tal como os alunos as tinham escrito e posteriormente fazia a pontuação correta para que o grupo visse como ficava melhor. Necessitaram do adulto ainda para identificar um ou outro erro ortográfico corrigidos com recurso às regras de ortografia. Escreveram “às” corretamente.

Avaliação conjunta da sessão

De um modo geral, todos os grupos desenvolveram as suas tarefas cooperativamente, respeitando as regras de sala de aula. Embora se tenham registados progressos significativos a nível sociomoral, ainda persistem dificuldades como por exemplo: de vez em quando, um ou outro aluno, mas em especial a aluna O, ainda referirem preferir trabalhar individualmente com a justificação de que é difícil trabalhar em grupo; outros alunos, em especial a aluna K, continuam a tentar monopolizar a atenção de um dos colegas de grupo em detrimento do outro; os alunos P e I continuam a preferir a brincadeira e a discussão negativa em detrimento do trabalho; os alunos C e D ainda continuam a preferir ficar resguardados esperando que a colega O trabalhe por eles. Deste modo, embora os incidentes do dia-a-dia tenham constituído o motor de alguns passos no desenvolvimento sociomoral de todos estes alunos, estes ainda

têm algum caminho a percorrer até que consigam passar do “estádio egocêntrico”, onde não são capazes de ter em consideração o pensamento dos outros que consigo interagem, para um estágio de “descentração social”, onde já conseguem tomar em consideração as perspetivas dos outros. Apesar de tanto nós como os colegas com maiores habilidades cooperativas termos procurado ajuda-los a melhorar os comportamentos, promovendo a sua participação no diálogo, pelo confronto de ideias e pela procura de “consensos” através da “negociação”, os progressos são lentos.

No que se refere à programação de ajudas, o aluno B pediu ajuda na leitura do texto poético e o aluno A pediu ajuda na leitura do texto dramático. Assim, na sessão seguinte, serão ajudados os grupos três e quatro.

Avaliação conjunta da semana

A semana foi positiva uma vez que os objetivos delineados para este período foram atingidos. Continuamos a intervir junto dos alunos com maiores dificuldades colaborativas, para sugerir procedimentos de trabalho conjunto e condutas mais eficazes, e relembrando que ser bom em algo implica, entre outras coisas, ajudar os outros a serem melhores nisso, visto que a aprendizagem humana para ser ótima tem de ser participativa, proactiva, comunitária e colaborativa. Mas interviemos também para ajudar os alunos a concluir as suas tarefas com êxito, dando pistas, mostrado como as questões podiam ser solucionadas ou iniciando a solução e pedindo às crianças que a completassem, tal como defendia Vygotsky.

Assim, a sala de aula constituiu-se como um lugar de confrontações com o objetivo de conduzir a conflitos sociocognitivos, nos quais os participantes pudessem ultrapassar as suas conceções primitivas, contribuindo assim para uma evolução dos conhecimentos e dos procedimentos de resolução individuais (Garnier, Bernarz, & Ulanovskaya, 1991).

Avaliação e reflexão semanal da professora titular e da professora investigadora

No que se refere aos comportamentos, embora ainda se verifiquem comportamentos como: dificuldade de alguns alunos em ajudar os colegas; preferir trabalhar individualmente;

ou tentar monopolizar a atenção de um colega de grupo em detrimento de outro, nota-se uma ligeira diminuição da sua frequência. Ainda que lentamente, os comportamentos menos cooperativos têm acabado por se transformar em ocasiões para aprender regras de funcionamento dos grupos e de convívio em sociedade. Deste modo, os comportamentos menos adequados transformaram-se numa mais-valia para fazer avançar o desenvolvimento global dos alunos.

Semana de 2/6/2014 a 6/6/2014

16ª Sessão

Data: 4/6/2014

Tempo de duração: 90 minutos

Destinatários: grupo-turma

Atividades: leitura compreensiva de diferentes tipos de texto e produção de texto

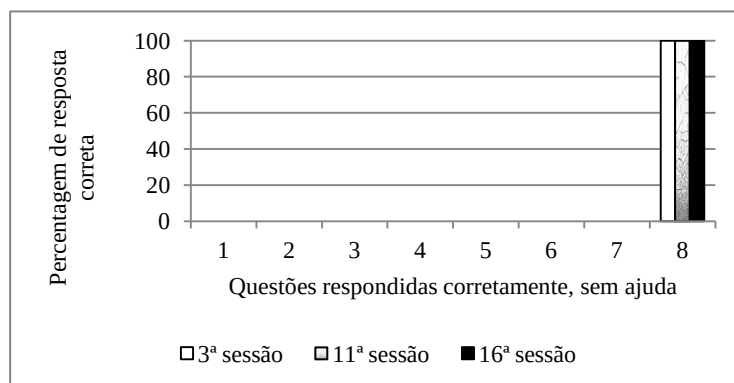
Objetivos: permitir a apropriação coletiva dos conhecimentos construídos em pequenos grupos, melhorar as competências de leitura através da leitura e análise de diferentes tipos de texto, melhorar as competências de escrita através da produção de respostas e textos corretamente estruturados, melhorar as competências sociais inerentes ao trabalho cooperativo.

Material de suporte: textos e respetivos guiões de leitura; instruções de tarefas de escrita.

Descrição da sessão:

Como habitualmente, deu-se início à décima sexta sessão por volta das nove horas. Tal como nas sessões anteriores, após a distribuição das tarefas e enquanto os grupos trabalhavam de forma autónoma, fomos deslocando pela sala observando e apoiando os alunos.

Grupo 13- Hoje este grupo trabalhou o texto *Estranhões e Bizarrocos* (anexos 14 e 15), uma vez que a aluna E ainda não conseguiu “lê-lo de forma autónoma”, como se pode verificar no gráfico 49.

Gráfico 49 – Evolução da aluna E, na leitura do texto *Estranhões e Bizarrocos*

Como referido na sessão onze, este já não nos servirá para traçar o percurso evolutivo da aluna E, mas servirá de treino da leitura do texto narrativo, para todos os elementos do grupo. No entanto, continua a ter as questões adaptadas, de modo a que a aluna E possa participar o máximo possível no trabalho. As alunas H e K leram e resumiram o texto com a aluna E, leram as questões de interpretação, e depois de ela responder oralmente, indicaram-lhe onde colocar a cruzinha de resposta ou onde escrever as palavras e que palavras escrever de modo a responder. Como já era de se esperar, no momento da correção, as alunas H e K referiram que das oito questões do guião de leitura, a aluna E respondeu sem ajuda apenas a uma cujo objetivo era emitir uma opinião sobre o final da história. As meninas necessitaram da ajuda do adulto para responder a três questões cujos objetivos eram: identificar informação explícita no texto; explicitar o modo como se desenvolveu uma ocorrência e expor argumentos na perspetiva de uma personagem. Uma das questões tinha a resposta incorreta e as outras duas apenas respostas incompletas. Ajudamos as alunas a corrigir a resposta incorreta através de um trabalho conjunto adulto-alunos de leitura e análise do trecho do texto onde se encontrava a informação necessária a esta, e de orientação dos alunos através de pistas, no sentido de chegarem à resposta correta. Ajudamos a completar as duas respostas incompletas, mais uma vez através de um trabalho conjunto professora-alunos, em que se ajudou o grupo a reler a parte do texto onde se encontrava a informação necessária às respostas e se foi questionando sucessivamente os alunos, a partir das respostas que iam dando, até chegarem a uma resposta satisfatória.

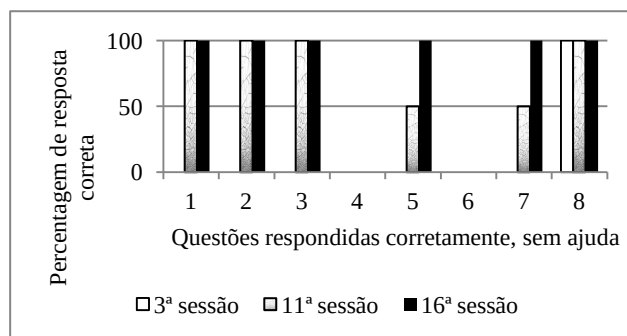
Já quase no final da sessão, as colegas da aluna E ainda encontraram tempo para trabalhar com ela as palavrinhas habituais.

Nesta sessão percebemos que a aluna E não fez progressos na leitura do texto, mas consegue ler e escrever as palavras **canela**, **camelo** e **cavalo** sem ajuda, ainda que de forma muito insegura. Também ainda se lembra que o **s** no final das palavras significa muitos, e consequentemente, consegue distinguir por exemplo a palavra **cavalo** da palavra **cavalos** (tabela 30). Estes progressos são significativos, se considerarmos que ao longo de quatro anos, esta menina aprendeu a ler e escrever pouco mais do que as palavras **menino** e **menina**.

Tabela 30 – Resumo do trabalho de escrita da aluna E, na sessão 13

Sessão	Palavras	Atividades e ajudas	Progressos
16ª	Canela, camelo, cavalo e o s no final das palavras	As colegas: • reviram com ela as palavras canela, camelo, cavalo e o significado do s no final das palavras	Consegue ler e escrever as palavras canela , camelo e cavalo sem ajuda Também ainda se lembra que o s no final das palavras significa muitos, e consequentemente, consegue distinguir por exemplo a palavra cavalo da palavra cavalos

Grupo 14- Este grupo começou com um texto do livro *Estranhões e Bizarrocos* (anexo 14), que nos serviu de auxiliar para no final da intervenção traçamos o percurso evolutivo da aluna N. Relembramos que a última vez que o grupo desta aluna leu este texto, ela tinha respondido sem ajuda a quatro questões do guião de leitura e a mais duas de forma incompleta ou não totalmente correta, como se pode verificar no gráfico 50.

Gráfico 50 – Evolução da aluna N, na leitura do texto *Estranhões e Bizarrocos*

Desta vez, a aluna N respondeu corretamente e sem ajuda a seis questões do guião de leitura que tinham por objetivos: identificar informação explícita no texto; identificar o sentido de uma expressão num determinado contexto; identificar informação explícita no texto – relação motivo-consequência; explicitar o modo como se desenvolveu uma ocorrência e reconstituir momentos da história, ordenando uma sequência de ações (gráfico 50). Esta aluna continua a não necessitar tanto de ajuda em questões cujo objetivo seja identificar informação explícita no texto e em questões onde tem de dar a sua opinião sobre o final da história. Continua a nem sempre responder de forma totalmente correta a questões de sequenciação, não por não saber fazê-lo, mas talvez por questões de distração, e talvez também, por dificuldades de compreensão do texto. Desde o início desta intervenção, a aluna já respondeu a uma grande quantidade de questões cujo objetivo era identificar/localizar informação explícita no texto, sendo que respondeu sem ajuda a cerca de metade. Relativamente a questões de sequenciação, a aluna já respondeu a doze, sendo que apenas em quatro, não necessitou de ajuda do adulto.

No momento da correção das questões do guião de leitura, constatamos que o grupo necessitava da nossa ajuda apenas para completar uma questão cujo objetivo era expor argumentos na perspetiva de uma personagem. Num trabalho conjunto professora-alunos, ajudamos o grupo a completar a resposta, relendo a parte do texto onde se encontrava a informação necessária à solução da questão, e fomos questionando sucessivamente os alunos, partindo da resposta dada até chegarem a uma resposta satisfatória. Mais uma vez, ao irmos confrontando os alunos com as suas próprias respostas, em vez de lhes fornecermos diretamente a resposta, procuramos que os momentos de correção constituíssem momentos de confrontação passíveis de conduzir a conflitos sociocognitivos, nos quais os alunos pudessem ultrapassar as suas conceções primitivas. Deste modo, procuramos que a confrontação contribuísse para uma evolução dos conhecimentos e dos procedimentos de resolução individuais, como defendem Garnier, Bernarz e Ulanovskaya (1991). As respostas continham alguns erros ortográficos, corrigidos com ajuda dos colegas de grupo que a ajudaram a escrever enquanto soletravam.

Terminada a leitura do texto, o grupo desenvolveu uma tarefa de escrita, cabendo-lhe reescrever o texto *Cá em casa somos...*, cujas instruções se encontram no anexo 34. O texto estava bem escrito. Os alunos não necessitaram de ajuda neste trabalho.

Grupo 15- Esta sessão iniciou-se com a leitura do texto poético *O cavalo e a estrela* (anexo 10). Uma vez que a ajuda programada se destinava a ajudar os alunos a ler este tipo de texto, logo no início da sessão, sentamo-nos junto do grupo fazendo um trabalho conjunto adulto-alunos em que começamos por rever as características do texto poético, seguindo para a leitura e análise o texto estrofe a estrofe, esclarecendo sempre que necessário, o significado das palavras desconhecidas. Por fim começamos a responder às questões de interpretação. Ao longo de todo o processo de ajuda promovemos o diálogo através do confronto de ideias. Deste modo, procuramos que a nossa ajuda contribuísse para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos, a partir da interiorização da linguagem externa, isto é, com a reconstrução interna de operações externas. Terminada esta ajuda deixamos os alunos trabalhar de forma autónoma, voltando apenas no momento da correção do trabalho, altura em que constatamos que todas as questões estavam corretamente respondidas.

Já quase no final da sessão, o grupo ainda teve tempo de iniciar uma tarefa de escrita, cujas instruções se encontram no anexo 43, com a descrição de um animal em vias de extinção. Com este objetivo, começaram por escolher o animal que iriam descrever. Tarefa não muito difícil, uma vez que os alunos rapidamente chegaram a um consenso. Em seguida, passaram a pesquisar as suas características no computador da professora da turma, enquanto iam preenchendo o esquema do enunciado. Não tiveram tempo de terminar a tarefa. Esta foi concluída na sessão seguinte.

Grupo 16- O grupo iniciou a sessão com a escrita de um poema, inspirando-se na observação de um quadro de Miró, cujas instruções se encontram no anexo 41. Os alunos tiveram alguma dificuldade em iniciar o trabalho, solicitando a ajuda do adulto. Ajudamo-los iniciando com eles a atividade e o grupo continuou. Produziram um poema pequenino, mas bem escrito.

Concluída a escrita do poema, aproveitou-se o texto *Alípio Passarinho* (anexo 8) para ajudar os alunos a ler o texto dramático. Uma vez que a ajuda foi programada a pedido do aluno A, sentamo-nos junto do grupo fazendo um trabalho conjunto adulto-alunos em que começamos por rever as características do texto dramático, lemos o texto, esclarecemos o significado das palavras desconhecidas, nomeadamente as constantes nas indicações cénicas e identificamos as ideias principais da história. Por fim começamos a responder às questões de interpretação. Como habitualmente, ao longo de todo o processo de ajuda promovemos o

diálogo através do confronto de ideias, procurando deste modo, que a nossa ajuda contribuísse para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos, a partir da interiorização da linguagem externa, isto é, com a reconstrução interna de operações externas. Terminada esta ajuda deixamos os alunos trabalhar de forma autónoma, voltando apenas no momento da correção do trabalho. Das nove questões do guião de leitura, o grupo necessitou da ajuda do adulto para responder a duas, cujos objetivos eram: caracterizar psicologicamente uma personagem com base em informação implícita e explícita e estabelecer um argumento baseado em informação implícita no texto. Ajudamos a corrigir as respostas através de um trabalho conjunto adulto-alunos de seleção no texto, da informação necessária.

Grupo 17- Hoje o grupo trabalhou o texto *A lapiseira* (anexo 12). Os alunos necessitaram da ajuda de um adulto numa questão que tinha por objetivo reconhecer razões subjacentes a uma comparação/associação. Ajudamos os alunos a corrigir a resposta fazendo um trabalho conjunto adulto-alunos de leitura e análise do poema. Em seguida, orientamos os alunos na escolha da resposta correta através de pistas, uma vez que esta era uma questão de resposta simples.

Terminada a leitura do texto os alunos procederam a uma tarefa de escrita onde descreveram um brinquedo, cujas instruções se encontram no anexo 39. O texto estava bem escrito, não necessitando da intervenção do adulto. No final da sessão, o grupo descreveu o brinquedo aos colegas da turma.

Grupo 18- Uma vez que os alunos revelaram algumas dificuldades em trabalhar o texto informativo, continuaram com o mesmo tipo de texto de modo a poderem praticar a sua análise. Assim, hoje o grupo começou por trabalhar o texto informativo *Museu Nacional de arte Antiga* (anexo 22). O guião de leitura era composto por uma única questão que tinha por objetivo selecionar informação num texto. Os alunos necessitaram da ajuda do adulto na maior parte da resposta: morada, horário e marcações. Ajudou-se o grupo a corrigi-la, fazendo um trabalho conjunto, primeiramente, de análise das respostas dadas pelos alunos e dos motivos das suas incorreções, e depois, de seleção e escrita da informação correta.

Terminada a leitura do texto os alunos escreveram um aviso para colocar à entrada do museu, cujas instruções se encontram no anexo 53. Os alunos necessitaram da ajuda do adulto apenas para os lembrar que o aviso tinha de ter um destinatário.

Avaliação conjunta da sessão

A sessão correu bem com os alunos a atingir os objetivos académicos e sociais, propostos. Todas as crianças concluíram com êxito as suas tarefas, com recurso à ajuda dos colegas e do adulto, uma vez que estas se encontravam dentro da sua ZDP. Assim através da ação mediada em que os alunos “montaram andaimes”, uns para os outros, ou seja, através de uma pedagogia interativa e intersubjetiva, as crianças têm estado a adquirir não só conhecimentos, mas também um bom discernimento, autoconfiança e mutua capacidade de trabalhar em conjunto.

Semana de 2/6/2014 a 6/6/2014

17ª Sessão

Data: 5/6/2014

Tempo de duração: 90 minutos

Destinatários: grupo-turma

Atividades: leitura compreensiva de diferentes tipos de texto e produção de texto

Objetivos: permitir a apropriação coletiva dos conhecimentos construídos em pequenos grupos, melhorar as competências de leitura através da leitura e análise de diferentes tipos de texto, melhorar as competências de escrita através da produção de respostas e textos corretamente estruturados, melhorar as competências sociais inerentes ao trabalho cooperativo.

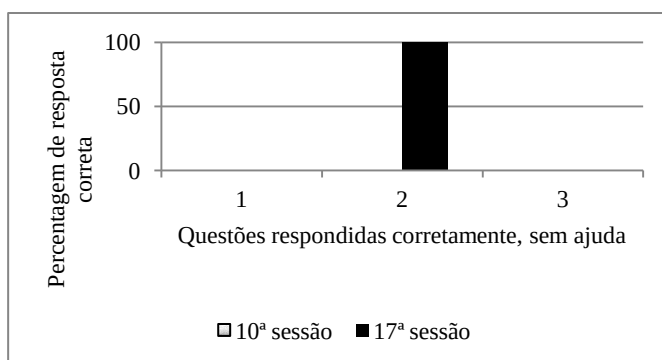
Material de suporte: textos e respetivos guiões de leitura; instruções de tarefas de escrita.

Descrição da sessão:

Como habitualmente, iniciou-se a décima sétima sessão por volta das nove horas. Após a distribuição das tarefas a serem desenvolvidas durante a sessão, e enquanto os alunos trabalhavam autonomamente, fomos circulando pela sala de modo a ajudar os grupos, sempre que eram solicitadas, ou sempre que nos apercebiam que algo não estava bem num grupo.

Grupo 13- Nesta sessão o grupo esteve reduzido a duas alunas, uma vez que a aluna K faltou. Este grupo voltou a ler o texto *Anúncio de animais* (anexo 20), visto que na décima sessão a aluna E não respondeu de forma autónoma a qualquer questão do guião de leitura, como se pode verificar no gráfico 51. Desta vez, a aluna respondeu de forma autónoma a uma questão que tinha por objetivo identificar o sentido de uma palavra usada num anúncio publicitário (gráfico 51).

Gráfico 51 – Evolução da aluna E, na leitura do texto *Anúncio de animais*



As outras duas questões foram respondidas com ajuda da colega de grupo. Assim, a aluna E registou progressos na leitura deste texto, na medida em que necessitou de menos ajuda face à última vez que o leu.

Seguiu-se a escrita de um anúncio de animais, cujas instruções se encontram no anexo 54. Com ajuda da colega de grupo, a aluna E desenvolveu as tarefas de forma motivada, compondo um quadro de interdependência positiva e responsabilidade, difícil de observar fora da situação de cooperação. No final da sessão, a aluna sabia que dados devem constar de um anúncio e consolidou a escrita da palavra cão, que ela já tinha aprendido anteriormente, mas já não se lembrava muito bem, nem como se lia, nem como se escrevia (tabela 31).

Terminada a escrita do anúncio de animais, a escrita da palavra cão e a interiorização por parte da aluna E das partes constituintes de um anúncio de animais, as meninas escreveram um texto livre sobre os sentimentos da aluna E pelo seu pai, que não vive com ela.

Tabela 31 – Resumo do trabalho de leitura e escrita de palavras, da aluna E, na sessão 17

Sessão	Palavras	Atividades e ajudas	Progressos
17 ^a	Cão	A colega: relembrou com ela a leitura e escrita da palavra cão	No final da sessão, lia e escrevia a palavra cão

Grupo 14- Este grupo iniciou a sessão com a leitura do texto *Jogo Loto Animais Bebés* (anexo 30). A aluna N respondeu às duas questões do guião de leitura com ajuda dos colegas. Os alunos não necessitaram de ajuda do adulto.

Concluída a leitura do texto, os alunos recontaram a fábula *Os caminheiros e o urso*, cujas instruções se encontram no anexo 40, tarefa para a qual não necessitaram da ajuda de um adulto, uma vez que o texto estava bem escrito e não continha erros ortográficos.

No que se refere a atitudes, a aluna N contínua instável: se por um lado manifesta interesse ao ouvir com atenção o adulto e ao querer escrever as respostas das questões, por outro cansa-se muito rapidamente e não gosta de corrigir os erros, seja de que género, forem.

Grupo 15- Hoje o grupo começou por concluir a tarefa de escrita iniciada na última sessão. Embora o texto estivesse bem estruturado respeitando a estrutura do texto narrativo e incluísse todas as componentes da narrativa, foi possível melhorar um pouco. A pontuação e a utilização de parágrafos foi melhorada através de um trabalho conjunto professora-alunos, em que a primeira lia as frases escritas pelo grupo tal como os alunos as tinham escrito e posteriormente fazendo a pontuação correta para que o grupo visse como ficava melhor. Embora tenha sido possível melhorar, nota-se que os alunos já recorrem mais à vírgula e mesmo ao ponto final, tornando as frases mais legíveis e conduzindo a uma redução da ajuda por parte do adulto. Também se nota uma diminuição dos erros de acentuação, nomeadamente á em vez de à ou a em vez de à, que neste texto já não ocorreram. Embora os alunos não tenham conseguido concluir a tarefa de forma autónoma, ao realizarem estas aquisições, através da interação social com pessoas mais experientes na utilização das ferramentas intelectuais, especialmente da linguagem, deram mais alguns passos no caminho do seu desenvolvimento.

Terminada a tarefa de escrita, os alunos reescreveram o texto *Cá em casa somos....*, cujas instruções se encontram no anexo 34. Concluíram a tarefa sem necessidade de ajuda do adulto.

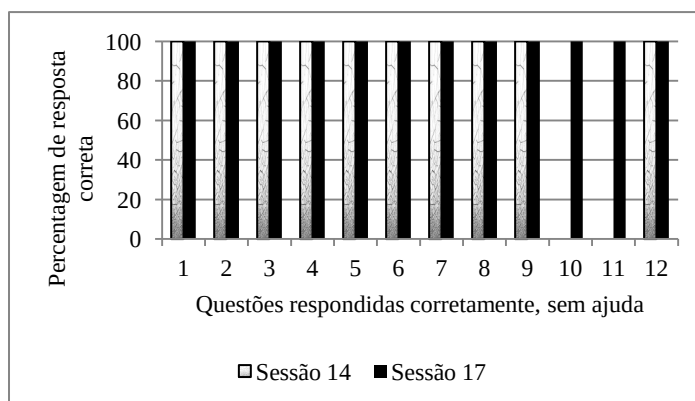
Grupo 16- Este grupo iniciou a sessão com um trabalho de escrita onde continuaram a história *Ninguém dá prendas ao pai natal*, cujas instruções se encontram no anexo 37. Em seguida, os alunos leram a história original, comparando-a com a sua e identificaram as diferenças entre ambas.

Embora o texto estivesse bem estruturado respeitando a estrutura do texto narrativo e incluísse todas as componentes da narrativa, foi possível melhorar um pouco. A pontuação e a utilização de parágrafos foi melhorada através de um trabalho conjunto professora-alunos, em que a primeira lia as frases escritas pelo grupo tal como os alunos as tinham escrito e posteriormente fazendo a pontuação correta para que o grupo visse como ficava melhor.

Nos últimos cinco minutos da sessão antes da avaliação, os alunos relembrou aos colegas a história original da qual estes já quase não se lembravam, lendo em seguida a sua história à turma. Mais uma vez foi um momento bastante participado com muitos alunos a apresentar diferenças.

Grupo 17- Hoje o grupo voltou a trabalhar o texto *História de um papagaio* (anexo 5), visto que na sessão catorze os alunos necessitaram da ajuda do adulto em duas questões. Desta vez responderam corretamente e sem necessidade de ajuda a todas as questões do guião de leitura, como se pode verificar no gráfico 52.

Gráfico 52 – Evolução do grupo 17, na leitura do texto *Historia de um papagaio*

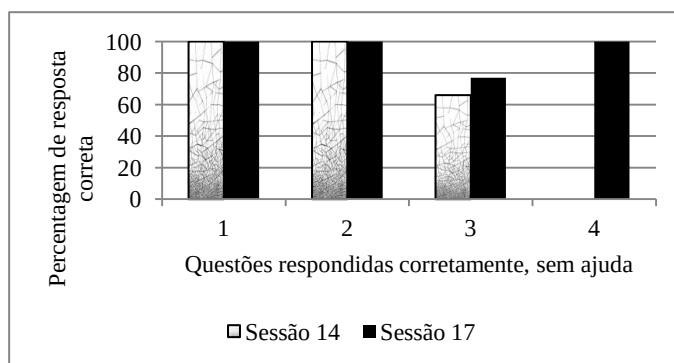


Deste modo, constata-se que neste texto se registou uma redução da ajuda por parte do adulto, passando mesmo a ser nula (gráfico 52). Os alunos conseguiram concluir a leitura deste texto, sem ajuda, ao fim de uma primeira leitura em que se ajudou o grupo levando-os a chegar ao significado das palavras desconhecidas da expressão referente às indicações cénicas, e se fez um trabalho conjunto professora-alunos de releitura das partes do texto onde se encontrava a informação necessária às respostas, seguida da interrogação sucessiva dos alunos, a partir das respostas dadas e que iam dando, até chegarem a uma resposta satisfatória.

Terminada a leitura do texto, os alunos ainda tiveram tempo de descrever uma vista de estudo realizada pelo grupo (instruções do texto no anexo 51). Também desta vez, o texto estava bem escrito necessitando da ajuda do adulto apenas para identificar um ou outro erro ortográfico corrigido com recurso às regras de ortografia.

Grupo 18- Hoje os meninos voltara a trabalhar o texto *Princesas esquecidas ou desconhecidas* (anexo 26), visto que na sessão catorze necessitaram de ajuda de um adulto em duas questões do guião de leitura, como se pode verificar no gráfico 53.

Gráfico 53 – Evolução do grupo 18, na leitura do texto *Princesas esquecidas ou desconhecidas*



Nesta sessão, os alunos necessitaram da ajuda do adulto numa questão que tinha como objetivo emitir juízos – verdadeiro/falso – sobre um conjunto de informações relativas ao texto e estabelecer um argumento na perspetiva de uma personagem. Ajudou-se o grupo a corrigi-la desenvolvendo um trabalho conjunto adulto-alunos de leitura das alíneas incorretamente respondidas e dos respetivos conteúdos no texto de modo a que os alunos percebessem porque tinham respondido incorretamente. Deste modo, face à primeira vez em que os alunos trabalharam o texto, registou-se uma redução da ajuda, pois agora as crianças

responderam corretamente a mais uma alínea da questão de verdadeiro/falso e responderam corretamente e de forma autónoma a uma questão que antes tinham respondido incorretamente devido à deficiente leitura do enunciado (gráfico 53).

Os alunos ainda tiveram tempo de analisar o texto instrucional *Jogo Loto Animais Bebés* (anexo 30). Das duas questões do guião de leitura, o grupo necessitou de ajuda numa questão cujo objetivo era emitir juízos verdadeiro/falso sobre um conjunto de informações relativas a um texto de carácter prescritivo. Ajudou-se a corrigir as respostas através de um trabalho conjunto adulto-alunos de leitura das alíneas incorretamente respondidas e dos respetivos conteúdos no texto de modo a que os alunos percebessem porque tinham respondido incorretamente.

Avaliação conjunta da sessão

A sessão decorreu como previsto com os alunos a atingir os objetivos propostos para a sessão. Todos os alunos desenvolveram as suas tarefas que se encontravam dentro da sua zona de desenvolvimento proximal, isto é, tarefas que hoje conseguiram fazer apenas com ajuda e que amanhã conseguirão fazer sozinhos. Na sua maioria os alunos trabalharam bem e de forma motivada, reestruturando os seus processos psicológicos naturais e dando origem aos processos psicológicos superiores através da atividade prática e instrumental, em interação e em cooperação social.

Avaliação conjunta da semana

A semana correu como previsto, com os objetivos a serem atingidos. A grande maioria dos alunos trabalhou bem e de forma motivada. Continuamos a intervir junto das crianças que estavam mais desmotivadas ou que por algum motivo, a dado momento se comportaram de forma menos correta, no sentido quer de os motivar, quer de lhes continuar a ensinar habilidades cooperativas e regras de convívio em sociedade.

Fazendo um balanço dos progressos das alunas E e N, verificamos que a trajetória iniciada pelas meninas, e por nós referida na sessão treze, se mantém, ou seja, desde o início da nossa intervenção que os progressos da aluna E têm sido, sobretudo, ao nível das competências sociais, e os da aluna N, têm sido essencialmente ao nível das competências académicas. Estes progressos têm vindo a revelar-se consistentes.

Avaliação e reflexão semanal da professora titular e da professora investigadora

Embora não possamos afirmar que se registam progressos notáveis, confirmamos as vantagens que a bibliografia atribui à aprendizagem cooperativa. Os nossos alunos têm vindo a apresentar gradualmente uma maior capacidade de aceitar a perspetiva do outro, de realizar trabalho coletivo e de desenvolver atitudes positivas face à escola. Nota-se um muito ligeiro aumento do controle dos impulsos agressivos e do grau de adaptação às normas estabelecidas, da superação do egocentrismo, da relativização progressiva do ponto de vista próprio e uma melhoria do processo de socialização em geral. Consequentemente, há uma melhoria das relações interpessoais e uma diminuição dos “problemas disciplinares”, que se deve sobretudo aos alunos P, D, A e I, que no início da intervenção eram simultaneamente dos alunos com maiores dificuldades académicas e com maiores dificuldades sociais. Graças ao carácter social das atividades realizadas, os colegas proporcionaram-lhes expectativas, modelos, direções e reforços para aprender a controlar os seus impulsos, ou seja, a interação com os colegas proporcionou-lhes oportunidades para que aprendessem a ver os problemas e as situações de outras formas além das suas.

Semana de 9/6/2014 a 13/6/2014

18ª Sessão

Data: 9/6/2014

Tempo de duração: 90 minutos

Destinatários: grupo-turma

Atividades: leitura compreensiva de diferentes tipos de texto e produção de texto

Objetivos: permitir a apropriação coletiva dos conhecimentos construídos em pequenos grupos, melhorar as competências de leitura através da leitura e análise de diferentes tipos de texto, melhorar as competências de escrita através da produção de respostas e textos corretamente estruturados, melhorar as competências sociais inerentes ao trabalho cooperativo.

Material de suporte: textos e respetivos guiões de leitura; instruções de tarefas de escrita.

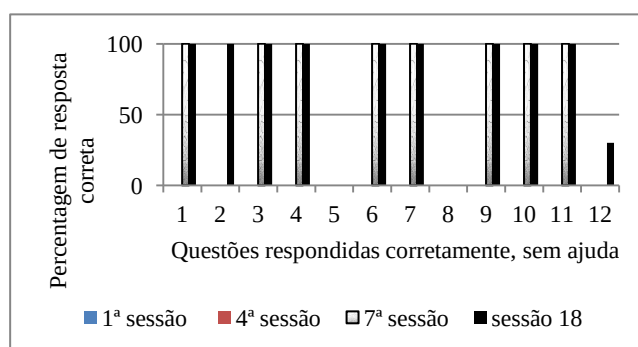
Descrição da sessão:

Como habitualmente, por volta das nove horas, iniciou-se a décima oitava sessão da nossa intervenção. Começamos com a distribuição das tarefas a serem desenvolvidas durante a sessão. Enquanto os alunos trabalhavam de forma autónoma, fomos circulando pela sala de modo a ajudar os grupos sempre que eram solicitadas ou que entendíamos ser necessário.

Nesta sessão procurou-se verificar novamente os progressos das alunas N e E, em termos académicos.

Grupo 13- Mais uma vez, este grupo esteve reduzido a duas alunas uma vez que a aluna K voltou a faltar. As meninas iniciaram a sessão com a leitura do texto *História de um papagaio* (anexo 5), visto que na sétima sessão, a aluna E necessitou da ajuda em quatro questões do guião de leitura, como se pode verificar no gráfico 54.

Gráfico 54 – Evolução da aluna E, na leitura do texto *História de um papagaio*



Desta vez, em doze questões do guião de leitura, a aluna E respondeu autonomamente a nove (gráfico 54), cujos objetivos eram: identificar as personagens do texto; identificar o

sentido de uma expressão num determinado contexto; identificar os locais em que decorre a ação; identificar informação explícita no texto; identificar informação implícita e explícita no texto; estabelecer um argumento baseado em informação implícita no texto; estabelecer um argumento baseado em inferência; localizar informação explícita no texto e estabelecer um argumento baseado em informação implícita e explícita no texto. Deste modo, verificamos que para alguém que diziam não compreender nada, parece ter feito um grande progresso. Se nas duas primeiras vezes em que leu este texto, a aluna E não respondeu a qualquer questão sem ajuda, na terceira já respondeu de forma autónoma a uma grande quantidade de questões do guião de leitura, e agora, faltam-lhe apenas duas questões e aprender a ler as referências bibliográficas, que já sabe que se localizam no final do texto, para concluir a leitura compreensiva deste texto, sem ajuda. Deste modo, com ajuda dos colegas a aluna E conseguiu responder a várias questões a que não conseguiria responder sozinha. Assim, a mediação instrumental e social destinada a resolver uma atividade, sob a orientação de indivíduos mais aptos, mais experientes na utilização das ferramentas intelectuais adequadas a essa resolução, aumentou o funcionamento interior da mente da menina, ou seja, tal como acreditava Vygotsky, o funcionamento interior da mente aumentou a partir do funcionamento entre mentes, (Fino, 2001). A linguagem constituiu um mediador, que por um lado, operou como uma forma de comunicação entre a aluna E e os outros, colegas de grupo e adulto, e por outro, permitiu à criança organizar o seu pensamento, confirmando a ideia defendida por Vygotsky, que é através dos signos que a criança consegue interiorizar “os meios de adaptação social disponíveis a partir da sociedade em geral”, e que “as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas” (Vygotsky, 1991, p. 83).

Ao atribuímos este texto à aluna para que ela o trabalhasse de forma cooperativa, criamos caminhos alternativos ao desenvolvimento das suas “funções psicológicas superiores” e apoiamo-nos em “formas de ação mediada” que puderam de alguma forma “promover a substituição das funções lesadas por formas superiores de organização psíquica” (Nuernberg, 2008, p. 310). Por outro lado, ao não restringimos a educação especial à “dimensão concreta dos conceitos” e à “proposição de formas de ensino centradas nos limites intelectuais e sensoriais” também não limitamos as oportunidades de desenvolvimento da criança, quebrando o ciclo vicioso, de por não se acreditar nas capacidades do aluno, não se lhe oferecem meios para superar as suas dificuldades, e este por sua vez, ao ficar refém dos limites intelectuais inerentes à sua deficiência, tomando-os como factos consumados, não se

esforça por conhecer as suas reais possibilidades, por ir mais além, como refere Nuernberg (Nuernberg, 2008, p. 309).

No entanto, o maior contributo que este texto trouxe à aluna não foi a nível académico, mas a nível social e mental, uma vez que contribuiu para melhorar a sua autoestima, ao mostrar-lhe que ela é capaz de participar no trabalho da turma tal como os colegas, ao mostrar-lhe que não tem de ficar sozinha no canto dela a fazer trabalhos menores porque não consegue participar nas atividades da turma. No campo da autoestima esta menina foi a que mais beneficiou da nossa intervenção, porque é uma criança afável, que gosta de aprender e de conviver com os colegas, algo de que é privada diariamente nas aulas.

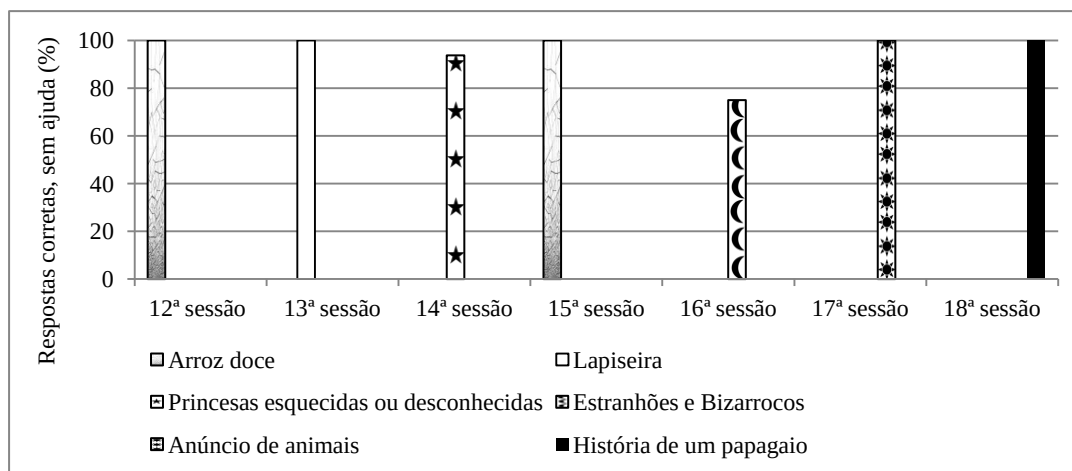
No tempo que sobrou, constatou-se que a aluna E consegue ler e escrever de forma rápida e segura as palavras gato e cão, e consegue ler as palavras canela, camelo e cavalo sem ajuda mas ainda de forma muito insegura (tabela 32).

Tabela 32 – Resumo do trabalho de leitura e escrita de palavras, da aluna E, na sessão 18

Sessão	Palavras	Atividades e ajudas	Progressos
18 ^a	Canela, camelo e cavalo, gato e cão	Verificação da leitura e escrita das palavras trabalhadas	Consegue ler e escrever as palavras canela, camelo e cavalo sem ajuda mas ainda de forma muito insegura e consegue ler e escrever sem problemas as palavras gato e cão .

Analisando o gráfico do percurso evolutivo da leitura deste grupo verifica-se que dos seis textos analisados, os alunos conseguiram concluir sem ajuda quatro, e o quinto, analisado na décima quarta sessão, necessitou de uma ajuda mínima (gráfico55). No entanto, não foi possível verificar progressos ou retrocessos porque os resultados da leitura prenderam-se com a atenção do grupo a ler as questões e com a complexidade da escrita do texto.

Gráfico 55 – Percurso evolutivo da leitura do grupo 13

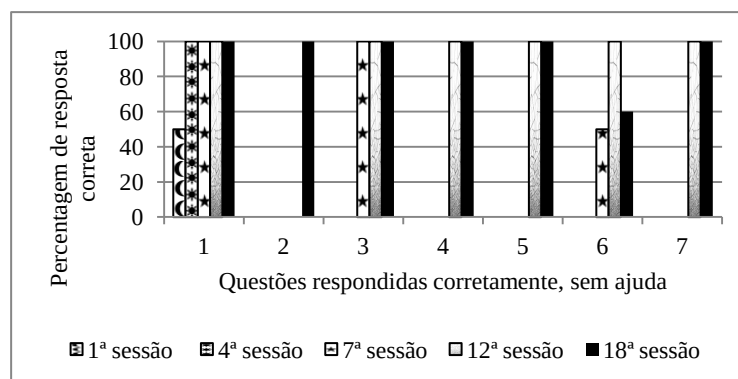


No que se refere à escrita os alunos não registaram progressos porque não tinham dificuldades (tabela 33). A aluna H ajudou sempre as colegas quando estas necessitavam.

Tabela 33 – Percurso evolutivo da escrita do grupo 13

Sessão	Tarefa de escrita	Erros	Ajudas	Progressos
12ª	Cá em casa somos...		não necessitaram de ajuda	
13ª	escrita conjunta de uma história		não necessitaram de ajuda	
15ª	descreveram um brinquedo		não necessitaram de ajuda	
17ª	Anúncio de animais		não necessitaram de ajuda	

Grupo 14- Nesta sessão a aluna N leu pela última vez nesta intervenção, o texto *A ovelhinha que veio para o jantar* (anexo 13). Recorda-se que na décima segunda sessão, a aluna só não concluiu a leitura do texto de forma autónoma por uma questão, como se pode verificar no gráfico 56.

Gráfico 56 – Evolução da aluna N, na leitura do texto *A ovelhinha que veio para o jantar*

Hoje também ainda não concluiu a leitura de forma autónoma (gráfico 56), uma vez que trocou duas alíneas da questão de sequenciação. No entanto, isto não se deve ao facto da aluna não saber responder a este tipo de questão, ou ao facto de não compreender o texto, mas à sua elevada distratibilidade, pois bastou chegar junto dela e dizer-lhe “então N? vê lá bem se é assim.”. A aluna corrigiu automaticamente a resposta. No entanto necessitou da ajuda dos colegas para corrigir vários erros ortográficos. Os colegas ajudaram-na soletrando e escrevendo simultaneamente com ela as palavras.

Assim, após dezoito sessões onde leu vinte e dois textos, alguns deles repetidas vezes, podemos afirmar que a aluna N conseguiu ler o texto *A ovelhinha que veio para o jantar*, quase de forma autónoma. Na leitura deste texto, a grande redução da ajuda registou-se na décima segunda sessão, onde a aluna necessitou de muito pouco apoio.

Ao guiarmos a aluna na leitura do texto através da aprendizagem mediada, entregando-lhe cada vez mais o controlo das operações, à medida que esta desenvolvia habilidades e conhecimentos, e consequentemente ia diminuindo a necessidade de ajuda, esta ia simultaneamente assumindo maior responsabilidade cognitiva sobre a gestão da atividade, interiorizando os procedimentos e o conhecimento envolvidos, enquanto se ia tornando mais autorregulada na tarefa, como defende Fino (2001).

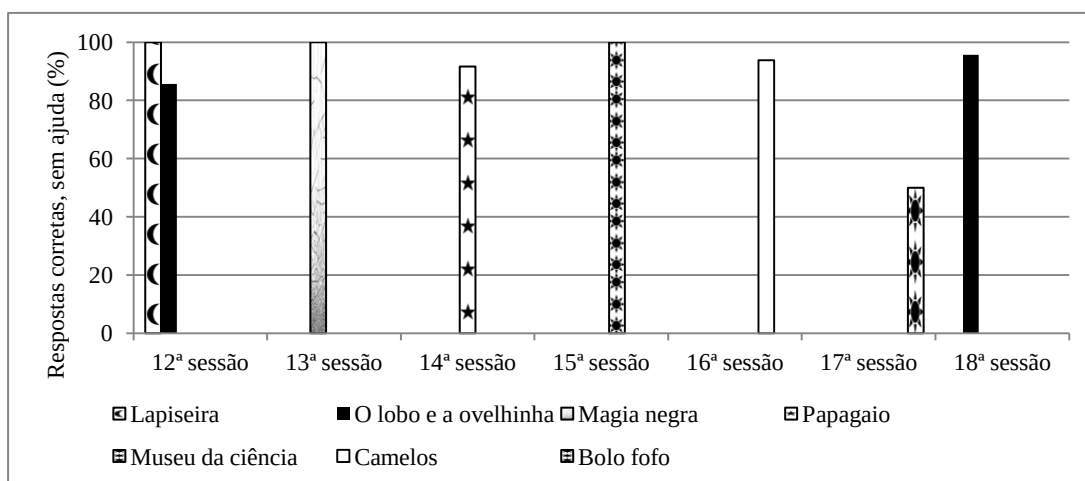
Relativamente à escrita, os progressos registados são muito escassos porque no que se refere à ortografia a aluna escreve incorretamente palavras que sabe escrever bem, como por exemplo a palavra *ovelhinha* ou *olá*. No entanto, a estrutura das frases-resposta deste texto melhorou bastante. Quer os erros ortográficos, quer a informação e a estruturação das respostas, dependem mais do estado de espírito da aluna no momento do que daquilo que ela

sabe relativamente a estas matérias. Ela “voa para o seu mundo” muito rapidamente, esquecendo-se do que está a fazer.

No que se refere a competências cooperativas e em aceitar, dar ou pedir ajuda continua muito isolada. Por outro lado, no início das sessões mostrou-se sempre interessada, mas passado pouco tempo, mostrava-se cansada e sem vontade de trabalhar. No momento de fazer a correção, entregava o texto ao aluno J para ser ele a corrigir. As nossas intervenções no sentido de a motivar a trabalhar surtiram muito pouco efeito. Talvez este seja mais um dos motivos para a aluna demorar tanto tempo até ler o texto praticamente sem ajuda.

Analisando o gráfico do percurso evolutivo da leitura deste grupo verifica-se que dos sete textos lidos, o grupo conseguiu concluir sem ajuda a leitura de três e necessitaram de uma ajuda mínima noutros três, para concluírem a sua leitura de forma autónoma, como se pode verificar no gráfico 57.

Gráfico 57 – Percurso evolutivo da leitura do grupo 14

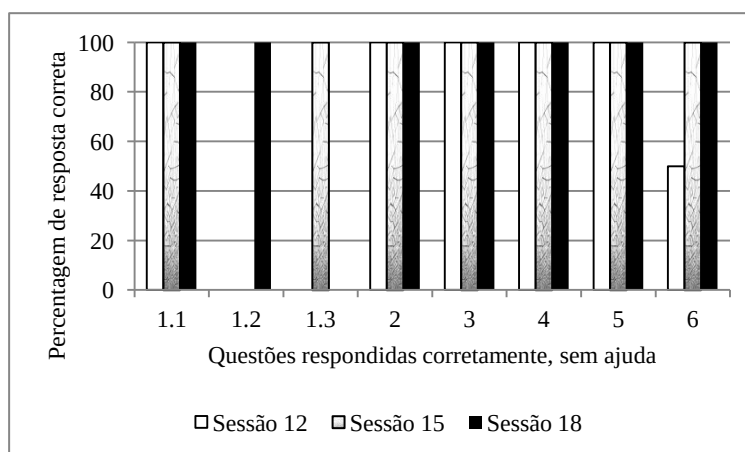


No que se refere à escrita, à semelhança do grupo anterior, também estes alunos não registaram progressos porque não tinham dificuldades (tabela 34). O aluno J ajudou sempre os colegas quando estas necessitavam.

Tabela 34 – Percurso evolutivo da escrita do grupo 14

Sessão	Tarefa	Erros	Ajudas	Progressos
13ª	Descrição de uma personagem da fantasia		não necessitaram de ajuda	
14ª	Escrita de uma história		não necessitaram de ajuda	
15ª	Descrição de um animal em vias de extinção		não necessitaram de ajuda	
17ª	Reconto da fábula Os caminheira e o urso		não necessitaram de ajuda	

Grupo 15- Hoje o grupo voltou a trabalhar o texto *Quando o Homem Beijou a Lua* (anexo 18), visto que na sessão quinze necessitou da ajuda do adulto numa questão do guião de leitura, como se pode verificar no gráfico 58.

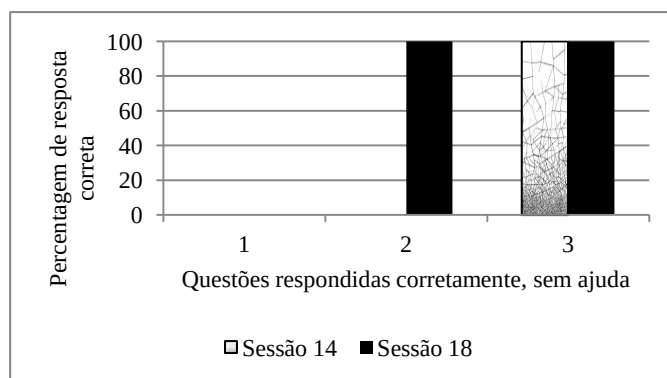
Gráfico 58 – Evolução do grupo 15, na leitura do texto *Quando o Homem Beijou a Lua*

Desta vez os alunos também necessitaram de ajuda apenas numa questão do guião de leitura (gráfico 58). Esta tinha por objetivo apreender um sentido implícito no texto. Por ser uma questão de resposta simples, ajudou-se o grupo analisando com eles, num trabalho conjunto adulto-alunos, todas as hipóteses de resposta para que os alunos percebessem qual fazia mais sentido tendo em atenção o contexto da história. Deste modo falta apenas uma questão para o grupo concluir a tarefa sem ajuda. Apesar de os alunos ainda não terem

conseguido concluir a leitura de forma autónoma, através da interação social com pessoas mais experientes na utilização das ferramentas intelectuais, especialmente da linguagem, estes ao terem feito progressos em cada uma das sessões, deram mais um pequeno passo no caminho do seu desenvolvimento.

Seguiu-se a leitura do texto *Meninos iguais a mim* (anexo 23). Na sessão catorze, os alunos necessitaram da ajuda do adulto em duas questões do guião de leitura, como se pode verificar no gráfico 59.

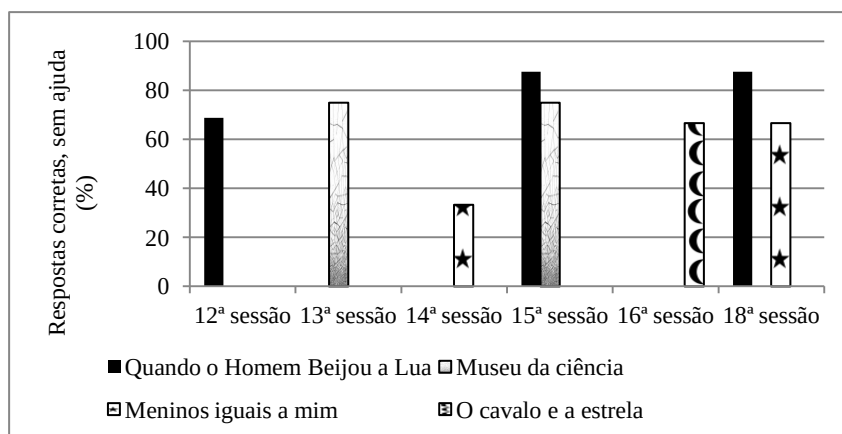
Gráfico 59 – Evolução do grupo 15, na leitura do texto *Meninos iguais a mim*



Nesta sessão, os alunos necessitaram da ajuda do adulto numa questão do guião de leitura que tinha por objetivo emitir juízos verdadeiro/falso sobre um conjunto de informações relativas a um texto de carácter informativo. Ajudou-se o grupo desenvolvendo um trabalho conjunto adulto-alunos de leitura das alíneas incorretamente respondidas e dos respetivos conteúdos no texto de modo a que os alunos percebessem porque tinham respondido incorretamente. Deste modo, neste texto, verificou-se uma redução da ajuda por parte do adulto, face à primeira vez em que o grupo trabalhou o texto. No entanto ainda é necessário mais algum tempo para que os alunos consigam desenvolver a tarefa de forma autónoma.

Analisando o gráfico do percurso evolutivo da leitura deste grupo (gráfico 60) verifica-se que os alunos realizaram progressos nos textos lidos mais de uma vez, embora ainda necessitem de mais algumas sessões para concluírem a sua leitura sem ajuda. No caso do texto *Quando o Homem Beijou a Lua*, os alunos necessitariam de pelo menos uma quarta leitura para que o conseguissem analisar de forma autónoma.

Gráfico 60 – Percurso evolutivo da leitura do grupo 15



Analisando o percurso evolutivo deste grupo em termos de escrita, a tabela 35 mostra que os alunos fizeram alguns progressos pois já recorrem mais à utilização da vírgula e do ponto final, tornando as frases mais legíveis e conduzindo a uma redução da ajuda por parte do adulto. Também se nota uma diminuição da frequência dos erros de acentuação, nomeadamente á em vez de à ou a em vez de ã, que neste texto já não ocorreram. Por fim, no texto *Cá em casa somos.....*, os alunos não necessitaram da ajuda do adulto.

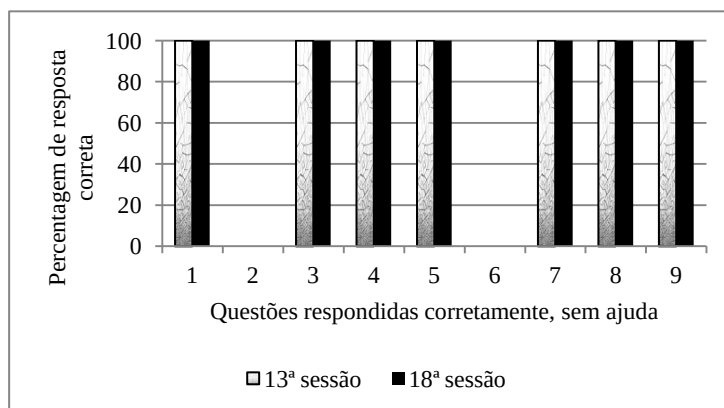
Tabela 35 – Percurso evolutivo da escrita do grupo 15

Sessão	Tarefa de escrita	Erros	Ajudas	Progressos
12ª	Bilhete	Erro ortográfico de acentuação	Explicação da diferença entre a e à, á e a	
13ª	História a partir de imagens	Pontuação e a utilização de parágrafos	Trabalho conjunto professora-alunos, em que a primeira lia as frases escritas pelo grupo tal como os alunos as tinham escrito, e posteriormente, lia fazendo a pontuação correta para que o grupo visse como ficava melhor.	
		Um ou outro erro ortográfico	Erros de acentuação – explicação de algumas regras de acentuação Restantes erros ortográficos – correção pelos alunos com recurso às regras de ortografia.	
14ª	Personagem da fantasia	Erros ortográficos de acentuação	Explicação da diferença entre às, ás e as	
16ª	Descrição de um animal em vias de extinção	Pontuação e a utilização de parágrafos		Maior recurso à vírgula e ao ponto final. Diminuição dos erros de acentuação, nomeadamente á em vez de à ou a em vez de à, que neste texto já não ocorreram.
17ª	Cá em casa somos....		Sem necessidade de ajuda	

No que se refere a competências sociais, os alunos continuam brincalhões, mas responsáveis, desenvolvendo as suas tarefas de forma empenhada.

Grupo 16- Os alunos voltaram a trabalhar o texto *Segredos e Brinquedos* (anexo 9), uma vez que na sessão treze necessitaram da ajuda do adulto em duas questões do guião de leitura, como se pode verificar no gráfico 61.

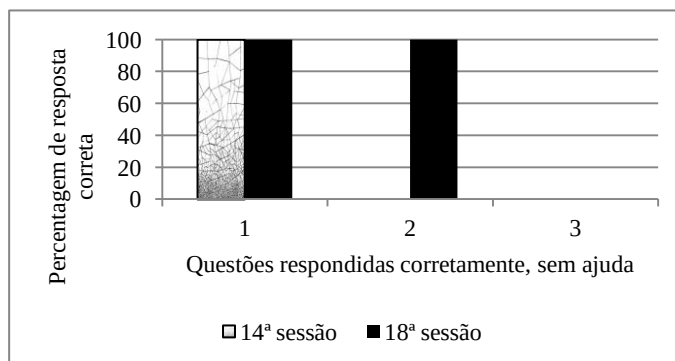
Gráfico 61 – Evolução do grupo 16, na leitura do texto *Segredos e Brinquedos*



Desta vez, das nove questões de interpretação constantes no guião de leitura, os alunos necessitaram da ajuda do adulto para responderem às mesmas duas questões que a última vez (gráfico 61). Visto que as questões incorretamente respondidas tinham por objetivo identificar o referente de um pronome e identificar o sentido de dois versos num determinado contexto, ajudamos os alunos fazendo um trabalho conjunto adulto-alunos de leitura das partes do texto onde se encontravam as palavras/frases referidas no enunciado das questões. Em seguida, ajudamos o grupo a corrigir as respostas incorretas, questionando-os sucessivamente a partir das respostas que iam dando até chegarem à resposta correta. Assim, além de não se ter registado uma redução da ajuda, os alunos continuam a necessitar de mais algumas sessões até desenvolverem a tarefa de forma autónoma.

Terminada a leitura deste texto, os alunos voltaram a trabalhar o texto *folheto publicitário* (anexo 27), visto que na sessão catorze necessitaram de ajuda do adulto em duas questões do guião de leitura, como se pode verificar no gráfico 62.

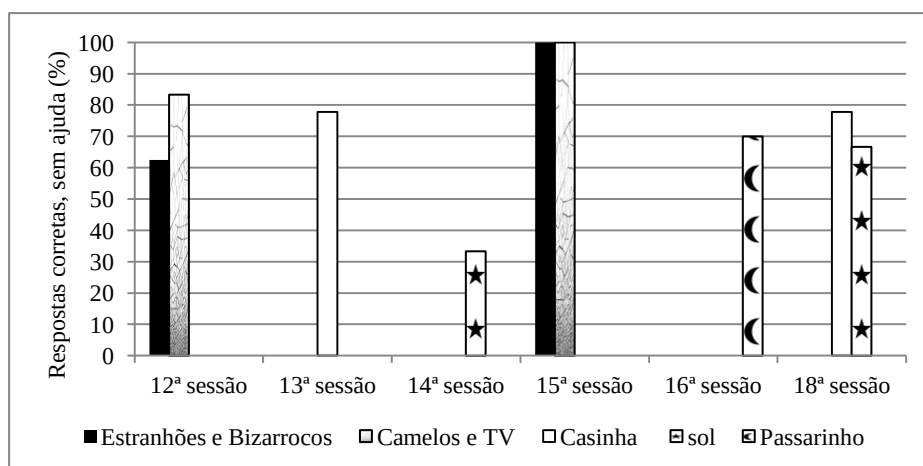
Gráfico 62 – Evolução do grupo 16, na leitura do texto *O sol*



Embora nesta sessão se tenha registado uma redução da ajuda face à primeira vez em que o grupo trabalhou o texto, os alunos ainda necessitaram da ajuda do adulto para completar uma questão cujo objetivo era compatibilizar informação explícita (horário) num texto de carácter informativo – programa de um evento cultural. Através de um trabalho conjunto adulto-alunos, com fornecimento de pistas, orientamos os alunos no sentido de completarem a resposta.

No que se refere à compreensão leitora, verifica-se que os alunos fizeram progressos em todos os textos lidos mais de uma vez, sendo que à segunda leitura conseguiram concluir dois deles sem ajuda (gráfico 63).

Gráfico 63 – Percurso evolutivo da leitura do grupo 16



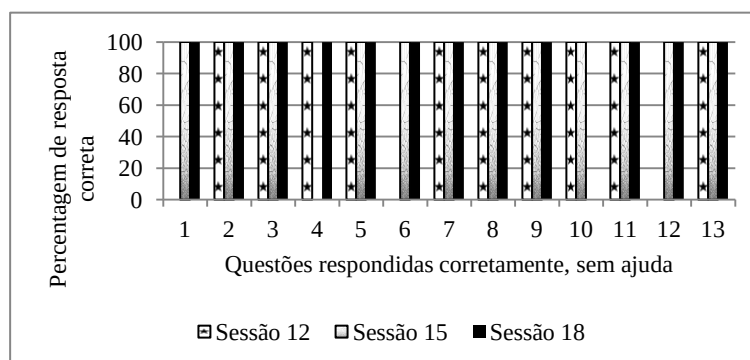
Em termos de escrita, a tabela 36 permite observar que não foi possível verificar progressos pois em cada um dos textos produzidos os alunos necessitaram de diferentes tipos de ajuda para concluírem as suas tarefas.

Tabela 36 – Percurso evolutivo da escrita do grupo 16

Sessão	Tarefa de escrita	Erros	Ajudas	Progressos
13ª	Carta a um amigo	Falta de informação	Chamou-se à atenção para a falta da data e o local	
14ª	Cá em casa somos...		Sem necessidade de ajuda	
16ª	Poema inspirados na observação de um quadro de Miró	Dificuldade em iniciar o trabalho	Iniciou-se conjuntamente com os alunos a escrita do poema	
17ª	Ninguém dá prendas ao pai natal	Pontuação e a utilização de parágrafos	Trabalho conjunto professora-alunos, em que a primeira lia as frases escritas pelo grupo tal como os alunos as tinham escrito, e posteriormente, lia fazendo a pontuação correta para que o grupo visse como ficava melhor.	

Em termos de competências cooperativas, o grupo trabalhou bem desde o início, sem necessidade de intervenção da nossa parte.

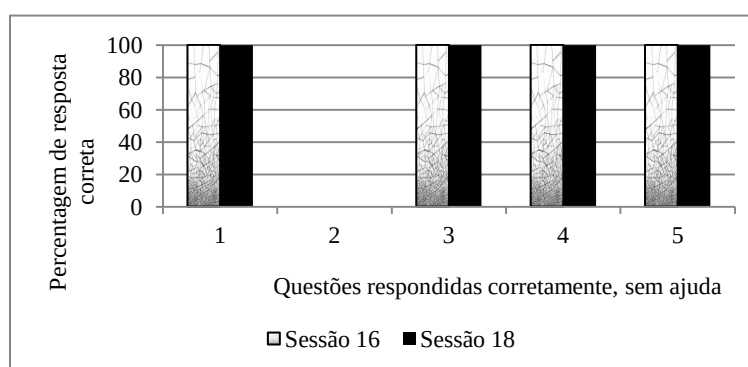
Grupo 17- Hoje o grupo voltou a trabalhar o texto *A Fada Oriana* (anexo 17), visto que na sessão quinze necessitaram da ajuda do adulto numa questão, como se pode verificar no gráfico 64.

Gráfico 64 – Evolução do grupo 17, na leitura do texto *A Fada Oriana*

Desta vez, voltaram a necessitar da ajuda do adulto numa questão, a que por sinal tinham respondido corretamente nas duas vezes anteriores em que leram o texto (gráfico 63), e que tinha por objetivo ordenar acontecimentos, de acordo com a sua ocorrência cronológica na narrativa. Uma vez que a incorreção não se devia a dificuldades académicas, mas a distração, pediu-se aos alunos que lessem o texto e fossem ordenando os acontecimentos referidos na questão. Deste modo, registou-se uma ligeira redução da ajuda por parte do adulto, embora esta nem sequer fosse necessária se os alunos estivessem com atenção.

Terminada a leitura do texto narrativo, o grupo voltou a ler o texto poético *A lapiseira* (anexo 12), visto que na sessão dezasseis necessitaram da ajuda do adulto numa questão do guião de leitura, como se pode verificar no gráfico 65.

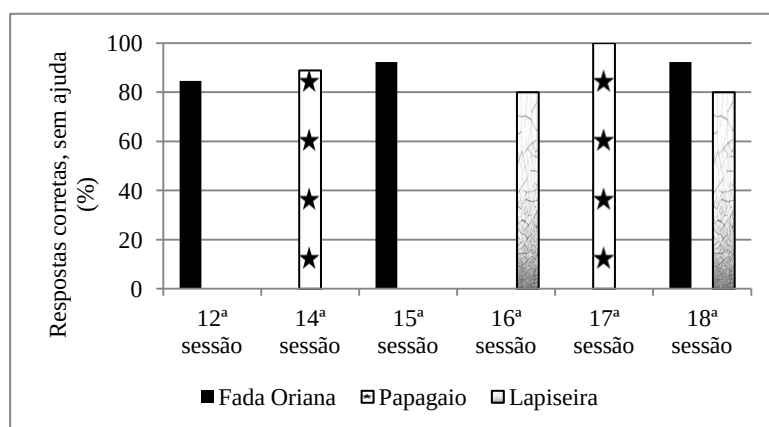
Gráfico 65 – Evolução do grupo 17, na leitura do texto *A lapiseira*



Desta vez, o grupo voltou a necessitar de ajuda na mesma questão. Esta é uma questão de resposta simples, em que os alunos se limitam a escolher a hipótese que lhes parece mais lógica, que não é necessariamente a que está de acordo com o texto. Mais uma vez, ajudamos os alunos a corrigir a resposta fazendo um trabalho adulto-alunos de leitura e análise do poema. Em seguida, orientou-se os alunos na escolha da resposta correta através de pistas. Assim, neste texto não se registou redução alguma da ajuda por parte do adulto.

No que se refere a progressos do grupo na leitura, o gráfico 66 mostra que os alunos fizeram progressos nos textos lidos mais de uma vez, embora só tenham conseguido concluir sem ajuda a leitura de apenas um deles. Necessitaram de apenas duas vezes para lerem de forma autónoma o texto dramático *História de um papagaio*, e necessitariam de pelo menos quatro vezes, para lerem de forma autónoma o texto narrativo *A fada Oriana*.

Gráfico 66 – Percurso evolutivo da leitura do grupo 17



Em termos de escrita, não se verificaram progressos significativos porque os alunos não manifestaram grandes dificuldades. Apenas um ou outro erro ortográfico, corrigido com recurso às regras de ortografia (tabela 37).

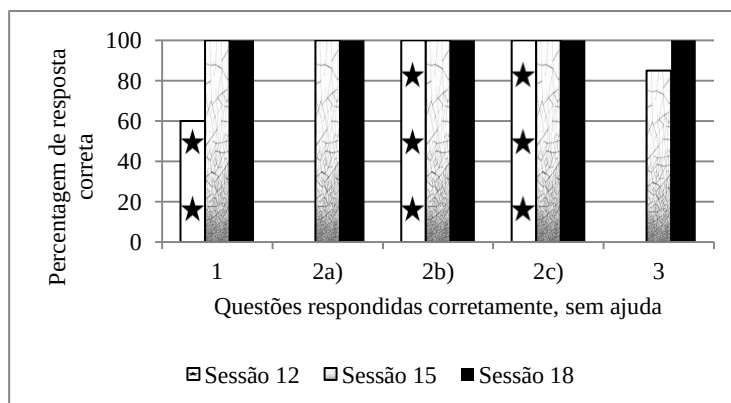
Tabela 37 – Percurso evolutivo da escrita do grupo 17

Sessão	Tarefa de escrita	Erros	Ajudas	Progressos
13ª	Recontar a fábula Os caminheiros e o urso	Falta de informação	Chamou-se à atenção para a falta do nome do destinatário	
14ª	Descrição de uma vista de estudo	Um ou outro erro ortográfico	Corrigido com recurso às regras de ortografia	
15ª	cá em casa somos...		Não necessitando da ajuda	
16ª	Descrição de um brinquedo		Não necessitando da ajuda	
17ª	Descrição de uma vista de estudo	Um erro ortográfico	Corrigido com recurso às regras de ortografia	

No que se refere a competências cooperativas os alunos P e I continuam brincalhões embora se note que ao longo do tempo se foram tornando mais responsáveis.

Grupo 18- Hoje o grupo voltou a trabalhar o texto informativo sobre o *Arquipélago dos Açores* (anexo 19), visto que na sessão quinze necessitou de ajuda numa questão do guião de leitura, como se pode verificar no gráfico 67.

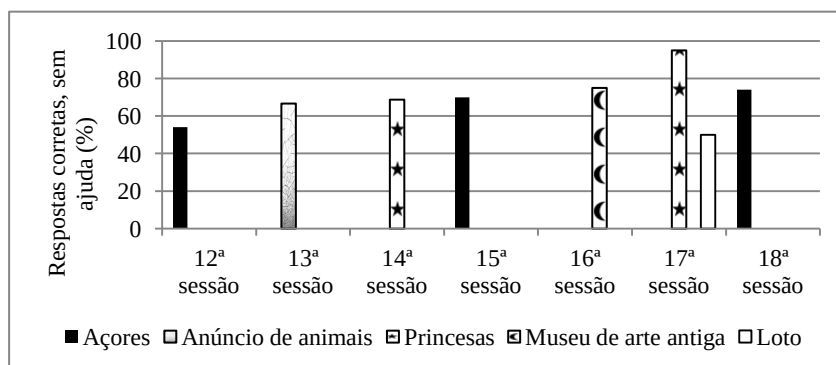
Gráfico 67 – Evolução do grupo 18, na leitura do texto *Arquipélago dos Açores*



Desta vez, os alunos não necessitaram da ajuda de um adulto (gráfico 67). Neste texto especificamente os alunos registaram progressos uma vez que se registou uma redução da ajuda por parte do adulto, passando mesmo a ser nula. Assim, a ajuda por nós prestada na sessão quinze foi muito útil a este grupo, uma vez que através da interação social com pessoas mais experientes na utilização das ferramentas intelectuais, especialmente da linguagem, os alunos ao aprenderem a responder corretamente a questões a que sem esta ajuda ainda não conseguiriam responder, dando assim mais alguns passos no caminho do seu desenvolvimento.

Observando o gráfico 68 verifica-se que os alunos registaram progressos nos textos lidos mais do que uma vez, apesar de não terem conseguido concluir a leitura de nenhum deles de forma autónoma.

Gráfico 68 – Percurso evolutivo da leitura do grupo 18



Em termos de evolução a nível da escrita, não foi possível identificar progressos significativos pois no último texto que produziram, os alunos continuaram a necessitar de ajuda para dividir um texto corrido em parágrafos, para melhorar a pontuação e para identificar alguns erros ortográficos. Entretanto a nível de ortografia, foi notória a aprendizagem da escrita da palavra “às”. Nas primeiras sessões os alunos confundiam a escrita das palavras a, à e á e a escrita de as, ás, e às. Também foi notória a diminuição da escrita de verbos em tempos passados com a terminação em ão em vez de am.

Tabela 38 – Percorso evolutivo da escrita do grupo 18

Sessão	Tarefa	Erros	Ajudas	Progressos
12		Erros ortográficos	Relembrou-se que no pretérito os verbos terminam em am e não em ão	
14	Descrever um animal em vias de extinção	Pontuação	Trabalho conjunto professora-alunos, em que a primeira lia as frases escritas pelo grupo tal como os alunos as tinham escrito, e posteriormente, lia fazendo a pontuação correta para que o grupo visse como ficava melhor.	
		Erros ortográficos	Explicação da diferença entre a, à e á e entre as, ás, e às Relembrou-se que no pretérito os verbos terminam em am e não em ão	
15	Os caminhar os e o urso	Pontuação e a utilização de parágrafos	Trabalho conjunto professora-alunos, em que a primeira lia as frases escritas pelo grupo tal como os alunos as tinham escrito, e posteriormente, lia fazendo a pontuação correta para que o grupo visse como ficava melhor.	Escrita correta da palavra “às”
		Erro ortográfico	Corrigido com recurso às regras de ortografia	
16	Aviso para colocar à entrada do museu	Falta de informação	Lembrou-se que o aviso tinha de ter um destinatário	
		Texto corrido sem parágrafos	Trabalho conjunto professora-alunos, em que a primeira lia as frases escritas pelo grupo tal como os alunos as tinham escrito, e posteriormente, lia fazendo a pontuação correta para que o grupo visse como ficava melhor.	
		Erros ortográficos	Corrigido com recurso às regras de ortografia	

Em termos cooperativos registam-se melhorias ligeiras, sobretudo a partir do meio da intervenção, mas a aluna O não deixou de preferir trabalhar individualmente e os colegas continuam a não se esforçar muito por participar.

Avaliação conjunta da sessão

A sessão decorreu como previsto com os alunos a atingir os objetivos propostos. Todos os alunos desenvolveram as suas tarefas que se encontravam dentro da sua zona de desenvolvimento proximal, de forma motivada, principalmente por ser a última sessão de trabalho e os alunos estarem praticamente de férias.

Semana de 9/6/2014 a 13/6/2014

19ª Sessão

Data: 12/6/2014

Tempo de duração: 90 minutos

Destinatários: grupo-turma

Atividades: leitura compreensiva de diferentes tipos de texto e produção de texto

Objetivos: responder ao teste sociométrico; fazer um balanço final conjunto da intervenção; agradecer aos intervenientes no trabalho

Material de suporte: questionário do teste sociométrico

Descrição da sessão:

Iniciamos a nossa décima nona e última sessão por volta das nove horas. Começamos por agradecer a colaboração dos alunos e da professora da turma no projeto.

Em seguida passamos o teste sociométrico à turma. E por fim, um pequeno questionário aos alunos para obtermos algum feedback escrito, uma vez que estes alunos são de muito poucas palavras.

Avaliação conjunta da sessão

A sessão decorreu como o previsto com alguns alunos emocionados pelo facto de termos terminado o projeto e a concluírem com êxito as suas tarefas.

Avaliação conjunta da semana

A semana correu como previsto, com os objetivos a serem atingidos. Os alunos trabalharam de forma motivada e empenhada.

Avaliação e reflexão semanal da professora titular e da professora investigadora

Graças ao trabalho cooperativo em grupos heterogéneos, as crianças desenvolveram tarefas que ultrapassaram o limite das suas capacidades e assumiram um papel ativo na construção dos seus conhecimentos. Nesta zona de desenvolvimento, o par aluno-professor envolveu-se numa atividade conjunta de resolução de problemas, no qual ambos partilharam o conhecimento e a responsabilidade pelo desempenho da tarefa. Deste modo ao fornecermos aos alunos tarefas que foram para além do seu desenvolvimento real, contribuímos para o aumento do seu desenvolvimento cognitivo e para o desenvolvimento das suas ZDP.

Através da instrução, as crianças passaram dos processos psicológicos elementares e das funções naturais às funções psicológicas humanas ou superiores, ou seja, através da atividade prática e instrumental, em interação ou em cooperação social, os processos psicológicos naturais foram sendo reestruturados, dando origem aos processos psicológicos superiores. Com o aparecimento destes últimos, surgiu “uma atenção consciente e mediada, uma memória voluntária e mediada, uma inteligência representacional, etc.” (Alvarez & Río, 1993, p. 82) que permitem controlar os primeiros.

No que se refere às meninas despoletadoras da nossa intervenção, a aluna E participou pela primeira vez nas atividades da turma tal como os seus colegas, o que a fez trabalhar sempre de forma motivada. A Aluna N nunca esteve muito motivada e se no início da sessão até trabalhava bem, a partir do meio desta já começava a ficar cansada. As nossas sessões não foram muito motivadoras. Ela preferia sessões de desenho.

4.3. Avaliação global da intervenção

Concluída a nossa intervenção na turma 4ºB da escola Y, procedemos à avaliação global do trabalho de projeto realizado, comparando a situação inicial em que se interveio com a situação existente no final do ano letivo. Embora tenhamos procurado captar o processo de desenvolvimento através do ensino, enquanto este ia surgindo, tenhamos procurado identificar as capacidades dos alunos no momento da sua formação e aparição, em situação de aprendizagem, não foi fácil estabelecer um percurso evolutivo da maioria dos alunos da turma, no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita.

No caso da leitura, esta dificuldade prende-se, por um lado, com o facto de a capacidade de interpretação de um texto variar em função de vários fatores, como por exemplo, o tipo de texto ou a concentração de quem está a ler, e por outro, devido à necessidade de irmos rodando os elementos dos grupos de modo a que cada aluno pudesse trabalhar com o maior número possível de colegas. Outra dificuldade prende-se com a exigência da professora titular para que todos os alunos trabalhassem o maior número possível de tipos de texto, e consequentemente, não podermos fornecer aos alunos um determinado texto, o número de vezes necessárias para o lerem sem ajuda. No caso da escrita, a tarefa está mais facilitada em termos de estruturação de texto. Mas no que toca à ortografia, a dificuldade foi intransponível uma vez que a redação dos textos não cabia sempre ao mesmo elemento do grupo, e por vezes, os colegas de grupo corrigiam os erros do colega que tinha redigido o texto, acabando nós por não tomarmos conhecimento das dificuldades do aluno. Por outro lado, apenas alguns alunos do terceiro ano escreviam com erros ortográficos. Deste modo, apenas ao nível das interações sociais e das competências cooperativas foi possível estabelecer um percurso evolutivo relativamente rigoroso dos alunos com maiores dificuldades nestes campos.

No entanto, e porque as monitorizamos individualmente com alguma regularidade, conseguimos estabelecer os percursos evolutivos das alunas E e N em termos de leitura, de escrita e ao nível das interações sociais.

4.3.1. Percurso evolutivo da turma

A tabela 39 permite verificar a evolução da turma em termos gerais desde o início da intervenção até à sua conclusão. Segundo a professora da turma, em termos académicos, as classificações dos testes melhoraram. Mas as notas dos exames foram uma desgraça. A turma continua muito fraquinha e heterogénea (apêndice 5).

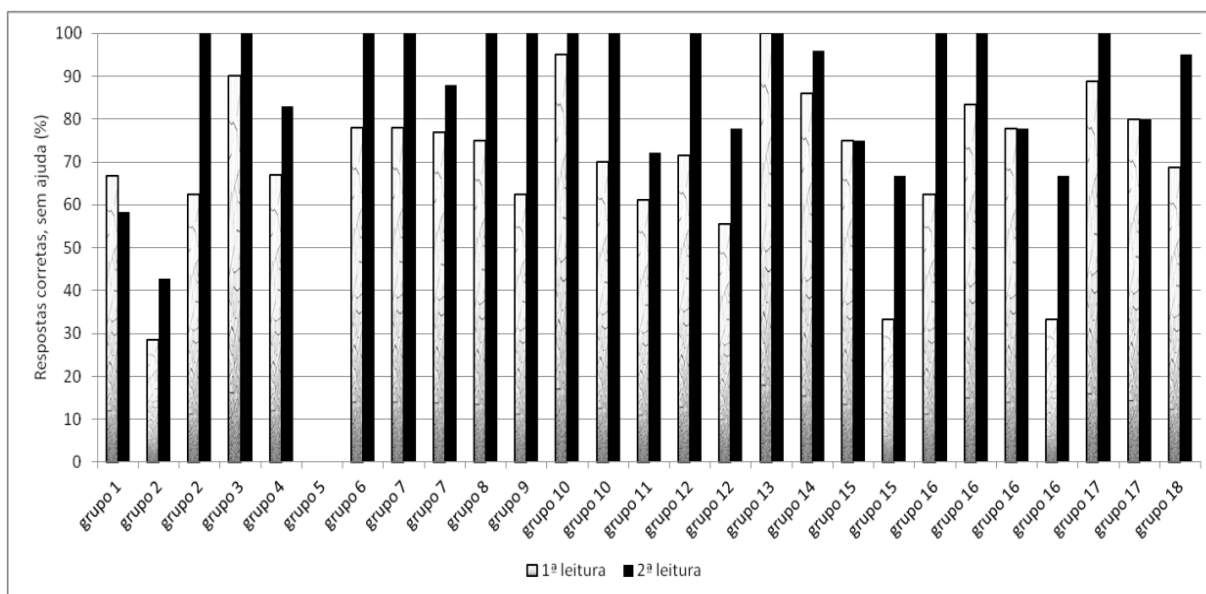
No que se refere às interações sociais, apesar de haver algumas situações que se mantiveram, também se registaram algumas alterações, comprovadas pelos resultados dos testes sociométricos. Destaca-se a aluna O que no início do ano era uma das crianças mais rejeitadas pela turma e no final do ano continuava a sê-lo. De destacar ainda que os alunos mais e menos escolhidos se mantiveram ao longo de toda a intervenção. Os alunos B e M mantiveram-se como os menos escolhidos e os alunos D e L como os mais escolhidos. A aluna E, que antes era “invisível” na turma, passou a ser escolhida pelos colegas (gráficos e tabelas 45 a 56 e gráficos 71 a 82).

Tabela 39 – Percurso evolutivo da turma em termos gerais

Áreas de intervenção	Situação inicial	Situação final
Leitura e Escrita	Resultados fracos	As classificações dos testes melhoraram, mas a turma continua muito fraquinha e heterogénea
Interações sociais	Existência de diversos grupos de trabalho Não tinham regras de sala de aula e eram mal-educados uns com os outros Concentração dos contactos e amizades em grupos mais ou menos coesos Alunos menos escolhido: B e M Alunos mais escolhido: D e L Aluno mais rejeitado da turma: O	Com a professora da turma continuam a existir diferentes grupos de trabalho, pois as práticas pedagógicas centradas no professor, não permitem que seja de outra forma. Melhoria ligeira em termos de competências cooperativas e na diminuição da agressividade Maior diversificação dos contactos e amizades Alunos menos escolhido: B e M Alunos mais escolhido: D e L A aluna O aumentou o número de rejeições

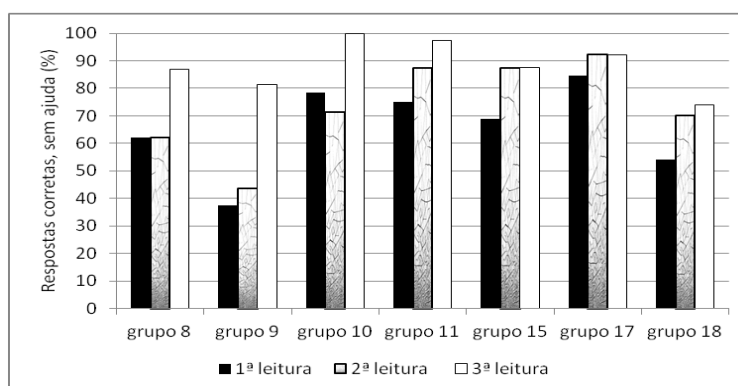
No que à leitura diz respeito, estes resultados são sustentados pelos nossos registos colhidos ao longo das sessões e resumidos nos gráficos 69 e 70.

Gráfico 69 – Percurso evolutivo da leitura dos diferentes grupos, medido por duas leituras do mesmo texto



O gráfico 69 permite verificar que, de um modo geral, todos os grupos fizeram progressos da primeira para a segunda leitura de um texto, com exceção do grupo 1 que na segunda leitura necessitou de mais ajuda do adulto do que na primeira, talvez devido a distração dos alunos. O grupo 5 não chegou a fazer uma segunda leitura, porque a tarefa realizada nas primeiras sessões estava fora da sua ZDP. No entanto estes meninos também fizeram progressos, pois ao serem integrados noutros grupos ao longo da intervenção, tiveram ajuda não só dos colegas como também das professoras presentes na sala. O gráfico 70 mostra a mesma tendência de progressos, desta vez medida através de três leituras do mesmo texto.

Gráfico 70 – Percurso evolutivo da leitura de alguns grupos, medido por três leituras do mesmo texto



Lançando um olhar aos nossos registos de escrita, tabelas 40, 41 e 42 verifica-se que foi possível identificar progressos em vários grupos. No entanto estes têm de ser vistos com alguma cautela uma vez que os resultados por nós observados resultam do facto de ser ou não o mesmo elemento de cada grupo a redigir os textos, do facto de todos os elementos do grupo lerem o texto e fazerem as necessárias correções antes de chamarem a docente para corrigir o trabalho, dos elementos do grupo que participaram no trabalho,.... O grupo 4 reduziu a necessidade de ajuda na escrita da carta no que se refere à informação e progressão do texto; o grupo 8 reduziu a necessidade de ajuda na escrita no diálogo no que se refere estrutura do texto em diálogo e na correção de erros ortográficos; o grupo 9 reduziu a necessidade de ajuda no que se refere à pontuação; o grupo 10 reduziu a necessidade de ajuda no que se refere à pontuação; o grupo 10 reduziu a necessidade de ajuda no que se refere à escrita da carta e à correção de erros ortográficos, uma vez que passaram a escrever corretamente os verbos no pretérito, não trocando a terminação am pela terminação ão, nem trocaram o a pelo à; o grupo 10 reduziu a necessidade de ajuda no que se refere à escrita do diálogo e do convite; o grupo 15 reduziu a necessidade de ajuda no que se refere à pontuação: os alunos já recorrem mais à vírgula e mesmo ao ponto final, e no que se refere à correção de erros ortográficos: diminuição dos erros de acentuação, nomeadamente á em vez de à ou a em vez de à; o grupo 18 reduziu a necessidade de ajuda no que se refere à correção de erros ortográficos: diminuição dos erros de acentuação, nomeadamente á em vez de à ou a em vez de à.

Tabela 40 – Percurso evolutivo da escrita dos grupos 1 a 6

	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4	Progressos
Grupo 1	Pontuação; falta de informação			Não necessitaram de ajuda	
Grupo 2	Não necessitaram de ajuda				
Grupo 3	Não necessitaram de ajuda	Um erro ortográfico		Dois erros ortográficos	
Grupo 4		Falta de informação; Um ou outro erro ortográfico		Um ou outro erro ortográfico	Redução da ajuda no que se refere à informação e progressão
Grupo 5			Estrutura frásica; erros ortográficos		
Grupo 6		Pontuação	Um ou outro erro ortográfico; Pontuação	Um ou outro erro ortográfico	

Tabela 41 – Percurso evolutivo da escrita dos grupos 7 a 12

Sessão	Sessão 5	Sessão 6	Sessão 7	Sessão 8	Sessão 9	Sessão 10	Progressos
Grupo 7	Não necessitaram da ajuda	Não necessitaram da ajuda	Um erro ortográfico	Não necessitaram de ajuda	Não necessitaram de ajuda	Não necessitaram de ajuda	
Grupo 8	Pontuação e alguns aspetos característicos do texto em diálogo; Erros ortográficos	Pontuação; Erros ortográficos	Não necessitaram da ajuda	Pontuação, nomeadamente a utilização da vírgula.			Redução da ajuda na estrutura do texto em diálogo e na correção de erros ortográficos
Grupo 9	Erros ortográficos; pontuação e a utilização de parágrafos			Pontuação; alguns erros ortográficos de acentuação		Pontuação	Redução da ajuda na pontuação
Grupo 10	Pontuação e alguns aspetos característicos do texto em diálogo; Erros ortográficos		Não necessitaram da ajuda		Falta de informação; Estrutura do texto; Erros ortográficos	Erros ortográficos	Redução da ajuda na estrutura do texto
Grupo 11	Erros ortográficos de acentuação	Falta de informação Erros ortográficos	Falta de informação Erros ortográficos	Um ou outro erro ortográfico	Pontuação e utilização de parágrafos Alguns erros ortográficos	Alguns erros ortográficos	Redução da ajuda na escrita da carta; na correção de erros ortográficos: escreveram bem os verbos no pretérito, não trocando a terminação am pela terminação ão, nem trocaram o a pelo à.
Grupo 12	Estrutura do texto Erros ortográficos	Falta de informação	Erros ortográficos	Erros ortográficos		Erros ortográficos	Redução da ajuda escrita do diálogo e do convite

Tabela 42 – Percurso evolutivo da escrita dos grupos 13 a 18

	Sessão 12	Sessão 13	Sessão 14	Sessão 15	Sessão 16	Sessão 17	Progressos
Grupo 13	Não necessitaram de ajuda	Não necessitaram de ajuda		Não necessitaram de ajuda		Não necessitaram de ajuda	
Grupo 14		Não necessitaram de ajuda	Não necessitaram de ajuda	Não necessitaram de ajuda		Não necessitaram de ajuda	
Grupo 15	Erro ortográfico de acentuação	Pontuação e a utilização de parágrafos; Um ou outro erro ortográfico	Erros ortográficos de acentuação		Pontuação e a utilização de parágrafos	Não necessitaram de ajuda	Redução da ajuda na pontuação: os alunos já recorrem mais à vírgula e mesmo ao ponto final. Redução da ajuda na correção de erros ortográficos: diminuição dos erros de acentuação, nomeadamente á em vez de à ou a em vez de à
Grupo 16	Falta de informação		Não necessitaram de ajuda		Dificuldade em iniciar o trabalho	Pontuação e a utilização de parágrafos	
Grupo 17	Falta de informação	Um ou outro erro ortográfico		Não necessitaram da ajuda	Não necessitaram de ajuda	Um erro ortográfico	
Grupo 18	Erros ortográficos	Pontuação; Erros ortográficos		Pontuação e a utilização de parágrafos; Erro ortográfico	Falta de informação; Texto corrido sem parágrafos; Erros ortográficos		Redução da ajuda na correção de erros ortográficos: diminuição dos erros de acentuação, nomeadamente á em vez de à ou a em vez de à

Em termos sociais, quer as matrizes sociométricas, quer os sociogramas em alvo, mostram que houve modificações ao longo da intervenção.

No que se refere às escolhas dos alunos, comparando as matrizes e os sociogramas realizados no início e no final da intervenção (tabelas 45 e 46 e gráficos 71 e 72), verifica-se que quer o número de alunos pouco escolhidos, quer o número de alunos muito escolhidos pelos colegas, diminuiu, ou seja, no final da intervenção, os alunos tinham diversificado mais os seus contactos e amizades, a turma era mais coesa. Destacam-se os alunos B e M por continuarem a ser dos menos escolhidos e os alunos D e L por continuarem a ser dos mais escolhidos pelos colegas. O aluno B foi uma das crianças menos escolhidas, provavelmente devido às suas dificuldades sociais. É uma criança sossegada com bastantes dificuldades académicas e algumas dificuldades cooperativas. O aluno M é uma criança sossegada, trabalhadora e sem problemas académicos ou cooperativos. O facto de ser pouco escolhido talvez se deva à sua timidez. Os alunos D e L foram os mais escolhidos provavelmente devido ao facto de serem crianças sem problemas académicos ou sociais, além de serem crianças expansivas.

No que se refere às rejeições (tabelas 55 e 56 e gráficos 81 e 82), verifica-se que o número de alunos sem rejeição alguma diminuiu bastante passando de seis para dois. O número de alunos muito rejeitados também diminuiu. No entanto destaca-se a aluna O não só por continuar a ser a mais rejeitada da turma como ainda por ter aumentado o número de rejeições e de colegas que a rejeitaram. A aluna foi rejeitada por metade dos colegas da turma provavelmente devido às suas dificuldades cooperativas. É uma aluna com muitas dificuldades de trabalhar em grupo. Ao longo da intervenção sentamo-nos com o seu grupo em várias sessões para lhes demonstrar como trabalhar, mas os progressos foram reduzidos. O aluno G foi rejeitado por seis colegas provavelmente devido também à sua timidez.

Assim também no que se refere às rejeições, a turma está muito mais homogénea, uma vez que a maioria dos alunos foi rejeitada por um ou dois colegas.

Analisando os sociogramas de cada um dos domínios podemos observar que no grupo dos mais escolhidos se destaca o aluno D, que no início da intervenção, se encontrava no grupo dos mais escolhidos para colega de mesa na sala (tabela 47 e gráfico 73) e para colega de trabalho (tabela 49 e gráfico 75). No final desta, encontra-se neste grupo em todos os domínios (tabelas 48, 50, 52 e 54 e gráficos 74, 76, 78 e 80). Estas escolhas devem-se provavelmente ao facto deste conseguir ser líder na turma, apesar de ser um aluno do terceiro ano e de apresentar dificuldades académicas e cooperativas.

O aluno J que no início da intervenção se encontrava no grupo dos mais escolhidos para colega de mesa, colega de trabalho, e no domínio da afetividade/amizade (tabelas 47, 49, 51 e gráficos 73, 75 e 77), no final desta continua a manter-se neste grupo, mas apenas como colega de trabalho (tabela 50 e gráfico 76). É o melhor aluno da turma em termos académicos, amigo de ajudar quem precisa, mas também bastante autónomo e mais maturo que a maioria dos colegas.

A aluna C encontra-se no grupo dos mais escolhidos como colega de brincadeira (tabela 54 e gráfico 80). Apesar das suas dificuldades académicas e cooperativas é uma criança meiga que esteve a repetir o terceiro ano pela segunda vez.

Relativamente ao grupo dos menos escolhidos em cada um dos critérios observamos que a aluna K nunca foi escolhida, o que se deve provavelmente ao facto desta ser uma aluna pertencente a uma minoria étnica que não valoriza a escola e tem uma cultura própria. É uma aluna que de manhã chegava frequentemente bastante atrasada às aulas e que faltou imenso ao longo do ano, mas especialmente no final deste. É também uma criança muito pouco educada, com muitas dificuldades académicas e cooperativas, sempre disposta a encontrar alguma falha na investigadora quando que esta se sentava junto do seu grupo para ensinar habilidades sociais ou académicas. O aluno M também foi um dos menos escolhidos para colega de mesa e no domínio da afetividade/amizade (tabelas 48 e 52 e gráficos 74 e 78), provavelmente por ser um aluno tímido e bastante autónomo. Neste grupo encontramos ainda o aluno B que não tem amigos na turma.

A professora da turma na entrevista referiu notar uma melhoria ligeira em termos de competências cooperativas e na diminuição da agressividade.

Tabela 43 – Matriz sociométrica de escolhas – início da intervenção

		Masculino									Feminino								Nº escolhas	Nº Ind. escolhidos
		A	B	D	F	G	I	J	M	P	C	E	H	K	L	Q	Q	R		
Masculino	A			1032		2323		3100		0211										
	B				3330			1113	2220		0001					0002				
	D	3222			2333	1111														
	F	0220		1101			0032	3010	0300	2003										
	G	3332		1111				2220										0003		
	I			1311		2233		3122												
	J	0022		3331	1113	2200														
	M		0032					1113			3221				2300					
P	1011		2200	0322		0003	3030	0100												
Feminino	C				2020			3100	0001				0333		1212					
	E	0300			3200			2030			0020					1111				
	H													2222	1111		3300	0033		
	K												1112		2221		3333			
	L							0200			0003		3032			2000	0320			
	Q						2000				0033		3100				1311	0222		
	Q												0333	3000	1222			2111		
	R					0230							3003		2122		1311			

a	3454	0011	6545	5553	4543	1012	9773	1311	1112	1134		4545	3122	6655	2112	4543	1234
b	16	2	20	18	16	4	26	6	5	9		18	8	22	6	16	10
c	6	1	6	6	5	3	10	4	2	5	0	6	3	6	3	5	4

190	
	75

Legenda: a - Totais por critério b - Totais combinados c - Nº de indivíduos por quem cada um é escolhido

Legenda: Totalmente Recíproca (4critérios) Reciprocidade forte (3 - 4 critérios) Parcialmente Recíproca
 Escolha Forte (escolha não recíproca) alunos mais escolhidos alunos menos escolhidos

Crítérios: 1º critério: domínio do trabalho e da afetividade 2º critério: domínio do trabalho 3º critérios - domínio da afetividade/amizade
 4º critério: domínio lúdico

Tabela 44 – Matriz sociométrica de escolhas – fim da intervenção)

		Masculino									Feminino									Nº escolhas	Nº Ind. escolhidos
		A	B	D	F	G	I	J	M	P	C	E	H	K	L	N	O	Q	R		
Masculino	A		0300	1221			3033	2112												12	4
	B	0030		1013	0300	0100			0001	2020	3202									12	7
	D	3332				2241													1123	12	3
	F	0033		2020		0300	1012	3000	0101	0200										12	7
	G			3333														2222	1111	12	3
	I			3223	0302	2000				1111		0030								12	5
	J	2322		1111		3233														12	3
	M		0001	0300				2200			0034						0002	3110		1020	12
P	3033		0002			1111	2320	0200												12	5
Feminino	C			3000				0100	0202	2000			0030		1320		0011		0003	12	8
	E							0200					2022		3133	1311				12	4
	H									3302	2203				1111			0020	0030	12	5
	K												2221		1112		3330			11	3
	L									0003	3200	1111						0030	2322	12	5
	N									1111	0022						0033	2200		10	4
	O		2000	0111	3030						1222									10	4
	Q																			0	0
R			0003		2220		0300							3032			1111		12	5	

A	3254	1101	7678	1211	4532	3133	4621	0303	3221	4436	2222	3243	0	5454	1112	2242	3342	4354
B	14	3	28	5	14	10	13	6	8	17	8	12	0	18	5	10	12	16
C	5	3	11	3	6	3	7	4	4	6	4	4	0	5	2	4	5	6

199	
	82

Legenda: A - Totais por critério B - Totais combinados C - Nº de indivíduos por quem cada um é escolhido

Legenda: Totalmente Recíproca (4critérios) Reciprocidade forte (3 - 4 critérios) Parcialmente Recíproca
 Escolha Forte (escolha não recíproca) alunos mais escolhidos alunos menos escolhidos

Crítérios: 1º critério: domínio do trabalho e da afetividade 2º critério: domínio do trabalho 3º critérios - domínio da afetividade/amizade
 4º critério: domínio lúdico

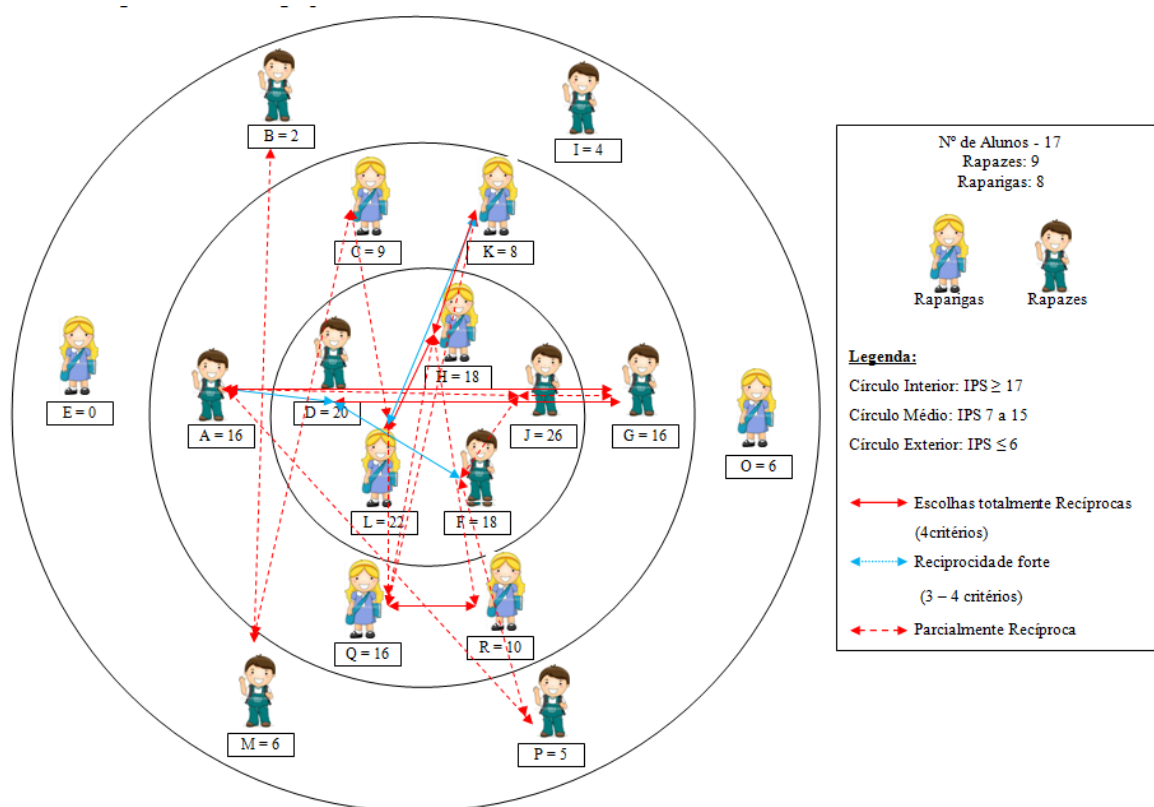


Gráfico 72 – Sociograma em alvo do grupo das escolhas – fim da intervenção)

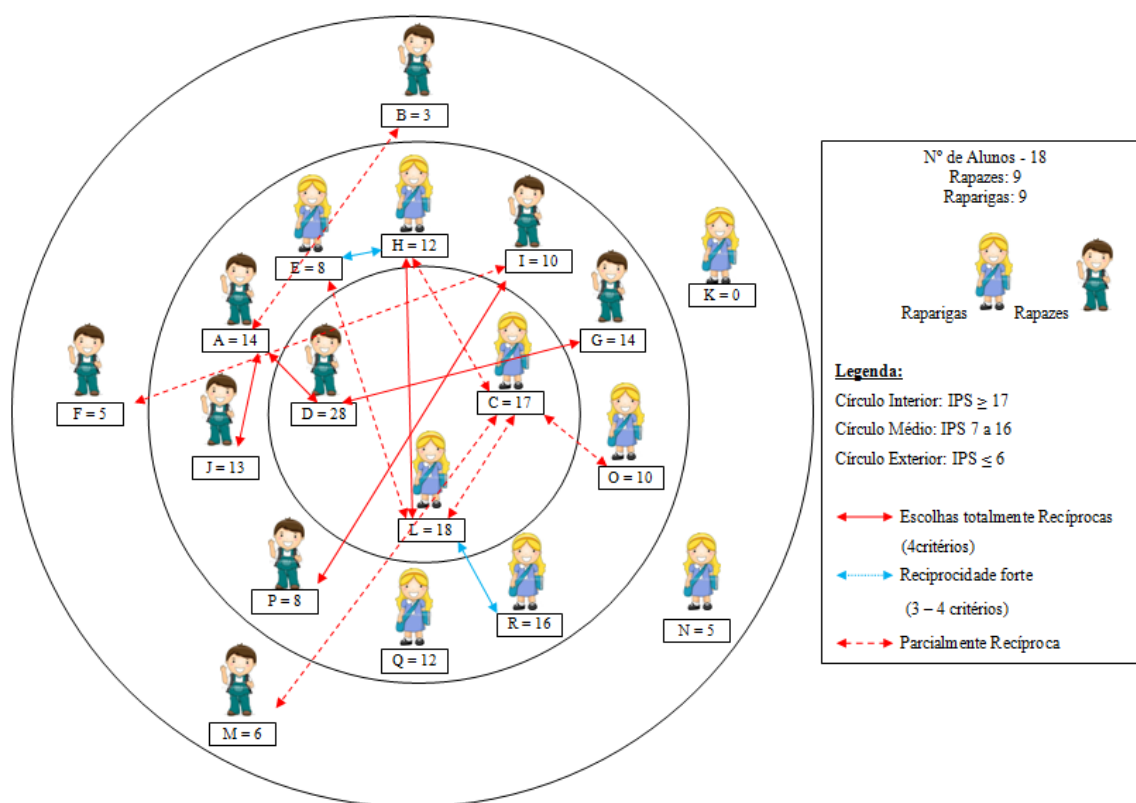


Tabela 45 – Matriz sociométrica de escolhas – Colega de mesa na sala (1º critério) – início da intervenção

		Masculino									Feminino								Nº escolhas	Nº Ind. escolhidos
		A	B	D	F	G	I	J	M	P	C	E	H	K	L	O	Q	R		
Masculino	A			1		2		3											3	3
	B				3			1	2										3	3
	D	3																	3	3
	F			1		2	1			2									3	3
	G	3		1				3											3	3
	I			1				2		3									3	3
	J			3	1	2													3	3
	M							1			3				2				3	3
P	1		2				3											3	3	
Feminino	C				2			3							1				3	3
	E				3			2								1			3	3
	H													2	1		3		3	3
	K												1		2				3	3
	L												1	3		2			3	3
	O						2						3				1		3	3
	Q													3	1				3	3
	R												3		2		1		3	3
		a	3		6	5	4	1	9	1	1	1		4	3	6	2	4	1	51
																				51

Legenda: a - Totais por critério

Legenda:  Totalmente Recíproca (1ª escolha)  Totalmente Recíproca (1ª e/ou 2ª e/ou 3ª escolhas)

Critérios: 1º critério: domínio do trabalho – Colega de mesa na sala

Tabela 46 – Matriz sociométrica de escolhas – Colega de mesa na sala (1º critério) – fim da intervenção

		Masculino									Feminino									Nº escolhas	Nº Ind. escolhidos	
		A	B	D	F	G	I	J	M	P	C	E	H	K	L	N	O	Q	R			
Masculino	A			1			3	2													3	3
	B			1					2		3										3	3
	D	3																		1	3	3
	F			2			1	3													3	3
	G			3														2	1		3	3
	I			3		2				1											3	3
	J	2		1		3															3	3
	M																3		1		3	3
P	3					1	2													3	3	
Feminino	C			3					2						1						3	3
	E												2		3	1					3	3
	H										3	2			1						3	3
	K														1			3			3	3
	L																				3	3
	N										1										2	2
	O		2		3						1										3	3
	Q																					
	R					2									3				1		3	3

A	3	1	7	1	4	3	4		3	4	2	3		5	1	2	3	4
50																		
																		53

Legenda: A - Totais por critério

Legenda:  Totalmente Recíproca (1ª escolha)  Totalmente Recíproca (1ª e/ou 2ª e/ou 3ª escolhas)

Critérios: 1º critério: domínio do trabalho – Colega de mesa na sala

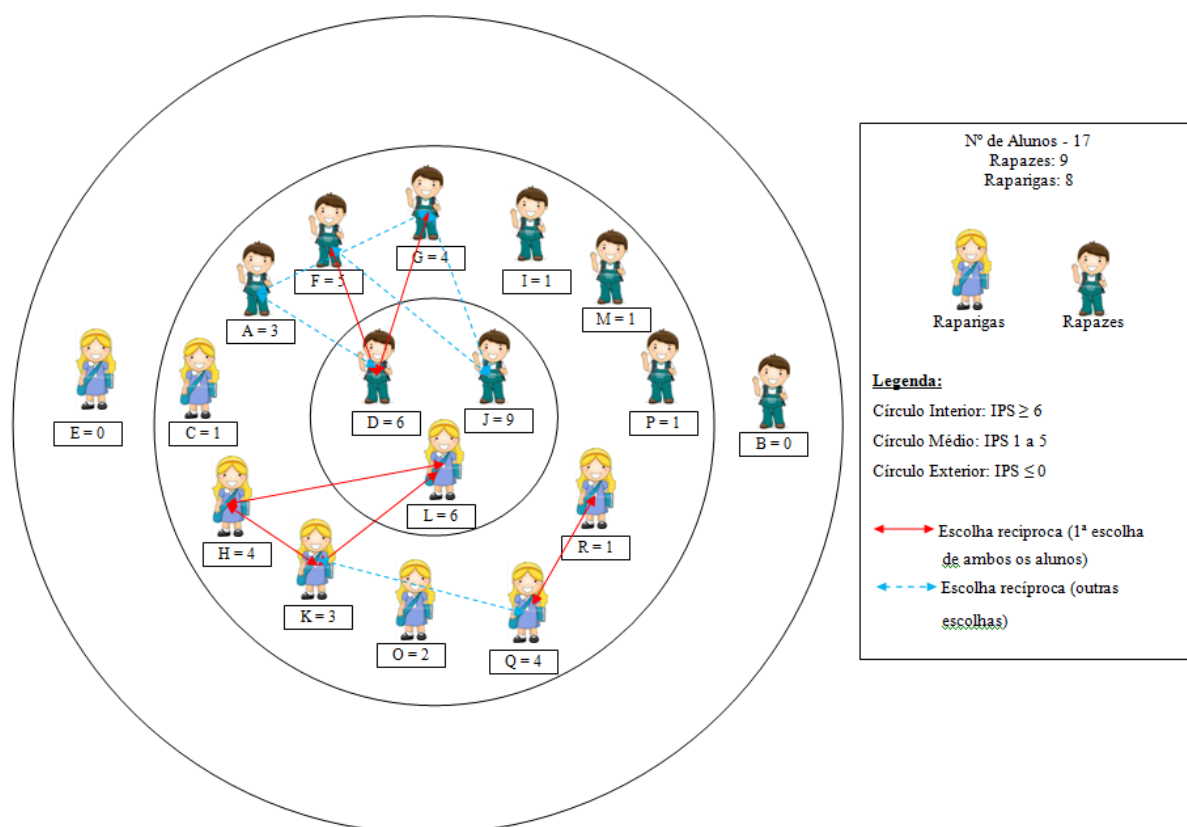
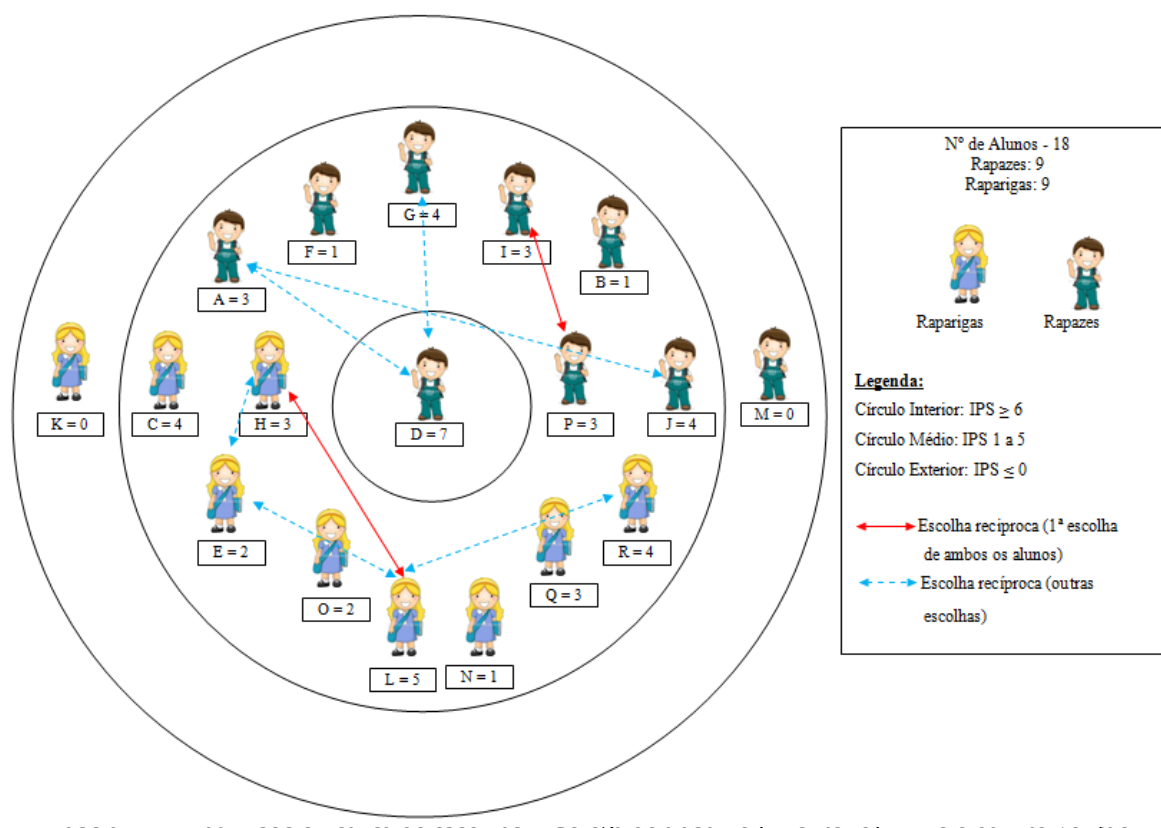


Gráfico 74 – Sociograma em alvo – Colega de mesa na sala (1º critério) – fim da intervenção



		Masculino									Feminino									Nº escolhas	Nº Ind. escolhidos
Masculino	A					3		1		2										3	3
	B				3			1	2											3	3
	D	2			3	1														3	3
	F	2		1					3											3	3
	G	3		1				2												3	3
	I			3		2		1												3	3
	J			3	1	2														3	3
	M							1			2				3					3	3
	P			2	3				1											3	3
Feminino	C							1					3		2					3	3
	E	3			2											1				3	3
	H													2	1		3			3	3
	K											1		2			3			3	3
	L						2					1					3			3	3
	Q											1					3	2		3	3
	Q											3		2				1		3	3
	R					2								1			3			3	3
	R																			3	3

a	4		5	5	5		7	3	1	1		5	1	6	1	5	2			51	
																				51	

Legenda: a - Totais por critério

Legenda:  Totalmente Recíproca (1ª escolha)  Totalmente Recíproca (1ª e/ou 2ª e/ou 3ª escolhas)

Crítérios: 1º critério: domínio do trabalho – Colega de mesa na sala

Tabela 48 – Matriz sociométrica de escolhas – Colega de trabalho (2º critério) – fim da intervenção

		Masculino									Feminino									Nº escolhas	Nº Ind. escolhidos
Masculino	A		3	2				1												3	3
	B				3	1				2										3	3
	D	3				2													1	3	3
	F					3			1	2										3	3
	G			3														2	1	3	3
	I			2	3					1										3	3
	J	3		1		2														3	3
	M			3														1		3	3
	P					1	3	2												3	3
Feminino	C						1	2					3							3	3
	E						2							1	3					3	3
	H									3	2			1						3	3
	K													1			3			3	3
	L										2	1							3	3	3
	N									1								2		2	2
	O			1						2										2	2
	Q																		1		
	R					2		3												3	3

A	2	1	6	2	5	1	6	3	2	4	2	2	0	4	1	2	3	3		49	
																				47	

Legenda: a - Totais por critério

Legenda:  Totalmente Recíproca (1ª escolha)  Totalmente Recíproca (1ª e/ou 2ª e/ou 3ª escolhas)

Crítérios: 1º critério: domínio do trabalho – Colega de mesa na sala

Gráfico 75 – Sociograma em alvo – Colega de trabalho (2º critério) – início da intervenção

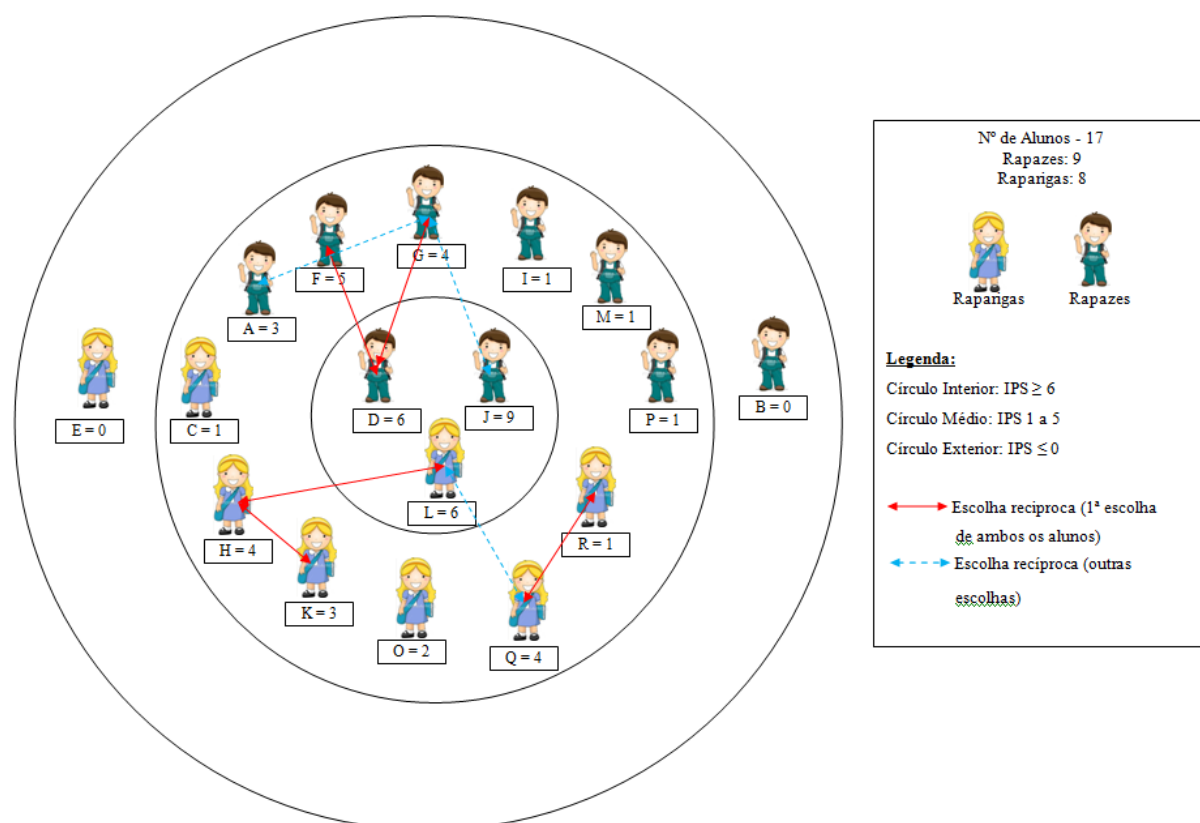


Gráfico 76 – Sociograma em alvo – Colega de trabalho (2º critério) – fim da intervenção

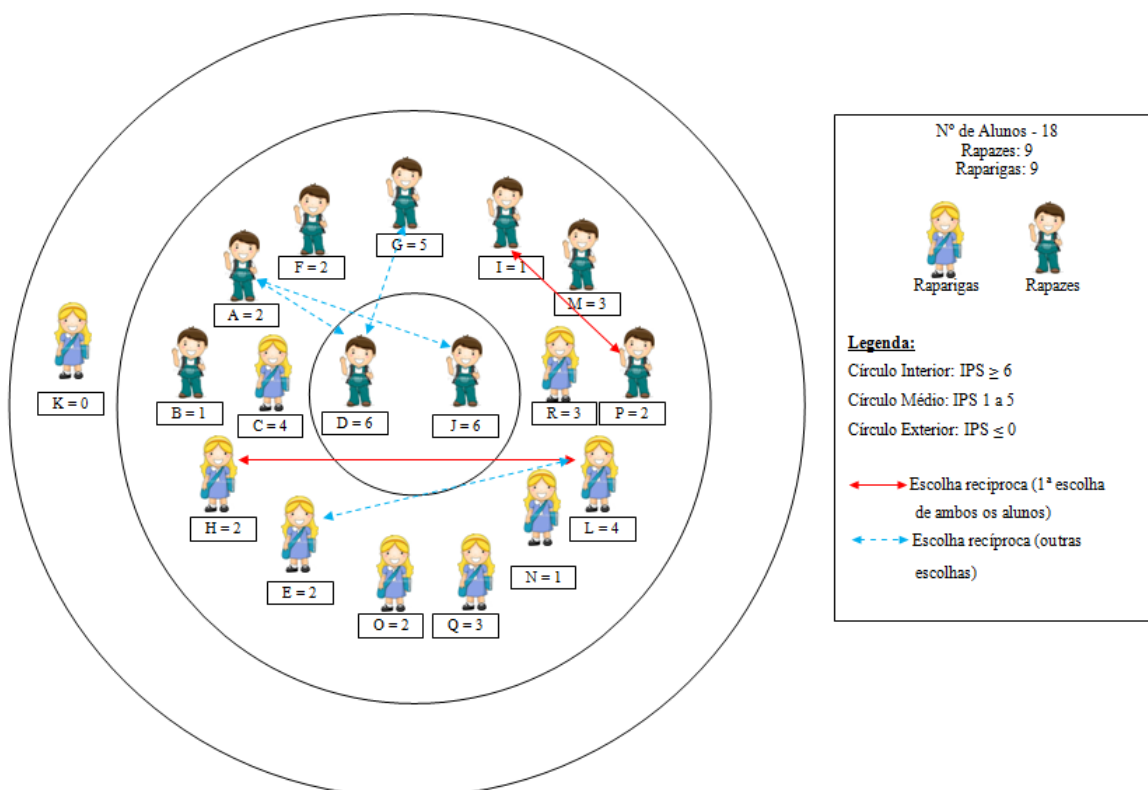


Tabela 49 – Matriz sociométrica de escolhas – amizade (3º critério) – início da intervenção

		Masculino									Feminino								Nº escolhas	Nº Ind. escolhidos	
		A	B	D	F	G	I	J	M	P	C	E	H	K	L	Q	Q	R			
Masculino	A			3		2				1									3	3	
	B				3			1	2										3	3	
	D	2			3	1													3	3	
	F	2					3	1											3	3	
	G	3		1				2											3	3	
	I			1				2											3	3	
	J	2		3	1														3	3	
	M							1			2								3	3	
P	1			2			3											3	3		
Feminino	C				2								3		1				3	3	
	E							3			2					1			3	3	
	H													2	1			3	3	3	
	K												1		2		3		3	3	
	L												1	3			2		3	3	
	Q										3						1	2	3	3	
	Q												3		2			1	3	3	
	R					3									2		1		3	3	
a																					
b		5	1	4	5	4	1	7	1	1	3		4	2	5	1	4	3	51		
c																				51	

Legenda: a - Totais por critério

Legenda:  Totalmente Recíproca (1ª escolha)  Totalmente Recíproca (1ª e/ou 2ª e/ou 3ª escolhas)

Critérios: 1º critério: domínio do trabalho – Colega de mesa na sala

Tabela 50 – Matriz sociométrica de escolhas – amizade (3º critério) – fim da intervenção

		Masculino									Feminino									Nº escolhas	Nº Ind. escolhidos
		A	B	D	F	G	I	J	M	P	C	E	H	K	L	N	O	Q	R		
Masculino	A			2			3	1												3	3
	B	3		1						2										3	3
	D	3				1													2	3	3
	F	3		2			1													3	3
	G			3														2	1	3	3
	I			2						1		3								3	3
	J	2		1		3												1		2	3
	M										3							1			3
P	3					1	2													3	
Feminino	C												3		2		1			3	3
	E												2		3					3	3
	H													2	1			2	3	3	3
	K													1			3			3	3
	L																		3		3
	N										1	2					3			3	3
	O			1	3						2									3	3
	Q														3			1		3	3
R						2									3					3	

A	5	0	7	1	3	3	2	0	2	3	2	4	0	5	1	4	4	5

51	
	51

Legenda: a - Totais por critério

Legenda:  Totalmente Recíproca (1ª escolha)  Totalmente Recíproca (1ª e/ou 2ª e/ou 3ª escolhas)

Critérios: 1º critério: domínio do trabalho – Colega de mesa na sala

Gráfico 77 – Sociograma em alvo – amizade (3º critério) – início da intervenção

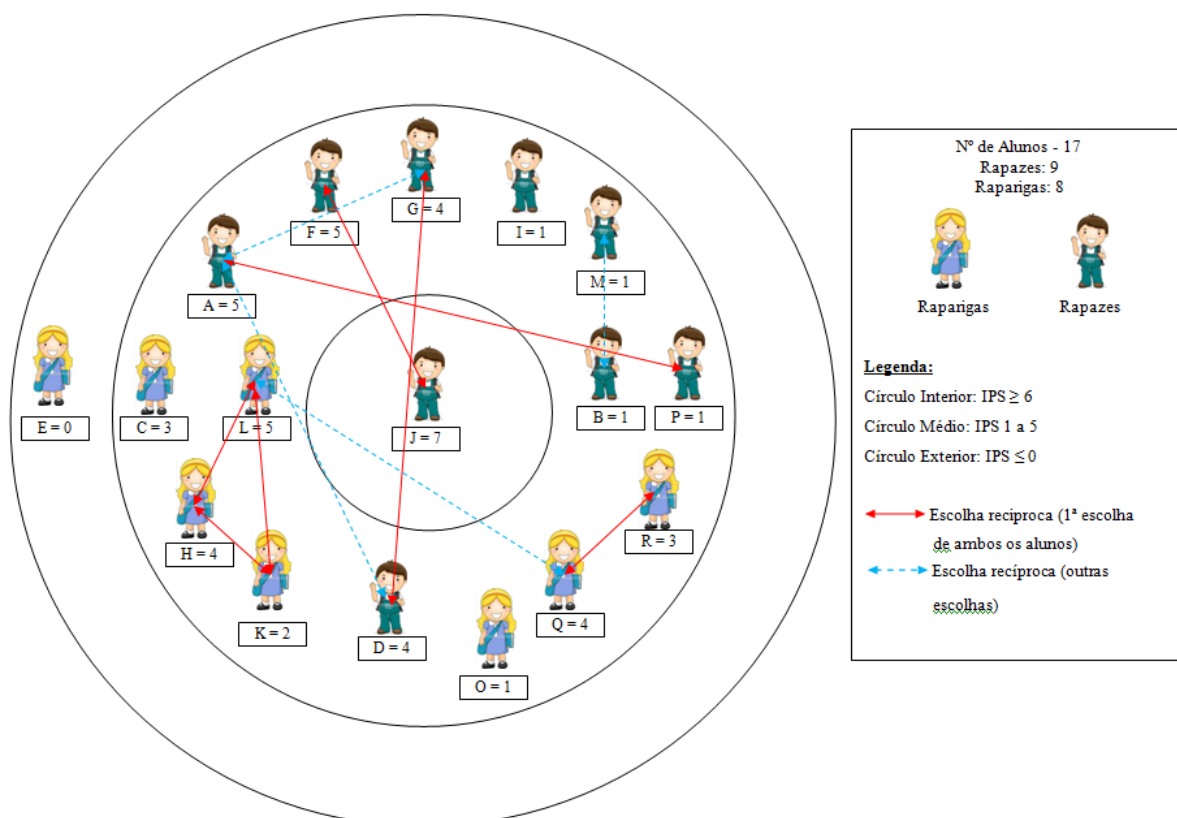


Gráfico 78 – Sociograma em alvo – amizade (3º critério) – fim da intervenção

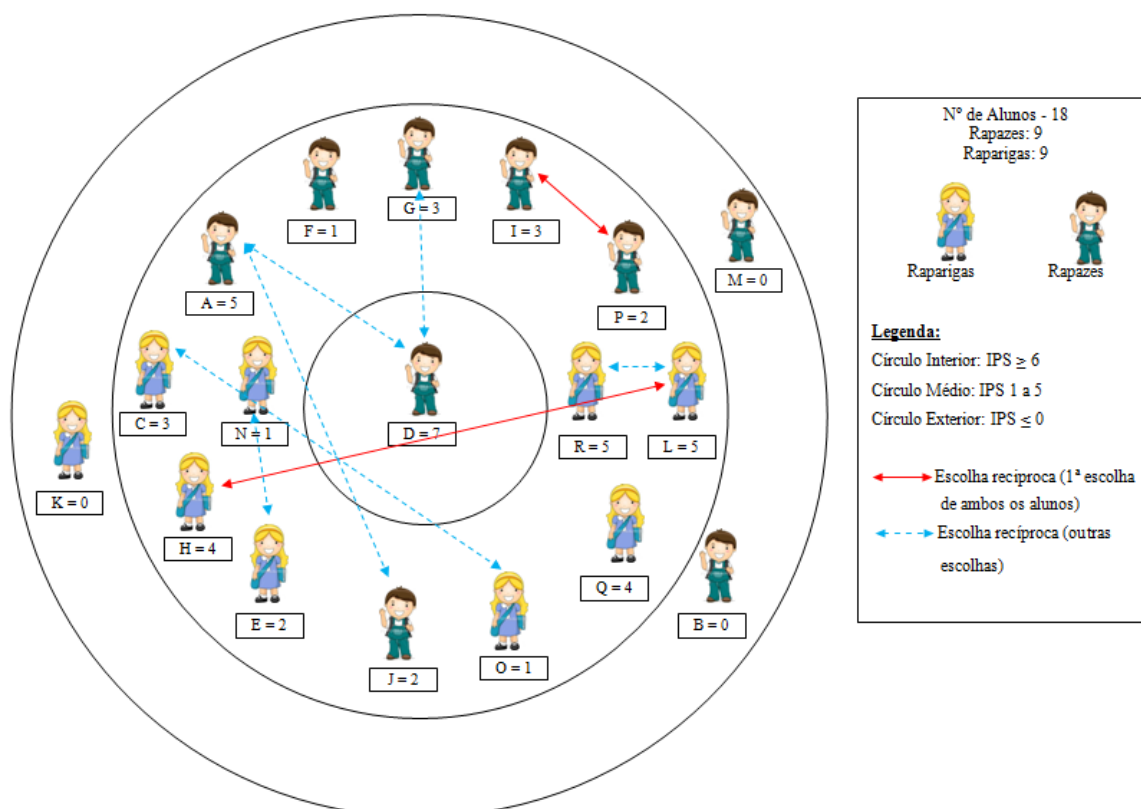


Tabela 51 – Matriz sociométrica de escolhas – colega de brincadeira (4º critério) – início da intervenção

		Masculino									Feminino									Nº escolhas	Nº Ind. escolhidos
		A	B	D	F	G	I	J	M	P	C	E	H	K	L	Q	Q	R			
Masculino	A			2		3				1										3	3
	B							3			1					2				3	3
	D	2			3	1														3	3
	F			1			2			3										3	3
	G	2		1														3		3	3
	I			1		3		2												3	3
	J	2		1	3				3											3	3
	M		2																	3	3
P	1			2		3				1									3	3	
Feminino	C								1				3		2					3	3
	E															1				1	1
	H													2	1			3		3	3
	K												2		1					3	3
	L										3		1	2						3	3
	Q										3						1	2		3	3
	Q												3		2				1	3	3
	R												3		2		1			3	3
a		4	1	5	3	3	2	3	1	2	4		5	2	5	2	3	4		49	49

Legenda: a - Totais por critério

Legenda:  Totalmente Recíproca (1ª escolha)  Totalmente Recíproca (1ª e/ou 2ª e/ou 3ª escolhas)

Crítérios: 1º critério: domínio do trabalho – Colega de mesa na sala

Tabela 52 – Matriz sociométrica de escolhas – colega de brincadeira (4º critério) – fim da intervenção

		Masculino									Feminino									Nº escolhas	Nº Ind. escolhidos
		A	B	D	F	G	I	J	M	P	C	E	H	K	L	N	O	Q	R		
Masculino	A			1			3	2												3	3
	B								1		2									3	3
	D	2				1													3	3	3
	F	3					2		1											3	3
	G			3														2	1	3	3
	I			3	2					1										3	3
	J	2		1		3														3	3
	M		1								4				2					3	3
Feminino	P	3		2		1														3	3
	C							2								1			3	3	3
	E												2		3					3	3
	H										2	3								3	3
	K												1		2					2	2
	L										3									3	3
	N										1	2					3			3	3
	O			1							2									2	2
	Q																				
	R			3										2				1		3	3
A		4	1	8	1	2	3	1	3	1	6	2	3	0	4	2	2	2	4		49

Legenda: a - Totais por critério

Legenda:  Totalmente Recíproca (1ª escolha)  Totalmente Recíproca (1ª e/ou 2ª e/ou 3ª escolhas)

Crítérios: 1º critério: domínio do trabalho – Colega de mesa na sala

Gráfico 79 – Sociograma em alvo – colega de brincadeira (4º critério) – início da intervenção

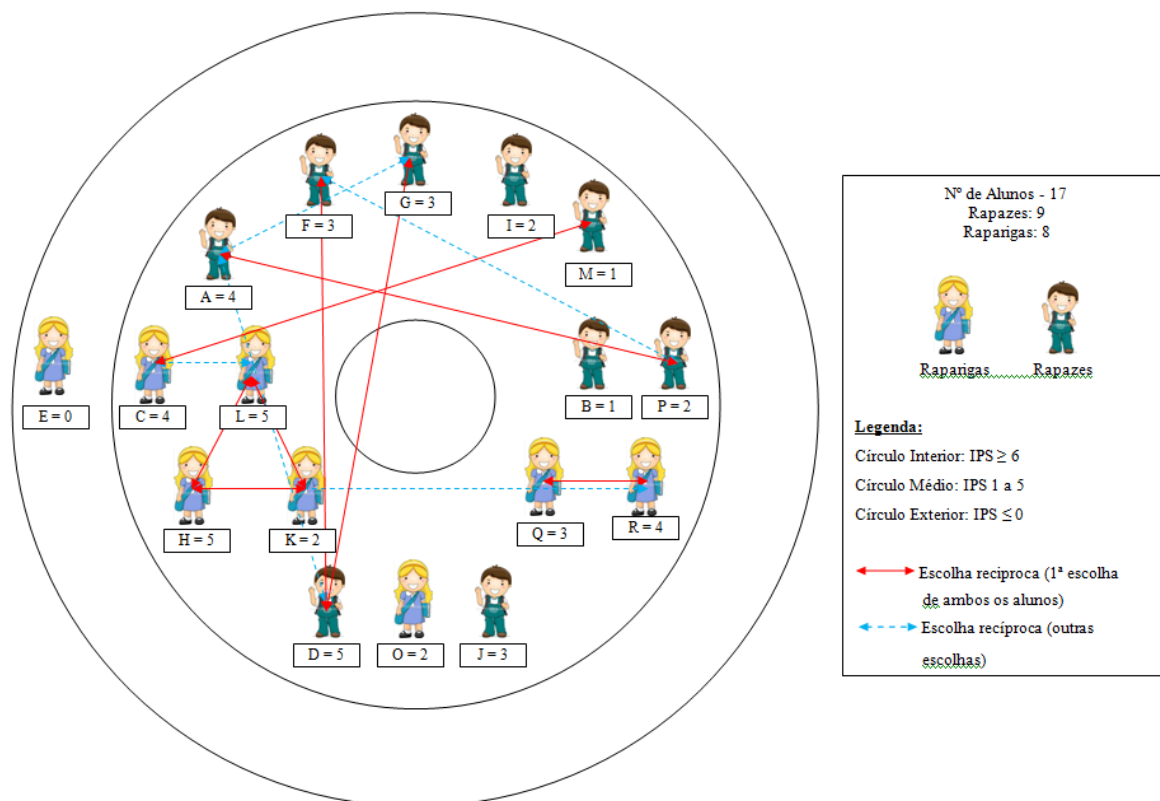


Gráfico 80 – Sociograma em alvo – colega de brincadeira (4º critério) – fim da intervenção

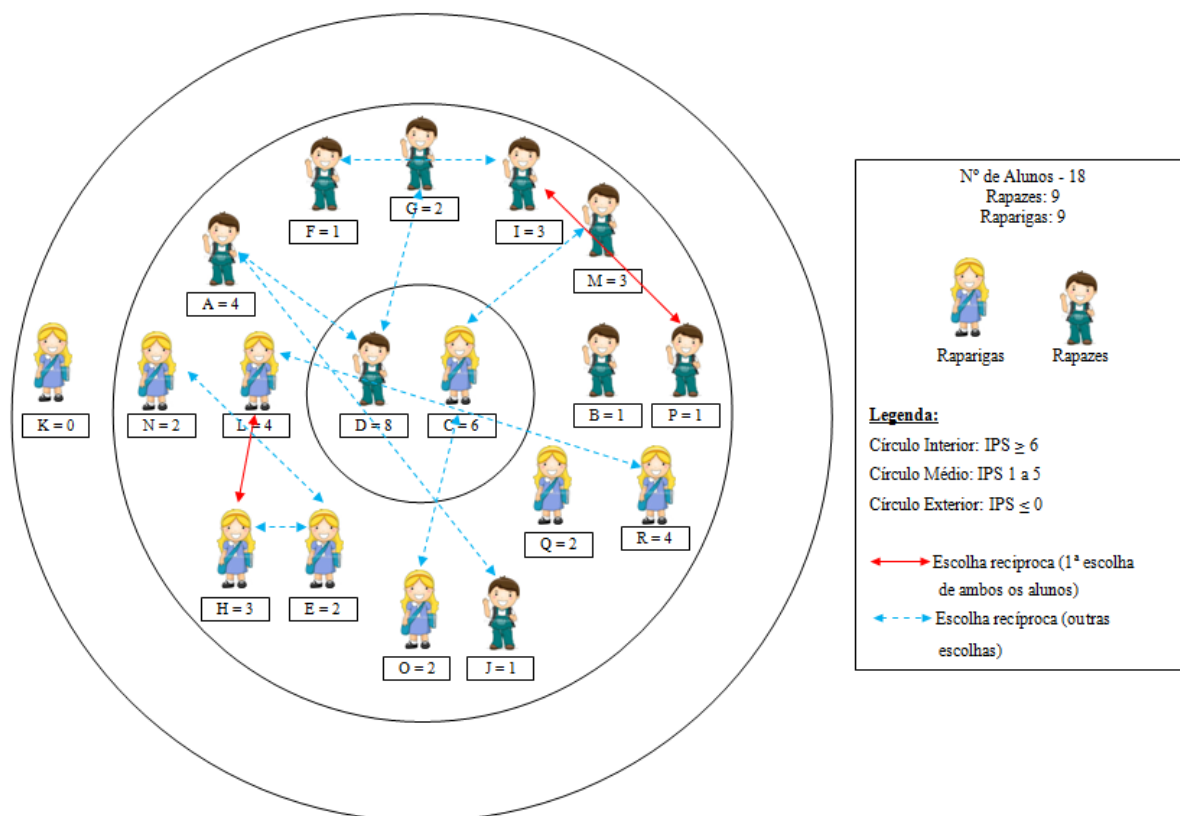


Tabela 53 – Matriz sociométrica de rejeições – início da intervenção

		Masculino									Feminino								Nº escolhas		Nº Ind. escolhidos	
		A	B	D	F	G	I	J	M	P	C	E	H	K	L	Q	Q	R				
Masculino	A		1111																4	1		
	B					0001										1110			4	2		
	D									1111									4	1		
	F					0100									0011	1000			4	3		
	G															1111			4	1		
	I				1111														4	1		
	J		1101								0010								4	2		
	M				1111														4	1		
P					0010	1000								0101				4	3			
Feminino	C															1111			4	1		
	E									1110								0001	4	2		
	H				1000											0111			4	2		
	K										1111								4	1		
	L															1111			4	1		
	Q		1110					0001											4	2		
	Q		0001	1010	0100														4	3		
	R			0100	1011														4	2		

a		3323	1110	4333	0111	1001			2221	1121				0101	0011	5554		0001		
b	0	11	3	13	3	2	0	0	7	5	0	0	2	2	19	0	1	68		
c	0	4	2	5	3	2	0	0	2	2	0	0	1	1	6	0	1		29	

Legenda: a - Totais por critério b - Totais combinados c - Nº de indivíduos por quem cada um é escolhido

Legenda: Escolha Forte (escolha não recíproca) Alunos mais rejeitados Alunos menos rejeitados

Critérios: 1º e 2º critério: domínio do trabalho 3º critérios – domínio afetivo 4º critério: domínio lúdico (e afetivo)

Tabela 54 – Matriz sociométrica de rejeições – fim da intervenção

		Masculino									Feminino									Nº escolhas	Nº Ind. escolhidos
		A	B	D	F	G	I	J	M	P	C	E	H	K	L	N	O	Q	R		
Masculino	A									0004							1230			4	2
	B					0034											1200			4	2
	D									0030		0004					1200			4	3
	F		1000								0030						0204			4	3
	G								0234								1000			4	2
	I		1204												0030					4	3
	J															1234				4	1
	M	0200				1030		0004												4	3
P			0030		1200												0004		4	3	
Feminino	C						1204									0030				4	2
	E					1234														4	1
	H																1234			4	1
	K				1234															4	1
	L																1234			4	1
	N					0030		1200												3	2
	O					1200												0004	0030	4	3
	Q																				
	R								0204								1030			4	2

A	0100	2101	0010	1111	4342	1101	1101	0212	0011	0010	0001			0010	1121	7644	0001	0010
B	1	4	1	4	13	3	3	5	2	1	1	0	0	1	5	21	1	1
C	1	2	1	1	6	1	2	2	2	1	1	0	0	1	2	9	1	1

67	
	35

Legenda: A - Totais por critério B - Totais combinados C - Nº de indivíduos por quem cada um é escolhido

Legenda: Escolha Forte (escolha não recíproca) Alunos mais rejeitados Alunos menos rejeitados

Critérios: 1º e 2º critério: domínio do trabalho 3º critérios – domínio afetivo 4º critério: domínio lúdico (e afetivo)

Gráfico 81 – Sociograma em alvo de rejeições – início da intervenção

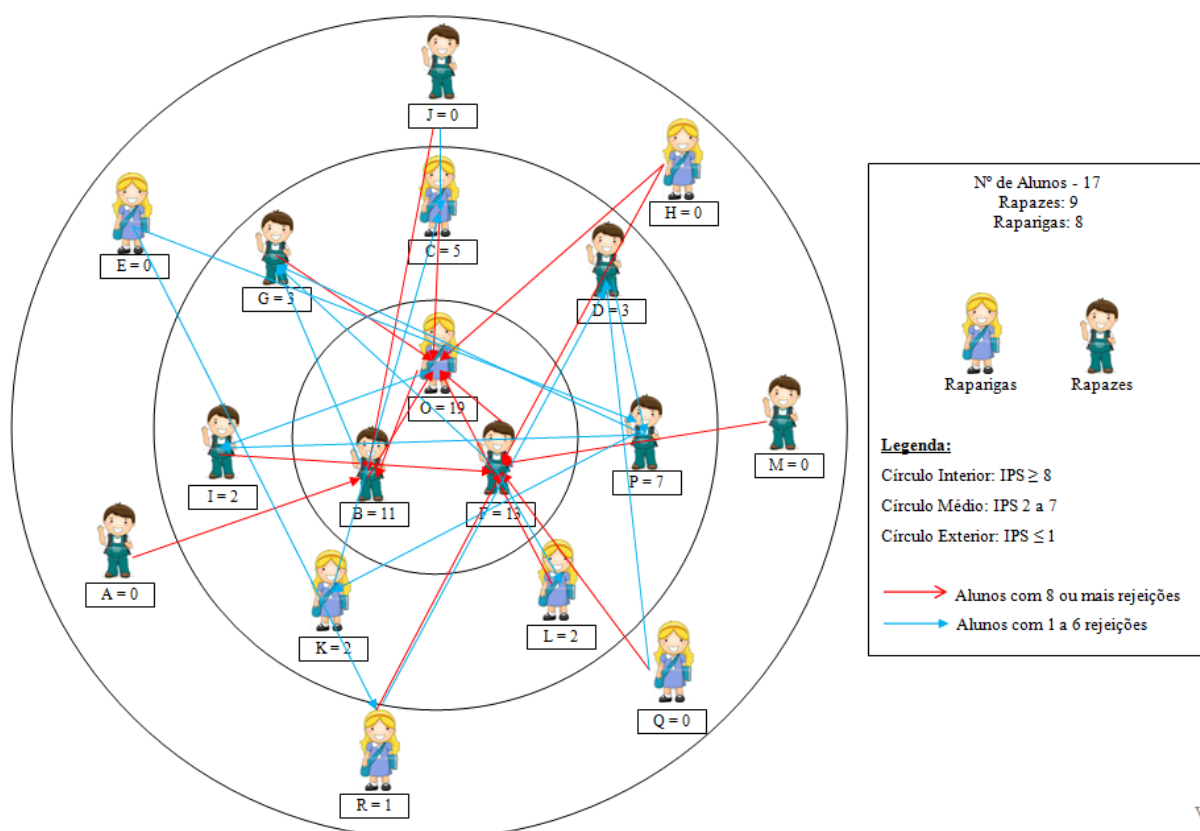
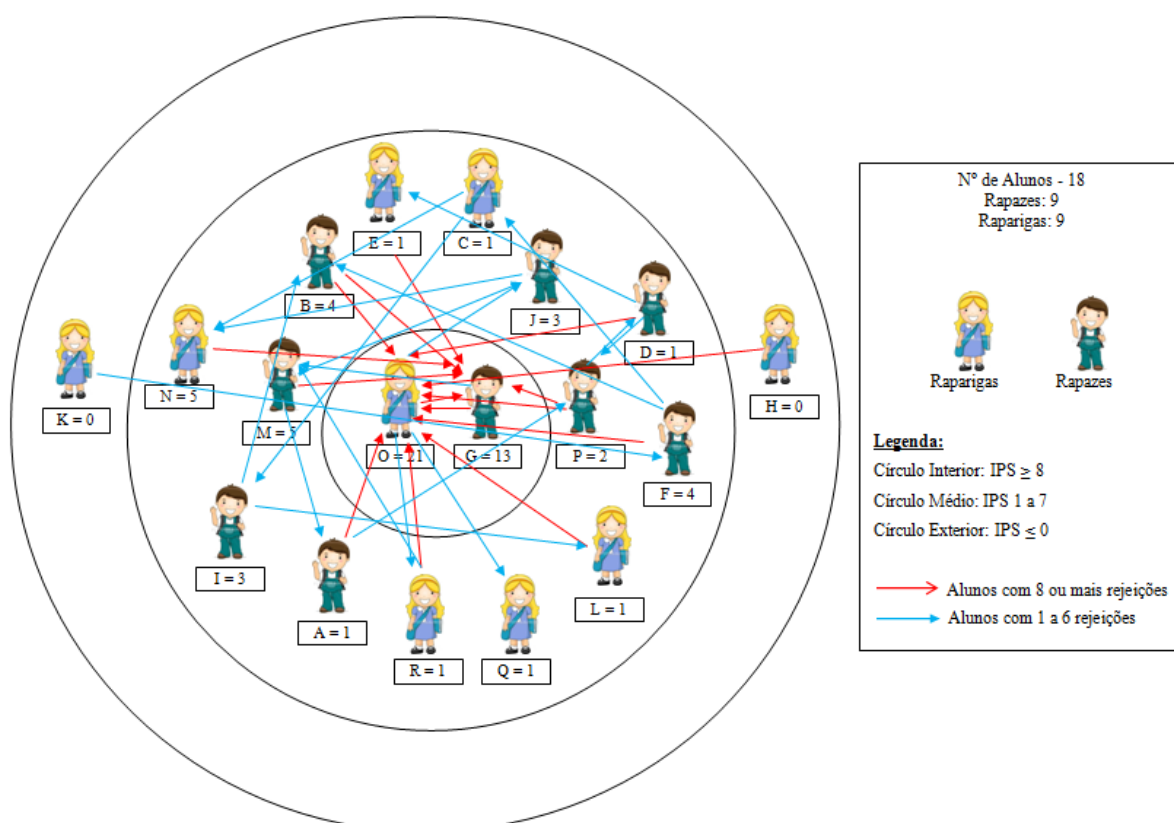


Gráfico 82 – Sociograma em alvo de rejeições – fim da intervenção



4.3.2. Percurso evolutivo da aluna E

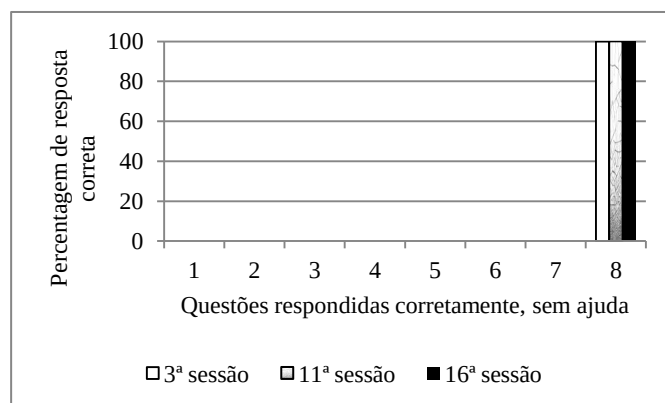
A tabela 55 permite perceber que a intervenção levada a cabo no âmbito desta investigação ajudou a aluna E a fazer aquisições a nível da leitura compreensiva, da leitura e escrita de palavras como gato e cão, canela, camelo e cavalo, da escrita da sua morada e permitiu-lhe ainda ficar a conhecer os itens que fazem parte de um anúncio de animais. A nível social, ganhou uma amiga na turma, além de passar a ser escolhida e rejeitada por outros colegas. Para uma criança que no início da intervenção sabia escrever o nome completo dela e o primeiro nome da mãe; lia e escrevia palavras conhecidas como por exemplo menino, menina, sapato, bota, entre outras, especialmente quando acompanhadas das respetivas imagens, não respondia a perguntas de textos, por não compreender (apêndice 2, anexo 3) e que praticamente não interagia com os colegas da turma (gráfico 71), fez progressos significativos.

Tabela 55 – Percurso evolutivo da aluna E em termos gerais

Áreas de intervenção	Situação inicial	Situação final
Descodificação e escrita de palavras	- Sabia o abecedário e escrevia o nome completo dela. Também sabia escrever o 1º nome da mãe - Não sabia ler, lia e escrevia palavras conhecidas como por exemplo menino, menina, sapato, bota, etc.	Lia e escrevia, sem ajuda, as palavras: gato e cão, sem dificuldade; canela, camelo e cavalo de forma muito insegura Outras aprendizagens: sabia o significado do s no final das palavras e consolidou a escrita da sua morada.
Leitura compreensiva	- Não respondia a perguntas de textos, não compreendia. - Tinha muita dificuldade em construir frases com graus de complexidade crescente, por ter um vocabulário muito pobre	Ficou a 2,5 questões do guião de leitura para ler sem ajuda o texto dramático História de um papagaio e a 50% das questões do texto narrativo Princesas esquecidas ou desconhecidas e a 50% do texto instrucional Arroz-doce com canela.
Outras aprendizagens		Sabia que itens devem fazer parte de um anúncio de animais
Interações sociais	A aluna praticamente não interagiu com os colegas da turma nem em contexto de sala de aula nem nos intervalos das aulas	Passou a ter uma amiga na turma, a aluna H e foi escolhida por mais 3 colegas.

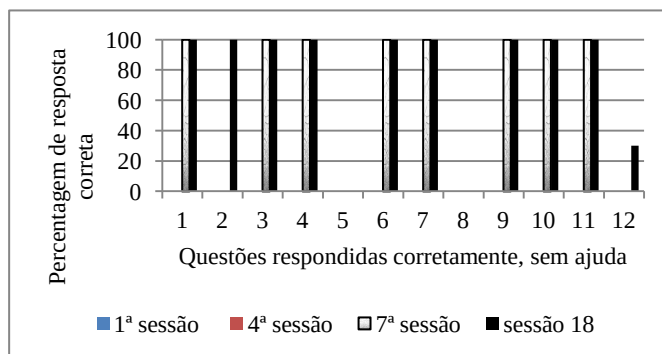
Em termos de leitura compreensiva pode afirmar-se que a aluna E registou progressos significativos, se tivermos em conta as suas dificuldades, embora não possamos esquecer que as suas respostas dependem muito dos colegas, da forma como estes lhe leem as perguntas e das pequenas ajudas que lhe possam dar. A aluna E é uma menina que nunca irá sequer decodificar um texto literário, muito menos compreendê-lo, sem ajuda. O texto narrativo *Estranhões e Bizarrocos* era um texto um pouco mais complexo, e conseqüentemente, a aluna não fez progressos: ao fim de três sessões não respondeu a mais de uma questão do guião de leitura (gráfico 83).

Gráfico 83 – Evolução da aluna E, na leitura do texto *Estranhões e Bizarrocos*



Ao fim de quatro leituras do texto dramático *História de um papagaio*, mais especificamente duas, porque nas duas primeiras os colegas não lhe deram grande oportunidade de participar, a aluna ficou a duas questões e meia de concluir as respostas do guião de leitura, sem outra ajuda que não fosse a decodificação do texto e das questões (gráfico 84).

Gráfico 84 – Evolução da aluna E, na leitura do texto *História de um papagaio*



Ao longo das sessões a aluna teve ajuda dos colegas para decodificar e identificar as ideias principais do texto, mas também do adulto através da realização de um trabalho conjunto adulto-alunos de procura do significado das palavras desconhecidas; de releitura das partes do texto onde se encontrava a informação necessária às respostas, seguida da interrogação sucessiva dos alunos, a partir das respostas dadas e que iam dando, até chegarem a uma resposta satisfatória; de explicação da ordem pela qual aparecem o autor, o título do livro, a editora e o ano de edição do livro, numa referência bibliográfica. Para quem, segundo a professora da turma no início do ano, não respondia a perguntas de textos porque não compreendia, a aluna realizou alguns progressos. Na segunda leitura conseguiu responder a 75% das questões do guião de leitura da receita de culinária Arroz doce com canela (gráfico 85) e a 50% das questões do guião de leitura *Princesas esquecidas ou desconhecidas* (gráfico 86).

Gráfico 85 – Evolução da aluna E, na leitura do texto *Arroz doce*

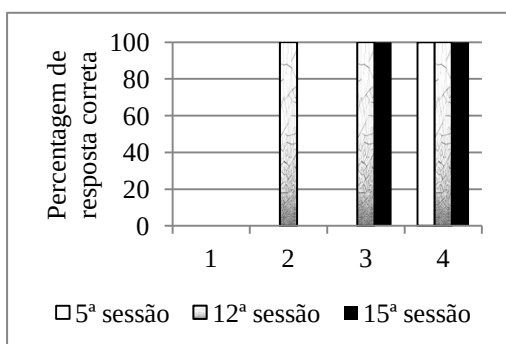
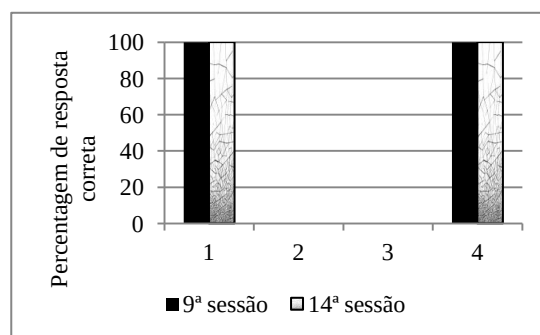


Gráfico 86 – Evolução da aluna E, na leitura do texto *Princesas esquecidas ou desconhecidas*



Relativamente à leitura e escrita de palavras, a tabela 56 resume o percurso evolutivo da aluna E. Se as primeiras quatro sessões não foram muito produtivas para esta aluna em termos de leitura e escrita, uma vez que privilegiamos a adaptação ao trabalho cooperativo e as interações sociais a partir da quinta sessão os colegas ajudaram-na bastante neste campo. A primeira palavra que a aluna E aprendeu com os colegas foi a palavra canela que fazia parte do texto Arroz doce, trabalhado na quinta sessão. No final desta sessão já encontrava no texto e lia sozinha a palavra. Com o trabalho deste texto aprendeu ainda o significado da expressão q.b.. No entanto devido às suas enormes dificuldades, no início das três sessões seguintes já não sabia ler a palavra canela. Mas após alguns momentos de trabalho, com os colegas de grupo, no final das referidas sessões já conseguia novamente ler e escrever a palavra canela, sem ajuda.

Na décima segunda sessão a aluna E trabalhou novamente o texto *Arroz doce*, conseguindo identificar no texto e ler, ainda que a soletrar, a palavra canela sem ajuda. Pode afirmar-se que a aluna aprendeu a ler, escrever e identificar no texto a palavra canela, após cinco sessões em que os colegas de grupo ajudaram a aluna a ler e escrever as sílabas da palavra; a formar novas palavras a partir destas sílabas; a encontrar as sílabas da palavra noutras palavras do texto, e a escreve-las no caderno; e a ajudaram a encontrar a palavra canela no texto, sempre que era lido o texto arroz doce. Mas pelo facto de ter aprendido, não quer dizer que a partir desta data tenha conseguido sempre ler, escrever e localizar a palavra no texto. Por vezes, ainda voltou a necessitar de ajuda para o fazer. Na décima segunda sessão verificou-se que além de conseguir identificar no texto e ler, ainda que a soletrar, a palavra canela sem ajuda, também ainda se lembrava do significado da expressão q.b.. Deste modo, para que a aluna aprendesse o significado da expressão, foi suficiente dizer-lhe uma vez o que significava. Talvez esta aprendizagem tivesse sido facilitada pelo facto da expressão ser um termo culinário, tema do interesse da aluna.

Na oitava sessão a aluna E trabalhou o texto *Folheto do Museu de arte antiga*. Aproveitamos o facto de no texto ser necessário escrever a morada do museu para trabalhar também a morada da aluna E, que esta já sabia escrever mais ou menos. Assim sendo, os colegas ajudaram-na a consolidar a escrita da sua morada. Algo que a aluna já fazia sem ajuda no final da sessão.

Na nona sessão a aluna E trabalhou o texto *Princesas esquecidas ou desconhecidas*. Deste texto, escolheu trabalhar a palavra cavalo, uma vez que gosta muito de animais. No início da sessão, lia e escrevia a palavra cavalo, com ajuda e no final desta já conseguia lê-la sem ajuda. Na sessão onze a situação mantinha-se. Na décima quarta sessão localizou no texto e leu “soletrando” a palavra cavalo, sem ajuda. Deste modo, a aluna necessitou de apenas três sessões para aprender a ler a palavra, com o mesmo género de ajudas utilizadas para a palavra canela. Mas, mais uma vez, não quer dizer que a partir desta data a aluna tenha conseguido sempre ler, escrever e localizar a palavra no texto, sem ajuda.

Na décima sessão aproveitou-se o texto *Anuncio de animais* para ajudar a aluna E a escrever a palavra que designa o seu tipo de animal preferido, a palavra gato. Esta é uma palavra que alguém já lhe tinha ensinado, mas que ela já não se lembrava. Aprendeu ainda quais os dados que devem constar de um anúncio de animais.

Na décima sétima sessão a aluna E voltou a trabalhar o texto *Anuncio de animais*. Continuava a lembrar-se dos dados que devem constar de um anúncio de animais, apesar de

não saber escreve-los, consolidou a leitura e escrita da palavra cão e relembrou a leitura e escrita da palavra gato. Também já tinha aprendido a escrever a palavra cão, mas já não se lembrava como se escrevia.

Na décima primeira sessão aproveitou-se a leitura do texto *Estranhões e Bizarrocos* para ensinar a aluna a aprender mais uma palavra nova, a palavra camelo. Na décima sexta sessão conseguiu ler e escrever a palavra camelo com ajuda. Nesta sessão a aluna conseguiu ler e escrever as palavras canela, e cavalo sem ajuda e camelo com ajuda. Também ainda se lembra que o s no final das palavras significa muitos, e consequentemente, consegue distinguir por exemplo a palavra cavalo da palavra cavalos.

Na décima sétima sessão a aluna leu e escreveu sem problemas e sem ajuda a palavra cão; leu com uma pequena ajuda as palavras canela, cavalo e camelo; continuava a saber o significado do s no final das palavras e sabia que itens devem fazer parte de um anúncio de animais. Na décima oitava sessão conseguiu ler e escrever as palavras canela e cavalo, sem ajuda mas ainda de forma muito insegura e consegue ler e escrever sem problemas as palavras gato e cão. Consegue ler com ajuda a palavra camelo.

Tabela 56 – Percurso evolutivo das aprendizagens da aluna E

Sessão	Texto	Atividade	Aprendeu/sabia
1	História de um papagaio Texto informativo		
2	Loto de animais		Gostou muito das 2 tarefas e não quisemos interromper
3	Estranhões e Bizarrocos		Não tivemos oportunidade de ajudar porque os alunos demoraram a sessão toda para responder ao texto.
4	História de um Papagaio Criação de uma história		
5	Arroz doce com canela	Leitura e escrita da palavra canela	Aprendeu o significado da expressão q.b No final da sessão encontrava no texto e lia sozinha a palavra canela
6		<u>Faltou</u>	
7	História de um Papagaio	Procura no texto palavras com as silabas ca, ne, la Significado do s no final das palavras	No início da sessão já não sabia ler a palavra canela No final da sessão já conseguia ler e escrever a palavra canela sem ajuda e Sabia que o s no final das palavras significa muitos

8	Folheto Museu arte antiga	Escrita da morada da aluna E	Consolidou a escrita da sua morada, algo que já fazia com ajuda e agora faz sem ajuda
9	Princesas	Aprendeu a palavra cavalo Reviu a palavra canela	Início da sessão: lia e escrevia as palavras canela, e cavalo, com ajuda No final da sessão lia e escrevia as palavras canela e cavalo, sem ajuda
10	Anúncio de animais	Aprendeu a palavra gato	Início da sessão: lia e escrevia a palavra gato, com ajuda No final da sessão: sabia que aspetos devem constar de um anúncio de animais e lia e escrevia a palavra gato, sem ajuda
11	Estranhões e Bizarrocos	Leitura e escrita das palavras canela, camelo, cavalo e gato	No início da sessão lia e escrevia as palavras canela, gato e cavalo, com ajuda, e no final da sessão, lia e escrevia as palavras canela, gato, camelo e cavalo, sem ajuda.
12	Arroz doce	Leitura e escrita da palavra canela	Lembra-se do significado da expressão q.b. Localizou no texto e leu a palavra canela sem ajuda
13	Lapiseira	Leitura e escrita das palavras canela, cavalo e gato	Escreveu sem ajuda as palavras cavalo, canela e gato na história que o grupo criou
14	Princesas	Leitura e escrita da palavra cavalo	Localizou no texto e leu a palavra cavalo sem ajuda
15	Arroz doce	Canela, s no final das palavras	Continua a lembrar-se do significado de q.b. Localizou e leu no texto, sem ajuda, a palavra canela e ainda se lembrava do significado do s no final de algumas palavras
16	Estranhões e Bizarrocos	Canela, camelo, cavalo e o s no final das palavras	Consegue ler e escrever as palavras canela, e cavalo sem ajuda e camelo com ajuda Também ainda se lembra que o s no final das palavras significa muitos, e consequentemente, consegue distinguir por exemplo a palavra cavalo da palavra cavalos
17	Anúncio de animais	Verificação das aprendizagens da aluna Leitura e escrita da palavra Cão	Leu e escreveu sem problemas e sem ajuda a palavra cão; leu com uma pequena ajuda as palavras canela, cavalo e camelo; sabia o significado do s no final das palavras e sabia que itens devem fazer parte de um anúncio de animais
18	História de um Papagaio	Verificação da leitura e escrita das palavras trabalhadas	Conseguiu ler e escrever as palavras canela e cavalo sem ajuda mas ainda de forma muito insegura e consegue ler e escrever sem problemas as palavras gato e cão. Consegue ler com ajuda a palavra camelo.

Os progressos da aluna E foram visíveis sobretudo a nível social e pessoal. Pela forma feliz e participativa nas sessões notou-se um aumento da sua autoestima e da sua valorização pessoal, um aumento do interesse e da motivação induzidas pelos processos interpessoais criados dentro do grupo, o desenvolvimento de uma comunicação mais eficaz e positiva, um aumento da responsabilidade individual perante o grupo e a sua própria aprendizagem, confirmando as afirmações de Ribeiro (2006). Comparando quer as matrizes sociométricas, quer os sociogramas em alvo, verifica-se que a nível social, a aluna E registou progressos significativos ao longo desta intervenção, deixando de ser “invisível” na turma. Se os testes sociométricos aplicados no início da intervenção mostram uma aluna E nem rejeitada nem escolhida (tabelas 45, 47, 49, 51, 53 e 55 e gráficos 71, 73, 75, 77, 79 e 81), no final desta, os testes sociométricos apresentam uma aluna E rejeitada pelo colega D e escolhida pelas colegas H, N, I e L, deixando assim o grupo dos menos escolhidos (tabelas 46, 48, 50, 52, 54 e 56 e gráficos 72, 74, 76, 78, 80 e 82). A aluna H escolheu-a como colega de mesa e como colega de brincadeira, a aluna N como amiga e como colega de brincadeira e a colega L como colega de mesa.

Assim, pode concluir-se que esta intervenção ajudou a aluna E a deixar de ser “invisível” na turma, atingindo assim um dos grandes objetivos desta investigação.

4.3.3. Percurso evolutivo da Aluna N

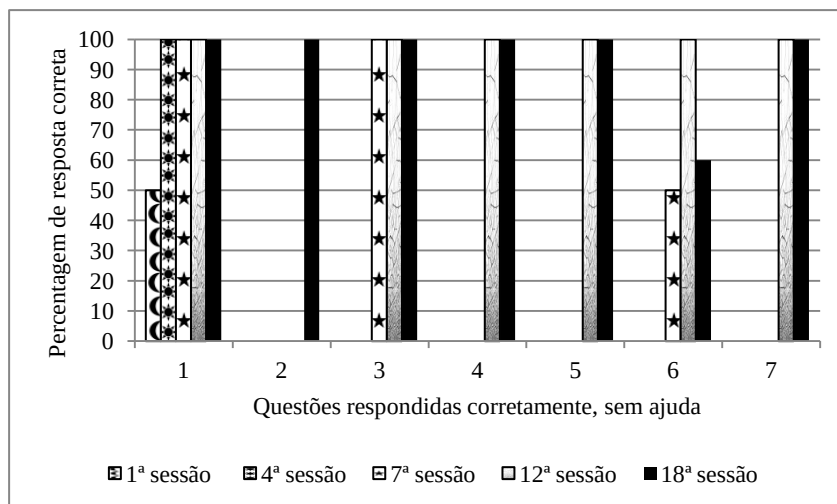
Tabela 57 – Percurso evolutivo da aluna N, a nível geral

Áreas de intervenção	Situação inicial	Situação final
Leitura	Trabalhava conteúdos de 2º ano, com recurso a um manual do 2º ano de escolaridade (conversa informal com a professora da turma)	A aluna fez progressos na leitura de todos os textos lidos
Escrita	Trabalhava conteúdos de 2º ano, com recurso a um manual do 2º ano de escolaridade (conversa informal com a professora da turma)	A aluna aprendeu a escrever algumas palavras, mas isso não quer dizer que não as volte a escrever incorretamente
Interações sociais	Interagia pouco com os colegas	A aluna continua a autoisolar-se

A tabela 57 permite perceber que a intervenção levada a cabo no âmbito desta investigação não trouxe grandes vantagens para a aluna N. Esta fez progressos muito reduzidos quer a nível de compreensão leitora, quer a nível de escrita. Embora tenha feito progressos na leitura de todos os textos lidos, não concluiu a leitura de qualquer deles sem ajuda. Aprendeu a escrever algumas palavras, mas isto não é garante para que ela não as volte a escrever incorretamente, uma vez que é muito distraída. No que se refere a interações sociais é uma criança muito isolada. A única amiga que tem na turma é a aluna E.

No que se refere à compreensão da leitura a aluna N apresentou alguns progressos, mas muito reduzidos devido à sua imaturidade, distratibilidade e falta de motivação para a escola. Os gráficos 87 a 91 demonstram que a aluna fez progressos em todos os textos lidos mais de uma vez, embora não tenha conseguido concluir a leitura de qualquer deles sem ajuda. O gráfico 86 mostra que à quinta leitura a aluna quase concluiu a análise do texto narrativo *A Ovelhinha que veio para jantar*. Ao longo das sessões a aluna teve ajuda dos colegas para resumir o texto, mas também do adulto através da realização de um trabalho conjunto adulto-alunos de procura do significado das palavras desconhecidas; de releitura das partes do texto onde se encontrava a informação necessária às respostas, seguida da interrogação sucessiva dos alunos, a partir das respostas dadas e que iam dando, até chegarem a uma resposta satisfatória.

Gráfico 87 – Evolução da aluna N, na leitura do texto *A Ovelhinha que veio para jantar*



Para ler sem ajuda o texto narrativo *Estranhões e Bizarrocos*, três sessões não foram suficientes (gráfico 88). Três sessões também não foram suficientes para ler o texto dramático *Enquanto a cidade dorme* (gráfico 89).

Gráfico 88 – Evolução da aluna N, na leitura do texto *Estranhões e bizarrocos*

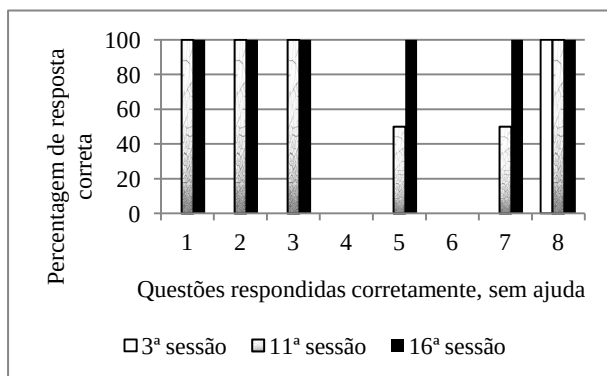
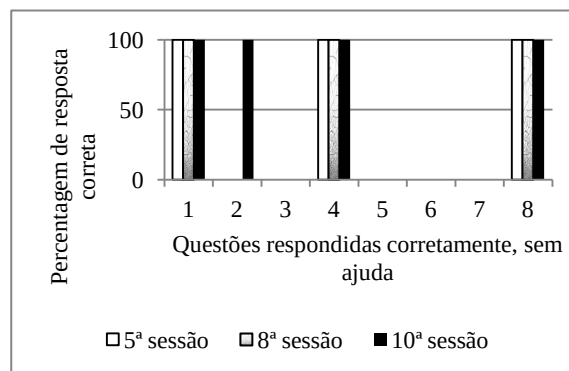


Gráfico 89 – Evolução da aluna N, na leitura do texto *Enquanto a cidade dorme*



Mas duas sessões permitiram à aluna ficar a uma questão e meia de concluir sem ajuda a leitura do texto informativo *A força da gravidade* (gráfico 90) e do texto instrucional *Arroz doce com canela* (gráfico 91).

Basicamente, a aluna N só trabalhava textos narrativos e agora já começa a trabalhar textos dramáticos, informativos e instrucionais simples.

Gráfico 90 – Evolução da aluna N, na leitura do texto *A força da gravidade*

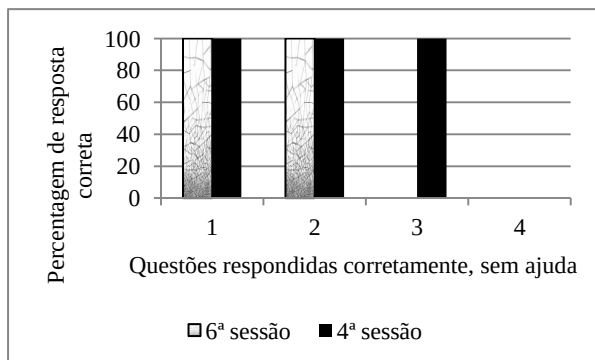
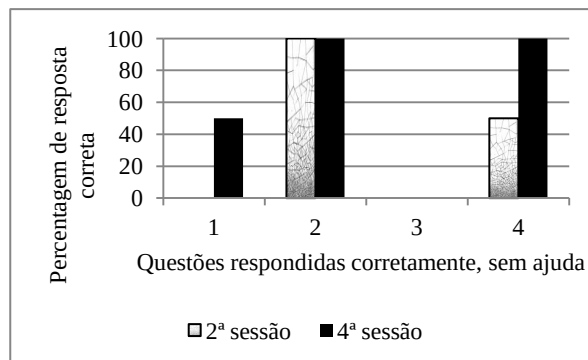


Gráfico 91 – Evolução da aluna N, na leitura do texto *Arroz doce com canela*



No que se refere à escrita a aluna aprendeu a escrever recados e a descrever física e psicológica uma pessoa. Em quatro sessões aprendeu ainda a escrever as palavras ovelhinha, adeus, vermelha, olá, contigo (tabela 58).

Tabela 58 – Percurso evolutivo da escrita da aluna N

Sessão	Frases	Erros ortográficos e ajudas	Progressos
4ª	A ovelhinha foi passear a sua camisa vermelha com árvores. A ovelhinha disse ao lobo olá e adeus.	• Ovelhinha – escreveu ove. Perguntou-se-lhe “então como se escreve ovelhinha?”. Corrigiu sozinha • Passear – Passiar. Trabalho conjunto adulto-aluna de escrita e soletração simultâneas, para a aluna ver como se escreve • Olá – Escreveu ola. Explicou-se à aluna que a última sílaba da palavra olá se pronuncia com a boca aberta e por isso tem acento no a. • Camisa – escreveu camiza. Explicou-se que entre 2 vogais se utiliza o s. • Vermelha – escreveu vemea. Pediu-se à aluna que soletrasse e escrevesse em simultâneo. Assim, já escreveu corretamente. • Árvores – Escreveu arvores. Explicou-se à aluna que a sílaba ár se pronuncia com a boca aberta e por isso tem acento no a.	Consegue escrever a palavra ovelhinha, embora nem sempre corretamente Escreveu corretamente a palavra adeus

6ª	As árvores estão a ficar lindas porque as suas folhas eram verdes e agora são vermelhas. Eu tenho uma camisa com uma ovelhinha que quando vai passear diz olá e adeus.	• Ovelhinha – escreveu ovelheia. Pediu-se-lhe para escrever enquanto soletrava. Corrigiu sozinha • Passear – Passar. Escrita e soletração adulto-aluna • Adeus - escreveu corretamente • Olá – Escreveu ola. Verbalização da palavra, carregando na sílaba final. Corrigiu imediatamente • Camisa – voltou a escrever camisa. Expliquei que entre 2 vogais se utiliza o s. • Vermelha – escreveu corretamente. • Árvores – Escreveu arvores. Verbalização da palavra, carregando na sílaba inicial. Corrigiu imediatamente	Continua a escrever corretamente: adeus Escreveu corretamente: vermelha. Escreve corretamente com uma pista: árvores e olá.
9ª	A ovelhinha foi passear e perguntou: olá lobo, gostas da minha camisa com árvores vermelhas e pintas pretas? Sim. Decidi que a próxima vez vou contigo, mas tenho orelhas pontiagudas.	• Ovelhinha – escreveu corretamente • Passear – voltou a escrever passar. Escrita e soletração conjunta adulta-aluna • Olá – Escreveu corretamente • Camisa – voltou a escrever camisa. Explicamos que entre 2 vogais se utiliza o s. • Vermelhas – voltou a escrever corretamente. • Árvores – Escreveu corretamente • Decidi – dcidi. Escrita e soletração, adulta-aluna • A próxima – aprocima. Escrita e soletração conjunta adulta-aluna • Contigo – escreveu corretamente • Pontiagudas – pontiagudas. Escrita e soletração conjunta adulta-aluna	Escreveu corretamente as palavras ovelhinha, olá, vermelha e contigo.
14ª	A ovelhinha vestiu uma camisa vermelha com árvores e pintas pretas, e foi passear para a floresta. Encontrou um lobo com orelhas pontiagudas e disse-lhe: se vires um lobinho é o meu filho.	• Ovelhinha – escreveu corretamente • Passear – escreveu pa e esperou que continuássemos • Camisa – escreveu corretamente. • Vermelha – Vermela. Disse-lhe: então? Tu sabes escrever. Corrigiu. • Árvores – voltou a escrever corretamente • Pontiaguda – voltou a escrever pontiagudas. Escrita e soletração conjunta adulta-aluna • Vires – escreveu vers. Escrita e soletração conjunta adulta-aluna	Escreveu corretamente as palavras ovelhinha, camisa, árvores. Voltou a escrever incorretamente a palavra vermelha.

Uma vez que a aluna N não fazia parte da turma no início do ano, altura em que foi passado o primeiro teste sociométrico, não podemos analisar o seu percurso evolutivo em termos sociais com base neste instrumento, apenas podemos documentar a situação da aluna no final da intervenção.

No que se refere às escolhas dos alunos, observando as matrizes sociométricas e os diagramas em alvo, verificamos que a aluna N consta do grupo dos alunos menos escolhidos da turma. Por outro lado, foi rejeitada pelo aluno J, um dos alunos mais colaborativos e solícitos da turma. Além disso foi do grupo dela durante sete sessões. Isto deve-se provavelmente ao facto dela ser uma menina bastante imatura, pouco motivada para a escola e que se autoisola-se. Apenas a aluna E a escolheu para colega de mesa, para colega de trabalho e como amiga. Como colega de brincadeira foi escolhida pela aluna E e pelo aluno M, que fez parte de um dos grupos dela (tabelas 46, 48, 50, 52, 54 e 56 e gráficos 72, 74, 76, 78, 80 e 82). Deste modo, a nossa intervenção contribuiu apenas para que a aluna N participasse das atividades da turma, não a ajudando muito nem em termos sociais, nem em termos académicos.

Reflexões conclusivas

Em termos académicos não se pode dizer que ao longo da nossa intervenção os progressos tenham sido muito visíveis, pois os fatores que interferem na leitura compreensiva são muitos. Se não se decorar o conteúdo do texto e as respostas das respetivas questões de interpretação, que não era de todo o nosso objetivo, mesmo dentro do mesmo tipo de texto, as respostas dependem do vocabulário e das figuras de estilo utilizadas pelo autor, da forma como as próprias questões de interpretação são elaboradas, e até da concentração dos alunos. No entanto, e como foi possível verificar ao longo deste relatório, praticamente todos os grupos registaram progressos nas suas tarefas de leitura e escrita. Mesmo as alunas N e E registaram progressos. No caso da aluna N foi possível observar uma tendência de diminuição de respostas incorretas a questões cujos objetivos eram localizar/identificar informação explícita no texto; estabelecer um argumento baseado em informação implícita e explícita no texto ou em inferência; e reconstituir momentos da história, ordenando uma sequência de ações.

No caso da aluna E, em termos de leitura compreensiva, as respostas estão muito ligadas à forma como os colegas de grupo a ajudaram a resumir os textos e lhe leram as questões, mas é de destacar o facto de ter conseguido compreender a história do texto dramático *História de um papagaio*, e de ter conseguido responder a quase todas as questões do guião de leitura, algo que nunca tinha feito. Relativamente à descodificação leitora, vimos que conseguiu aprender a ler algumas palavras, o que é notável para alguém que lia pouco mais que as palavras menino e menina.

Deste modo, e respondendo a uma parte da nossa pergunta de partida, a construção guiada da leitura contribui para aumentar os níveis de literacia dos alunos.

No que se refere ao tipo e quantidade de ajuda necessária para desenvolver tarefas de leitura e escrita não foi possível estabelecer um padrão comum à turma, ou seja, os resultados foram muito variáveis, pois por um lado, os fatores que influenciam a aprendizagem destes conteúdos são inúmeros, e por outro, recorrendo ao termo utilizado por Fino (2001), as “janelas de aprendizagem” de cada aluno também apresentam “larguras” muito diferentes. Assim, se alguns grupos necessitaram de apenas uma ou duas sessões e uma pequena orientação do adulto para concluírem a tarefa com êxito, outros necessitaram de várias sessões em que o adulto teve de ajudar o grupo a resolver a tarefa demonstrando como se fazia,

iniciando a tarefa e pedindo aos alunos que a continuassem ou ainda fornecendo pistas (Vygotsky, 1991).

Por exemplo, na leitura do texto *A cegonha e a tartaruga*, enquanto o grupo 12 concluiu a tarefa com êxito e de forma autónoma à segunda leitura, necessitando como ajuda, na primeira sessão, apenas que o adulto iniciasse a tarefa para que os alunos a concluíssem com êxito. O grupo 10 só à terceira leitura dispensou a ajuda do adulto, tendo como ajudas, na primeira sessão, a realização de um trabalho conjunto adulto-alunos, de leitura e levantamento das principais ideias do texto, de leitura e análises das hipóteses de resposta, e de orientação na procura de informação, no texto, que permitisse corrigir uma resposta, e na segunda sessão, a realização de um trabalho conjunto adulto-alunos de leitura e análise da primeira parte do texto, a que se seguiu a leitura e análise de todas as hipóteses de resposta. Outro exemplo é o caso da leitura do texto *A ovelhinha que veio para jantar*. Enquanto o grupo 11 necessitaria de duas, no máximo, de três sessões para concluir de forma autónoma e com êxito a leitura do texto, visto que na única sessão em que o leram, os alunos necessitaram de ajuda do adulto, apenas em duas questões do guião de leitura cujas respostas estes corrigiram com recurso a algumas pistas do adulto, a aluna N em cinco sessões não conseguiu concluir a leitura deste texto, com êxito e de forma autónoma, apesar das ajudas do adulto e dos colegas. Também em termos de escrita, todos os grupos registaram progressos, embora mais uma vez, o tipo e quantidade de ajuda varie de grupo para grupo. Podemos apresentar mais uma vez o exemplo dos grupos 10 e 12, agora para a escrita do texto em diálogo. Enquanto os alunos do grupo 10 dispensaram a ajuda do adulto na segunda vez em que desenvolveram a tarefa, os alunos do grupo 12, na terceira vez, ainda necessitaram da ajuda do adulto, apesar de ser apenas para identificar e corrigir alguns erros ortográficos. Assim, para escrever este tipo de texto, de forma autónoma, o primeiro grupo necessitou apenas de uma sessão onde o adulto demonstrou como se desenvolvia estruturalmente a tarefa e forneceu algumas pistas no sentido de ajudar a corrigir a ortografia. O segundo grupo para aprender a estruturar corretamente o texto também necessitou de apenas uma sessão onde lhes foi explicado que não podiam substituir os nomes das personagens por pronomes pessoais sob pena de tornar o texto impercetível. No entanto, estes alunos necessitaram de mais sessões para desenvolver a tarefa devido à presença de um ou outro erro ortográfico nos seus escritos, que o adulto ajudou a identificar e corrigir com recurso a algumas pistas.

Quanto à escrita de palavras, pudemos verificar que tanto a aluna N como a aluna E apresentaram ritmos de aprendizagem diferentes entre elas e em função das palavras, e

consequentemente, os tipos e quantidades de ajuda também variam entre as meninas e entre as diferentes palavras trabalhadas. Se a primeira é muito influenciada quer pelo som da sua língua materna, quer pelo seu estado de espírito, que a levam a escrever meias palavras ou a escrever incorretamente palavras que sabe escrever, a segunda não associa o som à sílaba, mas decora a morfologia da palavra, sendo a sua aprendizagem influenciada também pelo significado das palavras a aprender. Por exemplo, para aprender a escrever a palavra adeus, a aluna N necessitou de apenas uma sessão onde a correção dos erros ortográficos foi feita através de um trabalho conjunto adulto-alunos de soletração e escrita simultânea das palavras, e para aprender a escrever a palavra vermelha já necessitou de duas sessões com o referido tipo de ajuda. Para aprender a escrever a palavra gato, a aluna E necessitou apenas de uma sessão onde teve ajuda dos colegas e para aprender a escrever a palavra canela necessitou de quatro sessões com ajuda dos colegas. A primeira é uma palavra pequena e refere-se ao animal preferido da aluna. Talvez por estes motivos a menina a tenha aprendido rapidamente.

Deste modo, apesar das tarefas que foram atribuídas aos alunos se encontrarem dentro da sua ZDP, alguns grupos conseguiram concluir quase todas de forma autónoma dentro do tempo limite de que dispuseram para o efeito, e outros necessitariam de mais tempo para obterem este mesmo resultado. Neste segundo caso, inclui-se a aluna N. porém, não posso deixar de sublinhar que todos os alunos foram conquistando níveis superiores de autonomia na realização das tarefas que lhes eram propostas. Claro que uns mais do que outros, mas todos registaram avanços, como se pode ver.

À semelhança do que refere Silva (2011) também nós conseguimos identificar vantagens do trabalho cooperativo para todos os intervenientes: para nós docentes constituiu um desafio que nos obrigou a procurar recursos/estratégias que abarcassem todos os alunos, nomeadamente através da atribuição de textos aos grupos adequados à capacidade de trabalho dos seus elementos e à adaptação de algumas questões para que a aluna E lhes conseguisse responder mais facilmente; para os alunos que não tinham dificuldades, a cooperação com os seus colegas ‘mais fracos’ obrigou-os a estruturar bem o seu saber, facto notado especialmente nos alunos J e H cujos resultados académicos foram visíveis no exame de português; e para os alunos que apresentavam dificuldades foi importante porque sentiram que faziam parte do grupo-turma, que o seu trabalho era respeitado e útil, algo especialmente visível no caso da aluna E. Os alunos com dificuldades de relacionamento social, também fizeram progressos neste campo, ainda que bastante ligeiros. No entanto, mesmo no campo da

cooperação, esta metodologia não faz milagres se os alunos não estiverem dispostos a colaborar, facto demonstrado pela aluna N que poucos progressos obteve neste campo.

Deste modo, podemos afirmar que a construção guiada da leitura e da escrita contribui, simultaneamente, para aumentar os níveis de literacia dos alunos e para criar uma “cultura colaborativa” nos seus participantes, estudantes e professores, pois a nível académico, os níveis de literacia dos alunos aumentaram ainda que ligeiramente, e a nível social, o espírito de solidariedade e entreajuda, também aumentaram. Os alunos perceberam que todas as pessoas têm qualidades e capacidades uteis ao trabalho do grupo, facto comprovado pela escolha da aluna E por parte de quatro colegas da turma.

Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Allard-Poes, F., & Perret, V. (décembre de 2004). La construction collective du problème dans la recherche-action: difficultés, ressorts et enjeux. *Finance Contrôle Stratégie – Volume 7, N° 4*, pp. 5 – 36.
- Alvarez, A., & Río, P. d. (1993). Educação e Desenvolvimento: A Teoria de Vigodsky e a Zona de Desenvolvimento Próximo. In C. Coll, J. Palácios, & A. Marchesi, *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação*. Vol. 1 (pp. 79-104). Alianza Editorial.
- Andrade, P. M. (2010). *Desafíos de la diferencia en la escuela. Guía de orientación para la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria*. Obtido em 27 de Novembro de 2013, de Escuelas catolicas: <http://www2.escuelascaticas.es/publicaciones/GRATUITAS/DESAFIOSDELA DIFERENCIAENLAESCUELA.pdf>
- Association, A. P. (1996). *DSM-IV - Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*. 4ª ed. Lisboa: Climepsi editores.
- Azevedo, D. (2009-2014). *Proposta de atividade a partir da história "A ovelhinha que veio para o jantar."* . Obtido em 13 de Janeiro de 2014, de Portal do Ensino Básico Atividades e Recursos 2009-2014: <http://www.ensinobasico.com/blogue/797-proposta-de-atividade-a-partir-da-historia-qa-ovelhinha-que-veio-para-jantarq--v15-797>
- Bastin, G. (1980). *As técnicas sociométricas*. Lisboa: Moraes editores.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação. Um guia para a pesquisa em ciencias sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva publicações.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brandenburg, L. E. (1998). Vygotsky - Pontos de encontro com a educação cristã. *Estudos Teológicos*, v. 38, n. 2, pp. 173-189.

- Bruner, J. (1996). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Cochito, M. I. (2004). *Cooperação e Aprendizagem*. Porto: ACIME — Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Cole, M., & Scribner, S. (1991). Introdução. In L. S. Vygotski, *A formação social da mente* (pp. 7-15). São paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.
- Coll, C., & Colomina, R. (1993). Interação Entre Alunos e Aprendizagem Escolar. In C. Coll, J. Palácios, & A. Marchesi, Alvarez, A., & Río, P. d. (1993). *Educação e Desenvolvimento: A Teoria de Vigodsky e a Zona de Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação*. Vol. 1 (pp. 298-314). Alianza Ed.
- Dickens, L., & Watkins, K. (June de 1999). Action Research: Rethinking Lewin. *Management Learning*, Volume 30, Issue 2, pp. 127-140.
- Dotson, J. M. (Winter de 2001). *Coperative Learning Structures Can Increase Student Achievement*. Obtido em 13 de Novembro de 2013, de Kagan Online Magazine: http://www.manateeschools.net/school_board/minutes_2012/January%209,%202012%20-%20Regular%20Meeting%20-%20Minutes%20on%20Monday,%20January%2009,%202012/7A509045-733B-431C-A9C7-ED7F268508C8.pdf
- Educação, M. d. (1991). Decreto-Lei nº 319/91. *Diário da república - 1ª série - A*, 4389 - 4393.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. uma estratégia de formação de professores*. 4ª edição. Lisboa: Porto editora.
- Ferreira, W. B., & Martins, R. C. (2007). *De docente para docente: práticas de ensino e diversidade para a educação básica*. São Paulo: Summus.
- Fino, C. N. (2001). *Vigodsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas*. In *Revista Portuguesa de Educação*, vol.14, nº 2. Obtido em 4 de Julho de 2014, de <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>
- Fraile, C. L. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica*, nº 4, pp. 59-76 . Obtido de Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo.
- Freire, E., & Dias, J. (2013). *Preparação para Provas Finais de Ciclo - 4º ano. Língua Portuguesa e Matemática*. Vila do Conde: Rainho & Neves, Lda.

- Gallardo, L. L., & Buleje, J. C. (Julio-Diciembre de 2007). La investigación-acción para la innovación del quehacer educativo. *Investigación Educativa*, vol. 11, N.º 20, pp. 33 - 44.
- Garnier, C., Bernarz, N., & Ulanovskaya, I. (1991). *Après Vygotski e Piaget. Perspectives sociale et constructiviste Ecoles russe et occidentale*. Bruxelles, Belgium: Ed. De Boeck-Wesmael s.a.
- Godoy, A. S. (Maio/Junho de 1995). Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de administração de empresas*, vol. 35, nº 3, pp. 20-29.
- Handelsman, J., Houser, B., & Kriegel, H. (2002). Chapter 3 - Group Learning; Section 1: Cooperative Learning for Biology. In J. HANDELSMAN, B. HOUSER, & H. KRIEGEL, *Biology Brought to Life: A Guide to Teaching Students to Think Like Scientists*. Mcgraw-Hill. Obtido de Biology Brought to Life: A Guide to Teaching Students to Think Like Scientists.
- Heacox, D. A. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula. Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos. 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário*. Porto: Porto editora.
- IGE, I. G. (2009-10). *Avaliação Externa das Escolas. Agrupamento de escolas ...* Lisboa.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (May de 2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. Obtido em 23 de Janeiro de 2014, de <http://www.tablelearning.com/uploads/File/EXHIBIT-B.pdf>
- Kit, C. H. (Junho de 2003). *The Study of the Different Grouping Arrangement ICT supported Cooperative Learning*. Obtido em 15 de Novembro de 2013, de Universidade de Hong Kong: <http://hub.hku.hk/bitstream/10722/51146/3/FullText.pdf?accept=1>
- Leitão, F. A. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- Leite, T. (2005). Diferenciação Curricular e NEE. In I. SIM-SIM, *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da escola?* (pp. 9-25). Texto Editores.
- Lopes, A., Correia, C., Guardiano, M., Dória, S., & Guimarães, M. J. (2011). *Défice cognitivo: até onde investigar?* Obtido em 22 de Outubro de 2013, de Sociedade Portuguesa de Pediatria: http://www.spp.pt/Userfiles/File/App/Artigos/30/20120206121521_casoclinico_lopes_a_42.pdf

- Ludovino, P. N. (setembro de 2012). *A aprendizagem cooperativa: uma metodologia a aplicar nas disciplinas de História e de Geografia*. Obtido em 27 de Junho de 2014, de Faculdade de Letras da Universidade do Porto: http://sigarra.up.pt/flup/pt/publs_pesquisa.show_publ_file?pct_gdoc_id=32752
- Melo, P., & costa, M. (2012). *Caderno de escrita A Grande Aventura. Língua portuguesa - 4º ano*. Lisboa: Texto Editores.
- Melo, P., & Costa, M. (2013). *A Grande Aventura. Português - 4º ano*. Lisboa: texto Editores, Lda.
- Ministério da Educação - GAVE. (Vários anos). *Provas de Aferição de Língua Portuguesa. 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministry of Education of British Columbia, D. d. (Janeiro de 1995). *La déficience visuelle : document d'appui à l'intention des enseignants*. Obtido em 10 de Outubro de 2013, de National Library of Canada: <http://www.bced.gov.bc.ca/specialed/docs/ladeficiencievissuelle.pdf>
- Moll, L. C. (1996). *Vygotsky e a educação: Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Moreira, S. M. (2011). *Aprendizagem cooperativa e otimização da intervenção pedagógica no ensino básico – 1º ciclo em Portugal*. Obtido em 27 de Junho de 2014, de Universidade de Santiago de Compostela Faculdade de Ciencias da Educación: dspace.usc.es/bitstream/10347/3668/1/DosSantosPeres.pdf
- Nobre, M. I., Temporini, E. R., Montilha, R. d., Gasparetto, M. E., & Kara-José, N. (abril-junho de 2006). Baixa visão e reabilitação: conhecimentos de residentes de oftalmologia. *Medicina* nº 39 (2), pp. 253-259.
- Northway, M. L., & Lindsay, W. (1999). *Testes sociométricos. Um guia prático para professores*. Canadá: University of Toronto Press.
- Nuernberg, A. H. (Junho de 2008). Contribuições de vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. *Psicologia em Estudo, Maringá*, v. 13, n. 2, pp. 307-316.
- Ovejero, B. A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Palangana, I., Galuch, M., & Sforini, M. (2002). Acerca da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 15, nº 001, pp. 111-128.
- Peretz, H. (1998). *Les Méthodes en sociologie: l'observation*. Paris, France: Éditions La Découverte & Syros.

- Pozo, J. I. (1997). *Teorías Cognitivas del aprendizaje*. España: Ediciones Morata.
- Prenda, N. P. (Abril de 2011). El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. *Hekademos - Revista educativa digital*, nº 8, pp. 63-76.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciencias sociais*. Lisboa: Gradiva 2.
- Ribeiro, A. c. (2006). *Universidade de Trás-os- Montes e Alto Douro*. Obtido em 27 de Junho de 2014, de Aprendizagem cooperativa na sala de aula: uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo ministério da educação. Um estudo com alunos do 9º ano de escolaridade: https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/35/1/msc_cmcribeiro.pdf
- Robert E. Slavin, N. A. (1991). Cooperative Learning Models for the 3 R's. In A. f. Development, *Cooperative Learning and the Collaborative School: Readings from Educational Leadership*. (pp. 26-32). Alexandria, Virginia: Edited by Ronald S. Brandt.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D., & Nogueira, J. (Janeiro/Abril de 2011). Educação especial e inclusiva em Portugal: fatos e opções. *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol.17, nº1, pp. 3-20.
- Saint-Georges, P. d. (1997). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político. In C. Maroy, D. Ruquoy, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, L. Albarello, & P. d. Saint-Georges, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 15-47). Gradiva Publicações.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, nº 5, pp. 127-142.
- Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D., & Guindani, J. F. (Julho de 2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, Ano I - Número I , pp. 1-15.
- Serralha, F. d. (2007). *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral de alunos do 1º CEB*. Lisboa.
- Silva, A. F. (2011). *Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: um estudo exploratório no 1º ciclo*. Obtido em 1 de 12 de 2013, de Repositorio IPL: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/121/1/Adequa%C3%A7%C3%B5es%20cu>

riculares%20e%20estrat%C3%A9gias%20de%20ensino%20em%20turmas%20inclusivas.pdf

Silva, M. O. (2011). *Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Edições Universitárias Lusófonas.

Simões, S. E. (Outubro de 2012). “*Um por todos e todos por um*” – *Fomentar a Aprendizagem Cooperativa do Inglês no 1º CEB*. Obtido em 27 de Junho de 2014, de Universidade do Minho. Instituto de Educação: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23675/1/Tese%20Sandra%20Sim%C3%B5es.pdf>

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das Necessidades Educativas Especiais*. Espanha.

Vieira, F., & Pereira, M. (2007). “*Se houvera quem me ensinara...*” *A educação de pessoas com deficiência mental*. 4ª edição. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda.

Vygotsky, L. S. (1997). Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea. In L. S. Vygotsky, *Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología* (pp. 11 - 40). Madrid: Visor.

Apêndices e anexos

Apêndices

Apêndice 1 – Observação naturalista

Protocolo da observação naturalista

Turma a ser observada: 4.º B

Sujeitos observados: 17 alunos (6 do 3º ano e 11 do 4º ano) e professora

Conteúdos: Relembrar as rotinas diárias na sala de aula e atividade de leitura.

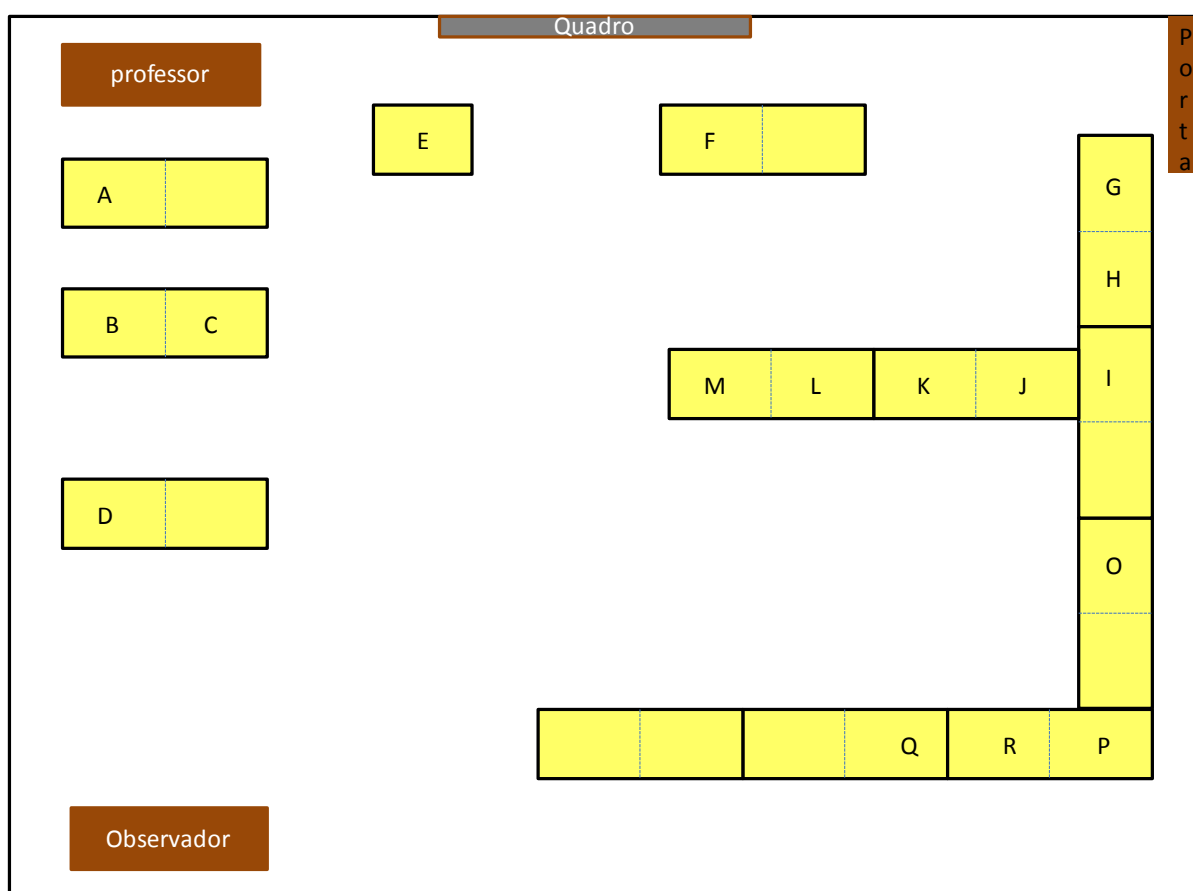
Objetivo: perceber as relações entre os alunos na sala de aula, mais especificamente entre a Aluna E e os colegas, e perceber como se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem da turma

Data: 18 de Novembro de 2013

Duração da observação: das 9:30 h às 10:30 h

Observadora: Dores Bernardino

Planta da sala



Legenda: as letras são os códigos atribuídos aos nomes dos alunos

Hora	Descrição de situações e de comportamentos	Notas complementares e inferências
9:00 às 9:30	Eleição do delegado de turma	Não observado
9:30 às 9:35	Falta uma aluna na turma. É a aluna com o código R. A Aluna E está à frente, próximo do quadro e da professora a uma distância relativamente grande do colega F e mesmo do colega A. Só consegue conversar com os colegas se virar para trás e se falar bastante alto. A professora está a relembrar as rotinas da sala de aula. A professora pede ao aluno A para distribuir os cadernos e dirige-se para junto do aluno F, agacha-se junto à mesa do aluno e coloca-lhe um crachá no lado esquerdo. O aluno A dirige-se à estante colocada ao fundo da sala, atrás da observadora, pega nos livros, coloca-os em cima de uma mesa vazia ao lado da aluna Q. Pega no caderno que está em cima, vê o nome e vai entrega-lo ao colega D, aproveitando para trocar algumas palavras com ele, em voz baixa. Volta à mesa onde estão os cadernos, pega no que está em cima, abre o caderno, volta a fechá-lo e levanta-o no ar perguntando em voz alta “de quem é este caderno?”. O aluno J, que se tinha virado para trás diz em voz alta “é da O”. A professora levanta-se e diz que todos os cadernos têm de ter nome. O aluno A volta à mesa onde estão os cadernos, pega no que está em cima e ainda antes de lhe pegar, o aluno G diz “esse é meu, dá cá”. O aluno A dirige-se à mesa do aluno J e entrega-lhe o caderno. A professora volta à sua mesa, pega noutro crachá e dirige-se para junto da aluna I e coloca-lhe o crachá no “ombro” esquerdo. Enquanto os cadernos são distribuídos a Aluna E vira-se para trás e para a frente com alguma frequência, rodando ora para a esquerda ora para a direita, mas não fala com ninguém. Tem um lápis na mão com um boneco, na ponta. Depois, do aluno A ter distribuído todos os cadernos e se ter sentado, a professora dirige-se para junto dele e coloca-lhe também o respetivo crachá. O aluno F levanta-se para ir ao lixo afiar um lápis. A professora diz-lhe que não se pode levantar sem pedir autorização. Ele responde “precisava de afiar o lápis”. A professora diz “devias ter-me pedido”.	A Aluna E está à frente devido aos seus problemas de visão e para estar mais junto da professora que lhe dá acompanhamento personalizado, sempre que pode. A professora começa a colocar crachás aos alunos a quem foram atribuídas tarefas rotineiras diárias. O aluno abre o caderno para ver a quem pertence. Mas o caderno não tem nome. “É da O”. Por questões de anonimato não transcrevemos o nome referido pelo aluno J. A aluna R não se

	Os alunos mantêm pequenas conversas entre eles, destacando-se os alunos I e O. Os alunos B e C vão conversando os dois em voz baixa, tal como as alunas L e K. O aluno G vai rindo e falando com os alunos da fila M a J. A aluna O conversa em voz mais ou menos alta com o aluno I. A aluna O está sentada junto do aluno I e mantém uma conversa constante com este. A professora pede-lhe que se sente junto do colega P, onde que já a tinha colocado na aula anterior. A aluna cumpre a ordem da professora, pegando nas suas coisas e passando para a cadeira do lado, que está vazia.	encontrava na sala. Nestes 5 mn. e apesar das conversas entre alunos, não havia muito barulho na sala.
9:35 às 9:40	Alguém bate à porta. A professora que está encostada à sua secretária, diz “sim”. A Aluna E olha para a porta. A auxiliar abre a porta, entra e coloca o leite dos alunos em cima da secretária da professora. Depois pergunta quem precisa de lanche. Gera-se alguma confusão com os alunos a conversar entre eles em voz alta. A professora chama-os à atenção gritando “quem precisa de lanche levanta o braço”. Os alunos acalmam, faz-se silêncio. Alguns alunos levantam o braço. A auxiliar conta e anota a quantidade de alunos que precisam de lanche. Nestes 5 mn., a Aluna E está sentada ligeiramente de lado a olhar para a auxiliar e para a professora.	Desde que entrei na sala até agora, a Aluna E não conversou com ninguém.
9:40 às 9:45	Após a saída da auxiliar, a professora escreve a data no quadro e pede aos alunos para escreverem a data no caderno com uma caneta de cor diferente e por baixo desta, para escreverem o nome completo. O aluno B pergunta se pode ser a vermelho porque só tem vermelho, azul e preto. A professora responde que sim. O aluno A diz “já tinha escrito a azul”. A professora pergunta-lhe quando é que escreveu e este responde que foi quando o colega lhe deu o caderno. Os alunos G e P também dizem que já tinham escrito. A professora diz-lhes que deviam ter esperado, porque ela ainda não tinha mandado. A aluna O diz qualquer coisa ao aluno P e este ri-se. Os alunos B e C escrevem no caderno e continuam a conversar os dois em voz baixa. O aluno A, senta-se de lado e conversa com os colegas B e C. Também as alunas L e K escrevem no caderno e continuam a trocar ideias. O aluno D escreve no seu caderno e depois fica sossegado no seu lugar a olhar para a professora.	Provavelmente os alunos B, C, L e K estão a escrever a data e o nome, tal como a professora tinha mandado.

	A Aluna E pergunta à professora (que está próximo dela) se a caneta dela “pode ser”. A professora não responde, dirige-se para junto do aluno F, pega na caneta de acetato que este tem no estojo, que está em cima da sua mesa, levanta-a mostrando-a à turma e dizendo “eu a dizer que não tinha uma caneta de acetato e está aqui uma”. Depois, escreve o nome no crachá do aluno F. quando acaba de escrever o nome, pega no aluno e vira-o ligeiramente para que os colegas possam ver como fica o nome escrito no crachá. Praticamente todos os alunos estão sossegados a olhar para a professora.	A professora não respondeu à Aluna E porque viu que o aluno F tinha uma caneta de acetato, ótima para escrever o nome no crachá dos alunos.
9:45 às 9:50	O aluno D levanta o caderno e vira-o para a professora dizendo-lhe que já escreveu o nome e a data. O aluno A levanta-se e vai até à mesa do aluno F pedir uma afia. A professora manda-o sentar e o aluno reclama que precisa de uma afia, ao que a professora responde “devias ter-me pedido a mim”. O aluno volta para o seu lugar. O aluno G fala com o colega do lado e com os colegas da fila M-J. A professora diz-me que os alunos querem saber porque eu estou ali e pede-me para lhes dizer. Eu apresento-me e digo-lhes que estou a fazer um trabalho universitário.	Não me apresentei à chegada para não interromper a aula, uma vez que quando cheguei a aula já estava a decorrer.
9:50 às 9:55	Enquanto a professora escreve os dias da semana no quadro dizendo enquanto escreve: hoje é segunda-feira, ontem foi domingo, amanhã é terça-feira, ... os alunos O e I mantêm uma pequena conversa em voz levemente alta. A professora manda-os calar dizendo “eu não faço tantos quilómetros para vir cá para baixo para vos mandar calar”. E o aluno J pergunta “porque a professora veio para baixo?” Quando a professora termina de escrever no quadro os dias da semana, mantém-se junto ao quadro e a Aluna E pergunta-lhe algo, mostrando-lhe o caderno. A professora deu-lhe algumas instruções. Praticamente todos os alunos estão a passar o que a professora escreve no quadro.	A professora faz todos os fins-de-semana 800 Km para vir dar aulas à turma
	A professora terminou de falar sobre as rotinas diárias e pergunta-me se quero passar agora o teste sociométrico. Eu aceito e começo a distribuir os testes, informando que os resultados não serão divulgados. Dizendo que o máximo que poderei fazer é dizer qual é o aluno mais escolhido pela turma, mas isto apenas se toda a gente quiser. O aluno D pergunta-me se vou dizer os resultados. Respondo-lhe que se a turma quiser posso dizer quem foi o mais escolhido pela	

9:55 às 10:00	turma. O aluno A pede-me imediatamente para não dizer nada, demonstrando algum receio. Após dar a informação peço para escreverem o nome e o ano em que estão e o número. Alguns alunos dizem-me que não sabem o número. A professora confirma que eles ainda não sabem. Os alunos A e G perguntam-me se têm de escrever o nome completo no cabeçalho. Os alunos D e I perguntam-me se escrevem a lápis ou caneta. Os alunos J e I perguntam-me se podem começar já a preencher o questionário. Peço-lhes para esperarem um pouco, pois quero ler com eles as questões de modo a perceberem como se preenche. Quando já toda a gente tinha acabado de preencher o cabeçalho, começo a ler a 1ª questão de modo a que os alunos compreendam o que se pretende e possam preencher o questionário corretamente. Explico apontando a 1ª linha, com a folha de questionário virada para os alunos, que nesta 1ª linha, no ponto 1.1 têm de escrever o nome do colega que gostavam mais, mais que ficasse ao lado deles. Depois, explico que, no ponto 1.2 têm de escrever o nome do colega que gostavam mais que ficasse ao seu lado, se o que tinham escolhido no ponto 1.1 não pudesse ficar junto deles. Explico que no ponto 1.3 é para escrever o nome do colega que gostavam que ficasse ao lado deles se os colegas que escolheram anteriormente não pudessem ficar. Explico que no ponto 1.4 é para escreverem o nome do colega que não gostavam mesmo que ficasse ao lado deles. Depois de ler desloco-me pela sala a fim de verificar se há alunos com dúvidas. Não há dúvidas. A professora da turma oferece-se para ajudar a Aluna E a preencher o questionário dela uma vez que esta não sabe escrever os nomes dos colegas. Eu aceito e esta agacha-se junto da mesa da Aluna E e escreve os nomes dos alunos que esta lhe diz. As alunas L e K fazem tentativas de mostrar uma à outra o que escreveram. Também a aluna O está a tentar dizer ao aluno P o que escreveu. Eu digo-lhes que não podem mostrar ao colega, que é individual. Simultaneamente, a professora da turma diz-lhes que é como nas eleições, é individual. O aluno D pergunta se lá fora se pode dizer. Eu respondo-lhe que há coisas que é melhor a gente não dizer para não criar animosidades.	Esta turma tem alunos de 3º ano e alunos de 4º ano O aluno D pergunta se lá fora se pode dizer, porque quando se vota, na área do local de voto não se pode dizer em quem se votou

10:00 às 10:05	Leio a 2ª questão e explico-a tal como fiz na 1ª. O aluno J pergunta-me se só pode escolher alunos da turma ou também pode escolher colegas de outras turmas. Respondo-lhe que só pode escolher colegas da turma. Percebo que já não preciso ler mais porque os alunos já perceberam como se faz. Os alunos I, P e D são os primeiros a acabar e a dizer-me que já está. O aluno I coloca a folha em cima da mesa com a parte escrita virada para baixo e diz-me que já acabou e virou a folha para baixo. Recolho os testes sociométricos e volto para o meu lugar de observadora.	O aluno I coloca a folha em cima da mesa com a parte escrita virada para baixo, de modo a que os colegas não vejam o que escreveu.
10:05 às 10:10	A professora manda o aluno J distribuir os livros de português, que estão na estante ao fundo da sala. Entretanto a professora dá um caderninho de atividades à Aluna E para ela fazer na sala enquanto os colegas fazem a atividade de português. A professora fica um pouco junto da Aluna E, a ajuda-la, enquanto são distribuídos os livros. O aluno J retira os livros da estante e coloca-os em cima da mesa próximo da aluna Q. pega no livro que está em cima na pilha e leva-o ao aluno D, aproveitando para conversar um pouco com ele. Pega novamente no livro que está em cima da pilha e entrega-o ao aluno G, e assim sucessivamente até distribuir todos os livros. A professora levanta-se e a Aluna E continua a fazer as suas atividades muito sossegada. O aluno I conversa com os colegas do lado. As alunas Q e O conversam gesticulando. O aluno G “dança” e cantarola sentado no seu lugar. As alunas L e K mantêm um diálogo entre si e com a aluna H. O aluno I já recebeu o seu livro e está a folheá-lo, tal como os alunos M, J e D. O aluno A continua sentado de lado a olhar para os colegas B e C que também folheiam os seus livros.	As atividades da Aluna E foram elaboradas pela professora da turma, fora da aula. Uma vez que a turma ia trabalhar a disciplina de português as atividades da Aluna E também são de português.
10:10 às 10:15	Terminada a distribuição, a professora pede aos alunos do 4º ano que leiam o texto da p. 15, em silêncio e aos alunos do 3º ano que leiam o texto da p. 20. Uma vez que há 2 alunos que não têm livro, a professora manda a	

	aluna L tirar cópias da página do texto e da página seguinte, para os colegas. O aluno I levanta-se e sai da sala. O aluno G começa a “dançar” e a ler cantarolando, em voz alta. A professora olha para ele e este pede desculpa. A professora diz-lhe “as desculpas não se pedem” e antes de esta terminar o aluno termina a frase dizendo “evitam-se”. A aluna K está a mexer no estojo, enquanto deveria estar a ler. O aluno G acusa, em voz alta, a colega K de não estar a ler. O aluno D levanta o braço e pergunta o significado de uma palavra. A professora diz-lhe o significado. Alguém bate à porta. A professora diz sim. O aluno N abre a porta, entra e dirige-se para o seu lugar. Os colegas dizem-lhe que não é necessário bater. A professora confirma, dizendo que não é preciso bater, pois ela fica a pensar que vem lá alguém. A professora baixa-se novamente junto da Aluna E e conversa com ela. A dada altura, a professora pergunta à aluna L que tipo de texto estão a ler e antes da aluna responder, o aluno J levanta o braço e pergunta se pode responder. A professora diz-lhe que tinha perguntado à aluna L, e em seguida, a aluna dá a resposta, dizendo que é um texto poético.	O aluno I saiu para ir à casa de banho Não percebi qual foi a palavra A professora volta a ajudar a Aluna E, nas atividades que está a fazer. Pareceu-me que a professora questionou a aluna L, para a levar a concentrar-se mais na leitura
10:15 às 10:20	A professora, que estava junto da Aluna E, levanta-se e dirigiu-se para junto do aluno A, sentando-se no canto da sua secretária e pedindo ao aluno A que comece a ler em voz alta. O aluno A começa a ler. O aluno lê muito baixinho. Passados uns minutos a professora pede ao aluno B que continue a ler. Este aluno não só não sabia onde o colega tinha terminado, como demonstra algumas dificuldades de leitura, pois lê muitas palavras silabando e não faz pontuação. Os alunos do 4º ano, vão mantendo conversas paralelas entre eles: os alunos Q, P e O; os alunos I, H e J; os alunos M, L, K e G. A professora manda-os calar dizendo que o 3º ano depois também tem de esperar por eles, pois não podem ler todos ao mesmo tempo, é preciso saber esperar. Os alunos do 4º ano sossegam um pouco.	Passado uns minutos, a professora pede aos alunos do 3º ano para lerem em voz alta, começando pelo aluno A. Não foi possível perceber como é a leitura deste, uma vez que lê muito baixinho.
10:20 às 10:25	Alguém bate à porta. A professora diz sim. A porta abre-se e a auxiliar aparece com as cópias do livro. A professora vai ter com ela à porta para receber o livro e as cópias. Uma vez que esta tinha apenas uma cópia, a professora pede-lhe que traga outra. A auxiliar vai-se embora e a professora fecha a porta.	Também não foi possível perceber como é a leitura da C uma

	A professora dá o livro à aluna L e a cópia ao aluno G, que não tinha livro. O aluno G começa novamente a “dançar” e a rir sozinho e em voz alta. A professora repreende-o. A professora mandou a aluna C continuar a leitura. Enquanto isso, o aluno G continua a manter conversas paralelas com os colegas. As alunas O e Q riem-se uma para a outra. Os alunos do 3º ano seguem atentamente a leitura da colega.	vez que esta também lê muito baixinho.
10:25 às 10:30	A professora pede ao aluno D para continuar a leitura. Este, lê bastante bem, fazendo alguma pontuação. Passados uns minutos, a professora pede ao aluno P que continue a leitura. Este aluno lê razoavelmente bem. Toca para o intervalo. A professora manda os alunos fecharem o livro e diz-lhes que podem começar a lanchar.	

Análise do protocolo da observação naturalista

Categorias	Subcategorias	Comportamentos observados
Perfil de atuação da professora	Atividades desenvolvidas durante a observação	• A professora está a relembrar as rotinas da sala de aula. • A professora terminou de falar sobre as rotinas diárias e pergunta-me se quero passar agora o teste sociométrico. • Terminada a distribuição, a professora pede aos alunos do 4º ano que leiam o texto da p. 15, em silêncio e aos alunos do 3º ano que leiam o texto da p. 20. • A professora, que estava junto da Aluna E, levanta-se e dirigiu-se para junto do aluno A, sentando-se no canto da sua secretária e pedindo ao aluno A que comece a ler em voz alta
	Atribuição de tarefas	• A professora pede ao aluno A para distribuir os cadernos • Após a saída da auxiliar, a professora escreve a data no quadro e pede aos alunos para escreverem a data no caderno com uma caneta de cor diferente e por baixo desta, para escreverem o nome completo • Enquanto a professora escreve os dias da semana no quadro dizendo enquanto escreve: hoje é segunda-feira, ontem foi domingo, amanhã é terça-feira, ... • A professora manda o aluno J distribuir os livros de português, que estão na estante ao fundo da sala. • Entretanto a professora dá um caderninho de atividades à Aluna E para ela fazer na sala enquanto os colegas fazem a atividade de português. • Terminada a distribuição, a professora pede aos alunos do 4º ano que leiam o texto da p. 15, em silêncio e aos alunos do 3º ano que leiam o texto da p. 20. • Uma vez que há 2 alunos que não têm livro, a professora manda a aluna L tirar cópias da página do texto e da página seguinte, para os colegas. • A professora, que estava junto da Aluna E, levanta-se e dirigiu-se para junto do aluno A, sentando-se no canto da sua secretária e pedindo ao aluno A que comece a ler em voz alta
	Controlo da realização das atividades	• A professora levanta-se e diz que todos os cadernos têm de ter nome • A professora diz-lhes que deviam ter esperado, porque ela ainda não tinha mandado. • A professora da turma oferece-se para ajudar a Aluna E a preencher o questionário dela uma vez que esta não sabe escrever os nomes dos colegas. (...) esta, agacha-se junto da mesa da Aluna E e escreve os nomes dos alunos que esta lhe diz. • Simultaneamente, a professora da turma diz-lhes que é como nas eleições, é individual. • A professora fica um pouco junto da Aluna E, a ajuda-la, enquanto são distribuídos os livros. • A professora baixa-se novamente junto da Aluna E e conversa com ela. • A dada altura, a professora pergunta à aluna L que tipos de texto estão a ler • Passados uns minutos a professora pede ao aluno B que continue a ler. • A professora mandou a aluna C continuar a leitura. • A professora pede ao aluno D para continuar a leitura. • Passados uns minutos, a professora pede ao aluno P que continue a leitura. • Toca para o intervalo. (...) A professora manda os alunos fecharem o

		livro e diz-lhes que podem começar a lanchar.
	Controlo do comportamento da turma	• A professora diz-lhe que não se pode levantar sem pedir autorização. • A professora diz “devias ter-me pedido”. • A professora pede-lhe que se sente junto do colega P, onde que já a tinha colocado na aula anterior. • A professora chama-os à atenção gritando “quem precisa de lanche levanta o braço”. • A professora manda-o sentar (...) ao que a professora responde “devias ter-me pedido a mim” • A professora manda-os calar dizendo “eu não faço tantos quilómetros para vir cá para baixo para vos mandar calar”. • A professora olha para ele (...) A professora diz-lhe “as desculpas não se pedem” • A professora diz-lhe que tinha perguntado à aluna L • A professora manda-os calar dizendo que o 3º ano depois também tem de esperar por eles, pois não podem ler todos ao mesmo tempo, é preciso saber esperar. • A professora repreende-o.
	Interação com os alunos individualmente e esclarecimento de dúvidas	• e dirige-se para junto do aluno F, agacha-se junto à mesa do aluno e coloca-lhe um crachá no lado esquerdo. • A professora volta à sua mesa, pega noutro crachá e dirige-se para junto da aluna I e coloca-lhe o crachá no “ombro” esquerdo. • Depois, do aluno A ter distribuído todos os cadernos e se ter sentado, a professora dirige-se para junto dele e coloca-lhe também o respetivo crachá. • A professora responde que sim. • A professora pergunta-lhe quando é que escreveu • A professora deu-lhe algumas instruções. • A professora não responde • A professora diz-lhe o significado. • A professora confirma, dizendo que não é preciso bater, pois ela fica a pensar que vem lá alguém.
	Interação com a turma	• dirige-se para junto do aluno F, pega na caneta de acetato que este tem no estojo, que está em cima da sua mesa, levanta-a mostrando-a à turma e dizendo “eu a dizer que não tinha uma caneta de acetato e está aqui uma”. Depois, escreve o nome no crachá do aluno F. quando acaba de escrever o nome, pega no aluno e vira-o ligeiramente para que os colegas possam ver como fica o nome escrito no crachá.
	Interação com pessoas exteriores à turma	• Alguém bate à porta. A professora que está encostada à sua secretária, diz “sim”. • A professora terminou de falar sobre as rotinas diárias e pergunta-me se quero passar agora o teste sociométrico. • Uma vez que esta tinha apenas uma cópia, a professora pede-lhe que traga outra. A auxiliar vai-se embora e a professora fecha a porta.
Perfil de atuação do grupo turma	Em conjunto	• Gera-se alguma confusão com os alunos a conversar entre eles em voz alta. • Os alunos acalmam, faz-se silêncio. Alguns alunos levantam o braço. • Praticamente todos os alunos estão sossegados a olhar para a professora. • Praticamente todos os alunos estão a passar o que a professora escreve no quadro. • Alguns alunos dizem-me que não sabem o número.
	Faltas	• Falta uma aluna na turma. É a aluna com o código R.
Perfil de atuação dos	Realização das tarefas	• A aluna cumpre a ordem da professora, pegando nas suas coisas e passando para a cadeira do lado, que está vazia.

alunos do 4º ano	propostas e cumprimento de ordens	• Também as alunas L e K escrevem no caderno • Os alunos N, P e D são os primeiros a acabar e a dizer-me que já está. • O aluno J retira os livros da estante e coloca-os em cima da mesa próximo da aluna Q. Pega no livro que está em cima na pilha e leva-o ao aluno D (...) Pega novamente no livro que está em cima da pilha e entrega-o ao aluno G, e assim sucessivamente até distribuir todos os livros. • A aluna K está a mexer no estojo, enquanto deveria estar a ler. • A aluna dá a resposta, dizendo que é um texto poético.
	Comportamento e interação entre alunos	• O aluno J, que se tinha virado para trás diz em voz alta “é da O”. • e ainda antes de lhe pegar, o aluno G diz “esse é meu, dá cá”. • Os alunos mantêm pequenas conversas entre eles, destacando-se os alunos I e O. • A aluna O está sentada junto do aluno I e mantém uma conversa constante com este. • A aluna O diz qualquer coisa ao aluno P e este ri-se. • e continuam a trocar ideias • O aluno G fala com o colega do lado e com os colegas da fila M-J. • os alunos O e I mantêm uma pequena conversa em voz alta. • As alunas L e K fazem tentativas de mostrar uma à outra o que escreveram. Também a aluna O está a tentar dizer ao aluno P o que escreveu. • aproveitando para conversar um pouco com ele. • O aluno I conversa com os colegas do lado. • As alunas Q e O conversam gesticulando. • O aluno G “dança” e cantarola sentado no seu lugar. • As alunas L e K mantêm um diálogo entre si e com a aluna H. • O aluno I já recebeu o seu livro e está a folheá-lo, tal como os alunos M, J e D. • O aluno G acusa, em voz alta, a colega K de não estar a ler. • Os colegas dizem-lhe que não é necessário bater. • Os alunos do 4º ano, vão mantendo conversas paralelas entre eles: os alunos Q, P e O; os alunos N, I, H e J; os alunos M, L, K e G. • Os alunos do 4º ano sossegam um pouco. • O aluno G começa novamente a “dançar” e a rir sozinho e em voz alta. • Enquanto isso, o aluno G continua a manter conversas paralelas com os colegas. • As alunas O e Q riem-se uma para a outra. • tal como as alunas L e K. O aluno G vai rindo e falando com os alunos da fila M a J. A aluna O conversa em voz mais ou menos alta com o aluno I. • O aluno F levanta-se para ir ao lixo afiar um lápis. • Ele responde “precisava de afiar o lápis”. • O aluno I coloca a folha em cima da mesa com a parte escrita virada para baixo e diz-me que já acabou e virou a folha para baixo. • O aluno I levanta-se e sai da sala. • O aluno G começa a “dançar” e a ler cantarolando, em voz alta. (...) e este pede desculpa. (...) e antes de esta terminar o aluno termina a frase dizendo “evitam-se”. • O aluno I abre a porta, entra e dirige-se para o seu lugar. • Os alunos G e P também dizem que já tinham escrito.
	Esclarecimento de dúvidas	• E o aluno J pergunta “porque a professora veio para baixo?” • Os alunos A e G perguntam-me se têm de escrever o nome completo

		no cabeçalho. - Os alunos D e I perguntam-me se escrevem a lápis ou caneta. - Os alunos J e I perguntam-me se podem começar já a preencher o questionário. - O aluno J pergunta-me se só pode escolher alunos da turma ou também pode escolher colegas de outras turmas. - e antes da aluna responder, o aluno J levanta o braço e pergunta se pode responder.
Perfil de atuação dos alunos do 3º ano, em grupo	Realização das tarefas propostas e cumprimento de ordens	- O aluno A dirige-se à estante colocada ao fundo da sala, atrás da observadora, pega nos livros, coloca-os em cima de uma mesa vazia ao lado da aluna Q. Pega no caderno que está em cima, vê o nome e vai entrega-lo ao colega D - Volta à mesa onde estão os cadernos, pega no que está em cima, abre o caderno, volta a fechá-lo e levanta-o no ar perguntando em voz alta “de quem é este caderno?”. - O aluno A volta à mesa onde estão os cadernos, pega no que está em cima - O aluno A dirige-se à mesa do aluno J e entrega-lhe o caderno. - Os alunos B e C escrevem no caderno - O aluno D escreve no seu caderno - Os alunos I, P e D são os primeiros a acabar e a dizer-me que já está. - O aluno A começa a ler. - Este aluno não só não sabia onde o colega tinha terminado
	Capacidades e dificuldades	- O aluno lê muito baixinho - Este aluno não só não sabia onde o colega tinha terminado, como demonstra algumas dificuldades de leitura, pois lê muitas palavras silabando e não faz pontuação. - Este, lê bastante bem, fazendo alguma pontuação. - Este aluno lê razoavelmente bem.
	Comportamento e interação entre alunos	- aproveitando para trocar algumas palavras com ele, em voz baixa. - Os alunos B e C vão conversando os dois em voz baixa - e continuam a conversar os dois em voz baixa. O aluno A, senta-se de lado e conversa com os colegas B e C. - e depois fica sossegado no seu lugar a olhar para a professora. - O aluno A continua sentado de lado a olhar para os colegas B e C que também folheiam os seus livros. - O aluno A levanta-se e vai até à mesa do aluno F pedir uma afia. - e o aluno reclama que precisa de uma afia - O aluno volta para o seu lugar. - O aluno A diz “já tinha escrito a azul” (...) e este responde que foi quando o colega lhe deu o caderno. - Os alunos G e P também dizem que já tinham escrito. - O aluno D levanta o caderno e vira-o para a professora dizendo-lhe que já escreveu o nome e a data. - O aluno A pede-me imediatamente para não dizer nada, demonstrando algum receio.
	Esclarecimento de dúvidas	- O aluno B pergunta se pode ser a vermelho porque só tem vermelho, azul e preto. - O aluno D pergunta-me se vou dizer os resultados. - Os alunos A e G perguntam-me se têm de escrever o nome completo no cabeçalho. - O aluno D pergunta se lá fora se pode dizer. - O aluno D levanta o braço e pergunta o significado de uma palavra.

Perfil de atuação da Aluna E	Realização das tarefas propostas	e a Aluna E continua a fazer as suas atividades muito sossegada.
	Relação com os colegas	- A Aluna E está à frente, próximo do quadro e da professora a uma distância relativamente grande do colega F e mesmo do colega A. Só consegue conversar com os colegas se virar para trás e se falar bastante alto. - Enquanto os cadernos são distribuídos a Aluna E vira-se para trás e para a frente com alguma frequência, rodando ora para a esquerda ora para a direita, mas não fala com ninguém. Tem um lápis na mão com um boneco, na ponta. - A Aluna E olha para a porta. - Nestes 5 mn., a Aluna E está sentada ligeiramente de lado a olhar para a auxiliar e para a professora.
	Interação com a professora	- A Aluna E pergunta à professora (que está próximo dela) se a caneta dela “pode ser”. - Quando a professora termina de escrever no quadro os dias da semana, mantém-se junto ao quadro e a Aluna E pergunta-lhe algo, mostrando-lhe o caderno.
Perfil de atuação da 2ª auxiliar	Atuação da auxiliar	Alguém bate à porta. A professora diz sim. A porta abre-se e a auxiliar aparece com as cópias do livro.
Perfil de atuação da investigadora	Atuação da investigadora aquando do preenchimento dos testes sociométricos	- Eu apresento-me e digo-lhes que estou a fazer um trabalho universitário. - Eu aceito e começo a distribuir os testes, informando que os resultados não serão divulgados. Dizendo que o máximo que poderei fazer é dizer qual é o aluno mais escolhido pela turma, mas isto apenas se toda a gente quiser. - Respondo-lhe que se a turma quiser posso dizer quem foi o mais escolhido pela turma. - Após dar a informação peço para escreverem o nome e o ano em que estão e o número. - Peço-lhes para esperarem um pouco, pois quero ler com eles as questões de modo a perceberem como se preenche. - Quando já toda a gente tinha acabado de preencher o cabeçalho, começo a ler a 1ª questão de modo a que os alunos compreendam o que se pretende e possam preencher o questionário corretamente. Explico apontando a 1ª linha, com a folha de questionário virada para os alunos, que nesta 1ª linha, no ponto 1.1 têm de escrever o nome do colega que gostavam mais, mais que ficasse ao lado deles. Depois, explico que, no ponto 1.2 têm de escrever o nome do colega que gostavam mais que ficasse ao seu lado, se o que tinham escolhido no ponto 1.1 não pudesse ficar junto deles. Explico que no ponto 1.3 é para escrever o nome do colega que gostavam que ficasse ao lado deles se os colegas que escolheram anteriormente não pudessem ficar. Explico que no ponto 1.4 é para escreverem o nome do colega que não gostavam mesmo que ficasse ao lado deles. - Depois de ler desloco-me pela sala a fim de verificar se há alunos com dúvidas. Não há dúvidas. - Eu digo-lhes que não podem mostrar ao colega, que é individual. - Eu respondo-lhe que há coisas que é melhor a gente não dizer para não criar animosidades. - Respondo-lhe que só pode escolher colegas da turma. - Percebo que já não preciso ler mais porque os alunos já perceberam como se faz. - Recolho os testes sociométricos e volto para o meu lugar de observadora.

Apêndice 2 – Entrevista à professora de educação especial da aluna E, no ano anterior

Guião da entrevista à professora de educação especial da aluna E

Temática: Situação educativa da Aluna E

Objetivos da entrevista:

- Recolher informação para caracterizar o entrevistado.
- Recolher informação sobre a forma de inclusão da Aluna E na turma
- Recolher informação para caracterizar a Aluna E em termos de conhecimentos atualmente

Entrevistado: Professora de educação especial do ano passado

Data: 23/10/2013

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Tópicos	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	• Conseguir que a entrevista se torne necessária, oportuna e pertinente • Motivar o entrevistado • Acordar os termos de utilização da informação • Garantir confidencialidade da informação	• Apresentação entrevistador/entrevistado • Motivos da entrevista • Objetivos	• Entrevista semi-diretiva • Usar linguagem apelativa e adaptada ao entrevistado • Tratar o entrevistado com delicadeza e recebê-lo num local aprazível
Bloco B Perfil do entrevistado	• Caracterizar o entrevistado em termos pessoais e profissionais	• Dados pessoais: idade • Dados profissionais: habilitações académicas e habilitações profissionais e funções atuais	• Estar atenta às reações de entrevistado e anotá-las por escrito • Mostrar disponibilidade e abertura para a compreensão das situações apresentadas
Bloco C Inclusão na escola Y	• Perceber como se processa a inclusão de alunos com NEE na escola Y	• Forma como se processa a inclusão dos alunos com NEE nesta escola • Forma como a professora da Aluna E trabalhava com ela o ano passado	
Bloco D Competências académicas	• Conhecer as competências escolares da Aluna E, atualmente	• Competências escolares da Aluna E • O que sabe em termos académicos	

Adaptado de Estrela (1986:355-357)

Protocolo da entrevista à professora de educação especial da aluna E, no ano passado

Entrevistadora: Qual é a sua idade?

Professora: tenho 30 anos

Entrevistadora: Quais são as suas habilitações académicas e profissionais?

Professora: sou licenciada em 1º ciclo e tenho especialização em educação especial

Entrevistadora: Quais são as suas funções atuais?

Professora: Este ano sou professora de 1º ciclo porque voltou para a escola uma professora que estava no Ministério da Educação.

Entrevistadora: Qual é a sua experiência profissional, nomeadamente em situações com alunos considerados NEE?

Professora: já sou professora de educação especial há 4 anos

Entrevistadora: Como se processa a inclusão dos alunos com NEE nesta escola?

Professora: a inclusão dos alunos com NEE é muito boa nesta escola, uma vez que todas as crianças estão na sua turma de referência, com atividades adaptadas pela professora da turma, tendo apenas algumas horas de apoio fora da turma, com a professora de educação especial.

Entrevistadora: Como é que a professora da Aluna E trabalhava com ela o ano passado?

Professora: No que diz respeito à Aluna E, por esta não ter CEI, mas ter condições para o ter, tinha um horário oficial, que na prática, não era cumprido. Mas, eu tinha de fazer alguma coisa para a inspeção. Embora no horário oficial da aluna E constassem 3 blocos semanais de 45 minutos com a professora de educação especial e o restante tempo seria passado com a turma, na prática, a Aluna E estava na sua turma todas as manhãs e as tardes eram passadas comigo.

Entrevistadora: Quais são as competências escolares da Aluna E? O que é que ela sabe em termos académicos?

Professora: ela não sabe ler, lê apenas as palavras menino e menina, que aprendeu através do método das 23 palavras e sabe contar até 10, mas engana-se muitas vezes.

Grelha de análise de conteúdo da entrevista à professora de educação especial da aluna E, no ano passado

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Perfil da professora	- idade - habilitações académicas e profissionais - funções atuais - experiência profissional	“tenho 30 anos” “sou licenciada em 1º ciclo e tenho especialização em educação especial” “Este ano sou professora de 1º ciclo porque voltou para a escola uma professora que estava no Ministério da Educação” “já sou professora de educação especial há 4 anos”
Inclusão	- Inclusão dos alunos com NEE na escola Y - Forma de trabalhar com a Aluna E o ano passado	“a inclusão dos alunos com NEE é muito boa nesta escola, uma vez que todas as crianças estão na sua turma de referência, com atividades adaptadas pela professora da turma, tendo apenas algumas horas de apoio fora da turma, com a prof de educação especial”
Competências académicas	Competências académicas da Aluna E	“ela não sabe ler, lê apenas as palavras menino e menina, que aprendeu através do método das 28 palavras” “ sabe contar até 10, mas engana-se muitas vezes”

Apêndice 3 – Entrevista à professora titular da turma: início da intervenção

Guião da entrevista à professora da turma

Temática: Situação socioeducativa da Turma

Objetivos da entrevista:

- Recolher informação para caracterizar o entrevistado.
- Recolher informação para caracterizar o grupo/a turma
- Recolher informação para caracterizar os casos emergentes do grupo/da turma.
- Recolher informação para fazer o levantamento de estratégias e atividades que tenham resultado bem.
- Recolher informação para caracterizar a aluna E em termos educativos

Entrevistado: Professora da turma

Data: 3/12/2013

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Tópicos	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	• Conseguir que a entrevista se torne necessária, oportuna e pertinente • Motivar o entrevistado • Garantir confidencialidade da informação • Informar que a aluna com défice cognitivo é tratada por Aluna E	• Apresentação entrevistador/entrevistado • Motivos da entrevista • Objetivos	• Entrevista semi-diretiva • Usar linguagem apelativa e adaptada ao entrevistado • Tratar o entrevistado com delicadeza e recebê-lo num local aprazível
Bloco B Perfil do entrevistado	• Caracterizar o entrevistado em termos pessoais e profissionais	• Idade • Formação académica e profissional • Motivação • Tempo de serviço • Experiência profissional	• Estar atento às reações de entrevistado e anotá-las por escrito • Mostrar disponibilidade e abertura para a compreensão das situações apresentadas
Bloco C Perfil da turma	• Caracterizar a turma em termos inter-relacionais e académicos • Fazer o levantamento de representações e expectativas da entrevistada em relação à turma	• Perfil socioeconómico • Perfil de aprendizagem • Comportamento • Expectativas	• Ter atenção aos comportamentos não verbais da entrevista, denunciadores de certas reações

Bloco D Casos emergentes da turma	• Caracterizar, individualmente os alunos que sobressaem do conjunto da turma	• Dados pessoais e sócio-escolares • Percurso escolar: aspetos positivos e aspetos negativos	• Mostrar disponibilidade e abertura para a compreensão das situações apresentadas • Prestar atenção ao posicionamento da professora em relação aos alunos que destaca
Bloco E Perfil educativo da aluna E	• Caracterizar a Aluna E em termos escolares: percurso, nível de conhecimentos atual • Caracterizar o relacionamento da Aluna E com os restantes colegas da turma • Identificar dificuldades e evoluções sentidas no desenvolvimento das atividades • Fazer o levantamento das expectativas que a professora tem em relação à Aluna E	• Percurso escolar • Situação atual: habilidades, competências e interesses • Perfil relacional da turma com a Aluna E • Principais dificuldades e evoluções sentidas no desenvolvimento das atividades • Expectativas em relação ao futuro da Aluna E	• Mostrar disponibilidade e abertura para a compreensão da situação • Prestar atenção ao posicionamento da professora em relação ao que refere
Bloco F Estratégias pedagógicas	• Fazer o levantamento das estratégias utilizadas pela professora com esta turma	• Estratégias implementadas • Participação da aluna considerada NEE nas atividades da turma	• Prestar atenção às conceções e princípios ocultos no discurso relativo práticas pedagógicas que refere • Mostrar disponibilidade e vontade de ajudar a encontrar e concretizar outras soluções
Bloco G Dados complementares	• Dar oportunidade ao entrevistado para abordar outros assuntos pertinentes e oportunos • Agradecer o contributo prestado	• Assuntos importantes, na ótica do entrevistado que não tenham sido abordados na entrevista • Agradecimentos	

Adaptado de Estrela (1986:355-357)

Protocolo da entrevista à professora da turma

Entrevistadora: Qual é a sua idade?

Professora: tenho 32 anos

Entrevistadora: Quais são as suas habilitações académicas e profissionais?

Professora: sou licenciada em 1º ciclo

Entrevistadora: porque tirou este curso?

Professora: porque gosto de crianças e de ensinar

Entrevistadora: e já dá aulas há muitos anos?

Professora: sim há 7 anos. Já percorri o país todo!

Entrevistadora: quer falar-me da sua experiência profissional, nomeadamente em situações com alunos considerados NEE?

Professora: é a 1ª vez. No 2º ano de trabalho, ainda havia as salas de apoio permanente – antigos SAP, tinha 2 crianças com paralisia cerebral e um com dificuldades de aprendizagem. Estavam 3 manhãs comigo na sala acompanhados pela professora de educação especial. Os rapazes eram gémeos.

Entrevistadora: então, utilizou alguma estratégia para trabalhar com eles?

Professora: Não, a professora de educação especial é que os acompanhava

Entrevistadora: Pode caracterizar a turma em termos sócio escolares (estatuto socioeconómico, aprendizagem e comportamento)

Professora: em termos de comportamento é uma turma bastante faladora, têm dificuldades em cumprir regras. Em termos de aprendizagem, têm bastantes dificuldades. Pelo facto de ter 2 anos na sala é complicado para a professora e para os alunos. Em termos socioeconómicos, são alunos de classe média-baixa. Há muitos alunos com escalão: o B¹, a K, ...

¹ Por questões de anonimato, os nomes dos alunos foram substituídos pelas letras atribuídas aos alunos no dia da observação naturalista.

Entrevistadora: a turma tem alunos repetentes?

Professora: Sim. Há 3 alunos do 3º ano repetentes, que estão a frequentar o 3º ano pela segunda vez. São os alunos E, A e C.

Entrevistadora: Quais são as suas representações e expectativas em relação à turma?

Professora: expectativas: espero que adquiram regras de sala de aula, mais autonomia, responsabilidade e respeitem os colegas. São mal-educados uns com os outros. Aprendizagens: aumentar-lhes a ideia que têm do papel da escola. Relativamente ao aproveitamento, melhorar os resultados dos exames. Gostaria que a E aprendesse a ler e a escrever. A N não sei...

Entrevistadora: Pode caracterizar, individualmente os alunos que sobressaem do conjunto da turma (percurso escolar, aspetos positivos e negativos)

Professora: o D é um aluno do 3º ano pela 2ª vez, gosta de sobressair. É o palhacinho da turma e muitas vezes os outros vão atrás, sobretudo à tarde; o A tem uma família complicada e é muito falador. Em termos positivos, o J, o M, e as meninas como a H e Q são miúdos caladinhos e com boas aprendizagens.

Entrevistadora: sabe alguma coisa sobre o percurso escolar da Aluna E?

Professora: ainda não.

Entrevistadora: já conhece as habilidades e competências da Aluna E? O que ela sabe em termos escolares?

Professora: copia bem. Funciona muito a nível da memorização. Tenho trabalhado as famílias das palavras que ela já aprendeu através do método das 28 palavras com a professora de educação especial. Sabe o abecedário e escreve o nome completo dela. Também sabe escrever o 1º nome da mãe. Ao escrever palavras esquece-se muito das vogais e da última letra da palavra. Não responde a perguntas de textos, não compreende. Conta até 10-15, faz pequenas sequências. Conta pequenos conjuntos de patinhos, ... Faz pequenas contas como 5+3 ou 3+4, agora estamos a ir até 10, 10+1, 10+2, é tudo muito devagarinho.

Entrevistadora: já conhece os interesses da Aluna E?

Professora: também ainda não sei. Mas se puder ficar sem fazer nada fica. Normalmente faz tudo à pressa só para ficar sem fazer nada.

Entrevistadora: sabe o que realmente pode ver a Aluna E? (Tamanho do objeto, o contraste, detalhes, cores)

Professora: junto ao quadro vê bem. No caderno ou nas fichas também desde que com letra tamanho igual ou superior a 14.

Entrevistadora: conhece o grau de autonomia da Aluna E?

Professora: em termos escolares, é necessário dizer-lhe o que tem de fazer nos exercícios. Mas depois faz sozinha.

Entrevistadora: A Aluna E tem problemas de disciplina e comportamento?

Professora: de comportamento, não. De disciplina como já disse, se puder não faz nada. Mas eu já lhe pus ali o quadro silábico para ela ir fazendo a leitura.

Entrevistadora: como é que a turma se relaciona com a Aluna E?

Professora: aceitaram-na bem. Eu nem sei se ela já acompanha a turma de outros anos ou não.

Entrevistadora: Sentiu alguma dificuldade em trabalhar com a Aluna E?

Professora: o facto da turma ter 2 níveis de ensino faz com que a professora não tenha muito tempo para estar com ela. O facto de ter outra aluna com baixa visão² e que aparentemente está ao nível do 2º ano apesar de ter 8 anos, ainda dificulta mais.

Entrevistadora: Quais são as suas expectativas em relação ao futuro da Aluna E

Professora: aprender a ler

Entrevistadora: que estratégias, tem utilizado com a turma?

² Esta aluna chegou à turma uma semana depois da professora, ou seja, nos últimos dias de Novembro, depois de ter estado mais de meio ano sem frequentar a escola, por questões de saúde

Professora: trabalho a nível de grupo para dar mais tempo para trabalhar com a E e a nível de liderança de modo a que os que acabam 1º ajudem os outros, de modo a que os mais espertinhos fiquem ao lado dos outros para se ajudarem. Em estudo do meio a E participa sempre, trabalha o mesmo que os outros e o J vai ajudando. A estudo do meio, a pedido da mãe, a E vai trabalhar os aspetos funcionais como a morada, o nº de telefone, etc. para o caso de se perder. Mas ainda não sei bem. Ainda estão a fazer o CEI dela, ... Eu este ano ainda não dei muito estudo meio, tenho estado mais com matemática e português, mas já falamos dos ossos e a B também vai apontando no seu corpo onde ficam.

Entrevistadora: Lembra-se de alguma coisa importante que não tenhamos falado e que seria útil eu saber?

Professora: como não tenho todos os dados que precisa, se quiser, amanhã mando uns inquéritos aos encarregados de educação e na seta entrego-lhos

Nota: à data da entrevista a professora ainda não conhecia muito bem a turma. Estava colocada há apenas duas semanas, daí o carácter sucinto das respostas.

Grelha de análise de conteúdo da entrevista à professora da turma

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Perfil da professora	Percurso profissional	“tenho 32 anos” “sou licenciada em 1º ciclo” “porque gosto de crianças e de ensinar” “sim há 7 anos. Já percorri o país todo!”
	Experiencia face a alunos com NEE	“é a 1ª vez” “No 2º ano de trabalho, ainda havia as salas de apoio permanente – antigos SAP, tinha 2 crianças com paralisia cerebral e um com dificuldades de aprendizagem. Estavam 3 manhãs comigo na sala acompanhados pela professora de educação especial.” “a professora de educação especial é que os acompanhava”
Perfil da turma	Perfil socioeconómico	“são alunos de classe média-baixa. Há muitos alunos com escalão: o B, a K, ...”
	Perfil de aprendizagem	“têm bastantes dificuldades. Pelo facto de ter 2 anos na sala é complicado para a professora e para os alunos” “sim. Há 3 alunos do 3º ano repetentes, que estão a frequentar o 3º ano pela segunda vez. São os alunos E, A e C”
	Comportamento	“é uma turma bastante faladora, têm dificuldades em cumprir regras”
	Expectativas da professora	“espero que adquiram regras de sala de aula, mais autonomia, responsabilidade e respeitem os colegas. São mal-educados uns com os outros” “aumentar-lhes a ideia que têm do papel da escola” “Relativamente ao aproveitamento, melhorar os resultados dos exames. Gostaria que a E aprendesse a ler e a escrever. A N não sei...”
	Casos emergentes da turma	“o D é um aluno do 3º ano pela 2ª vez, gosta de sobressair. É o palhacinho da turma e muitas vezes os outros vão atrás, sobretudo à tarde” “o A. tem uma família complicada e é muito falador” “Em termos positivos, o J, o M, e as meninas como a H e a Q são miúdos caladinhos e com boas aprendizagens”

Perfil educativo da aluna E	Habilidades e competências	“copia bem” “Funciona muito a nível da memorização” “Tenho trabalhado as famílias das palavras que ela já aprendeu através do método das 28 palavras com a professora de educação especial. Sabe o abecedário e escreve o nome completo dela. Também sabe escrever o 1º nome da mãe. Ao escrever palavras esquece-se muito das vogais e da última letra da palavra. Não responde a perguntas de textos, não compreende” “Conta até 10-15, faz pequenas sequências. Conta pequenos conjuntos de patinhos, ... Faz pequenas contas como 5+3 ou 3+4, agora estamos a ir até 10, 10+1, 10+2, é tudo muito devagarinho” “ A estudo do meio, a pedido da mãe, a B vai trabalhar os aspetos funcionais como a morada, o nº de telefone, etc. para o caso de se perder. Mas ainda não sei bem. Ainda estão a fazer o CEI dela, ...”
	Interesses	“também ainda não sei” “Mas se puder ficar sem fazer nada fica. Normalmente faz tudo à pressa só para ficar sem fazer nada”
	Dificuldades visuais	“junto ao quadro vê bem. No caderno ou nas fichas também desde que com letra tamanho igual ou superior a 14”
	Autonomia	“é necessário dizer-lhe o que tem de fazer nos exercícios. Mas depois faz sozinha”
	Disciplina e comportamento	“de comportamento, não” “De disciplina como já disse, se puder não faz nada.”
	Relacionamento da turma com a aluna E	“aceitaram-na bem. Eu nem sei se ela já acompanha a turma de outros anos ou não”
	Dificuldades sentidas pela professora em trabalhar com a aluna E	“o facto da turma ter 2 níveis de ensino faz com que a professora não tenha muito tempo para estar com ela” “O facto de ter outra aluna com baixa visão e que aparentemente está ao nível do 2º ano apesar de ter 8 anos, ainda dificulta mais”
	Expectativas em relação ao futuro da aluna E	“aprender a ler”
Estratégias pedagógicas	Estratégias implementadas na turma	“trabalho a nível de grupo para dar mais tempo para trabalhar com a E” “e a nível de liderança de modo a que os que acabam 1º ajudem os outros, de modo a que os mais espertinhos fiquem ao lado dos outros para se ajudarem” “Em estudo do meio a B participa sempre, trabalha o mesmo que os outros e o J vai ajudando” “já falamos dos ossos e a B vai apontando no seu corpo onde ficam”

Apêndice 4 - Tratamento das fichas de aluno

Idade	8	9	10	+10
Nº de alunos	3	11	1	1

Média é 9 anos

Nacionalidade	Portuguesa	Brasileira	Angola
Nº de alunos	14	1	1

Agregado familiar	Pais	Pais e irmãos	Mãe	Mãe e irmão(s)	Avó, mãe, irmã
Nº de alunos	2	7	5	1	1

Idade da família	20-30	30-40	+40	?
Pai	1	4	4	
Mãe	6	5	2	3
Avó			1	

Habilitações da família	Sabe ler e escrever	Primária	2º ciclo	3º ciclo	Secundário	Bacharelato	Licenciatura	?
Pai	1?		1	1	5			1
Mãe		4	1	3	3	1	1	3

Profissão	Desempregado	Reformado	Doméstica	Comércio	Emp. armazen. Escritório	Cantoneiro	Auxiliar	Eletricista	Barbeiro	Técnica de contas	Advogado	Não respondeu
Pai	1			1		2	1	1	1			
Mãe	3	1	1	2	1	1	1			1	1	3

Computador	Tem	Não tem		NET	Tem	Não tem	Não responde
Nº de alunos	15	1		Nº de alunos	13	2	1

SASE	Tem	Não tem	Não responde		AEC	Frequenta	Não frequenta	Não responde
Nº de alunos	9	4	3		Nº de alunos	6	4	6

Estudo	Sozinho	Acompanhado	Só e acompanhado	Não responde
Nº de alunos	4	8	2	2

	Casa	Casa e casa de familiares	Escola	Escola e casa	Café/restaurante	Não responde
Pequeno-almoço	15				1	
Almoço	1	1	12	1		1

Dormir	Até às 22	Entre as 22-23	Entre as 23-24
Nº de alunos	7	8	1

Problemas de saúde	Nenhum	Visão	Alergias	Défice atenção	Angioma	Outros
Nº de alunos	8	3	2	1	1	1

Medicamentos	Não toma	Ritalina	Risperdona	Rubifen	Anti histamínicos	Depakine
Nº de alunos	10	2	2	1	1	1

Nota: 2 alunos não entregaram a ficha do aluno.

Apêndice 5 – Entrevista à professora titular da turma: final da intervenção

Temática: Situação educativa da Aluna E

Objetivos da entrevista:

- Recolher informação sobre os progressos da turma
- Recolher informação sobre os progressos da aluna E na turma
- Recolher informação sobre os progressos da aluna N na turma

Entrevistado: Professora titular da turma

Data: 12/06/2014

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Tópicos	Observações
Bloco A Progressos da turma	• Perceber quais foram os progressos registados pela turma, do ponto de vista da professora titular de turma	• Progressos em termos de leitura e escrita • Progressos em termos sociais	• Estar atenta às reações de entrevistado e anotá-las por escrito • Mostrar disponibilidade e abertura para a compreensão das situações apresentadas
Bloco B Progressos da aluna E	• Perceber quais foram os progressos registados pela aluna, do ponto de vista da professora titular de turma	• Progressos em termos de leitura e escrita • Progressos em termos sociais	
Bloco C Progressos da aluna N	• Perceber quais foram os progressos registados pela aluna, do ponto de vista da professora titular de turma	• Progressos em termos de leitura e escrita • Progressos em termos sociais	
Bloco D Opinião da professora sobre o trabalho desenvolvido	• Conhecer a opinião da professora titular da turma sobre a nossa intervenção	• Sessões • Metodologia de trabalho utilizada na intervenção	
Bloco E Dados complementares	• Dar oportunidade ao entrevistado para abordar outros assuntos pertinentes e oportunos • Agradecer o contributo prestado	• Assuntos importantes, na ótica do entrevistado que não tenham sido abordados na entrevista • Agradecimentos	

Adaptado de Estrela (1986:355-357)

Protocolo da entrevista à professora titular da turma

Entrevistadora: Bem, o nosso trabalho chegou ao fim. O que achaste das nossas sessões?

Professora: Umm, foram interessantes. Correram bem.

Entrevistadora: Consideras que a turma fez progressos?

Professora: Sim. As classificações dos testes melhoraram um bocadinho, mas as notas dos exames foram uma desgraça. A turma continua muito fraquinha e heterogénea.

Entrevistadora: E em termos sociais?

Professora: Melhoraram um bocadinho em termos de agressividade e colaboram mais. Estão mais amigos.

Entrevistadora: Então, e o que achas dos progressos da aluna E?

Professora: São interessantes. Mas gostava que tivesse aprendido realmente a ler e a escrever. Comigo trabalhou as famílias de palavras que a professora de educação especial trabalhou com ela através do método das 28 palavras, mas aprendeu muito pouco!

Entrevistadora: E em termos sociais, como achas que está?

Professora: continua a dar-se bem com toda a gente.

Entrevistadora: Parece-te já ter feito novos amigos?

Professora: Não.

Entrevistadora: Mas o teste sociométrico mostra que ela foi escolhida pelos alunos H, N, I e L.

Professora: A sério? Pois, não sei. A turma toda sempre a aceitou bem.

Entrevistadora: E a aluna N, o pensas dos seus progressos em termos de leitura compreensiva?

Professora: Não progrediu muito. É um bocado preguiçosa. Podia ter feito mais.

Entrevistadora: E em termos sociais?

Professora: Continua a dar-se com a turma toda.

Entrevistadora: Mas notas alguns progressos em relação ao início do ano?

Professora: Não. Sempre se deu bem com toda a gente.

Entrevistadora: O que achaste desta metodologia de trabalho?

Professora: É interessante, principalmente quando há 2 professores na sala. Tem as suas vantagens. Mas quando se tem 4 níveis de ensino na sala como eu tive, e se tem de preparar os alunos para os exames, não é viável.

Entrevistadora: Mas, não te parece que os alunos fizeram progressos?

Professora: Sim, mas tu estiveste aqui pouco tempo. Os progressos não se devem apenas à tua intervenção. Eu estive muito mais tempo com eles do que tu.

Entrevistadora: Então consideras que aprendem mais com a metodologia tradicional?

Professora: Sim, porque é mais fácil controlar o que aprendem, e os que ficam encostados à sombra da bananeira, embora eu goste de ir diversificando as metodologias. Às vezes o grupo do 3º ano trabalha sozinho enquanto eu trabalho com o 4º. Isto de usar só a aprendizagem cooperativa é só para os trabalhos da universidade. Lá é que têm essa mania.

Entrevistadora: Mas ao contrário do início do ano, a aluna E conseguiu pelo menos ser escolhida por outros colegas, como par de grupo, algo que não conseguiu em 3 anos!

Professora: Sim. Mas também se pode ter devido ao meu trabalho!

Entrevistadora: Lembras-te de alguma coisa importante que não tenhamos falado e que seria útil eu saber?

Professora: não.

Grelha de análise de conteúdo da entrevista à professora titular da turma

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Progressos da turma	Em termos académicos	“Sim. As classificações dos testes melhoraram um bocadinho, mas as notas dos exames foram uma desgraça. A turma continua muito fraquinha e heterogénea”.
	Em termos sociais	“Melhoraram um bocadinho em termos de agressividade e colaboram mais. Estão mais amigos”.
Progressos da aluna E	Em termos académicos	“São interessantes. Mas gostava que tivesse aprendido realmente a ler e a escrever. Comigo trabalhou as famílias de palavras que a professora de educação especial trabalhou com ela através do método das 28 palavras, mas aprendeu muito pouco!”
	Em termos sociais	“Continua a dar-se bem com toda a gente.” “Não.” “A sério? Pois, não sei. A turma toda sempre a aceitou bem.”
Progressos da aluna N	Em termos académicos	“Não progrediu muito. É um bocado preguiçosa. Podia ter feito mais.”
	Em termos sociais	“Continua a dar-se com a turma toda.” “Não. Sempre se deu bem com toda a gente.”
Opinião da professora sobre o trabalho desenvolvido	Aprendizagem cooperativa Vs Metodologias de ensino centradas no professor	“É interessante, principalmente quando há 2 professores na sala. Tem as suas vantagens. Mas quando se tem 4 níveis de ensino na sala como eu tive, e se tem de preparar os alunos para os exames, não é viável.” “Sim, mas tu estiveste aqui pouco tempo. Os progressos não se devem apenas à tua intervenção. Eu estive muito mais tempo com eles do que tu.” “Sim, porque é mais fácil controlar o que aprendem, e os que ficam encostados à sombra da bananeira, embora eu goste de ir diversificando as metodologias. Às vezes o grupo do 3º ano trabalha sozinho enquanto eu trabalho com o 4º. Isto de usar só a aprendizagem cooperativa é só para os trabalhos da universidade. Lá é que têm essa mania.” “Sim. Mas também se pode ter devido ao meu trabalho!”

ANEXOS

Anexo 1 – Pedido de autorização à direção do agrupamento de escolas X

Pedido de consentimento ao Conselho Executivo

Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas [REDACTED]

Sou licenciada em Geografia – Via ensino, pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e fiz especialização em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, na Universidade Lusófona, onde pretendo terminar o 2º ano do mestrado, este ano.

Para terminar este 2º ano de mestrado, desenvolverei um projeto de investigação-ação que será orientado pela Professora Doutora Filomena Serralha.

A investigação que me proponho fazer será desenvolvida no âmbito da leitura e escrita e tem como principal objetivo ver que ajudas e que quantidade de ajuda, dentro da zona de desenvolvimento proximal do aluno, é necessária para o tornar mais autónomo neste domínio. A investigação decorrerá uma vez por semana, nas aulas de português, até final do ano letivo.

É meu propósito desenvolver este estudo na Escola [REDACTED] pertencente ao agrupamento de escolas que vossa excelência dirige.

Já pedi a colaboração da professora [REDACTED] sobre a possibilidade de desenvolver o estudo na sua turma. Esta mostrou-se prontamente disponível.

Venho então, por este meio, solicitar a autorização da Direção do agrupamento para proceder à minha investigação nessa instituição, garantindo a confidencialidade da escola, dos professores e dos alunos participantes, na tese e em qualquer artigo publicado que decorra do estudo.

Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevo-me com os melhores cumprimentos

DESPACHO

Autógrafa

DATA 25 03 2014

[REDACTED]

A Mestranda

Maria Dores Bernardino

Anexo 2 – Primeira página do Relatório circunstanciado da aluna E



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



E.B.1 Y

RELATÓRIO CIRCUNSTANCIADO – 2012/13³

Nome da Aluna: aluna E

Data de Nascimento: 12/09/2002

Idade: 10 anos e 8 meses

Ano de escolaridade: 3º ano

Professora Titular de Turma: S G

Professora de Educação Especial: O F

1. Identificação da problemática do aluno:

Défice cognitivo acentuado;

Deficiência visual – Baixa visão.

2. Progressos alcançados e avaliação das medidas aplicadas/eficácia das opções tomadas:

A aluna E tem PEI com as alíneas **a)** Apoio Pedagógico Personalizado, **b)** Adequações Curriculares Individuais (nas áreas curriculares comuns – Matemática, Português e Estudo do Meio e na introdução de objetivos e conteúdos intermédios), **d)** Adequações no processo de avaliação (tipo de prova, formas e meios de comunicação, duração e local de prova) e **f)** Tecnologias de apoio (computador e calculadora eletrónica).

A aluna teve apoio três vezes por semana, sendo notória alguma evolução ao longo do ano letivo. Contudo não conseguiu alcançar com sucesso as competências definidas no seu Programa Educativo Individual.

Também foi acompanhada uma vez por semana em terapia da fala (1x30 min) e terapia ocupacional (1x45 min).

³ Por questões de anonimato, o nome da aluna e o nome da escola foram substituídos pelos nomes fictícios utilizados no trabalho e os nomes das professoras ficaram apenas com as iniciais. Todas estas alterações estão a vermelho.

Anexo 3 – Fichas de português, realizadas pela aluna E

Nome: Aluna E Data: _____

Liga e copia.


sapato


menina


bota


menino

• menino

• menina

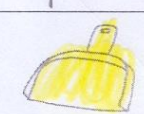
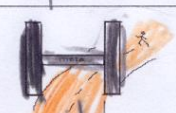
• sapato

• bota

Nome: Aluna E

Data: 28/11/2013

- Escreve os nomes.

 <u>maís</u>	 <u>pa</u>	 <u>menino</u>	 <u>sapato</u>
 <u>botas</u>	 <u>apple</u>	 <u>pato</u>	 <u>pa</u>
 <u>menina</u>	 <u>caixa</u>	 <u>pta</u>	 <u>caixa</u>
 <u>sita</u>	 <u>meta</u>	 <u>enda</u>	 <u>sala</u>

- Constrói palavras. Escreve-as.

pa ← pato
to ←

no ← notas
ta ←

ni ← nino
no ←

sa ← santa
ni ←
ta ←

pa ← pato
no ←

na ← nado
bo ←

Aluna E

Nome: _____

Data: 28/11/2013 avs4



bota

bota

bo ta
bo ta
bo ta

bo	ta
bo	ta



menino

menino

me ni no
me ni no
me ni no

me	ni	no
me	ni	no
me	ni	no
me	ni	no



menina

menina

me ni na
me ni na
me ni na

me	ni	na
me	ni	na
me	ni	na
me	ni	na



sapato

sapato

sa pa to
sa pa to
sa pa to

sa	pa	to
sa	pa	to
sa	pa	to
sa	pa	to

Nome: **Aluna E**

Data: 28/11/2013

Escreve as palavras em cada desenho:



É a menina.



É a net.



É o menino.



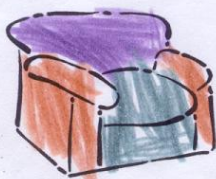
É o cão.



É o sapatão.



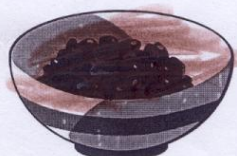
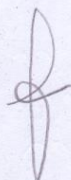
É o patão.



É a sofa.



É a pa.



É a unha.

Anexo 4 – Fichas de matemática, realizadas pela aluna E

Aluna E 20/11/2013 **Ficha de Trabalho**

4. Liga as etiquetas aos números que lhe correspondem.

4 + 6 7 + 1 6 + 3 10 - 2

8 9 10

10 - 1 5 + 5 9 + 1 9 - 1 3 + 7

Beating

$1 + 3$
 $2 + 2$
 $3 + 1$

$2 + 2$
 $1 + 3$
 $3 + 1$

$2 + 2 = 4$
 $4 = 2 + 2$
 $4 - 2 = 2$
 $4 - 1 = 3$
 $4 = 1 + 3$
 $1 + 3 = 4$
 $4 = 1 + 1 + 2$
 $1 + 1 + 2 = 4$

$4 = 2 + 2$
 $3 + 1 = 4$
 $4 = 3 + 1$
 $4 - 3 = 1$
 $4 - 1 = 3$
 $1 + 3 = 4$
 $2 + 1 + 1 = 4$
 $1 + 1 + 2 = 4$

$3 + 2$
 $2 + 3$
 $1 + 4$

$4 + 1$
 $1 + 1 + 2$
 $2 + 1 + 2$

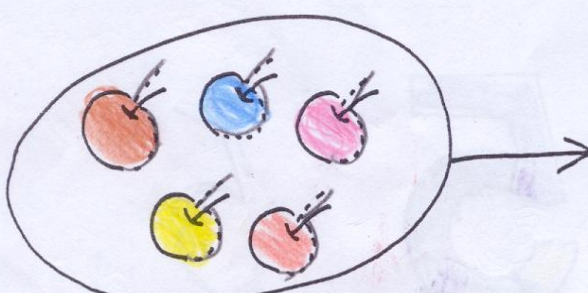
$2 + 3 = 5$
 $5 - 1 = 4$
 $4 + 1 = 5$
 $5 - 4 = 1$

$2 + 1 + 1 = 4$
 $3 + 1 + 1 = 5$
 $1 + 2 + 2 = 5$
 $2 + 1 + 2 = 5$

$3 + 2 = 5$

Números e Numeração

①



5

cinco



⑤

$$\boxed{1} + \boxed{1} + \boxed{1} + \boxed{1} + \boxed{1} = \textcircled{5}$$



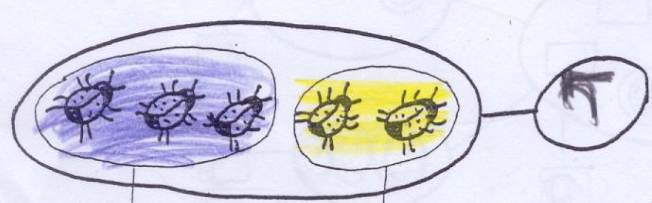
⑤

$$\boxed{2} + \boxed{2} + \boxed{1} = \textcircled{5}$$



⑤

$$\boxed{4} + \boxed{1} = \textcircled{5}$$



⑤

$$\boxed{3} + \boxed{2} = \textcircled{5}$$

5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5 5

Nome _____

5 5 5 5 5 5 5 5 5 5

Preencher as etiquetas. Pintar.

4 + 1 = 5

Decompor

4 = 1 + 1 + 1 + 1

3 + 1 = 4

2 + 2 = 4

4 + 1 = 5

5 - 3 = 2

4 - 1 = 3

5 - 4 = 1

3 + 2 = 5

3 - 1 = 2

1 + 1 = 2

Anexo 5 – Texto *História de um papagaio* e respetivo guião de leitura

Leiam o texto com muita atenção, identifiquem as ideias principais da história e respondam às questões do guião de leitura no vosso caderno diário.

História de um papagaio

(Vem o Apresentador, solene, e escreve num painel ou quadro o título da história.)

Coro – Do Brasil regressou à sua terra um pobre emigrante. Como única riqueza trazia um papagaio....

(Aparece o Emigrante com uma mala e outros embrulhos. Empoleirado numa vara, o papagaio.)

Coro – Pacientemente, o homem tinha ensinado o papagaio a dizer:

Voz do papagaio – Não há dúvida! Não há dúvida!

Coro – Um dia o homem resolveu vender o papagaio. Foi à feira da vila.

(O Apresentador desenha no quadro alguns apontamentos da feira).

Emigrante *(apregoando)* – Quem quer comprar um papagaio? Quem quer? Tenho aqui um papagaio fenomenal, o mais inteligente de todos os papagaios. Duzentos mil escudos por um papagaio! Só duzentos mil escudos e leva um papagaio que fala como nenhum outro. Quem quer? Quem quer comprar?

(O Emigrante passa por um grupo de homens que o olham intrigados. Destaca-se um Grande Lavrador, com ar arrogante. Trocista e armado em espertalhão, o Lavrador dirige-se ao Emigrante).

Lavrador – Mostra-me lá a tua mercadoria, homenzinho.

(O Emigrante mostra o papagaio, que o Lavrador mira, afetando indiferença.)

Emigrante – Este papagaio vale uma fortuna, senhor, mas eu estou disposto a vendê-lo apenas por duzentos mil escudos.

Lavrador *(risonho)* – Duzentos mil escudos por um papagaio é um descaramento. *(Voltando-se para o papagaio)* Ó louro, tu vales duzentos mil escudos?

Voz do Papagaio – Não há dúvida! Não há dúvida! *(Espanto do Lavrador e dos restantes feirantes).*

Coro – E foi assim que o Lavrador comprou o papagaio.

Coro – Mas o papagaio em casa do Lavrador nunca mais voltou a falar.

(O Apresentador, que já apagou do quadro alguns apontamentos da feira, desenha alguns apontamentos da casa do Lavrador. Vê-se o Lavrador, impaciente, dando voltas à roda do papagaio.)

Lavrador – Falas ou não falas, idiota?

(ameaçando o papagaio)

(Silêncio.)

Lavrador – Não vales um pataco e nem sequer para a panela serves, porcária de bicho!

(Silêncio.)

Lavrador – Fala! Diz qualquer coisa, nem que seja uma parvoíce!

(Silêncio.)

Lavrador – Tempo perdido. Dinheiro perdido! Ah, que burro, que burro que eu fui! Que burro!

Voz do Papagaio – Não há dúvida! Não há dúvida!

Coro – Não há dúvida! Não há dúvida!

(fazendo eco);

(O Apresentador agarra no pau onde está o papagaio e foge com ele, enquanto o Lavrador corre atrás, ameaçando o papagaio. Correm pela sala e desaparecem.)

António Torrado, História de um papagaio in *Teatro às três pancadas*, Caminho, 1ª edição, 1995.

Guião de leitura

1. Leiam o texto e listem as personagens desta peça de teatro.
2. O Apresentador entrou em cena de forma solene. O que quer isso dizer?
3. O Coro dá a conhecer os locais da ação. Identifiquem-nos.

Local de onde regressou o emigrante _____

Local onde o emigrante foi vender o papagaio _____

4. Que motivo levou o Emigrante a vender o papagaio? Justifiquem a vossa resposta.

5. Passem para o caderno a letra da alínea, da opção que consideram correta, de acordo com o sentido do texto.

A afirmação

“O Emigrante mostra o papagaio, que o Lavrador mira, afetando indiferença”, indica o que

- a) Que o lavrador observa o papagaio que o emigrante lhe mostra, com desinteresse.
 - b) Que o lavrador observa o papagaio que o emigrante lhe mostra, com grande interesse.
 - c) Que o lavrador ignora o papagaio que o emigrante lhe mostra.
 - d) Que o lavrador foge com o papagaio que o emigrante lhe mostra.
6. O que motivou o Lavrador a comprar o papagaio?
7. Na vossa opinião, para que queria o Lavrador o papagaio?
8. Leiam os vários significados da palavra vale.

vale n. m. 1. planície entre duas montanhas; 2. tipo de cheque usado pelos correios; 3. ter certo preço; 4. merecer o esforço.

- 8.1 Nas frases abaixo, a palavra vale tem significados diferentes. Escolham o significado adequado em cada frase.

	Passei um vale para pagar a encomenda.
	O homem atravessou o vale a pé.
	A joia vale muito dinheiro.
	Faz o sacrifício, vais ver que vale a pena.

9. Descubram que partida pregou o papagaio ao Lavrador
10. Qual seria a causa do desespero do lavrador? Transcrevam do texto uma frase que demonstre esse desespero.
11. Porque é que o Lavrador considerou que tinha perdido tempo e dinheiro?
12. Completem.

Esta peça de teatro tem o título _____
e foi escrita por _____.

Fonte: Manual de português A Grande Aventura (modificado)

Anexo 6 – Guião de leitura do texto *História de um papagaio*, adaptados para o grupo da aluna E

Leiam o texto, identifiquem as ideias principais e respondam às questões do guião de leitura no vosso caderno diário.

1. Quais são as personagens desta peça de teatro? Passem para o caderno as letras das alíneas das opções que consideram corretas, de acordo com o sentido do texto

a) Paciente	c) Papagaio	e) Idiota	g) Lavrador
b) Emigrante	d) Feira	f) Brasil	h) Coro

2. O Apresentador entrou em cena de forma solene. O que quer isso dizer? Passem para o caderno a letra da alínea da opção que consideram correta, de acordo com o sentido do texto

- a) O apresentador entrou aos pulos
- b) O apresentador entrou de forma séria, respeitosa
- c) O apresentador entrou a sorrir
- d) O apresentador entrou muito direitinho

3. O Coro dá a conhecer os locais da ação. Identifiquem-nos.

Local de onde regressou o emigrante _____

Local onde o emigrante foi vender o papagaio _____

4. Que motivo levou o Emigrante a vender o papagaio? Passem para o caderno a letra da alínea da opção que consideram correta, de acordo com o sentido do texto.

a) Porque não gostava dele	b) Porque não falava
b) Porque só dia asneiras	d) Porque era pobre

5. Passem para o caderno a letra da alínea, da opção que consideram correta, de acordo com o sentido do texto.

A afirmação

“*O Emigrante mostra o papagaio, que o Lavrador mira, afetando indiferença*”, indica o que:

- a) Que o lavrador observa o papagaio que o emigrante lhe mostra, com desinteresse.
- b) Que o lavrador observa o papagaio que o emigrante lhe mostra, com grande interesse.
- c) Que o lavrador ignora o papagaio que o emigrante lhe mostra.
- d) Que o lavrador foge com o papagaio que o emigrante lhe mostra.

6. Porque é que o Lavrador comprou o papagaio? Passem para o caderno a letra da alínea, da opção que consideram correta, de acordo com o sentido do texto.

- a) Porque pensava que ele falava b) Porque era espertalhão
b) Porque o queria mostrar aos amigos d) Porque era rico

7. Na vossa opinião, para que queria o Lavrador o papagaio? Passem para o caderno a letra da alínea, da opção que consideram correta, de acordo com o sentido do texto.

- a) Porque queria um amigo para conversar b) Para ir a um concurso
b) Para o comer d) Para pôr na janela

8. Leiam os vários significados da palavra vale.

vale n. m. 1. planície entre duas montanhas; 2. tipo de cheque usado pelos correios; 3. ter certo preço; 4. merecer o esforço.

8.1 Nas frases abaixo, a palavra vale tem significados diferentes. Escolham o significado adequado em cada frase.

	Passei um vale para pagar a encomenda.
	O homem atravessou o vale a pé.
	A joia vale muito dinheiro.
	Faz o sacrifício, vais ver que vale a pena.

9. Descubram que partida pregou o papagaio ao Lavrador.

10. Qual seria a causa do desespero do lavrador? Transcrevam do texto uma frase que demonstre esse desespero.

11. Porque é que o Lavrador considerou que tinha perdido tempo e dinheiro?

12. Completem.

Esta peça de teatro tem o título _____
e foi escrita por _____.

Fonte: Manual de português do 4º ano A Grande Aventura (modificado)

Anexo 7 – Texto *Enquanto a Cidade Dorme* e respetivo guião de leitura

Leiam o excerto de uma das cenas da peça de teatro *Enquanto a Cidade Dorme*, de Álvaro Magalhães, com muita atenção, identifiquem as ideias principais da história e respondam às questões do guião de leitura no vosso caderno diário.



O texto apresenta a cena em que a Ana se prepara para dormir quando é surpreendida por uma sombra que desliza silenciosamente até à janela do quarto... A Ana ainda não sabe que é o anão Martim.

O anão pousa uma pequena pedra no parapeito da janela e esconde-se, porque não quer ser visto.

Ana levanta-se, inquieta...

1 **Ana** – Mãe, mãe!

Voz da Mãe – Dorme, Ana. Está toda a gente a dormir...

Ana – Anda aqui alguém...

Procura debaixo da cama e nos recantos sombrios do quarto.

5 **Ana** – Pareceu-me ver uma criatura pequena. Era negra como uma sombra. Ou terei sonhado?

Voz da Mãe – Sonhaste.

Ana – Era um gnomo. Não, era um duende. Ou seria um anão?

Voz da Mãe – Viste-o?

O anão estremece.

10 **Ana** – Só lhe vi a sombra.

O anão limpa o suor da testa, aliviado. Afasta-se, incomodado, a tentar sacudir a própria sombra.

Anão – Xô! Xô! Maldita sombra que só me atrapalha. Para que serve isto? Repete tudo o que eu faço, nunca me deixa só e quando me escondo fico com ela de fora. Xô! Xô!

15 *Vai-te embora! Larga-me!*

Ana vai à janela e o anão esconde-se, mas a sua sombra fica à vista.

Ana nada consegue ver e volta ao interior do quarto.

O anão volta a colocar-se sobre o parapeito da janela, onde pode ouvir Ana e falar com ela, como se fosse a pedra a fazê-lo.

Ana – Mais um bocadinho e tinha-o visto. Deve ser um anão.

20 **Voz da Mãe** – Nunca ninguém viu anões. Se existissem já alguém os tinha visto. Dorme.

Dorme e deixa-me dormir...

Anão (*incapaz de se conter*) – Se não vistes nenhum de nós e por isso não existimos, também não existis vós, porque também não vos vimos.

Ana – Quem é que falou?

25 *O anão põe a mão na boca, aflito. Mas logo lhe ocorre que pode tirar partido da situação e comunicar com Ana sem que ela o veja.*

Anão – Fui eu, a pedra que está à frente dos teus olhos. Não me vês?

Ana analisa a pequena pedra.

30 **Ana** – Como é que esta pedra veio aqui parar?

Anão – Pára de me abanar e pousa-me em qualquer lado. As pedras gostam de estar pousadas.

Ana larga a pedra, assustada.

Ana – Mãe! Mãe!

Anão – Chiu! Não chames ninguém, isto é só entre nós.

35 **Ana** – Uma pedra que fala... Custa-me a acreditar.

Anão – Vá lá, não é difícil. Se acreditas na «gente boa»...

Ana – Quem é a «gente boa»?

40 **Anão** – É como se chama às criaturas que vivem no outro lado do mundo. Fadas, gnomos, ondinas, sílfides, duendes...

Ana – Anões. (*agita-se*) Eu vi um anão.

Anão – Não digas isso. Se vires algum, não olhes para ele...

Ana – Se não olhar, não o posso ver...

Anão (*atrapalhado*) – A ideia é essa. Se por acaso esta noite andar por aqui algum, é porque tem

uma missão a cumprir e não pode ser visto por ninguém.

Álvaro Magalhães, *Enquanto a Cidade Dorme*, Lisboa, Campo das Letras, 2000

Guião de leitura

1. Passem para o caderno a letra da alínea da opção que consideram correta, de acordo com o sentido do texto.

Esta cena passa-se no quarto da

- a) Ana, à meia-noite.
- b) mãe, de manhã, ao acordar.
- c) Ana, à noite, ao deitar.
- d) mãe, a meio da noite.

2. Ana ficou inquieta, porque lhe pareceu ver algo estranho. O que foi?
3. A sombra atrapalhava o anão.
Indiquem em que linhas do texto se encontra a fala do anão que permite fazer esta afirmação.
4. Passem para o caderno a letra da alínea, da opção que consideram correta, de acordo com o sentido do texto.

Para falar com a Ana, sem que ela o visse, o anão

- a) escondeu-se debaixo da cama.
- b) fingiu que era uma pedra que falava.
- c) imitou muito bem a voz da mãe dela.
- d) transformou-se numa pedra.

5. O anão falou de criaturas fantásticas que vivem no outro lado do mundo, o mundo da imaginação.

Passem para o caderno as letras das alíneas, das palavras que são nomes de criaturas fantásticas.

- a) gnomo
- b) mãe
- c) Ana
- d) fada
- e) ondina
- f) duende

g) menina

6. Pensam que a mãe da Ana acreditava em criaturas fantásticas? Justifiquem a vossa resposta.
7. Passem para o caderno a letra da alínea, da opção que consideram correta, de acordo com o sentido do texto.

A afirmação

«Ana larga a pedra, assustada.»

(linha 31), indica o que

- a) a Ana disse baixinho.
b) o anão estava a pensar.
c) a Ana fez ao ouvir a voz.
d) o anão gritou lá da janela.
8. Completem:
- Esta peça de teatro tem o título _____
- e foi escrita por _____.

Fonte: Prova de aferição de Língua portuguesa de 2007 (modificado)

Anexo 8 – Texto *Alípio Pio Passarinho* e respetivo guião de leitura

Leiam o texto com muita atenção, em caso de necessidade, consultem o vocabulário apresentado após o texto, identifiquem as ideias principais da história e respondam às questões do guião de leitura no vosso caderno diário.

Personagens: - O fotógrafo Alípio Pio Passarinho

- Carrancudos: membros do grupo familiar



- 1 (...) *Alípio limpa de novo o cartaz (...) Volta a sorrir e a fazer meio da vénia entra o Grupo Familiar ou grupo de cavalheiros, jovens de igual; em qualquer dos casos, de aspeto muito carrancudo.*

GRUPO (em coro): Queremos tirar um retrato.

- 5 **ALIPIO** (solicito): Um para todos?

Os membros do grupo olham uns para os outros, sem se decidirem por uma resposta.

ALIPIO: Um para cada um?

Os membros do grupo discutem em voz baixa e decidem-se.

GRUPO (em coro): Um para cada um e um para todos.

- 10 **ALIPIO** (intrigado): Um com todos?

GRUPO (em coro, sem hesitação): Um para cada um com todos. E um para todos com todos.

ALIPIO (expressivo): Ah! Os senhores querem uma grande fotografia com todos e a mesma fotografia, talvez em formato mais pequeno, para cada um?

GRUPO (em coro): Mas com todos.

- 15 **ALIPIO**: Exatamente. A mesma com todos.

Ora façam o favor de se sentar. (...) Sentem-se à vontade. Nesta... Muito bem... Nesta...

ALIPIO (tendo-os disposto, vai à máquina e enfia a cabeça por baixo do pano preto): Um momento.

Os membros do grupo conservam-se hirtos, em pose solene.

- 20 **ALIPIO** (tirando a cabeça do pano): Um momento. (Pegando na pera de borracha, presa à máquina e comandando):

Um momento! Por fineza.

Um sorriso jovial,

Uma gotinha de riso

- 25 A fingir de casual.

Todos arreganham a dentuça, num riso maquinal. O fotógrafo Alípio prime a pera. Som de buzina

e rápido efeito luminoso de 25 «flash». Obscuridade total.

ALIPIO (*do escuro, enquanto se ouve o ruído de chapas, encaixes e desencaixes*): Com uns toques que tais, os retratos vão ficar melhor do que os originais. Amanhã pela tarde, podem vir
30 buscar.

Volta a iluminar-se a cena. Continuam os membros do grupo como estátuas, de dentuças arreganhadas.

ALIPIO (*surpreendido*): Escusam de ficar. Amanhã pela tarde, podem vir buscar.

*O grupo mantém-se como se fosse uma fotografia. Alípio passa a mão pela frente dos olhos de
35 um e de outro membro. Eles não se movem, eventualmente, outras provocações: toca-lhes com um dedo espetado, faz cócegas, etc.*

O grupo continua em sentido, de riso congelado. Alípio dá uns passos de um lado para o outro, preocupado. Tem uma ideia. Sai. Volta com uma máscara horripilante e fazendo «Uh!» de quem provoca susto. O grupo, apavorado, destroça em desordem.

António Torrado. Teatro às três pancadas. Caminho. 2010 (excerto)

VOCABULÁRIO

- hirtos – adj. retesado: inteiriçado; duro: imóvel.
- Fineza – s. f. delicadeza: amabilidade.

Guião de leitura

1. Em **1.1** e **1.2**, passem para o caderno a letra da alínea, da opção que consideram correta, de acordo com o sentido do texto.

1.1 Esta cena decorre ...

- a) numa barbearia
- b) num centro de estética
- c) numa mercearia
- d) num fotógrafo

1.2 Que tipo de serviço pretendia o grupo familiar?

- a) uma fotografia individual
- b) uma fotografia em grupo
- c) uma fotografia individual e em grupo para cada um deles
- d) uma fotografia do grupo no tamanho original e no tamanho reduzido

2. Retirem do texto os dizeres do fotógrafo Alípio no momento em que tira a fotografia
3. Assim que tirou a fotografia ao grupo, o que sucedeu?
4. Retirem do texto a expressão que vos mostra de que forma o fotógrafo resolveu o problema.
5. Atentem na frase: **o grupo, apavorado, destroça em desordem.**
6. Expliquem por palavras vossas o sentido da frase.
7. Apoiando-vos na informação que obtiveram ao ler o texto, façam a descrição psicológica do fotógrafo.
8. O fotógrafo percebeu imediatamente que tipo de fotografia o grupo pretendia? Justifiquem a vossa resposta.
9. Passem para o caderno a letra da alínea, da opção que consideram correta, de acordo com o sentido do texto.

A afirmação

«do escuro, enquanto se ouve o ruído de chapas, encaixes e desencaixes.»

(linha 27), indica o que:

- a) era difícil tirar as fotografias de noite porque havia ruído de encaixe e desencaixe de chapas
 - b) para os retratos ficarem melhor que os originais era preciso retoca-los ruidosamente
 - c) Alípio para revelar as fotografias, no quarto escuro, fazia barulho a encaixar e desencaixar chapas
 - d) Alípio para tirar as fotografias, no escuro, necessitava encaixar e desencaixar chapas
10. Completem:
- Esta peça de teatro tem o título _____
- e foi escrita por _____.

Fonte: Preparar as provas finais de ciclo (modificado)

Anexo 9 – Texto *Segredos e Brinquedos* e respetivo guião de leitura

Leiam o texto com muita atenção, identifiquem as ideias principais do texto e respondam às questões do guião de leitura no vosso caderno diário.

1 É uma casa tão linda
Que ternura quando a vejo!
Lembra-me o senhor Joaquim
Meu amigo do Alentejo.

5 Carpinteiro tão velhinho
A trabalhar a madeira:
Eu olhava-o encantada
Sentadinha à sua beira.

Conheci-o quando fui
10 Para o Alentejo ensinar.
Professora de meninos
Meninos do meu amar.

Um dia que o visitei,
Confessei-lhe, quase a medo:
15 Eu tenho um cão pequenino,
Um cãozinho de brinquedo.

Senhor Joaquim, tenho um cão
Que me deram os meus amigos,
Quando parti de Lisboa
20 Para sempre o ter comigo.

É cãozinho de brinquedo,
Um tesouro de amizade:
É um cão que não tem vida
Mas diz-me tanta verdade!

25 O senhor Joaquim olhou-me
Com seus olhos cheios de vida:
– Vou fazer-lhe uma casinha,
Uma perfeição florida...

E uma perfeição florida
30 Foi feita por suas mãos,
Mãos ásperas de pobreza
Tão doces de perfeição.

Eis a história da casinha
Feita pelo senhor Joaquim:
35 Tenho amigos e saudade,
Não tenham pena de mim!

Matilde Rosa Araújo, *Segredos e Brinquedos*, Lisboa, Editorial Caminho, 1999

Guião de leitura

1. Neste poema, a autora fala de uma casinha feita pelo senhor Joaquim.

Como era essa casinha?

Completem de acordo com o texto.

A casinha era _____, _____ e feita de _____.

2. Passem para o caderno a letra da alínea, da opção que consideram correta, de acordo com o sentido do texto.

Reparem nos versos 9 e 10.

«Conheci-o quando fui

Para o Alentejo ensinar.»

A palavra sublinhada refere-se

- a) ao cão.
 - b) a um aluno.
 - c) ao senhor Joaquim.
 - d) ao Alentejo.
3. Passem para o caderno a letra da alínea, da opção que consideram correta, de acordo com o sentido do texto.
- Um dia, a autora contou ao senhor Joaquim que tinha um cãozinho.
- Esse cãozinho era
- a) um animal de raça.
 - b) uma joia valiosa.
 - c) um animal vadio.
 - d) um brinquedo pequeno.
4. Na vossa opinião, por que motivo foi «quase a medo» (verso 14) que a autora confessou ao senhor Joaquim que tinha um cãozinho?
5. Passem para o caderno a letra da alínea, da opção que consideram correta, de acordo com o sentido do texto.
- Para a autora, aquele cãozinho era um tesouro, porque
- a) lhe tinha custado muito dinheiro.
 - b) tinha ganho várias medalhas de ouro.
 - c) lhe tinha sido oferecido por amigos.

- d) era o seu único amigo no Alentejo.
6. Passem para o caderno a letra da alínea, da opção que consideram correta, de acordo com o sentido do texto.

Reparem, agora, nos versos 31 e 32.

«Mãos ásperas de pobreza

Tão doces de perfeição.»

Esses versos significam que as mãos do senhor Joaquim eram

- a) fortes, mas macias.
 - b) rudes, mas habilidosas.
 - c) grandes, mas cuidadosas.
 - d) velhas, mas bonitas.
7. Acham que a autora conhecia o senhor Joaquim desde pequena?
Justifiquem a vossa resposta.
8. Expliquem o que pode a autora querer transmitir ao terminar o poema dizendo «Não tenham pena de mim!» (verso 36).
9. Completem:
- O título do livro de onde o poema foi retirado é _____.
- Quem o escreveu foi _____.

Fonte: Prova de aferição de Língua portuguesa de 2006 (modificado)

Anexo 10 – Texto *O cavalo e a estrela* e respetivo guião de leitura

Leiam o texto com muita atenção, identifiquem as ideias principais da história e respondam às questões do guião de leitura no vosso caderno diário.

O cavalo e a estrela

1	Esta história muito antiga, Contou-ma foi minha mãe: Quem conta um conto acrescenta	35	Caía o luar na serra E o cavalo ali parado: Não era um lobo feroz, Não era um lobo esfaimado.
5	Um ponto, E eu acrescento-o também.		
	Era uma vez um pastor No abrigo de uma serra, Chamada Serra da Estrela, Quase no cabo da Terra.	40	Caiu uma estrela cadente Na sua cabeça tão fina: Eram os olhos mais azuis Como a água de uma mina.
10	No inverno, a neve branca O chão da serra cobria, E naquela solidão O pastor assim vivia.		Brilhava de mansidão O seu olhar sem sossego,
		45	E à lembrança do pastor Vem a água do Mondego.
15	As ovelhas em seu redor Faziam uma roda mansa: Eram mantas de ternura Numa roda que não cansa.		Começava o cavalo a falar: – Sou filho da primavera, E eu vim anunciar
		50	Que ela está na serra à espera.
	Para as ovelhas guardar		Esta estrela, sobre a testa Queima meu corpo de mel, Cega meus olhos azuis Numa fogueira cruel.
20	– Que os lobos matam rebanhos! O pastor tinha um cão	55	Adeus pastor, meu amigo,

	De meigos olhos castanhos.		Fica com teu cão, teu gado, Já podes sair do abrigo, Eu já te dei o recado.
	Havia silencio na serra,		
25	Tudo na serra dormia, Quando apareceu um cavalo A correr na noite fria.		O pastor tinha uma flauta 60 Onde seu sonhar dormia, E tocou-a de madrugada Com cristais de neve fria.
	Caía o luar na serra, Tudo na serra luzia, Quando apareceu o cavalo		E o cavalo correu, voou, Ganhou asas a arder:
30	A correr na serra fria.	65	O cavalo cor de mel Era a manhã a nascer.
	Foi acordado o pastor, Ladrrou o seu cão fiel, E ali parou o cavalo, Castanho da cor do mel.		Matilde Rosa Araújo, <i>Mistérios</i> , Livros Horizonte, 1998 (texto com supressões)

Guião de leitura

1. Neste poema, a autora fala de um cavalo.
Como era esse cavalo?
Passem a frase para o vosso caderno e completem-na de acordo com o texto.

O cavalo era _____, com olhos _____ como a _____ e tinha sobre a testa uma _____.
2. Passem para o caderno a letra da alínea, da opção que consideram correta, de acordo com o sentido do texto.

Reparem no verso 5.
«E eu acrescento-o também.»

a) A palavra sublinhada refere-se
b) à autora.

- c) à mãe.
- d) a um ponto.
- e) ao conto.

3. Passem para o caderno a letra da alínea, da opção que consideram correta, de acordo com o sentido do texto.

O cavalo era

- a) a primavera a chegar
- b) a manhã a nascer
- c) o dia a entardecer
- d) a noite a crescer

4. Na vossa opinião, porque o cavalo diz ao pastor que já pode sair do abrigo (verso 57)?

5. Passem para o caderno a letra da alínea, da opção que consideram correta, de acordo com o sentido do texto.

O pastor tinha um cão, para

- a) o aquecer.
- b) proteger as ovelhas dos lobos.
- c) para se proteger dos lobos.
- d) para ter um amigo.

6. Passem para o caderno a letra da alínea, da opção que consideram correta, de acordo com o sentido do texto.

Reparem, agora, nos versos 51 e 52.

«... Esta estrela, sobre a testa
Queima meu corpo de mel,»

Esses versos significam que o cavalo fala sobre

- a) um incendio que ocorreu na serra. O seu calor é tão forte que chega a queimar-lhe o corpo.
- b) uma estrela branca que simboliza a neve fria que cobre o chão da serra.
- c) uma estrela cadente que lhe caiu na testa e que o está a queimar. É uma estrela muito quente porque ainda está a arder
- d) o sol da manhã de primavera que se aproxima. É uma manhã tão quente e tão cheia de luz e de vida que lhe chega a queimar o corpo.

7. Na vossa opinião, em que parte do dia ocorreu esta história?
Justifiquem a vossa resposta.

8. Expliquem o que pode a autora querer transmitir com os seguintes versos:

«... Eram mantas de ternura
Numa roda que não cansa.»

9. Completem:

O título do livro de onde o poema foi retirado é _____.

Quem o escreveu foi _____.

Fonte: Preparar as provas finais de ciclo (modificado)

Anexo 11 – Texto *A menina gotinha de água* e respetivo guião de leitura

Leiam o texto com muita atenção, identifiquem as ideias principais da história e respondam às questões do guião de leitura no vosso caderno diário.

A menina gotinha de água

Era uma vez
uma menina
chamada
Gotinha de Água.

A menina
Gotinha de Água
vivia
no mar sem fim.
E era linda,
tão linda,
vestida de esmeralda
e luar.
Ora no fundo,
ora nas vagas
coberta de espuma,
ela brincava
com suas irmãs.

Brincava
com os peixinhos,
dava-lhes beijinhos
e beliscões,
e fugia a rir
por entre as algas,
e jogava
às escondidas
com as anémonas,
que são as flores
de mil cores
que há no mar.

Às vezes,
vinha até à praia
e beijava
as pernas
e os cabelos

dos meninos.

Depois,
a rir
e a cantar
ia de novo
para o mar,
lá para o largo
ver as baleias
e os navios.

E a menina
Gotinha de Água
vestida
de esmeralda
e luar,
e tão pequenina,
a força que ela tinha
de mãos dadas
às suas irmãzinhas!
Todas juntas
eram o Mar.
Um dia,
a menina
Gotinha de Água,
vestida de esmeralda
e luar,
estava a dormir,
a sonhar
à flor
do mar.

Então,
o Sol
beijou-a
na face,
e logo ela

como se voasse
subiu no ar.
Como se sentia leve!
Subiu,
subiu,
subiu
até que se viu
numa nuvem
cor-de-rosa.
Sorriu
de contente,
olhou em volta
e viu milhões
de gotinhas como ela
boiarem no ar.
– Cá estou eu nas nuvens!
–
disse a Gotinha de Água.
E sorriu.

Então o Sol
de contente
sorriu também,
e ao beijá-la
nos cabelos
acendeu no céu
as sete cores
do arco-íris:
vermelho,
alaranjado,
amarelo,
verde,
azul,
anil
e violeta.
Era tão lindo!

Papiniano Carlos, *A Menina Gotinha de Água*, 4.ª edição, Lisboa, Portugália Editora, 1977

VOCABULÁRIO

- esmeralda – pedra preciosa de cor verde.
- vagas – ondas.

Guião de leitura

Respondam ao que vos é pedido sobre o texto que acabaram de ler, seguindo as orientações que vos são dadas.

1. De **1.1 a 1.3**, passem para o caderno a letra da alínea, da opção que consideram correta, de acordo com o sentido do texto.

1.1 A menina Gotinha de Água vivia

- a) no mar infinito.
- b) no fundo de um navio.
- c) numa anémone de mil cores.
- d) numa praia rochosa.

1.2 «E era linda, tão linda, vestida de esmeralda e luar.»

Nestes versos, com a expressão «vestida de esmeralda e luar», fica-se a saber que a Gotinha de Água

- a) tinha uma cor prateada e usava esmeraldas.
- b) gostava de pedras preciosas e do luar.
- c) tinha uma cor verde e era brilhante.
- d) gostava de esmeraldas e de brilhantes.

1.3 Na expressão «dava-lhes beijinhos» (verso 20), a palavra sublinhada refere-se

- a) aos beliscões.
- b) às algas.
- c) às irmãs.
- d) aos peixinhos.

2. Apesar de ser pequena, a Gotinha de Água conseguia ser forte.

Retirem do texto a expressão que justifica esta afirmação.

3. Qual foi a sensação que a Gotinha de Água experimentou ao subir no ar depois de o Sol a ter beijado na face?
4. Em 4.1. e em 4.2., passem para o caderno a letra da alínea, da opção que consideram que completa a frase de acordo com o sentido do texto.

4.1 Quando o Sol beijou a Gotinha de Água, ela estava a sonhar «à flor do mar».

A expressão «à flor do mar» significa

- a) à superfície do mar.
- b) longe do mar.
- c) próximo do mar.
- d) no fundo do mar.

4.2 «– Cá estou eu nas nuvens! – disse a Gotinha de Água. E sorriu.»

Estes versos transmitem a ideia de que a Gotinha de Água estava

- a) assustada e com pressa de sair da nuvem.
- b) suspensa numa nuvem e feliz.
- c) escondida numa nuvem e receosa.
- d) perdida e com medo de cair da nuvem.

5 Ordenem as seguintes afirmações, numerando-as de 1 a 5, de acordo com a sequência em que são apresentadas.

	Naquele momento, o Sol beijou a Gotinha de Água na face.
	A Gotinha de Água sorriu e o Sol beijou-lhe os cabelos.
	A Gotinha de Água elevou-se no ar e foi poisar numa nuvem.
	Ao beijar-lhe os cabelos, o Sol fez aparecer um lindo arco-íris.
	Ela reparou que, à sua volta, havia muitas outras gotinhas de água.

Fonte: Prova de aferição de Língua portuguesa de 2012 (modificado)

Anexo 12 – Texto *A Lapiseira* e respetivo guião de leitura

Leiam o texto com muita atenção, identifiquem as ideias principais da história e respondam às questões do guião de leitura no vosso caderno diário.

A Lapiseira

Eu posso viver sem sol,
sem ninguém à minha beira.
Mas só não posso viver
sem a minha lapiseira.

Pássaro de bico negro,
de negro, negro carvão,
me leva com suas asas
a minha voz e canção.

Rodo com ela nos dedos,
é varinha de condão,
breve fósforo que acende
lumes de imaginação.

Chamo o sol e os amigos,
assim, à minha maneira,
viajando no papel
só com uma lapiseira.

Luísa Ducla Soares, *A Cavalo no Tempo*,
Lisboa, Editora Civilização, 2003

Guião de leitura

1. No poema, a autora associa a sua lapiseira a dois objetos e a um animal.

Passem o quadro seguinte para o vosso caderno e completem-no. Sigam o exemplo.

Objetos	varinha de condão	linha 6
Animal		

2. Passem para o caderno a letra da alínea, da opção que consideram que completa a frase, de acordo com o sentido do poema.

A autora chama varinha de condão à sua lapiseira, porque ela

- a) é tão fina como uma vara.
- b) transforma tudo em que toca.
- c) anda a rodar entre os dedos.
- d) passa os sonhos para o papel.

3. Passem para o caderno a letra da alínea, da opção que consideram que completa a frase, de acordo com o sentido do poema.

Neste poema, a autora dá-nos a entender que gosta muito de ter

- a) asas de papel para voar.
- b) ideias luminosas para escrever.
- c) voz melodiosa para encantar.
- d) espaço amplo para viver.

4. Passem para o caderno a letra da alínea, da opção que consideram que completa a frase, de acordo com o sentido do poema.

O que significa a expressão «à minha maneira»?

- a) com boas maneiras
- b) de qualquer modo
- c) a meu gosto
- d) de toda a maneira e feitio

5. A autora deste poema quando escreve não se sente só.

E vocês? Ao escreverem, também se sentem o mesmo? Justifiquem a vossa resposta.

Fonte: Prova de aferição de Língua portuguesa de 2008 (modificado)

Anexo 13 – Texto *A ovelhinha que veio para o jantar* e respetivo guião de leitura

Leiam o texto com muita atenção, resumam a história e respondam às questões do guião de leitura no vosso caderno diário.

A ovelhinha que veio para o jantar

— Oh não! OUTRA VEZ sopa de legumes! — queixou-se o lobo, que já era velhinho. — Quem me dera ter uma ovelhinha aqui à mesa. Fazia já um belo ensopado de borrego!

Eis senão quando... TRUZ! TRUZ!

Quem batia à porta era uma linda ovelhinha!

— Posso entrar? — perguntou ela.

— Claro, a casa é tua! Vieste mesmo à hora do jantar — disse o lobo que, para além de ser velhinho, também era muito matreiro...

Mnham mnham!... Já lhe crescia água na boca só de pensar no repasto.

Mas não era só o lobo que estava com fome. A ovelhinha também.

— Mas que azar o meu! — sussurrou o lobo. — Não posso comer uma ovelhinha, esfomeada! Até me podia fazer mal! Então o lobo ofereceu à ovelhinha uma cenoura. A ovelhinha devorou a cenoura tão depressa que ficou com soluços.

— Ai, ai! — lamentou-se o lobo. — Quem é que come uma ovelhinha cheia de soluços? — Até pode ser contagioso!

O problema é que o lobo não percebia nada de soluços. Como é que se acabava com eles?

— E se eu atirasse a ovelhinha ao ar?

— HIC!

Mas não resultou.

Então o lobo pegou na ovelha ao colo e começou a dar-lhe palmadinhas nas costas. Os soluços da ovelhinha não tardaram a passar e ela adormeceu num instante, enroscada no pescoço do lobo.

O lobo, que já era velhinho, ficou muito embaraçado porque nunca tinha sido abraçado pelo seu futuro jantar. E, afinal, a fome já nem era tanta...

— Já nem me lembro da última vez que alguém me fez uns mimos! — disse o lobo.

Mas assim que começou a cheirar a ovelhinha, ficou deliciado com o seu perfume!

E quando o lobo se preparava para engolir a ovelhinha... ela acordou e deu-lhe

um grande beijinho! CHUAC!



Steve Smallman, *A ovelhinha que veio para o jantar*, Dinalivro, 1ª edição, 2008 (Texto com upressões).

Guião de leitura

1. O lobo estava contente por comer sopa de legumes? Copiem do texto a frase que justifica a vossa resposta.
2. Porque será que o lobo era “matreiro”?
3. “Mas que azar o meu! – sussurrou o lobo”. Expliquem de que forma o lobo disse esta frase.
4. Por que razão o lobo não comeu a ovelhinha?
5. Leiam a frase e passem para o caderno a letra da alínea, da opção que consideram correta, de acordo com o seu significado.

Já nem me lembro da última vez que alguém me fez uns mimos! – disse o lobo.

a) Alguém dava mimos ao lobo todos os dias.	b) O lobo tinha muitos amigos
c) Já há muito tempo que o lobo não recebia mimos de ninguém.	d) O lobo era muito querido!
6. Ordenem os acontecimentos da história.

	A ovelhinha devorou a cenoura e ficou com soluços.
	Bateu à porta do lobo uma ovelhinha que estava cheia de fome.
	A ovelhinha deu um beijinho ao lobo.
	Um lobo matreiro tinha para jantar uma sopa de legumes.
	O lobo sentou-se ao pé da lareira com a ovelhinha nos braços

7. O lobo saiu de casa para ir às compras. Pelo caminho, encontrou Várias pessoas. Liguem as frases de acordo com as formas de tratamento

a) Olá, como tens passado?	1- Amigo lobão
b) Boa tarde, senhora doutora!	2- Avô lobo
c) Queres passar lá em casa para pormos a conversa em dia?	3- Lobo mais velho da matilha
d) Que prazer em vê-lo! Está tudo bem consigo?	4- Médica da aldeia

Fonte: elaborado a partir do Manual de português do 3º ano A Grande Aventura e do site <http://www.ensinobasico.com/blogue/797-proposta-de-atividade-a-partir-da-historia-qa-ovelhinha-que-veio-para-jantarq--v15-797>

Anexo 14 – Texto *Estranhões e Bizarrocos* e respetivo guião de leitura

Leiam o texto com muita atenção, resumam a história e respondam às questões do guião de leitura no vosso caderno diário.

- 1 Há muitos anos viveu na Pérsia um grão-vizir – nome dado naquela época aos chefes dos governos –, que gostava imenso de ler. Sempre que tinha de viajar ele levava consigo quatrocentos camelos, carregados de livros, e treinados para caminhar em ordem alfabética. O primeiro camelo chamava-se Aba, o segundo Baal, e assim por diante, até
- 5 ao último, que atendia pelo nome de Zuzá. Era uma verdadeira biblioteca sobre patas. Quando lhe apetecia ler um livro o grão-vizir mandava parar a caravana e ia de camelo em camelo, não descansando antes de encontrar o título certo.

- Um dia a caravana perdeu-se no deserto. Os quatrocentos camelos caminhavam em fila, uns atrás dos outros, como um carreirinho de formigas. À frente da cáfila, que é como se
- 10 chama uma fila de camelos, seguiam o grão-vizir e os seus ministros.

- Subitamente o céu escureceu, e um vento áspero começou a soprar de leste, cada vez mais forte. A areia entrava pela roupa, enfiava-se pelos cabelos, e as pessoas tinham de tapar os olhos para não ficarem cegas. Aquilo durou a tarde inteira. Veio a noite e quando o Sol nasceu o grão-vizir olhou em redor e não foi capaz de descobrir um único dos
- 15 quatrocentos camelos. Pensou, com horror, que talvez eles tivessem ficado enterrados na areia. Não conseguia imaginar como seria a vida, dali para a frente, sem um só livro para ler. Regressou muito triste ao seu palácio. Quem lhe contaria histórias?

- Os camelos, porém, não tinham morrido. Presos uns aos outros por cordas, e conduzidos por um jovem pastor, haviam sido arrastados pela tempestade de areia até uma região
- 20 remota do deserto.

- Ao fim de quinze dias, vendo que os camelos iam morrer de fome, o jovem pastor deu-lhes alguns livros a comer. Comeram primeiro os livros transportados por Aba. No dia seguinte comeram os livros de Baal. Trezentos e noventa e oito dias depois, quando tinham terminado de comer os livros de Zuzá, viram avançar ao seu encontro um grupo
- 25 de homens. Eram as tropas do grão-vizir.

Conduzido à presença do grão-vizir o jovem guardador de camelos explicou-lhe, chorando, o que tinha acontecido. Mas este não se comoveu:

– Eras tu o responsável pelos livros – disse –, assim, por cada livro destruído passarás um dia na prisão.

30 O guardador de camelos fez contas de cabeça, rapidamente, e percebeu que seriam muitos dias. Cada camelo carregava quatrocentos livros, então quatrocentos camelos transportavam cento e sessenta mil! Cento e sessenta mil dias são quatrocentos e quarenta e quatro anos. Muito antes disso morreria de velhice na cadeia.

Dois soldados amarraram-lhe os braços atrás das costas. Já se preparavam para o levar
35 preso, quando Aba, o camelo, se adiantou uns passos e pediu licença para falar:

– Não façais isso, meu senhor – disse Aba dirigindo-se ao grão-vizir –, esse homem salvou-nos a vida.

O grão-vizir olhou para ele espantado:

– Meu Deus! O camelo fala!...

40 – Falo sim, meu senhor – confirmou Aba, divertido com o incrédulo silêncio dos homens. – Os livros deram-nos a nós, camelos, a ciência da fala.

Explicou que, tendo comido os livros, os camelos haviam adquirido não apenas a capacidade de falar, mas também o conhecimento que estava em cada livro.

Lentamente enumerou de A a Z os títulos que ele, Aba, sabia de cor. Cada camelo
45 conhecia de memória quatrocentos títulos.

– Liberta esse homem – disse Aba –, e sempre que assim o desejares nós viremos até ao vosso palácio para contar histórias.

O grão-vizir concordou. Assim, a partir daquele dia, todas as tardes, um camelo subia até ao seu quarto para lhe contar uma história.

José Eduardo Agualusa, Estranhões e Bizarrocos,
Lisboa, Dom Quixote, 2000 (texto com supressões)

Guião de leitura

1. Passem para o caderno a letra da alínea, da resposta que consideram correta, de acordo com o sentido do texto.

Sempre que ia viajar, o grão-vizir levava quatrocentos camelos, porque

- a) ia acompanhado de muitas pessoas.
- b) pretendia transportar quatrocentos livros.
- c) gostava de ter consigo a sua biblioteca.
- d) queria que os camelos lhe contassem histórias.

2. Passem para o caderno a letra da alínea, da resposta que consideram correta, de acordo com o sentido do texto.

«Quando lhe apetecia ler um livro o grão-vizir mandava parar a caravana e ia de camelo em camelo, não descansando antes de encontrar o título certo.» (linhas 6 e 7)

Nesta frase, a expressão «encontrar o título certo» significa encontrar

- a) um livro com o título corretamente escrito.
- b) um livro com o título bem escolhido.
- c) o livro que tinha arrumado no sítio certo.
- d) o livro que desejava ler naquele momento.

3. Passem para o caderno a letra da alínea, da resposta que consideram correta, de acordo com o sentido do texto.

Quando os camelos desapareceram, o grão-vizir ficou preocupado, sobretudo, com

- a) o enorme sofrimento dos camelos.
- b) a perda de animais que sabiam falar.
- c) a falta que os livros lhe iriam fazer.
- d) a necessidade de comprar novos livros.

4. Passem para o caderno a letra da alínea, da resposta que consideram correta, de acordo com o sentido do texto.

Os camelos e o jovem pastor estiveram perdidos durante

- a) quinze dias.
- b) trinta dias.
- c) trezentos e noventa e oito dias.
- d) mais de trezentos e noventa e oito dias.

5. Os camelos, afinal, salvaram-se todos. De que modo?
6. Que razões apresentou o camelo Aba ao grão-vizir, para o convencer a libertar o jovem pastor?
7. As frases a seguir apresentadas contam-vos resumidamente a história que leram.

Numerem-nas, de acordo com a ordem dos acontecimentos narrados. O 1 corresponde ao primeiro acontecimento, o 2 deve corresponder ao segundo e assim sucessivamente.

	Ao fim de quinze dias, numa região remota, sem comida, os camelos começaram a comer os livros.
	Para salvar o pastor, o camelo Aba explicou ao grão-vizir que os camelos tinham aprendido de cor os livros e que podiam contar-lhe as histórias.
	Um grão-vizir da Pérsia viajava sempre com os seus livros transportados em camelos, mas, um dia, durante uma tempestade, a caravana perdeu-se no deserto.
	Quando descobriu que os camelos tinham comido os livros, o grão-vizir mandou prender o guardador dos camelos.
	Os camelos foram salvos pelo jovem pastor.
	Passado mais de um ano, os camelos acabaram por comer todos os livros.

8. Na vossa opinião, esta história acaba bem ou acaba mal?
Justifiquem a vossa resposta.

Fonte: Prova de aferição de Língua Portuguesa 2003 (modificado)

Anexo 15 – Guião de leitura do texto *Estranhões e Bizarrocos* adaptado para o grupo da aluna E

Guião de leitura

1. Passem para o caderno a letra da alínea, da resposta que consideram correta, de acordo com o sentido do texto.

Sempre que ia viajar, o grão-vizir levava quatrocentos camelos, porque

- a) ia acompanhado de muitas pessoas.
 - b) pretendia transportar quatrocentos livros.
 - c) gostava de ter consigo a sua biblioteca.
 - d) queria que os camelos lhe contassem histórias.
2. Passem para o caderno a letra da alínea, da resposta que consideram correta, de acordo com o sentido do texto.

«Quando lhe apetecia ler um livro o grão-vizir mandava parar a caravana e ia de camelo em camelo, não descansando antes de encontrar o título certo.» (linhas 6 e 7)

Nesta frase, a expressão «encontrar o título certo» significa encontrar

- a) um livro com o título corretamente escrito.
 - b) um livro com o título bem escolhido.
 - c) o livro que tinha arrumado no sítio certo.
 - d) o livro que desejava ler naquele momento.
3. Passem para o caderno a letra da alínea, da resposta que consideram correta, de acordo com o sentido do texto.

Quando os camelos desapareceram, o grão-vizir ficou preocupado, sobretudo, com

- a) o enorme sofrimento dos camelos.
 - b) a perda de animais que sabiam falar.
 - c) a falta que os livros lhe iriam fazer.
 - d) a necessidade de comprar novos livros.
4. Passem para o caderno a letra da alínea, da resposta que consideram correta, de acordo com o sentido do texto.

Os camelos e o jovem pastor estiveram perdidos durante

- a) quinze dias.
- b) trinta dias.
- c) trezentos e noventa e oito dias.

- d) mais de trezentos e noventa e oito dias.
5. Os camelos, afinal, salvaram-se todos. De que modo? Passem a frase para o vosso caderno e completem-na.

O _____ conduziu os camelos e alimentou-os com _____.

6. Que razões apresentou o camelo Aba ao grão-vizir, para o convencer a libertar o jovem pastor? Passem para o vosso caderno as alíneas corretas.
- a) Os camelos esconderam-se num buraco
 - b) O pastor salvou a vida aos camelos
 - c) Os camelos foram salvos pelo grão-vizir
 - d) Os camelos adquiriram a capacidade de falar
 - e) Os camelos adquiriram a capacidade de cantar
 - f) Os camelos memorizaram as histórias dos livros

7. As frases a seguir apresentadas contam-vos resumidamente a história que leram.

Numerem-nas, de acordo com a ordem dos acontecimentos narrados. O 1 corresponde ao primeiro acontecimento, o 2 deve corresponder ao segundo e assim sucessivamente.

	Ao fim de quinze dias, numa região remota, sem comida, os camelos começaram a comer os livros.
	Para salvar o pastor, o camelo Aba explicou ao grão-vizir que os camelos tinham aprendido de cor os livros e que podiam contar-lhe as histórias.
	Um grão-vizir da Pérsia viajava sempre com os seus livros transportados em camelos, mas, um dia, durante uma tempestade, a caravana perdeu-se no deserto.
	Quando descobriu que os camelos tinham comido os livros, o grão-vizir mandou prender o guardador dos camelos.
	Os camelos foram salvos pelo jovem pastor.
	Passado mais de um ano, os camelos acabaram por comer todos os livros.

8. Na vossa opinião, esta história acaba bem ou acaba mal?
Justifiquem a vossa resposta.

Fonte: Prova de aferição de Língua Portuguesa 2003 (modificado)

Anexo 16 – Texto *A cegonha e a tartaruga* e respetivo guião de leitura

Leiam a fábula com muita atenção, resumam a história e respondam às questões do guião de leitura no vosso caderno diário.

A CEGONHA E A TARTARUGA

– Vou partir para as terras quentes do Sul – declarou a cegonha com visível orgulho. – Desde que anunciaram tempos difíceis, não penso noutra coisa.

– Quem é que anunciou tempos difíceis? – Perguntou a tartaruga com um bocejo.

– O boletim meteorológico. Falaram de vento, chuva, frio, enfim, só de coisas desagradáveis. E eu, sempre que posso, fujo do que me aborrece.

– Foges?

– Bom, é uma força de expressão. Sabes que aproveito todos os pretextos para uma viagensinha.

Certa de que despertaria inveja, a cegonha pôs-se a descrever as delícias de que desfrutava nas suas deslocações:

– Oh! Levantar voo, bater as asas, lançar-me à aventura! Hoje uma terra, amanhã outra... Tu sabes lá o que se encontra por esse mundo fora. Há cada animal!

– Imagino – respondeu a tartaruga.

– Não imaginas, não. Ora diz-me, consegues fazer passar pela tua cabeça uma manada de bichos que parecem pacíficos e de trato fácil, mas que afinal são indomáveis e nunca nada, nem ninguém, conseguiu domesticar?

– Nada mais simples, são zebras.

Um pouco desconsolada, a cegonha insistiu:

– E um mastronço de pele dura como sola, míope, neurótico e com um corno só?

– Nada mais fácil. É o rinoceronte.

A cegonha já estava a ficar irritadíssima [...].

Cheia de más intenções, perguntou de novo:

– Já viste uns pássaros coloridos que falam, falam, mas não dizem nada, porque se limitam a repetir o que outros já disseram?

Pachorrenta como é de seu natural, a tartaruga abanou a cabeça, encolheu-se na casca, voltou a esticar-se. Parecia ter pouca vontade de responder.

– Então? Perdeste a língua? Se calhar nunca encontraste nenhum destes pássaros.

– Ó filha, o que mais há por aí são papagaios.

Quase enraivecida, a cegonha largou a falar como uma matraca.

– E os bichos que carregam os filhotes numa bolsa até eles serem bem grandes? E as aves que põem os ovos nos ninhos alheios, porque não estão para se maçar a tratarem das crias? E os grupos que guincham com voz esganiçada, pouco se importando se incomodam ou não as pessoas? Conheces?

– Cangurus, cucos e macacos – foi a resposta seca.

A cegonha calou-se, descorçoada. E mais descorçoada ficou quando a tartaruga resolveu por sua vez fazer perguntas.

– Então agora diz-me cá tu que viajas tanto. Qual é a ave mais rápida do mundo?

A cegonha engoliu em seco, porque já se cruzara com todas as espécies, mas nunca lhe ocorrera averiguar a que velocidades se deslocavam.

– Tolices – resmungou. – Querias que andasse a cronometrar os voos de cada um? Tenho mais que fazer!

– Bom, então diz-me onde é que os caracóis têm os olhos.

– Os caracóis? Sei lá! São tão pequenos que nunca me despertaram qualquer interesse. Gosto de animais grandes, porque só os grandes têm importância neste mundo.

Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, Três Fábulas, Lisboa, Caminho, 2007

Guião de leitura

1. Passem para o caderno a letra da alínea, da opção que completa a frase, de acordo com o sentido do texto.

Nesta fábula, uma cegonha e uma tartaruga encontram-se e

- a) combinam fazer uma viagem.
- b) conversam sobre o que sabem.
- c) falam sobre as suas viagens.
- d) inventam um jogo sobre animais.

2. Passem para o caderno a letra da alínea, da opção que completa a frase, de acordo com o sentido do texto.

Durante o encontro com a tartaruga, a cegonha queria

- a) partilhar com ela os seus desejos.
- b) falar-lhe sobre todas as suas viagens.
- c) mostrar que sabia mais do que ela.
- d) informá-la sobre a sua próxima viagem.

3. Passem para o caderno a letra da alínea, da opção que completa a frase, de acordo com o sentido do texto.

A expressão «engoliu em seco» significa que a cegonha ficou

- a) calada, sem resposta.
- b) incomodada, com sede.
- c) esfomeada, sem comida.
- d) engasgada, com soluços.

4. Associem aquilo que a cegonha disse acerca de cada animal ao respetivo nome.

- a) É um animal que parece calmo mas é indomável.
- b) É um animal que transporta as crias até elas serem crescidas.
- c) É um animal pequeno e desinteressante.
- d) É um animal que solta gritos agudos e desagradáveis.

caracol

macaco

zebra

canguru

rinoceronte

5. Passem a tabela seguinte para o vosso caderno e assinalem com X as afirmações que, no texto, se referem à cegonha e as que se referem à tartaruga. Sigam o exemplo.

Afirmações	Cegonha	Tartaruga
«Certa de que despertaria inveja»	X	
«Cheia de más intenções»		
«Pachorrenta como é de seu natural»		
«Parecia ter pouca vontade de responder»		
«largou a falar como uma matraca»		

6. No texto, a cegonha afirma: «Gosto de animais grandes, porque só os grandes têm importância neste mundo.»

Concordam com a cegonha? Justifiquem a vossa resposta.

Fonte: Prova de aferição de Língua Portuguesa 2009 (modificado)

Anexo 17 – Texto *A Fada Oriana* e respetivo guião de leitura

Leiam o texto com muita atenção, resumam a história e respondam às questões do guião de leitura no vosso caderno diário.

Era uma velha muito velha que vivia numa casa velhíssima. E dentro da casa só havia trapos, móveis partidos e louça rachada. Oriana espreitou pela janela que não tinha vidro. A velha estava a arrumar a casa e enquanto trabalhava falava sozinha, dizendo:

– Que negra vida, que negra vida! Estou tão velha como o tempo e ainda preciso de trabalhar. E não tenho nem filho nem filha que me ajude. Se não fossem as fadas que seria de mim?

«Quando eu era pequena brincava na floresta e os animais, as folhas e as flores brincavam comigo. A minha mãe penteava os meus cabelos e punha uma fita a dançar no meu vestido. Agora, se não fossem as fadas, que seria de mim?

Quando eu era nova ria o dia todo. Nos bailes dançava sempre sem parar. Tinha muito mais do que cem amigos. Agora sou velha, não tenho ninguém. Se não fossem as fadas que seria de mim?

Quando eu era nova tinha namorados que me diziam que eu era linda e me atiravam cravos quando eu passava. Agora os garotos correm atrás de mim, chamam-me ‘velha’, ‘velha’ e atiram-me pedras. Se não fossem as fadas que seria de mim?

Quando eu era nova tinha um palácio, vestidos de seda,aios e lacaios. Agora estou velha e não tenho nada. Se não fossem as fadas que seria de mim?»

Oriana ouvia esta lamentação todas as manhãs e todas as manhãs ficava triste, cheia de pena da velha, tão curvada, tão enrugada e tão sozinha, que passava os dias inteiros a resmungar e a suspirar.

As fadas só se mostram às crianças, aos animais, às árvores e às flores. Por isso a velha nunca via Oriana; mas, embora não a visse, sabia que ela estava ali, pronta a ajudá-la.

Depois de ter varrido a casa, a velha acendeu o lume e pôs a água a ferver. Abriu a lata do café e disse:

– Não tenho café.

Oriana tocou com a sua varinha de condão na lata e a lata encheu-se de café.

A velha fez o café e depois pegou na caneca de leite e disse:

– Não tenho leite.

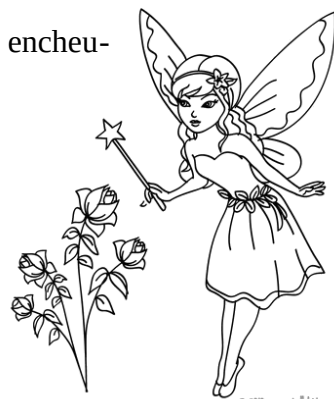
Oriana tocou com a sua varinha de condão na caneca e a caneca encheu-se de leite.

A velha pegou no açucareiro e disse:

– Não tenho açúcar.

Oriana tocou com a varinha de condão no açucareiro e o açucareiro encheu-se de açúcar.

A velha abriu a gaveta do pão e disse:



– Não tenho pão.

Oriana tocou com a varinha de condão na gaveta e dentro da gaveta apareceu um pão com manteiga.

A velha pegou no pão e disse:

– Se não fossem as fadas que seria de mim!

E Oriana, ouvindo-a, sorriu.

Sophia de Mello Breyner Andresen,
A Fada Oriana, Porto, Ed. Figueirinhas, 2000

Guião de leitura

1. O que quer dizer a frase do texto «Era uma velha muito velha que vivia numa casa velhíssima.»?

Passem para o caderno a letra da alínea, da afirmação que completa a vossa resposta.

Essa frase quer dizer que a velha e a casa

- a) já tinham mais de um século.
- b) já tinham muitos, muitos anos.
- c) já tinham sido abandonadas.
- d) já não serviam para nada.

2. O que havia dentro da casa?

3. Passem para o caderno a letra da alínea, da frase que completa a afirmação que se segue, de acordo com o texto.

Quando Oriana espreitou pela janela, a velha estava a

- a) dormir a sesta.
- b) coçar a cabeça.
- c) cuidar da casa.
- d) fazer o almoço.

4. Passem para o caderno a letra da alínea, da afirmação que completa a frase que se segue, de acordo com o texto.

Enquanto tratava da casa, a velha

- a) discutia com a vizinha.
 - b) pensava nos familiares.
 - c) lamentava a sua sorte.
 - d) chamava nomes às bruxas.
5. Transcrevam do quadro a palavra que melhor completa a frase que se segue, respeitando o sentido do texto.

A vida da velha era _____.

boa	Agitada	Feliz
agradável	triste	divertida

6. Passem a tabela seguinte para o caderno e de acordo com o texto, assinalem com V as afirmações verdadeiras e com F as falsas.

A velha recordava que, quando era nova,	tinha poucos amigos.	
	usava roupas caras.	
	raramente dançava.	
	era muito alegre.	
	não tinha namorados.	
	tinha aios e lacaios.	

7. A velha recordava ainda que alguém lhe atirava cravos.
Quem o fazia?

8. O que sentia Oriana quando ouvia as lamentações da velha?

Passem para o caderno as letras das alíneas, do par de palavras que completa a vossa resposta.

Oriana sentia

- a) confiança e compreensão.
- b) tristeza e pena.

- c) desgosto e arrependimento.
 - d) medo e preocupação.
9. Sabemos que esta velha era mesmo muito velha. Procurem no texto duas outras palavras relacionadas com o seu aspeto físico.
10. Ordenem as frases que se seguem, de acordo com a sequência das ações na história, numerando-as de **1** a **7**.
O **1** deve corresponder à primeira ação, o **2** à segunda, e assim sucessivamente.

A velha

- a) fez o café.
 - b) abriu a gaveta do pão.
 - c) acendeu o lume.
 - d) varreu a casa.
 - e) pegou na caneca de leite.
 - f) pôs água a ferver.
 - g) pegou no açucareiro.
11. O que fez Oriana para ajudar a velha quando ela disse que não tinha café?
12. Por que razão a velha não conseguia ver Oriana?

Passem para o caderno a letra da alínea, da frase que completa a vossa resposta.

A velha não conseguia ver Oriana, porque

- a) Oriana se escondia atrás da porta.
 - b) as fadas só aparecem durante a noite.
 - c) a velha via muito mal sem óculos.
 - d) as fadas não se mostram aos adultos.
13. Transcrevam do texto uma frase que mostre que a velha não via Oriana, mas sabia que ela existia e que a ajudava.

Fonte: Prova de aferição de Língua Portuguesa 2001 (modificado)

Anexo 18 – Texto *Quando o Homem Beijou a Lua* e respetivo guião de leitura

Leiam o texto com muita atenção, em caso de necessidade, consultem o vocabulário apresentado a seguir ao texto, resumam a história e respondam às questões do guião de leitura no vosso caderno diário.

No momento em que o Homem chegou à Lua, a Lua estava a dormir profundamente, depois de ter passado várias noites agitada por estranhos pesadelos.

Quando acordava, não conseguia recordar-se deles, mas sentia o desconforto que os sonhos maus costumam deixar-nos no corpo, na memória e até à flor da pele.

Quando o Homem pisou o seu solo áspero e poeirento, a Lua sentiu que qualquer coisa rara e importante estava a acontecer, pois, desde sempre, o Homem pousara nela os seus olhos curiosos e brilhantes sem descobrir a maneira de chegar tão longe e tão alto, talvez para a beijar ou para a abraçar.

Durante milhares de anos, houvera entre ambos uma espécie de longo namoro à distância, sem troca de cartas nem de promessas de amor eterno. O Homem, porém, nunca deixou de lhe dedicar belos poemas, para que a Lua jamais pudesse imaginar que caíra no seu esquecimento.

Por sua vez, mesmo nas noites mais escuras e enevoadas, a Lua procurou sempre enviar-lhe as suas centelhas de luz, como se quisesse dizer-lhe:

– Sabes onde estou e sabes também que podes contar comigo.

O Homem nunca teve dúvidas a esse respeito, mas, como uma viagem até à Lua não passava de um sonho praticamente impossível de realizar, ele preferia vê-la como se fosse um cavaleiro errante¹, observando à distância uma princesa encantada na torre mais alta de um castelo inatingível. Sonhavam um com o outro, de noite e de dia, mas nunca ousavam dar o passo seguinte, já resignados² com a sorte que o destino lhes reservara.

Por isso, quando o Homem pôs pela primeira vez os pés no solo lunar, a Lua sentiu-se, ao mesmo tempo, alegre e triste. Alegre, por ver que o seu namorado de sempre ganhara finalmente coragem para a visitar; triste, por não ter sido avisada com tempo suficiente, para se embelezar e poder recebê-lo.

E o que tinha para lhe mostrar? A solidão das suas crateras, o deserto das suas planícies e a luz pálida das suas vigílias⁴ noturnas. Nada mais. Mas ela queria estar bela e sedutora no momento desse encontro tantas vezes imaginado.

A Lua, como qualquer mulher que cuida da sua imagem, sempre soubera que a distância favorece o jogo do enamoramento, pois mantém pouco visíveis as rugas, as madeixas desalinhadas e outras pequenas e grandes imperfeições que, vistas de perto, costumam agigantar-se de repente.

Por seu lado, o Homem, na estranha crueza do seu fato espacial, lamentava não poder mostrar o rosto à sua eterna namorada nem ter o atrevimento de a tentar abraçar. A falta de oxigénio, caso retirasse o equipamento de cosmonauta, seria, pela certa, o seu fim. E ele, já que ali chegara, não estava disposto a morrer, nem mesmo caído nos braços da Lua.

José Jorge Letria, Quando o Homem Beijou a Lua,
Alfragide, Oficina do Livro, 2009 (texto com supressões)

VOCABULÁRIO

- **errante:** que vagueia; que anda sem destino.
- **resignados:** que aceitam com paciência as dificuldades da vida, sem revolta.
- **crateras:** aberturas circulares na superfície de um astro, provocadas pela queda de um meteoro.
- **vigílias:** no texto, períodos de tempo em que se está vigilante, sem dormir.

Guião de leitura

1. De 1.1. a 1.3., passem para o caderno a letra da alínea, da opção que permite completar cada uma das afirmações, de acordo com o sentido do texto.

1.1. Quando o Homem chegou à Lua, ela estava a

- a) namorar.
- b) embelezar-se.
- c) dormir.
- d) vestir-se.

1.2. A expressão «desde sempre, o Homem pousara nela os seus olhos curiosos e brilhantes» quer dizer que, desde que há memória, o Homem

- a) parava para estudar as crateras da Lua.
- b) olhava a Lua com curiosidade e encanto.
- c) esperava curioso que a Lua o chamasse.
- d) fechava os olhos e sonhava com a Lua.

1.3. O Homem e a Lua não se encontravam, devido

- a) ao esquecimento do Homem.
- b) à indiferença da Lua.
- c) à distância que os separava.
- d) ao desconforto do solo lunar.

2. O texto descreve a «história de amor» vivida pelo Homem e pela Lua, ao longo de milhares de anos.

Transcrevam uma expressão que mostre o que fazia cada uma das personagens para mostrar à outra o seu interesse.

O Homem: _____

A Lua: _____

3. Releiam o sexto parágrafo do texto.

Passem as frases para o caderno e completem-nas, preenchendo os espaços, de acordo com o conteúdo desse parágrafo.

Durante muito tempo, a viagem do Homem à Lua não passava de um sonho impossível de realizar.

Por isso, o narrador compara o Homem a _____
e compara a Lua a _____.

4. Leiam a frase: «A falta de oxigénio, caso retirasse o equipamento de cosmonauta, seria, pela certa, o seu fim.».
Passem para o caderno a letra da alínea, da opção que permite completar a afirmação, de acordo com o sentido do texto.

A expressão «pela certa» significa

- a) por vezes.
 - b) jamais.
 - c) talvez.
 - d) sem dúvida.
5. Passem para o caderno a letra da alínea, da opção que permite completar a afirmação, de acordo com o sentido do texto.

O texto que leram é

- a) uma história imaginária inspirada na atração do Homem pela Lua.
 - b) um relato científico sobre as características da paisagem lunar.
 - c) uma narrativa fantástica sobre a existência de monstros na Lua.
 - d) um relato de factos reais sobre a chegada do Homem à Lua.
6. Imaginem que foram as primeiras pessoas a chegar à Lua.

Num pequeno texto, contem o que sentiram quando lá chegaram e descrevam o que mais vos impressionou.

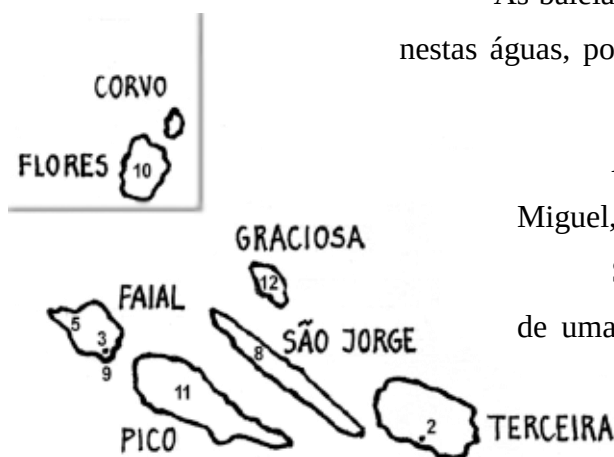
Fonte: Prova de Aferição de Língua Portuguesa de 2010 (modificado)

Anexo 19 – Texto sobre os Açores e respetivo guião de leitura

Depois de lerem o texto e de identificarem as ideias principais do texto, respondam às questões do guião de leitura no vosso caderno diário.

O arquipélago dos Açores, nascido de vulcões, é composto por nove ilhas.

As baleias podem estar em perigo de extinção, mas aqui, nestas águas, podem viver-se momentos mágicos a observá-las



A famosa lagoa das Sete Cidades, em São Miguel, tem duas cores.

Segundo conta a lenda, azul, das lágrimas de uma princesa, e verde, das lágrimas do seu

Na ilha do Faial, há uma marina que é um porto de passagem de marinheiros de todas as partes do mundo.

Na montanha da ilha do Pico, fica o ponto mais alto de Portugal, com 2351 metros.



Legenda

1. Cidade de Ponta Delgada	7. Fábrica de chá
2. Cidade de Angra do Heroísmo	8. Fábricas de queijo
3. Cidade da Horta	9. Marina da Horta
4. Lagoa das Sete Cidades	10. Nascente de água quente
5. Vulcão dos Capelinhos	11. Montanha do Pico
6. Lagoa das Furnas	12. Moinhos de vento

«Portugal para os mais novos», Expresso, 15 de Setembro de 2007 (texto adaptado)

Guião de leitura

1. Passem para o caderno o nome de cada um dos locais turísticos da tabela seguinte e escrevem, junto de cada um, a letra que corresponde à ilha onde cada um desses locais se situa.

Use cada letra apenas uma vez.

ILHAS
a) Corvo
b) Faial
c) Flores
d) Graciosa
e) Pico
f) Santa Maria
g) São Jorge
h) São Miguel
i) Terceira

LOCAIS TURÍSTICOS	
	Lagoa famosa por ter duas cores.
	Marina utilizada por marinheiros de todo o mundo.
	Ponto mais alto de Portugal.
	Fonte natural de água quente.
	Engenhos movidos pela força do vento.

2. Retirem do texto:
 - a) a expressão que refere a origem do arquipélago.
 - b) o nome de uma cidade da ilha Terceira.
 - c) o nome de uma ilha onde se pode visitar uma fábrica.

3. Explicar impressões e sentimentos

Imaginem que participaram num passeio de barco nas águas que rodeiam o arquipélago dos Açores e que avistaram baleias.

Expliquem o que sentiram quando observaram estes animais em liberdade e o que mais vos impressionou.

Fonte: Prova de Aferição de Língua Portuguesa de 2011 (modificado)

Anexo 20 – Texto *Anúncios de animais para adoção* e respetivo guião de leitura

Depois de lerem os anúncios de animais para adoção, afixados num supermercado, respondam às questões do guião de leitura no vosso caderno diário.



Nome: ?

Idade: 7/8 meses

Sexo: Macho

Características: Animal muito dócil e amoroso.

História: Este pequenino já fez uma visita ao veterinário e está de boa saúde.

Precisa de um dono que lhe dê muitos mimos.

Contacto: 901 243 549

Afixado em: 24.10.2005



Nome: Toa

Idade: 3 anos

Sexo: Fêmea

Características: Cadela meiga e com muita saúde.

História: Os donos vão mudar de casa e o espaço não permite as melhores condições para a Toa.

Contacto: Rua das Águas Mansas, 17 – 10023-047 Aldeia-do-Montinho

Afixado em: 2005.09.31



Nome: Goofy

Idade: 1 ano

Sexo: Macho

Características: Está desparasitado e vacinado.

História: O Goofy foi abandonado há cerca de 3 meses. Adora brincar e dá-se muito bem com os outros cães.

Contacto: 909 223 165

Afixado em: 12 de Dezembro de 2005

In Sítio da Liga Portuguesa dos Direitos do Animal (adaptado)

Guião de leitura

5. Qual destes anúncios foi afixado primeiro?
6. Passem para o caderno a letra da alínea, da opção correta, de acordo com o sentido do texto.

O Goofy está «desparasitado». Isto quer dizer que

- a) o trataram contra pulgas e carraças.
- b) o ensinaram a ser asseado.
- c) lhe puseram um açaimo.
- d) lhe raparam o pelo.

7. Passem para o caderno a letra da alínea, da opção correta, de acordo com o sentido do texto.

Voltem a ler as informações sobre os três animais.

Reparem que, nos anúncios, só são referidas características positivas. Por que razão?

- a) Porque os animais jovens são bons e bonitos.
- b) Porque ninguém gosta de animais pouco asseados.
- c) Porque os cães abandonados tornam-se mais obedientes.
- d) Porque essas características ajudam a convencer as pessoas.

Fonte: Prova de aferição de Língua portuguesa de 2006 (modificado)

Anexo 21 – Texto retirado de *Nós e o Universo – Os Montes e as Planícies*, os Rios e os Mares e respetivo guião de leitura

Depois de lerem o texto e de identificarem as ideias principais, respondam às questões do guião de leitura no vosso caderno diário.

Os DESERTOS são grandes zonas terrestres com muito pouca água.

Cobrem um quinto da superfície do Mundo. Alguns desertos têm dunas, outros, colinas ou montanhas rochosas. Em alguns, existem oásis (áreas férteis, com água); noutros, não.

Porque falta a água nos desertos? Alguns ficam demasiado longe do mar para que as nuvens os atinjam. Outros estão perto do oceano, mas as montanhas interpõem-se, recebendo as chuvas antes de estas chegarem lá. Há ainda desertos em áreas costeiras, mas os ventos predominantes de terra não os deixam receber a humidade do mar.

Quase todos os continentes têm desertos: a África tem o Sara; a Ásia, o Gobi e o Deserto da Arábia; a América, o Mojave e o Atacama; a Austrália, o Grande Deserto de Areia.

Joe Käufman, *Nós e o Universo – Os Montes e as Planícies*, os Rios e os Mares, Lisboa, Verbo, 1978 (texto com supressões)

Guião de leitura

1. Passem a tabela seguinte para o vosso caderno e assinalem com X, de acordo com a informação do texto que acabaram de ler, as afirmações verdadeiras (V) e as falsas (F).

Afirmações	V	F
O deserto do Sara situa-se no continente africano.	x	
Os desertos são grandes zonas terrestres planas.		
Falta a água em alguns desertos próximos do mar, porque os ventos de terra desviam a humidade do mar.		
Em todos os desertos há oásis.		
Há desertos na Ásia, na América e na Europa.		
As chuvas não atingem alguns desertos, por causa das montanhas.		
O Mojave é um deserto australiano.		

2. Se quisessem aprender alguma coisa sobre camelos, qual seria o programa de televisão que escolheriam para ver na programação que vos apresentamos?

Escrevam no caderno o nome do programa escolhido e a hora a que é transmitido.

Terça, 6 PROGRAMAÇÃO TV

8.30 No País dos Dragões

13.00 Jornal da Tarde

9.10 Histórias Clássicas

14.00 Mundo de Aventuras

(A Bela e o Monstro)

(Uma Aventura na Serra da Estrela)

10.00 Praça da Alegria

16.10 Graúdos e Miúdos

**12.30 Animais das Regiões
Desérticas**

17.40 Caderno Diário

3. Por que razão escolheram esse programa?

Fonte: Prova de aferição de Língua Portuguesa 2003 (modificado)

Anexo 22 – Folheto informativo do *Museu Nacional de arte antiga* e respetivo guião de leitura

Observem o folheto informativo sobre o museu nacional de arte antiga. Escrevam a informação relativa a cada um dos pontos, no vosso caderno.

Museu Nacional de Arte Antiga	
Morada	
	Terça-feira: 14h às 18h Quarta-feira a domingo: 10h às 18h Encerrado: segunda-feira, domingo de Páscoa e feriados de 1 de janeiro, 1 de maio e 25 de dezembro.
Horário	
	Rampas e acessos para cadeiras de rodas no interior e exterior do edifício, com acesso a todo o espaço (com exceção da capela das albertas). Casas de banho adaptadas a elevadores. Cadeira de rodas disponível no bengaleiro.
Marcações	
	Marcação obrigatória para todos os grupos. Fax: 21 397 37 03 E-mail: mnaa.se@imc-ip.pt
Acessos para deficientes	
	Museu Nacional de Arte Antiga Rua das janelas verdes 1249-017 Lisboa Museu com jardim e restaurante com esplanada sobre o Tejo.

Fonte: Caderno de escrita A Grande aventura – 4º ano

Anexo 23 – Texto do livro «Meninos Iguais a Mim» e respetivo guião de leitura

Leiam o texto que se segue para ficarem a conhecer três das crianças que se apresentam no livro «Meninos Iguais a Mim». Depois de lerem o texto e respondam às questões do guião de leitura no vosso caderno diário.

DAISUKE Daisuke Tashita tem dez anos e vive numa vila perto de Tóquio, capital do Japão. Este país da Ásia é composto por quatro ilhas grandes e mais de mil ilhas pequenas. Tóquio é uma grande cidade, que o Daisuke adora visitar.		Vou para a escola seis dias por semana, só tenho um sábado de folga em cada mês. Gosto mais de estudar Ciências. Quando for crescido, quero ser cientista e estudar fósseis de dinossauros.
BAKANG Bakang Gabankalafe tem oito anos. Vive numa aldeia do Botswana, país do Sul da África. Trata-se de uma região remota, no limite do deserto do Kalahari, onde os dias são quentes, secos e poeirentos e as noites podem ser muito frias.		Gosto muito de ir à escola. As aulas são dadas em setswana, a principal língua do Botswana, mas em casa falo sengologa, que é a língua da minha tribo. Quando crescer, quero ser enfermeira.
ARI Ari Laiti, de onze anos, é da Finlândia, país do Norte da Europa. A aldeia de Ari fica 500 km para norte do Círculo Polar Ártico. Ele pertence ao povo Saame, que possui uma língua própria.		Na minha escola, as aulas são dadas em saame, em vez de finlandês. Sei falar ambas as línguas e gosto de todas as disciplinas. Quando for grande, quero ser veterinário.

Barnabas e Anabel Kindersley, Meninos Iguais a Mim, Porto, Civilização, 1996 (adaptado)

Guião de leitura

1. Passem a tabela seguinte para o vosso caderno e de acordo com as informações do texto que leram, assinalem com X as afirmações verdadeiras (V) e as falsas (F).

Afirmações	V	F
Estas três crianças moram em aldeias.		
Na região onde a Bakang vive, os dias e as noites são muito frios.		
O Ari vive numa região fria.		
O Daisuke vive numa ilha.		
Tanto a Bakang como o Ari falam duas línguas.		
O Daisuke tem sempre aulas ao sábado.		
A Bakang quer ajudar a tratar de doentes.		
O Daisuke e o Ari interessam-se por animais.		

2. Se tivessem oportunidade de viver numa destas regiões, qual prefeririam? Justifiquem a vossa opção.
3. Leiam, uma vez mais, o texto de apresentação das três crianças.

Qual deles gostariam mais de conhecer? O Daisuke, a Bakang ou o Ari?

Num pequeno texto, escrevam o nome daquele que escolheram e apresentem duas razões para essa escolha.

Fonte: Prova de aferição de língua portuguesa, 2007 (modificado)

Anexo 24 – Texto sobre o *Museu da Ciência* e respetivo guião de leitura

Depois de lerem a seguinte informação retirada da página da Internet do Museu da Ciência e respondam às questões do guião de leitura no vosso caderno diário. Podem consultar o vocabulário apresentado a seguir ao texto.

Na Semana da Ciência e Tecnologia, a cultura científica terá lugar de destaque no Museu da Ciência da Universidade de Coimbra. Participa nas oficinas que temos para ti, conversa com cientistas, envolve a tua família e vem conhecer algumas moléculas que mudaram o mundo.

ATIVIDADES

VISITAS AOS LABORATÓRIOS | de 22 a 25 de novembro | 2 visitas diárias (manhã e tarde)

Durante a semana, os laboratórios do Departamento de Química² da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra abrem as suas portas. Deixa-te guiar pelos cientistas da Universidade de Coimbra numa visita pelo mundo da ciência.

Entrada livre com marcação

CONVERSAS COM CIENTISTAS | de 22 a 29 de novembro | 15:00

Durante a Semana da Ciência e Tecnologia, o Museu convida cientistas para nos falarem de moléculas, de entre as quais a molécula da água e a da penicilina. Com o Ano Internacional da Química na reta final, não podes perder esta oportunidade de refletir sobre o contributo desta ciência para as nossas vidas.

Entrada livre com marcação

OFICINAS | de 22 a 29 de novembro | das 14:00 às 18:00

Para cada um dos dias, preparámos um conjunto de oficinas que permitirão aos participantes conhecer melhor a molécula à qual damos destaque nesse dia.

Experiências de química são atividades que não vais querer perder!

Entrada livre

SÁBADOS NO MUSEU – A ÚLTIMA GOTA | 26 de novembro | das 15:00 às 18:00

A quantidade de água potável disponível no nosso planeta é «uma gota no oceano». O que podemos fazer para preservá-la? Nesta atividade, poderás aprender mais sobre este bem precioso e experimentar alguns métodos de tratamento de águas.

Preçário geral do Museu

🌿 CIÊNCIA EM FAMÍLIA | 27 de novembro | 11:00

Decerto já sabes que a água é essencial para a nossa vida, mas sabias que a descoberta de como a molécula da água é constituída foi um momento muito importante da História da Química? Da mesma forma, a descoberta da constituição de outras moléculas contribuiu para mudar a visão que temos do mundo. Nesta sessão, convidamos-te a conhecer melhor algumas moléculas que mudaram o mundo.

Preçário geral do Museu

www.museudaciencia.org, consultado em 20/11/2011 (adaptado)

VOCABULÁRIO

- **moléculas** – pequeníssimas partículas de que são feitas muitas das coisas que nos rodeiam.
- **Química** – ciência que estuda a constituição, as propriedades e as transformações da matéria.
- **penicilina** – substância que se utiliza para combater infeções.
- **Preçário** – lista de preços.

Guião de leitura

1. Imaginem que participavam nas atividades propostas no programa da Semana da Ciência e Tecnologia.

Escrevam o nome da atividade em que se deveriam inscrever para conhecerem melhor cada um dos seguintes temas.

- a) A molécula da penicilina _____
- b) A preservação da água _____

2. Passem as atividades para o vosso caderno e escrevam, junto de cada uma, a letra que corresponde à forma de entrada prevista, de acordo com o programa.
Sigam o exemplo.

ENTRADA
a) Entrada paga
b) Entrada gratuita
c) Entrada gratuita

ATIVIDADES	
c)	Visitas aos laboratórios
	Conversas com cientistas
	Oficinas
	Sábados no Museu – A última gota
	Ciência em família

3. Indiquem as três atividades em que poderiam participar, na Semana da Ciência e Tecnologia, se tivessem apenas disponível a tarde do dia 24 de novembro.

Fonte: Prova de Aferição de Língua Portuguesa de 2012 (modificado)

Anexo 25 – Texto *A força da gravidade* e respetivo guião de leitura

Depois de lerem a descrição da experiência que se segue, respondam às questões do guião de leitura no vosso caderno diário.

A FORÇA DA GRAVIDADE

A força da gravidade puxa todos os objetos na vertical, para baixo, em direção ao centro da Terra. Podes perguntar: e então a Lua não está sujeita à força da gravidade? Sim, claro que está. Mas então porque é que a Lua não cai sobre a Terra?

Para descobrires porque é que a Lua não cai, vais fazer uma experiência bastante engraçada. Vais fazer girar um copo com feijões, sem que os feijões caiam!

Para isso, tens de abrir dois buracos na boca de um copo de plástico e passar por eles um fio, de modo a fazeres uma asa (como se fosse um pequeno balde). Deita uma mão cheia de feijões no copo e, agarrando pela asa, põe o copo a girar. Os feijões caem durante o movimento?



Da mesma maneira que os feijões não caem quando pões o copo a girar, também a Lua não cai. Tal como o copo, a Lua não está parada: ela gira em volta da Terra, demorando 27 dias (ou melhor, 27 dias, 7 horas e 43 minutos) a dar uma volta completa.

Sabes a que velocidade a Lua se move em torno da Terra? Move-se a quase 4000 km por hora!

Constança Providência, Nuno Crato, Manuel Paiva, Carlos Fiolhais,
Ciência a Brincar 4: Descobre o Céu!, Lisboa, Editorial Bizâncio, 2005 (texto adaptado)

Guião de leitura

1. Façam a lista do material referido no texto como necessário à realização da experiência descrita.
2. Ordenem, de 1 a 5, de acordo com o texto, as fases da experiência descrita.

	Deitar uma mão cheia de feijões no copo.
	Abrir dois buracos na boca de um copo de plástico.
	Agarrar o copo pela asa.
	Passar um fio pelos buracos, para fazer uma asa.
	Pôr o copo a girar.

3. Passem para o caderno a letra da alínea, da opção que permite completar a afirmação, de acordo com o sentido do texto.

A Lua e os feijões da experiência não caem, porque

- a) estão bem amarrados.
 - b) dão voltas incompletas.
 - c) giram à mesma velocidade.
 - d) estão em movimento.
4. Leiam alguns dos conteúdos e dos títulos que fazem parte do livro de onde foi retirada a descrição da experiência apresentada.

Passem a tabela seguinte para o vosso caderno e associem cada um dos conteúdos ao respetivo título, escrevendo alguns números da coluna da direita na coluna da esquerda.

CONTEÚDOS	TÍTULOS
☐ Gratidão dos autores pela ajuda e colaboração que receberam.	1. Agradecimentos
☐ Descrição de uma experiência sobre a força da gravidade.	2. Introdução
☐ Apresentação dos assuntos abordados ao longo do livro.	3. Quantas estrelas há no céu?
	4. Porque é que a Lua tem manchas?
	5. Porque é que a Lua não cai?

Fonte: Prova de Aferição de Língua Portuguesa de 2010 (modificado)

Anexo 26 – Texto *Princesas esquecidas ou desconhecidas* e respetivo guião de leitura

Depois de lerem o texto e respondam às questões do guião de leitura no vosso caderno diário.

Princesas esquecidas ou desconhecidas

Princesa Roma Romani

- 1 Roma Romani não é uma princesa como as outras. O seu palácio é uma caravana puxada por um velho cavalo, o seu reino não tem limites e já deu várias vezes a volta ao mundo. O seu pai não tem coroa. Os seus dentes são em ouro e são o seu único tesouro. Anda de lugar em lugar, acompanhada por toda a sua corte para apresentar os seus espetáculos.
- 5 Roma é uma artista de circo; o seu número preferido: pendurar-se numa corda e deixar-se rodopiar, rodopiar, rodopiar... até tocar as estrelas.

Princesa Tremenduskah

Tem cara de anjo, mas é um diabo. Princesa temida. Prefere manusear o sabre a tocar piano, as corridas de cavalo aos mexericos. Não suporta lamúrias. Corre como mais ninguém, cospe para o chão e desafia qualquer um a lutar com ela.

- 10 Ferida na batalha de Patatrás. Ex amazona. Foi amiga do terrífico Rasputin.

Princesa Sapina

O seu nome não tem relação com o seu aspeto físico. É muito bonita, não se baba, não coaxa e não tem saliências. A sua pele não é verde, mas rosa carmíneo; é extremamente doce e refinada. Vive num palácio e não num charco.

Anda à procura do seu príncipe, convicta que ele se esconde sob a aparência de um sapo.

- 15 Na esperança de encontrá-lo, passa a maior parte do seu tempo com os pés na lama, beijando todos os batráquios com quem se cruza. Segundo as últimas notícias, continua com os pés na lama e sozinha.

Philippe Lechermeier e Rébecca Dautremer, *Princesas esquecidas ou desconhecidas...*,
Editora Educação Nacional, Vila Nova de Gaia, 2009

Guião de leitura

1. Passem para o caderno a letra da alínea, da única opção que completa a frase.

A princesa Roma Romani viaja pelo mundo porque

- a) não tem um palácio.
- b) anda a fugir da sua corte.
- c) é artista de circo.
- d) adora pendurar-se numa corda e rodopiar.

2. Das três princesas apresentadas, qual é a tua favorita? Apresenta dois motivos para a tua escolha.
3. Passem a tabela seguinte para o caderno e assinalem com **X** as afirmações **verdadeiras (V)** e as **falsas (F)**, de acordo com o sentido do texto.

Afirmações	V	F
Roma Romani vive num palácio cheio de cavalos.		
O pai de Roma Romani tem os dentes todos em ouro.		
Roma Romani é uma artista que já deu a volta ao mundo.		
A princesa Tremenduskah é um anjo.		
Tremenduskah é muito corajosa e assustadora.		
Tremenduskah gosta de lutar e evita bisbilhotices.		
A princesa Sapina é muito bela, elegante e romântica.		
Sapina vive num palácio que fica num charco.		
A princesa Sapina beija qualquer sapo que lhe apareça.		

4. Se fossem um príncipe corajoso, destemido e maléfico, qual das três princesas escolheriam para casar? Justifiquem.

Fonte: Preparar as provas finais de ciclo (modificado)

Anexo 27 – *Folheto publicitário* e respetivo guião de leitura

Depois de lerem o folheto informativo e respondam às questões do guião de leitura no vosso caderno diário.

A GENDA

As flores em volta

E porque a Primavera está aí, o Centro Cultural de Belém assinala, mais uma vez, a data com uma grande festa, ao mesmo tempo que comemora o seu 11.º aniversário. Um dia inteiro de espectáculos culturais e jogos divertidos para os mais pequenos.



Para todos

- ▶ Maratona de desenho 10h-19h
- ▶ Visitas guiadas 10h-19h (de hora a hora)
- ▶ Mercado de flores e frutos 11h-20h
- ▶ Tocárfar 11h, 14h, 15h, 16h30
- ▶ Concerto de violinos 11h30, 16h30
- ▶ Circo 12h, 16h
- ▶ Banda dos Bombeiros 12h, 15h30
- ▶ A Asa e a Casa (teatro de rua) 12h, 15h
- ▶ Charanga (teatro, dança e música) 12h30, 18h
- ▶ Orquestra Académica Metropolitana 12h30
- ▶ Grupo de Cantares de Évora 13h, 15h30, 17h, 18h
- ▶ A Banda Nova.Banda.Alternativa 13h30, 16h
- ▶ Caravana Amarela (teatro musical) 13h30, 15h30
- ▶ Caixa de Bombons (dança e luz) 15h-17h, 18h-20h
- ▶ A Comédia da Marmita (teatro de rua) 15h-18h



- ▶ Orquestra Chave D'Ouro 16h-19h
- ▶ Orquestra Sinfónica Portuguesa 18h
- ▶ Fogo-de-Artifício 19h15

Para os mais pequenos

- ▶ Plantas e bichos de Lisboa (oficina) 11h-17h
- ▶ Árvores de Lisboa (oficina) 11h-17h
- ▶ Histórias para Assustar e Rir (teatro) 11h, 12h, 14h, 15h30, 17h, 18h30
- ▶ Oriana (teatro e dança) 13h, 15h, 18h
- ▶ Queres que te Conte Outra Vez (marionetas) 14h30, 16h30

Festa da Primavera

21 Mar, Dom 11h-20h. CCB, Pç. do Império, Lisboa
☎ 21 361 24 00. Os bilhetes devem ser levantados 1h antes dos espectáculos, limite de 4 entradas por pessoa. **GRÁTIS**

In Visão, n.º 576, de 18 a 24 de Março de 2004 (adaptado)

Guião de leitura

1. O que é que esta família teve de fazer para poder assistir a um espetáculo?

Passem para o caderno a letra da alínea, da opção correta.

- a) Comprar os bilhetes até uma hora antes da Festa.
- b) Reservar os bilhetes pelo telefone, um dia antes.
- c) Apresentar os convites à entrada de cada espetáculo.
- d) Levantar as entradas uma hora antes do espetáculo.

2. Passem para o caderno as letras das alíneas de cinco espetáculos diferentes oferecidos na Festa da Primavera, na lista seguinte.

a) Música	e) Balé	h) Cinema
b) Corrida de touros	f) Ginástica	i) Circo
c) Futebol	g) Teatro	j) Marionetas
d) Dança		

3. No dia da Festa, a partir das 16 horas, a que espetáculos ainda se podia assistir?

Passem para o caderno as letras das alíneas das opções corretas.

a) A Asa e a Casa	d) Charanga
b) Tocárufar	e) Histórias para Assustar e Rir
c) Banda dos Bombeiros	f) Caravana Amarela

Fonte: Prova de aferição de língua portuguesa, 2005 (modificado)

Anexo 28 – Texto *Arroz-doce com lima e canela* e respetivo guião de leitura

Depois de lerem o texto, respondam às questões do guião de leitura no vosso caderno diário.

Arroz-doce com lima e canela

Ingredientes	Mãos à obra!
Arroz carolino 400 g	Coze o arroz em água temperada de sal e quando a maior parte da água evaporar, junta o leite, a casca da lima ralada e o anis estrelado. Espera até levantar fervura e junta o açúcar.
Água 2l litros	
Sal marinho q.b	Deixa cozinhar mais dois minutos e adiciona as gemas, mexendo sempre.
Leite 1,2 litros	
Lima ralada 1	Coloca em taças pequenas, deixa arrefecer e polvilha com canela em pó.
Anis estrelado 3	
Açúcar 400 g	
Gemas 6 unidades	
Canela em pó q.b.	Bom apetite!

Alice Vieira, *A que sabe esta história* – 2.a edição, Oficina do Livro, 2008

Guião de leitura

1. Estabeleçam as conexões.

Partes do texto

- Título •
- Ingredientes/materiais •
- Instruções •

Informação que me dá

- o que preciso
- o que tenho de fazer
- o que vou/posso fazer

2. Indiquem as ações que devem realizar antes de se deliciarem com o maravilhoso arroz-doce.

Primeiro, _____; De seguida, _____; Por fim, _____

3. Expliquem por palavras vossas o significado da expressão «q.b», no contexto da receita.
4. Para confecionarem o arroz doce, necessitam da ajuda de um adulto.
 - a quem se dirigiam para pedir essa ajuda?
 - Escrevam a frase (forma de tratamento) que utilizariam para solicitar essa ajuda.

Fonte: Preparar as provas finais de ciclo (modificado)

Anexo 29 – Texto *A borboleta chinesa* e respetivo guião de leitura

Depois de lerem o texto e respondam às questões do guião de leitura no vosso caderno diário.

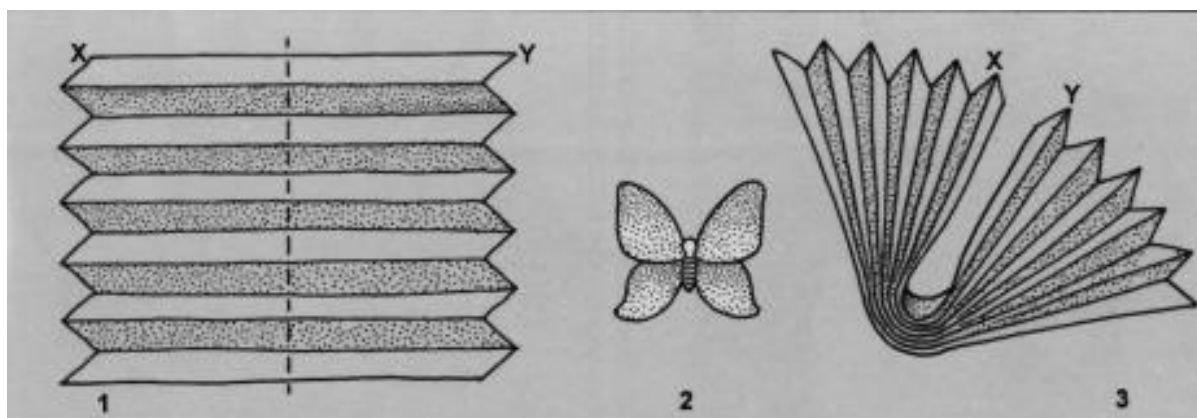
A borboleta chinesa

É possível fazer voar uma borboleta com a ajuda de um leque? Porque não? Basta abaná-lo! Aqui está a adaptação de um velho truque vindo do Extremo Oriente. A sua apresentação deve ser feita contra um fundo escuro.

A FABRICAÇÃO

Recortar a borboleta num bocado de papel de seda e decorá-la (fig. 2). Para o leque, usar uma folha de cartolina com cerca de 30 cm × 20 cm, de cor escura, a menos que se queira enfeitá-lo. Dobra-se depois a folha em acordeão (fig. 1) e agrafa-se ou cola-se X a Y (fig. 3).

Por fim, liga-se a borboleta ao leque por meio de um pequeno fio ou linha preta.



Truques de Ilusionismo, Lisboa/S. Paulo, Verbo, 1979

1. Que material é necessário para fazer este truque? Passem para o caderno as cinco coisas da lista, que precisam para criar esta borboleta que também voa.
 - a) Tesoura
 - b) Pauzinhos de gelados
 - c) Cartão forte
 - d) Cola
 - e) Arame fino
 - f) Argolas de metal
 - g) Novelo de lã vermelha
 - h) Papel de seda
 - i) Lenço fino
 - j) Cartolina de cor escura
 - k) Lápis bem afiado
 - l) Agrafador
 - m) Saquinhos de areia
 - n) Fio ou linha preta

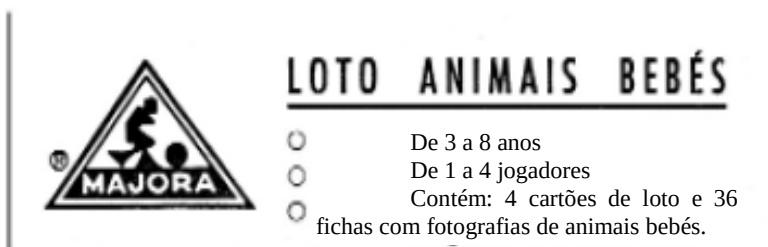
2. Numerem de 1 a 5 as tarefas necessárias à fabricação do material para o truque, de acordo com as instruções do texto e das figuras. O 1 deve corresponder à primeira tarefa, o 2 à segunda, e assim sucessivamente.

	Recorta-se a borboleta num bocado de papel de seda.
	Liga-se a borboleta ao leque.
	Agrafa-se ou cola-se uma das pontas do leque à outra, do mesmo lado.
	Dobra-se a folha de cartolina em acordeão.
	Decora-se a borboleta.

Fonte: Prova de aferição de Língua portuguesa de 2002 (modificado)

Anexo 30 – Texto jogo *Loto Animais Bebés* e respetivo guião de leitura

Depois de lerem as instruções do jogo *Loto Animais Bebés*, respondam às questões do guião de leitura no vosso caderno diário.



Um maravilhoso jogo ilustrado para os mais jovens

Introdução

Cada um dos cartões deste jogo é ilustrado com nove lindas fotografias de animais bebés.

Combinar as fichas com as diferentes fotografias dos cartões leva-nos a conhecer 36 animais diferentes.

Loto

Regras

Cada jogador recebe um cartão. Os cartões que sobraem e as suas fichas são postos de lado. É escolhido um diretor de jogo que também pode participar.

O diretor de jogo baralha as fichas e coloca-as com a face para baixo. De seguida, vira uma ficha de cada vez, para que todos os jogadores a vejam bem. À medida que cada ficha é voltada, o diretor de jogo deverá dizer o nome do animal bebé representado nessa ficha. Aquele que encontrar o mesmo animal no seu cartão pedirá a ficha e colocá-la-á por cima da figura correspondente no seu cartão.

O primeiro jogador a cobrir todas as figuras do seu cartão com as fichas corretas será o vencedor.

Guião de leitura

1. Passem para o caderno a tabela seguinte e assinalem com **X** as afirmações **verdadeiras (V)** e as **falsas (F)**, de acordo com o sentido do texto.

Afirmações	V	F
A Mariana, de cinco anos, e o Pedro, de sete, já têm idade para jogar o Loto Animais Bebés.		
Só podem jogar duas equipas, cada uma com quatro crianças.		
O diretor de jogo está proibido de jogar.		
Se jogarem quatro jogadores, distribuem-se todos os cartões.		
As fichas são postas em cima da mesa, baralhadas.		
Cada jogador vira uma ficha, para ver se a fotografia está no seu cartão.		
Os jogadores só devem pedir as fichas que tenham figuras iguais às do seu cartão.		
Quem pede uma ficha tem de dizer o nome do animal bebé.		
Ganha o jogo quem cobrir mais depressa o seu cartão com nove fotografias de animais bebés.		

2. Passem para o caderno a letra da alínea, da opção que consideram correta, de acordo com o sentido do texto.

Este jogo da Majora pretende dar a conhecer às crianças

- a) a alimentação de trinta e seis animais bebés.
- b) os nomes de todos os animais domésticos.
- c) os filhotes de trinta e seis animais e os seus nomes.
- d) os cuidados a ter com os animais selvagens.

Fonte: Prova de aferição de Língua portuguesa de 2006 (modificado)

Anexo 31 – Texto *Magia negra* e respetivo guião de leitura

Depois de lerem as instruções da experiência, respondam às questões do guião de leitura no vosso caderno diário.

Magia negra

Para isso precisamos de:

- 1 vela;
- 1 pires de chávena;
- 1 colher de metal;
- 1 pincel;
- 1 copo com água;
- 1 pessoa adulta.

Fase da experimentação

A primeira coisa a fazer é acender a vela. Depois seguras a colher com a «barriga» para baixo, mantendo-a por baixo da chama da vela, até ela começar a criar fuligem e a elevar-se um fumo negro. Tem cuidado e segura na colher pela ponta da pega, pois aí ela demora a aquecer. Podes enfarruscar totalmente a parte inferior da colher, até ela ficar mesmo toda preta. Depois tens de deixar que a colher arrefeça completamente.

Fase da verificação

A colher tem agora dois lados: um lado negro, coberto de fuligem e um outro polido e limpo.

Mergulhas a colher no copo de água e tratas de virá-la de um lado para o outro, para que possas observar e comparar bem o lado inferior e o lado superior da colher dentro da água. Finalmente retiras a colher.

Fase da explicação

Este é o efeito lótus artificial. A água não pode molhar a fuligem porque esta é gordurosa. Tal como a água da chuva não consegue entrar no couro de uns sapatos muito bem engraxados, também nesta experiência ela não penetra na camada de fuligem que cobre a «barriga» da colher. Pelo contrário, a parte de dentro, de metal polido, fica logo toda molhada.

Adaptado de Joachim Hecker, *Os pequenos cientistas. Experiências para fazer em casa e na escola*

-2ª edição, Editorial Presença, 2011

Guião de leitura

1. Façam a listagem do material referido no texto como necessário à realização da experiência descrita.
2. Esta experiência compreende três fases distintas. Quais são elas?
3. Ordenem de 1 a 6 de acordo com o texto, os procedimentos a realizar com a experiência descrita.

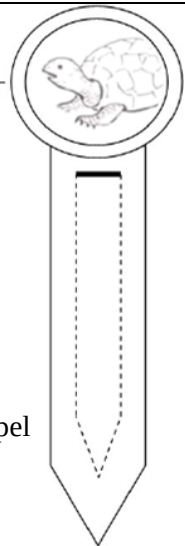
	Acender a vela.
	Mergulhar a colher num copo de água.
	Retirar a colher.
	Manter a colher por baixo da chama da vela até começar a criar fuligem.
	Deixar a colher arrefecer completamente.
	Colocar a colher de «barriga» para baixo, junto à chama da vela.

4. Quando finalmente retiram a colher do copo de água, o que podem observar?
5. Expliquem por palavras vossas o efeito de lócus.

Fonte: Preparar as provas finais de ciclo (modificado)

Anexo 32 – Texto *Marcador de livros* e respetivo guião de leitura

Depois de lerem **as instruções para a construção de um marcador de livros**, respondam às questões do guião de leitura, no vosso caderno diário.

Marcador de livros por encaixe	
Material necessário: • cartolina amarela • régua • tesoura • revistas • compasso • papel autocolante transparente • lápis • cola transparente	
Construção do marcador:	
Etapa 1 – Desenha, na cartolina amarela, um marcador de acordo com o da figura.	Etapa 4 – Forra o teu marcador com papel autocolante, para ficar mais resistente.
Etapa 2 – Recorta, com cuidado, a cartolina pela linha exterior do marcador.	Etapa 5 – Recorta o interior do marcador pelo tracejado, para fazeres o encaixe.
Etapa 3 – Procura, nas revistas, a imagem de uma tartaruga. Recorta a imagem e cola-a no círculo do marcador.	O teu marcador de livros por encaixe está pronto a usar!

1. Reparem nas várias etapas e nos materiais necessários para construir o marcador.

Passem para o caderno a tabela seguinte e associem cada material indicado no quadro à etapa que lhe corresponde. Sigam o exemplo.

	Material				
	Cola	Lápis	Papel autocolante	Régua	Revistas
Etapa	3				

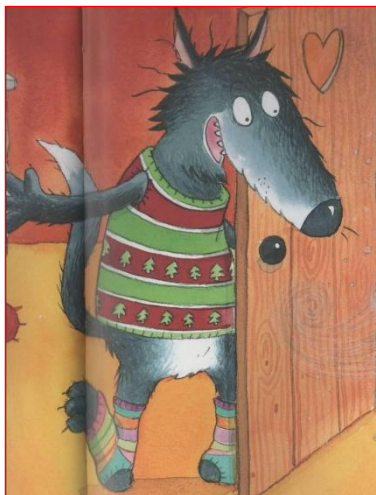
2. Completem a afirmação, indicando a etapa correspondente.

É simples fazer um marcador com uma cegonha, basta mudar as instruções da etapa ____.

Fonte: Prova de aferição de Língua portuguesa de 2009 (modificado)

Anexo 33 – Instruções para produção de dois textos: descrição de uma personagem e um recado

Texto: descrição de uma personagem.



Observem a imagem seguinte e façam a descrição do lobo. Depois de lerem a história também serão capaz de caracterizar psicologicamente o lobo. Pensem bem nas ações dele (no início e no fim da história) e atribuam-lhe algumas características psicológicas.

Fonte: site <http://www.ensinobasico.com/blogue/797-proposta-de-atividade-a-partir-da-historia-qa-ovelhinha-que-veio-para-jantarq--v15-797> (modificado)

Texto: Recado

O lobo e a ovelhinha ficaram amigos e desde então ela faz-lhe visitas regulares. Certo dia, a ovelhinha bateu à porta e o lobo não estava. Ela resolveu deixar-lhe um recado. Ajudem-na a escrever o recado. Não se esqueçam de escrever o destinatário, o assunto e de assinar o recado.

Fonte: Manual de português do 3º ano A Grande Aventura

Anexo 34 – Instruções para a reescrita do texto *Cá em casa somos...*

Leiam o texto com muita atenção.

Cá em casa somos 6 cabeças. Cada uma a pensar nas suas coisas... de vez em quando todas a pensar no mesmo.

Cá em casa somos 78 dedos, 20 dedinhos e 20 dedões... o que faz 118 unhas que a minha mãe corta todos os domingos.

Cá em casa somos 6 bexigas e 4 dezenas de metros de intestino grosso e delgado... Todas as manhãs fazemos fila para a mesma casa de banho.

Cá em casa somos 16 maminhas, grandes e pequeninas. Quando chega a primavera todas apanham sol na varanda.

Cá em casa somos 6 narizes e 12 narinas. Durante a época dos pólenes todos pingamos na mesma direção.

Cá em casa somos 1351 ossos nem sempre nas melhores condições. Já nos disse o Dr. Januário que somos... 1 escoliose, 1 espondilose, 2 hérnias discais. Mas, de resto, temos passado muito bem, muito obrigado.

Cá em casa somos 800 000 fios de Cabelo que é preciso lavar, enxugar, desembaraçar e pentear. Quando chega o verão, vamos todos à tosquia.

Cá em casa somos 6 bocas, 6 línguas e 168 dentes. O meu avô diz que falamos como gralhas e comemos como leões.

Cá em casa somos 5 pares de pernas, 4 patas e uma dezena de pés. O que faz... 10 sapatos para descalçar ao fim do dia, 10 meias para atirar para um canto.

Isabel Minhós Martins, *Cá em casa somos...*

Planeta Tangerina, 1ª edição, 2009 (texto com supressões)

Depois de lerem o texto, escolham a família de um dos elementos do vosso grupo ou uma família que conheçam à vossa escolha. Reescrevam o texto de acordo com quem vive nessa casa. Não se esqueçam de contar todas as cabeças, pernas, dedos, bocas, etc. Refiram também algumas características ou tarefas habituais dos elementos dessa família.

Fonte: Manual de português do 3º ano A Grande Aventura (modificado)

Anexo 35 – Instruções para escrever uma carta a um amigo

Vão escrever um texto.

«Tenho amigos e saudade,
Não tenham pena de mim!»

Também vocês têm, com certeza, um amigo ou uma amiga muito especial.

Imagina que ele, ou ela, vos convidava para passarem uma semana em sua casa.

Escrevam uma carta a um amigo vosso, ou à vossa amiga, comunicando-lhe que aceitam o convite.

Digam-lhe quando pensam chegar e qual o meio de transporte que vão utilizar. Façam-lhe propostas de brincadeiras, jogos e passeios que gostariam de fazer com ele ou com ela.

Assinem-na.

O teu texto deve ter mais de 90 palavras.

Fonte: Prova de aferição de Língua portuguesa de 2006 (modificado)

Anexo 36 – Instruções para a reescrita de um texto em diálogo entre a Ana e o Anão

Vão agora escrever um texto em diálogo.

Devem reler o que a Ana e o anão conversaram naquela noite. A certa altura, no texto, eles dizem:

Ana – Anões. (agita-se) Eu vi um anão.

Anão – Não digas isso. Se vires algum, não olhes para ele...

Ana – Se não olhar, não o posso ver...

Anão (atrapalhado) – A ideia é essa. Se por acaso esta noite andar por aqui algum, é porque tem uma missão a cumprir e não pode ser visto por ninguém.

Continuem agora você o diálogo entre a Ana e o anão. Imaginem, no vosso texto, o que eles podem ter dito um ao outro. Que missão secreta o terá feito ir até ao quarto da Ana?

Por que razão não podia ser visto por ninguém? O que poderão ter combinado entre eles?

Escrevam um diálogo bem organizado e dêem-lhe um título.

Fonte: Prova de aferição de Língua portuguesa de 2007 (modificado)

Anexo 37 – Instruções para continuar a história *Ninguém dá prendas ao pai natal*

Leiam o texto com muita atenção.

Ninguém dá prendas ao pai natal

O Pai Natal seguia pela televisão a cerimónia do desembulhar das prendas...

– Ai que infeliz que eu sou! – disse ele. – Ninguém dá prendas ao Pai Natal!

Mas mal tinha acabado de soltar aquele queixume, ouviu bater à porta:

– Quem vem lá? – perguntou.

– Sou eu, Pai Natal, a Menina do Capuchinho Vermelho. O Pai Natal abriu a porta e a visita ofereceu-lhe uma bonita capa vermelha.

– Ah, ah! – riu o Pai Natal.

– Onde está a graça? – perguntou irritada a Menina.

. – É que eu sou muito bem constituído – respondeu o Pai Natal. – Parece-me que esta capa não me vai servir.

O Pai Natal ofereceu à menina uma deliciosa chávena de chocolate quente com natas, uma receita típica do Pólo Norte. Foi então que se ouviu chamar:

– Pai Natal!

O Pai Natal abriu a porta e deu com uma bela menina, muito mal vestida, e com um par de sapatinhos de cristal na mão, que lhe disse:

– Aceita esta prenda, que ta dou eu, a Gata Borralheira.

– Querida menina, não sei posso... tenho um calo no dedo grande do pé. O Pai Natal descalçou-se e tentou enfiar aqueles sapatos delicados, mas foi em vão. Agradeceu e convidou-a a entrar e a tomar uma bebida quente.

A Menina do Capuchinho Vermelho, prestável como sempre, sugeriu à Gata Borralheira:

– Queres que te dê a morada da minha costureira? Parece-me que estás a precisar de um vestido novo. E, francamente, esses chinelos que trazes, nem servem para andar por casa!

Bateram de novo à porta: Truz, truz, truz.

Ana Saldanha, *Ninguém dá prendas ao pai natal*, Caminho, 2ª edição, 2002 (texto com supressões)

Agora é a vossa vez de escreverem um texto.

No texto que acabaram de ler, o Pai Natal recebe duas visitas. Outras personagens visitaram o pai natal naquele dia: o João Ratão, a Bruxa da Casinha de Chocolate, a Raposa e o Lobo Mau. Imaginem que presentes lhe terão oferecido, como terá continuado o convívio e continuem esta história.

Depois de terminarem de escrever o fim da história, leiam a história completa no livro que vos foi fornecido pela professora e comparem a história que criaram com a história original. Quais são as principais diferenças e semelhanças? No final da sessão, leiam-nas à turma.

Fonte: Manual de português do 3º ano A Grande Aventura (modificado)

Anexo 38 – Instruções para continuar a história *O zé das moscas*

O zé das moscas

Contam que um homem, meio amalucado, se queixava de sofrer de zumbidos, muitos zumbidos à volta da cabeça, que o punham zozinho, aluado e ainda mais maluco do que ele já era.

- São assim uns zumbidos bzz-bzz... bzz-bzz, que vêm e vão, passam e voltam, desandam e tornam. Bzz--bzz... bzz-bzz... Não entendo isto - contava ele a quem tinha tempo e paciência para ouvi-lo.

Havia os que se condoíam, havia os que se irritavam. Havia os que lhe fugiam, mal, ao longe, o enxergavam. Verdade se diga que o homem não tinha outra conversa.

Alguém lhe deu de conselho que fosse ao médico. As salas de espera dos consultórios estão cheias de casos destes, disseram-lhe. Uns ouvem zumbidos, outros, campainhas. Também há os que ouvem sinos. E os que ouvem sirenes. E os que não ouvem nada. Os médicos servem para isso mesmo, para escutar as queixas, classificar as doenças, ditar os tratamentos. Ele que se despachasse e fosse à consulta, porque, quase de certeza, o médico acharia remédio para o seu mal.

Ele foi.

- Senhor doutor, são assim uns zumbidos bzz-bzz... bzz-bzz, que vêm e vão, passam e voltam, desandam e tornam. Bzz-bzz... bzz-bzz...

Agora é a vossa vez de escreverem um texto.

No texto que acabaram de ler, o homem foi ao médico por ouvir constantemente uns zumbidos. Imaginem o que ele terá dito ao médico, o que o médico lhe terá dito a ele, qual o tratamento recomendado pelo médico, será que o Homem se curou? Enfim, continuem esta história.

Depois de terminarem de escrever o fim da história, leiam a história completa no livro que vos foi fornecido pela professora e comparem a história que criaram com a história original. Quais são as principais diferenças e semelhanças? No final da sessão, leiam-nas à turma.

António Torrado, *Vem aí o Zé das Moscas e Outras Histórias*, Livraria Civilização Editora, 2007 (Excerto)

Anexo 39 – Instruções para descrever um brinquedo

Oficina dos brinquedos

Começa no sótão de uma velha casa a história que vamos contar.

– Está frio, hoje! A quantos estamos?

– O cuco do relógio sabe. Deem-lhe corda que ele diz – lembra outra voz.

– Neste momento são precisamente nove horas, treze minutos e vinte e cinco segundos... Cucu... cucu... cucu... do dia 24 de dezembro de... Cucu... cucu... cucu...

De caixas, gavetas e arcas saem mais bonecos e brinquedos. Soldadinhos de espingarda partida, cavalos sem orelhas, macacos de algodão com o algodão à mostra, acorrem ao choro da boneca.

É ela que acredita que já ninguém a quer – diz o palhaço amolgado.

Mas o urso de peluche cor de canela fala para a boneca:

Estou, daqui, a ver a máquina de costura antiga. Lembrei-me de que tu podias...

António torrado, oficina dos brinquedos in dezembro à porta, Asa, 3ª edição, 2008 (texto com supressões)

Escolham um dos brinquedos do sótão desta velha casa e descrevam-no. Não digam a ninguém qual o brinquedo que escolheram. Será que os vossos colegas vão adivinhar de que brinquedo se trata?

Passem o esquema da planificação da descrição para o vosso caderno e preencham-no, antes de escreverem o vosso texto.

Apresentação do brinquedo		
Características	Adjetivos qualificativos	Tempos verbais
Cores:		
Tamanho:		
Forma:	Comparações	
Material de que é feito:		
Brincadeiras em que é usado:		
Opinião sobre o brinquedo:		

Escrevam agora a descrição do brinquedo selecionado. Leiam o vosso texto à turma para que os colegas adivinhem que brinquedo escolheram.

Fonte: Manual de português do 4º ano A Grande Aventura (modificado)

Anexo 40 – Instruções para recontar a fábula *Os caminheiros e o urso*

Leiam o texto com muita atenção.

Os caminheiros e o urso

Dois amigos seguiam por um caminho e, de repente, apareceu-lhes um urso. Um dos viajantes subiu rapidamente para uma árvore e escondeu-se na sua ramagem. O outro atirou-se ao chão e fingiu-se de morto.

O urso fartou-se de cheirar o homem deitado no chão, com a respiração suspensa, e acabou por se ir embora.

O viajante que se tinha escondido na árvore desceu devagarinho e depois perguntou ao colega:

– O que é que o urso te disse ao ouvido?

E o outro respondeu, aborrecido:

– Que não devo juntar-me a amigos que, perante o perigo, nos abandonam!...

A verdadeira amizade comprova-se nos momentos de perigo.

Fábulas de Esopo recontadas por António Mota, Gailivro, 4ª edição, 2007.

Depois de lerem o texto, recontem esta fábula escrevendo um texto narrativo com descrição.

- Registem os elementos do texto narrativo: quem, onde, quando, o quê, como.
- Planeiem a informação a inserir na introdução, desenvolvimento e conclusão.
- Façam a descrição: do urso, dos viajantes, do local e das emoções sentidas.
- Usem os adjetivos qualificativos para cada elemento descrito e usem comparações.

Escrevam o texto narrativo, utilizando os tempos verbais adequados e conetores do discurso: mas, apesar disso, finalmente, contudo...

Fonte: Manual de português do 4º ano A Grande Aventura (modificado)

Anexo 41 – Instruções para a escrita de um poema

Leiam o texto com atenção

Nove cores

É castanha a terra
onde a pá se enterra.
É castanha a folha
que a chuva molha.

— Porque é
cor de rosa este bebé?
— Porque logo de manhã
lhe dá banho a mamã.

Como o Sol é bom pintor!
Dos meus raios faz pincel:
Pinta os pintos cor de mel,
pinta o trigo de igual cor.

Por sobre as águas verdes, paradas,
lindas libélulas ágeis
agitam asas esverdeadas,
finas e frágeis.

Tiro da sacola
a lousa da escola:
Vou desenhar um fogão
e enchê-lo de carvão;
o carvão que está na caixa,
preto como o grilo e a graxa.

Mal o Sol se levanta,
sobre o telhado
encarnado
o galo canta.
A crista dele é vermelha
como a telha,
como a papoila do prado.

sob o azul dos céus,
sobre o azul do mar,
dizem adeus! Adeus!
As velas como lenços a acenar.

A neve é da cor da cal
Das pombas do meu pombal
E do sal
O rei da mesa.
Branco é pureza:
Toalha de batizado, véu de noivado.

António Manuel Couto Viana, Nove cores in
Versos de cacaracá, Texto, 3ª edição, 2010
(texto com supressões)

Depois de lerem o texto, inspirem-se na pintura de Joan Miró e escrevam um texto poético sobre ela. Associe à pintura sentimentos, elementos da natureza, atitudes, etc.



Fonte: Manual de português do 4º ano A Grande Aventura (modificado)

Anexo 42 – Instruções para escrita de um texto informativo sobre um animal em vias de extinção

Texto informativo sobre um animal em vias de extinção

Escolham um animal em perigo de extinção e pesquisem informação para preencherem o mapa de conceitos.

Animal: _____

Pertence à classe dos	A sua alimentação é	Tem como habitat

Os inimigos naturais são	Reproduz-se através	Caracteriza-se fisicamente

Utilizem a informação acima e integrem-na num texto informativo. Não se esqueçam de:

- Iniciar com uma introdução ao assunto
- Desenvolver o tema, usando vocabulário específico
- Apresentar a informação estruturada por subtemas e agrupada em parágrafos
- Terminar com uma conclusão

Fonte: Manual de português do 3º ano A Grande Aventura (modificado)

Anexo 43 – Instruções para a reescrita de um texto em diálogo entre a cegonha e a tartaruga

Vão escrever um pequeno texto

Texto: Diálogo.

Uma cegonha decidiu visitar a biblioteca da sua amiga tartaruga. Ficou tão admirada com a biblioteca que resolveu desafiar a tartaruga.

– Ó tartaruga, tive uma ideia brilhante! Podíamos convidar os animais nossos amigos para uma sessão especial de leitura, aqui na tua biblioteca. Que te parece?

– Não sei... como é que vamos fazer?

Imaginem a continuação e o final desta conversa entre a cegonha e a tartaruga.

Escrevam um diálogo bem organizado e dá-lhe um título.

Fonte: Prova de aferição de Língua portuguesa de 2009 (modificado)

Anexo 44 – Instruções para escrita de um convite aos amigos da cegonha, resposta e recado

Convite

Duas amigas, uma tartaruga e uma cegonha, decidem enviar um convite aos animais amigos para uma sessão de leitura na biblioteca da tartaruga.

É muito importante que o convite informe com clareza:

– quem está convidado;

– o que se vai fazer;

– onde e quando se realiza a sessão de leitura.

Fonte: Prova de aferição de Língua portuguesa de 2009 (modificado)

Resposta ao convite

Imaginem que são um dos animais amigos da cegonha e da tartaruga que recebeu o convite.

Respondam a esse convite.

Recado

Imaginem que são um dos animais que aceitou o convite das duas amigas, e vão para casa da tartaruga. Mas como se esqueceram de avisar a vossa mãe, deixam-lhe um recado para que ela saiba onde estão.

Anexo 45 – Instruções para escrita de um convite aos amigos do pastor ao cavalo e resposta

Vão escrever dois pequenos textos

Convite

O pastor decide enviar um convite ao cavalo para passarem um dia juntos. Imaginem o que eles poderão fazer.

É muito importante que o convite informe com clareza:

- quem está convidado;
- o que se vai fazer;
- onde e quando se podem encontrar.

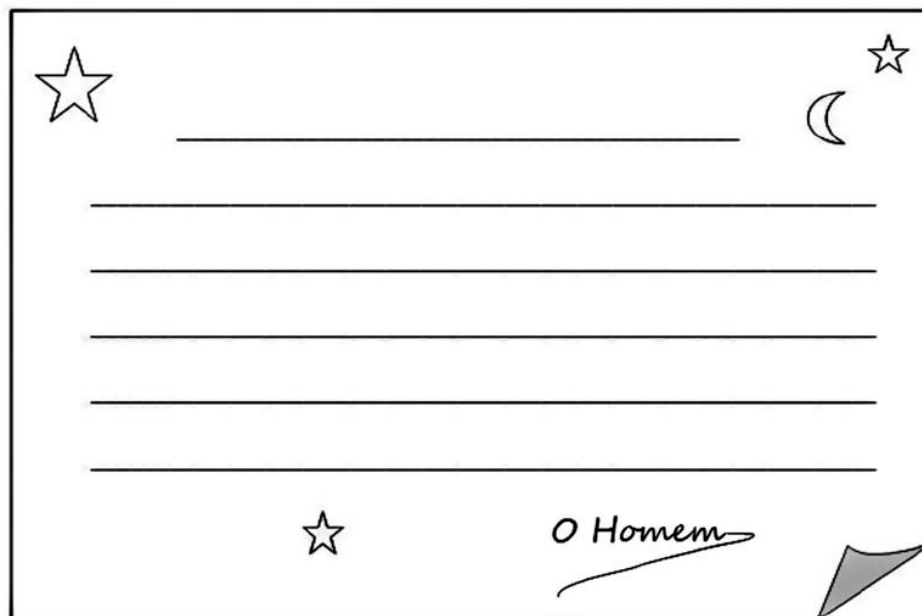
Resposta ao convite

Imaginem que são o cavalo que recebeu o convite. Respondam a esse convite.

Anexo 46 – Instruções para escrita de um bilhete do Homem para a lua

Como leram no texto, o Homem não avisou a Lua acerca da sua visita.

Imaginem e escrevam o bilhete que o Homem devia ter enviado à Lua, para a avisar do momento da sua chegada e para a informar do motivo da sua visita. Terminem o texto com uma saudação de despedida.



Fonte: Prova de Aferição de Língua Portuguesa de 2010 (modificado)

Anexo 47 – Instruções para escrita de um diálogo

Imaginem que antes de ir embora, o cavalo contou uma história ao pastor.

A história começava assim:

«Há muito tempo, havia um menino, chamado Luís, que era uma preocupação constante para os pais, porque era extremamente curioso e estava sempre metido em problemas. Por isso, o pai todos os dias lhe dizia:

– Tem cuidado, Luís, vê lá onde metes o nariz!»

Imagina a continuação e o final desta história.

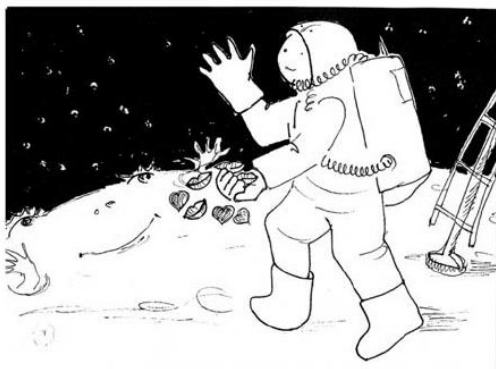
Inspirado na Prova de Aferição de Língua Portuguesa de 2003

Anexo 48 – Instruções para escrita de uma história a partir de imagens

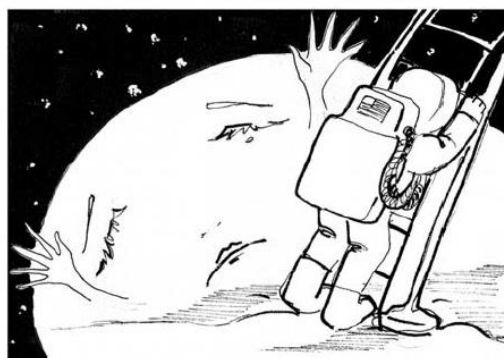
As imagens que se seguem continuam a história do Homem e da Lua que leste no primeiro texto.

Observem-nas com atenção.

①



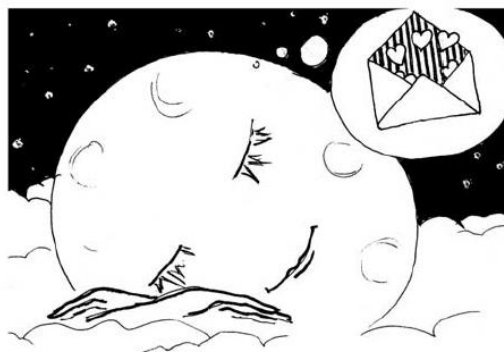
②



③



④



Escrevam a continuação da história, que leram, respeitando a ordem das imagens.

Organizem bem o vosso texto e deem-lhe um título.

Fonte: Prova de Aferição de Língua Portuguesa de 2010 (modificado)

Anexo 49 – Instruções para descrição e apresentação oral de uma personagem da fantasia

Vão escrever um pequeno texto

No reino da fantasia há muitas personagens! Pensem na vossa personagem favorita e descrevam-na. Refiram as suas características físicas e psicológicas e todos os aspetos que vos pareçam importantes para a individualizar de outras.

No final da sessão, leiam a vossa descrição à turma para que os vossos colegas procurem identificar a vossa personagem.

Fonte: Exercício inspirado em Manual de português do 3º ano A Grande Aventura

Anexo 50 – Instruções para escrita de conjunta de uma história

Escrita conjunta de uma história

Todos vocês conhecem histórias. Hoje, a vossa tarefa de escrita consiste na escrita de uma história à vossa escolha. Pode ser inventada por vocês, podem reescrever uma história que conheçam. Fica ao vosso critério. Contem-nos quem e como são as personagens, em que peripécias elas se envolvem e quando e onde ocorrem estas peripécias.

Anexo 51 – Instruções para descrição de uma visita de estudo ou passeio

Descrição de uma viagem ou passeio.

Com certeza, já participaram numa visita ou num passeio de estudo, com a vossa turma, os vossos pais, os vossos amigos ou com outros familiares.

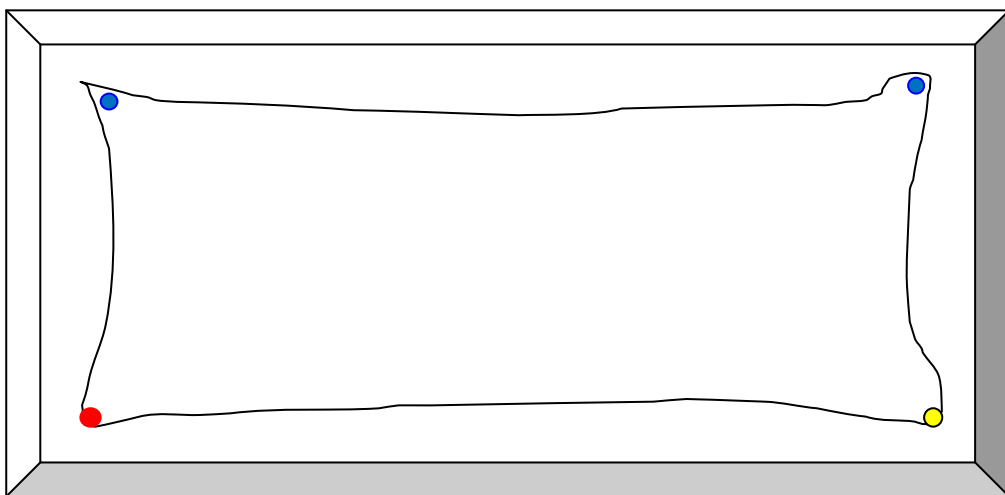
Façam o relato escrito desse acontecimento: contem-nos onde foram e com quem; descrevam-nos o que visitaram, o que observaram durante a visita ou o passeio e o que aprenderam. Digam-nos também quando aconteceu essa visita ou esse passeio e o meio de transporte que usaram.

Deem ao vosso relato um título sugestivo.

Fonte: Prova de Aferição de Língua Portuguesa de 2005 (modificado)

Anexo 52 – Instruções para escrita de um aviso sobre um urso

Imaginem que alguém tinha avistado um urso no Parque das nações em Lisboa. Imaginem que fazem parte do corpo de proteção civil e têm de escrever um aviso à população, a informar sobre a existência deste animal neste local e sobre as medidas a que os cidadãos devem tomar para se protegerem.



Anexo 53 – Instruções para escrita de um aviso para colocar à entrada do museu

Recordem as principais regras de segurança de um museu e escrevam um aviso para colocar à entrada do museu de arte antiga. Não se esqueçam de mencionar os objetos proibidos e as atitudes incorretas. Utilizem frases de tipo imperativo.



Fonte: caderno de escrita A Grande aventura – 4º ano (modificado)

Anexo 54 – Instruções para escrita de um anúncio de animais.

Escrevam um Anúncio. Passem o esquema abaixo para os vossos cadernos e completem-no.

Imaginem que encontraram um cãozinho perdido, mas os vossos pais não vos deixam ficar com ele.

Seguindo o modelo dos anúncios que acabaram de ler, escrevam vocês também um anúncio para afixarem numa loja vossa conhecida.

Podem inventar os dados sobre o animal (nome, idade e sexo) e imaginar as suas características e a situação em que foi encontrado.

Não se esqueçam de indicar um contacto: **inventam** uma morada ou um telefone.

DADOS SOBRE O ANIMAL Nome: _____ Idade: _____ Sexo: _____ Características: _____ _____ Situação em que foi encontrado: _____ _____ _____ Contacto: _____ _____

Fonte: Prova de aferição de Língua portuguesa de 2006 (modificado)

Anexo 55 – grelhas de observação de aula

Grelha de observação de aula – leitura de texto

Sessão nº		Texto:		
Nº	Objetivos das questões	Sem ajuda do adulto	Com ajuda do adulto	Ajudas e comentários

Grelha de observação de aula – leitura de texto alunas N e E

Sessão nº		Texto:			
	Objetivos das questões	Fez sem ajuda	Fez com ajuda dos colegas	Fez com ajuda do adulto	Ajudas e comentários

Grelha de observação de aula – escrita de texto

Sessão nº		Texto:		
		Sem ajuda do adulto	Com ajuda do adulto	Ajudas e comentários
Tipo de texto				
Informação				
Progressão	Coerência e vocabulário			
Estruturação	Parágrafos e sinais de pontuação			
Articulação intrafrásica	Utilização de elementos de ligação /frases isoladas			
Ortografia				

1. Se pudesses escolher o colega que fica ao teu lado na sala de aula, quem escolherias? 1.1 Qual é o teu colega que querias mesmo que ficasse ao pé de ti? _____ 1.2 Caso não pudesse ser o colega que tu gostas mais, que outro colega escolherias? _____ 1.3 Se também não pudesse ser o 2º colega que gostas mais, que colega escolherias? _____ 1.4 E quem não querias mesmo que ficasse ao pé de ti? _____	
2. Que colegas escolherias para fazer um trabalho de grupo contigo? 2.1 Se o grupo fosse de 2 pessoas, com quem gostavas mesmo de fazer o trabalho? _____ 2.2 Se o trabalho fosse para fazer em grupo de 3 pessoas, que outro colega escolherias? _____ 2.3 Se o trabalho fosse para fazer em grupo de 4 pessoas, que outro colega escolherias? _____ 2.4 E quem não gostavas mesmo que ficasse no teu grupo? _____	
3. Por ordem, diz quem são os teus amigos na turma 3.1 Qual é o teu melhor amigo(a)? _____ 3.2 Qual é o teu segundo melhor amigo(a)? _____ 3.3 Qual é o teu terceiro melhor amigo(a)? _____ 3.4 Quem achas que nunca vai ser teu amigo? _____	
4. Assinala com um círculo à volta da alínea, o que costumavas fazer nos intervalos e hora de almoço. Costumas: 4.1 Estar/brincar sozinho(a) _____ 4.2 Estar/brincar com pessoas da tua turma _____ 4.3 Estar/brincar com pessoas de outras turmas _____	
Com quem costumavas brincar nos intervalos e à hora de almoço? 4.4 Qual é o colega com quem brincas quase sempre? _____ 4.5 Indica outro colega com quem também costumavas brincar quase sempre. _____ 4.6 Indica ainda outro colega com quem também costumavas brincar quase sempre. _____ 4.7 E com quem não gostas mesmo de brincar? _____	