

ANA CRISTINA PASSEIRO AZINHEIRA

**A APRENDIZAGEM COOPERATIVA COMO
ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO NO 1º CICLO**

Orientadora: Isabel Sanches

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

Lisboa

2011

ANA CRISTINA PASSEIRO AZINHEIRA

**A APRENDIZAGEM COOPERATIVA COMO
ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO NO 1º CICLO**

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre no Curso de Mestrado em Educação Especial- Domínio Cognitivo e Motor conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Profª Doutora Isabel Sanches

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2011

Resumo

O presente projecto teve como objectivo a realização de uma intervenção, junto de uma turma onde está inserida uma aluna considerada com Necessidades Educativas Especiais, com um diagnóstico de Perturbação por Hiperactividade e Défice de Atenção.

No nosso caso, esta intervenção teve lugar numa turma de 1º ciclo constituída por uma diversidade de anos de escolaridade, sendo assim um grupo-turma bastante heterogéneo tanto a nível de aprendizagens como faixas etárias. Esta escola pertence a um agrupamento situado no Norte Alentejano.

Tendo em conta que a intervenção necessita de ser adequada, fundamentada e reflectida ao longo de todo o processo, optou-se pela metodologia de investigação-acção. Para a recolha e análise de dados preferimos as seguintes técnicas: pesquisa documental, entrevista semi-directiva, observação naturalista e sociometria.

Pretendemos, com a nossa intervenção, criar um trabalho de cooperação e colaboração na turma em questão, para que se alcance uma situação de inclusão educativa, em que os alunos aprendem todos e com todos, alcançando assim o sucesso educativo.

O nosso trabalho de intervenção, ao basear-nos em práticas de educação inclusivas, permitiu-nos alcançar os objectivos nele propostos.

Palavras-Chave:

Educação Inclusiva; Aprendizagem Cooperativa; Diferenciação Pedagógica inclusiva; Perturbação por Hiperactividade e Défice de Atenção (PHDA).

Abstract

This project aimed to carry out an intervention in a class where a student with Special Educational Needs, under a diagnosis of Attention Deficit and Hyperactivity Disorder, is inserted.

In our case this intervention took place in a class of a primary school, consisting of a variety of grades, so a rather heterogeneous group-class as far as learning levels and age groups is concerned. This school belongs to a group of schools located in North Alentejo.

Considering that the intervention should be an appropriate, reflected, reasoned action to be taken along the whole process, the work option was based on a methodology of action research. For data collection and its analysis we opted for the following techniques: documentary research, semi-directive interview, naturalistic observation and sociometry.

With our intervention we intend to create a work of cooperation and collaboration in the mentioned class, in order to reach a situation of inclusive education, where all the students learn and learn all together, thus achieving educational success.

Being based on practices of inclusive education, our intervention work enabled us to achieve the proposed objectives.

Keywords:

Inclusive Education, Cooperative Learning, Inclusive Educational Differentiation, Attention Deficit and Hyperactivity Disorder (ADHD).

Índice Geral

Introdução.....	8
1 - Enquadramento teórico	10
1.1. Educação inclusiva.....	10
1.1.1. Aprendizagem Cooperativa.....	15
1.1.2. Diferenciação Pedagógica Inclusiva	17
1.1.3. Perturbação por Hiperactividade e Défice de Atenção (PHDA).....	19
2. Enquadramento metodológico	23
2.1. Caracterização do projecto.....	23
2.2. Problemática e Questão de partida	25
2.3. Objectivos gerais do Trabalho de Projecto	26
2.4. Técnicas e instrumentos de pesquisa de dados	26
2.4.1. Pesquisa Documental.....	27
2.4.2. Observação Naturalista.....	28
2.4.3. Entrevista	29
2.4.4. Sociometria	30
2.5. Procedimentos para a recolha e análise de dados.....	31
3. Caracterização da situação inicial em que se interveio e dos contextos em que a mesma se insere	34
3.1. Contexto escolar.....	34
3.2. O grupo/a turma	36
3.2.2.1. Interacção do grupo- turma antes da Intervenção.....	37
3.2.2.3. Comportamento do/s aluno/s antes da Intervenção	40
3.2.3.1. História compreensiva do/s aluno/s	41
3.2.3.2. Percorso escolar	43
3.2.3.3. Nível actual de competências	44
4. Plano de Acção	46
4.1. Pressupostos teóricos.....	46
4.2. Planificação, realização e avaliação da Intervenção	46
4.2.2.1. Semana de 3 de Março a 5 de Março e de 8 a 12 de Março.....	52
4.2.2.2. Semana de 15 de Março a 19 de Março	56
4.2.2.3. Semana de 22 de Março a 26 de Março	59

4.2.2.4. Semana de 12 de Abril a 16 de Abril.....	62
4.2.2.5. Semana de 19 de Abril a 23 de Abril e de 26 de Abril a 30 de Abril....	65
4.2.2.6. Semana de 10 de Maio a 15 de Maio.....	68
4.2.2.7. Semana de 17 de Maio a 21 de Maio.....	71
4.2.2.8. Semana de 24 de Maio a 28 de Maio.....	74
4.2.2.9. Semana de 31 de Maio a 4 de Junho e de 7 de Junho a 11 de Junho.....	76
4.3. Avaliação global.....	80
Reflexões conclusivas.....	95
Referências bibliográficas Internet.....	102

Índice de quadros

Quadro 1 – Planificação Global da Intervenção em contexto de sala aula.....	49
Quadro 2 – Planificação das 1ª e 2ª sessões de intervenção.....	53
Quadro 3 – Planificação da 3ª sessão de intervenção.....	57
Quadro 4 – Planificação da 4ª sessão de intervenção.....	60
Quadro 5 – Planificação da 5ª sessão de intervenção.....	63
Quadro 6 – Planificação das 6ª e 7ª sessões de intervenção.....	66
Quadro 7 – Planificação da 8ª sessão de intervenção.....	69
Quadro 8 – Planificação da 9ª sessão de intervenção.....	72
Quadro 9 – Planificação da 10ª sessão de intervenção.....	75
Quadro 9 – Planificação das 11ª e 12ª sessões de intervenção.....	78
Quadro 10 – Grelha síntese das auto-avaliações.....	83
Quadro 11 – Grelha síntese das hetero-avaliações.....	84

Índice dos Apêndices

Apêndice nº 1.....	I
Apêndice nº 2.....	VII
Apêndice nº 3.....	XII
Apêndice nº 4.....	XVII
Apêndice nº 5.....	XIX
Apêndice nº 6.....	XXI
Apêndice nº 7.....	XXIII

Apêndice nº 8	XXVIII
Apêndice nº 9	XXXII
Apêndice nº 10	XXXVI
Apêndice nº 11	XL
Apêndice nº 12	XLI
Apêndice nº 13	XLII
Apêndice nº 14	XLIII
Apêndice nº 15	XLIV
Apêndice nº 16	XLV
Apêndice nº 17.....	XLVI
Apêndice nº 18.....	XLVII
Apêndice nº 19.....	XLVIII
Apêndice nº 20.....	XLIX
Apêndice nº 21.....	L
Apêndice nº 22.....	LI
Apêndice nº 23.....	LII
Apêndice nº 24.....	LIII
Apêndice nº 25.....	LIV
Apêndice nº 26.....	LV
Apêndice nº 27.....	LVI
Apêndice nº 28.....	LVII
Apêndice nº 29.....	LVIII
Apêndice nº 30.....	LIX
Apêndice nº 31.....	LX
Apêndice nº 32.....	LXI
Apêndice nº 33.....	LXII
Apêndice nº 34.....	LXIII
Apêndice nº 35.....	LXIV
Apêndice nº 36.....	LXV
Apêndice nº 37.....	LXVI
Apêndice nº 38.....	LXVII
Apêndice nº 39.....	LXIII
Apêndice nº 40.....	LXIX
Apêndice nº 41.....	LXX

Apêndice nº 42.....	LXXI
Apêndice nº 43.....	LXXII
Apêndice nº 44.....	LXXIII
Apêndice nº 45.....	LXXVIII
Apêndice nº 46.....	LXVIX

Introdução

A massificação das escolas é uma realidade nos dias de hoje. Sendo a massificação, escola de todos e para todos, um retrato fiel do meio cultural e social em que se insere e fundada em valores inclusivos, revela-se fundamental a operação de mudanças que visem a criação de oportunidades para que os alunos realizem experiências e aprendizagens activas, significativas, diversificadas, integradas, socializadoras e que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso educativo. Foi com base nessa filosofia que surgiu este trabalho de investigação-acção onde se fundamentou e planificou uma intervenção que se realizou numa turma de 1º ciclo pertencente a um Agrupamento de Escolas do Norte Alentejano. A escolha desta turma deveu-se às suas características um pouco particulares, pois era um grupo-turma heterogéneo constituído por várias faixas etárias e ainda integrando três anos de escolaridade, desafiando, assim, a promoção do trabalho de cooperação recorrendo a práticas pedagógicas inclusivas. De facto, a diversidade da turma apelou à criatividade de quem tentou pôr em prática estratégias inovadoras que promovessem o sucesso educativo dos alunos envolvidos. Enquanto docente de educação especial, desta turma, e em trabalho de parceria com a professora titular da mesma, foi nosso objectivo, implementar o trabalho de cooperação e colaboração permitindo dar respostas mais eficazes às necessidades educativas de todos os alunos num contexto de educação inclusiva.

Numa primeira fase foram aplicadas quatro técnicas características de um projecto desta envergadura, nomeadamente a pesquisa documental, a entrevista semi-directiva, a observação naturalista e a sociometria. Foram consultados e analisados documentos referentes à turma, à escola e ao agrupamento ao qual a escola pertence, a fim de aí extrair informações que nos dessem algum conhecimento do meio envolvente e também do seu funcionamento. Foram observados os comportamentos verbais e não verbais da turma em contexto sala de aula e aplicado um teste sociométrico para proceder ao levantamento das interacções estabelecidas entre os vários elementos. A entrevista serviu como instrumento de recolha de informação sobre o funcionamento da turma e das práticas pedagógicas utilizadas pela professora.

Numa segunda fase foi feita uma revisão de literatura existente sobre Educação Inclusiva e Trabalho Cooperativo. Ainda nesta etapa do trabalho, definiu-se o que era a perturbação por hiperactividade e défice de atenção a fim de conhecer em maior

profundidade a problemática com a qual tivemos, ao longo da nossa intervenção, de lidar e tentar dar respostas imediatas.

Na terceira fase procedeu-se a uma caracterização do contexto escolar, especificando o espaço físico e logístico da escola, os recursos humanos e a dinâmica aí desenvolvida. Posteriormente foi feita a caracterização da turma, em termos de estrutura e dinâmica, contemplando os níveis de aprendizagem dos alunos, a prática pedagógica desenvolvida e os aspectos relacionais da própria turma. Apresentaram-se os casos específicos que se destacavam no grupo, caracterizando o seu percurso escolar e especificaram-se os seus níveis de competências, não antes de termos apresentado a problemática e questão de partida assim como os objectivos gerais que nos propusemos alcançar na intervenção.

Após reunir toda a informação teórica, prática e técnica necessária, procedeu-se à planificação a longo prazo da própria intervenção. Numa fase posterior, elaboramos, semanalmente, uma planificação das sessões de intervenção que eram avaliadas, sobretudo através de auto e hetero-avaliações, a fim de promover uma avaliação/reflexão das mesmas.

No final da nossa intervenção recorreu-se novamente a aplicação das técnicas que fomentam a investigação-acção, ou seja, à observação naturalista, à sociometria e à entrevista semi-directiva, para daí retirarmos as conclusões necessárias, a fim de sabermos se os objectivos gerais, que nos tínhamos proposto alcançar no início da nossa intervenção, tinham sido atingidos. Mas, igualmente, para termos a noção que o trabalho de parceria pedagógica tinha sido conseguido, alcançando assim um maior sucesso no processo ensino/aprendizagem deste grupo-turma.

1 - Enquadramento teórico

1.1. Educação inclusiva

Foi na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (NEE) realizada em Salamanca em 1994, que se conseguiu o reconhecimento de uma escola para todos – Declaração de Salamanca – consignando o conceito de educação inclusiva como forma mais complexa e efectiva de aplicação do conceito de escola para todos.

O reconhecimento de que todos devem aprender juntos foi um importante avanço na longa história da discriminação, tal como surge neste documento “ o princípio fundamental da escola inclusiva consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (UNESCO, 1994).

“ A proclamação da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) é uma verdadeira “magna carta” da mudança de paradigma da escola integrativa para a educação inclusiva. Toda a declaração aponta para um novo entendimento do papel da escola do ensino regular na educação de alunos com NEE.” (Rodrigues, 2001, pp.80).

Citando o mesmo autor, a educação inclusiva surge “como um movimento para mudar as escolas a fim de torná-las capazes de responder à diversidade humana e a todos os alunos em situações de risco” (Rodrigues, 2003, pp. 108). Deste modo, a educação para todos revela-se como o grande princípio orientador de toda a filosofia inclusiva: a escola terá de “atender a todos os alunos, de acordo com as suas necessidades, as suas dificuldades e as suas motivações, respeitando o seu ritmo de aprendizagem, a sua cultura, o seu desenvolvimento” (Silva, 2004, pp.57).

Neste sentido, Sanches e Teodoro (2007) esclarecem que, de facto a educação inclusiva tem-se revelado como a estratégia que responde de forma mais eficaz às necessidades de todos os alunos em escolas e turmas regulares. Todos os alunos estão na escola para participar e realizar aprendizagens, as que forem capazes de fazer, com direito à disponibilização de estratégias, recursos humanos e materiais necessários. E, segundo a opinião dos mesmos autores - Sanches e Teodoro (2006, pp.72), na óptica da educação inclusiva a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidade, de políticas e de práticas educativas.

À luz destes princípios de inclusão, a escola terá de adoptar uma prática pedagógica não centrada no aluno, mas sim no currículo: um currículo flexível e em permanente construção. Defende Correia (2005, pp.27) que “devem ser as características e necessidades dos alunos a determinar o currículo a considerar, flexibilizando-se o trabalho em grupo e apresentando-se os assuntos de uma forma o mais concreta e significativa possível para estimular a participação”.

Actualmente, em Portugal, com a publicação do Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro, pretende-se um sistema de educação inclusivo que se deve estruturar e desenvolver atendendo à diversidade das características dos alunos e às diferentes necessidades ou problemas. De acordo com esse diploma (Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro), a escola e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade, através da individualização e personalização das estratégias educativas, para permitir dar resposta às necessidades educativas de todos os alunos. Neste sentido, importa não esquecer que todos podem aprender com todos. O actual desafio da educação passa por encontrar estratégias e atitudes que facilitem a aprendizagem de todos os alunos com todos e que utilizem a diversidade como um factor de desenvolvimento e enriquecimento (Silva, 2008). De facto, a presença de crianças consideradas com NEE na sala de aula do regular, é reconhecida como um estímulo que promove estratégias capazes de criar um ambiente mais rico para todos (Ainscow, 1997). A diversidade dos alunos exige não somente que a escola ofereça uma igualdade de oportunidades em termos de acesso, mas também e sobretudo uma diversidade de respostas no processo de ensino/aprendizagem de todos com todos (Resende e Soares, 2002). Deste modo, deverá apelar-se e valorizar-se o conhecimento de todos e de cada um, incentivando-se as suas contribuições para que a aprendizagem seja um processo social e dinâmico.

Segundo Correia (2008, pp. 20) “o conceito de inclusão, ou seja, a inserção do aluno considerado com NEE ultrapassa em muito o conceito de integração visto assumir que a heterogeneidade que existe entre os alunos é um factor muito positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais profícuas”.

A prática educativa inclusiva, segundo Sanches e Teodoro (2006) tem como meta promover o sucesso pessoal e académico de todos os alunos numa escola inclusiva. Deste modo, a escola inclusiva terá de adoptar uma prática pedagógica não centrada no aluno mas sim no currículo: currículo flexível e em constante construção. Correia (2005, pp. 27) afirma que “devem ser as características e necessidades dos alunos a determinar o currículo a considerar, flexibilizando-se o trabalho em grupo e

apresentando-se os assuntos de forma o mais concreta e significativa possível para estimular a participação”.

Mas a construção efectiva de uma escola inclusiva depende fundamentalmente de mudanças a desenvolver, primeiro na mentalidade e depois nas práticas pedagógicas dos docentes. A mudança de mentalidades, políticas e práticas educativas imputa às escolas, segundo Sanches (2005, pp. 128) “a necessidade de deixar de excluir para incluir e de educar na diversidade dos seus públicos, numa perspectiva de sucesso de todos e de cada um” excluindo, assim, as tradicionais metodologias. Para Correia (1997) a educação inclusiva nas escolas passará a ser uma realidade quando os professores do ensino regular em cooperação com os professores do ensino especial desenvolverão estratégias de intervenção inclusiva adequadas a cada aluno. Cabe aos docentes do ensino regular e especial encontrarem estratégias e atitudes que facilitem a aprendizagem de todos os alunos e com todos e que utilizam a diversidade como um factor de desenvolvimento e enriquecimento (Silva, 2008). A mesma autora afirma que o trabalho deve ser desenvolvido para que se perspetive a inclusão escolar de todos, trabalhando sobre as suas potencialidades e capacidades, através de estratégias e recursos, do estabelecimento de uma organização escolar facilitadora dessas medidas e da cooperação entre professores. Sanches e Teodoro (2007) reforçam esta perspectiva afirmando que a educação inclusiva tem-se revelado uma estratégia que responde positivamente às necessidades educativas de todos os alunos em escolas e turmas do ensino regular. O ensino deverá ser orientado, como afirma Correia (2008, pp. 25) para o aluno que deverá ser visto como um todo, “considerando três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, socioemocional e pessoal – tendo por base as suas características e necessidades.” O modelo da escola inclusiva é um modelo que, aparentemente, defende os direitos dos alunos com NEE, que promove a criação de igualdade de oportunidades educacionais (Correia, 2008).

Embora os docentes acreditem no conceito de inclusão, verifica-se que apresentam alguns receios em relação a este processo de mudança, sobretudo porque lhes falta a formação necessária para ensinar alunos com NEE (Correia & Martins, 2000). Segundo Correia (2008, pp. 23) “os professores sentem dificuldades em fazer adaptações curriculares, em lidar com algumas necessidades médicas e físicas dos alunos e dos procedimentos a seguir em caso de emergência”. Mas, no geral, estas dificuldades são ultrapassadas uma vez que os professores têm oportunidades de trabalhar com outros profissionais, aliviando assim as suas preocupações (Correia,

2008). Como afirmam os autores Clement & cols. (1995, citados por Salend, 1998) “este trabalho de colaboração/cooperação permite, ainda, a partilha de estratégias de ensino, uma maior monitorização dos progressos dos alunos, o combate aos problemas de comportamento e o aumento da comunicação com outros profissionais de educação e com os pais.”

Podemos assim concluir que os professores que desempenham as suas funções em escolas inclusivas “colaboram e planeiam mais, aprendem novas técnicas uns com os outros, participam num maior número de formação, demonstram vontade de mudar e utilizam uma diversidade de estratégias para ensinar os alunos com NEE” (Correia, 2008, pp. 23-24).

Neste sentido, a escola deverá reconhecer e satisfazer as necessidades dos seus alunos, adaptando-se aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem, de forma a proporcionar um desenvolvimento harmonioso de todos os seus alunos. As convicções e os valores estabelecidos na filosofia de uma Escola Inclusiva assentam em aspectos relacionados com a participação de todos os alunos e com o respeito pela diversidade, incentivando as escolas a esforçarem-se por encarar o aluno como um todo, dando relevância não só aos aspectos académicos, mas também aos aspectos sociais e emocionais.

Na perspectiva de que as Escolas terão de ser espaços abertos e solidários que proporcionem uma educação para todas as crianças, há pois que investir nas mudanças metodológicas e organizativas das escolas, numa maior colaboração e cooperação entre professores, na sua formação e numa maior responsabilização na adequação dos currículos de modo a poder dar-se resposta a este novo conceito de educação para todos.

Deste modo, para se conseguir uma verdadeira Escola Inclusiva é necessária a implementação de uma liderança eficaz. O órgão de gestão desempenha um papel crucial quanto ao envolvimento e à partilha de responsabilidades com todo o corpo docente da escola no que concerne à planificação e à consecução dos objectivos que levam ao sucesso escolar de todos e de cada um dos alunos. Cabe, portanto ao órgão de gestão a responsabilidade de, em parceria com os professores, fazer com que toda a comunidade educativa se sinta integrada no mesmo projecto que tem por base os princípios da inclusão.

Há ainda um conjunto de barreiras a que a gestão deve dar atenção, nomeadamente o não cumprimento do estipulado no novo diploma – Decreto-Lei

nº3/2008, de 7 de Janeiro, no que respeita a cumprimento de prazos nos procedimentos de referenciação, de avaliação e de aplicação do Programa Educativo Individual. Quanto a apoios não deve descorar a possibilidade de celebração de protocolos com instituições públicas ou privadas, locais ou regionais que possibilitem o acompanhamento a alunos por parte de outros profissionais (psicólogos, terapeutas de fala e terapeutas ocupacionais) bem como para a criação das condições necessárias à implementação dos Planos Individuais de Transição. Também deve assegurar, atempadamente, a participação de profissionais dos serviços de saúde na avaliação e acompanhamento de alunos referenciados. Estas barreiras devem ser ultrapassadas para que as escolas se tornem verdadeiramente inclusivas e possam oferecer todas as condições a qualquer aluno que a frequente.

Relativamente à colaboração e cooperação de professores, é indispensável que se provoquem ambientes de entreaajuda onde a confiança e o respeito mútuos estejam presentes. Nesta perspectiva, uma Educação Inclusiva exige mudanças importantes relativamente ao desempenho do professor, passando este a intervir mais directamente com os alunos com NEE. Por outro lado, em vez de se esperar que o professor possua todo o conhecimento e técnicas necessários para o atendimento de todos os alunos da turma, deve ser disponibilizado um grupo de profissionais que o assista e o torne capaz de resolver problemas (Correia, 2008). Os alunos com NEE precisam, muitas vezes, de usufruir de um conjunto de apoios especializados, pelo que educadores e professores devem relacionar-se e colaborar, sempre que possível com os professores de educação especial e com os outros técnicos ao serviço da escola (psicólogo, terapeuta, médico ou técnico de serviço social).

É certo que os profissionais da escola devem trabalhar em equipa mas estes não devem descorar um membro importante nas tomadas de decisão - a família! A família deverá fazer parte das equipas, conjuntamente com todos os profissionais. Será essencial que as práticas de relacionamento com as famílias dos alunos com NEE devam ir no sentido de os motivar e encorajar a participar, respeitando-se os seus valores e estabelecendo prioridades (Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro).

Numa escola que se quer inclusiva, o sistema impõe um grande desafio: a construção da sua autonomia consubstanciada na elaboração de um projecto educativo próprio.

O projecto educativo será o documento que identifica a escola quer no domínio organizativo, no sentido de encontrar a melhor forma de funcionamento para conseguir atingir os seus objectivos, quer no domínio pedagógico.

1.1.1. Aprendizagem Cooperativa

Segundo Correia (2003) o ensino inclusivo arrasta os docentes para a criação de ambientes de interajuda, que se operacionalizam através de aprendizagens cooperativas, onde a confiança e o respeito mútuos são características essenciais que levam ao encontro de estratégias capazes de consolidar as áreas fortes dos alunos, dando respostas adequadas às suas necessidades.

Para González (2003) o trabalho cooperativo favorece a interdependência entre os alunos e todos aprendem com todos. Assim sendo, através das aprendizagens cooperativas, desenvolvem-se relações de partilha, solidariedade e colaboração entre todos (Leitão, 2000). Através da aprendizagem cooperativa os docentes concebem condições para que os alunos respeitem o trabalho realizado e desenvolvam estratégias próprias de resolução de dificuldades, recorrendo à ajuda dos seus pares. Segundo Resendes e Soares (2002, pp. 89) “aprende-se a estudar, a ser autónomo e cooperante num clima de afectividade”. Para Sanches (2005) a aprendizagem cooperativa não é nem mais nem menos que um aprender em grupo e com o grupo, tornado o aluno responsável e responsabilizante, “com o trabalho cooperativo, da competição passa-se à cooperação, privilegiando o incentivo do grupo em vez do incentivo individual, aumenta-se o desempenho escolar, a interacção dos alunos e as competências sociais.” Acrescenta, ainda, a mesma autora que “quando os vários elementos do grupo dependem uns dos outros para o sucesso final, todos se esforçam para um bom desempenho, promovendo a cooperação e a colaboração, aplicando a máxima “não se pode ter sucesso sem os outros” (Sanches, 2005, pp 134). Segundo a mesma autora, Sanches (2005), o professor ao promover “aprendizagem cooperativa e a sucessiva autonomização dos alunos” terá mais tempo para dar aos alunos, considerados com NEE, repostas mais adequadas às suas reais necessidades, com esta forma de ensino-aprendizagem o professor empregará mais tempo a planificar, sendo esta, segundo Correia (2008), “uma etapa de preparação para a intervenção onde se analisa a informação recolhida sobre o aluno e sobre os seus ambientes de aprendizagem”.

Desta forma, poder-se-á afirmar que promover uma maior gestão cooperativa da sala de aula poderá ser realmente uma experiência positiva para os alunos pois esta estratégia deverá criar “ um clima de aula estimulante numa perspectiva de desenvolvimento de autonomia, da responsabilidade, da iniciativa... construindo ou ajudando a construir elementos dinamizadores do seu projecto de vida e actuates no projecto de construção da comunidade em que se inserem” (Sanches, 2001, pp 184). Marreiros (1998) considera ainda que devem fazer parte da aprendizagem cooperativa, momentos de reflexão conjunta sobre a eficácia do trabalho desenvolvido pelo grupo como última etapa do processo. Assim sendo Correia & Martins (2000) citados por Correia (2008, pp.36) consideram que “a cooperação é um processo interactivo, através do qual os intervenientes, com diferentes experiências encontram soluções criativas para problemas mútuos”.

O trabalho cooperativo é “um implicar os alunos na construção dos saberes a realizar” (Sanches, 2005, pp.133). A motivação é mais forte para completar a tarefa e todos se esforçam para contribuir e alcançar os objectivos do grupo (Marreiros, 1998). A estruturação da aprendizagem cooperativa em grupos heterogéneos encoraja os alunos à partilha e ao apoio mútuo ao longo do processo de aprendizagem (Marreiros, 1998; Leitão, 2000). A interdependência positiva no grupo consegue-se pela divisão de tarefas, diferenciação de papéis, atribuição de recompensas, estabelecimento de objectivos comuns para o grupo e realização final de um único produto de trabalho. Marreiros (1998) considera ainda que devem fazer parte da aprendizagem cooperativa, momentos de reflexão conjunta sobre a eficácia do trabalho desenvolvido pelo grupo como última etapa do processo. Através dela, os alunos avaliam a consecução das tarefas, a eficácia da sua aptidão social e a globalização do trabalho desenvolvido. Potencia-se o desenvolvimento da responsabilização dos alunos, a auto-disciplina, espírito crítico e auto-estima (Gregório, 1997).

O trabalho de grupo consiste numa modalidade de trabalho autónomo na medida em pode ser realizado pelos alunos, praticamente sem a intervenção do professor, que assume um papel de mediador e orientador (Gregório, 1997). O foco desvia-se do indivíduo e da competição para se centrar no grupo e na cooperação (Sanches, 2005). Neste sentido, Leitão (2000) esclarece que o controlo da actividade deixa de estar centrada no professor, para ser partilhado com os alunos, reconhecendo que os alunos têm proficiência para se apoiarem reciprocamente nas aprendizagens (Leitão, 2006). Por outro lado, como Sanches (2005) afirma, a promoção de actividades cooperativas conduz

ao desenvolvimento de uma progressiva autonomia nos alunos, o que deixa o professor mais liberto para dar apoio aos alunos que dele mais necessitam.

1.1.2. Diferenciação Pedagógica Inclusiva

A diferenciação pedagógica inclusiva consiste numa concepção de ensino e de aprendizagem, através da qual o professor procura fazer progredir no currículo um aluno, em situação de grupo, através de uma selecção apropriada de métodos e estratégias de ensino-aprendizagem (Niza, 1996, citado por Morgado, 2003). Cadima (1997, pp. 14) refere que na diferenciação pedagógica inclusiva “ não se trata de dar mais a quem tem menos, ou de partir do que os alunos não sabem”. É, sim, criar situações em que cada aluno partilha o que já sabe com os seus pares do grupo. Ou seja, a diferenciação que inclui utiliza a diversidade como essencial no processo de ensino-aprendizagem. A diversidade será o ponto de partida para se planificar e agir, considerando o grupo heterogéneo e com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. A mesma autora – Cadima (1997, pp.14) acrescenta que a diferenciação pedagógica “passa por organizar as actividades e as interacções, de modo a que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações didácticas enriquecedoras, tendo em conta as suas características e necessidades”.

Tal como afirmam Sanches e Teodoro (2007, pp.115), uma diferenciação pedagógica inclusiva

“É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das actividades para as realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar. É abrir a escola a uma socialização do saber entre professores e alunos.”

Como se verifica, existem estratégias necessárias e fundamentais para proporcionar aos alunos uma grande diversidade de oportunidades de aprendizagem, promovendo o seu sucesso educativo e social. De entre várias há a aprendizagem cooperativa e o trabalho em tutoria que é de todo o interesse abordar.

A aprendizagem cooperativa é definida por Bessa e Fontaine (2002, pp. 157) como uma estratégia de ensino-aprendizagem que recorre à

“utilização dos pares como recurso fundamental do trabalho pedagógico e compreende três formas distintas de o fazer: a aprendizagem

cooperativa (no sentido estrito do termo), que utiliza pequenos grupos de três ou quatro indivíduos, com diferentes níveis de competências; a explicação por pares, que agrupa os alunos em diádes constituídas por indivíduos com níveis de competências diferentes, cabendo ao mais competente o desempenho do papel de tutor; e a colaboração entre pares, que agrupa igualmente os indivíduos em diádes, constituídas por indivíduos com o mesmo nível de competência.”

Desta forma, poder-se-á afirmar que promover uma maior gestão cooperativa da sala de aula poderá ser realmente uma experiência positiva para os alunos pois esta estratégia deverá criar “um clima de aula estimulante numa perspectiva de desenvolvimento de autonomia, da responsabilidade, da iniciativa... construindo ou ajudando a construir elementos dinamizadores do seu projecto de vida e actantes no projecto de construção da comunidade em que se inserem ” (Sanches, 2001, pp. 184). Assim, promover-se-á a cooperação entre professor e aluno e entre os próprios alunos, pois como a mesma autora refere, “a sala de aula não é um espaço do professor, é um espaço a partilhar por todos, onde cada um tem responsabilidade por tudo o que ali acontece” (2001, pp.84). Então, esta estratégia vai fazer com que haja igualmente interacção, partilha de direitos, em que todos os alunos caminham lado a lado com o mesmo objectivo. Também afirma que a promoção de actividades cooperativas conduz ao desenvolvimento de uma progressiva autonomia nos alunos, o que deixa o professor mais liberto para dar resposta e apoio aos alunos que dele mais necessitam.

A cooperação e a entreajuda presentes num trabalho de tutoria permite que a construção das aprendizagens seja mais significativa para os alunos. Para além da vantagem cognitiva associada à realização de novas aprendizagens (Vygotsky, 1962, 1978, 1985, citado por Sanches, 2005), os alunos aprendem também a valorizar a cooperação, desenvolvem estratégias de reflexão e de organização do raciocínio (Resendes & Soares, 2002). As autoras acrescentam que esta estratégia permite que o aluno se torne parceiro intelectual do professor na aprendizagem e no ensino. A aprendizagem realizada com os pares é indispensável numa escola inclusiva, em que todos os alunos possam aprender com todos, indo o mais longe possível nesse percurso, utilizando os instrumentos que têm, os seus perfis de aprendizagem e os seus pontos fortes (Sanches, 2005).

Em suma, o ensino em cooperação e a tutoria de pares são métodos de ensinamentos preferenciais, por proporcionarem uma grande diversidade de oportunidades de

aprendizagem a todos os alunos, incluindo os alunos considerados com NEE (Niza, 2000).

1.1.3. Perturbação por Hiperactividade e Défice de Atenção (PHDA)

A PHDA pode ser descrita como uma perturbação do comportamento infantil, de base genética, em que estão implicados diversos factores neuropsicológicos, que provocam na criança alterações na atenção, impulsividade e uma grande actividade motora. Trata-se de um problema generalizado de falta de autocontrolo com repercussões no desenvolvimento, na capacidade de aprendizagem e na adaptação psicossocial (Barkley, 2006). Segundo o mesmo autor, as pessoas com PHDA são descritas pelos outros como revelando crónicas e excessivas dificuldades de desatenção e/ou hiperactividade-impulsividade nos diversos contextos e situações sociais em que é exigida a manutenção da atenção, o controlo dos movimentos, a inibição dos impulsos e a regulação do seu próprio comportamento. Para os autores Lorente e Ávila (2004) a PHDA apresenta-se como uma perturbação da conduta com origem neurológica. No entanto, segundo Parker (2005, pp. 8) “a desordem por défice de atenção caracteriza-se pelo inadequado desenvolvimento das capacidades de atenção e, em alguns casos, por impulsividade e/ou hiperactividade”. Parker (2005) acrescenta ainda que existem diferentes tipos de desordem por défice de atenção, visto que algumas crianças são excepcionalmente hiperactiva e impulsivas, outras são apenas mais desatentas e que outras ainda apresentam os três tipos. Sendo os três tipos:

- desordem por défice de atenção/hiperactividade, tipo predominantemente caracterizado pela desatenção;
- desordem por défice de atenção/hiperactividade, tipo predominantemente caracterizado pela hiperactividade-impulsividade;
- desordem por défice de atenção/hiperactividade, tipo misto.

O tipo que se caracteriza pela predominância da hiperactividade-impulsividade e o tipo que apresenta uma combinação dos diferentes traços representa a maior parte das crianças com défice de atenção/hiperactividade (Parker, 2005, pp. 9).

Parker (2005), na sua obra descreve ainda algumas características para a desatenção e hiperactividade-impulsividade, sendo elas:

ao nível da desatenção:

- a criança presta pouca atenção aos pormenores ou comete erros por descuido nas tarefas escolares;

- nas tarefas escolares tem dificuldades em fixar a atenção;
- parece nunca ouvir o que se lhe diz;
- tem dificuldades em seguir instruções;
- tem dificuldades em organizar tarefas e actividades;
- não gosta de se envolver em tarefas que requerem esforço mental;
- distrai-se com facilidade.

Ao nível da hiperactividade/impulsividade:

- mexe muito as mãos ou os pés, ou contorce-se na cadeira;
- levanta-se muitas vezes da cadeira;
- fala muito e com rapidez.
- tem dificuldades em esperar pela sua vez, quer em filas ou em situações de jogos em grupo;
- interrompe os outros ou incomoda-os.

De uma forma consensual, os principais investigadores e organismos que se dedicam ao estudo da hiperactividade referem que estas crianças se encontram mais susceptíveis a apresentar, ao longo da sua vida, as seguintes condições: abandono escolar precoce, insucesso escolar e habilitações académicas baixas, poucos ou nenhuns amigos, baixa produtividade no trabalho, envolvimento em actividades antisociais, sintomas depressivos e perturbações da personalidade (Barkley, 2002).

É ao nível da atenção que a criança considerada com PHDA apresenta maiores dificuldades. A sua atenção divaga entre diversos estímulos, não se focando em nenhum. De facto, esta criança apresenta uma grande vulnerabilidade aos estímulos de contexto, distraíndo-se facilmente por não se conseguir abstrair dos menos importantes para focar a sua atenção no considerado essencial (Lopes, 1998; Falardeau, 1999; Lorente & Ávila, 2004; Maia & Verejão, s.d.). Assim, devido a essa deficiência na selecção de estímulos, a criança acaba por se submeter totalmente a eles, como Falardeau (1999) acrescenta que durante muitos anos os especialistas aconselhavam a eliminação dos estímulos presentes no meio que rodeava a criança. Contudo, segundo o autor, verificou-se que os comportamentos impulsivos e de fraca concentração da atenção aumentaram, em virtude de esse ambiente envolvente se tornar mais monótono. O autor considera que se deve tornar as tarefas mais atractivas para a criança.

Segundo os autores DuPaul e Stoner (1994, citados em Lopes, 2003), existem alguns aspectos que deverão ser tidos em conta para uma melhor gestão dos comportamentos de uma criança com PHDA, começando por uma profunda avaliação dos problemas que esta apresenta na sala de aula, para que posteriormente tendo em conta as suas características se possam delinear estratégias de intervenção eficazes. De seguida, o professor deverá fornecer frequentemente, a estas crianças, reforços positivos ou recompensas (do agrado da criança) pelos bons comportamentos para que consiga cativar a atenção motivando-os para a aula, assim como deve ser capaz de o repreender no sentido de o reorientar para a tarefa em curso (DuPaul e Stoner, 1994, citados por Lopes, 1993).

Os professores deverão orientar estas crianças (com PHDA) ao invés de tentar manipulá-las através de estratégias comportamentais, uma vez que o bom desempenho académico permite aos alunos orientarem-se sistematicamente para objectivos curriculares, inconciliáveis com comportamentos disruptivos. Lopes (2003) refere ainda que

“as regras de ouro para lidar com todos os alunos e por maioria de razão para lidar com os alunos com PHDA são: instruir e prevenir. Numa sala de aula, isto significa centrar o trabalho nas tarefas académicas e criar um ambiente de aprendizagem em que os comportamentos disruptivos sejam mais prevenidos do que corrigidos e em que o professor, por consequência, seja mais proactivo do que reactivo.”

Como tal, alguns autores citados por Lopes (2003) sugerem um conjunto de comportamentos proactivos por parte do professor, tais como: os professores deverão discutir, promover e lembrar as regras da sala de aula, deverão utilizar o contacto visual, para fomentar comportamentos e fornecer sinais, deverão circular para fornecer feedback aos alunos, o ritmo das aulas deverá ser calmo e dirigido pelo professor, o professor deverá assegurar-se que todas as actividades são bem compreendidas, mantendo os alunos com PHDA junto da sua carteira onde poderá monitorizar os seus comportamentos assim como o ritmo de trabalho. Fundamentalmente o papel do professor deverá ser o de promover o envolvimento nas actividades académicas e não propriamente o de controlar os comportamentos.

São assim as salas de aula com filosofia inclusiva as que permitem uma resposta mais categórica à problemática da PHDA. Tal como Rodrigues (2005) afirma, um sistema de aprendizagem cooperativa, em pares ou em regime de tutoria, combinando a criança considerada com PHDA com um colega calmo, pouco influenciável e

organizado, permite uma disponibilidade e um atendimento mais eficaz, ajudando de forma positiva o aluno e contribuindo para a melhoria das competências e atitudes de ambos.

Para ajudar a criança a controlar a sua atenção, convém que ela se sente num local tranquilo, longe de elementos distractores, como sejam as janelas, porta, painéis, armários e caixotes do lixo (Lorente & Ávila, 2004). Maia e Verejão (s.d.) também aconselham a utilização de um quadro de registo de bom comportamento e de trabalho, com atribuição de pontos mediante um contrato de comportamento elaborado conjuntamente com a família. O professor deve estabelecer frequentemente contacto visual com o aluno e utilizar um tom de voz tranquilo e firme. As indicações de tarefas ou actividades devem ser simples, claras e breves (Lorente & Ávila, 2004). As tarefas complexas devem ser divididas em unidades menores e a criança deve ser ajudada a organizar o tempo que despende para cada tarefa, estabelecendo prioridades (Maia & Verejão, s.d.).

O reforço positivo deve ser muito utilizado e de forma específica. O professor deve demonstrar o seu interesse pelas conquistas do aluno, sinalizando-as construtiva e positivamente (Maia & Verejão, s.d.). Neste âmbito, Rodrigues (2005) realça que a forma mais eficaz de aumentar a frequência dos comportamentos desejados é utilizar o reforço positivo, sempre que a criança cumpre uma tarefa, regra ou apresenta um comportamento adequado à situação.

É precisamente na escola que existem maiores oportunidades de se realizar um trabalho junto de um aluno considerado com PHDA tendo em vista a melhoria dos seus comportamentos, auto-estima e desempenhos. De facto, Salgueiro (1996) considera de extrema importância a utilização do ambiente dinâmico e positivo que a escola é capaz de oferecer.

2. Enquadramento metodológico

2.1. Caracterização do projecto

O presente projecto centra-se numa metodologia de trabalho denominada de investigação-acção. Segundo Almeida (2001, pp. 176) existem grandes vantagens na prática desta metodologia de investigação. “Ela implica o abandono do praticismo não reflexivo, favorece, quer a colaboração interprofissional, quer a prática pluridisciplinar — quando não interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar —, e promove, inegavelmente, a melhoria das intervenções em que é utilizada.” Moreira (2001, citada por Sanches 2005, pp. 129) reforça esta ideia afirmando que

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

O contributo da investigação-acção na prática educativa pode e deve levar a uma participação mais activa do professor, como agente de mudança. Como refere Benavente et al. (1990, pp. 11), “os processos de mudança são problemática nuclear da investigação-acção”. Ao utilizarmos esta metodologia neste Projecto, aquilo que, efectivamente, se pretende é a mudança na forma e na dinâmica da intervenção educativa. É aquilo que Perrenoud (1989, citado por Benavente et al., 1990) designa por “Sociologia da Intervenção”. Esta intervenção capaz de produzir mudança só é possível quando nos implicamos todos (comunidade educativa) num mesmo dinamismo de acção e intervenção.

Mudar implica alterar mentalidades, formas de estar e actuar. É complicado, “porque, tendo como objectivo melhorar a vida das pessoas, pode estar a pôr em conflito as suas crenças, estilos de vida e comportamentos. Para que essa mudança seja efectiva, é necessário compreender a forma como os indivíduos envolvidos vivenciam a sua situação e implicá-los nessa mesma mudança, pois são eles que vão viver com ela” (Sanches, 2005, pp. 128).

Ainda o mesmo autor refere que a investigação-acção vai permitir que os destinatários também assumam as responsabilidades de saber e decidir quais as mudanças que pretendem. A estratégia mais eficaz para que ocorram as necessárias mudanças na comunidade educativa será o envolvimento de todos os intervenientes, numa dinâmica de acção-reflexão-acção. Neste sentido, a investigação-acção surge como uma metodologia eficaz (Sanches, 2005).

Da investigação-acção fazem parte fases de reflexão crítica e sistemática sobre a própria acção, a fim de se verificar a articulação entre a teoria e a prática (Esteves, 2008).

O processo de investigação-acção, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, pp. 292) “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais”. Neste caso específico, pretende-se operar mudanças na dinâmica da turma em que se vai intervir, para alcançar resultados que possam ser directamente aplicados em decisões de carácter prático. Por esta razão, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que esta metodologia investigativa se inclui na perspectiva tradicional de investigação aplicada, em que há uma preocupação com as implicações práticas imediatas da investigação.

Como é fundamental neste tipo de metodologia, serão ainda adoptadas técnicas qualitativas para a recolha de dados, como a pesquisa documental, a observação directa, a entrevista e a sociometria. Segundo Sanches (2005, pp. 140) “uma metodologia centrada na investigação-acção permite-nos operacionalizar uma diferenciação curricular e pedagógica inclusiva ao invés de uma diferenciação que retoma e reforça a uniformidade, a exclusão.” A tomada de decisões sobre as mudanças a realizar e a sua operacionalização é indissociável do envolvimento de todos os sujeitos na investigação-acção (Esteves, 2008), uma vez que implica um processo participativo e colaborativo, numa “dinâmica de acção /reflexão/acção contínua e sistemática” (Sanches, 2005, pp. 128). As interpretações e análises críticas, fruto de reflexões, são utilizadas como orientações para avaliar e decidir qual o próximo passo a dar no processo de investigação (Ainscow, 1997).

Como tal, o desenvolvimento desta investigação-acção será feito num processo em espiral, contínuo e dinâmico, como Lewin (s.d., citado por Esteves, 2008) aconselha, composto por ciclo formados por etapas de planificação, acção, observação e reflexão. Através deste modelo de acção, pretende-se conseguir uma mudança progressiva no contexto a intervir, tal como aconselham Grundy e Kemmis (1998, citado por Esteves,

2008), num processo contínuo de aprendizagem (Marques e Sarmiento, 2007). Procurar-se-à, através da dinâmica cíclica da investigação-acção, regular a prática desenvolvida, recolhendo informações que serão utilizadas no processo de tomada de decisões e de acção pedagógica.

Assim, depois de analisados os dados recolhidos teremos uma melhor e mais realista compreensão da realidade de intervenção, nomeadamente, da problemática e das variáveis que dão origem aos fenómenos que se pretendem eliminar ou minimizar.

Segundo Sanches (2005, p. 138) “desta análise compreensiva da *situação real*, cotejada com toda a informação teórica sobre a/s problemática/s alvo, vão sair as decisões a tomar relativamente à intervenção a realizar, para chegar à *situação desejável*”. Deste modo, iremos realizar um plano de intervenção onde estarão definidos os objectivos gerais e específicos, bem como as condições de realização, isto é, estratégias e actividades a implementar, os recursos e os intervenientes envolvidos e a calendarização e avaliação a realizar.

2.2. Problemática e Questão de partida

Por meio da caracterização estrutural e dinâmica da turma aferiu-se estar perante uma turma extremamente heterogénea, constituída por três anos de escolaridade com diferentes níveis de aprendizagem e diversificadas necessidades em termos educativos. A existência de alunos que apresentam problemas de aprendizagens e comportamentais e ainda a presença de uma aluna considerada com NEE, demonstra bem a necessidade de implementação de metodologias, estratégias e actividades que vão ao encontro dos interesses e necessidades de todos os alunos, visando o seu sucesso educativo e social. Este grupo-turma, ou pelo menos, os alunos de 4º ano de escolaridade apresentam uma forte desmotivação perante as tarefas escolares assim como uma recusa constante em participarem em actividades de grupo com os pares mais novos. No que concerne, aos alunos do 1º e 2º ano de escolaridade, notamos que também eles se recusam a trabalhar com os colegas mais velhos, existindo assim, dentro desta turma, uma certa dificuldade em implementar estratégias/actividades nas quais todos aprendem com todos. Daí o nosso projecto ser bastante ambicioso e nos questionarmos *será a aprendizagem cooperativa uma estratégia adequada na promoção da inclusão de todos e com todos?*, a nossa questão de partida prende-se, assim, com a problemática vigente nesta turma.

A intervenção teve como enfoque a turma. O nosso trabalho centrou-se num trabalho com e para a turma e nunca num trabalho com e para um só aluno.

2.3. Objectivos gerais do Trabalho de Projecto

Este nosso trabalho de projecto baseia-se sobretudo nas filosofias actuais que suplantam a investigação-acção, isto é, a educação inclusiva, as aprendizagens e abordagens cooperativas, a diferenciação pedagógica inclusiva, por esse motivo achamos pertinente que os objectivos gerais deste nosso trabalho fossem ao encontro dessas mesmas filosofias. Após longa reflexão, decidimos que os nossos objectivos gerais basear-se-iam principalmente nas mudanças de metodologias pedagógicas em contexto sala de aula. Como tal, eis os objectivos que pretendíamos alcançar ou pelo menos tentar alcançar com a nossa intervenção: implementar uma aprendizagem cooperativa em contexto sala de aula; conseguir mudar mentalidades relativamente ao ensino cooperativo; utilizar a diferenciação pedagógica inclusiva como estratégia no processo ensino/aprendizagem; desenvolver uma maior autonomia nos alunos do grupo-turma onde realizamos a nossa intervenção. Este quatro objectivos estiveram presentes ao longo de toda a nossa intervenção. No final deste trabalho projecto foi realizada uma reflexão/análise a fim de determinar se conseguimos atingi-los a todos, se apenas alguns foram atingidos, saber porquê, onde erramos e que poderá vir a ser feito numa próxima intervenção a fim de colmatar algumas lacunas.

2.4. Técnicas e instrumentos de pesquisa de dados

Para a realização deste projecto utilizaram-se várias técnicas de recolha de dados. Após uma reflexão sobre o que se pretendia saber e porquê, chegou-se à conclusão que a pesquisa documental, a observação naturalista, a entrevista e a sociometria seriam técnicas as melhores técnicas que nos permitiriam alcançar os objectivos pretendidos, capazes de fornecer informação suficiente para que a recolha de dados seja o mais integral possível. Não existe uma técnica melhor que outra. Todas elas se completam quando combinadas e servem propósitos específicos. Segundo Quivy e Campenhoudt (2003) a necessidade da sua utilização depende sobretudo dos

objectivos estabelecidos na investigação-acção em curso e com as características em análise. No caso da pesquisa documental recorreremos sobretudo aos projectos: Educativo do Agrupamento de Escolas, Plano Anual de Actividade, Projecto Curricular de Turma e, especificamente, para a aluna em estudo o Dossier Individual do Aluno (DIA), o PEI, os relatórios psicológicos, os registos de avaliação dos anos transactos, tanto da professora titular de turma assim com da professora de educação especial e de outros técnicos. Segundo Bell (1993), a análise de ficheiros e registos educacionais revela-se uma fonte rica e importante de dados, não devendo assim a Pesquisa documental ser dispensada. No que concerne a observação naturalista, quando aplicada no campo da pedagogia, permite a aquisição de informação, que se destaca da obtida através de outras técnicas, em termos de qualidade e quantidade (Estrela, 1994). Como tal, esta técnica foi complementada por outras técnicas de recolha e análise de dados. Bell (1993), Estrela (1994) e Ruquoy (1997) chamam a atenção para o facto de que a entrevista permite que se aceda apenas parcialmente a informações sobre as representações, prática e quotidiano do contexto, pelo que se torna necessário a complementaridade com a pesquisa documental e a sociometria. Assim, torna-se claro a necessidade de se utilizarem várias técnicas complementares (Ruquoy, 1997).

2.4.1. Pesquisa Documental

A pesquisa documental assume-se como uma procura, em documentos escritos ou informatizados, de informações necessários a uma melhor fundamentação dos resultados obtidos através da aplicação de outros métodos; Bell (2008, pp. 101) acrescenta que esta técnica também surge como “o método de pesquisa central ou mesmo exclusivo” de uma investigação.

Para este trabalho projecto optou-se pela utilização desta técnica pela complementaridade que permite com dados obtidos através das restantes técnicas, objectivo essencial apontado por Bell (1997) na sua obra. Como tal, houve necessidade de ter acesso a determinadas fontes de informação escritas. Parte destes documentos escritos e/ou informatizados foram produzidos pela administração do Agrupamento de escolas, no seguimento do processo normativo do sistema educativo, e pela professora titular de turma, em consonância com a sua prática lectiva e o contexto educativo em que intervém. A análise de ficheiros e registos educacionais revela-se uma fonte rica e importante de dados (Bell, 1997) e, deste modo, não deve ser dispensada. Estes

documentos constituem uma fonte primária de informações que permitem uma contextualização do ambiente onde a intervenção se desenvolveu. Os documentos internos contêm informações acerca do modo de gestão, regras e regulamentos oficiais da instituição. Como tal, podem fornecer dados sobre o estilo de liderança e o papel que cada elemento possui no conjunto da instituição (Bogdan & Biklen, 1994).

Na opinião dos mesmos autores a informação recolhida da bibliografia de autores, os próprios documentos, os resultados extraídos da entrevista em conjunto com a observação naturalista podem ser reveladores de informações essenciais a uma compreensão mais aprofundada do contexto onde se vai intervir.

2.4.2. Observação Naturalista

Recorreu-se ainda à observação naturalista, esta técnica como refere Estrela (1994, pp. 47) é uma técnica que “visa explicar o porquê e para quê, através do como”. Devido ao seu carácter sistemático, a observação directa permite um conhecimento do contexto e dos respectivos elementos, sendo desde logo essencial ao processo de investigação-acção (Esteves, 2008).

Como instrumento de recolha de dados, esta técnica apresenta, segundo Estrela (2004) várias características que consistem numa acumulação pouco selectiva de dados, mas passível de uma análise rigorosa, serve especialmente para apreender comportamentos e atitudes em contextos reais e respeita a arbitrariedade no que concerne a selecção dos acontecimentos.

Embora, esta técnica se assuma como um instrumento fundamental na recolha de comportamentos e atitudes em contexto natural, ela apresenta uma grande limitação, como afirma Estrela (1994, pp. 49): “as finalidades e as motivações atribuídas aos comportamentos decorrem da interpretação da relação que o observador estabelece entre o observado e o meio ambiente. Os descritos obtidos são a expressão desta subjectividade.”

Na primeira fase deste trabalho de projecto, realizou-se uma observação naturalista de cerca de meia-hora, em contexto sala de aula. Procurou-se observar o comportamento dos alunos assim como a relação pedagógica existente com a professora titular de turma e, ainda o tipo de estratégias/actividades desenvolvidas pela mesma.

Houve, necessidade de recorrer novamente a esta técnica, sobretudo após o período de intervenção, a fim de averiguar as possíveis mudanças ocorridas. Nesta fase

do nosso trabalho deu-se sobretudo ênfase à forma como os alunos trabalhavam entre si sobre as instruções da professora titular e existiam algumas mudanças tanto a nível comportamental como a existência de uma maior autonomia por parte destes relativamente as tarefas propostas em contexto sala de aula.

2.4.3. Entrevista

A entrevista foi igualmente uma das técnicas utilizadas neste trabalho, visto ser uma das mais empregadas em investigação qualitativa. Segundo Estrela (1994) é através da entrevista que se torna possível a recolha de dados de opinião, que permitem obter indícios para a caracterização do contexto em estudo, bem como dos seus intervenientes.

Apesar de existirem diversos tipos de entrevistas, optou-se pela entrevista semi-directiva, pelo que refere Quivy e Campenhoudt (2003) é a mais utilizada em investigação social. Albarello et. al (1997, pp. 87) consideram, que na entrevista semi-directiva o

“próprio entrevistado estrutura o seu pensamento em torno do objecto perspectivado, e daí o aspecto parcial «não directivo». Por outro lado, porém, a definição do objecto em estudo elimina do campo de interesse diversas considerações para as quais o entrevistado se deixa naturalmente arrastar.”

Na opinião de Albarello et. al. (1997, pp. 100), o entrevistador

“não dá a sua opinião, não avalia, não dá sugestões, não vinca um interesse particular por determinadas afirmações do seu interlocutor, evitando ao mesmo tempo parecer indiferente. Manifesta [apenas] uma aceitação incondicional dos sentimentos e opiniões do seu parceiro e é caloroso com ele.”

No entanto, a entrevista não é infalível, esta técnica também exhibe algumas desvantagens como declara Bell, (1997), elas consomem muito tempo, é uma técnica bastante subjectiva, daí o perigo de ser parcial. A análise das respostas, pode suscitar problemas e a formulação das questões é rigorosa. As respostas podem ter demasiados detalhes irrelevantes; existe a possibilidade de perder o controlo da entrevista; as respostas podem demorar demasiado relativamente à informação recolhida; podem sugerir que o entrevistador não está preparado; exige pois uma boa preparação por parte do entrevistador; podem sugerir que a entrevista não tem objectivos. Poderá ainda provocar nervosismo no entrevistado, ficando assim menos apto para responder livremente; há dificuldade em localizar passagens importantes numa conversa longa;

requer transcrição; uma vez que tudo é gravado, o entrevistado poderá menosprezar a audição activa. Bell (1997) vai ainda mais longe quando afirma:

“É difícil saber como ultrapassar estes problemas. A honestidade quanto ao objectivo do trabalho, a integridade na sua condução e na reprodução das entrevistas e uma promessa que permita aos entrevistados ver a transcrição e/ou a primeira versão do trabalho, todas estas medidas serão boas ajudas, embora os custos e o tempo envolvidos dificultem a circulação das cópias do trabalho. Quaisquer que sejam as promessas feitas, há que cumpri-las; terá, por isso, de ter cuidado e não prometer demasiado.”

Em suma, poder-se-á dizer que a entrevista como instrumento de recolha de dados apresenta vantagens de flexibilidade quanto ao tempo de duração, relativamente à adaptação a novas situações e a diversos tipos de entrevistado e a possibilidade de recolher informações íntimas e/ou do tipo confidencial e desvantagens como, uma maior especialização do investigador, os custos adicionais que lhe estão associados e o tempo dispendido (Carmo & Ferreira, 1998).

Na primeira fase da elaboração do trabalho projecto, sentimos necessidade de realizar uma entrevista de tipo semi-directiva à professora titular de turma, com intuito de obter informações, acerca do grupo-turma, das actividades/estratégias utilizadas e dos casos emergentes, verificando assim e aprofundando determinadas informações previamente recolhidas.

Posteriormente, realizou-se nova entrevista à professora titular de turma, com a finalidade de fazer um balanço do ponto da situação sobre a intervenção em curso.

Segundo Estrela (1986), a técnica da entrevista pode ser usada em várias fases do trabalho de investigação a realizar, sendo que as entrevistas têm finalidades próprias de investigação.

2.4.4. Sociometria

Quando nos referimos à sociometria, somos obrigatoriamente confrontados com uma técnica de investigação quantitativa que procura conhecer as interacções que ocorrem no interior de um grupo, ou seja, a dinâmica de grupo. O professor e/ou educador necessita de ter ao seu dispor conhecimentos sobre a posição social dos alunos e o papel de cada um dentro da turma, nada melhor que a utilização da sociometria, como refere Bastin (1980) esta técnica é: “susceptível de fornecer-lhe indicações sobre a

vida íntima dos grupos que educa ou examina, bem como já foi referida, a posição social e o papel de cada indivíduo nesses grupos.”

Segundo Northway e Weld (1957) a aplicação do teste sociométrico fornece dados “acerca de relações, popularidade, boas características de grupo de outras qualidades sociais”. O teste sociométrico “consiste em pedir, a todos os membros dum grupo, que designem, entre os companheiros aqueles com quem desejariam encontrar-se numa actividade bem determinada” (Bastin, 1980, pp. 15). Já, Estrela (1986) afirma que as principais finalidades do teste são as de registar representações individuais sobre as relações existentes no grupo; de obter dados, a partir desse registo, que possam contribuir para detectar a posição social do aluno dentro do seu grupo; de detectar os alunos mais isolados e os mais escolhidos; de contribuir para a caracterização do indivíduo em situação de grupo e de fornecer um feedback ao professor, fazendo com que este tenha uma visão mais objectiva sobre as relações existentes dentro do grupo.

É de salientar, segundo Bastin (1980) que esta técnica apresenta algumas limitações no que se refere às inferências que poderemos ter tendência a fazer pelas suas conclusões. Northway e Weld (1957) alertam para estes limites, pois o teste sociométrico indica quem é que a criança escolhe numa determinada situação, mas não nos permite conhecer os motivos dessa escolha. Estrela (1994) realça que o teste apenas nós transmite as representações e expectativas dos indivíduos e não as suas verdadeiras atitudes, por isso deve ser realizado e analisado com outros instrumentos e com dados obtidos pela observação naturalista.

2.5. Procedimentos para a recolha e análise de dados

No que concerne os procedimentos escolhidos para a recolha de dados, nas diversas metodologias de investigação, adoptaram-se as posturas seguidamente descritas.

Relativamente à pesquisa documental, foram consultados alguns documentos inerentes ao Agrupamento de escolas ao qual a escola, onde será realizada a intervenção, pertence, tais como: Projecto Educativo, Plano Anual de Actividades e Regulamento Interno (todos estes documentos existem on-line). Posteriormente pesquisou-se o Projecto Curricular de Turma, o Dossier Individual do Aluno (DIA), apenas foi visto e analisado o DIA da aluna desencadeadora da intervenção, do qual

constam o PEI, relatórios de avaliação psicológica, relatório de avaliação de terapia ocupacional e avaliações elaboradas pela professora titular de turma em colaboração com a docente de educação especial. Foram, ainda, lidos alguns relatórios da Intervenção Precoce. Estes documentos foram capitais para uma melhor compreensão do historial de vida da aluna considerada com NEE.

No que concerne a observação naturalista, o objectivo principal foi, como afirma Esteves (2008, pp. 88) “registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer ligações entre os elementos que interagem nesse contexto.” Neste sentido procurou-se realizar uma recolha precisa da informação, garantindo assim uma interpretação contextualizada e verdadeira dos comportamentos observados. Esta observação, tendo sido do tipo não participante, provocou uma certa estranheza nos elementos em observação, pelo facto da observadora ser a professora de educação especial da turma, no entanto, esse não condicionou os comportamentos dos alunos.

Visto que os elementos observados se sentiam um pouco inibidos com a utilização de uma câmara de vídeo, foi utilizada a estratégia da tomada de notas no próprio local em simultâneo com a observação. As informações recolhidas ao longo da observação foram, posteriormente, organizadas de forma cronológica num protocolo da observação naturalista (Apêndice nº 1 e Apêndice nº 2), e cujos dados foram trabalhados e organizados numa grelha de análise do protocolo da observação naturalista (Apêndice nº 3 e Apêndice nº 4) tanto para a primeira como para a segunda observação naturalista que realizamos antes da nossa intervenção e após a mesma.

No prómio das observações realizou-se um pequeno questionário, à docente titular de turma, adaptado do procedimento proposto por Estrela (1994). Estas breves perguntas iniciais, elucidam o observador sobre os elementos contextuais da situação a observar e cujas respostas ajudarão na análise dos comportamentos registados, isto na opinião de Peretz (1998). Concluída a observação efectuou-se um mini-questionário, tal como sugere Estrela (1994), através do qual a docente opinou sobre o decorrer da aula.

Relativamente às entrevistas, referimos entrevistas porque foram elaboradas duas, uma antes de iniciarmos a nossa intervenção e outra após temo-la concluído, foi elaborado um guião para cada uma (Apêndice nº 5 e Apêndice nº 6), tal com Bell (1993) e Estrela (1994) sugerem. Estas foram semi-directivas, as questões foram colocadas à medida que o diálogo fluía, para que a professora se sentisse livre de abordar os temas da forma que pretendesse dentro dos objectivos por nos definidos. Durante as mesmas recorreu-se a uma linguagem acessível, simples e de fácil compreensão para o

entrevistador e evitou-se “induzir qualquer tipo de estruturação ou valorização de determinados pontos de vista” (Albarelló et al., 1997, pp. 112). Importa referir que estas foram registadas por meio da utilização de um microfone inserido no computador, tendo para isso sido obtida a devida autorização.

Após a realização das entrevistas, procedeu-se à sua transcrição (Apêndices nºs 7 e 8), a utilização de um “gravador” permitiu que esta fosse o mais fidedigno possível e, posteriormente, a análise de conteúdo (Apêndices nºs 9 e 10).

Por fim, aplicaram-se os testes sociométricos, um antes da própria intervenção e outro após a mesma (Apêndice nº 11) sendo o modelo adaptado da proposta feita por Estrela (1994). A elaboração do questionário teve em conta as indicações de Northway e Weld (1957) que afirmam que devem ser utilizadas três situações (critérios). Procurou-se que fossem significativos e claros para os alunos, tendo em consideração as suas faixas etárias. Como Estrela (1994) propõe, os critérios tiveram em conta situações reais em contexto sala de aula, e situações correspondendo aos seus interesses. Em cada critério foi solicitado ao aluno que indicasse três escolhas e uma rejeição.

O teste foi introduzido individualmente após uma conversa informal com os alunos, explicando-lhes que apenas poderiam escolher colegas da turma e que não poderiam incluir adultos. Foi também mencionado que os dados se destinavam à realização de um trabalho de investigação e que seriam tratados de forma confidencial. Houve necessidade, tal como Estrela (1994) aconselha, de realizar o teste em forma de entrevista a três alunos (nºs: 1, 2 e 3) e escrever as respostas que nos eram dadas, pelo facto de serem alunos de 1º ano de escolaridade e não saberem ler nem escrever.

Tal como Northway e Weld (1957) aconselham, foram, posteriormente, organizadas as informações recolhidas em matrizes sociométricas respeitantes às escolhas (Apêndices nºs 12 e 13) e às rejeições (Apêndices nºs 14 e 15).

3. Caracterização da situação inicial em que se interveio e dos contextos em que a mesma se insere

3.1. Contexto escolar

A escola onde terá lugar a nossa intervenção está inserida num Agrupamento horizontal de Escolas do Norte Alentejano. Situa-se a 27 km da sede do Agrupamento (sendo a freguesia mais longínqua). Aqui existem importantes explorações agrícolas, pelo que predominam as profissões relacionadas com a agricultura: pastores, vaqueiros, tractoristas, etc. Está localizada a 10 km do de sede do concelho e tem bons acessos rodoviários, o que favorece a deslocação da população. A população apresenta-se como média-baixa e média, tendo como principais características os baixos índices de escolaridade e pouca ou nenhuma formação profissional.

3.1.1. Espaço físico e logístico

Relativamente a este ponto, por meio de análise do Projecto Educativo do Agrupamento e do Projecto Curricular de Escola aferiu-se que a Escola Básica de 1º Ciclo, onde decorrerá a nossa intervenção, é uma escola do Plano Centenário que integra um jardim-de-infância. Sendo uma escola de Plano Centenário ela é composta por um rés-do-chão e um primeiro andar, no rés-do-chão funcionam uma sala de 1º ciclo e outra de Jardim-de-infância, no primeiro andar apenas existe uma sala de 1º ciclo em funcionamento, existe ainda, nas traseiras do edifício principal, um anexo que funciona como cantina escolar. No espaço exterior existe uma grande área descoberta, que serve de recreio assim a existência de sanitários, para alunos e professores.

A sala de aula onde se realizou a intervenção (sala onde exercemos as funções de professora de educação especial, duas vezes por semana) está apetrechada de um computador e impressora, vários mapas e cartazes didácticos, alguns livros e de dois quadros em ardósia. Foi ainda instalado um aparelho de ar condicionado há cerca de quatro anos a fim de substituir a salamandra, ainda existente na sala mas, obsoleta. A sala recebe a luz do dia através de três janelas grandes. Existem ainda, vários armários onde estão organizados, por ordem numérica, os dossiers dos alunos (onde são

colocados trabalhos que se vão realizando na sala de aula), materiais manipuláveis da área de Matemática e, no fundo da sala, os dossiers individuais dos alunos (DIA), este encontra-se fechado à chave. Encontra-se, ainda, um cantinho da leitura, existindo para esse fim um grande tapete com almofadas e pequenos bancos, e uma estante com algumas obras do Plano Nacional da Leitura e outros (Apêndice nº 16).

3.1.2. *Dinâmica educativa*

O Projecto Educativo, o Projecto Curricular e o Plano Anual de Actividades do Agrupamento traçam uma dinâmica educativa abrangente a todas as escolas que o integram. Os documentos anteriormente referidos definem como metas educativas: desenvolver nos alunos a auto-estima, respeito mútuo e responsabilidade visando a sua integração plena na sociedade como cidadãos autónomos, justos e organizados; assegurar a formação escolar prevista para o ciclo de aprendizagem abrangente; promover a igualdade de oportunidades de sucesso escolar contribuindo para a inclusão das minorias de diversas origens e, criando nos alunos, a imagem de uma Escola pluralista, aberta e agradável; promover as capacidades individuais que ajudem a construir uma consciência clara da importância da tomada de decisão, de recusa de comportamento não desejado e do conhecimento dos recursos para apoio quando este for considerado necessário e criar condições para que sejam desenvolvidas competências essenciais no âmbito das Tecnologias da Informação e da comunicação. No entanto, a meta que este agrupamento coloca em lugar de destaque é: “uma escola de qualidade, capaz de responder aos desafios da diversidade e heterogeneidade que hoje caracteriza o seu quotidiano” (Projecto Educativo do Agrupamento 2009/2012).

O Plano Anual de actividades deste Agrupamento é um exemplo do que acima se transcreveu, é através da sua operacionalização que a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade se verificam, isto é todos participam e dão o seu contributo no desenvolvimento das actividades planificadas. Este documento é uma compilação de todas as actividades que serão desenvolvidas, ao longo do presente ano lectivo, existindo uma cooperação/colaboração e articulação dos diferentes ciclos na sua realização.

3.1.3. Recursos humanos

Segundo uma conversa informal com a Coordenadora de Estabelecimento e uma observação directa, como já anteriormente referenciado, deslocamo-nos à escola duas vezes por semana (professora de educação especial), fomos informados que a escola é composta por duas docentes titulares, uma professora de apoio socioeducativo que vai à escola três vezes por semana e uma educadora de infância colocada, este ano lectivo, em concurso de DACL (destacamento por ausência da componente lectiva), também se deslocam à escola dois professores das Actividades de Enriquecimento Curricular, um de Inglês e outro de Educação Física, bem como uma terapeuta da fala (uma tarde por semana) cedida ao Agrupamento pela Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM).

Fazem ainda parte da escola uma funcionária contratada pelo Agrupamento que exerce as suas funções no 1º ciclo, existe ainda uma auxiliar de acção educativa, contratada pela Junta de Freguesia, no jardim-de-infância e uma outra funcionária, também contratada pela Junta de Freguesia, que assegura o funcionamento dos prolongamentos no jardim-de-infância e uma cozinheira, contratada pela Câmara Municipal do concelho ao qual a escola pertence.

3.2. O grupo/a turma

3.2.1. Caracterização estrutural

A turma-alvo da nossa intervenção é uma turma de 1º ciclo que abarca três anos de escolaridade, o 1º, 2º e 4º anos. É constituída por 11 alunos, dos quais 5 são do sexo feminino e 6 do sexo masculino, cujas idades estão compreendidas entre os 6 e os 12 anos de idade, sendo 3 alunos de 1º ano, 5 alunos de 2º ano e 3 alunos de 4º ano de escolaridade.

É uma turma bastante conversadora mas que adere com grande entusiasmo às actividades que lhe são propostas. Todavia, é uma turma com algumas assimetrias, uma vez que dois dos seus alunos, do 4º ano de escolaridade (ambos com uma retenção no 1º

ciclo), revelam dificuldades de aprendizagem, situando os seus conhecimentos ao nível do 2º e 3º anos de escolaridade. Estes alunos apresentam pouca autonomia e motivação na execução das tarefas escolares, são alunos pouco interessados e empenhados na aquisição e aplicação de conhecimentos, necessitando por esse motivo de um apoio mais individualizado, por parte da docente titular de turma assim como de um professor do apoio socioeducativo, é de salientar que a colega do apoio socioeducativo apenas se desloca a esta escola pelo facto de aí apoiar alunos que estão inseridos no projecto Fénix e também conhecido como Projecto Mais Sucesso. Os restantes elementos da turma manifestam interesse, motivação e empenho pelas actividades escolares.

Relativamente, aos Encarregados de Educação/Pais, de uma maneira geral, são preocupados e atentos às aprendizagens dos seus educandos. Sempre que solicitados deslocam-se à escola para participar em reuniões ou até mesmo em actividades existentes no Plano anual de Actividades da própria escola. Podemos, assim, afirmar que a relação escola/família é uma relação de colaboração e de interajuda.

3.2.2. Caracterização dinâmica

3.2.2.1 Interação do grupo- turma antes da Intervenção

A aplicação de instrumentos de recolha de dados deram-nos a conhecer a dinâmica relacional existente neste grupo. Com base na análise dos resultados da aplicação do teste sociométrico espelhado na matriz sociométrica das escolhas (Apêndice nº 12) e das rejeições (Apêndice nº 14), constatamos que tanto os rapazes como as raparigas se escolhem mutuamente não havendo assim divisão de sexo. É um grupo-turma bastante coeso e com bom relacionamento social, pois as suas escolhas são feitas por todo o grupo.

Verificamos ainda que 3 alunos são escolhidos com maior frequência pelos seus pares, sendo eles os números 3, 5 e 8 com um total de escolhas por critérios de 566, 727 e 688 respectivamente. O aluno nº 3 surge assim com 5 escolhas relativas ao 1º critério, 6 escolhas no 2º e 3º critérios. O aluno nº 5 tem 7 escolhas no 1º e 3º critérios e 2 escolhas no 2º critério. Relativamente à aluna nº 8 esta surge com 6 escolhas no que concerne o 1º critério e 8 escolhas no 2º e 3º critérios.

Podemos assim afirmar que estes 3 alunos têm um índice sociométrico elevado.

Relativamente ao 1º critério: “Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias?”, obtivemos algumas reciprocidades totais, tais como: o aluno nº4 e nº 5, os alunos nºs 9 e 10 e os alunos nºs 5 e 8. Neste 1º critério também surgem algumas reciprocidades parciais, sendo elas: os alunos nºs 4 e 10 que se escolhem em 1º e 2º lugar respectivamente; os alunos nºs 3 e 2 que se escolhem em 3º e 2º lugar respectivamente e por fim os alunos nºs 2 e 8 que se escolhem em 2º e 1º lugar respectivamente.

Verificamos que dentro do 1º critério os alunos nºs 2, 3, 4, 5, 8, 9 e 10 têm reciprocidades totais e/ou parciais, o que nos leva a concluir que são alunos que gostam uns dos outros, demonstrando algumas afinidades, fazendo corresponder as suas escolhas.

No que concerne o 2º critério: “Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo?”, também obtivemos reciprocidades totais, tais como: os alunos nºs 3 e 7, os alunos nºs 4 e 10, os alunos nºs 1 e 8 e os alunos nºs 6 e 8. Verificamos, igualmente algumas reciprocidades parciais: os alunos nºs 3 e 8 – que se escolhem em 1º e 3º lugar respectivamente e os alunos nºs 4 e 9 – que se escolhem em 2º e 3º lugar respectivamente.

Em suma, dentro do 2º critério os alunos cujos nºs são 1, 3, 4, 6, 7, 8, 9 e 10 tanto têm reciprocidades totais como parciais, o que nos indica a existência de grupos já formados devido às suas afinidades ou simplesmente porque gostam de trabalhar entre si.

Em relação ao 3º critério: “Quem gostarias e escolher para jogar/brincar contigo nos recreios?”, aparecem-nos reciprocidades totais e parciais, sendo as totais os alunos nºs 4 e 8, os alunos nºs 5 e 6, os alunos nºs 7 e 10 e finalmente os alunos nºs 6 e 8. No que respeita as reciprocidades parciais surgem-no os alunos nºs 3 e 5 sendo que o nº 3 escolhe o nº 5 em 2º lugar e que este o escolhe em 1º lugar; os alunos nºs 3 e 6 que se escolhem em 1º e 2º lugar respectivamente; os alunos nºs 5 e 8 em que o aluno nº5 escolhe o aluno nº 8 em 2º lugar e este escolhe-o em 3º lugar.

Resumidamente, neste 3º critério os alunos demonstram ter predilecções fortes entre si, pois escolhem-se mutuamente através das reciprocidades totais e/ou parciais.

Nos 3 critérios acima descritos verificamos que os alunos nºs 3, 4, 5, 5, 7, 8, 9 e 10 gostam de estar juntos independentemente do critério utilizado. O facto de não existir divisão de sexo, neste grupo-turma, é notório pois os alunos nºs 1, 3, 5, 4 e 5 que

são rapazes, embora se escolham entre si também escolhem as alunas nºs 6, 8 e 9 que são raparigas e vice-versa.

Relativamente aos restantes alunos deste grupo-turma, podemos afirmar que se encontram na média da probabilidade, sendo eles os alunos nºs 1, 2 e 3, o que nos leva a concluir que estas crianças, embora as suas escolhas não seja de predilecção em relação aos seus pares, são crianças que não são indiferentes nas escolhas feitas pelos seus pares. No entanto, aferimos que um aluno nunca é escolhido, sendo ele o aluno nº 11 e outro aluno o nº 7 apenas foi escolhido duas vezes no 2º critério e uma vez no 3º critério, perfazendo assim um número total de escolhas por critérios de 021. Concluimos que apenas estes dois alunos se encontram abaixo da média da probabilidade.

No que concerne a matriz sociométrica de rejeições (Apêndice nº 14) surgem-nos dois alunos com índice elevado, sendo estes os alunos nºs 10 e 11. O aluno nº 10 obteve 4 rejeições no 1º e 3º critérios e 1 no 2º critério, o aluno nº 11 ficou com 6 rejeições no 1º e 2º critérios e 4 no 3º critério.

Verificamos que o aluno nº 10, embora surja nos critérios de escolha como um aluno que obtém reciprocidades parciais e até totais é também um aluno bastante rejeitado pelos seus pares. Concluimos então que os alunos, deste grupo-turma que não o escolheram, rejeitaram-no, esse facto é sobretudo devido à sua idade (10 anos) mas também a sua postura agressiva quando contrariado, isto é facilmente verificável no protocolo da observação naturalista, em contexto sala de aula, feita no dia 2 de Dezembro (Apêndice nº1) “O aluno nº 10 levanta-se dando um pontapé na cadeira do aluno nº 7, sai da sala batendo com a porta”. O aluno nº 11 sendo o mais rejeitado da turma questionamo-nos se devido à sua idade avançada (12 anos) ou simplesmente por não existir quaisquer afinidades com os seus pares que pertencem a uma faixa etária bem mais baixa (entre os 6 e 7 anos de idade), as suas atitudes são algumas vezes questionáveis como podemos verificar no protocolo da observação naturalista realizada em contexto sala de aula (Apêndice nº1) “o aluno nº 11 continua com o seu *tangram* inteiro recusando-se a desmanchá-lo” e até resmunga entre dentes”. É de salientar que o grupo-turma é na sua maioria constituído por alunos do 1º e 2º anos de escolaridade.

Realça-se ainda o facto da aluna nº 9, aluna considerada com NEE (aluna desencadeadora deste projecto de intervenção), apenas ter obtido uma rejeição e tendo em conta que foi escolhida por seis colegas diferentes nas suas preferências como

companheira, significa que esta aluna é bem aceite pelos seus pares, existindo assim, uma integração da mesma no seio do grupo-turma.

3.2.2.3 Comportamento do/s aluno/s antes da Intervenção

Através dos vários instrumentos de recolha de informação, sobretudo da entrevista e da observação naturalista, foi-nos possível observar e apreender o comportamento deste grupo-turma. São alunos que apresentam um comportamento, em contexto sala de aula, bastante comum para alunos desta faixa etária, ou seja, são um pouco conversadores “o aluno nº 3 conversa com a aluna nº 2”; “sentem-se e caem-se senão não vou explicar o que quero que vocês façam” e “mas não é para estarem à conversa é para trabalhar” (Apêndice nº 1), são alunos que gostam imenso de brincar entre eles “o aluno nº 5 começa a dar palmadinhas nas costas do aluno nº 4, o aluno nº 4 começa a rir” e “todos os alunos respondem que sim à exceção dos alunos nºs 1, 5 e 8 que estavam a brincar uns com os outros”(Apêndice nº 1). Surgem-nos dois alunos, já referidos anteriormente, com comportamentos menos adequados, em contexto sala de aula, são eles os alunos nºs 10 e 11: “o aluno nº 10 levanta-se dando um pontapé na cadeira do aluno nº 7, sai da sala batendo com a porta e responde de imediato que não quer”, referenciando-se a uma colega diz-lhe “que ela é que é burra”, “o aluno nº 11 continua com o seu tangram inteiro recusando-se a desmanchá-lo e responde à professora dizendo-lhe que assim não faz, pois a figura que ele quer fazer é um quadrado” (Apêndice nº 1).

Relativamente à Ana Margarida, aluna nº 9 – desencadeadora da nossa intervenção, os alunos apresentam um comportamento de aceitação assim o afirma a docente titular da turma na sua entrevista do dia 9 de Dezembro de 2009 “nem sequer sentem ou têm consciência dalguma diferença que a Ana Margarida possa ter, houve sempre muita disponibilidade em a ajudar em respeitar as dificuldades de aprendizagem que ela tinha, os outros colegas sempre mantiveram uma respeitabilidade pela situação dela, eles esquecem-se do corpo que ela tem que é um corpo grande ao pé deles esquecem-se da idade dela” (Apêndice nº 9).

Em suma, este grupo-turma apresenta comportamentos adequados em contexto sala de aula aceitando, sem qualquer conjuntura, as diferenças dos seus pares ajudando-os inclusive a superar algumas das suas dificuldades.

3.2.3. Casos específicos do grupo/da turma

Existem nesta turma dois alunos com idades compreendidas entre os 10 e 12 anos, estando estes matriculados no 4º ano de escolaridade mas com níveis de aprendizagem de 2º e 3º ano respectivamente. São acompanhados por uma docente de apoio socioeducativo uma vez por semana, docente colocada para desenvolver o Projecto Fénix, projecto destinado aos alunos de 2º ano de escolaridade que apresentem dificuldades tanto ao nível da Língua Portuguesa como da Matemática. Beneficiam, a esta data, de um plano de recuperação ao abrigo do Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de Novembro.

Nesta turma apenas existe uma aluna considerada com NEE, sendo esta nº 9 – Ana Margarida (nome fictício) nascida a 10 de Maio de 1999, aluna desencadeadora da nossa acção de intervenção. É uma aluna que segundo “A avaliação efectuada revelou Perturbação da Atenção e Hiperactividade (PHDA) com um componente importante de impulsividade. Para além disso, verifica-se também comprometimento a nível do seu desenvolvimento global, provavelmente agravado pela PHDA que lhe impede atingir o seu potencial cognitivo” (Relatório do pediatra efectuado no dia 17 de Junho de 2005 – não nos foi possível aceder a um relatório mais actualizado, pelo facto, da sua inexistência no processo individual da aluna).

3.2.3.1. História compreensiva do/s aluno/s

A aluna considerada com NEE, aluna desencadeadora da nossa intervenção, é uma aluna, que segundo alguns relatórios de avaliação existentes no seu dossier individual do aluno (DIA), bastante meiga para com os adultos, que gosta imenso de aprender, a docente titular de turma confirma-o na entrevista (Apêndice nº9) “É uma miúda que está sempre ávida de aprender...”, tem “muita vontade de aprender”, no

entanto, ela apresenta uma grande falta de auto-estima, notória na observação naturalista (Apêndice nº 1) do dia 2 de Dezembro de 2009 quando a aluna interpela a professora e lhe diz: “ que não consegue fazer aquilo”, a docente reforça esta atitude da Ana Margarida quando na análise de conteúdo da entrevista afirma que “ela sofre muito com questões de falta de auto-estima e de auto-confiança” (Apêndice nº 9). É uma aluna que devido às suas características apresenta pequenos episódios de violência para com os colegas, é uma pessoa bastante impulsiva como o confirma a docente titular de turma na entrevista (Apêndice nº 9) “ Com os colegas é mais reactiva”; “é tendencialmente impulsiva”; “ não controla o tom de voz”;“ gesticula muito os braços” e “ há um certo descontrole a nível emocional”, no entanto, a Ana Margarida nunca se sentiu como uma criança “diferente” sempre se relacionou muito bem com seus pares -“ela nunca se sentiu constrangida, nunca teve ou teria...”;“ não era prática corrente ela não gostar de estar na turma se sentir inferiorizada nada disso ela sentia que tinha o seu espaço”; “ ela teve sempre a tendência para se ligar com os mais novos das outras turmas ou da pré” e “ ela aceita perfeitamente e trabalha a pares com eles” (Apêndice nº 9). Confirmamos, efectivamente, estas afirmações na sociomatriz das escolhas (Apêndice nº12) onde a Ana Margarida obtém apenas uma rejeição e tendo em conta que foi escolhida por seis colegas diferentes nas suas preferências como companheira, significa que esta aluna, embora por vezes apresente algum descontrole emocional, é bem aceite pelos seus pares, existindo assim, uma integração da mesma no seio do grupo-turma.

Embora os relatórios médicos afirmem que a aluna sofre de PHDA genética, como referido no item anterior, o facto de ter sofrido abusos quando criança de tenra idade, também dificultou o seu desenvolvimento, pelo menos é isso que a professora titular de turma afirma na entrevista que lhe foi feita antes da intervenção (Apêndice nº 9) “a origem desta agitação de que passava por uma situação de abuso portanto ela foi vítima de abuso e mais tarde há mesmo quem faça uma denúncia e consegue-se descobrir a situação e portanto quando eu apanho a Ana margarida considerava-se que a nível médico a nível técnico que os bloqueios dela já se tinha tornado irreversível pelos bloqueios psicológicos de toda a situação...”, na mesma entrevista a docente afirma igualmente que “para além de uma família uma mãe muito agitada e de toda a outra situação que agravou todo...todas estas características que ela manifesta”.

Perante toda esta problemática a Ana Margarida apresenta, no entanto, uma enorme força de vontade e adquiriu, ao longo da sua escolaridade, algumas competências, competências visíveis principalmente ao nível da Língua Portuguesa,

pois a aluna conseguiu “até está a adquirir mesmo até já adquiriu o pro... o mecanismo da leitura” (Apêndice nº 9).

Concluimos assim, que a aluna em questão, é uma aluna que revela uma grande vontade em adquirir conhecimentos e embora a sua patologia lhe possa acarretar um certo handicap, a Ana Margarida tem tentado ultrapassá-lo e fá-lo com algum sucesso.

3.2.3.2. *Percurso escolar*

De acordo com os dados existentes no PEI a aluna nº 9 iniciou o seu percurso escolar no ano lectivo 2006/2007, tendo frequentado o jardim-de-infância durante três anos lectivos. Logo no primeiro ano que a Ana Margarida ingressa no jardim-de-infância é sinalizada pela pediatra que acompanhava a aluna à Equipa de Intervenção Precoce como sendo uma criança com problemas de comportamento. É de salientar que a aluna estava a ser seguida pelo pediatra da sede do concelho ao qual pertence, pelo facto de se suspeitar de abuso, assim como refere a professora titular de turma na entrevista (Apêndice nº 9): “portanto ela foi vítima de abuso...” A aluna além de estar em constante contacto com o pediatra estava, em simultâneo a ser acompanhada, pelo Departamento de Pedopsiquiatria da Clínica da Encarnação, sedeadada em Lisboa. Nesta Clínica o psicólogo que avalia a Ana Margarida declara que a aluna deverá beneficiar de acompanhamento psicológico frequente assim como de terapia ocupacional.

No ano lectivo 2007/2008 a Ana Margarida beneficiou da alínea i)- Currículo Escolar Próprio, do revogado Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto, tendo sido apoiada por uma docente de educação especial. No ano lectivo 2008/2009 a aluna passou a beneficiar das alíneas a)- Apoio pedagógico Personalizado, e)- Currículo Específico Individual e f)- Tecnologias de Apoio do actual Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, alíneas que se mantiveram ao longo do ano lectivo 2009/2010, pelo que as docentes tanto do ensino regular como de educação especial consideram importante que a aluna continuasse a beneficiar de tais alíneas, apenas foi reformulado o seu currículo específico individual.

A aluna neste momento continua a beneficiar da terapia ocupacional porque segundo as informações dadas pelo professora titular, na entrevista (Apêndice nº 9): “continua a ser com a terapeuta ocupacional quem melhor monitoriza todo o processo e vai fazendo um controlo mais a miúdo mais individual a situação dela.” Relativamente à

parte da: “psicologia também... também já só tem consultas duas vezes por ano iniciou agora só assim espaçadamente só para fazer uma monitorização ver como está a situação. Ela também foi muito...muito tempo acompanhada pela pedo...pedopsiquiatra na Estefânia agora também parou e só irá se necessário” (entrevista à professora titular – Apêndice nº 9).

A aluna encontra-se matriculada no 4º ano de escolaridade tendo, no entanto, um currículo específico individual que aborda aquisições de competências relativas ao 2º ano de escolaridade.

3.2.3.3. *Nível actual de competências*

No início da nossa intervenção, a aluna Ana Margarida apresentava-se como uma aluna “com grande défice de atenção” e “com grande dificuldade em reter informação, em fazer aquisições cognitivas” (Apêndice nº 9). No entanto, a sua maior dificuldade situava-se, segundo a entrevista realizada à professora titular de turma, no “raciocínio lógico-matemático” e no “processo da memorização”. “ Em termos de conhecimentos gerais não tá de acordo com a idade dela”, “ não interioriza, não tá desperta sequer para... para o conhecimento do meio” (Apêndice nº 9). Ao nível do desenvolvimento emocional e afectivo a aluna revelava baixa auto-estima e alguma imaturidade, tinha dificuldades em aceitar as regras e manter relações com os colegas da sua idade, revelava ainda instabilidade emocional reagindo de forma desajustada, perturbando, por vezes, o bom funcionamento da sala de aula.

Era uma aluna que vinha a demonstrar algumas evoluções, “ a evolução maior que foi mais visível foi no aspecto perceptivo”, ela “ foi ultrapassando a parte perceptiva do conhecimento perceptivo, começou a melhorar” (Apêndice nº 9).

Relativamente a área de Língua Portuguesa a Ana Margarida tem feito grandes progressos, a sua “evolução é mesmo a... ao nível da leitura e da escrita”, ela apreendeu o “processo do mecanismo da leitura e da escrita” (Apêndice nº 9). Antes da nossa intervenção a aluna lia pequenos textos e conseguia escrever frases simples, conseguindo inclusive elaborar alguns textos sobre orientação de um adulto. Quando não conseguia realizar uma tarefa a Ana Margarida revelava episódios de stress levando-a a desistir da tarefa a que se propunha. A sua leitura era hesitante e silabada mas, na maioria das vezes, conseguia interpretar aquilo que lia.

Na área da Matemática a aluna reconhecia e identificava os números até 99 associando o número à sua respectiva quantidade. Fazia contagens de 2 em 2, ordenava os números atendendo à ordem de grandeza, utilizando para tal a simbologia $<$, $>$ e $=$, efectuava operações subtracções simples, sem empréstimo, e já ia efectuando adições com transporte.

Melhorou, significativamente, na relação com os colegas embora, por vezes ainda, não conseguisse controlar determinadas atitudes (gritos e gestos).

Em suma, a Ana Margarida necessitava de melhorar, sobretudo as áreas disciplinares curriculares.

4. Plano de Acção

4.1. Pressupostos teóricos

Com a implementação deste projecto de intervenção, procurou-se alterar algumas dinâmicas da sala de aula, recorrendo a estratégias e metodologias baseadas nos pressupostos teóricos que orientam a diferenciação pedagógica inclusiva, nomeadamente a aprendizagem cooperativa, o trabalho em tutoria e de pares e o ensino diferenciado, tal como defendem Morgado (2005), Sanches (2005) e Sanches e Teodoro (2007). Tal como Lewin (1946, citado por Formosinho & Formosinho (2008) aconselha, a intervenção foi realizada como um processo cíclico e em espiral baseado no modelo de acção/reflexão/acção. Proporcionar uma sala de aula mais inclusiva, no decorrer da intervenção partiu-se dos conhecimentos, experiências e vivências dos alunos, incentivando-os a participarem e valorizando os seus conhecimentos e os contributos que podiam dar à construção de novo saber, como processo social, tendo plena consciência da possibilidade de uma alteração de planos em virtude das curiosidades que naturalmente poderão emergir aquando da exploração e do trabalho sobre determinados temas, como defende Ainscow (1997). Deste modo a intervenção situou-se no grupo, tendo em conta as suas particularidades e desenvolvendo uma prática ecológica e sistémica. Planificou-se para o grupo e não para a aluna nº 9 em particular, como aconselha Ainscow (1997). A planificação e a intervenção foram um trabalho conjunto com a professora titular da turma, assim como toda a avaliação e reflexão das sessões realizadas.

4.2. Planificação, realização e avaliação da Intervenção

Com a execução deste projecto não se pretendeu alterar o planeamento curricular já elaborado pela professora titular de turma. Assim, como ponto de partida para a planificação da nossa intervenção, tivemos em conta o programa curricular já existente.

Com base nas áreas, que para nós eram as mais importantes (Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio) pretendemos fortalecer áreas que estão em défice na maioria dos alunos, particularmente na aluna nº 9. Pois, ao dotarmos os alunos de uma postura de cooperação, de maior auto-estima e de melhores relações interpessoais, estamos a possibilitar que muitos dos problemas e dificuldades sejam minimizados ou até eliminados. Neste seguimento foi, igualmente, considerado por nós que através da implementação das estratégias de trabalho cooperativo, em tutoria e de pares, se possibilitou o sucesso educativo de todos os alunos e em particular da aluna nº 9.

4.2.1. Planificação Global da Intervenção

Esta nossa intervenção apenas foi realizada em contexto sala de aula pelo facto de nos terem surgido alguns imprevistos, tais como iniciarmos a nossa intervenção bastante tardiamente devido a problemas de saúde da professora titular de turma. A nossa intervenção iniciou no dia três de Março e terminou no dia nove de Junho.

Os objectivos gerais bem como os específicos foram sempre ao encontro dos conhecimentos dos alunos assim como das suas capacidades e interesses, tendo em conta o currículo nacional e a planificação anual já existente.

No que concerne as estratégias utilizadas as docentes recorreram à diferenciação pedagógica inclusiva, a aprendizagem cooperativa e ao trabalho a pares bem como a parceria pedagógica, ou seja, todas as actividades desenvolvidas nesta planificação global de intervenção foram alvo de trabalho conjunto entre as docentes que as planificaram.

Relativamente à avaliação, as docentes utilizaram sobretudo a auto e hetero-avaliação a fim de proporcionar aos alunos instrumentos para desenvolver o seu espírito crítico e reflexivo. Recorreu-se igualmente à observação directa mas apenas em duas sessões porque as actividades em questão assim o exigiam.

Segue-se um quadro geral da própria intervenção que se criou de acordo com os pressupostos acima referidos.

Quadro 1 – Planificação Global da Intervenção em contexto de sala aula

Áreas	Sub-áreas	Objectivos gerais	Objectivos específicos	Estratégias/ Actividades	Calendariza ção	Recursos Humanos e Materiais	Avaliação
Língua Portuguesa	• Expressão/compreensão oral e escrita	• Compreender enunciados orais • Expressar-se com clareza e autonomia • Relatar acontecimentos e/ou histórias reais ou imaginadas • Aplicar técnicas de organização textual • Produzir enunciados e textos escritos com intenções comunicativas diversificadas	• Aplicar regras transmitidas oralmente. • Saber ouvir as opiniões dos restantes elementos do grupo. • Expressar-se por iniciativa própria. • Partilhar ideias. • Escrever, individualmente ou em grupo, a partir de motivações lúdicas. • Experimentar diferentes tipos de escrita.	• Exposição oral • Trabalho individual • Trabalho a pares • Trabalho de grupo • Parceria pedagógica com a titular de turma	• 3, 10 e 17 de Março ▪ 12 de Maio	• Alunos • Professoras • CD's • Quadro • Giz • Cadernos • Folhas A4 • Lápis • Borracha • Computador	• Observação directa • Grelhas de avaliação • Diálogo professor/aluno • Auto-avaliação • Hetero-avaliação • Formativa
Matemática	• Números e operações	• Reconhecer números inteiros e diferentes formas de os representar.	• Ler e escrever números. • Compor e decompor números.	• Fichas de trabalho	▪ 14 de Abril		

Estudo do Meio	• Á descoberta das inter-relações	• Reconhecer as operações necessárias à resolução de problemas bem como para explicar o método e o raciocínio usados. • Conhecer meios de transporte.	• Resolver situações problemáticas. • Explicar e representar por escrito os passos seguidos para efectuar cálculos. • Distinguir diferentes meios de transportes utilizados na comunidade.	• Fichas de trabalho com situações problemáticas do plano de acção da Matemática. • Organização de quadros de registos com gravuras de diversos meios de transporte. • Consulta de folhetos de viagens. • Grelha de registos.	▪ 26 de Maio ▪ 21 e 28 de Abril ▪ 19 de Maio ▪ 2 e 9 de Junho	• Cartolinas • Canetas de feltro • Material de Cuisenaire • Tangam • Geoplano • Mapas • Folhetos de viagens • Itinerários ▪ cubos de gelo; ▪ copos de plástico; ▪ almofariz; ▪ termómetros; ▪ pratos; ▪ água trépida; ▪ relógios.	
	• Á descoberta dos materiais e objectos	• Realizar experiências com objectos e materiais de uso corrente. • Manusear objectos e materiais em situações concretas.	• Identificar a fusão da água como um fenómeno em que esta passa do estado sólido para o estado líquido. • Identificar o efeito do estado de divisão de um cubo de gelo no seu tempo de fusão • Registar e analisar resultados. • Inferir a partir de resultados experimentais.				

Expressão Plástica		• Decorar uma árvore	• Manusear vários tipos de materiais. • Partilhar ideias.	• Decoração de uma árvore em 3D (esferovite) recorrendo as técnicas de dobragem, de pintura de sopro, etc.	24 de Março	• Papel crepe • Tintas de várias cores. • Pincéis. • Cartolinas. • Papel de lustro. • Tesouras. • Cola.	
---------------------------	--	--	--	--	-------------	---	--

4.2.2. Planificação, Intervenção, Avaliação e Reflexão a curto prazo

4.2.2.1. Semana de 3 de Março a 5 de Março e de 8 a 12 de Março

Estas duas primeiras sessões basearam-se na área de Língua Portuguesa mais precisamente na sub-área de Expressão e Compreensão oral /escrita, foram divididas em duas sessões pelo facto da sua complexidade, pois os alunos deste grupo-turma nunca tinham criado uma história partindo apenas de cartas e em que cada grupo, formado, devia desenvolver uma parte da história sem ter conhecimento do que os outros grupos estavam a fazer. Cada grupo desenvolveu uma parte da história, ou seja, foi solicitado, pelas docentes – professora titular da turma e a docente de educação especial, quem se propôs a realizar esta intervenção – que cada grupo caracteriza-se as personagens, o enredo e por último a descrição, a mais pormenorizada possível, do local da acção. As docentes, referidas, tinham planificado a intervenção a fim de obter os melhores resultados possíveis mas sobretudo com o intuito de incluírem a aluna nº 9, aluna considerada com NEE, a fim que esta se sentisse útil e com capacidades de desenvolver a actividade.

No final de cada sessão as professoras reuniram-se para apurar os resultados obtidos em cada sessão através das fichas de auto-avaliação preenchidas pelos alunos (Apêndice nº17), a fim de alterar se necessário alguns itens que tivessem menos correctos. No final das duas sessões as docentes elaboraram uma reflexão/avaliação das mesmas.

Segue-se a planificação das referidas sessões, com a devida descrição, num quadro que facilite a visualização das mesmas.

Quadro 2 – Planificação das 1ª e 2ª sessões de intervenção

Data: 3 e 10 de Março de 2010

ÁREA	SUB-ÁREA	OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	ESTRATÉGIAS/ ACTIVIDADES	RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS	DURAÇÃO
Língua Portuguesa	Expressão e Compreensão oral e escrita	-Compreender enunciados orais. - Produzir enunciados e textos escritos com intenções comunicativas diversificadas.	-Aplicar regras transmitidas oralmente. - Partilhar ideias. - Escrever, em grupo, a partir de motivações lúdicas.	Histórias criadas por nós	-Professora titular de turma; -Professora de Educação Especial. - 3 baralhos de cartas (Cada baralho é constituído por 6 cartas com 3 temas – os espaços físicos; as personagens e os temas); - Lápis de carvão e borracha; - Folhas de papel pautado.	120 minutos (2 sessões de 60 minutos cada)
Descrição das sessões: 1 – As professoras explicam aos alunos que o trabalho a desenvolver será feito em grupo. Grupos, esses, constituídos por 3 a 4 elementos escolhidos pelas professoras, pois cada grupo deverá ter um aluno de 1º e 4º ano de escolaridade, sendo completado pelos alunos de 2º anos de escolaridade. 2 – As professoras pedem: “Aluno nº 3 vai-te juntar ao aluno nº 10 e a aluna nº 8, aluna nº 1 vai-te juntar aos teus colegas nº 4, 7 e 11; aluna nº 2 vai-te juntar aos teus colegas nº 5, 6 e 9. Cada grupo vai deslocar-se e vão sentar-se nas mesas que as professoras tiveram a juntar, dois grupos ao fundo da sala, um do lado das janelas e o outro perto do cantinho da leitura, o outro fica aqui ao pé do quadro. Como as professoras já explicaram vão ser vocês a escrever as vossas ideias sobre a carta que irão tirar à sorte dos baralhos de cartas que as professoras vos irão dar.” 3 – As professoras prosseguem: “Agora o aluno mais novo, de cada grupo, vai retirar uma carta do baralho que lhe é apresentado, mas sem ver a carta e sem fazer qualquer comentário.” 4 – As professoras, munidas dos baralhos de cartas, viradas ao contrário, estendem-nas para que o aluno de 1º ano de escolaridade de cada grupo possa retirar uma carta. 5 – Depois de cada grupo ter uma carta na sua posse, as professoras dizem: “Podem virar as cartas mas sem que os outros elementos dos outros grupos as vejam.” 6 – As professoras prosseguem: “Agora os alunos de cada grupo irão discutir a sua tarefa e tentarão construir um pequeno texto sobre o que lhes é pedido na carta. Não se devem preocupar com os outros grupos! No final juntaremos os três textos (um de cada grupo) e criamos uma história que contém a descrição das personagens e do espaço físico e também o tema que envolve as personagens e o sítio onde se desenrola a acção.”						

Esta nossa primeira sessão de intervenção realizou-se num período de 120 minutos, por esse motivo requereu que recorrêssemos a duas sessões em semanas distintas.

A 1ª intervenção foi apresentada em forma de jogo, o que levou todos os alunos a demonstrarem um grande interesse e sobretudo uma enorme motivação. Ouviram com muita atenção todas as explicações dadas pelas professoras. Os registos efectuados na grelha de observação directa (Apêndice nº 18) confirmam estas afirmações pois 4 alunos obtiveram a nota qualitativa de **Bom** no 1º item de avaliação da referida grelha, outros 4 a nota de **Satisfaz** e apenas 3 alunos apresentam a nota de **não satisfaz** neste item: “presta atenção às explicações dadas”. Relativamente ao 2º item de avaliação das atitudes e comportamentos da grelha de observação directa: “questiona quando tem dúvidas”; 4 alunos obtiveram a nota qualitativa de **Bom**, 6 alunos tiveram a nota de **Não Satisfaz** e apenas surge um aluno, a aluna nº 8 que obteve a nota de **Satisfaz**. É de referir que neste item os alunos na sua maioria não sentiram necessidade de esclarecer dúvidas aquando da explicação da tarefa a realizar, no entanto, faziam-no quando as professoras se deslocavam-se de grupo em grupo. No que concerne o 3º item “respeita a sua vez para intervir” deparamo-nos com 6 alunos que obtiveram a nota qualitativa de **Bom**, 1 aluno a nota de **Satisfaz** e os outros 5 alunos a nota qualitativa de **Não satisfaz**, pode-se assim afirmar que a maioria da turma fez um esforço para ouvir e respeitar os colegas. No que diz respeito ao último item, incorporado na avaliação das atitudes e comportamentos, “tem espírito de entreajuda”, verificamos que não existem qualificações negativas, ou seja, os elementos desta turma gostam de se ajudar mutuamente. É de salientar que os itens que fazem parte das atitudes e comportamentos foram observados e registados na 1ª intervenção, ou seja, no dia 3 de Março do corrente ano.

No que concerne o desempenho, dos vários elementos constituintes desta turma, este foi observado e avaliado no decorrer da 2ª intervenção, mais precisamente no dia 10 de Março. No item “emite opiniões, exprimindo-se por iniciativa própria” verifica-se que os alunos, na sua maioria (7), sentiram algumas dificuldades embora tenham obtido a nota qualitativa de **Satisfaz**, hesitavam muitas vezes em dizer aquilo que lhes parecia estar ou não correcto. As docentes ao reflectir concluíram que esta hesitação se deveria ao facto de eles nunca terem que desenvolver uma tarefa nestes moldes. Relativamente ao 2º item: “participa activamente na tarefa” as docentes registaram que 7 alunos

obtiveram uma nota qualitativa de **Bom**, 2 alunos obtiveram **Satisfaz** e apenas 2 outros alunos obtiveram resultados não satisfatórios. Estes resultados conferem às afirmações anteriormente transcritas, em que os alunos demonstraram grande interesse e motivação pela realização desta tarefa. No que concerne o item “colabora com os colegas” as professoras ficaram, positivamente, surpreendidas visto que obtiveram resultados bastante positivos, pois 6 alunos tiveram **Bom**, 3 alunos **Satisfaz** e apenas 2 alunos **Não satisfaz**. No oitavo item, relativo à organização de ideias os alunos obtiveram na sua maioria uma nota qualitativa de **Satisfaz** indicando assim a sua dificuldade em organizar mentalmente as ideias que queriam transmitir, no entanto, fizeram-no mas nem sempre da forma mais correcta. No que respeita o penúltimo item, desta grelha de observação directa, as docentes deparam-se com 8 alunos que obtiveram resultados positivos e 3 com resultados não satisfatórios, sendo este um forte indicador que revela que os elementos desta turma recorrem a informações/conhecimentos anteriormente adquiridos. No décimo item, item referente à participação na elaboração dos textos, em pequenos grupos, verificamos que três alunos obtiveram a nota qualitativa de **Bom**, sete a nota de **Satisfaz** e apenas um aluno obteve o resultado de **Não Satisfaz**. Resultados que pensamos ser bastante positivos, pelo que a maioria da turma participou de forma motivada e empenhada na elaboração dos textos solicitados pelas docentes.

No que concerne a auto-avaliação feita pelos alunos, da qual foi elaborada, pelas professoras, uma grelha síntese dos resultados obtidos (Apêndice nº 19), as docentes podem afirmar que esta actividade resultou em pleno. Os alunos participaram activamente, partilharam as suas ideias, ouviram os colegas e inclusive respeitaram-se uns aos outros. Devemos acrescentar que estas duas sessões foram bastante produtivas e acarretaram com elas uma nova forma de aprendizagem aos elementos desta turma. Os alunos estiveram concentrados no trabalho e deram o seu contributo a uma produção em pequeno grupo, sentindo que estavam a aprender uns com os outros, isso era notório sobretudo quando se questionavam uns aos outros (grelha síntese de auto-avaliação – item 3 – Apêndice nº 19).

Podemos afirmar que estas duas sessões foram um sucesso e um bom princípio para a implementação de uma nova metodologia de aprendizagem. No entanto, achamos que a disposição dos grupos na sala de aula não foi das mais correctas, pois os grupos estavam demasiado próximos uns dos outros, o que levantou alguns problemas aos alunos nº 5 e nº 7 que não queriam que os restantes elementos do grupo-turma tivessem noção do que o seu grupo estava a desenvolver.

4.2.2.2. Semana de 15 de Março a 19 de Março

Nesta terceira sessão os alunos foram convidados a desvendar aos restantes elementos do grupo-turma o que cada grupo tinha escrito sobre a carta que lhes tido calhado na primeira sessão. A professora titular de turma registava no quadro todas as ideias chaves de cada grupo, enquanto a professora de educação especial passava pelos grupos a fim de os ajudar a organizarem as suas ideias e por vezes até corrigir alguns erros de construção frásica ou simplesmente erros ortográficos. Esta forma de trabalho cooperativo resultou de forma bastante positiva, pois os alunos ficaram satisfeitos de ver, no quadro, as suas ideias a tomar forma e transformar um simples texto, numa história com princípio, meio e fim. No final da sessão a história, que sido solicitada nas duas primeiras sessões em fragmentos, apareceu no quadro de forma completa, os alunos foram então solicitados a escolher um título. Foi posteriormente, pedido à aluna Ana Margarida que o transcrevesse para o computador a fim de ser enviado e posteriormente publicado no jornal do Agrupamento.

O trabalho de parceria, entre as docentes, deu-se ao longo de toda a sessão e até anteriormente aquando da planificação e descrição da actividade. Logo, no final, da sessão, as professoras reuniram-se para avaliar e sobretudo reflectir sobre a dita sessão elaborando para esse efeito relatório de avaliação/reflexão baseado nas fichas de hetero-avaliação (Apêndice nº 20), preenchidas pelos alunos, que surge logo após a planificação em quadro desta sessão.

Quadro 3 – Planificação da 3ª sessão de intervenção

Data: 17 de Março de 2010

ÁREA	SUB-ÁREA	OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	ESTRATÉGIAS/ ACTIVIDADES	RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS	DURAÇÃO
Língua Portuguesa	Expressão e Compreensão oral e escrita	Produzir enunciados orais Construir um texto colectivo	• Emitir opiniões. • Partilhar ideias. • Escrever, em grupo, a partir de motivações lúdicas.	Histórias criadas por nós	- Pequenas produções elaboradas em pequeno grupo; - Lápis de carvão e borracha; - Folhas de papel pautado; - Quadro; - Giz.	60 minutos
Descrição das sessões: 1 – As docentes pedem aos alunos para se sentarem em círculo, ficando os elementos de cada grupo próximos uns dos outros. 2 – As professoras pedem: “Agora um elemento de cada grupo vai desvendar à turma qual a carta que lhe calhou, começando pelas personagens que irão integrar a história, depois será a vez do espaço físico e por último o tema da própria história.” 3 – Uma das professoras escreve no quadro o que lhe é ditado pelos “porta-voz” de cada grupo. 4 – As professoras solicitam, então, aos grupos para lerem, um de cada vez, aquilo que escreveram sobre as cartas que tinham. 5 – Após a leitura das várias partes da história os alunos são convidados a organizar as várias ideias que surgiram, em grande grupo, a fim de se elaborar a história final tendo esta uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão. 6 – A história começa a ganhar forma, no quadro, onde uma das professoras transcreve o que os alunos lhe vão ditando. 7 – No final, as professoras, solicitam aos alunos que pensem em pequenos grupos, num título que se adequa ao texto. 8 – Os quatros títulos são escritos no quadro e, cada aluno, individualmente, vota secretamente naquele que lhe parece ser o que mais se adapta à história.						

Esta sessão de intervenção decorreu de forma bastante satisfatória, como podemos verificar na grelha síntese da hetero-avaliação (Apêndice nº 21). É de salientar que a hetero-avaliação foi referente a esta sessão mas também às duas primeiras sessões, visto que a actividade/tarefa estavam relacionadas entre si.

No primeiro item da grelha de hetero-avaliação todos os alunos responderam positivamente, ou seja, os vários elementos dos grupos conseguiram organizar-se a fim de gerirem o tempo de forma eficaz, dando possibilidade a existência de inter-ajuda.

No item “ouvimos o que os outros colegas tinham para dizer” apenas um aluno respondeu que **nunca** o fez, quatro alunos afirmaram que **sempre** o fizeram e seis responderam que o fizeram **às vezes**, concluímos que a maioria dos elementos dos vários grupos esteve atenta às opiniões dos colegas.

No que concerne o terceiro item “todos contribuímos com ideias e opiniões” seis elementos, dos quatro grupos existentes, afirmaram que cada elemento contribuiu com ideias e opiniões enquanto apenas quatro alunos declararam que apenas o fizeram **às vezes**, surgiu ainda um aluno que respondeu que **nunca** o tinha feito.

O quarto item “fizemos de modo a que todos os colegas do grupo soubessem o que faltava fazer” embora quatro alunos afirmaram que **sempre** tiveram o cuidado de alertar os colegas para o que faltava fazer, a grande maioria, ou seja seis elementos, declararam que apenas o tinham feito **às vezes**, havendo um aluno que **nunca** o fez.

No item “dividimos tarefas” oito elementos afirmaram que tinham efectivamente **sempre** dividido tarefas a fim de se organizar de uma forma mais eficaz, dois alunos no entanto declararam que apenas o fizeram **às vezes** e um outro aluno respondeu que **nunca** tinha dividido tarefas.

Nos itens “Ajudámo-nos mutuamente para estarmos concentrados no trabalho”, “Não falamos de outras coisas a não ser da nossa tarefa” e “Não discutimos uns com os outros mesmo quando tinham-mos opiniões diferentes” verificamos que a maioria dos alunos respondeu **às vezes**, é de salientar que estes três itens são referentes a uma auto-gestão da concentração perante a tarefa assim como um aceitar opiniões diferentes.

Relativamente aos últimos quatro itens, referentes a objectivos académicos, ou seja, aquisição de informação/conhecimentos, notamos que a maioria dos alunos, senão a totalidade, respondeu **sempre**, o que nos leva a concluir que a tarefa conduziu a um sucesso educativo relativamente à construção de textos colectivos (grande grupo) partindo de pequenos textos elaborados em pequenos grupos.

A aluna nº 9 – aluna considerada com necessidades educativas especiais – respondeu, à maioria do questionário, **às vezes**, no entanto, afirmou em três itens **sempre**. Nos itens 3, 5 e 6 a Ana Margarida afirmou que **sempre** contribuíram com as suas ideias e opiniões, dividiram tarefas e ajudaram-se mutuamente a ficarem concentrados no trabalho. No que concerne os quatro últimos itens a Ana Margarida afirmou que só **às vezes** é que compreenderam as regras para a elaboração de um texto colectivo.

Em suma, as docentes concluíram que os alunos alcançaram os objectivos propostos para esta actividade superando inclusive as expectativas, pois a maioria dos elementos dos vários grupos fizeram um óptimo trabalho, conseguindo trabalhar em grupo, demonstrando respeito uns pelos outros, ajudando-se mutuamente e adquirirem conhecimentos para a elaboração de um texto colectivo.

4.2.2.3. Semana de 22 de Março a 26 de Março

Esta actividade surge no âmbito do Plano Anual de Actividades do Agrupamento de escolas, onde esta escola de 1º ciclo está inserida. É de salientar, que esta sessão foi planificada pelas docentes que participavam na intervenção mas com algumas directrizes vindas do próprio Agrupamento, visto tratar-se de um concurso em que todas as turmas tanto do pré-escolar como do 1º ciclo do Agrupamento iam participar. Os materiais foram por esse motivo disponibilizado pelo próprio Agrupamento e o tema foi “Dá azo à tua imaginação!”, as professoras tiveram no entanto o cuidado de pesquisar, em vários livros e alguns manuais de trabalhos manuais, algumas técnicas que os alunos poderiam utilizar. A partir daí cada grupo, após a turma ter escolhido o tema que pretendia desenvolver, trabalhou em conjunto e realizou objectos de decoração que pretendiam ver na árvore. As docentes, sempre em parceria, deslocavam-se de grupo em grupo a fim de esclarecer os seus elementos sobre a forma como deveriam utilizar convenientemente as várias técnicas ao seu dispor.

No final da sessão foi elaborado um relatório de avaliação/reflexão, baseado nos resultados obtidos nas fichas de auto e hetero-avaliação (Apêndices nºs 22 e 23) sobre a forma como tinha decorrido a mesma, que surge após o quadro da planificação da sessão de intervenção que se segue.

Quadro 4 – Planificação da 4ª sessão de intervenção

Data: 24 de Março de 2010

ÁREA	OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	ESTRATÉGIAS/ ACTIVIDADES	RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS	DURAÇÃO
Expressão Plástica	Produzir enunciados orais Construir um texto colectivo	• Manusear vários tipos de materiais. • Partilhar ideias.	“Dá azo à tua imaginação!”	- Professora titular de turma; - Professora de Educação Especial; - Alunos. - Árvore em 3D em esferovite; - Papel crepe; - Tintas de várias cores; - Pincéis; - Cartolinas; - Papel de lustro; - Tesouras; - Cola.	60 minutos
Descrição das sessões: 1 – As professoras organizam os alunos em grupos de 3 e 4 elementos sendo que cada grupo deverá ter um aluno de 1º e 4º ano de escolaridade, que serão completados pelos alunos de 2º ano de escolaridade, tal como na 1ª sessão de intervenção. 2 – São dados a cada grupo vários temas dos quais apenas poderão escolher um e sobre o qual deverão trabalhar e criar objectos de decoração. 3 – As professoras explicam: “Agora cada grupo vai realizar objectos de decoração utilizando várias técnicas que se encontram nos livros que estão em cima da mesa ao pé do quadro. É claro que o tema central é a Primavera, por isso o tema que irão escolher deverá estar de acordo com isso. Têm à vossa disposição vários materiais, tais como cartolinas, papel crepe, papel de lustro, tintas, por isso dêem azo à vossa imaginação.” 4 – Após a elaboração dos objectos estes serão colados na árvore por todos os elementos dos quatro grupos. 5 – No final a árvore será encaminhada para o Agrupamento para realização de uma exposição denominada “É Primavera – Dá azo à tua imaginação!”					

Esta actividade surgiu de um projecto existente no Plano Anual de Actividade do Agrupamento de escolas onde esta escola de 1º ciclo está inserida. O projecto tinha como título “Dá azo à tua imaginação!”. O pré-escolar tinha que decorar um mural em esferovite, o 1º ciclo decorou uma árvore e o 2º ciclo tinha a seu cargo a decoração de um muro pertencente ao refeitório da escola sede. As melhores decorações receberam um prémio dentro de cada categoria.

Esta actividade despertou muito interesse e motivação nos alunos, devido, certamente, ao facto de ser uma actividade de expressão plástica diferente daquelas às quais eles estão habituados. Desde logo demonstraram empenho na elaboração dos grupos e na execução da tarefa propriamente dita.

Na grelha síntese da auto-avaliação (Apêndice nº 24) verificamos que a maioria dos alunos respondeu **sempre**, em quase todos os itens existindo apenas dois alunos que responderam **às vezes** e **nunca**. É de salientar que os alunos nºs 10 e 11, como já referido no trabalho de pré-projecto, são alunos de idade bastante avançada relativamente ao restante grupo levando muitas vezes a um desinteresse e desmotivação total perante quaisquer actividades que lhes sejam propostas.

No que concerne a grelha síntese de hetero-avaliação (Apêndice nº 25), as professores concluíram que os alunos responderam **sempre** à maioria dos itens, tendo nos itens 7 e 8 respondido, na generalidade, **às vezes**. Estes resultados demonstram que este grupo-turma sente alguma dificuldade em não falar de outra coisa a não ser da tarefa enquanto a elaboram e também demonstraram alguma dificuldade em aceitar opiniões diferentes.

Relativamente aos três últimos itens podemos concluir que os alunos atingiram todos os objectivos propostos para a realização desta tarefa de forma bastante satisfatória, pois a maioria dos alunos conseguiu recolher e utilizar adequadamente as informações, pois apenas três elementos do grupo-turma afirmaram que só **às vezes** é que o seu grupo soube utilizar adequadamente a informação recolhida. No entanto, todos os grupos conseguiram finalizar a actividade com êxito, manuseando correctamente os materiais que estavam a sua disposição.

4.2.2.4. Semana de 12 de Abril a 16 de Abril

A quinta sessão de intervenção foi baseada na área disciplinar de Matemática dentro da sub-área *Números e Operações*, os alunos são levados a preencher uma ficha de trabalho com as várias formas de representar números inteiros, o objectivo geral desta sessão foi realmente que eles reconhecessem os números inteiros e que os soubesse representar sobre as mais variadas formas. O objectivo específico desta actividade foi que todos os alunos, sem excepção, conseguissem ler e escrever números de formas diferentes, ou seja, que eles conseguissem lê-los e escrevê-los por ordens, por classes, representados em ábacos, por extenso, etc. As docentes planificaram esta sessão de forma diferente das anteriores pelo simples facto de existirem anos de escolaridades distintos, sendo que os alunos de 1º ano não conseguiriam realizar uma ficha de trabalho com números até ao milhar ou até mesmo ao milhão. Os grupos foram assim formados por ano de escolaridade. É de salientar que cada ano de escolaridade tem níveis de competências diferenciados e foi por esse motivo que as professoras pensaram que a actividade resultaria de forma positiva, visto que os alunos com mais dificuldades teriam dentro do seu próprio grupo uma ajuda dos seus pares.

No final da sessão os alunos preencheram uma ficha de auto-avaliação (Apêndice nº 26) que as docentes posteriormente analisaram e partindo dos resultados obtidos elaboraram um relatório de avaliação/reflexão que surge logo após o quadro da planificação da referida sessão.

Quadro 5 – Planificação da 5ª sessão de intervenção

Data: 14 de Abril de 2010

ÁREA	SUB-ÁREA	OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	ESTRATÉGIAS/ ACTIVIDADES	RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS	DURAÇÃO
Matemática	Números e operações	Reconhecer números inteiros e diferentes formas de os representar.	Ler e escrever números de várias formas.	Ficha de trabalho	- Professora titular de turma; - Professora de Educação Especial; - Alunos. - Ficha fotocopiada; - ábacos; - material de Cuisenaire.	60 minutos
Descrição da sessão: 1 – As professoras dividem a turma em três grupos, um grupo de 3 elementos do 1º ano, um grupo de 5 alunos do 2º ano e um grupo de 3 alunos do 4º ano de escolaridade. 2 – As docentes explicam: “Cada grupo vai realizar a ficha de Matemática com ajuda do material que vamos distribuir, ou seja, ábacos e material de Cuisenaire. A ficha é sobre leitura e escrita de números e as suas diferentes formas de os representar, já temos feito alguns exercícios semelhantes nos manuais escolares, só que desta vez as professoras não vos irão tirar dúvidas. Serão vocês que irão, em conjunto, solucionar os problemas que vos irão aparecer.” 3 – As professoras distribuem as fichas e pedem aos grupos que as vejam e que digam se têm algumas dúvidas relativamente aos exercícios. As professoras continuam: “vejam todos os exercícios, com atenção, e se vos surgir algumas dúvidas, essas serão escritas no quadro, mas serão vocês que tentarão resolvê-las, entendido? Bem, sendo assim, podem começar.” 4 – As docentes escrevem no quadro algumas dúvidas transmitidas pelos grupos. 5 – As professoras: “Agora, nós iremos passar de grupo em grupo, não para esclarecer dúvidas mas para vos orientar caso seja necessário.”						

Ao longo da sessão, as professoras, verificaram que os alunos pareciam bastante entusiasmados com o facto de trabalharem sozinhos sem receber qualquer tipo de ajuda, isso é notório nas respostas que dão nos itens “Conseguir revolver os problemas que me iam surgindo” e “Conseguir explicar o meu raciocínio aos meus colegas de grupo” onde oito alunos afirmaram que o fizeram **com facilidade** e apenas três afirmaram que tiveram **alguma dificuldade**, isso relativamente ao primeira item acima transcrito da grelha síntese de auto-avaliação (Apêndice nº 27). No que concerne o segundo item acima referido dez alunos afirmaram que o conseguiram com facilidade e apenas um aluno sentiu **alguma dificuldade**.

Relativamente à concretização da ficha em si a maioria dos alunos atingiu o objectivo proposto para a tarefa em questão, ou seja, oito alunos conseguiram ler e escrever os números por extenso **com facilidade**, havendo apenas três que sentiram **alguma dificuldade**.

No que diz respeito à leitura e representação dos números nos ábacos apenas três alunos apresentaram **algumas dificuldades**, os restantes, ou seja, oito alunos afirmaram tê-lo efectuado **com facilidade** tanto na leitura como na representação.

No que concerne os itens da classificação de números por ordens e classes, verificamos que sete alunos responderam que o fizeram **com facilidade** e quatro com **alguma dificuldade**.

Em relação ao item “Fiz os exercícios todos” nove alunos afirmaram tê-lo efectuado **com facilidade** havendo apenas dois alunos que sentiram **algumas dificuldades**.

Verificamos, ainda, que no último item avaliado, isto é, relativo à utilização do material todos os alunos afirmaram que o fizeram **com facilidade**. É de salientar, que esta turma está habituada a trabalhar com este tipo de material.

Dos onze itens avaliados a aluna nº 9, aluna desencadeadora da nossa intervenção, afirmou que apenas em cinco situações sentiu **algumas dificuldades** mas que entendeu a ficha **com facilidade**.

4.2.2.5. *Semana de 19 de Abril a 23 de Abril e de 26 de Abril a 30 de Abril*

Tal como nas nossas duas primeiras sessões esta intervenção teve que ser repartida em duas sessões devido à complexidade da tarefa e sobretudo a falta de tempo visto que as sessões eram apenas de uma hora. Assim sendo, as intervenções seis e sete tiveram lugar em dia diferentes mas as docentes apenas elaboraram uma planificação, que surge posteriormente, tendo o cuidado de o referirem na duração da mesma.

Esta actividade destinou-se a “leccionar” um tema pertencente ao programa de 2º ano de escolaridade “*os meios de transportes*” inserido na área disciplinar de Estudo do Meio dentro da sub-área “*À descoberta das Inter-Relações*”. O objectivo geral era que os alunos conhecessem os meios de transportes existentes, sendo os objectivos específicos a distinção dos mesmos pelas suas características assim como os que eram utilizados com maior frequência na sua comunidade.

Ao longo das sessões as docentes recorreram à parceria pedagógica a fim de alcançar os objectivos propostos para estas duas sessões. As professoras deslocavam-se de grupo em grupo para orientar os vários grupos nas suas pesquisas assim como na recolha e tratamento de informação. No final das sessões os alunos preencheram uma ficha de auto e hetero-avaliação sobre o seu desempenho e do grupo (Apêndices nºs 28 e 29).

Após uma análise aprofundada dos resultados obtidos nestas duas fichas de avaliação, as docentes elaboraram um relatório de avaliação/reflexão que segue após o quadro da planificação destas sessões.

Quadro 6 – Planificação das 6ª e 7ª sessões de intervenção

Data: 21 e 28 de Abril de 2010

ÁREA	SUB-ÁREA	OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	ESTRATÉGIAS/ ACTIVIDADES	RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS	DURAÇÃO
Estudo do Meio	À descoberta das inter-relações	Conhecer meios de transporte.	• Distinguir diferentes meios de transportes utilizados na comunidade. • Distinguir os diferentes meios de transporte através das suas características.	Elaboração de cartazes com os diferentes meios de transporte.	- Professora titular de turma; - Professora de Educação Especial; - Alunos. - folhetos de viagens; - computador; - cartolinas; - tesouras; - cola; - canetas de feltro e lápis de cor.	120 minutos (2 sessões de 60 minutos cada)
Descrição das sessões: 1 – As professoras explicam aos alunos que o trabalho a desenvolver será feito em grupo. Grupos, esses, constituídos por 3 a 4 elementos escolhidos pelas professoras, pois cada grupo deverá ter um aluno de 1º e 4º ano de escolaridade, sendo completado pelos alunos de 2º anos de escolaridade. Cada grupo irá tratar dos meios de transporte existentes segundo uma característica, ou seja, o grupo nº1 apenas pesquisará os meios de transportes aéreos, o grupo nº 2 terá a seu cargo os meios de transportes marítimos e o grupo nº 3 está encarregue dos meios de transportes terrestres. 2 – As professoras prosseguem: “Cada grupo terá a seu cargo a elaboração de um cartaz que deverá conter o máximo de informação possível sobre as características dos meios de transportes que vão trabalhar, assim como, exemplos destes e ainda lugares para onde podemos viajar utilizando os meios de transportes que estão a trabalhar. Vamos vos dar um exemplo: se quisermos ir à Lua só o poderemos fazer por via aérea por isso o sítio que nós queremos visitar só poderá ser o grupo nº 1 que o poderá indicar. Entendido?” 3 – As docentes continuam: “Têm à vossa disposição vários folhetos com destinos para viagens, têm também revistas, o computador para as vossas pesquisas assim como livros sobre o tema em questão.” 4 – As professoras prosseguem com as explicações: “Deverão organizar o vosso trabalho para que caiba numa cartolina, esta deverá estar bem organizada, atractiva para quem a vê e deverá sobretudo conter toda a informação principal que vocês recolheram.”						

Após uma análise da grelha síntese de auto-avaliação (Apêndice nº 30), verificamos que na maioria dos alunos atingiu os objectivos propostos para esta actividade.

No primeiro item “ Percebi a tarefa” apenas dois alunos afirmaram terem tido **alguma dificuldade** os restantes nove responderam que perceberam a tarefa **com facilidade**. Nos nonos e décimo primeiros itens da grelha síntese de auto-avaliação, as docentes apuraram que todos os alunos tinham conseguido utilizar o material que estava à sua disposição assim como afirmaram que todos tinham participado na elaboração do cartaz. No entanto, no item “Conseguir retirar informação útil para a realização da tarefa” verificamos que cinco alunos sentiram **alguma dificuldade** e que os restantes seis revelaram **facilidade** em fazê-lo.

No que concerne os restantes itens, os alunos responderam, na sua maioria, que sentiram **facilidade** na concretização assim como na compreensão e elaboração da tarefa.

A aluna nº 9, aluna considerada com necessidades educativas especiais, afirmou que apenas sentiu alguma dificuldade nos itens “Respeitei a minha vez para intervir” e “Conseguir retirar informação útil para a realização da tarefa”, facto que levou as professoras a concluir que a aluna ainda sente alguma dificuldade na atenção/concentração assim como na impulsividade.

Relativamente à grelha síntese de hetero-avaliação (Apêndice nº 31) deparamo-nos com resultados bastante positivos, ou seja na sua maioria os alunos afirmaram que o trabalho em grupo foi rentável, tendo respondido **sempre** em todos os itens, à excepção dos alunos nº 1 que respondeu **às vezes** nos itens “Compreendemos as características dos meios de transportes que nos foram atribuídos”, “Soubemos recolher informação acerca dessas características” e “Conseguimos ordenar as nossas ideias para construir um cartaz coerente, atractivo e de fácil leitura”; do aluno nº 4 que afirmou que o seu grupo só **às vezes** é que “Conseguimos ordenar as nossas ideias para construir um cartaz coerente, atractivo e de fácil leitura”; do aluno nº 6 que disse que “Conseguimos retirar informações necessárias à realização da tarefa” **às vezes**; do aluno nº 9 que só **às vezes** é que o grupo “Compreendemos as características dos meios de transportes que nos foram atribuídos” e do aluno nº 10 que afirma que só **às vezes** é que o grupo em que estava inserido “Organizamos o tempo de forma eficaz e ajudámo-nos uns aos outros”, “Ouvimos o que os outros colegas tinham para dizer”, “Todos contribuimos com ideias e opiniões”, “Dividimos tarefas”, “Conseguimos retirar informações necessárias à realização da tarefa” e “Soubemos recolher informação acerca dessas características”. É de salientar, que o aluno nº 10 é um aluno bastante problemático,

não se identifica com os restantes colegas e não gosta de actividade conjuntas, recusando-se inclusivamente, inúmeras vezes, a participar em trabalhos de grupos.

A aluna nº 1 é uma aluna de 1º ano de escolaridade que tem vindo a manifestar algumas dificuldades na aquisição da leitura e também no raciocínio lógico-matemático, é uma aluna com uma estrutura familiar um pouco deficitária o que vindo a comprometer o seu processo ensino/aprendizagem.

Na generalidade, podemos afirmar que a actividade decorreu de forma satisfatória tendo os alunos participado com grande empenho e motivação.

4.2.2.6. Semana de 10 de Maio a 15 de Maio

Esta sessão de intervenção, ou seja a oitava de toda a intervenção, surge no seguimento das duas sessões anteriores. Os alunos são levando a apresentar aos restantes colegas, através de uma cartolina, as suas descobertas relativamente as características e existência na sua comunidade dos meios de transportes.

A sessão destinava-se a favorecer a sub-área de expressão oral dentro da área disciplinar de Língua Portuguesa, tendo para isso, as professores, recorrido a objectivos específicos tais como: exprimir-se por iniciativa própria, discutir sobre o tema em estudo e relatar descobertas.

A avaliação desta sessão foi realizada através de uma ficha de hetero-avaliação de desempenho dos grupos preenchida por cada grupo (Apêndice nº 32) assim como uma grelha de observação directa elaborada pelas docentes.

No final desta sessão as docentes reuniram-se a fim de analisar as fichas de hetero-avaliação e a grelha de observação directa para elaborarem um relatório de avaliação/reflexão que segue logo após o quadro de planificação desta sessão

.

Quadro 7 – Planificação da 8ª sessão de intervenção

Data: 12 de Maio de 2010

ÁREA	SUB-ÁREA	OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	ESTRATÉGIAS/ ACTIVIDADES	RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS	DURAÇÃO
Língua Portuguesa	Expressão oral	Comunicar oralmente descobertas. Expressar-se com clareza e autonomia.	• Expressar-se por iniciativa própria. • Discutir sobre o tema em estudo. • Relatar descobertas.	Apresentação dos trabalhos de grupo.	- Professora titular de turma; - Professora de Educação Especial; - Alunos; - Cartolinas.	60 minutos

Descrição da sessão:

1 – As professoras:

“Vão se juntar novamente em grupo, serão os mesmos das duas últimas aulas, a fim de eleger um elemento que venha apresentar o cartaz, os outros serão responsáveis pelo esclarecimento de dúvidas dos colegas dos outros grupos. Não se esqueçam que devem ser o mais claro possível para que os colegas que não trabalharam esse tema o consigam entender como se tivessem sido eles a trabalhá-lo.”

2 – As docentes prosseguem:

“Cada grupo entre 5 a 10 minutos para apresentar o seu trabalho. Os restantes alunos deverão estar com atenção e irem apontando numa folha as dúvidas que vão surgindo a fim de pedir esclarecimento aos elementos do grupo que está a apresentar o trabalho.”

3 – As professoras explicam:

“No final todos os grupos irão preencher uma grelha de avaliação, essa grelha de avaliação serve para avaliarem o trabalho do grupo e não de uma só pessoa. Essa grelha servirá para atribuir uma nota quantitativa ao grupo. O grupo que melhor nota tiver será recompensado. Caso necessitem de alguma ajuda para explicar alguma dúvida aos colegas ou precisarem que uma professora intervenha na vossa exposição é só levantarem o dedo, no entanto, devemos dizer que quanto menos interviermos melhor será a avaliação do grupo.”

No início desta sessão alguns alunos demonstraram um certo nervosismo pelo facto de terem que apresentar um trabalho aos colegas, foram principalmente alunos que são um pouco tímidos e sobretudo introvertidos, no entanto, no decorrer da mesma esse nervosismo tendeu-o a desaparecer e começaram a sentir-se um pouco mais à vontade.

Esta sessão foi avaliada sob dois prismas, isto é, a visão das professoras e a dos alunos, relativamente aos seus colegas, dando assim uma visão mais alargada e verosímil das competências adquiridas pelos alunos dos vários grupos. Embora a avaliação efectiva não fosse sobre os conhecimentos dos alunos mas sim sobre a forma como apresentaram o seu trabalho e conseguiram suprimir dúvidas aos colegas, não pudemos deixar de verificar que todos eles atingiram os objectivos propostos nas duas sessões anteriores, sendo esta sessão, um culminar dos conhecimentos adquiridos que serão avaliados numa sessão posterior.

No que concerne a grelha de observação directa (Apêndice nº 33) verificamos que apenas a aluna nº 9 necessitou recorrer à ajuda das professoras, por ser uma aluna com uma certa falta de auto-confiança, os restantes alunos nunca o fizeram. Na sua grande maioria obtiveram a nota quantitativa de **Bom** em quase todos os itens. É de salientar que não foi atribuído nenhum **Não Satisfaz** em nenhum item, pelo que concluímos que os alunos estão mais despertos e sentem mais motivados para este tipo de actividade e sobretudo aprendendo entre si.

Relativamente à grelha síntese de hetero-avaliação (Apêndice nº 34) apuramos que não foram atribuídos a nenhum dos grupos a nota de **Pouco** a não ser no último item referente a “Recorrem à ajuda das professoras”. Nos itens “As letras são visíveis”, “Não há informação inútil”, “Percebe-se perfeitamente o que dizem”, “Houve pesquisa”, “Sabem responder às questões que lhes são feitas” e “Relatam as suas conclusões” todos os grupos obtiveram a nota máxima, ou seja, **Muito**. Nos restantes itens o grupo número 1 recebe a nota **Mais ou menos**, o grupo número 2 recebe a nota de **Mais ou menos** apenas no item “A informação está em evidência” e o grupo número 3 é lhe atribuído a nota de **Mais ou menos** nos itens “A informação está em evidência” e no item “Sabem do que estão a falar”.

Concluimos que todos os grupos conseguiram alcançar os objectivos propostos para esta sessão dando-nos motivos suficientes para pensar que a aprendizagem cooperativa seja uma boa estratégia para esta turma.

4.2.2.7. Semana de 17 de Maio a 21 de Maio

A nona sessão de intervenção serviu principalmente para avaliar as competências adquiridas pelos elementos deste grupo-turma, visto que foram os próprios alunos que transmitiram aos restantes colegas as conclusões das suas pesquisas (ver a sétima e oitava sessão). Por esse motivo, tantos os objectivos gerais como os específicos são os mesmos das sétimas e oitava sessão, sendo intenção das docentes perceber o que é que os alunos tinham conseguido reter de toda a informação transmitidas pelos vários grupos. Foi ainda efectuada uma auto e hetero-avaliação sobre o desempenho de cada um e sobre o desempenho do grupo (Apêndices nº 35 e 36). Esta nona sessão encontra-se planificada e foi feita a descrição de toda a actividade no quadro que se segue.

Quadro 8 – Planificação da 9ª sessão de intervenção

Data: 19 de Maio de 2010

ÁREA	SUB-ÁREA	OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	ESTRATÉGIAS/ ACTIVIDADES	RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS	DURAÇÃO
Estudo do Meio	À descoberta das inter-relações	Conhecer meios de transporte.	• Distinguir os diferentes meios de transporte através das suas características. • Distinguir diferentes meios de transportes utilizados na comunidade.	Ficha de trabalho	- Professora titular de turma; - Professora de Educação Especial; - Alunos;	60 minutos
Descrição da sessão: 1 – Desta vez os alunos são divididos em três grupos, dois de quatro elementos e um de três, mas serão os alunos que escolherão os grupos onde querem trabalhar. 2 – As professoras: “Vão agora realizar esta ficha de trabalho sobre os meios de transportes e as suas características. Nesta ficha estão todos os meios de transportes já trabalhados e apresentados pelos grupos que os trabalharam, mas como irão ver a ficha é igual para todos a nossa intenção é sabermos se todos vocês entenderam o que são meios de transportes, se distinguem as suas características e se sabem onde são utilizados.” 3 – As docentes entreguem as fichas e pedem aos grupos para as ler e verificar se lhes surge alguma dúvida. 4 – As professoras explicam: “Nós não iremos, como nas sessões anteriores retirar dúvidas, esse trabalho é vosso, serão vocês que tentarão solucioná-las, caso não o consigam fazer, no final, será um colega de outro grupo que vos irá ajudar, isto é, se houver alguma questão para a qual não encontrem a solução irão pedir a um colega que trabalhou esse tema para vos orientar e ajudar a responder. Isso porque há aqui um grupo que não tem elementos que tenham trabalhado os meios de transportes marítimos.”						

Como já fora referido na avaliação/reflexão da sessão anterior esta nossa nona intervenção apenas serviu para avaliarmos as competências adquiridas ao longo destas três últimas intervenções.

Nesta sessão foram realizadas dois tipos de avaliação, uma auto-avaliação e uma hetero-avaliação a fim de verificarmos se os alunos tinham deverás apreendido este conteúdo programático.

No que concerne a grelha síntese de auto-avaliação (Apêndice nº 37), aferimos que os itens relativos à avaliação de objectivos adquiridos, foram atingidos com sucesso, pois todos os alunos afirmam que “Sei o que são transportes marítimos”, “Sei o que são meios de transportes aéreos”, “Sei o que são meios de transportes terrestres” e “Consegui distinguir os vários meios de transportes existentes na minha comunidade” e que o fizeram **com facilidade**. No item “Consegui distinguir o que meios de transportes públicos e privados” apenas dois alunos responderam que o fazem **com alguma dificuldade**, sendo que os restantes nove alunos afirmaram fazê-lo **com facilidade**.

No que diz respeito ao item “Soube utilizar a informação que ouvi na exposição dos trabalhos” quatro alunos afirmaram que sentiram **algumas dificuldades**, os restantes alunos do grupo-turma responderam que o fizeram **com facilidade**.

Nos itens relativos a avaliação de atitudes notamos a existência de alguns progressos, pois na sua maioria os alunos partilham as suas ideias com os colegas de grupo, tomam atenção as explicações que cada um transmite, fazem perguntas uns ou outros, consegue concentrar-se na tarefa proposta e ainda respeitam a sua vez para intervir e fazem-no **com facilidade**.

Relativamente a grelha síntese de hetero-avaliação (Apêndice nº 38) verificamos que os resultados também são bastante positivos, pois os alunos afirmam que **sempre** “Distinguimos as características dos meios de transportes”, “Distinguimos os meios de transportes marítimos, aéreos e terrestres”, “Diferenciamos os meios de transportes existentes na nossa comunidade” e “Sabemos o que são meios de transportes colectivos e particulares”, havendo apenas o aluno nº 4 que respondeu que o grupo distingue as características dos meios de transportes mas só **às vezes**.

No que concerne os itens de avaliação das atitudes e comportamentos do grupo, verificamos que a maioria dos alunos se ajudam uns aos outros, prestam atenção aos restantes colegas do grupo e não falam de outra coisa a ser na tarefa que têm perante si. No item “Conseguimos utilizar os conhecimentos adquiridos” todos os alunos afirmaram que o fizeram **sempre**.

Em suma, podemos certificar que a maioria dos alunos adquiriu as competências necessárias para este conteúdo programático.

4.2.2.8. Semana de 24 de Maio a 28 de Maio

Esta décima sessão de intervenção enquadra-se no Plano de Acção da Matemática, plano ao qual o Agrupamento de escolas, onde a “nossa” escola está inserida, aderiu. As actividades desenvolvidas, pelo menos a nível de 1º ciclo, são sobretudo resolução de situações problemáticas, problemas que os alunos devem resolver, sem qualquer ajuda por parte dos docentes, num determinado período de tempo. A solução destes problemas assim como o tempo em que foram resolvido é, posteriormente, enviada para o Agrupamento onde o Coordenador do Plano afixa o vencedor da quinzena. Pois estes problemas são quinzenais e são normalmente enviados para as escolas, via mail, para os docentes das turmas que os entregam aos alunos. Este tipo de actividade é, de forma geral, bem aceite pelos alunos sendo actividades que proporcionam uma competitividade positiva. Os prémios são entregues, no final do ano lectivo, aos alunos que mais vezes solucionaram os problemas em questão em menor tempo possível.

Sendo uma actividade pertencente ao Plano de Acção da Matemática inserida no Plano Anual de Actividades do Agrupamento, os objectivos são os mesmos para todas as escolas e para todas as turmas, ou seja, o que se pretende é que os alunos consigam resolver situações problemáticas usando formas diferentes de raciocínio não tendo, obrigatoriamente, que recorrer a cálculos, as soluções podem ser apenas encontradas e descritas em desenhos.

Relativamente a avaliação, as docentes concordaram em elaborar uma ficha de auto-avaliação (Apêndice nº 39) a fim de terem a percepção do grau de empenho de cada aluno independentemente do tempo em que estes solucionaram as ditas situações problemáticas.

Quadro 9 – Planificação da 10ª sessão de intervenção

Data: 26 de Maio de 2010

ÁREA	SUB-ÁREA	OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	ESTRATÉGIAS/ ACTIVIDADES	RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS	DURAÇÃO
Matemática	Números e operações	Explorar situações problemáticas.	• Resolver situações problemáticas. • Usar formas diferentes de raciocínio.	Ficha de trabalho (esta actividade pertence ao plano de acção da Matemática utilizado pelo Agrupamento de Escola).	- Professora titular de turma; - Professora de Educação Especial; - Alunos; - Ficha fotocopiada; - folha branca A4.	60 minutos
Descrição da sessão: 1 – As professoras dividem a turma em três grupos, um grupo de 3 elementos do 1º ano, um grupo de 5 alunos do 2º ano e um grupo de 3 alunos do 4º ano de escolaridade. 2 – As professoras explicam: “Cada grupo vai realizar a ficha da forma que achar mais conveniente, ou seja, para conseguirem resolver a situação problemática que vos é apresentada, podem não necessitar de recorrer aos cálculos.” 3 – As professoras prosseguem: “Vão ter que utilizar a vossa imaginação para resolver o problema em questão. Atenção que nós queremos saber qual o raciocínio que utilizaram para chegar a resolução do problema.” 4 – As professoras entregam as fichas com as situações problemáticas a resolver, assim como, uma folha em branco. 5 – As professoras explicam: “Foi-vos entregue a ficha de trabalho e uma folha branca, nessa folha branca apenas ficará registado o vosso raciocínio, ou seja, como chegaram à resolução dos problemas. Podem recorrer a tudo o que a vossa imaginação permitir desde que a solução esteja correcta, qualquer raciocínio é válido.”						

Este tipo de actividade suscitou nos alunos um grande empenho na resolução dos problemas apresentados, visto não estarem condicionados a uma só forma de os resolver. É de salientar que o Plano de Acção da Matemática é uma preparação, tanto para professores como para alunos, para a entrada em vigor dos novos programas de Matemática.

Verificamos, baseando-nos na grelha síntese de auto-avaliação (Apêndice nº 40), que uma grande percentagem dos alunos utilizou várias formas de raciocínio a fim de chegar a uma única solução, pois oito afirmaram que o fizeram **com facilidade** havendo apenas três que sentiram **alguma dificuldade**. Todos os alunos afirmam que utilizaram material para concretização **com facilidade** à excepção de um aluno que respondeu que sentiu **alguma dificuldade**.

Na generalidade, todos os alunos recorreram ao cálculo quando acharam conveniente, oito alunos fizeram-no **com facilidade** havendo apenas três que responderam que tiveram **alguma dificuldade**. No item “Recorri ao esquema para resolver alguns problemas” cinco alunos afirmam que sentiram **algumas dificuldades**, os restantes seis alunos responderam que o fizeram **com facilidade**. No que concerne a utilização do desenho para resolver o problema nove alunos fizeram-no **com facilidade** e dois **com alguma dificuldade**. No entanto, deparamo-nos com resultados bastante positivos visto que no item “Resolvi todos os problemas” apenas dois alunos afirmaram que o tinham feito **com alguma dificuldade**, os restantes nove alunos responderam que o fizeram **com facilidade**.

No que diz respeito ao último item “Consegui explicar o meu raciocínio aos meus colegas de grupo” apenas a aluna nº 9 afirma ter sentido **alguma dificuldade**, sendo uma aluna com grande falta de auto-confiança pensamos que seja esse o principal motivo da sua dificuldade. A aluna retraí-se muitas vezes quando lhe é solicitado que explique algo aos colegas, ela crê que não é capaz de o fazer e sente-se sempre muito inibida quando as docentes a solicitam para alguma tarefa deste género.

4.2.2.9. Semana de 31 de Maio a 4 de Junho e de 7 de Junho a 11 de Junho

Nestas duas últimas sessões foi dado ênfase a realização de experiências, estando a experiência realizada inserida no programa de Estudo do Meio do quarto ano de escolaridade. Os objectivos gerais propostos para esta actividade são os mesmos para qualquer ano de escolaridade ao nível de 1º ciclo. Relativamente aos objectivos

específicos as docentes tiveram em atenção as várias faixas etárias existentes no grupo-turma e elaboraram-nos para que todos os alunos os conseguissem atingir sem grandes dificuldades. Esta actividade necessitou de uma preparação prévia, por parte das docentes. Em trabalho de parceria, as professoras realizaram a experiência antecipadamente e registaram os resultados obtidos, que obviamente ocultaram aos alunos, a fim de verificarem a veracidade dos resultados posteriormente obtidos pelos vários grupos.

A avaliação desta actividade tão específica teve lugar ao nível da auto-avaliação (Apêndice nº 41) e de uma grelha de observação directa (Apêndice nº 42).

Quadro 9 – Planificação das 11ª e 12ª sessões de intervenção

Data: 2 e 9 de Junho de 2010

ÁREA	SUB-ÁREA	OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	ESTRATÉGIAS/ ACTIVIDADES	RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS	DURAÇÃO
Estudo do Meio	Á descoberta dos materiais e objectos	Realizar experiências com objectos e materiais de uso corrente. Manusear objectos e materiais em situações concretas.	• Identificar a fusão da água como um fenómeno em que esta passa do estado sólido para o estado líquido. • Identificar o efeito do estado de divisão de um cubo de gelo no seu tempo de fusão. • Registar e analisar resultados. • Inferir a partir de resultados experimentais.	Experiência sobre alterações de estado-físico.	-Professora titular de turma; -Professora de Educação Especial. - Alunos; - cubos de gelo; - copos de plástico; - almofariz; - termómetros; - pratos; - água trépida; - relógios.	120 minutos (2 sessões de 60 minutos cada)
Descrição das sessões: 1 – As professoras explicam aos alunos que o trabalho a desenvolver será feito em grupo. Grupos, esses, constituídos por 3 a 4 elementos escolhidos pelas professoras, pois cada grupo deverá ter um aluno de 1º e 4º ano de escolaridade, sendo completado pelos alunos de 2º anos de escolaridade. 2 – As professoras explicam: “Vamos em conjunto (grande grupo) elaborar uma questão-problema para a qual, no final da experiência, deveremos encontrar uma resposta. Em cada grupo, um elemento irá medir, comunicar e registar a temperatura da água que se encontra no prato.” 3 – As docentes continuam: “Um elemento do primeiro grupo irá partir os dois cubos de gelo em duas ou três partes, um elemento do segundo grupo irá triturar os dois cubos de gelo no almofariz e, por fim, o terceiro grupo deixará os seus cubos de gelo inteiros.” 4 – As professoras prosseguem: “As três amostras de gelo serão colocadas nos copos de plástico e registar-se-à o tempo de início da observação, começando de imediato a medir o tempo. Cada grupo irá observar a evolução do estado de fusão dos cubos de gelo e registará o tempo que cada um levou a fundir. No final cada grupo irá comunicar aos colegas da turma os seus resultados. Em grande grupo iremos elaborar a resposta à questão-problema..						

Este género de actividade suscitou nos alunos uma grande motivação e empenho, pelo simples facto de manusearem objectos que nem sempre se encontram em contexto sala de aula. Sentiram-se como pequenos cientistas a quem é solicitado que façam uma experiência e apresentem resultados que serão utilizados por outros cientistas.

Observamos, baseando-nos na grelha de observação directa (Apêndice nº 42), que a maioria dos alunos obteve a qualificação de **Bom** em todos os itens nela existentes.

Relativamente à grelha síntese da auto-avaliação (Apêndice nº 43) verificamos que, no que concerne, os cinco últimos itens, itens que correspondem à compreensão/aquisição dos objectivos estabelecidos para estas duas sessões, estes ultrapassaram as nossas expectativas, ou seja, a maioria dos alunos, nove na sua totalidade, afirmaram que o fizeram **com facilidade**, sendo que apenas dois alunos declararam que o fizeram **com alguma dificuldade**. É de salientar que o aluno nº 4 respondeu que apenas sentiu **alguma dificuldade** no item “Compreendi o que o fenómeno da passagem do estado sólido para o estado líquido dá pelo nome de fusão” ao contrário do aluno nº 10 que afirmou ter tido **algumas dificuldades** em quatro itens, sendo eles: “compreendi o que o fenómeno da passagem do estado sólido para o estado líquido dá pelo nome de fusão”; “percebi que a divisão dos cubos de gelo influencia o seu tempo de fusão”; “soube registar os resultados obtidos” e no item “consegui tirar conclusões a partir de resultados experimentais”.

Aferimos, com bastante entusiasmo, que a aluna nº 9 – aluna desencadeadora da nossa intervenção – conseguiu ultrapassar algumas das suas dificuldades e até algumas inibições sentindo assim que pertence ao grupo-turma no seu pleno, a aluna revelou, ao longo destas duas sessões, uma maior autonomia e uma grande auto-confiança, não aguardando que fossem os colegas a resolver a questão-problema mas antecipando-se e opinando perante os resultados obtidos pelo seu grupo.

4.3. Avaliação global

Antes de iniciarmos a nossa intervenção pudemos observar que a docente titular de turma raramente ou nunca recorria ao trabalho de grupo, por pensar, certamente, que os alunos não iriam aderir mas também pela existência de três anos de escolaridade numa só turma. Quando lhe foi proposto desenvolver esta intervenção na sua sala, a professora aceitou de imediato demonstrando, no entanto, um certo cepticismo, alegando que a turma era uma turma bastante difícil, que existiam alunos com níveis de competências diferenciados dentro de cada ano de escolaridade e que seria provavelmente um fiasco, mas por outro lado seria uma óptima experiência tanto para ela como para os alunos. Disponibilizou-se, de imediato, em procurar informação sobre trabalho cooperativo, solicitou-nos que a esclarecêssemos sobre alguns pontos e pusemos mão à obra. Planificamos, em conjunto, esta nossa intervenção tendo em conta o Plano Anual de Actividades assim como a Planificação Anual já existente e homologada em Conselho Pedagógico, mas recorrendo a uma avaliação mais centrada no aluno, por esse motivo todas as sessões de intervenção foram avaliadas através da auto-avaliação ou da hetero-avaliação ou até mesmo por ambas, utilizando-se apenas três observações directas. As professoras acharam relevante e importante basearem as suas avaliações no próprio desempenho do aluno e do grupo no qual este estava inserido. As grelhas que se seguem demonstram, por esse motivo, a evolução dos alunos nas auto e hetero-avaliação, não no que concerne as competências académicas adquiridas mas no que diz respeito às competências comportamentais, visto serem estas que consignavam os objectivos desta nossa intervenção. É de salientar, que as auto-avaliações das quintas e décima sessões não foram contempladas nesta grelha síntese das auto-avaliações, pelo facto dos itens nelas avaliadas serem diferentes, assim como as hetero-avaliações das oitavas e nona sessões não estarem incluídas na grelha síntese das hetero-avaliações pelo mesmo motivo.

Ao analisarmos a grelha síntese das auto-avaliações, deparamo-nos com diferenças significativas relativamente ao item “Partilhei as minhas ideias”, ou seja, no início da nossa intervenção (1ª e 2ª sessão) apenas nos surgem seis alunos que afirmam que o fizeram **com facilidade**, quatro alunos o fizeram **com alguma dificuldade** e aparece-nos um aluno que afirma ter tido **dificuldade** em fazê-lo. Neste item e nas duas primeiras sessões a turma encontra-se bastante dividida. Observamos, no entanto, que nas quartas, sexta, sétima, nona, décima primeira e décima segunda sessões os alunos

apenas se dividem entre o **com facilidade** e **com alguma dificuldade**, sendo que apenas três alunos, sendo eles os alunos nºs 4, 10 e 11 continuaram a sentir algumas dificuldades em partilharem as suas ideias com os elementos dos grupos onde se foram inserido ao longo da intervenção. É de salientar que o aluno nº 11 apenas afirmou que sentiu **alguma dificuldade** nas primeiras, segundas e quartas sessões.

Relativamente ao segundo item desta grelha síntese de auto-avaliações “Ouvi, com atenção, o que os colegas diziam” deparamo-nos com resultados bastante semelhantes ao primeiro item, ou seja, nas primeiras sessões os alunos afirmaram que sentiam **algumas dificuldades** em fazê-lo mas a medida que a intervenção ia avançando no tempo os alunos iam-no fazendo **com facilidade**, esta afirmação é bastante notória quando comparamos as duas primeiras sessões de intervenção com as duas últimas, pois apenas um aluno continuou a afirmar que ouvia, com atenção, o que os colegas diziam **com dificuldade**, sendo o aluno nº 10.

No que concerne o item “Fiz perguntas”, o cenário é um pouco diferente, isto é, surge-nos um número significativo de alunos que continuaram a sentir **algumas dificuldades** no decorrer da intervenção embora o número de alunos diminua significativamente no decorrer das sessões, nas duas últimas sessões apenas o aluno nº 10 afirma que sentiu **algumas dificuldades** em fazer perguntas aos elementos do seu grupo. Mas é a partir das sextas e sétimas sessões que os alunos deixam de sentir **dificuldades**.

No item “Estive concentrado/a no trabalho” observamos uma grande evolução, ou seja, nas duas primeiras sessões apenas cinco alunos afirmam que sentiram **facilidade** em estar concentrados mas nas duas últimas sessões oito alunos da turma respondem **com facilidade** a este item. Podemos assim confirmar que os alunos deste grupo-turma alcançaram os objectivos propostos para esta intervenção ou pelo menos conseguimos que eles trabalhassem, em conjunto, de forma mais concentrada. É de salientar que este item não estava presente na ficha de auto-avaliação da sexta e sétima sessão pelo facto das docentes não acharem pertinente que este item fosse avaliado nesta duas sessões.

No que diz respeito ao item “Respeitei a minha vez para intervir” os resultados obtidos são menos significativos, pois surgem-nos oito alunos que afirmaram sentir **alguma dificuldade**, aparecendo ainda dois alunos que sentiram reais **dificuldades** nas duas primeiras sessões e na quarta.

Em suma, podemos afirmar que o percurso deste grupo-turma, em termos de auto-avaliação, foi bastante satisfatório, foram alunos que evoluíram ao longo das várias sessões de forma positiva, ultrapassando as suas dificuldades no que diz respeito ao seu empenho pessoal no trabalho em grupo e na colaboração entre pares.

Relativamente à grelha síntese das hetero-avaliações observamos, igualmente mas menos significativamente, uma evolução dos alunos, isto é, nas sextas e sétima sessões todos os alunos afirmam, nos quatro itens avaliados, que **sempre** organizaram o tempo de forma eficaz e ajudaram-se uns aos outros, ouviram o que os outros colegas tinham para dizer, que todos contribuíram com ideias e opiniões e que dividiam as tarefas, todos à excepção do aluno nº 10. Em contrapartida, nas sessões três e quarto existiram sempre alunos, nos itens avaliados, que apenas o conseguiram fazer **às vezes**, havendo igualmente alunos que **nunca** o fizeram mas apenas no segundo, terceiro e quarto do item da terceira sessão.

Esta análise demonstra que existiu uma melhoria ao nível da avaliação do empenho dos grupos. Podemos, assim, concluir que as relações estabelecidas entre pares foram melhorando no decorrer da intervenção, surgindo a preocupação de trabalhar para o grupo e não cada por si.

Em suma, estamos perante um grupo-turma que ao longo de toda a intervenção evoluiu de forma positiva atingindo os objectivos que nos tínhamos proposto alcançar no início da nossa intervenção. Conseguimos implementar uma aprendizagem cooperativa em contexto sala de aula, e isso é notório nesta análise, pois os alunos trabalharam sempre de forma cooperativa e colaborativa levando o grupo à aquisição e aplicação de novas competências. Desenvolvemos aptidões que levaram os alunos a uma maior autonomia utilizando a diferenciação pedagógica inclusiva como estratégia no processo ensino/aprendizagem. Podemos afirmar que a nossa intervenção foi, um verdadeiro sucesso, sucesso que devemos ao empenho e motivação dos alunos que tínhamos perante nós assim como a nossa dedicação em fomentar o ensino/aprendizagem através da cooperação e colaboração entre pares.

É nosso dever enquanto educadores implementar estratégias que desenvolvam, nos alunos, aptidões sociais que reduzam o individualismo e o anti-social, acreditamos que através desta nossa experiência tenhamos colocado em cada aluno uma vontade de “saber, saber fazer e saber ser” ajudando o outro.

Quadro 10 – Grelha síntese das auto-avaliações

Sessões Itens de auto-avaliação	Partilhei as minhas ideias			Ouvi, com atenção, o que os colegas diziam			Fiz perguntas			Estive concentrado/a no trabalho			Respeitei a minha vez para intervir		
	😊	☺	☹	😊	☺	☹	😊	☺	☹	😊	☺	☹	😊	☺	☹
1ª e 2ª sessão Alunos nºs	1, 2, 3, 5, 6 e 8	4, 7, 9 e 11	10	2, 3, 5, 6, e 8	1, 4, 7 e 9	10 e 11	2, 3, 5, 8 e 9	6, 7 e 10	1, 4 e 11	2, 3, 5, 8 e 9	1, 4, 6, 9, 10 e 11	—	1, 2, 3, 5, 7 e 8	4, 6, 9 e 10	11
4ª sessão Alunos nºs	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9 e 10	4 e 11	—	2, 3, 5 e 8	1, 4, 6, 7, 9 e 11	10	3, 5, 6, 8 e 9	1, 2, 7 e 10	4 e 11	2, 3, 5, 8 e 9	1, 4, 6, 7, 10 e 11	—	3, 5 e 8	1, 2, 4, 6, 7, 9 e 11	10
6ª e 7ª sessão Alunos nºs	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 11	10	—	1, 2, 3, 5, 6, 8, 9 e 11	4, 7 e 10	—	2, 3, 5, 6, 7, 8, 9 e 11	1, 4 e 10	—				1, 2, 3, 5, 6, 7, 8 e 11	4, 9 e 10	—
9ª sessão Alunos nºs	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9 e 11	4 e 10	—	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 11	1, 4, 10 e 11	—	2, 3, 5, 6, 7, 8 e 9	1, 4, 10 e 11	—	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9 e 11	4 e 10	—	2, 3, 5, 6, 7, 8, 9 e 11	1, 4 e 10	—
11ª e 12ª sessão Alunos nºs	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9 e 11	4 e 10	—	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 11	10	—	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 11	10	—	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 11	10	—	2, 3, 5, 6, 7, 8, 9 e 11	1, 4 e 10	—

Legenda: 😊 Com facilidade; ☺ Com alguma dificuldade; ☹ Com dificuldade



Não fazia parte da ficha de auto-avaliação, destas duas sessões, o item “estive concentrado/a no trabalho”.

Quadro 11 – Grelha síntese das hetero-avaliações

Sessões Itens de hetero-avaliação	Organizamos o tempo de forma eficaz e ajudámo-nos uns aos outros			Ouvimos o que os outros colegas tinham para dizer			Todos contribuímos com ideias e opiniões			Dividimos tarefas		
	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹
3ª sessão Alunos nºs	2, 3, 5, 7, 8, e 11	1, 4, 6, 9 e 10	—	1, 3, 5 e 8	2, 4, 6, 7, 9 e 11	10	1, 2, 3, 5, 8, e 9	4, 6, 7 e 10	11	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8 e 9	6 e 10	11
4ª sessão Alunos nºs	2, 3, 5, 7, 8, 9 e 10	1, 4, 6 e 11	—	2, 3, 5, 8 e 11	1, 4, 6, 7, 9 e 10	—	1, 2, 3, 5, 8, 9 e 11	4, 6, 7 e 10	—	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11	4	—
6ª e 7ª sessão Alunos nºs	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, e 11	10	—	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, e 11	10	—	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, e 11	10	—	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, e 11	10	—

Legenda: 😊 Sempre; 😐 Às vezes; ☹ Nunca

4.3.1. Avaliação Global a nível Académicos do grupo e do/s aluno/s “caso”

No final da nossa intervenção, apercebemo-nos das evoluções no percurso da aluna desencadeadora da nossa intervenção. A Ana Margarida “tornou-se mais autónoma...”, “ela sentiu que era capaz e que os outros precisavam dela...”, “Começou também a saber ouvir os colegas, não estando sempre ela a falar e a dizer que as coisas eram como ela dizia, ou seja, começou a aceitar outras opiniões, aprendeu também que temos que esperar para falar e não assim que sabemos a resposta lançá-la ao ar, penso que compreendeu que também tinha alguns conhecimentos e podia trazer ao grupo algumas respostas, o que lhe deu uma certa auto-estima e auto-confiança.” (Apêndice nº 8), ou seja, a aluna “viu, neste trabalho, uma forma de ajudar e ser ajudada sem recorrer sempre ao adulto, aprender a gerir, não totalmente, claro, mas um pouco mais a gerir os conflitos com alguns elementos do grupo embora continue a demonstrar mais afinidades com os mais novos.” (Apêndice nº 8). Na mesma entrevista, isto é, na entrevista após a nossa intervenção a professora titular de turma afirmou que “a Ana Margarida acho que no meio de tudo isto, ela foi a aluna que mais ganhou com este tipo de trabalho, para já obrigou-a um pouco a acalmar-se mais um pouco, tornou-se menos ansiosa porque compreendeu que o trabalho que o grupo tinha que desenvolver também dependia dela, e assim não ficava à espera que fossem os outros a fazer tudo.” Neste final de ano lectivo pensamos que a aluna adquiriu competências suficientes para enfrentar um 5º ano de escolaridade. É de salientar, que a docente titular de turma deixou registado no Dossier Individual da aluna o tipo de trabalho que se desenvolveu nesta turma, ao longo do período de intervenção, para que os futuros colegas possam ter acesso à informação.

4.3.2. Avaliação Global a nível Relacionais do grupo e do/s aluno/s “caso”

Combinando os dados obtidos através do teste sociométrico com outras informações extraídas das observações realizadas, assim como da entrevista a professora titular de turma, é possível caracterizar a turma no âmbito dos seus relacionamentos.

Com base na análise dos resultados da aplicação do teste sociométrico, após a nossa intervenção, retratados na matriz sociométrica das escolhas e das rejeições (Apêndices

nºs 13 e 15), constatamos que tanto os rapazes como as raparigas continuam a escolherem-se mutuamente continuando assim a não existir divisão de sexo. O grupo-turma perdura bastante coeso e com bom relacionamento social, pois as suas escolhas são feitas por todo o grupo.

Verificamos que o aluno nº 3 e a aluna nº 8 são escolhidos com maior frequência pelos seus pares, tendo assim obtido um total de escolhas de 595 e 653 respectivamente. O aluno nº 3 surge com 5 escolhas relativas ao 1º e 3º critérios e 9 escolhas no 3º critério. A aluna nº 8 alcança 6 escolhas no 1º critério, 5 escolhas no 2º critério e no que concerne o 3º critério obtém 3 escolhas.

Podemos afirmar que estes dois alunos continuam, mesmo após a intervenção, a atingirem um índice sociométrico elevado.

Relativamente ao 1º critério: “Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias?”, apuramos algumas reciprocidades totais, tais como: o aluno nº 4 e nº 5, os alunos nº 3 e nº 6 e por fim os alunos cujo número são o 6 e o 8. Neste 1º critério também surgem reciprocidades parciais, tais como: os alunos nºs 2 e 3, 7 e 8 que se escolhem em 2º e 3º lugar respectivamente; os alunos nºs 10 e 11 que se escolhem em 3º e 1º lugar respectivamente e por fim os alunos nºs 1 e 2 que baseiam as escolhas no 2º e 1º lugar respectivamente.

Verificamos que no primeiro critério os alunos nºs 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10 e 11 obtêm reciprocidades totais e/ou parciais, facto que nos leva a concluir, que estes alunos continuam a demonstrar afinidades fazendo assim corresponder as suas escolhas.

No que diz respeito ao 2º critério: “Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo?”, surgiram-nos reciprocidades parciais, sendo que: os alunos nºs 3 e 4 escolhem-se em 1º e 2º lugar respectivamente; os alunos nºs 3 e 6 que se escolhem em 2º e 3º lugar respectivamente; os alunos nºs 3 e 8 que demonstram as suas escolhas em 3º e 1º lugar respectivamente; os alunos nºs 4 e 8 que se elegem em 3º e 2º lugar respectivamente; os alunos nºs 5 e 7 que atestam as suas escolhas em 2º e 3º lugar respectivamente; os alunos nºs 5 e 11 que se escolhem em 3º e 1º lugar respectivamente e por fim os alunos nºs 6 e 8 que optam que se escolher em 1º e 3º lugar respectivamente.

Relativamente ao 3º critério: “Quem gostarias de escolher para jogar/brincar contigo nos recreios?” surgem-nos reciprocidades totais e parciais, sendo as totais os alunos nºs 2 e 3, os alunos nºs 1 e 5, e finalmente os alunos nºs 1 e 2. No que respeita as reciprocidades parciais aparecem-nos os alunos nºs 3 e 5 sendo que o nº 3 escolhe o nº 5

em 2º lugar e este fá-lo em 1º lugar; os alunos nºs 3 e 6 que se escolhem em 3º e 1º lugar respectivamente; os alunos nºs 4 e 7 que demonstram as suas preferências em 2º e 1º lugar respectivamente; os alunos nºs 4 e 8 que se escolhem em 1º e 3º lugar respectivamente e por fim os alunos nºs 6 e 8 que se escolhem em 2º e 1º lugar respectivamente.

Aferimos que neste terceiro critério os alunos demonstram ter predilecções fortes entre si, pois escolhem-se mutuamente através das reciprocidades totais e/ou parciais.

Em suma, e após análise dos três critérios verificamos que no segundo critério de selecção nenhuma reciprocidade total aparece, levantando-se assim uma questão: porque é que estes alunos, que sempre demonstraram ter preferências por alguns colegas, no que diz respeito ao trabalho de grupo, não manifestam reciprocidades totais? Poderemos concluir que o trabalho cooperativo funcionou com este grupo-turma? Pensámos, sinceramente, que tenha a ver com a formação dos próprios grupos, ou seja, as docentes tiveram sempre cuidado no que diz respeito à formação dos grupos, não colocando os “melhores” alunos com os “melhores” e os “piores” com os “piores”, a suas escolhas foram sempre no sentido de formar grupos o mais heterogéneos possíveis tendo obviamente em atenção o bom ou mau relacionamento dos alunos entre si.

Concluímos com a obtenção destes resultados, neste critério, que o trabalho cooperativo, desenvolvido ao longo da intervenção, tenha sido benéfico e tenha despertado nestes alunos que trabalhar todos para alcançar um só objectivo desenvolve relações de partilha, de solidariedade e colaboração.

As escolhas efectuadas, nestes três critérios, continuam a demonstrar uma não divisão de sexo, neste grupo-turma, pois os alunos de sexo masculino continuaram a escolherem-se entre si, mas também escolheram colegas do sexo feminino e vice-versa.

A maioria dos alunos, deste grupo-turma, encontra-se na média da probabilidade no entanto, aferimos que um aluno nunca é escolhido (aluna desencadeadora da nossa intervenção), sendo a aluna nº 9 e outro aluno o nº 11 apenas foi escolhido três vezes, perfazendo assim um número total de escolhas por critérios de 111. Concluímos que apenas estes dois alunos se encontram abaixo da média da probabilidade.

Interrogámo-nos sobre a pertinência destes resultados, visto que a aluna nº 9, ao longo das sessões, ter demonstrado estar plenamente incluída em todos os grupos aos quais pertenceu. No entanto, será relevante expressar que a sua impulsividade e

ansiedade, embora um pouco mais controladas, possam ter influenciado as escolhas dos seus pares.

No que concerne a matriz sociométrica de rejeições (Apêndice nº 15) surgem-nos um aluno com índice elevado, sendo este o aluno nº 10 com sete rejeições no primeiro critério e seis tanto no segundo como no terceiro critério, no próprio protocolo da observação naturalista realizada no dia 2 de Junho do corrente ano (Apêndice nº 2), o aluno nº 10 reclama porque o grupo não lhe agrada acrescentando que nada fará porque não gosta do grupo onde está inserido a professora titular de turma acaba por intervir dizendo: “Olha nº 10, não compreende porque estás a reclamar se eu ainda não expliquei o que era para fazer e além do mais nenhum colega teu se queixou do seu grupo, já deves saber que os grupos são assim formados para haver um elemento de cada ano”. É de salientar que este aluno continuou, ao longo de toda a nossa intervenção, a apresentar comportamentos desajustados e bastante agressivos para com os seus pares, foi um aluno que raramente quis participar de livre e espontânea vontade nas actividades propostas pelas docentes. Surge-nos, ainda, a aluna nº 9 (Ana Margarida) com um índice um pouco elevado, ou seja, uma rejeição nos primeiro e segundo critérios e três no terceiro critério, pensámos, como já referido anteriormente na análise da matriz sociométrica das escolhas que este resultado deve-se ao seu problema de impulsividade que pode ter suscitado nos seus pares, um certo incómodo, como se a aluna se tentasse evidenciar, durante a observação naturalista (Apêndice nº 2) a Ana Margarida apresenta reacções bastante impulsivas tais como: “começa então a dizer aos restantes colegas que aquilo não é para rir porque a profissão escolhida é uma coisa muito séria.”, “manda-o calar e acrescenta que ele é parvo e que não fez nada no grupo dele.”

Em relação ao aluno nº 11 deparamo-nos com uma rejeição no primeiro critério e duas rejeições nos critérios nºs 2 e 3. Notámos, relativamente ao primeiro teste sociométrico, uma grande evolução, ou seja, este aluno que tinha obtido na primeira matriz sociométrica de rejeições (Apêndice nº 14), efectuada antes da nossa intervenção, o índice mais elevado é-lhe agora atribuído apenas um total de cinco totais combinados quando anteriormente tinha dezasseis. As atitudes deste aluno, em particular, transformaram-se em atitudes bastante positivas demonstrando inclusive interesse pelas actividades, como é possível verificar na observação naturalista efectuada em contexto sala de aula (Apêndice nº 4) “O aluno nº 11 responde ao aluno nº 10 que se ele não está interessado, não jogue mas deixe os colegas trabalhar” acrescentado até “que não é por

ele não gostar que os outros também não gostam e acrescenta que a aula está a ser bem “fixe” ele é que está armado em parvo.”

É de frisar que existe, nesta sociomatriz, duas reciprocidades totais nos primeiros e terceiro critérios, sendo os alunos nº 9 e 10 que o efectuam.

Por meio da entrevista pós intervenção (Apêndice nº 8) apercebemo-nos de algumas mudanças neste grupo-turma, sobretudo na aluna nº 9 (desencadeadora da nossa acção) “foi a aluna que mais ganhou com este tipo de trabalho, para já obrigou-a um pouco a acalmar-se mais um pouco, tornou-se menos ansiosa por que compreendeu que o trabalho que o grupo tinha que desenvolver também dependia dela, e assim não ficava à espera que fossem os outros a fazer tudo. Começou também a saber ouvir os colegas, não estando sempre ela a falar e a dizer que as coisas eram como ela dizia, ou seja, começou a aceitar outras opiniões, aprendeu também que temos que esperar para falar e não assim que sabemos a resposta lançá-la ao ar, penso que compreendeu que também tinha alguns conhecimentos e podia trazer ao grupo algumas respostas, o que lhe deu uma certa auto-estima e auto-confiança. A Ana viu, neste trabalho, uma forma de ajudar e ser ajudada sem recorrer sempre ao adulto, aprender a gerir, não totalmente, claro, mas um pouco mais a gerir os conflitos com alguns elementos do grupo embora continue a demonstrar mais afinidades com os mais novos. Tornou-se mais autónoma...” mas também dos restantes elementos do grupo “a turma, penso que está um pouco melhor a nível de autonomia, já conseguem trabalhar mais tempo sem estarem constantemente a chamar, os pequenos conflitos diários também foram desaparecendo aos poucos, já conseguem trabalhar em pequenos grupos, o que antes era quase impossível devido as diferentes faixas etárias existentes”; “Acho que se nota mais a diferenças é mesmo na autonomia e se calhar na adaptação...”; “A...a...acho que aprenderam a aceitarem-se uns aos outros, uns mais que outros, mas no final, todos trabalhavam e pronto. Há uma maior tolerância do outro, um respeito pela opinião do colega, uma aceitação do que o outro diz.”

Em termos gerais, observou-se que neste grupo-turma a metodologia do trabalho cooperativo, do trabalho de parceria entre nós (docentes) modificou e alterou a forma de estar, de fazer e até mesmo de pensar destes alunos resultando assim num grupo-turma mais atento, interessado e participativo, respeitador das regras de sala de aula e detentor de um comportamento bastante satisfatório.

4.3.2. *Parceria pedagógica*

Todo o nosso projecto de intervenção teve como base a parceria pedagógica, ou seja, todas as actividades, as planificações, as avaliações/reflexões foram sempre elaboradas e realizadas em conjunto entre as docentes que participaram e desenvolveram toda esta intervenção. Ao longo da mesma, as professoras trocavam as suas experiências, as suas dúvidas, inclusive, recorreram a vivências pessoais a fim de as ajudar a encontrar um caminho que levasse os “seus” alunos a um sucesso de todo e com todos.

A parceria pedagógica é, como o seu nome indica, uma parceria a nível pedagógico, entre duas e/ou várias pessoas que se envolvem num espaço partilhado, assim o afirma Sanches (2005, pp.135) “a partilha do espaço, do tempo e do «poder» dentro da sala de aula, com um colega, é uma estratégia já ensaiada com sucesso.” E foi desta forma que as professoras, que desenvolveram esta intervenção, actuaram. Como afirma a professora titular de turma na sua segunda entrevista (Apêndice nº 8) “uma experiência bastante diferente de tudo o que tenho feito até hoje, gostei de trabalhar em parceria”, “eles começaram a ver que tu não estavas na sala só para a Ana mas que também...bem sabias dar aulas... e que podíamos fazer coisas juntos, levá-los a trabalhar em grupo e para o grupo, fazer de um, um todo”, “começar uma intervenção desta deu um certo trabalho”, “mas olha eu gostei muito e das coisas que mais gostei foi vê-los a trabalhar, a opinar, a discutir, a distribuir tarefas a fim de resolver aquilo que lhes tinha sido proposto, muito pensei que este tipo de trabalho resultasse com eles”, em suma “foi uma experiência nova para mim e para eles”. A docente continua, na sua entrevista, acrescentando “não vejo grandes pontos negativos nesta intervenção” à excepção “poderíamos ter tido nos primeiros 15 dias de Setembro e aí sim teríamos envolvido também os pais, os restantes professores e até mesmo as nossas funcionárias” mas no final a docente reforça “eu acho que esta intervenção foi produtiva”.

Esta parceria pedagógica teve, igualmente, impacto ao nível dos comportamentos, pois a professora titular de turma afirma-o na sua segunda entrevista (Apêndice nº 8) “a turma, penso que está um pouco melhor a nível de autonomia, já conseguem trabalhar mais tempo sem estarem constantemente a chamar, os pequenos conflitos diários também foram desaparecendo aos poucos, já conseguem trabalhar em pequenos grupos, o que antes era quase impossível devido as diferentes faixas etárias

existentes...”; “acho que se nota mais a diferenças é mesmo na autonomia e se calhar na adaptação”, “ há uma maior tolerância do outro, um respeito pela opinião do colega, uma aceitação do que o outro diz.”

Relativamente ao nível de aprendizagem os alunos beneficiaram bastante com esta parceria pedagógica, pois não tinham apenas uma professora para os orientar mas sim dois adultos, em contexto sala de aula, que trabalhando em conjunto conseguiam “ajudar” todos os alunos e não apenas aqueles que apresentavam mais dificuldades “onde estavam a aprender e foi isso que os motivou e que fez com resultasse bastante bem”, “eles aprenderam e ficaram com a informação na cabeça e sobretudo adquiriram uma certa autonomia, uns mais que outros...” (Apêndice nº 10).

No que concerne a aluna nº 9, aluna desencadeadora da nossa intervenção, “acho que no meio de tudo isto, ela foi a aluna que mais ganhou com este tipo de trabalho, para já obrigou-a um pouco a acalmar-se mais um pouco, tornou-se menos ansiosa por que compreendeu que o trabalho que o grupo tinha que desenvolver também dependia dela, e assim não ficava à espera que fossem os outros a fazer tudo”, “ começou também a saber ouvir os colegas, não estando sempre ela a falar e a dizer que as coisas eram como ela dizia, ou seja, começou a aceitar outras opiniões, aprendeu também que temos que esperar para falar e não assim que sabemos a resposta lança-la ao ar, penso que compreendeu que também tinha alguns conhecimentos e podia trazer ao grupo algumas respostas, o que lhe deu uma certa auto-estima e auto-confiança”, “ a Ana viu, neste trabalho, uma forma de ajudar e ser ajudada sem recorrer sempre ao adulto, aprender a gerir, não totalmente, claro, mas um pouco mais a gerir os conflitos com alguns elementos do grupo embora continue a demonstrar mais afinidades com os mais novos”, “ tornou-se mais autónoma...”, “ela sentiu que era capaz e que os outros precisavam dela...”, “quem eu acho que ganhou também bastante com esta intervenção foi o aluno nº 11, que adorava as tarefas em grupo, nunca tentou ser líder, nunca se zangou com os colegas, tornou-se um miúdo com quem eles até gostavam de trabalhar, ela participava, dava a sua opinião...” (Apêndice nº 10)

Em relação a avaliação das sessões, a docente titular de turma deixou bem claro na sua segunda entrevista (Apêndice nº 10) que “a gente reunia-se sempre no fim das intervenções, víamos o que tinha corrido bem e mal e na outra aula tentávamos não cair no mesmo erro e... acho que isso foi muito importante, tem que haver diálogo, temos que ver os nossos erros, tentar perceber porque é que os miúdos atingiam ou não alguns objectivos, compreender como é que os havemos de levar a entender...bom penso que

se fizer mais alguma vez um trabalho destes...” , “as estratégias que utilizamos foram adequadas aos alunos que tínhamos à frente...” e “as tarefas, as auto-avaliações e as hetero-avaliações foram bastante reveladoras do quanto eles gostaram de trabalhar em grupo...”.

Concluímos, assim, que a parceria pedagógica desenvolvida ao longo desta intervenção foi conseguida. As docentes acreditam que esta estratégia é uma estratégia que leva ao sucesso educativo dos alunos assim como ao enriquecimento pessoal, a partilha de vivências e experiências entre pares pedagógicos é sempre uma mais-valia para todos.

4.3.3. A nível do contexto escolar

Tendo o nosso projecto de intervenção sido realizado numa escola de 1º ciclo onde apenas existiam duas turmas de 1º ciclo não podemos proferir que existisse, por parte de outros docentes, um interesse pelas actividades desenvolvidas, diremos, antes, que existiu mais uma certa curiosidade por parte da colega que leccionava na outra turma. Essa curiosidade manifestava-se sobretudo no sentido de nos questionar sobre as actividades desenvolvidas e quais os resultados obtidos. A professora, em questão, solicitou-nos, inclusive, que praticasse-mos uma actividade na sua sala onde se desse ênfase ao trabalho cooperativo. Essa aula foi realizada e planeada pelas três docentes existentes na referida escola (as duas docentes titulares e a professora de educação especial), assim como avaliada, no entanto, como esta aula não fazia parte da nossa intervenção não quisemos registá-la neste nosso trabalho.

Durante esta nossa intervenção surgiu um caso de um aluno a quem foi diagnosticado PHDA, por esse motivo a professora do aluno em questão, solicitou-nos que a esclarecêssemos sobre o assunto. Decidimos, então, elaborar e realizar um pequeno workshop sobre a Perturbação de Hiperactividade e Défice de Atenção para toda a comunidade escolar, no último dia de aula, criando para esse efeito um documento em Powerpoint (Apêndice nº 44) e folhetos destinados a alunos e professores (Apêndice nºs 45 e 46).

Podemos afirmar que parte da nossa intervenção esteve ligada ao Plano Anual de Actividades, destacando-se assim duas actividades que dele foram retiradas, sendo elas: “Dá azo à tua imaginação!” e a ficha de resolução de situações problemáticas que pertence ao Plano de Acção da Matemática.

Devemos salientar que, segundo a entrevista à colega titular de turma (Apêndice nº 10) onde efectuamos a nossa intervenção, ela “ embora ache que se tivéssemos começado logo no início do ano lectivo...tinha sido melhor... aí sim teríamos envolvido também os pais, os restantes professores e até mesmo as nossas funcionárias...”

4.3.4. A nível do processo

Na nossa perspectiva todo o processo decorreu da melhor forma possível, embora, tenham existido alguns contratemplos que nos obrigaram a encontrar soluções rápidas e por vezes inesperadas. O facto de uma das colegas adoecer logo no início da nossa intervenção, o sermos retirados das reuniões de Conselho de Docentes, em meados de Março, não nos permitiu envolver ou pelo menos informar os restantes docentes acerca da nossa intervenção.

Devemos, no entanto, salientar que não foi tarefa fácil colocar os alunos a trabalhar em cooperação, sobretudo por existir neste grupo-turma três anos de escolaridade distintos, estamos convictas que a tarefa seria mais facilitada se a turma apenas contivesse um único ano de escolaridade. Tivemos de gerir três currículos diferentes tendo, ainda, em atenção os vários níveis de competências que cada aluno apresentava. A nossa maior dificuldade, no entanto, centrou-se no factor temporal, ou seja, o facto de iniciarmos a nossa intervenção quase em meados do 2º período lectivo tornou a gestão das nossas sessões um pouco problemática, pois tivemos que ter em conta a planificação anual já existente e o próprio Plano Anual de Actividades aprovado em Conselho Pedagógico. Estamos certas que se a intervenção tivesse sido planeada no início do ano lectivo, teríamos obtido melhores resultados e os “nossos” alunos teriam beneficiado muito mais com esta forma de intervenção, pois pelo menos teríamos tido a possibilidade de realizar uma planificação anual que contemplasse, desde o princípio, a aprendizagem cooperativa, o trabalho a pares e teríamos destacado a parceria pedagógica. No que concerne o Plano Anual de Actividades ser-nos-ia dado a oportunidade de colocar algumas actividades relevantes tanto para alunos como docentes sobre trabalho cooperativo, gestão de sala de aula onde se aprende com todos e todos com um.

No entanto, não nos desencorajamos e decidimos levar a cabo a nossa intervenção apenas em contexto sala de aula, tentando beneficiar os alunos que tínhamos perante nós e dedicarmo-nos mais às actividades que desenvolvemos.

Nem tudo foi negativo, até pelo contrário, tentamos dar o nosso melhor, adquirimos conhecimentos sobre trabalho de parceria pedagógica e concluímos que esta é uma estratégia que permite promover um maior sucesso educativo. A aprendizagem cooperativa também nos enriqueceu e fortaleceu enquanto educadores preocupados com os alunos, já que estes ocupam grande parte do seu tempo livre em actividades que facilitam o individualismo e o isolamento, esta aprendizagem constitui, assim, a importância da escola em valorizar as aprendizagens de competências sociais, a partir de actividades de colaboração entre os alunos.

Em suma, podemos afirmar que atingimos os objectivos propostos para esta nossa intervenção. Gostaríamos, no entanto, de deixar um alerta para futuras intervenções, este tipo de trabalho deveria iniciar-se, sempre que possível, nos inícios dos anos lectivos a fim de se poder planear uma intervenção sem qualquer obstáculo, havendo também uma maior responsabilização por parte da docente titular de turma e até mesmo do próprio Agrupamento de escolas, não ficando assim a ser apenas um trabalho que uma colega tem de desenvolver para finalizar o mestrado mas sim um trabalho que diz respeito a todos os educadores que têm diariamente alunos perante si.

Reflexões conclusivas

Citando Rief & Heimburge (2000, pp.13):

“Como educadores, ocupamos uma posição privilegiada. Todos os dias temos a oportunidade de marcar positivamente as vidas dos alunos com quem trabalhamos. A maneira como interagimos com os nossos alunos, o ambiente que criamos, o currículo e os métodos que usamos para os ensinar afectam significativamente a motivação e o sucesso dos alunos na sala de aula. Afectam igualmente a sua disposição para tomar decisões, trabalhar em conjunto e aceitar os outros. O professor não só ensina inúmeros comportamentos e aptidões académicas como também exerce uma grande influência na forma como os seus alunos aceitam e apreciam as diferenças existentes em todos nós.”

Podemos, assim, afirmar que esse nosso trabalho, ao basear-se no trabalho cooperativo e na parceria pedagógica, teve um impacto bastante positivo, tanto nos alunos que participaram, activamente, nesta nossa intervenção como nas professoras que a promoveram existindo por isso uma interacção entre discentes e docentes.

A educação inclusiva deixou de ser, há muito, uma educação utópica passando a ser uma realidade do quotidiano, na qual todos os professores devem empenhar-se, em conjunto, a fim de promover o sucesso educativo dos seus alunos. Embora a educação inclusiva implique mudanças de mentalidades assim como de estratégias em contexto sala de aula, podemos aferir que muitos docentes estão dispostos a alterar as suas pedagogias a fim de responder, com maior eficácia, aos alunos que têm perante si. A inclusão de alunos considerados com NEE no ensino regular tornou-se uma realidade à qual nenhum professor pode ficar indiferente. Os currículos, por eles, trabalhados devem adaptar-se às necessidades dos alunos e não ao contrário, por esse motivo, cada vez mais os professores se adaptam às diferenças existentes em cada indivíduo.

Este trabalho implementou-se recorrendo a uma busca, constante, de informação que nos indicasse quais as estratégias que melhor se adaptavam ao grupo-turma com o qual decidimos intervir. Essas informações surgiram-nos através da metodologia da investigação-acção, que se revelou uma fonte de extrema importância em todo o processo ensino/aprendizagem que desenvolvemos. A sociometria indicou-nos a dinâmica relacional dos elementos da turma, a entrevista semi-directiva permitiu-nos ter

um maior conhecimento das práticas pedagógicas utilizadas pela colega titular de turma e finalmente a observação naturalista revelou-nos quais os comportamentos verbais e não verbais dos alunos em contexto sala de aula. Devido à recolha dessa informação, foi-nos possível planificar, convenientemente, toda a intervenção, mas não sem antes termos, igualmente, analisado todos os documentos, através da pesquisa documental, que nos informassem sobre o contexto escolar assim como sobre a aluna que desencadeou toda a nossa acção.

No que concerne o nosso plano de acção, podemos afirmar que decorreu da melhor forma possível, ou seja, a colega titular de turma demonstrou desde o início uma grande abertura de espírito, planificou connosco toda a intervenção, ajudando-nos, inclusive, a entender o funcionamento tanto da escola como da própria turma, alertou-nos para o facto de existirem algumas actividades pertencentes ao Plano Anual de Actividades, actividades essas que teríamos que desenvolver e também da existência da planificação anual elaborada por ela e que constava do Projecto Curricular de Turma para esse ano lectivo. Baseando, como já referido anteriormente, a nossa intervenção num trabalho de parceria pedagógica alcançamos alguns progressos educativos mas sobretudo notamos uma melhoria significativa na relação dos alunos, na sua aceitação, relativamente, à opinião de outrem e também na participação bastante activa nas aprendizagens através do trabalho cooperativo.

O trabalho de cooperação/colaboração, como referido anteriormente neste nosso projecto, foi um trabalho no qual os alunos se empenharam em alcançar um objectivo comum, onde eles conseguiram adquirir competências aprendendo uns com os outros. Os resultados obtidos, manifestos, nas avaliações globais retratam exactamente isso, os alunos tornaram-se mais autónomos não sentiam tanta necessidade de recorrer às professoras, podendo estas ajudar os alunos mais necessitados. As docentes tornaram-se, ao longo das sessões, meras orientadoras e mediadoras das aprendizagens deixando, assim, o seu papel de professoras detentoras de toda a sabedoria. Os alunos aprendiam uns com os outros, utilizavam estratégias inovadoras para solucionar os problemas que lhes eram propostos.

No final de cada sessão, as professoras reuniam-se a fim de analisarem o decurso da aula, isso para que existisse uma acção-reflexão-acção, pois quando algo não tinha corrido da forma prevista as docentes tinham a preocupação de alterar a próxima sessão para que essa pudesse resultar de forma mais positiva.

Podemos concluir que este nosso plano de intervenção, baseado no trabalho cooperativo e na parceria pedagógica, obteve os resultados esperados já que se alcançaram os objectivos gerais propostos para esta nossa intervenção.

Devemos, no entanto, acrescentar que este nosso trabalho foi bastante frutífero, conseguimos através dele implementar novas estratégias que permitiram o sucesso de todos e com todos, numa turma de 1º ciclo, com uma aluna considerada com NEE, aluna essa que deixou de estar apenas integrada numa turma, mas que no final da nossa intervenção se sentiu incluída, alcançando as competências necessárias a fim de transitar para o 2º ciclo, encarando essa transição com mais tranquilidade e de forma mais segura.

É de salientar, no entanto, que para futuras intervenções devêssemos ter mais atenção ao período em que se vai intervir, visto que no nosso caso, o factor tempo levantou-nos alguns problemas, não conseguindo, por exemplo envolver pais/encarregados de educação, nem professores, nem funcionários, apenas nos foi possível desenvolver a nossa intervenção em contexto sala de aula. Propomos, também, que em próximas intervenções se possa recorrer a uma breve apresentação do trabalho, que os intervenientes, se propõem desenvolver, a toda a comunidade escolar a fim de alargar o trabalho de parceria e quiçá o trabalho cooperativo.

Referências bibliográficas

- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. Em M. Ainscow; G. Porter; M. Wang. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Albarello, L. Digne, F., Hiernaux, J.P., Maroy, C., Ruquoy, D. & Saint-Geirges, P. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Barkley, R. (2006). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (3 ed.). New York: The Guilford Press.
- Barkley, R.. (2002). *International consensus statement on ADHD*. Clinical Child and Family Psychology Review, 5(2), 89-111.
- Bastin, G. (1980). *As técnicas sociométricas*. Lisboa: Moraes Editores.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Grávida – Publicações, Lda.
- Bell, J. (2008). *Projecto de pesquisa*. Editora Artmed. 4ª Edição.
- Benavente, A. (1990) - *Escola, professores e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bessa, N. & Fontaine. A (2002). *Cooperar para aprender: uma introdução á aprendizagem cooperativa*. Porto: ASA.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cadima, A. (1997). *A experiência de um círculo de estudos para uma pedagogia diferenciada*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Carmo, H. & Ferreira M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta

- Correia, L. & Martins, A. (2000). *Uma escola para todos: atitudes dos professores perante a inclusão*. Inclusão, 1, 15-29.
- Correia, L. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2003). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando a inclusão quer dizer inclusão. Em L. Correia (2003). *Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. 2ª Edição: revista e ampliada. Porto: Porto Editora.
- Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- González, M. (2003). Educação Inclusiva: uma escola para todos. Em L. Correia (2003). *Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Gregório, C. (1997). Relato de experiências no 1º ciclo. Em A. Cadima, C. Gregório, T. Pires, C. Ortega, N. Horta (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Leitão, F. (2000). Aprendizagem cooperativa e inclusão. Em A. Estrela e J. Ferreira (2000). *Diversidade e diferenciação pedagógica*. Lisboa: AFIRSE.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel – Edições técnicas, Lda.
- Lopes, J. (1998). *Distúrbio hiperactivo de défice de atenção em contexto sala de aula: a incerta existência de um problema de desenvolvimento da infância e adolescência*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

- Lopes, J.(2003). *A Hiperactividade*. Coimbra: Quarteto.
- Lorente, A. & Ávila, C. (2004). *Como viver com uma criança hiperactiva: comportamento, diagnóstico, tratamento, ajuda familiar e escolar*. Lisboa: Edições ASA.
- Maia, C. & Verejão, C. (s.d.). *Perturbação de Hiperactividade com Défice de Atenção: um guia para professores* [brochura]. Amarante: Departamento de psiquiatria e saúde mental do Hospital de São Gonçalo S.A.
- Marreiros, M. (1998). *O trabalho científico em ambiente de aprendizagem cooperativa no 5º ano de escolaridade: análise do ensino e da aprendizagem*, Tese de Mestrado, Universidade do Algarve, Faro.
- Morgado, J. (2003). Os desafios da educação inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas coisas. Em L. Correia (org.) (2000). *Diversidade e diferenciação pedagógica*. Lisboa: AFIRSE.
- Morgado, J. (2005). Diferenciação Pedagógica. Comunicação apresentada no 5º Congresso da CERCILEI. *Humanizar para Integrar: A Importância da Diferença no Projecto Ser Pessoa*. Leiria.
- Niza, S. (200). A cooperação educativa na referenciação do trabalho de aprendizagem. Em A. Estrela, J. Ferreira (Org.) (2000). *Diversidade e diferenciação pedagógica*. Lisboa: AFIRSE.
- Northway, M. & Weld, L. (1957). *Testes sociométricos*. Lisboa: Livros Horizonte
- Parker, H. (2005). *Desordem por défice de atenção e hiperactividade: um guia para pais, educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Pertz, H. (1998). *A redacção das notas de observação*. Lisboa: Temas e debates. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Grávida.

- Resendes, L.; Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rief, S. & Heimburge, J. (2000). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva. As boas e as más notícias. In David Rodrigues (ORG.) *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Salend, S. (1998). *Effective mainstreaming creative inclusive classrooms*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Salgueiro, E. (1996). *Crianças irrequietas*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de atuação de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. (2004). Reflectir para (Re)Construir Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 4, pp.51-60.
- Silva, M. (2008). *Da exclusão à inclusão: concepções e práticas*. Manuscrito não publicado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Sosin, D. & Sosin, M. *Compreender a Desordem por Défice de Atenção e Hiperactividade*. Porto: Porto Editora.
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento de Acção na área das Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca: Instituto de Inovação Educacional.

Referências bibliográficas Internet

Almeida, J. (2001), Em defesa da investigação-acção. Sociologia [online]. Recuperado em 5 de Dezembro de 2009 de http://www.sielo.oces.mtces.pt/sielo.php?script=sci_arttext&pid.

Leitão, F. (2006). *Aprendizagem cooperativa: uma estratégia de inclusão*. Recuperado em 12 de Setembro de 2010 de <http://www.gupolusofona.pt/pls/portal/url/ITEM/3FD2AB514C5997A8E040A8C01E084E47>.

Rodrigues, A. (2005). *Hiperactividade e défice de atenção: compreender e intervir na escola e na família*. Recuperado em 2 de Outubro de 2010 de <http://www.scribd.com/doc/11787791/HiperactividadeCADIN>

Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. Em *Revista Portuguesa de Educação*, v. 20, pp. 105-149. Recuperado em 5 de Dezembro de 2009, http://www.sielo.oces.mtces.pt/sielo.php?script=sci_pdf.

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. Em *Revista Lusófona de Educação*, v. 5, pp. 127-142. Recuperado em 5 de Dezembro de 2009, <http://www.sielo.oces.mtces.pt/pdef/rle/n5/n5a07.pdf>.

Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. Em *Revista Lusófona de Educação*, v.8, pp. 63-83. Recuperado em 5 de Dezembro de 2009, de <http://www.sielo.oces.mtces.pt/pdef/rle/n8/n8a05.pdf>.

Textos Legislativos

Decreto-Lei 3/2008. Lisboa: Diário da República, 1ª série, nº4, de 7 de Janeiro de 2008.

Despacho Normativo nº 50/2005. Lisboa: Diário da República, 1ª série, nº 215, de 9 de Novembro.

APÊNDICES

Apêndice nº 1 - Protocolo de Observação Naturalista

Ano de escolaridade: 1º, 2º e 4º anos de escolaridade

Duração: 30 minutos

Data: 2/12/2009

Horas: 11.00 às 11.30

Observadora: Cristina Azinheira

Professora(P): Professora Titular de Turma Teresa

Actividade: Exploração do Tangram

Objectivos da observação:

- Observar o comportamento em contexto sala de aula.
- Observar o tipo de actividades e estratégias desenvolvidas.

Mini-questionário antes da observação:

A observadora: O que vais fazer agora?

A professora: Vou introduzir o Tangram.

A observadora: E como vais fazer?

A professora: Vou lhe mostrar um powerpoint que contém uma história muito engraçada de um velho chinês que partiu um espelho, e a partir daí eles terão que construir figuras que visionaram ou até inventarem algumas figuras.

A observadora: Que materiais vais utilizar?

A professora: Vou o utilizar o computador, obviamente, o tangram (pois temos bastantes na sala) e por fim uma folha branca onde eles irão reproduzir as figuras que construíram.

Hor a	Observador es	Descrição de situações e de comportamentos	Notas complementares e inferências
11.00	Cristina Azinheira	• P – Vamos nos sentar todos em volta do computador porque quero vos mostrar uma história muito gira. • P – Que cada um leve a sua cadeira e se sente sem fazer barulho, senão acabasse já aqui a história. • O aluno nº 11 pega na cadeira da aluna nº 1 e leva-a até junto do computador. • A aluna nº 1 vai atrás do aluno nº 11 e senta-se.	Há muito barulho na sala
11.10		• P – Muito bem nº 11 isso é que é ajudar os colegas mais novos. • P – Agora vamos ver e ouvir uma história de um velho chinês que partiu um espelho e de como tentou arranjar-lo. • O aluno nº 5 começa a dar palmadinhas nas costas do aluno nº 4.	A professora liga o computador e introduz uma pen. Faz-se silêncio. Todos os alunos estão em silêncio e olham para o ecrã do computador muito interessados.

11.15		•O aluno nº 4 comesse a rir. •O aluno nº 3 conversa com a aluna nº 2. •A aluna nº 2 diz-lhe para ele se calar que ela quer ouvir a professora. •A aluna nº 9 começa aos gritos com a aluna nº 8 alegando que esta tem a cabeça à frente do ecrã. •A aluna nº 8 responde à aluna nº 9 para se sentar noutra sítio. •A aluna nº 9 responde-lhe dizendo que ela é que se tem de desviar porque ela já lá estava. •O aluno nº 10 levanta-se dando um pontapé na cadeira do aluno nº 7. •O aluno nº 7 reage chamando-lhe de parvo. •O aluno nº 10 sai da sala batendo com a porta. •A professora levanta-se e dirige-se à porta mas o aluno nº 10 abre a porta de repente e volta ao seu lugar. •P – Nº 10 achas correcto o que acabaste de fazer a mim não me parece que esteja certo. É favor pedir desculpa aos teus colegas e a mim pela atitude que acabaste de ter. •P – Já podemos começar a ver e ouvir a história? •Todos os alunos respondem que sim à excepção dos alunos nºs 1, 5e 8 que estavam a brincar uns com os outros. •P – Estejam sossegados, porque a seguir serão vocês que irão tentar reconstruir o espelho, por isso tomem atenção para verem as figuras que se podem fazer. •Durante o visionamento da história os alunos nº 1 e 5 continuaram a brincar. •P – Agora, sem fazerem barulho voltam aos vossos lugares e eu vou-vos dar um “espelho” como na história. Este espelho tem um nome chama-se TANGRAM. •Os alunos regressam aos seus lugares. •O aluno nº 7 bate com a cadeira numa mesa. •A aluna nº 2 assusta-se com o barulho e sobressalta dando um grito.	O aluno nº 10 muito contrariado acabou por pedir desculpas à professora Visionamento da história Acaba a história do Tangram. Há novamente barulho na sala .
-------	--	--	--

11.22		•A aluna nº 9 pergunta se se pode sentar ao pé do aluno nº 10. •A professora dirige-se a sua secretária. •P – Sentem-se e calem-se senão não vou explicar o que quero que vocês façam. •O aluno nº10 insiste em ficar ao pé da aluna nº 9. •P – Está bem mas não é para estarem à conversa é para trabalhar. •A professora mostra um tangram e diz: estão a ver este quadrado, isto é o espelho do velho chinês que se partiu em 7 bocados, agora vou dar um “espelho” destes a cada um e vocês vão tentar construir figuras como aquelas que o velho chinês fez no powerpoint, mas não têm de ser as mesmas podem serem outras. •A aluna nº 9 diz que não consegue fazer aquilo. •P – Não consegues porquê? Já experimentaste? Vais ver que é fácil. •Os alunos nº 1 e 5 também dizem que a tarefa é difícil. •P – Vamos tentar, primeiro, sozinhos depois se virem que não conseguem iremos fazer a tarefa a pares. •A professora distribui os Tangrams. •P – Agora, vão partir os espelhos – já não lhes vamos chamar espelhos, pois isto chamamos-lhe TANGRAM. •O aluno nº 7 começa de imediato a tentar fazer uma figura. •O aluno nº 3 vira-se para trás e tenta copiar a mesma figura.	As alunas nº 6 e 8 começam-se a rir do colega.
11.25		•P - Ó nº 3, eu não quero que faças as mesmas figuras que o teu colega, quero que tu experimentes sozinho, que faças tu uma figura engraçada. •A aluna nº 9 chama a professora. •P – Muito bem, vês que não é assim tão difícil mas tens de utilizar todas as peças, não pode sobrar nenhuma. •A aluna nº 1 chama a professora dizendo: “eu já fiz! Tá giro.” •A professora desloca-se ao pé da aluna nº 1. •P – Muito bem! Agora vou-te dar uma folha branca e vais desenhar a figura que construístes. •P – Meninos, quando terminarem todas as vossas figuras terão de	A aluna nº 9 tinha deixado uma peça para trás não sabia onde a colocar. O aluno nº 11 resmunga entre dentes. Os alunos estão

11.28		as desenhar numa folha branca.	muito
		•A professora distribui as folhas brancas aos alunos.	entusiasmados com
		•O aluno nº 11 continua com o seu tangram inteiro recusando-se a desmanchá-lo.	a tarefa.
		•A professora dirige-se a mesa do aluno nº 11 e desmancha-lhe o tangram ficando aos pedaços.	
		•O aluno nº 11 responde à professora dizendo-lhe que assim não faz, pois a figura que ele quer fazer é um quadrado.	
11.29		•P – Então como queres o quadrado vais ter que o reconstruir, senão era muito fácil não achas?	O aluno nº 10 nem
		•P – Olhem que eu quero ver todas as figuras antes das passarem para o papel, quero ver se estão engraçadas e se estão lá as peças todas.	sequer tentou
		•A professora circula na sala espreitando por cima das cabeças dos alunos.	estando a brincar
		•O aluno nº 5 conseguiu fazer uma figura que se parece com uma boneca com tranças.	com uma
		•P – Muito bem nº 5, estás de parabéns mas tenta lá fazer outra figura.	calculadora que
		•A professora dirige-se aos alunos nº 9 e 10 e pergunta-lhes como estão à correr as coisas.	tirara da mochila.
11.30		•A aluna nº 9 reponde-lhe que a tarefa é um pouco difícil e que não consegue utilizar as peças todas que lhe bastam 4 ou 5 peças.	
		•O aluno nº 10 diz à professora que já fez mas como não gostou do resultado desmanchou.	
		•P – Ó nº 10 não devias ter desmanchado eu gostaria de ver a figura que conseguiste fazer.	
		•A aluna nº 9 denuncia o aluno nº 10 dizendo à professora que este não tinha feito nada que tinha estado sempre a brincar com a calculadora e que até lhe tinha desmanchado uma figura que ela já tinha feito.	
		•O aluno nº 10 riposta logo dizendo que é mentira, o nº 9 é que estava só a brincar e que não queria fazer nada.	

	•P – Pronto, já que é assim vai cada um para o seu lugar fazer a tarefa. •O aluno nº 10 responde de imediato que não quer. •A aluna nº 9 levanta-se, colocando as peças do tangram em cima da folha branca e vai para o seu lugar. •P – Então, meninos já todos terminaram? •As alunos nº 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 8 respondem ao mesmo tempo que sim. •A professora desloca-se então de mesa em mesa para ver as figuras formadas por esses alunos. •P – Muito bem, estão todos de parabéns souberam formar figuras muito giras. Agora vão copiá-las para as folhas brancas que eu vos dei a bocado. •A aluna nº 9 chama novamente a professora para lhe mostrar a figura que realizou. •Ó nº 9 o teu barco está lindíssimo, está excelente. Agora vais colocar as peças em cima da folha branca e contorná-las com o teu lápis de carvão, depois se tivermos tempo irás pintar o desenho que representaste. •A aluna nº 9 levanta-se e vai buscar o lápis de carvão que tinha ficado esquecido na outra mesa. •O aluno nº 11 interpela a professora dizendo-lhe que já tinha terminado o seu quadrado, se podia passá-lo para o papel. •P – Podes e deves, mas podias tentar fazer outra figura, eu sei que tu consegues. •O aluno responde dizendo que sabe mas que não lhe apetece. •A aluna nº 9 chama outra vez a professora para lhe mostrar o que está a fazer e pergunta-lhe se assim está certo. •P – Muito bem nº 9, estás a trabalhar muito bem. •A aluna nº 9 diz ao aluno nº 10 que este está a gozar porque ele não sabe fazer nada e que está na escola só para passear os livros, que não quer aprender nada, que é um burro.	Demonstra um ar de desprezo pela tarefa proposta. O aluno nº 10 faz troça da aluna nº 9. Todos os alunos se começam a rir.
--	---	---

		•O aluno nº 10 responde-lhe que ela é que é burra. •P – Aqui não há burros, os burros estão no prado a pastar. Aqui só há alunos e todos conseguem fazer é preciso é esforçarem-se um bocadinho. Pronto, agora já chega todos a terminar a vossa tarefa.	
--	--	---	--

Mini-questionário depois da observação:

A observadora: A aula correu bem?

A professora: Sim, acho que sim. Eles adoram actividades diferentes, esta do tangram está engraçada por é primeiro visto um powerpoint e só depois é que eles são convidados a tentarem elaborar figuras com as peças.

A observadora: Conseguiu fazer o que tinha planeado?

A professora: Penso que sim, a turma colaborou e estava muito entusiasmado à excepção dos alunos nº 10 e 11 que pouco ao nada fizeram, sabes elas já se sentem como se fossem os “pais” dos mais novos, tem interesse diferentes, raramente aceitam participar neste tipo de actividades... Preferem fazer fichas, sentem-se menos constrangidos.

Apêndice nº 2 - Protocolo de Observação Naturalista

Ano de escolaridade: 1º, 2º e 4º anos de escolaridade

Duração: 30 minutos

Data: 2/06/2010

Horas: 10.00 às 10.30

Observadora: Cristina Azinheira

Professora(P): Professora Titular de Turma Teresa

Actividade: Jogo de Mímica

Objectivos da observação: • Observar o comportamento em contexto sala de aula.

• Observar o tipo de actividades e estratégias

desenvolvidas.

Mini-questionário antes da observação:

A observadora: O que vais fazer agora?

A professora: Vou fazer um jogo de Mímica com as profissões.

A observadora: E como vais fazer?

A professora: Vou dividir a turma em grupos, como temos feito nas nossas sessões, cada grupo pensará numa profissão e o porta-voz do grupo irá mimá-la em frente ao quadro. À cada será entregue uma folha com uma grelha a fim de se fazer a avaliação da mímica.

A observadora: Que materiais vais utilizar?

A professora: Como já disse vou utilizar uma grelha de hetero-avaliação onde cada grupo deverá notar o grupo, de 1 a 5, que está a representar a profissão. Esta avaliação será feita em grupo e por grupo porque cada grupo deverá decidir que tipo de gestos é que o porta-voz irá representar.

Hor a	Observador es	Descrição de situações e de comportamentos	Notas complementares e inferências
10.00	Cristina Azinheira	▪ P – Como já vos disse à pouco, hoje vamos fazer um jogo com as profissões que temos andado a estudar. ▪ O aluno nº 5 pergunta de imediato: Que jogo professora? ▪ P – Não sejas apressado, eu já vou explicar aquilo que têm de fazer. Primeiro vamo-nos colocar em grupos. ▪ P – Não são vocês que vão escolher os grupos, sou eu. Vamos fazer como temos feito com a professora Cristina, um elemento do	Grande barulho na sala, os alunos começam a formar grupos.

10.04	1º ano mais um do 4º ano e depois vamos encaixar os elementos do 2º ano, isso para que os grupos fiquem mais ou menos equilibrados. Vamos lá então, o aluno nº 3 fica no grupo com a aluna nº 9, o aluno nº 5 e o aluno nº 4; a aluna nº 1 fica com o aluno nº 10, com o nº 7 e com a aluna nº 6 e último grupo será constituído pelos alunos nº 2, nº 8 e pelo aluno nº 11. ▪ P – Olha nº 10, não compreende porque estás a reclamar se eu ainda não expliquei o que era para fazer e além do mais nenhum colega teu se queixou do seu grupo, já deves saber que os grupos são assim formados para haver um elemento de cada ano. Por isso pára de reclamar e ouve as explicações. ▪ P – Agora podem-se juntar. Vou vos entregar uma ficha de hetero-avaliação, que preencherão no final de cada representação. ▪ A aluna nº 9 pergunta de imediato para que é aquela ficha que a professora vai entregando ao três grupos existentes. ▪ Aluna nº 9 eu já vou explicar para que serve a ficha, mas primeiro vou explicar o jogo. ▪ P – O jogo é muito simples, cada grupo irá primeiro que tudo eleger um porta-voz, esse porta-voz irá mimar a profissão escolhida pelo grupo, mas atenção os gestos escolhidos serão da responsabilidade do grupo, ou seja, todos os elementos deverão participar na preparação da mímica da profissão. A pontuação será por isso da responsabilidade de todos. ▪ P – Têm alguma dúvida em relação à actividade que vamos fazer? ▪ Todos respondem ao mesmo tempo que não existem quaisquer dúvidas e que o jogo vai ser” bué” da divertido. ▪ P – Em relação à ficha que têm nas vossas mãos, esta como podem ver avalia 4 itens, ou seja, vocês irão atribuir uma nota ao grupo e não à pessoa que está a representar. Primeiro avalia-se se a profissão escolhida (assim como os gestos utilizados) se eram ou não de fácil compreensão, depois vão avaliar se os gestos utilizados estavam de acordo com a profissão escolhida, em terceiro lugar irão atribuir uma nota pelo trabalho conjunto que o grupo fez e por	O aluno nº 10 reclama porque o grupo não lhe agrada acrescentando que nada fará porque não gosta do grupo onde está inserido. O aluno nº 10 resmunga entre dentes. Algun barulho e conversa durante a deslocação dos alunos para os seus lugares. Risos e expressões de alegria perante a tarefa proposta. Os alunos demonstram um grande entusiasmo pelo jogo de mímica e pelas explicações dadas pela professora.
10.15		
10.20		

10.23		fim se o grupo respeitou as regras, tais como: não emitir sons, representar gestos variados quando necessário, recorrer a expressões faciais quando necessário, utilizar objectos, etc. ▪ P - Não esquecer que as notas são atribuídas ao grupo pelos restantes grupos, não pode haver aqui amizade, têm de ser honestos e sinceros isto é uma actividade como outra qualquer, eu também irei tirar apontamentos. ▪ Os grupos iniciem de imediato as suas conversações em voz muito baixa para os colegas não descubram qual a profissão que cada um irá representar. ▪ P – Outra coisa! Eu não vos irei chamar pelos vossos nomes mas vamos atribuir um número a cada grupo, quando vos chamar será pelo grupo nº 1, nº 2 e nº 3. Pois eu irei descobrir ao mesmo tempo que vocês qual o porta-voz de tal ou tal grupo. Também podem utilizar objectos que estejam na sala para vos ajudar se acharem necessário.	
10.25		▪ P – Grupo nº 2 pode vir representar. ▪ O aluno nº 7 levanta-se e dirige-se ao estrado que está por baixo do quadro e começa a mimar a profissão escolhida pelo seu grupo. ▪ P – Se alguém, dos outros grupos, já descobriu a profissão é favor levantar o dedo.	Risota geral, pois o aluno traz um gorro na cabeça e uma camisola enrolada à cintura. Ninguém se manifesta.
10.27		▪ Os alunos dos outros grupos conferenciam entre si mas sempre em voz muito baixa, para não serem ouvidos pelos colegas. ▪ P – Nº 7 tens de utilizar outros gestos. Fazer mímica facial até que um elemento dos outros grupos descubra, se isso não acontecer o teu grupo receberá 1 valor pela representação que será acrescentado ao valor final das hetero-avaliações. ▪ O aluno nº 7 faz uma expressão de satisfação e de contentamento. ▪ Os elementos do grupo nº 2 olham para o seu colega de grupo e levantam o polegar em simultâneo. As suas expressões são de felicidade.	
10.29		▪ O aluno muda de estratégia e logo de seguida o grupo nº 1 levanta o dedo.	Todos se começam a rir.

10.30		▪ Os elementos do grupo nº 2 demonstram uma certa tristeza e o aluno nº 10 diz logo que assim não vale e que já não quer jogar mais. ▪ P – O grupo nº 1 já descobriu qual a profissão. ▪ O aluno nº 5, porta-voz do grupo nº 1, dá a resposta correcta. ▪ P – Venha agora o porta-voz do grupo nº 1. ▪ O aluno nº 5 inicia a representação do grupo. ▪ A aluna nº 9 começa então a dizer aos restantes colegas que aquilo não é para rir porque a profissão escolhida é uma coisa muito séria. ▪ O aluno nº 10 riposta dizendo que ela não pode falar e que devia de estar calada, porque aquilo é só um jogo e que ela também se riu quando o aluno do outro grupo mimou a sua profissão. ▪ A aluna nº 9 manda-o calar e acrescenta que ele é parvo e que não fez nada no grupo dele. ▪ O aluno nº 10 responde-lhe que parva é ela e que se gosta de jogos estúpidos. ▪ P – Meninos já chega, estão a estragar a graça toda a esta actividade. ▪ A aluna nº 9 pede desculpas à professora e diz-lhe que quem começou foi o aluno nº 10 e acrescenta que ele nunca quer fazer nada. ▪ O aluno nº 10 responde-lhe dizendo que ela não tem nada a ver com isso. ▪ O aluno nº 11 levanta o dedo e, sem esperar que o mandem falar, diz que gostava que o aluno nº 5 refizesse a mímica da profissão porque ele não tinha percebido a última parte devido à intervenção da aluna nº 9. ▪ A aluna nº 9 pede-lhe desculpa mas continua a afirmar que a culpa foi do aluno nº 10 que estava só a gozar com o aluno nº 5. ▪ P – Muito bem nº 11, vejo que estás interessado. ▪ P – Aluno nº 5, faz o favor de repetir a tua representação e quero todos em silêncio e a tomarem atenção.	O aluno nº 10 continua a resmungar. O aluno nº 10 faz troça do aluno nº 11. O aluno nº 10 imita o aluno nº 11 Soa o toque da campainha a
-------	--	---	--

		▪ O aluno nº 5 repete então toda a representação desde o princípio até ao fim. ▪ P – Já sabem quem descobrir é favor levantar o dedo. ▪ O aluno nº 11 levanta o dedo e dá a resposta do seu grupo. ▪ O aluno nº 11 responde ao aluno nº 10 que se ele não está interessado, não jogue mas deixe os colegas trabalhar. ▪ O aluno nº 10 diz-lhe que ele também não gosta daquilo que só se está a armar. ▪ O aluno nº 11 responde-lhe dizendo que não é por ele não gostar que os outros também não gostam e acrescenta que a aula está a ser bem “fixe” ele é que está armado em parvo. ▪ Os elementos do grupo nº 2 começam a conversar entre si ▪ P- Vamos lá continuar. Venha agora o porta-voz do grupo nº 3. ▪ P – Bem como já tocou vamos ter que guardar a representação do grupo nº 3 para o período da tarde, visto que após o intervalo eu e a professora Cristina temos outra actividade a vos propor.	anunciar a hora do recreio.
--	--	--	-----------------------------

Mini-questionário depois da observação:

A observadora: A aula correu bem?

A professora: Sim, acho que sim. Dentro dos possíveis, pois desta vez não estava à espera que o aluno nº 10 não trabalhasse, visto ser uma actividade mais lúdica. No entanto, fiquei surpreendida pelo aluno nº 11 que estava muito interessado e fez a actividade com muito empenho e motivação. Relativamente à aluna nº 9 também fiquei surpresa por ela se aguentar tanto e não “disparar” logo a resposta assim que o grupo dela descobriu qual a profissão representada pelo grupo nº 2.

A observadora: Conseguieste fazer o que tinha planeado?

A professora: Conseguir, consegui, embora tenho levado mais meia hora, daquilo que tinha previsto, para terminar a actividade. Mas correu bastante bem, estava à espera de pior.

Apêndice nº 3 - Análise do protocolo da observação Naturalista

Categorias	Subcategorias	Comportamentos observados
Perfil de actuação da Professora	Tem uma relação aberta com o grupo	-“ Vamos nos sentar todos em volta do computador porque quero vos mostrar uma história muito gira.” -“ Que cada um leve a sua cadeira e se sente sem fazer barulho, senão acabasse já aqui a história.” - Muito bem nº 11 isso é que é ajudar os colegas mais novos.” -“ A professora levanta-se e dirige-se à porta mas o aluno nº 10 abre a porta de repente e volta ao seu lugar.” -“ Já podemos começar a ver e ouvir a história?” -“ ...voltam aos vossos lugares e eu vou-vos dar um “espelho” como na história. Este espelho tem um nome chama-se TANGRAM.” -“Está bem mas não é para estarem à conversa é para trabalhar.” -“ A professora circula na sala espreitando por cima das cabeças dos alunos.” -“ Então, meninos já todos terminaram?” -“– Aqui não há burros, os burros estão no prado a pastar. Aqui só há alunos e todos conseguem fazer é preciso é esforçarem-se um bocadinho. Pronto, agora já chega todos a terminar a vossa tarefa.”

	Usa métodos activos de aprendizagem	-“..., porque a seguir serão vocês que irão tentar reconstruir o espelho, por isso tomem atenção para verem as figuras que se podem fazer.” -“ A professora mostra um tangram e diz: estão a ver este quadrado, isto é o espelho do velho chinês que se partiu em 7 bocados, agora vou dar um “espelho” destes a cada um e vocês vão tentar construir figuras como aquelas que o velho chinês fez no powerpoint, mas não têm de ser as mesmas podem serem outras.” -“ Agora, vão partir os espelhos – já não lhes vamos chamar espelhos, pois isto chamamos-lhe TANGRAM.” -“ Muito bem! Agora vou-te dar uma folha branca e vais desenhar a figura que construístes.” -“ Meninos, quando terminarem todas as vossas figuras terão de as desenhar numa folha branca.” -“ Olhem que eu quero ver todas as figuras antes das passarem para o papel, quero ver se estão engraçadas e se estão lá as peças todas.” -“ Muito bem, estão todos de parabéns souberam formar figuras muito giras. Agora vão copiá-las para as folhas brancas que eu vos dei a bocado.”
--	-------------------------------------	--

Faz diferenciação pedagógica inclusiva	-“– Vamos tentar, primeiro, sozinhos depois se virem que não conseguem iremos fazer a tarefa a pares.” -“ A professora dirige-se a mesa do aluno nº 11 e desmancha-lhe o tangram ficando aos pedaços.” -“ Muito bem nº 5, estás de parabéns mas tenta lá fazer outra figura.” -“ Ó nº 10 não devias ter desmanchado eu gostaria de ver a figura que conseguiste fazer.” -“ Ó nº 9 o teu barco está lindíssimo, está excelente. Agora vais colocar as peças em cima da folha branca e contorná-las com o teu lápis de carvão, depois se tivermos tempo irás pintar o desenho que representaste.” -“ Podes e deves, mas podias tentar fazer outra figura, eu sei que tu consegues.” -“ Muito bem nº 9, estás a trabalhar muito bem.”
Está atenta às dificuldades dos alunos	-“ Não consegues porquê? Já experimentaste? Vais ver que é fácil.” -“ Ó nº 3, eu não quero que faças as mesmas figuras que o teu colega, quero que tu experimentes sozinho, que faças tu uma figura engraçada.” -“ Muito bem, vês que não é assim tão difícil mas tens de utilizar todas as peças, não pode sobrar nenhuma.” -“ Então como queres o quadrado vais ter que o reconstruir, senão era muito fácil não achas?” -“ A professora dirige-se aos alunos nº 9 e 10 e pergunta-lhes como estão à correr as coisas.”

	Impõe regras de sala de aula	-“– Estejam sossegados...” -“ Nº 10 achas correcto o que acabaste de fazer a mim não me parece que esteja certo. É favor pedir desculpa aos teus colegas e a mim pela atitude que acabaste de ter.” -“... sem fazerem barulho..” -“ Sentem-se e calem-se senão não vou explicar o que quero que vocês façam.” -“ Pronto, já que é assim vai cada um para o seu lugar fazer a tarefa.”
Perfil de actuação da Ana Margarida	Monopoliza a atenção da professora	-“ A aluna nº 9 começa aos gritos com a aluna nº 8 alegando que esta tem a cabeça à frente do ecrã.” -“ A aluna nº 9 responde-lhe que a tarefa é um pouco difícil e que não consegue utilizar as peças todas que lhe bastam 4 ou 5 peças.” -“ A aluna nº 9 chama novamente a professora para lhe mostrar a figura que realizou.” -“ A aluna nº 9 chama outra vez a professora para lhe mostrar o que está a fazer e pergunta-lhe se assim está certo”

	Tem comportamento s exibicionistas	-“ A aluna nº 9 responde-lhe dizendo que ela é que se tem de desviar porque ela já lá estava” -“ A aluna nº 9 denuncia o aluno nº 10 dizendo à professora que este não tinha feito nada que tinha estado sempre a brincar com a calculadora e que até lhe tinha desmanchado uma figura que ela já tinha feito.” -“ A aluna nº 9 levanta-se, colocando as peças do tangram em cima da folha branca e vai para o seu lugar.” -“ A aluna nº 9 diz ao aluno nº 10 que este está a gozar porque ele não sabe fazer nada e que está na escola só para passear os livros, que não quer aprender nada, que é um burro.”
--	---	---

Apêndice nº 4 - Análise do protocolo da observação naturalista

Categorias	Subcategorias	Comportamentos observados
Perfil de actuação da Professora	Usa métodos activos de aprendizagem	-“ ...vamos fazer um jogo com as profissões que temos andado a estudar.” -“ Primeiro vamo-nos colocar em grupos.” -“ O jogo é muito simples, cada grupo irá primeiro que tudo eleger um porta-voz, esse porta-voz irá mimar a profissão escolhida pelo grupo, mas atenção os gestos escolhidos serão da responsabilidade do grupo, ou seja, todos os elementos deverão participar na preparação da mímica da profissão. A pontuação será por isso da responsabilidade de todos.” -“ Vou vos entregar uma ficha de hetero-avaliação, que preencherão no final de cada representação.” -“ Não esquecer que as notas são atribuídas ao grupo pelos restantes grupos, não pode haver aqui amizade, têm de ser honestos e sinceros isto é uma actividade como outra qualquer...” -“ Eu não vos irei chamar pelos vossos nomes mas vamos atribuir um número a cada grupo, quando vos chamar será pelo grupo nº 1, nº 2 e nº 3.” - “Pois eu irei descobrir ao mesmo tempo que vocês qual o porta-voz de tal ou tal grupo.”
	Dá explicações simples e coesa.	- “...esta como podem ver avalia 4 itens, ou seja, vocês irão atribuir uma nota ao grupo e não à pessoa que está a representar. Primeiro avalia-se se a profissão escolhida (assim como os gestos utilizados) se eram ou não de fácil compreensão, depois vão avaliar se os gestos utilizados estavam de acordo com a profissão escolhida, em terceiro lugar irão atribuir uma nota pelo trabalho conjunto que o grupo fez e por fim se o grupo respeitou as regras, tais como: não emitir sons, representar gestos variados quando necessário, recorrer a expressões faciais quando necessário, utilizar objectos, etc.” -“ Fazer mímica facial até que um elemento dos outros grupos descubra, se isso não acontecer o teu grupo receberá 1 valor pela representação que será acrescentado ao valor final das hetero-avaliações.”
	Está atenta às dúvidas dos alunos	-“ Aluna nº 9 eu já vou explicar para que serve a ficha, mas primeiro vou explicar o jogo.” -“ Têm alguma dúvida em relação à actividade que vamos fazer?”

	Impõe regras de sala de aula	- “ Não são vocês que vão escolher os grupos, sou eu.” -“ Olha nº 10, não compreende porque estás a reclamar se eu ainda não expliquei o que era para fazer e além do mais nenhum colega teu se queixou do seu grupo, já deves saber que os grupos são assim formados para haver um elemento de cada ano.” -“ Agora podem-se juntar.” -“... eu também irei tirar apontamentos.” -“ Grupo nº 2 pode vir representar.” -“ Se alguém, dos outros grupos, já descobriu a profissão é favor levantar o dedo.” -“ Nº 7 tens de utilizar outros gestos.” -“ Venha agora o porta-voz do grupo nº 1.” -“ Meninos já chega, estão a estragar a graça toda a esta actividade.” -“ Já sabem quem descobrir é favor levantar o dedo.” -“ Vamos lá continuar. Venha agora o porta-voz do grupo nº 3.”
Perfil de actuação de Ana Margarida	Demonstra interesse	-“ A aluna nº 9 pergunta de imediato para que é aquela ficha que a professora vai entregando ao três grupos existentes.” -“ A aluna nº 9 começa então a dizer aos restantes colegas que aquilo não é para rir porque a profissão escolhida é uma coisa muito séria.” -“ A aluna nº 9 manda-o calar e acrescenta que ele é parvo e que não fez nada no grupo dele.” -“ A aluna nº 9 pede desculpas à professora e diz-lhe que quem começou foi o aluno nº 10 e acrescenta que ele nunca quer fazer nada.” -“ A aluna nº 9 pede-lhe desculpa mas continua a afirmar que a culpa foi do aluno nº 10 que estava só a gozar com o aluno nº 5.”

Apêndice nº 5 - Guião da Entrevista

Temática: Situação educativa do grupo-turma

Entrevistadora: Ana Cristina Azinheira

Entrevistada: Professora Titular do grupo-turma

Objectivos da entrevista:

- Recolher informação para caracterizar o entrevistado.
- Recolher informação para caracterizar o grupo- turma onde a aluna se inclui.
- Recolher dados referentes à aluna para compreender como esta está inserida a nível familiar, em contexto educacional e a nível relacional com os seus pares e professores.
- Recolher informação para fazer o levantamento das competências adquiridas, das dificuldades da aluna assim como o trabalho efectuado com ela.
- Implicar o entrevistado no desenvolvimento do processo de investigação-acção em curso.

Data: 9/12/2009

Designação dos blocos	Objectivos 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 - Garantir confidencialidade	- Apresentação entrevistador/entrevista - Motivos da entrevista - Objectivos da mesma. - Confidencialidade das informações prestadas	- Entrevista semi-directiva - Usar linguagem apelativa e adaptada ao entrevistado - Promover uma conversa informal - Pedir para gravar a entrevista
Bloco B Perfil do entrevistado	- Caracterizar o entrevistado - Caracterizar o seu contexto sócio-familiar e profissional	- Ambiente sócio-familiar - Habilitações académicas e profissionais - Percurso profissional	- Estar atento às reacções do entrevistado (gestos e expressões) e sempre que sejam pertinentes registá-los por escrito - Mostrar disponibilidade e abertura para a compreensão das situações apresentadas
Bloco C	Caracterizar a Turma em termos gerais	- Perfil de aprendizagem da turma - Perfil	Ter atenção às reacções do entrevistado (gestos e

Perfil da Turma		comportamental da turma	expressões) e sempre que sejam pertinentes registá-los por escrito
Bloco D Casos emergentes da Turma	- Especificar os casos emergentes da turma. - Caracterizar a relação que a turma tem com a aluna considerada com NEE - Caracterizar os alunos que sobressaem do conjunto da turma	- Especificar casos de alunos que se destacam na turma - Perfil relacional da turma com uma aluna NEE - Dados pessoais e educativos da Ana Margarida	- Prestar atenção ao posicionamento da professora em relação aos alunos que destaca do conjunto da turma - Demonstrar simpatia e compreensão com o entrevistado - Incentivar o entrevistado no sentido dele “confessar” se tem alguma dificuldade em dar resposta a Ana Margarida
Bloco E Perfil educativo da Ana Margarida	- Caracterizar o trabalho desenvolvido com a Ana Margarida em conjunto com técnicos que a acompanham - Fazer o levantamento das expectativas que o entrevistado tem em relação a Ana Margarida	- Áreas a trabalhar/desenvolver com os técnicos - Expectativas do entrevistado relativamente ao futuro da Ana Margarida	Mostrar disponibilidade e vontade de ajudar a concretizar as soluções encontradas
Bloco F Dados complementares	- Dar oportunidade ao entrevistado para abordar outros assuntos pertinentes e oportunos - Agradecer o contributo prestado	- Assuntos importantes que o entrevistado queira ver abordados, algumas sugestões - Agradecimentos	

Nota: Adaptado de Estrela (1986:355-357)

Apêndice nº 6 - Guião da Entrevista

Temática: Situação educativa actual do grupo-turma

Entrevistadora: Ana Cristina Azinheira

Entrevistada: Professora Titular do grupo-turma

Objectivos da entrevista:

- Recolher informação sobre os aspectos pertinentes da intervenção.
- Recolher informação sobre os pontos fracos/pontos positivos da intervenção.
- Recolher dados referentes à aluna para compreender se esta se sentiu incluída no contexto educacional e a nível relacional com os seus pares e professores.
- Recolher informação para fazer o levantamento das competências adquiridas, das dificuldades da aluna assim como o trabalho efectuado com ela.

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Tópicos	Observações
<i>Bloco A</i> Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	- Conseguir que a entrevista se torne necessária, oportuna e pertinente - Motivar o entrevistado - Garantir confidencialidade	- Apresentação entrevistador/entrevistado - Motivos da entrevista - Objectivos	- Entrevista semi-directiva - Usar linguagem apelativa e adaptada ao entrevistado - Tratar o entrevistado com delicadeza e recebê-lo num local aprazível - Pedir para gravar a entrevista
Bloco B Intervenção realizada na sala de aula	- Reflectir sobre os vários aspectos pertinentes da intervenção (Março/Junho) - Reflectir sobre os aspectos positivos e negativos da intervenção - Reflectir sobre futuras formas de intervenção	- Caracterização geral da intervenção - Pontos fracos/pontos positivos - Propostas para intervenções futuras	Estar atento às reacções do entrevistado (gestos e expressões) e sempre que sejam pertinentes registá-los por escrito
Bloco C	- Caracterizar a Turma em termos sócio-escolares - Fazer o levantamento de representações e expectativas, em	- Dados estruturais - Enquadramento sócio-escolar - Aprendizagem - Comportamento - Expectativas	Ter atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reacções ao discurso do entrevistado

Perfil da Turma	relação à Turma		
Bloco D Casos emergentes da Turma	- Fazer a listagem dos casos emergentes da turma. - Caracterizar, individualmente, os alunos que sobressaem do conjunto da turma	- Nº de casos especiais - Dados pessoais e sócio-escolares - Enquadramento familiar - Percurso escolar: aspectos positivos e aspectos negativos - Situação actual - Expectativas	- Prestar atenção ao posicionamento da professora em relação aos alunos que destaca do conjunto da turma. - Incentivar o entrevistado no sentido dele “confessar” se continua a ter alguma dificuldade em dar resposta à Ana Margarida
Bloco E Estratégias eficazes implementadas	- Fazer o levantamento de estratégias utilizadas na actuação entre docentes e discentes. - Analisar as estratégias utilizadas em função de uma actuação futura	- Objectivos atingidos - Estratégias implementadas - Alteração da DINÂMICA DA SALA DE tendo como ponto de partida o trabalho realizado este ano.	Mostrar disponibilidade e vontade de ajudar a concretizar as soluções encontradas
Bloco F Dados complementares	- Dar oportunidade ao entrevistado para abordar outros assuntos pertinentes e oportunos - Agradecer o contributo prestado	- Vivências - Constrangimentos... - Agradecimentos	

Nota: Adaptado de Estrela (1986:355-357)

Apêndice nº 7 - Protocolo da Entrevista

Teresa, como já sabes estou no meu 2º ano de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor e, nesse âmbito tenho que desenvolver um trabalho final, sendo este um projecto de intervenção que desenvolverei na tua turma. Para isso preciso que me respondas a algumas perguntas.

Entrevistadora: Para começar gostava que me falasse um pouco de ti, do teu percurso de vida e também do teu percurso profissional.

Teresa: (Respira fundo...) Bom, eu comecei a trabalhar aos 20 anos, eim... fiz o Magistério em Lisboa depois trabalhei em 2 aldeias de Torres Vedras tive pelos Açores também 2 anos e então depois é que vim para o Alentejo, portanto andei por vários sítios sobretudo com escolas, de uma forma geral, escolas problemáticas com alunos problemáticos quer na aprendizagem quer no comportamento tudo muito ligado a situações sociais carenciadas eim... quanto ao percurso profissional durante... 3 anos no regular e depois 8 anos consec... 8 ou 9 anos consecutivos, já não sei bem, na Educação Especial. Das crianças com quem trabalhei a maioria delas eram dificuldades de aprendizagem acentuadas e apenas uma vez trabalhei com uma deficiente profunda, um trabalho de inclusão uma experiência rica e difícil, mas foi a única experiência mesmo no campo mesmo da deficiência e acho que está mais ou menos isso.

Entrevistadora: Agora fala-me da turma, a forma como trabalhas com 3 anos de escolaridade e, a forma como geres os conflitos existentes, se é que os há.

Teresa: Pronto esta turma já é o 4º ano que estou com ela portanto já inicialmente eram meninos mais velhos que já saíram que terminaram o percurso do 1º ciclo e depois o ano passado apanhei... foi-se juntando grupo mais novo. Inicialmente a turma era mesmo muito complicada teve sempre 2 ou 3 níveis mas níveis, níveis não anos de matrícula mas para além disto estes anos eram separados mesmo por níveis de aprendizagem com miúdos com muitas dificuldades de aprendizagem para além da situação desta menina de quem iremos falar. Como é que eu geria tive... apoiei-me muito nas estratégias do movimento da escola moderna portanto sobretudo estratégias que tentavam desenvolver ou tinham como objectivo desenvolver a autonomia dos alunos de maneira que eu pudesse andar de grupo em grupo a trabalhar de grupo em grupo mas manter a turma com alguma disciplina que não foi fácil e... e sempre a trabalhar que não houvesse momentos mortos tipo aquela situação de que tem que

esperar pela professora que a professora está a explicar ao outro grupinho portanto foi sobretudo em estratégias com haver regras de sala construídas por eles, eim... divisão de tarefas com assembleia de turma o diário de turma funcionou muito para a gestão de conflitos. Mas isto era fazer mesmo às vezes as coisas não estavam todas muito bem expostas mas os miúdos assumiram mesmo isto... isso facilitou um bocadinho porque deu alguma, alguns espaços aos meninos mais desenvolvidos, eim... trabalharem com alguma autonomia e o diário de turma funcionou sobretudo para a gestão de conflitos porque era muito queixinhas, muito grita, muita... muita luta entre eles e o diário de turma começaram a não valorizar a perceber que não valia a pena valorizar certos confrontos basicamente foi e depois o trabalho autónomo que era uma hipótese que eu tive pensada como estratégia mas nunca consegui implementar não havia também um nível de autonomia que permitisse ter grupinhos de meninos, conseguia ter um ou outro normalmente sobretudo os miúdos mais com mais facilidade com capacidades de anda muito mais depressa mas em termos de dinâmica mesmo do conjunto da sala não consegui implementar porque o nível de autonomia era mesmo muito baixo.

Entrevistadora: Sendo tu professora da Ana Margarida há já um certo tempo, caracteriza o seu percurso de vida assim como o seu percurso escolar.

Teresa: A Ana Margarida frequenta aqui o pólo desde o jardim-de-infância desde os seus 3 anos eim... é eim... é uma menina foi sempre uma menina muito agitada com grande défice de atenção eim... e com grande dificuldade em reter informação em fazer aquisições cognitivas desde cedo foi... foi assinalada, não se diz assinalada, referenciada eim... logo na pré e então começou a ser acompanhada por uma terapeuta ocupacional e por uma psicóloga donde se veio a descobrir a origem desta agitação de que passava por uma situação de abuso portanto ela foi vítima de abuso e mais tarde há mesmo quem faça uma denúncia e consegue-se descobrir a situação e portanto quando eu apanho a Ana margarida considerava-se que a nível médico a nível técnico que os bloqueios dela já se tinha tornado irreversível pelos bloqueios psicológicos de toda a situação da hiperactividade que foi confirmada uma hiperactividade genética para além de uma família uma mãe muito agitada e de toda a outra situação que agravou todo...todas estas características que ela manifesta.

Entrevistadora: Como caracterizas a vida familiar da Ana Margarida.

Teresa: Acho que apesar de tudo da a... de que eu me apercebo da relação dos pais, da dinâmica da família o mais importante é que continua... continuem a querer a esforçar-

se por...por...por ultrapassar as... que a Ana ultrapasse as suas dificuldades para já entusiasmarem-se muito quando viram que realmente ela até conseguia aprender a ler até está a adquirir mesmo até já adquiriu o pro... o mecanismo da leitura é uma questão de confiança porque ela sofre muito com questões de falta de auto-estima e de auto-confiança e acho que os pais apesar de percebermos que há um certo cansaço da parte da mãe que a mãe que não sabe traçar limites de comportamento na filha e vê-se a mesma coisa agora o mesmo no filho mais novo. O que é certo é que em termos práticos são colaboradores quer com os técnicos quer com a escola e isso facilita o processo de ensino/aprendizagem da aluna.

Entrevistadora: Achas que a turma aceita a Ana Margarida. Se sim, diz-me de que forma essa aceitação é visível.

Teresa: Bom a... a... aceita mas sobretudo o grupo actual já nem... nem sequer sentem ou têm consciência dalguma diferença que a Ana Margarida possa ter, inicialmente quando ela integrou a turma o 1º ciclo foi uma aluna sempre muito apoiada e apesar dos colegas da idade dela que foram avançando da parte destes houve sempre muita disponibilidade em a ajudar em respeitar as dificuldades de aprendizagem que ela tinha e ela também a forma visível de pensarmos que ela se sentia bem e que ela nunca se sentiu constrangida nunca teve ou teria... não era prática corrente ela não gostar de estar na turma se sentir inferiorizada nada disso ela sentia que tinha o seu espaço, e... e... pronto e como ela teve sempre a tendência para se ligar com os mais novos das outras turmas ou da pré, os outros colegas sempre mantiveram uma respeitabilidade pela situação dela, pronto. Agora o que está a acontecer com meninos mais novos é com quem ela sempre mostrou gostar de estar com eles esquecem-se do corpo que ela tem que é um corpo grande ao pé deles esquecem-se da idade dela e...e... eu penso que isso é um sinal visível da sua integração dela se sentir bem no grupo onde está.

Entrevistadora: Como achas que a Ana Margarida se relaciona com os colegas e professores?

Teresa: Com os adultos ela relaciona-se bem, foi uma aluna, ela foi sempre obediente, colaborante sobretudo com os professores quer do regular, comigo com os professores de apoio. É uma miúda que está sempre ávida de aprender e para saber portanto é um bom relacionamento e com as auxiliares duma forma geral, não há queixa dela, ela é obediente. Com os colegas é mais reactiva foi... é tendencialmente impulsiva, não controla o tom de voz não controla, às vezes os gestos, gesticula muito os braços, há um certo descontrole a nível emocional mas eu noto que tem vindo a diminuir, que ela ao

ser chamada a atenção vai conseguindo perceber e vai tendo algum cuidado porque já grita menos porque dantes gritava não falava e se era alguma queixa ou alguma coisa fazia-o sempre a gritar. Com os colegas nota-se que é com quem tem mais esse tipo de comportamento.

Entrevistadora: A Ana Margarida também é acompanhada por outros técnicos, como têm sido as suas evoluções a esse nível.

Teresa: Continua a ser com a terapeuta ocupacional quem melhor monitoriza todo o processo da Ana Margarida porque é quem está ainda com ela desde há anos eim... duas vezes por semana, penso que agora só estará uma, não sei bem e que vai fazendo um controlo mais a miúdo mais individual a situação dela, eim... eu vou-me encontrando com ela às vezes uma vez por período ou duas vezes no ano eim... e como as melhorias, não tem havido situações que justifiquem mais encontros não...não tem acontecido. Ela também foi muito...muito tempo acompanhada pela pedo...pedopsiquiatra na Estefânia agora também parou e só irá se necessário uma vez que a situação dela vai tendo alguma... vai tendendo a um equilíbrio, alguma estabilidade. À psicologia também... também já só tem consultas duas vezes por ano iniciou agora só assim espaçadamente só para fazer uma monitorização ver como está a situação.

Entrevistadora: E ao nível do processo de aprendizagem em contexto sala de aula (referir as principais dificuldades e evoluções).

Teresa: Pronto, ela continua a ter assim visível a sua dificuldade a... em termos cognitivos, eim... o raciocínio lógico-matemático é o raciocínio lógico vê-se que é onde está a falha maior no processo da memorização também. É uma menina que em termos de conhecimentos gerais não tá de acordo com a idade dela, ela está...não interioriza, não tá desperta sequer para... para o conhecimento do meio vai sendo ainda a pouco e pouco. Eim... hum... de qualquer das formas tem-se notado uma grande evolução para já é uma menina que tem muita...muita vontade de aprender e... e onde é a evolução maior que foi mais visível foi no aspecto perceptivo portanto ela via-se que a grande dificuldade em... em fixar as letras, os grafemas e associá-los aos fonemas tinha muito haver com a parte perceptiva portanto para ela o para cima para baixo, esquerda/direita foi um bocadinho difícil eim... eim... espelhava muito, havia muita dificuldade aos pouco foi... foi ultrapassando a parte perceptiva do conhecimento perceptivo, começou a melhorar na...na...na questão da aquisição no fixar das letras e no... e no processo do mecanismo da leitura e da escrita portanto acho que é a principal

evolução é mesmo a... ao nível da leitura e da escrita. Na Matemática nota-se que ainda...pronto é a nível do raciocínio lógico-matemático que é mesmo muito básico.

Entrevistadora: Como trabalhas, actualmente, com a Ana Margarida.

Teresa: Pronto... a Ana tem os seus momentos individuais sobretudo quando tem a professora de apoio, não é? Professora de educação especial e... mas de uma forma geral como ela se sente bem a fazer o que faz o grupo do 2º ano e porque o nível de aquisição dela tá muito ao nível do 2º ano as... nos principais conteúdos, ela aceita perfeitamente e trabalha a pares com eles, só uma vez ao outra é que se dá material ou damos um livro diferente ou uma ficha diferente, ela não tem mesmo necessidade de... ela não sente o que é estar no 2º ano ou no 4º ano, pronto... para ela se sentir um bocadinho diferente porque ela... no sentido positivo, porque ela é mais velha, tem livros diferentes, livros iguais aos colegas do 2º ano para trabalhar com eles mas tem por exemplo um livro ou outro, tem por exemplo o livro do método das 28 palavras mas quando aquilo é o mais complicado da Porto Editora que lhe dá a sensação que é um livro diferente tem muita escrita, muita leitura e que ela não percebe se é do 1º, se do 2º, do 3º ou do 4º ano, não liga por isso até não está marcado e basicamente é isso, tem algumas actividades individuais sobretudo manipulação de objectos.

Entrevistadora: Quais são as tuas expectativas relativamente ao futuro da Ana Margarida.

Teresa: A... a expectativa é que ela conseguisse ficar leitora, que saiba, que seja, portanto, que seja leitora que domine o mundo da leitura e da escrita, o básico, dá-lhe muita independência e que sobretudo a nível da Matemática com o aprofundar ou o amadurecer um pouco mais o seu raciocínio lógico, venha a dominar o dinheiro, portanto...que ela fique com instrumentos básicos para...para poder e acho que ela é capaz... a minha expectativa é essa, que ela vá ser capaz de dominar o principal para ela ter uma vida o mais... a mais autónoma possível, que ela... está nesse sentido, nesse caminho, tá nessa direcção.

Agradeço imenso a tua disponibilidade para a realização desta entrevista e espero sinceramente que em conjunto consigamos desenvolver um trabalho que seja benéfico tanto para a Ana Margarida como para o resto da turma.

Boa Tarde

Apêndice nº 8 - Protocolo da Entrevista 2

Teresa, termina o ano lectivo e com ele a nossa intervenção relativa ao meu projecto de mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor. Chegou a hora de fazermos o balanço e de me responder a algumas perguntas sobre aquilo que pensas desta intervenção.

Entrevistadora: Em primeiro lugar gostaria que me disseses o que achaste desta intervenção.

Teresa: Bem, bom... em primeiro lugar posso te dizer que achei uma experiência bastante diferente de tudo o que tenho feito até hoje, gostei de trabalhar em parceria contigo mas... o que mais gostei foi do entusiasmo dos “nossos” alunos, pois porque agora são nossos, eles...eles começaram a ver que tu não estavas na sala só para a Ana mas que também...bem sabias dar aulas... e que podíamos fazer coisas juntos, levá-los a trabalhar em grupo e... e... hein....para o grupo, fazer de um, um todo. Foi uma experiência nova para mim e para eles. As actividades que escolhemos, e não escolhemos (riso) foram bastante divertidas e eles gostaram muito... as tarefas, as auto-avaliações e as hetero-avaliações foram bastante reveladoras do quanto eles gostaram de trabalhar em grupo... foi pena ser só uma vez por semana e apenas uma hora.

Entrevistadora: Na tua opinião quais foram os aspectos positivos e menos positivos desta intervenção.

Teresa: (Respira fundo...) Bom, como já disse há pouco penso que o aspecto menos positivo ou até mesmo negativo foi o facto de ser só uma vez por semana e só uma hora, sei que tentaste que fosse mais tempo mas há mais miúdos no agrupamento a quem devias dar apoio, mas... bem para amostra não foi mau. Não vejo grandes pontos negativos nesta intervenção, até pelo contrário, penso que há mais o lado positivo do que o negativo...embora ache que se tivéssemos começado logo no início do ano lectivo...tinha sido melhor...ein...ein...começar uma intervenção desta deu um certo trabalho que poderíamos ter tido nos primeiros 15 dias de Setembro e aí sim teríamos envolvido também os pais, os restantes professores e até mesmo as nossas funcionárias, mas fica para a próxima, pois....pois só conseguimos intervir em contexto sala de aula, mas paciência já não foi mau. Depois em meados de Março também foste retirada do Conselho de Docentes já não pudemos participar a nossa experiência com as outras colegas. Estes são os pontos negativos que tenho a apontar, o resto, bem...penso que correu bem os miúdos corresponderam, tentaram jogar o jogo, pois isto para eles era

mais um jogo do que umas aulas onde estavam a aprender e foi isso que os motivou e que fez com resultasse bastante bem.

Entrevistadora: Teresa, o que pensas que possa fazer em futuras intervenções.

Teresa: Eu...eu...euuuuuu, não sei bem mas penso que possa aprofundar mais esta estratégia de trabalho cooperativo, de trabalho de parceria, se ainda tiver alunos com dificuldades e que tenha uma colega de apoio na sala de aula. Penso que as estratégias que utilizamos foram adequadas aos alunos que tínhamos à frente, salvo alguma excepção, claro mas eles aprenderam e ficaram com a informação na cabeça e sobretudo adquiriram uma certa autonomia, uns mais que outros....mas é assim mesmo mas acho que não mudaria grande coisa...eu acho que esta intervenção foi produtiva. A gente reunia-se sempre no fim das intervenções, víamos o que tinha corrido bem e mal e na outra aula tentávamos não cair no mesmo erro e... acho que isso foi muito importante, tem que haver diálogo, temos que ver os nossos erros, tentar perceber porque é que os miúdos atingiam ou não alguns objectivos, compreender como é que os havemos de levar a entender...bom penso que se fizer mais alguma vez um trabalho destes (tou a falar de trabalho de parceria, claro), vou saber parar, pensar e voltar atrás, pois o problema agora é que não temos tempo para pensar como correu a aula, porque é que os alunos não reagiram bem a esta ou aquela aula...Mas voltando a tua pergunta não sei o que irei fazer em futuras intervenções, como tu dizes, mas uma coisa é certa, vou parar mais vezes para pensar para depois agir mais correctamente.

Entrevistadora: Como achas que a turma está neste momento? E o que pensas que possa acontecer para o próximo ano lectivo?

Teresa: A...a...a turma, penso que está um pouco melhor a nível de autonomia, já conseguem trabalhar mais tempo sem estarem constantemente a chamar, os pequenos conflitos diários também foram desaparecendo aos poucos, já conseguem trabalhar em pequenos grupos, o que antes era quase impossível devido as diferentes faixas etárias existentes, mas....penso que se a turma tivesse só um ano de escolaridade seria bem melhor, teriam aprendido mais e melhor. Acho que se nota mais a diferenças é mesmo na autonomia e se calhar na adaptação, como os grupos eram sempre constituídos por diferentes elementos eles aprenderam a trabalhar todos juntos sem nunca se queixarem, era-lhes dados a tarefas e eles tinham que a desenvolver quer gostassem quer não de algum elemento do seu grupo. A...a...acho que aprenderam a aceitarem-se uns aos outros, uns mais que outros, mas no final, todos trabalhavam e pronto. Há uma maior tolerância do outro, um respeito pela opinião do colega, uma aceitação do que o outro

diz. Espero que para o próximo ano lectivo, tudo isto tenha ficado e que eles continuem como estão agora, será bom para eles mas também para mim que poderei fazer mais trabalhos de grupo e tentar continuar e...ou aplicar algumas estratégias que utilizamos este ano.

Entrevistadora: Sendo tu professora da Ana margarida há já algum tempo, pensas que ela beneficiou com estas sessões de intervenção? Ou pelo contrário, pensas que ela ficou prejudicada?

Teresa: Olha, Cristina eu sin...sinceramente acho que no meio de tudo isto, ela foi a aluna que mais ganhou com este tipo de trabalho, para já obrigou-a um pouco a acalmar-se mais um pouco, tornou-se menos ansiosa por que compreendeu que o trabalho que o grupo tinha que desenvolver também dependia dela, e assim não ficava à espera que fossem os outros a fazer tudo. Começou também a saber ouvir os colegas, não estando sempre ela a falar e a dizer que as coisas eram como ela dizia, ou seja, começou a aceitar outras opiniões, aprendeu também que temos que esperar para falar e não assim que sabemos a resposta lançá-la ao ar, penso que compreendeu que também tinha alguns conhecimentos e podia trazer ao grupo algumas respostas, o que lhe deu uma certa auto-estima e auto-confiança. A Ana viu, neste trabalho, uma forma de ajudar e ser ajudada sem recorrer sempre ao adulto, aprender a gerir, não totalmente, claro, mas um pouco mais a gerir os conflitos com alguns elementos do grupo embora continue a demonstrar mais afinidades com os mais novos. Tornou-se mais autónoma e isso é positivíssimo porque para o próximo ano ela vai para uma escola maior, com um professor em cada disciplina e essa maior autonomia vai-lhe ser bastante útil, é um miúda em que eu acredito que vai conseguir adaptar-se a um novo ambiente. Penso que a vi crescer de semana para semana desde meados do 2º período e espero que durante as férias ela não se esqueça do que aprendeu, principalmente, ao nível da auto-estima e auto-confiança, ela sentiu que era capaz e que os outros precisavam dela. Só tenha pena que o aluno nº 10 não tenha feito a mesma evolução, mas o caso dele é diferente, ele não gosta da escola, não quer aprender, nunca queria participar, tinha de ser sempre “obrigado” e mesmo assim era o que era. Quem eu acho que ganhou também bastante com esta intervenção foi o aluno nº 11, que adorava as tarefas em grupo, nunca tentou ser líder, nunca se zangou com os colegas, tornou-se um miúdo com quem eles até gostavam de trabalhar, ela participava, dava a sua opinião, embora como sabemos nem sempre foi assim, foi um bocado complicado no principio mas eu continue na minha, esta intervenção deveria ter sido iniciada logo no principio do ano, quando eles ainda

não sabem como é que vamos trabalhar, porque sabes depois de um 1º período e quase metade do 2º a trabalhar como eu trabalho, os alunos criam hábitos, vícios até...mas olha eu gostei muito e das coisas que mais gostei foi vê-los a trabalhar, a opinar, a discutir, a distribuir tarefas a fim de resolver aquilo que lhes tinha sido proposto, muito pensei que este tipo de trabalho resultasse com eles.

Entrevistadora: Pensas mudar a tua dinâmica de sala de aula depois desta intervenção?

Teresa: Bem...para ano...ein...ein...vou tar 5 meses de descanso da escola, vou ficar em casa com a minha nova filhota, por isso ainda não pensei como vou trabalhar com a turma, mas uma coisa é certa vou aproveitar algumas estratégias que utilizamos este ano, até porque os miúdos já se habituaram a trabalhar em grupo e a discutirem entre eles soluções para resolver o que lhes era pedido. Mudar a 100% se calhar não porque não me sinto segura sozinha, pois é que para o ano não vais estar na minha sala, mas vou tentar, é uma promessa que te faço e a mim também, mudar algumas coisas. Ainda não sei é ao certo quais e nem quando...

Agradeço imenso a tua disponibilidade para a realização desta entrevista e agradeço-te mais uma vez teres embarcado comigo nesta aventura de trabalhar em parceria e, de me teres disponibilizado a tua turma para desenvolver este projecto.

Boa Tarde!

Apêndice nº 9 - Análise de conteúdo da entrevista

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Perfil do entrevistado	Habilitações académicas	- “fiz o Magistério em Lisboa”
	Experiência Profissional	- “trabalhei em 2 aldeias de Torres Vedras” - “tive pelos Açores também 2 anos” - “ depois é que vim para o Alentejo” -“ andei por vários sítios sobretudo com escolas problemáticas com alunos problemáticos quer na aprendizagem quer no comportamento” -“ ligado a situações sociais carenciadas” -“3 anos no regular” -“8 ou 9 anos consecutivos na Educação Especial” -“ trabalhei a maioria delas eram dificuldades de aprendizagem acentuadas” -“ uma vez trabalhei com uma deficiente profunda” -“ uma experiência rica e difícil”.
Perfil da Turma	Situação de ensino/aprendizagem	-“inicialmente eram meninos mais velhos que já saíram que terminaram o percurso do 1º ciclo” -“ foi-se juntando grupo mais novo.” -“ a turma era mesmo muito complicada” -“2 ou 3 níveis” -“eram separados mesmo por níveis de aprendizagem” -“miúdos com muitas dificuldades de aprendizagem”
	comportamento	- “porque era muito queixinhas, muito grita, muita... muita luta entre eles” -“ nem sequer sentem ou têm consciência da alguma diferença que a Ana Margarida possa ter” -“ houve sempre muita disponibilidade em a ajudar em respeitar as dificuldades de aprendizagem que ela tinha” -“ os outros colegas sempre mantiveram uma respeitabilidade pela situação dela” -“ eles esquecem-se do corpo que ela tem que é um corpo grande ao pé deles esquecem-se da idade dela”.

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Perfil da Ana Margarida	Contexto familiar	-“ uma mãe muito agitada” -“ continuem a querer a esforçar-se” -“ que a Ana ultrapasse as suas dificuldades” -“ há um certo cansaço da parte da mãe” -“ a mãe que não sabe traçar limites de comportamento na filha” -“ vê-se a mesma coisa agora o mesmo no filho mais novo” -“ em termos práticos são colaboradores” -“ quer com os técnicos quer com a escola”
	Nível de aprendizagem	-“ com grande défice de atenção” -“ com grande dificuldade em reter informação em fazer aquisições cognitivas” -“ ela continua a ter assim visível a sua dificuldade” -“em termos cognitivos” -“ o raciocínio lógico-matemático” -“ vê-se que é onde está a falha maior” -“ processo da memorização” -“ em termos de conhecimentos gerais não tá de acordo com a idade dela” -“ não interioriza, não tá desperta sequer para... para o conhecimento do meio” -“ de qualquer das formas tem se notado uma grande evolução” -“ a evolução maior que foi mais visível foi no aspecto perceptivo” -“ a parte perceptiva portanto para ela o para cima para baixo, esquerda/direita foi um bocadinho difícil” -“ foi ultrapassando a parte perceptiva do conhecimento perceptivo, começou a melhorar” -“ no processo do mecanismo da leitura e da escrita” -“ evolução é mesmo a... ao nível da leitura e da escrita” -“ o nível de aquisição dela tá muito ao nível do 2º ano” -“ ela não sente o que é estar no 2º ano ou no 4º ano” -“ tem algumas actividades individuais sobretudo manipulação de objectos.” -“ ela vá ser capaz de dominar o principal para ela ter uma vida o mais... a mais autónoma possível”

	Comportamentos e atitudes	-“ foi sempre uma menina muito agitada” -“ a origem desta agitação de que passava por uma situação de abuso” -“ considerava-se que a nível médico a nível técnico que os bloqueios dela já se tinha tornado irreversível” -“ uma hiperactividade genética” -“ ela sofre muito com questões de falta de auto-estima e de auto-confiança” -“ ela nunca se sentiu constrangida nunca teve ou teria” -“ não era prática corrente ela não gostar de estar na turma se sentir inferiorizada nada disso ela sentia que tinha o seu espaço” -“ ela teve sempre a tendência para se ligar com os mais novos das outras turmas ou da pré” -“ ela sempre mostrou gostar de estar com eles” -“ Com os adultos ela relaciona-se bem” -“ ela foi sempre obediente” -“ colaborante sobretudo com os professores” -“ É uma miúda que está sempre ávida de aprender” -“ Com os colegas é mais reactiva” -“ é tendencialmente impulsiva” -“ não controla o tom de voz” -“ gesticula muito os braços” -“ há um certo descontrole a nível emocional” -“ muita vontade de aprender” -“ ela aceita perfeitamente e trabalha a pares com eles” -“ para ela se sentir um bocadinho diferente porque ela... no sentido positivo, porque ela é mais velha” -“ ela não percebe se é do 1º, se do 2º, do 3º ou do 4º ano”
	Relação com técnicos	-“ Continua a ser com a terapeuta ocupacional quem melhor monitoriza todo o processo” -“ duas vezes por semana” -“ vai fazendo um controlo mais a miúdo mais individual a situação dela” -“ muito tempo acompanhada pela pedo...pedopsiquiatra na Estefânia” -“ também parou e só irá se necessário” -“ À psicologia também... também já só tem consultas duas vezes por ano” -“ iniciou agora só assim espaçadamente só para fazer uma monitorização ver como está a situação.”

Prática pedagógica	estratégias	-“ apoiei-me muito nas estratégias do movimento da escola moderna” -“ estratégias que tentavam desenvolver ou tinham como objectivo desenvolver a autonomia dos alunos” -“ sempre a trabalhar que não houvesse momentos mortos” -“estratégias com haver regras de sala construídas por eles” -“ divisão de tarefas com assembleia de turma” -“ o diário de turma funcionou muito para a gestão de conflitos” -“ diário de turma começaram a não valorizar a perceber que não valia a pena valorizar certos confrontozinhos” -“ trabalho autónomo” -“a Ana tem os seus momentos individuais sobretudo quando tem a professora de apoio” -“ só uma vez ao outra é que se dá material ou damos um livro diferente ou uma ficha diferente”
--------------------	-------------	---

Apêndice nº 10 – Análise de conteúdo da entrevista 2

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Intervenção realizada na sala de aula		- “Uma experiência bastante diferente de tudo o que tenho feito até hoje, gostei de trabalhar em parceria...” - “o que mais gostei foi do entusiasmo dos “nossos” alunos...” - “eles começaram a ver que tu não estavas na sala só para a Ana mas que também...bem sabias dar aulas... e que podíamos fazer coisas juntos, levá-los a trabalhar em grupo e para o grupo, fazer de um, um todo.” - “ Foi uma experiência nova para mim e para eles.” - “ As actividades que escolhemos, e não escolhemos (riso) foram bastante divertidas e eles gostaram muito...” - “ Não vejo grandes pontos negativos nesta intervenção...” - “ embora ache que se tivéssemos começado logo no início do ano lectivo...tinha sido melhor...” - “começar uma intervenção desta deu um certo trabalho que poderíamos ter tido nos primeiros 15 dias de Setembro e aí sim teríamos envolvido também os pais, os restantes professores e até mesmo as nossas funcionárias...” - “ eu acho que esta intervenção foi produtiva.” - “ mas olha eu gostei muito e das coisas que mais gostei foi vê-los a trabalhar, a opinar, a discutir, a distribuir tarefas a fim de resolver aquilo que lhes tinha sido proposto, muito pensei que este tipo de trabalho resultasse com eles.”
	Situação de ensino/aprendizagem	- “ as tarefas, as auto-avaliações e as hetero-avaliações foram bastante reveladoras do quanto eles gostaram de trabalhar em grupo...” -“ onde estavam a aprender e foi isso que os motivou e que fez com resultasse bastante bem...” - “ eles aprenderam e ficaram com a informação na cabeça e sobretudo adquiriram uma certa autonomia, uns mais que outros...”

Perfil da Turma	comportamento	- “a turma, penso que está um pouco melhor a nível de autonomia, já conseguem trabalhar mais tempo sem estarem constantemente a chamar, os pequenos conflitos diários também foram desaparecendo aos poucos, já conseguem trabalhar em pequenos grupos, o que antes era quase impossível devido as diferentes faixas etárias existentes...” - “ Acho que se nota mais a diferenças é mesmo na autonomia e se calhar na adaptação...” - “ Há uma maior tolerância do outro, um respeito pela opinião do colega, uma aceitação do que o outro diz.”
-----------------	---------------	--

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Casos emergentes da Turma	Nível de aprendizagem	- “acho que no meio de tudo isto, ela foi a aluna que mais ganhou com este tipo de trabalho, para já obrigou-a um pouco a acalmar-se mais um pouco, tornou-se menos ansiosa por que compreendeu que o trabalho que o grupo tinha que desenvolver também dependia dela, e assim não ficava à espera que fossem os outros a fazer tudo.” -“ Começou também a saber ouvir os colegas, não estando sempre ela a falar e a dizer que as coisas eram como ela dizia, ou seja, começou a aceitar outras opiniões, aprendeu também que temos que esperar para falar e não assim que sabemos a resposta lança-la ao ar, penso que compreendeu que também tinha alguns conhecimentos e podia trazer ao grupo algumas respostas, o que lhe deu uma certa auto-estima e auto-confiança.” - “
	Comportamentos e atitudes	-“ A Ana viu, neste trabalho, uma forma de ajudar e ser ajudada sem recorrer sempre ao adulto, aprender a gerir, não totalmente, claro, mas um pouco mais a gerir os conflitos com alguns elementos do grupo embora continue a demonstrar mais afinidades com os mais novos.” - “ Tornou-se mais autónoma...” - “ ela sentiu que era capaz e que os outros precisavam dela...” - “ Só tenha pena que o aluno nº 10 não tenha feito a mesma evolução, mas o caso dele é diferente, ele não gosta da escola, não quer aprender, nunca queria participar, tinha de ser sempre “obrigado” e mesmo assim era o que era.” - “Quem eu acho que ganhou também bastante com esta intervenção foi o aluno nº 11, que adorava as tarefas em grupo, nunca tentou ser líder, nunca se zangou com os colegas, tornou-se um miúdo com quem eles até gostavam de trabalhar, ela participava, dava a sua opinião...”
Estratégias eficazes implementadas	estratégias	- “ como os grupos eram sempre constituídos por diferentes elementos eles aprenderam a trabalhar todos juntos sem nunca se queixarem, era-lhes dados a tarefas e eles tinham que a desenvolver quer gostassem quer não de algum elemento do seu grupo.” - “ as estratégias que utilizamos foram adequadas aos alunos que tínhamos à frente...” - “A gente reunia-se sempre no fim das intervenções, víamos o que tinha corrido bem e mal e na outra aula tentávamos não cair no mesmo erro

		e... acho que isso foi muito importante, tem que haver diálogo, temos que ver os nossos erros, tentar perceber porque é que os miúdos atingiam ou não alguns objectivos, compreender como é que os havemos de levar a entender...bom penso que se fizer mais alguma vez um trabalho destes..."
--	--	---

Apêndice nº 11 - Teste Sociométrico

I - 1. Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias? _____

Indica outro colega _____

E ainda outro _____

E quem não escolherias? _____

II - 1. Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo? _____

Indica outro colega _____

E ainda outro _____

E quem não escolherias? _____

III - 1. Quem gostarias de escolher para jogar/brincar contigo nos recreios? _____

Indica outro colega _____

E ainda outro _____

E quem não escolherias? _____

Nome: _____ Nº _____ T. _____

Fonte: Adaptado de Estrela (1986:382)

Apêndice nº 12 – Matriz sociométrica – Escolhas

		3	4	5	7	10	11	1	2	6	8	9	N.º de escolhas	N.º de indivíduos escolhidos
S. Masculino	3			102	020	030			300	201	013		9	6
	4	300		200		110			003	001	032	020	9	7
	5	101	200						020	013	332		9	5
	7	020	003			302		011		030	200	100	9	7
	10		210	321	002						033	100	9	5
	11	333	202	111	020								9	4
S. Feminino	1	211		003					030	300	122		9	5
	2	121		003				300		030	212		9	5
	6	022	030	303					200		111		9	5
	8	030	202	303				020	100	011			9	6
	9	001	030	300		102				020	213		9	6
													99	
Totais por Critério		566	433	727	021	322	0	121	321	254	688	210		
Totais combinados		17	10	16	5	9	0	4	9	14	22	3		
N.º de indivíduos por quem cada um é escolhido		9	7	9	3	4	0	3	6	8	9	3		
Legenda	1º critério – situação de classe													
	2º critério – situação de trabalho													
	3.º critério – situação de recreio													

Apêndice nº 13 - Matriz sociométrica – Escolhas

		3	4	5	7	10	11	1	2	6	8	9	N.º de escolhas	N.º de indivíduos escolhidos
S. Masculino	3		010	102					301	223	030		9	5
	4	220		110	002					003	331		9	5
	5	001	103		020		030	302		010	200		9	7
	7	320	001	132							213		9	4
	10	030	102	013	201		300	020					9	6
	11	030	303	212		121							9	4
S. Feminino	1	031		012		300			203		120		9	5
	2	211		002				123		330			9	4
	6	231	320						003		112		9	4
	8	212	023		300					131			9	4
	9	010	002	020			001	030	203	300	100		9	8
													99	
Totais por Critério		595	436	466	212	211	111	232	304	443	653	0		
Totais combinados		19	13	16	5	4	3	7	7	11	14	0		
N.º de indivíduos por quem cada um é escolhido		10	8	8	4	2	3	4	4	6	7	0		
Legenda	1º critério – situação de classe													
	2º critério – situação de trabalho													
	3.º critério – situação de recreio													

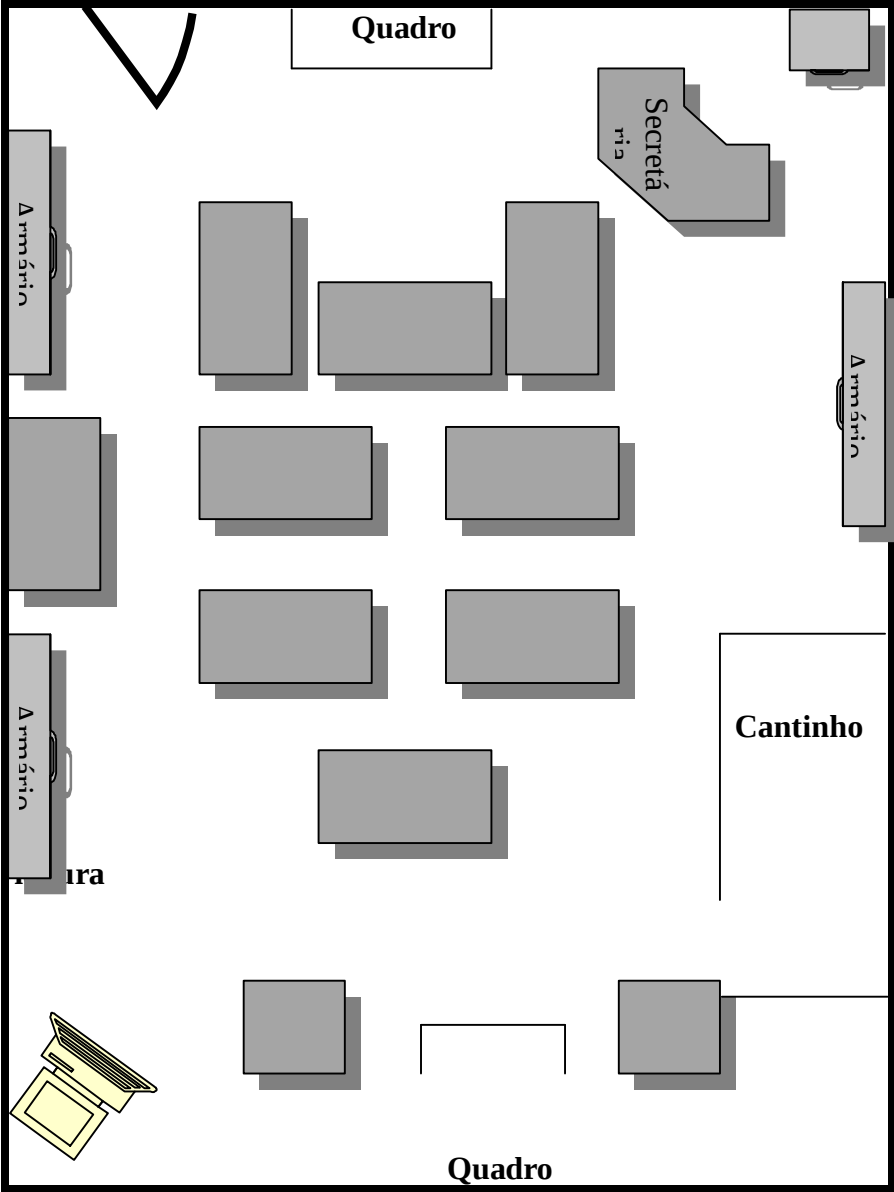
Apêndice nº 14 - Matriz sociométrica – Rejeições

		3	4	5	7	10	11	1	2	6	8	9	N.º de rejeições	N.º de indivíduos rejeitados
S. Masculino	3		010				100					001	3	3
	4			010			101						3	2
	5					100	010	001					3	3
	7						010		100		001		3	3
	10						111						3	1
	11					111							3	1
S. Feminino	1						111						3	1
	2					001	110						3	2
	6				010	101							3	2
	8				010	101							3	2
	9						111						3	1
													33	
Totais por Critério		0	010	010	020	414	664	001	100	0	001	001		
Totais combinados		0	1	1	2	9	16	1	1	0	1	1		
N.º de indivíduos por quem cada um é rejeitado		0	1	1	2	5	8	1	1	0	1	1		
Legenda			1º critério – situação de classe											
			2º critério – situação de trabalho											
			3.º critério – situação de recreio											

Apêndice nº 15 - Matriz sociométrica – Rejeições

		3	4	5	7	10	11	1	2	6	8	9	N.º de rejeições	N.º de indivíduos rejeitados
S. Masculino	3					110	001						3	2
	4					111							3	1
	5					011	100						3	2
	7					111							3	1
	10											111	3	1
	11							100	010			001	3	3
S. Feminino	1				100		010					001	3	3
	2					110	001						3	2
	6					101	010						3	2
	8					111							3	1
	9				010	101							3	2
Totais por Critério		0	0	0	110	766	122	100	010	0	0	113	33	
Totais combinados		0	0	0	2	19	5	1	1	0	0	5		
N.º de indivíduos por quem cada um é rejeitado		0	0	0	2	8	5	1	1	0	0	3		
Legenda			1º critério – situação de classe											
			2º critério – situação de trabalho											
			3.º critério – situação de recreio											

Apêndice nº 16- Planta da sala de aula



Apêndice nº 17
GRELHA DE AUTO-AVALIAÇÃO DA 1ª E 2ª SESSÕES

Número: _____

Data: ____/____/____

Elementos do meu grupo: nº ____; nº ____; nº ____; nº ____

Faz uma cruz por de baixo de cada cara que corresponde à tua resposta.

	 sempre	 Às vezes	 nunca
Partilhei as minhas ideias.			
Ouvi, com atenção, o que os colegas diziam.			
Fiz perguntas.			
Disse de uma forma educada que não concordava.			
Estive concentrado/a no trabalho.			
Participei espontaneamente.			
Respeitei a minha vez para intervir.			

(Lopes, J. & Silva, H. 2009, pp : 62)

Apêndice nº 18

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DIRECTA

Data: 3 e 10/03/2010

	Atitudes e comportamentos												Desempenho																	
Nº dos alunos Itens a observar	Presta atenção às explicações dadas			Questiona quando tem dúvidas			Respeita a sua vez para intervir			Tem espírito de inter-ajuda			Emite opiniões, exprimindo-se por iniciativa própria			Participa activamente na tarefa			Colabora com os colegas			Organiza, mentalmente, ideias antes de as transmitir			Recorre a informações/conhecimentos adquiridos anteriormente			Participa, com motivação, na elaboração do texto		
	B	S	NS	B	S	NS	B	S	NS	B	S	NS	B	S	NS	B	S	NS	B	S	NS	B	S	NS	B	S	NS	B	S	NS
1		X				X			X		X			X				X					X				X			
2	X			X			X			X				X				X				X				X				
3	X			X			X			X			X				X				X				X					
4			X			X			X		X			X			X				X					X				
5	X			X			X			X			X				X				X				X					
6		X				X	X				X			X			X				X				X				X	
7			X			X	X				X				X				X				X					X		
8	X				X		X			X				X				X				X					X			
9		X		X				X		X				X				X					X				X			
10		X				X			X		X			X			X				X						X			X
11			X			X			X		X		X				X			X			X				X		X	

Legenda : NS – Não satisfaz; S - Satisfaz; B – Bom.

Apêndice nº 19

GRELHA SÍNTESE DA AUTO-AVALIAÇÃO

Data: 10/03/2010

Nº dos alunos Itens a avaliar	Partilhei as minhas ideias			Ouí, com atenção, o que os colegas diziam			Fiz perguntas			Disse de uma forma educada que não concordava			Estive concentrado/a no trabalho			Participei espontaneamente			Respeitei a minha vez para intervir		
	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹
1	X				X				X	X				X		X			X		
2	X			X			X			X			X			X			X		
3	X			X			X			X			X			X			X		
4		X			X				X		X			X		X				X	
5	X			X			X			X			X			X			X		
6	X			X				X			X			X		X				X	
7		X			X			X		X				X			X		X		
8	X			X			X			X			X			X			X		
9		X			X		X				X			X		X				X	
10			X			X		X				X		X			X			X	
11		X				X			X		X			X			X				X

Legenda : 😊 Sempre; 😐 às vezes; ☹ nunca

Apêndice nº 20
GRELHA DE HETERO-AVALIAÇÃO

Grupo nº _____

Data: ____/____/____

Elementos do grupo: nº ____; nº ____; nº ____; nº ____

Pensem na maneira como o vosso grupo executou a tarefa e façam uma cruz por de baixo de cada cara que corresponde à vossa resposta.

	 sempre	 Às vezes	 nunca
Organizamos o tempo de forma eficaz e ajudámo-nos uns aos outros.			
Ouvimos o que os outros colegas tinham para dizer.			
Todos contribuímos com ideias e opiniões.			
Fizemos de modo a que todos os colegas do grupo soubessem o que faltava fazer.			
Dividimos tarefas.			
Ajudámo-nos mutuamente para estarmos concentrados no trabalho.			
Não falamos de outras coisas a não ser da nossa tarefa.			
Não discutimos uns com os outros mesmo quando tinham-mos opiniões diferentes.			
Compreendemos as regras para a elaboração de um texto colectivo.			
Partilhamos as nossas ideias a fim de contribuir para a resolução da tarefa.			
Elaboramos frases, com sentido, que permitissem a construção do texto.			
Ordenamos as nossas ideias para construir um texto coerente.			

(Lopes, J. & Silva, H. 2009, pp : 62)

Apêndice nº 21
GRELHA SÍNTESE DE HETERO-AVALIAÇÃO

Data: 17/03/2010

Nº dos alunos Itens a avaliar	Organizamos o tempo de forma eficaz e ajudámo-nos uns aos outros			Ouvimos o que os outros colegas tinham para dizer			Todos contribuímos com ideias e opiniões			Fizemos de modo a que todos os colegas do grupo soubessem o que faltava fazer			Dividimos tarefas			Ajudámo-nos mutuamente para estarmos concentrados no trabalho			Não falamos de outras coisas a não ser da nossa tarefa			Não discutimos uns com os outros mesmo quando tinhamos opiniões diferentes			Compreendemos as regras para a elaboração de um texto colectivo			Partilhamos as nossas ideias a fim de contribuir para a resolução da tarefa.			Elaboramos frases, com sentido, que permitissem a construção do texto			Ordenamos as nossas ideias para a construção de um texto coerente.		
	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞			
1		X		X			X			X			X				X				X			X				X				X				
2	X				X		X				X		X				X				X				X				X				X			
3	X			X			X			X			X		X			X				X			X				X				X			
4		X			X			X			X		X				X				X			X				X				X				
5	X			X			X			X			X				X				X			X				X				X				
6		X			X			X			X			X				X				X			X				X				X			
7	X				X			X			X		X				X				X				X				X				X			
8	X			X			X			X			X				X				X			X				X				X				
9		X			X		X				X		X				X				X				X				X				X			
10		X				X		X			X			X		X				X		X			X				X				X			
11	X				X				X			X		X				X				X				X			X				X			

Legenda:

☺ Sempre; ☹ às vezes; ☹ nunca

Apêndice nº 22
GRELHA DE AUTO-AVALIAÇÃO

Número: _____

Data: ____/____/____

Elementos do meu grupo: nº ____; nº ____; nº ____; nº ____

Faz uma cruz por de baixo de cada cara que corresponde à tua resposta.

	 sempre	 Às vezes	 nunca
Partilhei as minhas ideias.			
Ouvi, com atenção, o que os colegas diziam.			
Fiz perguntas.			
Disse de uma forma educada que não concordava.			
Estive concentrado/a no trabalho.			
Participei espontaneamente.			
Respeitei a minha vez para intervir.			
Retirei a informação necessária para realizar a tarefa.			
Utilizei a informação correctamente.			
Manuseei, adequadamente, o material que estava à minha disposição.			

(Lopes, J. & Silva, H. 2009, pp : 62)

Apêndice nº 23
GRELHA DE HETERO-AVALIAÇÃO

Grupo nº _____

Data: ____/____/____

Elementos do grupo: nº ____; nº ____; nº ____; nº ____

Pensem na maneira como o vosso grupo executou a tarefa e façam uma cruz por de baixo de cada cara que corresponde à vossa resposta.

			
	sempre	Às vezes	nunca
Organizamos o tempo de forma eficaz e ajudámo-nos uns aos outros.			
Ouvimos o que os outros colegas tinham para dizer.			
Todos contribuímos com ideias e opiniões.			
Fizemos de modo a que todos os colegas do grupo soubessem o que faltava fazer.			
Dividimos tarefas.			
Ajudámo-nos mutuamente para estarmos concentrados no trabalho.			
Não falamos de outras coisas a não ser da nossa tarefa.			
Não discutimos uns com os outros mesmo quando tinham-mos opiniões diferentes.			
Partilhamos ideias a fim de solucionar a tarefa.			
Utilizamos, adequadamente, a informação recolhida.			
Manuseamos, correctamente, o material que estava à nossa disposição.			

(Lopes, J. & Silva, H. 2009, pp : 62)

Apêndice nº 24

GRELHA SÍNTESE DA AUTO-AVALIAÇÃO

Data: 24/03/2010

Nº dos alunos Itens a avaliar	Partilhei as minhas ideias			Ouvi, com atenção, o que os colegas diziam			Fiz perguntas			Disse de uma forma educada que não concordava			Estive concentrado/a no trabalho			Participei espontaneamente			Respeitei a minha vez para intervir			Retirei a informação necessária para realizar a tarefa			Utilizei a informação correctamente			Manuseei, adequadamente, o material que estava à minha disposição		
	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹
1	X				X			X			X			X				X			X				X			X		
2	X			X				X			X			X				X			X				X			X		
3	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X		
4		X			X				X		X			X			X			X			X			X		X		
5	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X		
6	X				X		X				X			X			X			X			X			X		X		
7	X				X			X			X			X			X			X			X			X		X		
8	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X		
9	X				X		X				X			X			X			X			X			X		X		
10	X					X		X				X		X			X				X		X		X		X		X	
11		X			X				X		X		X			X			X			X		X		X		X		

Legenda: 😊 Sempre; 😐 às vezes; ☹ nunca

Apêndice nº 25
GRELHA SÍNTESE DE HETERO-AVALIAÇÃO

Data: 24/03/2010

Nº dos alunos Mens a avaliar	Organizamos o tempo de forma eficaz e ajudámo-nos uns aos outros			Ouvimos o que os outros colegas tinham para dizer			Todos contribuímos com ideias e opiniões			Fizemos de modo a que todos os colegas do grupo soubessem o que faltava fazer			Dividimos tarefas			Ajudámo-nos mutuamente para estarmos concentrados no trabalho			Não falamos de outras coisas a não ser da nossa tarefa			Não discutimos uns com os outros mesmo quando tinham- mos opiniões diferentes			Partilhamos ideias a fim de solucionar a tarefa			Utilizamos, adequadamente, a informação recolhida			Manuseamos, correctamente, o material que estava à nossa disposição			
	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	
1		X			X		X				X		X				X			X			X			X			X			X		
2	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			
3	X			X			X			X			X			X				X			X			X			X			X		
4		X			X			X				X		X			X				X				X				X			X		
5	X			X			X			X			X			X			X				X			X			X			X		
6		X			X			X			X			X				X				X			X			X			X			
7	X				X			X				X			X			X				X			X			X			X			
8	X			X			X			X			X			X				X			X			X			X			X		
9	X				X		X				X		X				X				X				X			X			X			
10	X				X			X			X		X				X				X				X				X			X		
11		X		X			X			X			X				X					X			X			X			X			

Legenda : ☺ Sempre; ☹ às vezes; ☹ nunca

Apêndice nº 26
GRELHA DE AUTO-AVALIAÇÃO

Número: _____

Data: ____/____/____

Elementos do meu grupo: nº ____; nº ____; nº ____; nº ____

Faz uma cruz por de baixo de cada cara que corresponde à tua resposta.

	 Com facilidade	 Com alguma dificuldade	 Com muita dificuldade
Entendi os exercícios.			
Conseguí ler os números por extenso.			
Conseguí escrever os números por extenso.			
Conseguí ler os números representados nos ábacos.			
Conseguí representar os números nos ábacos.			
Conseguí classificar os números por ordens.			
Conseguí classificar os números por classes.			
Fiz os exercícios todos.			
Conseguí revolver os problemas que me iam surgindo.			
Conseguí explicar o meu raciocínio aos meus colegas de grupo.			
Utilizei, adequadamente, o material que estava à minha disposição.			

(Lopes, J. & Silva, H. 2009, pp : 62)

Apêndice nº 27
GRELHA SÍNTESE DA AUTO-AVALIAÇÃO

Data: 14/04/2010

Nº dos alunos Itens a avaliar	Entendi os exercícios			Consegui ler os números por extenso			Consegui escrever os números por extenso			Consegui ler os números representados nos ábacos			Consegui representar os números nos ábacos			Consegui classificar os números por ordens			Consegui classificar os números por classes			Fiz os exercícios todos			Consegui revolver os problemas que me iam surgindo			Consegui explicar o meu raciocínio aos meus colegas de grupo			Utilizei, adequadamente, o material que estava à minha disposição			
	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹				
1	X			X			X			X			X			X				X				X			X			X				
2	X			X			X			X			X			X				X				X			X			X				
3	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			
4		X			X			X		X				X			X				X			X			X			X				
5	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			
6	X				X		X				X			X		X			X			X			X			X			X			
7	X			X				X			X				X		X			X			X			X			X			X		
8	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			
9	X				X			X			X			X		X			X			X				X			X			X		
10	X			X			X			X			X				X			X			X			X			X			X		
11		X		X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			

Legenda: 😊 Com facilidade; 😐 Com alguma dificuldade; ☹ Com muita dificuldade

Apêndice nº 28
GRELHA DE AUTO-AVALIAÇÃO

Número: _____

Data: ____/____/____

Elementos do meu grupo: nº ____; nº ____; nº ____; nº ____

Faz uma cruz por de baixo de cada cara que corresponde à tua resposta.

	 Com facilidade	 Com alguma dificuldade	 Com dificuldade
Percebi a tarefa.			
Partilhei as minhas ideias.			
Ouvi, com atenção, o que os colegas diziam.			
Fiz perguntas.			
Respeitei a minha vez para intervir.			
Conseguir distinguir os vários meios de transportes existentes.			
Conseguir pesquisar na internet o que me foi pedido.			
Conseguir utilizar o material disponível: folhetos, revistas e livros.			
Conseguir retirar informação útil para a realização da tarefa.			
Conseguir seleccionar a informação mais adequada para a realização da tarefa.			
Participei na elaboração do cartaz.			

(Lopes, J. & Silva, H. 2009, pp : 62)

Apêndice nº 29
GRELHA DE HETERO-AVALIAÇÃO

Grupo nº _____

Data: ____/____/____

Elementos do grupo: nº ____; nº ____; nº ____; nº ____

Pensem na maneira como o vosso grupo executou a tarefa e façam uma cruz por de baixo de cada cara que corresponde à vossa resposta.

			
	Sempre	Às vezes	Nunca
Organizamos o tempo de forma eficaz e ajudámo-nos uns aos outros.			
Ouvimos o que os outros colegas tinham para dizer.			
Todos contribuímos com ideias e opiniões.			
Dividimos tarefas.			
Conseguimos retirar informações necessárias à realização da tarefa.			
Conseguimos perceber o que são meios de transportes.			
Compreendemos as características dos meios de transportes que nos foram atribuídos.			
Soubemos recolher informação acerca dessas características.			
Conseguimos distinguir os vários meios de transporte existentes.			
Compreendemos as regras para a elaboração de um cartaz.			
Conseguimos ordenar as nossas ideias para construir um cartaz coerente, atractivo e de fácil leitura.			

(Lopes, J. & Silva, H. 2009, pp : 62)

Apêndice nº 30

GRELHA SÍNTESE DA AUTO-AVALIAÇÃO

Data: 21/04/2010 e 28/04/2010

Nº dos alunos Itens a avaliar	Percebi a tarefa			Partilhei as minhas ideias			Ouvi, com atenção, o que os colegas diziam			Fiz perguntas			Respeitei a minha vez para intervir			Consegui distinguir os vários meios de transportes existentes			Consegui pesquisar na internet o que me foi pedido			Consegui utilizar o material disponível: folhetos, revistas e livros			Consegui retirar informação útil para a realização da tarefa			Consegui seleccionar a informação mais adequada para a realização da tarefa			Participei na elaboração do cartaz			
	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	
1	X			X			X				X		X			X				X				X				X			X			
2	X			X			X			X			X			X			X			X				X			X			X		
3	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			
4		X		X				X			X			X			X			X			X			X			X			X		
5	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			
6	X			X			X			X			X			X			X			X				X			X			X		
7	X			X				X		X			X				X		X			X				X			X			X		
8	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			
9	X			X			X			X				X		X			X			X				X			X			X		
10		X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X		
11	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			

Legenda: 😊 Com facilidade; 😐 Com alguma dificuldade; ☹ Com dificuldade

Apêndice nº 31
GRELHA SÍNTESE DE HETERO-AVALIAÇÃO

Data: 21/04/2010 e 28/04/2010

Nº dos alunos Itens a avaliar	Organizamos o tempo de forma eficaz e ajudámo- nos uns aos outros			Ouvimos o que os outros colegas tinham para dizer			Todos contribuímos com ideias e opiniões			Dividimos tarefas			Conseguimos retirar informações necessárias à realização da tarefa			Conseguimos perceber o que são meios de transportes			Compreendemos as características dos meios de transportes que nos foram atribuídos			Soubemos recolher informação acerca dessas características			Conseguimos distinguir os vários meios de transporte existentes			Compreendemos as regras para a elaboração de um cartaz			Conseguimos ordenar as nossas ideias para construir um cartaz coerente, atractivo e de fácil leitura				
	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞		
1	X			X			X			X			X			X				X			X			X			X				X		
2	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X				
3	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X				
4	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X				X			
5	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X				
6	X			X			X			X				X		X			X			X			X			X			X				
7	X			X			X			X			X			X			X			X				X			X			X			
8	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X				
9	X			X			X			X			X			X				X				X		X		X			X				
10		X			X			X				X			X			X				X				X			X			X			
11	X			X			X			X			X			X			X			X			X				X			X			

Legenda: ☺ Sempre; ☹ Às vezes; ☹ Nunca

Apêndice nº 32
GRELHA DE HETERO-AVALIAÇÃO
MEIOS DE TRANSPORTES

DATA: 12/05/2010

	O cartaz é atractivo e cuidado			As letras são visíveis			A informação está em evidência			Não há informação inútil			Percebe-se perfeitamente o que dizem			Sabem do que estão a falar			Houve pesquisa			Sabem chamar a atenção			Fazem perguntas para ver se entendemos			Sabem responder às questões que lhes são feitas			Relatam as suas conclusões			Recorrem à ajuda das professoras		
	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹
Grupo nº 1																																				
Grupo nº 2																																				
Grupo nº 3																																				

Legenda: 😊 Muito ; 😐 Mais ou menos; ☹ Pouco

Apêndice nº 33
GRELHA DE OBSERVAÇÃO DIRECTA

DATA: 12/05/2010

Nº dos alunos Itens a observar	Organiza as ideias			Tem um discurso coerente e claro			Exprime-se por iniciativa própria			Discute sobre o tema			Relata as suas descobertas			Responde aos colegas quando estes apresentam dúvidas			Recorre à ajuda das professoras		
	B	S	NS	B	S	NS	B	S	NS	B	S	NS	B	S	NS	B	S	NS	B	S	NS
1		X			X			X			X			X			X		X		
2	X			X			X			X			X			X			X		
3	X			X			X			X			X			X			X		
4		X			X			X			X				X			X			
5	X			X			X			X			X			X			X		
6	X				X		X				X			X			X		X		
7		X			X		X				X			X				X	X		
8	X				X		X			X			X			X			X		
9		X		X			X			X			X			X				X	
10		X			X			X			X			X			X		X		
11	X			X			X			X			X			X			X		

Legenda: NS – Não satisfaz; S- Satisfaz; B – Bom

Apêndice nº 34

GRELHA SÍNTESE DA HETERO-AVALIAÇÃO

DATA: 12/05/2010

	O cartaz é atractivo e cuidado			As letras são visíveis			A informação está em evidência			Não há informação inútil			Percebe-se perfeitamente o que dizem			Sabem do que estão a falar			Houve pesquisa			Sabem chamar a atenção			Fazem perguntas para ver se entendemos			Sabem responder às questões que lhes são feitas			Relatam as suas conclusões			Recorrem à ajuda das professoras		
	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹
Grupo nº 1		X		X				X		X			X				X		X			X			X			X			X					X
Grupo nº 2	X			X				X		X			X			X			X			X			X			X			X					X
Grupo nº 3	X			X				X		X			X			X			X			X			X			X			X					X

Legenda: 😊 Muito ; 😐 Mais ou menos; ☹ Pouco

Apêndice nº 35
GRELHA DE AUTO-AVALIAÇÃO

Número: _____

Data: ____/____/____

Elementos do meu grupo: nº ____; nº ____; nº ____; nº ____

Faz uma cruz por de baixo de cada cara que corresponde à tua resposta.

	 Com facilidade	 Com alguma dificuldade	 Com dificuldade
Partilhei as minhas ideias.			
Ouvi, com atenção, o que os colegas diziam.			
Fiz perguntas.			
Estive concentrado/a no trabalho.			
Respeitei a minha vez para intervir.			
Soube utilizar a informação que ouvi na exposição dos trabalhos.			
Consegui distinguir o que meios de transportes públicos e privados.			
Sei o que são transportes marítimos.			
Sei o que são meios de transportes aéreos.			
Sei o que são meios de transportes terrestres.			
Consegui distinguir os vários meios de transportes existentes na minha comunidade.			

(Lopes, J. & Silva, H. 2009, pp : 62)

Apêndice nº 36
GRELHA DE HETERO-AVALIAÇÃO

Grupo nº _____

Data: ____/____/____

Elementos do grupo: nº ____; nº ____; nº ____; nº ____

Pensem na maneira como o vosso grupo executou a tarefa e façam uma cruz por de baixo de cada cara que corresponde à vossa resposta.

	 sempre	 Às vezes	 nunca
Ajudámo-nos uns aos outros.			
Ouvimos o que os outros colegas tinham para dizer.			
Não falamos de outras coisas a não ser da nossa tarefa.			
Conseguimos utilizar os conhecimentos adquiridos.			
Distinguimos as características dos meios de transportes.			
Distinguimos os meios de transportes marítimos, aéreos e terrestres.			
Diferenciamos os meios de transportes existentes na nossa comunidade.			
Sabemos o que são meios de transportes colectivos e particulares.			
Partilhamos ideias a fim de solucionar dúvidas que nos surgiam.			

(Lopes, J. & Silva, H. 2009, pp : 62)

Apêndice nº 37
GRELHA SÍNTESE DA AUTO-AVALIAÇÃO

Data: 19/05/2010

Nº dos alunos Itens a avaliar	Partilhei as minhas ideias			Ouvi, com atenção, o que os colegas diziam			Fiz perguntas			Estive concentrado/a no trabalho			Respeitei a minha vez para intervir			Soube utilizar a informação que ouvi na exposição dos trabalhos			Consegui distinguir o que meios de transportes públicos e privados			Sei o que são transportes marítimos			Sei o que são meios de transportes aéreos			Sei o que são meios de transportes terrestres			Consegui distinguir os vários meios de transportes existentes na minha comunidade			
	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	
1	X				X			X			X			X			X			X			X			X			X			X		
2	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			
3	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			
4		X		X				X				X				X			X			X			X			X			X			
5	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			
6	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			
7	X			X			X			X			X				X			X			X			X			X			X		
8	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			
9	X			X			X			X			X			X				X			X			X			X			X		
10		X			X			X				X				X				X			X			X			X			X		
11	X			X				X			X			X			X			X			X			X			X			X		

Legenda: 😊 Com facilidade; 😐 Com alguma dificuldade; ☹ Com dificuldade

Apêndice nº 38
GRELHA SÍNTESE DE HETERO-AVALIAÇÃO

Data: 19/05/2010

Nº dos alunos Itens a avaliar	Ajudámo-nos uns aos outros			Ouvimos o que os outros colegas tinham para dizer			Não falamos de outras coisas a não ser da nossa tarefa			Conseguimos utilizar os conhecimentos adquiridos			Distinguímos as características dos meios de transportes			Distinguímos os meios de transportes marítimos, aéreos e terrestres			Diferenciamos os meios de transportes existentes na nossa comunidade			Sabemos o que são meios de transportes colectivos e particulares			Partilhamos ideias a fim de solucionar dúvidas que nos surgiam		
	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹
1	X				X		X			X			X			X			X			X			X		
2	X			X			X			X			X			X			X			X			X		
3	X			X			X			X			X			X			X			X			X		
4	X			X			X			X				X		X			X			X			X		
5	X			X			X			X			X			X			X			X			X		
6	X			X			X			X			X			X			X			X			X		
7	X			X				X		X			X			X			X			X			X		
8	X			X			X			X			X			X			X			X			X		
9	X			X			X			X			X			X			X			X			X		
10	X				X			X		X			X			X			X			X				X	
11	X			X			X			X			X			X			X			X			X		

Legenda: 😊 Sempre; 😐 às vezes; ☹ nunca

Apêndice nº 39
GRELHA DE AUTO-AVALIAÇÃO

Número: _____

Data: ____/____/____

Elementos do meu grupo: nº ____; nº ____; nº ____; nº ____

Faz uma cruz por de baixo de cada cara que corresponde à tua resposta.

	 Com facilidade	 Com alguma dificuldade	 Com muita dificuldade
Entendi o que era pretendido.			
Consegui ler os problemas.			
Utilizei o cálculo quando achei necessário.			
Recorri ao esquema para resolver alguns problemas.			
Utilizei desenhos para solucionar os problemas.			
Recorri à concretização com a ajuda de material palpável.			
Recorri a vários tipos de raciocínios para solucionar um só problema.			
Resolvi todos os problemas.			
Consegui ultrapassar as dúvidas que me iam surgindo.			
Consegui explicar o meu raciocínio aos meus colegas de grupo.			

(Lopes, J. & Silva, H. 2009, pp : 62)

Apêndice nº 40
GRELHA SÍNTESE DA AUTO-AVALIAÇÃO

Data: 26/05/2010

Nº dos alunos Itens a avaliar	Entendi o que era pretendido			Consegui ler os problemas			Utilizei o cálculo quando achei necessário			Recorri ao esquema para resolver alguns problemas			Utilizei desenhos para solucionar os problemas			Recorri à concretização com a ajuda de material palpável			Recorri a vários tipos de raciocínios para solucionar um só problema			Resolvi todos os problemas			Consegui ultrapassar as dúvidas que me iam surgindo			Consegui explicar o meu raciocínio aos meus colegas de grupo			
	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	
1	X			X			X				X		X			X				X				X				X			
2	X			X			X			X			X			X			X				X			X			X		
3	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			
4		X			X			X				X			X		X			X			X			X			X		
5	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			
6	X				X		X				X			X		X			X			X				X		X			
7	X			X				X			X			X		X			X			X			X			X			
8	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			
9		X			X			X				X		X		X			X			X				X			X		
10		X		X			X			X			X			X				X			X			X			X		
11	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			

Legenda: ☺ Com facilidade; ☹ Com alguma dificuldade; ☹ Com muita dificuldade

Apêndice nº 41
GRELHA DE AUTO-AVALIAÇÃO

Número: _____

Data: ____/____/____

Elementos do meu grupo: nº ____; nº ____; nº ____; nº ____

Faz uma cruz por de baixo de cada cara que corresponde à tua resposta.

	 Com facilidade	 Com alguma dificuldade	 Com dificuldade
Partilhei as minhas ideias.			
Ouvi, com atenção, o que os colegas diziam.			
Fiz perguntas.			
Estive concentrado/a no trabalho.			
Respeitei a minha vez para intervir.			
Compreendi o que o fenómeno da passagem do estado sólido para o estado líquido dá pelo nome de fusão.			
Percebi que a divisão dos cubos de gelo influencia o seu tempo de fusão.			
Consegui analisar os resultados que o meu grupo obtinha.			
Soube registar os resultados obtidos.			
Consegui tirar conclusões a partir de resultados experimentais.			

(Lopes, J. & Silva, H. 2009, pp : 62)

Apêndice nº 42
GRELHA DE OBSERVAÇÃO DIRECTA

Data: 2 e 9/06/2010

	Atitudes e comportamentos												Desempenho																	
Nº dos alunos Itens a observar	Presta atenção às explicações dadas			Questiona quando tem dúvidas			Respeita a sua vez para intervir			Tem espírito de inter-ajuda			Emite opiniões, exprimindo-se por iniciativa própria			Participa activamente na tarefa			Colabora com os colegas			Organiza, mentalmente, ideias antes de as transmitir			Recorre a informações/conhecimento s adquiridos anteriormente			Participa, com motivação, na resolução da questão-problema		
	B	S	NS	B	S	NS	B	S	NS	B	S	NS	B	S	NS	B	S	NS	B	S	NS	B	S	NS	B	S	NS			
		X		X			X			X			X			X			X			X			X					
	X			X			X			X			X			X			X			X			X					
	X			X			X			X			X			X			X			X			X					
		X			X		X			X			X			X			X			X			X					
	X			X			X			X			X			X			X			X			X					
	X				X		X			X			X			X			X			X			X					
	X				X		X			X			X			X			X				X		X					
	X			X				X		X			X			X			X			X			X					
		X				X			X			X				X				X				X			X			
	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X		

Legenda : NS – Não satisfaz; S - Satisfaz; B – Bom.

Apêndice nº 43
GRELHA SÍNTESE DA AUTO-AVALIAÇÃO

Data: 2 e 9/06/2010

Nº dos alunos Itens a avaliar	Partilhei as minhas ideias			Ouvi, com atenção, o que os colegas diziam			Fiz perguntas			Estive concentrado/a no trabalho			Respeitei a minha vez para intervir			Compreendi o que o fenómeno da passagem do estado sólido para o estado líquido dá pelo nome de fusão			Percebi que a divisão dos cubos de gelo influencia o seu tempo de fusão			Consegui analisar os resultados que o meu grupo obtinha			Soube registar os resultados obtidos			Consegui tirar conclusões a partir de resultados experimentais			
	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	
1	X			X			X			X				X		X			X			X			X			X			
2	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			
3	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			
4		X		X			X			X				X			X			X			X			X			X		
5	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			
6	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			
7	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			
8	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			
9	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			
10		X			X			X				X				X				X			X				X			X	
11	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			

Legenda: ☺ Com facilidade; ☹ Com alguma dificuldade; ☹ Com dificuldade



Perturbação da Hiperactividade com Défice de Atenção

Núcleo dos Apoios Educativos
Cristina Azinheira

Perturbação da Hiperactividade com Défice de Atenção



O que é?

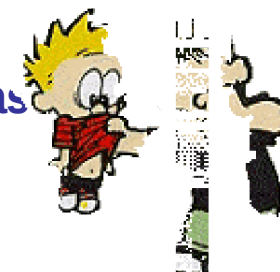
➤ **A PHDA é o distúrbio neurocomportamental de maior prevalência em crianças de idade escolar.**



➤ **Atinge cerca de 5% da população escolar e é mais frequente nos rapazes.**



➤ **Tem, como consequência dificuldades de aprendizagem e nas relações sociais, familiares e profissionais.**



Núcleo dos Apoios Educativos
Cristina Azinheira

Perturbação da Hiperactividade com Défice de Atenção



Diagnóstico/ Sintomas

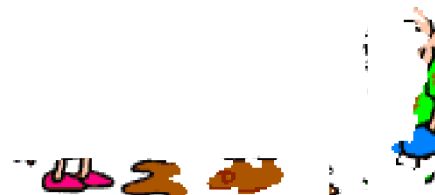
↪ **Actividade excessiva:**
inquietação motora, agitação



↪ **Distracção:**
dificuldade de concentração, atenção dispersa;



↪ **Impulsividade:**
tendência a agir sem reflectir.



Perturbação da Hiperactividade com Défice de Atenção



Como podes ajudar o teu colega com PHDA



Aceita o teu colega com todas as suas diferenças



Sê um bom amigo e ajuda-o a integrar-se na turma



Colabora com o teu colega nas actividades de grupo



Não o distrai-as na sala de aula



Ajuda-o nos trabalhos de casa



Ajuda-o a organizar os cadernos das disciplinas



Núcleo dos Apoios Educativos
Cristina Azinheira

Perturbação da Hiperactividade com Défice de Atenção



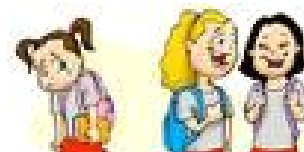
😊 Recorda-o do material necessário para algumas actividades



😊 Recorda-o das tarefas que tem de realizar



😊 Não o critiques constantemente



😊 Tenta compreendê-lo



Núcleo dos Apoios Educativos
Cristina Azinheira

