RENATA MANUELA DE SOUSA MOREIRA DE BARROS ROSÁRIO E NUNES

TRABALHO COOPERATIVO E A APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA

Orientadora: Professora Doutora Maria Odete Emygdio da Silva

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2010

RENATA MANUELA DE SOUSA MOREIRA DE BARROS ROSÁRIO E NUNES

TRABALHO COOPERATIVO E A APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA

Orientadora: Professora Doutora Maria Odete Emygdio da Silva

Trabalho de Projecto apresentado para a obtenção do grau de Mestre no curso de Mestrado em Educação Especial - domínio cognitivo e motor, conferido pela na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Prof.ª Doutora Maria Odete Emygdio da Silva

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto da Educação

Lisboa

2010

“ Eu acho que o convívio com estes meninos diferentes, na escola, que acabam por ser iguais a nós pois são crianças, é muito importante para sabermos viver com os outros”.

“ A … por exemplo, tem deficiência linguística, mas nós vamos fazer o possível para a ajudar a falar português”. (acerca de uma aluna chinesa recém chegada à escola)

(citações de alunos da escola EB2,3 de António Sérgio) in Leitão (2006:129-130)

Ao meu filho Filipe que sempre me acompanhou neste caminho, à minha mãe e ao meu marido que sempre me apoiaram.

A todos nós, que por sermos todos tão diferentes, nos tornamos muito especiais.

Agradecimentos

Ao meu filho que tantas horas ficou sem o colinho da mãe e por ter compreendido sempre as horas que passava ao computador.

Ao meu marido por sempre me apoiar neste longo caminho, sempre com uma palavra de amizade, carinho, amor e valorização.

À minha mãe por me ter sempre ajudado durante toda a minha vida, por me incentivar sempre a sonhar e por tudo aquilo que aprendi com ela dia após dia.

Ao meu pai por me disponibilizar sempre a sua imensa cultura geral e a sua ajuda.

Aos meus irmãos Gu, Guidinha, Emanuel e Inês por toda a ajuda que me deram quando mais precisei, nos momentos de desmotivação, de trabalho e de alegria por mais uma etapa passada.

À Professora Doutora Maria Odete Emygdio da Silva, minha orientadora, pelo acompanhamento que prestou à realização da dissertação.

Ao Doutor Cruz Oliveira pelas palavras de incentivo a nunca desistir em momentos de verdadeiro cansaço e que me fez seguir o caminho.

Às minhas colegas e amigas, Ju Valadas pelos materiais pedagógicos que me emprestou e Helena Fresco pelo companheirismo e cooperação durante todo o ano lectivo.

Ainda a todos os meus amigos que partilharam comigo tantas ansiedades, vitórias e muito trabalho.

RESUMO

Trabalho cooperativo e a aprendizagem do Português língua não materna

O presente projecto tem como principal objectivo a intervenção em Português língua não materna numa perspectiva de escola inclusiva, assente na metodologia do trabalho cooperativo e no trabalho de grupo.

Trata-se de um trabalho de natureza qualitativa, realizado através da aplicação de testes sociométricos, na entrevista e na pesquisa documental de modo a caracterizar a situação da intervenção e posterior avaliação.

Tendo como base a investigação-acção que permite ao professor reflectir sobre a sua prática pedagógica, a metodologia utilizada centrou-se no trabalho cooperativo e na aprendizagem cooperativa.

Os resultados obtidos com esta intervenção apontam para a necessidade de mudança nas práticas pedagógicas no sistema de ensino português face às dificuldades de integração e de domínio do Português dos alunos estrangeiros. Contudo, constatamos que através do trabalho cooperativo e da aprendizagem cooperativa e inclusiva, os alunos melhoram o seu desempenho escolar, obtendo maior sucesso escolar.

Com este projecto podemos concluir que existe ainda a necessidade de formação de professores nestas duas áreas que apesar de serem tão diferentes assentam ambas nos mesmos pressupostos teóricos, baseados na integração e na inclusão numa perspectiva de escola para todos.

Palavras-chave – Inclusão, escola inclusiva, Português língua não materna, multiculturalidade, trabalho cooperativo

ABSTRACT

Cooperative work and the learning of Portuguese as a second language

The present project has as main objective the intervention in Portuguese second language in a perspective of inclusive school, based in the methodology of the cooperative work and the teamwork.

It is about a work of qualitative nature, accomplished through the application of the sociometrics tests, in the interview and the documental research in order to characterize the situation of the intervention and posterior evaluation.

Having as base the investigation-action that the professor allows to reflect on is pedagogical practical, the used methodology was centered in the cooperative work and the cooperative learning.

The results obtained with this intervention point to the necessity of change in the practical's pedagogical in the Portuguese system of education, face to the difficulties in integration and domain of the Portuguese language of the foreign students. However, we have found evidence that through the cooperative work and through the cooperative and inclusive learning, the students improve their school performance, obtaining bigger school success.

With this project we can conclude that still exists the necessity of training the professors in these two areas, that although seem so different, both are based in the same theoretical presuppositions, in the integration and the inclusion in a perspective of school for all.

Keywords - Inclusion, inclusive school, Portuguese second language, multiculturalism, cooperative work

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS USADAS

NEE – Necessidade Educativas Especiais **UNESCO -** United Nations Education Science and Culture Organization **DGIDC** - Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular **CIF** - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde Programa PEI - Educativo Individual **PE** - Português Europeu **PB** - Português Brasileiro **PALOP** - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa **LM** – Língua Materna **L1** – língua materna (considerada a 1ª língua)	**L2** - língua não materna **LS** - língua segunda **LE** - língua estrangeira **LNM** - Língua não Materna **QECR** - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas **GNP** - grupos de nível de proficiência **PEA** - Projecto Educativo do Agrupamento **PEE** - Projecto Educativo de Escola **PCT** - Projecto Curricular de Turma **EE** - Encarregados de Educação **A. T. L**. - Actividades de Tempos Livres

Índice

Introdução 11
Capítulo I 12
1.1. A Inclusão 12
1.2. A Escola Inclusiva e Educação Inclusiva 14
1.3. Trabalho cooperativo 17
1.4. O Português como Língua Materna, Língua Não Materna, Língua Segunda, Língua Estrangeira 19
1.5. O Português e o acesso ao currículo 25
1.6. Metodologia de Acção para alunos com português língua não materna 26
Capítulo II - Enquadramento Metodológico 30
2.1. Caracterização do Projecto de Intervenção 30
2.2. Problemática e Questão de partida 33
2.3. Objectivos gerais 33
2.4. Técnicas e instrumentos de pesquisa de dados 33
2.4.1. Pesquisa documental 34
2.4.2. Teste de Avaliação Diagnóstica 34
2.4.3. Sociometria 35
2.4.4. Entrevista 36
2.5. Procedimentos para a recolha e análise de dados 37
Capítulo III - Caracterização da situação em que se interveio 40
3.1. Caracterização dos contextos geográfico e social 40
3.2. Caracterização do contexto escolar 41
3.3. Caracterização do grupo/ turma 41
3.4. Caracterização dinâmica 42
3.5. História compreensiva dos alunos e dos seus percursos escolares 43
3.6. Nível de competências no início da intervenção 44
Capítulo IV - Plano de Acção 45
4.1. Pressupostos teóricos 45
4.2. Planificação, realização e avaliação da Intervenção 47
4.2.1. Planificação Global da Intervenção 47
4.2.2. Planificação a curto prazo (por actividade) 50
4.2.3. Avaliação Global por parte dos alunos 82
4.2.4. Avaliação da Professora do Apoio Educativo 82
4.3. Da intervenção aos resultados obtidos 83
Conclusões 87
Referências Bibliográficas 92

Apêndice I - Matriz sociométrica Outubro- Escolhas I
Apêndice II - Matriz sociométrica Outubro – Rejeições II
Apêndice III - Matriz sociométrica Outubro– Escolhas – Reciprocidade III
Apêndice IV - Matriz sociométrica Outubro – Rejeições - Reciprocidade IV
Apêndice V - Matriz sociométrica Junho- Escolhas V
Apêndice VI - Matriz sociométrica Junho – Rejeições VI
Apêndice VII - Guião de entrevista VII
Apêndice VIII - Protocolo da Entrevista à Professora do Apoio Educativo VIII
Apêndice IX - Quadro n.º1: Análise do conteúdo dos dados da entrevista XI
Apêndice X - Guião de entrevista - Avaliação XIII
Apêndice XI - Protocolo da Entrevista à Professora do Apoio Educativo - Avaliação XIV
Apêndice XII - Quadro n.º2: Análise do conteúdo dos dados da entrevista - Avaliação XVI
Apêndice XIII– Grelha de Avaliação do Teste de Avaliação Diagnóstica XVIII
Apêndice XIV – Grelhas de Avaliação do Teste de Avaliação Sumativa - Junho XIX
Apêndice XV – Ficha de Avaliação da Intervenção dos alunos XXI
Apêndice XVI - Análise da Avaliação da Intervenção por parte dos alunos XXII
Apêndice XVII – Cartaz dos países XXIII
Apêndice XVIII – Fichas de trabalho – Confecção do bolo XXIV
Apêndice XVIX – Ficha de trabalho – Receita de pratos típicos XXVIII
Apêndice XX – Fichas de trabalho – O espantalho enamorado XXIX
Apêndice XXI – Ficha de trabalho – Loto de imagens e adivinhas XXXIV
Apêndice XXII – Ficha de trabalho – Quadros eléctricos temáticos XXXVII
Apêndice XXIII – Trabalho desenvolvido – Maqueta da quinta XLIII
Apêndice XXIV – Texto colectivo (maqueta da quinta) XLIV
Apêndice XXV – Trabalho desenvolvido – Festa final de ano XLV
Apêndice XXVI – Texto sobre os quadros temáticos XLVI
ANEXO I – Teste sociométrico aplicado XLVIII
ANEXO II - Teste diagnóstico de Português língua não materna XLIX

Introdução

Ao abordar o tema que escolhemos para o nosso projecto de intervenção, Trabalho Cooperativo na aprendizagem do Português língua não materna, pretendemos reflectir não só a preocupação para com os alunos não falantes de Português na vertente da aprendizagem da nossa língua mas também fomentar o respeito pela multiculturalidade no nosso sistema de ensino. Deste modo, o presente projecto de intervenção incidiu sobre as competências na aprendizagem do Português língua não materna numa turma de 3º e 4º ano, promovendo actividades de trabalho de grupo.

Todo o nosso trabalho foi elaborado segundo os pressupostos e procedimentos teóricos da investigação - acção de modo a que, enquanto principais agentes da educação, possamos reflectir sobre as nossas práticas pedagógicas fomentando a melhoria dos resultados escolares dos nossos alunos.

O presente trabalho encontra-se estruturado em quatro capítulos.

No primeiro capítulo abordámos as questões teóricas relacionadas com a Educação Inclusiva, o trabalho cooperativo e o Português língua não materna.

No segundo capítulo apresentámos o enquadramento metodológico da intervenção realizada. Neste capítulo, caracterizámos o projecto, abordando os pressupostos teóricos da investigação - acção, onde definimos os objectivos gerais da intervenção tendo em conta a problemática e a questão de partida, evidenciando as técnicas de recolha e análise de dados da situação na qual se interveio.

No terceiro capítulo, apresentamos a caracterização do projecto, tendo em conta o contexto geográfico e social, a turma, e analisámos o percurso escolar dos alunos, procurando definir o nível actual de competências da turma.

No capítulo referente ao plano de acção, tendo em conta os fundamentos teóricos do trabalho cooperativo, desenvolvemos toda a nossa intervenção, de acordo com a planificação pré-estabelecida. Ainda neste capítulo, realizámos a avaliação da intervenção tendo em conta a evolução dos alunos ao nível da aquisição de competências em Português língua não materna, tentando dar o nosso contributo para uma reflexão sobre a escola inclusiva e a multiculturalidade no nosso sistema de ensino.

Capítulo I

1.1. A Inclusão

O conceito de Educação para todos está na base do conceito de Inclusão, que foi fortemente impulsionado por aquela que ficou conhecida como a Declaração de Salamanca. Esta declaração resulta de uma Conferência Internacional, realizada pela Unesco, em colaboração com o Governo de Espanha, em 1994. Assinada por representantes de 92 países e 25 organizações internacionais, adoptou a nomenclatura de escola inclusiva, entendendo por necessidades educativas especiais (NEE) aquelas que podem verificar-se em "crianças com deficiências ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nómadas, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de grupos desfavorecidos ou marginais". (UNESCO, 1994: 17)

Defendendo que " a escola deve ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras" (UNESCO, 1994: 17), as condições que decorreram deste documento " vieram reforçar o papel da escola e do professor regular e vieram transferir para a educação geral muitas das responsabilidades que até aí se mantinham num sub - sector distinto: a educação especial". (Bénard da Costa, 1996: 55)

Segundo Silva (2007: 2), as escolas são responsáveis quanto à educação de todos os alunos, sendo que a inclusão "defende respostas que tenham em conta a sua funcionalidade, as suas potencialidades, não descurando, obviamente, as suas necessidades".

Assim sendo, as respostas aos alunos com NEE passaram a desenvolver-se dentro da classe regular, com a colaboração de outros técnicos especializados.

O objectivo da inclusão demonstra uma evolução da cultura ocidental, defendendo que nenhuma criança deve ser separada das outras por apresentar alguma diferença ou necessidade especial. Do ponto de vista pedagógico, a inclusão assume a vantagem de promover interacção entre crianças, procurando um desenvolvimento conjunto, com igualdade de oportunidades para todos e respeito à diversidade humana e

cultural. Com efeito, importa salientar que as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (Sanches & Teodoro, 2006). Além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência. Assim, segundo Cadima (1995, citada por Lopes & Banhudo, 2006: 3), a aceitação da diversidade e pluralismo necessita de uma pedagogia diferenciada e inclusiva que " valorize o sentido social das aprendizagens, que permita gerir as diferenças do grupo, no seio do próprio grupo e, através das capacidades que cada membro tem".

Ainda de acordo com esta autora, não se pretende dar mais aos alunos que têm menos ou sabem menos e partir apenas daquilo que eles já conhecem, como acontece na " educação compensatória", trata-se de criar "situações que permitam partilhar o que cada um tem, a partir do que cada aluno sabe" (Cadima, 1995, citado por Lopes & Banhudo, 2006:3), promovendo assim uma educação diferenciada.

Em Dakar, o Fórum Mundial de Educação realizado em Abril de 2000, onde foi avaliada a concretização das recomendações de Jomtien, permitiu a elaboração de novas propostas para serem executadas até ao ano de 2015. Como principal objectivo, surge o acesso de mais crianças à educação, garantindo-se, deste modo, a escolaridade básica para todos, principalmente para aquelas que muitas vezes são esquecidas, nomeadamente as mais carenciadas.

O aparecimento da perspectiva inclusiva advém da constatação que a integração legitimou práticas educativas que permitiram que alguns alunos não frequentassem a escola quando esta não possuía recursos humanos e materiais capazes de responder às suas necessidades (Madureira & Leite, 2003).

No dia 17 de Setembro de 2007, no quadro da presidência portuguesa da União Europeia, o Ministério da Educação de Portugal organizou, em cooperação com a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação a audição parlamentar "Young Voices: Meeting Diversity in Education".

De acordo com as propostas apresentadas por jovens com necessidades educativas especiais (NEE) de 29 países[1], que frequentavam os ensinos secundário, profissional e superior, surgiu a "Declaração de Lisboa – Pontos de vista dos jovens sobre Educação Inclusiva" onde podemos ler os seus direitos, necessidades, desafios e recomendações para se conseguir uma educação inclusiva de sucesso, nomeadamente o direito ao respeito e à não discriminação como futuros cidadãos. Referiram ainda o direito às mesmas oportunidades, com o apoio necessário para responder às suas necessidades, o direito de escolha e de tomada de decisão e o direito de viverem autonomamente, com a possibilidade de frequentar a Universidade e de trabalhar conjuntamente com as outras pessoas que não têm incapacidades.

Na Declaração de Lisboa (2007: 1) lê-se ainda que a sociedade "tem de ter consciência e compreender e respeitar" os direitos destes jovens que, expressando a sua opinião, referem ainda que a educação inclusiva poderá ser melhorada se as condições forem as mais adequadas ao ensino, promovendo os apoios e recursos humanos e materiais necessários. Referem ainda a importância da educação inclusiva permitindo-lhes "experiências mais alargadas", a aprendizagem em contexto real e a interacção com os seus pares, tenham ou não necessidades educativas especiais. Com a prestação de apoio individualizado e especializado, estes jovens questionaram se seria este o apoio necessário para garantir a melhor preparação para o ensino superior.

1.2. A Escola Inclusiva e Educação Inclusiva

Numa perspectiva de escola inclusiva, a inclusão é, como afirma Ainscow (1995), um processo que tende para a constante melhoria da escola, de modo a fomentar a participação e aprendizagem de todos os alunos, não os discriminando mas promovendo o sucesso educativo.

Segundo Thomas, Walker & Webb (1998, citados por Sanches & Teodoro, 2007: 107), o Center for Studies on Inclusive Education (CSIE) define uma escola inclusiva como sendo uma escola que não rejeita, exclui ou selecciona os seus alunos, tendo a comunidade como um todo cujos membros são diversificados. Deste modo, é

[1] Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Chipre, Dinamarca, Eslovénia, Espanha, Estónia, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Noruega, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Roménia, Suécia e Suíça.

uma escola sem barreiras que pratica a democracia e a equidade, promovendo o trabalho cooperativo, numa escola acessível a todos.

Assim, pretende-se da escola uma educação inclusiva sendo que, segundo Sanches & Teodoro (2006) a heterogeneidade do grupo constitui um desafio ao ensino e à criatividade dos profissionais das escolas, tentando gerar mudanças de mentalidade, de políticas e de práticas educativas. Deste modo, dever-se-ão fomentar aprendizagens significativas num ambiente estimulante, não baixando os padrões de exigência perante os alunos, mas construindo com eles o ensino. Ainda de acordo com a mesma autora, a escola inclusiva não deverá exigir menos dos seus alunos ou criar baixas expectativas em relação às suas aprendizagens, deverá sim compreender o papel importante " das situações estimulantes, com graus de dificuldade e de complexidade que confrontem os professores e os alunos com aprendizagens significativas, autênticos desafios à criatividade e à ruptura das ideias feitas" (2006: 66), havendo flexibilidade por parte da escola e dos professores no sentido de desenvolver currículo que se adaptem aos alunos, assim como proporcionar apoios pedagógicos suplementares às crianças com NEE (Madureira & Leite, 2003). Segundo os autores anteriormente referidos, a escola verdadeiramente inclusiva deverá ainda integrar a avaliação formativa no processo educativo, de modo a que seja possível os professores avaliarem a evolução dos seus alunos assim como as dificuldades ainda existentes, equacionando processos de ensino motivadores relacionados com a experiência dos alunos, garantindo os apoios necessários para o sucesso escolar de todos os alunos.

Passando para a perspectiva do professor, este deve encarar a escola inclusiva e a educação inclusiva como um caminho a percorrer entre professores e alunos, professores e professores, professor e a comunidade escolar inteira, de modo a trabalharmos para os alunos e não para nós próprios. Segundo Sanches (2005: 133), inclusão é "abrir a escola a uma socialização do saber entre professores e alunos".

O professor "inclusivo", que pretenda promover a aprendizagem de todos os alunos, deverá estar disponível para reflectir sobre a sua acção pedagógica, para "realizar processos críticos de reflexão sobre as práticas pedagógicas que desenvolvem", de forma a melhorar o seu desempenho como docente. (Madureira & Leite, 2003: 35)

Deste modo, a criação de salas inclusivas implica por parte do docente, segundo Madureira & Leite (2003) a planificação para a turma toda, abrangendo todas as crianças, utilizando os recursos humanos da sala, ou seja, os alunos, assente na pedagogia do trabalho cooperativo e no trabalho a pares, dada a natureza social da aprendizagem escolar. O professor deverá ainda ser capaz de improvisar face às exigências das necessidades da turma e dos alunos, diferenciando pedagogicamente os recursos existentes, adequando-os às especificidades dos alunos.

Segundo Bénard da Costa (1996:35), o insucesso escolar de um aluno não se trata apenas de saber qual o défice da criança ou se existe algum problema familiar ou no seu percurso educativo, mas saber o que poderá o professor fazer face a essa situação, sendo que é necessário que " na sala de aula se desenvolvam estratégias pedagógicas que ajudem todas as crianças a darem o seu melhor, a progredirem tanto quanto possível".

De acordo com Madureira & Leite (2003: 38), a construção efectiva da escola inclusiva depende essencialmente da mudança da gestão e organização de situações pedagógicas centradas no professor e nas quais " a integração de um aluno diferente necessariamente será perspectivada como perturbadora do " normal" funcionamento do grupo/turma". Outros autores, como Sanches & Teodoro (2006), Leitão (2006), Silva (2009), partindo do mesmo pressuposto, consideram que o professor, ao organizar o trabalho em função de todos os alunos, de modo a que todos aprendam com todos, está a facilitar a interacção, promovendo a entreajuda, o respeito mútuo e, consequentemente, a aprendizagem.

O principal desafio da educação inclusiva será pois que as escolas consigam " respeitar os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, perspectivando-os como potencialmente activos, capazes de aprender e facilitadores de processos de mudança em termos pessoais e profissionais". (Madureira & Leite, 2003: 35)

Tendo em conta Silva (2004: 51), a escola inclusiva deverá respeitar e aceitar a diferença dos alunos, o que implica "saber responder às necessidades educativas especiais de carácter prolongado, tal como às necessidades dos alunos que pertencem a outras etnias, isto é, à diversidade", tendo em conta que nas escolas a diversidade é cada vez maior e mais acentuada.

A escola inclusiva pressupõe, assim, o romper definitivo com a visão tecnicista das dificuldades dos alunos, baseado no método de ensino certo para as necessidades daquele aluno, para adoptar uma nova metodologia assente na valorização dos factores contextuais, culturais e estruturais inerentes ao processo de ensino e aprendizagem.

Deste modo, de acordo com Madureira & Leite (2003: 36), pretende-se que numa escola com todos os alunos de uma mesma comunidade, "aprendam juntos, independentemente das diferenças e dificuldades individuais", sendo este um dos fundamentos principais da Declaração de Salamanca (1994), promovendo a equidade entre todos os alunos.

A perspectiva de escola inclusiva, é vista por muitos como sendo apenas restritiva às crianças/ jovens deficientes. Contudo, segundo Sanches & Teodoro (2007: 106) a inclusão escolar deve "contemplar todas as crianças e jovens a quem são atribuídas necessidades educativas." Deste modo, a escola deverá educar e incluir todas as crianças independentemente da sua cor, raça, religião, deficiência mental, psicológica ou física, de acordo com Sanches (2005), tendo a responsabilidade de ensinar face à diversidade da sua população escolar.

Para concluir, segundo Silva (2007: 57) a inclusão passa por uma ruptura com a perspectiva de escola que se tem perpetuado em detrimento de uma mudança de atitude face à inclusão dos alunos nas salas de aulas. Segundo a mesma autora, a resposta educativa terá de ser diversificada e inclusiva não apenas de acordo com o enquadramento legal que a legisla, mas também tendo em conta a nossa atitude perante a inclusão. Deste modo, "(...) estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele" (Rodrigues, 2003, citado por Silva, 2009: 147).

1.3. Trabalho cooperativo

Nos últimos anos tem-se dado uma maior importância às relações sociais dos alunos como facilitadoras das aprendizagens escolares, fomentando-se cada vez mais estratégias de ensino e aprendizagem diversificadas nas salas de aula, nomeadamente o recurso ao trabalho cooperativo, numa perspectiva de escola inclusiva.

Segundo Dees (1990, citado por Fernandes, 1997: 564), quando os alunos trabalham em conjunto tendo o mesmo objectivo de aprendizagem e produzem um trabalho final comum, estamos perante o trabalho cooperativo. Os alunos apercebem-se que o seu objectivo individual só será atingido se os outros membros do grupo também os atingirem, numa dinâmica cooperativa com um objectivo comum ao grupo. Leitão (2006: 8) refere que a aprendizagem cooperativa é "uma estratégia de ensino centrada no aluno e no trabalho colaborativo em pequenos grupos, grupos que se organizam na base das diferenças dos seus membros", de modo a que os alunos possam compreender a sua realidade, reflectindo sobre a sua própria aprendizagem.

Segundo Vygotsky (citado por Leitão, 2006: 26) a aprendizagem é um acto social "construído no esforço cooperativo de partilhar, compreender e resolver problemas". Os alunos ao trabalharem em cooperação, mais facilmente resolvem problemas, dado que se compreendem melhor, preocupam-se uns com os outros em função do bem-estar do grupo, proporcionando a "comunicação interactiva, a aceitação e a acomodação às diferenças individuais" (Leitão, 2006:34).

Leitão (2006) refere ainda que um dos princípios principais da aprendizagem cooperativa será a formação de grupos tendo como base a sua heterogeneidade, proporcionando aos alunos uma maior diversidade de experiências, perspectivas e saberes.

Ao formar grupos heterogéneos, nenhum aluno deverá ser privado de contribuir para a aprendizagem do colega e de poder usufruir das aprendizagens dos outros e que num grupo, todos os alunos deverão participar activamente no produto final, mesmo que essa participação não tenha iguais níveis de participação para todos. Todos os alunos deverão participar com sucesso nas actividades, cada um ao nível que lhe é possível, contando com a ajuda de todos os elementos do grupo (Leitão, 2006).

Damon & Phelps (1989, citado por Fernandes, 1997:564) distinguem trabalho cooperativo e trabalho colaborativo, sendo que no trabalho colaborativo, os alunos têm diferentes papéis, ficando cada um encarregue de uma certa parte da tarefa proposta, trabalhando isoladamente na realização dessa mesma tarefa. No trabalho cooperativo, os alunos trabalham sempre em conjunto numa mesma tarefa, de modo a fomentar um ambiente rico de descobertas e partilha de novas ideias, apercebendo-se que os

objectivos individuais da aprendizagem para o desenvolvimento cultural e social apenas serão atingidos se e apenas se os outros elementos do grupo conseguirem alcançar os seus objectivos também.

De acordo com Sanches (2005:134), os alunos aprendem " no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante".

Quanto mais heterogéneos forem os grupos maiores serão as aprendizagens, visto que as diferenças entre os alunos são também factores de aprendizagem, como nos é referido por Madureira & Leite (2003).

Os alunos ao trabalharem em pequenos grupos criam situações de entreajuda encontrando muitas vezes processos de aprendizagem mais eficazes do que aqueles que os adultos lhes proporcionam (Madureira & Leite, 2003).

Tendo em conta que segundo Ainscow (1998) a diferença é um valor e a escola é "um lugar que proporciona interacção de aprendizagens significativas a todos os seus alunos, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva" (Silva, 2009: 148), o trabalho cooperativo, terá efeitos positivos não só nas aprendizagens escolares como também no desenvolvimento da socialização, " nomeadamente pela aceitação das diferenças pessoais, culturais e étnicas". (Madureira & Leite, 2003:99)

Bogaards (1984, citado por Ançã, 1997:133) ao referir que a aprendizagem de uma língua não materna e sua respectiva apropriação terá como factores facilitadores a motivação e o desejo de aprender, o trabalho cooperativo poderá ser encarado como uma das principais estratégias de ensino e aprendizagem, fomentando não só a aquisição de competências académicas, mas também proporcionando aos alunos situações de respeito pela diferença e pela multiculturalidade.

1.4. O Português como Língua Materna, Língua Não Materna, Língua Segunda, Língua Estrangeira

O sistema de ensino em Portugal modificou-se bastante ao longo das últimas três décadas, sendo que a população escolar passou de uma quase absoluta homogeneidade a uma grande heterogeneidade. Deste modo, os alunos que actualmente

estudam nas escolas portuguesas apresentam uma grande variedade cultural, social e linguística.

Numa retrospectiva do sistema de ensino português, segundo Leiria (2005), no início dos anos 70, as crianças falavam português como língua materna, quer no ambiente escolar, quer no seu seio familiar, nomeadamente o português como norma-padrão, mesmo que com algumas diferenças relativamente à variação dialectal a nível lexical e fonético de algumas zonas mais a interior do país, sendo que as escolas apenas se tinham de se debruçar sobre a metalinguagem (ensino da gramática) e com a leitura e interpretação de textos previamente seleccionados, nomeadamente de natureza literária.

Após a Revolução do 25 de Abril e da descolonização, começaram a frequentar o sistema de ensino português crianças vindas das ex-colónias, o que não causou grande constrangimento dado que estas crianças eram "falantes de variedades muito próximas da norma-padrão do Português Europeu (PE)" (Leiria, 2005: 2).

Leiria (2005) refere ainda que tendo em conta a melhoria das condições de vida em Portugal, com a adesão à Comunidade Económica Europeia e o agravamento das condições de vida políticas ou económicas dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) foram outros dos factores que terão igualmente contribuído para a diversidade linguística em Portugal, nomeadamente o acréscimo do número de imigrantes africanos no nosso país.

Contudo, a escola abriu portas a crianças que culturalmente não dispunham de muitos recursos e que fora da escola tinham pouco contacto com a norma-padrão e se, por um lado, os pais destas crianças desempenhavam funções em serviços onde não era necessário o desenvolvimento do português norma-padrão, por outro lado, o português falado fora do contexto da escola era uma variedade do português trazido de África e não o português europeu (PE).

No início dos anos 90, houve a chegada no nosso país de novos grupos de imigrantes trazendo consigo a sua cultura e língua, nomeadamente brasileiros, "falantes para quem é língua portuguesa uma variedade padrão do português, que é claramente distinta da variedade padrão do PE" e na última década, "os falantes das línguas eslavas (em especial russos e ucranianos) e os chineses", cujas línguas são genética e tipologicamente muito diferentes da nossa língua (Leiria, 2005: 3).

Para concluir, verificamos então que desde o início dos anos 70 até aos nossos dias, a perspectiva educacional do português modificou bastante, dando origem a heterogeneidade linguística e sociocultural da população escolar.

Para melhor adequarmos a nossa prática pedagógica perante esta diversidade e às necessidades dos alunos, torna-se estritamente necessário, então, estabelecer a diferenciação entre Língua Materna, Língua Não Materna, Língua Segunda e Língua Estrangeira.

Leiria (2005) distingue Língua Materna de Língua Não Materna, considerando que a Língua Materna ou L1, como é designada na bibliografia da especialidade, é aquela que é assimilada até aos cinco anos de idade, na qual a criança estabelece a sua primeira gramática, estruturando-a cada vez mais próxima com a do adulto e da comunidade.

Candé (2008:3), por sua vez, define a Língua Materna (LM) como a primeira língua a ser assimilada pelo indivíduo, de forma "espontânea e natural, tornando-se automática nele". Poderá ser também denominada de língua primeira (L1) porque é através da primeira língua que se criam os laços afectivos essenciais para o seu desenvolvimento cognitivo e social. A LM está não só ligada à aprendizagem no seio familiar mas também ligada à língua nacional (Leite 1995, citado por Candé 2008: 3).

Por oposição à Língua Materna, surge a Língua Não Materna ou L2, que segundo Leiria (2005), cobre todas as outras situações.

Embora seja difícil estabelecer uma fronteira, podem identificar-se duas grandes subdivisões, a Língua Segunda e a Língua Estrangeira. Entende-se por Língua Segunda ou LS a língua não materna que dentro de fronteiras territoriais tem função reconhecida, como por exemplo, de língua oficial. A Língua Segunda é indispensável para a participação na vida política e económica do Estado, sendo também a língua ou uma das línguas da escola, como é o caso dos PALOP e de Timor. Esta língua, apesar de não ser a Língua Materna de muitos cidadãos, é-lhes requerida em alguma fase do seu desenvolvimento pessoal. Candé (2008) refere ainda que é utilizada como meio de comunicação, nomeadamente na escola ou na administração, em simultâneo com outras línguas, como é o caso do francês na Suíça, sendo reconhecida como uma das línguas oficiais de países em comunidades multilingues.

O termo Língua Estrangeira ou LE é usado na classificação da aprendizagem e uso de uma língua em espaços onde ela não tem qualquer estatuto sócio-político (a título de exemplo, a aprendizagem do português por estudantes em universidades estrangeiras).

Grosso (2005, citado por Candé 2008: 4) sistematiza o que temos vindo a mencionar, referindo que LNM será, então, utilizada por oposição a LM. Acrescenta, ainda, que os termos Língua Segunda (L2) e Língua Estrangeira (LE) ocupam o lugar de LNM em oposição à LM.

Leiria (2005:1) reforça a distinção entre L2 e LE, apoiando-se em Stern (1983:16), mencionando que é necessário estabelecer-se o contraste entre as línguas acima referidas, sendo que para L2 o termo "deve ser aplicado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não-nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida" e é indispensável para a participação na vida política e económica do Estado, enquanto que o termo LE "deve ser usado para classificar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico."

Para Costa & Gil (2006, citados por Candé, 2008:5), a LE é entendida como uma língua aprendida em contexto formal de sala de aula, sendo aprendida como uma disciplina isolada. É um processo que se desenvolverá em diversas fases e fisicamente "distante do lugar onde tem reconhecimento oficial".

O ensino das línguas e da linguística aplicada, terá necessariamente de diferenciar os termos acima referidos. Segundo Galisson & Coste (1983, citados por Candé, 2008: 3), é natural utilizar-se "frequentemente a tripla oposição língua materna/língua segunda/língua estrangeira, na medida em que esta oposição define dois modos de ensino irredutíveis um ao outro: o ensino das línguas maternas por um lado, o ensino das línguas não maternas por outro".

Deste modo, qualquer LNM procura na metodologia da LE fonte de informação para o seu ensino, sendo que a L2 apresenta uma importância funcional no currículo escolar e na comunicação quotidiana (Candé, 2008).

Tendo em conta as diferenças linguísticas existentes na sociedade actual e na escola actual, torna-se necessário valorizar essas diferenças de modo a motivar as crianças estrangeiras para a aprendizagem de uma língua não materna.

Segundo Ançã & Alegre (2003, citados por Perdigão, Soares, Guerra, Fischer, Ribeiro, Duarte, André, 2009:3), é necessário valorizar as diferenças linguísticas dos alunos visto que num contexto social onde se desfavorece a LM da criança poderá desenvolver na criança um efeito negativo na sua capacidade de comunicação, nomeadamente na produção linguística, influenciando negativamente o seu processo de aprendizagem. Deste modo, um dos factores necessários para o sucesso escolar da criança será o reforço da inclusão, de pertença a um grupo, de modo a fomentar o desenvolvimento de uma consciência de língua, possibilitando o seu uso, torneando os seus conhecimentos e capacidades cognitivas relativamente ao processo de ensino e aprendizagem dessa mesma língua.

De acordo com Perdição et al. (2005), a escola deverá ser encarada para estes alunos como um espaço privilegiado para desenvolvimento da inclusão social, cultural e profissional dos alunos recém-chegados, sendo o domínio do Português um dos veículos principais para o seu sucesso escolar e para a sua inclusão no grupo. Segundo a mesma autora, compete ao Estado e à escola criar condições para tal, devendo as práticas educativas ser reestruturadas de modo a incentivar uma cultura de escola que respeite a diversidade.

Segundo o Despacho Normativo nº 7/2006, de 6 de Fevereiro, numa sociedade multicultural como a nossa, é dever da escola assegurar condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo, respeitando as necessidades individuais dos alunos, especialmente as necessidades dos alunos recém-chegados ao nosso sistema de ensino.

Ainda no despacho supracitado, compete assim às escolas encontrarem medidas educativas que garantam aos alunos " um domínio suficiente da língua portuguesa enquanto veículo dos saberes escolares, permitindo a sua integração no sistema educativo nacional" (p.903).

Em Portugal, no que concerne ao sistema educativo, deparamo-nos com princípios básicos que asseguram os direitos dos alunos, independentemente da sua língua ou cultura. Deste modo, segundo Perdigão et al (2005:9), são princípios básicos o

princípio da integração; o princípio da igualdade; o princípio da interculturalidade e o princípio da qualidade, sendo que a mesma autora entende por integração saber educar pela e para a igualdade, procedendo em conformidade " com o direito à educação e no respeito pela manutenção da língua e da cultura de origem", assumindo-se a escola como um espaço de convívio e cooperação, propiciando um ambiente de aprendizagens significativas.

Os princípios de integração, igualdade, interculturalidade e de qualidade colocam a escola como um espaço de excelência para a prática do convívio e da cooperação, promovendo o sucesso escolar como forma de garantir a igualdade de oportunidades, fomentando o diálogo entre culturas, valorizando o plurilinguismo e pluriculturalismo e desenvolvendo as competências pessoais, sociais, éticas e intelectuais de todos os alunos.

Deste modo, pretende-se que o sistema de ensino português se proponha a atingir determinados objectivos que promovam efectivamente uma escola de sucesso. Com efeito, segundo Perdigão et al. (2005:9), o objectivo primordial do ensino do português como língua não materna consiste em proporcionar "condições equitativas para assegurar a integração efectiva dos alunos, cultural, social e académica, independentemente da sua língua, cultura, condição física, social origem e idade".

Tal como na perspectiva de escola/educação inclusiva relativamente à Educação Especial, também no que diz respeito à aprendizagem do português como língua não materna, para efectivamente haver sucesso escolar, terá de haver uma cultura de escola aberta a inovações e a estratégias específicas. Com efeito, segundo Perdigão et al. (2005:10), o acompanhamento destes alunos diz respeito a toda a comunidade educativa, sendo fundamental a participação de todos os intervenientes para "a construção de uma Cultura de Escola aberta à diversidade, cujos Projectos Educativos e Curriculares devem conter objectivos e estratégias de acolhimento e de inclusão".

Com efeito, segundo Fischer & Correia (1999:2) o processo de ensino e aprendizagem destes alunos só terá sucesso se tudo estiver em sintonia, nomeadamente a gestão da escola, dos seus recursos humanos e materiais, dos programas e da relação escola – comunidade, fomentando " a inovação e a flexibilização das práticas pedagógicas".

Perdigão et al. (2005:3) vai ainda mais longe quando afirma que a multiculturalidade escolar, nas vertentes linguística, cultural e social " representa uma riqueza que necessita de condições pedagógicas e didácticas inovadoras adequadas para a aprendizagem da Língua portuguesa em todas as áreas do saber e da convivência".

A escola deverá tirar proveito da multiculturalidade existente nas salas de aula, tendo os alunos oportunidades de aceder ao currículo tal como os outros alunos. A integração dos alunos não falantes do português nas salas de aula não deverá ser encarada como um problema de difícil resolução, mas como uma situação que possibilita a criação de um espaço de aprendizagens interculturais activas e democráticas, quer a nível curricular, quer a nível das práticas escolares (Perdigão et al., 2005).

1.5. O Português e o acesso ao currículo

Para que os alunos possam ter acesso ao currículo torna-se necessário que dominem minimamente a língua portuguesa.

Segundo Crispim (1999:3) o objectivo de qualquer ensino e aprendizagem de uma língua não materna será " dotar o indivíduo de um instrumento de comunicação e/ou expressão a usar em todas as situações". Assim, o aluno, além de estudar a língua, terá igualmente de a usar para outras áreas, sendo que o uso da língua varia muito conforme as exigências do contexto e a intenção comunicativa. A necessidade e o desejo de comunicar surgem numa situação específica e a forma e o conteúdo da comunicação são uma reacção a essa situação (Conselho da Europa, 2001).

Deste modo, o português será para estes alunos, a língua de prosseguimento de estudos assim como " a língua que lhes vai permitir orientarem-se num novo espaço que não pode ser conquistado sem a sua consolidação" (Perdigão et al, 2005:4).

Deste modo, de acordo com estes autores (2005), o desconhecimento da língua portuguesa é um dos obstáculos à integração dos alunos e ao acesso ao currículo, podendo manifestar diferentes necessidades linguísticas, necessidades curriculares e necessidades de integração.

As necessidades linguísticas resultam do desconhecimento total ou parcial da nossa língua tendo consequências para as relações interpessoais e socais assim como para a aprendizagem das diferentes disciplinas.

As necessidades curriculares correspondem às diferenças entre o currículo do país de origem e do país de acolhimento, constituindo saberes insuficientes para o avanço das aprendizagens.

Por fim, as necessidades de integração resultam das diferenças sociais e culturais entre o país de origem e o país de acolhimento.

Apesar dos alunos não falantes de Português terem muitas das necessidades acima referidas, Perdigão et al. (2005), considera que os alunos estão diariamente em situações de imersão na língua portuguesa, constituindo por si só, um facilitador da integração do currículo comum e da aprendizagem de uma língua não materna.

A escola deverá responder com diferentes medidas, tendo em conta as necessidades e as características específicas destes alunos, nomeadamente as medidas de acolhimento, que têm como principal função tornar mais fácil e eficaz a integração destes alunos e as medidas de escolarização, que consiste no acompanhamento dos alunos de acordo com o seu nível de proficiência linguística (Leiria, 2005).

Aos alunos aprendentes de português língua não materna, deve incutir-se que "falar e viver em duas línguas e com duas línguas é efectivamente mais enriquecedor, não só em termos linguísticos, pragmáticos ou referenciais, mas sobretudo em termos afectivos" (Ançã, 1999:136).

1.6. Metodologia de Acção para alunos com português língua não materna

Tendo em conta a especificidade de cada um destes grupos, também a escola deverá adoptar diferentes metodologias de acção. Assim, para uma melhor compreensão apresentamos o seguinte quadro, segundo Leiria (2005, 18-19).

Perfis Linguísticos	Metodologias a seguir
1. Alunos para quem o Português Europeu (PE) ou o Português Brasileiro (PB) sempre foi língua materna, língua de comunicação com os seus pares	Devem seguir o currículo geral, devendo no entanto, serem respeitadas as suas especificidades.

e foi sempre a língua de escola e da família; - faz parte deste grupo a maior parte dos filhos de portugueses, de brasileiros e de alguns brasileiros.	- respeitar as características próprias do PB -conhecer as convenções ortográficas -saber distinguir os desvios à norma A seu tempo o aluno pode adquirir a norma-padrão do PE.
2. Alunos para quem o português era, até à sua chegada a Portugal, uma língua estrangeira; - fazem parte deste grupo os filhos de estrangeiros oriundos de países em que o português não é língua oficial.	Deve ser adoptada uma metodologia de ensino do português L2 que tenha em consideração as características do aluno (em particular, a idade, a personalidade, os hábitos de aprendizagem e as especificidades da sua cultura), mas muito em especial as características da sua L1 e o estádio de aquisição.
3. Alunos filhos de emigrantes recém-regressados a Portugal, para quem o português é língua materna, mas não foi ou não foi sempre a língua da família, da escola e da comunicação com os seus pares.	Se não tiverem competência para seguir o currículo nacional: -devem ser integrados em grupos de falantes de português L2.
4. Alunos para quem a língua materna, a língua de comunicação com os seus pares e com a família, é geralmente um crioulo de base lexical portuguesa e eventualmente uma variedade do português.	Se não tiverem competência para seguir o currículo nacional, devem ser integrados em grupos de falantes de português L2. Deve dedicar-se bastante atenção à produção de textos escritos e à sua correcção sistemática e demorada por parte do professor.
5. Alunos com um quadro linguístico complexo: a língua da primeira infância, de comunicação com os seus pares e com a família é uma (ou mais do que uma) língua genética e tipologicamente afastada do português; em dado momento, esta língua pode ter sido abandonada e substituída por uma variedade não escolarizada do português. (Refugiados)	Devem ser integrados em grupos de falantes de português L2. A produção de texto escrito e a sua correcção sistemática por parte do professor pode melhorar consideravelmente a proficiência destes alunos

Quadro 1 – Perfis linguísticos e Metodologias de Acção[2]

Como em qualquer outra abordagem pedagógica, todo o trabalho a desenvolver com os alunos deve assentar numa metodologia própria, tendo em conta as características do grupo que está a cargo do professor. Deste modo, de acordo com Perdigão et al. (2005), a planificação do trabalho tem de ser realizada tendo em conta as características individuais dos alunos e do grupo, assim como as orientações nacionais para o Português Língua Não Materna. Deve ser feita uma avaliação que nos permita identificar as dificuldades mais relevantes dos alunos, a qual constitui um instrumento

[2] Tabela elaborada tendo em conta Leiria(2005: 18-19)

regulador das aprendizagens e competências adquiridas, que deve ter em conta as orientações do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação (QECR).

Todas as actividades a desenvolver no âmbito do português língua não materna " devem ser planeadas, realizadas e avaliadas, quando necessário, em articulação com outros técnicos de educação, envolvendo os pais ou encarregados de educação e os alunos" (Despacho Normativo nº7/2006 (art.4º), devendo haver uma grande articulação entre todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem do aluno. De acordo com (Pascoal & Oliveira, 2005:8) todos os professores deverão participar e colaborar neste processo, recolhendo sistematicamente trabalhos orais ou escritos produzidos pelos alunos, de modo a actualizar a informação das suas competências.

A metodologia de acção no processo de ensino e aprendizagem destes alunos apenas terá início após uma análise dos resultados obtidos da avaliação diagnóstica dos alunos no domínio do Português, dividindo-se os alunos em grupos de proficiência linguística, criados tendo por base o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR). Tendo em conta a caracterização dos perfis linguísticos serão organizados os grupos de nível de proficiência (GNP) Iniciação (A1, A2); Intermédio (B1) e Avançado (B2 e C1), de acordo com os resultados obtidos pelos alunos no teste diagnóstico.

Deste modo, a progressão das aprendizagens dos alunos dependerá de diversos factores, nomeadamente da idade e do seu nível de proficiência linguística aquando da realização do teste diagnóstico em português. Assim, é necessário ter em conta os diferentes perfis que estão relacionados com a língua materna de cada aluno, com o português e com as oportunidades de aprendizagem e de uso que os alunos fazem da língua (Leiria, 2005).

O Quadro Europeu Comum de Referência do Conselho da Europa, no que diz respeito às teorias de aprendizagem de uma LNM, no âmbito do projecto "Políticas Linguísticas para uma Europa Multilingue e Multicultural", conduz-nos para um conjunto de recomendações para a actuação dos professores no processo de ensino-aprendizagem. Sugere que o professor actue "baseando o ensino e a aprendizagem das línguas nas necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes; definindo, com o máximo de rigor, objectivos válidos e realistas; elaborando

métodos e materiais adequados; implementando modalidades e intrumentos adequados que permitam avaliar programas de aprendizagem" (QECR, 2001:12).

O professor de português língua não materna, segundo estas orientações, deve implementar novas metodologias de ensino. Funcionando como mediador e investigador, terá, segundo Candé (2008:9), como principal objectivo ir ao encontro das necessidades dos alunos, procurando estratégias de ensino que responsabilizem e respeitem o ritmo individual dos alunos.

Capítulo II - Enquadramento Metodológico

2.1. Caracterização do Projecto de Intervenção

O presente projecto de intervenção fundamenta-se nos pressupostos e nos procedimentos da investigação – acção.

A investigação - acção não divergirá muito dos outros tipos de investigação, contudo baseia-se na " circunstância de ser desencadeada por alguém que tem necessidade de informações/conhecimento de uma situação/problema a fim de agir sobre ela e dar-lhe solução" (Esteves, 1986: 266).

De acordo com Sanches (2005), a investigação pode ser categorizada em dois tipos, a investigação fundamental, que consiste no aumento do nosso conhecimento geral e na investigação aplicada que consiste na produção de resultados que "possam ser directamente utilizados na tomada de decisões práticas ou na melhoria de programas e sua implementação" (Schein, 1987, citado por Bogdan & Biklen, 1994:264).

No sistema de ensino, o professor ao basear a sua metodologia de ensino na *reflexão - acção,* consegue reorganizar e adaptar essa mesma acção a novas situações que vão surgindo, podendo sempre analisar e reflectir sobre a sua prática pedagógica. Todo este processo permite ao professor evoluir e desenvolver-se profissionalmente e construir a sua própria forma de conhecer e trabalhar com os seus alunos.

Bogdan & Biklen (1994) consideram que a investigação - acção é uma investigação na qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação.

Contudo, apesar do conceito de investigação - acção não ser entendido por alguns especialistas como uma "verdadeira" investigação porque é um tipo de investigação que envolve directamente o investigador (Bogdan & Biklen, 1994, citados por Sanches, 2005:128), a investigação permite que o próprio investigador tome consciência daquilo que é necessário mudar na sua prática pedagógica. Com efeito, segundo Bogdan & Biklen (1994), a investigação deverá ser encarada como uma atitude que as pessoas tomam face a objectos ou actividades, sendo que a investigação poderá ser utilizada por quaisquer pessoas de forma prática, dirigida às suas preocupações e muitas vezes servirá como instrumento de mudança social.

Assim, face à controvérsia da investigação - acção, Devereux[3] (citado por Esteves, 1986: 253) refere que o mais importante a reter numa investigação será a análise da interacção entre o observador e o objecto de observação, na medida em que o essencial será a relação existente e não tanto a observação em si.

Passando para a perspectiva educacional da investigação - acção, Estrela (1994) refere que para intervir de um modo fundamentado na sua investigação, o professor tem de observar e problematizar de modo a "dominar" a metodologia que originou a investigação e ao reflectir sobre a sua prática de forma individual ou em grupo, estará a construir e a desenvolver a sua profissão.

A investigação - acção, segundo Sanches & Teodoro (2007), permite melhorar a qualidade de ensino como estratégia de resolução dos problemas existentes, dado que o professor necessita de um saber pedagógico que lhe permita construir dispositivos de diferenciação pedagógica adequados às necessidades e características dos seus alunos.

A reflexão sistemática dos professores sobre os problemas práticos do dia-a-dia na sala de aula, através da observação da sua própria actuação, permitirá uma actuação eficaz de promoção de sucesso para todos os alunos, sendo que o professor ao investigar assume um papel activo e de mudança (Bogdan & Biklen, 1994).

Dickson, Kean & Andersen (citado por Estrela, 1994: 27), mencionam ainda que para o desempenho da sua função, cada professor deverá encontrar os comportamentos mais adequados e eficazes para a sua personalidade, numa atitude experimental, isto é, o professor deverá encontrar "um meio de controlo dos meios de ensino e de conhecimentos de técnicas de avaliação para analisar o "feedback" com objectivos educacionais", propiciando o que Estrela (1994:27) chama de "estratégia de integração da formação científica e pedagógica".

Com a investigação-acção, segundo Sanches (2005:130), desenvolve-se a construção de novos saberes, de novas práticas pedagógicas dado que o professor reflecte constantemente nas suas práticas e na aprendizagem, numa " dialéctica de reflexão-acção-reflexão contínua e sistemática", validando e fundamentando as estratégias que irá desenvolver, tornando a sua prática mais consistente e com maior

[3] Devereux, G. L'angoisse et la méthode dans les sciences du comportement, Paris, Flammarion, p.375

rigor científico. Esta autora (2005) refere ainda que o professor ao encontrar respostas para melhorar o processo de ensino e aprendizagem e ao partilhá-lo com colegas e alunos, desencadeará "um processo dinâmico, motivador, inovador, responsável e responsabilizante dos vários intervenientes do processo educativo"(p.130), consubstanciado por uma maior melhoramento e maior entendimento da sua prática pedagógica, como também é referido por Brown & McIntyre (citado por Bell, 2008:22).

Cohen & Manion (citados por Bell, 2008: 20-21), afirmam que os resultados da investigação serão transformados em mudanças e ajustamentos consoante as necessidades quer do professor, quer dos alunos. A investigação -acção pretende lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata, muitas vezes de carácter cíclico, dado que ao reflectir, o investigador identifica novas situações merecedoras de novas soluções e mudanças.

Deste modo, de acordo com Moreira (citado por Sanches, 2005:129), são várias as vantagens da investigação - acção, sendo que "a dinâmica cíclica de acção - reflexão, própria da investigação - acção, faz com os resultados da reflexão sejam transformados em praxis", dando origem a novas investigações como anteriormente foi referido. Moreira afirma ainda que o ex-líbris da investigação – acção é então a estratégia de formação reflexiva, permitindo ao professor regular a sua prática pedagógica baseada em conhecimentos e reflexões adquiridos continuadamente, melhorando, por conseguinte a sua intervenção pedagógica.

Contudo, para efectivar a reflexão e o conhecimento adquiridos provenientes da investigação - acção é necessário que todos os intervenientes do processo de ensino e aprendizagem, em comunhão com a comunidade educativa se proponham a melhorar o ensino, numa perspectiva de trabalho cooperativo.

Segundo Sanches (2005: 131), a investigação – acção nas suas componentes reflexiva e actuante, permitindo melhorar a qualidade da escola, da educação e da vida das pessoas, deverá ser uma atitude a desenvolver nos professores do século XXI, possibilitando a resposta à grande diversidade existente no sistema de ensino, promovendo o sucesso educativo e pessoal de todos.

2.2. Problemática e Questão de partida

Tendo em conta a análise das informações obtidas através dos vários documentos e técnicas de investigação utilizadas, constatámos que havia alunos que não eram apoiados em termos da aprendizagem do português língua não materna, por falta de recursos humanos. Assim, quando existem alunos que vêm de outros países e não dominam a nossa língua, estamos perante uma situação de grande desigualdade em relação aos mesmos direitos de participação nas actividades educativas por todos os alunos.

Nesse sentido e, de acordo com esta problemática que encontrámos na turma que leccionámos, definimos a seguinte questão de partida:

O trabalho a pares e em pequenos grupos, numa turma de 3º e 4º ano de escolaridade, organizado de modo a promover a interacção entre os alunos cuja língua materna é o português e aqueles para quem o não é, facilita a aprendizagem de todos e, em particular, a daqueles que têm dificuldades no domínio do português?

2.3. Objectivos gerais

O projecto de intervenção que realizámos incidiu essencialmente em duas vertentes: a vertente académica, na aprendizagem do português língua não materna e no respeito pela multiculturalidade, tendo em conta as características da turma.

Deste modo, os objectivos gerais desta intervenção são:

• Aumentar o nível de competências académicas na língua portuguesa

• Promover o respeito pela multiculturalidade em aprendizagens sociais assente na metodologia do trabalho em pequeno grupo.

2.4. Técnicas e instrumentos de pesquisa de dados

Para melhor compreendermos a situação referida, utilizámos as técnicas e instrumentos que referimos seguidamente.

2.4.1. Pesquisa documental

Segundo Bell (2007), a pesquisa documental constitui uma fonte extremamente importante para a recolha de informação quando o acesso aos indivíduos da pesquisa se torne difícil ou mesmo impossível.

Lüdke & André (1986, citados por Silva, 2000: 156), consideram que a pesquisa documental constitui uma das técnicas mais importantes de dados qualitativos, quer complementando as informações obtidas por outras técnicas, quer possibilitando novos aspectos de um problema, podendo ser considerada como a fonte de "onde podem ser retiradas as evidências que fundamentam as afirmações e declarações do pesquisador".

2.4.2. Teste de Avaliação Diagnóstica

O teste de avaliação diagnóstico, tendo em conta Guerra (2000), é um processo de pesquisa - acção participado de modo a identificar mudanças sociais de uma possível situação na qual se vai intervir.

De acordo com a mesma autora, um bom diagnóstico será o perfeito veículo para garantir por um lado, a eficácia de qualquer projecto de intervenção e por outro, a adequabilidade das respostas face às necessidades.

Deste modo, o início de um projecto de intervenção pressupõe inicialmente a identificação dos problemas sendo que o diagnóstico ou a análise das necessidades, será sempre "definido como a identificação dos níveis de não correspondência entre o que está (situação presente) e o que deveria estar (situação desejada) ", sendo o encontro de dinâmicas de mudança e obstáculos numa determinada situação pelo que estará sempre inacabado, dado que constantemente estarão a surgir novas dificuldades (Guerra, 2000:131).

A realização do diagnóstico baseia-se na metodologia de pesquisa - acção e de dinamização comunitária, tendo como principais objectivos documentar em que estado se encontra a situação face ao problema identificado, determinar a importância dos problemas e as suas causalidades, e acima de tudo encontrar as questões – chave que fundamentarão a intervenção (Guerra, 2000).

Pretende-se então com a elaboração do teste de avaliação diagnóstico conseguir inferir quais as maiores dificuldades dos alunos e em que áreas deverá incidir a intervenção, requerendo, segundo Afonso (2005), a informação mais importante para emitir juízos de avaliação comparando-a com os resultados obtidos com padrões pré-fixados.

Concluindo, o diagnóstico é um instrumento de participação e conscientização de todos os intervenientes dado que é um " instrumento de interacção e comunicação entre os actores face à compreensão da realidade e à identificação das necessidades" (Guerra, 2000:139).

2.4.3. Sociometria

Tendo em conta as diversas técnicas de investigação poder-se-á afirmar que relativamente à dinâmica de grupos, uma das técnicas com maior relevância será a sociometria. A sociometria permite identificar em pequenos grupos as relações existentes, destacando a posição que cada indivíduo desempenha no grupo, em função das suas relações interpessoais (Estrela, 1994).

Segundo Bastin (1980: 18) os testes sociométricos poderão informar-nos sobre "a posição social de cada elemento do grupo", evidenciando as relações afectivas, as relações de dependência, as relações contratuais (em trabalhos de grupo), entre outras. De acordo com Northway & Weld (1957: 12), o teste sociométrico " revela a estrutura do grupo como um todo", onde se poderá verificar se este grupo é mais ou menos fechado, se haverá uma integração perfeita, ou até mesmo se existem barreiras entre os sexos ou entre crianças de nacionalidades diferentes.

Contudo, apesar de ser uma técnica utilizada na dinâmica de grupo, não nos permite ter uma estrutura exacta do grupo, visto que apenas nos dá uma representação do indivíduo em relação ao grupo. Deste modo, segundo Estrela (1994) o teste sociométrico fornece-nos as representações e expectativas do grupo face a essas relações.

Por um lado, poder-se-á afirmar que nem todas as informações recolhidas no teste sociométrico poderão ser consideradas fidedignas, visto que a realidade nem sempre corresponde às escolhas no questionário, ou seja, a realidade, o comportamento

do indivíduo nem sempre correspondem às escolhas ou rejeições descritas no questionário. Com efeito, podemos afirmar que a análise da matriz sociométrica e do sociograma deverá ser "apoiada" por outra técnica de investigação como complemento à sociometria.

Segundo Northway & Weld (1957: 14) a aplicação dos testes sociométricos tem limitações, visto que apenas " dá informações acerca das crianças e das relações entre elas no grupo que foi submetido o teste". Estas crianças estão integradas noutros grupos diversos aos quais nós não temos acesso, sendo que os dados obtidos poderão não ser relevantes para nos apercebermos do grau de sentimento entre as crianças.

2.4.4. Entrevista

Segundo Estrela (1994), a finalidade da entrevista consiste em recolher dados de opinião e pistas para a caracterização do processo em estudo mas permite igualmente conhecer os intervenientes do processo, tendo em conta aspectos previamente definidos.

De acordo com autor acima referido, a entrevista deverá ser feita tendo em conta a relação individual entre os seus intervenientes, isto é, entre o entrevistador e o entrevistado, podendo ser utilizada em diferentes momentos do trabalho a realizar, quer com os professores quer com os alunos das classes observadas.

A entrevista semi-directiva pressupõe uma estruturação prévia assente em objectivos gerais e específicos. Esta definição prévia permitirá uma melhor adequação na orientação da entrevista, tendo em conta as escolhas dos processos e meios utilizados (Estrela, 1994).

A estruturação da entrevista deverá, contudo, permitir um alargamento dos temas pré-definidos permitindo obter maior informação sobre o processo em curso que, segundo Estrela (1994), poderão corresponder a assuntos que se queriam abordar e ficam já abordados.

Na entrevista, o entrevistado deverá ter espaço para falar espontaneamente, devendo ser directo e conciso no esclarecimento das questões que lhe são colocadas, claro que sempre com a liberdade de expressão que está inerente a esta técnica, que segundo Estrela (1994:342) não deverá ser incompatível com a necessidade de precisar os quadros de referência do entrevistado, levando-o a esclarecer conceitos e situações".

No decorrer da entrevista é essencial que os temas sejam compartimentados e que as questões colocadas não sejam do tipo de interrogatório, devendo dar oportunidade ao entrevistado de expandir os temas abordados.

2.5. Procedimentos para a recolha e análise de dados

Numa primeira fase do trabalho, procedemos à recolha da informação constante nos documentos oficiais do agrupamento, escola e turma, nomeadamente o Projecto Educativo do Agrupamento (PEA), do Projecto Educativo de Escola (PEE) e do Projecto Curricular de Turma (PCT), permitindo-nos aperceber do funcionamento do Agrupamento, da escola e da turma, na qual se inseriu o nosso projecto de intervenção. A pesquisa documental permitiu-nos igualmente recolher informações sobre o percurso escolar dos alunos, assim como o seu ambiente sócio-económico.

Após a recolha de dados da pesquisa documental, procedemos então à realização de um teste de avaliação diagnóstico em português e outro teste de avaliação diagnóstico de português língua não materna, disponibilizado pela DGIDC apenas a alguns alunos considerados como não falantes de português procedendo à respectiva cotação das questões, avaliação qualitativa e quantitativa dos testes de avaliação diagnóstica realizados em português (cf. apêndices XIII, XIV).

A professora referiu que o teste de avaliação diagnóstica não teria qualquer influência na avaliação final de período, seria apenas para diagnosticar quais as áreas que requereriam a intervenção educativa. A professora referiu ainda que os testes foram construídos segundo os objectivos programáticos do Português, sendo posteriormente avaliado " o resultado obtido pelo indivíduo ou pelo grupo pela sua maior ou menor distância em relação aos critérios substantivos predefinidos" (Afonso, 2005: 107).

Seguidamente, visto que sentimos necessidade de identificar quais as escolhas para elaboração de grupos tendo em conta o nosso projecto de investigação, efectuámos, então, a técnica de sociometria com a aplicação de um questionário constituído por três critérios com três indicações de resposta e uma rejeição, adaptado de Estrela (1994:382) (cf. Anexo II). Tendo em conta as indicações do mesmo autor, o teste foi explicado previamente de modo a motivar os alunos para o preenchimento do mesmo, garantindo a confidencialidade das respostas, incentivando os alunos para respostas livres, sinceras e individuais, sem influências dos colegas.

O primeiro critério correspondeu às escolhas e rejeição de alunos para partilharem a mesma carteira. O segundo critério pretendeu que os alunos escolhessem e rejeitassem colegas para trabalharem em grupo. O último critério disse respeito às escolhas e rejeição relativas a actividades lúdicas nos intervalos.

A professora referiu ainda que o teste não teria qualquer classificação, destinando-se a um trabalho de investigação.

Tendo em conta a dinâmica do grupo e a formação de grupos de modo a fomentar o trabalho cooperativo, tornou-se necessário inferir quais os colegas que gostavam de trabalhar em conjunto, propiciando uma melhor aprendizagem escolar. Deste modo, os testes sociométricos são de extrema importância para a estruturação do grupo.

Para melhor compreendermos a realidade do grupo, a sua dinâmica e as possíveis medidas educativas de melhoria da situação, tornou-se necessário proceder à técnica de entrevista (cf. apêndices VII, VIII, IX) com a professora do apoio educativo tentando inferir alguns aspectos relacionados com a dinâmica da turma e as dificuldades maiores dos alunos. Pretendeu-se também, consubstanciar a necessidade de intervenção ao nível do português língua não materna. Deste modo, seguindo as indicações de Estrela (1994) procedemos à elaboração e estruturação de uma entrevista semi-directiva, realizando o guião de entrevista, adaptado de Estrela (1994: 343), definindo objectivos para o desenvolvimento da entrevista.

Contudo, houve a preocupação de permitir que a entrevistada fornecesse informação. Posteriormente procedeu-se à elaboração do protocolo da entrevista, tendo em conta o modelo veiculado por Estrela (1994: 348), onde se definiram categorias e subcategorias de modo a melhor analisar as informações obtidas. Os dados obtidos foram cuidadosamente analisados tendo em conta os objectivos específicos da entrevista e as categorias e subcategorias previamente definidas, referentes à caracterização da turma, nomeadamente à dinâmica do grupo e às dificuldades mais significativas dos alunos.

No final do ano lectivo, procedeu-se a uma nova entrevista à professora do apoio educativo de modo a proceder à sua avaliação do projecto de intervenção, tendo em conta as sessões de intervenção (cf. apêndices X, XI, XII).

Na fase final do projecto de intervenção realizámos novamente os testes sociométricos (cf. Apêndices V, VI) de modo a verificar se havia mudanças de atitude face ao grupo, dentro do mesmo processo acima referido, com as mesmas questões e elaborámos o teste de avaliação final em língua portuguesa (cf. apêndice XIV) para verificar se tinham ocorrido melhorias significativas ao nível do Português.

Capítulo III - Caracterização da situação em que se interveio

3.1. Caracterização dos contextos geográfico e social

Para desenvolver um Projecto de Intervenção é imprescindível caracterizar o contexto geográfico e social da situação em se intervém. Deste modo, tendo em conta as informações retiradas do Projecto Educativo de Agrupamento (PEA) e do Projecto Educativo de Escola (PEE), a escola situava-se no Concelho de Sintra, na freguesia do Cacém, uma das quatro que compõem a cidade de Agualva-Cacém, categoria a que foi elevada através da Lei n.º 34/2001, de 12 de Julho.

O Cacém, à semelhança de muitas outras localidades da Área Metropolitana de Lisboa, cresceu demograficamente de uma forma muito acentuada nas últimas seis décadas do século XX. Actualmente, conta com mais de 85 000 habitantes.

Entre as décadas de 1940 e 1970, esse crescimento demográfico deveu-se essencialmente ao êxodo rural e, a partir de 1974, ao retorno de portugueses das antigas colónias. Nas últimas duas décadas, registou-se a chegada de milhares de imigrantes, primeiro dos PALOP, mais recentemente de países do leste europeu e do Brasil.

Em paralelo com o aumento populacional, o consumo de espaço para construção residencial fez-se a um ritmo muito elevado e desordenado.

A cidade de Agualva-Cacém continua a evidenciar uma forte dependência funcional em relação à cidade de Lisboa, não só porque é aí que a maioria da população desenvolve a sua actividade profissional, o que origina fortes movimentos pendulares diários, rodoviários e ferroviários, mas também pela fraca presença de equipamentos descentralizados de desporto, lazer e cultura. A dissociação entre o local de residência e de emprego reforça a polarização, origina problemas de acessibilidade, contribui para a dificuldade de autonomização da localidade e reduz, quantitativa e qualitativamente, o tempo que os pais dedicam aos filhos.

Todos estes factores, aliados ao progressivo envelhecimento da população, fazem de Agualva-Cacém uma cidade descaracterizada, com baixa qualidade de vida.

3.2. Caracterização do contexto escolar

Tendo em conta a pesquisa documental do PEA, do PEE e do PCT, caracterizámos a escola, sendo que se situava no Cacém, concelho de Sintra, distrito de Lisboa e era formada por um edifício com oito salas de aula distribuídas por dois pisos, uma sala para Laboratório/Audiovisuais, uma sala para Biblioteca / Informática, sanitários diferenciados para rapazes e raparigas, um gabinete para a Coordenação de Escola, uma sala para a Educação Especial, uma sala de Professores, um gabinete para as Assistentes Operacionais, um refeitório, uma cozinha anexada ao refeitório e um ginásio com três gabinetes interiores com duas casas de banho incorporadas que servem de locais de arrumação.

No exterior da escola existia um espaço de recreio, um campo de jogos, uma portaria, alguns canteiros ajardinados e um pavilhão pré - fabricado onde funciona o A. T. L. (Actividades de Tempos Livres).

A população escolar era constituída por 338 alunos, havendo 14 professores com turma, 2 professores de Apoio Sócio Educativo e 1 professora da Educação Especial. O pessoal não docente era constituído por 6 assistentes operacionais, 1 tarefeira, 2 porteiros e 4 funcionárias da cozinha.

3.3. Caracterização do grupo/ turma

A turma era constituída por 22 alunos, sendo 13 rapazes e 9 raparigas. Sete dos alunos frequentavam o 3º ano de escolaridade e quinze frequentavam o 4º ano de escolaridade.

As idades dos alunos variavam entre os 8 e os 14 anos de idade e estavam inseridos maioritariamente num meio socioeconómico médio - baixo.

Doze destes alunos, provenientes de famílias com bastantes dificuldades financeiras, beneficiaram de Auxílio Económico estando 8 abrangidos pelo escalão A e 4 pelo escalão B.

A turma tinha 14 alunos com ascendência africana, 5 de ascendência brasileira e 3 de ascendência lusa. Dos 22 alunos, 16 tinham nacionalidade estrangeira. Deste modo, 2 alunos nasceram em Angola, 5 em Cabo Verde, 3 na Guiné (Bissau, Conacri e

Equatorial), 1 em S. Tomé, 5 no Brasil e 6 em Portugal, sendo de referir que 3 destes alunos os pais eram de origem africana, falando no seu ambiente familiar outra língua que não o português. Deste modo, apenas 3 alunos tinham ascendência portuguesa.

A turma tinham 5 alunos cuja língua materna não é a Língua Portuguesa, embora a maioria dos alunos falassem em ambiente familiar e social, crioulo, fula, espanhol, dado que existiam 14 alunos com ascendência africana. Salienta-se o facto de apenas 3 alunos terem origem portuguesa. Por outro lado, os alunos brasileiros inseridos nesta turma falavam o Português do Brasil (PB), logo em termos de sintaxe e semântica revelavam dificuldades na utilização do Português Europeu (PE).

3.4. Caracterização dinâmica

Procedendo à análise das matrizes sociométricas (cf. Apêndices I-VI) poderemos afirmar que em geral, no início do ano lectivo, os alunos do sexo masculino escolheram-se entre si, assim como as alunas também se escolheram entre si. Embora tenha havido algumas escolhas pelo sexo oposto, a grande maioria dos alunos preferia trabalhar e brincar com colegas do mesmo sexo. Houve dois alunos do sexo masculino que foram mais escolhidos, talvez por serem os que têm melhores resultados escolares e que são considerados líderes da turma. Em relação às alunas, houve duas alunas que foram mais escolhidas pelos motivos acima referidos em relação aos alunos e houve apenas um aluno que não foi escolhido por ninguém.

Em relação às rejeições houve um aluno que foi mais rejeitado devido a ser um pouco conflituoso com os colegas e houve cinco alunos que não foram rejeitados por ninguém, sendo eles três raparigas e dois rapazes. Um dos alunos mais escolhido foi também aquele que não foi rejeitado. Em relação às meninas, nenhuma das meninas que não foram rejeitadas, corresponde às escolhas acima referidas. Salientamos ainda o facto dos alunos se rejeitarem também consoante o sexo, isto é, as meninas rejeitam os meninos e vice-versa.

Em relação à reciprocidade de escolhas, de um modo geral houve bastante reciprocidade, nomeadamente nas escolhas entre alunos do mesmo sexo demonstrando que as amizades entre os alunos estão bem vincadas. Relativamente à reciprocidade nas rejeições, houve reciprocidade em relação a oito alunos sendo estas rejeições do sexo oposto.

Sendo professora da turma e tendo contacto privilegiado com o grupo, nomeadamente na sala de aula e no pátio da escola em situação de recreio, constatámos que efectivamente os alunos brincavam em pequenos grupos, formados consoante o sexo. Os rapazes jogavam futebol e as meninas conversavam sentadas nos bancos. A turma relacionava-se bem embora tenha havido pequenos conflitos entre rapazes e raparigas ao longo do ano.

Tendo em conta a entrevista realizada à professora do apoio educativo, será de referir que no início do ano lectivo, os alunos apenas se juntavam segundo o mesmo sexo. Ao longo do ano, as relações interpessoais foram-se intensificando, verificando-se no final do ano que todos os alunos, mesmo fora da escola se davam bem, conversando e jogando uns com os outros, independentemente do sexo ou idade, tendo como base a análise dos testes sociométricos (cf. Apêndices V, VI). A entrevista à professora do apoio educativo (cf. Apêndice VII-IX) teve ainda como objectivo caracterizar a turma, assim como as suas maiores dificuldades e as medidas educativas de superação dessas mesmas dificuldades.

3.5. História compreensiva dos alunos e dos seus percursos escolares

De acordo com as informações do PCT, dos vinte e dois alunos, onze (11) alunos frequentaram o ensino pré-escolar. Relativamente às retenções, existiam cinco alunos com retenções, sendo que dois (2) tiveram retenção apenas no 4º ano, um (1) aluno teve retenção no 2º ano e no 4º ano, um (1) aluno teve uma retenção no 2º ano e outro aluno teve duas retenções no 2º ano.

Dos vinte e dois alunos, existiam onze (11) alunos que residem em Portugal há menos de 5 anos e um (1) que residia há cerca de 9 anos. Um dos alunos, devido a problemas de saúde esteve um ano sem estudar.

Dois (2) alunos encontravam-se ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, alíneas a), b), d) e f), apesar de não terem tido apoio especializado no corrente ano lectivo.

Relativamente às habilitações académicas dos Encarregados de Educação (EE) face à escola, salienta-se o facto de apenas um EE possuir licenciatura, quatro (4) o 12º

ano de escolaridade, dois (2) o 11º ano e todos os outros tinham habilitações até ao 4º ano.

3.6. Nível de competências no início da intervenção

Através da avaliação diagnóstica em Português e em Português língua não materna, verificámos que as maiores dificuldades da turma se situavam ao nível do Português como língua não materna, nomeadamente ao nível da expressão escrita e da comunicação e compreensão oral.

Dos cinco (5) alunos aos quais foram aplicados os testes diagnósticos em Português língua não materna, quatro (4) situaram-se no nível de proficiência linguística A2 (nível inicial) e um (1) situou-se no nível C1 (nível avançado). Aos outros 13 alunos que não dominavam o Português não foi realizado o teste acima indicado dado que segundo orientações do Ministério não se enquadravam nos alunos não falantes de Português.

Salientamos novamente o facto de nesta turma apenas existirem três alunos com ascendência portuguesa e que apesar dos dezoito alunos não terem estado contemplados todos como não falantes do Português, não dominavam a língua portuguesa, quer ao nível da oralidade, nas componentes da expressão e compreensão assim como ao nível da expressão e compreensão escrita (cf. Apêndice XIII).

Capítulo IV - Plano de Acção

4.1. Pressupostos teóricos

O projecto de intervenção incidiu essencialmente em duas vertentes:

- a vertente académica, na aquisição de competências em língua portuguesa;

- a vertente multicultural, tendo como base o trabalho em a pares e em pequeno grupo e o trabalho cooperativo.

Deste modo, a intervenção foi realizada sempre tendo em conta o trabalho cooperativo em função da aprendizagem do Português, utilizando estratégias diversificadas. Estas tiveram como base os pressupostos teóricos da escola inclusiva, na perspectiva que todos os alunos aprendem com todos, de modo a fomentar o respeito pela multiculturalidade.

O presente trabalho pretendeu, além de ter como objectivo principal a intervenção ao nível do Português língua não materna, demonstrar que ao nível dos sistemas de ensino, o processo de aprendizagem apenas terá sucesso se a escola caminhar numa perspectiva inclusiva, isto é, independentemente de qual o tema ou área a trabalhar, se houver inclusão, se houver uma pedagogia centrada nos princípios da inclusão, haverá maior sucesso escolar, sendo um dos principais desafios do sistema de ensino que deverá ensinar e educar todos os alunos independentemente da sua cor, raça cultura ou deficiência como é afirmado por Sanches (2005).

Deste modo, para efectivar a educação inclusiva é necessário que as escolas sejam " abertas a todos, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades", de modo a encontrar respostas educativas adequadas à diversidade cultural (Roldão, 2003 citado por Sanches, 2005: 132). Com efeito, torna-se necessário que o professor organize o espaço e o tempo de aprendizagem em função do grupo, visto que os alunos deverão aprender no grupo e com o grupo, numa dinâmica de trabalho cooperativo (Sanches, 2005).

Tendo em conta o trabalho cooperativo como estratégia privilegiada no processo de ensino e aprendizagem dada a heterogeneidade da turma acima referida, pretendeu-se passar de uma aprendizagem competitiva para a cooperação, "

privilegiando o incentivo do grupo em vez do incentivo individual", de modo a incentivar a cooperação entre os alunos quer a nível escolar como a nível social (Sanches, 2005: 134). Com efeito, dadas as características da turma, pretendeu-se que através da socialização e do trabalho de grupo, os alunos conseguissem ter maior respeito pela multiculturalidade e pela diferença.

Ao dividir a turma em pequenos grupos, promovendo o trabalho cooperativo, na distribuição dos alunos em pequenos grupos, responsabilizando todos os alunos pelo trabalho desenvolvido, será construído " o clima favorável ao desenvolvimento da igualdade de oportunidades para todos e para cada um dentro do grupo" (Sanches, 2005: 134).

Os alunos ao se aperceberem que todos irão usufrui do desempenho uns dos outros, esforçar-se-ão por conseguir obter o melhor desempenho possível, fazendo com que haja na turma fortes ligações de entreajuda.

Com a aprendizagem cooperativa, nos sistemas de ensino "todos saem a ganhar", dado que se se promover esta estratégia educativa, levando à autonomização dos alunos, o professor disponibilizará mais tempo para intervir com os alunos que revelam maiores dificuldades, tendo apenas de dedicar mais tempo para a planificação das actividades (Sanches, 2005).

A aprendizagem com os pares, como é referida pela mesma autora (2005), fomenta não só novas aprendizagens mas também o próprio desenvolvimento dos alunos, sendo uma perspectiva que deverá ser adoptada numa escola que se pretende que seja para todos, independentemente das suas diferenças físicas ou culturais.

Tendo em conta que nesta escola impera a diversidade e multiculturalidade, o professor deverá, segundo Meijer (2003, citado por Sanches, 2005:136), definir " objectivos bem determinados, métodos de ensino/aprendizagem alternativos, um ensino flexível e a constituição de subgrupos", devendo haver cada vez mais nas escolas flexibilidade do currículo de modo a se adaptar as práticas pedagógicas à turma que se lecciona (Leitão, 2006).

A mudança de atitude do professor face à diversidade, segundo os autores acima referidos, constituirá um desafio à sua capacidade de adaptação à turma, de modo

a desenvolver metodologias que promovam o sucesso educativo de todos os alunos. Deste modo, o presente projecto favoreceu o trabalho a pares e em pequeno grupo como principal estratégia de desenvolvimento das actividades, tentando desencadear nos alunos o sentido de cooperação e respeito pela multiculturalidade, aliado ao desenvolvimento de competências académicas em Português língua não materna.

4.2. Planificação, realização e avaliação da Intervenção

Tendo em conta os objectivos definidos para esta intervenção, nomeadamente a aquisição de competências académicas em Língua Portuguesa e o respeito pela multiculturalidade, pretendemos fomentar e desenvolver nos alunos atitudes de cooperação e entreajuda. Deste modo, procedemos à planificação cuidada por sessões tendo baseado toda a nossa intervenção em estratégias e práticas inclusivas assentes no trabalho a pares e em pequeno grupo e na aprendizagem cooperativa com o intuito de proporcionar ambientes de inclusão social e de respeito pela multiculturalidade.

4.2.1. Planificação Global da Intervenção

Tendo em conta os objectivos definidos anteriormente, tivemos a necessidade de definir objectivos gerais e específicos assim como estratégias e recursos. No seguinte quadro apresentamos a planificação global da intervenção.

Quadro 2 – Planificação Geral da Intervenção

Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Actividades/estratégias	Recursos	Avaliação	Calendarização
- Aumentar o nível de competências académicas a nível da Língua portuguesa	- Aumentar o campo lexical	- Identificação e leitura, em trabalho a pares ou em pequeno grupo, de palavras novas, em textos, histórias ou através de actividades de cariz funcional; - Escrita de frases e de pequenos textos, a pares e em pequeno grupo, a partir dos novos vocábulos aprendidos; - Comunicação à turma das frases ou dos textos elaborados, através do porta-voz de cada grupo; - Organização, em grupo, de um ficheiro com as palavras aprendidas.	**Humanos:** - Alunos - Prof. Titular - Prof. Apoio Educativo -Assistente operacional **Espaciais:** - Sala de aula - Supermercado - Palco da escola **Materiais:** -Material escolar diverso, folhas, canetas, lápis de cor, cartolinas… - Loto de imagens e de adivinhas - Quadros eléctricos	- Fichas de trabalho; - Fichas de Avaliação; - Ficha de avaliação da intervenção dos alunos; -Trabalhos realizados (cartazes, maqueta…).	De 15 de Abril de 2009 a 18 de Junho de 2009
	- Desenvolver o nível de competências no âmbito da leitura	- Leitura individual de textos e histórias, produzidos em pequenos grupos; - Elaboração, a pares, de questões sobre um texto ou uma história; - Comunicação das respectivas questões à turma, através do porta-voz; - Elaboração, a pares, das respostas às questões colocadas.			
	- Desenvolver o nível de competências no âmbito da escrita	- Escrita de palavras, frases e de pequenos textos, a pares ou em pequeno grupo, a partir de actividades de cariz funcional; - Escrita de textos produzidos no computador; - Realização, em grupo, de histórias em banda			

		desenhada, a partir dos textos produzidos.	temáticos		
Respeitar as diferenças linguísticas e culturais, promovendo a multiculturalidade	- Conhecer culturas diferentes	- Identificação, em pequenos grupos, de aspectos culturais relacionados com a alimentação, através do relato dos elementos de cada grupo; - Transmissão à turma, pelo porta-voz de cada grupo, dos aspectos que o mesmo destacou; - Pesquisa na internet e em livros, a pares e em pequeno grupo, de aspectos culturais próprios das diferentes culturas dos alunos que pertencem à turma; - Realização de trabalhos, em grupo, que enfoquem diferenças linguísticas e culturais.	- Fichas de trabalho - Rádio; guitarra		

4.2.2. Planificação a curto prazo (por actividade)

Da planificação global da intervenção, definimos a planificação a curto prazo que apresentamos seguidamente. Cada sessão teve a duração de 90 minutos e ocorreu no período compreendido entre 15 de Abril de 2009 e 18 de Junho de 2009, conforme apresentaremos nos seguintes quadros.

1ª Actividade – Cartaz sobre vários países (Angola, Brasil, S. Tomé e Príncipe, Cabo Verde e Portugal)

Tendo em conta as características desta turma enunciadas anteriormente, iniciámos a nossa intervenção a partir de actividades de cariz funcional que facilitassem a interacção entre os alunos. Deste modo e dada a multiculturalidade existente nesta turma, procurámos mostrar aos alunos a cultura, gastronomia e sociedade de alguns países de onde são oriundos os alunos desta turma. Deste modo, através de pesquisas feitas em casa junto dos familiares e pesquisas na internet em pequenos grupos, foi solicitado aos alunos a realização e apresentação de cartazes contendo informações relativas a esses países. Os alunos pesquisaram e organizaram toda a informação, escolhendo qual a mais relevante para dar a conhecer a realidade de cada país, nomeadamente a geografia, demografia, gastronomia e curiosidades. No final da apresentação dos cartazes, os alunos cantaram o hino dos seus países.

Quadro 3 – 1ª Actividade – Cartaz sobre vários países (Angola, Brasil, S. Tomé e Príncipe, Cabo Verde e Portugal)

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES/ ESTRATÉGIAS	RECURSOS	AVALIAÇÃO	CALENDARIZAÇÃO
Perceber a importância da cooperação	-Respeitar o trabalho dos outros - Cumprir a sua tarefa	- Organização dos alunos por grupos tendo em conta as suas nacionalidades; -Identificação, em grupo, e aspectos ligados ao país de origem; -Distribuição de tarefas, por grupo e por cada um dos alunos de cada grupo;	**Materiais:** Computador, internet, folhas de papel, cartolina,	Auto e hetero-avaliação	

	- Ajudar os outros - Respeitar as diferenças culturais, sociais e linguísticas	-Organização dos grupos, de modo a dar sequência ao trabalho; - Elaboração de cartazes multiculturais.	canetas e lápis de cor, cola, tesoura,… **Humanos:** - Prof. Titular - Alunos - Prof. Apoio Educativo **Espaciais:** Sala de aula	Cartaz	Dia 15 de Abril de 2009 (90m + 90m)
Desenvolver competências a nível da escrita	- Recolher informação relevante - Seleccionar a informação - Organizar correctamente textos seleccionados	- Recolha e selecção de informação junto dos familiares e internet. - Elaboração do cartaz através de recolha e colagem de imagens e pequenos textos			
Desenvolver competências ao nível da leitura	-Ler correctamente - Ler para o grande grupo o trabalho produzido	-Apresentação do trabalho realizado (cartaz) ao grande grupo, por parte de todos os elementos do grupo.			

Descrição, Reflexão e Avaliação da 1ª actividade

Esta actividade teve início com um diálogo nos quais os alunos deram conhecimento uns aos outros dos seus países de origem, tendo em conta a demografia, geografia, gastronomia, entre outros. Seguidamente os alunos foram divididos em grupos de quatro a cinco elementos, tendo em conta a sua nacionalidade. Aos alunos foi solicitado, no dia anterior, que recolhessem informação junto dos seus familiares ou pela internet acerca dos seus países de modo a facilitar o trabalho a desenvolver.

A pares, os alunos procederam à recolha na internet de novas informações de modo a completar as já adquiridas anteriormente, enquanto os outros elementos do grupo recortavam os documentos trazidos de casa. Juntando-se aos grupos, foram seleccionando a informação mais pertinente, organizando-a na cartolina fornecida pela professora.

Iniciaram a elaboração do cartaz com a colagem da documentação e distribuição das partes de apresentação ao grande grupo. Posteriormente, apresentaram os trabalhos ao grande grupo, entoando no final o hino de cada país (cf. Apêndice XVII). No final, fez-se a avaliação, a qual implicou que cada grupo, através do seu porta-voz, rememorasse o que tinha sido feito e avaliasse o trabalho de cada grupo. Procedeu-se, então, à auto e à hetero-avaliação.

Esta actividade teve particular importância porque por um lado, permitiu introduzir o nosso plano de intervenção e por outro lado, permitiu desenvolver o respeito pela multiculturalidade existente na turma.

Tendo em conta a avaliação desta actividade e dados os objectivos gerais e específicos propostos na planificação, poder-se-á concluir que por um lado permitiu o envolvimento da família no início da intervenção na medida em que colaboraram na ajuda da recolha de informação referente a cada país de origem, por outro lado, permitiu que os alunos conhecessem um pouco mais da cultura e da sociedade de outros países, respeitando as diferenças existentes.

Os alunos trabalharam activamente na elaboração dos cartazes dado que lhes permitia dar a conhecer aos colegas um pouco da sua pátria. No que diz respeito ao empenho, os alunos mostraram-se muito interessados e participativos visto que tinham uma grande ligação o tema do trabalho de cada grupo, empenhando-se quer individualmente, quer em grupo para que tudo corresse bem.

Relativamente a competências académicas, os objectivos propostos foram atingidos, na medida em que os alunos formam capazes de recolher e seleccionar informação pertinente para a realização do trabalho, compreendendo a informação recolhida. O trabalho foi apresentado aos colegas de forma simples, clara e coerente.

Para finalizar, dos vinte e dois alunos da turma, dez alunos classificaram a actividade com Muito bom, oito com Bom e três com Satisfaz (cf. Apêndice XVI).

2ª Actividade – Confecção de um bolo

Planificámos para segunda actividade, a confecção de um bolo, partindo do princípio que o bolo é um alimento e uma iguaria comum a todas as culturas. Deste modo, iniciámos a actividade com um pequeno diálogo, recordando os países de origem dos alunos e que iguarias existiam em cada um dos países. Orientámos então o diálogo procurando saber que ingredientes poderiam ser utilizados na confecção de um bolo. Embora tivéssemos decidido fazer um bolo de chocolate e coco, que nos possibilitava estabelecer um ponto com países de origem de alguns dos alunos, orientámos o diálogo de modo a que fossem estes a enunciar estes ingredientes.

Quadro 4 - 2ª Actividade – Confecção de um bolo

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES/ ESTRATÉGIAS	RECURSOS	AVALIAÇÃO	CALENDARIZAÇÃO
Perceber a importância da cooperação	- Respeitar o trabalho dos outros - Cumprir a sua tarefa - Ajudar os outros	- Organização dos alunos por grupos tendo em conta as escolhas sociométricas; - Identificação, em grupo, dos ingredientes a utilizar; - Distribuição de tarefas, por grupo; - Distribuição de tarefas por cada um dos alunos de cada grupo; - Organização dos grupos, de modo a dar sequência ao trabalho; Confecção do bolo em pequeno e grande grupo.	**Materiais:** Computador, internet, folhas de papel, lápis e canetas de cor, ingredientes para o bolo; "cloche", ficha de trabalho	Auto e hetero-avaliação Fichas de trabalho	Dia 22 de Abril de 2009 (90m)
Desenvolver competências a nível da leitura	- Ler palavras novas	- Selecção, a pares, dos ingredientes e dos utensílios encontrados na receita do bolo; - Leitura individual das palavras, primeiro a pares e,			

		posteriormente, em pequeno grupo; - Leitura da receita do bolo.	**Humanos:** - Prof. Titular - Alunos - Prof. Apoio Educativo **Espaciais:** Sala de aula		
Desenvolver competências a nível da escrita	- Escrever palavras novas - Escrever a receita do bolo no computador	- Escrita e ilustração das palavras desconhecidas, encontradas na receita do bolo e de outros utensílios e ingredientes utilizados na cozinha numa ficha de trabalho; - Escrita de frases alusivas ao tema; - Tradução de vocábulos para a língua de origem; - Escrita da receita do bolo no computador, a partir do modelo dado pela professora (trabalho em grupo); - Impressão da receita; - Ilustração, em grupo, da receita elaborada por cada grupo, destacando o chocolate e o coco.			

Descrição, Reflexão e Avaliação da 2ª actividade

Os alunos foram distribuídos por grupos de quatro ou cinco elementos, respeitando as escolhas feitas aquando da realização do teste sociométrico. Após a explicação que lhes foi dada relativamente ao que iríamos fazer e depois de termos seleccionado o chocolate e o coco, explanando a sua proveniência, a sua importância na alimentação em função dos componentes que contêm e de termos dado voz a alunos que, provenientes do Brasil, estão muito familiarizados com o coco, iniciámos os preparativos para a confecção do bolo.

A cada grupo e a cada aluno desse grupo foi atribuída uma tarefa: medir os ingredientes, separá-los, adicioná-los, misturá-los e mexê-los. Posteriormente, a professora juntou a mistura de bolo de todos os grupos, colocou-a na forma e seguidamente na "cloche". Depois, enquanto o bolo cozia, os alunos passaram para as actividades mais relacionadas com as aprendizagens académicas. Os alunos procederam ao preenchimento da ficha onde constava a receita do bolo e os utensílios e os ingredientes utilizados (cf. Apêndice XVIII). Nesta ficha os alunos teriam de legendar e ilustrar os ingredientes e objectos utilizados nesta sessão.

Depois de rememorar os passos realizados e de escrever no quadro as palavras relativamente aos ingredientes que os alunos identificaram na ficha, distribuímos uma outra ficha de trabalho, que tínhamos previamente elaborado, a cada um dos alunos. Estes, agora organizados a pares, segundo as escolhas evidenciadas no sociograma, fizeram a leitura da ficha, seleccionando cada par, novos ingredientes e utensílios utilizados na cozinha e ilustraram-nos. Posteriormente traduziram esses vocábulos para a língua de origem.

Depois da sua leitura, cada par juntou-se a outros, formando grupos. As palavras foram novamente lidas e, seguidamente, escritas por cada um dos alunos (cf. Apêndice XVIII). Em grupo e, com cada uma das palavras, organizaram uma frase, que escreveram e, posteriormente, através do porta-voz designado pela professora, comunicaram à turma a frase e as palavras novas quer em português quer nas suas línguas de origem.

Cada grupo leu a receita do bolo, que foi, em seguida, escrita em computador pelo porta-voz de cada grupo posteriormente impressa. A tarefa seguinte consistiu na decoração da receita, com destaque para o chocolate e para o coco.

No final, fez-se a avaliação, a qual implicou que cada grupo, através do seu porta-voz, rememorasse o que tinha sido feito. Procedeu-se, então, à auto e à hetero-avaliação.

Do nosso ponto de vista, esta sessão foi importante. Os alunos estiveram empenhados numa actividade que pensámos poder ser gratificante, não só pelos aspectos lúdico e prático que tinha, como pela valorização que foi dada a ingredientes que provêm de países de onde

alguns deles ou os seus pais são naturais. Os alunos mostraram-se interessados, sendo que todos colaboraram na elaboração do bolo. No final da actividade comeram o bolo.

Tendo em conta a avaliação da actividade, poder-se-á afirmar que os objectivos gerais e específicos foram cumpridos na medida em que ao nível da cooperação, todos os alunos participaram e mostraram-se cooperantes com os outros elementos do grupo, tendo compreendido que todos trabalharam para atingir um determinado fim. Perceberam que deveriam respeitar os outros membros do grupo e encararam a actividade como um trabalho cooperativo.

Ao nível das aprendizagens académicas, os alunos aumentaram o seu campo lexical no que diz respeito aos alimentos e utensílios utilizados na cozinha, ouviram e leram novas palavras permitindo-lhes identificar os sons mais ocorrentes da nossa língua de modo a aperfeiçoarem a sua dicção. Ao nível da escrita, escreveram novas palavras e a receita, permitindo-lhes aperfeiçoar a técnica da escrita e nomeadamente nos “ casos especiais” do Português.

Os objectivos foram cumpridos, na medida em que houve efectivamente cooperação entre os alunos como mini-grupos e como grande grupo, além de que a língua portuguesa foi desenvolvida de acordo com a planificação que tínhamos elaborado.

Para finalizar, dos vinte e dois alunos da turma, vinte alunos classificaram a actividade com Muito bom e dois com Satisfaz (cf. Apêndice XVI).

3ª Actividade – Ida ao supermercado

Tendo em conta as actividades desenvolvidas anteriormente, esta actividade teve início através de um diálogo com os alunos acerca dos ingredientes utilizados na receita do bolo de chocolate e coco e acerca dos pratos típicos de alguns países. Deste modo, procuramos saber se quiséssemos fazer um prato típico, quais seriam os ingredientes a utilizar, sendo solicitado aos alunos que elaborassem a pares uma lista de compras. Após a realização desta tarefa, a turma foi ao supermercado que se situava à frente da escola.

Quadro 5 – 3ª Actividade – Ida ao supermercado

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES/ ESTRATÉGIAS	RECURSOS	AVALIAÇÃO	CALENDARIZAÇÃO
Perceber a importância da cooperação	- Respeitar o trabalho dos outros - Cumprir a sua tarefa - Ajudar os outros - Colaborar activamente na realização de um trabalho comum	- Elaboração de um cartaz em trabalho de grupo alusivo à actividade " Ida ao supermercado"; - Organização dos alunos por grupos tendo em conta as escolhas sociométricas; - Distribuição de tarefas, por grupo; - Distribuição de tarefas por cada um dos alunos de cada grupo; - Participação na realização do trabalho em grupo.	**Materiais:** Computador, internet, folhas de papel, cartolina, canetas e lápis de cor, cola, tesoura,… **Humanos:** - Prof. Titular - Alunos - Prof. Apoio Educativo **Espaciais:**	Auto e hetero-avaliação Receita	Dia 4 de Maio de 2009 (90m+ 90m)
Aumentar o campo lexical	- Aumentar o vocabulário referente à alimentação	- Ida ao supermercado; -Reconhecimento de palavras novas relativas à alimentação			

Desenvolver competências a nível da escrita	-Escrever novas palavras - Escrever um texto dramático	- Ida ao supermercado; - Recolha e escrita do maior número de palavras relativas a produtos que se vendem no supermercado. - Ilustração e legenda das palavras aprendidas. - Cópia de receitas de pratos típicos; - Elaboração de um livro de receitas; - Elaboração de um texto dramático (situação de compra e venda).	Sala de aula, supermercado		
Desenvolver competências ao nível da leitura	- Ler com entoação -Analisar situações comunicativas decorrentes do quotidiano - Dramatizar um texto	- Leitura e dramatização de um texto elaborado pelos alunos, a pares (situação de compra e venda).			

Descrição, Reflexão e Avaliação da 3ª actividade

Esta actividade teve início com um breve diálogo acerca dos ingredientes utilizados na confecção do bolo anteriormente feito. Os alunos referiram ainda, segundo diálogo orientado, alguns alimentos de pratos típicos dos seus países de origem. Seguidamente, foi explicada aos alunos a actividade, sendo feita a distribuição dos pares e de folhas de papel por todos os alunos. Foi ainda solicitado aos alunos que, a pares, elaborassem uma lista de compras tendo em conta esses pratos típicos. Como o supermercado era mesmo em frente da escola, os alunos deslocaram-se até ao supermercado a pé sob a supervisão da professora titular, da professora do apoio sócio educativo e de uma assistente operacional.

À porta do supermercado, a professora explicou algumas regras de funcionamento do supermercado e como ia a turma toda ao mesmo tempo, os alunos deveriam fazer o mínimo de barulho possível.

Posteriormente, a professora dividiu a turma em 3 grupos e cada um foi com um adulto.

Os alunos continuaram a visita, registando na sua língua de origem o nome dos produtos existentes no supermercado que necessitariam para fazer a sua receita, escrevendo-os na folha de papel.

Após 30 a 40 minutos de visita ao supermercado, os alunos regressaram à escola e procederam ao registo e ilustração das palavras numa lista de palavras. Posteriormente, a pares, os alunos pesquisaram na internet pratos típicos e escreveram uma receita, segundo um modelo dado pela professora e ilustraram-na livremente (cf. Apêndice XVIX). Da compilação de todas as receitas elaboraram um livro de receitas.

Para finalizar a actividade, os alunos escreveram um pequeno texto dramatizando uma situação de compra e venda, tendo cada grupo demorado cerca de 10 minutos na sua representação. Os grupos dramatizaram as seguintes situações de compra e venda: venda na padaria, no talho, na frutaria, na peixaria e na mercearia.

Esta actividade despertou nos alunos alguma excitação, visto que iam sair do espaço de sala de aula. Quando chegaram à sala, começaram a actividade escrevendo e desenhando os produtos que tinham assinalado e copiando a receita do prato típico. Esta actividade entusiasmou os alunos devido à troca de experiências entre eles. Nesta actividade, os alunos demonstraram bastante respeito pelas diferenças linguísticas dos colegas no que diz respeito aos alimentos de cada país.

Tendo em conta a avaliação da actividade, os objectivos gerais e específicos propostos foram atingidos visto que no que diz respeito à cooperação, todos colaboraram nas actividades propostas com empenho e interesse. Relativamente às competências académicas com esta actividade, os alunos adquiriram mais vocabulário relacionado com a alimentação, produziram pequenos textos com relativo domínio dos processos de encadeamento de ideias, do vocabulário e da ortografia e dramatizaram-nos entoando de forma correcta e com a articulação

adequada aos sons mais frequentes do Português. Praticaram ainda a expressão escrita não só com a elaboração do texto dramático mas também com a cópia e escrita de novos vocábulos.

Para finalizar, dos vinte e dois alunos da turma, dois alunos classificaram a actividade com Muito bom e vinte com Bom (cf. Apêndice XVI).

4ª Actividade – Identificação de alimentos originários de outros países

Dando continuidade à primeira actividade e tendo como ponto de partida a ida ao supermercado, procurámos identificar outros alimentos originários de outros países, nomeadamente dos países africanos, do Brasil e de Portugal, através do diálogo com os alunos. Posteriormente, a turma foi novamente dividida em grupos tendo em conta o país de origem dos alunos de modo a que houvesse maior diversidade de alimentos identificados em cada grupo. Seguidamente, os alunos dirigiram-se, a pares, ao computador de modo a pesquisarem na internet outros alimentos.

Quadro 6 – 4ª Actividade – Identificação de alimentos originários de outros países

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES/ ESTRATÉGIAS	RECURSOS	AVALIAÇÃO	CALENDARIZAÇÃO
Perceber a importância da cooperação	-Respeitar o trabalho dos outros -Cumprir a sua tarefa -Ajudar os outros	- Organização dos alunos por grupos tendo em conta as diferentes nacionalidades; -Distribuição de tarefas, por grupo; -Distribuição de tarefas por cada um dos alunos de cada grupo; -Organização dos grupos, de modo a dar sequência ao trabalho.	**Materiais:** Computador, internet, folhas de papel, cartolina, canetas e lápis de cor, cola, tesoura,… **Humanos:** - Prof. Titular - Alunos - Prof. Apoio Educativo **Espaciais:**	Auto e hetero-avaliação	Dia 6 de Maio de 2009 (90m)
Aumentar o campo lexical	- Aumentar o vocabulário referente à alimentação	- Reconhecimento de novas palavras			
Desenvolver competências a nível da leitura	-Ler palavras novas	-Leitura, a pares, de novas palavras relativas à alimentação de outros países; -Apresentação ao grande grupo do cartaz			

		elaborado, através do porta-voz do grupo.	Sala de aula		
Desenvolver competências a nível da escrita	-Escrever palavras novas	-Escrita das palavras referentes aos alimentos encontrados através da pesquisa na internet; -Ilustração, em grupo, dos alimentos encontrados; -Elaboração de um cartaz.			
Respeitar diferentes culturas	- Identificar alimentos de outros países	- Identificação, em grupo, de alimentos originários dos países dos alunos através da pesquisa na internet;			

Descrição, Reflexão e Avaliação da 4ª actividade

Os alunos foram distribuídos em pequenos grupos de quatro a cinco elementos de diferentes países de origem, de modo a diversificar os alimentos identificados. Deste modo, pretendeu-se que cada grupo fosse constituído por alunos de diferentes nacionalidades.

A actividade teve início com um pequeno diálogo acerca da ida ao supermercado, tendo os alunos relembrado a actividade realizada, nomeadamente os alimentos vistos no supermercado. A partir de alguns alimentos e dando destaque à sua origem, os alunos deram a conhecer mais alguns alimentos provenientes dos seus países de origem, descrevendo-os e referindo alguns pratos típicos que poderiam ser feitos com esses alimentos.

Depois de escreverem em folhas brancas alguns desses alimentos, os alunos, a pares, foram pesquisar na internet mais alimentos originários dos seus países, assim como imagens desses mesmos alimentos. Posteriormente, em pequenos grupos, desta vez organizados tendo em conta a mesma nacionalidade, os alunos organizaram um cartaz alusivo aos alimentos de cada país, recortando as imagens dos alimentos e legendando-as.

Para finalizar a actividade, os alunos apresentaram o seu cartaz à turma através do porta-voz de cada grupo, tendo sido realizada a respectiva auto e hetero-avaliação da actividade.

Esta actividade foi particularmente importante para a turma visto que permitiu que os alunos tivessem maior conhecimento sobre a cultura de cada país. Os alunos mostraram-se interessados e empenhados nesta actividade dado que foi valorizada a cultura dos países de onde são originários, promovendo o respeito pela multiculturalidade. Por outro lado, no âmbito da aquisição de competências académicas, os alunos desenvolveram competências não só a nível do Português língua não materna, dado que lhes permitiu a aquisição de novo vocabulário enriquecendo o seu campo lexical, assim como permitiu desenvolver competências ao nível das novas tecnologias de informação, através da pesquisa na internet. Deste modo, os objectivos propostos foram atingidos, tendo sido realizadas as actividades conforme tínhamos previamente planificado.

Para finalizar, dos vinte e dois alunos da turma, três alunos classificaram a actividade com Muito bom e dezasseis com Bom e três com Satisfaz (cf. Apêndice XVI).

5ª Actividade – Visionamento do livro " O espantalho enamorado" em PowerPoint

Tendo em conta que um dos objectivos da intervenção se prende com a aquisição de competências académicas na língua portuguesa, a professora sensibilizou os alunos para a leitura de um livro intitulado " O Espantalho enamorado". Deste modo, após a preparação da sala de aula, iniciámos a actividade com o visionamento em PowerPoint do livro supracitado através da leitura expressiva. Depois da leitura individual de todos os alunos, através do diálogo professor - aluno, procedeu-se à interpretação oral da história tendo em conta as personagens principais, a acção, o tempo e espaço e o desenvolvimento da acção assim como o desfecho da história. Será de referir que cada par de alunos tinha no seu computador Magalhães a história lida em PowerPoint de modo a possibilitar uma melhor interpretação da história ouvida.

Quadro 7 – 5ª Actividade – Visionamento do livro " O espantalho enamorado" em PowerPoint

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES/ ESTRATÉGIAS	RECURSOS	AVALIAÇÃO	CALENDARIZAÇÃO
Desenvolver a competência da leitura	- Utilizar a leitura com a finalidade de enriquecimento do Português - Reter informação a partir de um enunciado oral - Interpretar textos correctamente - Ler correctamente textos produzidos	-Leitura individual do livro " O espantalho enamorado"; -Reconto colectivo da história, através do diálogo professor/alunos; -Realização da ficha de trabalho com perguntas de interpretação do texto; -Leitura/ dramatização, a pares, do diálogo produzido pelos alunos.	**Materiais:** Computador, data show, folhas de papel, ficha de trabalho **Humanos:** - Prof. Titular - Alunos - Prof. Apoio Educativo	Auto e hetero-avaliação Ficha de trabalho	Dia 13 de Maio de 2009 (90m+90m)
Desenvolver competências de escrita	-Escrever frases com correcção ortográfica -Sequenciar correctamente uma história ouvida -Escrever um texto	-Escrita a pares de frases para cada imagem alusiva ao livro " O espantalho enamorado"; - Sequência das imagens e das frases alusivas ao livro; -Escrita, a pares, de um texto em discurso directo			

	correctamente - Escrever um texto no computador	alusivo a um diálogo entre as personagens, no computador Magalhães.	**Espaciais:** Sala de aula		
Perceber a importância da cooperação	- Colaborar activamente na realização de um trabalho comum Ajudar os outros	- Contribuição para a escrita de um texto a pares; - Escrita de um diálogo relativo ao texto abordado.			

Descrição, Reflexão e Avaliação da 5ª actividade

Esta actividade teve início com a leitura individual de uma a duas frases do livro " O espantalho enamorado". Após a leitura do livro, em grande grupo, foi pedido aos alunos que fizessem o reconto oral do livro, relembrando as partes constituintes da história, nomeadamente o tempo, espaço, personagens, desenvolvimento e conclusão. Seguidamente, os alunos procederam à interpretação escrita do texto através de uma ficha de trabalho com questões relacionadas com a interpretação do texto (cf. Apêndice XX). Os alunos procederam ainda ao preenchimento de espaços em ficha de trabalho, traduzindo vocábulos de Português para a sua língua de origem na referida ficha de trabalho. A correcção da ficha foi realizada no quadro com a participação de todos os alunos que, à vez, iam corrigir as respostas.

Dando continuidade à actividade, os alunos, a pares, reconstruíram a história do livro " O espantalho enamorado" através da sequência de imagens. Os alunos procederam à legenda das imagens, através da escrita de frases, assim como pintaram, recortaram e colaram as imagens segundo o desenrolar da acção.

Após a colagem das imagens e escrita das frases, os alunos, a pares, elaboraram um texto que consistia num diálogo entre as personagens principais da história (cf. Apêndice XX), tendo sido relembradas as regras do discurso directo no quadro, tendo os alunos passado para o caderno diário essas mesmas regras. Os alunos realizaram os diálogos no computador Magalhães, tendo sido impressos e expostos na sala de aula no " Cantinho da Escrita".

Quando todos os alunos terminaram o texto, foram ler o seu diálogo, a pares, sendo que cada aluno desempenhava o papel de uma personagem, o Gustavo ou a Amélia. A actividade terminou com a votação da melhor representação e melhor texto elaborado, tendo sido realizada a respectiva auto e hetero-avaliação da actividade.

Tendo em conta a avaliação da actividade, poder-se-á afirmar que ao nível da aquisição de competências académicas, os alunos atingiram os objectivos propostos no que diz respeito à expressão escrita visto que elaboraram frases com correcção ortográfica e semântica, tendo em conta a legenda de imagens, sequenciaram correctamente as imagens a partir da compreensão oral de um texto. Produziram ainda textos dramáticos, com domínio satisfatório dos processos de encadeamento das ideias, do vocabulário mas com algumas incorrecções ortográficas. Desenvolveram ainda competências ao nível da escrita de textos dramáticos, nomeadamente na aquisição e interiorização das regras de discurso directo. Ao nível da expressão oral, os alunos leram os textos produzidos com correcção articulatória nomeadamente ao nível dos sons mais frequentes da língua portuguesa, desenvolvendo a sua competência leitora.

Para finalizar, dos vinte e dois alunos da turma, sete alunos classificaram a actividade com Muito bom, dez com Bom e cinco com Satisfaz (cf. Apêndice XVI).

6ª Actividade – Elaboração da maqueta de uma quinta

Esta actividade teve início com um pequeno diálogo tendo em conta a área vocabular da quinta onde viviam o Espantalho Gustavo e a Amélia, sendo o diálogo orientado para a elaboração de uma lista de palavras relacionadas com a quinta. Rapidamente os alunos construíram uma área vocabular de quinta, tendo sido o mote para a explicação da actividade.

Quadro 8 – 6ª Actividade – Elaboração da maqueta de uma quinta

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES/ ESTRATÉGIAS	RECURSOS	AVALIAÇÃO	CALENDARIZAÇÃO
- Explorar diversas técnicas de expressão plástica	- Realizar uma maqueta através da modelagem, pintura, recorte e colagem com diferentes materiais	- Elaboração de uma maqueta de uma quinta em trabalho de grupo; - Elaboração em trabalho de grupo de animais com diferentes materiais - Recorte, colagem, modelagem e pintura de diferentes materiais na elaboração de casas, lagos, árvores, animais, …	**Materiais:** - papel, cartão, tintas, cola, tesoura, palha, palhinhas, ráfia, ovo de plástico, molas, plasticina…	Auto e hetero-avaliação Maqueta	Dias 3, 5 e 8 de Junho de 2009 (90m+90m)
Perceber a importância da cooperação	Respeitar o trabalho dos outros Cumprir a sua tarefa Ajudar os outros	- Identificação, em grupo, das palavras da área vocabular de quinta; - Elaboração da maqueta; -Distribuição de tarefas, por grupo; -Distribuição de tarefas por cada um dos alunos de cada grupo; -Organização dos grupos, de modo a dar	**Humanos:** - Prof. Titular - Alunos - Prof. Apoio Educativo		

	- Colaborar activamente na realização de um trabalho comum	sequência ao trabalho; - Contribuição para a construção da maqueta.	**Espaciais:** Sala de aula		
Aumentar o campo lexical	-Reconhecer palavras novas	- Escrita de palavras relacionadas com a quinta (animais, espaços, utensílios,…), numa folha de papel;			
Desenvolver competências a nível da escrita	-Escrever novas palavras - Escrever com correcção ortográfica um texto colectivo	- Elaboração de listas de palavras tendo em conta a área vocabular de quinta; - Escrita de um texto colectivo tendo como espaço do desenvolvimento da acção " A quinta".			

Descrição, Reflexão e Avaliação da 6ª actividade

Esta actividade teve início com um pequeno diálogo com os alunos acerca da quinta onde viviam Gustavo e Amélia, orientando-o para a descoberta de palavras da área vocabular da palavra quinta, sendo pedido aos alunos que identificassem palavras relacionadas com o espaço da quinta. A partir dessas palavras, deu-se início à actividade com a explicação aos alunos que se pretendia que aumentassem o seu vocabulário e que participassem em grupo na realização de um trabalho colectivo, através da construção de uma maqueta de uma quinta. A elaboração da maqueta de uma quinta consistiria na construção não só animais mas também de casas, hortas, lagos e que seria única e exclusivamente elaborada pelos alunos, apenas com orientação da professora. A professora explicou ainda que a turma iria ser dividida em grupos de modo a haver trabalho cooperativo.

No dia anterior, a professora pediu aos alunos que trouxessem de casa materiais já usados para dar início à elaboração da quinta, nomeadamente recipientes de plástico, cascas de ovo, esferovite, entre outros.

A turma foi então dividida em grupos de cinco a seis elementos com diferentes tarefas em cada grupo (cf. Apêndice XXIII).

Com o cartão das caixas dos pacotes de leite escolar, os alunos deram início à construção da maqueta começando por pintar a base. Posteriormente, os grupos iniciaram o seu trabalho, tendo cada grupo espaços diferentes na quinta nomeadamente a casa, o lago, a horta e o estábulo. Um grupo de alunos delineou os caminhos e começou a colar massas de estrelinha e casca de ovo para fazer os referidos caminhos.

Enquanto um grupo fazia este trabalho, outro grupo fazia a casa, com orientação da professora e pintava-a. Outro grupo fez o estábulo e outro fez o lago. Este trabalho consistiu no recorte e colagem de materiais reciclados de modo a fomentar a defesa do ambiente.

O grupo que ficou com o estábulo (feito de cartão), pintou-o e colou folhas secas a fazer de telhado, fez um bebedoiro com a caixa de ovos de plástico e colou palha dentro do estábulo. Elaborou ainda com molas e cartão diversos cavalos.

O grupo que ficou encarregue de fazer a casa, após ter ajudado a professora a fazer a casa em cartão, pintaram-na e em plasticina fizeram alguns móveis para colocar dentro da casa. Ainda fizeram cortinas em papel crepe, um estendal com arame e esferovite e peças de roupas também em papel crepe.

O grupo que elaborou o lago pintou-o, desenhou, recortou e colou peixes no lago e por fim, colou papel de alumínio para fazer o efeito da água. Posteriormente colou-o na maqueta e fez uma cerca à volta do mesmo com palhinha e madeira. Este grupo ficou ainda encarregue de fazer árvores com o tronco em esferovite ou rolos de papel higiénico e a copa das árvores foi feita com jornal pintado de verde. Este grupo fez ainda flores de vários tons com aparas de lápis (cf. Apêndice XXIII).

O grupo que ficou com a base da quinta, ficou encarregue também de fazer uma pequena horta com legumes feitos em esferovite, tendo sido cortados e pintados com tintas diversas.

Para finalizar a elaboração da quinta, os alunos através do diálogo realizaram a auto e hetero-avaliação da actividade.

Quando a maqueta ficou terminada, os alunos realizaram um texto colectivo tendo como título “ A quinta” (cf. Apêndice XXIV). Para terminar, o texto foi passado a computador e com fotografias tiradas à maqueta elaborou-se um cartaz que foi exposto num corredor da escola.

Esta actividade foi uma das actividades que requereu por parte da turma uma grande cumplicidade, trabalho e concentração, visto que o trabalho teve de ser organizado de modo a elaborar-se uma quinta num espaço de tempo mais curto quanto possível. Os alunos empenharam-se na realização da maqueta e só queriam que a maqueta estivesse terminada para verem o produto final. Estiveram sempre muito empenhados e trabalharam muito bem em pequeno e grande grupo percebendo o que é o espírito de equipa de modo a trabalharem para o mesmo fim.

Durante todo o tempo de execução da maqueta, os alunos foram sempre dando muitas ideias para completar a quinta com mais adereços e objectos. Os alunos adoraram fazer a maqueta e no final do ano, mostraram orgulhosos aos colegas e encarregados de educação o seu trabalho.

Os objectivos para esta actividade foram cumpridos visto que os alunos compreenderam a importância de saber respeitar os outros, perceberam a importância do trabalho colectivo e sem se aperceberem adquiriram competências académicas em português. Deste modo, ao nível a expressão escrita, os alunos melhoraram o seu domínio das estruturas linguísticas inerente à produção de um texto, nomeadamente no domínio semântico, vocabular e ortográfico.

Para finalizar, dos vinte e dois alunos da turma todos os alunos classificaram a actividade com Muito bom (cf. Apêndice XVI).

7ª Actividade – Quadros eléctricos temáticos

Tendo em conta as características da turma e as suas dificuldades no domínio da língua portuguesa, iniciámos esta actividade com um diálogo referente aos espaços que os alunos podem frequentar e qual a função de cada um deles, assim como algumas regras a ter em conta na utilização dos diferentes espaços. Passámos para a descrição e identificação de alguns objectos pertencentes a esses espaços de modo a introduzir a explicação da actividade.

Quadro 9 – 7ª Actividade – Quadros eléctricos temáticos

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES/ ESTRATÉGIAS	RECURSOS	AVALIAÇÃO	CALENDARIZAÇÃO
Aumentar o campo lexical	-Reconhecer palavras novas -Legendar imagens com novas palavras aprendidas	- Correspondência palavra/imagem em Quadros eléctricos com as diferentes temáticas (a casa, à mesa, alimentos, escola, família), em trabalho de grupo. - Legenda de imagens em fichas de trabalho alusivas aos temas.	**Materiais:** Quadros eléctricos temáticos; ficha de trabalho **Humanos:** - Prof. Titular - Alunos - Prof. Apoio Educativo **Espaciais:**	Auto e hetero-avaliação Ficha de trabalho	Dia 9 de Junho de 2009 (90m+90m)
Desenvolver competências a nível da escrita	-Escrever correctamente os verbos correspondentes às imagens - Descrever através da escrita uma imagem - Escrever com correcção ortográfica	-Preenchimento de lacunas com verbos e funções de alguns objectos em ficha de trabalho. - Escrita de um texto tendo em conta a descrição da imagem do quadro eléctrico temático. - Ilustração em grupo do texto produzido - Escrita no computador de textos produzidos			
Desenvolver competências da	-Ler correctamente novos vocábulos	-Leitura e tradução de novos vocábulos; - Leitura em voz alta do texto produzido no			

leitura	- Ler para o grande grupo o texto produzido	computador por cada grupo.	Sala de aula		
Perceber a importância da cooperação	Respeitar o trabalho dos outros Cumprir a sua tarefa Ajudar os outros	Identificação, em grupo, das palavras dos quadros temáticos; -Distribuição de tarefas, por grupo; -Distribuição de tarefas por cada um dos alunos de cada grupo; -Organização dos grupos, de modo a dar sequência ao trabalho; - Contribuição para a escrita de um texto a pares; -Escrita do texto descritivo das imagens dos quadros eléctricos, contribuindo cada aluno com a sua participação.			

Descrição, Reflexão e Avaliação da 7ª actividade

A actividade teve início com a divisão da turma em grupos de quatro a cinco elementos. Posteriormente, após o diálogo entre os vários grupos referentes aos espaços que os alunos frequentavam, assim como objectos e funções desses espaços, foi fornecido a cada grupo de alunos um quadro eléctrico temático com as diferentes temáticas – a casa, a alimentação, a escola, a família e à mesa. Aos alunos foi explicado o funcionamento dos quadros que consistia em associar a imagem à palavra correspondente. Quando os alunos acertavam, acendia-se a luz,

Quando não acertavam, a luz mantinha-se apagada. Os alunos exploraram os diferentes temas e vocabulário de cada quadro eléctrico de forma lúdica (cf. Apêndice XXII).

Seguidamente os alunos leram as respectivas traduções do vocábulo do quadro, visto que em cada imagem havia a tradução em português, inglês, ucraniano, crioulo e francês.

Depois de terem experimentado todos os quadros temáticos que foram girando pelos grupos, a professora distribuiu por grupo uma ficha de trabalho referente ao tema que cada grupo abordou primeiramente (cf. Apêndice XXII).

A ficha de trabalho consistiu na cópia de vocábulos, na legenda de imagens e no preenchimento de lacunas com verbos e funções de alguns objectos ou espaços (cozinha, sala, …). Os alunos preencheram a ficha de trabalho tendo sido posteriormente entregue à professora para correcção.

Para terminar a actividade, os alunos em grupo procederam à elaboração de um texto escrito com a descrição da imagem correspondente ao quadro eléctrico do grupo (cf. Apêndice XXVI). Ainda em grupo, foi solicitado aos alunos a ilustração do texto produzido. Para finalizar a actividade, os alunos apresentaram o seu trabalho à turma através do porta-voz de cada grupo, tendo sido realizada a respectiva auto e hetero-avaliação da actividade.

Os textos dos alunos após a correcção da professora e elaboração da respectiva ilustração foram dactilografados no computador e impressos.

Esta actividade foi das actividades mais activas por parte dos alunos visto que tinha uma vertente interactiva bastante grande. Os alunos demonstraram bastante interesse e todos queriam participar para verem a luz a acender. Como os vocábulos já estavam traduzidos, os alunos divertiram-se a ler as palavras em diferentes línguas. Esta actividade foi bastante enriquecedora visto que os alunos puderam trabalhar com os diversos temas propostos, alargando o seu campo lexical, assim como aperfeiçoaram a expressão escrita, nomeadamente a ortografia e sintaxe. A ficha de trabalho entregue para consolidar os temas abordados também não suscitou dificuldades nos alunos, dado que como trabalharam em

grupo, os elementos do grupo iam-se ajudando mutuamente. Relativamente à expressão escrita, através da produção do texto escrito os alunos produziram textos organizando logicamente as ideias, adequando o vocabulário novo adquirido e escrevendo com correcção ortográfica satisfatória. Com a leitura do texto, poder-se-á dizer que os alunos atingiram os objectivos propostos ao nível da expressão oral, articulando e pronunciando os textos de forma satisfatória.

Para finalizar, dos vinte e dois alunos da turma, dezoito alunos classificaram a actividade com Muito bom e quatro com Bom (cf. Apêndice XVI).

8ª Actividade – Jogo "Loto de imagens/ adivinhas"

Esta actividade teve como ponto de partida a actividade realizada anteriormente, sendo que teve início com um diálogo entre a professora e os alunos, tendo em conta os espaços abordados na actividade dos quadros eléctricos temáticos. Deste modo, os alunos nomearam alguns dos objectos existentes em cada um desses espaços, sendo que um a um foram escrevendo o nome dos objectos no quadro e passados para o caderno diário. Após esta primeira abordagem, foi-lhes explicado em que consistia a actividade do loto das imagens/adivinhas, tendo sido dividida a turma segundo as escolhas sociométricas.

Quadro 10 – 8ª Actividade – Jogo "Loto de imagens/ adivinhas"

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES/ ESTRATÉGIAS	RECURSOS	AVALIAÇÃO	CALENDARIZAÇÃO
Aumentar o campo lexical	-Reconhecer palavras novas -Identificar vocábulos em imagens -Construir listas de palavras que contenham elementos conhecidos	- Jogo " Loto de imagens" em trabalho de pequeno grupo; - Organização dos alunos por grupos tendo em conta as escolhas sociométricas; - Legenda de cada imagem; - Preenchimento de lacunas e lista de palavras em ficha de trabalho (loto de adivinhas) relativas aos temas abordados.	**Materiais:** - caderno diário - loto de imagens - loto de adivinhas - fichas de trabalho **Humanos:** - Prof. Titular - Alunos - Prof. Apoio	Auto e hetero-avaliação	Dia 12 de Junho de 2009 (90m+90m)
Desenvolver competências a nível da escrita	Escrever palavras novas - Escrever frases com correcção ortográfica e sintáctica	-Escrita de novas palavras, legendando imagens. -Escrita, a pares, de frases com essas palavras -Resposta a adivinhas em ficha de trabalho			

Perceber a importância da cooperação	- Perceber a importância do trabalho em cooperação -Ajudar os outros	-Identificação, em grupo, das palavras correspondentes à imagem; - Escrita de palavras e frases do loto de imagens e loto de adivinhas; - Escrita a pares de frases com as palavras novas.	Educativo **Espaciais:** Sala de aula		

Descrição, Reflexão e Avaliação da 6ª actividade

Esta actividade teve início com a divisão da turma em grupos de quatro a cinco elementos tendo em conta as escolhas sociométricas, tendo cada grupo cinco fichas com diferentes imagens (cf. Apêndice XXI). Cada aluno ficou com uma dessas folhas.

Foi explicado aos alunos no que consistia o jogo do loto das imagens. Deste modo, cada um ficou com uma ficha com seis imagens. Foi-lhes pedido que estivessem com muita atenção às imagens que a professora tiraria de dentro de um saquinho de 25 em 25 segundos aproximadamente. Os alunos teriam de colocar uma peça por cima da imagem que saísse e escrever a palavra correspondente à imagem tirada pela professora. No final todos os grupos teriam um prémio. O primeiro grupo a terminar ganhou um saquinho de chocolates e os restantes ganharam rebuçados.

Alguns alunos tiveram dificuldade na legenda da imagem visto que o tempo para a escreverem era pouco. No entanto, os elementos do grupo começaram a ajudar-se entre si, ajudando os companheiros de equipa a escreverem as palavras, soletrando-lhes muitas vezes as palavras. Continuando a actividade, os alunos em trabalho a pares, escreveram frases alusivas às palavras do loto.

Para terminar esta actividade, a professora distribuiu a cada aluno uma ficha de trabalho com adivinhas referentes a diversos materiais e objectos (cf. Apêndice XXI). Tendo em conta que com esta actividade se pretendia que os alunos adquirissem mais vocabulário, os alunos

realizaram a referida ficha de trabalho com o preenchimento de lacunas e elaboraram várias listas de palavras. No final, cada grupo leu três adivinhas para o grande grupo de modo a partilhar o trabalho desenvolvido.

Tendo em conta a avaliação desta actividade, poder-se-á afirmar que os alunos aumentaram o seu campo lexical, apreenderam o sentido global de pequenas mensagens (adivinhas) e praticaram a expressão escrita através de palavras e frases, melhorando a ortografia.

Esta actividade correu bastante bem, os alunos foram muito participativos e ajudaram-se mutuamente, tendo sido cumpridos os objectivos propostos. No final da actividade fez-se a respectiva avaliação, através da hetero-avaliação, pelo que os alunos referiram que a actividade foi bastante divertida e lúdica e que lhes permitiu alargar o campo lexical ao conhecerem novas palavras.

Para finalizar, dos vinte e dois alunos da turma, seis alunos classificaram a actividade com Muito bom, nove com Bom e sete com Satisfaz (cf. Apêndice XVI).

9ª Actividade – Festa final do ano lectivo

Tendo em conta as características da turma acima indicadas e com o final do ano lectivo a aproximar-se, os alunos da escola que frequentavam o 4º ano de escolaridade, prepararam uma festa para toda a comunidade escolar. Esta festa teve como tema " História de Portugal", sendo que as quatro turmas prepararam danças e dramatizações para apresentarem, numa adaptação de um poema sobre a nossa História de José Jorge Letria, desde a época de D. Afonso Henriques aos tempos actuais.

Quadro 11 – 9ª Actividade – Festa final do ano lectivo

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES/ ESTRATÉGIAS	RECURSOS	AVALIAÇÃO	CALENDARIZAÇÃO
Perceber a importância da cooperação	- Respeitar o trabalho dos outros - Trabalhar em grupo para atingir o mesmo fim - Cumprir a sua tarefa - Ajudar os outros - Colaborar activamente na realização de um trabalho comum	-Distribuição de tarefas, por grupo; -Distribuição de tarefas por cada um dos alunos de cada grupo; -Organização dos grupos, de modo a dar sequência ao trabalho; - Participação activa na festa do final do ano lectivo.	**Materiais:** - Rádio, CD - Tecidos, Madeiras, Papel diverso, Tintas diversas,… - Guitarra **Humanos:** - Prof. Titular - Alunos - Prof. Apoio Educativo	Auto e hetero-avaliação	De dia 9 de Junho a 18 de Junho de 2009 (sessões diárias de 90m)
- Promover o respeito pela multiculturalidade em aprendizagens sociais.	- Saber respeitar os outros - Saber respeitar a cultura de cada um	- Reconhecer factos históricos da História de Portugal; - Coreografia de danças dos diferentes povos (Brasil, África, Índia, Portugal).			

	- Conhecer as diferentes culturas		**Espaciais:** Sala de aula, palco	Auto e hetero-avaliação	De dia 9 de Junho a 18 de Junho de 2009 (sessões diárias de 90m)
Desenvolver competências da leitura	- Ler com entoação	-Leitura e dramatização de textos.			
- Explorar diversas técnicas de expressão plástica	- Pintar cenários e adereços - Inventar e construir adereços	- Construção dos adereços; - Construção dos cenários;			
- Participar na entoação de uma música	- Entoar músicas de forma expressiva	- Canção " Grândola, Vila Morena".			

Reflexão/ Avaliação da 9ª actividade

Esta actividade teve a duração de cerca de 10 dias consecutivos, tendo excedido as 10 horas previstas dada a complexidade da actividade.

Esta actividade consistiu na participação na festa de final de ano, sendo que teve como tema principal a História de Portugal. Deste modo, tendo como ponto de partida um poema de José Jorge Letria, às turmas de 4º ano foram atribuídos acontecimentos marcantes da nossa história e principais figuras históricas. Deste modo, a esta turma foram atribuídas as figuras de D. Afonso Henriques, Marquês de Pombal, o 25 de Abril e danças relativas aos países e continentes descobertos (Índia, Brasil, Continente Africano e Portugal) (cf. Apêndice XXV).

Para esta actividade os adereços, cenários, dramatizações e coreografias foram elaborados pelos alunos apenas com orientação da professora. Eles próprios ensaiaram as coreografias das danças e limitaram-se a mostrar à professora para ver se estava tudo bem. Tiveram a preocupação de ir procurar na internet como eram as danças indianas, tendo em conta os gestos típicos desta dança.

Assim, a turma participou numa dança conjunta, contando com a participação de todos os alunos e professora intitulada" Wegue, wegue", do grupo Buraka Som Sistema.

A professora dividiu ainda a turma em vários grupos, tendo em conta as escolhas sociométricas de modo a todos participarem na festa. Deste modo, os grupos foram divididos da seguinte forma:

-D. Afonso Henriques (grupo de 7 alunos cujas personagens foram: D. Afonso Henriques, D. Teresa, escudeiros e muçulmanos);

-Danças: Indianas (grupo de 4 alunas); Africanas (grupo de 6 alunos); Brasileiras (grupo de 6 alunos), Portugal (toda a turma)

-Marquês de Pombal (grupo de 5 alunos: Marques de Pombal e prédios a ruir - alunos a segurarem maquetas de prédios);

-25 de Abril (toda a turma, na representação e na música " Grândola, Vila morena").

Para esta actividade foi necessário o ensaio diário por parte dos alunos e professora e assim como o trabalho diário na realização dos cenários e adereços (cf. Apêndice XXV).

Esta actividade foi a que despertou nos alunos maior interesse e participação. Todos os alunos quiseram participar, todos tiveram o seu papel e sua representação e de facto foi uma das actividades que os alunos mais gostaram. A professora limitou-se a orientar o trabalho e os alunos fizeram tudo, desde as coreografias das danças, aos adereços e cenários. Organizaram-se praticamente sozinhos e ensaiaram as suas peças. Pediam opinião uns aos outros de modo a corrigir as maiores dificuldades. Os próprios alunos ensaiaram as coreografias das danças e apenas as mostraram à professora para ver se estava tudo bem. Tiveram a preocupação de ir procurar na internet como eram as danças indianas, tendo em conta os gestos característicos desta dança.

Nesta actividade foi visível a preocupação por parte dos alunos para que tudo corresse bem e ainda tiveram a preocupação de ajudar os alunos das outras turmas.

No dia da festa, ajudaram-se mutuamente em todos os aspectos, desde a maquilhagem à entrada e saída do palco, não só dos colegas de turma como também dos outros colegas da escola que também participaram na festa.

Tendo em conta a avaliação da actividade, os objectivos propostos foram atingidos na medida em que os alunos adquiriram não só conhecimentos ao nível da cultura e história quer do nosso país, quer de outros países, mas também adquiriram competências ao nível da leitura (entoação e articulação dos sons do Português) nomeadamente na dramatização dos textos apresentados na festa. Ao nível da cooperação e respeito pela multiculturalidade, os objectivos foram igualmente atingidos visto que os alunos participaram activamente na elaboração e construção de tudo o que envolvia a festa final do ano lectivo.

Para finalizar, dos vinte e dois alunos da turma, todos os alunos classificaram a actividade com Muito bom (cf. Apêndice XVI).

4.2.3. Avaliação Global por parte dos alunos

Tendo em conta a avaliação dos alunos (cf. Apêndice XV e XVI), estes gostaram de todas as actividades desenvolvidas neste projecto de intervenção, não tendo avaliado nenhuma das actividades com menção qualitativa inferior a satisfaz.

As actividades que os alunos consideraram melhores foram a elaboração da maqueta da quinta e a festa final de ano, seguidas da elaboração do bolo e da actividade dos quadros temáticos eléctricos, tendo sido perfeitamente visível o empenho e interesse demonstrado pelos alunos aquando da realização das actividades acima referidas (cf. Apêndice XVI).

As actividades que os alunos mais gostaram foram da festa de final de ano e da realização da maqueta da quinta. A actividade que os alunos menos gostaram foi a actividade que consistiu no visionamento de um livro " O Espantalho enamorado" em PowerPoint (cf. Apêndice XVI).

4.2.4. Avaliação da Professora do Apoio Educativo

De acordo com a entrevista realizada à professora do apoio educativo (cf. Apêndice X-XII), a avaliação das actividades foi positiva, sendo que a professora acima referida identificou como actividades com maior participação e empenho, as actividades da elaboração do bolo, da realização da maqueta e da festa de final de ano. Referiu ainda que os alunos estavam mais desmotivados na sessão relativa ao visionamento do livro " O espantalho enamorado" visto ser uma aula inicialmente mais expositiva. A professora considerou ainda que a ida ao supermercado foi benéfica para estes alunos visto que são alunos que não estão habituados a estratégias de ensino diferentes e diversificadas. Considera ainda que os objectivos foram cumpridos, na medida em que os alunos melhoraram o seu comportamento, ajudaram-se mutuamente na realização das diversas tarefas, promovendo assim um maior respeito quer pelo trabalho desenvolvido no grupo de trabalho, quer pelo respeito pela multiculturalidade.

A professora do apoio educativo refere ainda que ao nível do domínio do português, notou-se uma melhoria, mas refere ainda que não será apenas com o trabalho de um ano lectivo que os alunos irão conseguir melhorar significativamente as suas competências académicas ao nível do português língua não materna.

Para finalizar, a professora refere o empenho e entusiasmo dos alunos face à execução de algumas actividades através do trabalho cooperativo, estabelecendo uma relação de entreajuda, solidariedade, companheirismo e cooperativismo muito forte.

4.3. Da intervenção aos resultados obtidos

Tendo em conta a avaliação da intervenção poder-se-á dizer que inicialmente a turma, por um lado, apresentava inúmeras dificuldades ao nível do Português língua não materna visto que existiam alunos que habitavam em Portugal há pouco tempo, outros que apenas falavam outras línguas que não o Português no seu meio familiar e social, e por conseguinte eram alunos com muitas dificuldades na expressão oral e escrita em Português. Por outro lado, apesar de dialogarem diariamente muitas vezes em Português, eram alunos que não tinham interiorizado as regras linguísticas fundamentais quer ao nível da expressão oral, quer ao nível da expressão escrita. O vocabulário utilizado era bastante reduzido, ou por vezes reconheciam as palavras mas não os seus significados. Revelavam ainda dificuldades em relatar ou sequenciar acontecimentos ou histórias inventadas. Deste modo, a atitude destes alunos face à aprendizagem do Português era de puro desinteresse e desmotivação, sendo que os seus resultados escolares eram fracos ou médios, destacando-se apenas um ou dois alunos com melhores resultados.

A turma revelava ainda dificuldades no respeito pela multiculturalidade, havendo algumas quezílias entre alunos de nacionalidades diferentes, nomeadamente os alunos oriundos do Brasil e os oriundos de África. Não eram crianças tolerantes, pouco respeitadoras de regras e questionavam sempre tudo e todos. Por conseguinte, eram crianças com baixa auto-estima e com poucas expectativas em relação à escola e às aprendizagens escolares.

Embora fossem crianças que respeitassem a professora, esse respeito foi conseguido através da amizade e do trabalho cooperativo, de modo a perceberem que a turma funcionava como um conjunto e que a professora era apenas mais um elemento desse conjunto, dessa equipa (cf. Apêndice V, VI).

Deste modo, com esta intervenção, assumindo um papel privilegiado enquanto professora da turma, pudemos constatar que no final do ano todos os alunos estavam mais confiantes face às suas capacidades não só a nível do Português mas também nas outras áreas curriculares e mesmo em termos pessoais, interagindo mais como grande grupo onde todos estavam incluídos. Os alunos tornaram-se mais responsáveis, mais cumpridores das tarefas escolares, mais amigos e companheiros quer em situações de aprendizagem académica quer em actividades de recreio.

Tendo como um dos objectivos gerais para esta intervenção a aquisição de competências ao nível do Português língua não materna poder-se-á afirmar que os objectivos foram atingidos, tendo em conta a comparação dos dados obtidos na avaliação do teste diagnóstico (cf. Apêndice XIII), a análise do teste de avaliação sumativa no final do ano (cf. Apêndice XIV) e a participação oral dos alunos nas aulas. Ao nível da expressão escrita, os alunos melhoraram a ortografia, interiorizando os " casos especiais" da língua portuguesa, embora nem todos os alunos tenham atingido de forma plena a correcção ortográfica que desejaríamos. Contudo, ao nível da sintaxe e semântica melhoraram significativamente os seus resultados escolares, sequenciando correctamente imagens ou frases e melhorando a construção textual ao nível da organização de ideias e vocabulário utilizado. Os alunos com esta intervenção adquiriram e aperfeiçoaram competências não só a nível da escrita, com a melhoria da ortografia, sintaxe e semântica, ainda que de forma satisfatória para alguns, mas também aperfeiçoaram as suas competências ao nível da pronúncia e entoação de textos, melhorando a competência leitora ao nível do Português. Os alunos que inicialmente demonstraram maiores dificuldades ao nível da pronunciação de algumas palavras no que diz respeito aos sons mais ocorrentes da nossa língua (nomeadamente os que falavam crioulo, ao nível do "r") melhoraram significativamente a articulação e pronúncia das palavras. As actividades relacionadas com o alargamento do campo lexical, nomeadamente a escrita de textos e respectiva apresentação à turma, permitiram que todos os alunos com o português como língua não materna alargassem significativamente o seu vocabulário, facilitando-lhes os actos de conversação em qualquer local com qualquer pessoa.

Embora a evolução dos alunos tenha sido positiva, temos consciência que uma língua não se aprende apenas num ano lectivo, requer um acompanhamento sistemático

do professor, que no nosso sistema de ensino não é eficaz, dadas por vezes as condições das escolas, do meio e mesmo das condições da profissão docente (contratos anuais), impossibilitando um acompanhamento contínuo dos alunos. Se em algumas escolas o acompanhamento feito a alunos estrangeiros é eficaz e merece reconhecimento por parte de todos no sistema de ensino, noutras escolas esse acompanhamento simplesmente não existe, tal como em algumas escolas também não se perspectiva os fundamentos da inclusão e da escola inclusiva.

No âmbito da Inclusão e Multiculturalidade, poder-se-á concluir que ao verificar situações de entreajuda, amizade e cooperação, consideramos que os objectivos propostos também foram atingidos. No início do ano lectivo, os alunos tinham alguma dificuldade em trabalhar em grupo, não valorizavam nem reconheciam o trabalho dos colegas, não tinham brio nos trabalhos realizados. Ao longo do ano lectivo e mais concretamente ao longo da nossa intervenção constatámos que os alunos tornaram-se mais amigos uns dos outros, aprenderam a ser mais sensatos, a serem mais solidários, mais cooperantes, valorizando não só as suas capacidades pessoais como também as dos colegas.

O trabalho cooperativo com a constituição de grupos heterogéneos, com alunos de várias nacionalidades, com diversas aprendizagens ao longo das suas vidas, permitiu não só a aquisição de competências linguísticas, mas também a aquisição de conhecimentos culturais, sociais e pessoais por todos os alunos. O trabalho cooperativo favoreceu deste modo, um ambiente de aprendizagens reconhecendo a diversidade em termos de aptidões, capacidades e conhecimentos dos alunos funcionando como um grupo coeso e consistente.

A intervenção demonstrou que houve um excelente trabalho de equipa, explicativos de bons resultados obtidos, fundamentados no trabalho cooperativo, no trabalho de grupo sendo que preparou os alunos para os seguintes domínios: "Conhecimento declarativo (saber); competência da realização (saber-fazer); competência existencial (saber-ser e saber-estar) competência da aprendizagem (saber - aprender) " (QECR, 2001:31).

Tendo em conta os pressupostos teóricos da investigação-acção em que o professor deverá ser reflexivo da sua prática pedagógica, poderemos afirmar que numa

perspectiva pessoal e profissional, a intervenção foi bastante enriquecedora. Os pressupostos teóricos abordados e aplicados na intervenção permitiu-nos concluir que havendo trabalho de grupo, baseado na perspectiva da cooperação entre os alunos, trabalhando para o bem comum, se consegue desenvolver nos alunos as competências académicas necessárias ao seu desenvolvimento pessoal, social e académico, tornando as aprendizagens significativas, melhorando os resultados escolares dos alunos. Deste modo, a metodologia de trabalho cooperativo, permitirá valorizar as capacidades dos alunos, promovendo sucessivas oportunidades de sucesso equitativo para todos os alunos, aumentando a auto-estima, confiança e expectativas dos alunos face às aprendizagens escolares e face à escola.

Conclusões

Ao longo dos últimos anos, a escola portuguesa tem recebido cada vez mais alunos estrangeiros sendo que as turmas são cada vez mais heterogéneas do ponto de vista linguístico, cultural e social. Deste modo, a elaboração deste projecto de intervenção em Português língua não materna, do ponto de vista pedagógico, permitiu-nos perceber que estas crianças pertencentes a "minorias linguísticas, étnicas ou culturais" (UNESCO, 1994: 17), não têm acesso igual ao currículo devido às dificuldades de aquisição de uma nova língua, o Português, condicionando o seu processo de ensino e aprendizagem. Tendo em conta que estas crianças se encontram em maior número nas nossas escolas, cabe então à escola, enquanto instituição de ensino, encontrar medidas e respostas para melhor adequar e facilitar a integração destas crianças. Como anteriormente foi referido, segundo Perdigão et al. (2005:10), o acompanhamento e inclusão destes alunos diz respeito a toda a comunidade educativa, mas principalmente à escola "cujos Projectos Educativos e Curriculares devem conter objectivos e estratégias de acolhimento e de inclusão" dos alunos estrangeiros. Contudo, todo este processo leva-nos a questionar se estará a escola, enquanto sistema de ensino, preparada quer a nível pedagógico quer a nível dos conhecimentos científicos para dar resposta a um número cada vez mais elevado de crianças linguisticamente tão heterogéneas?

Por um lado, a escola deverá fomentar a participação e aprendizagem de todos os alunos nas actividades escolares, promovendo o ensino equitativo dado que " a escola deve ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras" (UNESCO, 1994: 17). Deste modo, a escola deverá garantir que os direitos destas crianças são assegurados no que diz respeito aos princípios da integração; princípio da igualdade; o princípio da interculturalidade e o princípio da qualidade como anteriormente foi referido por Perdigão et al (2005), de modo a transformar a escola num espaço de convívio e cooperação, fomentando um ambiente de aprendizagens significativas. Com a elaboração desta investigação verificámos que desenvolvendo a metodologia do trabalho cooperativo e do trabalho de grupo, o processo de ensino e aprendizagem destes alunos torna-se muito mais eficaz no ponto de vista cultural e social mas também ao nível da aquisição de competências

linguísticas que permitam aos alunos ter acesso ao currículo tal como os alunos portugueses. As aprendizagens tornaram-se significativas para todos os alunos do grupo visto que todos participam para um objectivo comum. Os alunos ao trabalharem na sala de aula em pequenos grupos estão a partilhar conhecimentos e aprendizagens já adquiridas facilitando por si só o processo de ensino e aprendizagem. Tendo em conta que a aprendizagem é um acto social, todos os elementos do grupo partilharam saberes que facilmente se tornaram em aprendizagens de uma forma espontânea. Deste modo, a constituição de grupos heterogéneos baseando a metodologia de trabalho em sala de aula no trabalho cooperativo, permitirá não só o desenvolvimento cognitivo dos alunos, como também facilita a integração dos alunos estrangeiros no sistema de ensino português, visto que culturalmente e socialmente estão embutidos de novas aprendizagens transmitidas pelos colegas. Com este projecto de investigação pudemos constatar que os alunos ao fazerem parte do grupo, preocupados com o objectivo final, interagiram e comunicaram muito mais entre si, do que se o trabalho desenvolvido fosse realizado individualmente. Acrescentamos ainda, que com esta metodologia de trabalho, os alunos mais facilmente aceitaram as diferenças sociais e culturais dos colegas, estando cada vez mais motivados para novas aprendizagens como o respeito pela multiculturalidade, a tolerância e a entreajuda. Tendo em conta os princípios fundamentais da inclusão, em que os alunos aprendem uns com os outros através dos modelos, poder-se-á concluir que a inclusão através do trabalho cooperativo poderá promover um ensino de qualidade. A inclusão assume um papel de interacção entre os alunos e os professores fomentando ambientes de maior valorização dos saberes e competências já adquiridas e em aquisição.

Reflectindo sobre o papel que o professor assume neste processo, possivelmente a visão do ensino veiculada até então, centrada no professor e não no aluno, terá igualmente de sofrer mudanças. A escola terá de se tornar mais inclusiva, mas também os professores terão de ser mais inclusivos e terão de "abrir a escola a uma socialização do saber entre professores e alunos" (Sanches, 2005: 133).

Quando Madureira & Leite (2003) refere que para haver inclusão nas escolas será necessário haver mudança na organização e planificação de situações pedagógicas centradas no professor, esta mudança assentará na modificação da metodologia de trabalho. Ao intervirmos nesta turma, constatámos que o trabalho desenvolvido pelo

professor é facilitado quando a planificação parte do todo, isto é, a organização e planificação do trabalho não deverá ser compartimentada por níveis de dificuldades sentidas pelos alunos ou grupos de níveis. A planificação deverá ser elaborada para a turma como um todo com a heterogeneidade que a caracteriza. Afinal, a turma não é constituída por grupos de alunos mas sim pelos alunos da turma. Os objectivos pré-definidos pelo professor terão então de ser bem precisos e fundamentados na formação de grupos heterogéneos, facilitando a aprendizagem através do trabalho cooperativo. Deste modo, Meijer citado por Sanches (2005) refere que grupos heterogéneos requerem a definição de objectivos bem precisos e um ensino flexível assente na formação de pequenos grupos de alunos de modo a permitir um maior sucesso escolar para todos os alunos. A diferença não corresponde a mais trabalho a ser desenvolvido na sala de aula e na melhor planificação das actividades, a diferença está em diferenciar os métodos de ensino até agora veiculados. A escola actual está embutida de novas oportunidades para quem quer reflectir sobre as práticas educativas e sobre o trabalho desenvolvido com os alunos. Quando anteriormente foi referido que ao promover o trabalho cooperativo dentro da sala de aula, o professor teria mais tempo para dar apoio aos que mais dele necessitavam, é efectivamente uma das melhores medidas de combate ao insucesso escolar dos alunos. A perspectiva de ensino centrada no professor deixa de fazer sentido no modelo de escola actual. Aos alunos propõe-se cada vez mais que sejam capazes de fazer descobertas reflectindo sobre aquilo que aprendem diariamente. Qual será a melhor estratégia de ensino que permitirá então o ensino centrado na descoberta? O trabalho cooperativo possibilita a reflexão, a interacção e a aprendizagem de novos conteúdos através da aquisição de competências essenciais para os alunos ao longo da sua vida, adquirindo-as através das vivências e saberes dos outros alunos, numa perspectiva em que todos aprendemos juntos e uns com os outros. Contudo, esta constatação leva-nos a questionar se estarão os professores dispostos a modificar as suas mentalidades, descentralizando o ensino neles próprios e promovendo o trabalho cooperativo? A investigação permitiu-nos constatar que é primordial adequar as estratégias de ensino que até então têm como figura principal o professor, para estratégias de ensino direccionadas para o grupo numa perspectiva de escola inclusiva, através do trabalho cooperativo e do trabalho em grupo de modo a permitir maior sucesso no sistema de ensino. Sabemos que apesar de estarmos perante uma mudança conceptual cada vez mais necessária no nosso sistema de ensino, esta mudança ainda

terá um caminho longo a percorrer porque será necessário mudar mentalidades e culturas de escola.

Passando para outra perspectiva da nossa investigação, a aquisição de competências académicas ao nível do Português língua não materna, deparamo-nos com algumas preocupações decorrentes da nossa intervenção. Num país cuja legislação é considerada uma das melhores, estarão a ser aplicadas todas as medidas preconizadas no Despacho Normativo nº 7/2006, de 6 de Fevereiro de forma equitativa em todos os ciclos de ensino? Com a elaboração desta investigação, realizada numa escola de 1º ciclo, nenhum dos alunos desta turma beneficiaram de aulas de apoio em Português língua não materna, quando no despacho supracitado, se refere que compete às escolas encontrarem medidas educativas que garantam aos alunos " um domínio suficiente da língua portuguesa enquanto veículo dos saberes escolares, permitindo a sua integração no sistema educativo nacional" (p.903). Ao intervirmos nesta turma concluímos que um reforço com aulas de apoio em Português para abordagem específica da língua portuguesa iria igualmente beneficiar o processo de aprendizagem dos alunos estrangeiros, na medida em que lhes permitiria a aquisição de competências específicas no domínio do Português.

Para finalizar, com a elaboração deste projecto pudemos constatar também que a diversidade, a multiculturalidade e a heterogeneidade são efectivamente um desafio para qualquer professor, mas deverá ser um desafio que impulsione para a mudança de estratégias, de práticas pedagógicas e sobretudo de mentalidades, fomentando uma cultura de escola mais inclusiva e mais reflexiva face às novas situações de aprendizagem. O professor "inclusivo", que pretenda promover a aprendizagem de todos os alunos, deverá estar disponível para reflectir sobre a sua acção pedagógica, de modo a melhorar e identificar novas estratégias e práticas pedagógicas conducentes ao sucesso escolar de todos os alunos. A escola deve ser vista como um todo em que todos nós colaboramos para um objectivo comum, o tornar a escola num local de aprendizagens significativas para os alunos, quer ao nível das competências académicas, mas também ao nível das competências sociais e humanas.

A comunidade educativa deverá ter um papel preponderante na tomada de decisões e na participação activa nos projectos a desenvolver pela escola. Ao incentivar

a participação dos encarregados de educação nas actividades escolares, valorizando as suas culturas e origens todo o processo de ensino e aprendizagem dos alunos terá maior sucesso. Nesta intervenção, centralizando o ensino nos alunos e nas suas dificuldades reais, ao nível do respeito pela multiculturalidade, os próprios encarregados de educação se tornaram mais cooperantes em actividades que foram desenvolvidas neste projecto. Sentiram que de alguma forma, as suas origens e as suas culturas estavam a ser valorizadas e constituíram um veículo facilitador das aprendizagens por parte de todos os alunos da turma. Daí termos concluído que a heterogeneidade numa turma não constitui um obstáculo para a aprendizagem, mas sim um facilitador de aprendizagens significativas para os alunos.

Para concluir, ao realizar este projecto de investigação propusemo-nos a tentar demonstrar não só aos alunos, mas também à escola e ao Agrupamento que todos nós aprendemos juntos e uns com os outros, independentemente de sermos todos diferentes.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005) Investigação Naturalista em Educação – Um guia prático e crítico. Edições Asa. Lisboa

- Ainscow, M., (1995) Educação para Todos: Torná-la uma Realidade, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional

- Ançã, M. H. (1997), Intercompreensão, Revista de Didáctica das Línguas nº6, ESES, Santarém, p 125-138)

- Ançã, M. H. (coord.) (2007). Aproximações à Língua Portuguesa, Cadernos do LEIP, Aveiro: Universidade de Aveiro, http://www.oi.acidi.gov.pt/modules.php?name=

News&file=article&sid=1542 (20 de Novembro de 2009)

- Assembleia da República. (2009). Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009, de 30 de Julho In http://www.inr.pt/bibliopac/diplomas/res_56_2009.htm (10 de Setembro de 2009)

- Bastin. G. (1980), *As técnicas sociométricas*. Lisboa. Moraes editores, 2ª Edição.

- Bell, J. ,(2008), Como *realizar um projecto de investigação*, Gradiva, 4º ed.

- Bénard da Costa, A. M., (1996) "A Escola Inclusiva: do Conceito à Prática", Inovação, vol. 9, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional

- Bénard da Costa, A. M. (2003) Uma Escola Para Todos. Caminhos Percorridos e a Percorrer, Comunicação no Encontro sobre "Crianças e Jovens na Sociedade Portuguesa: do Ordenamento Jurídico à Prática Institucional", Arrábida

- Bénard da Costa, A. M.; Leitão, F. R; Morgado, J.; Pinto, J. V.(2006) Promoção da Educação Inclusiva em Portugal- Fundamentos e sugestões. In http://www.malhatlantica.pt/ecae-cm/ei.pdf (2 de Dezembro de 2007)

- Bogdan, R.C.; Biklen, S. K. (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Porto Editora. Porto

- Candé, F. (2008), A língua portuguesa na formação de professores do Ensino Básico da região de Bafatá, na Guiné-Bissau, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa

- Conselho Nacional de Educação (1999), Crianças e alunos com necessidades educativas especiais, Parecer nº 1/99. In http://portal.ua.pt/nee/documentos/politicas/parecer_1_99.htm (20 de Janeiro de 2008)

- Conselho da Europa (2001), Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação, Ministério da Educação /GAERI, Edições Asa

- Correia, L. M. (1997). Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Porto: Porto Editora

-Correia, L. M. (2004) Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. Revista Análise Psicológica, nº 2 (XXII): 369-376

- Crispim, M. L. (1999), *Português, Língua não materna: Formação de Docentes*, Revista Noesis nº 51, Instituto de Inovação Educacional, http://www.iie.min-edu.pt/edicoes/noe/noe51/dossier2.html (12 de Outubro de 2008)

- DGIDC, (2006). Reconversão das Escolas Especiais em Centros de Recursos, Ministério da Educação, Lisboa

- DGIDC (2007) Linhas Orientadoras para o trabalho inicial em Português língua não materna Ensino Secundário, http://sitio.dgidc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/PLNMDoc_ orientador.pdf (30 de Outubro de 2009).

- DGIDC, (2008). Educação Especial: Manual de Apoio à prática, Ministério da Educação, Lisboa

- Esteves, A. J.(1986) A Investigação-Acção. In Silva, A.S.; Pinto, J. M.(org.) Metodologia das Ciências Sociais, Biblioteca das Ciências do Homem, Edições Afrontamento, Porto

- Estrela, A. (1994), *Teoria e Prática de observação de classes* – uma estratégia de formação de professores, Lisboa, Porto Editora, 4ª Edição.

- Fernandes, E., (1997) O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula, Análise Psicológica, 4 (XV): 563-572 in www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v15n4/v15n4a04.pdf (3 de Janeiro de 2010)

- Ferreira, M. C. (2003), A construção da escola inclusiva: um estudo sobre a escola em Bragança, Série Estudos, Bragança

- Fonseca, M. I. ; Fonseca, J. (1990), *Pragmática Linguística e Ensino do Português*, Coimbra, Livraria Almedina.

- Fischer, G.; Correia, M. L. (1999), *Aprender a ensinar português como língua não materna*, Revista Noesis nº 51, Instituto de Inovação Educacional, http://www.iie.min-edu.pt/edicoes/noe/noe51/dossier6.html (12 de Outubro de 2009)

- Garcia, C. M., (1999) Formação de Professores – Para uma mudança educativa, Porto, Porto Editora.

- Gomes, S. ; Andrade, A. I. (2009) Práticas de sensibilização à diversidadelinguística: que contributo no desenvolvimento e na formação dos professores? Revista Saber & Educar / Cadernos de Estudo / 14, ESE de Paula Frassinetti, http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/315 (20 de Outubro de 2009)

- Guerra, I.C.; (2000) Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Acção – O planeamento em Ciências Sociais, Principia, Cascais

- Leiria, I. (2005). Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: Investigação e Ensino. In http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/portuguesLSeLE.pdf (15 de Setembro de 2009)

- Leitão, F. R. (2006) Aprendizagem Cooperativa e Inclusão. Ramos Leitão Editor. Cacém

- Lopes, M. I. (2005), Necessidades Educativas Especiais: Emergência do Conceito, Tese de Mestrado em Ciências da Educação, Universidade Lusófona, Lisboa

- Lopes, F.; Banhudo, M. (2006) A Caminho da Escola Inclusiva: Inclusão, Diferenciação e Individualização. In http://www.malhatlantica.pt/ecae-cm/CAMINHO.HTM (23 de Novembro de 2009)

- Madureira, I.P.; Leite, T.S. (2003) Necessidades Educativas Especiais. Universidade Aberta. Lisboa

-Ministério da Educação (2006), "Despacho Normativo n.º 7/2006", in Diário da República, 1ª Série B, nº 26, 6 de Fevereiro, pp. 903-5.

- Ministério da Educação (2007), "Despacho Normativo n.º 30/2007", in Diário da República, 2ª Série, nº 154, 10 de Agosto, pp. 22853-4.

- Ministério da Educação, (2007) Declaração de Lisboa, Lisboa In http://www.oei.es/EEspecial_declaracao_lisboa.pdf (3 de Março de 2008)

- Moura, V. L. (1990), "Português para Estrangeiros: da Linguística à Metodologia", in Revista Internacional de Língua Portuguesa, nº 3, pp. 27-34, http://www.proformar.org/revista/edicao_21/institucionaliza_portugues.pdf (12 de Outubro de 2009)

- Northway, M.; Weld, L. (1957), Testes Sociométricos – um guia para professores. Lisboa. Livros Horizonte.

- Pascoal, J.; Oliveira, T. (2005), Português Língua Não Materna no Currículo Nacional: Orientações Nacionais: Diagnóstico de competências em Língua Portuguesa da População escolar que frequenta as escolas portuguesas, CAPLE (Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira), Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=61&fileName=plnm_orient_nacionais_diagnostico.pdf (1 de Outubro de 2009)

- Perdigão, M. (coord.); Soares, A.; Guerra, F.; Fischer, G.; Ribeiro, J.; Duarte, R.; André, T. (2005), Português Língua Não Materna no Currículo Nacional: Documento Orientador, Lisboa, Direcção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular, http://sitio.dgidc.min-edu.pt/linguaportuguesa/ Documents/PLNMDoc_orientador.pdf (2 de Novembro de 2009).

- Perdigão, R. (2009), Contacto entre línguas, a cultura crioula/ caboverdiana na escrita em Português, Revista Saber & Educar / Cadernos de Estudo / 14, ESE de Paula Frassinetti, http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/303 (20 de Outubro de 2009)

- Peretz, H. (2000). Métodos em Sociologia, Lisboa. 1ª Edição.

- Roldão, M.C. (2003). Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. Lisboa: Presença

- Sanches, I. (2005) Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva, Revista Lusófona da Educação, nº 5, p. 127-142

- Sanches, I. ; Teodoro, A., (2006) Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos, Revista Lusófona da Educação, nº 8, p. 63-83

- Sanches, I.; Teodoro, A. (2007) Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo, Revista Portuguesa de Educação, 20 (2), pp. 105-149, Universidade do Minho

- Silva, M, O, E. (2000). A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores: Um caminho para a integração escolar. Faculdade de Educação. Universidade de S. Paulo. S. Paulo in http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16102001-100517/ (26 de Novembro de 2007)

- Silva, M, O, E.(2003) Necessidades Educativas Especiais: Da identificação à intervenção. In http://santos.jaml.googlepages.com/NECESSIDADESEDUCATIVASESPECIAISDAIDE.pdf (23 de Novembro de 2009)

- Silva, M, O, E. (2004). Reflectir para (Re) Construir Práticas, In Revista Lusófona de Educação. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, nº4, pp.51-60

- Silva, M, O, E.(2007). Inclusão: reflexões para a complexidade da formação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Lisboa

- Silva, M, O, E. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas, In Revista Lusófona de Educação. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, nº4, pp.51-60

- Wang, M. (1994), Atendendo alunos com necessidades especiais: equidade e acesso, Conferência Mundial sobre ”Necessidades Educativas especiais: Acesso e qualidade”, Salamanca

- UNESCO (1990), Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Conferência Mundial da Unesco sobre Educação para Todos, Jomtien

- UNESCO (1994), Declaração de Salamanca e Enquadramento de Acção na área das Necessidade Educativas Especiais. Conferência Mundial da Unesco sobre Necessidades Educativas Especiais; Acesso e Qualidade. Salamanca: IIE

- UNESCO (2002) Declaração de Madrid. Congresso Europeu sobre Deficiência Madrid

APÊNDICES

Apêndice I - Matriz sociométrica Outubro- Escolhas

		Sexo masculino												Sexo feminino									N.º de escolhas	N.º de indivíduos escolhidos
Nº aluno		1	6	8	9	11	12	13	15	16	17	18	19	2	3	4	5	7	10	14	20			
Sexo masculino	1			111				202		323					030								9	4
	6				222		333	111															9	3
	8	111				333				222													9	3
	9		003				332	111			200	020											9	5
	11						111	222			330	003											9	4
	12		003		030	101		200			012	300				020							9	7
	13		233		111	300					020	002											9	5
	15	030					200			303			022				111						9	5
	16	301		102	030		010	020			203												9	6
	17			300	201		010	030				003	022						100				9	7
	18				023		302	231					110										9	4
	19				300	002		203			030	121									010		9	6
Sexo feminino	2														333				111	222			9	3
	3				011						300					200	122	030	003				9	6
	4			002								003	001	300	200		010	030	100		020		9	9
	5				003										030	320		111		200	002		9	6
	7				122												213			331			9	3
	10				001						020			300	133	212							9	5
	14													320	211		103	302					9	4
	20											020	010	002	001	100	300	200	030	003			9	9
Totais por Critério		222	113	313	578	313	554	766	000	323	452	235	143	311	454	431	544	332	322	323	021			
Totais combinados		6	5	7	20	7	14	19	0	8	11	10	8	5	13	8	13	8	7	8	3		180	
N.º de indivíduos por quem cada um é escolhido		3	3	4	11	4	7	9	0	3	8	8	5	4	7	5	6	5	5	4	3			

Apêndice II - Matriz sociométrica Outubro – Rejeições

		Sexo masculino												Sexo feminino									N.º de rejeições	N.º de indivíduos rejeitados
Nº alunos		1	6	8	9	11	12	13	15	16	17	18	19	2	3	4	5	7	10	14	20			
Sexo masculino	1					001							100						010				3	
	6																111						3	
	8												100		001				010				3	
	9													101							010		3	
	11			101											010								3	
	12			001										100			010						3	
	13					010								101									3	
	15					100		001				010											3	
	16					100						001					010						3	
	17			001		110																	3	
	18	100				010				001													3	
	19	100		011																			3	
Sexo feminino	2				010	001		100															3	
	3			010		100				001													3	
	4					010				001	100												3	
	5		101			010																	3	
	7	111																					3	
	10		001			110																	3	
	14	100																	011				3	
	20							011		100													3	
Totais por Critério		411	102	124	010	562		112		103	100	011	200	302	011		131		031		010			
Totais combinados		6	3	7	1	13		4		4	1	2	2	5	2		5		4		1		60	
N.º de indivíduos por quem cada um é escolhido		4	2	5	1	11		3		4	1	2	2	3	2		3		3		1			

Apêndice III - Matriz sociométrica Outubro– Escolhas – Reciprocidade

		Sexo masculino												Sexo feminino								N.º de escolhas	N.º de indivíduos escolhidos
Nº alunos		1	6	8	9	11	12	13	15	16	17	18	19	2	3	4	5	7	10	14	20		
Sexo masculino	1			111				202		323					030							9	4
	6				222		333	111														9	3
	8	111				333				222												9	3
	9		003				332	111			200	020										9	5
	11						111	222			330	003										9	4
	12		003		030	101		200			012	300				020						9	7
	13		233		111	300					020	002										9	5
	15	030					200			303			022				111					9	5
	16	301		102	030		010	020			203											9	6
	17			300	201		010	030				003	022						100			9	7
	18				023		302	231					110									9	4
	19				300	002		203			030	121									010	9	6
Sexo feminino	2														333				111	222		9	3
	3				011						300					200	122	030	003			9	6
	4			002								003	001	300	200		010	030	100		020	9	9
	5				003										030	320		111		200	002	9	6
	7				122												213			331		9	3
	10				001						020			300	133	212						9	5
	14													320	211		103	302				9	4
	20											020	010	002	001	100	300	200	030	003		9	9
Totais por Critério		222	113	313	578	313	554	766	000	323	452	235	143	311	454	431	544	332	322	323	021		
Totais combinados		6	5	7	20	7	14	19	0	8	11	10	8	5	13	8	13	8	7	8	3	180	
N.º de indivíduos por quem cada um é escolhido		3	3	4	11	4	7	9	0	3	8	8	5	4	7	5	6	5	5	4	3		

Apêndice IV - Matriz sociométrica Outubro – Rejeições - Reciprocidade

		Sexo masculino												Sexo feminino									N.º de rejeições	N.º de indivíduos rejeitados
Nº alunos		1	6	8	9	11	12	13	15	16	17	18	19	2	3	4	5	7	10	14	20			
Sexo masculino	1					001							100						010				3	
	6																111						3	
	8												100		001				010				3	
	9													101							010		3	
	11			101											010								3	
	12			001										100			010						3	
	13					010								101									3	
	15					100		001				010											3	
	16					100						001					010						3	
	17			001		110																	3	
	18	100				010				001													3	
	19	100		011																			3	
Sexo feminino	2				010	001		100															3	
	3			010		100				001													3	
	4					010				001	100												3	
	5		101			010																	3	
	7	111																					3	
	10		001			110																	3	
	14	100																	011				3	
	20							011		100													3	
Totais por Critério		411	102	124	010	562		112		103	100	011	200	302	011		131		031		010			
Totais combinados		6	3	7	1	13		4		4	1	2	2	5	2		5		4		1		60	
N.º de indivíduos por quem cada um é escolhido		4	2	5	1	11		3		4	1	2	2	3	2		3		3		1			

Apêndice V - Matriz sociométrica Junho- Escolhas

		Sexo masculino													Sexo feminino									N.º de escolhas	N.º de indivíduos escolhidos
Nº aluno		1	6	8	9	11	12	13	15	16	17	18	19	21	2	3	4	5	7	10	14	20	22		
Sexo masculino	1				001			020		110		202										333		9	5
	6			031				100	312							200		023						9	5
	8	222								111							333							9	3
	9						023				111								230		302			9	4
	11	230							122	311							003							9	4
	12		003		330			111									200				022			9	5
	13						111		203		022						330						010	9	5
	15	222								111												333		9	3
	16	132							111		020											303		9	4
	17				222		101		010														333	9	4
	18												233				022		003				111	9	4
	19								333			222							111					9	3
	21		003					202			330						111							9	4
Sexo feminino	2				321											103		010			232			9	4
	3				111			002				003					230		320					9	5
	4				202						023			330								111		9	4
	5						033												111		300		222	9	4
	7										302							023			230		111	9	4
	10				202										111						023		330	9	4
	14								333									111	222					9	3
	20							202	010								101		303				030	9	5
	22				202		333				020							111						9	5
Totais por Critério		443	002	011	747	000	345	424	676	443	364	213	111	110	111	201	655	254	655	000	444	434	574		
Totais combinados		11	2	2	18	0	12	10	19	11	13	6	3	2	3	2	16	11	16	0	12	11	16	198	
N.º de indivíduos por quem cada um é escolhido		4	2	1	8	0	5	6	8	4	7	3	1	1	1	2	8	5	6	0	6	4	7		

Apêndice VI - Matriz sociométrica Junho – Rejeições

			Sexo masculino												Sexo feminino									N.º de rejei-ções	N.º de indivíduos escolhidos
Nº aluno		1	6	8	9	11	12	13	15	16	17	18	19	21	2	3	4	5	7	10	14	20	22		
Sexo masculino	1												111											3	1
	6										101											010		3	2
	8					111																		3	1
	9					111																		3	1
	11		101											010										3	2
	12												111											3	1
	13				101																	010		3	2
	15		101												010									3	2
	16				001								100		010									3	3
	17					101														010				3	2
	18				100													011						3	2
	19	100														011								3	2
	21	101								010														3	2
Sexo feminino	2		001			010															100			3	3
	3					111																		3	1
	4	100				010				001														3	3
	5									001					100					010				3	3
	7					100	001	010																3	3
	10							111																3	1
	14			010										001			100							3	3
	20	100										001										010		3	3
	22		001										100				010							3	3
Totais por Critério		401	204	010	202	554	001	121	000	012	101	001	422	011	121	011	110	011	000	020	100	020	010		
Totais combinados		5	6	1	4	14	1	4	0	3	2	1	8	2	4	2	2	2	0	2	1	2	1	66	
N.º de indivíduos por quem cada um é escolhido		4	4	1	3	7	1	2	0	3	1	1	4	2	3	1	2	1	0	2	1	2	1		

Apêndice VII - Guião de entrevista

Temática: Caracterização de uma turma, numa escola de 1ºciclo, com 90% de alunos que não dominam o Português

Objectivos da entrevista:
- Recolher informação para uma caracterização da turma.
- Obter para a caracterização das principais necessidades/ dificuldades dos alunos.
- Recolher informação sobre a dinâmica do grupo.
- Recolher informações sobre medidas educativas de combate ao insucesso escolar.

Entrevistado: Professora do Apoio Educativo

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS E ESTRATÉGIAS:

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Tópicos para formulação das questões	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/entrevistado Motivos da entrevista Objectivos	Entrevista semi-directiva Usar linguagem apelativa e adaptada ao entrevistado Pedir para gravar a entrevista
Bloco B Caracterização da turma	- Caracterizar o grupo de alunos - Fazer o levantamento de representações e expectativas, relativamente a estes alunos	Enquadramento sócio-familiar e linguístico Percurso escolar: aspectos positivos e aspectos negativos - Solicitar informação sobre o grupo de alunos Percurso escolar: aspectos positivos e aspectos negativos	Ter atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reacções ao discurso do entrevistado
Bloco C Dificuldades da turma	Fazer o levantamento das maiores dificuldades da turma	Situação actual Dificuldades mais significativas Tentar perceber que recursos físicos e humanos existem e os que estão em falta	Ter atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reacções ao discurso do entrevistado
Bloco D Dinâmica do grupo	Fazer o levantamento da dinâmica do grupo no contexto de sala de aula - Caracterizar as actividades desenvolvidas e as estratégias diferenciadas utilizadas	Perceber como funciona o grupo em contexto de sala de aula	
Medidas educativas de combate ao insucesso escolar	- Fazer o levantamento de actividades e estratégias possíveis de desenvolver de modo a combater o insucesso escolar	- Relatar as diferentes actividades e estratégias passíveis de serem utilizadas	- Estar atenta às reacções da entrevistada e anotá-las por escrito - Mostrar disponibilidade e abertura para a compreensão das situações apresentadas
Dados complementares	- Permitir à entrevistada abordar outros assuntos pertinentes - Agradecer o contributo prestado	- Agradecer a participação - Reforçar a confidencialidade dos dados	

Nota: Adaptado de Estrela (1994:343)

Apêndice VIII - Protocolo da Entrevista à Professora do Apoio Educativo

Localização de realização: Sala de Aula
Data da realização: 6 de Janeiro de 2009
Duração da entrevista: 1 horas e 10 minutos

Objectivos:
- Recolher informação para uma caracterização da turma.
- Obter para a caracterização das principais necessidades/ dificuldades dos alunos.
- Recolher informação sobre a dinâmica do grupo.
- Recolher informações sobre medidas educativas de combate ao insucesso escolar.

Entrevistadora (E1) – Professora titular de turma
Entrevistado (E2) – Professora do Apoio Educativo

E1: Obrigada por aceitares fazer esta entrevista. Conforme te tinha dito antes, todos os dados que me fores fornecer serão apenas utilizados no âmbito da realização do trabalho. Bem, vamos dar início à entrevista?
E2: De nada. Vamos então. (risos)
E1: Tu estás a dar apoio à turma há pelo menos 2 meses, certo?

E2: Sim, mais, desde dia 28 de Setembro, quando fiquei colocada na cíclica.

E1: Desde esse tempo tens trabalho onde? Tens estado a trabalhar directamente com a turma ou com alunos em particular?

E2: Bem, … houve duas ou três vezes que trabalhei individualmente com os alunos naquela salinha, mas… também ainda não tinha muita confiança contigo… (risos) e não sabia bem como funcionavas com a turma. Mas a maior parte das vezes trabalhei contigo, dentro da sala (risos)… é engraçado fazeres-me esta entrevista… (risos)
E1: (Risos) Pois é, mas quem está de fora tem às vezes melhor a noção das coisas que se passam numa sala. Bem continuando. Na tua opinião como é que caracterizas a turma?

E2: Em primeiro é uma turma muito complicada porque tem miúdos de várias idades, uns querem umas coisas, outros outras, como … , bem, depois são miúdos que não têm qualquer apoio em casa, muitos dos pais nem querem saber deles. Eu vejo-os muitas vezes em frente do meu prédio a jogarem jogos menos próprios para as idades deles. Bem mas isso tu já sabes… Eu acho que os pais nem querem saber, desde que apareçam ao fim do dia em casa, se bem que no outro dia eram já dez horas e eles ainda lá aos berros a chamarem pela K. Acho que têm muitas carências… coitados… por isso se pegam tanto às pessoas que lhe dão carinho… como tu…

E1: Obrigada. Mas também é preciso cativá-los nas aulas.

E2: Pois é, acho que eles até evoluíram bastante até agora e vamos lá ver até ao final do ano. Pelo menos mais bem comportados estão, já nem há ocorrências deles. (sorriso)

E1: Como professora de apoio e já que tens um papel fundamental na sala, como já te disse, és o meu braço direito, quais achas as maiores dificuldades destes alunos?

E2: Isso nem é preciso dizer… basta ouvi-los a falar. (risos), Claro que é ao nível da língua portuguesa. Então o L nem sabia o que queria dizer pular, como é que eles conseguem ter bons resultados? Basta ouvi-los a falar (risos) então uns é em crioulo…o A em espanhol… aquela miúda magrinha, a J é russo, inglês e português tudo junto… (risos) aqui é à vontade, é só escolher a língua que tens tradução na certa. (risos)

E1: Sim, realmente é uma turma com características muito peculiares.

E2: Sim, sem falar que tens aqui miúdas que são autênticas mulheres, quer de fisionomia quer de mentalidade, fazem o trabalho completo de uma mulher de família quando chegam a casa. Depois como é que nós podemos exigir destas … no fundo…crianças. Algumas nem tempo para serem crianças têm…

E1: Olha e como achas que eles interagem na sala e no recreio?

E2: Na sala? Eles na sala estão…estão a dar-se bem. Com aqueles trabalhos em grupo eles estão a começar a perceber que se devem dar bem, apesar de … não sei se posso…

E1: Sim…podes dizer o que quiseres (sorriso).

E2: Apesar de saber que ainda há um ou outro miúdo que de vez em quando gosta de provocar os colegas…mas…eu acho que de um modo geral estão mais amigos uns dos outros, até se ajudam nas fichas e tudo…acho que sim.

E1: E no recreio?

E2: Bem… o que tenho notado…quando me cruzo com eles, e nesta escola não é muito difícil porque é enorme (ironia), o que tenho visto é que já se começam a dar uns com os outros. Têm aquelas coisas de pré-adolescência, de gostarem uns dos outros… mas… e zangam-se e tudo, mas… acho que se dão bem. O que acho impressionante é eles ajudarem o A a levantar-se e andam de volta dele e tudo, coisa que não via ao princípio. É… pois… no outro dia achei muito engraçado porque eles já os incluem, os pequenos nas brincadeiras dos mais velhos, e nas "bocas" e tudo… apesar de tudo, é uma turma gira.

E1: Voltando ao português língua não materna, como achas que eles poderiam melhorar?

E2: Sinceramente, tu sabes que eu trabalho com eles, mas acho que devia haver uma professora para lhes dar aulas mesmo de português como língua segunda, ou não materna. O apoio que eles têm comigo e com as características destes alunos não chega, até porque os que deviam beneficiar de apoio eram os miúdos com dificuldades de aprendizagem. Se bem que não sei bem porquê a maior parte dos alunos da tua turma

não estão contemplados como alunos estrangeiros….com o português como língua não materna e no fundo, tu sabes melhor do que eu, não dominam nada a língua portuguesa. Bem, isso já são coisas que nos ultrapassam…Depois como é que eles vão compreender um texto ou uma indicação nossa se não nos percebem? Não sei como é isto…mas…enfim…

E1: E o que achas que se podia fazer para melhorar?

E2: Olha resolvia-se se pusessem mais professores a apoiarem estes alunos…estes miúdos são muitas vezes "deixados ao Deus dará". Bem esta escola é mesmo assim, com mais de 50% dos alunos com o português como língua não materna, fora aqueles que em cãs falam o crioulo e o fula. Bem nós para o ano não sei, mas ficamos a aprender montes de línguas (risos). Bem, mas voltando ao assunto, que eu perco-me, acho que também devíamos ter mais formação. Eu por exemplo, não tenho formação nenhuma, é tudo um pouco pelo bom senso, devia haver… ou acções de formação ou mesmo nos cursos, pelo menos na zona de Lisboa que há muitos estrangeiros.

E1: Acho que a nossa entrevista chegou ao fim, obrigada por tudo.

E2: De nada, sabes que desde que eu possa, é …tu sabes, é …preciso ajudarmo-nos umas às outras.

E1:Obrigada.

Apêndice IX - Quadro n.º1: Análise do conteúdo dos dados da entrevista

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência		
			Unidades de registo	Unidades de registo na Subcategoria	Unidades de registo na Categoria
Caracterização da turma	Caracterização estrutural da turma	"…é uma turma muito complicada…"	1	6	18
		"…tem miúdos de várias idades…"	1		
		"…uns querem umas coisas, outros outras…"	1		
		"…é uma turma gira."	1		
		"…maior parte dos alunos da tua turma não estão contemplados como alunos estrangeiros…"	1		
		"…não dominam nada a língua portuguesa."	1		
	Caracterização Psicológica da Turma	"…são miúdos que não têm qualquer apoio em casa…"	1	12	
		"…muitos dos pais nem querem saber deles…"	1		
		"…a jogarem jogos menos próprios para as idades deles…"	1		
		"…os pais nem querem saber…"	1		
		"…eles ainda lá aos berros …"	1		
		"…têm muitas carências…"	1		
		"…se pegam tanto às pessoas que lhe dão carinho…"	1		
		"…tens aqui miúdas que são autênticas mulheres…"	1		
		"…quer de fisionomia quer de mentalidade…"	1		
		"Algumas nem tempo para serem crianças têm…"	1		
		"Têm aquelas coisas de pré-adolescência, de gostarem uns dos outros…"	1		
		"…zangam-se e tudo, mas… acho que se dão bem…"	1		

Caracterização das principais necessidades/ dificuldades dos alunos.	Dificuldades linguísticas	"Claro que é ao nível da língua portuguesa…" "…o L nem sabia o que queria dizer pular…" "…uns é em crioulo…" "…o A em espanhol… " "…aquela miúda magrinha, a J é russo, inglês e português tudo junto…" "…é só escolher a língua que tens tradução na certa…"	1 1 1 1 1 1	6	6
Informação sobre a dinâmica do grupo.	Dinâmica do grupo	"…eles até evoluíram bastante até agora …" "mais bem comportados estão…" "nem há ocorrências deles…" "na sala estão…estão a dar-se bem…" "eles estão a começar a perceber que se devem dar bem…" "ainda há um ou outro miúdo que de vez em quando gosta de provocar os colegas…" "estão mais amigos uns dos outros,…" "até se ajudam nas fichas e tudo…" "já se começam a dar uns com os outros. " "eles ajudarem o A a levantar-se …" "andam de volta dele …" "eles já os incluem, os pequenos nas brincadeiras dos mais velhos, e nas "bocas…"	1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1	12	12
Informações sobre medidas educativas de combate ao insucesso escolar	Medidas educativas de combate ao insucesso escolar	"…acho que devia haver uma professora para lhes dar aulas mesmo de português como língua segunda…" "…resolvia-se se pusessem mais professores a apoiarem estes alunos…" "…ter mais formação…" "…acções de formação …" "… [mais formação] nos cursos…"	1 1 1 1 1	5	5

Apêndice X - Guião de entrevista - Avaliação

Temática: Avaliação do Projecto de Intervenção numa turma com 90% de alunos que não dominam o Português

Objectivos da entrevista:
- Recolher informações para a avaliação das actividades.
- Recolher informação para a avaliação do desempenho dos alunos.

Entrevistado: Professora do Apoio Educativo

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS E ESTRATÉGIAS:

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Tópicos para formulação das questões	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/entrevistado Motivos da entrevista Objectivos	Entrevista semi-directiva Usar linguagem apelativa e adaptada ao entrevistado Pedir para gravar a entrevista
Bloco B Avaliação das actividades	- Fazer o levantamento de representações e expectativas, relativamente às actividades desenvolvidas; - Fazer a avaliação das actividades.	Enquadramento sócio-familiar e linguístico Percurso escolar: aspectos positivos e aspectos negativos - Solicitar informação sobre o grupo de alunos Percurso escolar: aspectos positivos e aspectos negativos	Ter atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reacções ao discurso do entrevistado
Bloco C Avaliação do desempenho dos alunos	-Fazer o levantamento das maiores dificuldades da turma na realização das actividades; - Fazer a avaliação do desempenho dos alunos	Situação actual Dificuldades mais significativas Tentar perceber que recursos físicos e humanos existem e os que estão em falta	Ter atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reacções ao discurso do entrevistado
Dados complementares	- Permitir à entrevistada abordar outros assuntos pertinentes - Agradecer o contributo prestado	- Agradecer a participação - Reforçar a confidencialidade dos dados	

Nota: Adaptado de Estrela (1994:343)

Apêndice XI - Protocolo da Entrevista à Professora do Apoio Educativo - Avaliação

Localização de realização: Sala de Aula
Data da realização: 2 de Julho de 2009
Duração da entrevista: 45 minutos

Objectivos:
- Recolher informações para a avaliação das actividades.
- Recolher informação para a avaliação do desempenho dos alunos.

Entrevistadora (E1) – Professora titular de turma
Entrevistado (E2) – Professora do Apoio Educativo

E1: Obrigada por aceitares fazer esta entrevista de novo. Conforme te tinha dito na outra entrevista, os dados que me deres são apenas para o trabalho, ok? Então vamos lá começar, pode ser?
E2: Ok, mais uma…(risos)
E1: Durante o ano lectivo, conforme te fui dizendo ao longo deste tempo todo, tu foste um pouco o meu braço direito. Sempre me ajudaste em todas as actividades que fui desenvolvendo ao longo do ano.
E2: Só fiz o meu trabalho, mais nada.
E1: Sim, mas além disso sempre me ajudaste com a turma. Então tendo em conta as actividades que desenvolvi quais foram as que tu achaste que tinham tido maior preparação?
E2: Bem, acho que as preparaste a todas, mas a que acho que talvez foi melhor conseguida porque os miúdos estavam muito entusiasmados foi a do bolo, eles só o queriam comer… (risos), também coitados, alguns nunca comem bolo e ainda por cima feito por eles. (risos) É assim… as outras actividades também foram boas para eles, principalmente com a festa, os fatos e tudo…mas foram de diferentes pontos de vista.
E1: Podes ser um pouco mais precisa?
E2: Claro … a actividade da festa, acho que eles se empenharam muito e notou-se o gosto que tinham em fazer os fatos, ensaios e tudo… aquilo era uma alegria… foi espantoso ver o que eles conseguiram fazer sozinhos. Notou-se perfeitamente a ajuda entre todos… Os maiores e os mais pequenos, todos se deram bem e queriam que tudo corresse bem. Lembras-te nos ensaios?
E1: Claro (risos)...
E2: Até se zangaram por se estarem uns a rir e a não levarem aquilo a sério. Foi muito giro, e no fim estava tudo perfeito. Eles adoraram.
E1: E as outras actividades o que achaste?
E2: De todas, as que eles mais gostaram foram sem dúvida a quinta, o bolo e a festa, pelo menos foi onde notei maior empenho e colaboração entre todos. Todos queriam que o trabalho ficasse bem feito. A quinta ficou espectacular, mesmo muito gira… mas deu muito trabalho…

E1: Pois deu um bocadinho, mas eles é que fizeram tudo…Bem, agora vamos à parte menos boa. O que achas que correu menos bem? De tudo?
E2: É assim… estes miúdos têm muitas carências e muitas dificuldades, não estavam habituados a terem regras e acho que isso foi uma das coisas em que eles mais evoluíram… em relação às aprendizagens, tu sabes melhor que eu…
E1: Pois mas esta avaliação deve ser feita por ti também, que participaste nas actividades. (risos)
E2: Claro, eu sei… pronto, eles têm muitas dificuldades no Português, como sabes, não dominam a nossa língua e talvez tenha sido esta a principal dificuldade dos miúdos na realização das fichas e dos trabalhos, embora… embora eles tenham sido sempre muito queridos uns para os outros e se tenham ajudado. Sabes, como aquilo era em grupo, eles perceberam que se não se ajudassem, o trabalho não ficava pronto.
E1: E os quadros eléctricos, o que achaste?
E2: É verdade, já me ia esquecendo… achei muito interessante, a Ju realmente tem cá um jeito para fazer esses materiais. Os miúdos gostaram muito, o pior foi quererem acender a luz todos ao mesmo tempo, mas isso já sabemos como são os miúdos… Eles gostaram e isso é o que interessa.
E1: E a do espantalho?
E2: Bem, a do espantalho eles estavam ao início um pouco irrequietos mas depois lá foram acalmando. Sabes, as aulas mais expositivas para este tipo de miúdos é um pouco mais difícil, mas eles gostaram da parte da tradução. Também foi bom eles terem ido ao supermercado, apesar de não se calarem um minuto, mas também não estão habituados a sair da sala em contexto de aula…é assim…
E1: Para terminar, o que achaste do projecto de intervenção nesta turma, houve evolução? Os meus objectivos na tua perspectiva foram atingidos? Quais as vantagens e desvantagens?
E2 : Em primeiro acho que os alunos lucraram muito com este tipo de trabalho que desenvolveste, notou-se que houve evolução no comportamento e também no domínio da nossa língua, apesar de se saber que eles vão ter sempre dificuldades no português e que não é em apenas um ano que eles ficam a falar correctamente o português, nem os portugueses quanto mais aos estrangeiros… Em relação às relações entre eles, notou-se que se tornaram mais amigos uns dos outros e que se respeitavam mais… não me posso esquecer daquele episódio no início do ano entre o … e o … cada um a defender o seu país e a dizerem mal do Brasil e de Angola. Foi muito desagradável, mas ao longo do ano começaram a dar-se bem e respeitaram-se… No final tudo correu bem e houve companheirismo entre eles… Acho que eles vão ter saudades deste ano…
E1: Então achas que atingi os meus objectivos?
E2: Eu acho que sim…sim, foram atingidos. (risos)
E1: Bem, obrigada por tudo, não te vou empatar mais tempo…
E2: Sabes que comigo não há problema, vê lá se precisas de mais alguma coisa.
E1: Obrigada por tudo.
E2: De nada.

Apêndice XII - Quadro n.º2: Análise do conteúdo dos dados da entrevista - Avaliação

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência		
			Unidades de registo	Unidades de registo na Subcategoria	Unidades de registo na Categoria
Avaliação do Projecto de Intervenção	Avaliação das actividades	- acho que as preparaste a todas - a que acho que talvez foi melhor conseguida - foi a do bolo -as outras actividades também foram boas para eles -principalmente com a festa -estava tudo perfeito -A quinta ficou espectacular, mesmo muito gira -deu muito trabalho -achei muito interessante -as aulas mais expositivas para este tipo de miúdos é um pouco mais difícil -eles gostaram da parte da tradução - Eles adoraram - foi bom eles terem ido ao supermercado - não estão habituados a sair da sala em contexto de aula	1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1	14	21
	Avaliação dos objectivos	-os alunos lucraram muito com este tipo de trabalho -tudo correu bem -Eu acho que sim[cumprimento dos objectivos] -foram atingidos[os objectivos] -houve evolução no comportamento - [houve evolução] no domínio da nossa língua -ao longo do ano começaram a dar-se bem e respeitaram-se	1 1 1 1 1 1 1	7	

Avaliação do Desempenho dos alunos	Relação entre os alunos	- [Houve] a ajuda entre todos - todos se deram bem - notei maior empenho e colaboração entre todos -Todos queriam que o trabalho ficasse bem feito -eles tenham sido sempre muito queridos uns para os outros -se tenham ajudado -se tornaram mais amigos uns dos outros -se respeitavam mais -houve companheirismo entre eles	1 1 1 1 1 1 1 1 1	9	24
	Comportamento dos alunos nas actividades	-os miúdos estavam muito entusiasmados - queriam que tudo corresse bem - as que eles mais gostaram foram sem dúvida a quinta, o bolo e a festa -a actividade da festa, acho que eles se empenharam muito -notou-se o gosto que tinham em fazer os fatos, ensaios e tudo -aquilo era uma alegria -espantoso ver o que eles conseguiram fazer sozinhos -não estavam habituados a terem regras -uma das coisas em que eles mais evoluíram [comportamento] -não dominam a nossa língua - [o domínio do português] a principal dificuldade dos miúdos na realização das fichas e dos trabalhos -o pior foi quererem acender a luz todos ao mesmo tempo - eles estavam ao início um pouco irrequietos -Os miúdos gostaram muito - Eles gostaram	1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1	15	

Apêndice XIII– Grelha de Avaliação do Teste de Avaliação Diagnóstica

Vocab	Comp. 1	Comp.2	Comp.3	Comp.4	Comp.5	Comp.6	Comp.7	Gram.1	Gram.2	Gram.3	Gram.4	Gram.5	Ortograf	Exp. Escrita	Total	Nota
2,5	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5	2,5	6,25	7,5	5	5	2,5	7,5	3,75	20	100	
1	0	5	7,5	0	0	0	6,25	4	2,5	3	2,5	7,5	1,25	10	50,5	SP
1,5	0	7,5	7,5	0	5	2,5	6,25	7	2,5	2	2,5	7,5	1,25	19	72	B
2,5	7,5	7,5	7,5	0	7,5	2,5	6,25	7,5	2,5	2	2,5	7,5	3,75	19	86	MB
1,5	0	7,5	7,5	0	7,5	2,5	4,25	3,75	0	2	0	4,5	3,75	8	52,75	SP
2,5	7,5	5	0	0	0	2,5	0	3,75	2,5	2,5	0	3,5	1,25	6	37	NS
2	0	7,5	0	0	7,5	2,5	0	6,75	2,5	2	2,5	6,75	1,25	10	51,25	SP
2	7	0	0	0	0	0	0	3,75	0	0	0	0	0	0	12,75	NS
0,5	7,5	7,5	0	7,5	7,5	2,5	6,25	7,5	2,5	2,5	0	7	3,75	14	76,5	B
2,5	0	7,5	0	0	0	2,5	1,25	3,75	2,5	2	2,5	7,5	1,25	0	33,25	NS
1	0	7,5	7,5	0	0	2,5	2,5	0	0	0	0	0	0	0	21	NS
2,5	0	0	0	0	0	2,5	6,25	7	2,5	3,5	0	4,5	0	12	40,75	NS
2,5	0	7,5	0	0	7	2,5	6,25	6,75	0	4	0	7	1,25	5,25	50	SP
0,5	5	5	0	0	0	2,5	1,25	3,75	0	3,5	2,5	3	3,75	15	45,75	NS
2	0	5	0	6,25	0	2,5	1,25	0	0	2,5	0	0	0	0	19,5	NS

LP	1	2.1	2.2	2.3	3.1	III- 1.1	2	3	4	5	Ideias	tema	ortog	const. Fr	criativ	Total	Nota
	10	5	5	5	10	6	10	7	6	6	6	6	6	6	6	100	
	5	5	2,5	5	3	2	0	0	2	2	2	2	2	2	2	36,5	NS
	3,5	0	5	2	5	6	10	6	6	6	5	5	4	4	4	71,5	MB
	5	5	0	0	2	3	0	2	2	2	4	2	3	3	3	36	NS
	A aluna não realizou a mesma ficha de avaliação															0	NS
	7	2,5	2,5	2	0	0	0	0	4	4	2	5	1	2	2	34	NS
	O aluno não realizou a mesma ficha de avaliação															0	NS

Apêndice XIV – Grelhas de Avaliação do Teste de Avaliação Sumativa - Junho

Interpretação do texto								Funcionamento da Língua												Expressão escrita					
Questões	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	4.1	4.2	4.3	5.1	6	7	8	9	criat	ort	pont	org.	Total	Nota
Cotação	4	4	4	4	4	4	4	4,5	2	4	2,5	2	2	4,5	8	6	9	1,5	12	4	4	3	3	100	
4º ano	4	4	4	4	0	0	0	3	2	2	0	0	0	3	2	3	0	0	0	2	2	1,5	1,5	38	NS
	4	4	3	4	0	4	4	3	2	4	2,5	0	1	4,5	3	2	9	1,5	9	2	2	1,5	3	73	B
	4	4	4	4	4	4	0	3	2	2	2,5	2	1	4	7	5	9	0	10	2	3,5	3	2	82	MB
	4	4	2	4	4	4	0	3	2	4	2,5	2	2	4,5	5	2	9	1,5	11	2	1,5	2,5	2	78,5	B
	4	4	0	0	0	0	0	3	1	0	0	2	0	4	1	3,5	9	1,5	8	2	3	3	2	51	SP
	4	4	4	4	4	4	0	4,5	1	4	2,5	2	2	4,5	7	0,5	9	1,5	10	4	1	2	2	81,5	MB
	4	4	4	2	2	4	5	1,5	2	2	1	2	0	2	4	3	2	0	0	3	2	1	1	51,5	SP
	4	0	4	4	0	4	0	3	2	2	0	0	0	4,5	3	4	9	1,5	0	0	0	0	0	45	NS
	4	4	0	4	0	0	0	3	2	2	0	0	0	4	4,5	0	8	0	9	2	2	2	0	50,5	SP
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Faltou
	4	0	2	4	0	0	0	1,5	1	3	0	20	0	2,3	4	4	6	1,5	1,5	2	2	1,5	1,5	61,75	S
	4	4	2	0	0	0	4	4,5	2	0	0	2	1	4,5	5	2	9	1,5	6	4	2	1,5	2	61	S
	4	4	0	3	2	2	0	3	0	2	2	2	1	2	4,5	1,5	6	1,5	6	2	2,5	0	2	53	S
	4	4	2	4	0	4	0	4,5	2	4	2,5	2	1	4,5	6	3,5	7	1,5	2	2	4	3	3	70,5	B
	4	4	4	4	3	4	0	1,5	2	2	2,5	0	2	1,5	0,25	2,5	2	1,5	0	2	2	2	1	47,75	NS

LP	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Total	Nota
3º ano	3	6	3	4	11	7	12	3	6	4	4	8	4	25	100	
	3	6	0	4	11	0	10	3	6	4	1	8	4	10	70	B
	3	2	0	0	11	6	11	3	6	2	3	2	1	0	50	S
	3	6	3	0	10	0	0	0	0	2	3	8	4	18	57	S

	3	3	0	4	11	0	10	3	6	2	1	8	4	6	59	S
	3	2	0	0	11	6	11	3	6	2	3	6	1	0	54	S
	3	6	3	0	10	0	0	2	0	2	3	8	4	10	49	SP
	3	3	0	4	11	0	10	3	6	2	1	8	4	6	59	S

Apêndice XV – Ficha de Avaliação da Intervenção dos alunos

Avaliação da Intervenção - 15 de Abril de 2009 a 18 de Junho de 2009

Nome: _____

Classifica de 1 a 5 as actividades que participaste sendo que:

1 – Muito fraco 2 – Não satisfaz 3 – Satisfaz 4 – Bom 5 – Muito bom

Actividade	1	2	3	4	5
Cartaz dos países					
Elaboração do Bolo					
" O espantalho enamorado"					
Jogo "Loto de imagens/ adivinhas"					
Quadros eléctricos temáticos					
Maqueta de uma quinta					
Ida ao supermercado					
Identificação de alimentos de outros países					
Festa de final de ano					

Qual foi a actividade que mais gostaste? Porquê?

_____

_____

Qual foi a actividade que menos gostaste? Porquê?

_____

_____



Obrigada pela tua participação !!!



Apêndice XVI - Análise da Avaliação da Intervenção por parte dos alunos

Avaliação da Intervenção - 15 de Abril de 2009 a 18 de Junho de 2009

Classificação das actividades por parte dos alunos de 1 a 5, sendo que:

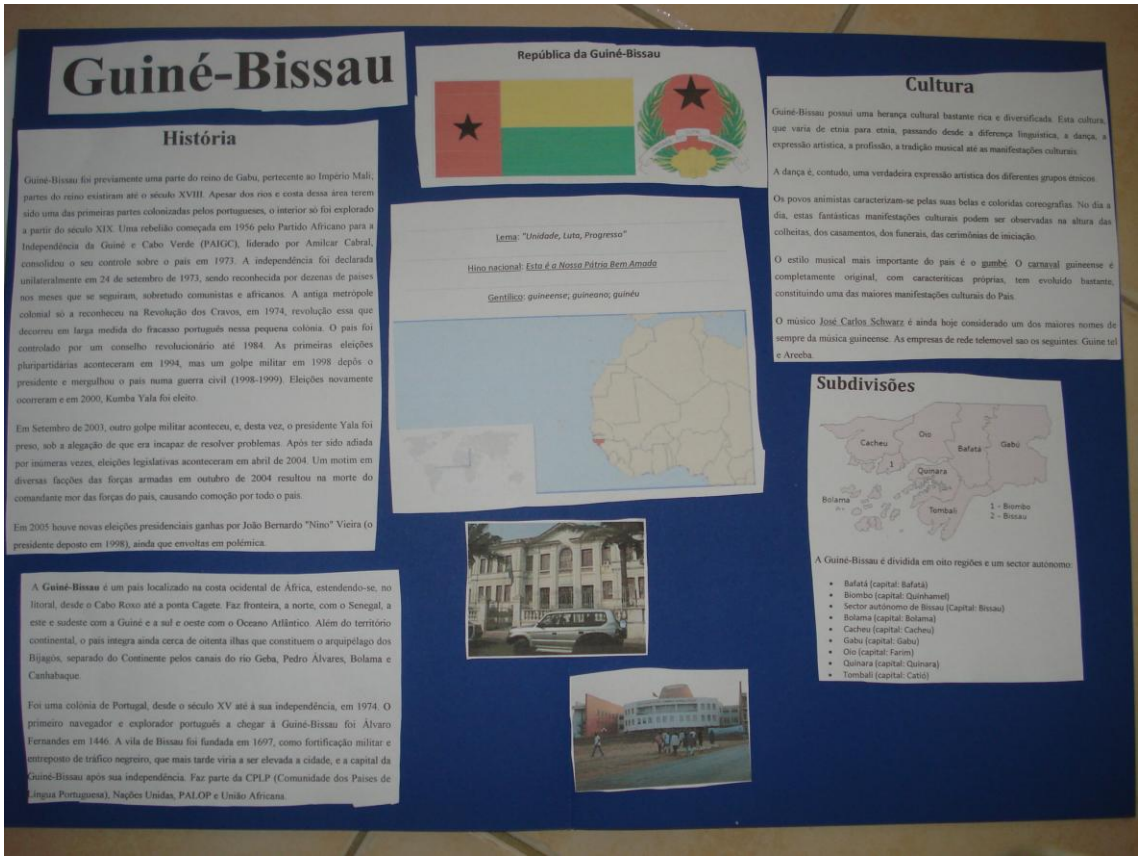
1 – Muito fraco 2 – Não satisfaz 3 – Satisfaz 4 – Bom 5 – Muito bom

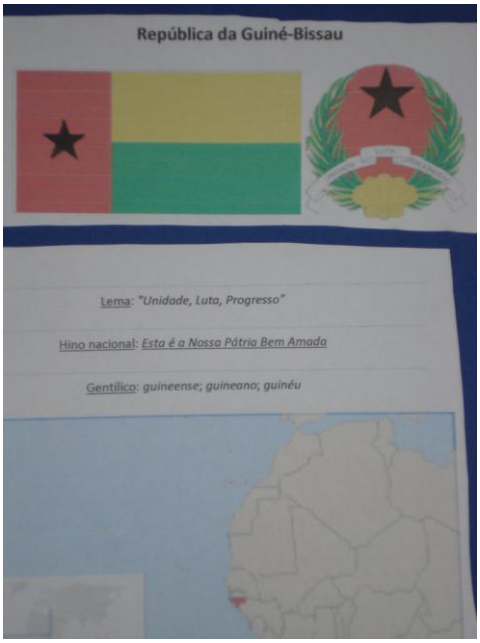
Actividade	1	2	3	4	5
Cartaz dos países			4	8	10
Elaboração do Bolo	-	-	2	-	20
" O espantalho enamorado"	-	-	5	10	7
Jogo "Loto de imagens/ adivinhas"	-	-	7	9	6
Quadros eléctricos temáticos	-	-	-	4	18
Maqueta de uma quinta	-	-	-	-	22
Ida ao supermercado	-	-	-	20	2
Identificação de alimentos de outros países	-	-	3	16	3
Festa de final de ano	-	-	-	-	22
TOTAL	-	-	21	67	110

Actividades que mais gostaram e que menos gostaram.

Actividade	Mais gostaram	Menos gostaram
Cartaz dos países		
Elaboração do Bolo	3	
" O espantalho enamorado"		17
Jogo "Loto de imagens/ adivinhas"		3
Quadros eléctricos temáticos		
Maqueta de uma quinta	5	
Ida ao supermercado		
Identificação de alimentos de outros países		2
Festa de final de ano	14	
TOTAL	22	22

Apêndice XVII – Cartaz dos países





Apêndice XVIII – Fichas de trabalho – Confecção do bolo

EB1 nº _____

Nome: _____ Turma: _____ Data ____/____/ _____

Receita



Bolo " A neve negra"

Ingredientes:

2,4 hg de farinha

¼ kg de açúcar

1250 dg de chocolate em pó



20000 cg de coco

6 Ovos

2 Colheres (chá) de fermento

200 ml de leite

Modo de preparação:

Começa por bater bem os ovos inteiros numa bacia. Depois adiciona o açúcar, a farinha e o fermento. Seguidamente adiciona o chocolate em pó, mexendo bem até obteres uma mistura homogénea. Adiciona o coco e o leite e mistura tudo muito bem.

Por fim, coloca a massa numa forma untada com manteiga e polvilhada com farinha e leva a cozer no forno a uma temperatura de 180 ° C.

1- **Para começares a fazer o bolo, efectua as equivalências para gramas.**

2,4 hg de farinha _____

¼ kg de açúcar _____

1250 dg de chocolate em pó _____

20000 cg de coco _____

2- Agora que já tens todos os ingredientes com a mesma unidade de massa, descobre qual a quantidade de farinha, açúcar, chocolate e coco que cada grupo deve pesar. Efectua os teus cálculos.

Farinha	**Açúcar**
Chocolate	**Coco**

3 - Pesa agora os ingredientes e é só seguir a receita. Depois do bolinho feito, já só falta comê-lo. Bom apetite!

4 – Desenha e legenda os ingredientes e utensílios que utilizaste.

EB1 nº _____

Nome: _____ Turma: _____ Data ____/____/ _____

Língua Portuguesa – língua não materna

País de origem: _____ 

Língua falada: _____

1 - Desenha e legenda outros ingredientes e utensílios/ objectos que utilizes na cozinha.

2 - Agora traduz as palavras para a tua língua de origem e escreve 3 frases com essas palavras.

_____

_____

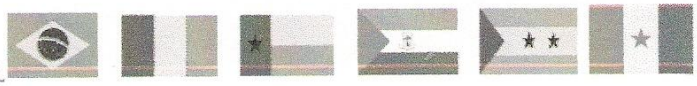
_____

3 – Reescreve a receita do bolo a computador e ilustra-a a teu gosto.

Nome: [illegible]

Ficha Formativa

Língua Portuguesa – língua não materna

País de origem: Africa do Sul 

Língua falada: Inglês

1. Na minha língua digo...

Leite - milk
Açúcar - Shugar
Chocolate - chocolate
Coco - coconut
Forno - oven
Colher de pau - Wodem spoone
farinha - flower
fermento - Souda
ovos - eggs
manteiga - butter
forma - form
balança - eralense

2 – Na cozinha posso usar...

milk	Shugar	Chocolate
Coconut	flower	Souda
butter	form	eggs
Wodem spoone	oven	eralense

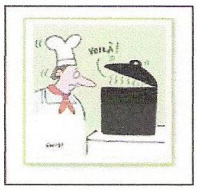
3 – Compara os teus registos com os dos teus colegas, partilhando as novas palavras que poderás aprender.

Apêndice XVIX – Ficha de trabalho – Receita de pratos típicos

Nome: [redacted] Data: 4/5/2009

Prato típico: Cachupa rica

País de Origem: Cabo Verde



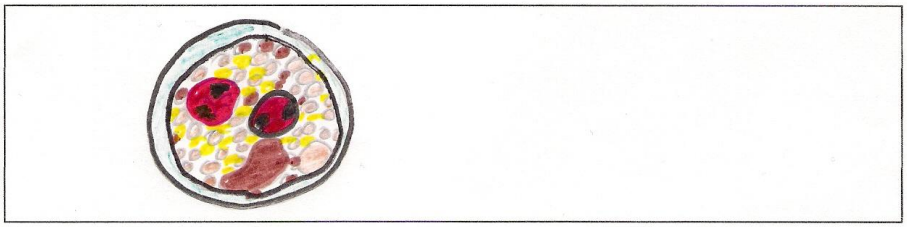
Ingredientes:

- 1 pé de porco
- 500 gr de frango
- 1 chouriço
- 1 farinheira
- 150 gsars de toucinho entremeado
- 1 morcela
- 500 grs de carne de vaca para cozer
- 100 grs de banha
- 3 dentes de alho
- 2 cebolas grandes
- 1 folha de louro
- 0,5 l. de milho
- 4 folhas de couve portuguesa
- 3 dl de feijão pedra
- 300 grs batata doce
- 200 grs de abóbora verde
- sal q. b.
- piripiri q. b.
- 1 ramo de salsa
- 1 l. de água +-
- 3 dl de favona
- 300 gr de banana

Receita:

De véspera demolha-se o feijão e o milho. No dia seguinte cozem-se. À parte cozem-se as carnes e o toucinho. Noutro tacho cozem-se as folhas de couve cortadas aos bocados, a batata doce e a abóbora cortada aos cubos, a banana cortada aos rodelas grossas. Leva-se um tacho ao lume com a banha, a cebola e os dentes de alho picados, a folha de louro e o ramo de salsa. Assim que a cebola comece a amolecer, juntam-se as carnes cortadas aos bocados e todo o resto das hortaliças. Tempera-se com piripiri e adiciona-se a água da cozedura das carnes e um pouco de água simples para que o caldo não fique muito forte. Deixa-se ferver um pouco em lume brando para apurar. Serve-se em pratos de sopa.

Ilustração



Apêndice XX – Fichas de trabalho – O espantalho enamorado

EB1 nº _____

Nome: _____ Turma: _____ Data ____/____/ _____

Língua Portuguesa – língua não materna



País de origem: _____ 

Língua falada: _____

Responde de acordo com o texto no teu caderno diário.

1 – Quem era Gustavo?

2 – O que fazia no alto do monte?

3 – O que queria o caçador?

4 – Como foi que os amigos ajudaram Gustavo?

5 – Quem era Amélia?

6 – Como terminou a história?

1. Na minha língua digo…

Amor - _____ Apaixonado - _____ Espantalho - _____

Colina - _____ raposa - _____ amigo - _____

Cachecol - _____ pássaro - _____ namorada - _____

Escreve frases sobre as imagens.





_____ _____

_____ _____

Nome: _____ Data: ___/___/_____ Ano: _____ Turma: _____

"O Espantalho enamorado", de Guido Visconti



1- Recorta as imagens e ordena-as conforme a história que ouviste.
2- Escreve uma frase para cada imagem.

XXX












Nome: _____ Data: ___/___/_____



"O Espantalho enamorado", de Guido Visconti

1- Imagina uma conversa entre o Gustavo e a Amélia.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Bom Trabalho!!!



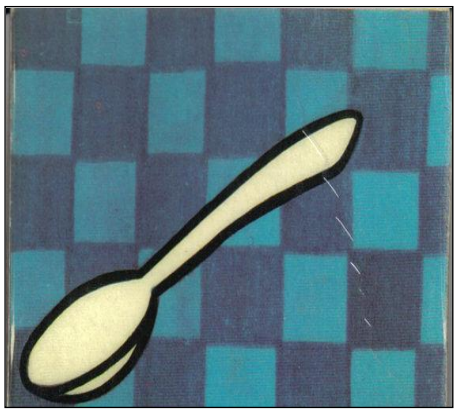




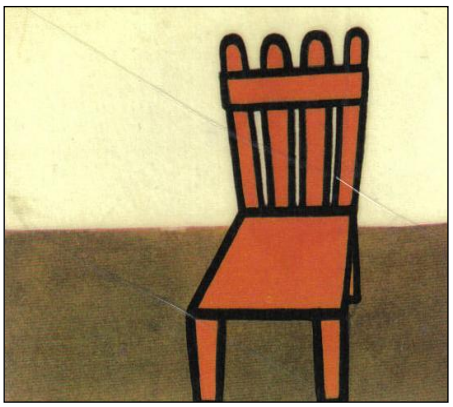
Apêndice XXI – Ficha de trabalho – Loto de imagens e adivinhas

Sou do feitio de uma laranja. Represento o mundo.	Escrevem sobre mim com giz.	Pareço uma mesa. O professor coloca os livros sobre mim.
Sou o ...Globo.....	Sou o ...Quadro.....	Sou a ...Secretária.....
É sobre mim que os alunos escrevem.	Apago o giz do quadro.	É comigo que escrevem no quadro da escola.
Sou a ...mesa.....	Sou o ...apagador.....	Sou o ...Giz.....

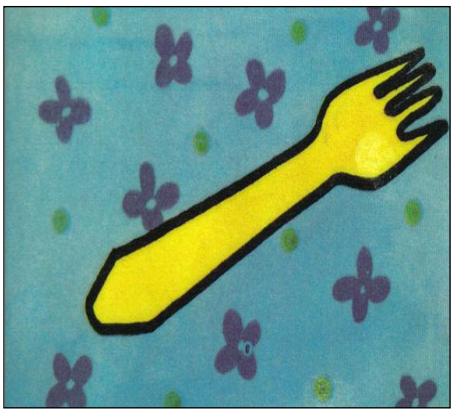
Sou de papel. É sobre mim que o lápis e canetas escrevem.	Apago os riscos dos lápis.	Não trabalho sem tinta. Usam-me para escrever.
Sou o caderno	Sou a borracha	Sou a pena
Aguço os lápis.	Tenho folhas. Lêem-me.	Levo os cadernos, os livros e os lápis à escola.
Sou o afia	Sou o livro	Sou a mochila



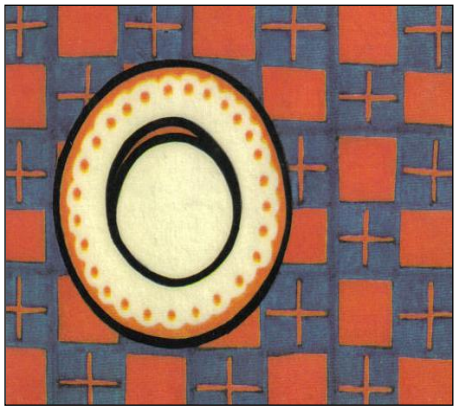
_____



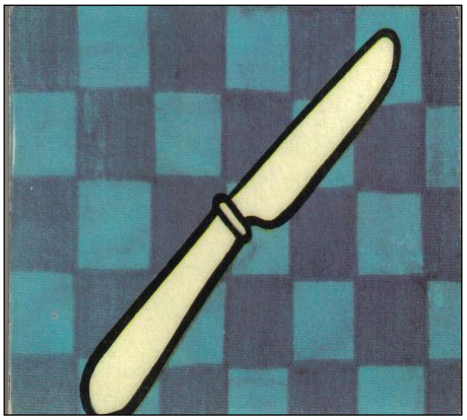
_____



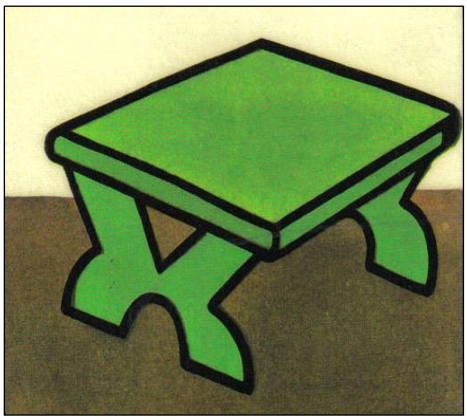
_____



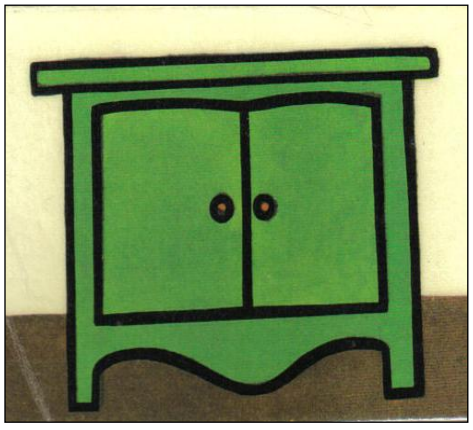
_____



_____



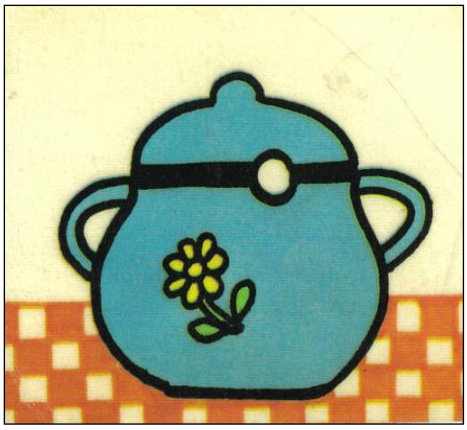
_____



_____



_____



_____

Apêndice XXII – Ficha de trabalho – Quadros eléctricos temáticos

Escola EB1 _____

Nome: Luís manuel vieira Gabral Data: __/__/____

Ficha Formativa

Língua Portuguesa – língua não materna

País de origem: cabo verde

Língua falada: crioulo

CASA

Escada escada

Sala sala

Quarto quarto

Casa- de - banho casa-de-banho

Cozinha cozinha

Elevador elevador

Garagem garagem



Vestir

roupa



Ler

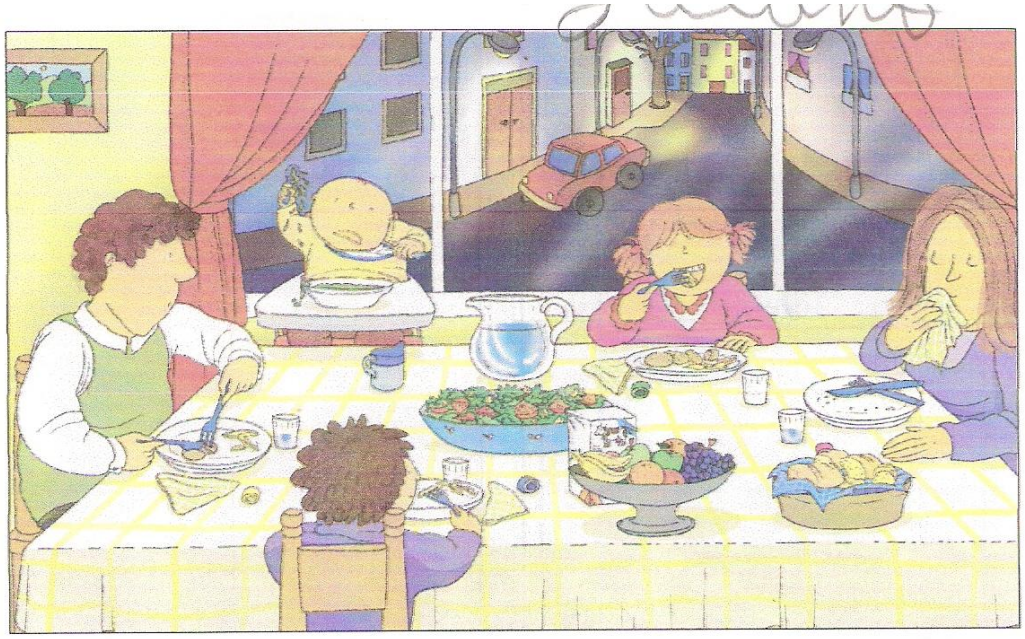
livro



Escovar os dentes



Comer



mãe	bebé
corta	jantar

Completa as frases.

- **O que estão a fazer?**

O pai corta a carne.

A mãe limpa a boca.

O bebé está a comer sopa. Ele está a sujar a cadeira.

Eles estão a jantar. É de noite!

Nome: [illegible] Data: ___/___/___

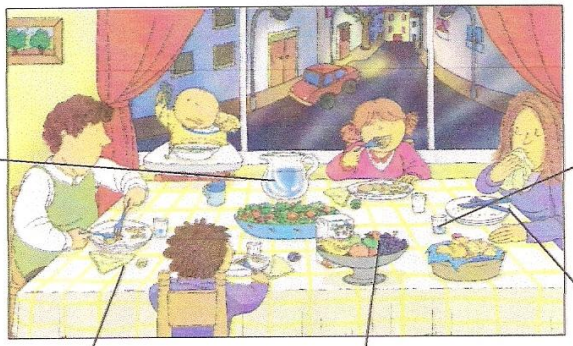
Ficha Formativa

Língua Portuguesa - língua não materna

País de origem: cabo verde

Língua falada: criolo

À MESA



Copo

copo

Água

Talheres

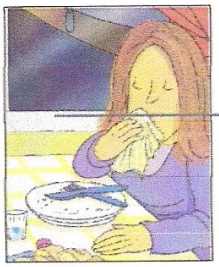
garfo e faca

Guardanapo

guardanapo

Fruteira

fruta



Limpar

a boca



Comer

a comida



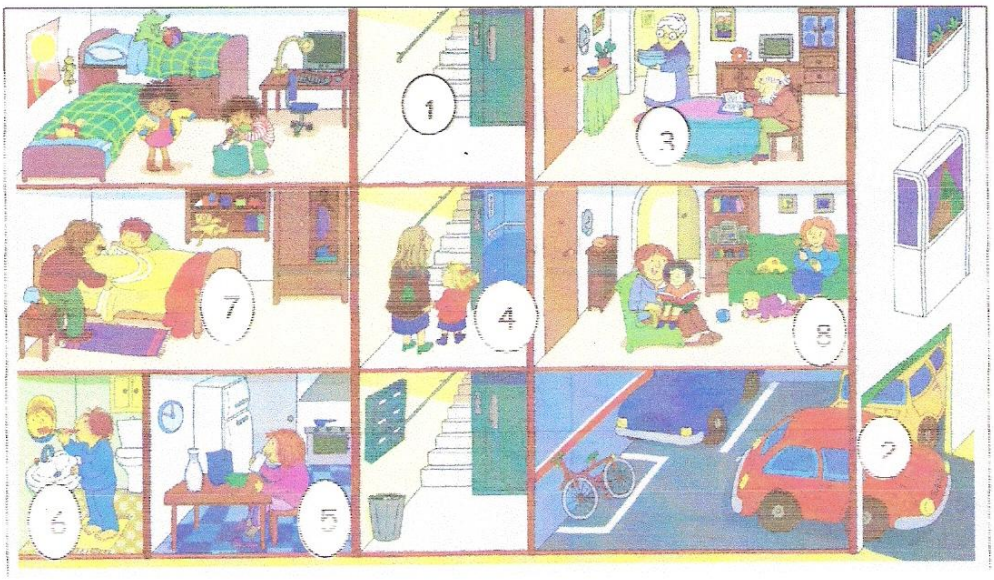
Cortar

a carne



Sujar

a fonda



- **Faz a legenda:**

1 Escadas

2 Carro

3 Sala de estar

4 Elevador

5 Cozinha

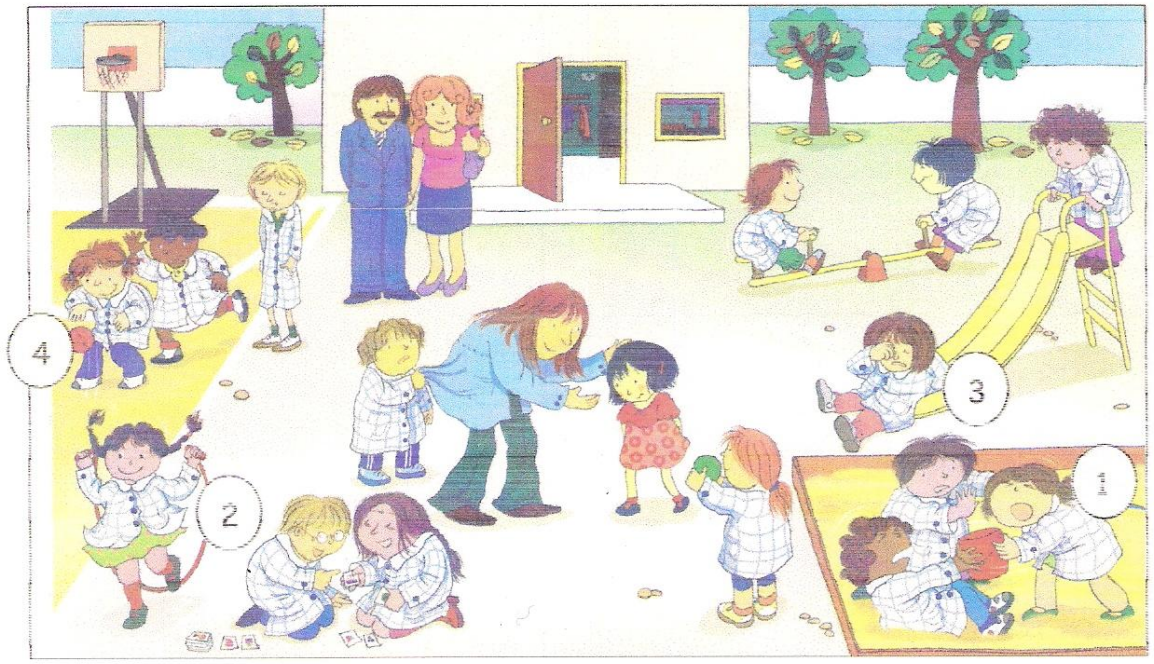
6 Casa de banho

7 Quarto

8 Sala

XL

O RECREIO DA ESCOLA



Completa as frases.

- **O que estão a fazer?**

jogar
chorar
brigar
saltar

1. Os meninos estão a brigar.
2. A menina está a saltar corda.
3. A menina caiu. Ela está a chorar.
4. As meninas estão a jogar à bola.













Apêndice XXIII – Trabalho desenvolvido – Maqueta da quinta













Apêndice XXIV – Texto colectivo (maqueta da quinta)

A quinta

Era uma vez uma quinta que se situava num lugar muito longe da cidade de Agualva. Essa quinta chamava-se a " Quinta dos Sonhos" e moravam lá todos os meninos da turma D do 4º ano.

Naquela quinta tudo era perfeito e todos ajudavam no trabalho diário que a quinta pedia. Havia um estábulo onde estavam quatro cavalos com um bebedouro, uma horta com cenouras, couves e outros legumes que serviam de alimento para os vinte e dois habitantes da quinta. Havia também um poço de onde se tirava água diariamente para cuidar do jardim da quinta. No lago habitavam imensos peixes multicolores e algumas rãs que coaxavam ao cair da noite. Havia também uma casa branca com telhado vermelho onde um pequeno gatinho subia a meio da noite.

Naquela quinta tudo era perfeito e era tudo um sonho porque ninguém discutia com ninguém. Todos se respeitavam e todos eram iguais, todos trabalhavam para que a quinta fosse a mais bela de todas as outras quintas. Aquela quinta seria o sítio ideal para qualquer pessoa do mundo morar, mas aquela quinta era só nossa, era o nosso pequeno mundo e para que ela continuasse assim nunca ninguém lá pode entrar e é por isso que se tornou a nossa " quinta dos sonhos".

Trabalho elaborado por 4º D

Apêndice XXV – Trabalho desenvolvido – Festa final de ano



Apêndice XXVI – Texto sobre os quadros temáticos

A ida à mercearia

- Olá Senhor José.
- Bom dia, Dona Deise.
- Tudo bem? O que vai ser hoje?
- Hoje eu queria fazer uma cachupa.
- Uma quê?
- Cachupa, não me diga que não sabe o que é?
- Eu nunca ouvi falar de tal coisa. O que é isso da cachupa?
- É um prato típico de Cabo Verde, muito bom.
Tenho é de comprar muita coisa. Sabe, é que hoje tenho lá a família em casa.
- Ah e afinal o que é que a cachupa leva?
- Olhe, preciso de um chouriço, couve portuguesa, salsa, 150 gramas de toucinho, uma farinheira e meio quilo de bananas.
- Aqui tem, Dona Deise. São 30 euros e 78 cêntimos.
- Senhor José, só tenho 30 euros. Fico-lhe a dever os 78 cêntimos. Amanhã passo por cá e pago-lhe, pode ser?
- Sim, Dona Deise, claro que sim.
- Obrigada e até amanhã, Senhor José.
- De nada. Até amanhã.



ANEXOS

ANEXO I – Teste sociométrico aplicado

Questionário

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 contigo nos intervalos das Aulas e no recreio? _____

Indica outro colega _____

E ainda outro _____

E quem não escolherias _____

Nome: _____

Fonte: Adaptado de Estrela (1986:382)

ANEXO II - Teste diagnóstico de Português língua não materna