

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA – QUE INTERAÇÃO E RELAÇÃO ENTRE PARES?

Juliana Faria Gomes Lucas

Relatório apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico

2018

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA – QUE INTERAÇÃO E RELAÇÃO ENTRE PARES?

Juliana Faria Gomes Lucas

Relatório apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Professora Doutora Isabel Pizarro Madureira

2018

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito do trabalho realizado na Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), que decorreu no 2.º ano do Curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Este trabalho integra a análise e reflexão de todo o processo de intervenção pedagógica realizado, bem como, da investigação desenvolvida no âmbito do 1.º CEB.

O estudo visa analisar a interação e relação entre os pares numa turma de 2.º ano que incluía três alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), e onde se registavam conflitos frequentes no grupo/turma. Para o efeito, foram aplicados dois testes sociométricos no início e no final da intervenção. Os resultados obtidos no teste inicial revelaram registos de rejeições face a alunos com NEE. De modo a contrariar esta situação, o processo de investigação-ação implementado procurou desenvolver o trabalho cooperativo como estratégia facilitadora de inclusão nos alunos, promovendo uma maior interação entre pares. Para a avaliação dos resultados, aplicou-se, novamente o teste sociométrico, com o intuito de verificar o impacto do processo de trabalho cooperativo desenvolvido.

A investigação adotou uma abordagem de cariz qualitativo, por meio de uma investigação-ação, uma vez que a problemática teve origem na análise das características do contexto e o objetivo pretendeu melhorar algumas das fragilidades identificadas, através da intervenção do investigador no contexto (Coutinho, 2014). A fim de poder auscultar a voz dos alunos, esta investigação envolveu a realização de testes sociométricos como instrumento de recolha de dados, através da qual foi possível verificar a evolução do processo, bem como, interpretar e compreender os resultados e fundamentação das conclusões.

Os resultados revelaram uma melhoria ao nível das interações entre os pares no grupo/turma, nomeadamente no aumento e diversificação das escolhas e, conseqüentemente, numa dispersão das rejeições. No que diz respeito aos alunos com NEE, dois deixaram o estatuto de indiferença sociométrica e, passaram a ser escolhidos pelos pares. Já o terceiro aluno com NEE não revelou qualquer melhoria na sua posição sociométrica. Assim, considera-se necessário, por um lado assegurar um maior tempo de intervenção e, por outro, uma atenção cuidada na escolha dos contextos de aprendizagem interpares.

Palavras-chave: Interação, Relação entre pares, Inclusão, Trabalho colaborativo.

ABSTRACT

This report is part of the work carried out in the Curricular Unit (UC) of Supervised Teaching Practice II (PES II), which took place in the 2nd year of the Master Course in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education (CEB) and Portuguese and History and Geography of Portugal (HGP) in the 2nd Cycle of Basic Education. This work integrates the analysis and reflection of the entire pedagogical intervention process carried out, as well as the research made of the 1st CEB.

The study aims to analyze the interaction and relationship between peers in a 2nd grade class that included three students with Special Educational Needs (SEN), and where there were frequent conflicts in the group / class. For this purpose, two sociometric tests were applied at the beginning and at the end of the intervention. The results obtained in the initial test revealed rejection records for pupils with SEN. In order to counteract this situation, the action-research process implemented sought to develop cooperative work as a strategy to facilitate inclusion in students, promoting greater interaction between peers. For the evaluation of the results, the sociometric test was applied again, in order to verify the impact of the developed cooperative work process.

The research adopted a qualitative approach, through an action research, since the problem originated in the analysis of the characteristics of the context and the objective was to improve some of the fragilities identified, through the intervention of the researcher in the context (Coutinho, 2014). In order to be able to listen to the student's voice, this research involved a sociometric test as a data collection instrument, while the results evaluation process can be improved, interpreted and understood the results and the reasons for the conclusions.

The results showed an improvement in the interactions between the peers in the group / class, namely in the increase and diversification of the choices and, consequently, in a dispersion of the rejections. With regard to students with SEN, two left the status of sociometric indifference, and were chosen by peers. The third student with SEN did not show any improvement in his sociometric position. Thus, it is considered necessary, on the one hand to ensure a longer intervention time, and, on the other hand, careful attention in the choice of peer learning contexts.

Keywords: Interaction/Relationship between peers, Inclusion, Collaborative work

Agradecimentos

Este trabalho marca o findar de uma fase determinante da minha vida, da qual me orgulho verdadeiramente. Neste momento, é tempo de agradecer a todos aqueles que me acompanharam durante este processo e, que de alguma forma me ajudaram a evoluir como pessoa.

Em primeiro lugar, agradecer à minha mãe, pelo apoio incondicional dado ao longo de todo este percurso, por fazer desaparecer, mesmo à distância, todas as preocupações e angústias do mundo, pela motivação diária, por me ajudar a crescer a nível pessoal, académico e profissional. Por ser o meu maior exemplo de perseverança e fazer de mim aquilo que sou hoje!

Às minhas irmãs, Mariana e Carla por todo o amor e carinho, por me encorajarem nos momentos de maior fraqueza, por acreditarem em mim e nunca me deixarem desistir. Vocês são parte de mim.

Aos meus tios, Clotilde, Jorge e Fernando pela força e incentivo. Em especial, à minha tia Solanja, uma figura de referência, por me inspirar a seguir os meus sonhos, por estar sempre presente, literalmente, nesta jornada. Aos meus primos, Guilherme, meu afilhado de coração, e Francisca, por ser a minha companheira e confidente de todas as horas. Com eles cresci e descobri o meu gosto por ensinar e a minha verdadeira vocação para ser professora. Um agradecimento especial ao Laurindo, pelo seu exemplo de força e por me apoiar em momentos de maior desespero. Estar-lhe-ei sempre grata.

Agradeço à minha família, sem vocês nada disto teria sido possível!

Ao Nuno, pelo seu amor e paciência, por ser o meu porto de abrigo nesta caminhada. Por me incentivar a ser mais e melhor a cada dia que passa. À Dalila, minha grande amiga, pela sua amizade e companheirismo ao longo de todos estes anos. À Beatriz pela sua ternura e consideração e por me mostrar que a verdadeira amizade prevalece não importa a distância. À Tânia, com quem tive a sorte de me cruzar e que mesmo longe ocupa um lugar tão grande no meu coração. À Micaela e à Isabel, pela cumplicidade, por fazerem parte deste meu percurso, pela partilha de momentos tão nossos, por marcarem a minha vida com a vossa amizade.

Ao Gonçalo, pela sua amizade e carinho, pela sua presença que influenciou de forma significativa o meu percurso académico e por ser um grande exemplo de esforço e dedicação, do qual me orgulho tanto. À minha colega, Andreia Coimbra, pela sua

sinceridade e por ser um modelo de força e motivação nos momentos de maior insegurança. A todos os meus amigos que marcaram esta viagem.

E por fim, mas não menos importante, agradeço à minha Orientadora, Professora Doutora Isabel Madureira, pelo seu profissionalismo, mas também pela sua disponibilidade, compreensão e confiança.

Muito obrigada a todos!

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2.1. Descrição da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB.....	3
2.1.1. Diagnose e problemática	4
2.1.2. Intervenção e avaliação	7
2.2. Descrição da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB.....	10
2.2.1. Diagnose e problemática	11
2.2.2. Intervenção e avaliação	13
2.3. Análise crítica da intervenção desenvolvida no 1.º e 2.º CEB.....	15
3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA – QUE INTERAÇÃO E RELAÇÃO ENTRE PARES?	19
3.1. Introdução ao estudo	19
3.2. Enquadramento teórico.....	20
3.2.1. A Educação Inclusiva.....	20
3.2.2. A importância do trabalho cooperativo na construção de uma Escola Inclusiva.....	24
3.2.3. O papel da interação entre pares na inclusão de alunos com NEE .	26
4. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	29
4.1. Participantes	30
4.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	30
4.2.1. A aplicação de testes sociométricos.....	31
4.3. Procedimentos para a recolha e análise de dados	32
4.3.1. O trabalho cooperativo – atividades dinamizadas	33
5. RESULTADOS	34
5.1. Análise dos resultados do teste inicial	34
5.2. Análise dos resultados do teste final.....	36
6. CONCLUSÕES	40
7. REFLEXÃO FINAL	43
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
ANEXOS	53

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Grelha de caracterização do contexto socioeconómico – 1.º CEB

Anexo B. Horário da turma – 1.º CEB

Anexo C. Tabela síntese - Potencialidades e Fragilidades – 1.º CEB

Anexo D. Tabela síntese - Objetivos e Estratégias de Intervenção – 1.º CEB

Anexo E. Exemplos de cartazes sobre os conteúdos abordados – 1.º CEB

Anexo F. Ficha de trabalho realizada a pares – 1.º CEB

Anexo G. Produção de uma Banda Desenhada (BD) – 1.º CEB

Anexo H. Texto informativo – 1.º CEB

Anexo I. Texto descritivo – 1.º CEB

Anexo J. Plano do dia – 1.º CEB

Anexo K. Rotina ler, contar e mostrar – 1.º CEB

Anexo L. Mapa de tarefas – 1.º CEB

Anexo M. Trabalho cooperativo – 1.º CEB

Anexo N. Diário de turma – 1.º CEB

Anexo O. Avaliação do objetivo geral 1 – 1.º CEB

Anexo P. Avaliação do objetivo geral 2 – 1.º CEB

Anexo Q. Avaliação das aprendizagens de Matemática – 1.º CEB

Anexo R. Avaliação das aprendizagens de Português – 1.º CEB

Anexo S. Avaliação das aprendizagens de Estudo do Meio – 1.º CEB

Anexo T. Avaliação das aprendizagens de Competências Sociais – 1.º CEB

Anexo U. Grelha de caracterização do contexto socioeconómico da turma A – 2.º CEB

Anexo V. Grelha de caracterização do contexto socioeconómico da turma B – 2.º CEB

Anexo W. Horário das turmas – 2.º CEB

Anexo X. Tabela síntese - Potencialidades e Fragilidades – 2.º CEB

Anexo Z. Tabela síntese - Objetivos e Estratégias de Intervenção – 2.º CEB

Anexo AA. Guião de leitura sobre a obra - *A Viúva e o Papagaio* – 2.º CEB

Anexo AB. Ordenação de mapas históricos – 2.º CEB

Anexo AC. Friso cronológico coletivo – 2.º CEB

Anexo AD. Plano de Avaliação Individual 2.º CEB

Anexo AE. Lista de palavras – 2.º CEB

Anexo AF. Avaliação do objetivo geral 1 da turma A – 2.º CEB

Anexo AG. Avaliação do objetivo geral 1 da turma B – 2.º CEB

Anexo AH. Avaliação do objetivo geral 2 da turma A – 2.º CEB

Anexo AI. Avaliação do objetivo geral 3 da turma B – 2.º CEB

Anexo AJ. Autorização de Consentimento Informado – 1.º CEB

Anexo AK. Potencialidades e Fragilidades relevantes para o estudo – 1.º CEB

Anexo AL. Teste sociométrico aplicado aos alunos – 1.º CEB

Anexo AM. Planificação da aula de matemática – euros – 1.º CEB

Anexo AN. Atividade sobre o sistema monetário – 1.º CEB

Anexo AO. Ficha de trabalho a pares sobre os euros – 1.º CEB

Anexo AP. Exemplo de uma resolução da ficha de trabalho a pares – 1.º CEB

Anexo AQ. Planificação da aula de matemática – áreas – 1.º CEB

Anexo AR. Atividade sobre as áreas – 1.º CEB

Anexo AS. Planificação da aula de Português – Banda Desenhada – 1.º CEB

Anexo AT. Ficha de trabalho realizada a pares sobre a BD – 1.º CEB

Anexo AU. Atividade cooperativa sobre a BD – 1.º CEB

Anexo AV. Construção de uma BD – 1.º CEB

Anexo AW. Matriz sociométrica – Questionário Inicial – Escolhas – 1.º CEB

Anexo AX. Matriz sociométrica – Questionário Inicial – Rejeições – 1.º CEB

Anexo AZ. Matriz sociométrica – Questionário Final – Escolhas – 1.º CEB

Anexo BA. Matriz sociométrica – Questionário Final – Rejeições – 1.º CEB

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Cartaz de sistematização da Banda Desenhada

Figura 2. Cartaz de sistematização do texto informativo

Figura 3. Cartaz de sistematização do poema

Figura 4. Ficha realizada a pares – produção de um aluno

Figura 5. Construção de uma BD – produção de um aluno

Figura 6. Texto informativo coletivo

Figura 7. Texto descritivo coletivo

Figura 8. Melhoria de texto – produção de um aluno

Figura 9. Escrita do plano do dia – produção de um aluno

Figura 10. Apresentação de produções da rotina ler, contar e mostrar

Figura 11. Registo das apresentações de produções da rotina ler, contar e mostrar

Figura 12. Mapa de tarefas

Figura 13. Registo da distribuição de tarefas

Figura 14. e 15. Trabalho cooperativo desenvolvido

Figura 16. Exemplo de um diário de turma

Figura 17. Gráfico da taxa de sucesso do OG1

Figura 18. Gráfico da taxa de sucesso obtido OG2

Figura 19. Gráfico da avaliação das aprendizagens no domínio da Matemática

Figura 20. Gráfico da avaliação diagnóstica no domínio da Matemática

Figura 21. Gráfico da avaliação das aprendizagens no domínio de Português

Figura 22. Gráfico da avaliação diagnóstica no domínio de Português

Figura 23. Gráfico da avaliação das aprendizagens no domínio de Estudo do Meio

Figura 24. Gráfico da avaliação diagnóstica no domínio de Estudo do Meio

Figura 25. Atividade coletiva de ordenação de mapas históricos

Figura 26. Friso cronológico coletivo

Figura 27. Lista de palavras coletiva

Figura 28. Introdução ao sistema monetário

Figura 29. Ficha de trabalho sobre os euros – produção de um aluno

Figura 30. Atividade cooperativo, recorrendo aos pentaminós

Figura 31. Atividade cooperativa sobre a BD

LISTA DE ABREVIATURAS

AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
BD	Banda Desenhada
CEB	Ciclo do Ensino Básico
HGP	História e Geografia de Portugal
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OG	Objetivo Geral
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento
PEI	Programa Educativo Individual
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
PI	Projeto de Intervenção
TEIP3	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
UC	Unidade Curricular
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório descreve o trabalho realizado no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática de Ensino Supervisionada II (PESII), no decorrer do 2.º ano de Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), no ramo de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) com vista à obtenção do grau de mestre. O objetivo principal desta UC visa desenvolver as competências necessárias para o desempenho profissional, através da compreensão do sistema organizacional das escolas e do papel do professor, da implementação de projetos, da realização de práticas pedagógicas adequadas e da reflexão sobre a ação.

Para o efeito, ao longo do ano realizaram-se dois períodos de intervenção, um no 1.º CEB e outro no 2.º CEB, constituídos por três fases, nomeadamente a observação e caracterização dos contextos socioeducativos, através da qual emergiram Projetos de Intervenção (PI); a intervenção pedagógica, que envolveu a implementação dos PI, assumindo-se os cargos de professores titulares de turma; e a avaliação, na qual se analisou a qualidade das práticas e a execução dos objetivos definidos do PI.

Associadamente, durante a intervenção pedagógica no 1.º CEB foi possível desenvolver um estudo com uma turma do 2.º ano de escolaridade, que incluía alunos com perturbações do desenvolvimento intelectual. Partindo das características do contexto, o estudo pretendeu conhecer a relação e interação entre pares, através da aplicação de testes sociométricos, e, posteriormente, tendo em conta os resultados procurou-se desenvolver o trabalho cooperativo como estratégia facilitadora de inclusão.

No que respeita à estrutura, o documento encontra-se organizado em sete capítulos, sendo este o primeiro, no qual se procura dar a conhecer ao leitor a estrutura do documento e os conteúdos desenvolvidos. De seguida, no segundo capítulo é descrita e analisada criticamente a intervenção pedagógica desenvolvida no 1.º e 2.º CEB. No terceiro capítulo apresenta-se o estudo, no qual se começa por identificar a problemática que lhe está subjacente, definindo em seguida os objetivos da investigação e o enquadramento teórico realizado sobre o tema, recorrendo a bibliografia especializada. No quarto capítulo são descritas as opções metodológicas da investigação. No quinto capítulo apresentam-se e analisam-se os resultados. Já no sexto capítulo tecem-se algumas conclusões relativas à investigação. O sétimo e último capítulo contempla uma reflexão final com o intuito de caracterizar o contributo

da UC para o desenvolvimento da profissão enquanto docente. São ainda listadas as referências bibliográficas utilizadas durante a construção do presente documento, bem como os anexos que complementam toda a informação descrita.

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º e 2.º CEB

No presente capítulo, pretende-se caracterizar os contextos socioeducativos ocorridos em ambos os estágios proporcionados pela UC, bem como as problemáticas identificadas que sustentaram a intervenção em cada um deles. Ambas as práticas foram constituídas por duas fases. A primeira fase correspondeu a um período de observação de duas semanas, durante o qual foram aplicados métodos e técnicas de recolha de dados, com o objetivo de obter informação para caracterizar os contextos e identificar os objetivos e estratégias gerais da intervenção pedagógica. Para tal, utilizaram-se técnicas de observação direta e indireta que se efetivaram no preenchimento de grelhas de avaliação e na elaboração de notas de campo. Foram ainda realizadas entrevistas formais e conversas informais a professores, analisaram-se produções dos alunos e consultaram-se documentos normativos das instituições, nomeadamente os Projetos Educativos do Agrupamento (PEA).

A partir desta primeira caracterização, foi elaborado um Plano de Intervenção (PI), com o objetivo de direcionar a prática pedagógica para as necessidades específicas do público-alvo. Na segunda fase, o PI foi implementado ao longo de, sensivelmente, sete semanas, durante as quais se geriu o trabalho diário com as turmas cooperantes.

2.1. Descrição da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB

A escola na qual se desenvolveu a intervenção no 1.º CEB localiza-se na área da Grande Lisboa. A freguesia em que está integrada caracteriza-se pelo fraco nível de instrução da população, agregado à carência de equipamentos e recursos de qualidade a nível ambiental, desportivo, cultural, educativo e social (PEA, 2016). De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), o agrupamento integra o programa, Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP3), cuja ação estratégica assenta em melhorar o percurso e os resultados escolares, reduzir o abandono e o insucesso e prevenir a indisciplina.

Em contrapartida, a instituição participa em diversos projetos, o primeiro foi proposto pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), sendo desenvolvido em contexto de sala de aula, por professores qualificados na área das Expressões Artísticas, nomeadamente, Dança, Teatro, Música e Artes Plásticas. Já o projeto “Turma Mais” incide na área de Matemática e tem como principal objetivo apoiar os alunos com aproveitamento acima da média, sendo estes acompanhados por um professor especializado. Por último, o projeto

“Desporto da Escola”, conta com o apoio da Junta de Freguesia e permite aos alunos usufruírem de atividades no âmbito do desporto, mais especificamente natação e ciclismo.

No que se refere à turma onde decorreu a prática pedagógica, esta integrava vinte e cinco alunos do 2.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 7 os 10 anos, entre os quais catorze são do género masculino e onze do género feminino (cf. Anexo A). Cinco destes alunos reprovaram no ano anterior, e por isso frequentavam pela segunda vez o 2.º ano. Para além disso, existiam três alunos abrangidos pelo Decreto-lei 3/2008, por apresentarem limitações ao nível cognitivo, e ainda outros dois alunos, que segundo o professor titular, se encontravam em fase de diagnóstico. De referir ainda que, a maioria dos alunos beneficiava, semanalmente, de diferentes apoios fora da sala de aula mas no interior da escola, e com diferentes docentes.

Relativamente às atividades realizadas pelos alunos, todas elas decorriam de propostas apresentadas pelo professor titular. Durante as aulas era realizado, apenas, trabalho individual, recorrendo, sempre, à utilização dos manuais escolares. Por norma, não eram enviados trabalhos para casa, com exceção dos períodos de férias. A avaliação dos alunos era feita através da realização de testes e da observação do comportamento durante outros momentos de trabalho.

A organização do tempo, presente no horário da turma (cf. Anexo B), elaborado pela escola e ajustado pelo professor titular, atribuía, semanalmente, oito horas às áreas do Português e da Matemática, três horas a Estudo do Meio e sete horas às Expressões Artísticas e Físico-Motora. Destas últimas áreas, duas integravam o projeto “Mais Desporto”, oferecido pela Junta de Freguesia, que incluía atividades de natação e ciclismo; outras duas faziam parte do projeto da UNESCO, e as restantes três pertenciam às Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Para além das AEC de Música e Educação Física, os alunos usufruíam ainda de duas horas de Inglês. De referir ainda que, duas das horas destinadas ao Português eram lecionadas por duas professoras, que dinamizavam atividades na Biblioteca, semanalmente.

2.1.1. Diagnose e problemática

No que diz respeito ao desempenho dos alunos nas diferentes áreas, optou-se por descrever os dados da avaliação diagnóstica, uma vez que estes se encontram

diretamente relacionados com a problemática desenvolvida no PI. A síntese dessa avaliação encontra-se registada em tabela (cf. Anexo C).

Assim sendo, os processos de avaliação diagnóstica permitiram concluir que a turma se destacava nas Áreas de Expressões, sendo evidente um grande envolvimento e motivação por parte dos alunos. Quanto à área da Expressão Físico-Motora, os alunos apenas realizavam atividades de natação e ciclismo notando-se, em geral, um maior domínio neste tipo de atividades e, acima de tudo, um maior empenho.

A área em que o grupo apresentava maiores fragilidades era o Português. Dos 25 alunos, que constituíam a turma, mais de metade apresentava graves dificuldades ao nível da leitura. Esta fragilidade refletia-se, sem dúvida, na escrita, na qual grande parte dos alunos apresentava dificuldades na interpretação e produção de textos curtos.

Na área da Matemática, identificou-se o domínio de Números e Operações como principal fragilidade. No entanto, a turma apresentava ainda dificuldades evidentes nos domínios de Organização e Tratamento de Dados e de Geometria e Medida.

No que concerne à área de Estudo do Meio, foi possível compreender, através das fichas diagnósticas realizadas, que as maiores dificuldades situavam-se nas noções de tempo e nas características dos seres vivos. Todavia, é de referir que a maioria dos alunos demonstrava interesse e motivação por aprendizagens nesta área.

Por último, no que diz respeito às Competências Sociais, a turma revelava graves lacunas ao nível da relação com o outro, principalmente no que diz respeito ao estabelecimento de relações entre pares, à resolução de conflitos e ao respeito pelo outro. Contudo, ainda que no âmbito da autonomia e responsabilidade se registassem bons resultados, é de referir que não existiam efetivamente responsabilidades atribuídas aos alunos, respeitantes à organização do espaço de sala de aula. A participação nas atividades manifestava-se como uma das maiores potencialidades desta turma, uma vez que a maioria gostava de participar de forma ativa nas aulas, porém, é de referir que, existia um grupo de alunos que, raramente ou nunca participava.

A análise do conjunto de fragilidades e potencialidades do contexto educativo permitiu identificar as áreas prioritárias de intervenção, que neste caso estavam associadas ao Português e à área das Competências Sociais.

Assim sendo, no que respeita ao Português, considerou-se importante dar relevância a uma das maiores fragilidades identificadas, a aprendizagem da leitura e da escrita. Estas duas competências foram cruciais para garantir o sucesso individual, uma vez que se transpõem para todas as áreas do currículo e, acima de tudo, à vida quotidiana dos alunos. Desta forma, era “indispensável saber ler fluentemente e escrever de forma eficiente para a realização de muitas atividades diárias, como ler um jornal ou verificar a bula de um medicamento, consultar o extracto bancário ou um horário de comboios” (Sim-Sim, 2007, p.5), entre tantas outras atividades essenciais. Esta fragilidade era igualmente responsável por outras apresentadas ao nível da Matemática, como a resolução de problemas.

Ao nível das competências sociais, destacava-se a falta de responsabilidade pelos materiais e a existência de conflitos diários. Surgiu assim, a necessidade de “uma construção activa de cidadania, onde os procedimentos metodológicos de aprendizagem da convivência são a análise crítica e reflexiva dos incidentes que, naturalmente, resultam do trabalho e da vida em colectivo” (Serralha, 2007, p.43). Para este grupo de alunos a participação na gestão de tarefas e conflitos era quase inexistente, o que justificava e permitia compreender as fragilidades identificadas.

Desta forma, e tendo em conta, as características do contexto e as condições de trabalho, mais precisamente ao nível das limitações de tempo, considerou-se pertinente centrar a intervenção em duas problemáticas: em primeiro lugar, a necessidade de mobilizar estratégias para a compreensão leitora, tendo em conta que esta era uma competência muito pouco desenvolvida no grupo e que se refletia nas produções escritas dos alunos, pouco ricas e com bastantes erros ortográficos; em segundo lugar, a necessidade de adquirir estratégias que permitissem a resolução dos conflitos existentes e promovessem a responsabilidade em sala de aula que, tal como já foi referido, constituía uma grande fragilidade detetada ao longo observação.

Perante este cenário foi possível definir as seguintes questões:

- i) Que estratégias adotar para proporcionar uma aprendizagem integrada da leitura e da escrita?

- ii) Como promover atitudes responsáveis em sala de aula que favoreçam a resolução de conflitos?

Com base nestas questões, os objetivos, que se consideraram pertinentes foram definidos numa lógica do professor, apontado para competências gerais a desenvolver nos alunos, a saber:

- 1) Desenvolver competências ao nível da leitura e da escrita;
- 2) Adquirir competências ao nível da responsabilidade e convivência em sala de aula.

2.1.2. Intervenção e avaliação

Ao longo do período de intervenção, as atividades realizadas tiveram sempre como propósito, de forma direta ou indireta, o cumprimento dos objetivos propostos no Plano de Intervenção. Relativamente, a estes avaliou-se a sua consecução através da observação e análise dos resultados dos alunos nas atividades efetivadas. De forma a facilitar a compreensão dos objetivos é apresentado em anexo (cf. Anexo D) uma tabela que estabelece a correspondência entre os objetivos gerais, os objetivos específicos e os indicadores de avaliação considerados.

A fim de concretizar o primeiro objetivo geral de intervenção procurou-se investir na transformação da sala de aula de modo a criar um ambiente promotor de leitura. Para esse efeito, proporcionaram-se diferentes momentos de contacto com a leitura e com a escrita, de forma livre e orientada. No âmbito das diferentes atividades foi proposta a construção de cartazes sobre os conteúdos abordados, com intuito de desenvolver a compreensão das funcionalidades do código escrito (cf. Anexo E). Como corrobora Mata (2008), ao interiorizar as finalidades da escrita, a criança atribui sentido ao processo de aprendizagem em todos os momentos de leitura e escrita. Tendo em conta o contexto da turma garantiu-se que as atividades surgissem de forma contextualizada e significativa, de acordo com o género textual abordado. Neste sentido, destaca-se o trabalho com o género textual da Banda Desenhada (BD), em que se partiu da exploração de um livro de Banda Desenhada de um aluno para definir os elementos e características deste género textual. Como consolidação de conhecimentos foi proposta uma ficha de trabalho realizada a pares (cf. Anexo F). O professor deve possibilitar a exploração de conhecimentos dos alunos e desenvolver as suas potencialidades pessoais e de grupo, daí que esta competência receba contributos ricos, com momentos de trabalho a pares e de grupo, desde que os mesmos sejam corretamente organizados e significativos para os alunos. Foi ainda

sugerida a construção de uma BD individual, partindo de indutores fornecidos pelas professoras estagiárias (cf. Anexo G).

O desenvolvimento da escrita foi igualmente promovido, principalmente, através de atividades de escrita coletiva. Alguns exemplos integraram o trabalho ao nível dos géneros textuais informativo e descritivo (cf. Anexo H e I), em que após a leitura e análise de textos realizados pelos alunos, foi sugerida a sua revisão e melhoria em grande grupo. Estes momentos revelaram-se muito significativos, uma vez que potenciaram descobertas sobre a linguagem escrita, partilha de ideias e conhecimentos e o desenvolvimento de processos de construção textual. Importa ainda referir que todos os géneros textuais abordados envolveram treino sistemático de leitura variada. Ainda no que se refere ao primeiro objetivo, é relevante descrever as contribuições da rotina da escrita do plano do dia (cf. Anexo J), que, para além de sequenciar o trabalho de sala de aula, promovia diariamente a escrita. Igualmente a rotina do ler, contar e mostrar (cf. Anexo K) em que os alunos podiam escolher ler histórias, textos por si produzidos, ou apenas apresentar livremente uma produção à sua escolha. Na verdade, o saber é socialmente construído e realiza-se em interação, quando este é partilhado e difundido por todos (Niza, 2009).

O trabalho ao nível do segundo objetivo geral, prendeu-se maioritariamente com a implementação de rotinas, como a introdução do plano do dia e distribuição de tarefas (cf. Anexo L) que procuraram incutir nos alunos um sentido de responsabilidade e de organização, presentes no início de cada dia. Também a distribuição de tarefas contribuiu, em grande parte, para o desenvolvimento do sentido de responsabilidade de cuidar do espaço educativo que, até então, era nulo. Ao longo do período de intervenção, procurou-se promover o trabalho a pares nas atividades desenvolvidas, embora houvesse algumas limitações na sua implementação (cf. Anexo M). Por sua vez, a realização do diário e conselho de turma semanal contribuíram para uma progressiva melhoria no que respeita à resolução de conflitos e à reflexão dos alunos sobre o seu comportamento (cf. Anexo N).

Os resultados da avaliação do PI são apresentados discriminadamente (cf. Anexo O e P). A análise dos anexos permite compreender os resultados globais da avaliação do PI, através do gráfico que mostra a taxa de sucesso obtida, em média, pelos alunos em ambos os objetivos gerais delineados.

Ao analisar o gráfico (cf. Anexo O), pode-se concluir que o primeiro indicador apresenta uma maior taxa de sucesso. O sucesso deste indicador prende-se com o

facto de se ter diversificado os tipos de texto trabalhados em sala de aula, uma vez que na diagnose realizada durante a observação, foi possível constatar que a turma apenas contactava com textos narrativos. Como tal, durante a intervenção os alunos tiveram a oportunidade de contactar com outros tipos de texto, como a Banda Desenhada, o Poema, o Texto Informativo, entre outros, realizando algumas sequências de atividades no âmbito dos respetivos tipos de texto. Os alunos compreenderam, igualmente, que a principal finalidade da leitura e da escrita de textos era a partilha, o que contribuiu para o desenvolvimento destas competências, até mesmo fora do contexto de sala de aula.

No que respeita à análise do segundo objetivo (cf. Anexo P), é perceptível uma taxa de sucesso razoável, o que poderá compreender-se se considerarmos que mudar comportamentos nos alunos exige necessariamente mais tempo de intervenção. Com efeito, este foi o objetivo que mais desafios colocou no que toca ao seu cumprimento, uma vez que, inicialmente o grupo era muito conflituoso e demonstrava fraco nível de autonomia e responsabilidade, bem como fraca cooperação, o que se compreende perante a ausência total de hábitos de trabalho cooperativo. Ainda assim, é possível fazer um balanço positivo referente a este objetivo, visto que ao longo do período de intervenção os alunos foram demonstrando uma gradual evolução, quer ao nível da responsabilidade através da realização de tarefas que lhes foi atribuída, quer ao nível da convivência, participação e cooperação em atividades na sala de aula.

De seguida, apresentam-se a avaliação das aprendizagens no âmbito das áreas curriculares. Apesar da área das Expressões Artísticas e da Educação Física ter sido trabalhada com a turma durante a intervenção, não foi realizada uma avaliação tão minuciosa como nas outras áreas, uma vez que as aulas respeitantes a esta área foram, maioritariamente, coadjuvadas por outros professores. No âmbito da Matemática é possível verificar uma evolução no decorrer de toda a intervenção, evidenciando-se a ausência de resultados de nível 1, ou seja, do nível mais baixo, comparativamente com os resultados obtidos na diagnose (cf. Anexo Q). Analisando o gráfico (cf. Anexo Q), destaca-se o trabalho referente à medição do tempo, que apresenta um grande número de alunos a atingir o nível pretendido. Na área do Português, é notória a progressão evidenciada nas diferentes dimensões, sendo que todas apresentam um melhor aproveitamento, com especial destaque para o objetivo da leitura em voz alta. A persistência da intervenção no trabalho desta competência permitiu que os alunos que anteriormente apresentavam resultados mais fracos, passassem a sentir-se mais confortáveis e demonstrassem maior interesse e

empenho. (cf. Anexo R). O trabalho efetuado ao nível do Estudo do Meio foi igualmente satisfatório, já que os alunos evidenciaram ter progredido em dois dos blocos observados no momento da diagnose. Evidencia-se uma evolução significativa ao nível dos indicadores que já tinham sido trabalhados previamente ao período de intervenção, a qual a maior parte dos alunos corresponderam com sucesso (cf. Anexo S). Por fim, no que diz respeito às Competências Sociais, é possível concluir, através da análise comparativa entre os gráficos da diagnose e da avaliação final (cf. Anexo T) que, existiu uma grande melhoria ao nível das competências sociais. Apesar de ser nítida a evolução de todos os descritores de desempenho que foram alvo de avaliação, é de destacar, principalmente, a evolução do descritor que diz respeito à resolução de conflitos. Assim sendo, é de realçar a importância das rotinas, estratégias e materiais implementados, nomeadamente a realização de processos de trabalho cooperativo, a implementação do conselho de turma e a introdução de instrumentos de pilotagem ao longo da intervenção. Todos eles contribuíram para a promoção e desenvolvimento de competências sociais nos alunos.

2.2. Descrição da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB

A instituição em que foi desenvolvido o estágio no 2.º CEB, integrava um Agrupamento de Escolas localizadas no concelho de Lisboa. A escola inseria-se numa freguesia heterógena, sendo a população maioritariamente, proveniente de contextos desfavoráveis, de acordo com o PEA. O agrupamento era constituído por cinco escolas que ofereciam os níveis de ensino de Educação Pré-escolar / 1.º CEB / 2.º CEB / 3.º CEB / Educação e Formação de Adultos. Este integrava o programa, Território Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP 3), que tinha como principal objetivo melhorar o percurso e os resultados escolares, reduzir o abandono e o insucesso escolar.

As turmas de 2.º CEB nas quais foi implementado o PI eram ambas do 5.º ano de escolaridade. A primeira turma (A) era composta por dezanove alunos, dos quais doze são do sexo masculino e sete do sexo feminino, apresentando idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos. (cf. Anexo U). O grupo integrava quatro alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), sendo que, a todos foi implementado o Programa Educativo Individual (PEI). Porém, a turma apresentava no geral, grandes dificuldades ao nível da aprendizagem.

Já a turma B (cf. Anexo V), era constituída por vinte e dois alunos, de entre os quais, quinze pertenciam ao género masculino, sendo, os restantes sete do género

feminino. Neste grupo, existiam dois alunos que reprovaram o ano, todavia, e tal como a turma anterior, existiam grandes dificuldades ao nível da aprendizagem, em quase toda a turma, contudo apenas um dos alunos tinha PEI.

No que concerne às propostas de aprendizagem dos professores cooperantes, privilegiava-se o trabalho individual e em grande grupo, bem como a exposição oral de conteúdos, recorrendo maioritariamente aos manuais escolares e à projeção de diapositivos, em formato *Power Point*.

Quanto à distribuição dos tempos letivos, esta era da responsabilidade da escola, no entanto, o tempo era gerido de forma distinta por cada professor (cf. Anexo W). Em relação à avaliação, a modalidade privilegiada era a avaliação sumativa, através da realização de fichas de avaliação, da observação direta e de trabalhos individuais.

2.2.1. Diagnose e problemática

Com base nas conversas informais e nos dados facultados pelos professores cooperantes foi possível constatar que o aproveitamento nas duas disciplinas – Português e HGP – era fraco. Através da realização de testes diagnósticos aplicados às turmas, foi possível concluir que ambas tinham potencialidades e fragilidades semelhantes (cf. Anexo X). Como potencialidades destacava-se o espírito de entreajuda na turma e o interesse e curiosidade demonstrados pela disciplina de HGP. No entanto, apresentavam grandes dificuldades ao nível da compreensão leitora e comunicação oral e escrita, na organização temporal dos factos históricos e na localização espacial. No âmbito das competências sociais adotavam uma postura em sala de aula pouco adequada, quer pelo incumprimento das regras de sala de aula, quer pela falta de respeito para com os professores e colegas, criando conflitos com muita frequência. Consequentemente revelavam fraca autonomia na concretização de tarefas.

Como resultado da análise do conjunto de fragilidades e potencialidades do contexto surgiram diversas questões-problema associadas às áreas disciplinares a lecionar, HGP e Português, bem como no domínio das CS. No que diz respeito ao Português, surgiu a questão (i) quais as causas que estão subjacentes às dificuldades manifestadas pelos alunos na compreensão leitora? Já no que se refere à disciplina de HGP, as fragilidades identificadas remetiam para a dificuldade dos alunos organizarem e localizarem temporalmente factos históricos, colocando-se assim a questão ii) qual o contributo das diferentes categorias temporais para desenvolver a noção de tempo

histórico? Por fim, outras duas questões foram alvo de reflexão, desta vez já a um nível transversal: iii) de que forma o trabalho individual e em grupo contribuem para desenvolver a autonomia?; iv) de que forma é que os diferentes géneros textuais podem contribuir para o enriquecimento do vocabulário dos alunos?

A identificação das questões anteriores conduziu à definição de objetivos, que foram definidos numa lógica do professor, apontando para competências gerais a desenvolver nos alunos, não existindo qualquer especificidade em relação às turmas, uma vez que estas apresentavam características idênticas.

Assim sendo, tendo em conta, por um lado, as características do contexto, já identificadas e, por outro lado, as condições de trabalho que a intervenção reunia, em particular as limitações temporais, considerou-se pertinente centrar a prática pedagógica em quatro linhas problemáticas essenciais para o desenvolvimento dos alunos: em primeiro lugar, a necessidade de mobilizar estratégias para a compreensão leitora, tendo em conta que esta era uma competência fundamental para promover hábitos de leitura nos alunos, conduzindo ao interesse pela leitura de textos. Em segundo lugar, a intenção de aplicar categorias temporais que contribuíssem para o desenvolvimento de tempo histórico, uma vez que a capacidade de se situar temporalmente era, em grande medida promotora de uma maior compreensão dos acontecimentos histórico-geográficos. Em terceiro lugar, existia o propósito de desenvolver autonomia na realização de tarefas individuais e em grupo, visto que esta era uma competência ainda muito embrionária e, que, muitas das vezes resultava na falta de interesse e atenção durante as aulas. Por último, pretendia-se que os alunos fossem capazes de enriquecer o vocabulário lexical em diferentes áreas vocabulares, para que, houvesse uma progressão na compreensão de textos variados, que refletisse numa maior qualidade de produções, tanto orais como escritas.

Em síntese foram definidos os seguintes objetivos:

1. Mobilizar estratégias para a compreensão leitora;
2. Aplicar categorias temporais que contribuem para a noção de desenvolvimento histórico;
3. Desenvolver a autonomia na realização de tarefas individuais e em grupo;
4. Enriquecer o vocabulário lexical em diferentes áreas vocabulares.

2.2.2. Intervenção e avaliação

A fim de promover o cumprimento dos objetivos gerais enunciados, foram delineados os objetivos específicos, indicadores de avaliação e respectivas estratégias. (cf. Anexo Z).

Concretamente, o primeiro objetivo geral de intervenção, mobilizar estratégias para a compreensão leitora, foi trabalhado maioritariamente, em ambas as turmas, através da exploração de uma obra integral presente no manual, *A Viúva e o Papagaio*, de Virginia Woolf, e da implementação de guiões de leitura (cf. Anexo AA), que permitiram avaliar os objetivos específicos de forma sistemática e consistente ao longo do período de intervenção.

No que diz respeito ao segundo objetivo, aplicar categorias temporais que contribuem para a noção de desenvolvimento histórico, procurou-se desenvolver atividades que atenuassem as dificuldades dos alunos, como exercícios de ordenação de mapas históricos (cf. Anexo AB), uma vez que o desenvolvimento da noção do tempo histórico constituía uma fragilidade da turma. Destaca-se a construção de um friso cronológico exposto na sala que os alunos podiam recorrer ao longo das sessões de HGP (cf. Anexo AC). Este último foi apenas concretizado na turma A uma vez que foi dada prioridade à continuação da lecionação de outros conteúdos na turma B, a pedido do professor cooperante.

Já o terceiro objetivo geral, desenvolver a autonomia na realização de tarefas individuais e em grupo, foi trabalhado explicitamente através da implementação do Plano de Avaliação Individual (PAI) com o intuito de promover a consciencialização sobre as suas dificuldades e a autonomia na realização de tarefas (cf. Anexo AD). Para além disso, foi ainda realizado trabalho cooperativo.

Por último, o quarto objetivo geral, enriquecer o vocabulário lexical em diferentes áreas vocabulares, foi concretizado numa fase inicial, porém com o decorrer da intervenção não foi possível dar continuidade ao mesmo devido a constrangimentos de tempo, uma vez que foram estabelecidas outras prioridades, a pedido da professora cooperante. Ainda assim, foi implementada uma lista de palavras (cf. Anexo AE), exposta na sala de aula, na qual se registavam as palavras desconhecidas e o seu respetivo significado, com o propósito de desenvolver este objetivo. Não obstante, procurou-se promover este objetivo, nas duas turmas, ainda que de forma indireta, ao longo de todas as aulas, de ambas as disciplinas. Procurou-se esclarecer

o significado das palavras que os alunos desconheciam, mobilizando-as noutros contextos, ao longo das atividades desenvolvidas.

A avaliação das aprendizagens dos alunos foi realizada através da observação direta, análise de produções e preenchimento de grelhas de avaliação. O resultado das grelhas é apresentado em anexo.

No que diz respeito ao primeiro objetivo geral e ao analisar as grelhas de avaliação formativa do primeiro objetivo geral (cf. Anexo AF e AG), em ambas as turmas é possível verificar que grande parte dos alunos demonstra identificar frequentemente o tema de um texto, bem como, antecipar os conteúdos a partir de indutores, sendo estes os indicadores com maior sucesso. Contudo, com piores resultados apresenta-se o indicador relativo à identificação de palavras desconhecidas evidenciado por um elevado número de alunos. Embora não se tenha conseguido atingir o objetivo geral com todos os elementos da turma, o trabalho feito foi, no geral, de sucesso e clara evolução, já que, ao longo da intervenção, os alunos foram demonstrando interesse e envolvimento pela obra trabalhada e pelas atividades relacionadas com a mesma.

Analisando a grelha de avaliação formativa para o segundo objetivo geral (cf. Anexo AH), constata-se que, no geral, houve um grande sucesso no alcance dos objetivos propostos, realçando-se o indicador respeitante à *ordenação de acontecimentos num friso cronológico*, que pode ser justificado pelo facto de, constantemente se recorrer ao friso cronológico construído pela turma e exposto na sala, e ainda, ao friso de cada um, presente no caderno. Por outro lado, o objetivo *utilizar vocabulário próprio das relações temporais*, foi trabalhado mais tardiamente e com menos aprofundamento, o que se reflete em resultados mais fracos.

De acordo com a grelha (cf. Anexo AI), é possível fazer um balanço positivo referente ao terceiro objetivo, visto que, ao longo do período de intervenção os alunos foram demonstrando uma evolução gradual, quer na autonomia durante o trabalho individual, quer durante o trabalho cooperativo. Na consecução da avaliação deste objetivo foram, ainda, implementados os Planos de Avaliação Individual (PAI), sob os quais se considera que estes tiveram um impacto positivo nos alunos, tendo em conta que foi possível observar uma evolução gradual relativamente ao preenchimento dos planos implementados. Numa fase inicial, os alunos, de ambas as turmas, apresentavam muitas dificuldades no preenchimento do PAI. No entanto, após a análise dos resultados, foi possível constatar uma evolução, sendo que, no último

plano implementado, a maioria já demonstrava saber preencher adequadamente o plano, autoavaliando o seu trabalho de acordo com o seu desempenho e identificando dificuldades pertinentes. Considerou-se que o objetivo foi plenamente atingido pelos alunos.

No que concerne ao quarto objetivo, e tal como referido anteriormente, por ter sido um objetivo que apenas foi concretizado numa fase inicial, devido a constrangimentos de tempo e limitações por parte da professora cooperante, não foi possível recolher dados concretos sobre a evolução do mesmo.

2.3. Análise crítica da intervenção desenvolvida no 1.º e 2.º CEB

Após a descrição dos processos de planeamento, intervenção e avaliação, surge a necessidade de analisar criticamente a prática pedagógica desenvolvida em 1.º e 2.º CEB, refletindo sobre as diversas dimensões do processo de ensino e sucesso da intervenção pedagógica. Num contexto de formação prática e contínua, a reflexão sistemática sobre a intervenção deve ter “o objetivo de a transformar e melhorar, sendo um desafio que se impõe a todos os atores empenhados e envolvidos na intervenção educativa” (Castro, 2010, p.7).

As experiências de estágio proporcionadas pelas PES II foram muito relevantes no percurso de formação, na medida em que promoveram relações entre as aprendizagens teóricas e a aplicação dos conhecimentos e competências adquiridos. Neste sentido, destaco dois fatores que considero alvo de análise e reflexão, nomeadamente, a gestão do tempo e a diferenciação pedagógica.

As desigualdades entre o 1.º e o 2.º CEB são, realmente significativas e influenciam o trabalho e as relações dos alunos e professores a vários níveis. Para começar, existe uma perspetiva diferente na organização e efetivação do currículo, que pode definir a forma como decorre o processo de ensino e aprendizagem, ainda que esta dependa, é claro das conceções do professor. Por currículo entende-se o “conjunto de aprendizagens desejáveis e necessárias num dado tempo e sociedade” (Roldão, 1999, p. 44), bem como, os passos que se dão na sua direção, isto é, os conhecimentos, as habilidades e as atitudes que permitem a sua concretização. Em contexto de 1.º CEB, o currículo torna-se mais flexível e há espaço para que as diferentes áreas do saber sejam abordadas de modo aglutinador, mas também para que os interesses e as necessidades específicas dos alunos sejam considerados. No 2.º CEB, os alunos conhecem um conjunto mais diversificado de áreas do conhecimento, que devem estudar de modo mais aprofundado. Assim, a organização

de ensino e aprendizagem é repartida em várias disciplinas, pelas quais ficam responsáveis diferentes professores.

A gestão do tempo foi uma particularidade que suscitou alguma inquietação em ambas as práticas. Existiu uma grande dificuldade em organizar e gerir o tempo de preparação de planificações, planeamento e construção de materiais, e ainda, preparação da avaliação contínua. O ato de planificar é uma ótima ferramenta para o docente e, variando o nível de experiência, é necessária a inclusão de diferentes aspetos, de acordo com cada situação específica, não existindo apenas um tipo de planificação correto, mas variados modelos que cada docente adequa à sua ação pedagógica e às suas necessidades.

“Planear ações de ensinar eficazes implica assumir uma postura estratégica, isto é, conceber um percurso orientado para a melhor forma de atingir a finalidade pretendida” (Roldão, 2009, p. 58). A planificação traz imensos benefícios para o sucesso da atividade pedagógica (Arends, 2008).

Ao longo do percurso formativo, foram trabalhadas diversas formas de planificar, fator que possibilitou uma boa preparação para ambas as práticas. No entanto, surgiram realidades inesperadas, por exemplo, a construção de rotinas no 2.º CEB não ocorre numa semana, uma vez que, nesse espaço de tempo, o docente pode ter apenas entre três a seis blocos de 45 minutos com a turma, ou menos devido a inúmeras situações inesperadas como feriados e greves, e, nesse período de tempo, ao longo de um ano letivo, tem de cumprir um programa extenso. Embora no 1.º CEB tenhamos mais amplitude para implementar o PI e concretizar rotinas, surgiram igualmente dificuldades neste âmbito, dado o aparecimento de imprevistos, como por exemplo, atividades variadas de caráter extracurricular, bem como de apoios educativos que os alunos frequentavam e que decorriam simultaneamente às atividades em sala de aula. Esta ausência constante de alguns alunos em sala de aula foi um fator que desafiou a intervenção, já que implicava a realização de alterações constantes das atividades propostas, bem como das planificações delineadas. Embora esta situação crítica já fosse conhecida, foi a primeira vez que se lidou diretamente com ela, tendo sido solicitada orientação dos professores cooperantes de forma a fazer adaptações necessárias da forma mais correta. A intenção foi de dinamizar, de forma significativa, diferentes conteúdos em cada sessão.

Outro aspeto que considerei pertinente abordar na presente análise crítica, prende-se com a diferenciação pedagógica. Esta é uma estratégia global e um princípio geral de intervenção fundamental para a ação educativa/pedagógica. Em

ambas as práticas, as turmas cooperantes caracterizavam-se, na sua maioria, pela existência de extensas dificuldades ao nível da aprendizagem e precisavam consolidar aspetos ainda em vias de ser alcançados. A fim de garantir a participação de todos, houve a necessidade de adaptar as atividades. Neste sentido, existiram algumas dificuldades em efetivar estratégias que se traduzissem mais adequadas para cada aluno, a fim de assegurar a qualidade das aprendizagens. De facto, concretizar os processos de diferenciação pedagógica em 2.º CEB torna-se um objetivo bem mais desafiante relativamente ao 1.º, uma vez que o currículo é mais extenso e a carga horária mais limitada. Segundo Grave-Resendes e Soares (2002) “a diferenciação pedagógica é a identificação e a resposta a uma variedade de capacidades de uma turma, de forma que os alunos numa determinada aula, não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma” (p.28). Neste sentido, desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica pressupõe que o professor esteja inteirado das potencialidades e fragilidades dos seus alunos, bem como do ritmo de aprendizagem de cada um. É fundamental que o professor tenha a noção da heterogeneidade das turmas. Cada aluno tem interesses, necessidades, experiências, curiosidades e dificuldades próprias que o distingue de um outro colega. Por isso, o docente deve conhecer e ter em conta as especificidades, a diversidade dos seus alunos e, desta maneira, orientar a sua ação educativa/pedagógica, definindo “percursos e opções curriculares diferentes” (Marques, 2001, p. 62). Importa salientar que o professor do 1.º CEB tem mais facilidade em assegurar as necessidades dos alunos, comparativamente ao professor do 2.º, uma vez que o acompanha diariamente, em todas as áreas do currículo e tem a oportunidade de gerir o tempo, ajustando-o de acordo com as necessidades de cada aluno.

Ao longo da intervenção, foi possível constatar que alguns alunos não conseguiam acompanhar de forma tão eficaz o currículo e, por isso, precisavam de aprofundar alguns conteúdos essenciais para serem melhor sucedidos no próximo ano. Com este panorama, percebe-se a real importância de proporcionar momentos em que se diferencie o ensino. Ao não propormos momentos diferenciados de ensino, os alunos não progredem nas suas aprendizagens. É com momentos de diferenciação pedagógica que o avanço de um determinado conteúdo é promovido. Nestes momentos, os alunos têm a oportunidade de trabalhar de forma mais intensa e consistente as suas dificuldades. Diferenciar pressupõe a definição de percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que potenciam em cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas. Neste sentido, é essencial

diferenciar os métodos pedagógicos e as atividades para corresponder às diferentes vias de acesso e pontos de partida dos alunos para que assim todos possam alcançar um nível mais elevado de aprendizagem (Niza, 1998).

Houve ainda alguns receios em arquitetar e efetivar processos de diferenciação pedagógica, em ambas as práticas, uma vez que surgiram alguns entraves à sua implementação, dos quais destaco os constrangimentos ao nível do tempo e da extensão e exigência do currículo, as limitações impostas pelos professores cooperantes ou pela carência a nível de recursos, na concretização de atividades e na produção de materiais inovadores.

Em suma, considero que a oportunidade de intervir em turmas e ciclos distintos contribuiu para a aquisição de aprendizagens enriquecedoras, nomeadamente, a oportunidade de consolidar a perceção de que todas as atividades e estratégias de intervenção devem ser devidamente contextualizadas e adaptadas, atendendo às características individuais do aluno, bem como do seu ritmo e nível de aprendizagem, a fim de melhorar os seus conhecimentos e/ou comportamento. “Cabe portanto, ao professor gerir o currículo, proporcionando aos alunos todos os meios necessários para que estes desenvolvam conhecimentos e competências que os tornem pessoas ativas, críticas e reflexivas, capazes de se integrarem na sociedade atual (Pereira, Cardoso e Rocha, 2015, p. 226).

3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA – QUE INTERAÇÃO E RELAÇÃO ENTRE PARES?

3.1. Introdução ao estudo

Esta investigação foi desenvolvida no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, numa turma do 2.º ano do 1.º CEB. O estudo em questão foca-se na análise da interação e relação entre pares, através da aplicação de dois testes sociométricos com os alunos, sendo que um foi realizado no início do período de intervenção e outro no final. De acordo com os resultados obtidos inicialmente e perante as rejeições registadas face a alunos com NEE, a investigação teve como principal objetivo implementar estratégias de trabalho cooperativo, ao longo da prática de modo a facilitar a inclusão de todos os alunos, desconstruindo assim, casos de exclusão existentes. Por último, considerou-se pertinente estabelecer uma comparação entre ambos os testes, com o intuito de verificar o impacto do processo de trabalho cooperativo implementado durante a intervenção pedagógica. Optou-se por este tema tendo em consideração as características do contexto, uma vez que os alunos demonstravam ser muito conflituosos. Neste sentido, tornava-se absolutamente necessário desenvolver processos de trabalho cooperativo, de modo a atenuar os conflitos existentes dentro da turma, e assim promover a relação positiva entre pares. Esta necessidade exigia uma reformulação do ambiente educativo, através da implementação de processos de trabalho cooperativo entre os alunos; no sentido em que este tipo de trabalho poderia constituir uma estratégia adequada para atenuar os conflitos existentes em sala de aula. Por outras palavras, era urgente efetivar uma pedagogia inclusiva que desse primazia à participação ativa dos alunos e garantisse o sucesso dos mesmos, promovendo assim a interação social. No entanto, de acordo com Madureira (2017), “a inclusão na escola só constitui fonte de satisfação para alunos e professores se, para além do acesso for possível garantir a participação e a realização de aprendizagens”, uma vez que “a participação da educação envolve ir além do acesso” (Booth citado por Madureira 2017, (p. 60).

Sendo o trabalho cooperativo uma prática quase inexistente em sala de aula, e considerando que os alunos demonstravam ser muito conflituosos, interessava compreender: Qual o nível de interação e relação entre pares? Haveria exclusão entre pares? Os alunos com NEE estariam incluídos/integrados na turma? De que forma o trabalho cooperativo poderia atenuar os conflitos em sala de aula? Qual o impacto do trabalho cooperativo ao longo da prática?

Em síntese, com os objetivos gerais da presente investigação pretende-se:

1. Identificar e analisar o tipo de interação e relação existente entre pares numa turma de 2.º ano que integra crianças com perturbação do desenvolvimento intelectual;
2. Implementar processos de trabalho cooperativo na sala de aula;
3. Verificar o impacto da implementação de processos de trabalho cooperativo na relação e interação entre pares.

As questões e os objetivos apresentados permitem-nos enquadrar este estudo numa investigação-ação que parte de um problema derivado da prática e que procura a mudança do contexto educativo. Lomax (1990), citado por Coutinho (2014) define a investigação ação como “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria” (p. 363).

Assim sendo, a hipótese de ação que fundamenta este projeto pretende verificar a influência da implementação de processos de trabalho cooperativo na promoção de uma relação positiva entre pares.

3.2. Enquadramento teórico

Neste subcapítulo apresenta-se a revisão bibliográfica que permite enquadrar e justificar a temática escolhida. São apresentados estudos com evidências empíricas sobre o tema e definem-se conceitos centrais neste domínio, nomeadamente a educação inclusiva, a importância do trabalho cooperativo na construção de uma escola inclusiva e a interação entre pares na resolução de conflitos.

3.2.1. A Educação Inclusiva

O reconhecimento de uma escola para todos foi concretizado através da Declaração de Salamanca, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (NEE), realizada em Salamanca em 1994, “consignando o conceito de educação inclusiva como forma mais complexa e efetiva de aplicação do conceito de escola para todos” (Azinheira, 2011, p. 10).

“O princípio fundamental da escola inclusiva consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (UNESCO, 1994). Desta forma, o grande princípio orientado da filosofia inclusiva assenta em que a escola deverá “atender a todos os alunos, de acordo com as suas necessidades, as suas dificuldades e as suas

motivações, respeitando o seu ritmo de aprendizagem, a sua cultura, o seu desenvolvimento” (Silva, 2002, p. 57).

Sanches e Teodoro (2007) afirmam que a educação inclusiva tem-se manifestado como a estratégia que responde de forma mais eficaz às necessidades de todos os alunos em escolas e turmas regulares. Neste sentido, todos os alunos devem participar ativamente e realizar aprendizagens significativas, usufruindo da disponibilização de estratégias, recursos e materiais adequados. Na ótica da educação inclusiva, os mesmos autores defendem que “a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidade, de políticas e de práticas educativas” (p.72).

O princípio de inclusão pressupõe que a escola adote uma prática pedagógica que não esteja centrada no aluno, mas sim no seu currículo: um currículo flexível e em constante construção. Correia (2005) defende esta ideia, afirmando que “devem ser as características e necessidades dos alunos a determinar o currículo a considerar, flexibilizando-se o trabalho em grupo e apresentando-se os assuntos de uma forma o mais concreta e significativa possível para estimular a participação” (p. 27).

De acordo com a publicação do Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho, um sistema de educação inclusivo deve ser estruturado e desenvolvido, tendo em consideração as características dos alunos, bem como as suas necessidades e ou problemas. Isto implica que a escola e as práticas educativas assegurem “a gestão da diversidade através da individualização e personalização das estratégias educativas, para permitir dar resposta às necessidades educativas de todos os alunos” (Azinheira, 2011, p. 11).

Neste sentido, o principal desafio da educação, atualmente, prende-se com a definição de estratégias que proporcionem uma aprendizagem de todos os alunos com todos, beneficiando da diversidade como um fator positivo que contribui para o desenvolvimento e enriquecimento (Silva, 2008). Conforme afirma César (2003), quanto mais celebrada for a diversidade, mais rica e inclusiva será a escola.

Ainscow (1997) corrobora esta ideia afirmando que a integração de crianças com NEE na sala de aula do ensino regular, é considerada um estímulo que promove estratégias, proporcionando um ambiente enriquecedor para todos os alunos. Isto requer que a escola inclusiva disponha de uma igualdade de oportunidades, não só em termos de acesso, como também de uma panóplia diversificada de respostas no

processo de ensino aprendizagem de todos com todos (Resende e Soares, 2002). Desta forma, para que a aprendizagem surja como um processo social e dinâmico, o docente deverá promover a participação de todos os alunos, bem como, valorizar o conhecimento e as contribuições de todos e de cada um.

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

Para que a construção de uma escola inclusiva ocorra eficazmente, existe a necessidade de desenvolver algumas transformações, primeiramente ao nível da mentalidade dos docentes e de seguida nas práticas e políticas educativas. Sanches (2005), afirma que estas mudanças requerem às escolas “a necessidade de deixar de excluir para incluir e de educar na diversidade dos seus públicos, numa perspetiva de sucesso de todos e de cada um”, descartando os métodos tradicionais de ensino (p.128). Para este efeito, cabe aos docentes titulares e do ensino especial definirem estratégias e práticas que propiciem a aprendizagem de todos os alunos com todos, usufruindo da heterogeneidade como um estímulo de desenvolvimento e enriquecimento curricular (Correia, 1997). Nesta perspetiva, o trabalho a desenvolver incide num ensino orientado em que o aluno deverá ser visto como um todo, aproveitando as suas potencialidades e capacidades, através de estratégias e recursos diversificados e adaptados, bem como na organização da gestão escolar que favoreça essas medidas e ainda na coadjuvação entre docentes (Silva, 2008). Sanches e Teodoro (2007), corroboram esta ideia, afirmando que a inclusão escolar tem-se manifestado “uma estratégia que responde de forma eficaz às necessidades educativas de todos os alunos em escolas e turmas do ensino regular” (Azinheira, 2011, p.12).

No entanto, embora o conceito de inclusão aparente estar bem assente, é na sua implementação/efetivação que os docentes apresentam maiores inquietações, uma vez que lhes falta a formação necessária para ensinar os alunos considerados com NEE (Correia & Martins, 2000). Para além disso, agrega-se a carência de recursos, a ausência de transformações organizacionais nas instituições que assegurem as inovações propostas, bem como a extensão e exigência do currículo (Salend, 1998). De acordo com Correia (2008) “os professores sentem dificuldades em fazer adaptações curriculares, em lidar com algumas necessidades médicas e físicas dos alunos e dos procedimentos a seguir em caso de emergência” (p. 25). Contudo, os

obstáculos sentidos são, geralmente, superados quando os professores titulares interagem com outros profissionais que os auxiliam neste processo. Como defendem os autores Clemente e cols. (1995), citado por Salend (1998), “este trabalho de colaboração/cooperação permite, ainda a partilha de estratégias de ensino, uma maior monitorização dos progressos dos alunos, o combate aos problemas de comportamento e o aumento da comunicação com outros profissionais de educação com os pais”. Face a estas barreiras, vários autores defendem a inclusão de uma vertente em Educação Especial na formação inicial dos professores, pois só assim serão capazes de responder adequadamente às suas necessidades (Correia, 1997).

A fim de proporcionar um ambiente harmonioso entre todos os alunos, a escola deverá ter em consideração as características individuais dos seus alunos a nível académico, mas também a nível emocional e social, adaptando-se aos diferentes níveis e ritmos de aprendizagem. Desta forma, o papel da escola inclusiva deverá assentar em responder de forma eficaz às necessidades de cada um dos seus alunos, garantindo a participação e envolvimento entre todos e o respeito pela diversidade. Nesta perspetiva, torna-se urgente “investir nas mudanças metodológicas e organizativas das escolas, numa maior colaboração e cooperação entre professores, na sua formação e numa maior responsabilização na adequação dos currículos” de forma a efetivar o conceito de educação para todos (Azinheira, 2011, p. 13).

A construção de uma escola que se quer inclusiva implica ainda a instituição de um órgão de gestão capaz de liderar eficientemente, encarregue de integrar toda a comunidade escolar no mesmo projeto, tendo por base os princípios da inclusão e a partilha dos mesmos valores. Desta forma, é fundamental que exista a conciliação, por parte da escola, com outros profissionais de saúde que participem ativamente no currículo dos alunos referenciados. Para este efeito, a cooperação entre docentes, profissionais de saúde e família necessita estar devidamente vinculada, a fim de proporcionar todas as condições necessárias para que os alunos se sintam integrados e apoiados na instituição que frequentam. Podemos concluir que o professor titular, como dirigente ativo e de correlação entre os membros da comunidade educativa tem o papel de acolher e gerir a diversidade de todos e as especificidades de cada um, executar práticas e mediar o relacionamento escola – família, Ensino Regular e Educação Especial (Moura, 2014).

Em suma, o sucesso de uma escola inclusiva exige mudanças, não só ao nível das atitudes e das práticas pedagógicas de todos os membros intervenientes da comunidade educativa, como também da gestão na sala de aula e na escola enquanto

instituição (Silva, 2008). No entanto, para que os alunos com NEE estejam verdadeiramente incluídos, é essencial que partilhem o mesmo espaço e frequentem as mesmas aulas de Ensino Regular, mas acima de tudo “que sintam e sejam sentidos como elementos intervenientes da comunidade onde se inserem” (Moura, 2014, p.13).

3.2.2. A importância do trabalho cooperativo na construção de uma Escola Inclusiva

O trabalho cooperativo é um fator crucial na consecução do processo de ensino aprendizagem, uma vez que é “uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto” (Lopes e Silva, 2009, p.4). A ideia de cooperação está estritamente associada à natureza interpessoal da aprendizagem, que de acordo com Vygotsky, se processa do intrapessoal para a dimensão do interpessoal (Goldman & Pellegrino, 2015).

Jacó (2012), afirma que uma das principais vantagens da aprendizagem cooperativa centra-se na partilha e consequente aquisição de conhecimentos pelos próprios alunos, adquirindo um papel extremamente ativo no próprio processo de aprendizagem. Vygotsky (1978) propõe que é através das interações grupais que os indivíduos podem superar o que não são capazes de realizar sozinhos. O par é considerado como um elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem, dado que o conhecimento é construído coletivamente e não isoladamente (Vygotsky, 1978).

O trabalho cooperativo proporciona o enriquecimento da relação entre os alunos, permitindo que todos aprendam com todos (González, 2003). Neste sentido, as aprendizagens cooperativas são o motor de desenvolvimento para que os alunos estabeleçam relações de cooperação, partilha e afetividade, uma vez que, os elementos do grupo dependem uns dos outros para alcançar e atingir um objetivo comum (Leitão 2000).

Sanches e Teodoro (2007), corroboram esta ideia afirmando que o trabalho cooperativo

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

Sanches (2005), acrescenta que o desenvolvimento da prática de trabalho cooperativo em sala de aula permite ao professor a oportunidade de acompanhar os alunos com NEE, dedicando-lhes mais tempo e conseqüentemente respondendo de forma mais adequada às suas necessidades. Ou seja, uma vez que os alunos se encontram mais autônomos em atividades cooperativas, o professor acaba por estar mais disponível para dar apoio aos alunos que mais necessitem (Sanches, 2005). Nesta perspectiva, é possível afirmar que a promoção de momentos de trabalho cooperativo traduz-se numa experiência profícua para todos os intervenientes, tendo em conta que se apresenta como um elemento coadjuvante no processo de ensino aprendizagem, e conseqüentemente no que concerne à inclusão de alunos com NEE. O trabalho cooperativo quando devidamente estruturado, em grupos heterogêneos, permite aos alunos desenvolver relações de solidariedade, partilha, respeito e apoio mútuo no processo de construção do conhecimento, promovendo desta forma a inclusão de todos com todos. Segundo Correia & Martins (2000) citados por Correia (2008), a “cooperação é um processo interactivo, através do qual os intervenientes, com diferentes experiências encontram soluções criativas para problemas mútuos” (p. 36).

Desta forma, os professores favorecem as condições necessárias para que os alunos desenvolvam a capacidade de autonomia e responsabilidade na resolução de problemas, através da interação com os seus pares. Lopes e Silva (2009), salientam que as competências sociais têm como principais características a colaboração, a capacidade de trabalhar em grupo e de comunicar com os colegas. Em contrapartida, para que estas competências sociais sejam desenvolvidas, é necessário que haja uma interação significativa entre os pares. Assim, quantas mais ocasiões existirem dentro de um grupo de alunos para que estes possam interagir uns com os outros, mais oportunidades de desenvolverem estas competências sociais eles terão. De acordo com Oliveira (2009), cabe ao professor possibilitar a exploração de conhecimento dos alunos e desenvolver as suas potencialidades pessoais e de grupo, daí que esta competência receba contributos ricos, com momentos de trabalho a pares e de grupo, desde que os mesmos sejam corretamente organizados e significativos para os alunos.

O papel ativo do aluno não implica a ausência do papel do professor. Embora, esta modalidade de trabalho possa ser realizada autonomamente pelos alunos, o professor assume um papel fundamental como gestor e mediador (Gregório, 1997) Para que o trabalho cooperativo se desenvolva com eficácia é necessário a implementação de competências de organização e orientação por parte do professor

que representa um papel crucial, ficando responsável por “definir os objetivos do trabalho e efetuar todos os preparativos necessários para que o grupo atinja o sucesso, assim como pôr em funcionamento os princípios básicos que permitem aos grupos de trabalho serem verdadeiramente cooperativos” (Johnson & Johnson, 1998, citado por Fontes & Freixo, 2004, p. 58).

Em suma, o trabalho cooperativo tem-se afirmado “a melhor estrutura social para aquisição de competências”, dado que os alunos trabalham em conjunto para alcançarem um objetivo em comum, o que contribui não só para o sucesso de um aluno como para o dos restantes membros do grupo. (Niza, 1998, p. 356). Desta forma, podemos concluir que a promoção do trabalho cooperativo e tutoria de pares é fundamental na construção de uma escola inclusiva, uma vez que proporcionam um conjunto de oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, incluindo os alunos considerados com NEE. Vários estudos desenvolvidos, neste âmbito, revelam que o trabalho cooperativo apresenta níveis superiores de aceitação das diferenças, quando comparados com experiências de aprendizagens individualizadas (Niza, 1998). Para além de promover uma interação e construção coletiva de novos conhecimentos, promove aprendizagens mais significativas, valorizam-se aspetos sociais da aprendizagem, contrariam-se estruturas individualistas e competitivas tradicionais do trabalho da escola, contribuindo desta forma para uma organização democrática e inclusiva da sala de aula.

3.2.3. O papel da interação entre pares na inclusão de alunos com NEE

A relação estabelecida entre indivíduos é efetivada através da comunicação relacional, em que os intervenientes interagem entre si, produzindo um conjunto de “ações e reacções” (Silva, 2002, p. 919). Esta relação é considerada por interação e constitui um processo de “influência recíproca, em que a acção de um pode modelar o outro, e esta, está associada à existência de benefício de um ou dois participantes” (p. 919).

Neste âmbito, as contribuições de Vygotsky são essenciais, ao considerar o indivíduo e o social “como elementos mutuamente construtivos de um único sistema interativo” (Fino, 2001, p.3). Por outras palavras, a interação com o meio proporciona ao indivíduo uma troca significativa de valores e princípios que favorecem o seu desenvolvimento, pelo que a influência do meio onde está inserido, irá determinar a forma como o indivíduo interage com este. De acordo com Silva e Lucas (2003), “são as interações sociais que fornecem a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo” (p.131).

Johnson (1998) corrobora esta ideia, referindo que a interação é um processo ou uma ação que resulta de uma relação recíproca ou interação mútua entre duas ou mais pessoas num contexto social, uma vez que, através da interação, um indivíduo têm a capacidade de alterar o outro e vice-versa (Silva, 2009).

O desenvolvimento de um indivíduo encontra-se vinculado às suas relações próximas, nomeadamente às de amizades com os pares, que representam “um campo fértil de aprendizagem para as crianças” (Silva, Rodrigues e Silveira, 2012, p. 152). A escola como órgão social representa o espaço onde a interação social é promovida. Esta relação é fundamental para o crescimento da criança e assume uma importância crescente ao longo do seu desenvolvimento. Contatos com colegas, especialmente com amigos, desempenham funções essenciais na vida e no desenvolvimento das crianças. Os amigos atuam como confidentes, críticos confiáveis e aliados leais que proporcionam estabilidade em momentos de stresse ou transição.

O modo como os pares interagem, desde a sua infância, deve ser alvo de atenção, uma vez que as relações entre pares representam o motor de desenvolvimento socio-emocional da criança, capaz de influenciar a sua identidade, ao nível do comportamento, personalidade e adaptação (Bierman, 2007).

Nesta perspetiva, surgem padrões de preferência na seleção dos pares, podendo verificar-se uma tendência na escolha de um par do mesmo sexo, etnia idêntica, comportamento semelhante, entre outros fatores (Monteiro, 2012). Desta forma, poderá igualmente ocorrer a rejeição entre pares, ao sucederem-se acontecimentos frequentes de rejeição. Os alunos considerados com NEE revelam-se os mais prejudicados, uma vez que “tendem a apresentar problemas de adaptação social e são sensíveis ao seu baixo estatuto social” (Borges e Coelho, 2016, p. 14).

No entanto, a integração dos alunos referenciados em contextos frequentados por alunos, sem problemáticas associadas, contribui para o aumento dos níveis de aceitação dos seus pares (Berkson, 1993).

Para Vygotsky (1991), a interação social baseia-se em duas premissas: “alguém que ensina e alguém que aprende sendo que aquele que ensina também aprende, existindo uma colaboração com e para o aprendiz num processo mediado” (Pires, 2014, p. 25). Neste sentido, a aprendizagem cooperativa apresenta-se como uma metodologia eficaz que tira partido das diferenças existentes entre os alunos, uma vez que a diversidade é explorada, estruturando o processo de ensino aprendizagem. Para além disso, são promovidas competências sociais, baseadas em

princípios de entreatajuda, solidariedade, partilha e cooperação que propiciam uma interação/relação positiva entre os alunos.

Borges e Coelho (2016), destacam a tutoria de pares como uma estratégia inclusiva, afirmando que a atribuição do cargo de tutores nos alunos, a fim de auxiliar os seus pares, irá refletir-se num “aumento de competências de ensino e de aprendizagem, bem como de comportamentos interpessoais tais como elogiar, ouvir, ajudar e passar tempo juntos” (p. 14). Deste modo, as interações entre pares representam um contributo valioso como facilitador social das aprendizagens, uma vez que permitem adquirir novas aprendizagens em cooperação com os seus pares (Vygotsky, 1978).

O professor tem o papel de promover as interações sociais entre os alunos, tendo em conta o impacto da influência destas no desenvolvimento sociocognitivo. Como tal, Lopes, Magalhães & Mauro (2003), afirmam que “a utilização de uma prática educativa com atividades grupais favorece não só o desenvolvimento cognitivo, como também promove a aquisição de habilidades sociais através dos intercâmbios entre as crianças” (p.89).

É possível concluir que a interação entre alunos contribuirá para a promoção de atitudes de aceitação e respeito pela diferença e o reconhecimento do valor de cada um. Apoiar os alunos na aquisição de competências socio emocionais deve ser um dos grande desafios da intervenção do professor, considerando que já não se pode refugiar numa relação ensino aprendizagem baseada na transmissão de saberes, mas antes reconhecer-se como agente de desenvolvimento humano (Abreu, 1996).

4. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

No presente capítulo apresenta-se as opções metodológicas tomadas, os procedimentos utilizados no desenvolvimento do estudo e caracteriza-se o grupo de participantes. Como referido anteriormente, o principal foco desta investigação consistiu em analisar a interação e relação entre pares, utilizando, posteriormente, processos de trabalho cooperativo como estratégia facilitadora de inclusão de alunos com NEE. Para o efeito, foram recolhidos dados através da aplicação de testes sociométricos realizados no início e no final da intervenção e, em seguida, procedeu-se à comparação dos resultados.

Este processo centra-se numa metodologia de trabalho, denominada de investigação-ação, uma vez que a recolha e tratamento de dados foi efetivada mediante a evolução do contexto (Silva, 2013). Ao recorrer a esta metodologia, pretende-se uma mudança na forma e na dinâmica da turma em que se vai intervir, com o intuito de alcançar resultados que possam ser aplicados em decisões de carácter prático (Coutinho, 20014). Optou-se pela investigação-ação porque, de acordo com Coutinho et al. (2009), “favorece e implica o diálogo, enriquecendo o processo de fazer emergir a verdade (...); propicia (...) a capacidade de distanciamento ao estimular a reflexão crítica.” (p. 375). Da investigação-ação fazem parte fases de reflexão crítica e sistemática sobre a própria ação, a fim de se verificar a articulação entre a teoria e a prática (Esteves, 2008). Para que este processo ocorra eficazmente, é necessária a participação e colaboração de todos os intervenientes numa “dinâmica de acção/reflexão contínua e sistemática”, sendo o professor o principal agente de mudança (Sanches, 2005, p. 128). Dentro da investigação-ação optou-se, pelas possibilidades de recolha de evidências empíricas em três fases: aplicação do teste inicial, intervenção, aplicação do teste final.

De seguida, caracterizam-se detalhadamente os métodos e técnicas de recolha de dados e os seus procedimentos. De referir a importância da observação direta e indireta e o registo fotográfico que complementaram todo o processo de investigação.

O estudo foi explicado inicialmente aos participantes e aos respetivos Encarregados de Educação, referindo o seu principal objetivo e foi a todos dada a liberdade de participação ou não na investigação. Para tal foram solicitadas autorizações de consentimento informado para a participação dos alunos no estudo, bem como para a divulgação dos seus resultados, tendo sido salvaguardado, na análise, o anonimato de todos os intervenientes (cf. Anexo AJ). Importa salientar que

todas as decisões tomadas, ao longo do processo, foram discutidas com a turma e com o professor cooperante.

4.1. Participantes

Os alunos do 2.^o ano, pertencentes à turma com a qual se desenvolveu a prática pedagógica em 1.^o CEB, caracterizados anteriormente neste documento foram os participantes (ou amostra) do estudo. Lembra-se que a turma integrava vinte e cinco alunos, com idades compreendidas entre os 7 os 10 anos, entre os quais catorze são do género masculino e onze do género feminino (cf. Anexo A). A turma era frequentada também por três alunos com NEE e dois outros alunos em fase de identificação/diagnóstico. A fim de compreender todo o processo e intencionalidade pedagógica que sustentou a presente investigação, recomenda-se a leitura da tabela que apresenta as potencialidades e fragilidades da turma, relevantes para o estudo (cf. Anexo AK).

Neste sentido, destaca-se o espírito de entreatajuda como uma potencialidade facilitadora do desenvolvimento de processos de trabalho cooperativo e, conseqüentemente, promotora da inclusão dos alunos acima referenciados. Não obstante, a resolução de conflitos como fragilidade determinava a urgência da implementação de processos de trabalho cooperativo que favorecessem a inclusão de todos os alunos, contribuindo para uma relação positiva entre pares.

Como referido anteriormente, a prática de trabalho cooperativo era quase inexistente em sala de aula, uma vez que o professor privilegiava atividades individuais. Importa ainda referir que houve pouca liberdade, por parte do professor cooperante para desenvolver o trabalho cooperativo, tendo sido possível desenvolver apenas três atividades ao longo da intervenção. Para além disso, a turma frequentava apoios em horário letivo (cf. Anexo B), pelo que as interrupções das sessões e a entrada e saída da sala de aula eram frequentes, condicionando o desenvolvimento das atividades e o seu sucesso e, conseqüentemente, os resultados do estudo.

4.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Caraterizados os participantes no estudo, importa especificar os instrumentos de recolha de dados. Assim sendo, privilegiou-se a aplicação de testes sociométricos como técnica de recolha de dados. De acordo com Quivy e Campenhoudt (2003), a utilização de cada técnica está dependente dos objetivos da investigação-ação a desenvolver, bem como das características da amostra em análise.

4.2.1. A aplicação de testes sociométricos

A sociometria pressupõe uma técnica de investigação qualitativa que procura conhecer a dinâmica de grupo, ou seja, as interações que ocorrem no interior de um grupo. Esta técnica fornece indicações essenciais ao professor sobre a posição social dos alunos e o papel de cada um dentro da turma (Bastin, 1980).

Os resultados sociométricos podem ser utilizados para diversos tipos de investigação, dependendo do enfoque que se deseja desenvolver. De acordo com Northway e Weld (1976) a aplicação do teste sociométrico permite obter dados sobre as relações, popularidade ou ainda características de grupo de outras qualidades sociais, revelando a estrutura do grupo como um todo. O teste sociométrico “consiste em pedir a todos os membros dum grupo, que designem, entre os companheiros aqueles com quem desejam encontrar-se numa atividade bem determinada” (Bastin, 1980, p. 15). Por exemplo, ao contar o número de vezes que uma criança é escolhida, é possível verificar o grau de aceitação pelos outros membros do grupo, ou seja, a sua posição sociométrica. Desta forma, através dos seus resultados, é possível analisar na turma se ocorre exclusão ou integração de alunos (Northway & Weld, 1976).

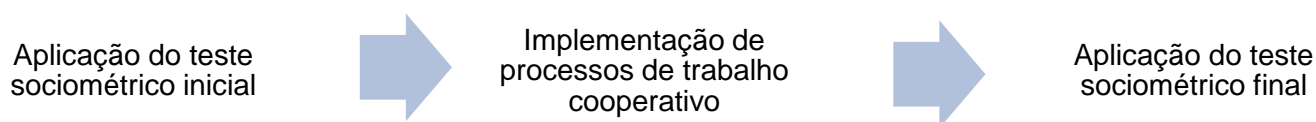
Ao aplicar o teste em diferentes momentos, é possível verificar a evolução da estrutura do grupo, da posição sociométrica e das relações pessoais, contribuindo para a caracterização do indivíduo e do grupo, bem como, para estabelecer uma visão mais objetiva sobre as relações existentes dentro da turma. Desta forma, o teste sociométrico tem uma incidência prática: “levar cada um a exprimir através das suas escolhas e das suas rejeições, as atitudes afetivas em relação aos outros; e depois, tendo estas em conta, constituir um grupo tão harmonioso quanto possível” (Rivier, 1983, p. 90).

Importa referir, segundo Bastin (1980), que esta técnica apresenta algumas limitações no que diz respeito à interpretação dos seus resultados e à formulação de conclusões, uma vez que o teste sociométrico fornece informações da escolha da criança numa determinada situação, não permitindo conhecer os motivos dessa escolha (Northway & Weld, 1957). Os testes sociométricos não nos dizem as opções que devemos tomar, isto é, não nos dão indicações mas sim instruções (Northway & Weld, 1957) Desta forma, Estrela, (1994), refere que esta técnica deve ser analisada e complementada com observações naturalistas e/ou outros instrumentos, a fim de garantir que a informação obtida seja o mais integral e compreensível possível.

Como referido anteriormente, para aferir a interação entre os pares foram aplicados dois testes sociométricos, sendo que o primeiro foi realizado na segunda semana de intervenção e o segundo na última semana (cf. Anexo AL). O modelo adotado foi elaborado tendo por base, o da proposta feito por Estrela (1994). A elaboração do questionário teve em conta as indicações de Northway & Weld (1957) que afirmam que devem ser utilizadas três situações (critérios). Os testes foram aplicados a todos os alunos participantes no estudo e eram constituídos por seis questões de resposta aberta, sobre a relação entre pares em diferentes critérios/contextos, a saber: sala de aula, recreio e festa de aniversário. Como Estrela (1994) propõe, os critérios devem ter em conta situações reais que correspondam aos interesses dos alunos. Para cada um dos critérios foi sugerido aos alunos que escolhessem, por ordem de preferência três dos seus colegas (Rivier, 1983). Mais especificamente, em cada critério foi solicitado ao aluno que indicasse três escolhas e três rejeições, sendo que a primeira escolha correspondia ao colega com que se identificavam mais, atribuindo a mais dois colegas a segunda e a terceira escolha. Tendo em consideração as faixas etárias dos alunos, procurou-se que as questões fossem claras e objetivas.

4.3. Procedimentos para a recolha e análise de dados

O presente estudo contemplou 3 fases (Esquema 1).



Esquema 1. Fases do estudo investigativo. Fonte própria.

De seguida, descrevem-se com maior pormenor cada uma das fases e os procedimentos utilizados para a recolha de dados, registando e analisando o processo de implementação das técnicas adotadas.

A primeira e a terceira fase coincidiram com a aplicação dos testes sociométricos a todos os alunos participantes da turma. O primeiro teste foi realizado na segunda semana de intervenção e o segundo teste na última semana. O teste foi aplicado individualmente após uma conversa informal com os alunos, explicando-lhes apenas que poderiam escolher colegas da turma e que não poderiam incluir adultos. Foi também mencionado que os dados se destinavam à realização de um trabalho de

investigação e que seriam tratados de forma confidencial. Houve necessidade, tal como Estrela (1994) aconselha, de realizar o teste em forma de entrevista e escrever as respostas.

Tal como Northway & Weld (1957) aconselham, foram, posteriormente, organizadas as informações recolhidas em matrizes sociométricas respeitantes às escolhas e às rejeições.

4.3.1. O trabalho cooperativo – atividades dinamizadas

A segunda fase da investigação teve como intuito o desenvolvimento de processos de trabalho cooperativo, a fim de promover uma interação positiva entre pares. Para o efeito, ao longo da intervenção foram realizadas três atividades em que se desenvolveu o trabalho cooperativo.

A primeira atividade concretizada a pares ocorreu no momento de Matemática, envolvendo a contagem de dinheiro (cf. Anexo AM). Inicialmente, em grande grupo, foram afixadas no quadro, as notas e moedas da área do euro, com o intuito de os alunos identificarem o sistema monetário (cf. Anexo AN). De seguida, foi sugerido aos alunos que se organizassem a pares e foi distribuída uma ficha de trabalho (cf. Anexo AO), e um envelope com dinheiro em cartão. Esta atividade tinha por objetivo que os alunos encontrassem diferentes quantias para pagar um objeto presente na ficha (ex.: boneca, 22 euros), utilizando formas distintas de decomposição do dinheiro existente no envelope (cf. Anexo AP). No final, cada par apresentou à turma a estratégia escolhida.

A segunda atividade na qual se desenvolveu o trabalho cooperativo, surgiu também no âmbito da Matemática e tinha por objetivo trabalhar as áreas, através de uma atividade de exploração (cf. Anexo AQ). Nesta atividade foi proposto aos alunos que resolvessem os exercícios do manual, a pares, recorrendo a pentaminós, fornecidos a cada grupo. (cf. Anexo AR). No final, sugeriu-se que cada par apresentasse as diferentes estratégias utilizadas.

Já a terceira atividade desenvolvida em grupo, envolveu a área de Português e surgiu como introdução à Banda Desenhada (cf. Anexo AS) Após a introdução de um livro em Banda Desenhada, foram discutidos as suas características e os elementos que a compõem. De seguida, foi distribuída uma ficha (cf. Anexo AT) para os alunos resolverem a pares (cf. Anexo AU) e, posteriormente, foi pedida a construção de uma BD. (cf. Anexo AV). No final, cada par apresentou a sua Banda Desenhada à turma.

5. RESULTADOS

Neste capítulo, serão apresentados os resultados obtidos a partir da análise interpretativa e qualitativa dos testes sociométricos aplicados e a sua respetiva comparação. Esta análise foi estruturada em matrizes sociométricas para o teste inicial (cf. Anexo AW e AX) e para o final (cf. Anexo AZ e BA). Ambas contêm uma matriz relativa às escolhas e outra às rejeições. A partir destas, é possível calcular a média das interações entre todos os alunos, verificar o nível das interações dos alunos, identificando as preferências e as exclusões existentes dentro do grupo/turma. O número de escolhas mútuas e as suas combinações permitirão, ainda, avaliar a coesão do grupo (Revier, 1965).

5.1. Análise dos resultados do teste inicial

Com base na análise dos resultados do teste sociométrico inicial referente às escolhas (cf. Anexo AW), é possível verificar facilmente, através da mancha gráfica que existe uma divisão de género, uma vez que as preferências dos alunos incidem, maioritariamente em pessoas do mesmo género, ou seja, as raparigas escolhem as raparigas, sucedendo o mesmo entre rapazes. Isto significa que existe uma diferenciação social entre géneros, o que se pode considerar natural perante a faixa etária das crianças em estudo (Rivier, 1983).

É também possível verificar que os alunos n.º 8 e n.º 14 são escolhidos com maior frequência pelos seus pares, sendo que ambos foram selecionados por 13 colegas diferentes. No que diz respeito ao primeiro critério: “Imagina que o professor pede para fazer um trabalho de grupo. Quais seriam os três colegas da turma que escolherias para trabalhar contigo?”, o aluno n.º 8 revela ser o mais escolhido, com um total de 10 escolhas. Relativamente ao segundo critério: “Dos teus colegas de turma, quais são aqueles com quem mais gostas de brincar nos intervalos/ recreio?”, o aluno n.º 14 é escolhido com maior frequência, perfazendo um total de 8 escolhas. No que concerne ao terceiro critério: “Imagina que no dia do teu aniversário vais fazer uma festa em tua casa. Da tua turma, quais os colegas que convidarias?”, os dois alcançaram 7 escolhas. Desta forma é possível afirmar que estes alunos atingem um índice sociométrico elevado em todos os critérios, podendo ser considerados os “líderes” numa posição sociométrica. Esta situação poderá estar associada ao facto de ambos serem os melhores alunos da turma, revelando assim que o estatuto académico/escolar do aluno poderá ter alguma influência no processo de interação e socialização entre pares (Postic, 2007).

Atendendo agora às reciprocidades das escolhas, totais e ou parciais, consegue-se constatar que existem efetivamente afinidades entre os alunos, verificando-se correspondência entre as suas escolhas. Nas reciprocidades totais, foi possível verificar um total de 5 casos, nomeadamente entre os alunos n.ºs 17 e 13, 1 e 16, 3 e 14, 4 e 8 e, por fim, 8 e 20. Aprofundando ainda mais essa análise, é também possível constatar que, dos 5 casos de reciprocidade total, apenas 1 é entre alunos de género diferente, o que permite de novo constatar, que a relação é maioritariamente estabelecida entre alunos do mesmo género. No que concerne às reciprocidades parciais, é possível identificar inúmeros casos, como por exemplo entre os alunos n.ºs 11 e 6, 1 e 17, 7 e 4, 14 e 15, e 7 e 4.

Quanto ao número de escolhas dos alunos, não se identifica nenhuma escolha onde o aluno tenha indicado para os três critérios exatamente os mesmos alunos, pelo que é perceptível que os alunos mantêm relações de proximidade e afeto com diversos pares. Contudo, verifica-se que um elevado número de alunos (8), numa amostra total de 25, escolheram sempre 4 colegas diferentes para os três critérios, o que indicia que aproximadamente um terço dos alunos mantêm relações de proximidade com um número reduzido de colegas.

Contrariando estes resultados, é igualmente possível aferir que o aluno n.º 23, nos três critérios analisados, escolheu 3 alunos diferentes em todos eles, perfazendo um total de 9 escolhas distintas. Por sua vez, os alunos n.º 12, n.º 24 e n.º 25 escolheram também um elevado número de alunos, 8. Estas situações poderão estar associadas a uma maior facilidade de interação social destes alunos com diferentes pares, podendo, por outro lado, ser reveladoras de alguma dificuldade em estabelecer relações privilegiadas com pares.

Importa salientar que foi possível constatar que os alunos n.ºs 2, 5 e 22 não foram escolhidos em nenhum critério pelos seus pares, podendo estes resultados apontar para uma situação de indiferença sociométrica. Estas situações, geralmente apontam para crianças que tendem a apresentar problemas de adaptação social (Rivier, 1983). Estes três alunos apresentam NEE, o que pressupõe, mais uma vez, que o estatuto académico/escolar do aluno parece poder estar associado às escolhas dos alunos em termos sociais, nos diferentes contextos. Estes resultados revelam que se se pretende assegurar uma educação inclusiva, não basta garantir o acesso dos alunos à escola; a participação e o sucesso implicam a interação e socialização com os pares, ou seja, a aceitação pelo outro.

Analisando a matriz referente às rejeições (cf. Anexo AX), é possível apurar que as alunas n.º 5 e n.º 22 apresentam um índice sociométrico elevado, com um total de 17 e 16 rejeições respectivamente, o que pressupõe a existência de dificuldades de interação da turma face a estas alunas. Pelo contrário, destaca-se o aluno n.º 14 que não foi mencionado por nenhum par, em nenhum dos critérios referentes às rejeições, o que demonstra que este aluno mantém uma posição social bastante positiva dentro da turma. Em geral, a maioria apresenta um número reduzido de rejeições, com exceção dos alunos referidos anteriormente.

A situação antes descrita fundamentou e motivou o estudo apresentado e justificou a intervenção realizada, no sentido de provocar alguma mudança nas interações sociais entre pares.

Quanto às reciprocidades ainda referentes às rejeições, não foi possível identificar reciprocidades totais, o que poderá indiciar que os alunos não têm relações negativas significativas com os colegas. No entanto, identificaram-se várias reciprocidades parciais, como por exemplo entre os alunos n.ºs 20 e 1, 10 e 13, 9 e 19, 2 e 25, e 7 e 9. Ao contrário da matriz referente às escolhas, analisada anteriormente, verificou-se que as raparigas, por norma escolheram nos seus critérios os rapazes e vice-versa, demonstrando que os participantes têm menos afinidade pelos colegas do género oposto quando em comparação com os restantes colegas da turma, demonstrando que nas suas respostas, os participantes são coerentes.

Esta matriz mostra-nos também que o aluno n.º 3 indicou 9 indivíduos diferentes nos critérios analisados, não tendo portanto repetido nenhum par. Pelo contrário, o aluno n.º 15 escolheu exatamente os mesmos 3 colegas em cada um dos critérios.

Estes resultados poderão justificar os conflitos existentes na turma, sendo fundamental compreender os motivos que lhes estão associados.

5.2. Análise dos resultados do teste final

Passando à análise dos resultados da aplicação do teste final, registam-se inúmeras alterações nas escolhas dos pares em cada critério. Iniciando a análise do questionário final – escolhas (cf. Anexo AZ), verifica-se que as preferências mantêm-se nos colegas do mesmo género. Contudo, o total de escolhas combinado alterou numa forma geral, evidenciando-se positivamente a escolha dos alunos n.º 22 e n.º 2, que no questionário anterior não tinham sido escolhidos por nenhum par. Isto pressupõe que os alunos, anteriormente considerados como indiferenciados, deixaram

de o ser, ainda que ambos, apenas sejam escolhidos, em terceiro lugar, no terceiro e segundo critério respetivamente.

Quanto aos critérios, o aluno n.º 8 foi novamente o mais escolhido na soma dos critérios, sendo também o que reúne mais escolhas no primeiro e terceiro critérios. Esta posição poderá estar associada a um privilégio alicerçado, “como o êxito escolar, a aparência física, a habilidade nos jogos, etc.” (pp. 91-92). De realçar também um valor significativo no aluno n.º 12 no primeiro critério e do aluno n.º 17 no segundo, revelando o maior número de escolhas. Neste sentido, podemos concluir que o trabalho cooperativo desenvolvido permitiu, quer consolidar interações já existentes, quer favorecer novas interações entre pares.

Pelo contrário, os alunos n.º 5 e n.º 19 não foram escolhidos por nenhum colega em nenhum dos critérios, sendo que o aluno n.º 5 se mantém como indiferenciado, comparativamente ao questionário inicial – escolhas. Já o aluno n.º 19, que no questionário inicial registava 1 escolha, apresenta-se como indiferenciado no questionário final. Isto poderá dever-se ao facto deste aluno faltar recorrentemente às aulas.

Analisando, agora, as reciprocidades, constatamos que se verificou uma diminuição de reciprocidades totais, comparativamente aos dados iniciais, mantendo-se apenas 2, entre os alunos n.ºs 17 e 13, e 8 e 4. Nas reciprocidades parciais, continua a verificar-se uma grande diversidade nas escolhas, como por exemplo entre os alunos n.ºs 11 e 6, 17 e 15, 3 e 2, 6 e 4, e 8 e 10. É de salientar também que no questionário inicial, existia uma reciprocidade total entre os alunos n.º 3 e n.º 14, sendo que neste último questionário, o aluno n.º 14 não incluiu o n.º 3 em nenhum dos critérios analisados. Estes resultados vão ao encontro da diminuição das reciprocidades totais anteriormente referidas, podendo estar associadas à intervenção realizada, na qual se procurou desenvolver processos de interação com os diferentes colegas, através da realização de atividades cooperativas, contribuindo assim para aumentar/diversificar as suas escolhas.

No que diz respeito ao questionário final – rejeições (cf. Anexo BA), o aluno n.º 5 que apresenta NEE é novamente o mais escolhido no total de escolhas combinado entre os 3 critérios, sendo que foi rejeitado 44 vezes na soma dos critérios, ao invés dos 31 obtidos, no questionário inicial. O aluno foi escolhido por 22 colegas num total possível de 24, não tendo apenas sido escolhido pelos alunos n.º 1 e n.º 21. Este aluno, n.º 5 apresenta comportamentos desajustados, dentro e fora da sala de aula, insistindo em dar indicações aos colegas face às tarefas propostas pelo professor, o

que poderá justificar os valores tão elevados referentes às rejeições. Devido ao seu comportamento, este aluno é chamado a atenção sucessivamente pelo docente, o que poderá também ter influência na sua relação com os colegas. Para além disto, o aluno passa grande parte do tempo letivo a frequentar apoios fora da sala de aula, bem como a receber apoio psicológico. De acordo com Postic (2007), o estatuto do aluno, provém dos juízos feitos pelos docentes “no que concerne ao seu trabalho, ao seu êxito nos seus exercícios, ao seu mérito, etc.” (p.108), sendo que pode chegar a influenciar a tomada de consciência de si mesma. “Esta influência pode levar o “mau aluno” a subestimar-se e o “bom aluno a “valorizar-se” (p. 108).

Positivamente, é de realçar que nenhum outro colega foi escolhido mais que 9 vezes em cada critério, verificando-se assim um declínio significativo nos alunos n.º 22 e n.º 9, ocorrendo uma diminuição de 7 rejeições no primeiro e 12 no segundo. Relativamente ao aluno n.º 8, que no questionário das escolhas foi mencionado 30 vezes, verifica-se que nas rejeições não foi escolhido por nenhum colega em algum dos critérios, mantendo-se entre as preferências da turma.

É importante salientar que devido ao aumento significativo do aluno n.º 5 nas rejeições, os restantes colegas foram na generalidade escolhidos num total menor de vezes, o que pressupõe, conseqüentemente, uma melhoria na interação do grupo turma, com exceção da aluna referenciada. As escolhas recíprocas e as suas combinações constituem o índice mais seguro da solidez ou da fragilidade do grupo, isto é, “quanto mais numerosos forem os pares, e, sobretudo, quanto mais complexas, e mais ricas as combinações entre os colegas, maior será a sua coesão. Pelo contrário a coesão será tanto mais fraca quanto mais raros e isolados forem os pares” (Rivier, 1983, p. 91).

Relativamente às reciprocidades, concluiu-se novamente que não existe nenhuma total, ao invés das parciais. Foram identificadas, entre outras, reciprocidades parciais entre os alunos n.ºs 11 e 5, 24 e 1, 21 e 13, 17 e 11, e 19 e 15.

Desta forma, julga-se possível concluir que, em geral, verifica-se uma melhoria ao nível das interações entre os pares no grupo/turma, nomeadamente no aumento e diversificação das escolhas e, conseqüentemente, numa dispersão das rejeições. No que diz respeito aos alunos com NEE, dois deles deixaram o estatuto de indiferença sociométrica e, passaram a ser escolhidos pelos pares. No entanto, importa realçar que o terceiro aluno com NEE não revelou qualquer melhoria na sua posição sociométrica, o que põe em evidência a necessidade de, por um lado ser necessário

um maior tempo de intervenção, e por outro, um maior cuidado na escolha dos contextos, onde poderá aprender com os colegas.

6. CONCLUSÕES

Ao longo deste capítulo, apresentam-se as principais conclusões obtidas a partir do estudo realizado, bem como da análise interpretativa dos resultados enunciados e discutidos no capítulo anterior, com o objetivo de dar resposta à problemática definida. Para além disto, serão também referidas os constrangimentos que poderão ter limitado o estudo.

Partindo da problemática definida Educação Inclusiva na Escola: Que interação e relação entre pares?, foi elaborada uma investigação que teve como base o desenvolvimento de processos de trabalho cooperativo como estratégia facilitadora de inclusão, numa turma de 2.º ano. Assim, de acordo com o objetivo definido para este estudo é possível retirar um conjunto de conclusões a partir dos dados obtidos.

Numa fase inicial, o trabalho cooperativo exigiu uma preparação rigorosa e cuidada por parte do professor, uma vez que este requer um plano detalhado para as diferentes etapas, bem como para a preparação dos materiais. Através do desenvolvimento de processos de trabalho cooperativo que foi proposto aos alunos, pretendia-se atenuar os conflitos existentes e, conseqüentemente, promover uma interação positiva entre pares. Desta forma, com este trabalho parte-se do princípio de que a escola deve ser um espaço privilegiado de educação para a cidadania e promoção de experiências de aprendizagens diversificadas que permitam o efetivo envolvimento dos alunos nas atividades e tarefas escolares, contribuindo para o seu desenvolvimento integral (Moreira, 2012).

Quanto maior for o número de atividades que envolvam o trabalho cooperativo, maiores serão as interações no seio do grupo, uma vez que, quando os alunos trabalham em grupos cooperativos, criam-se situações de aprendizagem que permitem o envolvimento de todos na realização das tarefas, favorecendo inevitavelmente uma maior interação entre o grupo/turma (Silva, 2009). Assim, foi possível uma grande participação dos alunos na procura de soluções como resposta aos problemas com que se deparavam. Para além disso, o diálogo entre pares, a troca e partilha de ideias e opiniões sobre as atividades realizadas, contribuíram para que os alunos se envolvessem em processos de pensamento de nível mais elevado, promovendo uma relação positiva entre eles. Todos estes aspetos se refletiram nos resultados obtidos no trabalho final pelos alunos participantes.

Foi igualmente notório que o trabalho cooperativo, em grupos heterogêneos, possibilitou a colaboração dos pares mais competentes o que favoreceu a participação dos colegas menos capazes, ajudando-os na superação das suas dificuldades.

A análise dos resultados permitiu concluir que, em geral, verificou-se uma melhoria ao nível das interações entre os pares no grupo/turma, nomeadamente no aumento e diversificação das escolhas e, conseqüentemente, numa dispersão das rejeições. No que diz respeito aos alunos com NEE, dois deles deixaram o estatuto de indiferença sociométrica e, passaram a ser escolhidos pelos pares. No entanto, importa realçar que o terceiro aluno com NEE não revelou qualquer melhoria na sua posição sociométrica, o que põe em evidência a necessidade de, por um lado ser necessário um maior tempo de intervenção, e por outro, um maior cuidado na escolha dos contextos, onde poderá aprender com os colegas.

Uma resposta inclusiva passa pelo trabalho realizado em grupo, numa perspectiva cooperativa, por exemplo. Esta é uma excelente estratégia para a inclusão, pela partilha de experiências que propicia. As estruturas cooperativas permitem ao professor a possibilidade de adequar e adaptar o tema, à atividade, à turma ou à problemática em questão, devido à organização que lhe é inerente (Silva, 2011). Estratégias que envolvam estruturas cooperativas revelam-se fundamentais no desenvolvimento de interações positivas, podendo promover a inclusão, pelo que devem ser implementadas com frequência, sempre que o trabalho a realizar o permita

O presente estudo foi essencial para uma melhor compreensão das relações/interações que se processam dentro da turma. Toda a informação recolhida, foi utilizada para melhorar a formação de grupos de trabalho, de forma a promover uma relação positiva entre os pares, garantido uma qualidade de ensino, e conseqüentemente a qualidade das aprendizagens dos alunos. De acordo com Rivier (1983), “o rendimento escolar, a colaboração no seio de uma equipa de jogo ou trabalho serão definitivamente melhores, se cada indivíduo se encontrar rodeado de companheiros com quem tem afinidades” (p. 90).

6.1. Constrangimentos e limitações do estudo

Importa, agora, referir os constrangimentos e limitações inerentes ao estudo. Primeiramente, salientar que não foi tarefa fácil colocar os alunos a desenvolver processos de trabalho cooperativo, sobretudo por existirem conflitos recorrentes entre os pares e por se recusarem a trabalhar com determinados colegas. De ressaltar, igualmente, a pouca abertura e acessibilidade, por parte do professor cooperante, no

decorrer do percurso interventivo que também se revelou um entrave ao desenvolvimento do estudo. Houve uma pressão constante em dar continuidade aos conteúdos a lecionar, o que dificultou a dinamização de atividades planeadas para a investigação. A implementação de atividades de trabalho cooperativo foi restrita e limitada, uma vez que, de acordo com o professor, estas comprometiam o cumprimento do programa e, conseqüentemente, afetavam a carga horária semanal letiva.

Considero que os obstáculos existentes influenciaram o desenvolvimento do estudo e condicionaram o sucesso dos resultados. A resistência evidenciada, por parte do professor cooperante, no desenvolvimento de atividades que envolvessem o trabalho cooperativo proporcionou uma evolução pouco significativa dos resultados obtidos, contrariamente àquilo que se expectou inicialmente. Julgo que uma maior realização de atividades de trabalho cooperativo certamente faria toda a diferença neste contexto, uma vez que seria mais frutífero, quer para os alunos, quer para o estudo.

Apesar destes constrangimentos foi possível constatar que a implementação de processos de trabalho cooperativo tem influência nas interações entre os pares, e na diminuição de situações de indiferença na relação entre os alunos.

7. REFLEXÃO FINAL

Terminado, agora, a construção deste relatório, é tempo de realizar um balanço geral que integrou a intervenção pedagógica no âmbito da PES II e a realização da presente investigação, refletindo sobre todo o processo e os seus principais contributos e constrangimentos para o desenvolvimento de competências significativas e expectativas pessoais face ao futuro da profissão.

A prática pedagógica constituiu a fase de maior impacto na formação do futuro docente, precisamente por ser aquela que promoveu o contacto direto com a realidade do ensino, propiciando a tão desejada interação com os alunos. Esta foi a oportunidade de aplicar as atividades planificadas e verificar o sucesso das mesmas num grupo de alunos, tendo em consideração a tipologia, a quantidade e a complexidade das tarefas, bem como a motivação, preparação e ritmo de trabalho dos alunos. Como agentes pedagógicos, os futuros professores tomam consciência dos inúmeros aspetos que requerem a gestão de um ano letivo, que ultrapassam o ato de ensinar, e, apesar de toda a burocracia, consistem no ato de formar cidadãos preparados intelectualmente para participar e ter sucesso na sociedade atual, levando os alunos a tornarem-se seres pensantes e autónomos.

Neste período de aprendizagem experimental, não só se aplica a teoria à prática como também se verifica, no desenvolvimento das aprendizagens e capacidades dos alunos, diversos princípios teóricos adquiridos ao longo da licenciatura e metrado. Com o intuito de desenvolver competências e adequar a prática pedagógica ao contexto, proporcionando aprendizagens significativas aos alunos, o docente encontra-se numa ótima situação de formação contínua, crescendo profissionalmente. Assim, é fundamental aplicar a capacidade de “aprender a aprender”, segundo Freire (E. a. Silva & Martins De Araújo, 2005, p.6), analisando criticamente a prática educativa nas suas várias dimensões, desde a relação pedagógica, a flexibilidade inerente da planificação a médio e curto prazo, às interações com os outros agentes educativos.

Em ambos os estágios, foi possível contactar com contextos socioeducativos e perspetivas diversas, faixas etárias distintas e observar práticas de ensino. Todos esses aspetos permitiram a reflexão sobre várias dimensões do processo de ensino e aprendizagem. É de destacar que o contacto com alunos de contextos diferentes possibilitaram a reflexão sobre a importância do professor na formação do cidadão, isto é, na dimensão do aprender a ser. As realidades dos alunos eram díspares, o que se traduzia em necessidades diferentes ao nível das competências sociais, exigindo

uma postura adaptada por parte do professor. O contacto com estas realidades reavivou a pertinência de se considerarem as características dos alunos e as suas realidades na tomada de decisões pedagógicas.

A experiência no contexto de 1.º CEB permitiu a observação e dinamização de várias estratégias e rotinas até então conhecidas somente na teoria, constituindo uma oportunidade de mobilização dos referenciais teóricos. O estágio do 2.º CEB foi uma boa surpresa, uma vez que surgiu a oportunidade de ver e implementar atividades, em que o aluno assume um papel mais ativo e responsável no seu processo de ensino e aprendizagem, apesar das limitações temporais associada à PES neste ciclo. Para além disso, estas duas práticas permitiram refletir sobre aprendizagens e corroborar a importância de mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos, da dimensão colaborativa da aprendizagem e, ainda, da interdisciplinaridade, através da sua implementação. Este processo, ao nível profissional foi deveras significativo.

A planificação de todas as atividades revelou-se essencial no decorrer da prática, na medida em que permitiu refletir sobre a tomada de decisões mais adequadas. Planificar a ação e prever as possíveis dúvidas dos alunos e percursos possíveis de aprendizagem constituiu-se ainda mais imprescindível nos momentos que integraram a investigação. Tratando-se do ensino e da aprendizagem de estratégias cognitivas e metacognitivas, tive que refletir sobre elas, para enquanto professora, poder auxiliar os alunos a conhecê-las e a mobilizá-las.

As práticas pedagógicas alicerçaram-se em fundamentos científico-pedagógicos e contemplaram uma dimensão reflexiva. Foi a conjugação entre os saberes e as reflexões sobre a prática que me ajudaram a equacionar o modelo de docente que aspiro ser. Uma professora que reconhece a necessidade de descentralizar o papel do professor, dando voz aos alunos, implicando-os ativamente no seu processo de ensino.

A reflexão sobre a ação e na ação acarretaram a procura de respostas fundamentadas e justificação das minhas ações. Nesse processo, abordei várias perspetivas e experimentei estratégias que me ajudaram a clarificar qual o caminho a seguir. Saber o porquê e quais os objetivos do que propomos aos alunos facilita a tomada de decisões nos momentos imprevistos e na compreensão de algumas dúvidas. Esta dimensão reflexiva e investigativa, ainda que, complexa, é essencial e, de acordo com Alarcão (2011), “todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor” (p.6).

A realização da investigação foi um processo exigente, mas muito enriquecedor. Exigente devido aos imprevistos que foram surgindo. De acrescentar que a investigação constituiu “um processo privilegiado de construção do conhecimento.” (Ponte, 2002, p.3). Desde a definição da problemática, à revisão bibliográfica, à definição do plano de intervenção e da metodologia, todas as fases me ajudaram a crescer e evoluir enquanto futura docente.

Em conformidade, esta experiência promoveu o entendimento sobre a pertinência da investigação no desenvolvimento de uma ação fundamentada e intencional. Para além disso, o relato da investigação torna possível a sua divulgação e apropriação social, o que, por sua vez, potencia o progresso do conhecimento científico. Tendo em conta que a nossa profissionalidade está em constante evolução, importa rodearmo-nos de outros colegas, professores e partilhar formas de pensamento e de ação pedagógica. Tornar-se-á, assim, essencial, a inserção numa comunidade onde, nas palavras de Niza (2009), “cada um se assume como formador e formando e se obriga a pensar e a reflectir criticamente os seus percursos pela consciencialização partilhada na resolução dos problemas da profissão, na transformação dos conhecimentos científicos e na revisão das práticas (p.603).

Concluindo, considero que a minha intervenção pautou pela facilidade em me adaptar às várias situações que foram surgindo e à relação estabelecida com os alunos. Este aspeto foi fulcral neste percurso, uma vez que a relação aluno-professor é um alicerce para o sucesso da prática pedagógica. Embora, o plano de atividades traçado inicialmente tenha sofrido algumas alterações, julgo ter cumprido com os alunos o objetivo principal: garantir aprendizagens enriquecedoras no decorrer da intervenção. Para além das limitações impostas, abracei este projeto com grande empenho e dedicação e acredito que o trabalho desenvolvido, certamente marcou estas crianças. Tentei promover o desenvolvimento pessoal e social do alunos, principalmente a nível da autonomia, a fomentar a sua integração no grupo, a estimular o desenvolvimento global, respeitando as suas características individuais, e favorecer aprendizagens diversificadas e significativas.

Após todo o trabalho desenvolvido considero que constituiu uma aprendizagem constante de desenvolvimento pessoal e profissional e de recorrente reflexão sobre a minha prática enquanto futura docente. Todos os constrangimentos e obstáculos auxiliaram neste processo de crescimento e aspiração de querer tornar-me mais e melhor enquanto docente, procurando a excelência ao longo do meu percurso profissional. Refletindo sobre as expectativas pessoais face ao futuro na profissão,

embora se reconheça o quão desafiante é ser-se professor nos dias de hoje, as experiências adquiridas e a oportunidade de aprender todos os dias fazem com que não desista e reconheça que é verdadeiramente esta a ambição para o meu futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, M. V. (1996). *Pais, professores e psicólogos*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Ainscow, M. (1997). *Educação para todos: torná-la uma realidade*. Em M. Ainscow; G. Porter; M. Wang. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, I. (2011). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação? Cadernos de Formação de Professores, 1, 21-30*.
- Alonso, L.; Roldão, M.C. (Coord.). (2005) *Ser Professor do 1ºCiclo: Construindo a Profissão*, Coimbra: Ed. Almedina.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Azinheira, A. (2011). *A aprendizagem cooperativa como uma estratégia de inclusão no 1.º Ciclo*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Instituto de Educação.
- Bastin, G. (1980). *As técnicas sociométricas*. Lisboa: Moraes Editores.
- Berkson, G. (1993). *Improving the peer relationships of rejected children*. In B. Lahey, & A. Kazdin, (Eds.) *Advances in clinicalchild psychology*, (pp. 52-18). New York: Plenum Press.
- Bierman, K. (2007). *Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. New York: The Guildford Press.
- Bodgan, R. & Biklen, S. (2004). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Borges, I. & Coelho, A. (2016). *O papel dos pares na inclusão de alunos com NEE: programa PARES*. Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Castro, C. (2010). *Características e finalidades da Investigação-ação*. Consultado em <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>.
- César, M. (2003). *A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos*. In D. Rodrigues (Org.), *Perspetivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.

- Correia, L. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. & Martins, A. (2000). *Uma escola para todos: atitudes dos professores perante a inclusão*. *Inclusão*, 1, 15-29.
- Correia, L. (2005). *O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando a inclusão quer dizer inclusão*.
- Correia, L. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13:2, pp. 335-379.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. *Diário da República* n.º 4 - I Série A. Ministério da Educação, Lisboa. Editorial Presença.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República* n.º 129 - I Série A. Ministério da Educação, Lisboa. Editorial Presença.
- Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Fino, C. (2001). *Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas*. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, 2, 273-291.
- Fontes, A., Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Edição Livros Horizonte.
- Goldman, S. R., & Pellegrino, J. W. (2015). *Research on Learning and Instruction: Implications for Curriculum, Instruction, and Assessment. Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 2 (1), 33-41.
- González, M. (2003). *Educação Inclusiva: uma escola para todos*. Em L. Correia (2003). *Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobreviver sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.

- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa.
- Gregório, C. (1997). *Relato de experiências no 1.º ciclo*. Em A. Cadima, C. Gregório T.
- Jacó, J. C. (2012). *O papel da aprendizagem cooperativa na promoção da socialização e do processo académico em crianças da educação pré-escolar e 1.º ciclo*. (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Beja, Escola Superior e Educação.
- Johnson, D. (1981). *Student-Student Interaction: The Neglected Variable In Education*. University of Minesota. Vol. 10 (1) Consultado em:
<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X010001005>
- Johnson, D., Jonhson, R., Smith, K. (1998). Cooperative learning returns to college. *Change*.
- Ketele, J. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de Recolha de Dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto de Piaget.
- Leitão, F. (2000). Aprendizagem cooperativa e inclusão. Em A. Estrela e J. Ferreira (2000). *Diversidade e diferenciação pedagógica*. Lisboa: AFIRSE.
- Lopes, L., Magalhães, C. & Mauro, P. (2003). Interações; possibilidades de análises. *Psicologia: Ciência e Profissão*, vol. 23, 4, 88-97.
- Lopes, R. (2008). *A relação professor aluno e o processo de ensino aprendizagem*. *Caderno Temático*: Ponta Grossa.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: guião prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Madureira, I. (2017). *Pedagogia Inclusiva – Princípios e práticas*. In M. L. Borges, C. Luísa & M. H. Martins (Coords.) *II Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares* (pp. 57-69). Algarve: Universidade do Algarve.
- Marques, R. (2001). *Saber educar: Guia do professor*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita. Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Montandon, C., & Perrenoud, P. (2001). *Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola*. Oeiras: Celta.
- Monteiro, E. C. (2012). *Interação lúdica com os pares, aceitação social e amizades recíprocas em contexto pré-escolar*. (Tese de Mestrado, Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa). Consultado em <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2303/1/15191.pdf>.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: Um desafio para os professores*. Lisboa:
- Moura, F. (2014). *Inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares*. Universidade Fernando Pessoa. Porto. Consultado em: <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/4230/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20FINAL.pdf>.
- Niza, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. *Inovação*, 11, 77-98.
- Niza, S. (2000). *A cooperação educativa na referenciação do trabalho de aprendizagem*.
- Niza, S. (2009). *Contextos cooperativos e aprendizagem profissional. A formação no Movimento da Escola Moderna*. In A. Névoa, F. Marcelino & J. Ramos do Ó (Orgs.), *Sérgio Niza. Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta da China.
- Northway, M. & Weld, L (1957). *Testes sociométricos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Oliveira, T. (2009). *Educação inclusiva e formação de professores*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.
- Pereira, C., Cardoso, A. P. & Rocha, J. (2015). *O trabalho de grupo como fator potenciador da integração curricular no 1.º ciclo do ensino básico*. *Saber & Educar*, 20, 224-223.
- Pires, R. (2014). *A interação adulto-criança promotora de aprendizagens significativas*. Relatório de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Universidade de Évora.
- Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. (pp. 5-28). In GTI (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.

- Postic, M. (2007). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Resendes, L., Sores, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rivier, B. (1983). *O desenvolvimento social da criança e do adolescente*. Lisboa: Editorial Ester.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2008). *Gestão Curricular e Avaliação de Competências*. Queluz: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Salend, S. (1998). *Effective mainstreaming creative inclusive classrooms*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. Em *Revista Lusófona de Educação*, vol. 20, pp. 105-149.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2005). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. Em *Revista Lusófona de Educação* vol. 8, pp. 63-83.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). *Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo*. Em *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 20, pp. 105-149.
- Serralha, F. (2007). *A Socialização Democrática da Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1.º CEB* (Dissertação do Doutoramento, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa). Consultada em <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400/1473>

- Silva, M. O. E. (2002). *A Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais e a Análise de Necessidades de Formação Contínua de Professores*. In: Correia, L. M. (Ed.). *Inclusão*, 2, (pp.33-48).
- Silva, M. & Lucas, M. (2003). *A importância das interações sociais na educação infantil: um caminho para compreender o processo de aprendizagem*. / Encontro Paranaense de Psicopedagogia. Brasil. (pp. 130-135).
- Silva, E. A., & Martins De Araújo, C. (2005). “*Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada de professores*.” Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão. Recife.
- Silva, M. (2008). *Da exclusão à inclusão: concepções e práticas*. Manuscrito não publicado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Silva, M. O. E. (2011) *Educação inclusiva – um novo paradigma de Escola*. Revista Lusófona de Educação. Lisboa.
- Silva, R., Rodrigues, M. & Silveira, F. (2012) *Teoria da Mente e Desenvolvimento Social na Infância*. UFJF, 6 (02), (PP. 151-159) Consultado em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psipesq/v6n2/v6n2a08.pdf>
- Silva, M. (2013). *Prática Educativa, Teoria e Investigação. Interações*.
- Silveira, L. (2010). *A importância da afetividade na relação professor-aluno para a construção de uma aprendizagem significativa*. Faculdade de Educação: Porto Alegre.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento de Acção na área das Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca: Instituto de Inovação Educacional.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. London: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente* (J. Neto, L. Barreto & S. Afeche, Trad.) (4ª ed.). São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.

ANEXOS

Anexo A. Grelha de caracterização do contexto socioeconómico – 1.º CEB

Nº	Aluno						Família		Inserção Socioeconómica	Observações
	Data de Nascimento	Idade	Sexo (F/M)	Rep.	Local de residência	Local onde nasceu	Profissões			
							Mãe	Pai		
1	04-01-2009	9	F	x	Campo de Ourique	Portugal	Cabeleireira	Lavador de janelas	A	Repetente
2	25-08-2009	8	M	x	Alcântara	Portugal	Empregada de limpeza	Cozinheiro	A	Repetente/ NEE
3	13-12-2009	8	M		Alcântara	Ucrânia	Enfermeira			
4	10-04-2010	7	M		Alcântara	Portugal	Assistente de vendas	Engenheiro eletrotécnico		
5	16-12-2009	8	F		Alcântara	Portugal	Empregada de limpeza		A	Repetente/ NEE
6	20-08-2010	7	F		Ajuda	Portugal	Desempregada	Desempregado		Dificuldades na expressão/compreensão escrita.
7	27-12-2009	8	M		Ajuda	Portugal	Empregada de limpeza		A	
8	01-06-2010	7	M		Ajuda	Portugal	Educadora de Infância	Trabalhador Agrícola	A	
9	31-07-2010	7	M		Alcântara	Portugal	Cozinheira	Cozinheiro		Dificuldades na expressão/compreensão escrita.
10	03-06-2010	7	M		Alcântara	Portugal	Vendedora de loja	Eletricista	B	
11	25-04-2010	7	F		Campo de Ourique	Portugal	Cozinheira	Serralheiro	A	
12	28-11-2010	7	M		Alcântara	Portugal	Ajudante familiar		A	
13	15-03-2010	8	F		Estrela	Portugal			A	
14	10-01-2010	8	F		Alcântara	Portugal	Auxiliar de saúde	Técnico de Informática		
15	22-09-2009	8	F		Ajuda	Portugal		Mecânico	A	Dificuldades na expressão/compreensão escrita.
16	07-09-2009	8	F	x	Alcântara	Portugal			A	
17	14-04-2010	7	F		Alcântara	Portugal	Apoio administrativo	Porteiro		
18	27-04-2010	7	F		Alcântara	Portugal			A	Dificuldades na expressão/compreensão escrita.
19	13-11-2008	10	M	x	Alcântara	Portugal			A	Repetente
20	24-06-2010	7	M		Ajuda	Portugal	Diretora/Gerente	Pintor	A	Dificuldades na expressão/compreensão escrita.
21	11-10-2009	8	M		Ajuda	Portugal	Auxiliar de saúde	Operador de Máquinas	B	
22	21-04-2009	8	F	x	Ajuda	Portugal			A	NEE/ Repetente
23	07-11-2010	7	M		Alcântara	Portugal	Cozinheira	Técnico	B	Terapia da fala e Psicologia
24	21-07-2010	7	M		Ajuda	Portugal	Empregada doméstica		A	
25	18-11-2009	8	M		Alcântara	Portugal	Desempregada			

Anexo B. Horário da turma – 1.º CEB

1.º Ciclo – 2.º ano					
Horas	2.ª Feira	3.ª Feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira
09:00 – 10:00	MAT	PORT	MAT	PORT	MAT
10:00 – 11:00					
11:00 – 11:30					
11:30 – 12:00	MAT	MAT	MAT	MAT/PORT	PORT
12:00 – 13:30					
13:30 – 14:30	PORT	INGLÊS	INGLÊS	P.UNESCO	PORT*
14:30 – 15:30	EST. MEIO	MÚSICA	EXP. ARTÍSTICA (desporto)		EST. MEIO
15:30 – 16:00					
16:00 – 17:00	EST. MEIO	AFD	PORT*	EXP. ARTÍSTICA (desporto)	AFD

* Biblioteca (4ª feira quinzenalmente; 6ª feiras)

**Anexo C. Tabela síntese - Potencialidades e fragilidades – 1.º
CEB**

	POTENCIALIDADES	FRAGILIDADES
COMPETÊNCIAS SOCIAIS	Cumprimento das regras de funcionamento da sala de aula; Participação ativa em sala de aula; Espírito de entreaajuda;	Autonomia na realização de tarefas; Responsabilidade; Resolução de conflitos;
PORTUGUÊS	Interesse pela leitura de histórias; Compreensão da expressão oral; Exposição de assuntos do cotidiano de interesse pessoal;	Leitura; Fluência leitora; Leitura em voz alta; Rotinas de leitura; Compreensão de textos escritos; Escrita; Produções escritas; Erros ortográficos;
MATEMÁTICA	Interesse pela disciplina; Sentido da multiplicação; Noções de dobro e metade;	Resolução de problemas; Operações de subtração; Cálculo Mental;
ESTUDO DO MEIO	Motivação pela disciplina; Gosto pela partilha de conhecimentos e vivências;	Competências investigativas;

Anexo D. Tabela síntese – Objetivos e Estratégias de Intervenção – 1.º CEB

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Indicadores	Estratégias específicas	Estratégias gerais
1. Desenvolver competências ao nível da leitura e da escrita.	<p>1.1. Compreender a funcionalidade da leitura e da escrita;</p> <p>1.2. Partilhar leituras e escritos.</p>	<p>1.1.1. Aprende um ou mais géneros textuais.</p> <p>1.3.1. Partilha produções individuais e obras de seu interesse com a turma;</p> <p>1.3.2. Escreve textos respeitando o tema e as regras de ortografia e pontuação;</p> <p>1.3.3. Compreende regras de ortografia e pontuação;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expor produções escritas dos alunos; • Instaurar um caderno de escrita de turma; • Ler obras de literatura para a Infância para os alunos; • Implementar a rotina Ler, contar e mostrar. 	<p>- Implementar rotinas diárias, semanais e mensais;</p>
2. Adquirir competências ao nível da responsabilidade e convivência em sala de aula.	<p>2.1. Desempenhar tarefas de sala de aula;</p> <p>2.2. Refletir de forma crítica sobre o seu comportamento;</p> <p>2.3. Trabalhar em pequeno e grande grupo</p>	<p>2.1.1. É autónomo na realização de tarefas;</p> <p>2.2.1. Reflete acerca do seu comportamento;</p> <p>2.2.2. Reflete acerca do comportamento dos outros;</p> <p>2.2.3. Resolve conflitos autonomamente;</p> <p>2.2.4. Respeita as regras de funcionamento em sala de aula;</p> <p>2.3.1. Respeita os colegas aquando do trabalho em pares ou em grupo;</p> <p>2.3.2. Cooperar com os colegas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de momentos de trabalho em pequeno e em grande grupo; • Partilha de produções em grande grupo (rotina de Ler, contar e mostrar); • Implementação do Conselho de Turma; • Promoção e valorização de atitudes positivas de relação com o outro e entreajuda; • Criação de momentos de distribuição e participação ativa na organização de tarefas. 	<p>- Promover a participação do aluno no trabalho de sala de aula;</p> <p>- Desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica;</p> <p>- Diversificar os recursos e as atividades;</p>

Anexo E. Exemplos de cartazes sobre os conteúdos abordados – 1.º CEB



Figura 1. Cartaz de sistematização - BD.

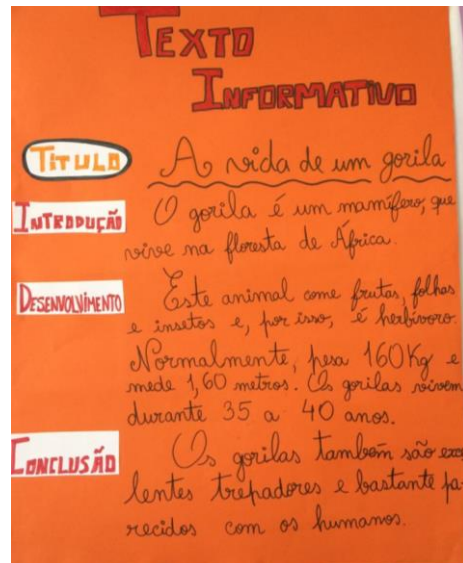


Figura 2. Cartaz de sistematização - texto informativo.

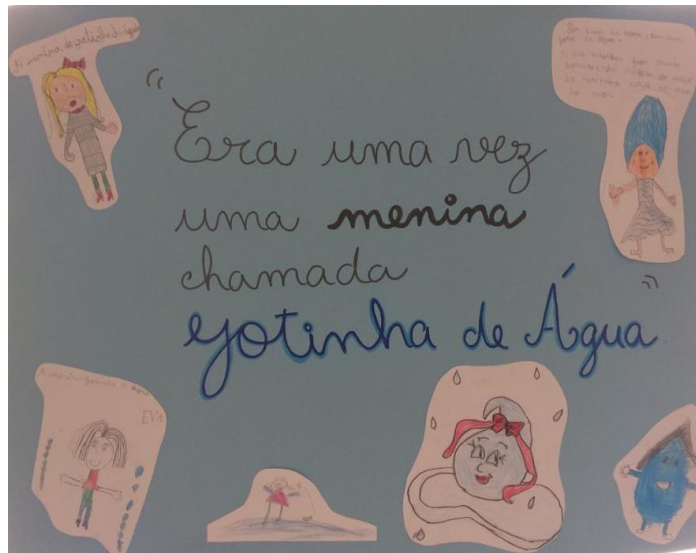


Figura 3. Cartaz de sistematização - poema.

Anexo F. Ficha de trabalho realizada a pares – 1.º CEB

APLICA – Banda Desenhada

1. Observa a página de banda desenhada Turma da Mônica que se segue:

1.1. Utiliza as cores pedidas para identificares os elementos típicos da banda desenhada presentes na página:

- Contorna a prancha de BD a verde;
- Contorna as tiras a vermelho;
- Contorna as vinhetas a azul;
- Contorna os balões de fala a laranja

Figura 4. Ficha realizada a pares – produção de um aluno.

Anexo G. Produção de uma BD individual – 1.º CEB

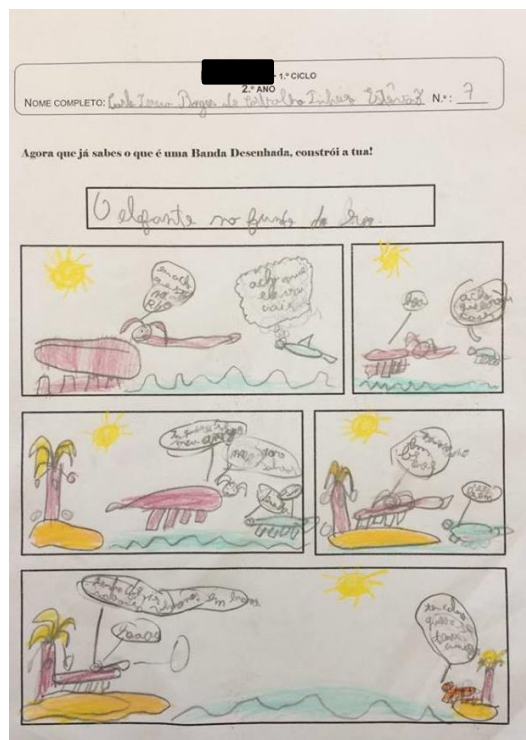


Figura 5. Construção de uma BD – produção de um aluno.

Anexo H. Texto informativo – 1.º CEB

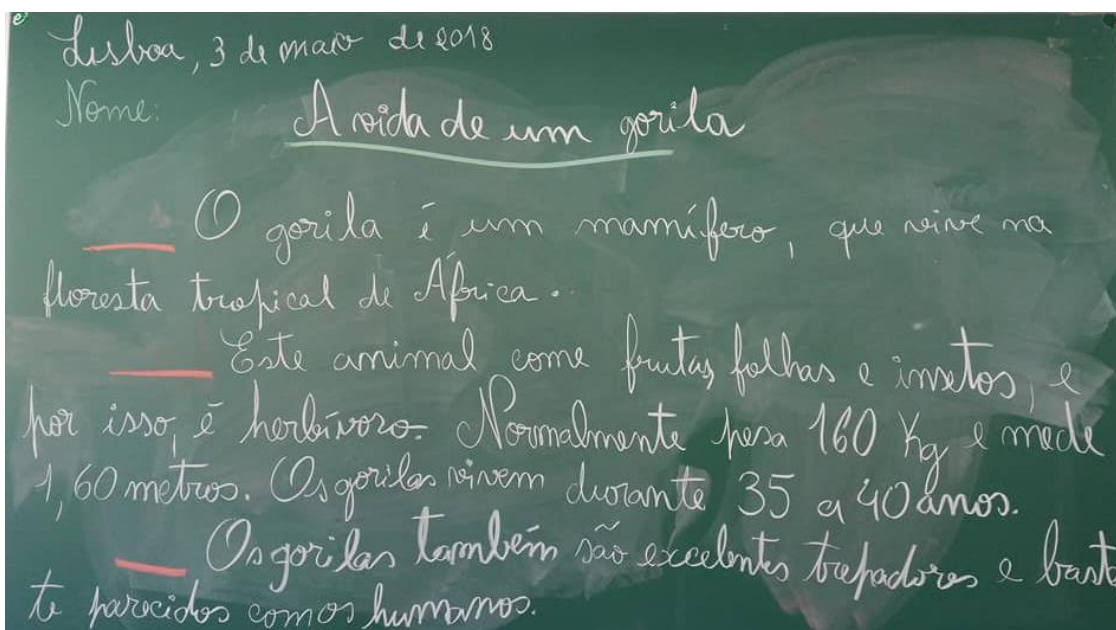


Figura 6. Texto informativo coletivo.

Anexo I. Texto descritivo – 1.º CEB

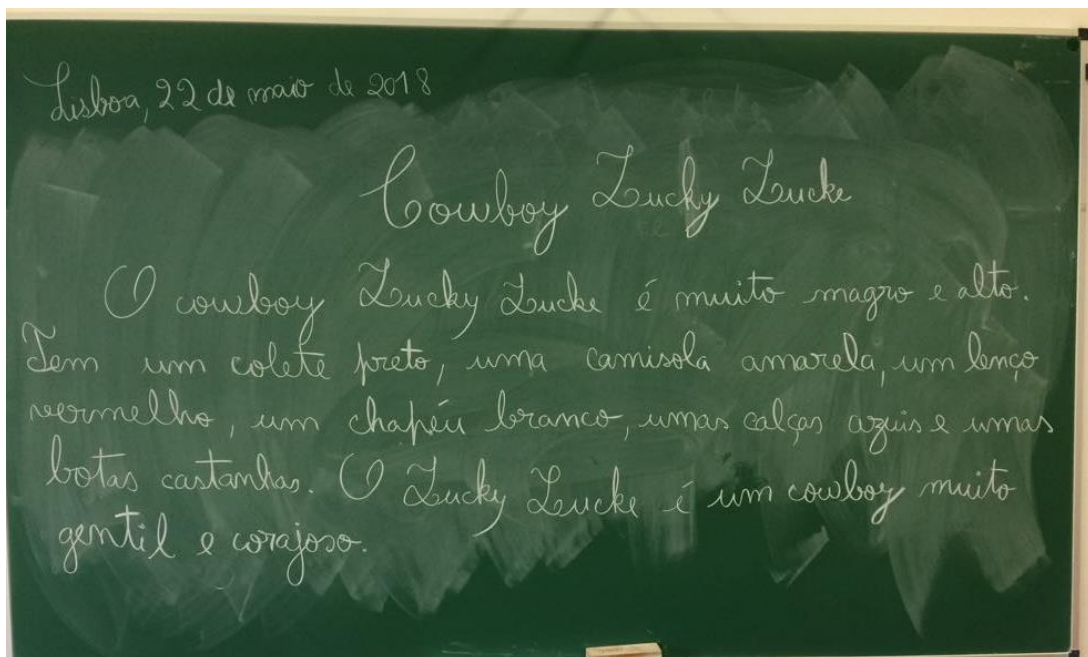


Figura 7. Texto descritivo coletivo.

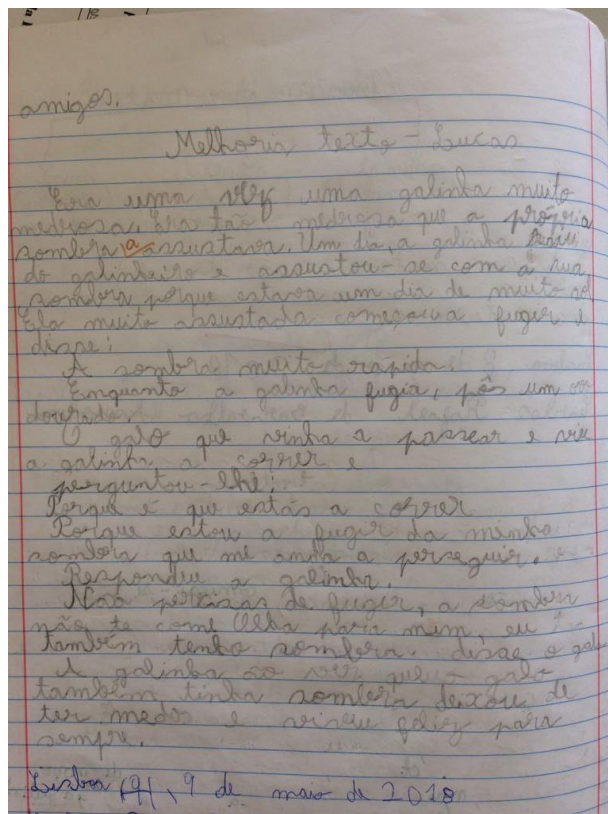


Figura 8. Melhoria de texto – produção de um aluno

Anexo J. Plano do dia – 1.º CEB

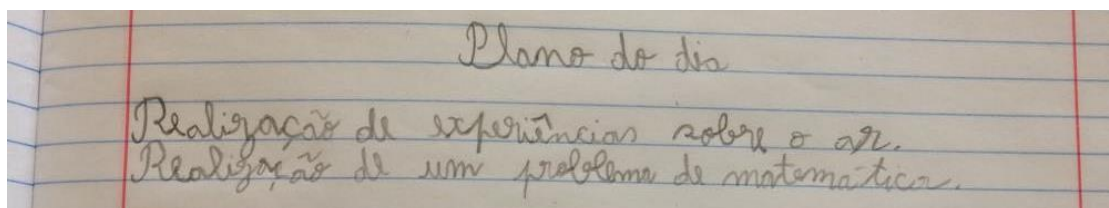


Figura 9. Escrita do plano do dia – produção de um aluno

Anexo K. Rotina ler, contar e mostrar – 1.º CEB

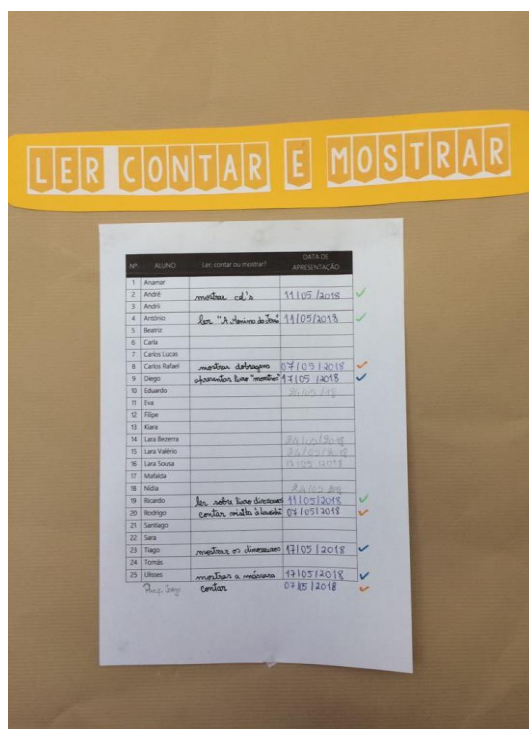


Figura 10. Apresentação de produções da rotina Ler, contar e mostrar.

Figura 11. Registo das apresentações de produções da rotina Ler, contar e mostrar.

Anexo L. Mapa de tarefas – 1.º CEB



Figura 12. Mapa de tarefas.



Figura 13. Registo da distribuição de tarefas.

Anexo M. Trabalho Cooperativo – 1.º CEB



Figura 14 e 15. Trabalho cooperativo desenvolvido.

Anexo N. Diário de turma – 1.º CEB

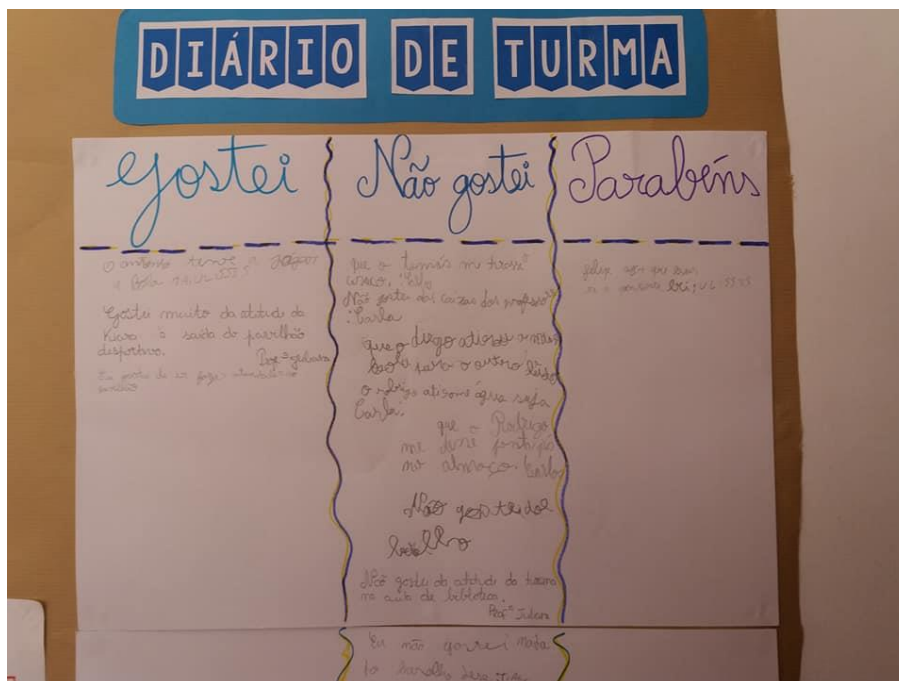


Figura 16. Exemplo do diário de turma.

Anexo O. Avaliação do OG 1 – Desenvolver competências ao nível da leitura e da escrita – 1.º CEB

Objetivos	Indicadores de avaliação	Alunos																								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
1.1. Compreender a funcionalidade da leitura e da escrita	1.1.1. Aprende um ou mais géneros textuais	Blue	Grey	Yellow	Yellow	Grey	Yellow	Yellow	Yellow	Blue	Yellow	Blue	Yellow	Yellow	Yellow	Blue	Blue	Yellow	Blue	Yellow	Yellow	Yellow	Blue	Yellow	Yellow	Yellow
1.2. Partilhar leituras e escritos	1.2.1. Partilha produções individuais e obras de seu interesse com a turma	Grey	Yellow	Blue	Grey	Yellow	Blue	Yellow	Blue	Yellow	Grey	Blue	Grey	Yellow	Yellow	Blue	Yellow	Blue	Yellow	Yellow	Grey	Grey	Yellow	Blue	Yellow	
	1.2.2. Escreve textos respeitando o tema e as regras de ortografia e pontuação	Yellow	Grey	Blue	Grey	Yellow	Yellow	Yellow	Grey	Yellow	Blue	Yellow	Yellow	Yellow	Grey	Blue	Blue	Blue	Yellow	Blue	Yellow	Blue	Yellow	Blue	Yellow	
	1.2.3. Compreende regras de ortografia e pontuação	Yellow	Grey	Blue	Blue	Blue	Yellow	Grey	Blue	Grey	Yellow	Blue	Yellow	Yellow	Blue	Grey	Blue	Blue	Yellow	Blue	Blue	Grey	Yellow	Blue	Yellow	

Legenda:

Nunca	Grey
Raramente/ Com dificuldade	Blue
Frequentemente	Yellow
Não observado	Light Grey

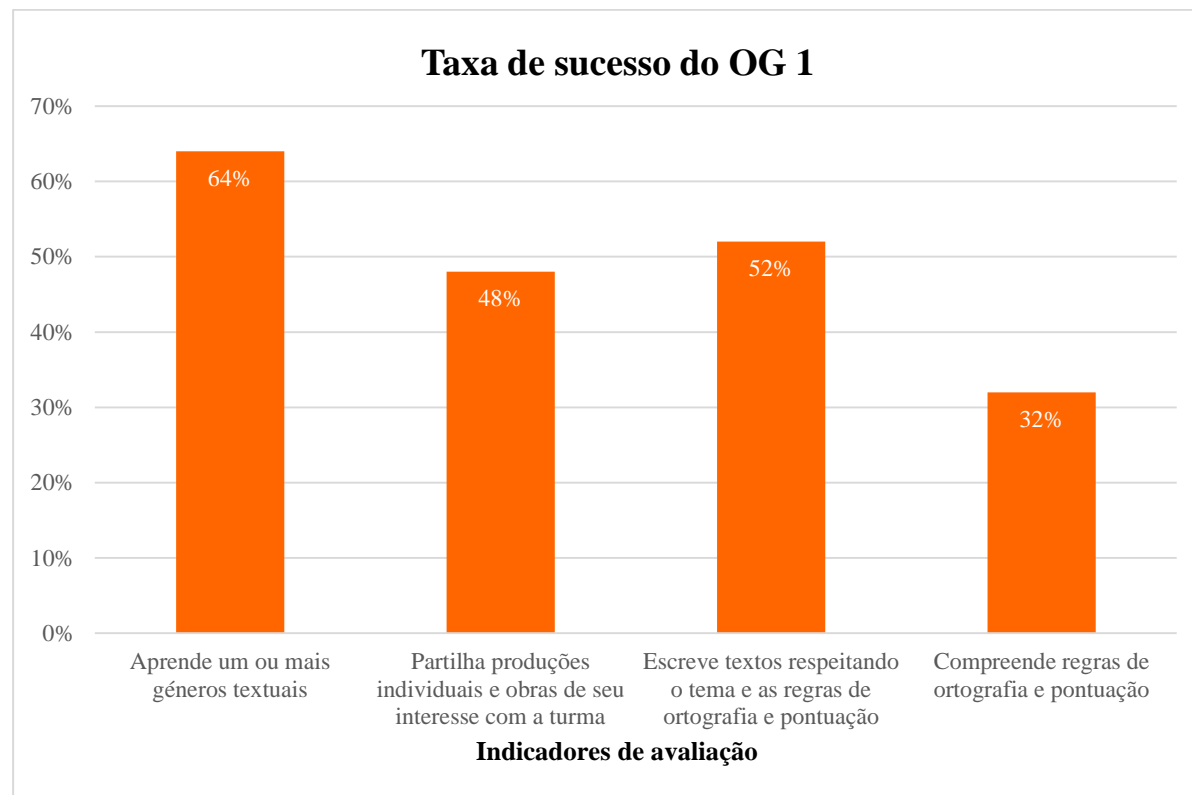


Figura 17. Gráfico da taxa de sucesso OG 1.

Anexo P. Avaliação do OG2 – Adquirir competências ao nível da responsabilidade e convivência em sala de aula – 1.º CEB

Objetivos	Indicadores de avaliação	Alunos																									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
2.1. Desempenhar tarefas de sala de aula	2.1.1. É autónomo na realização de tarefas	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo
2.2. Refletir de forma crítica sobre o seu pensamento	2.2.1. Reflete acerca do seu comportamento	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo
	2.2.2. Resolve acerca dos comportamentos dos outros	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo
	2.2.3. Resolve conflitos autonomamente	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde
	2.2.4. Respeita as regras de funcionamento em sala de aula	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo
2.3. Trabalhar em pequeno e grande grupo	2.3.1. Respeita os colegas aquando do trabalho em pares ou em grupo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo
	2.3.2. Cooperar com os colegas	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo

Legenda:

Nunca	Verde
Raramente/ Com dificuldade	Amarelo
Frequentemente	Verde
Não observado	Amarelo

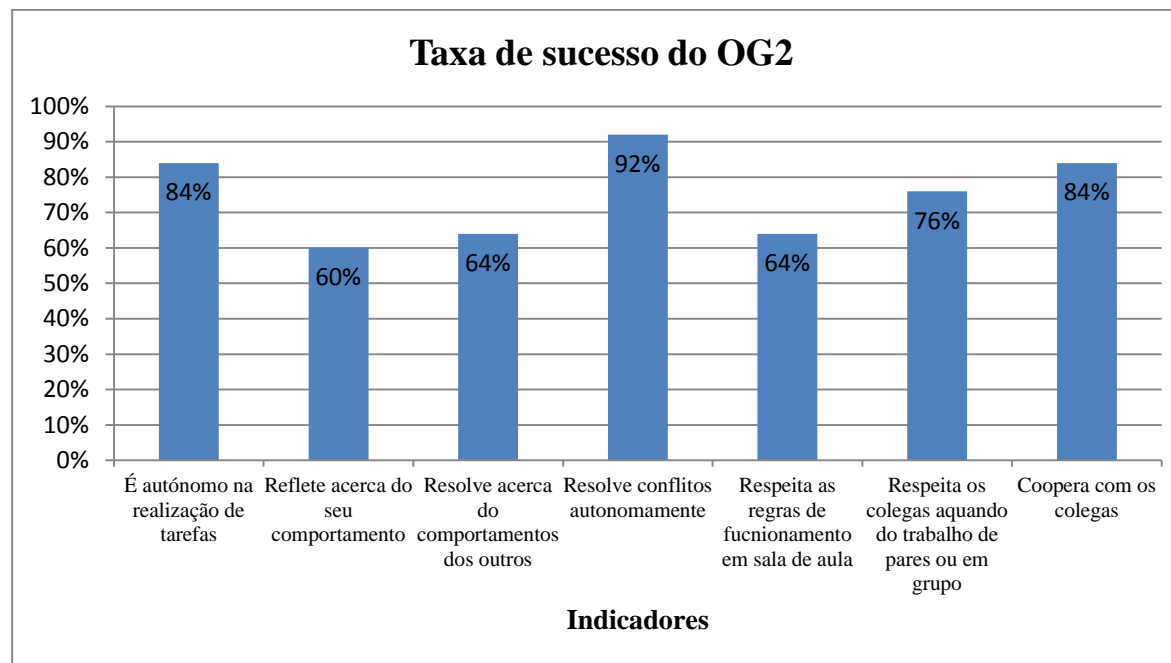


Figura 18. Gráfico da taxa de sucesso OG 2.

Anexo Q. Avaliação das aprendizagens de Matemática – 1.º CEB

Domínio	Objetivos	Indicadores de avaliação	Alunos																									
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Números e Operações	1. Descodificar o sistema de numeração decimal	1.1. Designa cem unidades por uma centena e reconhece que uma centena é igual a dez dezenas.																										
		1.2. Lê e representa qualquer número natural até 1000, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem.																										
		1.3. Escreve os números por extenso.																										
		1.4. Escreve os números por ordens.																										
	2. Adicionar e subtrair números naturais	2.1. Adiciona ou subtrai mentalmente 10 e 100 de um número com três algarismos.																										
		2.2. Adiciona dois ou mais números naturais cuja soma seja inferior a 1000, privilegiando a representação vertical do cálculo.																										
		2.3. Subtrai dois números naturais até 1000, privilegiando a representação vertical do cálculo.																										
	3. Multiplicar números naturais	3.1. Efetua multiplicações adicionando parcelas iguais, envolvendo números naturais até 10, por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas.																										
		3.2. Utiliza adequadamente os termos «dobro» e «triplo».																										
	4. Efetuar divisões exatas de números naturais	4.1. Efetua divisões exatas utilizando as tabuadas de multiplicação já conhecidas																										
		4.2. Utiliza adequadamente os termos «metade», «terça parte», «quarta parte» e «quinta parte».																										
	5. Sequências e regularidades	5.1. Resolve problemas envolvendo a determinação de termos de uma sequência, dada a lei de formação.																										
	OTD	6. Interpretar representações de conjuntos de dados	6.1. Constrói e interpreta gráficos de barras.																									

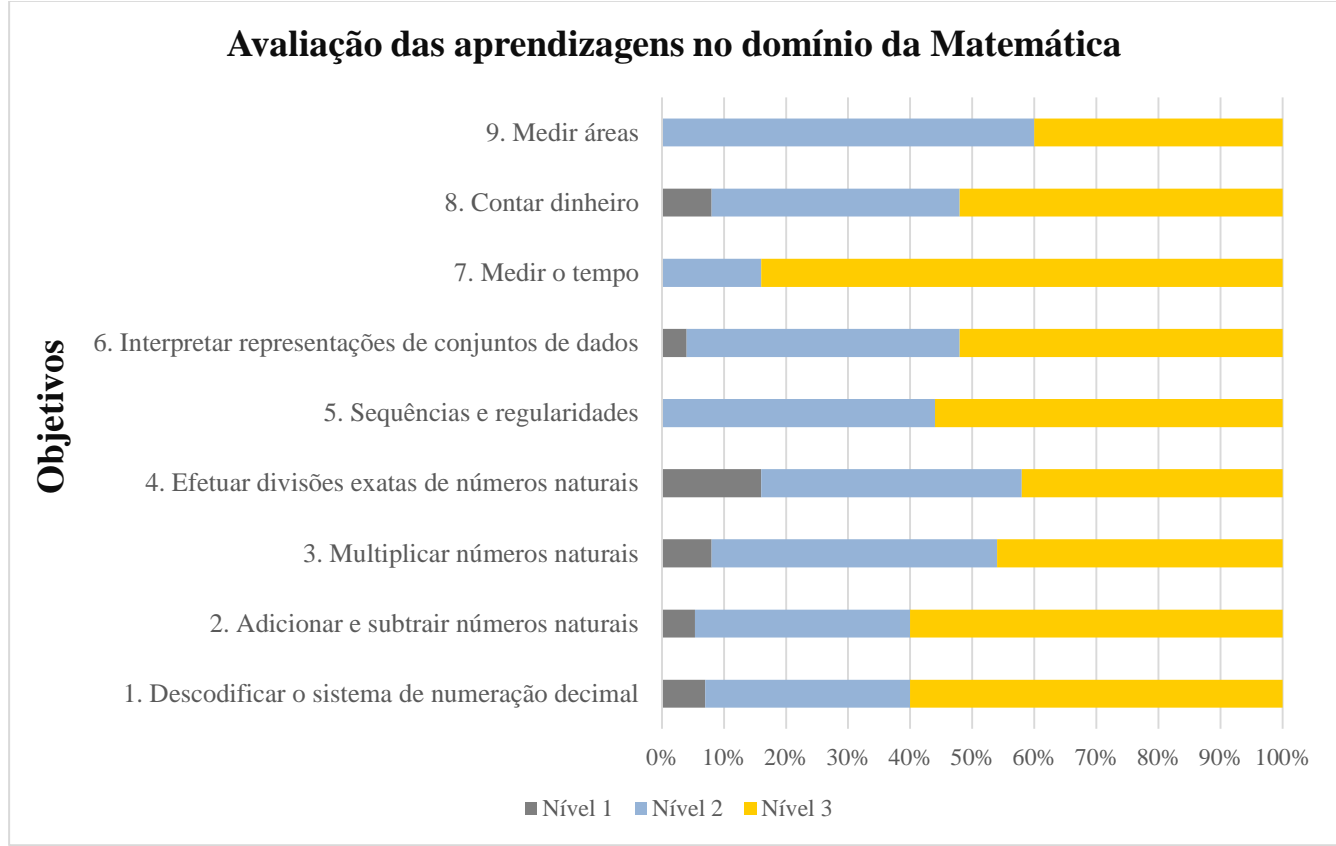


Figura 19. Gráfico da avaliação das aprendizagens no domínio da Matemática.

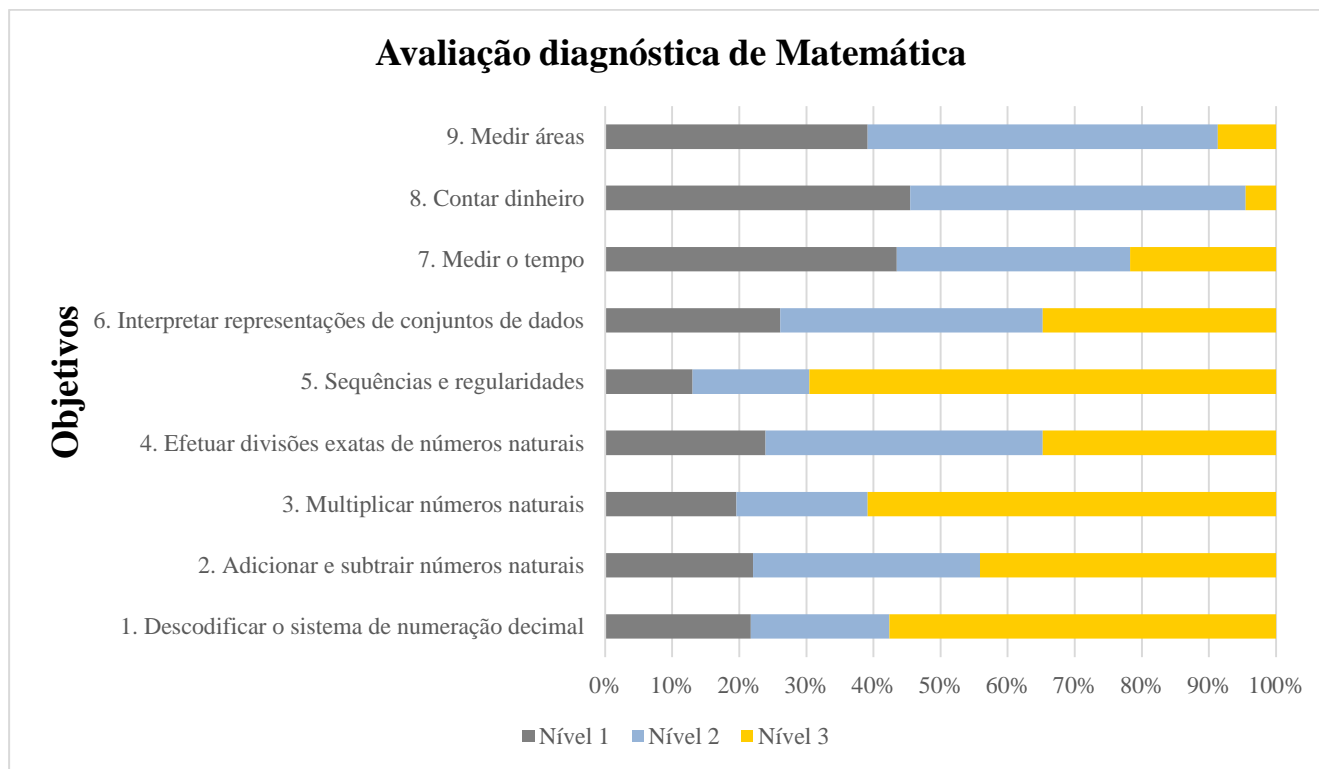


Figura 20. Gráfico da avaliação diagnóstica no domínio da Matemática.

Anexo R. Avaliação das aprendizagens de Português – 1.º CEB

Bloco	Objetivos	Indicadores de avaliação	Alunos																									
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Leitura e Escrita	1. Organizar a informação de um texto lido.	1.1. Identifica o tema ou refere o assunto do texto.	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	
		1.2. Identifica, por expressões de sentido equivalente, informações contidas explicitamente em pequenos textos narrativos.	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo
		1.3. Indica os aspetos nucleares do texto de maneira rigorosa, respeitando a articulação dos factos ou das ideias assim como o sentido do texto e as intenções do autor.	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo
	2. Transcrever e escrever textos	2.1. Escreve, textos curtos parafraseando, informando ou explicando.	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	
	3. Ler em voz alta	3.1. Lê em voz alta palavras, pseudopalavras e textos.	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	
Gramática	4. Compreender formas de organização do léxico	4.1. Identifica relações de significado entre palavras: sinónimos e antónimos.	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	
	5. Explicitar regularidades no funcionamento da língua	5.1. Identifica nomes.	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	
		5.2. Identifica verbos.	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	
		5.3. Identifica adjetivos.	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	

Legenda:

Nunca	Amarelo
Raramente/ Com dificuldade	Amarelo
Frequentemente	Amarelo
Não observado	Amarelo

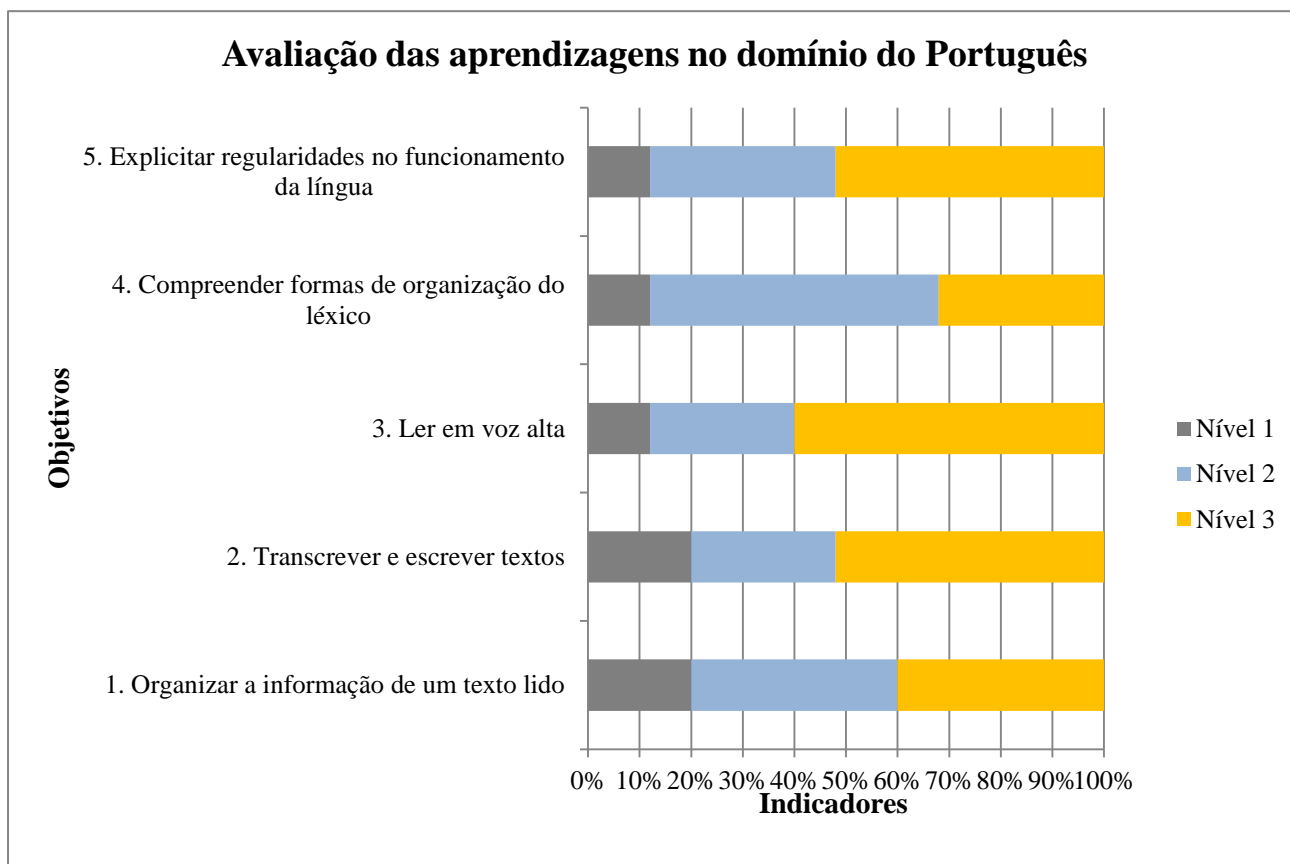


Figura 21. Gráfico da avaliação das aprendizagens no domínio do Português.

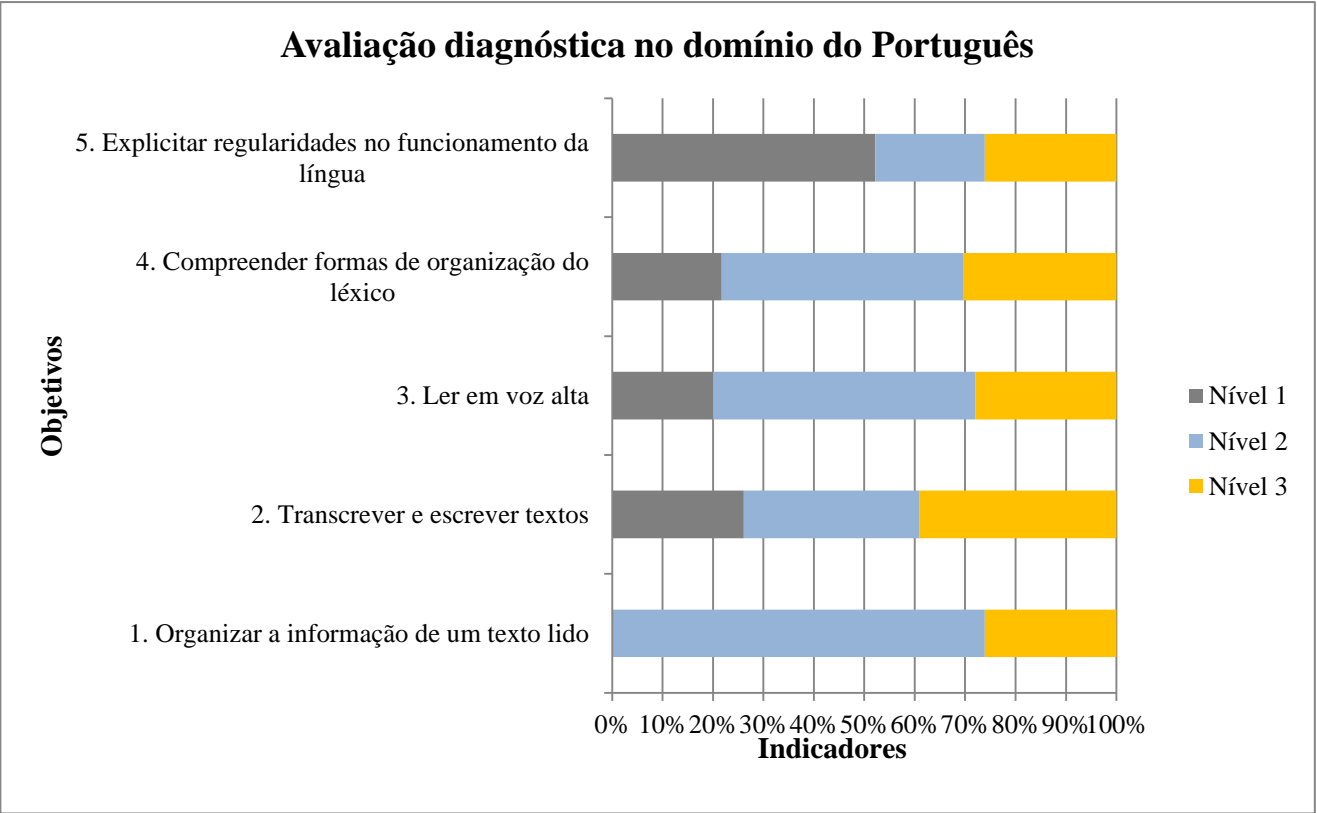


Figura 22. Gráfico da avaliação diagnóstica no domínio do Português.

Anexo S. Avaliação das aprendizagens de Estudo do Meio – 1.º CEB

Bloco	Objetivos	Indicadores de avaliação	Alunos																									
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
À descoberta do ambiente natural	1. Os seres vivos do seu ambiente	1.1. Distingue animais selvagens e animais domésticos;	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	
		1.2. Reconhece diferentes ambientes onde vivem os animais (terra, ar, água);	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo
		1.3. Reconhece características externas de alguns animais (corpo coberto de penas, pelos, escamas, bico, garras...);	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo
	2. Os aspetos físicos do meio local	2.1. Reconhece alguns estados do tempo (chuvoso, quente, frio, ventoso...);	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	
		2.2. Relaciona as estações do ano com os estados do tempo característicos.	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	
	À descoberta dos materiais e objetos	3. Realizar experiências com alguns materiais e objetos de uso corrente	3.1. Identificar a origem dos materiais (natural/artificial)	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo
Amarelo				Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo
4. Realizar experiências com o ar		4.1. Reconhecer a existência do ar	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	
		4.2. Reconhecer que o ar tem peso	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	

Legenda:

Nunca	Amarelo
Raramente/ Com dificuldade	Amarelo
Frequentemente	Amarelo
Não observado	Amarelo

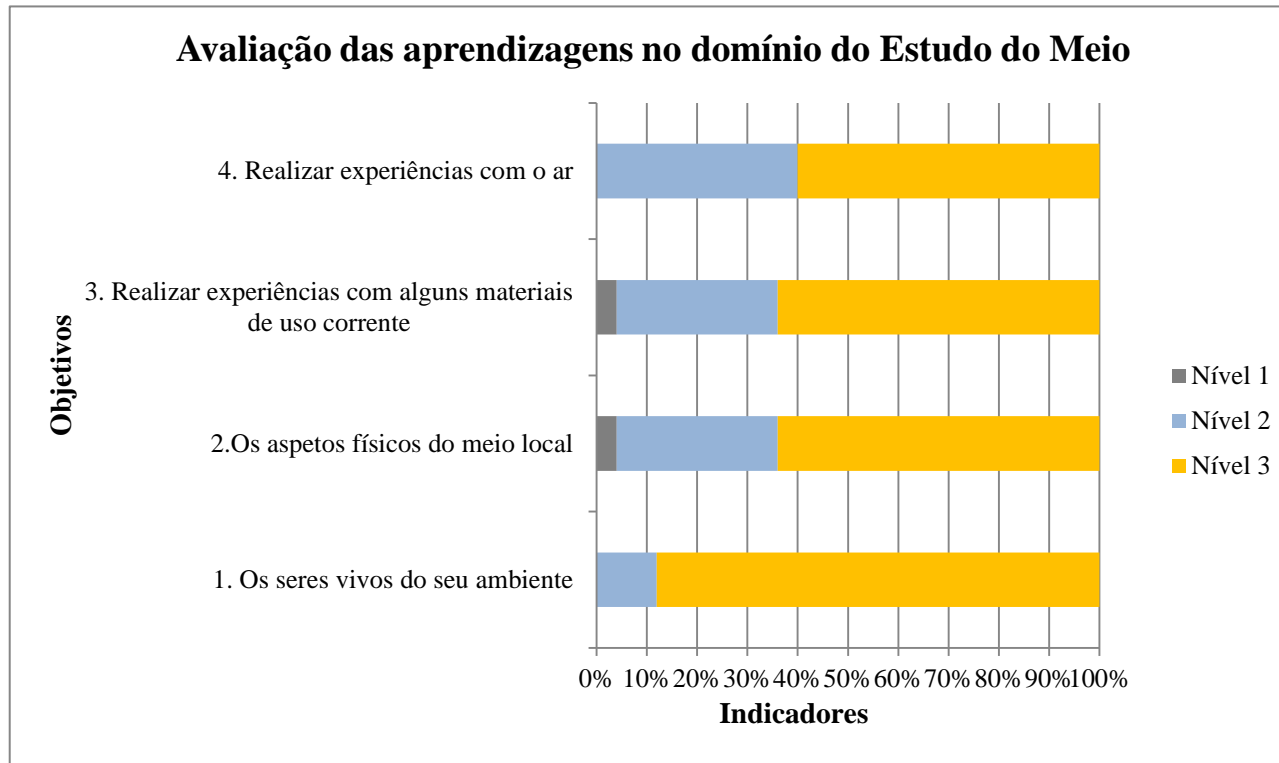


Figura 23. Gráfico da avaliação das aprendizagens no domínio do Estudo do Meio.

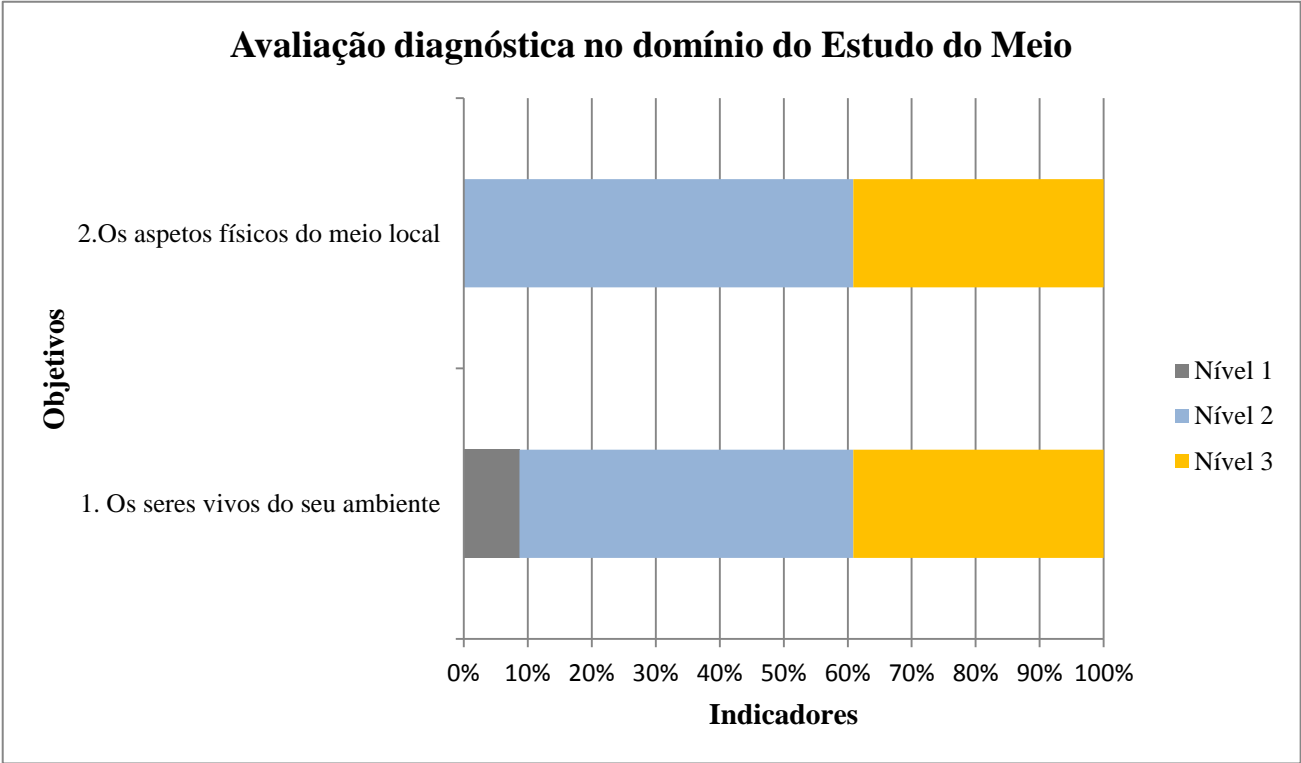


Figura 23. Gráfico da avaliação diagnóstica no domínio do Estudo do Meio.

Anexo T. Avaliação das aprendizagens de Competências Sociais – 1.º CEB

	Descritores	Alunos																									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Competências Sociais	Autonomia e responsabilidade																										
	É autónomo no trabalho individual																										
	Cuida do seu material																										
	Participação																										
	Participa voluntariamente																										
	Participa partilhando ideias pertinentes																										
	Participa de forma adequada																										
	Relação com o outro																										
	Respeita a vez de falar dos outros																										
	Revela facilidade em estabelecer uma relação com os outros																										
	Resolve os conflitos																										
	Respeita os colegas e o professor																										
	Motivação e interesse pela aprendizagem																										
	Realiza as atividades propostas																										
	Revela interesse pelas atividades propostas																										

Legenda:

Nunca	
Raramente/ Com dificuldade	
Frequentemente	
Não observado	

Anexo U. Grelha de caracterização do contexto socioeconómico da turma A – 2.º CEB

Aluno						Família		Inserção social	Observações
Nº	Nome	Data de Nascimento	Idade	Sexo (F/M)	Local de residência	Profissões		ASE	
						Mãe	Pai		
1									Transferido
2	C.A.	12-10-2006	11	F	Setúbal	Gerente	Estofador	N	
3	C.C.	11-05-2007	10	F	Lisboa	Diretora de RH		N	
4	D.R.	25-03-2007	10	M	Lisboa	Desempregado	Desempregado	S	
5	D.S.	27-02-2007	10	M	Lisboa	Gerente de loja	Segurança	S	
6	D.C.	26-08-2007	10	M	Lisboa	Administrativa	Coveiro	S	
7	G.M.	20-12-2007	10	F	Lisboa	Empregada de loja	Segurança	S	
8	G.S.	27-08-2007	10	M	Lisboa	Empregada doméstica	Operador de gruas (Desempregado)	S	
9	G.A.	14-07-2005	12	M	Lisboa		Operador	S	NEE
10	I.S.	17-11-2005	12	F	Lisboa	Assistente Operacional		N	NEE
11	J.G.	26-02-2007	10	F	Lisboa	Comissária	Vendedor	N	
12	J.K.	25-06-2007	10	M	Lisboa	Advogada		N	
13	J.S.	03-10-2007	10	M	Lisboa	Rececionista	Porteiro	S	Natural do Brasil
14	J.A.	26-10-2007	10	M	Lisboa		Empregado de mesa	N	
15	L.M.	08-11-2007	10	F	Lisboa	Técnica de saúde		N	
16	M.G.	31-08-2006	11	M	Lisboa	Empregada doméstica (Desempregada)		S	NEE
17	M.L.	03-01-2007	11	F	Lisboa	Telefonista		S	
18	R.B.	18-10-2006	11	M	Lisboa	Empregada de limpeza	Representante comercial	S	NEE
19	S.A.	22-09-2007	10	M	Lisboa	Empregada de limpeza	Construtor civil	N	
20	V.G.	23-02-2007	10	M	Lisboa	Professora	Fotógrafo	N	

Anexo V. Grelha de caracterização do contexto socioeconómico da turma B – 2.º CEB

Aluno							Família		Inserção Socioeconómica	Observações
Nº	Nome	Data de Nascimento	Idade	Sexo (F/M)	Local de residência	Local onde nasceu	Profissões		ASE	
							Mãe	Pai		
1	A. J.	18-03-2006	11	M	Lisboa	Brasil	Empregada de limpeza	Pintor de construção	N	
2	A. E.	29-04-2006	11	M	Lisboa	Portugal		Seguradora	S	
3	A. P.	23-10-2006	11	M	Odivelas	Portugal	Empregada de salão	Empregado de balcão	S	
4	D. O.	13-07-2005	12	M	Lisboa	Brasil	Empregada de mesa (Desempregada)	Construtor civil	N	Já reprovou
5	D. B.	19-12-2006	11	M	Lisboa	Portugal	Empregada de mesa (Desempregada)	Desempregado	S	Já reprovou
6	E. C.	07-11-2007	10	F	Loures	Portugal	Ajudante de cozinha	Carpinteiro	S	
7										Transferido
8	G. T.	28-12-2005	12	M	Lisboa	Portugal	Vendedora de loja	Motorista	N	
9	G. M.	13-01-2007	10	M	Lisboa	E.U.A	Consultora	Médico	N	
10	G. R.	21-02-2007	10	M	Lisboa	Portugal	Cabeleireira		N	
11	J. S.	01-06-2005	12	M	Lisboa	Portugal	Ajudante de cozinha	Mecânico	S	
12	J. B.	02-04-2006	11	F	Lisboa	Brasil	Empregada de limpeza	Ajudante de cozinha	N	
13	J. L.	09-10-2007	10	M	Amadora	Portugal	Empregada doméstica		S	
14	L. B.	20-09-2007	10	M	Lisboa	Portugal	Gestora de marketing (Desempregada)		N	
15	M. F.	28-11-2007	10	M	Lisboa	Portugal	Empregada de limpeza	Servente de obras (Desempregado)	S	
16										Transferido
17	M. B.	14-04-2007	10	F	Lisboa	Portugal			S	
18	M. R.	01-06-2005	12	F	Lisboa	Portugal			N	
19	P. K.	09-12-2006	11	M	Lisboa	Uzbequistão	Empregada de limpeza	Pedreiro	S	

20	R. S	18-08-2007	10	M	Lisboa	Portugal	Desempregada	Professor	N	
21	S. S.	04-06-2007	10	M	Lisboa	Portugal	Rececionista	Técnico de telecomunicações	N	
22	S. C.	11-09-2007	10	F	Montijo	Portugal	Secretária	Engenheiro informático	N	
23	T.Y.	19-04-2004	13	F		China	Empregada de loja		N	
24	K. F	23-10-2004	13	F		Guiné			S	Institucionalizada

Anexo W. Horário das turmas – 2.º CEB

2.º Ciclo – 5.º A e 5.º B						
Horas	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira		5ª Feira	6ª Feira
8:00 – 8:50	PORT 5.ºB		HGP 5.ºB		PORT 5.ºA	
8:50 – 9:40						HGP 5.ºB
10:00 – 10:50						PORT 5.ºB
10:50 – 11:40			PORT 5.ºA			
11:50 – 12:40	HGP 5.ºA	PORT 5.ºA S 08		PORT 5.ºB	HGP 5.ºB	HGP 5.º A S 08
12:40 – 13:30						
Salas: 08 (5.ºA) e 12 (5.ºB)						

Anexo X. Tabela síntese – Fragilidades e Potencialidades

	Potencialidades	Fragilidades
Português	Interesse por momentos de integração das TIC; Facilidades no reconto de histórias (Turma A).	Pouca motivação para a leitura; Dificuldades na interpretação de textos; Dificuldades na leitura em voz alta (entoação, projeção); Desenvolvem pouco as produções escritas; Apresentam alguns erros ortográficos; Dificuldades na conjugação dos verbos (Turma A); Dificuldades na identificação das funções sintáticas (Turma B).
História e Geografia de Portugal	Interesse e curiosidade pela História e Geografia; Utilização de diferentes fontes de informação em sala de aula.	Dificuldades na organização temporal; Fracas competências de investigação.
Competências Sociais	Participação ativa em sala de aula (Turma A); Espírito de entreatajuda (Turma B); Interesse pela realização de trabalhos de grupo.	Pouca cooperação; (Turma A) Fracas autonomia na realização de tarefas.
Transversal		Vocabulário reduzido.

Anexo Z. Tabela síntese – Objetivos e Estratégias de Intervenção

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Indicadores	Estratégias específicas	Estratégias gerais
1. Mobilizar estratégias para a compreensão leitora	1.1. Compreender o assunto de um texto; 1.2. Utilizar estratégias de monitorização da compreensão.	1.1.1. Identifica o tema de um texto; 1.1.2. Distingue informação essencial de acessória; 1.1.3. Resume textos; 1.1.4. Ilustra as informações de textos em esquemas.	Ensinar explicitamente estratégias de compreensão leitora; Explicitar formas de representação e organização da informação.	Promover a participação do aluno no trabalho de sala de aula; Implementar rotinas diárias e semanais; Diversificar os recursos e as atividades; Propor atividades práticas, de construção de conhecimento.
		1.2.1. Antecipa conteúdos a partir de indutores; 1.2.2. Utiliza estratégias para selecionar informação (sublinhar, rodear, tirar notas); 1.2.3. Identifica palavras desconhecidas e descobre o seu significado.		
2. Aplicar categorias temporais que contribuem para o desenvolvimento da noção de tempo histórico	2.1. Utilizar vocabulário próprio das relações temporais; 2.2. Empregar instrumentos de organização e representação do tempo.	2.1.1. Escreve textos expositivos no âmbito da história e geografia; 2.1.2. Mobiliza, de forma correta, o vocabulário da disciplina.	Implementar uma rotina de manipulação do friso cronológico de sala de aula; Criar um friso cronológico pessoal; Manipular mapas históricos.	
		2.2.1. Ordena acontecimentos num friso cronológico; 2.2.2. Organiza mapas históricos.		
3. Desenvolver a autonomia na realização de tarefas individuais e em grupo	3.1. Realizar tarefas individuais e em grupo autonomamente. 3.2. Desenvolver consciência sobre as suas dificuldades	3.1.1. Revela autonomia na concretização do trabalho; 3.1.2. Respeita as indicações apresentadas; 3.1.3. Respeita os princípios de cooperação; 3.1.4. Contribui individualmente para a concretização de tarefas em grupo. 3.2.1. Avalia o trabalho realizado	Implementar a rotina: PAI. Criar guiões de leitura orientada; Proporcionar momentos de trabalho a pares e em grupo; Criar fichas de exploração autónoma.	
4. Enriquecer o vocabulário lexical em diferentes áreas vocabulares	4.1. Enriquecer o capital lexical.	4.1.1. Mobiliza vocabulário diversificado em comunicações orais e escritas; 4.1.2. Infere o significado de novas palavras a partir da sua estrutura ou do contexto em que se inserem.	Promover momentos de reflexão da língua; Criar rotinas de alargamento de vocabulário; Propor momentos de escrita que incorporem o novo vocabulário.	

Anexo AA. Guião de leitura sobre a obra – *A Viúva e o Papagaio*

Guião de Leitura da obra *A VIÚVA E O PAPAGAIO*

Nome:

Nº:

Data:



Olá! Lembras-te de mim? O meu nome é Gage, mais conhecida por **Senhora Gage**. Fui eu quem te escreveu aquela carta, lembras-te? Pois bem, tal como te disse, irás descobrir tudo o que me aconteceu lendo o livro, que tem como título *A Viúva e o Papagaio*.

Para que, seja mais fácil perceberes toda a história, as tuas professoras irão distribuir vários guíões de leitura, que deves ler e preencher. Nestes guíões irás encontrar atividades que deves realizar antes da leitura, durante e após.

Antes de começares, **LÊ AS SEGUINTE INDICAÇÕES IMPORTANTES:**



Lê o guião com **atenção** e esclarece todas as **dúvidas** com a professora.

Caso precises de **ajuda** não hesites em pedi-la.

Escreve a **lápiz**, pois pode ser necessário apagar.

ANTES DA LEITURA – a autora

1. Lê atentamente a biografia da autora da obra *A Viúva e o Papagaio* e **assinala** com um X as opções corretas.

Escritora inglesa nascida no ano de 1882, no seio de uma família da alta sociedade londrina, Virginia Woolf tinha apenas 13 anos quando a sua mãe morreu, ficando a morar com o seu pai, grande escritor e historiador, e com os seus três irmãos. Em 1912, Virginia casou-se com o seu companheiro de toda a vida, Leonard Woolf. Já em 1915 começou a sua grande carreira como escritora.



Quem foi Virginia Woolf?

a) Virginia Woolf foi uma...

atriz escritora

c) Nasceu e viveu em...

Inglaterra França

b) Nasceu no ano de...

1912 1982

d) A sua carreira teve início quando esta tinha...

67 anos 50 anos

ANTES DA LEITURA – o livro

2. Observa a capa e a ficha técnica do livro. Responde às questões.



A Viúva e o Papagaio

Título original: The Widow and the Parrot

Autora: Virginia Woolf

Adaptação para a Língua Portuguesa:
Alexandra Guimarães

Ilustração: Aurélie de Sousa

Porto Editora, 2014

FICHA TÉCNICA

Qual o título original da obra?

Quem traduziu e adaptou a obra para a Língua Portuguesa?

Qual a editora responsável pela publicação do livro? Em que ano foi publicado?

DURANTE A LEITURA – A carta



Lê o excerto da obra, que está na página 107 do manual. Após a leitura responde às questões.

3. Localiza no espaço e no tempo a ação narrada.

Tempo

Espaço

4. Caracteriza a Sr.ª Gage completando a frase.

A _____ era uma viúva de certa _____,
_____, _____ e _____, mas
_____ para com os animais.

pobre

Sr.ª Gage

idade

miope

coxa

generosa

5. O que recebeu a Sr.ª Gage em casa? Rodeia a ilustração correta.



Avança para a página 108 do manual e lê até à linha 15. Após a leitura responde às questões.

6. "Cara senhora; Cabe-nos o dever de a informar da morte do seu irmão, o Sr. Joseph Brand."
Qual a reação da Sr.ª Gage ao receber a notícia? Justifica.

7. O seu irmão deixou algumas das suas coisas à Sr.ª Gage. Assinala com um X as opções corretas.

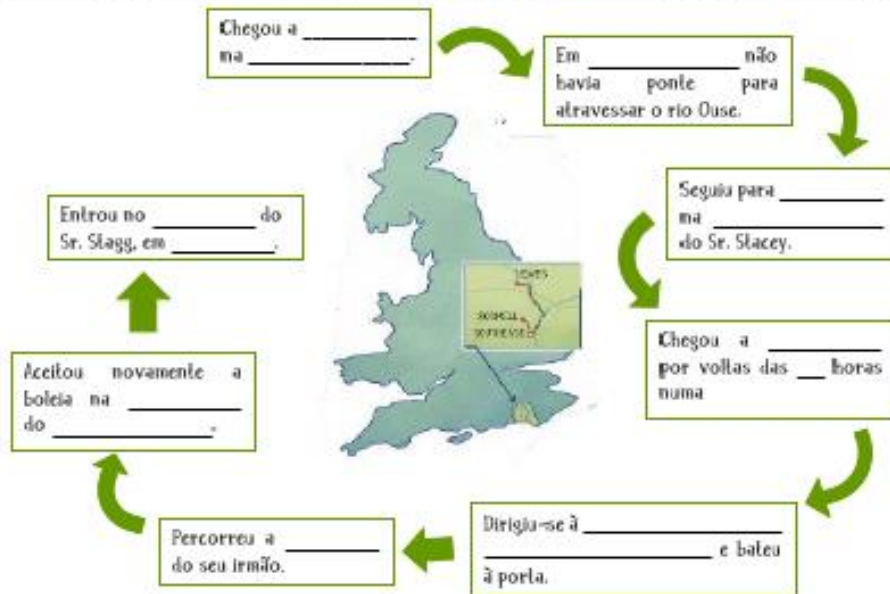
- a) Carrinhos de mão
- b) Mota
- c) Estábulo
- d) Canteiro de alfaces
- e) Casa de habitação
- f) Cavalos
- g) Canteiro de pepinos
- h) 3 mil libras

DURANTE A LEITURA – a primeira viagem



Continua a leitura nas páginas 108 e 109 do manual até à linha 68. Responde às questões.

8. Completa o percurso da Sr.^a Gage na primeira viagem a Rodmell.



9. Apresenta as informações acerca do papagaio, completando o seguinte Cartão de Identidade.

CARTÃO DE IDENTIDADE

Chamava-se _____, Tinha uma voz _____
 _____, Estava sempre a dizer _____
 _____.

Era grande e _____. Era um pássaro muito _____
 _____. As suas penas estavam _____
 _____. Pertencera a um _____.

Aprendera a falar no _____.



Anexo AB. Ordenação de mapas históricos – 2.º CEB



Figura 25. Cartaz com atividade coletiva de ordenação de mapas históricos.

Anexo AC. Friso cronológico coletivo – 2.º CEB



Figura 26. Friso Cronológico coletivo.

Anexo AD. Plano de Avaliação Individual – 2.º CEB

Plano de Avaliação Individual Nº

Nome: _____ Nº: _____ Semana de: ____/____/____ a ____/____/____

O que me foi proposto fazer		Fiz sozinho(a)	Fiz com ajuda	Não fiz
Português				
História e Geografia de Portugal				
Total de tarefas				

Avaliação das tarefas realizadas

Cumpri todas as tarefas? SIM NÃO **Porquê?** _____

Como avalio o meu trabalho? _____

Quais as dificuldades que senti? _____

O que tenho de melhorar? _____

Comentários e sugestões de um colega:	Comentários e sugestões da professora:

Anexo AE. Lista de Palavras – 2.º CEB

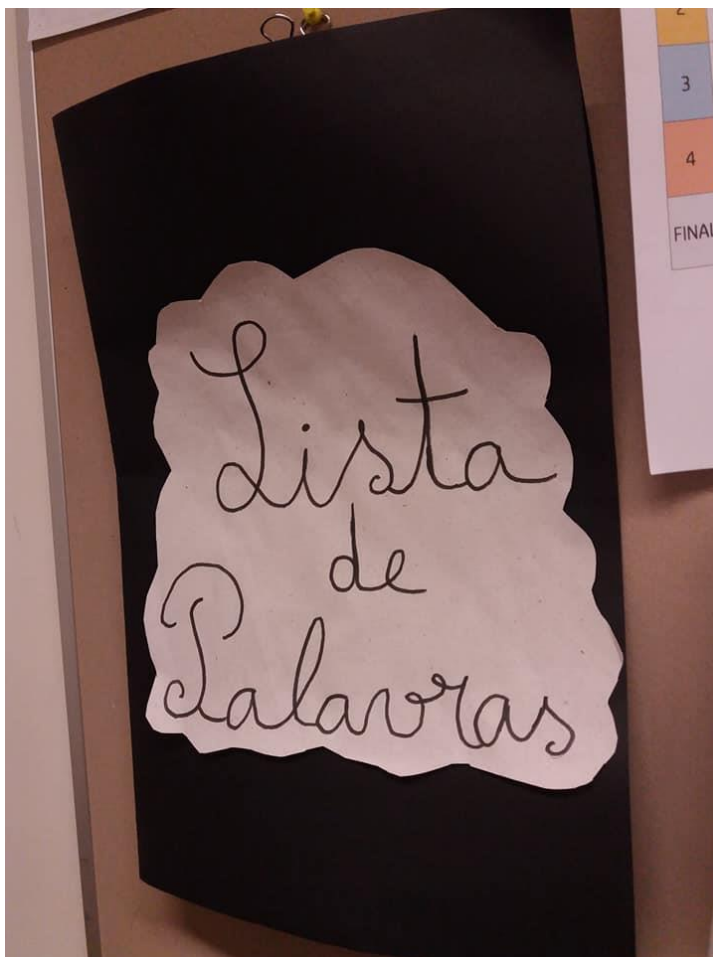


Figura 27. Lista de palavras coletiva.

Anexo AF. Avaliação do objetivo geral 1 da turma A - 2.º CEB

Indicadores		Alunos																			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1.1. Compreender o assunto de um texto	1.1.1. Identifica o tema de um texto	Orange	Orange	Blue	Orange	Orange	Orange	Orange	Blue	Blue	Blue	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange	Blue	Orange	Orange
	1.1.2. Distingue informação essencial de acessória	Orange	Orange	Blue	Orange	Orange	Blue	Orange	Blue	Blue	Orange	Orange	Blue	Orange	Orange	Orange	Blue	Orange	Purple	Blue	Orange
	1.1.3. Resume textos																				
	1.1.4. Ilustra informações de textos em esquemas	Orange	Orange	Purple	Orange	Blue	Orange	Orange	Blue	Purple	Blue	Orange	Blue	Orange	Blue	Orange	Purple	Orange	Purple	Blue	Blue
1.2. Utilizar estratégias de monitorização da compreensão	1.2.1. Antecipa conteúdos a partir de indutores	Orange	Orange	Purple	Blue	Orange	Orange	Blue	Blue	Orange	Blue	Orange	Blue	Orange	Orange	Blue	Orange	Purple	Orange	Orange	
	1.2.2. Utiliza estratégias para selecionar informação	Blue	Orange	Purple	Blue	Blue	Blue	Blue	Purple	Purple	Blue	Blue	Purple	Blue	Blue	Orange	Purple	Orange	Purple	Blue	Orange
	1.2.3. Identifica palavras desconhecidas e descobre o seu significado	Blue	Blue	Purple	Blue	Blue	Purple	Blue	Purple	Purple	Purple	Blue	Purple	Blue	Blue	Blue	Purple	Blue	Purple	Blue	Blue

Legenda:

Raramente	Purple
Algumas vezes	Blue
Frequentemente	Orange
Não observado	Grey

Anexo AG. Avaliação do objetivo geral 1 da turma B - 2.º CEB

Objetivo Geral 1: Mobilizar estratégias para a compreensão leitora																											
Turma: 5.ºB																											
Objetivos/Indicadores		Alunos																									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24		
1.1. Compreender o assunto de um texto	1.1.1. Identifica o tema de um texto																										
	1.1.2. Distingue informação essencial de acessória																										
	1.1.3. Resume textos																										
	1.1.4. Ilustra informações de textos em esquemas																										
1.2. Utilizar estratégias de monitorização da compreensão	1.2.1. Antecipa conteúdos a partir de indutores																										
	1.2.2. Utiliza estratégias para selecionar informação																										
	1.2.3. Identifica palavras desconhecidas e descobre o seu significado																										

Legenda:

Raramente	
Algumas vezes	
Frequentemente	
Não observado	

Anexo AH. Avaliação objetivo geral 2 da turma A - 2.º CEB

Objetivo Geral 2: Aplicar categorias temporais que contribuem para o desenvolvimento da noção de tempo histórico																					
Turma: 5.ºA																					
Objetivos/Indicadores		Alunos																			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
2.1. Utilizar vocabulário próprio das relações temporais;	2.1.1. Escreve textos expositivos no âmbito da história e geografia;	Algumas vezes	Frequentemente	Raramente	Não observado	Não observado	Frequentemente	Frequentemente	Algumas vezes	Frequentemente	Algumas vezes	Algumas vezes	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Algumas vezes	Frequentemente	Raramente	Raramente	Algumas vezes
	2.1.2. Mobiliza, de forma correta, o vocabulário da disciplina.	Algumas vezes	Frequentemente	Raramente	Não observado	Não observado	Algumas vezes	Frequentemente	Raramente	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Raramente	Frequentemente	Raramente	Raramente	Algumas vezes
2.2. Empregar instrumentos de organização e representação do tempo.	2.2.1. Ordena acontecimentos num friso cronológico;	Frequentemente	Frequentemente	Algumas vezes	Frequentemente	Frequentemente	Algumas vezes	Algumas vezes	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Algumas vezes	Frequentemente	Frequentemente
	2.2.2. Organiza mapas históricos.	Raramente	Frequentemente	Raramente	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Raramente	Raramente	Frequentemente	Frequentemente	Algumas vezes	Algumas vezes	Algumas vezes	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Frequentemente	Algumas vezes	Frequentemente	Algumas vezes

Legenda:

Raramente	Raramente
Algumas vezes	Algumas vezes
Frequentemente	Frequentemente
Não observado	Não observado

Anexo AI. Avaliação do objetivo geral 3 da turma B - 2.º CEB

Objetivo Geral 3: Desenvolver a autonomia na realização de tarefas individuais e em grupo																											
Turma: 5.º B																											
Objetivos/Indicadores		Alunos																									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24		
3.1. Desenvolver a autonomia na realização de tarefas individuais e em grupo	3.1.1. Revela autonomia na concretização do trabalho;																										
	3.1.2. Respeita as indicações apresentadas;																										
	3.1.3. Respeita os princípios de cooperação;																										
	3.1.4. Contribui individualmente para a concretização de tarefas e em grupo.																										
3.2. Desenvolver a consciência sobre as suas dificuldades	3.2.1. Avalia o trabalho realizado																										

Legenda:

Raramente	
Algumas vezes	
Frequentemente	
Não observado	

Anexo AJ. Autorização de Consentimento Informado – 1.º CEB

Autorização de Consentimento Informado

Investigação do âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Autora do estudo: Juliana Lucas

No âmbito da minha investigação, venho por este meio solicitar a autorização do seu educando, a fim de participar num estudo através da realização de um questionário que tem como principal objetivo analisar as interações entre os alunos da turma.

Agradeço a colaboração.

Assinatura: _____ Data: ____/____/____

Anexo AK. Tabela síntese - Potencialidades e Fragilidades relevantes para o estudo – 1.º CEB

	POTENCIALIDADES	FRAGILIDADES
COMPETÊNCIAS SOCIAIS	<p>Cumprimento das regras de funcionamento da sala de aula;</p> <p>Participação ativa em sala de aula;</p> <p>Espírito de entreatajuda;</p> <p>Gosto pela partilha de conhecimentos e vivências;</p>	<p>Autonomia na realização de tarefas;</p> <p>Responsabilidade;</p> <p>Resolução de conflitos;</p> <p>Competências investigativas;</p>

Anexo AL. Teste sociométrico aplicado aos alunos – 1.º CEB

QUESTIONÁRIO

Nome: _____ N.º: _____ Ano: _____ Idade: _____

Responde às perguntas que se seguem, referindo sempre o nome de três colegas da tua turma. Pensa bem e procura ser verdadeiro nas escolhas que fizeres. Obrigada pela tua colaboração.

1. Imagina que o professor pede para fazer um trabalho de grupo. Quais seriam os três colegas da turma que escolherias para trabalhar contigo?

1.º _____

2.º _____

3.º _____

2. Dos teus colegas de turma, quais são aqueles com quem mais gostas de brincar nos intervalos/recreio?

1.º _____

2.º _____

3.º _____

3. Imagina que no dia do teu aniversário vais fazer uma festa em tua casa. Da tua turma, quais os colegas que convidarias?

1.º _____

2.º _____

3.º _____

4. Imagina que o professor pede para fazer um trabalho de grupo. Quais seriam os três colegas da turma que não escolherias para trabalhar contigo?

1.º _____

2.º _____

3.º _____

5. Dos teus colegas de turma, quais são aqueles com quem menos gostas de brincar nos intervalos/recreio?

1.º _____

2.º _____

3.º _____


6. Da tua turma, quem não convidarias para a tua festa de aniversário?

1.º _____

2.º _____

3.º _____

Anexo AM. Planificação da aula de Matemática – euros – 1.º CEB

Objetivos Gerais: Subtrair números naturais; Contar dinheiro;				Data: 7/05/2018 Quinta-feira
Objetivos específicos	Estratégias e Atividades		Materiais	Indicadores de Avaliação
<p>1. Efetuar a subtração de dois números naturais, decompondo o subtrativo em centenas, dezenas e unidades.</p> <p>2. Reconhecer as diferentes moedas e notas do sistema monetário da Área do Euro;</p> <p>3. Ler e escrever quantias decompostas em euros envolvendo números até 1000; Efetuar contagens de quantias de dinheiro envolvendo números até 1000, utilizando apenas euros.</p>	<p>09h00 – 11h00 Matemática (Aula observada)</p> <p>A docente inicia a aula, registando o plano do dia no quadro.</p> <p><u>Plano do dia</u></p> <p>Subtração por decomposição do subtrativo; Exercícios de consolidação e correção; Introdução ao dinheiro: Euros; Adição; Decomposição de números; Atividade exploratória; Correção e discussão de diferentes estratégias;</p> <p>A docente explica aos alunos a estratégia de subtração, através da decomposição do subtrativo. De seguida, é pedido aos alunos que realizem os exercícios da página 137 individualmente.</p> <p>Após a resolução dos exercícios é realizada a correção no quadro.</p> <p>Posteriormente, é distribuída uma ficha para os alunos resolverem a pares. É dado a cada grupo, um envelope com dinheiro em cartão para auxiliar na resolução.</p>	10'	<p>Ficha de exercícios</p> <p>Envelope com dinheiro em cartão</p>	<p>1.1. Efetua a subtração de dois números naturais, decompondo o subtrativo, em centenas, dezenas e unidades;</p> <p>2.1. Reconhece as diferentes moedas e notas do sistema monetário da Área do Euro;</p> <p>3.1. Lê e escreve quantias decompostas em euros envolvendo números até 1000;</p> <p>4.1. Efetua contagens de quantias de dinheiro envolvendo números até 1000, utilizando apenas euros.</p>
		30'		
		20'		
		40'		

	<p>De seguida, é realizada a correção no quadro e apresentada à turma as estratégias utilizadas por cada par.</p> <p>11h30 – 12h00 Matemática</p> <p>Continuação dos testes diagnósticos de matemática e estudo do meio.</p>	<p>20'</p> <p>30'</p>		
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------	--	--

Anexo AN. Atividade sobre o sistema monetário – 1.º CEB

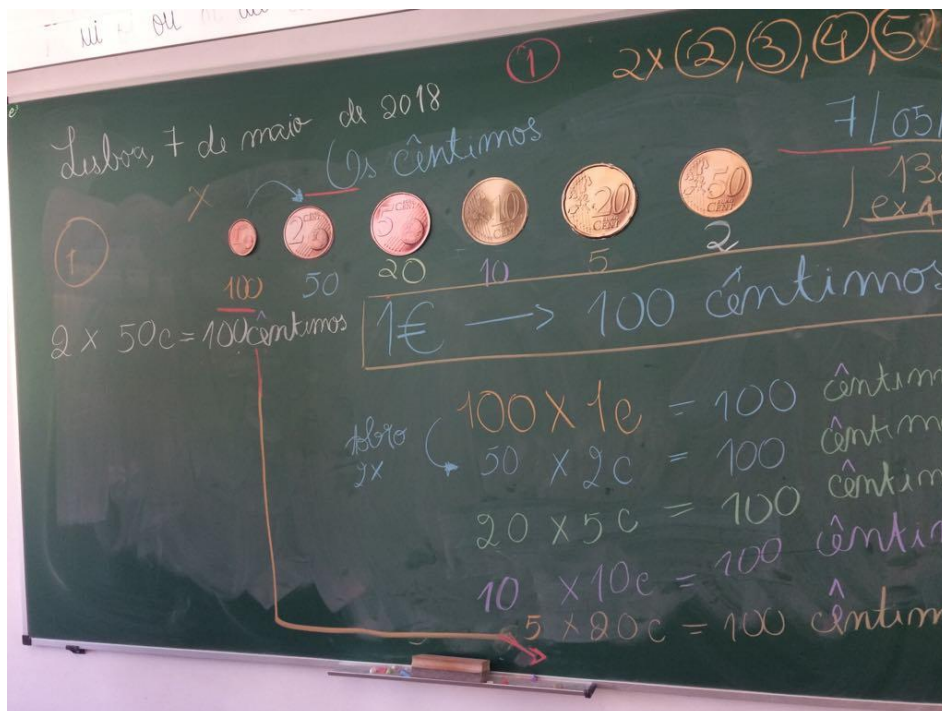


Figura 28. Introdução ao sistema monetário

Anexo AO. Ficha de trabalho e ficha adaptada sobre os euros – 1.º CEB

[Redacted]
Ficha de Matemática

Nome: _____ N.º _____ Data: ____/____/____



1. Observa as seguintes imagens. Quanto dinheiro precisas para comprar cada um dos seguintes produtos? Apresenta duas formas diferentes de pagamento com o dinheiro que te foi distribuído.



49 €



233 €



162 €



324 €



72 €



56 €

Ficha de Matemática

Nome: _____ N.º _____ Data: ____/____/____



1. Observa as seguintes imagens. Quanto dinheiro precisas para comprar cada um dos seguintes produtos? Apresenta duas formas diferentes de pagamento com o dinheiro que te foi distribuído.



40 €



130 €



102 €



205 €



22 €




50 €

Anexo AP. Exemplo de uma resolução da ficha de trabalho a pares – 1.º CEB

Ficha de Matemática

Nome: Carlos Regal de Carvalho Gomes N.º 1001 Data: 26/4/2019


1. Observa as seguintes imagens. Quanto dinheiro irás precisar para comprar cada um dos seguintes produtos? Apresenta duas formas diferentes de pagamento com o dinheiro que te foi distribuído.



49 €

$20 + 20 + 5 + 2 + 2$


$10 + 10 + 20 + 5 + 2 + 2$



233 €

$10 + 20 + 200 + 2 + 7$


$100 + 50 + 50 + 10 + 20 + 7 + 2$



162 €

$100 + 50 + 10 + 2$


$50 + 50 + 20 + 20 + 10 + 10 + 2$



324 €

$700 + 200 + 20 + 2 + 2$


$200 + 50 + 50 + 20 + 2 + 2 + 2$



72 €

$50 + 20 + 2$

$10 + 10 + 50 + 2$




56 €

$50 + 2 + 2 + 2$

$20 + 20 + 10 + 1 + 1 + 2 + 2$

Figura 29. Ficha de trabalho sobre os euros - Produção de um aluno.

Anexo AQ. Planificação da aula de matemática – áreas – 1.º CEB

Objetivos Gerais: Medir áreas de figuras. Participar de forma adequada em discussões.				Data: 18/05/2018 Sexta-feira
Objetivos específicos	Estratégias e Atividades		Materiais	Indicadores de Avaliação
1. Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível cumprir instruções; 2. Falar de forma clara e audível; 3. Participar de forma adequada na discussão; 4. Expressar-se oralmente, de forma clara e audível. 5. Medir áreas de figuras efetuando decomposições em partes geometricamente iguais tomadas como unidade de área. 6. Comparar áreas de figuras utilizando as respetivas medidas, fixada uma mesma unidade de área.	09h00 – 09h30 <u>Escrita do Plano do dia:</u> Áreas. Realização de exercícios. Ler, contar e mostrar. Assembleia de Turma.	20'	Caderno Diário	1.1. Realiza a tarefa de forma responsável; 1.2. Realiza a tarefa de forma autónoma; 2.1. Fala/lê de forma clara; 2.2. Fala/lê de forma audível; 2.3. Explicita o porquê da sua escolha; 2.4. Exprime sentimentos e gostos; 3.1. Participa na sua vez; 3.2. Respeita a vez do outro; 4.1. Expressa-se de forma clara; 4.2. Expressa-se de forma audível; 5.1. Mede áreas de figuras efetuando decomposições em partes geometricamente iguais tomadas como unidade de área;
	09h20 – 11h00 Realização de uma atividade de exploração em grande grupo sobre áreas. A professora coloca no quadro da sala uma figura, em tamanho grande, e vários azulejos. Os alunos deverão descobrir quantos azulejos são necessários para cobrir a figura.	30'	Figura e azulejos impressos	
	De seguida, serão distribuídos conjuntos de pentaminós e os alunos deverão, em grupo, resolver os exercícios da página 148.	20'	Manual de Matemática Pentaminós	
	Será feita a correção em grande grupo, utilizando o quadro da sala para colar os pentaminós.	40'	Tangram	
	Após a correção dos exercícios a professora distribuirá um tangram por cada par, para que resolvam os exercícios da página 149.	20'		
	No final da aula será feita a correção dos mesmos em grande grupo.			


	<p>11h30 – 12h00 Ler, contar e mostrar É relembrado o funcionamento desta nova rotina, seguida da apresentação das produções, por três alunos, previamente inscritos.</p> <p>13h30 – 14h30 Biblioteca Aula de biblioteca coadjuvada pela professora responsável.</p> <p>14h30 – 15h30 Assembleia de turma A Assembleia é iniciada com a leitura do Diário de Turma, seguindo o debate sobre os acontecimentos da semana, tendo o presidente como moderador. Irão discutir-se os assuntos expostos nas várias colunas do diário de turma, “Gostei”, “Não Gostei” e “Parabéns. A professora deverá pedir que os alunos proponham soluções para os problemas. Por fim, as resoluções ficarão anotadas numa ata, escrita e assinada pelo presidente e pelo secretário.</p>	<p>30’</p> <p>1h00’</p> <p>1h00’</p>	<p>Diário de Turma</p> <p>Mapa de Tarefas</p> <p>Ata</p>	<p>5.2. Compara áreas de figuras utilizando as respetivas medidas, fixada uma mesma unidade de área.</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------	----------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------

Anexo AR. Atividade cooperativa sobre as áreas



Figura 30. Atividade cooperativa, recorrendo aos pentaminós.

Anexo AS. Planificação da aula de Português – Introdução à Banda Desenhada – 1.º CEB

Objetivos Gerais: Recolher e representar conjuntos de dados; Interpretar representações de conjuntos de dados. Reconhecer estados de tempo e estações do ano;				Data: 21/05/2018 Segunda-feira
Objetivos específicos	Estratégias e Atividades		Materiais	Indicadores de Avaliação
1. Ler tabelas de frequências absolutas, gráficos de pontos e pictogramas em diferentes escalas; 2. Representar dados através de gráficos de pontos e de pictogramas; 3. Retirar informação de esquemas de contagem, gráficos de pontos e pictogramas; 4. Construir e interpretar gráfico de barras; 5. Reconhecer alguns estados do tempo; 6. Relacionar as estações do ano com os estados do tempo caraterísticos;	09h00 – 11h00 Matemática A docente inicia a aula, registando o plano do dia no quadro. <u>Plano do dia</u> Distribuição de tarefas; Exercícios sobre as áreas; Representação de dados: - Tabela; - Pictograma; - Gráfico de pontos; - Gráfico de barras; Realização de exercícios; Estados do tempo e estações do ano;	10'	Manual de Matemática	1.1. Lê tabelas de frequências absolutas, gráficos de pontos e pictogramas em diferentes escalas; 2.1. Representa dados através de gráficos de pontos e de pictogramas; 3.1. Retira informação de esquemas de contagem, gráficos de pontos e pictogramas;
	De seguida, é eleito um responsável de sala que ficará encarregue de escolher os alunos para a distribuição das restantes tarefas.	20'		4.1. Constrói e interpreta gráfico de barras; 5.1. Reconhece alguns estados do tempo;
	Terminada a eleição da distribuição de tarefas, a professora realiza em coletivo os exercícios do manual da página 149 sobre as áreas. Posteriormente a docente explica aos alunos diferentes formas	30'		6.1. Relaciona as estações do ano com os estados do tempo caraterísticos;

	<p>de representar dados, apresentando a tabela, o pictograma, o gráfico de pontos e o gráfico de barras no quadro. São realizados os exercícios do manual em coletivo, presentes na página 150.</p> <p>Depois os alunos realizam individualmente os exercícios de consolidação do manual da página 151 e 152.</p> <p>É realizada a correção no quadro em grande grupo.</p> <p>11h30 – 12h00</p> <p>Ensaio para a apresentação do projeto Unesco.</p> <p>13h30 – 14h00 Português</p> <p>A docente mostra aos alunos um livro de banda desenhada e questiona-os sobre este tipo de texto literário, discutindo as suas características e os elementos típicos. A docente regista-os no quadro e os alunos copiam para o caderno.</p> <p>De seguida, é distribuída uma ficha para os alunos resolverem a pares.</p> <p>14h30 – 15h30 Estudo do Meio</p> <p>Continuação da realização dos exercícios do manual da página 107, 108 e 109.</p> <p>16h00 – 17h00 Estudo do Meio</p> <p>Continuação da realização dos exercícios sobre o estado do tempo e correção em grande grupo.</p>	<p>30'</p> <p>30'</p> <p>30'</p> <p>20'</p> <p>40'</p> <p>60'</p> <p>60'</p>	<p>Fichas Banda Desenhada</p> <p>Manual de Estudo do Meio</p>	
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------	--

Anexo AT. Ficha de trabalho realizada a pares sobre a BD – 1.º CEB

1.º CICLO
2.º ANO TURMA : _____

NOME: _____ Nº: _____



APLICA – Banda Desenhada

1. Observa a página de banda desenhada Turma da Mônica que se segue:



1.1. Utiliza as cores pedidas para identificares os elementos típicos da banda desenhada presentes na página:

- a) Contorna a prancha de BD a verde;
- b) Contorna as tiras a vermelho;
- c) Contorna as vinhetas a azul;
- d) Contorna os balões de fala a laranja

2. Observa as tiras da banda desenhada Peanuts que se seguem:



2.1. Coloca as seguintes falas nos balões de fala corretos.

- A. Não vai conseguir segurar nele!
- B. Mas que idela foi essa de comprares um gelado para o Snoopy? Como é que ele o vai comer?
- C. Não é preciso segurar com as mãos... Planta-se!
- D. Porque estás a pedir outro gelado, Charlie Brown?

3. Observa a seguinte tira da banda desenhada Garfield. Imagina um diálogo e preenche os balões.



Anexo AU. Atividade cooperativa sobre a BD – 1.º CEB

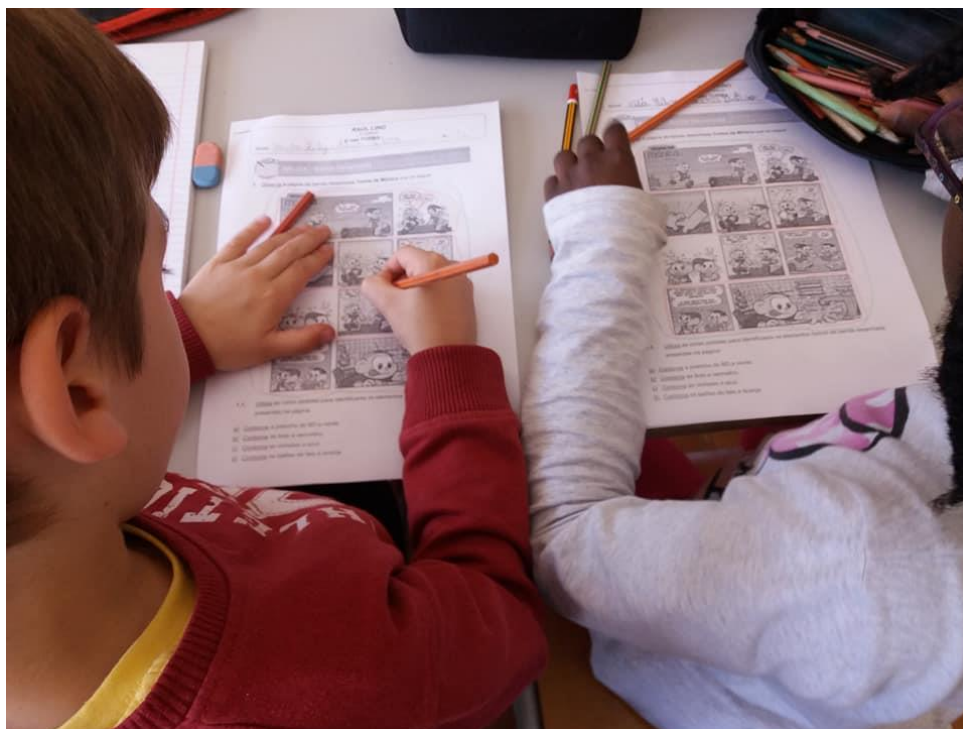


Figura 31. Atividade cooperativa sobre a BD.

Anexo AV. Construção de uma BD – 1.º CEB

[REDACTED] 1.º CICLO 2.º ANO	NOME COMPLETO: _____	N.º: _____
---------------------------------	----------------------	------------

Agora que já sabes o que é uma Banda Desenhada, constrói a tua!

--

--	--

--	--

--

Anexo AW. Matriz sociométrica – Questionário Inicial – Escolhas - 1.º CEB

		1	5*	6	11	13	14	15	16	17	18	22*	2*	3	4	7	8	9	10	12	19	20	21	23	24	25	N.º de escolhas	N.º de indivíduos escolhidos	
Raparigas	1						030		111	303	002																9	4	
	5	110		331	222					003																	9	4	
	6	003			012		030		200	100							331										9	6	
	11			110			200		002	001	330			020			003										9	7	
	13	033		300							121	022					200										9	5	
	14	300						002	030		203			111								020					9	6	
	15	111				330	022				203																9	4	
	16	111						022				233		300													9	4	
	17	300				122	211					033															9	4	
	18	001		002		020	330				220					100		003									9	7	
22	111					200				022	333															9	4		
Rapazes	2						312							100	221							033					9	4	
	3			022	030	200	111	003															300				9	6	
	4						200				003					020	111			320				002		9	6		
	7									023					130				300	012				201		9	5		
	8														121				200		003	312			030	9	5		
	9	300														020				201			033	110	002	9	6		
	10						012							020	301		100	033				200					9	6	
	12	200						001	002						100	010	300						030		023		9	8	
	19								302								110		201			020		033			9	5	
	20															222		111		330						003	9	4	
	21															010	331			202					123		9	4	
	23			200	020	002	003				001						300	010	030			100					9	9	
	24	300								003	001						020	002		100	210			030			9	8	
	25						002			200					330	020	100	001	003	010								9	8
																												225	

Totais por Critério	956	0	433	142	332	787	225	335	538	457	0	0	331	754	160	10 5 7	022	522	443	001	342	131	121	225	011		
Totais combinados	20	0	10	7	8	22	9	11	16	16	0	0	7	16	7	22	4	9	11	1	9	5	4	9	2		
N.º de indivíduos por quem cada um é escolhido	12	0	6	4	5	13	6	8	10	8	0	0	5	7	7	13	3	7	6	1	6	4	2	5	2		

Legenda:	1.º Critério: contexto sala de aula
	2.º Critério: contexto recreio
	3.º Critério: contexto festa de aniversário

Anexo AX. Matriz Sociométrica – Questionário Inicial - Rejeições

		1	5*	6	11	13	14	15	16	17	18	22*	2*	3	4	7	8	9	10	12	19	20	21	23	24	25	N.º de escolhas	N.º de indivíduos escolhidos	
Raparigas	1		002												020	010	200			030	103	001			300		9	8	
	5							100				221		003					020			010		002		300	9	7	
	6		021									200							010			100		300	003	030	002	9	8
	11		101															020	030				303	202			9	6	
	13		101									200						030	010			302		020	003		9	7	
	14			002											023		010	100	001			200			330		9	7	
	15												222					313						131			9	3	
	16											020	012			101				200	003			300			9	7	
	17		111																222					333			9	3	
	18		003						001	010			002					300	100	020	030		200				9	9	
22		110	300				030		001				200					002	020							003	9	7	
Rapazes	2					032				003						200				020			111		300	030	9	6	
	3		200						100			003					010	020	002			001		300		102	9	9	
	4		221						300		010												030				9	6	
	7		022					200				033	100					001					300	010			9	7	
	8		100									300	200			030		023					001	012			9	7	
	9										020	012				100			031		300	200				003	9	7	
	10	030	001			002						113				300								200		020	9	7	
	12		002	003				300	220					001					030			010		100			9	8	
	19		033		022			300			100	011							200									9	6
	20	200										121							012									9	4
	21		030					200				322	003													111	9	5	
	23		111							020		200	302		003		030											9	6
	24		223					102						300		020			011			200	033					9	7
25		223		002					010			031	300									100					9	6	
																											225		
Totais por Critério		110	9 9 13	112	012	012	00 0	612	341	011	452	8 9 13	501	002	031	432	120	597	163	130	623	223	10 5 5	335	210	335			

Totais combinados	2	31	4	3	3	0	9	8	2	11	30	6	2	4	9	3	21	10	4	11	7	20	11	3	11		
N.º de indivíduos por quem cada um é escolhido	2	17	4	2	2	0	8	7	2	7	16	6	2	3	8	3	14	9	4	9	6	13	8	3	8		

Legenda:	1.º Critério: contexto sala de aula
	2.º Critério: contexto recreio
	3.º Critério: contexto festa de aniversário

Anexo AZ. Matriz sociométrica – Questionário Final Escolhas – 1.º CEB

		1	5*	6	11	13	14	15	16	17	18	22*	2*	3	4	7	8	9	10	12	19	20	21	23	24	25	N.º de escolhas	N.º de indivíduos escolhidos
Raparigas	1					200	003	030	010	001	002			020			100			300							9	9
	5	101				032	010		023					300											200		9	6
	6				032		300		001	113					020		200										9	6
	11			112			300			001	223			030													9	5
	13			220			011			332	003						100										9	5
	14								033	011	022						100			300			200				9	6
	15	111				020			332	023																	9	4
	16	211					030	023			003						100			300							9	6
	17					211	300	003				022								103							9	5
	18	021				010	200				030					300	100							003			9	8
22	011					003		002	030	020				300					100	200						9	8	
Rapazes	2			030			102							021	210		302										9	5
	3	110			023		201						030				302										9	5
	4			003			200										111			332			020			9	5	
	7						300			200							112			023				031			9	5
	8														111				303	020			232			9	4	
	9				102		003										331			200				020	010	9	6	
	10						323			030					102		200	011								9	5	
	12						200								003	021	102		300				030		010	9	7	
	19								003								111	200		302		020		030			9	6
	20													300	233		111		022								9	4
	21														020	033				111				232			9	4
	23				020						003				100	002					111		300		200	030	9	8
	24															003	032	100		300	210		021				9	6
	25	001							002			003				300	020	100		200	010				030		9	9
																												225

Totais por Critério	456	0	121	133	232	1047	022	147	377	146	001	010	331	656	143	1758	122	613	965	0	110	232	142	241	010		
Totais combinados	15	0	4	7	7	21	4	12	17	11	1	1	7	17	8	30	5	10	20	0	2	7	7	7	1		
N.º de indivíduos por quem cada um é escolhido	6	0	3	4	4	16	3	8	11	7	1	1	6	11	5	17	3	7	13	0	2	4	5	6	1		

Legenda:	1.º Critério: contexto sala de aula
	2.º Critério: contexto recreio
	3.º Critério: contexto festa de aniversário

Anexo BA. Matriz Sociométrica – Questionário Final - Rejeições

		1	5*	6	11	13	14	15	16	17	18	22*	2*	3	4	7	8	9	10	12	19	20	21	23	24	25	N.º de escolhas	N.º de indivíduos escolhidos	
Raparigas	1											103				011				020		200	002		030	300	9	7	
	5				100	200		300		021											003		010		032		9	7	
	6	030	200				010				020					001				002	103				300		9	8	
	11		101							010						030					003		220	300	002		9	7	
	13		301					200	010											020		102	030	003			9	7	
	14		020											300								013			130	002	201	9	6
	15		100		200								023				032				011	300					9	6	
	16		221		330								110									000 2		003			9	5	
	17		101		202											020								313		030		9	5
18		020	002	010								101		003				030	300							200	9	8	
22		132		001				100					223			020											9	5	
Rapazes	2		323																	111			232				9	3	
	3		010					100	302		003	020				010					230				001		9	7	
	4		101						200		020	003												330		012	9	6	
	7		111									222	333														9	3	
	8		212									123												001	330		9	4	
	9		221					303		002														130	010		9	5	
	10		002					220	100			311				030									003		9	6	
	12		303	001	002			200											010			020					9	7	
	19		111		222			300	003					030												130		9	5
	20		323									101	032						210								9	4	
	21					300			010			003							101	032			220				9	6	
	23		201			020			110		003	330	002										003				9	6	
	24	001	100	020		003		010	300						002				030				200				9	9	
25		020		033								100		200								012		301			9	6	
																											225		

Totais por Critério	011	17 12 15	012	545	211	010	822	532	022	132	869	343	102	0	063	0	241	121	133	436	332	456	541	144	312		
Totais combinados	2	44	3	14	4	1	12	10	4	6	23	10	3	0	9	0	7	4	7	13	8	15	11	9	6		
N.º de indivíduos por quem cada um é escolhido	2	22	3	9	4	1	9	8	3	5	12	5	3	0	7	0	5	3	4	9	6	9	7	8	4		

Legenda:	1.º Critério: contexto sala de aula
	2.º Critério: contexto recreio
	3.º Critério: contexto festa de aniversário