



A aprendizagem cooperativa em alunos com Dificuldades de Aprendizagem

Paula Maria Sousa Bastos

(n^o 2012065)

Orientação: Professora Doutora Isabel Madureira

2014



A aprendizagem cooperativa em alunos com Dificuldades de Aprendizagem

Paula Maria Sousa Bastos

(nº 2012065)

Projeto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Especial

2014

**“Se uma criança não aprende da maneira como ensinamos,
precisamos ensiná-la de maneira que ela aprenda”**

Filomena Silva (2004)

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE FIGURAS	6
ÍNDICE DE TABELAS.....	6
LISTA DE ABREVIATURAS	7
ÍNDICE DOS ANEXOS.....	8
AGRADECIMENTOS	9
DEDICATÓRIA.....	10
RESUMO	11
ABSTRACT	12
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO	16
1. CARATERIZAÇÃO	16
1.1. CONTEXTO ESCOLAR	16
1.2. CARATERIZAÇÃO DA TURMA	17
1.3. CARATERIZAÇÃO / AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	18
1.4. SÍNTESE DA AVALIAÇÃO AOS ALUNOS	20
2. IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS DO PROJETO	24
2.1. IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA	24
2.2. DESCRIÇÃO DOS OBJETIVOS DO PROJETO.....	25
2.3. FORMULAÇÃO DA HIPÓTESE	26
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	28
1. APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA	28
2. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.....	33
2.1. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA.....	39
3. APRENDIZAGEM COOPERATIVA	46
3.1. DEFINIÇÃO DO CONCEITO	46
3.2. APRENDIZAGEM COOPERATIVA E A TEORIA SOCIO- CONSTRUTIVISTA DE VYGOSTKY	49
3.3. APRENDIZAGEM COOPERATIVA E A CORRENTE MOTIVACIONAL E COGNITIVA	51
3.4. APRENDIZAGEM COOPERATIVA ENQUANTO ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM	52
3.5. MÉTODOS DE APLICAÇÃO DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA - ALGUNS EXEMPLOS.....	57

3.6. SÍNTESE DO ENQUADRAMENTO TEÓRICO	62
CAPÍTULO III – DESENHO DO PROJETO	67
1. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO.....	68
1.1. INVESTIGAÇÃO - AÇÃO	68
1.2. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS.....	73
1.2.1. OBSERVAÇÃO DIRETA NATURALISTA.....	73
1.2.2. OUTROS INSTRUMENTOS.....	74
2. PLANO DE AÇÃO.....	76
2.1. PARTICIPANTES	76
2.2. CALENDARIZAÇÃO.....	76
2.3. PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES.....	77
2.4. IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO.....	80
CAPÍTULO IV - AVALIAÇÃO FINAL	86
CAPÍTULO V - CONCLUSÃO	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS:	101
ANEXOS.....	107

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>FIGURA 1 – RETRATO DE JOSEPH LANCASTER, THE LANCASTERIAN SYSTEM OF EDUCATION (1821)</i>	46
<i>FIGURA 2 – IMAGEM DA APLICAÇÃO DO MÉTODO LANCASTER, THE LANCASTERIAN SYSTEM OF EDUCATION (1821)</i>	47
<i>FIGURA 3 – MÉTODO LANCASTER, THE LANCASTERIAN SYSTEM OF EDUCATION (1821)</i>	47
<i>FIGURA 4– GRÁFICO REFERENTE AOS RESULTADOS DAS FICHAS DE AVALIAÇÃO DE PORTUGUÊS, 2º E 3º PERÍODOS</i>	87
<i>FIGURA 5 – GRÁFICO REFERENTE ÀS MÉDIAS DAS FICHAS DE AVALIAÇÃO DE PORTUGUÊS, 1º E 2º/3º PERÍODOS</i>	88
<i>FIGURA 6 -PRODUÇÃO ESCRITA DO ALUNO</i>	89
<i>FIGURA 7 - NOMEAÇÃO VERBAL (VALORES EM PERCENTAGEM)</i>	90
<i>FIGURA 8 - DEFINIÇÃO VERBAL (VALORES EM PERCENTAGEM)</i>	91
<i>FIGURA 9 - COMPREENSÃO DE ESTRUTURAS COMPLEXAS (VALORES EM PERCENTAGEM)</i>	92
<i>FIGURA 10 - COMPLETAMENTO DE FRASES (VALORES EM PERCENTAGEM)</i>	93

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1- RESULTADOS DOS TESTES DE AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM ORAL	22
TABELA 2- RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA LEITURA	23

LISTA DE ABREVIATURAS

CIRC - Cooperative Integrated Reading and Composition

EB 2,3 – Escola Básica do 2º e 3º ciclos

STAD - Student Teams Achievement Divisions

TAI - Team Accelerated Instruction

TGT - Team Games Tournament

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE DOS ANEXOS

ANEXO A - TESTE DE AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM ORAL (INÊS SIM-SIM)	108
ANEXO B - AVALIAÇÃO DA LEITURA.....	122
ANEXO C - AVALIAÇÃO DA ESCRITA – PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS	127
ANEXO D - AVALIAÇÃO INDIVIDUAL DOS ALUNOS – AVALIAÇÃO INICIAL	132
ANEXO E- PLANTA DA SALA DE AULA	144
ANEXO F - CALENDARIZAÇÃO DAS ATIVIDADES	146
ANEXO G - PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PROJETO	149
ANEXO H - REGISTOS DE OBSERVAÇÃO	154
ANEXO I - TABELAS DE AVALIAÇÃO INDIVIDUAL (AVALIAÇÃO FINAL)	159
ANEXO J - PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS.....	170
ANEXO K - REGISTOS DE AULA.....	177
ANEXO L – RESULTADOS DAS FICHAS DE AVALIAÇÃO	182

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer à professora/orientadora de tese, pelo carinho, a atenção e a paciência com que me recebeu de todas as vezes que solicitei a sua ajuda.

Ao meu filho agradeço como muito amor, a compreensão em todas as ocasiões que teve de prescindir da atenção da mãe por causa de aulas ou trabalhos a realizar ao longo deste curso e aos meus pais que tomaram conta dele durante esses momentos.

Por último, não posso deixar de agradecer, com muito carinho, a todos os meus amigos, aos mais antigos e aos mais recentes, por me terem apoiado e terem escutado todas as minhas lamúrias e maus humores, as minhas tristezas e frustrações durante todo este período.

DEDICATÓRIA

Dedico este projeto aos meus alunos, que são a razão da minha participação neste curso e em todas as ações de formação realizadas no âmbito da educação.

RESUMO

Este projeto foi desenvolvido numa turma de 2º ano do ensino básico, em que se identificou como problema as dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita num número elevado de alunos da turma (cerca de um terço), a que se associavam já alguns comportamentos de desmotivação e desinvestimento nas tarefas.

Ora, a aprendizagem da leitura e da escrita, iniciada nos primeiros anos de escolaridade, é a base de todas as outras aprendizagens ao longo do percurso escolar, sendo por isso essencial para o sucesso educativo dos alunos.

No entanto, nem todos os alunos têm a mesma facilidade em adquirir essas aprendizagens, razão pela qual os docentes tentam diversificar estratégias para promover o sucesso educativo.

Neste sentido, a aprendizagem cooperativa surge como uma estratégia complementar no processo de ensino-aprendizagem, e tem como base as relações interpessoais e as competências sociais, que são consideradas essenciais e promotoras da aprendizagem.

E, uma vez que a aprendizagem cooperativa é considerada por alguns autores como estratégia adequada para desenvolver competências, constituiu a nossa hipótese de ação, como resposta ao problema identificado.

Trabalhando a pares ou em pequenos grupos em atividades de leitura e escrita observou-se que os alunos mostravam uma atitude de maior compreensão/aceitação das dificuldades do outro, uma menor preocupação com a sua dificuldade em executar a tarefa, o que contribuiu para o aumento da motivação e conseqüentemente facilitou o processo de aprendizagem. Foi possível observar, através deste projeto, que os alunos desenvolveram competências de leitura e de escrita, mostrando-se mais motivados para as atividades, verificando-se, deste modo, que o trabalho cooperativo facilita a aprendizagem de alunos com dificuldades de aprendizagem, o que vai ao encontro dos estudos realizados por diversos autores.

Palavras-chave: aprendizagem cooperativa, aprender com os pares, estratégias de ensino-aprendizagem

ABSTRACT

This project was developed in a 2nd grade of elementary school, in which they identified the problem as learning difficulties in reading and writing of a large number of students in the class (about a third), to which some have associated behaviors lack of motivation and no effort in the activities.

the learning of reading and writing, begun in the early years of schooling, is the foundation of all other learning throughout their schooling, so it is essential to the educational success of students.

However, not all students have the same ease in acquiring their learning, which is why teachers try to diversify strategies to promote educational success.

In this sense, cooperative learning emerges as a complementary strategy in the teaching-learning process, and is based on interpersonal relationships and social skills that are considered essential and promoting learning.

Since cooperative learning is considered by some authors as an adequate strategy to develop skills, constituted our hypothesis action in response to the identified problem.

Working in pairs or small groups in reading and writing activities was observed that the students showed an attitude of greater understanding / acceptance of the difficulties of other, less concern with their difficulty in performing the activity, which contributed to the increase motivation and consequently facilitated the learning process. It was noted, through this project, students developed skills in reading and writing, being more motivated for the activities, verifying therefore the cooperative work facilitates the learning of students with learning difficulties, the according to studies by several authors.

Key-Words: cooperative learning, learning in pairs, strategy in the teaching-learning.

INTRODUÇÃO

Este trabalho constitui a avaliação final do curso de mestrado em Educação Especial e foi desenvolvido ao longo do segundo semestre do ano letivo 2013/2014, numa turma de segundo ano do ensino básico.

De acordo com as suas características, este trabalho enquadra-se na estrutura de um projeto de intervenção, nomeadamente na metodologia de investigação-ação.

As orientações desta metodologia apontam para uma intervenção num contexto, após identificação de um problema, que permita uma mudança e uma melhoria, com o objetivo de resolver o problema identificado inicialmente.

Segundo esta metodologia, procedeu-se inicialmente a uma avaliação diagnóstica que permitiu a identificação do problema, a definição dos objetivos e a partir do qual se delineou uma hipótese, desenvolvendo-se a partir desta, uma ação. Procedeu-se a uma avaliação contínua/ reflexão, que no final permitiu chegar a uma conclusão sobre a adequação da hipótese.

Tendo como ponto de partida a caracterização do contexto escolar e da turma, verificou-se que um número elevado de alunos manifestava dificuldades na área curricular de Português. Esta dificuldade foi analisada de modo formal, através de avaliação da linguagem oral (anexo A), avaliação da leitura (anexo B) e avaliação da escrita (anexo C), sendo as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita consideradas como o problema a resolver com o nosso projeto.

A leitura e a escrita são a base em que assentam as aprendizagens escolares, logo, as dificuldades nessas áreas iriam condicionar o sucesso educativo desses alunos, situação que pode interferir com a autoestima, a autoconfiança e as relações com os outros (Mallika Ganapathy e Lankshmi Krishnakumar, 2004).

Esta situação fez-nos refletir sobre as estratégias que poderiam ser implementadas no processo de ensino-aprendizagem de modo a facilitar o desenvolvimento das competências da leitura e da escrita. A revisão da literatura permitiu encontrar informação sobre o problema em que assenta o nosso projeto e possíveis soluções capazes de colmatar este tipo de dificuldades, surgindo-nos então como hipótese a aprendizagem cooperativa, onde os alunos com dificuldades de aprendizagem

trabalham com os colegas mais competentes, sendo um dos objetivos deste projeto de intervenção perceber se esta estratégia promove o desenvolvimento de competências de leitura e escrita em alunos com dificuldades de aprendizagem.

A revisão bibliográfica permitiu uma maior compreensão da problemática da leitura e da escrita e das dificuldades que podem ocorrer neste domínio, possibilitando a compreensão e identificação de estratégias que se consideram adequadas na resolução deste problema.

Utilizando como estratégia a aprendizagem cooperativa no desenvolvimento de tarefas de leitura e escrita, foi possível observar e fazer registos dos comportamentos dos alunos (anexo H e K) e das aquisições efetuadas (anexo I e J), tendo-se verificado ao longo do projeto um aumento da autoestima e da motivação e a melhoria na execução das atividades de leitura e de escrita, sendo positiva a evolução dos alunos, tanto ao nível das competências académicas como sociais.

De acordo com o que foi descrito, este trabalho está organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo pretende-se caracterizar o contexto e os alunos que participaram no projeto, o que conduziu à identificação do problema, a definição dos objetivos a desenvolver e à formulação de uma hipótese.

O segundo capítulo, refere-se à revisão da literatura, o que permitiu a compreensão do problema e a forma como a hipótese serviria de solução para o mesmo.

No terceiro capítulo descreveu-se a forma como se conduziu a investigação, referindo a metodologia da investigação-ação, o modo de implementação do projeto, o plano de ação, o processo de recolha de dados e por fim a apresentação dos resultados.

No quarto capítulo procedeu-se à avaliação final em que se reflete sobre a eficácia da estratégia utilizada face aos objetivos delineados para este projeto, comparando os dados obtidos com as informações recolhidas dos estudos dos diferentes autores.

Desta forma chega-se ao quinto e último capítulo, a conclusão, onde se olha para todo o projeto de forma crítica e se avalia todo o seu processo.

Capítulo I - CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO

CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO

1. CARATERIZAÇÃO

1.1. CONTEXTO ESCOLAR

Este estudo foi realizado numa escola de primeiro ciclo do concelho da Moita, distrito de Setúbal. Pertence a um agrupamento constituído pela escola-sede, uma EB 2,3 (segundo e terceiro ciclo) e três escolas de primeiro ciclo/jardim de infância que distam entre si e a sede 3km. As três escolas de primeiro ciclo situam-se em locais diferentes da freguesia, com uma população com características muito específicas em cada uma delas.

A freguesia tem uma área de 1525 hectares, com aproximadamente 12500 habitantes, sendo, no entanto, uma zona essencialmente de dormitório, cuja população exerce a sua atividade profissional fora da zona.

A escola onde se desenvolveu este projeto situa-se num bairro de rendas sociais, maioritariamente habitado por famílias oriundas de países africanos. Muitas das crianças pertencem à segunda e terceira geração que veio para Portugal com a descolonização. É recorrente nesta escola, uma constante chegada e partida de novas famílias provenientes de vários países (China, Europa de Leste, Brasil, Índia, Angola, Moçambique, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe). São famílias com baixo nível socioeconómico, dependentes de trabalhos precários ou de apoios sociais.

A escola é um edifício de tipo P3 que foi recentemente ampliado. No edifício mais antigo existem seis salas de aula. Na nova construção foram acrescentados duas salas de aula, ginásio, balneários e biblioteca. Num edifício contíguo foi ainda construído um refeitório, sala de professores, alguns gabinetes e cinco salas destinadas ao jardim de infância.

A escola funciona em horário normal com seis turmas de primeiro ciclo com cerca de cento e vinte alunos e uma Unidade de Apoio à Multideficiência. Doze alunos do primeiro ciclo têm Necessidades Educativas Especiais, dos quais quatro frequentam a Unidade.

O jardim de infância funciona em quatro salas de aula, frequentado por noventa e seis alunos em que três destes apresentam Necessidades Educativas Especiais.

1.2. CARATERIZAÇÃO DA TURMA

Este projeto foi desenvolvido numa turma de segundo ano do primeiro ciclo de escolaridade. O grupo é constituído por vinte e um alunos: vinte com sete anos de idade a frequentar o segundo ano pela primeira vez e um com dez anos de idade a frequentar o segundo ano pela segunda vez. Este aluno está abrangido pelo decreto-Lei 3/2008, integrado na Unidade de Apoio à Multideficiência, onde é apoiado em Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

A maioria dos alunos fazia parte desta turma desde o ano letivo anterior. São, no geral, muito motivados para a aprendizagem, perspicazes, curiosos e muito trabalhadores.

Ao longo do primeiro ano de escolaridade alguns alunos foram manifestando dificuldades em acompanhar o ritmo de aprendizagem da turma e no final, quatro não conseguiram atingir os objetivos propostos para esse ano.

Havendo na escola outros alunos do mesmo ano de escolaridade que manifestavam as mesmas dificuldades, reorganizaram-se os grupos de forma a integrar esses alunos com dificuldades, nesta turma.

Desta forma, a turma esteve organizada em dois subgrupos de trabalho: treze alunos desenvolveram conteúdos descritos no programa de segundo ano de escolaridade e oito desenvolveram um trabalho adaptado, em que se abordaram conteúdos de iniciação à leitura, escrita e conhecimento dos números.

Esta heterogeneidade das características em termos de aprendizagem dos elementos da turma obriga a um olhar mais atento sobre as dificuldades dos alunos, uma

observação e avaliação mais específica, para uma intervenção que seja promotora do sucesso escolar.

1.3. CARATERIZAÇÃO / AVALIAÇÃO DOS ALUNOS

Numa turma com dois níveis de aprendizagem bem definidos, em que um grupo de alunos realiza trabalho referente ao seu ano de matrícula (2º ano de escolaridade) e outro grupo efetua trabalho de iniciação à leitura, escrita e conhecimento dos números, achou-se pertinente efetuar uma avaliação deste último grupo, para caracterizar as competências adquiridas e as dificuldades manifestadas.

Esta avaliação foi direcionada apenas na área curricular de Português por se tratar da disciplina que está na base das aprendizagens de todas as outras disciplinas (Lopes, 2004) e por ser a disciplina central a desenvolver no primeiro ciclo, em especial nos primeiros anos de escolaridade (metas curriculares para o 1º ciclo, descritas pelo Ministério da Educação).

Esta avaliação incidiu na linguagem oral, que é a primeira aquisição Língua e a base para a posterior aprendizagem da leitura e da escrita, domínios estes que também foram avaliados.

Aos oito alunos que revelaram dificuldades de aprendizagem, foram aplicados os testes de linguagem oral e de desempenho linguístico de Inês Sim-Sim (1997): subtestes de nomeação e definição verbal, compreensão de estruturas complexas e completamento de frases (anexo A); avaliou-se ainda a leitura (anexo B) e a escrita (anexo C).

Através do subteste de nomeação verbal avalia-se o conhecimento do vocabulário. Cada objeto/imagem possui um rótulo lexical, um nome, e essa palavra que lhe é atribuída representa uma entidade ou um conceito. Este teste avalia a capacidade do aluno em atribuir um rótulo a cada objeto.

Esse rótulo ou palavra possui um significado. Pelo teste da definição verbal pretende-se verificar se o aluno é capaz de referir as características relevantes da entidade/conceito representado pelo vocábulo. Através da definição pode-se perceber quais as características que o sujeito identifica como relevantes. A criança começa por

definir com uma só palavra e gradualmente elabora estruturas gramaticais mais complexas (Sim-Sim, 1997).

Através do subteste de compreensão de estruturas complexas avalia-se a maturidade linguística da criança. No processo de aquisição da linguagem pela criança a primeira etapa é a percepção da fala, a segunda é a segmentação da cadeia sonora, com base em unidades com significado, de forma a decifrar a mensagem ouvida. O domínio da compreensão progride desde a identificação de palavras isoladas até à mestria de estruturas complexas. A compreensão envolve a receção e decifração de uma cadeia fónica e respetiva interpretação, de acordo com as regras de um determinado sistema linguístico.

Este teste avalia o reconhecimento de um enunciado descontextualizado, através da resposta a uma pergunta formulada com base num enunciado proposto, e permite perceber-se o conhecimento intuitivo das regras sintáticas que regulamentam a língua.

A aquisição da linguagem implica a apreensão de regras específicas de um determinado sistema linguístico, em termos de forma, conteúdo e uso da língua. Ser falante competente de uma língua significa possuir o conhecimento implícito das regras da língua, de forma a compreender e produzir qualquer enunciado, mesmo que nunca ouvido. Este processo dá-se ao longo do desenvolvimento da criança e o uso dado a esse conhecimento corresponde ao desempenho linguístico do sujeito (Sim-Sim, 1997). O desempenho corresponde a duas vertentes: compreensão e produção.

O teste de completamento de frases refere-se ao conhecimento intuitivo das regras sintáticas que regulamentam a língua portuguesa. No que concerne à forma, as regras adquiridas dizem respeito aos sons e respetivas combinações (fonologia), à formação e estrutura interna das palavras (morfologia) e à organização das palavras em frases (sintaxe). As regras referentes ao conteúdo (semântica) determinam o significado e a interpretação das palavras e respetivas combinações frásicas. As regras de uso (pragmática) visam a adequação ao contexto de comunicação.

Pela compreensão apropriamo-nos do significado dos enunciados produzidos por outrem e pela produção formatamos as nossas próprias mensagens, materializadas através da articulação de cadeias fónicas e organizadas de acordo com as regras do sistema linguístico.

O completamento de frases exige que o sujeito use indicadores semânticos e sintáticos, presentes na frase, para selecionar uma ou mais palavras em falta, de modo a reconstruir o enunciado de acordo com as regras da língua.

A avaliação exige a compreensão global de um contexto frásico, a que falta uma, duas ou três palavras. Requer do sujeito a capacidade de reestruturar a frase truncada através da identificação de um, dois ou três elementos em falta, e que sejam, em simultâneo, semântica e sintaticamente aceitáveis na frase proposta.

Para a avaliação das competências da leitura e da escrita foram realizados testes de leitura, onde cada aluno leu uma lista de cem palavras e um conjunto de frases simples. O tipo e erros de leitura foram registados em tabelas (anexo B). Para a escrita foi solicitado a cada aluno que escrevesse algumas frases utilizando algumas palavras da lista de leitura (anexo C).

A análise destes registos permitiu elaborar tabelas descritivas do desempenho de cada aluno (anexo D), necessárias para a compreensão das dificuldades individuais e gerais do grupo avaliado.

1.4. SÍNTESE DA AVALIAÇÃO AOS ALUNOS

Pela análise dos testes realizados para avaliar a linguagem oral (anexo A) verificou-se que os alunos têm um vocabulário pobre e limitado, como comprovam os subtestes de nomeação e de definição verbal.

No subteste de nomeação verbal em que se avalia a capacidade do aluno de atribuir um rótulo a cada objeto e o seu conhecimento do vocabulário, os alunos obtiveram resultados entre os 61% e os 81%, valores que indicam um desempenho razoável a nível de vocabulário.

No entanto, pelo subteste de definição verbal, em que se pretende que o aluno refira as características relevantes de uma entidade ou conceito (Sim-Sim, 1997), os resultados situam-se entre os 20% e os 34%, manifestando aqui alguma dificuldade.

Percebeu-se, através da observação direta que os alunos pronunciam algumas palavras de forma incorreta, com erros de sintaxe, com trocas, omissões ou substituições, é

comum dizerem “arve” (árvore), “tatapé” (pontapé), “lonor” (Leonor), “casa banho” (casa de banho), “desqueci” (esqueci), “escoço” (pescoço), “tapé” (pontapé). Trocam o fonema /j/ por /z/ e /x/ por /z/ e dizem “zozé” (José), “beze” (beje), “roza” (roxa) e outras como “scada” (escada)

Observou-se ainda que desconhecem o significado de muitos vocábulos, confundindo palavras com sons semelhantes e substituindo palavras desconhecidas por outras mais usadas no seu quotidiano, por exemplo “globo” entenderam como se fosse “lobo” e algumas palavras ouvem e perguntam mesmo “o que é?” (exemplo: “eucalipto”, “anunciou”)

Para se avaliar o desenvolvimento linguístico utilizou-se o subteste de compreensão de estruturas complexas e o completamento de frases.

No processo de aquisição da linguagem pela criança a compreensão progride desde a identificação de palavras isoladas até à mestria de estruturas complexas e envolve a receção e decifração de uma cadeia fónica e respetiva interpretação, de acordo com as regras de um determinado sistema linguístico (Sim-Sim, 1997).

O subteste de compreensão de estruturas complexas avalia o reconhecimento de um enunciado descontextualizado, através da resposta a uma pergunta formulada com base num enunciado proposto, e permite perceber-se o conhecimento intuitivo das regras sintáticas que regulamentam a língua (Sim-Sim, 1997).

Neste subteste os alunos obtiveram resultados entre os 46% e 62%, que sendo resultados positivos, não são muito altos, o que nos indica que os alunos conseguem compreender alguns enunciados orais e responder adequadamente, mas não são muito eficazes no seu conhecimento da língua.

O subteste de completamento de frases refere-se ao conhecimento intuitivo das regras sintáticas que regulamentam a língua portuguesa. O completamento de frases exige que o sujeito use indicadores semânticos e sintáticos, presentes na frase, para selecionar uma ou mais palavras em falta, de modo a reconstruir o enunciado de acordo com as regras da língua.

A avaliação exige a compreensão global de um contexto frásico, a que falta uma, duas ou três palavras. Requer do sujeito a capacidade de reestruturar a frase truncada

através da identificação de um, dois ou três elementos em falta, e que sejam, em simultâneo, semântica e sintaticamente aceitáveis na frase proposta.

Neste subtteste os resultados observados são mais dispersos, entre os 13% e os 60%, em que a maioria dos alunos obteve valores abaixo dos 42%.

Sendo que, os resultados, em média, não ultrapassam os 50%, considera-se que estes alunos possuem um vocabulário e uma compreensão limitada.

Para uma observação mais específica, apresentam-se na seguinte tabela todos os valores obtidos nos diferentes subttestes de linguagem oral, por cada aluno.

TABELA 1- RESULTADOS DOS TESTES DE AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM ORAL

	Subttestes	Alunos							
		G	JG	J	LS	LP	MB	PG	IS
Linguagem oral	Nomeação verbal	81%	61%	17%	80%	75%	85%	85%	60%
	Definição verbal	20%	26%	71%	34%	20%	30%	35%	20%
	Compreensão de estruturas complexas	60%	58%	28%	62%	46%	56%	40%	40%
	Completamento de frases	60%	36%	13%	50%	42%	51%	38%	30%

Para avaliar a leitura foi solicitado aos alunos que lessem uma lista de 100 palavras e um conjunto de frases sem casos especiais de leitura, tendo sido registado o tipo de erros observados (anexo B)

Apenas três alunos não conseguiram ler a totalidade das palavras, um aluno leu apenas três e outro leu dez, palavras da lista. Relativamente às frases dois alunos não conseguiram ler as frases apresentadas, tendo todos os outros conseguido.

Em termos globais pode-se considerar que todos os alunos ainda se encontram num nível de leitura silabada, efetuam autocorreção em algumas palavras, depois de as decifrarem e entenderem o seu significado; verificou-se ainda a substituição de alguns fonemas, tal como se tinha detetado na linguagem oral: / j / por / z / e / x / por / z / e alguma dificuldade em distinguir e ler corretamente r/rr e s/ss.

TABELA 2- RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA LEITURA

	Alunos							
	G	JG	J	LS	LP	MB	PG	IS
Leitura de palavras: cotação máxima: 100 pontos	100	100	100	56	10	25	3	100
Leitura de frases: cotação máxima: 18 pontos	18	18	18	18	0	6	0	18
Tempo de leitura	3,5 min	3 min	3,5 min	3,8 min		4 min		3 min
Tipo de erros: - inserção - omissão - substituição - inversão - regressão	Substit		Subs regr	subs		subst		omiss subs

Para avaliar a escrita solicitou-se aos alunos que escolhessem seis palavras da lista que leram e elaborassem uma frase para cada palavra.

Todos eles escreveram frases simples, com uma só ação, repetindo o tipo de frase e os vocábulos. Exemplo: “O pai gosta do galo.” “ A Eva é bonita.” “A mota é do pai.” O tipo de erros mais observados são substituições e omissões de letras, por exemplo escrevem “cou” em vez de “com”, “tava” em vez de “estava”, omitem o “m” ou “n” – “lido” em vez de “lindo”, “coputador” em vez de “computador”. Observaram-se erros de ortografia e sintaxe, escrevendo quase sempre tal como falam.

Em anexo encontram-se disponíveis as produções escritas dos alunos que nos permitiram realizar esta análise (anexo C) e a avaliação individual de cada aluno obtida pelos diferentes instrumentos utilizados nessa avaliação (anexo D).

2. IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS DO PROJETO

2.1. IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

Este projeto foi desenvolvido numa turma composta por vinte alunos de sete anos de idade que frequentaram o segundo ano de escolaridade pela primeira vez e um aluno com dez anos, com necessidades educativas especiais, a frequentar o mesmo ano de matrícula, pela segunda vez. De todos os elementos da turma, oito não adquiriram as competências da leitura e da escrita ao longo do primeiro ano de escolaridade.

Pela avaliação realizada, verifica-se que os alunos têm um vocabulário limitado, que se manifesta tanto na compreensão como na produção oral, o que influencia o desenvolvimento da leitura e da escrita, como referem diversos autores.

Filipe e Condemarin (1987) referem que uma boa informação linguística permite uma boa preparação para enfrentar as aprendizagens escolares, uma vez que a maior parte dos programas se baseia em ouvir, falar, ler e escrever.

Neste sentido Viana et al (2010) referem que o nível de compreensão oral de cada indivíduo contribui para a compreensão da leitura, sendo necessário que o indivíduo tenha domínio das estruturas sintáticas e lexicais da língua. Se a compreensão do oral é deficiente, perde-se informação do texto, porque o indivíduo não tem conhecimentos que lhe permitam compreender e assimilar o que é lido. O domínio da linguagem escrita aumenta o potencial comunicativo do indivíduo a facilita as aprendizagens escolares.

A leitura destes alunos é feita sílaba a sílaba, de modo pouco fluente, o que prejudica a compreensão do que é lido. De acordo com Contente (1995), um aluno preocupado em descodificar as palavras uma a uma não consegue compreender ou assimilar a relação entre as palavras e tem dificuldade em relacionar as diferentes unidades no texto, perdendo o seu sentido global.

De acordo com o mesmo autor, a leitura e a escrita são atividades interligadas, referindo que uma leitura bem estruturada desperta para uma perceção da estrutura frásica, lexical e criativa do texto, o que conduz a uma maior facilidade na escrita.

Deste modo, considera-se que as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita constituem um problema, que se pretende solucionar com a implementação do nosso projeto, uma vez que estas competências são requisitos determinantes no progresso escolar (Velasquez, 2004), às quais deve ser dada prioridade absoluta no primeiro ciclo, para a efetivação de todas as aprendizagens subseqüentes (Lopes et al, 2004).

Torna-se então imperativo encontrar formas de promover a aquisição dessas competências e prevenir o insucesso escolar destes alunos, situação que os poderá afetar não só a nível académico, como social e pessoal, uma vez que as dificuldades de aprendizagem podem interferir nas relações sociais, afetando essencialmente a autoestima e a autoconfiança (Mallika Ganapathy & Lankshmi Krishnakumar, 2004).

É necessário que se encontrem estratégias de ensino e aprendizagem que respondam satisfatoriamente às necessidades dos alunos e assim promover o seu sucesso escolar.

2.2. DESCRIÇÃO DOS OBJETIVOS DO PROJETO

È objetivo geral desta investigação:

- Avaliar os efeitos da aprendizagem cooperativa no desenvolvimento de competências da leitura e escrita de alunos com dificuldades de aprendizagens;

Os objetivos específicos desta investigação são:

- Implementar a aprendizagem cooperativa como estratégia de ensino-aprendizagem;
- Desenvolver as competências de leitura e de escrita junto de alunos com dificuldades de aprendizagem.

2.3. FORMULAÇÃO DA HIPÓTESE

As dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita constituem o problema identificado no nosso projeto ao qual se pretende dar uma resposta adequada.

A leitura de vários autores conduz-nos para o facto de os alunos poderem desenvolver competências e adquirir aprendizagens significativas através do trabalho desenvolvido com os pares.

Os estudos de Schunk e Hanson (1985) mostraram que crianças com dificuldades de aprendizagem conseguiam uma maior auto-eficácia em termos de aprendizagem e realização, quando observavam os seus pares, comparando com a observação de um modelo adulto.

Johnson e Johnson (1985, 1990) relacionam o fortalecimento das relações interpessoais com o aumento do tempo dedicado à tarefa e conseqüente interesse pelas matérias em estudo.

Para Piaget o meio social é um dos fatores mais influentes no desenvolvimento intelectual, Minucucci (1997) acrescenta que uma relação social satisfatória e o sentimento de aceitação dos colegas aumenta a motivação do aluno para aprender, libertando-o da tensão emocional e capacitando-o a concentrar-se mais nas suas tarefas escolares. Esta ideia é reforçada por Vygotsky que defendia que a aprendizagem origina processos internos de desenvolvimento que apenas operam quando a criança interage com outros em cooperação (cit in Silva, A., 1994; Pires, 2002). Vygotsky perspetivou a construção do conhecimento como um processo social (Silva, 1994; Pires, 2002), ideias que contribuiram para a implementação de metodologias inovadoras e o desenvolvimento de estudos nessa área.

Deste modo, no sentido de tentar ultrapassar as dificuldades de aprendizagem e promover a aquisição de competências da leitura e da escrita, propôs-se, como estratégia de sala de aula, a aprendizagem a pares ou cooperativa, onde os alunos com dificuldades de aprendizagem trabalharam com os colegas mais competentes, colocando-se a hipótese de que a aprendizagem cooperativa promove a aquisição de competências de leitura e de escrita de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Capítulo II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Para o enquadramento teórico deste estudo foi necessário primeiro compreender a problemática da leitura e da escrita e as dificuldades que podem ocorrer nesta área, para de seguida se tentar compreender as estratégias adequadas à resolução deste problema.

1. APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

A língua é um sistema exclusivo aos seres humanos, composto por símbolos que permitem aos indivíduos descrever o mundo através de representações mentais. O conhecimento da língua possibilita ao indivíduo ser capaz de falar e de compreender, o que pressupõe a apreensão de um léxico interno, ou seja, um conjunto de representações mentais correspondentes às crenças associadas a uma palavra e que estabelece uma relação entre duas realidades: conceito e objeto (Putnam, n.d).

Ao longo do desenvolvimento da linguagem, a par de um crescente domínio da articulação de sons e palavras, há um progressivo domínio de competências semânticas, sintáticas e pragmáticas. Para entender a linguagem falada, as crianças devem entender os significados das palavras soltas e das expressões (aspecto semântico), devem estar familiarizadas com a estrutura das orações e sua significação (aspecto sintático) e devem conhecer o significado dos padrões de entoação (Alliende & Condemarin, 1987).

Mas se a capacidade de articular uma língua oral parece inscrita no conjunto do património genético humano (Chomsky, 1976), a capacidade de ler, pelo contrário, é uma aquisição cultural e fortemente determinada pelo contexto social em que a criança se desenvolve e necessita um ensino formal e estruturado (Sequeira & Sim-Sim, 1989).

A escrita é a transposição da linguagem oral para um código composto por um conjunto de símbolos gráficos, a que cada letra corresponde um som, as letras organizam-se e

formam unidades (sílabas/palavras) e a essas palavras é atribuído um significado (Sequeira & Sim-Sim, 1989).

Não basta conhecer as letras, as sílabas, nem mesmo reconhecer as palavras para saber ler. Saber ler significa ser capaz de extrair informação do material escrito, independentemente do tipo de texto e da finalidade de leitura, transformando essa informação em conhecimento (Viana et al, 2010). Por outras palavras, ler significa compreender o que está escrito.

Do ponto de vista psicolinguístico, a leitura é um processo que implica competências cognitivas como a atenção, conhecimentos gerais, a orientação, coordenação e motivação. Competências que permitem selecionar, organizar e integrar a informação (Sequeira e Sim-Sim, 1989). Assim, o leitor deve prestar atenção à informação mais relevante, reconstruir as conexões lógicas entre as ideias do texto e articular o que já conhece com o que o texto lhe traz de novo, como defende Piaget (1976) e a teoria construtivista.

Significa que a compreensão requer, da parte do leitor, uma relação ativa entre a informação nova e aquela que ele já possui. A leitura deve ser considerada como um processo que envolve a criança, sendo uma resposta que está interiorizada nas estruturas cognitivas é uma aprendizagem ativa, dirigida para uma compreensão do texto (teoria construtivista).

No processo de leitura estão incluídos, essencialmente, dois mecanismos: a decifração e a compreensão.

A decifração ou descodificação é a base inicial necessária e pode ser entendida como a capacidade de transformar os signos escritos em linguagem oral.

A tradução de letras em sons requer uma correspondência múltipla, porque as relações letra/som são complexas. As unidades de estrutura dependem da relação parte/todo, da classificação e da seriação. A discriminação de uma letra pode apontar diferentes significados sendo necessário o domínio do conceito de classificação mútua, a que se atribui a um objeto mais do que um atributo (Sequeira & Sim-Sim, 1989).

A qualidade da decifração implica a compreensão do código oral e da descodificação do código gráfico.

Quando a decifração se encontra comprometida e o aluno lê devagar, vai perdendo informação, porque a sua atenção está mais focada para a decifração e não fica disponível para analisar e assimilar o significado do que foi lido. Para que o leitor esteja disponível para a extração de significado, o processo de decifração deve ser automático, o que requer um ensino sistematizado, consistente e uma prática continuada (Sequeira & Sim-Sim, 1989).

A compreensão implica vários processos e conhecimentos.

Para Smith (1978), a base de toda a compreensão é a previsão ou antecipação. Num processo de leitura o leitor, tendo em conta a sua experiência cultural e linguística antecipa o texto do ponto de vista fonológico, lexical e semântico.

Sequeira e Sim-Sim (1989) reforçam esta ideia dizendo que quanto maior o domínio da língua falada, mais sinais o leitor possui para antecipar significados de letras e palavras. Ao predizer palavras e ideias o leitor experimenta algumas dificuldades ou obstáculos que tentará resolver formulando hipóteses sobre o que o texto dirá nas palavras ou frases seguintes. Ao verificar o significado do texto, pela compreensão da leitura subsequentemente, as hipóteses serão confirmadas ou rejeitadas.

A compreensão da leitura representa a construção de significações simbólicas por ativação dos conceitos correspondentes e a ligação de um conjunto de significações complementares (Contente, 1995).

Implica a significação lexical (representação mental que associa uma palavra a um conceito) e o conjunto das relações semânticas relativas a um signo linguístico definido, por um lado relativamente a um contexto e a uma situação de comunicação, por outro lado por abstração a qualquer contexto ou situação de comunicação.

O indivíduo ativa os seus conhecimentos referenciais no processo de comunicação pondo em evidência atividades cognitivas como reter informação, formular perguntas, produzir textos, quando orientados para a compreensão.

Pelo ensino pode ser desenvolvido o processo léxico-semântico do reconhecimento das palavras e da compreensão; por outro lado o processo alfabético ou fonológico que incide sobre as letras e os sons.

Pela avaliação realizada percebeu-se que os alunos manifestavam dificuldades de compreensão e produção da linguagem oral (anexo A), fator que poderá ter influenciado o desenvolvimento das competências de leitura e da escrita. A leitura é silabada, o que

prejudica a compreensão do que foi lido e a escrita, com erros de ortografia, de sintaxe e com pouca criatividade, resultando em frases simples, pouco expansivas e com ideias muito repetidas, nas diferentes frases elaboradas.

Os nossos alunos escrevem como falam, usam no seu discurso um vocabulário limitado e articulado de forma incorreta, logo tendo dificuldades na oralidade terão dificuldades na antecipação de palavras no processo de leitura e estando interligadas as competências da leitura e da escrita, quase, de forma inevitável, escrevem com dificuldades (avaliação individual dos alunos em anexo D).

Segundo Scarborough (2001) e Dickinson et al. (2003) em estudos realizados sobre as relações complexas e recíprocas entre diversas competências linguísticas e conhecimento literário, as crianças que aprendem a ler e a escrever com sucesso dominam basicamente um conjunto de competências, demonstrando:

- a) Ser capazes de identificar palavras escritas usando os conhecimentos das associações fonema-grafema ou letra-som, possuindo muitas vezes um vocabulário de palavras que reconhecem pela sua forma global;
- b) Usar com frequência conhecimentos prévios, vocabulário, e estratégias de compreensão da linguagem escrita;
- c) Algum tempo após o início da aprendizagem formal da leitura e da escrita, a criança lê com fluência, assegura que a tarefa de leitura é uma tarefa com sentido e encontra – ou reforça – motivação para a leitura.

As crianças começam a acumular estas competências muito antes do processo de aprendizagem se iniciar. Deste modo, para a emergência de uma competência literária é necessário assegurar que se reúnem oportunidades de desenvolver uma linguagem oral competente, incluindo o conhecimento fonológico da língua, o conhecimento de princípios sobre o impresso, o reconhecimento de letras, a consciência de regras de escrita e motivação para a leitura (Burns et al., 1999), logo as competências metalinguísticas permitem a consciência e manipulação dos elementos estruturais da língua falada tais como os fonemas, sílabas, palavras e frases. Tem sido apontada uma estreita relação entre a capacidade de manipular sons da língua – consciência fonológica – e o sucesso na aprendizagem da leitura.

A investigação demonstra que a relação entre linguagem oral e leitura é condicionada pelo estágio de desenvolvimento linguístico e literário. O nível de vocabulário, bem

como o nível de linguagem oral, revela-se fundamental para leitores avançados: as crianças com maior conhecimento semântico têm maiores possibilidades de compreender o que lêem (Whitehurst & Lonigan, 2001). Os estudos realizados demonstraram que nos pré-leitores a dimensão semântica se encontra fortemente correlacionada com a sensibilidade fonológica: desta forma crianças com vocabulários mais alargados tendem a desenvolver maior sensibilidade fonológica, em especial melhores representações globais e segmentais de palavras (Whitehurst & Lonigan, 2001). A aquisição de vocabulário torna-se crucial para o processo académico. A exposição a novos conteúdos transporta a criança a um conjunto de novos conceitos, realidades, e representações que naturalmente são carregados por vocabulário novo, logo um maior controlo semântico proporciona ao sujeito uma maior capacidade de compreender o que lê. (Whitehurst & Lonigan, 2001)

Esta realidade já tinha sido referida por Stahl e Erickson (cit por Baker et al., 1998), que defendiam que as diferenças de nível de vocabulário entre indivíduos são um dos aspetos das diferenças de desempenho linguístico entre crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com desempenhos dentro dos valores esperados. No entanto, esta perspetiva de défice generalizado parece não reunir consenso: Boucher (cit por Baker et al., 1998) referiu que o problema das crianças com vocabulário pobre será antes a dificuldade em adquirir rapidamente o significado de novas palavras, como ainda proporcionar-lhes a oportunidade de as usarem com frequência.

Opondo-se às perspetivas anteriormente descritas, estão as perspetivas curriculares ativas e interativas – conhecidas como perspetivas construtivistas – uma vez que conceptualizam as crianças como construtoras ativas da sua própria aprendizagem. O grande objetivo de um currículo de linha construtivista será o de oferecer oportunidades de exploração, descoberta e construção de conhecimento, assim, para as perspetivas construtivistas é assumido que a exploração que a criança realiza num espaço de educação, sustentada pelos adultos, deverá ser o suporte de toda a aprendizagem.

2. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

O conceito de *dificuldades de aprendizagem* foi estudado por várias ciências, nomeadamente a educação, pedagogia, psicologia, sociologia, neurologia, patologia, tendo sido propostos vários termos como lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, hiperatividade, dificuldades perceptivas, dificuldades de linguagem, dislexia, distúrbios da aprendizagem psiconeurológica, até se chegar ao termo usado atualmente (Cruz, 1999).

A primeira definição de dificuldades de aprendizagem surge com Samuel Kirk e ainda é usada com alguma frequência, centrando as dificuldades nos processos implicados na linguagem e no rendimento académico, tendo como causa uma disfunção cerebral ou uma alteração emocional ou comportamental, independentemente da idade dos indivíduos. Aparece então a definição:

“ Dificuldades de aprendizagem refere-se a um atraso, desordem ou imaturidade num ou mais processos da linguagem falada, da leitura, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios de comportamento e não dependentes de uma deficiência mental, de uma privação sensorial, de uma privação cultural ou de um conjunto de fatores pedagógicos” (Kirk, 1962, citado em Correia, 2008).

Bárbara Bateman, influenciada por Kirk, propôs uma nova definição em que exclui a existência de perturbação ou privação, uma lesão cerebral, deficiência mental ou de qualquer outro tipo, referindo que as dificuldades de aprendizagem podem surgir em crianças com potencial intelectual normal estando associadas a problemas nos processos de aprendizagem.

Bateman (1965, citado em Cruz, 1999 & Correia, 2008) caracteriza a criança com dificuldades de aprendizagem como “...aquela que manifesta uma discrepância educacional significativa entre o seu potencial intelectual estimado e o seu nível atual de realização, relacionada com as desordens básicas do processo de aprendizagem, que podem ser, ou não, acompanhadas por disfunção do sistema nervoso central, e que não são causadas por deficiência mental generalizada, por privação educacional ou cultural, perturbação emocional severa ou perda sensorial”

Esta definição não foi muito bem aceite e mais tarde, Kirk apresentou uma nova em que elimina os distúrbios emocionais como causa das dificuldades de aprendizagem,

limitando esta condição às crianças e como exemplo de dificuldades de aprendizagem foram associadas desordens do pensamento (conceptualização) aos problemas de linguagem e académicos.

Aparece então que “crianças com dificuldades de aprendizagem específicas manifestam uma desordem num ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou no uso da linguagem falada ou escrita. Estas dificuldades podem manifestar-se na receção da linguagem, no pensamento, na fala, na leitura, na escrita, na soletração ou na aritmética. Tais dificuldades incluem condições que foram referidas como desvantagens (handicaps) perceptivas, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia, afasia desenvolvimental, etc. Elas não incluem os problemas de aprendizagem resultantes, principalmente, de deficiência visual, auditiva ou motora, de deficiência mental, de perturbação emocional ou de desvantagem ambiental” (USOE, 1968, citado em Correia, 2008; Cruz, 1999).

Rebelo (1993) apresenta uma definição global que classifica as dificuldades de aprendizagem como limitações ou distúrbios nos processos psicológicos básicos do indivíduo, com inteligência normal ou oportunidades educativas suficientes para aprender, mas que não conseguem obter sucesso escolar. Essas perturbações podem coexistir em alunos que apresentem inteligência média ou acima da média, sem qualquer problema sensorial ou emocional ou qualquer deficiência, sendo, no entanto, notória uma discrepância entre a aptidão intelectual e a realização escolar, podendo afetar os alunos em diversos setores da sua aprendizagem, como a linguagem oral ou escrita, a leitura, o cálculo ou raciocínio matemático. Essas perturbações podem ocorrer ao nível da atenção/concentração, perceção ou processamento de informação na aquisição e utilização de estratégias para aprender.

Os diferentes estudos foram importantes no desenvolvimento da compreensão desta problemática, existindo no entanto diversas controvérsias e lacunas na perceção da sua complexidade e diversidade, tornando difícil a aceitação de uma definição por toda a comunidade educativa, atrasando desta forma a elaboração de respostas académicas e sociais eficazes para os alunos cujas necessidades se enquadram nesta problemática, dificultando assim a implementação de programas que respondam às suas necessidades, que maximize as suas competências, quer nas áreas académica e

socioemocional, quer na preparação para a vida ativa, onde se pretende que os alunos sejam autónomos e produtivos (Correia, 2008).

Apesar de todas as controvérsias, segundo Fonseca (2004), há parâmetros que são fundamentais em todas as definições:

- ocorrem em contexto educacional adequado com condições e oportunidades de ensino suficientes, eficientes, normais e adequadas;
- verifica-se uma discrepância entre o potencial de aprendizagem intelectual normal e o rendimento ou o desempenho escolar abaixo do normal;
- não ocorre em crianças com deficiência mental, podendo ocorrer em jovens sobredotados;
- não deve estar associado a qualquer tipo de deficiência, implicando a integridade biopsicossocial do indivíduo (sensorial, socioemocional, mental, motora, cultural, etc);
- refere-se a problemas de processamento de informação, que são a essência do processo de aprendizagem, na medida em que envolvem a interação entre o aprendiz e a tarefa.

Para Fonseca (in Correia, 2008), dificuldades de aprendizagem são reconhecidas como um problema que tende a provocar sérias complicações de adaptação à escola e frequentemente, projeta-se ao longo da vida adulta em múltiplas facetas da vida quotidiana. Os indivíduos com dificuldades de aprendizagem, em termos de caracterização psicoeducacional, são portadores de um potencial intelectual dito médio, sem perturbações visuais ou auditivas, motivados em aprender e inseridos num processo de ensino eficaz para a maioria. Estes indivíduos, revelam, geralmente, dificuldades de índole escolar, isto é simbólica ou verbal, como aprender a ler, escrever e contar; de índole psicossocial e/ou psicomotora, isto é, não simbólico ou não verbal, como aprender a orientar-se no espaço, a andar de bicicleta, a desenhar, pintar, a interagir socialmente com os seus pares.

Para identificar as crianças com dificuldades de aprendizagem definiram-se um conjunto de características genéricas. Fonseca (1984) e Correia (1991) sugerem que crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam uma discrepância acentuada entre o seu nível intelectual (inteligência na média ou acima desta) e a sua realização escolar,

sendo abaixo da média numa ou mais áreas académicas (mas nunca em todas, que seria considerado deficiência mental).

As dificuldades de aprendizagem podem derivar da incapacidade em prestar atenção às atividades que se desenrolam na sala de aula, em fixar e evocar conhecimentos e informações indispensáveis à estruturação do saber, em pôr em prática estratégias de resolução de problemas, sendo que cada indivíduo, na resolução de uma tarefa, ativa um conjunto de competências de forma subjetiva, o que torna a aprendizagem um processo complexo.

Os indivíduos com dificuldades de aprendizagem manifestam problemas processológicos que derivam de problemas essencialmente relacionados com a receção (input), organização ou integração (processamento) e expressão (output) de informação, os quais se refletem nos processos simbólicos como a fala, leitura, escrita e aritmética. Podem ainda surgir alterações ao nível da atenção, percepção, memória, atividade motora e psicomotora, estando de certa forma, relacionadas com as várias etapas do processamento de informação.

Alguns autores definem a abordagem do processamento de informação como uma tentativa de perceber e explicar como é que o indivíduo percebe, organiza, processa e armazena a informação e como é que este processo individualizado afeta o comportamento (Alves, 1995 e Wolery, Bailey e Sugai, 1988).

Wolery, Bailey e Sugai (1988) referem que a investigação do processamento de informação se tem dividido em três aspetos de relevo: a atenção, o armazenamento e recuperação ou memória e por fim a associação.

A atenção é a orientação para os estímulos mais relevantes do contexto.

A memória foi dividida em três tipos: memória primária que realiza um armazenamento temporário de informação que é constantemente renovada; memória secundária ou de curto prazo, que armazena informação com mais significado durante alguns segundos, e por fim, memória terciária ou de longo prazo.

A associação diz respeito ao processo pelo qual o indivíduo relaciona a informação que é recebida com a que já existe, podendo este processo ser alterado, devido a deficits de receção, como da organização ou de armazenamento de informação.

Ashmam e Conway (1990) reforçam esta ideia, referindo que o processamento de informação é um sistema teórico e prático que descreve a forma de pensar do ser

humano, definindo a aquisição de conceitos e destrezas de raciocínio como o modo de adquirir, organizar, armazenar e recuperar a informação.

.Alguns autores (Almeida & Balão, 1996; Kirby & William, 1991; Naglieri & Kirby, 1994;) referem ainda que a atenção e a percepção se enquadram na receção de informação (input), a memória, as questões cognitivas e de simbolização encaixam-se no processamento, a atividade motora e linguagem incluem-se na expressão.

De um modo mais detalhado, Almeida e Balão (1996) sugerem que os processos cognitivos dos componentes mentais requeridos para a execução de tarefas e resolução de problemas são de três tipos: processos de apreensão, codificação, comparação e organização de informação – input; processos de retenção, evolução, categorização e relacionamento – processamento; e processos de avaliação, decisão e resposta – output.

Esta ideia está de acordo com a teoria do processamento da informação (Cruz & Fonseca, 2002), que compara o cérebro humano ao funcionamento dos computadores: recebe e processa muita informação (input), armazena, transforma a informação (de modos complexos) e respondem, sempre de acordo com um plano de ação (Kirby & Williams, 1991), processo que se descreve da seguinte forma:

- 1- a informação entra no sistema, (discriminação pré-atencional);
- 2- é brevemente retida enquanto é examinada segundo a sua importância alguma informação é selecionada para ser processada (memória de curto prazo);
- 3- alguma informação é selecionada para ser processada (processamento adicional);
- 4- os resultados do processamento são armazenados de uma forma relativamente permanente (memória a longo prazo);
- 5- as respostas ou ações geralmente envolvem a coordenação de informação previamente aprendida e de informação atual que entra no sistema (resposta);
- 6- tudo isto tem lugar sob a direção de um programa ou plano de ação (plano).

A capacidade de processamento da informação encontra-se afetada nos alunos com dificuldades de aprendizagem, visto que o processo de aquisição pode ser perturbado por deficiências ao nível perceptivo, dos processos de organização, conservação e tratamento da informação e são suscetíveis de apresentar disfuncionamento.

O desenvolvimento pode ser visto como o conjunto das mudanças que ocorrem na organização do pensamento e que resultam da aquisição de novos conhecimentos e acontece por etapas, em conformidade com uma sequência ordenada. Cada uma das etapas representa um grau ou nível de maturidade no ciclo do desenvolvimento.

Os defensores das teorias maturacionistas assumem predominantemente a posição de aguardar que o desenvolvimento dos comportamentos específicos dos vários estádios se processe de acordo com um modelo e um ritmo pré-estabelecido biologicamente.

Os atrasos na maturação de aptidões repercutem-se no rendimento escolar dos alunos, podendo dar origem a dificuldades de aprendizagem. Segundo Piaget (1976) todo o desenvolvimento se impõe a um ritmo próprio.

De acordo com este conceito, a aprendizagem da leitura só deve iniciar-se quando as crianças possuam condições maturacionistas suscetíveis de lhes permitirem a aquisição das competências primárias do ensino básico.

No entanto, é importante intervir no sentido de promover a aquisição de conhecimentos nas áreas escolares e a manutenção das sucessivas competências exigidas, procurando-se formas de otimizar o processo de ensino-aprendizagem, em especial com crianças com dificuldades. Nesse sentido alguns autores apontam para o complementar de diferentes estratégias.

Para aprendizagens relativas a conhecimentos bem estruturados, como é o caso da decifração da leitura, a instrução direta é bastante recomendável e eficaz, enquanto para aprendizagens mais complexas e relativas a domínios de conhecimentos menos estruturados, como é o caso da compreensão da leitura, os métodos cooperativos se revelam mais apropriados (Reid, 1988).

Para se compreender a importância de métodos cooperativos na intervenção junto das crianças com dificuldades de aprendizagem torna-se necessária a referência a Vygotsky. Segundo o autor, o desenvolvimento inicia-se no plano social, na relação com os outros. Primeiro é a experiência de partilha com o outro que possibilita a

interiorização das principais funções cognitivas. O sujeito aprende com o outro para, mais tarde, saber fazer sozinho.

2.1. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

Seguindo as teorias de Piaget, deve-se coordenar o ensino da leitura com os processos naturais de aprendizagem da criança. O processo de leitura requer o conhecimento do código escrito, uma apreciação simultânea de um sistema múltiplo de relações (semânticas, sintáticas, ortográficas) que convergem numa ideia única e significativa para o leitor. A capacidade para levar a efeito tais tarefas depende da existência de padrões de raciocínio concreto que têm lugar na fase concreto-operacional da criança.

Colltheart (1978) apresenta um modelo de leitura com duas vias: uma via lexical que supõe o reconhecimento das palavras, armazenadas na memória lexical e outra fonológica, pela qual se ativam as regras de correspondência grafema-fonema necessárias para a leitura de novas palavras e pseudo-palavras.

Este modelo está associado ao modelo evolutivo do processo de leitura proposto por Frith (1985), que descreve uma série de fases nas quais a criança vai utilizando diferentes estratégias para o reconhecimento das palavras: fase logográfica (leitura global apoiada em diferentes índices visuais); fase alfabética em que realiza a correspondência grafema-fonema para decifrar a palavra e enriquecer o seu conhecimento; fase ortográfica em que acede ao léxico obtido após correspondência alfabética e com diferentes e possíveis sequências gráficas.

A aprendizagem da leitura e da escrita requer conjuntos diferentes de habilidades cognitivas e em momentos diferentes do processo de aquisição. Se em determinado momento os recursos cognitivos necessários não estão disponíveis, a criança não aprende ou não evolui da forma esperada (Snowling & Stockhouse, 1996).

O nível de vocabulário, também constitui um aspeto a considerar no processo de aprendizagem, uma vez que se verificou que as crianças com maior conhecimento semântico têm maiores possibilidades de compreender o que lêem. (Stahl & Erickson cit por Baker et al., 1998).

Na aprendizagem da leitura e da escrita a criança desenvolve teorias ou conceitualizações sobre o sistema e sobre as unidades orais e escritas. Para a compreensão do sistema da escrita é necessário um nível de reflexão sobre a língua que prevê a segmentação da fala, a que cada segmento corresponde uma unidade. A consciência e manipulação dos elementos estruturais da língua falada tais como os fonemas, sílabas, palavras e frases (consciência fonológica) vai influenciar o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita. (Ferreiro, 2002). E durante este processo as novas aprendizagens apoiam-se em aprendizagens anteriores que se vão reorganizando (perspetiva construtivista).

Investigadores na área da psicopedagogia dividem os alunos com dificuldades de aprendizagem em dois grupos: um grupo com dificuldades específicas de aprendizagem inicial da leitura e outro com dificuldades relacionadas com os processos de compreensão da linguagem.

Scarborough (2005) põe a hipótese de que as dificuldades iniciais da aprendizagem da leitura se devem a uma disfunção nas representações fonológicas e a consequente dificuldade em estabelecer relações de correspondência com as letras, que denomina de dislexia.

As dificuldades que aparecem mais tarde e que se relacionam com a compreensão relacionam-se com a memória verbal de curto prazo, problemas de atenção e dificuldades de aprendizagem gerais. Catts, Hogan e Adolf (2005) caracterizam três tipos de dificuldades na compreensão:

- dificuldades na compreensão do princípio de correspondência alfabética e no reconhecimento de palavras, mas com a compreensão conservada (casos de dislexia);
- dificuldades específicas da compreensão da linguagem, mas sem dificuldade na decifração das palavras;
- dificuldades na decifração e na compreensão da linguagem.

Para ler não basta conhecer as letras, as sílabas, nem mesmo reconhecer as palavras para compreender o texto. É também necessário fazê-lo de forma automática de maneira que a partir de determinado nível de experiência as palavras sejam reconhecidas tão rapidamente quanto o que são as letras, constituindo um único item em reconhecimento, o que representa uma considerável poupança de energia e

diminuição da carga da memória de trabalho. Quando o aluno canaliza toda a sua atenção na decifração, a velocidade de leitura é lenta e perde-se informação. A automaticidade é condição indispensável para a capacidade de processamento do texto. Pode-se então afirmar que a falta de fluência na leitura constitui uma dificuldade na sua compreensão (Sequeira & Sim-Sim, 1989).

As dificuldades de aprendizagem escolar, apontadas como específicas da leitura e da escrita são a dislexia, a disgrafia e a disortografia, das quais falaremos a seguir, apontando as principais características e sintomas.

DISLEXIA

Samuel Orton é normalmente considerado o investigador mais importante no campo da dislexia. Em 1928, descreveu a condição em que se registam inversões na leitura como estrefossimbolia, o que significa “símbolos invertidos”. Orton propôs a teoria da dominância mista, segundo a qual a dislexia seria causada pela insuficiente dominância de um hemisfério cerebral sobre o outro. Quando um indivíduo via um símbolo, os hemisférios direito e esquerdo do cérebro iriam codificá-lo de forma independente. A versão de cada um dos hemisférios seria a imagem, no espelho, do outro. Até que tal dominância fosse estabelecida, haveria uma incerteza sobre qual das imagens devia ser seguida e daí o problema das inversões. Orton considerava a dislexia uma desordem essencialmente psicológica e via-a como um problema de carácter desenvolvimental, uma vez que se detetava um desfasamento em termos de aquisição da linguagem (Orton, 1937 in Hennigh, 2003)

A dislexia é uma dificuldade na aprendizagem da leitura. É, normalmente, acompanhada por dificuldades na escrita e no cálculo (Monedero, 1989). Muitos autores referem que se manifesta em “dificuldades de distinção ou memorização de letras ou grupos de letras e problemas de ordenação, de ritmo e de estruturação das frases, afetando tanto a leitura como a escrita” (Torres & Fernandez; 2001). Debrey-Ritzen e Mélékin (cit por Helena Serra, 2001) definem a dislexia como uma dificuldade específica e durável da aprendizagem da leitura e da escrita, em que não houve a aquisição do seu automatismo e experimentado por crianças inteligentes, escolarizadas e sem perturbações sensoriais.

Durante anos os cientistas tentaram explicar o que seria a dislexia, até considerarem que se relaciona com a forma como o cérebro se desenvolve (Mayo Clinic, 1993; Silva, 2004).

Aaron (1982) já colocava a hipótese de alterações no processo de percepção simultânea e percepção sequencial, que se relaciona com as funções atribuídas ao hemisfério esquerdo e direito do cérebro. Revelado através de exame de encefalograma, no entanto, já Galifret-Granjon (1959) referira como sintoma da dislexia os problemas de lateralidade, ou de coordenação olho-mão-perna em cada metade do corpo.

Em muitos indivíduos ambos os hemisférios do cérebro se desenvolvem da mesma maneira, no caso dos disléxicos, os cientistas acreditam que o hemisfério esquerdo, responsável pela linguagem, se desenvolve de forma diferente, causando dificuldades na leitura, na escrita ou na oralidade (Flowers, 1993; Silva, 2004). Segundo a ciência, o cérebro de um disléxico lê através do hemisfério direito, que é o responsável pelas questões visuoespaciais, mas não nos sons da linguagem.

A criança com dislexia apresenta dificuldades no desenvolvimento de competências da linguagem simbólica, na consciência fonológica, memória sequencial e noções temporais e espaciais.

Esta perspectiva é defendida pela Associação Internacional de Dislexia (cit em Coelho, 2013) que refere que a dislexia é caracterizada por dificuldades na correção ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora ou ortográfica. Essas dificuldades resultam tipicamente de um défice na componente fonológica da linguagem, podendo estar na origem de dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida, o que impede o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais.

Doehering (1979) cit in Monedero (1989) distingue deficiências fonológicas e linguísticas, apresentando duas classificações para as dislexias: classificações etiológicas que distinguem as causas genéticas consequentes de uma disfunção cerebral mínima, das emocionais causadas por carência de estímulos; classificações neuropsicológicas, que se baseiam em alterações perceptivas visuais ou auditivas.

Normalmente, os alunos com dislexia apresentam uma capacidade de leitura alterada com substituições, omissões, adições, inversões, tais como: leitura pouco fluente, sem entoação, sem pontuação, união de palavras, não compreensão do que é lido, salto de

linhas, confusão de letras com formas idênticas (p/q/b/d), omissões de algumas letras na leitura, inversões de sílabas dentro da mesma palavra ou de letras na mesma sílaba, omissão ou adição de letras ou sílabas na palavra, ou substituição de palavras. Durante a leitura, as crianças com dislexia, recordam uma cadeia de palavras letra a letra a que não conseguem atribuir um significado (Smith, 1983).

Uma das causas pode ser a dificuldade no desenvolvimento da linguagem ou uma desorganização psicomotora (dificuldades perceptivas, motoras, e de lateralidade) (Monedero, 1989).

As crianças com dislexia normalmente apresentam um vocabulário reduzido, pouca fluidez nas descrições verbais e elaboração sintática (formação de frases) pouco complexa.

DISGRAFIA

Disgrafia classifica-se como uma dificuldade na escrita, sem que se aponte como causa nenhum atraso neurológico ou intelectual, tal como na dislexia (Monedero, 1989). A disgrafia aponta para uma perturbação de tipo funcional que afeta a qualidade da escrita do sujeito, no que se refere ao traçado da letra e com a configuração da escrita (Garcia, 1989; Torres & Fernandes, 2001).

A escrita aparece depois da fala e os atos de ler e escrever aparecem intimamente ligados. A leitura está ligada ao processo de compreensão e a escrita mais relacionada com a expressão e em termos gerais, sendo que a compreensão precede a expressão.

Ao ler traduz-se um estímulo visual (grafema) num signo linguístico e ao escrever passa uma ideia para um movimento. É necessário, para que se realize esta aprendizagem, que o desenvolvimento da linguagem e da coordenação motora aconteça sem problemas ou limitações.

Os sintomas da disgrafia são variados, desde as omissões, adições, inversões, substituições que aparecem na dislexia como sintomas de má escrita, como letra irregular, desorganizada, desproporcional, com formas imprecisas, e mal distribuídas na folha, que vai de um lado ao outro da página (Ajuriaguerra, 1964), escrita em espelho (da direita para a esquerda).

As dificuldades na escrita podem aparecer devido a problemas de tipo emocional ou estados de ânimo, como cansaço, angústia, ansiedade, distraibilidade ou devidas a alterações nas funções neuropsicológicas: desordens de organização motora (dificuldade de motricidade, equilíbrio, organização cinética), desordens de organização no espaço (representação e utilização do corpo com alteração do esquema corporal), problemas de expressão gráfica e linguagem e transtornos do comportamento (Azurias, 1970). Outros autores acrescentam outras causas neurológicas como dificuldades de linguagem consequentes de uma disfunção visuoperceptiva, dificuldades resultantes de problemas auditivos ou alterações motoroexpressivas (Gladdes, 1980). Fonseca (1983) refere ainda como causa das disgrafias, alterações do sistema visuomotor (o indivíduo fala e lê corretamente, mas não escreve nem copia), alterações na memória visual (o indivíduo lê mas não é capaz de escrever espontaneamente nem em ditado) ou dificuldades na organização do pensamento (incapaz de formular verbalmente o pensamento e escrever usando as estruturas sintáticas adequadas).

DISORTOGRAFIA

A disortografia pode definir-se como o conjunto de erros de escrita, que no entanto, não aparecem na leitura nem na grafia, são erros de percepção visual e/ou auditiva e falhas de atenção. Garcia Vidal (1989) define este conceito como o conjunto de erros de escrita que afetam a palavra mas não o seu traçado ou grafia, centrando a dificuldade na aptidão para transmitir o código linguístico falado ou escrito por meio dos grafemas correspondentes, respeitando a associação correta entre os fonemas (sons) e os grafemas (letras), mas não sendo clara em alguns casos, em que devido a regras de ortografia essa correspondência não é tão direta (com ou sem /h/, /v/ /b/).

A base da aquisição da ortografia de qualquer língua é o desenvolvimento fonológico, capacidade de percepção e memória visual.

As capacidades perceptivas específicas – percepção auditiva, visual e espaço-temporal – permitirão, respetivamente, uma correta discriminação dos sons dos fonemas e a retenção do estímulo sonoro para a sua análise e transcrição; uma correta diferenciação dos diversos grafemas em função das suas características visuais, a análise gráfico-visual para comprovação da adequação grafema-fonema e uma boa percepção do ritmo

e dos aspetos temporais da cadeia falada, para a sua segmentação e sequencialização, tudo isto permite que o aluno seja capaz de escrever corretamente (Torres & Fernandez, 2001).

Na aquisição da escrita o aluno começa por fazer a corresponder fonema-grafema, implicando processos visuais. Mais tarde o aluno apercebe-se que a fonemas análogos correspondem diferentes grafemas. Há alunos que trocam fonemas/grafemas, ou têm dificuldade na correspondência dos mesmos, acrescentando o conjunto de regras que relacionam a pronúncia no contexto, torna-se difícil a compreensão do texto para alguns leitores, manifestando-se as dificuldades na leitura. Isto obriga a uma leitura global e a perceber como se escreve, sendo importante a memória visual.

São apontadas vários tipos de causas para a disortografia, tais como: um atraso na aquisição e/ou no desenvolvimento e utilização da linguagem, deficiente conhecimento e utilização de vocabulário, dificuldades na perceção e na memória visual e auditiva, dificuldades de atenção e aprendizagem incorreta da leitura e da escrita, especialmente na fase de iniciação, o que pode originar lacunas de base com a consequente insegurança para escrever. Igualmente, numa etapa posterior, a aprendizagem deficiente de normas gramaticais pode levar à realização de erros ortográficos que não se produziriam se não existissem lacunas no conhecimento gramatical da língua. Muitas destas alterações entroncam a disortografia com a dislexia, ao ponto de, para muitos autores, a disortografia ser apontada como uma sequela da dislexia.

Nenhuma destas situações se verificou nos participantes deste projeto, no entanto achou-se pertinente referir neste contexto, ainda de forma sucinta, uma vez que se trata de dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita.

3. APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Este capítulo destina-se à fundamentação teórica da aprendizagem cooperativa enquanto facilitador das aprendizagens escolares. Faz referência a definições dadas por diferentes autores e uma breve perspetiva histórica, fazendo realçar as duas correntes onde esta estratégia se apoia, trata da sua fundamentação enquanto estratégia de ensino-aprendizagem e são referidos alguns exemplos da aplicação da mesma.

3.1. DEFINIÇÃO DO CONCEITO

A aprendizagem cooperativa tem sido aplicada desde há muitos anos. Inicialmente conhecido como “método de ensino mútuo ou monitorial”, surge nos finais do século XVIII, iniciado por Joseph Lancaster (1778-1838) e Andrew Bell (1753-1832), e consistia numa técnica de ensino em que os alunos que dominavam os conteúdos tinham a seu cargo a tarefa de transmitir esses conhecimentos a um pequeno grupo de colegas.



FIGURA 1 – RETRATO DE JOSEPH LANCASTER, *THE LANCASTERIAN SYSTEM OF EDUCATION* (1821)

Lancaster aplicou este método em grupos de crianças desfavorecidas em Inglaterra e Bell aplicou-o em Madras para os filhos dos soldados britânicos na Companhia das Índias Orientais.

O “ensino mútuo” permitia estender a escolarização elementar a todos, uma vez que não existiam professores suficientes para dar resposta, utilizava-se os recursos existentes a um custo económico.

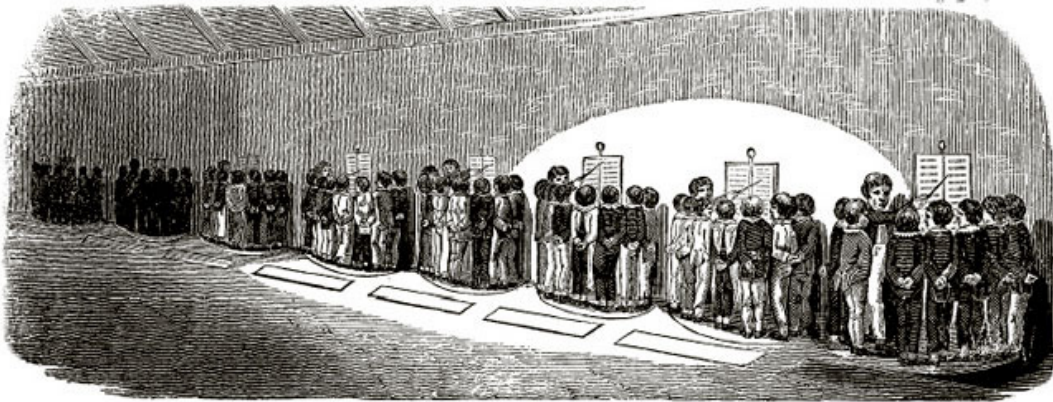


FIGURA 2 – IMAGEM DA APLICAÇÃO DO MÉTODO LANCASTER, THE LANCASTERIAN SYSTEM OF EDUCATION (1821)

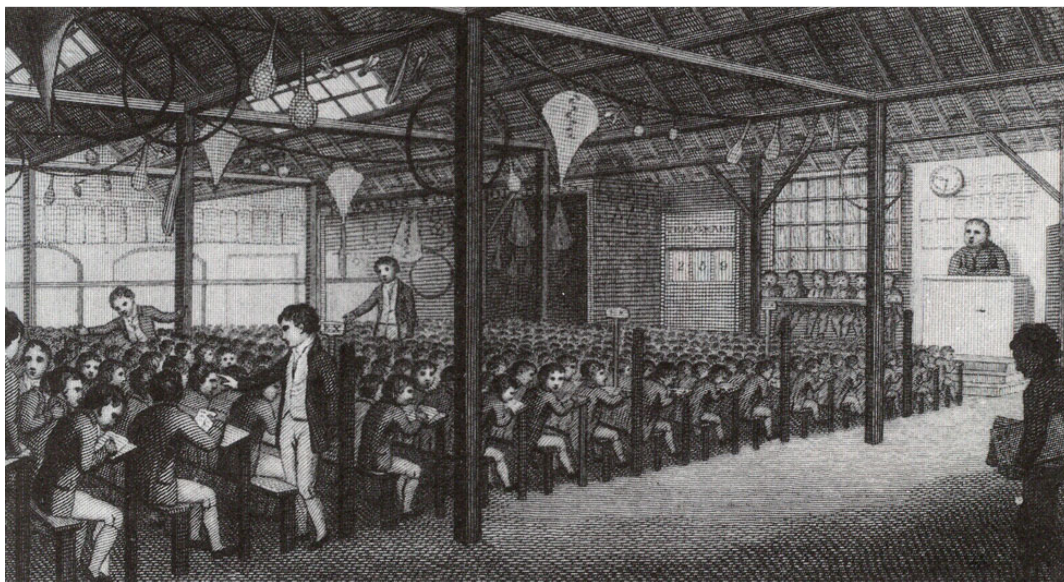


FIGURA 3 – MÉTODO LANCASTER, THE LANCASTERIAN SYSTEM OF EDUCATION (1821)

Nos últimos 40 anos vários autores preocupados com o insucesso escolar e com a necessidade da escola promover o desenvolvimento integral dos alunos e o seu bem estar psicológico e social, foram desenvolvendo vários estudos sobre formas alternativas de aprender e ensinar (Johnson & Johnson, 1994; Slavin, 1996).

Barbosa (1997) citando Cohen (1994), considera a aprendizagem cooperativa como o trabalho dos alunos em grupos com reduzido número de elementos e que têm objetivos previamente definidos para realizarem determinada tarefa.

Na perspetiva de Mir et al. (1998) o termo aprendizagem cooperativa é um conceito mais genérico que engloba um conjunto de processos de ensino que partem da organização da turma em grupos de trabalho mistos e heterogéneos, constituídos por um pequeno número de elementos que trabalham em conjunto de forma cooperativa, para resolverem as tarefas que levam à aquisição de conhecimentos académicos.

De modo semelhante, Fraile (1998) define a aprendizagem cooperativa como um movimento que tem por base um conjunto de princípios teóricos e uma forma de organização dos grupos de trabalho segundo os quais os alunos devem trabalhar de modo que o resultado final seja mais positivo para todos. Os estudos experimentais que comparam os resultados obtidos aplicando três perspetivas pedagógicas (cooperativa, competitiva e individual) concluem que se verifica um aumento na motivação, melhoramento do clima na sala de aula e um desenvolvimento das competências sociais quando se opta pela aplicação de modelo cooperativo.

Para Johnson e Johnson (1999) cooperar significa trabalhar em grupo para alcançar determinados objetivos, procurando-se resultados positivos para cada um e para todos os elementos do grupo. A aprendizagem cooperativa implementa-se utilizando grupos pequenos em que os alunos trabalham juntos para melhorarem a sua própria aprendizagem e a de todos os elementos do grupo.

Segundo Fontes e Freixo (2004) a aprendizagem cooperativa constitui uma área de intervenção educativa que se desenvolve ensinando os alunos a aprender uns com os outros, servindo cada um deles como o par mais capaz, permitindo-lhes alargar os seus campos de experiências educativas.

Estes autores defendem ainda que na sociedade atual, dominada pelos serviços de informação e pela competitividade, é necessário introduzir no desenvolvimento e na

aprendizagem dos conteúdos, competências cooperativas e de socialização que permitam a construção do conhecimento tendo por base o princípio: *aprender a aprender* (Fontes & Freixo, 2004).

A aprendizagem cooperativa como estratégia de ensino-aprendizagem fundamenta-se na teoria socio-construtivista de Vygotsky, nos princípios de Piaget e os vários modelos de aplicação apoiam-se em duas correntes teóricas: motivacional e cognitiva.

3.2. APRENDIZAGEM COOPERATIVA E A TEORIA SOCIO-CONSTRUTIVISTA DE VYGOTSKY

A investigação sobre a implementação de metodologias alternativas em contexto escolar, como a aprendizagem cooperativa, teve como referência a teoria socio-construtivista de Vygotsky, que foi o primeiro autor a perspetivar a construção do conhecimento como um processo social complexo, mediado pelo contexto sociocultural e histórico da criança, inserindo-se numa corrente construtivista designada por construtivismo social (Pires, 2002; Silva, 1994).

Vygotsky considerava que o meio social é crucial para a aprendizagem, influenciando o desenvolvimento cognitivo.

Tendo baseado as suas investigações noutros autores, como Piaget, para quem o meio social também constitui um fator de influência no desenvolvimento intelectual (Cunha, 1973), Vygotsky discorda deste autor num ponto. Enquanto Piaget considerava que a aprendizagem dependia do estágio de desenvolvimento do aluno, sendo, portanto, biológico, para Vygotsky a aprendizagem resulta da interação do indivíduo com o seu meio socio-cultural, promovendo, deste modo, o desenvolvimento (Mir et al, 1998; Vygotsky, 2003). O ambiente e os indivíduos interagem constantemente e os processos mentais superiores que fazem parte da herança social e pessoal do aluno, passam do plano social para o psicológico e por isso são processos sociais ou culturais (Fontes & Freixo, 2004)

Segundo Vygotsky a aquisição dos processos cognitivos superiores como a memória lógica, a atenção voluntária e o pensamento, só se produz através de atividades sociais, nas quais cada indivíduo participa, promovendo assim a sua aprendizagem. A

aprendizagem como um processo social complexo, culturalmente organizado, especificamente humano e universal que origina processos internos de desenvolvimento acontecem apenas quando a criança interage com outros em cooperação. Uma vez internalizados, esses processos, constituem parte das aquisições de desenvolvimento independente do aluno. Ou seja, a aprendizagem deixa de ser individualista para ser social e facilitadora da aprendizagem dos outros, desperta um conjunto de processos internos que operam apenas quando os alunos estão em interação com os colegas ou com o professor, que uma vez interiorizados, passam a fazer parte das conquistas evolutivas dos alunos (Fontes & Freixo, 2004). Na perspetiva de Vygotsky a aprendizagem precede o desenvolvimento e um converte-se no outro naturalmente (Coll et al, 2001).

O desenvolvimento é então, um processo sociogénico e a atividade mental resulta da aprendizagem social, da interiorização de sinais sociais, da cultura e das relações sociais. A linguagem surge como uma ferramenta muito importante, sendo utilizada primeiro como forma de comunicação da criança com o meio e, depois, como forma de organização do pensamento.

A linguagem, sendo um sistema simbólico, criado pelo homem, fornece os conceitos, as formas de organização do real, a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento e a cultura, por sua vez, fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade, ou seja, o universo dos significados que permite construir a interpretação do mundo real (Zacharias, 1999).

A aprendizagem é então considerada um processo de apropriação e transformação do saber socialmente elaborado, sendo construída na relação mediada pelo outro e pela cultura. Vygotsky considerava que a criança, em contacto com os outros apropria-se da linguagem, dos signos e significados linguísticos, bem como dos objetos físicos disponíveis no seu meio, assimilando assim, através desses instrumentos, as formas de pensar, de perceber, de raciocinar, de interpretar, implícitas no conhecimento presente nesse complexo de inter-relações (Oliveira, 1993; Palangana, 2002).

É baseado nesta perspetiva de desenvolvimento que Vygotsky introduz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), onde assenta a aprendizagem cooperativa. O autor define ZDP como a diferença entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

De acordo com a teoria socio-construtivista de Vygostky, o desenvolvimento sociocultural dos alunos, assim como as suas aprendizagens cognitivas, ocorrem tendo por base o desenvolvimento não só da sua ZDP, mas também das relações sócio-afetivas que se estabelecem entre eles e o professor, e entre os diversos alunos. A aprendizagem vai sendo construída mediante uma interação do aluno com o seu ambiente sociocultural e com a ajuda de outros intervenientes mais experientes e com maior grau de conhecimentos, conduzindo então ao desenvolvimento da ZDP (Fontes & Freixo, 2004).

O conceito de ZDP sendo uma atividade que se desenvolve num contexto social, privilegia o recurso ao trabalho em grupo, devendo este ser heterogéneo aos mais diversos níveis.

Os princípios em que se baseia a aprendizagem cooperativa realçam o desenvolvimento psicossocial dos alunos, privilegiando as interações entre os diferentes elementos do grupo cooperativo e entre os diferentes grupos, promovendo-se assim um estreitamento das relações afetivas e sociais entre todos os intervenientes. A aprendizagem cooperativa acontece quando os alunos trabalham juntos para realizar objetivos partilhados de aprendizagem, estabelecendo-se uma interdependência positiva entre os seus membros.

3.3. APRENDIZAGEM COOPERATIVA E A CORRENTE MOTIVACIONAL E COGNITIVA

Existem algumas centenas de estudos experimentais relacionados com a aprendizagem cooperativa, que deram origem a diferentes linhas de investigação. Bessa e Fontaine (2002) referem duas correntes teóricas que fundamentam a aprendizagem cooperativa: a motivacional e a cognitiva.

A corrente motivacional corresponde às perspetivas de interdependência social, da coesão social e à perspetiva comportamentalista da aprendizagem. A interdependência social assume que os indivíduos se sentem motivados a cooperar entre si devido a fatores intrínsecos, a corrente comportamentalista valoriza recompensas extrínsecas como forma de desencadear a cooperação. Ambas consideram que os indivíduos

cooperam entre si porque isso resulta no seu próprio benefício pessoal. A perspectiva da coesão social considera que os alunos se ajudam entre si por se importarem com os outros (Aronson & Patnoe, 1997).

Dentro desta corrente Jonhson e Jonhson (1985) defendem que os sujeitos ao autovalorizarem os objetivos do grupo faz com que se esforcem e se encorajem uns aos outros e não o fazem pelas recompensas externas.

A corrente cognitiva abrange as perspectivas da reestruturação cognitiva e da cognitivo-desenvolvimental, preocupando-se com o que acontece dentro de cada indivíduo. Na perspectiva da reestruturação cognitiva Wittrock (1978), O'Donald e Dansereau (1992) defendem que a informação retida na memória é incorporada nas estruturas cognitivas já existentes, ao passo que os desenvolvimentalistas consideram relevante o modo como a interação entre indivíduos os conduzem à aprendizagem. Para alguns autores como Damon e Phelps (1989) é a tarefa em si e as interações positivas, em que os alunos trabalham em conjunto para encontrar a solução, que conduz à aprendizagem. Estas interações conduzem ao conflito cognitivo, conceito que está incluído nos modelos teóricos de Piaget e de Vygotsky.

Para Piaget (1932) o conflito cognitivo cria desequilíbrios originados pelo confronto de pontos de vista diferentes, o que permite aos indivíduos corrigir raciocínios e desenvolver as suas estruturas cognitivas.

Vygotsky parte da premissa que o conhecimento é social e exterior ao indivíduo e que a sua apropriação se realiza pela interação entre os indivíduos. (Bessa & Fontaine, 2002))

3.4. APRENDIZAGEM COOPERATIVA ENQUANTO ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A aprendizagem cooperativa baseia-se na utilização de pares como recurso fundamental do trabalho pedagógico. É uma situação rica em interação em que os bons alunos são estimulados ao transmitirem os seus conhecimentos e os mais fracos recebem a atenção que necessitam no momento preciso, permitindo ainda ao professor dar especial atenção a casos individuais (Versiani, 1973).

As atividades de aprendizagem cooperativa têm o objetivo de facilitar e promover a realização pessoal, fazendo com que os membros do grupo se sintam responsabilizados pelo seu sucesso e pelo sucesso dos outros. Os alunos devem estar motivados para se encorajarem e ajudarem mutuamente de modo a que cada um dê o seu melhor no sentido de todos os colegas do grupo aprenderem.

Este tipo de atividades gera processos de reestruturação cognitiva e os fenómenos de conflito cognitivo ou sociocognitivo que estão na origem da realização das aprendizagens (César, 2000; Damon & Phelps, 1989; Webb, 1991).

Damon e Phelps (1989) elaboraram um modelo com base em dois critérios: igualdade e reciprocidade. Igualdade é um critério que está implícito no conceito de par, alguém que é semelhante e que está ao mesmo nível. Reciprocidade define o grau de envolvimento, implicação e interdependência positiva entre os sujeitos.

Nos grupos de trabalho cooperativo a interação entre os alunos é favorecida, podendo estes questionar ou explicar livremente as matérias uns aos outros, aumentando assim as oportunidades para o conhecimento e desenvolvimento de estratégias de aprendizagem. Os alunos preferem procurar ajuda entre os pares, nomeadamente aqueles que são considerados como competentes e que são, ao mesmo tempo, os seus amigos. (Nelson-Le Gall, 1992)

Esta estratégia de ensino-aprendizagem compreende três formas distintas de o fazer: a aprendizagem cooperativa no sentido estrito do termo, que utiliza pequenos grupos de quatro ou cinco elementos, com diferentes níveis de competências; a explicação por pares, que agrupa os alunos dois a dois constituída por indivíduos com níveis de competências diferentes, cabendo ao mais competente o desempenho do papel de tutor; e a colaboração entre pares, que agrupa igualmente os alunos dois a dois constituída por indivíduos com o mesmo nível de competência. (Johnson & Johnson, 1994; Slavin, 1996).

De acordo com os critérios de Damon e Phelps (1989) na cooperação e na colaboração entre pares visiona-se facilmente o critério de igualdade, já na explicação a pares é mais difícil uma vez que um dos elementos é considerado mais competente.

De uma forma geral este tipo de diferenciação não ocorre na aprendizagem cooperativa, porque é reconhecida a possibilidade de todos os elementos do grupo contribuírem

positivamente e de igual modo para o sucesso coletivo. No entanto, a colaboração entre pares é a única estratégia na qual Damon e Phelps (1989) consideram existir um nível elevado de igualdade e reciprocidade.

Johnson e Johnson (1999) apresentam ainda três tipos de grupos de aprendizagem cooperativa:

- Grupo de aprendizagem cooperativa formal, que pode durar entre uma aula a um ano letivo, adequado a qualquer tipo de atividade, em que os alunos se envolvem ativamente no trabalho intelectual de organizar os materiais de apoio necessários à realização da tarefa, exploram-nos e explicam-nos integrando-os nas estruturas conceptuais existentes;
- Grupo de aprendizagem cooperativa informal, que pode durar entre uns minutos a uma aula, usadas essencialmente para a prática do ensino direto, cujo objetivo principal é prender a atenção dos alunos sobre aquilo que se está a fazer, criando um clima favorável para a aprendizagem;
- Grupo cooperativo de base formal: grupo heterogéneo de longa duração e sempre com a mesma constituição, tendo como principal objetivo contribuir para que os alunos se ajudem mutuamente na realização das tarefas, proporcionando-lhes incentivo para que a progressão do trabalho de grupo seja eficaz e decorra com sucesso, permitindo deste modo que se estabeleçam entre os alunos relações pessoais e de trabalho a longo prazo.

Para O'Donnell e Dansereau citados por Barbosa (1997) o número de alunos por grupo não deve ser superior a dois, uma vez que quanto maior for o grupo maior é a probabilidade de formarem subgrupos, o que também pode conduzir a uma sobrecarga de informação que será contraproducente para os alunos que tiverem mais dificuldades.

Johnson e Johnson (1999) referem que não existe uma dimensão ideal para a constituição dos grupos de aprendizagem cooperativa. Para estes autores, o número de elementos de cada grupo depende das tarefas que têm de realizar, das suas idades, experiências anteriores nesta modalidade de trabalho, disponibilidade dos materiais a utilizar e do tempo que se dispõe para a realização das tarefas.

Pujolás (2001) acrescenta que pode existir uma relação direta entre a experiência dos alunos e o número de elementos do grupo. Ou seja, quanto maior a experiência anterior

em aprendizagem cooperativa maior poderá ser o número de elementos que constituem os grupos. Por outro lado, quanto maior é o grupo, maior é o número de práticas interpessoais e grupais a desenvolver para concretizar as diferentes interações e, na sua opinião, um grupo demasiado grande prejudica as interações.

Para a formação dos grupos de trabalho cooperativo a seleção dos elementos tanto pode ser feita pelo professor como pelos próprios alunos. Se os grupos forem constituídos pelo professor, este tem oportunidade de decidir quem vai trabalhar com quem e garantir que dentro dos grupos não se encontre uma maioria de alunos pouco trabalhadores ou o contrário, e também que os grupos sejam formados por elementos que apresentem estabilidade comportamental no desenvolvimento das diferentes tarefas dentro do grupo (Johnson & Johnson, 1999).

Na perspetiva de Pujolás (2001) quando o professor opta por ser ele a fazer a constituição dos grupos de trabalho deve ter sempre em conta as preferências e incompatibilidades que podem existir entre os alunos para que dessa forma se possa minimizar as tensões entre os diferentes elementos do grupo de aprendizagem cooperativa.

Os grupos de trabalho cooperativo devem ser o mais heterogéneo possível, apresentando os seus elementos diferentes níveis socioculturais com diferentes aptidões, interesses e experiências, para que desse modo os alunos possam aceitar diferentes pontos de vista, diferentes perspetivas e diferentes formas de resolver as atividades (Fontes & Freixo, 2004).

Relativamente às alterações dos elementos dos grupos, estes podem manter-se durante o tempo necessário para a realização de uma tarefa, de uma unidade de ensino, de um capítulo ou até durante um ano letivo. Deve contudo manter-se o grupo o tempo necessário para que este atinja um bom resultado, assim como para o desenvolvimento de competências cooperativas no seu seio. Estas competências nem sempre se desenvolvem num curto período de tempo, uma vez que os alunos têm de combater hábitos de trabalho individual que por vezes estão bem enraizados no desenvolvimento e concretização do processo de ensino-aprendizagem tradicional. Desfazer um grupo que apresenta problemas no seu funcionamento pode ser contraproducente porque não se dá a possibilidade de os alunos aprenderem as competências necessárias para a resolução de problemas que eventualmente possam surgir, em colaboração com outros

elementos, assim como se pode transmitir a ideia errada de que quando surgem situações problemáticas o caminho mais adequado é a desistência da resolução dessas situações. (Johnson & Johnson,1999)

Sanchez-Cano e cols (2011) reforçam esta ideia dizendo que o trabalho cooperativo não se trata de um trabalho em grupo realizado de vez em quando, mas que a turma esteja organizada de modo a que os alunos possam aprender juntos de forma permanente.

Para isso é importante que os alunos não vejam a turma como um conjunto de indivíduos numa mesma sala mas que funcionem como uma pequena comunidade que se interessam uns pelos outros e cujo objetivo seja ajudarem-se uns aos outros para aprender os conteúdos escolares.

Segundo os mesmos autores, a aprendizagem cooperativa funciona em três níveis paralelos e que se introduzem de forma sucessiva.

Num primeiro nível deve-se preparar o clima de sala de aula que deve ser favorável à solidariedade, à cooperação, à ajuda mútua, promovendo que os alunos se conheçam melhor e interajam de forma positiva, criando uma consciência de grupo.

No segundo nível proporciona-se o trabalho em grupos reduzidos de alunos como um recurso para assegurar a cooperação e a ajuda mútua na aprendizagem dos conteúdos escolares. Segue uma sequência em que os conteúdos programáticos são apresentados pelo professor e as atividades devem ser desenvolvidas na aula, em pequenos grupos, ajudando-se uns aos outros, mas que cada aluno executa no seu caderno, alternadas com explicações pontuais do professor sempre que surjam dúvidas ou questões.

No terceiro nível, a aprendizagem cooperativa não é um recurso, mas um conteúdo curricular a ser trabalhado de forma sistemática. Ao progredirem todos na aprendizagem de um tema, cada um conforme as suas capacidades, e ajudando-se uns aos outros devem continuar a unir-se para continuar a progredir.

Progressivamente o funcionamento do grupo vai melhorando, à medida que vão interiorizando e consolidando competências sociais.

A aprendizagem cooperativa acontece quando os alunos trabalham juntos para realizar objetivos partilhados de aprendizagem, estabelecendo-se uma interdependência

positiva entre os seus membros contribuindo para que todos os alunos apresentem um maior rendimento do que aquele que atingiriam se trabalhassem sozinhos, independentemente das suas capacidades e aptidões.

O grande número de investigações realizado no domínio da aprendizagem cooperativa conduziu ao surgimento de vários métodos, que diferem na sua forma de funcionamento, permitindo ao professor escolher entre vários, o caminho para chegar ao objetivo principal que é a realização escolar e desenvolvimento psicossociológico do aluno.

De seguida apresenta-se alguns exemplos de métodos utilizados por diferentes autores ao longo dos seus estudos.

3.5. MÉTODOS DE APLICAÇÃO DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA - ALGUNS EXEMPLOS

Considerada como uma estratégia eficaz de ensino-aprendizagem, vários investigadores desenvolveram e testaram um conjunto de métodos de aprendizagem cooperativa capazes de serem aplicados em sala de aula.

Os diferentes métodos de aprendizagem cooperativa fundamentaram-se em duas grandes correntes: motivacional e cognitiva (referidas anteriormente), que gerando diversos debates sobre as suas vantagens e desvantagens, podem ser entendidas como complementares.

Dos estudos realizados surgem os seguintes métodos de aplicação da aprendizagem cooperativa (referidos no livro de Bessa e Fontaine, 2002).

Learning together

Método desenvolvido por David e Roger Jonhson em 1985 na Universidade do Minnesota, pode ser aplicado em qualquer nível de escolaridade e em qualquer disciplina, funciona com 4-5 elementos por grupo, com características heterogéneas, em

que cada grupo elabora em conjunto a respetiva ficha de trabalho e apenas uma é entregue. Não há recurso a recompensas extrínsecas e cada aluno deve empenhar-se para o sucesso do grupo.

Jigsaw (grupos de especialistas)

Método desenvolvido por Aronson no Texas na segunda metade da década de 70, usado a partir do 5º ano, em matérias relacionadas com ciências, estudos sociais ou literatura. Os alunos eram distribuídos por grupos heterogéneos de 5-6 elementos, em que um aluno, escolhido pelo professor, assumia o papel de líder e auxiliava na organização e funcionamento do grupo e estabelecia a ligação grupo-docente.

Eram distribuídos cartões acerca do tema a desenvolver, o líder dá instruções sobre a tarefa, o grupo divide-se e cada elemento junta-se a outro elemento de outro grupo que tenha a mesma tarefa de especialização. Nesses grupos de especialistas os alunos envolvem-se em atividades de modo a ter o maior domínio sobre aquele tema e apresentam-no aos colegas do grupo inicial. Cada aluno apresenta uma parte do tema e no seu conjunto abarcam a totalidade da matéria.

Devido à estrutura da tarefa há uma interdependência dos elementos do grupo capaz de tornar eficaz o trabalho cooperativo (Arason e Patnoe, 1997), e não há recurso a recompensas externas.

Group Investigation

Método desenvolvido por Shomo Sharan na Universidade de Tel Avive, em Israel.

O docente coloca uma temática à turma, os alunos decidem o que vão estudar, como e qual o objetivo final do seu trabalho. O grupo distribui o trabalho pelos seus elementos que trabalham individualmente; a integração, o resumo e a apresentação dos resultados é responsabilidade do grupo.

Neste método encontra-se a estrutura cooperativa na tarefa em que só obtém o produto final com o somatório dos subtemas dos vários alunos e na recompensa dado ao grupo com base nos desempenhos individuais.

Student Team Learning

Inclui um conjunto de métodos desenvolvidos na universidade de Johns Hopkins, nos Estados Unidos da América, onde se iniciaram as investigações no domínio da aprendizagem cooperativa, nomeadamente com os trabalhos de James Coleman, David DeVries, Robert Slavin, que desenvolveram vários métodos de aprendizagem cooperativa como: Student Teams Achievement Divisions (STAD), Team Games Tournament (TGT), Jigsaw II, Team Accelerated Instruction (TAI) e Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC)

Student Teams Achievement Divisions (STAD)

Desenvolvido por Robert Slavin nos anos 70, enquanto investigador da Johns Hopkins University), pode ser usado com alunos entre o 2º e o 12º ano em conteúdos curriculares variados.

Neste método os alunos trabalham em conjunto criando formas de interdependência, recorrendo a motivação extrínseca com sistema de recompensas e a uma estrutura cooperativa em que o sucesso individual só é alcançado se todos os membros forem sucedidos. O sucesso do grupo está sempre associado às contribuições individuais de cada sujeito e depende do sucesso de cada um dos indivíduos e vice-versa. Ao fazer-se depender o sucesso do grupo das contribuições individuais de cada um, cria-se uma responsabilização e pressão intragrupal no sentido da melhoria do desempenho e obtenção do sucesso através da interajuda, de modo a garantir que cada indivíduo possa ser capaz de desempenhar bem as tarefas propostas, em situações de avaliação individual onde não se pode contar com o apoio dos pares.

De acordo com Slavin (1996) os STAD funcionam com grupos de 4-5 elementos que seguem um percurso: os conteúdos e a tarefa a desenvolver devem ser apresentados

por um modelo adulto (docente), seguido de trabalho em grupo, contando os alunos menos competentes com o apoio e as explicações dos mais competentes; as avaliações são individuais através de testes de conhecimentos, o que reforça a responsabilidade de cada um; em cada teste é atribuída uma nota de melhoria o que dá ao aluno a possibilidade de ir melhorando os seus resultados. Os docentes utilizam formas de reconhecimento social ou pequenos prémios como recompensa pelos resultados alcançados.

Team Games Tournament

Desenvolvido por David DeVries e Keith Edwards, seguindo o mesmo percurso de funcionamento do STAD, diferindo na forma como os alunos são avaliados, que no caso do TGT se usa torneios semanais. Os alunos serão redistribuídos em grupos, desta vez homogéneos, e as pontuações obtidas por cada elemento contribui para a pontuação geral da equipa. Os jogos são compostos por questões acerca da matéria em estudo, por vezes colocadas em cartões. Os alunos respondem à vez e são pontuadas as respostas corretas.

Jigsaw II

Desenvolvido a partir do modelo de Aranson, reduz os elementos do grupo para 4 e podem utilizar materiais de apoio habituais da disciplina, o que implica que cada aluno tenha acesso ao conjunto das informações, o que reduz a interdependência entre os elementos do grupo. A introdução de uma estrutura de recompensas, em que a pontuação obtida por cada aluno integra a pontuação global do grupo, retoma assim a interligação entre os elementos do grupo.

Team Accelerated Instruction (TAI)

É um método que combina a instrução individualizada com a aprendizagem cooperativa, para ser utilizado preferencialmente com alunos do 3º ao 6º ano, em especial na matemática.

Durante a aplicação do TAI os elementos do grupo ajudam-se mutuamente na resolução de problemas e no controlo do trabalho dos colegas, com base em folhas-resposta com as soluções dos problemas.

Através do trabalho realizado conjuntamente, os alunos treinam e desenvolvem competências e quando percebem quando estão preparados para um teste de avaliação. A pontuação de cada grupo, de composição heterogénea, obtém-se a partir das contribuições de cada elemento, em função da sua evolução individual e é atribuída uma recompensa aos grupos que atingiram determinado critério de evolução.

Este modelo segue uma rotina em que os alunos e monitores asseguram a resolução das tarefas e permite ao professor lecionar diferentes temas aos vários grupos.

A grande vantagem do TAI é a possibilidade de permitir que os alunos trabalhem em ritmos diferenciados, permitindo que os menos competentes possam abordar as matérias que ainda não dominam devidamente, não impedindo que os mais competentes continuem a sua evolução.

Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC)

É o modelo mais recente e destina-se à promoção do trabalho cooperativo em atividades de leitura e escrita nos 1º e 2º ciclos do ensino básico (Slavin, 1991).

Permite a individualização das aprendizagens de acordo com o nível de competências de cada aluno. Envolve um ciclo regular de atividades constituído por apresentação da matéria pelo professor, treino em grupo, treino individual, pré-avaliação pelos colegas, treino adicional e avaliação individual. O resultado obtido por cada aluno na respetiva avaliação contribui para a pontuação do grupo, a partir da qual é definida a atribuição de recompensas.

Em todos os modelos referidos existem mais semelhanças do que diferenças.

As diferentes atividades de aprendizagem cooperativa têm o objetivo de facilitar e promover a realização pessoal, fazendo com que os membros do grupo se sintam responsabilizados pelo seu sucesso e pelo sucesso dos outros.

Os alunos devem estar motivados para se encorajarem e ajudarem mutuamente de modo a que cada um dê o seu melhor no sentido de todos os colegas do grupo aprenderem. Nos modelos acima referidos, uns referem que o sucesso do grupo funciona como motivação, enquanto outros modelos recorrem a recompensas externas como sistemas de pontos ou as avaliações individuais, havendo por isso modelos que criam maior interdependência que outros.

Relativamente à dimensão do grupo o número mínimo de alunos referido é de quatro, e quase todos os modelos podem ser usados em alunos de qualquer nível de escolaridade, em conteúdos curriculares variados, sendo no entanto uns mais direcionados do que outros, seja no nível de ensino seja na disciplina.

A maioria dos modelos usa grupos heterogêneos, constituídos por elementos de diferentes níveis de competências. No entanto, é reconhecida a possibilidade de todos os elementos do grupo contribuírem para o sucesso coletivo.

Quanto à forma de desenvolver a atividade, cada modelo refere a sua, não sendo unânimes neste ponto.

Estas referências serviram de apoio à aplicação da aprendizagem cooperativa no desenvolvimento deste projeto, não tendo sido adotada uma em específico, mas utilizando um aspeto de cada um, do modo que nos pareceu mais adequado ao tipo de atividade a desenvolver e às características da turma.

3.6. SÍNTESE DO ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A revisão bibliográfica permitiu um enquadramento teórico sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, as dificuldades de aprendizagem no geral e especificamente as dificuldades da leitura e da escrita e ainda sobre a aprendizagem cooperativa, servindo de apoio à implementação deste projeto.

A aprendizagem da leitura e da escrita tem como pilar a linguagem oral, que se aprende naturalmente em contacto com o meio e com indivíduos falantes, sendo referido por vários autores que quanto mais desenvolvida melhores serão as competências de leitura e escrita (Filipe & Condemarin, 1987; Sequeira & Sim-Sim, 1989; Viana et al, 2010). Estas aprendizagens por sua vez já requerem um ensino estruturado e sistemático, podendo ocorrer dificuldades na sua aquisição. Muitos autores estudaram o tema das dificuldades de aprendizagem e foram propostas várias definições, sendo difícil encontrar uma definição aceite por toda a comunidade educativa.

No entanto, uma definição geral, refere dificuldades de aprendizagem como “limitações ou distúrbios nos processos psicológicos básicos do indivíduo, com inteligência normal ou oportunidades educativas suficientes para aprender, mas que não consegue obter sucesso educativo” (Silva, 1993). Mallika Ganapathy e Lankshmi Krishnakumar (2004) acrescentam que interfere com a capacidade de receber, processar, armazenar e recuperar a informação, deixando uma distância entre a capacidade do indivíduo e os resultados obtidos. Esta situação pode prejudicar a aprendizagem da leitura, da escrita, do conhecimento matemático e interferir nas relações sociais, afetando essencialmente a autoestima e a autoconfiança.

Relativamente às dificuldades específicas da aprendizagem da leitura e da escrita, são apontadas a dislexia, disgrafia e disortografia, sobre as quais também se fez uma ligeira abordagem.

A dislexia é uma dificuldade na aprendizagem da leitura (Monedero, 1989), que se manifesta em “dificuldades de distinção ou memorização de letras ou grupos de letras e problemas de ordenação, de ritmo e de estruturação das frases, afetando tanto a leitura como a escrita” (Torres & Fernandez; 2001) e Debrey-Ritzen e Mélékin (cit por Helena Serra, 2001) acrescentam que é uma dificuldade durável experimentada por crianças inteligentes, escolarizadas e sem perturbações sensoriais.

A disgrafia é uma dificuldade de tipo funcional que afeta a qualidade da escrita no que se refere ao traçado da letra e à configuração da escrita (Garcia, 1989; Torres & Fernandes, 2001).

A disortografia refere-se ao conjunto dos erros de escrita, que no entanto, não aparecem na leitura nem na grafia, são erros de perceção visual e/ou auditiva e falhas de atenção, centrando-se na aptidão para transmitir o código linguístico falado ou escrito por meio

dos grafemas correspondentes, respeitando a associação correta entre os fonemas (sons) e os grafemas (letras) (Vidal, 1989).

A revisão bibliográfica permitiu ainda um estudo mais concreto sobre a estratégia de ensino-aprendizagem que é o foco do nosso projeto: a aprendizagem cooperativa.

A aprendizagem cooperativa é descrita como um processo de ensino-aprendizagem em que os alunos são conduzidos a aprenderem uns com os outros (Fontes e freixo, 2004), trabalhando em pares ou pequenos grupos com um objetivo de realizarem determinada tarefa e melhorarem a sua própria aprendizagem (Barbosa, 1997; Johnson & Johnson, 1999).

Esta estratégia foi estudada sob diferentes perspetivas teóricas, mas toda a investigação tem mostrado claramente as vantagens da utilização da aprendizagem cooperativa na realização escolar, quando comparado com outras estruturas de aprendizagem (Johnson & Johnson, 1995; Slavin 1996). Com esta estratégia os alunos menos competentes aprendem com os mais competentes e estes não saem prejudicados, sendo benéfica para ambos (Damon & Phelps, 1989).

As diferentes atividades de aprendizagem cooperativa têm todas o objetivo de facilitar e promover a realização pessoal, fazendo com que os membros do grupo se sintam responsabilizados pelo seu sucesso e pelo dos outros, motivando-se e encorajando-se mutuamente (Fontes & Freixo, 2004).

O contexto da aprendizagem cooperativa favorece a procura de ajuda, aumentando a interação entre os alunos, podendo estes questionar ou explicar livremente as matérias uns aos outros, e aumentando assim as oportunidades para o conhecimento e desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, sendo que os alunos preferem procurar ajuda entre os pares (Nelson-Le Gall, 1992).

Diferentes autores revelaram com os seus estudos que o contexto académico da sala de aula, quando os alunos trabalham em grupos heterogéneos de trabalho cooperativo, pode ser um espaço para a cooperação, para a comunicação, para o desenvolvimento de atitudes democráticas e para a resolução de problemas, pondo em destaque o caráter social da aprendizagem e a capacidade dos alunos para aprenderem melhor através da interação com outros agentes sociais (colegas e professores) (Fontes & Freixo, 2004).

Estes estudos mostraram ainda que a aprendizagem cooperativa favorece o desempenho individual de cada aluno ao nível das atitudes e do desenvolvimento cognitivo, um melhor desempenho global da turma, mostrando-se mais motivados, empenhados, interessados e participativos, progressos nas atitudes democráticas e de cidadania, verificando-se os princípios da teoria construtivista de Vygotsky sobre as potencialidades educativas da ajuda recíproca e da interação entre os alunos, tanto no domínio cognitivo como no domínio das atitudes, em que no final todos os elementos do grupo aumentam o rendimento e a aprendizagem ao mesmo tempo que parecem ter desenvolvido a zona de desenvolvimento proximal - ZDP (Fontes e Freixo, 2004), que Vygotsky define como a diferença entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, conceito onde assenta a aprendizagem cooperativa.

CAPÍTULO III – DESENHO DO PROJETO

CAPÍTULO III – DESENHO DO PROJETO

Dada a natureza deste estudo considerou-se que a metodologia que melhor se adequa a este projeto é a investigação-ação, uma vez que se pretende provocar uma mudança no contexto de sala de aula, sendo o objetivo a melhoria de uma situação/problema inicial.

O problema inicialmente identificado foram as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, situação que começava já a interferir com a motivação e com o investimento nas tarefas, podendo, a curto prazo prejudicar o percurso escolar destes alunos.

Colocou-se a hipótese de que a aprendizagem cooperativa poderia ser uma estratégia promotora do desenvolvimento de competências de leitura e de escrita em alunos com dificuldades de aprendizagem.

Ao utilizar a aprendizagem cooperativa como estratégia de ensino-aprendizagem foi possível observar-se o trabalho desenvolvido pelos alunos e avaliar os seus efeitos no desenvolvimento de competências de leitura e escrita nos alunos com dificuldades de aprendizagens.

Para a recolha de dados que permitiram avaliar essa evolução ao longo do projeto utilizou-se a observação direta naturalista, complementando a avaliação com a análise dos trabalhos escritos dos alunos, os resultados das fichas de avaliação e os registos de aula do professor.

Neste capítulo descreve-se a metodologia de investigação e os instrumentos e técnicas de recolha de dados utilizados neste projeto.

1. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

1.1. INVESTIGAÇÃO - AÇÃO

De acordo com as características e objetivos deste projeto, considera-se que a metodologia que melhor se enquadra é a investigação-ação, por se encontrar em contexto escolar e porque pretende experimentar novos métodos que possam substituir ou complementar os tradicionais, usando outras formas de aprendizagem em vez do estilo unilinear de transmissão de conhecimentos (Cohen & Manion, 1987).

Para estes autores, esta metodologia é a que mais contribui para a melhoria das práticas educativas por aproximar as partes envolvidas na investigação, uma vez que favorece ambientes de diálogo, colaboração e partilha, tendo em conta as opiniões dos sujeitos envolvidos e propicia a objetividade e a capacidade de distanciamento ao estimular a reflexão crítica.

Para Cembranos (1995) o objetivo desta metodologia é a reflexão sobre a ação a partir da mesma, ou seja, consiste na ação transformadora da realidade. Também Brown e McIntyre (1981) referido por Chagas (2005) apresentam a investigação-ação como uma metodologia centrada na prática e na melhoria das estratégias utilizadas, conduzindo a uma melhoria da prática.

De uma forma simplificada, Elliott (1996) e Trilla (1998) caracterizam a investigação-ação como uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças. Desenvolve-se numa espiral de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão, sendo um processo sistemático de aprendizagem orientado para a praxis, exigindo que esta seja submetida à prova, permitindo dar uma justificação a partir do trabalho, mediante uma argumentação desenvolvida, comprovada e cientificamente examinada.

Na área da educação este procedimento faz todo o sentido, uma vez que a intervenção e análise reflexiva é um meio de conduzir à melhoria da situação identificada, sendo, no fundo, aquilo que os professores fazem durante a sua atividade, tentam melhorar a sua prática de forma a dar resposta às necessidades dos seus alunos.

Deste modo, verifica-se que sempre que numa investigação se coloca a possibilidade ou a necessidade, de proceder a mudanças, de intervir na reconstrução de uma

realidade, a Investigação-Ação afirma-se como a metodologia mais apta a favorecer essas mudanças (Sousa, 2005).

Neste projeto observou-se, pela contextualização e descrição da turma, que existia um problema: as dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita, verificada em cerca de um terço dos alunos da turma, número que se considerou preocupante. Por esse motivo propôs-se a implementação da aprendizagem cooperativa como estratégia de ensino-aprendizagem e através da qual se pretende verificar se promove as aprendizagens dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

A investigação-ação, para além de constituir uma metodologia de investigação, impregnada de métodos, critérios e donde acabam por emanar teorias sobre a atividade educativa (Latorre, 2003), é a mais adequada, comparativamente com outras metodologias, uma vez que sendo como um “projeto de ação”, os professores vão adequando as estratégias à medida que analisam as situações.

Com base nestes pressupostos teóricos e na ação concreta nasce o carácter cíclico da investigação-ação, uma vez que, através dela, se gera um processo que vários autores, como Lewin (1946), Kolb (1984), Carr & Kemmis (1988), entre outros, materializaram pela forma de uma espiral ou, como nos diz Latorre (2003) um «vaivém» entre a ação e reflexão, de maneira que ambos estejam integrados e se complementem.

Assim, o investigador desenvolve um plano de ação para resolver a situação/ problema identificado, põe em prática a implementação do plano de forma controlada; durante a ação, vai observando os efeitos através da recolha de informações usando, para tal, diversas técnicas e instrumentos; na fase posterior à ação, analisa de forma reflexiva, através dos elementos recolhidos, sobre os efeitos da ação, no sentido de reconstruir o significado da situação problemática que motivara a investigação e, com base no trabalho realizado, revê o plano traçado e partir para um novo ciclo de investigação-ação.

Esta sequência vai-se repetindo ao longo do estudo, uma vez que o investigador deve explorar e analisar as interações ocorridas durante o processo, fazendo reajustes quando necessário e reavaliar a situação.

Relativamente a esta metodologia de investigação, o estudo de Silva (2013) refere a existência de uma certa ambiguidade relativamente à noção de investigação-ação, porque associa duas práticas algo contraditórias, por um lado a investigação exige algum distanciamento em relação à realidade e um controlo rigoroso dos processos de

produção de conhecimento, por outro a ação que implica um envolvimento nas situações e uma resposta imediata aos problemas.

A metodologia da investigação-ação identifica-se como uma investigação qualitativa/etnográfica por se tratar de processos desenvolvidos em contextos circunscritos, que pretende a explicação e compreensão de um fenómeno. No entanto, a investigação-ação não pretende apenas compreender, mas também mudar. Trata-se, por isso, de dar conta do desenvolvimento de um processo no tempo, o que não cabe no âmbito de uma investigação qualitativa. De facto, a inclusão da temporalidade também não faz parte de outros tipos de investigação, que pressupõem a realidade como a do momento estudado (Silva, 2013).

Sendo um processo de mudança, a investigação-ação exige de todos os intervenientes/sujeitos do processo uma participação muito mais ativa do que a investigação qualitativa (Silva, 2013). Há ainda uma outra distinção fundamental entre a investigação qualitativa e a investigação-ação. Se a primeira tem como ponto de partida um quadro teórico que situa as questões de investigação, a que o investigador pretende dar resposta, a segunda, ao partir de um problema, tem de encontrar, antes do início do trabalho no terreno, uma proposta de solução para esse problema. A relação estabelecida entre o problema e forma de solução tem alguma semelhança com o estabelecimento de hipóteses de investigação (relações entre variáveis) que estão na origem de uma investigação experimental. No caso da investigação-ação por serem orientadoras de ação, podem ser designadas por “hipóteses de ação”. Nesse sentido, pode dizer-se que a investigação-ação tem semelhanças com a investigação experimental, podendo considerar-se como uma experimentação no terreno ou em meio natural (Silva, 2013).

A construção de hipóteses de ação tem como pressuposto ser essa a proposta de solução mais adequada ao problema, situação e contexto, baseando-se não só em fundamentos teóricos, mas também nos conhecimentos profissionais resultantes da experiência dos participantes.

Assim, a metodologia da investigação-ação remete para uma articulação metodológica que ultrapassa as clivagens, habitualmente estabelecidas, entre as diversas abordagens metodológicas (Silva, 2013).

Sendo a investigação-ação influenciada por diversas metodologias, a possibilidade de construir saberes a partir da prática assenta na perspetiva epistemológica de que a diferença entre conhecimento vulgar e conhecimento científico não é de natureza, mas de grau. A referência a esta continuidade entre saber vulgar e científico é assumida desde o início pelos praticantes da investigação-ação, que invocam a posição de Dewey (1925) que, partindo de “casos de experiência reflexiva” apresenta as etapas lógicas do processo de pensamento: “1º encontramos-nos diante de uma dificuldade a resolver; 2º localizamo-la e definimo-la; 3º apresenta-se uma solução possível; 4º raciocinando estabelecemos as bases da solução; 5º continuando a observar e a experimentar, somos levados a aceitar ou rejeitar a solução sugerida, quer dizer, a concluir a favor ou contra”, que vai ao encontro do processo de ação da metodologia, como referido anteriormente (Silva, 2013).

Importa ainda referir as afinidades entre uma prática profissional crítica e refletida, que corresponde a uma atitude de investigação face à prática, e a produção de investigação-ação, que implica a definição de um problema específico e os meios de o solucionar, orientando uma mudança deliberada e uma reflexão sistemática sobre a ação (apoiada numa recolha organizada de dados), que permite uma concetualização/teorização da ação (Cronbach & Suppes, 1969).

Estes autores acrescentam que, nesta forma de pesquisa não se torna necessário seguir procedimentos formais bem definidos, tendo o processo tanta importância como os resultados, dependendo o seu sucesso de uma autocrítica permanente e de uma abertura de espírito articuladas com a exposição das razões que fundamentam as conclusões.

Ao incidir no desenvolvimento de práticas que pretendem constituir uma solução de problemas reais, a investigação-ação constitui um meio insubstituível de produção de saberes práticos ou teorias práticas, como as designou Durkheim (1975). De facto, este autor estabelece uma distinção entre “teorias explicativas” e “teorias práticas” que são de natureza teórica, por serem combinações de ideias e não de ações, mas que não têm por objeto exprimir a natureza de coisas determinadas, mas dirigir a ação.

Na construção de teorias práticas podem diferenciar-se duas etapas interligadas. A primeira implica a recolha de informação que acompanha o desenvolvimento do processo de mudança e corresponde a um processo de avaliação. Esta avaliação,

embora utilize instrumentos idênticos aos da investigação, diferencia-se desta por se tratar de um conhecimento direcionado para a ação.

No caso da investigação-ação podem ser utilizados instrumentos de recolha intencional, como diferentes metodologias de observação e, ainda, entrevistas, questionários etc., sendo também produzidos muitos tipos de documentos, que decorrem do desenvolvimento do processo e terão de ser organizados e analisados. A análise de toda essa documentação constitui a base da avaliação do processo e resultados da ação (Silva, 2013).

No processo de avaliação segue-se uma série de fases desde a avaliação ou caracterização da situação inicial (que permite ajustar o plano de ação, constituindo ainda um termo de referência para situar a sua evolução) avaliação do processo (recolha de informação que acompanha o desenrolar do processo); avaliação final, incidindo sobre os resultados e/ou comparação com a situação inicial.

Esta avaliação vai permitir fundamentar as decisões sobre a ação, adaptando e regulando o processo de mudança; compreender o processo e as mudanças ocorridas – perceber a sua evolução ao longo do tempo, e quais são os seus efeitos (previstos e não previstos); articular prática e teoria – a avaliação do processo permite ainda confrontar a coerência entre as teorias e valores expressos e as práticas realizadas, constituindo um incentivo para aprofundar a pesquisa de contributos teóricos que deem sentido à prática e sirvam de apoio a uma progressiva elaboração teórica (Silva, 2013).

Se a fundamentação teórica e a articulação dos diferentes contributos teóricos se vai construindo durante e a partir da avaliação da prática, a produção teórica situa-se a um outro nível, que ultrapassa a mera descrição do processo e dos efeitos, traduzindo-se por uma representação mais abstrata, sistematizada e teoricamente enquadrada dessa prática que alguns autores designam por modelo de prática, por designar propostas que articulam fundamentos teóricos e as suas implicações para prática educativa. O modelo constitui uma estrutura que representa o funcionamento de uma realidade complexa (Kaplan, 1985).

Os modelos podem ser reformulados ou combinados, desde que seja mantida a coerência da sua estrutura interna.

1.2. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Em qualquer estudo há necessidade de recolher informação que permita obter conhecimento e com ele analisar a evolução da investigação e a execução dos objetivos inicialmente definidos (Coutinho, 2008).

No caso do professor/investigador, como é o nosso projeto, este deve ir recolhendo informação sobre a ação ou intervenção, no sentido de obter um olhar mais distante sobre a realidade observada e possibilitar uma análise reflexiva (Latorre, 2003). Para tal, o investigador pode utilizar um conjunto de técnicas de recolha de dados.

Tendo em conta os objetivos do nosso projeto, a técnica favorecida baseou-se na observação direta, incluindo instrumentos como registos de observação e registos de aula.

Foram ainda utilizados outros instrumentos/ materiais como a análise de documentos, nomeadamente os trabalhos escritos realizados pelos alunos e os resultados das fichas de avaliação, que permitem uma comparação dos desempenhos dos alunos antes da implementação do projeto e no final do projeto.

1.2.1. OBSERVAÇÃO DIRETA NATURALISTA

A observação direta naturalista insere-se nas metodologias qualitativas, que pretendem a compreensão dos fenómenos na sua globalidade e no contexto natural em que ocorrem. Landsheere (1979) citado por Estrela (1994) caracteriza a observação naturalista como a observação do comportamento do indivíduo, nas circunstâncias da sua vida quotidiana.

Esta metodologia permite descrever realidades com o objetivo de compreender os fenómenos. Há uma preocupação com a apreensão de um comportamento ou atitude na situação em que se produziu, sendo a continuidade um dos princípios que possibilita uma observação correta, e pela sua análise poderá obter-se a significação intrínseca dos comportamentos. O observador deve registar tudo o que observa, sem pensar na importância daquele comportamento naquele momento, formar inferências através do

cruzamento de diversas interpretações subjetivas conduzindo assim a uma explicação plausível do comportamento (Estrela, 1994).

Ainda segundo Estrela (1994) a observação implica a delimitação do campo de observação – situações e comportamentos, atividades e tarefas, tempos e espaços de ação, formas e conteúdos de comunicação; a delimitação de unidades de observação – a turma e o tipo de fenómeno; estabelecimento de sequências comportamentais e o contínuo dos comportamentos.

É uma metodologia considerada apropriada para amostras de pequena dimensão em que existe um contacto intenso, e onde se gerou empatia e confiança entre o observador e os observados. O observador está inserido na comunidade e na cultura dos observados e é classificado de observador participante.

A observação participante é uma estratégia muito utilizada pelos professores/ investigadores e consiste na técnica da observação direta, que se aplica nos casos em que o investigador está implicado na participação e pretende compreender determinado fenómeno em profundidade (Coutinho, 2008).

O nosso projeto incidu num contexto real, a turma em que o investigador é professor titular, num determinado tempo e espaço. Ocorreu ao longo do segundo e terceiro período, na sala de aula, com uma dinâmica própria em que os acontecimentos se sucedem de forma única e irrepetível.

No nosso projeto a recolha de dados foi feita por observação direta participante, em ambiente natural onde as situações ocorreram. O professor efetuou registos semanais no decorrer de atividades de leitura e escrita em que se utilizou a aprendizagem cooperativa. As observações foram apresentadas de forma descritiva em registos próprios e os dados analisados de forma contínua e indutiva (anexo H).

1.2.2. OUTROS INSTRUMENTOS

Com base na observação direta foram utilizados outros instrumentos como os registos de aula. Para além destes, ainda foram considerados os trabalhos escritos realizados pelos alunos e os resultados das fichas de avaliação, como forma de obter dados da evolução das aprendizagens dos alunos na aprendizagem da leitura e da escrita.

Os registos de aula foram um dos instrumentos utilizados para recolha de dados. (anexo K). Segundo Coutinho (2008), estes registos constituem uma técnica narrativa muito popular, que serve para recolher observações, reflexões, interpretações, hipóteses e explicações de ocorrências, caracterizam-se pela sua flexibilidade e abertura ao imprevisto e ajudam o investigador a desenvolver o seu pensamento crítico, a mudar os seus valores e a melhorar a sua prática.

De acordo com Lüdke e André (1986), a utilização deste instrumento possibilita ao investigador o levantamento de dados essenciais para uma perceção mais consistente das práticas desenvolvidas, tem como vantagens o facto de permitir chegar mais perto da “perspetiva dos sujeitos” e facultar uma experiência direta que melhor se adapta à verificação das ocorrências. Permite registar comportamentos espontâneos face aos quais os indivíduos não estão muito conscientes, possibilitando um contacto mais direto com a realidade em estudo (Lakatos & Marconi, 1990).

Não sendo um instrumento considerado muito sistemático ou científico, é de grande utilidade uma vez que permite registos ocasionais mas importantes, no momento e no contexto que ocorrem, podendo ser utilizados para criar ou fundamentar inferências que ocorrem durante outros momentos de observação/avaliação (Coutinho, 2008).

A utilização dos trabalhos escritos dos alunos permite determinar e comparar a diferença entre os desempenhos no início e no final do projeto para se proceder à avaliação da consecução dos objetivos ao longo do tempo.

2. PLANO DE AÇÃO

2.1. PARTICIPANTES

Este projeto foi desenvolvido numa turma de segundo ano do primeiro ciclo de escolaridade. O grupo é constituído por vinte e um alunos, dos quais um tem dez anos de idade, frequenta o segundo ano pela segunda vez, está abrangido pelo decreto-Lei 3/2008 e integrado na Unidade de Apoio à Multideficiência, onde é apoiado em Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Os restantes alunos têm sete anos de idade e frequentam o segundo ano pela primeira vez.

Participou ainda neste projeto a professora titular da turma, que é em simultâneo a investigadora neste projeto.

2.2. CALENDARIZAÇÃO

Este projeto foi posto em prática ao longo do segundo e terceiro períodos de aulas, de janeiro a maio, no ano letivo de 2013/1014, tendo sido a primeira sessão de implementação do projeto no dia 08 de janeiro e a última no dia 29 de maio.

As atividades realizadas no âmbito deste projeto decorreram semanalmente, às quintas-feiras no período das 13h30 às 15 horas, em que se desenvolveram tarefas de leitura e escrita na sala de aula, utilizando como estratégia a aprendizagem cooperativa.

As datas de cada sessão, assim como a descrição do plano da atividade encontram-se em anexo (anexo F).

2.3. PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES

Este projeto seguiu a sequência de fases definidas pelos diferentes autores, referentes à metodologia da investigação-ação (referenciados no início deste capítulo).

Desta forma, iniciou-se com a identificação de um problema através da descrição do contexto e caracterização da turma. Verificou-se que cerca de um terço dos alunos, manifestavam dificuldades de aprendizagem, em especial na área curricular de Português, nomeadamente dificuldades na leitura e na escrita. Para melhor caracterizar essas dificuldades, fez-se uma avaliação específica nesta área, analisando-se através da aplicação de testes, a linguagem oral (anexo A), a leitura (anexo B) e a escrita (anexo C)

Identificado o problema: as dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita, uma situação preocupante uma vez que interfere com o sucesso educativo dos alunos; definiram-se os objetivos do projeto de intervenção, a qual se perspetivou, tendo como hipótese de ação a utilização da aprendizagem cooperativa como forma de promover as aprendizagens dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Para uma implementação mais adequada, num primeiro momento recorreu-se à bibliografia existente sobre os modelos de aplicação da aprendizagem cooperativa, de modo a selecionar aquele que melhor se adequa às idades e características destes alunos.

Relativamente ao modelo de aplicação da aprendizagem cooperativa na sala de aula, não se adotou nenhum em particular, mas selecionaram-se os procedimentos de vários, de forma a encontrar a melhor resposta.

Um dos modelos que serviram de referência foi o Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) é referido como o que melhor se destina à promoção do trabalho cooperativo em atividades de leitura e escrita nos 1º e 2º ciclo do ensino básico (Slavin, 1991).

Segundo este modelo o professor explica o conteúdo e a atividade a desenvolver, os alunos resolvem a atividade em grupo e posteriormente treinam individualmente. Quando se sentem preparados, são os alunos que se propõem a realizar a avaliação.

Também o modelo STAD (Student Teams Achievement Division) constitui um referente para a nossa prática, referindo que os conteúdos e a tarefa a desenvolver devem ser apresentados por um modelo adulto (docente), seguido de trabalho em grupo, contando os alunos menos competentes com o apoio e as explicações dos mais competentes; as avaliações são individuais através de testes de conhecimentos, o que reforça a responsabilidade de cada um.

Por último, considerou-se também o modelo TAI (Team Accelerated Instruction). Este segue a mesma linha de funcionamento em que através do trabalho realizado conjuntamente, os alunos treinam e desenvolvem competências e quando percebem quando estão preparados, propõe-se para um teste de avaliação. Este modelo segue uma rotina em que os alunos e monitores asseguram a resolução das tarefas e permite ao professor lecionar diferentes temas aos vários grupos, possibilitando que os alunos trabalhem em ritmos diferenciados, o que permite dar mais tempo aos menos competentes para trabalharem nas matérias que ainda não dominam devidamente, não impedindo que os mais competentes continuem a sua evolução.

Relativamente ao tipo de grupo, serviu de linha orientadora o definido por Johnson e Johnson (1999): grupo cooperativo de base formal, em que a sua constituição é heterogénea, ou seja formada por elementos com diferentes níveis de competências, de longa duração e sempre com a mesma constituição, tendo como principal objetivo contribuir para que os alunos se ajudem mutuamente na realização das tarefas, proporcionando-lhes incentivo para que a progressão do trabalho de grupo seja eficaz e decorra com sucesso, permitindo deste modo que se estabeleçam entre os alunos relações pessoais e de trabalho a longo prazo.

Relativamente ao número de alunos por grupo, O'Donnell e Dansereau citados por Barbosa (1997) sugerem que não seja superior a dois, uma vez que quanto maior for o grupo maior é a probabilidade de formarem subgrupos ou conduzir a uma sobrecarga de informação prejudicial aos alunos com mais dificuldades.

Definidos estes pontos, seguiu-se a implementação do projeto, fase que os diferentes autores definem como ação (Almeida, 2005; Kemmis, 1988; Serrano, 1994.; Trilla, 1998)

Na implementação do nosso projeto a planificação das atividades começou pela distribuição das mesas e dos alunos pela sala.

A sala de aula foi organizada colocando as mesas em forma de “U”, para que os alunos tivessem sempre um colega de cada lado com quem poderiam trabalhar, e de modo que o professor conseguisse visualizar todos os alunos e a forma como funcionavam com o seu par, e disponibilizar ao mesmo tempo um apoio mais individualizado, se necessário.

Organizou-se a disposição dos alunos de modo que cada aluno com dificuldades de aprendizagem estivesse sentado entre um colega com dificuldades de aprendizagem tal como ele e outro colega sem dificuldades. (esboço da distribuição dos alunos em anexo E)

Os pares ou grupos de trabalho foram definidos no início do projeto, assim como os papéis de cada aluno no par/grupo, estabelecendo com um dos elementos a função de tutoria, em que um aluno estava encarregue de ajudar o/os colegas.

Nos dias estipulados para a implementação do projeto o professor apresentou a atividade à turma, de seguida os alunos executaram-na aplicando a estratégia da aprendizagem cooperativa.

As tarefas propostas pretendiam desenvolver competências de leitura e de escrita, como escrita de frases a partir de palavras ou imagens dadas, escrita de pequenos textos, reescrita de um texto lido/ouvido, leitura em voz alta ou a pares. As atividades realizadas ao longo da implementação do projeto encontram-se em anexo (anexo F, G)

A avaliação dos alunos foi individual, através de exercícios escritos ou de leitura em voz alta. Não foram os alunos que se propuseram à avaliação como referem os diferentes modelos que serviram de apoio ao nosso projeto, mas esta foi realizada nos momentos próprios definidos pela dinâmica da escola (avaliação formativa, avaliação intercalar e avaliação sumativa).

Neste projeto não se recorreu a sistemas de pontos ou recompensas externas, como também é referido nos modelos dos autores estudados. No entanto, utilizou-se o reconhecimento individual e do grupo/turma das capacidades de realização das tarefas, o que funcionou como recompensa e forma de satisfação pessoal.

Para a avaliação do projeto procedeu-se à recolha de dados através da observação direta naturalista, por se tratar de um trabalho contínuo com resultados observáveis ao longo do tempo (Silva, 2013). Foram elaboradas tabelas de registo para descrever os comportamentos observados. Os registos foram efetuados semanalmente, no decorrer

das atividades desenvolvidas com a estratégia da aprendizagem cooperativa (anexo H); sendo ainda utilizados registos de aula onde foram apontados comportamentos e ocorrências considerados pertinentes para o desenvolvimento dos nossos objetivos (anexo K).

Para completar a avaliação final do projeto analisaram-se os resultados finais das fichas de avaliação individual (anexo L), avaliou-se a leitura e a escrita de textos (anexo I, J).

2.4. IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO

Na planificação do projeto foram pensadas vinte sessões que decorreriam de janeiro a maio, às quintas-feiras. No entanto três não foram realizadas: uma vez por ter sido feriado, as outras por falta da professora titular.

Nos primeiros registos verificou-se alguma dificuldade em que os alunos conseguissem efetivamente trabalhar em cooperação. Cada aluno mostrava maior preocupação em fazer o seu exercício e em mostrá-lo à professora para o corrigir, enquanto os alunos com maiores dificuldades tentavam copiar pelo colega. Ou o aluno mais competente fazia o exercício e dava-o ao colega para este copiar.

Foi explicado, várias vezes, qual o procedimento que se pretendia: os alunos deveriam fazer o exercício em conjunto, cada aluno devia explicar ao colega o seu processo de raciocínio e a tarefa só estaria concluída quando os dois elementos do grupo tivessem feito a atividade.

Outra dificuldade verificada de início do projeto prendeu-se com a constituição do grupo. Alguns alunos manifestaram dificuldade em se relacionar com os pares selecionados. Ou porque se distraiam mais facilmente com aquele colega ou porque não tinham muita empatia, tendo sido necessário reajustar a constituição dos grupos.

No caso das distrações foi rapidamente resolvido com a simples troca de um elemento do par. No entanto, com dois dos alunos foi mais difícil porque estes não conseguiam trabalhar em cooperação com nenhum dos colegas, acabando por se negar a realizar a tarefa ou executando-a individualmente.

Estes alunos foram experimentando vários grupos, noutros tipos de atividades ou contextos. Nomeadamente, a utilização da aprendizagem cooperativa na expressão plástica, por exemplo na construção de um objeto; jogos e atividades realizados na educação física e no recreio; na biblioteca, nas atividades referentes à semana da leitura e observou-se uma repetição dos comportamentos nas diferentes situações: são alunos que gostam de se destacar do grupo, gostam de falar mais alto, querem que os oiçam quando eles falam, mas nem sempre tomam atenção quando os outros estão a falar; não mostram grande preocupação com as opiniões dos colegas nem aceitam muito bem as suas sugestões; culpabilizam os outros mas não assumem que também participaram na brincadeira que correu mal; não aceitam quando não ganham nos jogos; quando confrontados “amam” e, por vezes, tornam-se agressivos se forem contrariados.

Relativamente a esta questão Minicucci (1997) refere que há indivíduos que não se adaptam a este tipo de estratégia, por questões de temperamento ou por rejeição do grupo, em função da tarefa ou do processo de liderança. Este autor aponta alguns comportamentos que podem ser observados nestes casos, como por exemplo: rejeição da tarefa, rejeição da liderança, agressividade, autoritarismo enquanto líderes, falta de empatia, incapacidade de se perceber a si mesmo ou aos outros e supervalorização do “eu”.

Após algumas sessões de utilização da aprendizagem cooperativa, a maioria dos grupos já funcionava da forma pretendida. Realizaram as tarefas em que era pedido que trabalhassem em cooperação com os pares indicados. No entanto, verificou-se que para além destas sessões todas as atividades passaram a ser realizadas em interajuda, quer com os pares indicados pelo professor quer outros escolhidos pelos próprios alunos, tendo a turma adotado esta estratégia no seu funcionamento quotidiano, estendendo-se assim não só às atividades de leitura e escrita como tinha sido planificado, mas também na resolução de problemas e nos exercícios de cálculo.

Os alunos iam realizando as tarefas propostas e em simultâneo explicando aos colegas, se reparavam que estes se atrasavam na atividade esperavam uns pelos outros para terminarem todos ao mesmo tempo.

Este comportamento parece-nos ter beneficiado a motivação da turma, pois os alunos, todos no geral, passaram a concluir a maioria das tarefas. No início havia alguns alunos que antes de acabarem as fichas arrumavam-nas na capa dizendo que já estava feita e

quando se ia verificar não estava. Outros, perante as dificuldades diziam “não sei, não consigo, não faço” e já começavam a atividade com receio de errar. Durante a aplicação do projeto deixaram de se ouvir estes comentários e, no lugar destes, passou a ouvir-se: “professora eu vou fazer com ele, que ele vai me ajudar” ou “agora já gosto de fazer”, “eu dantes não sabia, agora já sei!”.

Fundamentando este aspeto Webb (1982) escreveu que a procura de ajuda é frequente em pequenos grupos de aprendizagem cooperativa, influenciando positivamente a realização escolar.

Schunk e Hanson (1895) citados por Bessa e Fontaine (2002) referem que nos seus estudos verificaram que crianças com dificuldades de aprendizagem observando os seus pares apresentavam uma melhor realização em termos de aprendizagem, relativamente à observação de um modelo adulto.

Bessa e Fontaine (2002) acrescentam ainda que as atitudes constituem um elemento que medeia a aquisição de conhecimentos e a orientação do comportamento dos sujeitos, em que uma atitude positiva face a um determinado domínio escolar conduz ao interesse e ao investimento do sujeito, enquanto uma atitude negativa leva ao desinteresse ou mesmo evitamento.

Pela observação verificou-se ainda um outro aspeto. Quando os alunos vão ao quadro corrigir um exercício a tendência é levarem consigo o caderno, chegam lá e copiam do caderno para o quadro. Foi pedido aos alunos que não levassem os cadernos mas que resolvessem a atividade no quadro como tinham feito no lugar e que explicassem à turma como tinham pensado. O que se notou foi uma maior clareza no raciocínio e no discurso, permitindo ao aluno uma aprendizagem mais consolidada e uma maior compreensão por parte dos colegas.

No início quando a professora perguntava ao aluno como tinha chegado aquele resultado a resposta mais comum era “pensei pela cabeça”, escrevia a resposta mas não conseguia explicar como tinha lá chegado. Sabia resolver o exercício mas não o sabia explicar. No final do projeto os alunos conseguiam de forma clara e objetiva, o seu raciocínio.

Por exemplo, para referir palavras da mesma família, no início do ano letivo a maioria dos alunos não conhecia algumas palavras como por exemplo “esverdeado”, mas no

final já sabiam que a palavra era parecida com “verde” então estavam relacionadas e ainda referiram outras como “amarelado, avermelhado, arroxeadado...”

Numa atividade de escrita de texto coletivo um aluno sugeriu que se escrevesse “o duende visualizou o gigante” e explicou aos colegas, com estas palavras: “visualizar quer dizer o mesmo que ver e como é uma palavra diferente o texto fica mais bonito”. Sendo recorrente que quando algum aluno aprendia uma palavra nova em casa gostava de dizer aos colegas que tinha aprendido aquela palavra, dava alguns sinónimos para explicar o seu significado e até inventavam frases em que pudessem usar essa palavra.

Também na Matemática se verificou situações de melhoria ao nível do raciocínio e da expressão. Por exemplo, após a implementação do projeto, os alunos explicavam aos colegas que para representar $\frac{2}{5}$, dividiam a unidade em cinco bocadinhos e pintavam dois. Ou na divisão, que “ $12:2=6$ porque o 12 aparece na tabuada do 2 quando multiplicamos o 2 por 6 “.

De acordo com o observado Minicucci refere que que uma criança raciocina com mais lógica quando discute com os outros em reciprocidade, apontando a utilização deste termo para Piaget que chamava de reciprocidade a capacidade de compreender os pontos de vista dos outros e adaptar sua participação.

Relativamente ao desenvolvimento da leitura observou-se que os alunos leem com maior fluência textos maiores e mais complexos e adquiriram mais vocabulário. Na avaliação inicial observava-se que os alunos não conseguiam realizar o processo de antecipação na leitura e liam a palavra da forma que estava escrita sem entoação correta (exemplo “fatia” liam “fátia” ou “calado” liam “cálado”) e não conseguiam entender o que liam perguntando “o que é?”. Neste momento leem com a entoação correta e até conseguem descobrir o significado de palavras novas por associação de ideias.

Na escrita as frases tornaram-se mais complexas, com mais de uma ação e com ideia diferentes. Por exemplo “ A mota é do pai” passou para “ O pai leva a mãe na mota amarela para ir às compras”. Escrevem ainda com alguns erros ortográficos, mas que conseguem detetar e corrigir numa segunda leitura (anexo J).

Pelas fichas de avaliação comprovou-se a melhoria nos resultados obtidos (anexo L), concluindo-se desta forma que o objetivo da implementação deste projeto foi alcançado.

Verificou-se ainda que a aprendizagem cooperativa constitui uma estratégia benéfica para o bom funcionamento da sala de aula, proporcionando momentos de aprendizagem em conjunto os alunos tornaram-se mais autónomos, mais confiantes e desenvolveram as competências académicas relativas à leitura e escrita.

Foi ainda possível observar, relativamente aos comportamentos, algumas alterações significativas para o desenvolvimento dos alunos. Observou-se um aluno que interagia pouco ou quase nada com os pares, quer na sala de aula, quer nos intervalos, que escondia os seus trabalhos ou os riscava sempre que podia, não queria ler em voz alta ou ir ao quadro, não sabia o nome de todos os colegas e brincava sozinho nos recreios. A partir da utilização da estratégia cooperativa na sala de aula começou a intervir nas brincadeiras passando a ser procurado pelos colegas, começou a solicitar ajuda quando necessitava e ficou mais participativo nas atividades da sala de aula, participando oralmente, voluntariando-se para ler em voz alta ou para ir ao quadro.

Acrescenta-se que a utilização da aprendizagem cooperativa como estratégia de sala de aula possibilitou ao professor alguma disponibilidade para apoiar individualmente os alunos que manifestassem maiores dificuldades.

Com todas estas observações considera-se que a aprendizagem cooperativa constitui uma estratégia benéfica para o funcionamento da sala de aula e funciona como incentivo e estímulo ao desenvolvimento de aprendizagens escolares, contrariando também a situação de desmotivação e desinteresse que já se anunciava no início do ano letivo nesta turma em que se implementou o projeto, que suscitava já uma preocupação ao professor, motivo que o conduziu a implementar uma alteração que mudasse o problema inicial.

CAPÍTULO IV - Avaliação final

CAPÍTULO IV - AVALIAÇÃO FINAL

Os alunos desta turma apresentavam no início do projeto, diferentes ritmos de trabalho e capacidades muito diferentes, destacando-se dois grupos distintos. Pela avaliação inicial (anexo D) verificaram-se dificuldades na oralidade, na leitura e na escrita. Nomeadamente um vocabulário reduzido que afeta a compreensão da leitura e a expressão oral. Uma leitura silabada, sem ritmo e com entoação incorreta não permitia a apreensão do sentido global do texto. Tendo em consideração que ler é retirar significado do material escrito (Viana, 2010), estes alunos não fazem uma leitura correta. Na escrita verificavam-se erros de ortografia e sintaxe, frases curtas com uma só ação e com pouca riqueza de ideias (anexo C).

Devido às dificuldades apresentadas, os alunos solicitavam constantemente o apoio do professor, sendo pouco autónomos na realização das tarefas e conseqüentemente mais demorados na sua execução. Começando já a verificar-se alguma desmotivação e desinteresse por parte destes alunos, que por vezes diziam que já tinham concluído a atividade mas que se ia verificar que ainda não estava resolvida, e verbalizavam com frequência que não sabiam e não queriam fazer o exercício proposto.

Por outro lado, os alunos da turma que não manifestavam dificuldades, rapidamente concluíam as tarefas proposta e solicitavam mais trabalho.

Esta situação, além de sobrecarregar a atividade do docente, permitia que alguns alunos não estivessem a realizar qualquer atividade, o que originava alguma agitação e barulho, perturbando assim o normal funcionamento da aula.

A implementação da aprendizagem cooperativa na sala de aula, em que os alunos com dificuldades de aprendizagem trabalharam em cooperação com os colegas sem dificuldades, permitiu a aquisição de conhecimentos e, por consequência, promoveu o aumento da motivação, do interesse e do investimento na tarefa, facilitando não só o desenvolvimento de competências nos alunos com dificuldades de aprendizagem, mas da turma em geral.

Os alunos desenvolveram uma leitura mais fluente, uma escrita mais correta, com maior riqueza de ideias e de vocabulário.

Para comprovar esta evolução utilizaram-se os resultados das fichas de avaliação na disciplina de Português.

No espaço de tempo em que se desenvolveu o projeto, observa-se em todos os alunos que constituem a turma, um aumento progressivo das classificações.

O seguinte gráfico mostra essa evolução, em que a maioria dos alunos foi melhorando as classificações, de forma progressiva, e na última ficha de avaliação todos os alunos melhoraram os seus resultados, sendo que apenas três obtiveram classificação abaixo dos 50% e os alunos com notas mais altas se mantiveram praticamente nos mesmos valores.

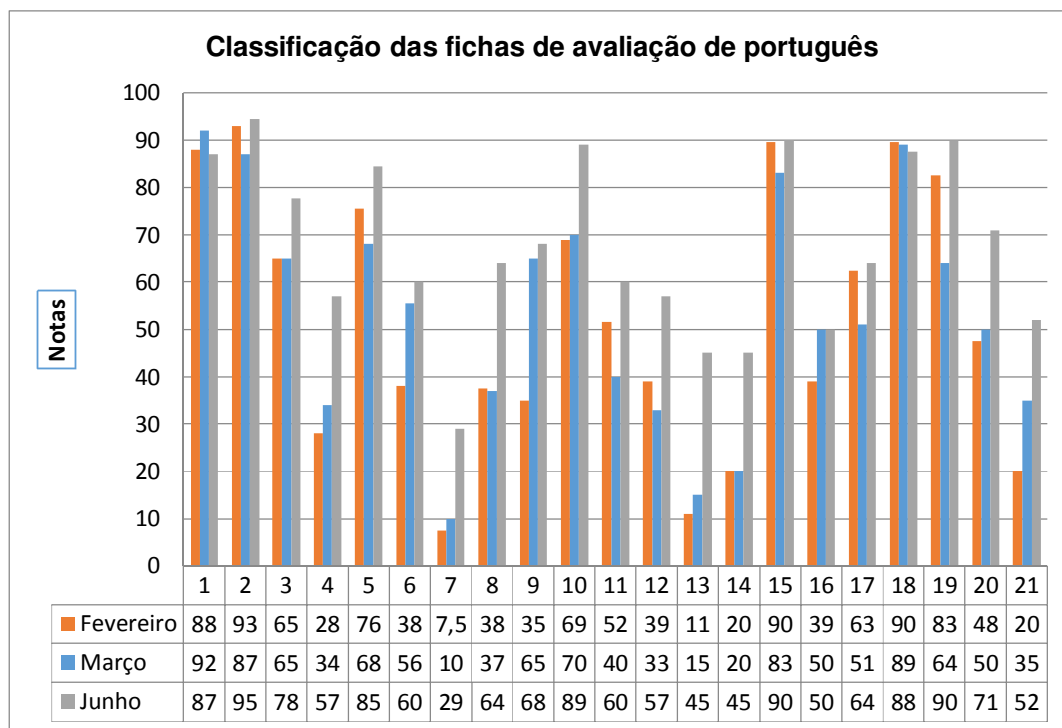


FIGURA 4– GRÁFICO REFERENTE AOS RESULTADOS DAS FICHAS DE AVALIAÇÃO DE PORTUGUÊS, 2º E 3º PERÍODOS

Para avaliar o projeto calcularam-se as médias das notas das fichas de avaliação do 1º período e compararam-se às médias obtidas no 2º/3º período em conjunto.

Verificou-se que os alunos com médias altas mantiveram o mesmo nível, logo não foram prejudicados e os alunos com níveis mais baixos subiram as médias, ainda que nem todos tenham alcançado resultados positivos. Esta situação está representada no gráfico que se segue.

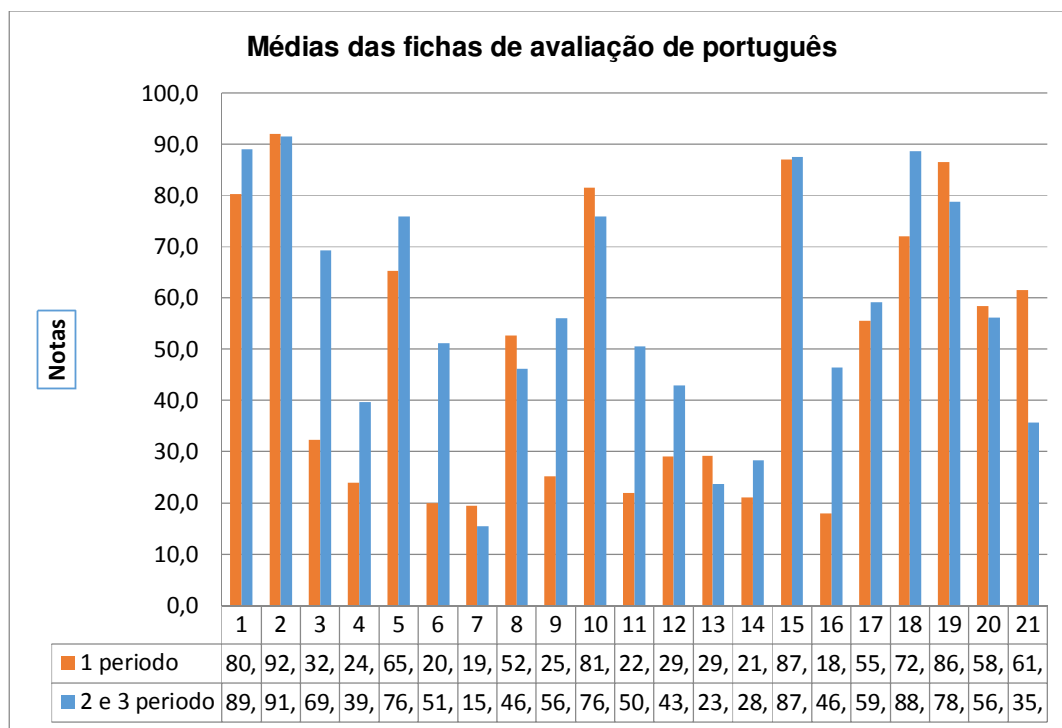


FIGURA 5 – GRÁFICO REFERENTE ÀS MÉDIAS DAS FICHAS DE AVALIAÇÃO DE PORTUGUÊS, 1º E 2º/3º PERÍODOS

A avaliação não se baseia apenas nos resultados das fichas de avaliação que poderão ser influenciados pelo nervosismo e insegurança próprios destas situações. Para complementar esta avaliação observaram-se as produções escritas dos alunos, onde se verifica uma melhoria ao nível da riqueza de ideias e de vocabulário e a escrita de frases mais complexas (anexo J).

Os alunos já conseguem explicar as suas ideias com clareza e correção ortográfica e de sintaxe, como mostra a imagem seguinte, referente a um pequeno texto escrito por um dos alunos que manifestava dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita.

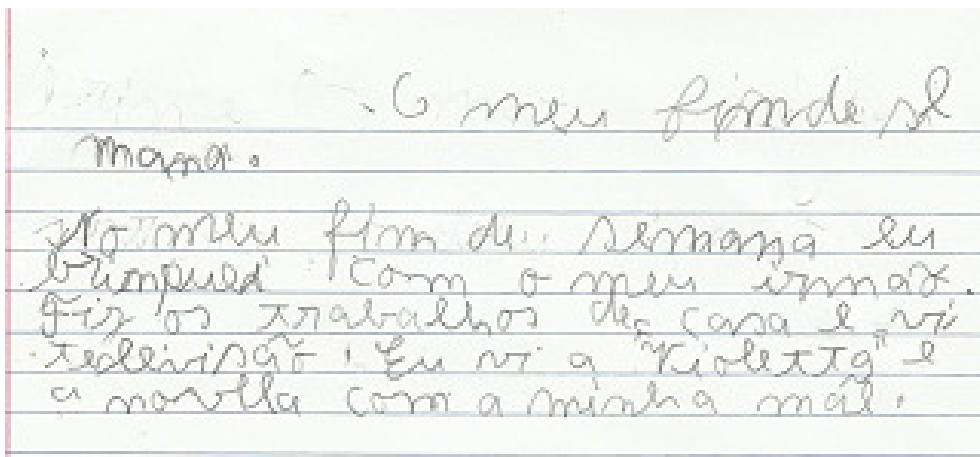


FIGURA 6 - PRODUÇÃO ESCRITA DO ALUNO

Para a avaliação do nosso projeto utilizou-se ainda os instrumentos aplicados no início do projeto para a avaliação da linguagem oral, uma vez que, como referem os diferentes autores estudados, existem uma correlação entre o desempenho linguístico da criança e a sua capacidade em desenvolver a aprendizagem da leitura e da escrita.

Nos gráficos seguintes comparam-se as percentagens obtidas na avaliação inicial com os resultados da avaliação final para se poder concluir acerca da evolução dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Relativamente à nomeação verbal a melhoria dos resultados obtidos no final do projeto estende-se a todos os alunos avaliados, o que significa que em interação com os pares os alunos conseguiram adquirir mais vocabulário.

O gráfico seguinte refere-se à evolução dos resultados.

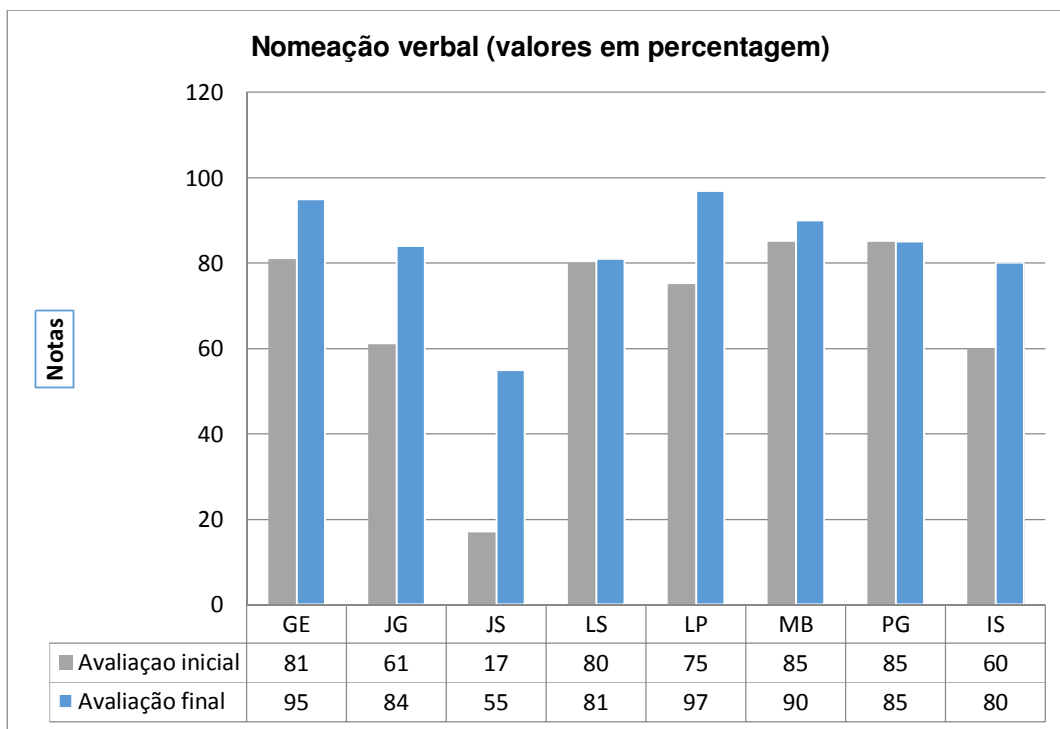


FIGURA 7 - NOMEAÇÃO VERBAL (VALORES EM PERCENTAGEM)

Quanto à definição verbal verifica-se um aumento significativo na maioria dos resultados dos alunos avaliados, o que significa que os alunos conseguem expressar-se com melhor clareza, uma vez que este teste pretende avaliar a capacidade do aluno referir características relevantes de um objeto/conceito. Como refere Minicucci (1997) as crianças tendem a organizar o seu pensamento quando discute as suas ideias com os outros e desta forma desenvolver a capacidade de expressão.

O gráfico seguinte espelha o que foi aqui referido.

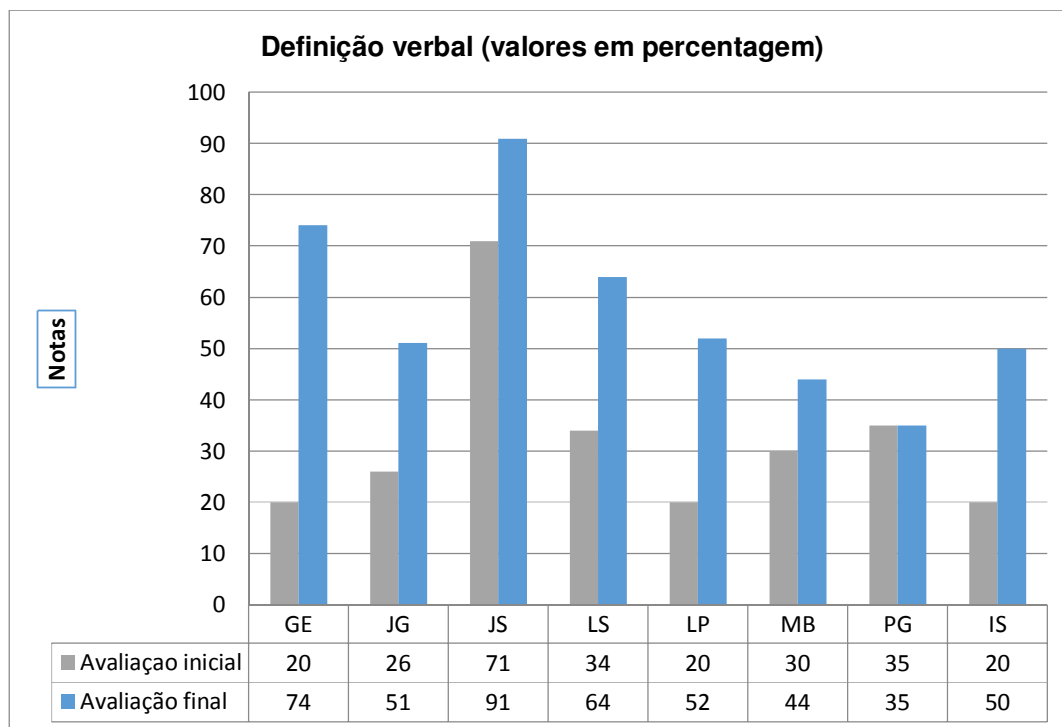


FIGURA 8 - DEFINIÇÃO VERBAL (VALORES EM PERCENTAGEM)

Conforme se tem visto neste subteste, o mesmo acontece com os subtestes seguintes – compreensão de estruturas complexas e completamento de frases; em que os alunos revelaram uma evolução positiva relativamente à avaliação inicial. Uma vez que houve evolução relativamente à compreensão e uso do vocabulário é natural que consigam realizar estes subtestes mais facilmente, tendo interiorizado algumas regras de sintaxe avaliadas nestes subtestes.

Pelo gráfico observa-se um aumento nas percentagens obtidas, para todos os alunos avaliados.

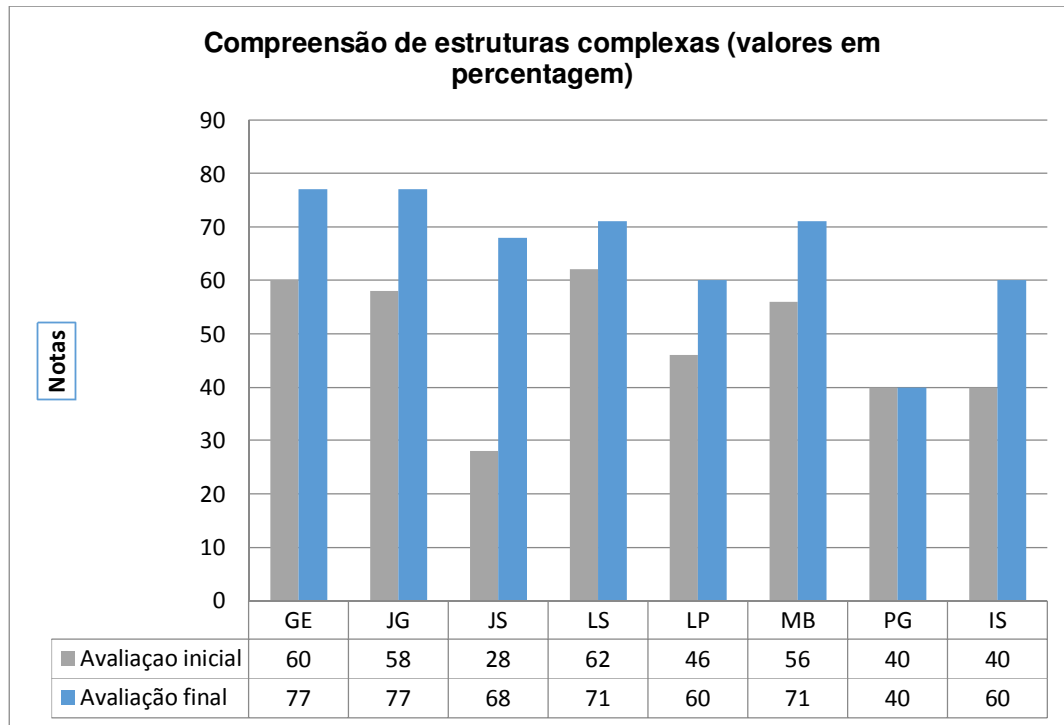


FIGURA 9 - COMPREENSÃO DE ESTRUTURAS COMPLEXAS (VALORES EM PERCENTAGEM)

Mais uma vez se observa evolução nos resultados obtidos na avaliação dos subtestes de linguagem oral.

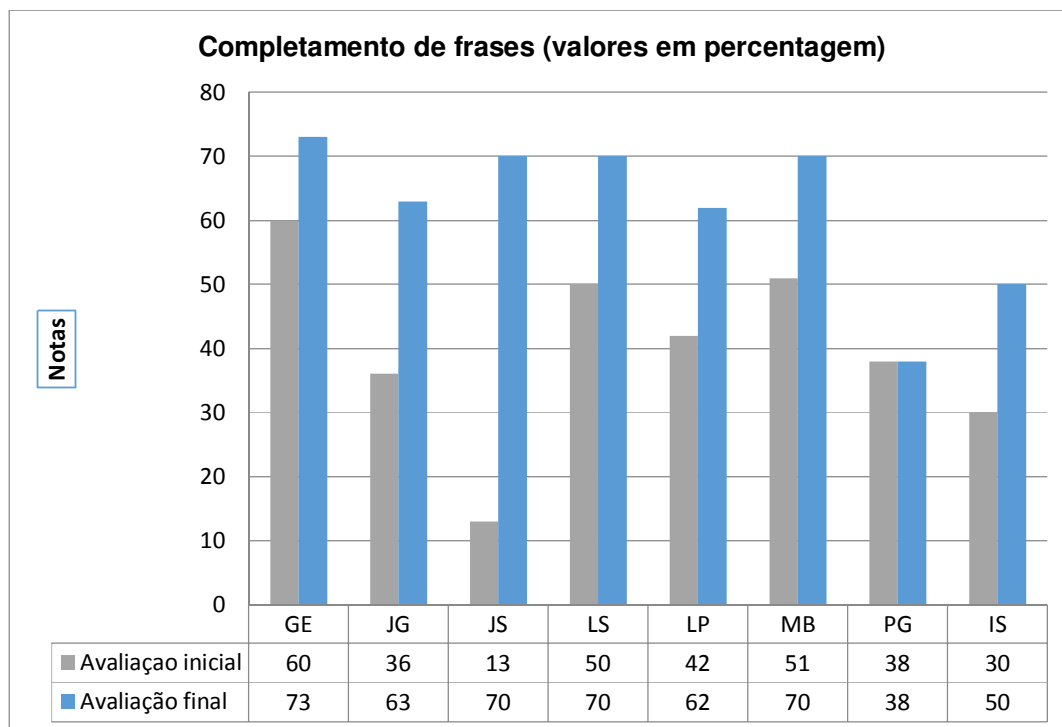


FIGURA 10 - COMPLETAMENTO DE FRASES (VALORES EM PERCENTAGEM)

A evolução verificada é fundamentada por Cunha (1973), que refere que a aprendizagem cooperativa, sendo rica em interação, estimula os bons alunos ao transmitirem os seus conhecimentos, por tomarem consciência dos temas tratados e os mais fracos recebem a atenção que necessitam no momento preciso.

Webb (1982) referia que a procura de ajuda ocorre frequentemente em pequenos grupos de aprendizagem cooperativa e a frequência dessas interações está relacionada positivamente com a realização escolar.

Neste sentido Le-Gall (1992) refere que o contexto da aprendizagem cooperativa favorece a procura de ajuda entre os pares, podendo estes explicar ou questionar as matérias livremente uns aos outros, aumentando as oportunidades para o conhecimento e desenvolvimento de estratégias de aprendizagem.

Niza et al (1997), também indicam que a ajuda dos pares durante a produção de textos é mais importante e mais eficaz para a aprendizagem da escrita do que as correções feitas pelos professores.

De acordo com Bessa e Fontaine (2002) a aprendizagem cooperativa desperta um conjunto de processos internos que operam apenas quando os alunos estão em interação com os outros e que, uma vez interiorizados, esses processos fazem parte do desenvolvimento independente do aluno.

A estrutura cooperativa, dado que promove as interações entre os indivíduos e proporciona a procura de ajuda entre os pares, pode proteger os sujeitos das avaliações negativas dos colegas, ao mesmo tempo que reduz a ansiedade associada à procura de ajuda (Bessa & Fontaine, 2002), permitindo deste modo um maior investimento na tarefa, proporcionando assim uma melhor aprendizagem.

Verificou-se ainda, durante a intervenção dos alunos na sala de aula, que estes adquiriram uma maior capacidade de explicitar o seu raciocínio e de expressar as suas ideias. Pensa-se que esta capacidade foi adquirida por terem de organizar o pensamento e o discurso sempre que explicavam os exercícios aos colegas. Este pensamento é fundamentado por Minicucci (1997) quando diz que a criança quando intercambia em grupo as suas ideias com os seus pares, tende a organizar de maneira operatória o seu próprio pensamento, acrescentando que uma criança raciocina com mais lógica quando discute com os outros, porque adquire consciência de pontos de vista diferentes do seu.

Para além da melhoria das aprendizagens académicas foi ainda possível observar benefícios ao nível das competências pessoais e sociais.

Esta estratégia foi tão bem aceite que a turma a adotou não só para os exercícios de leitura e escrita em que se pedia que trabalhassem em conjunto, mas para a generalidade das atividades; sempre que concluíam as suas tarefas os alunos disponibilizavam-se para ajudar os colegas. Até os alunos com dificuldades de aprendizagem, ao conseguirem realizar e concluir as suas tarefas se prontificavam automaticamente a ajudar os colegas. Notou-se uma maior confiança e motivação para as aprendizagens escolares.

Entre as habilidades sociais próprias do trabalho em grupos reduzidos podemos citar as seguintes: escutar com atenção os colegas, usar um tom de voz suave, respeitar a vez de falar, perguntar com correção, ajudar os colegas, acabar as tarefas, estar atento, pedir ajuda com correção, partilhar coisas e pedir ideias, controlar o tempo de trabalho (Sanchez-Cano e cols, 2011).

Segundo estas orientações, verificou-se que a turma desenvolveu estas habilidades sociais, uma vez que conseguem manter a atenção por períodos mais prolongados, permanecem mais tempo na tarefa até à sua conclusão, e observa-se menos barulho na sala de aula apesar de os alunos estarem em permanente diálogo durante a realização das tarefas.

Além disso, a aprendizagem cooperativa permite ainda mudanças ao nível do papel do professor, como referem Butler e Neuman (1995). O professor deixa de exercer o papel de controlo e normatividade sobre o trabalho dos alunos, passando a ser um recurso da aprendizagem, favorecendo assim o desenvolvimento individual de todos os elementos do grupo.

Quanto mais alunos consigam trabalhar autonomamente, autorregulando a sua própria aprendizagem, mais o professor se poderá dedicar aos alunos que mais precisem do seu apoio. Como apontam Sanchez-Cano e cols (2011), numa estrutura cooperativa o professor não é o único recurso para ensinar os alunos, ele compartilha a responsabilidade com os alunos, que se ensinam uns aos outros.

A aprendizagem cooperativa enquanto estratégia facilitadora das aprendizagens, revelou-se benéfica não só para os alunos com dificuldades de aprendizagem mas também para o grupo/turma considerado.

Capítulo v - Conclusão

CAPÍTULO V - CONCLUSÃO

Este projeto constitui o trabalho final do curso de mestrado em educação especial e insere-se nas orientações de uma investigação-ação.

De acordo com esta metodologia, o projeto deve seguir uma sequência de fases pré-definidas: identificação do problema, definição dos objetivos e formulação da hipótese, implementação do projeto ou ação e avaliação/reflexão.

Deste modo, foi identificado como problema as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. A leitura e a escrita são as aprendizagens a privilegiar nos primeiros anos de escolaridade, uma vez que interferem com todo o percurso escolar e vão condicionar todas as aprendizagens, por serem competências que estão na base de todas as outras disciplinas (Lopes et al, 2004).

Ao experimentar episódios de insucesso, os alunos naturalmente, perdem o interesse pela escola e pelas aprendizagens escolares, desinvestindo nas tarefas e reforçando assim a situação de insucesso.

Definido o problema, o objetivo deste projeto é introduzir uma mudança que o resolva: promover a aprendizagem da leitura e da escrita e assim prevenir o insucesso escolar.

Neste sentido formulou-se uma hipótese: a aprendizagem cooperativa como estratégia facilitadora do desenvolvimento de competências da leitura e da escrita, promovendo a aprendizagem de alunos com dificuldades de aprendizagem.

De acordo com Johnson e Johnson (1994), a aprendizagem cooperativa permite que os alunos desenvolvam competências que proporcionam benefícios ao nível da realização escolar, do desenvolvimento pessoal e do bem-estar psicossocial. É uma metodologia que se apoia na ação e na influência dos grupos sobre os indivíduos, promovendo atitudes mais positivas relativamente às matérias em estudo e à aprendizagem, referindo que os resultados são positivos para cada um e para todo o grupo.

Num ambiente em que os alunos se sentem mais descontraídos e mais motivados, em interação com os pares, tomam uma atitude diferente em relação às atividades e à aprendizagem, sendo que uma atitude positiva acerca de um determinado domínio escolar leva ao interesse e ao investimento do sujeito, enquanto uma atitude negativa conduz ao seu desinteresse e mesmo ao evitamento (Bessa & Fontaine, 2002).

Bessa e Fontaine (2002) acrescentam ainda que a aprendizagem cooperativa é uma estratégia que proporciona que os alunos desenvolvam competências para além do domínio da reprodução de conteúdos curriculares expostos pelo docente, permitindo ainda o desenvolvimento de competências como o espírito crítico e o respeito pelas diferenças.

Fontes e Freixo, neste sentido, dizem que a aprendizagem cooperativa alarga o campo das experiências educativas e permite a construção de conhecimentos tendo por base o princípio “aprender a aprender”, conceito que já tinha sido apresentado por Cunha (1973)

Através do nosso projeto observou-se que os alunos, a trabalharem de forma cooperativa em grupos de dois ou três elementos conseguiram desenvolver a expressão oral, a leitura e escrita.

Pela avaliação realizada no final do projeto verifica-se que os alunos desenvolveram um discurso mais claro para expressar o seu raciocínio; leem textos maiores e mais complexos, com maior fluidez; escrevem frases mais complexas (com mais de uma ação) e usam um vocabulário mais variado.

Isto acontece porque ao trabalharem em cooperação os alunos discutem as suas ideias, o que os conduz a uma organização do pensamento e do discurso (Minucucci, 1997).

Para além da melhoria dos resultados académicos, observou-se que os alunos também adquiriram competências pessoais e sociais. Mostram-se mais confiantes e motivados perante as atividades, fator que intervém na melhoria dos desempenhos escolares (Minucucci, 1997). Notou-se ainda uma maior aceitação das dificuldades dos outros, percebendo que cada um tem o seu ritmo e que com ajuda todos conseguem realizar e concluir as tarefas.

Acrescenta-se ainda que a turma adotou esta estratégia no funcionamento quotidiano, alargando a utilização da aprendizagem cooperativa a todas as atividades, o que nos permite inferir a sua pertinência e adequação no processo de aprendizagem destes alunos.

No entanto, constatou-se que um número reduzido de alunos teve muita dificuldade em adaptar-se a este tipo de estratégia de ensino-aprendizagem, recusando-se a realizar as tarefas ou realizando-as individualmente. Na tentativa de estimular comportamentos

de cooperação, foram experimentadas diferentes abordagens, como alterações da constituição do grupo, diversificação do tipo de atividades em diferentes contextos, no entanto, com estes alunos não se obtiveram resultados satisfatórios, continuando a repetir os mesmos comportamentos.

Nessa medida, e perante as dificuldades encontradas nesta turma, na utilização por parte de alguns alunos da aprendizagem cooperativa, será importante, no futuro, procurar compreender as razões que justificam tal situação e identificar processos que facilitem a adesão e o interesse por este tipo de aprendizagem, em todos os alunos.

Referências bibliográficas

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Allal, L.; Cardinet, J.; Perrenoud, P. (1985). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne: Peter Lang, 4ªed.

Alliende, Felipe; Condemarin, Mabel (1987). *Leitura. Teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes médicas.

Arends, Richard (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Bessa, Nuno; Fontaine, Anne-Marie (2002). *Cooperar para aprender. Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Coleção práticas pedagógicas. Porto: ASA.

Buescu, Helena C. et al (2012). *Metas Curriculares de Português e Matemática – 1º ciclo*. Porto: Porto.

Carvalho, Anabela de Oliveira (2010). Teste de avaliação de fluência e precisão de leitura. O Rei. Vila Nova de Gaia: Edipsico.

Cohen, L.; Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. London: Routledge.

Contente, Madalena (1995). *A leitura e a escrita. Estratégias de ensino para todas as disciplinas. Ensinar a aprender*. Lisboa: Presença.

Correia, Luis de Miranda (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas. Contributos para uma definição portuguesa*. Secretaria Regional de educação e cultura. Porto: Porto.

Cruz, Vitor (1999). Dificuldades de aprendizagem – fundamentos. Coleção Educação Especial. Porto: Porto.

Cruz, Vitor; Fonseca, Vitor (2002). Educação cognitiva e aprendizagem. Coleção Educação Especial. Porto: Porto.

Cunha, M.A.; Versianini (1973). Didática fundamentada na Teoria de Piaget. A nova metodologia que veio revolucionar o ensino. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense.

Esteves, A. J. (1986). A investigação-ação. In Silva, A.S. e Pinto, J.M. Metodologias das Ciências Sociais. Porto: Afrontamento.

Estrela, Albano (1994). Teoria e Prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Fachada, M. Odete (2005). *Psicologia das relações interpessoais*. Lisboa: Rumo.

Fontes, Alice; Freixo, Ondina (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.

Fonseca, Vítor da (1980). *Contributo para a dissecação do conceito de dislexia*. Tópico 4. Lisboa: Centro de investigação da educação especial.

Ganapathy, Mallika; Krishnakumar, Lankshmi (2004). Learning Disability in Puri, M e Abraham, G.. Handbook of Inclusive Education for Educators, Administrators and Planers. New Delhi: Sage Publications. India. (pp 115- 148)

Goleman, Daniel (1995). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates.

Hennigh, Katheleen Anne (2003). *Comprender a dislexia*. Coleção e Educação e Diversidade. Porto: Porto.

Lakatos, E. M.; Marconi, M. A. (1990). *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas.

Lopes, João A.; Velasquez, M. Gabriela; Fernandes, Paulo P.; Bártolo, Vítor N. (2004). *Aprendizagem, ensino e dificuldades na escrita*. Coleção Nova Era. Quarteto.

Mercer, Cecil D. (1991). *Dificultades de aprendizaje – origen y diagnóstico*. Barcelona: Ediciones ceac.

Minicucci, Agostinho (1997). *Dinâmicas de grupos, dinâmicas e sistemas*. São Paulo: Atlas, S.A.

Monedero, Carmelo (1989). *Dificultades de aprendizaje escolar. Una perspectiva neuropsicológica*. Madrid: Ediciones Pirámide, S.A.

Niza, Sergio, et al (1998). *Criar o gosto pela escrita. Formação de professores*. Lisboa: Ministério da educação, Departamento da educação básica.

Paín, Sara (1992). *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, Philippe (2007). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Quivy, R.; Campenhout, L.V. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 2ª ed.

Raposo, Nicolau Vasconcelos; Bidarra, Maria da Graça; Festas, Maria Isabel (1998). *Dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Rosa, Clarisse; Niza, Ivone; Santana, Inácia; Soares, Júlia; Martins, Margarida Alves; Neves, Manuela Castro (1998). *Criar o gosto pela escrita. Formação de professores*. Lisboa: Ministério da educação.

Ross, Alan O. (1979). *Aspetos psicológicos dos distúrbios da aprendizagem e dificuldades na leitura*. São Paulo: Editora McGraw-Hill do Brasil.

Sequeira, Fátima; Sim-Sim, Inês (1989). *Maturidade Linguística*. Braga: Universidade do Minho.

Silva, Filomena Teles Grilo Teixeira (2004). *Lado a lado – experiências com a dislexia*. Coleção Educação Hoje. Lisboa: Texto.

Silva, Isabel Lopes (2013). *Investigar a prática. Perspetivas da investigação ação*. In *Entre a teoria, os dados e o conhecimento*. Setúbal: ESE. IPS.

Silva, Rebelo (1993). Dificuldades de leitura e de escrita em alunos do ensino básico. Rio Tinto: Edições ASA. (pp 70-94)

Sim-Sim, Inês (1997). Avaliação da linguagem oral. Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sim-Sim, Inês (2001). A formação para o ensino da leitura in A formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico. Cadernos de Formação de Professores nº2, 2001. pp51-64. Porto: Porto Editora.

Scolaro, Angelo (2009). Dificuldades de leitura e escrita e relação com o desenvolvimento psicomotor. In ÁGORA : revista de divulgação científica. v. 16, n. 2(A), Número Especial: I Seminário Integrado de Pesquisa e Extensão Universitária.

Sousa, A.B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sprinthall, Norman; Sprinthall, Richard (1993). *Psicologia educacional- Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.

Torres, Rosa Maria Rivas; Fernández, Pilar (2001). *Dislêxia, disortografia, disgrafia*. Lisboa: McGraw Hill.

Viana, Fernanda Leopoldina; Ribeiro, Iolanda da Silva; Fernandes, Ilda; Ferreira, Albertina; Leitão, Catarina; Gomes, Susana; Mendonça, Soraria; Pereira, Lúcia (2010). *O ensino da compreensão leitora*. Coimbra: Almedina.

Investigação-Ação, consultado em:

<http://people.bath.ac.uk/edsajw/bk93/8wc90.pdf>,

www.educ.fc.ul.pt/docentes/jfmatos/.../ucp/investigacao%20acao.pp

www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n6/n6a09.pdf

analoucao.wordpress.com/.../entre-a-teoria-os-dados-e-o-conhecimento-i.

nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/.../cap3.pdf

<https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/60/33>

Dislexia, consultado em:

www.cenfim.pt/apresenta/2008/semina_dislexia_HSerra.pps

www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=14562&langid=1

<http://www.educ.fc.ul.pt/icm/icm2000/icm32/dislexia/index.htm>

ANEXOS

ANEXO A - TESTE DE AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM ORAL (INÊS SIM-SIM)

Subteste de nomeação verbal

1. Registo	
Nome do aluno:	
Data da observação:	
Idade:	Ano de escolaridade:

2. Cotação máxima: 70 pontos		
Categorias de resposta	Pontuação	Exemplo
atribuição de rótulo correto	2 pontos	vaca
designação de um atributo classificativo	1	dá leite
não resposta ou resposta errada	0	-----

Instruções: Dizer à criança: Ouve com atenção. Vou mostrar-te imagens e tu tens de dizer o nome de cada uma.

Itens	Respostas	Observações	Cotação
1- açúcar			
2- águia			
3- ave			
4- baleia			
5- canguru			
6- cara			
7- cenoura			
8- círculo			
9- cotovelo			
10- dentista			
11- floresta			
12- globo			
13- golfinho			
14- hortaliça			
15- ilha			
16- joelho			
17- lagarto			
18- maçã			
19- ombro			
20- pescador			
21- pescoço			
22- pinguim			
23- praia			

24- professor			
25- pulso			
26- rio			
27- vinho			
28- colorir			
29- descansar			
30- descascar			
31- despejar			
32- empurrar			
33- medir			
34- mergulhar			
35- pegar			
		total	

Subteste de definição verbal

3. Registo	
Nome do aluno:	
Data da observação:	
Idade:	Ano de escolaridade:

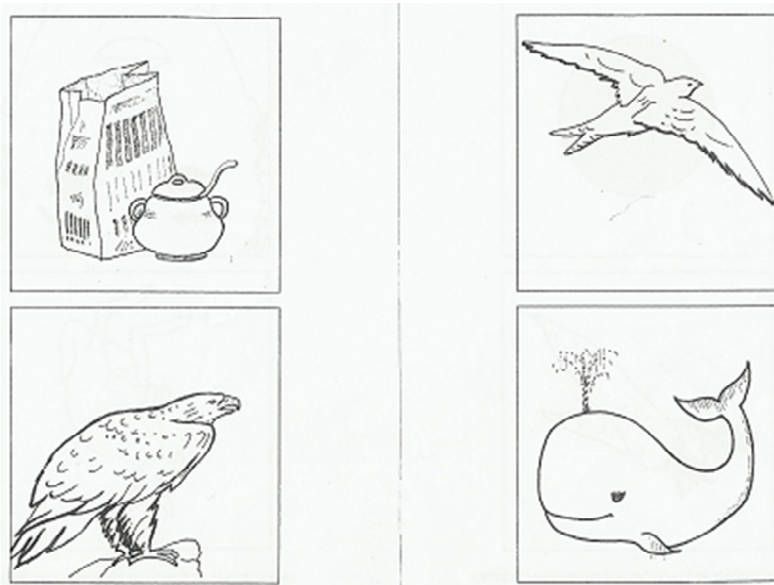
4. Cotação máxima: 70 pontos		
Categorias de resposta	Pontuação	Exemplo
definição categorial particularizada	2 pontos	é um animal que dá leite
definição categorial	1,5	é um animal
definição perceptual e/ou funcional/sinónimo	1	dá leite
exemplificação	0,5	Cornélia
explicitação genérica	0	é uma coisa
não resposta ou resposta errada	0	-----

Instruções: Dizer à criança: Ouve com atenção a palavra que te vou dizer. Vou perguntar-te o que é e vais responder-me.

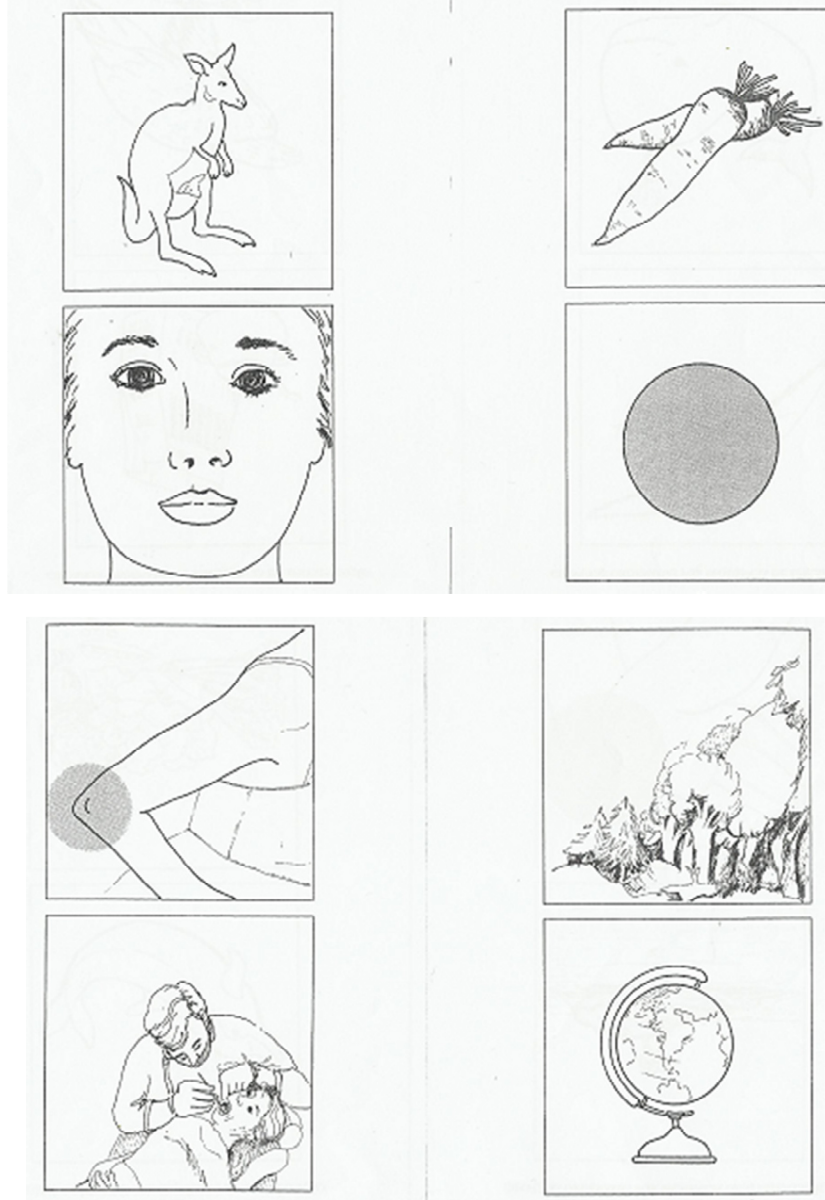
Itens	Respostas	Observações	Cotação
1- açúcar			
2- águia			
3- ave			
4- baleia			
5- canguru			
6- cara			
7- cenoura			
8- círculo			
9- cotovelo			
10- dentista			
11- floresta			
12- globo			
13- golfinho			
14- hortaliça			
15- ilha			
16- joelho			
17- lagarto			
18- maçã			

19- ombro			
20- pescador			
21- pescoço			
22- pinguim			
23- praia			
24- professor			
25- pulso			
26- rio			
27- vinho			
28- colorir			
29- descansar			
30- descascar			
31- despejar			
32- empurrar			
33- medir			
34- mergulhar			
35- pegar			

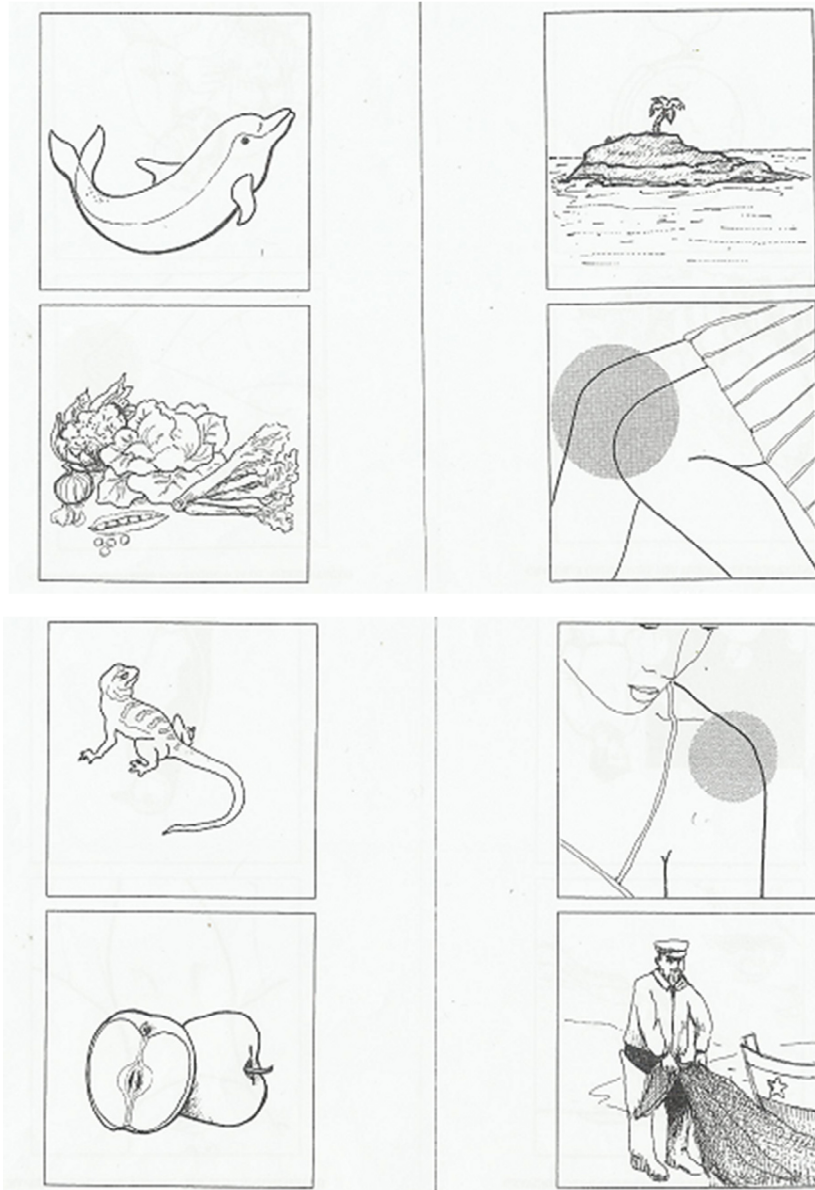
Imagens utilizadas nos subtestes de nomeação e definição verbal



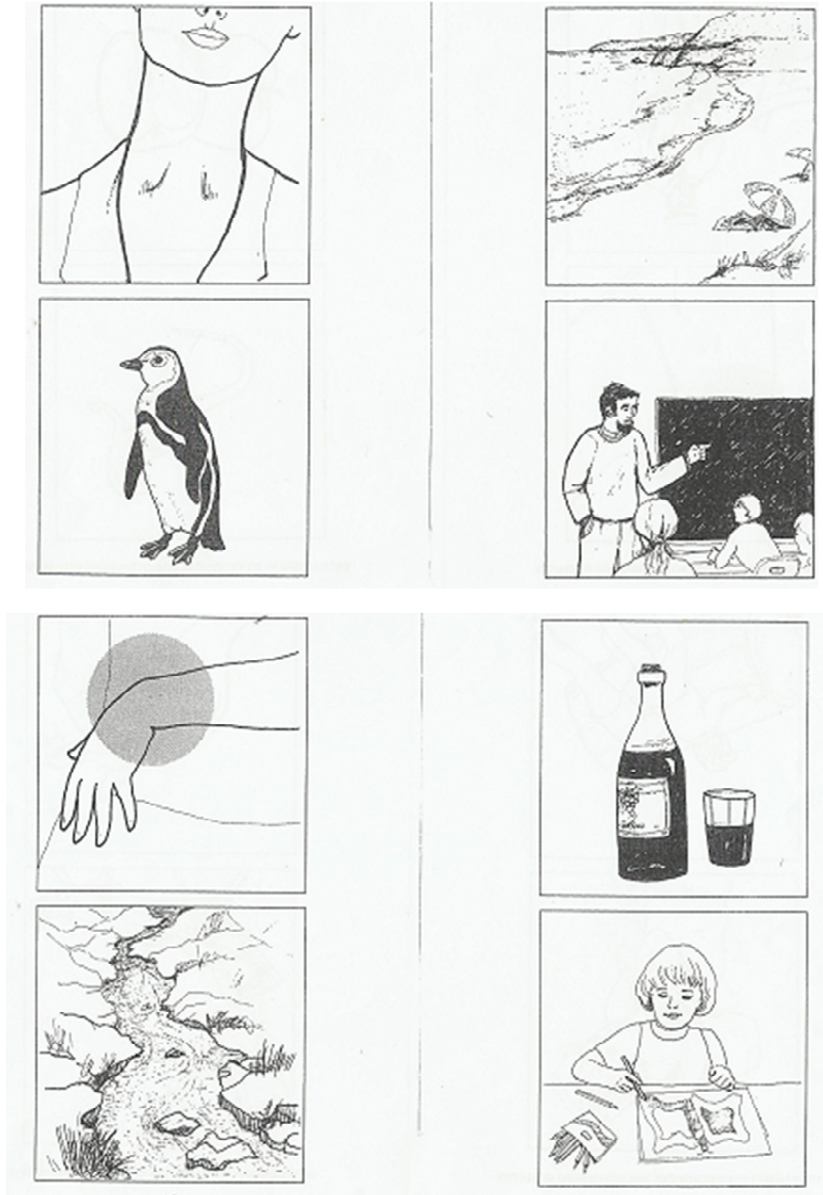
Imagens utilizadas nos subtestes de nomeação e definição verbal



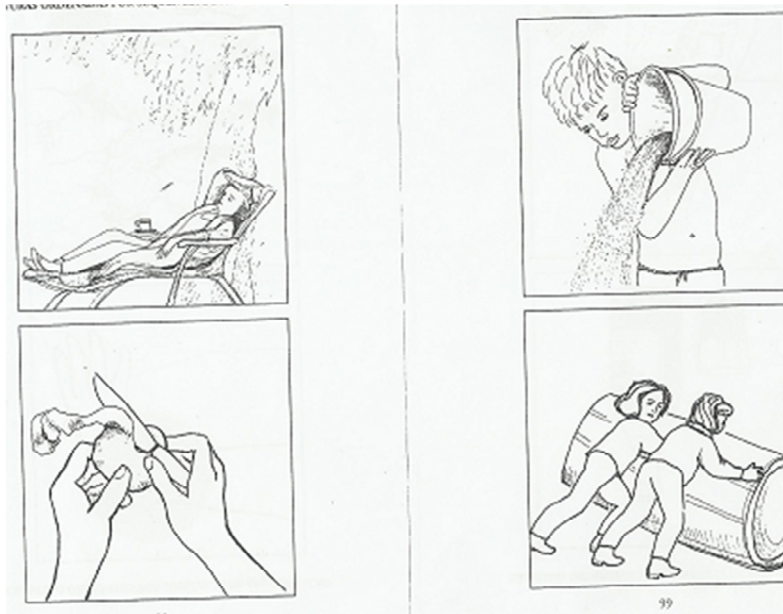
Imagens utilizadas nos subtestes de nomeação e definição verbal



Imagens utilizadas nos subtestes de nomeação e definição verbal



Imagens utilizadas nos subtestes de nomeação e definição verbal



Subteste de compreensão de estruturas complexas

5. Registo

Nome do aluno:

Data da observação:

Idade:

Ano de escolaridade:

6. Cotação máxima: 32 pontos

Resposta certa: 1 ponto resposta errada: 0 pontos

Instruções: Dizer à criança: Ouve com atenção uma frase que te vou dizer, vou fazer-te uma pergunta a que tu deves logo de seguida.

7. Itens	Respostas	cotação
1- O carro vermelho da mãe teve um furo. P- De que cor é o carro da mãe?		
2- O locutor anunciou o prémio mais importante. P- O que é que o locutor anunciou?		
3- Hoje ou vamos à feira ou vamos ao jardim. P- Onde é que vamos hoje?		
4- Os eucaliptos que vimos no nosso passeio eram mais altos que os castanheiros? P- Quais eram as árvores mais altas?		
5- O pai autorizou os meninos a irem ao cinema. P- Quem é que foi ao cinema?		
6- Nem o Miguel chegou nem o João saiu. P- Quem é que não chegou?		
7- A menina que estava a falar com a Marta tinha um vestido azul. P- Quem é que tinha um vestido azul?		
8- Quando a professora chegou à escola ainda a Rita não estava na sala. P- Quem é que chegou primeiro à escola?		
9- A mãe pediu ao André que fosse com ela ao supermercado. P- Quem foi ao supermercado?		
10- O cão do meu vizinho ladra sempre que me vê chegar da escola. P- Quando é que o cão do meu vizinho ladra?		
11- O leão, que o tigre mordeu, saltou por cima da zebra. P- Quem é que saltou por cima da zebra?		
12- Quando o Rui chegou a casa, já o Tiago estava a ler o jornal. P- Quem é que chegou primeiro a casa?		

13- O senhor, a quem o pai do João falou no café, tinha uma gravata amarela. P- Quem é que tinha uma gravata amarela?		
14- O pai perdeu o autocarro porque o relógio estava atrasado. P- Porque é que o pai perdeu o autocarro?		
15- Porque o Benfica jogava naquele dia, o André foi ao futebol. P- Porque é que o André foi ao futebol?		
16- Sempre que chovia, o gato do vizinho saltava para a minha janela. P- Quando é que o gato do vizinho saltava para a minha janela?		
17- A Ana vestiu a gabardine visto que estava a chover. P- Porque é que a Ana vestiu a gabardine?		
18- Se não chover, a Rita irá passear de bicicleta. P- O que acontecerá se não chover?		
19- Se não chovesse, o André tinha ido à feira com o pai. P- O que é que tinha acontecido se não chovesse?		
20- Para comprarem uma prenda para a mãe, o pai levou a Rita e o João à loja. P- Para que é que eles foram à loja?		
21- O João levantou-se cedo para chegar a tempo à estação. P- Para que é que se levantou cedo o João?		
22- O menino foi arranhado pelo gato. P- Quem é que arranhou o menino?		
23- O João prometeu à mãe arrumar o quarto. P- Quem é que arrumará o quarto?		
24- O rapaz foi beijado pela rapariga. P- Quem é que beijou?		
25- Os irmãos decidiram ficar com os primos no jardim. P- Quem é que ficou no jardim?		
26- O leão foi atacado pelo tigre. P- Quem é que atacou?		
27- Não veio uma única pessoa à festa. P- Quem é que não veio à festa?		
28- O João disse à Maria que lhe emprestasse o livro. P- A quem é que vão emprestar o livro?		
29- Ao pé de si, o menino viu um ratinho branco. P- Onde é que estava o ratinho branco?		
30- Tanto o João como o Pedro gostaram do filme. P- Quem é que gostou do filme?		
31- Uma única pessoa não veio à festa. P- Quem é que não veio à festa?		
32- A carteira foi-me roubada no autocarro. P- Quem é que roubou a carteira?		

Subteste de completamento de frases

8. Registo

Nome do aluno:

Data da observação:

Idade:

Ano de escolaridade:

9. Cotação máxima: 30 pontos

Resposta certa: 1 ponto resposta errada: 0 pontos

No caso de existirem elementos omissos, a resposta só deverá ser considerada correta se identificados todos eles.

Instruções: Dizer à criança: Ouve com atenção uma frase que te vou dizer. Vais completar com o que falta a cada uma.

10.Itens	Respostas	cotação
1- A Rita comeu um bolo e o Tiago comeu dois bolos. Eles comeram três....		
2- O Bruno estava a ver na televisão um ... de terror.		
3- A manteiga que eu pus no ... era saborosa		
4- Ao pequeno-almoço misturei o leite com o ...		
5- O pai levou as duas bicicletas. A bicicleta azul é da Joana e ... bicicleta amarela é do Jorge.		
6- Os rapazes e raparigas daquela escola fizeram uma festa de Natal. Eles usaram chapéus verdes e ... usaram chapéus vermelhos.		
7- Eu tenho vários livros de música. São os ...livros preferidos.		
8- Tu tens uma bola e eu tenho uma raquete. É a tua bola e a ...raquete.		
9- Os ... pais não me deixam deitar depois das 10 horas da noite.		
10- Um homem que canta é um ...		
11- O homem que faz o pão é o ...		
12- No verão parece que o sol ... com mais força.		
13- No inverno gosto de ... o vento a soprar nas árvores.		
14- O avião da TAP ...no aeroporto de Lisboa.		
15- Ontem o Benfica ... com o sporting.		
16- Na primavera as árvores estão cheias de ...		
17- No verão costumo passar as ... na praia porque os meus ... alugam lá ... casa.		

18- O macaco subiu à ... e pôs-se a comer a banana.		
19- O Tiago leu uma história daquele ...que tu lhe emprestaste.		
20- Eu calço as ...antes dos sapatos.		
21- O Rui agarrou na cana de ... e foi até ao rio para ver se conseguia ...algum ...		
22- O meu blusão tem seis ... dourados.		
23- Fui ver uma ... de cavalos e o mais veloz ganhou uma ...		
24- A Joana precisou de comprar fruta, leite e pão e por isso foi ao ...		
25- O Ricardo gosta muito de ler e por isso ele pede sempre à mãe que lhe compre ...		
26- O meu carro novo teve um furo no ...		
27- As crianças acharam piada ao ... comprido da girafa.		
28- O cãozinho ao ver o dono abanou o ...		
29- A menina ... tinha um vestido azul ganhou um prémio.		
30- Um cantor é um homem que ...		
	total	

ANEXO B - AVALIAÇÃO DA LEITURA

Lista de palavras

Assinala-se ✓ em cada palavra lida corretamente e ✗ nas palavras que não conseguiu ler corretamente.

Contabiliza-se o número de palavras lidas corretamente.

Égua	Mala	Jipe	Sabonete	Hálito
Ideia	Mota	Jogo	Sono	Hoje
Idade	Moeda	Jaime	sanita	Queijo
Imita	Macaco	Janela	saída	Queima
Ouvido	Médico	Azeite	Bola	Queixo
Ocupa	Muleta	Búzio	bebida	Máquina
Ocupado	Metade	Dezoito	Balão	Saqueta
Uva	mimado	Azevia	Batido	Piquenique
Único	Noiva	Xaile	Binóculo	toque
Copo	Nuno	Xicara	Batota	Avioneta
Cuidado	Nodoa	Repuxo	Batata	Animado
cadela	Nabo	Caixote	Gato	Ana
Calado	Nuca	Ameixa	Galo	Acode
Cavalo	Navio	Rato	Goma	Abana
Cana	Fivela	Remo	Gaivota	Amigo
Caneca	Família	Rede	Gaveta	Pequeno
Vaca	Fatia	Remédio	Gazela	Eva
Veado	Fama	Raiva	Holofote	Jacaré
Violino	Feijão	Seta	Hipopótamo	Lixo
Viviana	fumo	Sede	Húmido	aluno

Leitura de frases

Assinala-se ✓ cada frase lida corretamente e ✗ as frases que não conseguiu ler corretamente.

Contabiliza-se o número de frases lidas corretamente.

É a mão do pai. O pai pega a menina pela mão.	
A meia é de lã. Põe a meia no pé.	
Atira o pau ao cão. O cão leva o pau na boca.	
A mola da roupa é amarela. A mola do cabelo é beje e roxa.	
O limão é azedo. A mãe põe limão no bife.	
A mala da mãe é nova. É muito bonita! A mãe leva a mala ao seu lado no carro.	
Toma o pacote de leite. Põe uma fatia de queijo no pão. Bebe o leite todo e come o pão.	
O leão saiu da jaula. O leão pulou o muro.	

Tabelas de registo do tipo de erros da leitura

Teste de leitura – Registo de tipo de erros

Nas tabelas seguintes vão registar-se os comportamentos dos alunos durante a leitura e o tipo de erros que manifesta.

– Comportamentos observados durante a leitura

Comportamento	Comportamento observado	Observações
Segue a linha com o dedo		
Leitura progressivamente mais rápida		
Aparenta fadiga ocular		
Ocorrem problemas de fala anteriormente observados		
Desaparecem problemas de fala anteriormente observados		
Paragens durante a leitura		
Entoação apenas em algumas partes do texto		
Salta linhas durante a leitura		
Salta palavras		
Repete a leitura de palavras		
Repete a leitura de frases		

Tipo de erros observados durante a leitura

Tipo de erros	Registo da leitura das palavras	Observações
Inserção		
Omissão		
Substituição		
Inversão		
Regressão		
Autocorreção		
Ajuda nas palavras		

- Registo de leitura

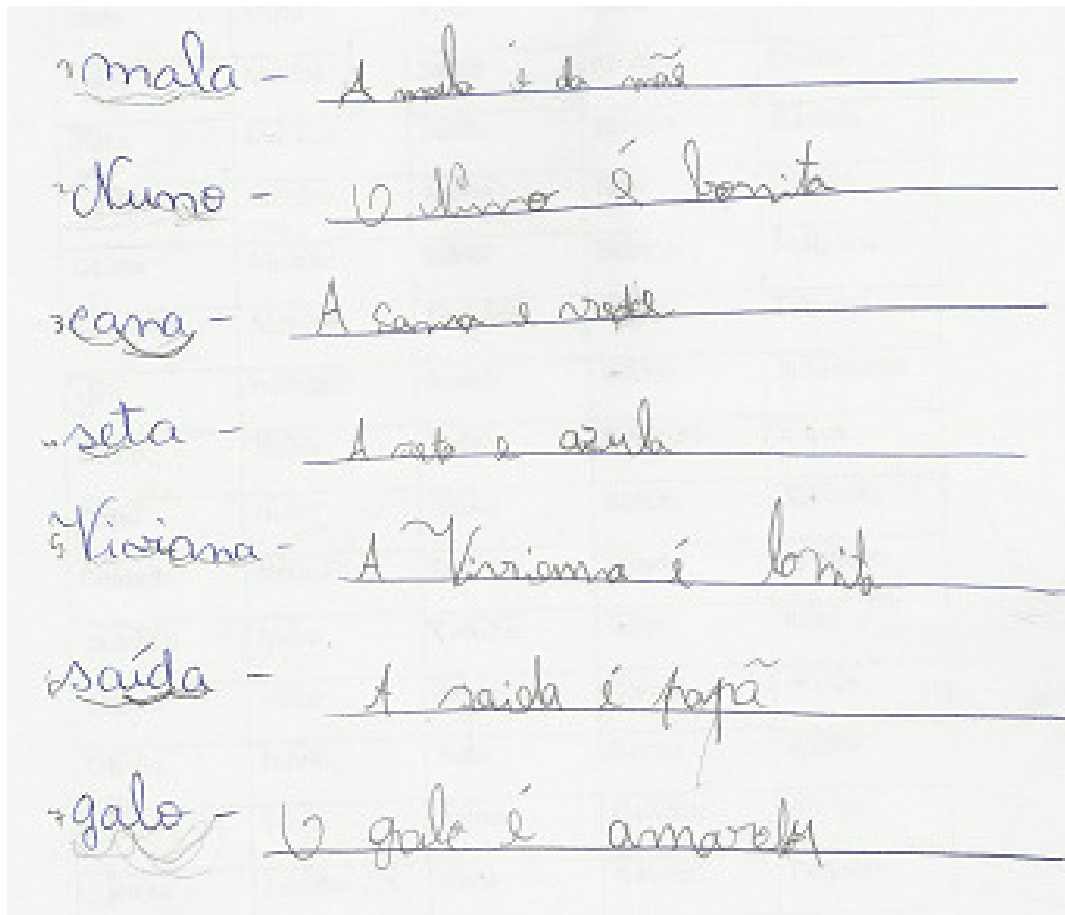
Número de palavras lidas	
Tempo de leitura	
Número de erros cometidos	

ANEXO C - AVALIAÇÃO DA ESCRITA – PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS

PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS (ANTES DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO)

O pai vai o ninipreso de jipe.
O pai copia o corvo com Messa.
A yanela e bonita.
O pai do João táva com sono.
A malta e bonita.
O pai é com o rama saida

Ana - A Lora e amiga da Ana.
Lora - A Lora é bonita.
malta - O pai vai aida de meta.
Babalão - A minha mãe deu-me umu Babalão.
Batido - Eu Bebo umu Batido.
galo - O pai gosta do galo.



A mão leva a Mala,
A Ziga com a Uva,
O pai mete o papelo no Lixo,
O Macio é coimado,
O pai tem boa Mala,
O João jogou Capotado,
O Jipe é fise,
O Dingo bebe leite no Cafa,
A Volva bonita,
O Kuro vai a sala,
O Aluno é fise,
O Galo é lido,
O Galo com milho,
A Ana é lido,
O João Baga a bola,
O Pedro com a Batata.

Tabela de registo do tipo de erros observados na escrita

Tipo de erros	Registo da escrita das palavras	Observações
Inserção		
Omissão		
Substituição		
Inversão		
Inicia a frase com maiúscula		
Utiliza pontuação		
Coerência de género e número		

ANEXO D - AVALIAÇÃO INDIVIDUAL DOS ALUNOS – AVALIAÇÃO INICIAL

	Subtestes	Alunos							
		GE	JG	JS	LS	LP	MB	PG	IS
Linguagem oral	Nomeação verbal - cotação máxima: 70 pontos	57 pto 81%	43 61%	12,5 17%	56 80%	53 75%	59,5 85%	56 85%	42 60%
	Definição verbal - cotação máxima: 70 pontos	14 pto 20%	18,5 26%	48 71%	25 34%	14,5 20%	21 30%	24,5 35%	14 20%
	Compreensão de estruturas complexas - cotação máxima: 35 pontos	19,5 60%	18,5 58%	9 28%	20 62%	15 46%	19,5 56%	14 40%	14 40%
	Completamento de frases - cotação máxima: 30 pontos	18 pto 60%	11 36%	4 13%	15 50%	12,5 42%	15,5 51%	11,5 38%	9 30%
Leitura	Leitura de palavras: cotação máxima: 100 pontos	100 pto	100	100	56	10	25	3	100
	Leitura de frases: cotação máxima: 18 pontos	18 100% 3,5 min	18 100% 3 min	18 100% 3,5 min	18 100% 3,8 min	0	6 33% 4 min	0	18 100% 3 min
	Tipo de erros: - inserção - omissão - substituição - inversão - regressão	Substit		Subs regr	subs				Omis subst
Escrita de frases	Escrita de frases: 1 ponto por cada frase	6	5	16	6	7	5	0	6
	Tipo de erros: - inserção - omissão - substituição - inversão	Omis. subst	omis	Omis Inser subst	omis	Inser omis	subs		Omis Inser subst

AVALIAÇÃO INICIAL

Resultados da avaliação individual dos alunos

	Aluno: GE
Linguagem oral	<p>Ao nível da linguagem oral o aluno apenas não conseguiu identificar uma imagem no teste de nomeação, no entanto, no teste de definição verbal revelou muita dificuldade e obteve a pontuação de 20 %.</p> <p>No teste de compreensão de estruturas complexas e no de completamento de frases obteve 60% em cada um.</p> <p>Observa-se ainda, em contexto de sala de aula que o aluno tem dificuldade em muitos vocábulos do quotidiano, seja na compreensão como na expressão. É comum dizer arve (árvore), tatapé (pontapé), lonor (Leonor), casa banho (casa de banho), esqueci (esqueci).</p> <p>O aluno apresenta maiores dificuldades na produção do que na compreensão da linguagem.</p>
Leitura	<p>Leu na totalidade uma lista de 100 palavras em 3,5 minutos e uma lista de 18 frases em 5 minutos. Leu de forma silabada, não corrigiu a entoação e não entendeu o significado de algumas palavras perguntando “o que é?” O que indica que consegue decifrar o código escrito mas não entende o que lê. Fez substituição de alguns fonemas, o fonema /x/ por /j/, “mão” leu “não” e “mãe” leu “mão”. Necessita que se vá apontando e sublinhando as palavras que vai lendo, melhorando assim a leitura, em termos de decifração e velocidade de leitura.</p>
Escrita	<p>Na escrita elabora frases simples mas com sentido, escreve com omissões “ao” escreve “o”, “estava” escreve “tava”, com substituições “com” escreve “cou” e erra nos casos especiais de leitura, resultado de uma aprendizagem ainda mal consolidada.</p>

Comportamento	<p>É um aluno empenhado e trabalhador, mas muito falador e distrai-se com facilidade, sendo frequentemente chamado à atenção para continuar o trabalho e para o conseguir concluir.</p> <p>Solicita ajuda quando necessita e não desiste perante as dificuldades, esforçando-se para conseguir entender e realizar a atividade.</p>
Outras informações	<p>É pertinente referir que a encarregada de educação informou que o menino só começou a falar aos 4 anos de idade, vive com os avós desde os 3 dias de vida, os pais adolescentes deram-no à guarda da avó e ele convive com os pais, que entretanto têm outras relações e outros filhos, apenas alguns fins de semana por ano e alguns dias de férias. Os avós são relativamente jovens, na casa dos 40 anos, de baixa escolaridade e ambos desempregados, têm ainda a seu cargo dois filhos, um de 14 anos e outra de 19.</p> <p>O aluno apresenta dificuldades a nível da orientação no tempo: nunca percebe quais os dias de semana que tem aulas e os dias que fica em casa no fim de semana, quantos dias tem a semana e quais são, Com as férias também não entende que quinze dias de férias, significa duas semanas em casa.)</p>

	Aluno: JG
Linguagem oral	<p>Ao nível dos testes de linguagem oral a aluna apenas não conseguiu identificar duas imagens no subteste de nomeação verbal, no subteste de definição verbal obteve 26% e confundiu algumas palavras com som semelhante (<i>globo</i> pensou que fosse <i>lobo</i>, <i>círculo</i> pensou que fosse <i>circo</i>). No teste de compreensão de estruturas complexas obteve 58% e no de completamento de frases 36%.</p> <p>Manifesta dificuldades de conhecimento de vocabulário e de expressão oral, percebendo-se pela sua expressão facial e pelas reações que não percebe o que estamos a dizer, em situação de discussão de aula, ao fazer recados, nas perguntas que lhe são feitas no quotidiano da sala de aula.</p> <p>Na expressão oral manifesta dificuldades graves de articulação e tem um discurso quase ininteligível, sendo poucas as pessoas que a entendem, o que a deixa um pouco triste e frustrada. Comete erros de sintaxe, omite partículas de ligação na frase, não faz uma correta correspondência de género e número.</p>
Leitura	<p>Leu na totalidade uma lista de 100 palavras em 3 minutos e uma lista de 18 frases em 3 minutos. Faz leitura de palavras e frases simples de forma fluente, com dificuldades graves de articulação, que são mais evidentes na expressão oral espontânea e melhora na leitura. A aluna não consegue pronunciar o “r” ouvindo-se sempre “rr”, erro que raramente comete na escrita. Faz autocorreção de entoação ao compreender o que leu.</p>
Escrita	<p>Na escrita elabora frases simples com sentido, errando em alguns casos especiais de leitura ainda pouco trabalhados. Comete erros de sintaxe, omite partículas de ligação na frase, e nem sempre faz uma correta correspondência de género e número.</p>
Comportamento	<p>É uma aluna muito tímida e insegura, mas muito empenhada e trabalhadora, apesar das suas dificuldades.</p> <p>Solicita ajuda e não desiste da tarefa.</p>

Outras informações	<p>A aluna apresenta dificuldades graves de articulação e foi solicitada avaliação em Terapia da Fala e testes de audição.</p> <p>A aluna é acompanhada em Consulta de desenvolvimento e toma medicação para aumentar a capacidade de atenção e concentração.</p>
---------------------------	---

	Aluno: JS
Linguagem oral	<p>Ao nível da linguagem oral o aluno apenas não conseguiu identificar duas imagens no subteste de nomeação, no entanto, no subteste de definição verbal revelou muita dificuldade e obteve a pontuação de 17 %.</p> <p>No teste de compreensão de estruturas complexas obteve 28% e no de completamento de frases 13%.</p> <p>Manifesta maiores dificuldades na compreensão do discurso oral e tem alguma dificuldade em responder a questões de interpretação sobre o que ouve.</p>
Leitura	<p>Leu na totalidade uma lista de 100 palavras em 3,5 minutos e uma lista de 18 frases em 5 minutos. Tem uma leitura silabada, com paragens, faz autocorreção de entoação ao compreender o que leu. Faz substituição de alguns fonemas, na leitura e na expressão oral, troca o fonema /j/ por /z/.</p>
Escrita	<p>Na escrita elabora frases simples com sentido, errando em alguns casos especiais de leitura ainda pouco trabalhados.</p>
Comportamento	<p>É um aluno empenhado e trabalhador, mas muito inseguro. É frequente ficar ansioso e nervoso, chorando e hesitando nas respostas, em situação de avaliação, o que parece perturbar os resultados obtidos.</p> <p>O seu rendimento escolar é irregular.</p>
Outras informações	<p>O aluno tem epilepsia e está medicado.</p>

	Aluno: LS
Linguagem oral	<p>Ao nível da linguagem oral a aluna apenas não conseguiu identificar duas imagens no subteste de nomeação verbal. No teste de definição verbal obteve a pontuação de 34 %.</p> <p>No subteste de compreensão de estruturas complexas obteve 62% e no de completamento de frases 50%.</p> <p>Através desta observação verifica-se que a aluna entende o que ouve.</p>
Leitura	<p>Leu 56% de uma lista de palavras em 3,8 minutos e uma lista de 18 frases em 5 minutos. Tem uma leitura muito silabada, conta as sílabas pelos dedos para conseguir decifrar uma palavra, troca o “t” com “d” e lê os fonemas de forma linear, não adapta à palavra, tal como a pronunciamos; faz autocorreção em algumas palavras que compreende ao ler, outras decifra mas não entende. Melhora a leitura quando chamada a atenção. Necessita de seguir a linha com o lápis, indicando as sílabas uma a uma para ler a palavra.</p>
Escrita	<p>Na escrita elabora frases muito simples e repete muitas vezes a mesma palavra, usando apenas palavras que tem a certeza de saber escrever.</p>
Comportamento	<p>A aluna tenta chamar a atenção constantemente, solicita ajuda permanentemente, tem dificuldade em esperar a sua vez, repetindo muitas vezes “não sei” em tarefas que exijam maior esforço mental, preferindo atividades de cópia e exercícios pouco estimulantes e pouco exigentes.</p> <p>É demasiado faladora e levanta-se muita vez do lugar. Com os colegas é provocadora, queixinhas e gera conflitos, sendo, por isso, pouco procurada pelos pares.</p>

	Aluno: LP
Linguagem oral	<p>Ao nível da linguagem oral a aluna apenas não conseguiu identificar quatro imagens no subtteste de nomeação verbal. No subtteste de definição verbal revelou muita dificuldade e obteve a pontuação de 20 %.</p> <p>No teste de compreensão de estruturas complexas obteve 46% e no de completamento de frases 41%.</p> <p>Através desta observação verifica-se que a aluna tem muita dificuldade na expressão oral, com dificuldade em compreender o que é dito e em se expressar.</p> <p>O seu discurso é pouco claro, exprimindo-se de forma confusa, não se percebe que haja uma sequência lógica das ideias, mistura acontecimentos passados com acontecimentos presentes, baralha situações reais com situações que inventa ou imagina, repete muitas vezes a palavra “coiso” para definir pessoas ou objetos. Durante o primeiro ano não identificava os colegas pelo nome e atualmente identifica apenas os colegas da turma mas não sabe os nomes dos colegas das restantes turmas, com quem interage diariamente nos intervalos.</p> <p>Em discussões de sala de aula, observa-se que a aluna tem dificuldade em compreender e aplicar muitos dos vocábulos do quotidiano. É comum dizer escoço (pescoço), tapé (pontapé), esqueci (esqueci).</p>
Leitura	<p>A aluna leu apenas 10% de uma lista de 100 palavras em 4 minutos, manifestou dificuldade em identificar as letras das palavras, se lhe era lida a primeira sílaba ela lia ou adivinhava o resto da palavra. Numa lista de 18 frases balbuciou, pronunciando apenas vogais, mas não leu. Acha engraçado não conseguir ler e ri, continuando o teste alegremente, respondendo a primeira coisa que lhe vem à cabeça.</p> <p>Não identifica o nome dos colegas na linguagem escrita, como todos os colegas já conseguiam fazer no início do primeiro ano.</p>
Escrita	<p>Na escrita elabora frases muito simples, algumas com sentido. Escreve com erros de ortografia, utiliza poucas palavras com casos especiais de leitura cuja aprendizagem ainda não está consolidada.</p>

Comportamento	A aluna apresenta pouco interesse pelas aprendizagens escolares, realiza pouco trabalho e raramente conclui os exercícios. Parece não ter noção das suas dificuldades, solicita ajuda, mas se não se continuar sem entender arruma a ficha e diz que está feita, porque não lhe apetece fazer mais. Distrai-se com facilidade e se não for chamada à atenção, brinca na sala de aula como se estivesse no intervalo
Outras informações	Vive em constante ansiedade devido a problemas entre o pai e a mãe que estão em conflito e nota-se mais a falta de atenção em dias que vai dormir em casa de um ou de outro progenitor. Foi solicitada uma avaliação em Psicologia.

	Aluno: MB
Linguagem oral	Ao nível da linguagem oral o aluno conseguiu identificar 85% das imagens no subteste de nomeação verbal. No subteste de definição verbal obteve a pontuação de 30 %. No teste de compreensão de estruturas complexas obteve 56% e no de completamento de frases 51%. O aluno fica muito incomodado quando é solicitada a sua participação nas discussões/atividades de sala de aula, sendo o seu discurso pouco claro e quase inaudível. No entanto, no recreio, com os colegas, fala naturalmente e sem qualquer problema.
Leitura	O aluno leu apenas 25% de uma lista de 100 palavras em 4 minutos, manifestou dificuldade em identificar as letras das palavras, trocando as vogais todas /a/ lê /i/, /e/ lê /i/. Numa lista de 18 frases leu as primeiras seis e de forma silabada, melhorando numa segunda leitura.
Escrita	Na escrita elabora frases muito simples, mas com sentido. Escreve com erros de ortografia, não utiliza palavras com casos especiais de leitura.

Comportamento	O aluno apresenta um comportamento inseguro, pois fica calado e envergonhado sempre que solicitado a trabalhar, mesmo em situação de apoio individual com a professora. Trabalha muito pouco e só quando apoiado pelo adulto. Raramente conclui as tarefas.
Outras informações	Raramente faz trabalhos de casa. A encarregada de educação refere que ele não gosta mesmo de trabalhar e não gosta do trabalho da escola, embora goste de estar com os colegas, mesmo em sala de aula.

	Aluno: IS
Linguagem oral	<p>Ao nível da linguagem oral o aluno identificou 60% das imagens no subtteste de nomeação verbal. No subtteste de definição verbal revelou muita dificuldade e obteve a pontuação de 20 %.</p> <p>No teste de compreensão de estruturas complexas obteve 40% e no de completamento de frases 30%.</p> <p>O seu discurso é pouco claro, exprimindo-se de forma confusa, quer na articulação, quer na utilização do vocábulo adequado à situação.</p>
Leitura	O aluno leu a totalidade de palavras de uma lista de 100, em 2 minutos, com alguma dificuldade de entoação. Numa lista de 18 frases leu a totalidade, em 3 minutos com dificuldades de entoação em algumas palavras.
Escrita	Na escrita elabora frases muito simples com muitos erros de ortografia, e uma caligrafia muito difícil. Utiliza poucas palavras com casos especiais de leitura.

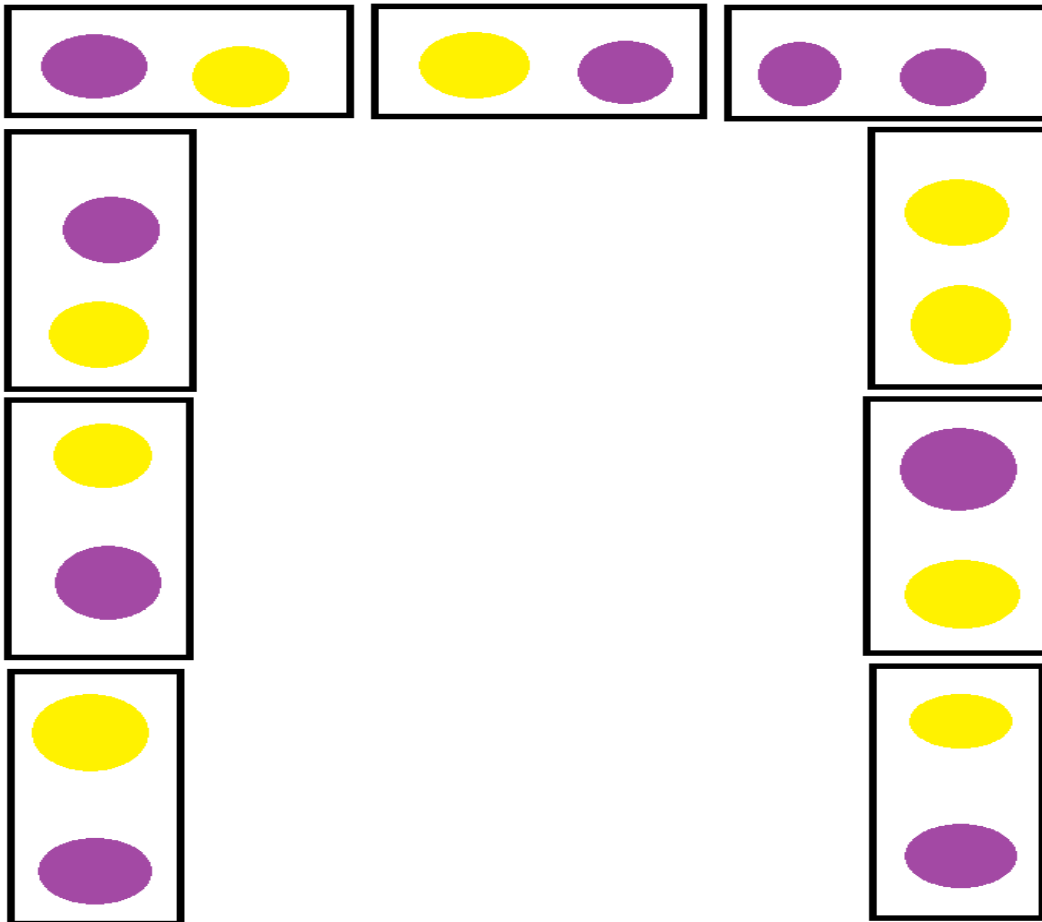
Comportamento	<p>O aluno apresenta algum interesse pelas aprendizagens escolares, mas realiza pouco trabalho e nem sempre conclui os exercícios.</p> <p>Distrai-se com facilidade e brinca com o material escolar, parecendo que o nem percebe que a aula está a decorrer e ele está lá.</p>
Outras informações	<p>O aluno sofre de problemas de audição, não tendo adquirido linguagem oral antes dos 4 anos de idade. Não existem relatórios médicos e a mãe não informou a escola desta situação, fazendo referência ao caso apenas para justificar uma falta do aluno para ir a uma consulta médica.</p>

	Aluno: PG
Linguagem oral	<p>Ao nível da linguagem oral o aluno conseguiu identificar 85% das imagens no subteste de nomeação verbal. No subteste de definição verbal revelou alguma dificuldade e obteve a pontuação de 35 %.</p> <p>No teste de compreensão de estruturas complexas obteve 40% e no de completamento de frases 38%.</p> <p>O aluno é muito falador, tem um discurso muito claro e expressivo, mas sobre assuntos do seu interesse. Gosta de falar das suas vivências quotidianas, de casa ou da escola. Mas não gosta de falar sobre o que se está a tratar na aula.</p>
Leitura	<p>O aluno não conseguiu ler nem as palavras nem as frases. Conhece apenas as vogais e as consoantes p, t, l, m. Lê algumas palavras com essas letras, mas não é consistente, umas vezes consegue ler e outras, logo a seguir já não consegue.</p>
Escrita	<p>Escreve apenas algumas palavras: <i>pé, pata, pai</i>. Em situação de ditado, com ajuda do adulto escreve: “<i>O pai ata o pato</i>”</p>

Comportamento	O aluno gosta de conversar com os colegas e com a professora na sala de aula, arranjando constantemente estratégias para não realizar as tarefas que lhe são propostas. Mostra pouco interesse pelas aprendizagens e realiza pouco trabalho quer na sala de aula quer em casa.
Outras informa	Falta muitos dias e por períodos longos e a encarregada de educação justifica com atestados médicos. O aluno não consegue fazer uma aprendizagem contínua e consolidada.

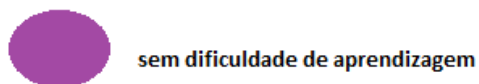
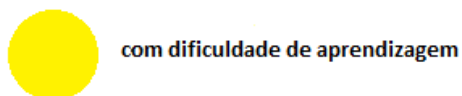
ANEXO E- PLANTA DA SALA DE AULA

Planta da sala de aula – distribuição dos alunos na sala



Legenda:

Alunos



ANEXO F - CALENDARIZAÇÃO DAS ATIVIDADES

Calendarização das atividades

Data	Atividade	Observações
08/01/2014	Reescrita da história trabalhada na Biblioteca no âmbito do projeto Biblioteca Viva	
16/01/2014	Escrita de um pequeno texto sobre uma profissão.	
23/01/2014	Escrita de texto sobre a profissão que gostariam de ter no futuro.	
30/01/2014	Escrita de receita do bolo de laranja.	
06/02/2014	Resumo da história trabalhada no âmbito do Plano Nacional de Leitura “A girafa que comia estrelas”	
13/02/2014	Inventar e escrever uma história partindo de alguns dados (espaço, tempo, personagens, ação) que saem aleatoriamente em cartões.	
20/02/2014	Organização de parágrafos para formar um texto. Criar um fim para a história. (Caderno de iniciação à escrita – Alfa 2- Porto Editora)	
27/02/2014	Escrita de um texto sobre as brincadeiras típicas do Carnaval	
06/03/2014	Escrita de uma frase para cada letra do abecedário, seguindo o exemplo do texto “Uma flor chamada Maria”, obra trabalhada no Âmbito do Plano Nacional de Leitura.	
13/03 /2014	Escrita de texto a partir de “chuva de ideias” sobre “o local onde vivo” e “a minha opinião sobre o local onde vivo” (Caderno de iniciação à escrita – Alfa 2- Porto Editora)	
20/03/2014	Reconto da história “O gigante egoísta”	

27/03/2014	Escrita de texto sobre a Primavera.	
03/04/2014	Escrita de uma conclusão para o texto “A história que nunca acaba “	
24/04/2014	Escrita de texto a partir de uma sequência de imagens.	
01/05/2014	Feriado	Feriado
08/05/2014	Escrita uma história partindo de alguns dados fornecidos (espaço, tempo, personagens, ação) que saem aleatoriamente em cartões.	Falta da professora (atestado médico)
15/05/2014	Escrita da continuação de uma história	
22/05/2014	Escrita de texto a partir de uma sequência de imagens.	Falta da professora (Reunião Sindical)
29/05/2014	Escrita dos direitos da criança. Partindo da história “Os direitos das crianças” de Luísa Ducla Soares.	

ANEXO G - PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PROJETO

Planificação

Atividade: Escrita de texto sobre as profissões

Data: 16/01/2014

Atividade:	Escrita de texto: - Escrever um pequeno texto referindo o nome da profissão, as funções, o local de atividade, instrumentos/ferramentas e importância.
Objetivos:	- Desenvolver a escrita; - Trabalhar em cooperação com o seu par/grupo.
Estratégia:	- Cada aluno tira à sorte um cartão com a imagem de uma profissão; - Os alunos devem discutir no seu grupo os itens pedidos; - Cada aluno, em cooperação com o seu par/grupo escreve um pequeno texto sobre a profissão que lhe calhou.
Recursos:	Cartões com imagens das profissões.
Avaliação:	Produto final: texto escrito
Parâmetros a avaliar:	- Respeito pelas orientações dadas para o texto; - Riqueza de ideias; - Correção ortográfica e de sintaxe.

Planificação

Atividade: Escrita de receita

Data: 30/01/2014

Atividade:	Escrita de texto: - Receita de bolo de laranja
Objetivos:	- Desenvolver a escrita; - Trabalhar em cooperação com o seu par/grupo. - Escrever diferentes tipos de texto; -Trabalhar a atenção, concentração e memória.
Estratégia:	- A professora e os alunos em conjunto confeccionaram um bolo de laranja; - Os alunos devem escrever a receita referindo os ingredientes e o modo de preparação, de acordo com as regras de escrita de uma receita.
Recursos:	- Ingredientes e material necessário à confeção da receita.
Avaliação:	Produto final: texto escrito
Parâmetros a avaliar:	- Correção ortográfica e de sintaxe; - Regras de escrita de uma receita.

Planificação

Atividade: Inventar e escrever uma história

Data: 30/01/2014

Atividade:	Escrita de texto: - Inventar e escrever uma história a partir de alguns dados (espaço, tempo, personagens, ação)
Objetivos:	- Desenvolver a escrita; - Trabalhar em cooperação com o seu par/grupo. - Escrever diferentes tipos de texto; -Trabalhar a atenção, concentração e memória.
Estratégia:	- Cada aluno retira um cartão aleatoriamente; - Com os dados obtidos os grupos devem criar uma história e escreve-la para depois apresentarem à turma.
Recursos/ materiais:	- Cartões com os dados (ver página seguinte)
Avaliação:	Produto final: texto escrito
Parâmetros a avaliar:	- Correção ortográfica e de sintaxe; - Criatividade.

Cartões usados para a escrita de histórias



ANEXO H - REGISTOS DE OBSERVAÇÃO

Registos de observação

Data: 16/01/2014

Atividade	Escrita de texto sobre as profissões
Objetivos	- Desenvolver a escrita; - Trabalhar em cooperação com o seu par/grupo.
Observações	<p>Depois da professora explicar a atividade, os alunos começaram a escrever sobre a profissão que lhe calhou, individualmente.</p> <p>Cada aluno que termina vem mostrar à professora para esta corrigir o texto.</p> <p>Os outros alunos, com dificuldades de aprendizagem escrevem o nome da profissão e pintam a figura.</p> <p>Quase toda a turma tem o mesmo comportamento, os alunos sem dificuldades fazem a atividade, os alunos com dificuldades não conseguem.</p> <p>O AW e a JS voltam ao lugar, depois do texto corrigido e dão-no ao seu par para copiar.</p> <p>A MR acabou e fechou o caderno, não deixou a colega ver o que ela tinha escrito.</p> <p>O TT e a BR discutem as funções e as atividades desenvolvidas pelas profissões que lhe calharam e tentam escrever os dois juntos. Parecem divertidos!</p> <p>O TB discute com o colega, rasgou o cartão com a profissão do colega e a dele, porque não gosta da profissão que lhe calhou e já não quer escolher outra.</p> <p>A IM brinca com a colega, riu muito, conversou muito, mas a atividade não foi feita.</p>
Reflexão	Os alunos ainda não perceberam como é que devem funcionar quando trabalham em cooperação.

Registos de observação

Data: 30/01/2014

Atividade	Escrita de receita de bolo de laranja
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">- Desenvolver a escrita;- Trabalhar em cooperação com o seu par/grupo.- Escrever diferentes tipos de texto;-Trabalhar a atenção, concentração e memória.
Observações	<p>Cada aluno com o seu par tenta lembrar-se dos ingredientes usados na receita e da quantidade. Vão escrevendo na folha, só um escreve, mas os dois dão ideias.</p> <p>Na escrita do modo de preparação manifestam muitas dúvidas nos verbos que devem utilizar, de como se escreve a frase ou de como se escrevem algumas palavras.</p> <p>Na apresentação final escreveu só um elemento do par, e os dois fizeram a ilustração.</p> <p>A LS quis ser só ela a fazer o desenho e está a copiar a receita para o seu caderno de escola.</p> <p>A JS e a BP escrevem a receita integralmente, cada uma no seu caderno e cada uma ilustrou a sua receita. Mas fizeram desenhos muito idênticos e até partilharam os lápis de cor e usaram as mesmas cores.</p> <p>O TM ficou à espera que o colega escrevesse. Ele não escreveu nada, mas deu ideias para o texto</p> <p>O TT e a BR escrevem à vez, um escreve os ingredientes e o outro o modo de preparação. O TT vai dizendo as letras para a BR escrever.</p> <p>O TB escreve a receita sozinho, já está veio mostrar. Pergunto pela receita do colega e responde que o colega não sabe escrever, mas a dele já está.</p> <p>A MR fez um desenho muito giro na receita dela e quer pôr a receita no placard. Pergunta se eu acho o desenho bonito e diz que fez tudo sozinha e que foi rápida.</p> <p>O AW e o AS conseguiram pensar e organizar o texto em cooperação com o seu par, estão a escrever os dois elementos do par, ao mesmo tempo e a discutir o que escrevem, em simultâneo.</p>

Reflexão	Alguns grupos de trabalho já começam a trabalhar em cooperação, discutem as ideias antes de escrever e escrevem ao mesmo tempo, ajudando-se mutuamente. O TB e a MR ainda fazem as atividades individualmente, mesmo tendo sido trocado o par.
----------	---

Registos de observação

Data: _____

Atividade	
Objetivos	
Observações	
Reflexão	

ANEXO I - TABELAS DE AVALIAÇÃO INDIVIDUAL (AVALIAÇÃO FINAL)

		Alunos							
	Subtestes	GE	JG	JS	LS	LP	MB	PG	IS
Linguagem oral	Nomeação verbal - cotação máxima: 70 pontos	67 pto 95%	59 84%	39,5 55%	57 81%	68 97%	63 90%	59,5 85%	56 80%
	Definição verbal - cotação máxima: 70 pontos	52 pto 74%	36 51%	64 91%	45 64%	37 52%	31 44%	24,5 35%	35 50%
	Compreensão de estruturas complexas - cotação máxima: 35 pontos	27 pto 77%	27 77%	24 68%	25 71%	21 60%	25 71%	14 40%	21 60%
	Completamento de frases - cotação máxima: 30 pontos	22 73%	19 63%	21 70%	21 70%	18,5 62%	21 70%	11,5 38%	15 50%
Leitura									
	Tipo de erros: - inserção - omissão - substituição - inversão - regressão	Substit	Subst omis	Subs omis	subs	Subst omis	subst		Subs omis
	Tipo de erros: - inserção - omissão - substituição - inversão	Omis. subst	Subst omis	subst	omis	Subst omis	subst		Subs omis

AVALIAÇÃO FINAL

Resultados da avaliação individual dos alunos

	Aluno: GE
Linguagem oral	O aluno melhorou os seus resultados nos testes de nomeação e definição verbal e na compreensão de estruturas complexas. Mostra maior preocupação na produção oral perguntado como se diz algumas palavras que reconhece não saber pronunciar muito bem e aceita quando a professora ou os colegas o corrigem, repetindo corretamente a palavra.
Leitura	Leu pequenos textos trabalhados na aula com algumas dificuldades nas palavras com casos especiais de leitura (nh/lh/ch/ge/gi/pr/cr/vr/pl/cl), fazendo autocorreção e melhorando na segunda leitura.
Escrita	Escreve frases simples e ainda pergunta como se escreve palavras com os casos de leitura que não estão bem consolidados. Verbaliza que não tem muitas ideias para escrever o texto e ainda necessita de orientação para organizar as ideias.
Comportamento	Continua empenhado e trabalhador, é esforçado e não desiste perante as dificuldades. Solicita ajuda quando necessita e conclui sempre as tarefas.

	Aluno: JG
Linguagem oral	<p>A aluna melhorou os seus resultados nos testes de nomeação e definição verbal, na compreensão de estruturas complexas e no completamento de frases.</p> <p>A aluna tem dificuldades de articulação, mas já consegue repetir corretamente algumas palavras quando tem a ajuda do adulto ou do par.</p> <p>Mostra-se menos inibida e já intervém nas discussões da aula, pondo o dedo no ar para participar e falando mais alto</p> <p>Manifesta ainda algumas dificuldades de compreensão de vocabulário confundindo palavras pouco usadas no seu quotidiano e com sons semelhantes como globo/lobo, alho/olho.</p>
Leitura	<p>Leu pequenos textos trabalhados na aula com algumas dificuldades nas palavras com casos especiais de leitura (nh/lh/cr/vr/pl/cl), e com os sons que tem maior dificuldades de articulação. Faz autocorreção e repete a frase lida, melhorando na segunda leitura.</p>
Escrita	<p>Escreve frases simples e pequenos textos necessitando de apoio para organizar as ideias.</p> <p>Escreve com alguns erros de ortografia, escrevendo tal como fala, mas consegue corrigir os erros fazendo uma leitura em voz alta do que escreveu.</p>
Comprometimento	<p>Continua muito esforçada e trabalha com empenho, apesar das suas dificuldades na fala, notando-se que tem menos inibição, brinca mais com os colegas e já quer ler em voz alta, participando sempre que solicitada.</p>

	Aluno: JS
Linguagem oral	<p>O aluno melhorou significativamente os seus resultados nos testes de nomeação e definição verbal, na compreensão de estruturas complexas e no completamento de frases.</p> <p>O aluno mostra alguma inibição em responder oralmente a questões quando não tem a certeza da resposta e nessas situações fala baixinho.</p> <p>Troca alguns sons na fala /j/ diz /z/, /es/ diz /ss/ como “escada” diz “scada”.</p>
Leitura	<p>Leu com alguma fluidez textos trabalhados na aula, manifestando algumas dificuldades em alguns casos especiais de leitura, no entanto não são sempre os mesmos, parece que umas vezes esquece e outras vezes lembra.</p> <p>Faz autocorreção de entoação ao compreender o que leu. Faz substituição de alguns fonemas, tal como na expressão oral, troca o fonema /j/ por /z/.</p>
Escrita	<p>Escreve frases simples e pequenos textos, errando em alguns casos especiais de leitura ainda mal consolidados.</p> <p>Tem poucas ideias para a escrita do texto.</p>
Comportamento	<p>É um aluno empenhado e trabalhador, mas com um desempenho irregular.</p> <p>É ansioso, nervoso e muito inseguro. Quando gosta da atividade fica mais desinibido e participa mais.</p>

	Aluno: LS
Linguagem oral	<p>A aluna melhorou ligeiramente os seus resultados nos testes de nomeação verbal, na compreensão de estruturas complexas e no completamento de frases. No entanto mostrou uma evolução e significativa nos testes de definição verbal.</p> <p>A aluna expressa-se de forma mais clara e elaborada. Inicialmente usava muitas vezes a palavra “coisa” para se referir a qualquer objeto ou situação tornando-se difícil entender o que ela queria dizer e agora para um pouco, pensa e já se refere aos objetos com a palavra certa.</p>
Leitura	<p>Faz uma leitura mais fluente, embora com algumas paragens, talvez para ainda contar as sílabas pelos dedos para as identificar, como fez desde o início do ano letivo. Faz autocorreção voltando atrás para ler corretamente.</p>
Escrita	<p>Escreve frases simples e pequenos textos usando maior variedade de palavras. Escreve com poucos erros e quando tem dúvidas vai à procura de como se escreve, quer seja no livro, no caderno, num placard da sala de aula.</p>
Comportamento	<p>A aluna tem alguma necessidade de chamar a atenção. Escreve e lê melhor em situação de apoio individual do que autonomamente.</p>

	Aluno: LP
Linguagem oral	<p>A aluna melhorou ligeiramente os resultados nos testes de nomeação verbal, na compreensão de estruturas complexas e no completamento de frases. Melhorou significativamente nos testes de definição verbal.</p> <p>A aluna continua com um discurso pouco claro, no entanto já para e pensa, elaborando um discurso mais organizado, dizendo frases mais corretas e com sequencia lógica e inteligível.</p> <p>Continua a pronunciar incorretamente as palavras, que provavelmente serão ditas daquela forma em casa.</p>
Leitura	<p>Continua a manifestar dificuldades na leitura. Lê frases simples e textos pequenos, umas vezes lê os casos especiais de leitura outras vezes não.</p>
Escrita	<p>Na escrita elabora frases muito simples, algumas com sentido. Escreve com muitos erros de ortografia, utiliza poucas palavras com casos especiais de leitura cuja aprendizagem ainda não está consolidada.</p>
Comportamento	<p>A aluna apresenta algum interesse pelas aprendizagens escolares, já solicita ajuda quando sente dificuldades, mas nem sempre conclui as tarefas se estiver a trabalhar individualmente. É pouco autónoma e distrai-se com facilidade.</p>

	Aluno: MB
Linguagem oral	<p>O aluno melhorou ligeiramente os seus resultados nos testes de nomeação e definição verbal, na compreensão de estruturas complexas e no completamento de frases.</p> <p>É um aluno que não manifesta muito à vontade a falar na aula respondendo apenas ao que lhe é solicitado, sendo no entanto muito interativo com os pares.</p>
Leitura	<p>Melhorou a leitura. Lê frases simples e faz uma leitura um pouco silabada quando o texto apresenta casos especiais de leitura, melhorando na segunda leitura.</p>
Escrita	<p>Na escrita elabora frases muito simples, mas com sentido. Escreve com alguns erros de ortografia. Apresenta poucas ideias para a escrita de textos.</p>
Comportament o	<p>É um aluno pouco autónomo, que em situação de trabalho individual manifesta muitas dificuldades em concluir as tarefas. No entanto, quando trabalha em cooperação parece mais motivado e realiza a tarefa proposta.</p>

	Aluno: IS
Linguagem oral	<p>O aluno melhorou os seus resultados nos testes de nomeação e definição verbal, na compreensão de estruturas complexas e no completamento de frases.</p> <p>O seu discurso é coerente, utiliza mais vocábulos do que se verificava inicialmente, gosta de se exprimir espontaneamente e contar situações vividas.</p>
Leitura	<p>O aluno lê pequenos textos com clareza e correção. No entanto tem algumas dificuldades em respeitar a entoação e pontuação.</p>
Escrita	<p>Na escrita elabora frases muito simples com alguns erros de ortografia.</p> <p>Tem dificuldade na escrita de textos, escreve duas ou três frases e diz que não tem mais ideias.</p>
Comprometimento	<p>O aluno mostra mais interesse pelas aprendizagens escolares e solicita ajuda quando sente dificuldades.</p> <p>Está mais participativo na aula.</p>

	Aluno: PG
Linguagem oral	<p>O aluno manteve os seus resultados nos testes de nomeação e definição verbal, na compreensão de estruturas complexas e no completamento de frases.</p> <p>O aluno expressa-se com clareza e correção e gosta muito de conversar, tanto com o adulto como com os pares.</p>
Leitura	<p>Não manifestou muita evolução relativamente à leitura.</p>
Escrita	<p>Não manifestou muita evolução relativamente à escrita.</p>
Comportamento	<p>O aluno faltou a quase todas as aulas no segundo e no terceiro período; a mãe justificou as faltas com atestado médico.</p>

Tabela resumo de comparação da avaliação inicial e avaliação final

	Avaliação inicial	Avaliação final
Linguagem oral	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades de compreensão de vocabulário, perguntando muitas vezes “o que é?” o que se está a falar; - Dificuldades de expressão: discurso pouco claro e má articulação das palavras ou utilização de pseudopalavras (tatapé, esqueci, deslarga); - Substituição de fonemas, exemplo: /x/ por /j/, /j/ por /z/ 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão do que é falado; - Utilização de palavras novas no discurso; - Correção de palavras mal pronunciadas no discurso espontâneo; - Identificação de sinónimos de palavras.
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades na decifração resultando numa silabada - Má entoação das palavras - Substituição de fonemas 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura mais fluente; - Correta entoação das palavras lidas; - Autocorreção de palavras na leitura.
Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Frases muito simples, com uma só ideia e ações muito repetidas; - Omissão de partículas de ligação na frase; - Substituição de grafemas (“o” por “u”, “i” por “e”); - Escrita tal como fala (“tava” em vez de “estava”); - Muitos erros de ortografia e de sintaxe; - Não escrevem textos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escrita de frases mais completas e mais complexas; - Alguns erros de ortografia; - Escrita de pequenos textos;

ANEXO J - PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS

Escreve uma frase para cada palavra:

malta - A malta é muito barulhenta.

futebol - O meu pai gosta de futebol.

galador - O meu amigo é galador.

grupo - Eu tenho um grupo de amigas que canta.

jogadores - Jogadores de ténis são bons.

habituado - O meu pai é um condutor habitual.

cência - A ciência é divertida.

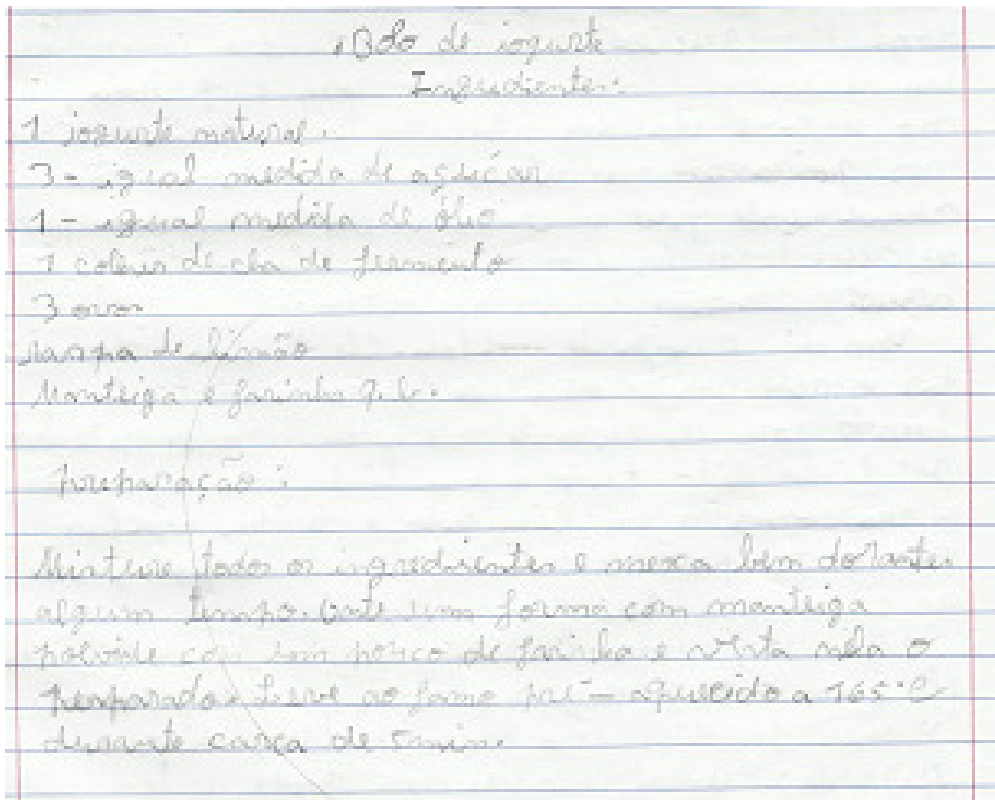
atletas - Eu sou atleta.

mestre - O meu avô é um mestre de pintura.

palpites - As minhas amigas desam palpites sobre o meu caderno.

ruado - O meu irmão é ruado.

habituado - Eu tenho o hábito de pentear o cabelo.



O menino de quem morreu foi morto

A menina vai para outro país

O cão vai fora da casa

A menina conta no carro

A menina come uma maçã

Por aquelas letras?

A mãe tira a carta e compra um carro

O carro da mãe vai

A mãe mete o cinto nas calças novas

Porque, não a nova casa?

O carro está sem pneus

O bebê faz birra

A menina não tem

A menina conta a te cem

O médico opera as pernas

O pai ensina a menina a falar

Os pais brincam com o filho

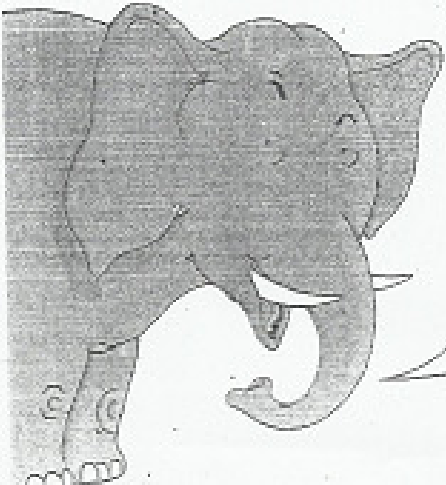
O menino tem uma bonita voz



Hoje é o meu fim de semana.
Hoje é o meu fim de semana eu
fiz os trabalhos de casa e vi
televizão. Eu vi a "Kioletta" e
a novela com a minha mãe.

Grupo IV EXPRESSÃO ESCRITA

Escreve no balão o que o elefante estará a dizer à pulga.



- É da pulga não dá
minha orelha.
- Não posso porque
que sou malucinha
porque porque
fala sozinho.



O rato da cidade foi visitar o rato do campo
O rato da cidade convidou o rato do campo para ir visitá-lo



O rato do campo foi cidade
O rato da cidade e o rato do campo comeram perdiz e queijo



A parábola o gato e ratos fugiram
O rato foi para sua casa do campo

ANEXO K - REGISTOS DE AULA

O ~~Tiago~~ bateu no colega da sala ao lado porque no jogo de futebol o outro, que era da sua equipa chutou à baliza e marcou golo, mas o Tiago queria ser ele a marcar.

~~A Pelé não sabe escrever um~~

O ~~Tiago~~ veio à sala e tirou os rebuçados todos do saco, os rebuçados que eu disse que ia dar aos meninos que se portassem bem até ao fim da aula.

Tirou os brinquedos do colega, todos o vieram a beijar, mas ~~ninguém~~ sempre. Depois da conversa diz que só tirou um e que ia devolver; se ele queria brincar podia tirar o brinquedo.

Na horta pedagógica uns alunos tinham de abrir os buracos e os outros punham a semente e tapavam. Ele abriu um buraco novo e ~~pôs~~ lá a semente.

No recreio estavam a jogar à apanhada dentro de um espaço delimitado por eles. O ~~Tiago~~ saiu do espaço para não ser apanhado.

Voltou a entrar, o colega tocou nele e ele dizia que não tinha sido apanhado porque tocou na roupa e não nele.

Será que ele pensava que era para fugir despido?

Que sempre fazer o que lhe dá na gana, todos fazem o trabalho, ~~este~~ como a profa indicou, ele está a fazer tudo ao contrário, de propósito, ainda diz que está a fazer diferente, provocador!

A ~~Carla~~ foi dizer ao ~~prof~~ para não chorar. Se ele não sabia fazer a conta ela ia ajudar.

A ~~Carla~~ que chega sempre atrasada, ~~está~~ para a sala logo que toca e ~~deferiu~~ que vinha a horas para não atrasar o trabalho com o colega.

Todas as grupos fizeram uma ~~figura~~ figura para ~~os~~ para representar a história "Bichacocos e Sizarocos", no grupo do TB fizeram dois, ele fez um e o resto do grupo fez outro.

O ~~prof~~ viu que o colega não estava a conseguir fazer a ficha e ajudou-o, mesmo sem ser dia de trabalhar a aprendizagem cooperativa.

O ~~Santiago~~ pediu para ~~iz~~ fazer a ficha com o ~~prof~~, que estava com dificuldades a ler a ficha.

Assim que distribuiu as fichas eles começaram logo a trabalhar com o par, mesmo sem ter sido pedido.

O ~~João~~ pediu para ir ajudar o ~~João~~ na ficha, porque ele não estava a conseguir.

Semana de leitura:

TD e MR
Sempre que são contrariados arriçam.

O ~~João~~ foi recolher os cadernos e o ~~João~~ não entregou o dele, quer ir pôr o dele no cima dos outros todos. Faz sempre isto!

O TH já brinca com as colegas, até na aula!

Na escrita do texto conjunto o ~~João~~ disse para se usar a palavra "avistar" em vez de "ver", porque era uma palavra diferente e queria dizer o mesmo, e era mais bonita.

A ~~Maria~~ não soube resolver o exerc,
em vez de trab em cooperação q o
colega, deitou o caderno p o chão,
~~recusando~~ a ajuda do colega e só
aceitando a da prof^a

Está a ver uma revista de brinquedos
entã as colegas estão a trabalhar
Da palpite sobre tudo, palpites
negativos, mas não faz q o colega.

ANEXO L – RESULTADOS DAS FICHAS DE AVALIAÇÃO

Resultados das fichas de avaliação de Português em percentagem do 1º período

Aluno	Nov.	Dez.
nº1	90	70,5
nº2	89	95
nº3	19,5	45
nº4	12	36
nº5	66,5	64
nº6	15	25
nº7	5	34
nº8	51	54,5
nº9	19	31,5
nº10	85	88
nº11	23	21
nº12	25	33
nº13	38	20,5
nº14	30	12
nº15	85	89
nº16	15	21
nº17	56	55
nº18	62	82
nº19	95	78
nº20	59	58
nº21	53	70

Resultados das fichas de avaliação de Português em percentagem do 2º e 3º período

Alunos	fevereiro	março	junho
1	88	92	87
2	93	87	94,5
3	65	65	77,7
4	28	34	57
5	75,5	68	84,5
6	38	55,5	60
7	7,5	10	29
8	37,5	37	64
9	35	65	68
10	69	62	89
11	51,5	40	60
12	39	33	57
13	11	15	45
14	20	20	45
15	89,5	83	90
16	39	50	50
17	62,5	51	64
18	89,5	89	87,5
19	82,5	64	89,9
20	47,5	50	71
21	20	35	52

