

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor

Promoção do autoconceito através da aprendizagem cooperativa em atividades de enriquecimento curricular: o caso de um aluno com Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental

Cátia de Oliveira Gonçalves Medina

Coimbra, 2014

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Cátia de Oliveira Gonçalves Medina

**Promoção do autoconceito através da aprendizagem
cooperativa em atividades de enriquecimento
curricular: o caso de um aluno com Dificuldade
Intelectual e Desenvolvimental**

Dissertação de Mestrado em Educação Especial, na especialidade de Domínio Cognitivo e Motor, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Anabela Ramalho

Arguente: Prof. Doutora Maria de Lurdes Cró

Orientador: Prof. Doutor João Vaz

Data da realização da Prova Pública: 7 de julho de 2014

Classificação: 18 valores

julho de 2014

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor João Vaz, orientador deste Projeto, a quem agradeço toda a disponibilidade, sugestões, apoio e orientação.

À Professora Celeste Simões, professora titular de turma dos alunos que participaram neste estudo, pela sua disponibilidade, compreensão, colaboração e por me ter concedido algumas horas das suas aulas para desenvolver o meu trabalho.

À Professora Vânia Coutinho, coordenadora do projeto PETIz, por autorizar a implementação do estudo no contexto das AEC, mais precisamente durante as aulas de arTICiência.

Aos docentes das outras áreas das AEC que colaboraram neste Projeto disponibilizando-se para preencher os questionários.

Aos pais do “João” e dos restantes alunos da turma que prontamente autorizaram a participação dos seus educandos neste estudo.

A todos os alunos que participaram neste estudo pela sua colaboração e cooperação.

Aos meus pais, pela força, exemplo e incentivo que sempre me inculcaram.

Ao Pedro, que sempre me apoiou e a quem privei muitas horas da minha companhia.

Aos amigos que me apoiaram, dando-me força e coragem para continuar e com quem partilhei ideias, experiências e dúvidas.

A todos, o meu obrigada, pelos ensinamentos, amizade, disponibilidade e atenção.

RESUMO

As dificuldades apresentadas pelo João, enquanto aluno com Dificuldade Intelectual Desenvolvimental (DID) do 2.º ano do 1.º Ciclo a frequentar as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) foram o ponto de partida para a realização deste trabalho. Este aluno apresentava alterações ao nível emocional, desvalorização do autoconceito, dificuldades em lidar com determinadas situações pessoais e em tomar iniciativa nas relações, mantendo interação apenas com pequenos grupos ou com colegas isolados.

O plano de trabalho foi organizado e implementado tendo em conta os princípios da aprendizagem cooperativa com vista a promover o desenvolvimento do autoconceito do referido aluno, fomentar a iniciativa e promover a sua interação social e inclusão.

Optou-se pela metodologia de Estudo de Caso para este projeto, possibilitando a recolha de informação a partir de diferentes fontes, a triangulação dos dados, e a consequente validação dos resultados obtidos.

A Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHSCS-2), adaptada por Veiga (2006) foi a escala selecionada para avaliar o autoconceito, antes e depois da intervenção ocorrida nas aulas de ArTICiência (ATC).

Os métodos de aprendizagem cooperativa selecionados foram relevantes para o sucesso deste Projeto, verificando-se, no aluno do estudo e na maioria dos alunos da turma, um autoconceito mais positivo, nomeadamente nas dimensões da popularidade e da ansiedade.

Palavras-chave: Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental, autoconceito, aprendizagem cooperativa, Atividades de Enriquecimento Curricular.

ABSTRACT

The difficulties presented by John while student with Intellectual Developmental Difficulty (IDD) on 2nd level of elementary school, to attend Curricular Enrichment Activities (CEA) were the starting point for the realization of this work. This student showed changes on emotional level, devaluation of self, difficulties on dealing with certain personal situations and take initiative in relationships, maintaining only interaction with small groups or with colleagues isolated.

The work plan was organized and implemented taking into account the principles of cooperative learning to promote the development of self-concept of that student, encourage initiative and promoting their social interaction and inclusion.

We opted for the methodology of case study for this project, allowing the collection of information from different sources, triangulation of data and the subsequent validation of results.

The Piers - Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS-2), adapted by Veiga (2006) was the scale selected to assess self-concept before and after the intervention occurred in classes of ArTICiência (ATC).

The cooperative learning methods selected were relevant to the success of this project, and we can conclude a more positive self-concept, particularly in the dimensions of popularity and anxiety on the student's study and the majority of students in the class.

Keywords: Intellectual and Developmental Disability, self-concept, cooperative learning, Curricular Enrichment Activities.

SUMÁRIO

Agradecimentos	I
Resumo	-III
Abstract	-IV
Índice dos gráficos	XI
Lista de siglas e abreviaturas	XII
INTRODUÇÃO	1

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO ----- 7

Capítulo 1: DIFICULDADE INTELLECTUAL E DESENVOLVIMENTAL ----- 7

1.1. Definição e conceptualização	9
1.2. Etiologia	13
1.3. Epidemiologia	15
1.4. Caraterísticas das crianças com DID e as suas implicações na aprendizagem	-16

Capítulo 2: AUTOCONCEITO ----- 19

2.1. Definição e caraterísticas do Autoconceito	21
2.2. Desenvolvimento do Autoconceito	-23
2.3. Dimensões do Autoconceito	26
2.4. O autoconceito em crianças com Dificuldade Intelectual e Desenvolvemental	31

Capítulo 3: ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR -----35

3.1. Definição de Atividades de Enriquecimento Curricular	37
---	----

3.2. As Atividades Lúdico-Expressivas – <i>articiência</i> (ATC) - - - - -	40
3.3. As AEC enquanto promotoras da inclusão - - - - -	44
Capítulo 4: APRENDIZAGEM COOPERATIVA - - - - -	47
4.1. A aprendizagem cooperativa no Currículo Nacional do Ensino Básico e como estratégia de inclusão - - - - -	49
4.2. Conceito de aprendizagem cooperativa - - - - -	51
4.3. Vantagens e desvantagens da aprendizagem cooperativa- - - - -	52
4.4. Elementos essenciais na aprendizagem cooperativa - - - - -	54
4.5. Grupos de aprendizagem cooperativa - - - - -	56
4.5.1. Caraterísticas dos grupos de aprendizagem cooperativa- - - - -	57
4.5.2. Papéis dos alunos nos grupos cooperativos - - - - -	60
4.6. Papel do professor no método de aprendizagem cooperativa - - - -	61
4.7. Métodos de aprendizagem cooperativa - - - - -	62
PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA - - - - -	65
Capítulo 5: METODOLOGIA - - - - -	65
5.1. Formulação do problema - - - - -	67
5.2. Definição de objetivos gerais e específicos - - - - -	67
5.3. Justificação Metodológica - - - - -	68
5.4. Caraterização da realidade pedagógica - - - - -	69
5.4.1. Caraterização da escola - - - - -	69
5.4.2. Caraterização da turma - - - - -	69
5.4.3. Caraterização do aluno - - - - -	70
5.5. Instrumentos/técnicas de recolha de dados - - - - -	71
5.5.1. Análise documental - - - - -	72
5.5.2. Observação - - - - -	72
5.5.3. Entrevista - - - - -	73

5.5.4. Questionário - - - - -	74
5.5.5. Piers-Harris Children Self-Concept Scale 2 (Veiga, 2006) - - - - - -	75
5.6. Plano de Intervenção - - - - -	77
5.7. Procedimentos - - - - -	80
Capítulo 6: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS - - - - -	83
6.1. Apresentação e análise dos resultados - - - - -	85
6.1.1. Heteropercepções - - - - -	85
6.1.1.1. Heteropercepções antes da intervenção - - - - -	85
6.1.1.2. Heteropercepções durante a intervenção - - - - -	86
6.1.1.3. Heteropercepções após a intervenção - - - - -	88
6.1.2. Entrevistas - - - - -	89
6.1.2.1 Entrevista à Professora Titular de Turma - - - - -	89
6.1.2.2. Entrevista à Encarregada de Educação - - - - -	91
6.1.3. Questionários - - - - -	92
6.1.3.1. Questionários aos docentes das AEC - - - - -	92
6.1.3.2. Questionários aos alunos da turma - - - - -	94
6.1.3.3. Questionários ao João - - - - -	95
6.1.4. Piers-Harris Children's Self-Concept Scale-2 (Veiga, 2006) - - - - -	96
6.2. Discussão dos resultados - - - - -	98
CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES - - - - -	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS - - - - -	113
ANEXOS - - - - -	133

ANEXOS

Anexo 1: Mudanças no autoconceito entre os seis e os oito anos - - -	135
Anexo 2: Planificação anual de ATC - - - - -	136
Anexo 3: Papéis que os alunos podem desempenhar nos grupos cooperativos - - - - -	140
Anexo 4: Métodos de aprendizagem cooperativa implementados- - -	141
Anexo 5: Caraterização breve da amostra - - - - -	144
Anexo 6: Escala PHCSCS-2 (Piers&Herzberg, 2002, adaptada por Veiga, 2006) – aplicado aos alunos do 2.º ano - - - - -	145
Anexo 7: <i>PrintScreen</i> da Escala PHCSCS-2 (Piers&Herzberg, 2002, adaptada por Veiga, 2006) – aplicada aos alunos do 1.º ano, em Powerpoint - - - - -	148
Anexo 8: Calendarização das sessões de intervenção - - - - -	149
Anexo 9: Cronograma do Projeto de Intervenção - - - - -	150
Anexo 10: Planificação das sessões de intervenção - - - - -	152
Anexo 11: Grelha de heteroperceção multidimensional do autoconceito para preencher durante as sessões - - - - -	173
Anexo 12: Autoavaliação após cada sessão - - - - -	175
Anexo 13: Fichas de papéis (crachás) - - - - -	176
Anexo 14: Quadro descritivo com a planificação das sessões de intervenção - - - - -	177
Anexo 15: Lista de feedbacks positivos atribuídos ao João pelo investigador ao longo das sessões - - - - -	179
Anexo 16: Exemplo de registo no Diário de Bordo - - - - -	180
Anexo 17: Certificado de participação entregue aos alunos - - - - -	182
Anexo 18: Autorização da diretora do Agrupamento de Escolas - - - -	183
Anexo 19: Autorização da Coordenadora do PETiz - - - - -	185

Anexo 20: Autorização da PTT -----	186
Anexo 21: Autorização dos Encarregados de Educação -----	187
Anexo 22: Questionário a aplicar aos docentes da AEC da turma – pré-intervenção -----	188
Anexo 23: Questionário aplicado aos alunos da turma (pré-intervenção) -----	195
Anexo 24: Questionário a aplicar aos docentes das AEC da turma – pós-intervenção -----	197
Anexo 25: Questionário aplicado aos alunos da turma (pós-intervenção) -----	200
Anexo 26: Exemplo de grelha de heteroperceção preenchida -----	203
Anexo 27: Quadro com resultados das Olimpíadas -----	204
Anexo 28: Guião da entrevista realizada à professora titular de turma e respetivo resultado (pré-intervenção) -----	205
Anexo 29: Guião da entrevista realizada à professora titular de turma e respetivo resultado (pós-intervenção) -----	210
Anexo 30: Guião da entrevista realizada à Encarregada de Educação e respetivo resultado (pré-intervenção) -----	211
Anexo 31: Guião da entrevista realizada à Encarregada de Educação e respetivo resultado (pós- intervenção) -----	216
Anexo 32: Resultado do questionário a aplicar aos docentes da AEC da turma – pré-intervenção (professor de MUS/ING/AFD) -----	217
Anexo 33: Resultado do questionário aplicado aos docentes das AEC da turma – pós-intervenção (Professor de AFD; MUS; ING) -----	232
Anexo 34: Resultado do questionário aplicado aos alunos (pré-intervenção) -----	234
Anexo 35: Resultado do questionário aplicado aos alunos (pós-intervenção) -----	237

Anexo 36: Questionário aplicado ao João e respetivo resultado (pré-intervenção) - - - - -	240
Anexo 37: Questionário aplicado ao João e respetivo resultado (pós-intervenção) - - - - -	243
Anexo 38: Resultados da aplicação da PHCSCS-2 (Veiga, 2006), pré e pós intervenção - - - - -	244
Anexo 39: Resultados da aplicação da PHCSCS-2 (Veiga, 2006), pré-intervenção, com indicação dos percentis - - - - -	245
Anexo 40: Resultados da aplicação da PHCSCS-2 (Veiga, 2006), pós - intervenção, com indicação dos percentis - - - - -	246

ÍNDICE DOS GRÁFICOS

Gráfico 1: Resultados do preenchimento da grelha de heteroperceção multidimensional do autoconceito pelos docentes das AEC e pela PTT (pré-intervenção) - - - - -	85
Gráfico 2: Resultados do preenchimento da grelha de heteroperceção multidimensional do autoconceito durante as sessões do estudo - - - - -	86
Gráfico 3: Autoavaliação do trabalho em grupo realizada pelo João ao longo das sessões - - - - -	87
Gráfico 4: Resultados do preenchimento da grelha de heteroperceção multidimensional do autoconceito pelos docentes das AEC e pela PTT (pós-intervenção) - - - - -	88
Gráfico 5: Evolução do autoconceito do João, a partir dos resultados das várias dimensões da PHCSCS2, Veiga (2006) antes e depois da intervenção- - - - -	97

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAIDD: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

AAMD: American Association of mental Deficiency

AAMR: American Association of Mental Retardation

AE: Agrupamento de Escolas

AEC: Atividades de Enriquecimento Curricular

AFD: Atividade Físico Desportiva

APA: American Psychiatric Association

ATC: ArTICiência

CIF-CJ: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – Crianças e Jovens

DID: Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental

DGIDC: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

D.L.: Decreto-lei

DM: Deficiência Mental

DSM-IV-TR: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (4^a edição)

DSM-V: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (5.^a edição)

EE: Encarregado de Educação

ESEC: Escola Superior de Educação de Coimbra

et al.: e outros

ING: Inglês

ME: Ministério da Educação

MUS: Música

NEE: Necessidades Educativas Especiais

OMS: Organização Mundial de Saúde

QI: Quociente de Inteligência

PAA: Plano Anual de Atividades

PCT: Plano Curricular de Turma

PE: Projeto Educativo

PEI: Programa Educativo Individual

PETIz: Projeto Escola a Tempo Inteiro

PHSCS-2: Piers-Harris Children's Self-Concept Scale -2

PTT: Professora Titular de Turma

TIC: Tecnologias de Informação e Comunicação

WHO: World Health Organization

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Projeto intitulado “Promoção do autoconceito através da aprendizagem cooperativa em atividades de enriquecimento curricular: o caso de um aluno com Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental” foi desenvolvido no âmbito das Unidades Curriculares Projeto I e Projeto II do Mestrado em Educação Especial, na Escola Superior de Educação de Coimbra.

O aluno do 2.º ano sobre o qual incidiu o presente estudo apresentava DID, marcado por um baixo autoconceito, dificuldades em lidar com determinadas situações pessoais (provocando-lhe desconforto e representações negativas) e dificuldades ao nível das relações interpessoais, mantendo interação com grupos restritos ou com colegas isolados. Tais limitações traduziam-se numa imagem de si próprio, desvalorizada, acentuando ainda mais a sua timidez, isolamento e fraca iniciativa comunicativa. Tendo em conta o problema, o principal objetivo consistiu em promover um autoconceito positivo neste aluno, promovendo as relações interpessoais, fomentando a tomada de iniciativa deste aluno, e conseqüentemente, promovendo a sua popularidade e inclusão.

Por conseguinte, no sentido de alcançar os referidos objetivos, implementámos um programa, organizado em dezasseis sessões, a funcionar durante as aulas de ATC, tendo em conta a especificidade e perfil dos alunos e assente num modelo de aprendizagem cooperativa, apresentado por Johnson e Johnson (1999), constituído por cinco elementos essenciais: interação cara-a-cara; interdependência positiva; responsabilidade individual; competências sociais; e processamento em grupo.

O Projeto encontra-se organizado em duas partes. A primeira apresenta a revisão de literatura e é constituída por quatro capítulos. No

primeiro capítulo incidiu-se na definição e explicitação de DID, destacando-se a classificação atual presente no DSM-V (APA, 2013) que a considera como uma perturbação com início durante o período de desenvolvimento, apresentando défices de funcionamento tanto intelectual como adaptativo no domínio concetual, social e prático. Ainda neste ponto se focam as alterações que este constructo tem vindo a sofrer na sua designação e conceção, a etiologia, a epidemiologia, as principais características de um aluno com DID e as implicações desta na aprendizagem. O segundo capítulo versa sobre o autoconceito, apresentando a sua definição, desenvolvimento, dimensões e o seu desenvolvimento em crianças com DID. Embora não exista ainda uma definição clara e universal do autoconceito, poderemos considerá-lo uma estrutura essencial que tem na base a experiência social – designado por “si-mesmo social” (Veiga, 2012, p.36). Podemos caracterizá-lo como um processo de aprendizagem que se inicia quando a criança começa a diferenciar o "eu" e o "não eu" e vai evoluindo progressivamente ao longo da vida. Devemos lembrar que os alunos têm perceção dos seus resultados escolares, da popularidade entre os seus pares e das reações/expetativas dos professores e isso vai refletir-se na sua atitude, comportamento e na forma como se autopercecionam. No capítulo três procedeu-se ao enquadramento legal das AEC implementadas nas escolas do 1.º ciclo, desde 2005-2006 e à caracterização de ATC, enquanto atividade lúdico-expressiva e enquanto promotora da inclusão. Por sua vez, no capítulo quatro, efetuou-se uma análise aprofundada em torno das atuais investigações no âmbito da aprendizagem cooperativa, das vantagens e desvantagens da sua utilização, elementos essenciais, características dos grupos, diferentes métodos e papéis a desempenhar pelos professores e pelos alunos, e ainda a sua presença no currículo

nacional do ensino básico, tendo sempre por base a definição de aprendizagem cooperativa de Johnson e Johnson (1999, p.73) que nos diz que esta pode ser considerada como “o uso instrucional de pequenos grupos em que os estudantes trabalham juntos para maximizar a sua aprendizagem e a dos outros”. Diversas investigações demonstraram a sua eficácia na melhoria do rendimento, motivação, responsabilidade, relações interétnicas, tolerância (Slavin, 1983, 1996; Quin, Johnson e Johnson, 1995; Díaz-Aguado e Baraja, 1993, citados por Díaz-Aguado, 2000). Segundo a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2003), um grupo cooperativo pode criar um clima educacional, ajudando os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) pois, apesar das suas dificuldades, podem desenvolver-se com autonomia.

A segunda parte apresenta a componente empírica e divide-se em dois capítulos. No primeiro - metodologia - procede-se à formulação do problema, definição de objetivos gerais e específicos, justificação metodológica, caracterização da realidade escolar, instrumentos/técnicas de recolha de dados, plano de intervenção e procedimentos. No segundo capítulo, tal como o nome indica, procedeu-se à apresentação, análise e discussão dos resultados.

Numa última fase, após reflexão, foi possível chegar a conclusões relevantes para o estudo, apontando limitações e recomendações para um futuro Projeto do mesmo âmbito. Apresentam-se, de igual modo, as referências bibliográficas consultadas para o desenvolvimento e fundamentação do estudo e os anexos relacionados com o mesmo.

Importa destacar que, de modo a garantir da confidencialidade e o anonimato dos alunos, não foi identificada a escola nem o concelho onde se realizou o estudo, tendo-se atribuído o nome fictício “João” ao aluno.

PARTE 1 – ENQUADRAMENTO TÉORICO

**CAPÍTULO 1: DIFICULDADE INTELLECTUAL E
DESENVOLVIMENTAL**

1.1. Definição e conceptualização

Ao longo da segunda metade do séc. XX assistimos a mudanças profundas no entendimento global da pessoa deficiente. De acordo com Alonso e Bermejo (2001), da abordagem médico-orgânica, passou-se à abordagem psicológica, de tipo psicométrico e, mais recentemente, adotou-se a abordagem multidimensional centrada no funcionamento do indivíduo integrado no ambiente que o rodeia.

No entanto, foi a partir dos anos 70, que se assistiu a um avanço significativo na clarificação do conceito de Deficiência Mental (DM). A DM deixa de ser vista como um único défice proveniente do indivíduo, para ser considerada como o resultado da interação entre ele e o meio envolvente (Alonso & Bermejo, 2001; Santos & Santos, 2007; Santos, 2000). É ainda modificada a medida da insuficiência intelectual, passando para 2 desvios-padrão abaixo da média, e não de 1 desvio padrão, como estava previamente definido.

Com a Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, aprovada pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2004), em conjunto com a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), o termo “deficiência mental” foi substituído por “deficiência intelectual”.

Consequentemente, em 2007, a associação que estuda este constructo - American Association of Mental Deficiency (AAMD), passa a denominar-se American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). A abordagem feita pela American Association of Mental Retardation (AAMR) em 1992 e a nova definição de DM defendida pela AAIDD contribuíram para que a deficiência deixasse de ser rotulada através de níveis, passando a ser perspectivada numa relação sistemática e permanente com o comportamento adaptativo. A DM passa

a ser designada por DID, apresentando o indivíduo, naturalmente, não uma Deficiência mas uma Dificuldade (Morato & Santos, 2002).

Luckasson et al. (2002), citado por Boiça (2010), salientam que o comportamento adaptativo engloba competências concetuais (aspectos académicos, cognitivos e comunicativos), sociais e práticas (autonomia), imprescindíveis na adaptação às condições impostas pelo ambiente que os rodeia.

Morato e Santos (2002) ressaltam ainda que, apesar da tentativa de clarificação deste conceito por parte das associações para o estudo da DM, assistiu-se ao aparecimento de três definições de DID. A primeira a destacar é da autoria de Grossman (1983), dirigente da AAMD de 1972 a 1992, e citado por Pacheco e Valência (1997): a DM apresenta-se como um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, manifestado durante o período de desenvolvimento, associado a um défice no comportamento adaptativo. A segunda, da AAMR, associa a DM a

limitações substanciais no funcionamento actual. É caracterizada por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média associado a limitações relativas a duas ou mais das seguintes áreas do comportamento adaptativo: comunicação, autonomia, actividades domésticas, socialização, autonomia na comunidade, responsabilidade, saúde e segurança, habilidades académicas, lazer e trabalho. Esta deficiência manifesta-se antes dos 18 anos de idade (Morato, 2002, p.27).

Este novo paradigma levou ao aparecimento do Sistema de Classificação da AAMR, no qual se inserem três elementos chave: as capacidades, os envolvimento e a funcionalidade (Luckasson et al. (1992), citados por Leitão e Ferreira, (2008). Segundo Belo, Caridade, Cabral e Sousa (2008), citados por Leitão e Ferreira (2008), este sistema procura compreender a intensidade dos apoios, ao nível de diversas dimensões do seu funcionamento intelectual, adaptativo, emocional e

físico, em substituição dos graus de deficiência intelectual (ligeira, moderada, severa e profunda). A terceira definição de DID, proposta pela APA (2002), caracteriza-a por um funcionamento intelectual global inferior à média, com início antes dos 18 anos e acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo de pelo menos duas das seguintes áreas: comunicação, autocuidado, vida doméstica, competências sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, autocontrolo, competências académicas funcionais, trabalho, tempos livres, saúde e segurança. Este modelo, mais complexo, originou o Modelo Multidimensional da AAMR (2002), um modelo ecológico que desvaloriza o QI como único fator para a atribuição de um nível de incapacidade (Alonso & Bermejo, 2001; Santos & Santos, 2007), relacionando as necessidades individuais do indivíduo com o envolvimento e com o nível de apoios que este necessita.

Para Morato e Santos (2007), nesta nova definição considera-se que o termo **Dificuldade** se torna mais adequado na prática, por ser menos estigmatizante e por daí decorrer uma expectativa mais positiva quando comparado com o termo deficiência (menos adequado e injusto). Igualmente o termo **Intelectual** é imprescindível, uma vez que a avaliação efetuada é verdadeiramente incidente nos fatores intelectuais, quando comparado ao mental. Por último, o termo **Desenvolvimental** contíguo a Dificuldades Intelectuais vem atribuir mais objetividade, pela sua abrangência e relação a fatores adaptativos.

Esta definição aplicada ao desenvolvimento humano assenta em cinco aspetos (AAIDD, 2010): a DID é considerada não um traço absoluto do indivíduo, mas uma expressão da interação entre o indivíduo, com o funcionamento intelectual limitado e o seu contexto ambiental; uma válida avaliação considera tanto a variedade cultural como a

linguística; cada pessoa é singular, isto é as limitações coexistem com as capacidades, possuindo áreas fortes e áreas fracas; um diagnóstico com base nas competências adaptativas deverá implicar a elaboração de um plano de desenvolvimento das necessidades de apoio; um indivíduo com DID terá uma melhor qualidade de vida, se beneficiar durante um determinado período de tempo, de apoios individualizados adaptados.

Podemos afirmar que uma pessoa com DID possui um desenvolvimento atípico, isto é, de modo diferente e desigual em relação a outras pessoas da mesma faixa etária ou nível sociocultural.

É importante que o défice cognitivo seja indagado quando a criança não atinge os marcos do desenvolvimento psicomotor nos momentos previstos, quando esta apresenta uma expressão e compreensão da linguagem abaixo do que seria esperado, má coordenação motora fina e global, e dificuldades no comportamento adaptativo. De acordo com Santos (2013), os problemas de maior gravidade podem ser identificados logo nos primeiros anos de vida, enquanto os ligeiros poderão não ser reconhecidos antes das limitações que surgem no início da escolaridade.

Atualmente, o DSM-V (APA, 2013) contempla as DID na categoria “Perturbações do Neurodesenvolvimento”, que, no fundo, incluirá os diagnósticos enumerados no DSM-IV-TR (APA, 2002), no capítulo das doenças que por norma são diagnosticadas pela primeira vez na primeira infância e na adolescência assim como no das perturbações da ansiedade (Correia, 2013). Segundo o mesmo manual, são três os critérios a ter em conta na avaliação das DID: a) défice nas funções intelectuais tais como raciocínio, resolução de problemas, planeamento, pensamento abstrato, julgamento, aprendizagens académicas, e aprender com a experiência, confirmados através de uma avaliação clínica e

individualizada, atestada por testes de inteligência padronizados; b) défices no funcionamento adaptativo que resultem na incapacidade de cumprir as normas de desenvolvimento e sócio-culturais para a independência pessoal e responsabilidade social; sem apoio contínuo, estes défices limitarão a funcionalidade numa ou mais atividades da vida diária, tais como comunicação, participação social e vida independente, em vários ambientes, como casa, escola, trabalho e comunidade; c) aparecimento de défices intelectuais e adaptativos durante o período de desenvolvimento. Acrescenta ainda que os vários níveis de gravidade são definidos tendo por base o funcionamento adaptativo e não os níveis de QI, uma vez que é o funcionamento adaptativo que determina o nível de apoios necessários. Isto implicará que ocorra uma reciprocidade entre os apoios e a funcionalidade humana.

Segundo a AIDD (2010) os apoios são recursos e estratégias que ajudam a promover o desenvolvimento, a educação, bem-estar pessoal, ou seja, visam melhorar o funcionamento do indivíduo.

De acordo com Verdugo e Schalock (2010), citados por Santos e Morato (2012), a constante renomeação da terminologia e conceção da DID é positiva, na medida em que reflete que diariamente se desenvolvem progressos na área, promovendo a melhoria das práticas de avaliação e a planificação de apoios.

1.2. Etiologia

Segundo a revisão da literatura existem inúmeras investigações acerca da problemática da DID, apontando a sua etiologia para múltiplos fatores.

Para Alonso e Bermejo (2001) e Morato (2002), dever-se-á adotar, no que se refere à problemática da DID, uma abordagem

multidisciplinar, multisectorial e intergeracional, assente em duas dimensões, a primeira baseada em quatro grupos de fatores causais (fatores biomédicos, fatores sociais, fatores comportamentais e fatores educativos), e a segunda, no conceito de causalidade intergeracional.

De acordo com o DSM-V (APA, 2013), a DID pode ser explicada pela existência de diferentes tipos de causas: pré-natais - incluem síndromes genéticas, erros inatos do metabolismo, malformações cerebrais, doença materna e influências ambientais; perinatais - relacionados com acontecimentos durante a gestação ou lesões do sistema nervoso central, resultantes de asfixia; e pós-natais como lesão hipóxico isquémico, traumatismo crânio-encefálico, infeções, doenças desmielinizantes, convulsões, privação social grave e crónica, e síndromes metabólicas tóxicas e intoxicações.

Farrell (2008) salienta que não está claro em que medida a DID ligeira possa ter na sua génese fatores individuais ou ambientais e em que medida interagem. Por sua vez, os fatores sociais incluem a possível influência das origens sociais e económicas pobres, como possível causa do défice no desenvolvimento cognitivo. Esta desvantagem é mais evidente no início da escolaridade, podendo estar associada a uma menor estimulação intelectual por parte do contexto sociofamiliar até à entrada para a escola. Uma vez que este é o período em que se verificam as modificações psicobiológicas mais expressivas no desenvolvimento da criança, este facto trará consequências nefastas que irão interferir no seu desenvolvimento cognitivo. Pode, por isso, afirmar-se que existe uma correlação entre o estatuto social da família e a problemática da DID.

Em suma, o conhecimento da etiologia da DID é importante pois ao permitir uma identificação mais rigorosa e um conhecimento mais profundo acerca das possíveis razões da sua génese, se poderão adequar

com maior precisão os meios e as técnicas a aplicar, a fim de atenuar as dificuldades do indivíduo (Morato, 2002).

1.3. Epidemiologia

O relatório mundial sobre a deficiência de 2011 (WHO, 2011) indica que cerca de 15% da população mundial vive com algum tipo de deficiência, dos quais 2-4% experimentam dificuldades significativas no que diz respeito à sua funcionalidade. A prevalência global de incapacidade é maior do que as estimativas anteriores da OMS, na década de 70, que apontava para cerca de 10% da população mundial. Este aumento deve-se sobretudo ao envelhecimento da população, rápida disseminação de doenças crônicas, assim como as melhorias nas metodologias utilizadas para medir a deficiência.

No que concerne a Portugal, o número de pessoas com deficiência recenseadas em 12 de Março de 2001 cifrou-se em 634 408, representando 6,1% da população residente, da qual 0,7% corresponde a deficiência mental (INE, 2001).

Relativamente à DID, estima-se que a sua prevalência seja de 1%, registando-se uma maior incidência nas crianças em idade escolar, principalmente em indivíduos do sexo masculino, sendo o rácio masculino/feminino de 1,6:1 (APA, 2013). A prevalência destas situações é mais baixa nas populações de mais idade, devido à elevada taxa de mortalidade a elas associada.

Segundo um recente artigo lançado pela SciELO, nos últimos doze anos, são baixíssimas as produções existentes sobre a etiologia e a epidemiologia da DID, para além de que, a sua maioria, está relacionada com a prática médica (Milian, 2013).

1.4. Características das crianças com DID e as suas implicações na aprendizagem

Na observação das limitações em indivíduos, deve ser tido em conta o contexto onde este se insere e as expectativas culturais existentes. É necessário reconhecer que todos os indivíduos têm áreas fortes e áreas fracas e de que a descrição das limitações tem como principal objetivo a elaboração de um perfil de apoios (Schalock, Gardner e Bradley, 2010; Morato & Santos, 2007).

Os principais comportamentos observáveis nos indivíduos com DID correspondem a dificuldades na capacidade de atenção, concentração e memorização e uma baixa resistência à frustração. Apresentam fraca motivação, atraso no desenvolvimento da linguagem, dificuldades na adaptação social bem como no processo de ensino-aprendizagem, ocorrendo ainda a possibilidade de se observarem condutas estereotipadas, de autoestimulação ou automutilação, resultantes de limitações cognitivo-percetivas, corporais e motoras (Morato & Santos, 2002).

Garcia (2002) refere a aprendizagem destes alunos para além de se processar de forma mais lenta pelo facto da metacognição e autorregulação cognitiva serem construídas de forma diferente, traz-lhes grandes dificuldades na assimilação de complexos. Paour (1992), citado por Albuquerque (2000) sustenta ainda que a DID se traduz na fraca competência em generalizar as aprendizagens, o que implica dificuldades na elaboração de conceitos, devido a uma disfunção da memória.

Os sintomas individuais devem surgir durante o período de desenvolvimento e ser diagnosticados com base na severidade de défices e funcionamento adaptativo. A perturbação é considerada crónica e

frequentemente surge associada a outras perturbações tais como Perturbação do Espectro do Autismo e depressão (APA, 2013).

De forma resumida, tendo em conta a literatura existente e aquilo que já fora referido até ao momento, é possível apresentar as seguintes características dos indivíduos com DID ligeira: dificuldades em discernir situações para estabelecer relações (Pacheco & Valencia, 1997); dificuldades em atingir um período elaborado de abstração (Prado & Verón, 2000); défices nos processos de transferência e na generalização de aprendizagens (Nielson, 2000; Paour, 1992, citados por Albuquerque, 2000); limitações no processo de aprendizagem (Prado & Verón, 2000); atraso e precariedade nas aquisições cognitivas (Barbosa, 2007); problemas de categorização, pois o seu modo de pensamento é excessivamente concreto, ligado à perceção (Pacheco & Valencia, 1997); défice no desenvolvimento das funções básicas (memória a curto, a médio e a longo prazo, memória ativa e memória semântica) (Pacheco & Valencia, 1997); défice ao nível da atenção, concentração, codificação, armazenamento e recuperação (Prado & Verón, 2000; Fonseca, 1995); dificuldades na resolução de problemas (Albuquerque, 2000; Pacheco & Valencia, 1997); dificuldade em adequar o comportamento a diversas situações e baixo repertório académico nas aprendizagens básicas: leitura, escrita e cálculo (Prado & Verón, 2000); fraca resistência à frustração, baixo nível motivacional e um repertório social pouco adequado (Fonseca, 1995); limitações ao nível da praxia fina e global (Morato & Santos, 2002); dificuldade em tomar a iniciativa (Barbosa, 2007); dificuldades na socialização; no desenvolvimento socioemocional e na comunicação (Morato & Santos, 2002); défice linguístico, com um vocabulário reduzido, pouco fluente e impreciso (Fonseca, 1995; Prado

& Verón 2000; Pacheco & Valencia, 1997); dificuldades na elaboração de enunciados complexos, ou em seguir instruções (Barbosa, 2007).

Parece ser consensual entre os diversos investigadores que as maiores diferenças entre crianças ditas normais e crianças com DID ligeira encontram-se ao nível da planificação. Segundo Farrell (2008), os tópicos complexos devem ser repartidos e simplificados, a organização do ensino deve ser realizada em grupos mais pequenos ao comum e o currículo deve ser estruturado de forma a assegurar a aprendizagem, a partir de experiências básicas com cariz funcional.

Cabe, deste modo, à escola, repensar as estratégias até agora utilizadas no sentido de melhorar o potencial de aprendizagem e transferência destas crianças. Serão boas estratégias: o reforço positivo; o desenvolvimento das áreas fortes do aluno; ensinar passo-a-passo; promover a autorregulação; recorrer a novas tecnologias, principalmente para a ajuda no desenvolvimento do raciocínio abstrato (Farrell, 2008); envolvendo a comunidade educativa e procurando o bem-estar do aluno com DID e dos demais.

CAPÍTULO 2: AUTOCONCEITO

2.1. Definição e características do autoconceito

O estudo do autoconceito tem obtido conclusões controversas na medida em que foi sofrendo a influência de várias perspectivas teóricas. Por outro lado, o recurso a vários termos e definições para designar este constructo e a coexistência de múltiplos instrumentos de avaliação, acentuaram ainda mais essa inconformidade.

Segundo James (1890), citado por Forgas (2002), o *self* ou “eu psicológico”, abarca todos os atributos que o indivíduo possa referir como fazendo parte de si próprio desde o seu corpo, competências, até àquilo que tem, como casa e família.

Rosenberg (1979), citado por Hattie (1992, p. 38), sugere que “o autoconceito é a totalidade dos pensamentos e sentimentos individuais referentes a si próprio como objecto.” Já Hattie (1992, p. 96) definiu autoconceito como “uma cadeia de crenças que nós temos sobre nós próprios e a relação entre essas crenças”.

Cooley (1998), citado por Rodrigues (2011) serve-se da “metáfora do espelho” para transmitir a ideia de que os indivíduos aprendem a definir-se a si próprios a partir do modo como os outros o definem. As pessoas significativas para o sujeito funcionarão como espelho e nelas podem-se incluir a família, o contexto escolar e os pares.

O autoconceito é pois a percepção que o indivíduo tem de si mesmo, mais especificamente, as atitudes, sentimentos e autoconhecimento acerca das suas capacidades, competências, aparência física e aceitabilidade social (Faria, 2005).

Moreira (2003, p. 95) afirma que “*a forma como a criança se vê a si própria em diversos domínios influencia a forma como ela age, e a forma como age vai, por sua vez, influenciar as auto-percepções.*”.

Apesar da tentativa de originar uma linguagem mais científica e objetiva, vários termos têm sido criados, referindo-se aos diversos aspetos do *self* - autoimagem, autoconceito, autoestima, autoeficácia.

Butler e Gasson (2005) referem que a utilização pouco rigorosa do termo tem dificultando a coerência na literatura científica, sendo que para os mesmos autores, o autoconceito pode ser definido como a forma como o próprio se percebe a si mesmo num sentido global.

Para Harter (1982), as crianças constroem, para além de uma imagem global de si próprias e do seu valor, julgamentos em áreas específicas. Assim, não se descarta a existência de um autoconceito global, que é considerado nos modelos multidimensionais de tipo hierárquico, todavia considera-se que adicionalmente existem vários fatores específicos relativamente independentes (Marsh & Craven, 2006).

Segundo Santos (2009), o autoconceito apresenta sete aspetos fundamentais: organizado e estruturado, multifacetado, hierarquizado, desenvolvimental, estável, avaliativo e diferenciável. Isto porque o indivíduo, ao longo do seu desenvolvimento, organiza e estrutura as suas experiências de vida, retirando dados importantes acerca de si próprio. Essas experiências organizam-se em áreas diferentes, originando domínios específicos do autoconceito como é o caso do autoconceito académico ou de competência. Assim, se um indivíduo apresenta um autoconceito positivo, significa que tem uma perceção positiva da sua identidade e não sente os outros como ameaça, sentindo-se bem consigo próprio e com os outros. Um fraco autoconceito está relacionado a fracas relações interpessoais, alterações emocionais, ansiedade social e *stress*, o que conduz, na maioria dos casos, ao insucesso escolar.

Em suma, o autoconceito depende da interação de múltiplos fatores, passível de ser influenciado pela situação e pelos outros

significantes (pais e família) no qual, nem só o ambiente, nem apenas o indivíduo são os controlados e/ou a fonte do autoconceito.

2.2. Desenvolvimento do Autoconceito

Rodrigues (2011) cita Membrilla e Martínez (2000) para explicitar que o autoconceito é, em grande parte, uma estrutura cognitiva que contém imagens do que somos e do que desejamos ser.

O desenvolvimento do autoconceito produz-se de modo paralelo ao desenvolvimento psicológico, cognitivo e social. O desenvolvimento cognitivo afeta, por sua vez, o desenvolvimento do autoconceito, na medida em que as descrições ou definições de si próprio estão baseadas em características que em cada idade se consideram mais relevantes. As particularidades e limitações de cada fase de desenvolvimento vão determinar as características e organização das autorrepresentações. Ao mesmo tempo, se a maturação dos processos cognitivos determina a organização do autoconceito, é a experiência de socialização, e particularmente a interação com os pais, que vai determinar, em grande parte, o conteúdo e valência das autorrepresentações (Harter, 2006).

Segundo Uszynska-Jarmoc (2008), citado por Custódio e Mata (2012), as pesquisas indicam que as autopercepções começam a diferenciar-se e a complexificar-se a partir dos 6-7 anos, tornando-se o autoconceito mais dinâmico e multidimensional, sendo apenas por volta dos 8 anos que as crianças começam a incluir nas suas autodescrições, características mais psicológicas, crenças, capacidades e disposições (Schaffer, 1998, citado por Custódio, 2012).

Considerando o autoconceito como um constructo com características desenvolvimentais, que se vai desdobrando através de um processo de construção progressiva de experiências variadas e

interpretadas pelo sujeito, apresentamos um quadro (vide anexo 1) com as mudanças mais vincadas que acontecem na faixa etária em que se insere o nosso estudo (dos 6 aos 8 anos) (Harter, 2006, citada por Rodrigues, 2011).

Para Purkey e Stanley (2001), o autoconceito não é uma característica inata, instintiva, é antes um núcleo que vai ganhando forma a cada contacto com a experiência. A perceção de cada experiência é única e subjetiva, pelo que os estímulos são filtrados pelo indivíduo de modo a terem significado de acordo com o ajustamento de experiências anteriores, expectativas e crenças sobre si e o mundo.

Peixoto (2003), em relação ao desenvolvimento do autoconceito, afirma que ele tanto é estável, como é flexível e dinâmico. Recorde-se que esta estrutura mais estável da identidade do sujeito não significa impossibilidade de modificação posterior (Musitu, Buelga, Lila & Cava, 2004, citados por Rodrigues, 2011).

Cada contacto com os outros é um indício da (in)competência do indivíduo, do seu valor próprio, influenciando as pessoas significativas, mais do que qualquer outro fator, a forma como o indivíduo se interpreta e reconhece a si mesmo (Burns, 1982).

Harter (1999), citada por Peixoto (2003) diz que as autodescrições das crianças mais novas são caracterizadas por alguma falta de organização, baseando-se quase exclusivamente em características observáveis e concretas de si próprias. A teoria de Harter (1999), descrita por Faria (2005), refere que na infância o autoconceito é mais concreto e generalizado, do que abstrato e específico; contudo, à medida que o sujeito vai evoluindo, e em função dos diferentes papéis sociais que vai assumindo, o autoconceito passa progressivamente do concreto ao abstrato e do genérico a domínios mais específicos.

Henderson, Dakof, Schwartz, e Liddle (2006) e Uszynska-Jarmoc (2001), citados por Clemente (2008), defendem que nos primeiros tempos de vida o autoconceito desenvolve-se principalmente no seio familiar, já que nesta fase este está ainda pouco estruturado e é bastante moldável. O número de pessoas ao qual a criança está exposta é reduzido, passando a criança a maior parte do tempo com os pais, os quais deverão ser os principais responsáveis pela satisfação das suas necessidades (fisiológicas a afetivas). Por tais razões, não é de estranhar que os pais tenham uma influência determinante no desenvolvimento primário do autoconceito, através da forma com cuidam e interagem com a criança (Purkey, 1970; Uszynska-Jarmoc, 2001, citados por Clemente, 2008). Caso a criança seja tratada com afeto, esta irá começar a sentir-se valorizada, pelo contrário, se for tratada com indiferença ou rejeição haverá uma forte possibilidade de que comece a emergir uma imagem de si negativa e desvalorizada (Burns, 1982). Deste modo, cada comportamento de um outro significativo que provoque na criança um mal-estar consigo própria, sentimentos de incapacidade, desvalor, rejeição ou desamor irá prejudicar o conceito de si, particularmente se surgir de forma recorrente (Purkey, 1970).

À semelhança do autoconceito académico, o autoconceito geral e o autoconceito físico desenvolvem-se ao longo da vida do indivíduo, sendo a adolescência um período fundamental, no qual ocorrem diversas transformações anatomo-fisiológicas.

De uma forma geral, pode dizer-se que o autoconceito tem a função de preservar um sentido de unidade e continuidade ao longo do tempo, o sentido de si, essencial ao desenvolvimento do indivíduo como pessoa. Segundo Burns (1982), este irá, através de várias estratégias, procurar manter a consistência de um autoconceito que foi sendo

consolidado ao longo do percurso de vida do indivíduo. O mesmo ocorrerá no caso de indivíduos que desenvolvem um autoconceito negativo, mas em sentido oposto. Assim, apesar de várias experiências positivas, aparentemente fortalecedoras do autoconceito, estes indivíduos terão grande dificuldade em alterar o seu autoconceito desvalorizado.

2.3. Dimensões do Autoconceito

Inicialmente, o autoconceito foi considerado um constructo unidimensional, ou no caso de se considerar a existência de subfatores, estes eram dominados por um fator geral e, portanto, fortemente dependentes deste (Marsh & Craven, 2006). Com o desenrolar dos estudos, este modelo foi posto em causa e o autoconceito passou a ser encarado como um constructo multidimensional.

Segundo Faria (2005), ao longo da vida, as várias dimensões do autoconceito assumem importância diferencial, de acordo com as mutações pessoais e ainda em função das próprias exigências dos vários contextos de vida em que o sujeito se movimenta. Na interação com o meio, o indivíduo pode desenvolver inúmeras competências e, portanto, o autoconceito é formado a partir de diversas dimensões que compõem a complexidade humana.

Shavelson, Hubner e Stanton (1976), citados por Peixoto (2011), propuseram um modelo mais complexo para avaliar o autoconceito, no qual distinguem um autoconceito geral que se subdivide em duas dimensões principais: o autoconceito académico (matemática, ciências, história) e o não académico. No seio do autoconceito não académico poder-se-á distinguir autoconceito social (amigos, a família e outros significativos), emocional (estados emocionais particulares) e físico (habilidade física e aparência física). No entanto, Song e Hattie (1984,

1985), citados por Peixoto (2011) opuseram-se, defendendo que o autoconceito académico em vez de se subdividir nos autoconceitos específicos das diferentes matérias curriculares seria subdividido em autoconceito de rendimento, autoconceito de competência e autoconceito de sala de aula. Já o autoconceito não académico seria composto pelo autoconceito social e de apresentação, incluindo, o primeiro, o autoconceito associado às relações estabelecidas com pares e familiares e o segundo abarcaria o autoconceito físico e a autoconfiança (Peixoto, 2011). O mesmo autor considera que apesar das diferenças encontradas em torno das categorias do autoconceito, ambas parecem ter a certeza de um facto: a recusa de um único fator de ordem superior.

Como podemos constatar, diferentes domínios foram identificados em vários estudos, mas alguns dos que têm aparecido de forma consistente incluem o domínio académico, o aspeto físico, o domínio social e o comportamental (Bear, Minke & Manning, 2002; Harter, 1982; Marsh & Craven, 2006; Piers & Herzberg, 2002).

No nosso estudo iremos destacar as seis dimensões/fatores que os autores Piers e Herzberg (2002) tiveram em conta, na avaliação do autoconceito, sendo eles: o aspeto comportamental; a ansiedade; o estatuto intelectual; a popularidade; a aparência física; e a satisfação-felicidade, tal como adotado por Veiga (2006), aquando da adaptação da escala Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHSCS-2) para a versão portuguesa.

No que diz respeito, ao **aspeto comportamental (AC)** destacamos o estudo realizado por Peixoto e Almeida (2011) cujos resultados permitiram evidenciar a associação entre a dimensão comportamento e diferentes dimensões de ordem superior – autoconceito académico e social. Isto sugere que a perceção da adequação do próprio

comportamento está relacionada, por um lado, com as competências académicas (e, por isso, sabemos que muitas vezes o comportamento dos alunos é associado ao rendimento académico e às notas que obtêm) e, por outro lado, com as aptidões sociais. A imagem que cada um tem de si próprio e as expectativas que dela derivam funcionam como agentes reguladores dos processos motivacionais e do próprio comportamento.

A **ansiedade (AN)** continua a não ter uma definição universalmente aceite pelos investigadores, no entanto, podemos assumir que se trata de um estado emocional que possui a qualidade subjetiva de uma emoção muito próxima ao medo. Por norma é associada ao desagradável, ao negativo, antecipando o futuro e implicando sintomas corporais mais ou menos evidentes. As crianças vão ganhando estratégias para minimizar estes estados de ansiedade, modificando, dominando, controlando aquilo que lhes provoca *stress* ou sofrimento.

Graziani (2005) refere que a ansiedade tem um papel motivador na vida quotidiana na medida em que nos protege, favorecendo o estabelecimento de atitudes de defesa. No entanto, a ansiedade pode perder esta virtude, tornando-se patológica e aí influenciar negativamente o autoconceito. Quando a autoconfiança está em causa, a criança passa a ter medo de falhar e, por isso, torna-se mais ansiosa, por exemplo, nos testes ou quando o professor lhe coloca questões.

De acordo com a literatura analisada, podemos depreender que o **estatuto intelectual (EI)** está relacionado com o autoconceito académico, na medida em que o período escolar coincide com o desenvolvimento das competências essenciais para o estabelecimento do autoconceito. Segundo Burns (1982), citado por Simões (1987, p. 236), “o auto-conceito escolar está mais ou menos definido no fim do período da escolaridade primária”. É neste período que se desenvolvem novas

destrezas, pois a escola oferece ao indivíduo mais contextos avaliativos, nos quais o aluno se compara com os outros (Moreira, 2003) e percebe a avaliação que fazem dele. Deste modo, a escola dá continuidade e aumenta os processos implicados no desenvolvimento da autoimagem.

Um autoconceito académico positivo origina um bom rendimento escolar, tendo inferências nas opções vocacionais, aspirações educacionais e comportamento do indivíduo na escola (Peixoto, 2003), sendo que o inverso também poderá ocorrer, ou seja, indivíduos com baixo autoconceito, normalmente apresentam dificuldades na realização escolar e noutros contextos, tornando-se um ciclo vicioso.

Jacob (2001), citado por Cruvinel (2009) investigou o autoconceito, a autoeficácia e os aspetos comportamentais em alunos com e sem dificuldades escolares e constatou que os alunos com bom rendimento escolar apresentaram um autoconceito positivo, são portadores de recursos para aprender, revelam bom comportamento, pouca ansiedade e tristeza, além de terem bom relacionamento interpessoal. Já os alunos com desempenho escolar baixo, apesar de serem detentores de recursos intelectuais, tendem a fazer julgamentos negativos de si mesmos, sugerindo um autoconceito negativo e baixa autoeficácia. Por conseguinte, um aluno que acredita nas suas capacidades, não receia enfrentar novas situações de aprendizagem e quando não compreende alguma matéria, investe todos os seus esforços e não desiste enquanto não se sentir capaz de dominar o novo conceito. Se o currículo for percebido pelos alunos como interessante e adequado às suas necessidades, trará menos probabilidades de ocorrerem situações de aborrecimento e frustração. Da mesma forma, o professor poderá contribuir de forma positiva ou negativa, conforme a sua atitude, os métodos de ensino e as técnicas de orientação, na formação do

autoconceito académico. É imperioso estabelecer uma estreita consonância entre as características de aprendizagem da criança e o tipo de atividades escolares, pois, caso contrário, a criança poderá experimentar insucesso escolar e/ou cristalizar as suas dificuldades.

Também é importante ressaltar que as expectativas, interesses, encorajamento, recompensas, punições e avaliação das qualidades da criança, ou seja, as características psicológicas da família estão relacionadas com o autoconceito escolar, e que estas se encontram indiretamente ligadas aos desempenhos escolares. É muito comum os pais não reagirem da melhor forma aos insucessos e dificuldades de aprendizagem dos seus educandos, acabando, muitas vezes por contribuir, sem dar conta, para que estes últimos interiorizem rótulos negativos, tomando-os como características pessoais e influenciando o seu comportamento.

Ter **popularidade (PO)** e fazer parte de um grupo de pertença acarreta sentimentos emocionais e valorativos, contribuindo para um autoconceito positivo, sendo que a rede social fornece o suporte necessário para ultrapassar com sucesso diferentes acontecimentos e assume-se como fonte de popularidade e prestígio (Peixoto, 2003). Se um aluno sentir que não tem valor, apesar de os pares o aceitarem, ele não irá perceber de forma positiva as suas relações sociais, afastando-se do grupo, sendo aqui destacada a percepção da aceitação social (Emídio, Maia, Santos & Veríssimo, 2008). Segundo os mesmos autores, as crianças com autoconceito social mais baixo, exteriorizam o seu mal-estar através de comportamentos agressivos ou interiorizam-no sob a forma de problemas de ansiedade. Já as que têm um sentimento mais positivo de si próprias tendem a participar mais nas atividades de grupo e a cooperar mais com os outros.

É sabido que apesar das dificuldades de inclusão de alunos com NEE e da aceitação destes pelos pares, os alunos sem NEE estão dispostos a desenvolver relações de amizade com os seus pares com NEE (Hendrickson et al. (1996), citados por Beckett (2009). As principais barreiras apontadas ao desenvolvimento de amizades com alunos com NEE aludem a sentimentos de incompetência, desconforto, ansiedade face à hipótese de poderem ser ironizados pelos pares e medo de não serem aceites pelo seu próprio núcleo de amigos por se relacionarem com os alunos com NEE.

A **aparência física (AF)** pode também ter influência no autoconceito. Assim, a avaliação da sua imagem corporal têm implicações na avaliação de si próprio, daí que indivíduos com uma avaliação positiva acerca da sua aparência e aptidões apresentam um autoconceito positivo em contraste com indivíduos de indivíduos que fazem uma avaliação negativa da sua imagem corporal (Cash e colaboradores, 1985, 1986, citados por Henriques, 2009).

De um modo geral, há a crença de que crianças com autoconceito mais baixo têm um nível de **satisfação-felicidade (SF)** pouco elevado. O inverso também pode ser afirmado, ou seja, crianças mais alegres e felizes têm normalmente um autoconceito mais positivo (Peixoto, 2011).

2.4. O autoconceito em crianças com Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental

Vários estudos realizados com professores do ensino regular, confirmam que a inclusão de alunos com NEE traz ganhos consideráveis e autoconceitos mais positivos (Correia, 1999). Não obstante, são ainda muito escassos os estudos que analisam em particular o autoconceito em alunos com DID. Uma das razões prende-se com o facto de ser

questionável o relato das autoperceções destes indivíduos. Segundo, ao contrário de outras áreas do desenvolvimento psicológico, o autoconceito não pode ser prontamente observado. Em terceiro lugar, os relatos dos pais e professores difamam a subjetividade natural do “eu”. Logo, estas limitações não criam entusiasmo para a pesquisa no domínio do autoconceito nestas populações específicas (Burack, Hodapp & Zigler, 1998). Contudo, a pesquisa até à data levada a cabo com crianças com DID leve, oferece uma oportunidade para aprender a maneira como estas crianças pensam sobre si mesmos e para saber se demonstram ou não padrões semelhantes às crianças com desenvolvimento típico.

Silon e Harter (1985), citados por Donohue (2008), colocaram a hipótese de que o autoconceito de crianças com DID seria semelhante ao de crianças com normal desenvolvimento, com idade mental compreendidas entre os 4 e os 7 anos. Concluíram que crianças com DID leve apresentavam um progresso relativamente semelhante ao das crianças ditas normais, apesar do desenvolvimento cognitivo mais lento e um autoconceito fortemente relacionado com a idade mental em detrimento da idade cronológica. No entanto, outras pesquisas parecem ter em comum a ideia de que as crianças com DID, pelo facto de consecutivamente experienciarem insucessos, os faz adquirir uma forte desmotivação, desinvestimento emocional e ausência de persistência.

Vários estudos indicaram que as crianças com DID apresentam um autoconceito multidimensional e mensurável. Numa amostra de 211 alunos com DID leve entre 7 a 13 anos, Tracey e Marsh (2002), citados por Donohue (2008), usaram o Self-Description Questionnaire-I Individual Administration para avaliar a multidimensionalidade do autoconceito dos participantes e compreender o impacto educacional associado à inclusão ou não em turmas do ensino regular. Constataram

que as correlações entre os domínios de autoconceito foram baixos, indicando que as crianças com DID leve apresentam diferenças entre várias áreas do autoconceito. Ao contrário de pré-adolescentes com desenvolvimento típico que, em geral, apresentam uma autoestima fortemente associada à aparência física, estas crianças apresentavam um autoconceito geral relacionado com a escola.

Montenegro (1997), citado por Figueiredo (2000) aplicou a PHCSCS-2 a crianças com deficiência auditiva, pretendendo avaliar o seu perfil, em comparação com crianças com audição normal. Pôde concluir que as crianças com deficiência auditiva apresentavam valores inferiores de autoconceito, principalmente nas subescalas de comportamento e de popularidade, justificáveis pelas dificuldades específicas de integração que podem levar ao isolamento.

Tracey e Marsh relacionaram a suas descobertas com as de Harter (1990), citada por Donohue (2008) afirmando que as dificuldades académicas podem ser um problema relevante na vida das crianças que se desenvolvem de forma atípica e, portanto, têm um grande impacto na forma como eles se veem enquanto entidade global.

Para Thambirajah (2011), adolescentes com DID têm autoconceitos menos diferenciados, com pequena distinção nos domínios físico, social e cognitivo e baixo autoconceito global, pelo que é comum ouvi-los dizer “eu sou aborrecido/anormal”. Ao contrário de indivíduos sem problemas de desenvolvimento, crianças e adultos com DID têm menos diferenciação do autoconceito e menos ideia de si próprios (Dykens, 2000; Evens, 1998, citados por Harris, 2010).

Assim, apesar de ainda não ser claro até que ponto os riscos compensam, há a certeza de que são parte importante do tratamento, devendo a tónica ser colocada nos apoios e na inclusão.

**CAPÍTULO 3: ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO
CURRICULAR**

3.1. Definição de Atividades de Enriquecimento Curricular

Face às mudanças sociais, a escola foi obrigada a reorganizar-se, redefinindo as questões curriculares à luz do paradigma crítico-reflexivo, assumindo-se o currículo com uma maior complexidade no que respeita às questões *o quê? para quê? e para quem?*

Enquanto documento, o currículo é construído por vários intervenientes, todos eles em necessária articulação. Na verdade, ensinar não se trata da transmissão de informação; ensinar é garantir que alguém se apropria do conhecimento, do conceito, da competência que o professor planeia que este adquira e desenvolva (Roldão, 2000).

A escola aberta para todos esquece-se, muitas vezes, da diversidade de proveniência dos alunos, sendo por isso imperativo atender às especificidades de cada um destes alunos, dado que todos são importantes, independentemente do género, raça, cultura ou NEE.

A própria Declaração de Salamanca (1994) salienta que as escolas regulares constituem os meios mais capazes para combater a discriminação, criando comunidades solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos.

A escola, parceira fundamental na educação das crianças, surge como uma instituição também de apoio aos pais, na medida em que as atuais dificuldades e necessidades das famílias, resultantes de horários laborais cada vez mais “preenchidos”, fizeram emergir o conceito de “escola a tempo inteiro” para os alunos do 1.º Ciclo (Ministério da Educação (ME), Despacho n.º 14 460/2008).

Por conseguinte, surgem as AEC que ao se desenvolverem após o horário do tempo curricular, assumem o prolongamento do horário nas escolas deste nível de ensino e dão resposta à “importância de continuar a adaptar os tempos de permanência dos alunos na escola às necessidades

das famílias” (ME, Despacho n.º 14 460/2008). Neves (2008) considera que as AEC são uma oportunidade de estimular o gosto e empenho das crianças pelas diferentes atividades que possam preencher, com qualidade, o seu tempo livre, indo além da simples resposta organizada às necessidades das suas famílias. O benefício extra reside, pois, em impregnar os tempos de permanência na escola com atividades pedagogicamente ricas, criativas e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas (ME, Despacho n.º 14 460/2008), ao mesmo tempo que se aposta na qualificação do tempo livre através de um “lazer ativo” (Neves, 2008).

As AEC podem, de facto, assumir um papel fundamental, proporcionando novas oportunidades de aprendizagem aos alunos e contribuindo para o “desenvolvimento das crianças e conseqüentemente para o sucesso escolar futuro” (ME, Despacho n.º 14 460/2008).

A primeira medida efetiva de concretização de projetos de enriquecimento curricular e de implementação do conceito de escola a tempo inteiro ocorreu em 2005 através do Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e em 2006, com o Programa de Generalização do Ensino do Inglês e de Outras Atividades de Enriquecimento Curricular. As AEC para o 1º ciclo foram instituídas em 2008 como consequência evolutiva dos programas supracitados, dado o sucesso que o ME observou nestes programas (ME, Despacho n.º 14753/2005; ME, Despacho n.º 12591/2006).

As AEC, enquanto atividade diária, não se podem sobrepor ao horário curricular. De qualquer modo, para o seu desenvolvimento, podem ser utilizados “os espaços das escolas como salas de aulas, centros de recursos, bibliotecas, salas TIC, ou outros, os quais devem ser

disponibilizados pelos órgãos de gestão dos agrupamentos” (ME, Despacho n.º 14460/2008).

As AEC não devem ser vistas como “mais aulas”, mas sim como uma oportunidade de promover atividade de “caráter facultativo e de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação” (artigo 14.º do decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho). É importante não perder de vista a ideia de que não será viável pretender “formatar” as AEC em todo o território nacional (Neves, 2008), na medida em que os Projetos Educativos (PE) de muitos AE são adequados à realidade que integram, o que exige que as atividades no 1.º Ciclo do Ensino Básico sejam selecionadas de acordo com os objetivos definidos nesse PE, devendo ainda estar contempladas no Plano Anual de Atividades (PAA) (ME, Despacho n.º 14 460/2008). A própria planificação das atividades deve, na perspetiva do ME, envolver os professores do 1.º ciclo titulares de turma” (ME, Despacho n.º 14460/2008), fomentando o espírito de partilha, cooperação e articulação entre os diversos profissionais.

Importa, pois, efetivamente, dar resposta às necessidades, aos interesses e contextos de aprendizagem dos alunos, numa lógica de articulação pedagógica, em que todos os intervenientes neste processo conheçam o quê, porquê e como, numa lógica em que todos comunguem da ideia fundamental: as AEC existem para os alunos e não o contrário (Neves, 2008).

As AEC são asseguradas por entidades promotoras e podem assumir-se como tal as Autarquias Locais, as IPPS/Associações de Pais e AE. No caso concreto do município onde decorreu a nossa investigação,

as AEC são asseguradas pelo Projeto Escola a Tempo Inteiro (PETIz), em articulação com a Câmara Municipal e o AE.

A principal filosofia do PETIz, promovido pelo Projeto Matemática Ensino, Universidade de Aveiro (PmatE – UA), visa proporcionar aos alunos novas oportunidades de aprendizagem em ambiente não formal e informal, privilegiando a interdisciplinaridade, a multiculturalidade e a ligação à comunidade.¹

3.2. As Atividades Lúdico-Expressivas – *arTICiência* (ATC)

No presente ano letivo, são várias as áreas curriculares desenvolvidas nas escolas do AE em causa: Inglês (ING), Música (MUS), Atividade Física e Desportiva (AFD), *arTICiência* (ATC), para além do Apoio ao Estudo.

No que diz respeito às atividades lúdico-expressivas, na qual se insere a área de ATC, importa salientar que “devem integrar uma ou mais formas de expressão artística, nomeadamente: a expressão plástica e visual, a expressão musical, o movimento e drama/teatro, a dança, o multimédia, percursos culturais e de exploração do meio, actividades lúdicas e de animação”, de acordo com o Artigo 18.º -A - Despacho n.º 8683/2011.

A organização de ATC teve por base a junção de três áreas distintas e particulares que, no entanto, poderão ser desenvolvidas de forma harmoniosa: Arte, Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e Ciências. De facto, esta atividade curricular reveste-se de uma dinâmica única graças ao seu carácter prático, inovador e flexível.

O próprio ME define no Currículo Nacional do Ensino Básico que as competências essenciais a proporcionar passarão por “considerar

¹ <http://m.eventosaveiro.com/profile-main/295>, consultado a 2 de dezembro de 2013.

as dimensões sociais, culturais, económicas, produtivas e ambientais resultantes do desenvolvimento tecnológico”, ou seja “levar à construção do perfil de competências que define um cidadão tecnologicamente competente” (ME, 2001, p. 191).

A planificação anual de ATC (vide anexo 2) foi facultada pelo PETIz e constituiu uma mera orientação e sugestão de temas por forma a facilitar a articulação com os professores titulares, já que se encontra organizada tendo em conta as datas festivas, comemorações e o momento próprio de exploração de temas e conteúdos por ano de escolaridade.

A relevância dada às artes e à educação artística prende-se com o facto de se considerarem indispensáveis para o desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno, constituindo “formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção”, para o desenvolvimento de diferentes competências e refletindo-se na forma “como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento”. (ME, 2001, p. 75).

Marsh e Roche (1996) no seguimento das pesquisas de Vispoel (1995), citados por Rodrigues e Mata (2012) efetuaram um estudo com vista a comparar os resultados obtidos no autoconceito e autoconceito artístico em alunos do ensino artístico com alunos do ensino regular. Concluíram que os alunos do ensino artístico apresentam um autoconceito mais elevado nas áreas artísticas do que os do ensino regular. A educação artística influencia, pois, a forma como se vive, afetando a aprendizagem e a comunicação, fortalecendo a construção da identidade nacional, pessoal e social do indivíduo, o entendimento das tradições, próprias e de outras culturas, apresentando-se como uma “área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida” (ME, 2001, p. 75).

A UNESCO sublinha, na Conferência Mundial de Educação Artística (2006), que a educação artística poderá ser um veículo para a interdisciplinaridade, promovendo a ligação entre as várias áreas curriculares disciplinares e não disciplinares existentes.

Relativamente às TIC, importa lembrar que a sua introdução nas escolas surgiu através de projetos dinamizados pelo Governo, nomeadamente em 2007, com o Plano Tecnológico da Educação e o “e.escolinha”, garantindo o acesso dos alunos do 1ºCEB a computadores pessoais com conteúdos educativos, procurando a generalização do uso do computador e da Internet e contribuindo para a igualdade de acesso ao computador e à Internet de todos os alunos do 1ºCEB. Mais recentemente, em 2011, surgiu o programa “e.escola 2.0” com o objetivo de garantir o acesso às tecnologias de informação, promovendo assim a infoinclusão dos alunos do ensino básico e secundário, dos professores e dos adultos que estejam em programas de formação. Com o apetrechamento das escolas com diversas ferramentas multimédia (computadores, projetores, quadros interativos, etc...), bem como a adesão, na sua maioria, dos alunos ao “e-escolinha”, as TIC constituíram-se como mais uma ferramenta ao dispor dos professores no processo de ensino e aprendizagem.

Ramos (2008, p. 146), refere que

para muitas crianças, a tecnologia constitui, hoje em dia, o seu ‘habitat natural’ e é a partir das experiências do quotidiano que desenvolvem competências, hábitos e rotinas de manipulação, de experimentação, mas também a persistência, as estratégias de resolução de problemas, a curiosidade, a coragem, entre outros aspectos,

pelo que é crucial que se aposte em estratégias que tenham em atenção o contexto dos alunos, quer em termos sociais, quer em termos pessoais.

É do consenso geral que as TIC beneficiam todos os alunos. No entanto, é sem dúvida na área da educação especial que estas desempenham um papel preponderante, uma vez que permitem desenvolver atividades que anteriormente se encontravam vedadas a alunos com NEE (Morato, 2007).

Por último, destaca-se o domínio das ciências, integrado nesta área curricular. As crianças são naturalmente curiosas e apaixonadas por aprender. Tais atitudes e ações por parte das crianças indicam que elas se envolvem no pensamento científico e demonstram essas ações mesmo antes de entrarem numa sala de aula.

O programa do 1º Ciclo do ensino básico sugere que as crianças realizem pequenas investigações e experimentações motoras da construção de conceitos e do desenvolvimento de processos e atitudes.

Um estudo comparativo entre os currículos de Portugal, Finlândia, Inglaterra e Canadá (Quebec), mencionado por Vieira (2009), infere que apesar das diferenças encontradas entre ambos, o currículo indica a necessidade e importância de construir práticas de ensino das ciências que atendam às necessidades de todos os alunos, mesmo com NEE, de modo a assegurar que todos desenvolvem atitudes, capacidades e conhecimentos imprescindíveis a uma vida produtiva e com qualidade.

Em suma, poder-se-á valorizar a organização e princípios do PETiz, pelo facto de colocar em prática o pensamento e opinião de Neves (2008), ao referir que as AEC devem ser desenvolvidas numa lógica de projeto, ajustando as atividades às necessidades, motivações e interesses dos alunos, servindo ainda como reforço da vinculação escola-comunidade.

O relatório de avaliação das AEC de 2010-2011 apresenta os resultados de um estado da responsabilidade do ME e da Direcção-Geral

de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) e elaborado pela CAP – Comissão de Acompanhamento do Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico, em que após inquirir 1166 alunos do 4.º ano a frequentar as AEC sobre as atividades, os alunos salientaram o gosto e a motivação gerados pelas metodologias de caráter mais lúdico e interativo/dinâmico por oposição a práticas de caráter mais curricular. Os alunos referiram ainda como atividades práticas preferidas, os jogos, as artes (expressão plástica) e a música, entre outros. Ainda o mesmo relatório apresenta os seguintes dados quanto às atividades que os docentes das Outras Atividades (xadrez, música) destacam na prática pedagógica, sendo elas, por ordem crescente do número de respostas dadas, jogos cooperativos; projetos; atividades de pesquisa e exploração; TIC; outras... No que concerne às competências envolvidas apontam como prioritárias, a participação, a cooperação, a comunicação e a organização.

3.3. As AEC enquanto promotoras da inclusão

O artigo 13.º do Despacho n.º 9265-B/2013 vem salientar que as AEC deverão ser selecionadas de acordo com os objetivos definidos no PE do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, devem constar no respetivo PAA, salvaguardando o tempo diário de interrupção das atividades e de recreio e considerar as condições de frequência das AEC pelos alunos com NEE, constantes no seu Programa Educativo Individual (PEI).

O estudo “Avaliação do Impacto Social e da Implementação de Projetos de Atividades de Enriquecimento Curricular na Área

Metropolitana do Porto”² envolveu 107 agrupamentos, 197 escolas do 1.º ciclo do ensino básico e 257 turmas, dos 16 municípios, durante o ano letivo de 2011/2012. Finalizado o estudo, foi possível concluir que as AEC são fortemente valorizadas por todos como promotoras de competências diversificadas e de ‘experiências desenvolvimentais’ às quais, muito provavelmente, muitas crianças não teriam acesso a não ser por esta via; têm um impacto muito positivo junto de todos os membros da comunidade educativa e assumem um papel essencial no caminho da inclusão.

Em jeito de conclusão, podemos referir que o modelo de Escola a Tempo Inteiro no 1.º Ciclo do Ensino Básico contribui para a melhoria do relacionamento entre a família e a escola, para um bom desenvolvimento e progresso na educação e aprendizagem de todos os alunos e também para o próprio funcionamento das escolas.

²http://www.qren.pt/np4/np4/?newsId=3877&fileName=relatoriosintese_1382543695.impactoaec_a.pdf, consultado a 2 de dezembro de 2013.

CAPÍTULO 4: APRENDIZAGEM COOPERATIVA

4.1. A aprendizagem cooperativa no Currículo Nacional do Ensino Básico e como estratégia de inclusão

Em 2001, o ME publicou o *Currículo Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais* constituindo-se como um guia para a reformulação global dos programas em vigor, flexibilização de currículos e maior adequação aos tempos e às realidades locais. Acresce ainda a responsabilidade atribuída ao professor, ao considerar que a cooperação se apresenta como uma das dez competências enunciadas a desenvolver - *cooperar com outros em tarefas e projetos comuns*. Para além disso, uma vez que a cooperação surge como uma competência transversal fundamental, a implementação da aprendizagem cooperativa como estratégia na sala de aula, poderá tornar-se como um instrumento importante no combate à discriminação social, fator de motivação para a aprendizagem e melhoria do rendimento académico.

São conhecidas as dificuldades que os professores encontram no momento de implementação deste tipo de estratégias, muitas vezes por não terem tido formação adequada ou por razões pedagógicas várias ordens (falta de formação específica; pouco tempo disponível para implementar novas estratégias e metodologias, etc...).

Na elaboração de Projetos Curriculares de Escola e de Turma (PCT), dever-se-á adequar o Currículo Nacional à diversidade de contextos de cada comunidade escolar, o que significa que cada turma e aluno representam, dentro de uma mesma comunidade, um fator facilitador da existência de respostas educativas adequadas às diferentes necessidades dos alunos, à heterogeneidade da turma. Alargada a escolaridade obrigatória assistimos ao crescente número de crianças com NEE na sala de aula e, como tal, impõe-se a procura de respostas

educativas que permitam facilitar o processo de ensino-aprendizagem e a inclusão destes alunos (D.L n.º3/2008 de 7 de janeiro).

Para Duran e Vidal (2004), a aprendizagem cooperativa poderá ser uma prática potencializadora de sucesso, uma vez que, o trabalho em grupo cooperativo ou a aprendizagem em pares foi destacada como uma estratégia primordial de atenção à diversidade, por autores defensores da escola inclusiva. Dado que os métodos de aprendizagem cooperativa se baseiam justamente na heterogeneidade dos alunos, a diversidade é vista como um aspeto enriquecedor de um grupo e, por sua vez, as respostas diferenciadas, exigidas por alguns alunos, podem beneficiar todos os outros (Monereo & Duran, 2002, citados por Duran & Vidal, 2004).

Considerando o relatório da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais de 2003, citado num documento da European Commission (2006), os fatores determinantes para as práticas inclusivas são: ensino cooperativo; aprendizagem cooperativa; resolução de problemas colaborativa; grupos heterogéneos; ensino efetivo. Segundo Bond e Castagnera (2006); Eadsne (2003); Terpstra e Tamura, (2008), citados por European Commission (2006) a aprendizagem cooperativa traz muitas potencialidades educativas: motivação para a aprendizagem, tempo de envolvimento nas tarefas de aprendizagem, atenção, desempenho na resolução de problemas, satisfação com a escola, autoestima, atribuições causais para o sucesso baseadas no esforço e empenho, relações sociais, atitudes perante a diferença e o sentido de grupo/comunidade.

Em suma, as escolas devem incluir nos seus PE as adaptações relativas ao processo de ensino e aprendizagem, de forma a responder adequadamente aos alunos com NEE e isso poderá passar pela implementação de métodos norteados pelos princípios da aprendizagem

cooperativa, pois alunos que se ajudam mutuamente num sistema flexível e bem estruturado de grupos, lucram por aprenderem juntos.

4.2. Conceito de aprendizagem cooperativa

Segundo Pujolás (2002; 2004; 2008; 2009), citando Johnson, Johnson e Holubec (1999), a aprendizagem cooperativa é um método que consiste na utilização de pequenos grupos, onde os alunos trabalham em conjunto, com o objetivo de aumentarem a sua própria aprendizagem e a dos restantes colegas de grupo, beneficiando todos mutuamente.

Segundo Slavin (1999), a aprendizagem cooperativa é um conjunto de métodos de ensino no qual os alunos trabalham em pequenos grupos, ajudando-se mutuamente, discutindo com os seus companheiros e ajudando-se na compreensão e resolução de problemas.

A grande premissa da aprendizagem cooperativa é “cooperar para aprender”, permitindo que, em grupo, os alunos aprendam mais e melhor. A aprendizagem cooperativa pode ser entendida como “o uso instrucional de pequenos grupos em que os estudantes trabalham juntos para maximizar a sua aprendizagem e a dos outros” (Johnson & Johnson, 1999, p.73).

Lopes e Silva (2009) referem-se à aprendizagem cooperativa como uma metodologia em que os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, de forma a adquirir e/ ou reforçar conhecimentos e competências sobre um dado assunto.

Várias investigações demonstraram a sua eficácia na melhoria do rendimento, motivação, responsabilidade, relações interétnicas, tolerância (Slavin, 1983, 1996; Quin, Johnson e Johnson, 1995; Díaz-Aguado e Baraja, 1993, citados por Díaz-Aguado, 2000).

Persiste ainda hoje a ideia errada de que qualquer trabalho em grupo é um trabalho cooperativo. Freinet (1990), citado por Pujolàs (2002; 2004; 2008), refere que trabalhar em equipa cooperativa não significa necessariamente que cada membro realize a mesma tarefa, pelo contrário, cada um deve preservar ao máximo a sua personalidade, ao serviço de uma comunidade. Deste modo, os elementos de um grupo cooperativo não devem todos realizar as mesmas tarefas, mas sim, após uma divisão de trabalho, contribuir individualmente para o sucesso do grupo, alcançando objetivos comuns (Pujolàs, 2004; 2008).

Johnson, Johnson e Stane (2000), citados por Mitchell (2008) fazem uma analogia entre a aprendizagem cooperativa e um puzzle, em que cada membro tem uma peça necessária para o completar, remetendo, assim para o conceito de interdependência positiva.

4.3. Vantagens e desvantagens da aprendizagem cooperativa

A maior parte das investigações realizadas até à data no âmbito da aprendizagem cooperativa enumera as vantagens que esta proporciona, podendo estas ser agrupadas em quatro grandes categorias: sociais, psicológicas, académicas e de avaliação (Ted Panitz, 1996; Palmer, Peters & Streetman, 2003, citados por Lopes & Silva, 2009, p. 49). Os mesmos autores concluíram que a aprendizagem cooperativa apresenta mais de 50 benefícios, sendo de destacar aqueles que se encontram diretamente relacionados com os objetivos implicitamente presentes neste Projeto: a) sociais: “estimula e desenvolve as relações interpessoais”; “desenvolve um maior número de relações heterógenas positivas”; “encoraja a compreensão da diversidade”; “os alunos praticam a modelagem social e os papéis relacionados com o trabalho”; b) psicológicos: “promove o aumento da autoestima”; “melhora a

situação do aluno com as experiências da aprendizagem”; “diminui a ansiedade”; c) acadêmicas: “desenvolve competências de comunicação oral”; “fomenta as competências metacognitivas dos alunos”; “cria um ambiente de aprendizagem ativo”; “aumenta a capacidade de retenção do aluno”; “melhora o desempenho escolar de alunos mais fracos, quando se juntam a alunos com melhor rendimento escolar”; “permite atender às diferenças de estilos de aprendizagem dos alunos”; d) avaliação: “proporciona formas de avaliação alternativas”; “dá *feedback* imediato aos alunos”.

Correia (2003), baseando-se em estudos realizados por Kemp (1992), citados por Gonçalves (2010, p.6), “aponta a aprendizagem cooperativa como uma estratégia para o desenvolvimento de interações positivas entre alunos que frequentam classes onde a diversidade é grande”.

Vários estudos indicam que a organização de equipas cooperativas traz efeitos positivos sobre o desempenho, especialmente quando a instrução é cuidadosamente estruturada, quando os indivíduos são responsáveis pelas suas funções e se recorre a um sistema de recompensas de grupo. Para além destes factos, a aprendizagem cooperativa traz efeitos positivos nas relações raciais, de modo recíproco entre estudantes. Num estudo desenvolvido durante cinquenta e seis sessões de aprendizagem cooperativa, Emmer e Gerwels (2002), citados por Everton (2011), descobriram o sucesso deste tipo de ensino, pautado pelo envolvimento dos alunos, performance e cooperação associado a altos níveis de monitoração de grupos, *feedback*, registo de progressos e partilha de materiais entre elementos do grupo, de forma consistente com a aprendizagem ecológica.

Gonçalves (2010) cita Willis (2007) para referir que no seio de um grupo cooperativo, os alunos sentem-se com mais valor, pelo facto de este possibilitar-lhes obter um maior sucesso a nível das competências sociais, comunicativas, da empatia e da responsabilidade.

Todavia, não devem igualmente ser descurados os riscos que poderão também estar associados à implementação da aprendizagem cooperativa, quando, por exemplo, alguns alunos se aproveitam do trabalho dos colegas, pouco ou nada contribuindo para a tarefa em causa (Slavin, 1999). O mesmo autor indica que se trata da “dispersão da responsabilidade”, prejudicando as possibilidades de sucesso da aprendizagem cooperativa. Uma hipótese de contrariar este problema, será tornar cada membro do grupo responsável por uma parte da atividade do grupo ou fazendo com que os alunos sejam individualmente responsáveis pela sua aprendizagem.

4.4. Elementos essenciais na aprendizagem cooperativa

Para que um grupo realize um trabalho cooperativo são necessários cinco elementos essenciais (Johnson & Johnson, 1989, Johnson, Johnson & Holubec, 1993, citados por Lopes & Silva, 2009): interdependência positiva; responsabilidade individual e de grupo; interação estimuladora, preferencialmente face a face; competências sociais; e processo de grupo ou avaliação do grupo.

Segundo Johnson, Johnson e Smith (1991, p. 10), a **interdependência** positiva é o que diferencia um grupo de aprendizagem colaborativa de um simples grupo, “planeado de modo que todos os membros devem participar para que a tarefa seja completada. É a ‘cola’ que gruda todos os membros bem juntos”. Há quatro tipos de

interdependência positiva: interdependência positiva do alvo; de papéis; de recursos; de identidade.

A **responsabilidade individual e de grupo** é outro elemento importante. Cada membro, individualmente, terá de assumir a responsabilidade de cumprir com a sua parte. Deve-se avaliar o desempenho individual, constatando e verificando quem precisa de mais auxílio, estímulo e apoio.

A **interação estimuladora**, preferencialmente face a face, contribuirá para o desenvolvimento de atividades cognitivas e interpessoais na medida em que se constatou que estas apenas se sucedem quando os alunos se envolvem verdadeiramente no processo de aprendizagem uns dos outros. O tamanho do grupo deve ser pequeno, não ultrapassando os 4 alunos, verificando-se um aumento da eficácia da interação face a face quando estes sentem responsabilidade em relação aos colegas, se influenciam mutuamente, nutrem apoio social e quando estão presentes a modelagem e as recompensas interpessoais.

O quarto elemento - **competências sociais**, consiste em dotar os alunos de algumas competências interpessoais e grupais imprescindíveis ao trabalho em grupo, como por exemplo, elogiar os outros; partilhar os materiais; pedir ajuda; falar num tom de voz baixo; encorajar os outros; aceitar as diferenças, etc. Díaz-Aguado (2000, p. 161) acrescenta: “a aprendizagem cooperativa requer certas competências sociais mas também as desenvolve”; estas competências são também necessárias para interagir eficazmente com colegas de outras culturas e grupos étnicos.

O **processo de grupo ou avaliação do grupo** acontece quando todos os elementos do grupo examinam em que medida estão a alcançar as metas. Esta avaliação irá permitir que os grupos de aprendizagem se concentrem na consolidação do grupo; facilitar a aprendizagem das

competências sociais; assegurar que os membros recebam *feedback* pela sua participação; lembrar os alunos que têm de praticar de forma consistente as competências colaborativas/de cooperação.

Para se proceder à avaliação, poder-se-á recorrer a olimpíadas individuais ou de grupo (Díaz-Aguado, 2000). A autora refere que alguns professores têm dúvidas relativamente às olimpíadas de grupo por considerarem que pode levar a uma excessiva comparação intra e interpessoal e à competição; a desenvolver atitudes negativas nos alunos quando o seu grupo não vence. Para contornar tais hipóteses, a mesma autora sugere salientar a atividade cooperativa e não a competição; “basear a competição intergrupar na igualdade de oportunidades”; e “conferir à competição intergrupar um caráter lúdico”, relativizando a importância de ganhar ou perder (Díaz-Aguado, 2000, p. 178).

4.5. Grupos de aprendizagem cooperativa

Lopes e Silva (2009) e Johnson, Johnson e Holubec (1998) distinguem três tipos de grupos de aprendizagem cooperativa: grupos formais, grupos informais e grupos cooperativos de base.

Os **grupos formais** funcionam durante um período de tempo que pode ir de uma hora a várias semanas de aulas. Os alunos trabalham para alcançar objetivos comuns e, qualquer conteúdo, matéria ou área pode ser ajustado à aprendizagem cooperativa. Perante estes grupos, o professor deve especificar os objetivos da lição; tomar uma série de decisões antes de dar a aula; explicar a tarefa e a interdependência positiva aos alunos; supervisionar a aprendizagem e intervir junto dos grupos; avaliar a aprendizagem dos alunos e ajudá-los a determinar o nível de eficácia com que funcionou o grupo.

Os **grupos informais** funcionam durante um prazo de tempo muito curto que pode ir de poucos minutos a uma aula inteira. O professor pode utilizá-los durante uma atividade de ensino direto, para concentrar a atenção dos alunos na matéria em questão; para promover um clima propício à aprendizagem; para assegurar que os alunos processam cognitivamente a matéria que se lhes está a ensinar; ou para encerrar uma lição.

Por último, os **grupos cooperativos de base** têm, em norma, um funcionamento de longa duração, pelo menos de um ano, e são grupos de aprendizagem heterogénea, com membros permanentes cujo principal objetivo é possibilitar que todos se ajudem uns aos outros por forma a ter um bom desempenho escolar. Neste tipo de grupo, promovem-se os relacionamentos responsáveis e duradouros que os motivarão a esforçar-se nas suas tarefas, a progredir no cumprimento das obrigações escolares e a ter um bom desenvolvimento cognitivo e social.

4.5.1. Caraterísticas de grupos de aprendizagem cooperativa

A formação de grupos é um ponto-chave para quem quer implementar a aprendizagem cooperativa na sala de aula e constata-se, desde logo, que não há consenso quanto a alguns critérios a ter em conta. Não obstante, os que mais se destacam são a homogeneidade ou heterogeneidade dos grupos, o tamanho e a duração dos mesmos.

No que diz respeito à **homogeneidade ou heterogeneidade dos grupos**, Slavin (1999) vem dizer-nos que a aprendizagem cooperativa tem bons resultados em turmas homogéneas mas é ainda mais vantajosa em turmas em que os alunos apresentam diferenças nos seus níveis de desempenho visto que essa diversidade pode ser utilizada como uma vantagem, ao invés de uma dificuldade.

Pujolás (2001), citado por Ribeiro (2006) defende que os grupos homogéneos apresentam vantagens pois facilitam a intervenção do professor, mas também inconvenientes, pois se as características dos alunos são maioritariamente negativas, o clima do grupo pode ser pouco favorável e pouco motivador para a aprendizagem, criando nos professores expectativas baixas relativamente a esta estratégia. Acresce ainda o facto de, certamente, não ser no seio de grupos homogéneos que se desenvolverão valores como a tolerância, a solidariedade e a cooperação. De modo a garantir a heterogeneidade do grupo podem usar-se cumulativamente os seguintes critérios: género, origem sócio-cultural, nível de rendimento a determinada disciplina, e presença de competências diversificadas.

Para formar grupos de aprendizagem cooperativa podem-se utilizar três hipóteses: formar os grupos ao acaso; deixar que sejam os alunos a formar os grupos; ou os grupos serem formados pelo professor. Quando são os próprios alunos a constituir o seu grupo, torna-se claro uma maior homogeneidade, pois estes agrupam-se de acordo com os seus interesses e as relações que estabelecem uns com os outros. Na opinião de Johnson e Johnson (1999) quando os grupos são deste modo constituídos, condicionam o desenvolvimento das relações interpessoais e intragrupais dificultando até a execução da tarefa proposta. Já a formação dos grupos de aprendizagem cooperativa pelo professor é a mais indicada, pois possibilita-lhe que determine quem trabalha com quem, garantindo assim que não haja no grupo elementos pouco trabalhadores ou alunos que assumem todo o trabalho do grupo. Estas escolhas requerem que o professor tenha um conhecimento prévio acerca dos seus alunos, quer em termos de capacidades intelectuais, quer no domínio sócio-cultural (Johnson & Johnson, 1999).

Quanto ao **tamanho do grupo**, Johnson e Johnson (1999) consideram que o número de elementos por grupo depende de vários fatores, tais como, a idade dos alunos, a experiência que têm em trabalho de grupo e os objetivos definidos. Estes autores afirmam que os grupos cooperativos devem ter dois a quatro elementos, dizendo mesmo que, quanto *mais pequeno for o grupo, melhor*, pois num grupo pequeno é fácil observar e resolver conflitos. Por outro lado, consideram que, quanto mais numeroso for o grupo cooperativo, maior será a diversidade de pontos de vista, o número de interações e a quantidade de práticas interpessoais e grupais necessárias para concretizar essas interações.

No que concerne à **duração do grupo**, há que referir que para alunos que não tenham qualquer experiência em aprendizagem cooperativa, o grupo deverá manter-se o tempo necessário para que se desenvolvam as competências cooperativas e este atinja bons resultados. Assim, a longevidade de um grupo depende, tal como a sua dimensão, da capacidade alcançada em competências de cooperação, do tipo atividade e do tipo de grupo.

Com frequência alguns alunos oferecem alguma resistência ao trabalho cooperativo, pois não estão habituados a trabalhar com colegas pelos quais não sentiam qualquer empatia ou ligação. Quando tal acontece é importante que a duração do grupo permita resolver esses conflitos, sendo contraproducente desfazer um grupo de trabalho já que, dessa forma, não estamos a permitir que os alunos aprendam as competências necessárias à resolução de problemas, podendo mesmo surgir a ideia errada de que quando surge um conflito o melhor caminho é desistir da sua resolução (Johnson & Johnson, 1999).

4.5.2. Papéis dos alunos nos grupos cooperativos

Ao atribuir papéis aos alunos, o professor delega-lhes uma margem de autonomia na execução de uma tarefa.

Johnson e Johnson (1999) mencionam que a atribuição de papéis dentro de um grupo contribui para que os seus elementos estejam mais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, dado que cada elemento desempenha uma dada função.

Segundo Johnson, Johnson e Holubec (1999), a atribuição de papéis traz várias vantagens: reduz a probabilidade de alguns alunos adotarem uma atitude passiva ou de líder no grupo; garante a utilização e a aprendizagem das técnicas básicas de grupo; e permite a criação de interdependência entre os membros do grupo, principalmente quando os papéis se complementam e estão interligados de algum modo.

Lopes e Silva (2009) apresentam um quadro que resume um conjunto de papéis que os alunos podem desempenhar nos grupos de aprendizagem cooperativa, de acordo com a perspetiva de Kagan (1994) (vide anexo 3), salientando ainda que, inicialmente, é importante atribuir papéis muito simples e ter em consideração a possível rotação dos mesmos, de modo a que cada membro do grupo desempenhe várias vezes cada um dos papéis. A opção do professor em atribuir diferentes papéis aos elementos do grupo depende dos objetivos, das características da tarefa e da idade dos alunos. Estes são apenas sugestões, sendo possível ao professor inventar outros. Os professores podem apresentar os papéis através das fichas de papéis (essas fichas ilustram e explicam em que consiste cada um dos papéis, ajudando os alunos a colocar em prática competências sociais), ou podem mesmo solicitar a participação dos alunos na construção das fichas de papéis e concebê-los como se fossem crachás.

4.6. Papel do professor no método de aprendizagem cooperativa

Pujolás (2008), e Johnson, Johnson e Holubec (1999), referem as quatro regras que o professor deve pôr em prática, quando pretende que os alunos desenvolvam competências cooperativas. Assim, o professor deve ser concreto nas suas explicações; definir as funções para cada um dos papéis; introduzir os papéis gradualmente; e insistir na prática reiterada, isto é, os alunos devem exercitar as competências inerentes a cada papel, durante o tempo suficiente, para que possam integrá-las na sua conduta comportamental e utilizá-las de forma automática e habitual.

Johnson, Johnson e Smith (1991), salientam três fases distintas da aprendizagem cooperativa: pré-implementação, implementação e pós-implementação. Na *pré-implementação*, o professor deverá especificar os objetivos de ensino (académicos e sociais); determinar o tamanho do grupo e distribuir os alunos pelos grupos (3 a 4 alunos, dependendo da tarefa de aprendizagem cooperativa a realizar, podendo ser homogêneos ou heterogêneos e uma vez formados devem manter a sua constituição durante algum tempo). Deve ainda atribuir papéis aos elementos do grupo; arranjar e verificar a melhor disposição da sala (solicitar aos alunos que se sentem face a face; disponibilizar um relógio para marcar tempos; dispor de um local para afixar regras definidas, diplomas; planificar materiais de ensino para promover a interdependência; distribuir tarefas (interessantes, variadas, motivadoras e significativas); explicar claramente os procedimentos a seguir; selecionar o método de aprendizagem e estipular o tempo para cada atividade. Estabelecer os critérios de sucesso é outra etapa importante, informando os grupos sobre as competências que vão ser avaliadas, criando um instrumento para esse fim.

No que diz respeito ao momento de *implementação* propriamente dito, o professor responsabilizar-se-á por controlar o comportamento (circulando pela sala e observando a forma como trabalham); intervir se necessário; prestar ajuda (fornecendo recursos; diferentes pontos de vista; incentivos); e elogiar (dar *feedback* aos alunos de forma gradual, para que tomem consciência da qualidade do seu trabalho).

Por fim, na fase *pós-implementação*, o professor deverá promover o encerramento através do sumário (sintetizando os pontos mais importantes da sessão ou solicitar a cada grupo que sintetize o seu trabalho e o apresente à turma); avaliar a aprendizagem (avaliando o trabalho de cada grupo através de uma grelha previamente elaborada; dar feedback da qualidade do trabalho realizado; refletir sobre o trabalho desenvolvido (guardando um registo do que foi trabalhado e das razões que o levaram a selecionar tais matérias, conteúdos e objetivos).

4.7. Métodos de aprendizagem cooperativa

Apesar das diferentes designações presentes nos estudos realizados até à data para se referirem aos métodos de aprendizagem cooperativa, todos visam aludir às diversas formas de colocar os alunos a colaborar na aprendizagem.

Pujolás (2008) fala em estruturas de aprendizagem cooperativa por se relacionarem vários elementos, tais como: instrumentos, técnicas, estratégias, diferentes grupos de alunos, relações intergrupais, etc. Por sua vez, Díaz-Aguado (2000) recorre à designação de modelos de aprendizagem cooperativa e destaca como os mais utilizados os que se seguem: equipas cooperativas e jogos de torneio; equipas cooperativas e divisões de rendimento; equipas cooperativas e individualização assistida; quebra-cabeças; aprendendo juntos.

Freitas e Freitas (2003) afirmam que existe uma grande panóplia de métodos de aprendizagem cooperativa que vão desde os prescritos e concretos até aos concetualizados e flexíveis.

No nosso estudo implementámos onze métodos de aprendizagem cooperativa diversificados, sugeridos por Lopes e Silva (2009): discussão em rotação; cantos; a roleta; verificação em pares; investigando em grupo; graffiti cooperativo; mesa redonda; TGT - método dos torneios em equipa; pensar-partilhar-escutar-criar; o telefone e pares pensam em voz alta para resolver problemas, que podem ser analisados em particular num quadro-resumo (vide anexo 4).

PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA

CAPÍTULO 5: METODOLOGIA

5.1. Formulação do problema

No nosso contexto de trabalho, enquanto docente das AEC num AE, foi possível detetar a existência de um aluno com NEE no início do ano letivo. Esta realidade foi confirmada no primeiro Conselho de Docentes, no qual foi caracterizada a turma e o aluno.

A existência deste problema foi também confirmada posteriormente com a análise dos dados recolhidos através de diversas fontes - PCT, PEI, Relatório de Avaliação Psicológica e Relatório de Avaliação da Terapia da Fala - antes de se delinear e implementar o plano de intervenção.

Após a análise das fontes e das observações informais realizadas conseguiram-se apurar as principais dificuldades do aluno com NEE: presença de DID, associada a alterações ao nível emocional, com desvalorização do autoconceito, dificuldades em lidar com determinadas situações pessoais (provocando-lhe desconforto e representações negativas) e dificuldades ao nível das relações interpessoais, mantendo interação com pequenos grupos ou colegas isolados, fruto das suas limitações cognitivas.

5.2. Definição de objetivos gerais e específicos

Perante o problema identificado, sentimos a necessidade de delinear e implementar um plano de intervenção, assente na dinamização de sessões tendo por base a estratégia da aprendizagem cooperativa no âmbito das AEC – ATC, com os seguintes objetivos gerais: promover o autoconceito de todos os alunos envolvidos e em particular deste aluno com DID; estimular as interações sociais do aluno com DID; desenvolver a capacidade de iniciativa e a participação ativa do aluno e a sua consequente inclusão.

Decorrente dos objetivos gerais, delinearam-se os seguintes objetivos específicos: fomentar o espírito de cooperação e de ajuda; adquirir competências cooperativas específicas (como escutar os outros, partilhar recursos, assumir papéis, seguir instruções, respeitar as regras, etc...); melhorar a popularidade do João e diminuir os seus níveis de ansiedade.

5.3. Justificação Metodológica

Para a presente investigação optou-se pela metodologia Estudo de Caso. Considerámos esta metodologia a mais adequada, uma vez que o nosso Projeto incide apenas num aluno, o qual visamos observar no seu ambiente natural e de forma aprofundada.

O método do estudo de caso enquadra-se nos modelos de investigação de cariz qualitativo. A matriz que tipifica este paradigma é a de que o conhecimento surge por observação, descrição e compreensão de fenómenos singulares que por comparação induzem o surgimento de teorias explicativas, não podendo generalizar-se estatisticamente a todo o universo.³

Ponte (2006) considera um estudo de caso, uma investigação particular, que incide numa situação específica, procurando salientar o que nela há de essencial, de modo a contribuir para a compreensão geral de um determinado fenómeno.

A opção pelo estudo de caso permitiu observar os efeitos reais da implementação de sessões de ATC orientadas segundo os princípios da aprendizagem cooperativa num aluno com DID e com um baixo autoconceito. Este método revelou-se a estratégia mais indicada, pois

³ Yin (2005, p. 126) refere também que “qualquer descoberta ou conclusão num estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se baseada em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa”.

permitiu a triangulação de várias fontes de informação e, desse modo, aprofundar o conhecimento de um determinado contexto.

5.4. Caracterização da realidade pedagógica

5.4.1. Caracterização da escola

O presente projeto foi realizado num AE do distrito de Leiria, durante o ano letivo de 2012/2013.

A escola do 1.º ciclo que o aluno em estudo frequenta é constituída por duas salas principais, uma cantina, uma biblioteca, e sala de professores. A escola alberga também os alunos do pré-escolar e dispõe ainda de um pátio e de um parque infantil.

5.4.2. Caracterização da turma

O João (como já referido na introdução, nome fictício atribuído ao aluno alvo do nosso estudo) pertencia à turma do 1.º/2.º ano de escolaridade, constituída por 12 alunos (6 do primeiro ano, dos quais 4 são do sexo feminino e 2 do sexo masculino) e 6 alunos do 2.º ano (dos quais 3 são do sexo feminino e 3 do sexo masculino. As idades eram compreendidas entre os 6 e os 8 anos (vide anexo 5).

Conforme o PCT e conversas informais com a PTT, a turma é maioritariamente de classe social média-baixa, sendo todos os alunos nascidos no respetivo concelho; são alunos sem grandes problemas de comportamento, sociais ou dificuldades de aprendizagem, que no intervalo gostam de brincar no parque ou ir até à biblioteca ler ou ver filmes.

Segundo a PTT, *“a turma está consciente das dificuldades do João pois apercebe-se dos apoios que ele recebe”*, assumindo a mesma,

um papel constante de incentivo, já que considera que só assim ele poderá progredir.

5.4.3. Caracterização do aluno

O João tem 8 anos. O seu agregado familiar é composto por três elementos: o pai, atualmente desempregado, a mãe, doméstica, e um irmão mais velho, de 12 anos, a frequentar o 6.º ano de escolaridade. A família, embora carenciada e com algumas dificuldades, é atenta ao percurso escolar do seu educando e interessada em colmatar as suas principais dificuldades.

De acordo com o PEI, o João apresenta “um rendimento intelectual e cognitivo total inferior à média da sua faixa etária, com um melhor desempenho na parte da realização; apresenta um índice de compreensão verbal inferior à sua faixa etária, revelando especificamente dificuldades ao nível da compreensão e expressão da linguagem”. Estas dificuldades são compatíveis com as referidas pela PTT na entrevista e corroboradas pelas conversas informais estabelecidas com a psicóloga escolar. Segundo o relatório elaborado por esta última, o João “apresenta um índice de organização percetiva inferior à média da sua faixa etária, o que remete para dificuldades ao nível da organização, planeamento, e desenvolvimento de estratégias, (...) bem como alterações ao nível das tarefas e gestão do tempo, demorando muito para levar a cabo as mesmas. Os índices de atenção e concentração apresentam alterações, desligando-se das tarefas quando sente mais dificuldades e não as compreende na sua totalidade (...). Manifesta um temperamento reservado; é tímido e introvertido; só fala quando solicitado com insistência; cooperante na realização das tarefas, mas com dificuldades ao nível da compreensão e atenção. (...) Fica apático e calado, quando

sente dificuldade na realização das atividades e tem de utilizar a linguagem oral. (...) Ao nível dos afetos não revela indicadores para perturbação emocional, no entanto existem algumas situações que devem ser tidas em conta, nomeadamente a sua situação familiar e características individuais. (...) Relativamente às dificuldades do aluno (...) ao nível das funções intelectuais e (...) da linguagem, estas devem ser salientadas, uma vez que o seu sucesso escolar pode ficar condicionado e influenciar a sua estabilidade emocional. Ainda de referir que as autopercepções negativas no domínio emocional têm consequências ao nível do autoconceito geral, o que se reflete na adequação (...) das emoções.”

Em suma, “as dificuldades enunciadas interferem significativamente com o rendimento escolar e com atividade da vida quotidiana que exige aptidões de leitura, aritmética e escrita. De realçar que poderão ocorrer outras características associadas: arrebatamentos emocionais, labilidade emocional, desmoralização, baixa de autoestima e défices nas aptidões sociais, com rejeição dos companheiros. Com frequência, o rendimento escolar está afetado e desvalorizado, o que poderá evidenciar alguns conflitos com a família, autoridades escolares e colegas.”

5.5. Instrumentos/ técnicas de recolha de dados

No decurso deste trabalho, e conforme já referido, foi essencialmente implementada a metodologia da investigação qualitativa. Contudo, de forma a aumentar o grau de objetividade da investigação, recorreu-se igualmente a instrumentos de natureza quantitativa⁴. Assim, e

⁴ Bogdan e Biklen (1994) citados por Gomes (2003, p.209) referem que *os dados quantitativos podem ter utilizações convencionais em investigação qualitativa. Podem sugerir tendências (...) fornecer informação descritiva (...) abrir novos caminhos a*

de modo a obter os dados necessários ao nosso estudo, recorreremos a cinco instrumentos/técnicas de recolha de dados: análise documental, observação, entrevista, questionários e Piers-Harris Children's Self-Concept Scale 2 (PHCSCS-2), adaptada por Veiga (2006).

Importa ainda aludir que recolhemos informações adicionais através da observação direta, do diário de bordo e de conversas informais estabelecidas com diferentes membros da comunidade educativa. Ao utilizarmos uma variedade de técnicas de recolha de dados, valorizámos a complementaridade dos métodos e de técnicas, afastando a ideia de oposição entre abordagens quantitativas e qualitativas. Esta complementaridade é colocada ao serviço da triangulação dos resultados para garantir a sua validade (Cohen & Manion, 1989).

5.5.1. Análise documental

No presente estudo recorreremos à análise previamente autorizada de documentos existentes na escola, de modo a caracterizar a realidade – escola, turma, aluno. Dessa análise documental constou a consulta do PCT, do PAA, do PEI, do relatório circunstanciado e dos relatórios de avaliação psicológica e da terapeuta da fala do aluno com DID.

5.5.2. Observação⁵

Por forma a dar cumprimento às necessidades de observação sistemática, utilizámos ao longo desta investigação, e durante as sessões implementadas, uma grelha de heteroperceção multidimensional do

explorar e questões a responder. Os dados quantitativos são muitas vezes incluídos na escrita qualitativa sobre a forma de estatística descritiva”.

⁵ Lessard-Hébert (1996) indica que a observação pode ter duas formas principais: a observação sistemática e a participante. A primeira pressupõe que os comportamentos a observar sejam pré-definidos pelo observador; a segunda, não implica que este determine à partida quais os comportamentos/acometimentos a observar.

autoconceito (vide anexo 11). Da mesma forma, os outros docentes das AEC e a PTT aplicaram esta grelha numa aula do 1.º período e numa aula do 3.º período.

Elaborámos a supracitada grelha a partir dos itens presentes na PHCSCS-2 (Veiga, 2006), agrupados por dimensões, com respostas de carácter dicotómico (*sim/não*) acrescida do *campo não observável*.

Este instrumento apresenta um total de 35 itens, e não 60 como o original, uma vez que muitos dos itens foram, por nós, considerados muito subjetivos e impossíveis de observar e ainda pelo facto de, muitos deles serem semanticamente muito próximos de outros⁶. Esta grelha teve como função registar a frequência do comportamento/atitude do aluno em estudo no contexto das AEC e do ensino regular. O objetivo mais desejável seria que o aluno em causa diminuísse longitudinalmente a frequência dos comportamentos/attitudes predefinidos.

A observação permitiu ainda o registo de ações, comportamentos, e opiniões manifestados pelos participantes durante a intervenção sob a forma de notas de campo, registados num diário de bordo, conforme sugerido por Bogdan e Biklen (1994).

5.5.3. Entrevista

Neste estudo optou-se pela entrevista semiestruturada⁷, cujo guião, flexível, foi constituído por questões abertas e por questões curtas

⁶ Este mesmo argumento foi usado por Veiga (2006) quando reduziu a escala inicial de 80 para 60 itens.

⁷ Quivy (2008) recomenda, na entrevista semiestruturada, ao investigador que este se esforce em redirecionar a entrevista para os objetivos da investigação cada vez que o entrevistado se afastar deles e sugere-lhe que vá colocando perguntas, de forma natural, às quais o entrevistado não chega sozinho no momento oportuno. Neste processo, o investigador deverá dar tempo para que o sujeito, de forma descontraída, exponha a sua opinião, mas deve ter igualmente a capacidade de saber conduzi-lo para o seu objeto de estudo.

e fechadas, com o objetivo de recolher informações mais pormenorizadas sobre o João (caraterísticas pessoais, percurso escolar; e o nível de sua participação na turma).

A entrevista realizada à EE antes da implementação do plano de intervenção (vide anexo 30) organizou-se em três partes: a parte A visou obter informação sobre a criança, constituição da respetiva família e o percurso da gravidez; a parte B teve como objetivo conhecer a opinião do entrevistado acerca das principais dificuldades, caraterísticas do educando e percurso escolar; e por último, a parte C, pretendeu conhecer a opinião da EE acerca da importância das AEC no desenvolvimento do autoconceito e em outras áreas do desenvolvimento.

A entrevista realizada à PTT, também semiestruturada (vide anexo 28), foi aplicada com o intuito de recolher informações sobre o João e a sua inclusão na turma, essenciais para a planificação de uma intervenção mais adequada no sentido de promover um autoconceito positivo no aluno.

Entrevistámos ainda as supracitadas intervenientes, após a intervenção, de modo a apurar as evoluções mais sentidas no aluno.

5.5.4. Questionário

No presente Projeto foram elaborados questionários⁸ a aplicar aos alunos da turma do João, antes e depois da intervenção (vide anexos 7 e 8); e questionários a aplicar aos docentes das AEC, de MUS (música), ING (inglês) e de AFD (atividade físico-desportiva), igualmente, antes e após a intervenção (vide anexos 9 e 10). Os primeiros tiveram como principal objetivo conhecer a importância que os colegas do João lhe

⁸ O questionário é um instrumento de recolha de informação, baseado numa sequência de questões escritas, dirigidas a um conjunto de indivíduos, com o objetivo de propiciar informações ao investigador sobre determinado assunto (Quivy & Campenhoudt, 2008).

atribuíam e o conhecimento e imagem que tinham dele. Na elaboração destes questionários tivemos em conta o cuidado na formulação das questões já que estas devem ser compreendidas pelos sujeitos e estes devem ser capazes de lhes responder (Fortin, 2009). Os segundos questionários propuseram-se recolher informação sobre o nível de participação do João nas AEC, conhecer a perceção dos docentes em relação à utilização da aprendizagem cooperativa nas AEC e enquanto promotora da inclusão.

5.5.5. Piers-Harris Children's Self-Concept Scale 2 (PHCSCS-2), Veiga (2006)

A PHCSCS-2 (Veiga, 2006) constitui a versão portuguesa traduzida e reduzida a 60 itens da versão original de Piers&Herzberg (2002) e mantém os 6 fatores da versão original: aspeto comportamental (AC); ansiedade (AN); estatuto intelectual (EI); popularidade (PO); aparência física (AF); e satisfação-felicidade (SF) (vide anexo 6).

O AC (itens 12, 13, 14, 18, 19, 20, 27, 30, 36, 38, 45, 48, 58) refere-se à perceção que o sujeito tem do seu tipo de comportamento em várias situações e da responsabilidade pelas suas ações, em casa e na escola; a AN (itens 4, 7, 10, 17, 23, 29, 56, 59), refere-se à insegurança, às preocupações, aos medos e inquietações com que a pessoa se encara a si própria e às situações; o EI (itens 5, 16, 21, 22, 24, 25, 26, 34, 39, 43, 50, 52, 55) sugere a forma como a pessoa se vê a si própria relativamente ao rendimento obtido nas tarefas intelectuais. Tem a ver com a admiração que pensa que lhe é dispensada na turma, devido às suas ideias e capacidades de aprendizagem; a PO (itens 1, 3, 4, 6, 11, 32, 37, 41, 47, 57) refere-se à maneira como o sujeito se percebe nas relações com os colegas, à facilidade em fazer amigos, ao grau de popularidade e ao

modo como se sente incluído nos desportos e noutras atividades de grupo; AF (itens 8, 9, 15, 33, 44, 46, 49, 54) pretende avaliar o que a pessoa pensa acerca da sua aparência física; a SF (itens 2, 28, 31, 35, 40, 42, 53, 60) sugere a satisfação que a pessoa sente por ser como é, tem a ver com o seu nível de felicidade geral.

A escala é destina-se a crianças e adolescentes entre o 2º e 12º ano de escolaridade e a sua administração só deve ocorrer no 2º ano se as crianças tiverem pelo menos 7 anos e revelarem competências de leitura. Como esta condição não foi totalmente conseguida, já que metade da amostra frequentava o 1.º ano de escolaridade, adaptou-se a escala a uma apresentação em formato PowerPoint, na qual um desenho animado ia colocando as questões, via áudio, tendo o aluno, apenas de clicar na cara afirmativa ou na cara negativa (vide anexo 7). O próprio programa registava as respostas, no entanto, por segurança, o investigador registou, numa folha de resposta, as opções dicotómicas dos alunos. A escala foi aplicada individualmente, numa sala contígua à própria sala de aula. Antes de se iniciar a administração da escala, foi tida a preocupação em estabelecer uma ligação de confiança e de à vontade, para que a criança respondesse de forma natural, revelando a forma como geralmente se sente acerca de si própria. Esclareceu-se ainda que as respostas são confidenciais, não havendo respostas corretas nem erradas, importando sim, que cada um respondesse de forma verdadeira.

Para a cotação deste instrumento, tem-se em consideração que a cada item é atribuído 1 ou 0 pontos, conforme a resposta do indivíduo revela ou não uma perceção positiva ou negativa de si próprio, até um total máximo de 60 pontos e mínimo de 0 pontos. Por exemplo, no item 5 “Sou uma pessoa esperta” a pontuação é 1 se a resposta for “sim”, e “0” se a resposta for “não”. Estão ainda presentes itens invertidos, como por

exemplo, “sou infeliz”, sendo contabilizado 0 pontos se a resposta for “sim” e 1 ponto se a resposta for “não”.

5.6. Plano de Intervenção

Considerando o problema formulado e os objetivos definidos, o plano de intervenção que delineámos consistiu na adaptação das aulas de ATC, cuja metodologia assentou na aplicação de métodos da aprendizagem cooperativa, tentando, sempre que possível, respeitar o tema semanal conforme o plano anual de atividades da AEC disponibilizada pelo PETIz. O programa foi implementado a partir da primeira aula do segundo período do ano letivo 2012/2013 (7 de janeiro) e culminou no terceiro período (a 20 de maio), perfazendo um total de 16 sessões, com a periodicidade e carga horária semanal de 90 minutos, a decorrer em horário normal de ATC (segundas-feiras), conforme se pode observar na calendarização das sessões (vide anexo 8) e no cronograma (vide anexo 9). Os objetivos gerais pretendidos com o programa de intervenção foram melhorar os níveis de autoestima e autoconceito; aumentar a participação ativa e melhorar as relações interpessoais. Os objetivos específicos, por sua vez, foram definidos para cada sessão individualmente.

A estrutura do programa, tal como mencionado anteriormente, rege-se pelas temáticas pré-estabelecidas pelo PETIz, após articulação com o AE, e visa abordar conceitos e conteúdos de três áreas distintas que estão aglutinadas em ATC e que dizem respeito à arte, TIC e ciência.

Antes da implementação propriamente dita, houve o cuidado de ter em conta os seguintes procedimentos sugeridos por Lopes e Silva, (2009): arranjar a sala; planificar as sessões e construir materiais indispensáveis à condução das sessões (definindo os métodos e

construindo, por exemplo, as fichas de papéis); elaborar grelhas de observação; determinar o tamanho dos grupos e distribuir os alunos por grupo; especificar os objetivos de ensino e do Projeto. É ainda importante ressaltar que durante a estruturação da planificação das sessões (vide anexo 10) consideraram-se as características individuais dos alunos e em particular do João, privilegiando-se métodos de aprendizagem cooperativa simples e fáceis de implementar, uma vez que a turma, até ao momento, nunca tinha participado em dinâmica semelhante.

Na **primeira sessão** optou-se pela utilização de um método de implementação mais simples, (“mesa redonda”), uma vez que o investigador se encontra numa fase caracterizada pelo início do domínio da metodologia cooperativa (Lopes & Silva, 2009). Os grupos formados nesta sessão mantiveram-se até ao final do plano de intervenção por se considerar que todos os elementos sem exceção iriam obter ganhos com a participação ativa dos alunos em todas as tarefas, pelo que podemos afirmar estar perante grupos formais⁹ (Lopes & Silva, 2009). Seguindo as diretrizes da literatura, e referidas nomeadamente no ponto 4.4.1., organizaram-se grupos de 4 elementos (de modo a não criar um grupos muito numerosos e possibilitando uma intervenção mais individualizada) e heterogéneos, o que possibilita-se a mútua ajuda e a troca de ideias. Os grupos eram igualmente mistos, no que toca ao género, ano de escolaridade e dificuldades. Durante a sessão, foi-se registando, na grelha de heteroperceção multidimensional do autoconceito, os itens possíveis de avaliar relativos ao João (vide anexo 11). No final, cada aluno preencheu uma grelha de autoavaliação (vide anexo 12) sobre o seu

⁹ Os grupos formais “funcionam durante um período de tempo que pode ir de uma hora a várias semanas de aulas. Nestes grupos, os alunos trabalham juntos para conseguir objetivos comuns, assegurando-se de que eles próprios e os seus colegas de grupo completam a tarefa de aprendizagem atribuída.” (Lopes e Silva, 2009, p. 21).

desempenho no trabalho em grupo e houve ainda lugar à atribuição de recompensas. Por se tratar da primeira sessão, e se pretender incrementar a noção de equipa e do mote: “um por todos, e todos por um”, distribuiu-se a todos os grupos, um diploma de “Grande Equipa”, afixando-o no placard tido para o efeito.

A **segunda sessão** foi estrutura de acordo com as características do método “cantos”. A dinâmica implicada suscitou interesse e motivação nos alunos em geral, promovendo a interação social, a comunicação oral, o espírito crítico e a tomada de decisões. Nesta sessão, estabeleceu-se que cada par com mais pontos receberia um diploma de “Melhor par” e, apesar de o par do João não ter ganho o certificado, recorreu-se ao reforço positivo oral, de modo a melhorar e elevar a autoestima.

Na **terceira sessão**, deu-se um passo em frente no que toca aos métodos de aprendizagem cooperativa – implementou-se o método “discussão em rotação”, cuja interdependência positiva estava ligada aos objetivos e aos recursos, e agora também ligada aos papéis. Os alunos revelaram uma atitude muito positiva e assertiva no momento de assumir os papéis que lhe foram sendo atribuídos, tendo evidenciado particular interesse quando colocaram o seu crachá na camisola (vide anexo 13). O João assumiu o papel de Comunicador, tentando-se que melhorasse a capacidade de expor as suas ideias, de tomar a iniciativa nas interações e cooperar. Após a avaliação da ficha de registo da atividade científica, à equipa que somou mais pontos foi atribuído o diploma de “Melhor equipa cientista”. Após a terceira sessão, os alunos estavam já mais familiarizados com a metodologia implementada, mostrando-se recetivos, cooperantes e mobilizando competências sociais essenciais para a inclusão do João.

As **sessões seguintes** foram dando cumprimento aos objetivos delineados para este Projeto, recorrendo-se a diferentes métodos de aprendizagem cooperativa, desde os mais simples, aos mais complexos (vide anexo 14) e, variando os papéis desempenhados pelos alunos. Note-se ainda que, em algumas sessões, os papéis atribuídos foram-se alterando após sinal do investigador, durante as atividades. Foram tidos ainda em conta alguns procedimentos sugeridos por Lopes e Silva (2009), como prestar ajuda, elogiar, controlar o comportamento e intervir se necessário. De facto, o reforço positivo, o *feedback* constante dado ao aluno e um apoio individualizado sempre que se considerou pertinente, foram utilizados frequentemente, com vista ao aumento da valorização pessoal, da autoestima, da autonomia e conseqüentemente do autoconceito (vide anexo 15). Para além da constante observação direta realizada durante cada sessão foi importante o diário de bordo (vide anexo 16), de extrema importância para, no final, se proceder ao balanço das sessões e tirar ilações. Ao longo das sessões foi sempre evidente um envolvimento ativo de todos os alunos, assim como um crescente interesse e empenho do João.

Finalizadas as intervenções semanais, procedeu-se à avaliação das aprendizagens, à análise dos benefícios desta metodologia para a turma em questão e para a melhoria do autoconceito do João. Procedeu-se ao encerramento formal das sessões com a entrega de um certificado de participação a todos os alunos (vide anexo 17).

5.7. Procedimentos

Este Projeto de Intervenção teve início praticamente no início do ano letivo 2012/2013. O primeiro período possibilitou não só conhecer a turma em causa, como também iniciar a revisão da literatura, proceder à

análise documental, construir instrumentos de recolha de dados e proceder à sua implementação, antes do início do plano de intervenção. Foram ainda recolhidas as autorizações junto da diretora do AE (vide anexo 18); da coordenadora do PETIz (vide anexo 19); da PTT (vide anexo 20); e dos EE dos alunos de toda a turma (vide anexo 21) e aplicada, a todos os alunos, a PHCSCS-2, Veiga (2006), em situação de pré-teste.

Para recolhermos mais dados que nos permitissem efetuar a triangulação entre si, realizámos também uma entrevista à PTT e outra à EE. Depois de termos recolhido todos os dados e efetuado a triangulação entre estes, partimos para a planificação das sessões de intervenção, tendo em conta os objetivos, características dos alunos, em particular do João, e a planificação e objetivos de ATC.

Aplicou-se ainda um questionário a todos os docentes das AEC (vide anexo 22) e aos alunos (vide anexo 23). Recolheu-se a documentação supracitada e compilaram-se os registos das heteroperceções efetuadas pelos docentes das AEC e pela PTT na última semana de aulas de dezembro. Demos, assim, início à intervenção, tendo por base uma planificação aberta, com carácter dinâmica e flexível.

Ao longo da intervenção, em cada sessão, preenchemos a mesma grelha de heteroperceção multidimensional do autoconceito disponibilizada aos docentes das AEC e à PTT, e sempre que se considerou pertinente, recorreu-se ao diário de bordo. Fomos ainda avaliando e reajustando o plano através do feedback dos alunos e de conversas informais com a PTT.

Ultimadas as sessões, aplicou-se novamente a PHCSCS-2, Veiga (2006) a todos os alunos da turma em questão, em situação de pós-teste, tendo em conta os procedimentos explicitados no ponto 5.5.5. Sentiu-se

ainda a necessidade de solicitar aos docentes das AEC e à PTT, um segundo preenchimento da grelha de heteroperceção supracitada.

De forma a apurar a opinião quanto à implementação do respetivo método, aplicámos novamente um questionário aos docentes das AEC (vide anexo 24) e aos alunos de toda a turma (vide anexo 25). Com o mesmo objetivo efetuámos novamente entrevistas à PTT e à EE.

Não considerámos pertinente efetuar entrevista ou questionário à docente de educação especial uma vez que foram, para nós, suficientes os elementos constantes após a análise documental, quer as informações recolhidas através dos contactos informais estabelecidos com os vários intervenientes já citados.

Acresce dizer que a PTT assistiu a três sessões ao longo do plano de intervenção, tendo ficado recetiva à aquisição de mais informação sobre esta metodologia, na expectativa de poder dar continuidade à implementação da mesma.

**CAPÍTULO 6: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS
RESULTADOS**

6.1. Apresentação e análise dos resultados

6.1.1. Heteropercepções

6.1.1.1 Heteropercepções antes da intervenção

Os professores das AEC e a PTT preencheram a grelha multidimensional do autoconceito numa aula do 1.º período. Apesar da escala original ser uma escala de autoavaliação, visto que o autoconceito não se observa, esta grelha foi transformada de modo a tornar possível apreciar e depreender o comportamento do João em diversas vertentes tradutoras do autoconceito, em cada uma das seis dimensões da grelha referida.

O resultado dessas grelhas encontra-se explanado no gráfico 1.

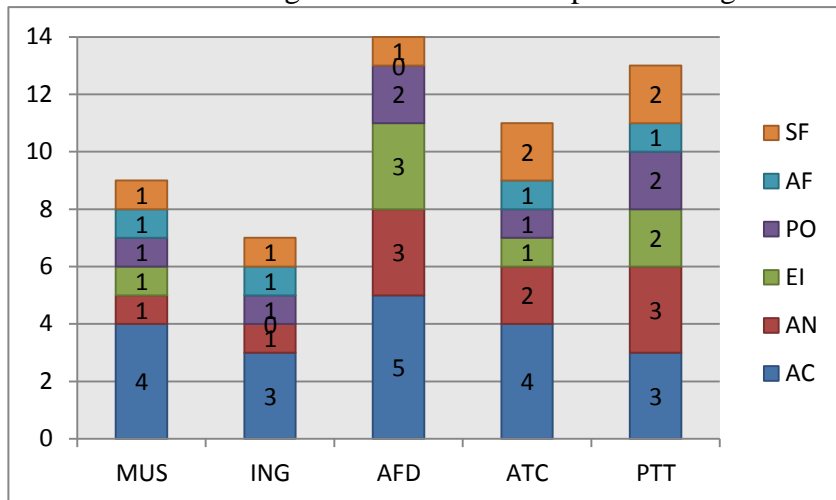


Gráfico 1: Resultados do preenchimento da grelha de heteropercepção multidimensional do autoconceito pelos docentes das AEC e pela PTT (pré-intervenção)

De um total possível de alcançar de 35 pontos, o João apenas conseguiu totalizar como máximo, 14, em AFD. A dimensão mais pontuada foi o Aspeto Comportamental (AC), apontando para a inexistência de grandes dificuldades neste domínio, seguida da Satisfação-Felicidade (SF). Entre as menos pontuadas encontram-se a Aparência Física (AF), Popularidade (PO) e Estatuto Intelectual (EI).

Observa-se que a apreciação externa parece revelar um autoconceito desvalorizado do aluno, pois em todas as dimensões, foi atribuída uma pontuação significativamente abaixo da média.

6.1.1.2. Heteroperceções durante a intervenção

As heteroperceções efetuadas por nós durante a intervenção foram registadas, em cada sessão, a partir da mesma grelha disponibilizada aos docentes das AEC e à PTT. A análise destas grelhas permitiu a construção do gráfico 2.

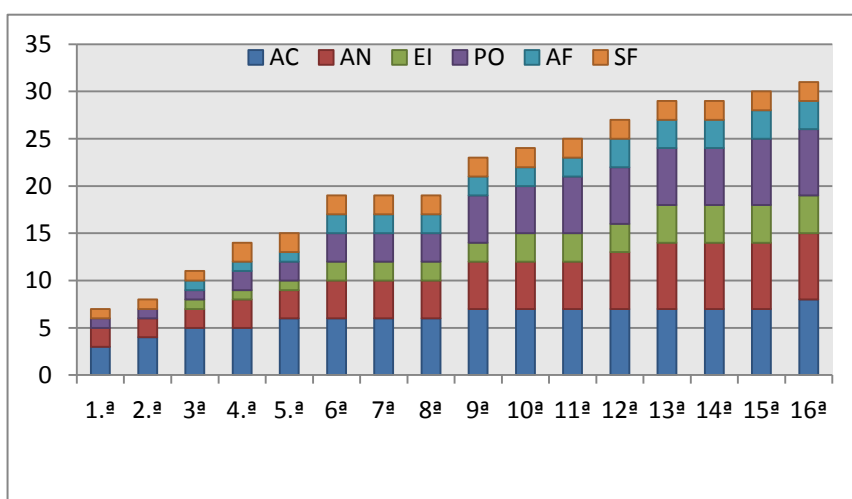


Gráfico 2: Resultados do preenchimento da grelha de heteroperceção multidimensional do autoconceito durante as sessões do estudo.

O gráfico revela que é significativa a evolução evidenciada pelo aluno ao nível do autoconceito. Aliás, o aluno apresenta na primeira sessão um total de 7 pontos e na última sessão 31 pontos, num máximo de 35. Destaca-se a dimensão relativa ao Aspeto Comportamental em que o aluno atingiu o máximo possível de pontos e as dimensões Popularidade e Ansiedade que apresentam uma evolução mais significativa. Assim, atestamos que o João tornou-se mais popular e

diminuiu os seus níveis de ansiedade, à medida que se realizaram as sessões de aprendizagem cooperativa.

Para favorecer a motivação pela aprendizagem cooperativa e aumentar a eficácia dos seus resultados, implementou-se o sistema de olimpíadas de grupo. Os resultados obtidos por equipa, mormente através do sistema de recompensas, foram registados num quadro (vide anexo 27) e fixados na sala de aula, junto aos diplomas ganhos pelas equipas. Da sua análise, concluímos que todas obtiveram bons resultados, sendo de destacar a obtenção de um prémio após votação externa aos elementos da sala de aula que a equipa A, da qual fez parte o João, conseguiu obter.

A autoavaliação efetuada por todos os alunos ao longo das sessões possibilitou ainda tirar algumas ilações. No que diz respeito ao João, podemos inferir que ele apresenta uma capacidade autoperceptiva satisfatória, na medida em que os resultados se aproximam, de modo geral, das avaliações realizadas pela investigadora.

O gráfico 3 mostra a resposta do João às questões colocadas após a realização das atividades em grupo, antes de se proceder à avaliação das olimpíadas de grupo.

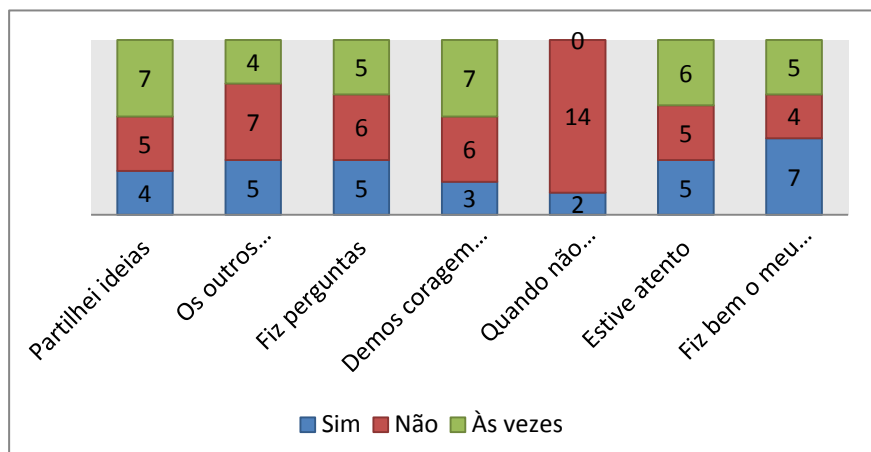


Gráfico 3: Autoavaliação do trabalho em grupo realizada pelo João ao longo das sessões.

Procedendo a uma leitura mais atenta, podemos constatar que o João, na esmagadora maioria das sessões, não disse aos colegas quando não concordava, fruto da sua insegurança ainda patente e inibidora. Por outro lado, acredita ter desempenhado bem os papéis que lhe foram atribuídos na maior parte das vezes e foi colocando perguntas e sendo ouvido pelos outros. Apesar dos dados apresentados não permitirem ter uma perspetiva longitudinal, percebe-se o tipo de perfil atitudinal do aluno e a sua capacidade autopercetiva.

6.1.1.3. Heteroperceções após a intervenção

Quase na reta final do ano letivo, e depois de implementadas 16 sessões tendo por base os métodos da aprendizagem cooperativa, foi novamente solicitado aos docentes das AEC e à PTT, o registo das suas perceções na grelha disponibilizada para o efeito.

Os dados desse registo são apresentados no gráfico 4.

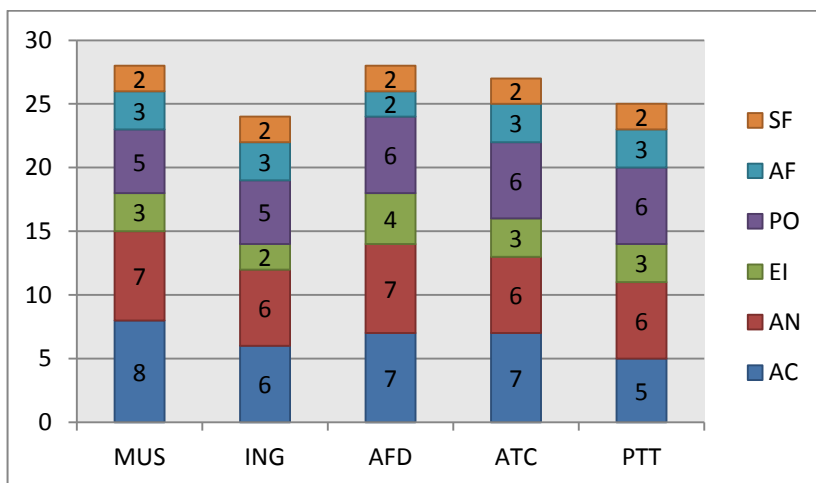


Gráfico 4: Resultados do preenchimento da grelha de heteroperceção multidimensional do autoconceito pelos docentes das AEC e pela PTT (pós-intervenção)

De um total possível de alcançar de 35 pontos, o João obteve um máximo de 29, na aula cuja heteroperceção foi realizada pelos docentes de AFD e MUS. A dimensão que acusa uma evolução mais evidente é a dimensão da Ansiedade (AN), logo seguida da dimensão Popularidade (PO).

A leitura do gráfico 4 permite ainda concluir que a área de enriquecimento curricular onde se verificou uma heteroperceção do autoconceito mais elevada foi a de Atividade Física Desportiva (AFD), seguida de Música (MUS) e de ArtTICiência (ATC). A dimensão menos pontuada continua a ser a dimensão do Estatuto Intelectual (EI) e a mais pontuada a referente ao Aspeto Comportamental (AC).

6.1.2. Entrevistas

6.1.2.1. Entrevista à Professora Titular de Turma

Da análise da entrevista transcrita (vide anexo 28) que realizámos à PTT, antes da intervenção, constatámos que o João se relaciona de forma plausível com os adultos e colegas, não se metendo, por norma, em confusões – *“ o João é cumpridor, responsável e obediente e realiza todas as tarefas que lhe forem atribuídas. (...) Com os pares ele é um aluno que se relaciona de forma positiva, apesar de ser notório que os seus verdadeiros amigos são os rapazes com quem mais costuma estar, até mesmo fora da escola. “*

A PTT parece assumir um papel preponderante na inclusão do aluno e na tentativa de alcançar os objetivos contemplados no PEI, na medida em que enumera estratégias diferenciadas e adequadas ao perfil de funcionalidade do aluno:

“tento sobretudo estimular o seu nível de participação e funcionamento nas aulas. Assim, tento prestar-lhe um apoio individual

sempre que se justifique, pois também considero que demasiado apoio condiciona a autonomia; verifico se compreendeu a informação antes de avançar; simplifico as instruções orais subdividindo-as em partes; dou-lhe mais tempo para a realização das atividades; solicito frequentemente a sua participação já que o João tem dificuldades em tomar iniciativas; chamo a sua atenção, pois é muito distraído; recorro constantemente ao reforço positivo e ao elogio de modo a melhorar a sua autoestima.”

Muitas vezes, apesar de determinadas metodologias parecerem à primeira vista desconhecidas, são, na prática, utilizadas pelos docentes. A PTT respondeu de forma inequívoca à questão “o que é a aprendizagem cooperativa”, apesar de não especificar muito. Referiu ainda realizar, na sua prática pedagógica, algumas estratégias do âmbito da aprendizagem cooperativa, indicando a frequência com que as utiliza.

Por último, importa acrescentar que a PTT considera que, acima de tudo, o João sairá a ganhar com a participação neste projeto, sobretudo *“no domínio das interações e na valorização pessoal das suas capacidades. Se lhe atribuírem papéis com os quais ele possa sentir-se confiante e valorizado, isso será muito vantajoso para ele.”*

Na entrevista realizada pós-intervenção (vide anexo 29) pôde ler-se que a PTT considera que o João está mais autoconfiante e menos introvertido e que a inclusão tem sido um sucesso, fruto da nossa intervenção e da articulação constante entre os vários profissionais e o encarregado de educação. E acrescenta ainda que *“o João obteve ganhos ao nível das interações, pois já interage mais com todos os elementos da turma. Está mais desinibido, embaraça-se menos quando o chamo ou lhe coloco questões e também se evidenciaram melhorias ao nível das aprendizagens, ainda que pouco significativas. De uma forma geral,*

melhorou a sua autoestima já que ele sentiu-se importante e valorizado quando o seu grupo obteve bons resultados.”

6.1.2.2. Entrevista à Encarregada de Educação

A entrevista realizada à EE (vide anexo 30), antes da intervenção, permitiu-nos recolher informações pertinentes para a caracterização do aluno e para compreendermos melhor o percurso de vida deste e a forma como a família encara e acompanha as dificuldades e potencialidade do João. Para além disso, possibilitou-nos conhecer a opinião da família relativamente ao funcionamento das AEC e a importância das mesmas na promoção do autoconceito do aluno.

De facto, a EE considera que o João apresenta um autoconceito desvalorizado – *“ele acha-se inferior aos outros. Não só por ter reprovado, mas também por não termos grandes posses financeiras. Eu acho que é isso, no entanto, ele é feliz.”*

Quando questionada se tinha por hábito, juntamente com o pai, valorizar o filho, tentava-se saber se os pais frequentemente aplicavam o reforço social positivo quando o aluno experienciava o sucesso. No entanto, a EE pareceu associar esse incentivo a bens materiais - *“sim, valorizamos claro. Um incentivo nunca foi demais para ninguém. Agora com presentes, tentamos dar quando faz anos, quando chegam as férias, ou quando é Natal.”*

Relativamente à questão, se o João gosta ou não de participar nas AEC, a EE indicou que ele aprecia essas atividades - *“ ele fica até ansioso quando tem as aulas de natação e faz as experiências. Todas essas aulas são importantes pois, infelizmente, nós não lhe podemos dar essas aprendizagens se não for a escola.”*

A partir da entrevista efetuada pós-intervenção à EE (vide anexo 31) foi possível apurar que as mudanças que mais notou no João foi ao nível da autonomia, conversação e autoconfiança – *“o que mais notei foi a capacidade de contar o que faz na escola, pois antigamente nunca contava nada, só se eu perguntasse e as respostas eram sim ou não. Está mais aberto, confiante e faz as coisas mais sozinho. (...) Sim, como disse, ele agora já acredita mais nele. “Terminadas as sessões, a EE, considera que as aulas de ATC foram uma mais-valia para o seu educando – “o João, por várias vezes chegou a casa e contou o que fizera nas aulas de ATC. Pela sua expressão pareceu-me que as atividades lhe agradaram. Contou-me que gostou de participar bastante na atividade para o Dia Mundial da Criança. Ele quando se sente capaz dá tudo o que tem para o conseguir.”*

6.1.3. Questionários

6.1.3.1. Questionários aos docentes das AEC

Analisando os resultados do questionário aplicado aos docentes das AEC (vide anexo 32), antes da intervenção, verificámos que os três docentes questionados (MUS, ING e AFD) já tiveram oportunidade de contactar com alunos com NEE, inclusivamente com alunos com DID.

No geral, consideram insuficiente a informação que o AE e o PETiz disponibilizaram acerca do aluno com NEE, na medida em que seria importante para ajustar o trabalho pedagógico.

Embora pouco informados quanto à problemática e dificuldades do João, os docentes estão atentos à necessidade de se proceder à diferenciação pedagógica - *“a única diferenciação que até ao momento tive em conta foi na atenção mais individualizada que lhe tenho prestado. Uma vez que é um aluno que apresenta dificuldades ao nível*

da comunicação verbal e escrita, sendo uma língua nova, as dificuldades crescem. Logo, costumo focar a atenção no aluno, distribuir-lhe fichas de reforço e incentivá-lo com reforço positivo.” (ING); “por vezes, foi necessário recorrer a esquemas musicais de modo a ajudá-lo a compreender a atividade. O João considera que tem dificuldades na área da música e só quando ele assimilar que é capaz de as ultrapassar, poderemos ver fruto” (MUS).

A perceção que os docentes questionados têm em relação à utilização da aprendizagem cooperativa nas AEC e enquanto promotora da inclusão é positiva.

Os resultados obtidos no questionário aplicado após a intervenção (vide anexo 33) indicam-nos que a maioria dos docentes observou alterações na atitude e intervenções do João, em contexto de sala de aula. Alguns docentes referiram que *“está mais confiante” (AFD); “realiza as atividades com mais vontade e certeza de que é capaz” (ING); “está mais colaborante e participativo” (MUS); “já vai ao quadro sem receio” (ING); “já traz a flauta para tocar” (MUS).*

Indicam ainda que a aprendizagem cooperativa trouxe benefícios ao aluno nas seguintes áreas: atenção/concentração; compreensão de enunciados; estabelecer e iniciar relacionamentos; compreensão e expressão de emoções; adequação dos autocuidados; responsabilidade e interesse; autonomia; participação mais ativa e desempenho de diferentes papéis. Entre os domínios com maior evolução, frisam a capacidade de estabelecer e iniciar relacionamento, a comunicação não-verbal (contacto ocular, uso de expressões faciais, gestos) e a melhoria do autoconceito geral.

6.1.3.2. Questionários aos alunos da turma

Os resultados obtidos com a aplicação do questionário aos colegas da turma, antes da intervenção (vide anexo 34), permitem-nos concluir que, de facto, o João apresenta um nível de popularidade pouco positivo, pois na indicação de amigos rapazes, apenas 3 colegas o referiram (dois rapazes e uma rapariga).

Os alunos consideram-no tímido, pouco falador; a precisar de *ajuda na matemática; envergonhado; “com dificuldades a falar”*; *não consegue fazer bem os exercícios; “escreve um pouco mal” e “não percebe algumas palavras”*.

Quanto às áreas em que o João se sente à vontade, os colegas destacam mais vezes a AFD e ATC.

De um modo geral, nunca ou raramente o escolhem para brincar ou realizar outras atividades, apesar de 3 colegas, admitirem fazê-lo algumas vezes e 1, muitas vezes.

Consideram que o colega, nessa altura provavelmente se sentiria: sozinho; triste; diferente; sem amigos; apoiado pelos professores; apoiado pelos técnicos (terapeuta da fala e psicóloga); bem-educado; gozado; e com alguns amigos.

No segundo momento em que foram inquiridos, após a intervenção (vide anexo 35), todos consideraram *muito interessantes* ou *interessantes* as aulas de ATC, assim como entenderam que as aulas e a metodologia da aprendizagem cooperativa contribuíram para conhecerem melhor o aluno. Há a destacar um aumento significativo do número de escolhas do João enquanto amigo “rapaz”, aumentando de 3 referências no momento do questionário pré-teste, para 7, no segundo momento.

Com as sessões de aprendizagem cooperativa os alunos da turma passaram não só a conhecer melhor o João como puderam verificar que

ele desempenhou melhor as suas funções no grupo, quando assumiu os papéis de responsável pelo material e pelo tempo ou enquanto registador. Esta percepção dos alunos corresponde, de facto, à realidade, pois foram esses os papéis que o aluno mais salientou.

Importa ainda aludir que apenas um aluno o vê como *diferente* e outro que considerou que o João ainda permanece *sozinho*.

6.1.3.3. Questionários ao João

No questionário aplicado ao aluno antes da intervenção (vide anexo 36), este referiu gostar de frequentar a escola, apesar de ter poucos amigos e de se considerar pouco valorizado por eles. O João considera-se mesmo “*sozinho*”; “*diferente*”; “*com alguns amigos*” e, apesar de tudo, “*apoiado, pelos professores e técnicos*” e “*bem-educado*”.

A autopercepção que tem de si próprio é o espelho da forma como pensa que os outros o veem. No questionário, referiu que os colegas têm a seguinte ideia de si: pobre, pouco inteligente e “*não bonito*”.

O João revela, de facto, um autoconceito negativo, alegando que raramente é capaz de fazer coisas tao bem quanto os seus colegas.

Por último, importa indicar que o João aprecia as AEC, tal como a Encarregada de Educação já tinha referido, e que tem como ordem de preferência a AFD e ATC.

Após a intervenção, o João, tendo sido novamente questionado, (vide anexo 37), indicou sentir-se agora mais feliz e mais capaz de enfrentar os colegas da turma, apresentando, por exemplo, um trabalho sozinho.

Considerou ainda que no presente tem mais amigos e que os trabalhos em grupo nas aulas de ATC o ajudaram a conseguir falar mais com colegas e professores e a sentir-te mais valorizado e à vontade.

Durante as sessões, indicou ter apreciado particularmente quando assumiu os papéis de secretário e de responsável pelo material e pelo tempo. Ora, apesar de o João não ter elegido como preferido o papel de porta-voz, esta não opção entende-se na medida em que esse papel implica uma conversação e interação mais efetiva e frequente, o que constitui a área em que ele apresenta mais dificuldades. No entanto, consideramos as outras escolhas um bom indicador da eficácia do projeto, pois demonstram um maior nível de participação, responsabilidade e motivação.

6.1.4. Piers-Harris Children's Self-Concept Scale-2 (Veiga, 2006)

A análise dos resultados obtidos na PHCSCS-2 (Veiga, 2006) aplicada antes e após a intervenção deu origem a uma tabela (vide anexo 38) relativamente à avaliação das seis dimensões do autoconceito, respetivamente, ao longo dos dois momentos de avaliação. Os valores apresentados foram calculados pela média aritmética simples das respostas dadas na escala.

O João (aluno A2) evidencia um significativo baixo autoconceito, muito evidente antes da implementação do estudo (31 pontos na avaliação do pré-teste), sendo mesmo o aluno com o autoconceito mais baixo de toda a turma. Nesta altura, o seu autoconceito desvalorizado fazia situar o aluno no percentil 15, de acordo com a cotação da escala (vide anexo 39).

Em situação de pós-teste, os ganhos são notórios. Perfez 49 pontos, num total de 60, estando agora no percentil 80 (vide anexo 40). Isto mostra-nos que o aluno melhorou a valorização si de próprio, ao

mesmo tempo que corrobora o que os outros instrumentos de recolha de dados nos indicaram.

Por sua vez, o quadro acima citado permitiu a construção do gráfico 5 sobre a evolução do autoconceito do João.

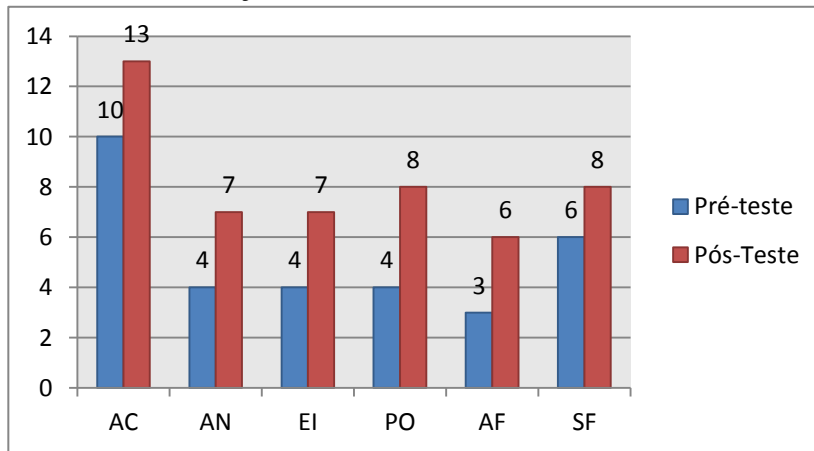


Gráfico 5: Evolução do autoconceito do João, a partir dos resultados nas várias dimensões da PHSCS2, Veiga (2006) antes e depois da intervenção.

Pela análise deste gráfico, verificámos que entre o primeiro e o segundo momento de avaliação houve uma significativa evolução do autoconceito no aluno, sendo notório um aumento mais acentuado nas dimensões da Popularidade, da Aparência Física, da Ansiedade e do Estatuto Intelectual. Na Satisfação-Felicidade o João conseguiu mesmo alcançar o máximo de pontos, assim como ficou a um ponto de alcançar o mesmo ganho na categoria Ansiedade.

De facto, estes valores são corroborados pelos resultados obtidos no questionário aplicado aos docentes das AEC uma vez que estes referiram que o aluno mostrou melhor aparência física e menos ansiedade, por exemplo quando o professor se aproximava. Por outro lado, os seus colegas também permitiram a leitura de que após o plano de intervenção, os níveis de popularidade do João e a satisfação-felicidade aumentaram.

6.2. Discussão dos resultados

As dificuldades apresentadas pelo João enquanto aluno com NEE a frequentar as AEC foram o ponto de partida para a realização do presente trabalho. O João já beneficiava do apoio direto por parte de uma docente de educação especial quando demos início à implementação do nosso projeto. De igual modo, era acompanhado quinzenalmente pela psicóloga escolar e mensalmente pela terapeuta da fala. Apesar da existência destes apoios individualizados, muito benéficos para colmatar as áreas fracas do aluno, considerou-se pertinente equacionar e refletir sobre as possíveis vantagens associadas à organização e implementação de um plano de trabalho conducente à promoção do autoconceito do aluno, recorrendo a práticas de aprendizagem cooperativa. Através da análise documental, apurámos que o João beneficiava já de medidas educativas implementadas ao abrigo do decreto-lei n.º 3/2008, nomeadamente as alíneas a) apoio pedagógico personalizado; e d) adequações no processo de avaliação. A PTT era já responsável por ter em conta algumas estratégias enumeradas no PEI do aluno, almejando um aumento do nível de funcionalidade e participação nas situações de aprendizagem, nomeadamente: estimular a comunicação e desenvolver os aspetos compreensivos da língua materna, assim como os processos de autorregulação; verificar a compreensão da informação antes de avançar para a introdução de novos conteúdos; simplificar instruções, informações orais e tarefas; dar exemplos para explicar conteúdos ou explicar o vocabulário novo; prestar um apoio o mais individualizado possível de modo a supervisionar os progressos do aluno; aproveitar o êxito e a resolução de atividades para o elogiar e motivar para a aprendizagem; monitorizar a atenção/concentração nas atividades;

valorizar e incentivar a produção oral e disponibilizar mais tempo ao aluno para a realização das atividades. Para além disso, a PTT tinha ainda a indicação de estimular e reforçar as competências e aptidões envolvidas na aprendizagem e antecipar e reforçar a aprendizagem de conteúdos lecionadas no seio da turma.

Ora, todas estas estratégias foram tidas em conta, na organização e desenho das sessões do nosso projeto de intervenção. No entanto, definiu-se como objetivo central deste projeto: promover o autoconceito, sem perder de vista os objetivos do PEI do aluno. Assim, o PEI propunha-se desenvolver a capacidade de ler com fluência e precisão; adquirir competências para utilizar o material de escrita, respeitando o conhecimento explícito da língua; exprimir-se de forma confiante, clara e audível com adequação ao contexto e ao objetivo comunicativo; melhorar a autonomia; desenvolver o raciocínio lógico-matemático; interagir com os colegas no recreio e na sala de aula; valorizar a autoestima do aluno; motivar o aluno para as atividades e aprendizagem e desenvolver a capacidade da atenção/concentração.

Dando início à revisão de literatura, saltou-nos à vista, um estudo explanado no relatório da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, 2003 (European Commission, 2006), o qual referia que a aprendizagem cooperativa tinha sido considerada, após muitas investigações, como uma mais-valia na promoção da inclusão de alunos com NEE; por outro lado, a aprendizagem cooperativa era apontada como uma via importante para atingir o principal objetivo que nos propúnhamos alcançar: melhorar o autoconceito do aluno em estudo.

Apesar da escassez de estudos relacionados com a avaliação do autoconceito em alunos com DID, os estudos existentes mostram a existência de uma possível correlação direta entre dificuldades

intelectuais e baixo autoconceito. Estes resultados são explicáveis, na medida em que as dificuldades intelectuais podem levar à desmotivação, introversão, imagem negativa de si próprio, insegurança, como, também o inverso poderá ocorrer, isto é, um baixo autoconceito, advindo de características individuais e de outros fatores de risco/externos, poderá de alguma forma, condicionar a aprendizagem e refletir-se num baixo desempenho, nomeadamente académico. Ora, a literatura faz alusão à influência da autoperceção sobre o desempenho, pelo que agindo sobre aquela vertente seria plausível esperar uma melhoria ao nível das competências do aluno.

A família, representada pela encarregada de educação, foi tida em conta neste processo de intervenção, não só como fonte de informação, mas também como um interveniente ativo e importante na modificação e melhoria do autoconceito do aluno. As expetativas que os pais depositam no aluno são, muitas das vezes, motivadoras e interpretadas como um incentivo; ou, pelo contrário, podem ser causadoras de uma desmoralização contínua e sistemática, à medida que o aluno vai experienciando falhas consecutivas em diversas áreas do dia-a-dia.

A entrevista realizada à EE possibilitou chegar à conclusão de que o João é um aluno acarinhado, cujos pais, apesar das dificuldades económico-sociais, demonstram interesse em o acompanhar e em potenciar as suas áreas fortes, motivando-o e valorizando-o dentro do possível.

Com o início da recolha de dados, nomeadamente com a aplicação do questionário aplicado aos alunos da respetiva turma do João, pudemos desde logo constatar que este era apontado pelos colegas como o mais desmotivado para as aprendizagens, assim como o mais inseguro. Do mesmo modo, ele mesmo se apontava como tendo uma ideia de si

próprio negativa e pouco capaz. Antes da implementação do plano de intervenção, raramente era escolhido para brincar ou para fazer outras atividades com os colegas, o que comprova os seus baixos níveis de popularidade.

Também com a recolha das observações efetuadas pelos docentes das AEC e pela PTT, se pôde concluir que o João apresentava uma imagem de si pouco valorizada, em todas as AEC, bem como nas aulas com a turma e com a PTT, demonstrando uma atitude ansiosa e nada à vontade quando tinha de se expor ou de falar, traduzindo um baixo autoconceito.

As entrevistas efetuadas à PTT e os questionários aplicados aos docentes das AEC vieram, igualmente, corroborar a ideia que a documentação disponível e as ilações tiradas até à data já apontava - desvalorização do autoconceito. Foi realmente a partir destas informações que o estudo avançou, cada vez mais convictos da importância que poderia revestir para o João.

A PHCSCS-2, Veiga (2006), permitiu confirmar que o João apresentava, antes da intervenção, um baixo autoconceito (31 pontos) e após a intervenção um autoconceito bastante mais valorizado (situado nos 49 pontos), sendo notório um crescendo mais significativo nas dimensões da popularidade, aparência física e ansiedade, tal como se suspeitava.

A partir do diário de bordo (vide anexo 16) foi possível evocar e relacionar observações, que permitiram constatar, por exemplo, que o aluno, a dada altura, em meados de março, começou a apresentar-se com uma imagem e aparência mais cuidada, fruto da articulação com a psicóloga escolar.

Durante as sessões foram observadas várias atitudes e comportamentos presentes em vários domínios do autoconceito, que

viriam a confirmar as dificuldades iniciais do aluno e a evolução efetuada até às últimas sessões.

Foi tido o especial cuidado de rodar os papéis desempenhados pelos alunos no seio de cada grupo, de modo a dar a oportunidade a todos de experimentarem tal estatuto, pois o facto de possibilitar, em algumas atividades planificadas, a comparação de resultados com os colegas, fez melhorar a motivação e empenho do João.

As olimpíadas de grupo foram também um fator positivo como forma de promover um crescente interesse e envolvimento de todos os alunos e em particular do João, na medida em que nunca se sobrepôs a competitividade à cooperação.

Apesar de o aluno, no final, não ter revelado um autoconceito muito elevado, consideramos que, tendo em conta que, temporalmente, apenas decorreram cinco meses, os resultados permitem concluir que foi notória a evolução.

A EE indicou na entrevista que o aluno está agora mais seguro de si e autoconfiante.

A PTT referiu que o João apresenta-se igualmente mais autoconfiante e menos introvertido, tendo ganhos ao nível das interações, e agora já se relaciona mais com todos os elementos da turma. Está também mais desinibido, embaraça-se menos quando o chamam ou lhe colocam questões. Por tudo isto, a PTT acrescenta ainda que o processo de inclusão na turma tem sido um sucesso, acreditamos, fruto de vários fatores, entre os quais, a intervenção que agora termina.

Por sua vez, os professores das AEC salientaram que, nas aulas, o João foi revelando gradualmente uma mudança de atitude, procurando colmatar as suas dificuldades e esforçando-se por iniciar relações e expor os seus pensamentos, ainda que de forma um pouco tímida.

Os colegas do João passaram a encará-lo de outro modo, como sendo mais capaz e acreditando que todos juntos podem fazer a diferença nesse caminho ainda a percorrer. A grande maioria alega ter ficado a conhecer melhor o João, nomeadamente as suas áreas fortes, e acreditam que todos certamente quererão continuar a ajudá-lo.

Através das respostas dadas pelos colegas e pelas conversas informais conseguidas, podemos constatar que os alunos gostaram deste projeto de intervenção porque os ajudou a compreender melhor o colega e a criar novas relações com ele.

É no dia-a-dia do João que ele irá constatar o quanto a participação nestas sessões e o envolvimento de todos contribuíram para mudar a forma como ele próprio se via. O próprio diz ser agora mais capaz de enfrentar os colegas da turma e apresentar, por exemplo, um trabalho sozinho; sente que mais colegas brincam com ele e o valorizam e, acima de tudo, começa a acreditar nas suas próprias capacidades, fruto dos vários papéis que foi desempenhando e do novo estatuto que foi adquirindo. Salientamos, neste processo, as recompensas e os *feedbacks* positivos (vide anexo 15) dados constantemente ao aluno, numa dinâmica em que o acento é posto nas capacidades e no êxito e em que as dificuldades são vistas como naturais e superáveis.

Esta perspetiva é, a nosso ver, a chave para o sucesso do trabalho educativo, e de modo particular, para o êxito da intervenção em alunos com NEE.

CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

De acordo com o DSM-V (APA, 2013), a DID é considerada uma perturbação com início durante o período de desenvolvimento, gerando défices de funcionamento tanto intelectual como adaptativo no domínio concetual, social e prático e comprometendo, deste modo, a aprendizagem.

Apesar da escassez de estudos relacionados com a avaliação do autoconceito em alunos com DID, estes mostram a existência de uma possível correlação direta entre dificuldades intelectuais e baixo autoconceito. As dificuldades intelectuais podem levar à desmotivação, introversão, imagem negativa de si próprio, insegurança, como, também o inverso poderá ocorrer, isto é, um baixo autoconceito, consequência de caraterísticas individuais e de outros fatores de risco/externos, poderá vir a condicionar a aprendizagem e a refletir-se num baixo desempenho, nomeadamente académico.

O autoconceito é a perceção que o indivíduo tem de si mesmo, mais especificamente, as atitudes, sentimentos e autoconhecimento acerca das suas capacidades, competências, aparência física e aceitabilidade social (Faria, 2005). A revisão da literatura diz-nos que a forma como a criança se autoperceciona e o *feedback* que os outros significativos dão acerca de si, irão guiar e regular os respetivos comportamentos. Por outro lado, as autopercepções negativas irão influenciar os níveis de realização escolar, na medida em que, estas crianças tornam-se menos motivadas, dando origem a diminuição de esforço e persistência.

Esteves (2011) cita Simões e Serra (1987) para indicar que um autoconceito negativo pode ter mais influência no insucesso escolar, do que as dificuldades de origem intelectual.

A aprendizagem cooperativa pode revelar-se uma estratégia eficaz quando se pretende promover o autoconceito, a igualdade de oportunidades, a responsabilidade, a cooperação e autonomia em sincronia com os diferentes conteúdos programáticos. Destaquem-se as conclusões obtidas por Bond e Castagnera (2006); Eadsne (2003); Terpstra e Tamura, (2008), citados pela European Commission (2006), segundo os quais, a aprendizagem cooperativa traz muitas potencialidades educativas, nomeadamente motivação para a aprendizagem, tempo de envolvimento nas tarefas de aprendizagem, atenção, desempenho na resolução de problemas, satisfação com a escola, autoestima, relações sociais, atitudes perante a diferença, o sentido de grupo/comunidade, entre outras.

A aprendizagem cooperativa permite pois, criar uma situação em que a única forma de alcançar as metas pessoais é através das metas da equipa, aumentando a motivação geral para a aprendizagem.

Chegada a esta etapa final do nosso estudo, dado que seguimos as diretrizes da aprendizagem cooperativa, constatamos que os objetivos a que nos propusemos foram alcançados com sucesso.

Para nós, o trabalho organizado em equipas, por norma, constitui uma estratégia pouco prioritária, por ser considerada por muitos, promotora de comportamentos inadequados na sala de aula. Foi, por isso, um desafio, levar a cabo este estudo, face a algum ceticismo que sentíamos relativamente à eficácia da implementação desta estratégia numa AEC tão específica como é o caso de ATC.

Ao longo do estudo foi sempre evidente que o trabalho cooperativo desenvolvido nos grupos heterogéneos possibilitou a participação dos alunos com maiores dificuldades, através da cooperação e entreajuda.

O João revelou uma capacidade autoperceptiva satisfatória, na medida em que os resultados se aproximam, de modo geral, das avaliações realizadas pelo investigador. A aplicação dos questionários aos colegas do aluno em estudo permitiu saber que as sessões de aprendizagem cooperativa possibilitaram-lhes conhecer melhor o João, e ter noção do seu desempenho e capacidades, nomeadamente quando cumpriu funções e papéis específicos no seio da sua equipa. A atribuição de papéis mostrou-se, de facto, uma mais-valia para o aluno com DID. O próprio aluno referiu ter apreciado a experiência realizada, particularmente quando assumiu os papéis de secretário e de responsável pelo material e pelo tempo, revelando um maior nível de participação, responsabilidade, motivação e consciência das suas potencialidades.

A escala utilizada (Piers & Herzberg, 2002, adaptada por Veiga, 2006) permitiu verificar um aumento significativo do autoconceito, passando, o João, do percentil 15 (pré-teste), para o percentil 80 (pós-teste). O João tornou-se menos ansioso, mais popular e portador de níveis elevados de satisfação e felicidade.

Os resultados obtidos apontam para uma melhoria significativa do autoconceito e desenvolvimento de outras competências sociais no aluno com DID e na maioria da turma.

A triangulação de dados, que pretendeu garantir a validade do nosso estudo, permitiu-nos apurar o sucesso deste, havendo mesmo resultados claramente observáveis e reconhecidos no aluno, quer pela família, quer pela restante equipa educativa.

Embora se tenha revelado um sucesso, este projeto deparou-se com duas limitações. A primeira foi o facto de a turma ser constituída por dois anos de escolaridade - 1.º e 2.º ano, o que condicionou a escolha e seleção de alguns métodos de aprendizagem cooperativa. Por este

motivo, alguns métodos mais complexos sugeridos por Lopes e Silva (2009), não se consideraram exequíveis em alunos do 1.º ano. A segunda limitação consistiu na impossibilidade de implementar mais do que uma sessão por semana, estando o investigador limitado à carga horária e periodicidade do horário de ATC. Diaz-Aguado (2000), sugere a aplicação, no mínimo, de duas sessões semanais, no que toca à implementação de atividades de aprendizagem cooperativa no ensino básico, pelo que este critério não foi cumprido. Não obstante, conseguimos dar cumprimento a outro critério valorizado pela mesma autora: a implementação de um mínimo de 16 sessões de forma ser possível tirar ilações.

Por conseguinte, pelo interesse manifestado por todos os alunos da turma, assim como pelos docentes das AEC e da PTT em dar continuidade e/ou conhecer mais sobre o método de aprendizagem cooperativa, é possível crer que o balanço geral é bastante positivo.

Conseguimos ainda fundamentar as nossas opções metodológicas, nomeadamente o tipo de instrumentos de recolha de dados, na medida em que se aproximam, em grande parte dos instrumentos, que Diaz-Aguado (2000) aponta para aplicação no contexto do 1º. Ciclo. Se não vejamos: a escala de autoconceito de Piers e Herzberg (2002) para avaliar a ideia que os alunos têm de si próprios; a observação da interação entre colegas (possível de obter através dos diários de bordo e da grelha de heteroperceção); a aplicação, aos alunos, de entrevistas individuais semiestruturadas, por nós substituída pelo questionário. A mesma autora refere ainda que os instrumentos para avaliar os alunos “são sempre aplicados em dois momentos diferentes: antes da intervenção e depois da intervenção” (Díaz-Aguado, 2000, p. 156). Estas afirmações ajudam a fundamentar a nossa prática, desenho e percurso da intervenção.

Perante os resultados obtidos neste estudo, consideramos recomendável: dar continuidade à aplicação do método de aprendizagem cooperativa, divulgando-o a outros docentes de diversas áreas curriculares, em especial aos docentes das AEC; divulgar os resultados do presente estudo à Comissão de Acompanhamento do Programa (CAP) que monitoriza e avalia o funcionamento das AEC, organizado pelo ME e pela DGIDC; integrar o estudo da aprendizagem cooperativa nos modelos atuais da formação de professores, nomeadamente na área da educação especial, considerando que esta poderá ser uma estratégia eficaz no processo de inclusão dos alunos; divulgar e destacar a aprendizagem cooperativa como fomento da tolerância aos alunos e adaptação à diversidade e as vantagens que esta proporciona ao professor, nomeadamente a possibilidade de realizar novas atividades, para além das tradicionais, melhorando, quer a sua interação com os alunos, quer a qualidade pedagógica (Díaz-Aguado, 2000).

Enquanto docentes sensibilizados para a questão da diferença e sabendo que, nos dias de hoje, as respostas pedagógicas para atender os alunos com NEE ficam aquém do desejável, fazemos aqui o repto para que todos estejamos cada vez mais alerta, críticos e reflexivos. Só deste modo proporcionaremos aos alunos a aquisição de estratégias diversificadas e estimulantes, que lhes garanta uma participação ativa numa sociedade ainda tão injusta e intolerante.

Em suma, acreditamos que o presente estudo foi bastante válido para a promoção do autoconceito no João e nos restantes alunos, pois crianças que se ajudam mutuamente num sistema flexível e bem estruturado de grupos lucram por aprenderem juntos.

Considerando que as autoperceções se vão transformando ao longo da vida, não conseguimos comprovar que os ganhos alcançados com este estudo se mantenham continuamente.

Apesar deste receio, acreditamos que o trabalho desenvolvido teve repercussões positivas na vida do João, melhorando o seu bem-estar pessoal e social. Sugerimos, assim, que para linhas futuras de investigação, se proceda à realização de estudos longitudinais, de modo a aprofundar o conhecimento acerca do desenvolvimento do autoconceito, particularmente em alunos com DID.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AAIDD. (2010). *Intellectual Disability: definition, classification, and systems of supports*. (11th ed.). Washington, DC: AAIDD.

Albuquerque, C. M. S. e Oliveira, C. P. F. (2002). Características psicológicas associadas à saúde: a importância do auto-conceito. *Millenium*, 26. Consultado em <http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/625/1/Caracter%C3%ADsticas%20psicol%C3%B3gicas%20associadas%20%C3%A0%20sa%C3%BAd.pdf> a 2 de abril de 2014.

Albuquerque, M. (2000). *A criança com deficiência mental ligeira*. Tese de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Consultada em <http://www.inr.pt/content/1/113/livros-snr> a 13 de fevereiro de 2014.

Alonso, M. e Bermejo, B. (2001). *Atraso Mental*. McGrawHill.

Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2003). *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula. Relatório Síntese*. Consultado em http://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-pt.pdf a 13 de fevereiro de 2014.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM- V*. (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

American Psychiatric Association. (2002). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais: DSM-IV-TR*. (4.^a ed.). Lisboa: Climepsi Editores.

- Barbosa, J. (2007). *Problemas Mentais: Identificação e Intervenção Educativa*. Vila Nova de Gaia: Instituto Piaget.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA.
- Bear, G.; Minke, K. e Manning, M. (2002). Self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. *School Psychology Review*, 31, pp. 405-427.
- Beckett, A. (2009). Challenging disabling attitudes, building an inclusive society: considering the role of education in encouraging non-disabled children to develop positive attitudes towards disabled people. *British Journal of Sociology of Education*, 30 (3), pp. 317-329.
- Belo, C.; Caridade, H.; Cabral, L e Sousa, R. (2008). Deficiência intelectual: Terminologia e Conceptualização. *Revista Diversidades*. Ano 6 (22) pp. 4-9. Consultado em http://www.madeira-edu.pt/Portals/7/pdf/revista_diversidades/revistadiversidades_22.pdf a 12 de janeiro de 2014.
- Boiça, S. M. e Albuquerque, C. P. (2010). Acordo Interavaliadores em Relação ao Comportamento Adaptativo de Crianças com Necessidades Educativas Especiais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 44 (2), pp. 131-155.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

- Burack, J.A.; Hodapp, R. M. e Zigler, H. (1998). *Handbook of Mental Retardation and Development*. USA: Cambridge University Press.
- Burns, R. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Butler, R., e Gasson, S. (2005). Self esteem/self concept scales for children and adolescents: A review. *Child and Adolescent Mental Health*, 10, pp. 190 - 201.
- Clemente, I. F. (2008). *Autoconceito e problemas de comportamento em crianças com dificuldades de aprendizagem*. Tese de Mestrado apresentada à Faculdade de psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Consultado em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3079/1/ulfp037652_tm.pdf a 12 de janeiro de 2014.
- Cohen, L. e Manion, H. (1989). *Research methods in education* (3rd edition). London: Routledge.
- Conferência Mundial de Educação Artística (2006). Roteiro para a Educação Artística. Desenvolver as Capacidade Criativas para o Século XXI. -Acedido a 21 de dezembro 2010. Consultado em <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Roteiro.pdf> a 1 de março de 2014.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, D. T. (Coord.) (2013). *Manual de Psicopatologia*. Lisboa: LIDEL.

- Cruvinel, M. e Boruchovitch, E. (2009). Autoconceito e crenças de autoeficácia de crianças com e sem sintomatologia depressiva. *Interamerican Journal of Psychology*, 43 (3), pp. 586-593. Consultado em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0034-96902009000300019&script=sci_arttext a 15 de dezembro de 2013.
- Custódio, L.V e Mata, M. L. E. N. (2012). Autoconceito no pré-escolar: Comparação das autopercepções das crianças e as heteropercepções dos pais e educadores. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva & V. Monteiro (Eds.). *Actas do 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática* (pp. 521-535). Lisboa: ISPA - Instituto Universitário. Consultado em <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1605/1/CIPE%202012%20521-535.pdf> a 26 de abril de 2014.
- Duran, D. e Vidal, V. (2004). *Tutoría Entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Grão. Consultado em <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/sites/grupsderecerca.uab.cat.grai/files/monograficoaula.pdf> a 12 de fevereiro de 2014.
- Declaração de Salamanca. (1994) *Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca, Espanha. Consultado em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf a 12 de fevereiro de 2014.

- Díaz-Aguado, M. J. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Donohue, D. K. (2008). Self-concept in Children with Intellectual Disabilities. *Psychology Theses*, p. 46. Consultado em http://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1045&context=psych_theses a 10 de fevereiro de 2014.
- Everton, C. M. e Weinstein, C. S. (2011). *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues*. New York: Routledge.
- Emídio, R.; Maia, J.; Santos, A. e Veríssimo, M. (2008). Auto-conceito e aceitação pelos pares no final do período pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3 (26), pp. 491-499. Consultado em <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/72> a 3 de janeiro de 2014.
- European Commission. (2006). Estratégias e práticas em salas de aula inclusivas. *Iris Project: Education and Culture Lifelong Learning. Programme COMENIUS*. Consultado em http://www.irisproject.eu/teachersweb/PT/docs/TT_Estrategias_e_Praticas_WD_PT.pdf a 12 de março de 2014.
- Faria, L. (2005). Desenvolvimento do autoconceito físico nas crianças e adolescentes. *Análise Psicológica*, 23 (4), pp. 361-371.
- Farrel, M. (2008). *Dificuldades de Comunicação e Autismo*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Figueiredo, M. H. A. (2000). *Estudo comparativo do autoconceito em alunos com necessidades educativas especiais*. Tese de Mestrado

em Ciências do Desporto na especialidade de Actividade Física Adaptada, apresentada à Universidade do Porto. Consultada em http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/9901/3/3151_TM_01_P.pdf a 15 de fevereiro de 2014.

Fonseca, V. (1995). A Deficiência Mental a partir de um Enfoque Psicomotor. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, (3/4), pp. 125-139.

Fontes, A. e Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Edição Livros Horizonte.

Forgas, J. P. e Williams, K. D. (2002). *The Social Self. Cognitive, Interpersonal, and Intergroup Perspectives*. The Sydney Symposium of Social Psychology. NY: Psychology Press.

Fortin, M. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.

Freitas, L.V. e Freitas, C.V. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.

Garcia, S. (2002). *Deficiência Mental. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Gonçalves, L. (2010). *A Aprendizagem Cooperativa. Contributo para a melhoria das competências cognitivas e sociais de alunos com e sem N.E.E.* Dissertação de Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor. Consultado em https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/703/1/MsC_lmpgoncalves.pdf, a 15 de abril de 2014.

- Graziani, P. (2005). *Ansiedade e perturbações da ansiedade*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Harris, J. C. M.D. (2010). *Intellectual Disability: A Guide for family and professionals*. Oxford University Press. Consultado em http://books.google.pt/books?id=h_ZYDHoqfaMC&lpq=PA88&dq=self-concept%20and%20intellectual%20disability&hl=pt-PT&pg=PA88#v=onepage&q=self-concept%20and%20intellectual%20disability&f=false a 5 de dezembro de 2013.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, pp. 87-97.
- Harter, S. (1996). Historical roots of contemporary issues involving self-concept. In B.A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: developmental, social and clinical considerations*, pp. 1-37. New York: John Wiley & Sons.
- Harter, S. (2006) The self. In N. Eisenberg, W. Damon, & Lerner R. (Eds.), *Handbook of child psychology*, 3, (6) (pp. 505-570). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Hattie, J. (1992). *Self-Concept*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. New Jersey: Hillsdale.
- Henriques, P. C. M. (2009). Imagem corporal, autoconceito e rendimento escolar, nos pré-adolescentes. Tese de Mestrado em Ativação do Desenvolvimento Psicológico apresentada à Universidade de Aveiro. Consultado em

- <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1033/1/2009001195.pdf> a 9 de janeiro de 2014.
- INE. (2001). *Censos 2011*. Lisboa: INE. Consultado em http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_indicador&contexto=ind&indOcorrCod=0000661&selTab=tab10 a 14 de novembro de 2013.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., e Smith, K. A. (1991). *Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity*. ASHE-ERIC.
- Johnson, D.W. e Johnson, R.T. (1999). *Learning together and alone. Cooperative, competitive, and individualistic learning*. (5th ed). Boston, MS: Allyn and Bacon.
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T. e Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Paidós.
- Leitão, A. e Ferreira, C. (2008). O contributo da psicomotricidade nas dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. *Revista Diversidades*, Ano 6, (22), pp. 21-24. Consultado em http://www.madeira-edu.pt/Portals/7/pdf/revista_diversidades/revistadiversidades_22.pdf a 6 de janeiro de 2014.
- Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, J. e Silva, H. (2009). *A Aprendizagem cooperativa na sala de aula. Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel Edições Técnicas.

- Marsh, H., e Craven, R. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1, pp.133-163.
- Milian, Q.; Alves, R.; Wechsler, S e Nakano, T. (2013). Deficiência intelectual: doze anos de publicações na base SciELO. *Revista Psicopedagogia*, 30 (91), pp. 64-73. Consultado em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862013000100008&lng=pt&tlng=pt a 7 de outubro de 2013.
- Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica. (2001). *Currículo Nacional para o Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa.
- Ministério da Educação. (2011). Comissão de Acompanhamento do Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º ciclo do Ensino Básico. *Relatório 2010/2011*. Consultado em http://www.dgidec.min-edu.pt/aec/data/aec/acompanhamento_avaliacao/relatorio_aec_2010_2011.pdf a 20 de dezembro de 2013.
- Mitchell, D. (2008). *What Really Works in Special and Inclusive Education. Using evidence-based teaching strategies*. New York: Routledge.
- Moreira, P. (2003). *Ser professor: competências básicas. Diferenciação emocional, cognitiva e comportamental. Autoconceito e auto-estima*. Porto: Porto Editora.

- Morato, P. e Santos, S. (2007). Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais. A Mudança de Paradigma na Concepção da Deficiência Mental. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, (14), pp. 51-55.
- Neves, R. (2008). Da Lógica do Mosaico à Lógica do Projecto – As Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *A Página da Educação*, Ano 17, p. 34. Consultado em http://ria.ua.pt/bitstream/10773/7114/1/Projecto_RN_P%C3%A1gina_13027.pdf a 12 de outubro de 2013.
- Nielsen, B. (2000). *Deficiência Mental. Necessidades Educativas na Sala de Aula. Um Guia para Professores*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Organização Pan-Americana de Saúde. (2004). Consultado em <http://www.adiron.com.br/site/uploads/File/Montreal.pdf> a 25 de fevereiro de 2014.
- Pacheco, B. e Valencia, R. (1997). *Deficiência Mental*. In R. Bautista. *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Peixoto, F. J. (2003). Auto-estima, auto conceito e dinâmicas relacionais no contexto escolar: Estudo das relações entre auto-estima, autoconceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7.º, 9.º e 11.º anos de escolaridade. Tese de Doutoramento em Psicologia apresentada à Universidade do Minho.
- Peixoto, F. e Almeida, L. S. (2011) Organização do Autoconceito: Análise da Estrutura Hierárquica em Adolescentes, *Psicologia:*

- Reflexão e Crítica*, 24(3), 533-541. Consultado em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722011000300014&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0102-79722011000300014 a 23 de dezembro de 2013.
- PmatE. (s/d.) PETIz. Consultado em <http://m.eventosaveiro.com/profile-main/295> a 21 de março de 2014.
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132. Consultado em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte%28BOLEMA-Estudo%20de%20caso%29.pdf> a 22 de novembro de 2013.
- Prado, R. e Verón, A. (2000). Las personas con retraso mental: Características de su desarrollo. Principios generales de intervención educativa y critérios para adaptar el curriculum a estos alumnos. *Psicopedagogia*, 3, pp. 87-105.
- Piers, E. e Herzberg, D. (2002). *Piers-Harris 2: Piers-Harris Children's Self-concept Scale*. Wilshire Boulevard, California: Western Psychological Services.
- Purkey, W. (1970). *Self concept and school achievement*. New Jersey: Prentice Hall.
- Purkey, W., e Stanley, P. (2001). The self in psychotherapy. In D. Cain & J. Seeman (Eds.), *Humanistic psychotherapies*, pp. 473-498. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pujolàs, M. P. (2002). Algunas propuestas para organizar de forma Cooperativa el Aprendizaje en el aula. Zaragoza: Universidad de

- Vic. Consultado em http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/AC_Propuetasorganizativas_Pujolas_39p.pdf a 21 de novembro de 2013.
- Pujolàs, M. P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes: Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro-Eumo.
- Pujolàs, M. P. (2008). *9 ideias chave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Editora GRAÓ.
- Pujolàs, M. P. (2009). *Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: Una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes*. VI Jornadas de cooperación educativa con iberoamérica sobre educación especial e inclusión Educativa. Barcelona: Universidade de Vic. Consultado em <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/actividadinternacional/coo%20operacion-educativa/2009-ponencia-jornadas-antiguas-pere-%20202.pdf?documentId=0901e72b8008d13f> a 12 de março de 2014.
- Quivy, R., e Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais - Trajetos* (5ª ed.). (J. M. Marques, M. A. Mendes, & M. Carvalho, Trads.) Lisboa: Gradiva.
- Ramos, J. L. (2008). *Reflexões sobre a utilização educativa dos computadores e da Internet na escola*. In F. Costa, H. Peralta, & S. Viseu (Org.), *As TIC na Educação em Portugal. Conceções e Práticas*. Porto: Porto Editora. pp. 143-169.

- Ribeiro, C. (2003). Metacognição: Um apoio ao Processo de Aprendizagem. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 16 (1), pp. 109-116.
- Ribeiro, C. M. C. (2006). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo ministério da educação*. Tese de mestrado em Biologia e Geologia para o ensino. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Consultada em http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/35/1/msc_cmcribeiro.pdf a 12 de janeiro de 2014.
- Rodrigues, M. e Mata, L. (2012). Autoconceito e autoconceito artístico em alunos do 1º e 2º anos do ensino básico abrangidos por um Programa de educação pela arte. Um estudo Comparativo. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva & V. Monteiro (Eds.). *Actas do 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática* (pp. 492-505). Lisboa: ISPA - Instituto Universitário. Consultado em <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1603/1/CIPE%202012%20492-505.pdf> a 14 de janeiro de 2014.
- Rodrigues, Y. (2011). *Autoridade familiar, autoconceito e valores: Um estudo com alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade*. Tese de mestrado apresentada à Universidade de Lisboa. Consultada em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4619/1/ulfpie039590_tm.pdf a 21 de dezembro de 2013.

Roldão, M. C. (2000). *Currículo e Gestão das aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Santos, M. C. (2013). *Problemas de Saúde Mental em Crianças e Adolescentes. Identificar, Avaliar e Intervir*. Lisboa: Edições Sílabo.

Santos, S. (2000). Comportamento adaptativo. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 7 (1), pp. 37-46.

Santos, S. e Morato, P. (2002). *Comportamento adaptativo*. Porto: Porto Editora.

Santos, S. e Morato, P. (2012). Acertando o passo! Falar de Deficiência Mental é um erro: Deve falar-se de dificuldade intelectual e desenvolvimental (did). Por quê? *Revista Brasileira Educação Especial, Marília*, 18 (1), pp. 3-16, Consultado em <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n1/a02v18n1.pdf> a 21 de janeiro de 2014.

Santos, S. e Santos, S. (2007). Comportamento Adaptativo e Qualidade de Vida nas Crianças com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, (14), pp. 57-67.

Serôdio, R.; Lima, J. A. e Serra, A. (2011). (Coord.) *Avaliação do Impacto Social e da Implementação de Projetos de Atividades de Enriquecimento Curricular na Área Metropolitana do Porto*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto /Instituto Superior de Ciências da Saúde – Norte, CESPU, CRL. Consultado em

- http://www.qren.pt/np4/np4/?newsId=3877&fileName=relatoriosintese_1382543695.impactoaec_a.pdf a 15 de janeiro de 2014.
- Schalock, R. L., Gardner, J. F. e Bradley, V. J. (2010). *Quality of Life for People With Intellectual and Other Developmental Disabilities – Applications Across Individuals, Organizations, Communities, and Systems*. AAIDD: Washington, D. C.
- Simões, M. R. e Serra, A. V. (1987). *A Importância do auto-conceito na aprendizagem escolar*. Separata da Revista Portuguesa de Pedagogia.
- Slavin, R. (1999). *Aprendizagem cooperativa. Teoría, investigación y práctica*. Argentina: AIQUE.
- Thambirajah, M.S. (2011). *Developmental Assesment of the school aged child with developmental disabilities*. London: Jessica Kingsley Publishers. Consultado em <http://books.google.pt/books?id=vjH45qpCEGMC&pg=PT293&dq=self-concept+and+intellectual+disability&hl=pt-PT&sa=X&ei=J2FKU7jpO-iL0AXc-IHQCA&ved=0CHIQ6AEwBw#v=onepage&q=self-concept%20and%20intellectual%20disability&f=false> a 21 de fevereiro de 2014.
- Veiga, F. H. (2006). Uma nova versão da escala de autoconceito Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHSCS-2). *Psicologia e Educação*, 5, (1), pp. 39-48. Consultada em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4672/1/nova%20vers%C3%A3o%20da%20escala%20de%20autoconceito%20Piers->

Harris%20Children%E2%80%99s%20Self-Concept%20Scale.pdf

a 12 de fevereiro de 2014.

Veiga, F. H. (2012). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim De Século.

Vieira, C. T. (2009). *O Currículo Intencional de Ciências de Alguns Países: Que referências aos alunos com NEE?* In a Educação Científica de Alunos com Necessidades Educativas Especiais – Atas do II Encontro de Educação em Ciências. Águeda: Universidade de Aveiro.

World Health Organization. (2011). Consultado em http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report/en/ a 3 de março de 2014.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. 3ª Edição. Porto Alegre: Bookman.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-lei nº3/2008 de 7 de janeiro de 2008. Diário da República, nº4 - I Série. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho de 2012. Diário da República, n.º 129 – I Série. Ministério da Educação e Ciência.

Despacho n.º 14753/2005 de 05 de Julho de 2005. Diário da República n.º. 127 - II Série. Ministério da Educação

Despacho n.º 12591/2006 de 16 de Junho de 2006. Diário da República n.º 115 – II Série. Ministério da Educação.

Despacho 14460/2008 de 25 de maio de 2008. Diário da República n.º 100- II Série. Ministério da Educação. Gabinete da Ministra.

Despacho n.º 8683/2011 de 28 de junho de 2011. Diário da República n.º 122 – II Série. Ministério da Educação. Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação.

Despacho n.º 9265-B/2013 de 15 de julho de 2013. Diário da República n.º 134- II Série. Ministério da Educação e Ciência.

ANEXOS

Anexo 1: Mudanças no autoconceito entre os seis e os oito anos

Mudanças no autoconceito dos seis aos oito anos			
Estrutura Organização	Conteúdos mais destacados	Exemplos	Valoração e Exatidão
Primeiros anos do Ensino Básico (6 – 8 anos)			
Primeiras conexões entre distintas características; uso frequente de características opostas do tipo tudo ou nada.	Comparação consigo mesmo noutra momento ou no passado.	Eu sou muito bom a jogar futebol, a correr e a saltar; agora eu gosto de leite, antes não gostava; sou boa;	Valoração tipicamente positiva, nem sempre coincidente com a realidade.

Fonte: Adaptada de Harter, (1998), citado por Rodrigues (2011)

Anexo 2: Planificação anual de ATC

1.º Ano	
Tema	Calendarização
Semana de Integração - Atividades Extra	12/09 – 16/09
Semana dos Afetos	19/09 – 23/09
Semana da Música (01/10)	26/09 – 30/09
Semana dos 5 R's	03/10 – 07/10
Semana da Alimentação (16/10)	10/10 – 14/10
Semana dos Sentidos	17/10 – 21/10
Semana do Halloween (31/10)	24/10 – 28/10
Semana da Poupança (31/10)	31/10 – 04/11
Semana do Magusto (11/11)	07/11 – 11/11
Semana das Atividades Profissionais	14/11 – 18/11
Semana da Matemática	21/11 – 25/11
Semana das Curiosidades do Natal	28/11 – 02/12
Semana das Decorações Natalícias	05/12 – 09/12
Semana da Preparação da Festa de Natal	12/12 – 16/12
Férias de Natal	
Semana da Paz (01/01)	02/01 – 06/01
Semana das Plantas	09/01 – 13/01
Semana da Ciência	16/01 – 20/01

Semana da Ciência	23/01 – 27/01
Semana da Água	30/01 – 03/02
Semana dos Namorados	06/02 – 10/02
Semana do Carnaval	13/02 – 17/02
Férias de Carnaval	
Atividades Extra	23/02 – 24/02
Semana dos Desafios	27/02 – 02/03
Semana do Ambiente e da Cidadania	05/03 – 09/03
Semana do Dia do Pai (19/03)	12/03 – 16/03
Semana da Páscoa	19/03 – 23/03
Férias de Páscoa	
Semana da Saúde (07/04)	10/04 – 13/04
Semana do Livro e da Leitura (23/04)	16/04 – 20/04
Dia da Mãe (01/05)	23/04 – 27/04
Semana da Casa	30/04 – 04/05
Semana da Europa (09/05)	07/05 – 11/05
Semana do Espaço (16/05)	14/05 – 18/05
Semana das Energias Renováveis	21/05 – 25/05
Semana da Criança (01/06)	28/05 – 01/06
Semana do Projeto Final	04/06 – 08/06
Semana de Encerramento	11/06 – 15/06

2.º Ano	
Tema	Calendarização
Semana de Integração - Actividades Extra	12/09 – 16/09
Semana dos Afectos	19/09 – 23/09
Semana da Música (01/10)	26/09 – 30/09
Semana dos 5 R's	03/10 – 07/10
Semana da Alimentação (16/10)	10/10 – 14/10
Semana dos Sentidos	17/10 – 21/10
Semana do Halloween (31/10)	24/10 – 28/10
Semana da Poupança (31/10)	31/10 – 04/11
Semana do Magusto (11/11)	07/11 – 11/11
Semana das Actividades Profissionais	14/11 – 18/11
Semana da Matemática	21/11 – 25/11
Semana das Curiosidades do Natal	28/11 – 02/12
Semana das Decorações Natalícias	05/12 – 09/12
Semana da Preparação da Festa de Natal	12/12 – 16/12
Férias de Natal	
Semana da Paz (01/01)	02/01 – 06/01
Semana das Plantas	09/01 – 13/01
Semana da Ciência	16/01 – 20/01
Semana da Ciência	23/01 – 27/01
Semana da Água	30/01 – 03/02

Semana dos Namorados	06/02 – 10/02
Semana do Carnaval	13/02 – 17/02
Férias de Carnaval	
Actividades Extra	23/02 – 24/02
Semana dos Desafios	27/02 – 02/03
Semana do Ambiente e da Cidadania	05/03 – 09/03
Semana do Dia do Pai (19/03)	12/03 – 16/03
Semana da Páscoa	19/03 – 23/03
Férias de Páscoa	
Semana da Saúde (07/04)	10/04 – 13/04
Semana do Livro e da Leitura (23/04)	16/04 – 20/04
Dia da Mãe (01/05)	23/04 – 27/04
Semana da Casa	30/04 – 04/05
Semana da Europa (09/05)	07/05 – 11/05
Semana do Espaço (16/05)	14/05 – 18/05
Semana das Energias Renováveis	21/05 – 25/05
Semana da Criança (01/06)	28/05 – 01/06
Semana do Projecto Final	04/06 – 08/06
Semana de Encerramento	11/06 – 15/06

Anexo 3: Papéis que os alunos podem desempenhar nos grupos cooperativos

Papel	Descrição
Encorajador	Encoraja os alunos relutantes ou tímidos a participar.
Elogiador	Mostra apreço pelas contribuições dos colegas e reconhece as realizações.
Porteiro	Equilibra a participação e faz com que ninguém domine.
Treinador	Ajuda na explicação das matérias escolares, explica conceitos ...
Chefe de Perguntas	Assegura que todos os alunos possam fazer perguntas e as mesmas sejam respondidas.
Controlador/verificador	Verifica a compreensão do grupo.
Capataz/superintendente	Mantém o grupo a trabalhar na tarefa.
Registador/anotador	Regista as ideias, decisões e planos.
Refletor	Informa o grupo do progresso ou falta dele.
Capitão do Silêncio	Controla o nível de barulho
Monitor dos materiais	Recolhe e restitui os materiais

Fonte: Lopes e Silva, 2009, adaptado de Kagan (1994).

Anexo 4: Métodos de aprendizagem cooperativa implementados

	Designação do Método	Descrição	Objetivos
1	Discussão em rotação	Método divertido e fácil de aprender. As atividades que possibilita desenvolver, são benéficas para alunos de todos os níveis de ensino.	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer a participação igual de todos os elementos do grupo; - Praticar as competências de comunicação; - Aprender a desempenhar diferentes papéis.
2	Cantos	Tem como principal objetivo que os alunos aprendam a apresentar justificações para escolhas e que, simultaneamente desenvolvam a capacidade de ouvir os outros com atenção. A cada canto corresponde uma opção/perspetiva diferente (recorrendo a cartazes, etc...).	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o espírito crítico; - Desenvolver a criatividade; - Desenvolver o pensamento divergente; - Desenvolver a capacidade de partilhar informação ou opiniões; - Favorecer o trabalho por campo de interesses.
3	A roleta	Método adequado para a prática de determinadas técnicas ou processos que os alunos têm de dominar.	<ul style="list-style-type: none"> -Adquirir estratégias/técnicas de resolução de problemas; - Desenvolver o pensamento divergente; - Responsabilidade individual.
4	Verificação em pares	Implica que os alunos trabalhem alternadamente aos pares em grupos. Primeiro, os alunos resolvem um ou dois problemas em grupos de pares, depois verificam as suas respostas com os restantes colegas do grupo. O trabalho feito em pares resulta num comportamento mais elevado de envolvimento na tarefa.	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a ajuda mútua; - Promover o espírito de grupo; - Consolidar a aprendizagem.
5	Investigando em grupo	Este método é adequado para projetos de estudo integrados que se ocupem da aquisição, análise e síntese de informação para resolver um problema com várias facetas. Para fazerem a investigação, os alunos procuram a informação em fontes distintas.	<ul style="list-style-type: none"> - Partilhar informação; - Desenvolver a escuta ativa; - Promover a discussão de ideias; - Desenvolver a entreajuda; - Partilhar recursos; - Respeitar as regras.

6	Graffiti Cooperativo	Forma criativa de incentivar e registar o pensamento criativo de todos ou da maioria dos alunos na sala de aula. É um método muito simples e ideal para gerar muitas ideias sobre diferentes aspetos de uma questão. Método inclusivo que permite envolver todos os alunos da turma, incluindo os alunos com NEE.	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o pensamento crítico; - Desenvolver a criatividade; - Melhorar a flexibilidade intelectual; - Desenvolver a tomada de consciência; - Promover a linguagem escrita e capacidade de síntese; - Promover a construção do espírito de turma e de equipa; - Melhorar a responsabilidade individual;
7	Mesa redonda	Permite que os alunos aprendam e consolidem conhecimentos através da partilha, realizem experiências de aprendizagens em grupos de 3 ou 4 elementos e que requeiram várias respostas ou opiniões ou cuja realização possa implicar diversas contribuições.	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a partilha; - Incentivar e reforçar a interdependência positiva.
8	TGT – Método dos Torneios em Equipa	Em vez de mini-testes (<i>quizzes</i>) e do sistema de pontos para a avaliação individual, como no STAD, o TGT recorre a torneios académicos (jogos) nos quais os alunos entram em competição como representantes da sua equipa, contra elementos de outras equipas que têm um nível de desempenho semelhante. O TGT usa-se normalmente de acordo com a seguinte estrutura: i) apresentação à turma pelo professor; (ii) Trabalho do grupo; (iii) Torneios.	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a solidariedade com o grupo; - Aprender a respeitar as regras; - Promover a celebração do sucesso; - Aprender a falar na sua vez; - Cumprir e fazer cumprir as regras de funcionamento do grupo; - Aprender a responsabilizar-se pelas suas tarefas.
9	Pensar – Partilhar – Escutar - Criar	Método destinado a proporcionar aos alunos “alimento para o pensamento” em relação a determinados assuntos, permitindo-lhes formular	<ul style="list-style-type: none"> - Partilhar informação; - Promover a escuta ativa; - Promover a discussão de ideias; - Reforçar e aprofundar a aprendizagem; - Desenvolver a criatividade

		ideias individuais e partilhá-las. Por nome, segue as seguintes etapas: - Pensar, escrever uma resposta; - Partilha a resposta; - Escutar a resposta do colega; - Criar uma nova resposta que contenha as ideias expressas por cada um dos colegas.	- Desenvolver o pensamento crítico; - Desenvolver a autoestima.
10	Telefone	Neste método é escolhido um aluno de cada grupo para se ausentar da sala de aula enquanto o professor “ensina a matéria”. Os alunos “ausentes” regressam e a matéria é-lhes ensinada pelos colegas de grupo. Aos alunos ausentes é-lhes dado um mini-teste. Os colegas de equipa têm de estar altamente motivados para ensinar porque o resultado obtido pelos alunos “ausentes” é o resultado da equipa.	- Promover a responsabilidade individual; - Partilhar informação; - Desenvolver a capacidade de organização; - Desenvolver a linguagem oral; - Desenvolver a escuta ativa; - Desenvolver o espírito de grupo e de turma.
11	Pares pensam em voz alta para resolver problemas	Método de verbalizar, em pares, o pensamento implicado na resolução de problemas. Quando usam esta estratégia, os alunos repetem os conceitos, relacionando-os com os conhecimentos que possuem e produzindo um profundo entendimento dos mesmos.	- Resolução de problemas; - Partilha de informações; - Interdependência positiva; - Ajuda mútua; - Escuta ativa.

Fonte: Adaptado de Lopes e Silva (2009)

Anexo 5: Caraterização breve da amostra

Nome	Idade	Ano	NEE	REP.
A1	6	1.º ano		
B1	6	1.º ano		
C1	5	1.º ano		
D1	6	1.º ano		
E1	6	1.º ano		
F1	6	1.º ano		
A2	8	2.º ano	x	x
B2	7	2.º ano		
C2	7	2.º ano		
D2	7	2.º ano		
E2	7	2.º ano		
F2	7	2.º ano		

Anexo 6: Piers-Harris Children's Self-Concept Scale – (PHCSCS-2) - 2002
(Adaptação portuguesa, Veiga 2006) – versão aplicada ao 2.º ano.

Piers-Harris Children's Self-Concept Scale – (PHCSCS-2) - 2002
(Adaptação portuguesa, Veiga 2006)

Nome: _____

Idade: _____ Data de Nascimento: ____/____/____ Sexo: _____

Data de avaliação: ____/____/____ Ano de Escolaridade: _____

INSTRUÇÕES: Encontra-se no questionário que se segue um conjunto de afirmações que descreve aquilo que algumas pessoas sentem em relação a si mesmas. Lê cada uma dessas afirmações e vê se ela descreve ou não o que tu achas de ti próprio. Se for verdadeiro ou verdadeiro em grande parte põe um círculo em volta da palavra "Sim", que está a seguir à frase. Se for falso ou falso em grande parte põe um círculo em volta da palavra "Não". Responde a todas as perguntas, mesmo que em relação a algumas, seja difícil de decidir. Não assinales "Sim" e "Não" na mesma frase.

Lembra-te de que não há respostas certas ou erradas. Só tu nos podes dizer o que é que achas de ti mesmo(a), por isso esperamos que respondas de acordo com o que realmente sentes.

1	Os meus colegas de turma troçam de mim.	SIM	NÃO
2	Sou uma pessoa feliz.	SIM	NÃO
3	Tenho dificuldades em fazer amizades.	SIM	NÃO
4	Estou triste muitas vezes.	SIM	NÃO
5	Sou uma pessoa esperta.	SIM	NÃO
6	Sou uma pessoa tímida.	SIM	NÃO
7	Fico nervoso(a) quando o Professor me faz perguntas.	SIM	NÃO
8	A minha aparência física desagrada-me.	SIM	NÃO
9	Sou um chefe nas brincadeiras e nos desportos.	SIM	NÃO
10	Fico preocupado(a) quando temos testes na escola.	SIM	NÃO
11	Sou impopular	SIM	NÃO
12	Porto-me bem na escola.	SIM	NÃO
13	Quando qualquer coisa corre mal, a culpa é geralmente	SIM	NÃO


14	Crio problemas à minha família.	SIM	NÃO
15	Sou forte	SIM	NÃO
16	Sou um membro importante da minha família.	SIM	NÃO
17	Desisto facilmente.	SIM	NÃO
18	Faço bem os meus trabalhos escolares.	SIM	NÃO
19	Faço muitas coisas más.	SIM	NÃO
20	Porto-me mal em casa.	SIM	NÃO
21	Sou lento(a) a terminar, os trabalhos escolares.	SIM	NÃO
22	Sou um membro importante da minha turma.	SIM	NÃO
23	Sou nervoso(a).	SIM	NÃO
24	Sou capaz de dar uma boa impressão perante a turma.	SIM	NÃO
25	Na escola estou distraído(a) a pensar noutras coisas.	SIM	NÃO
26	Os meus amigos gostam das minhas ideias.	SIM	NÃO
27	Meto-me frequentemente em sarilhos.	SIM	NÃO
28	Tenho sorte.	SIM	NÃO
29	Preocupo-me muito.	SIM	NÃO
30	Os meus pais esperam demasiado de mim.	SIM	NÃO
31	Gosto de ser como sou.	SIM	NÃO
32	Sinto-me posto de parte.	SIM	NÃO
33	Tenho o cabelo bonito.	SIM	NÃO
34	Na escola, ofereço-me várias vezes como voluntário(a).	SIM	NÃO
35	Gostava de ser diferente daquilo que sou.	SIM	NÃO
36	Odeio a escola.	SIM	NÃO
37	Sou dos últimos a ser escolhido(a) nas brincadeiras e nos	SIM	NÃO
38	Muitas vezes sou antipático(a) com as outras pessoas.	SIM	NÃO
39	Os meus colegas da escola acham que tenho boas ideias.	SIM	NÃO
40	Sou feliz.	SIM	NÃO
41	Tenho muitos amigos.	SIM	NÃO
42	Sou alegre.	SIM	NÃO
43	Sou estúpido(a) em relação a muitas coisas.	SIM	NÃO
44	Sou bonito(a).	SIM	NÃO
45	Meto-me em muitas brigas.	SIM	NÃO
46	Sou popular entre os rapazes.	SIM	NÃO
47	As pessoas embirram comigo.	SIM	NÃO

48	A minha família está desapontada comigo.	SIM	NÃO
49	Tenho uma cara agradável.	SIM	NÃO
50	Quando for maior, vou ser uma pessoa importante.	SIM	NÃO
51	Nas brincadeiras e nos desportos, observo em vez de, participar	SIM	NÃO
52	Esqueço-me o que aprendo.	SIM	NÃO
53	Dou-me bem com os outros.	SIM	NÃO
54	Sou popular entre as raparigas.	SIM	NÃO
55	Gosto de ler.	SIM	NÃO
56	Tenho medo muitas vezes.	SIM	NÃO
57	Sou diferente das outras pessoas.	SIM	NÃO
58	Penso em coisas más.	SIM	NÃO
59	Choro facilmente.	SIM	NÃO
60	Sou uma boa pessoa.	SIM	NÃO


Anexo 7: Print-Screen do programa utilizado na aplicação da Escala Piers-Harris Children's Self-Concept Scale – (PHCSCS-2) – 2002 (Adaptação portuguesa, Veiga 2006) – ao 1.º ano.

1. Os meus colegas de turma troçam de mim.
2. Sou uma pessoa feliz.
3. tenho dificuldades em fazer amizades.
4. Estou triste muitas vezes.
5. Sou uma pessoa esperta.
6. Sou uma pessoa tímida.
7. Fico nervoso ou nervosa quando o professor me faz perguntas.
8. A minha aparência física desagrada-me.
9. Sou um chefe nas brincadeiras e no desporto.
10. Fico preocupado ou preocupada quando temos testes na escola.
11. Sou impopular.
12. Porto-me bem na escola.
13. Quando qualquer coisa corre mal, a culpa é geralmente minha.
14. Crio problemas à minha família.
15. Sou forte.
16. Sou um membro importante da minha família.
17. Desisto facilmente.
18. Faço bem os meus trabalhos escolares.
19. Faço muitas coisas más.
20. Porto-me mal em casa.
21. Sou lento ou lenta a terminar trabalhos escolares.
22. Sou um membro importante da minha família.
23. Sou nervoso ou nervosa.
24. Sou capaz de dar uma boa impressão perante a turma.
25. Na escola estou distraído ou distraída a pensar noutras coisas.
26. Os meus amigos gostam das minhas ideias.
27. Meto-me frequentemente em sarilhos.
28. Tenho sorte.
29. Preocupo-me muito.
30. Os meus pais esperam demasiado de mim.

Sim




Não




31. Gosto de ser como sou.
32. Sinto-me posto ou posta de parte.
33. Tenho o cabelo bonito.
34. Na escola, ofereço-me várias vezes como voluntário ou voluntária.
35. Gostava de ser diferente daquilo que sou.
36. Odeio a escola.
37. Sou dos últimos a ser escolhido para jogos e desportos.
38. Muitas vezes sou antipático ou antipática com as outras pessoas.
39. Os meus colegas da escola acham que tenho boas ideias.
40. Sou infeliz.
41. Tenho muitos amigos.
42. Sou alegre.
43. Sou estúpido ou estúpida em relação a muitas coisas.
44. Sou bonito ou bonita. Tenho bom aspeto.
45. Meto-me em muitas brigas.
46. Sou popular entre os rapazes.
47. As pessoas pegam comigo.
48. A minha família está desapontada comigo.
49. Tenho uma cara agradável.
50. Quando for maior, vou ser uma pessoa importante.
51. Nas brincadeiras e nos desportos, observo em vez de participar.
52. Esqueço o que aprendo.
53. Dou-me bem com os outros.
54. Sou popular entre as raparigas.
55. Gosto de ler. Sou um bom leitor.
56. Tenho medo muitas vezes.
57. Sou diferente das outras pessoas.
58. Penso em coisas más.
59. Choro facilmente.
60. Sou uma boa pessoa.

Sim



Não



Anexo 8: Calendarização das sessões de intervenção**CALENDARIZAÇÃO DAS SESSÕES DE INTERVENÇÃO**

Dia/Mês 2013	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maió
1					
2					
3					
4		Sessão 5	Sessão 8		
5					
6					Sessão 14
7	Sessão 1				
8				Sessão 10	
9					
10					
11			Sessão 9		
12					
13					Sessão 15
14	Sessão 2				
15				Sessão 11	
16					
17					
18		Sessão 6			
19					
20					Sessão 16
21	Sessão 3				
22				Sessão 12	
23					
24					
25		Sessão 7			
26					
27					
28	Sessão 4				
29				Sessão 13	
30					
31					

Anexo 9: Cronograma do Projeto de Intervenção

Período Escolar 2012/2013	Calendarização	Tarefas	Intervenientes
1.º período	setembro de 2012	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento da realidade da turma - Presença na reunião de Conselho de Docentes do 1.º Ciclo e constatação da existência de um aluno com NEE – João - Conversas informais com Coordenadora de Educação Especial, Psicóloga e PTT. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mestranda - Coordenadora de Educação Especial - Psicóloga Escolar - Professora Titular de Turma
	outubro de 2012	<ul style="list-style-type: none"> - Pedidos de autorização (Agrupamento, PTT, PETiz e EE) - Início da Revisão da Literatura 	<ul style="list-style-type: none"> - Diretora do estabelecimento de ensino - Mestranda - Coordenadora de Educação Especial - Psicóloga Escolar - Professora Titular de Turma - Coordenadora de ATC do PETIZ
	novembro de 2012	<p>Construção de instrumentos de recolha de dados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Guião da entrevista a realizar ao EE - Guião da entrevista a realizar à PTT - Questionário a aplicar aos docentes das AEC - Questionários a aplicar aos alunos - Grelhas de observação das sessões de intervenção - Continuação da revisão da literatura <p>- Recolha de dados do aluno (análise documental e diálogos informais)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mestranda - PTT - Coordenadora da EE - Psicóloga
	dezembro de 2012	<ul style="list-style-type: none"> - 1º momento de observações, registadas na última semana de aulas por todos os docentes das AEC e pela 	<ul style="list-style-type: none"> - Mestranda - Encarregada de Educação

		<p>PTT</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização da entrevista à PTT - Realização da entrevista ao Encarregado de Educação - Aplicação dos questionários aos alunos - Aplicação do questionário aos docentes das AEC - Análise dos dados obtidos até ao momento - Planificação das sessões de intervenção e seleção de estratégias de intervenção - Aplicação da escala de avaliação do autoconceito (pré-teste) 	<ul style="list-style-type: none"> - Docentes das AEC - Aluno e respetiva turma - Professora Titular de Turma
2.º e 3.º períodos	janeiro a maio de 2013	<ul style="list-style-type: none"> - Início da implementação das sessões estruturadas de acordo com os métodos da aprendizagem cooperativa - Registo de observações durante a implementação das sessões - Continuação da revisão da literatura - Implementação do diário de bordo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aluno e respetiva turma - Mestranda
	junho de 2013	<ul style="list-style-type: none"> - 2.º momento de observações, pela PTT e pelos docentes das AEC. - Aplicação da escala de avaliação do autoconceito (pós-teste) - Aplicação de questionário aos docentes da turma - Aplicação de questionário aos alunos da turma - Realização de entrevista ao Encarregado de Educação - Realização de entrevista à Professora Titular de Turma - Análise documental (relatório circunstanciado) - Diálogos informais 	<ul style="list-style-type: none"> - Mestranda - Encarregada de Educação - Docentes das AEC - Aluno e respetiva turma - Professora Titular de Turma - Psicóloga - Coordenadora de Educação Especial
	junho de 2013	<ul style="list-style-type: none"> - Análise e reflexão dos resultados obtidos até ao momento 	<ul style="list-style-type: none"> - Mestranda
	julho de 2013 a abril de 2014	<ul style="list-style-type: none"> - Redação final da tese 	<ul style="list-style-type: none"> - Mestranda

Anexo 10: Planificação das sessões de intervenção

Sessão n.º 1	Data: 7 de janeiro de 2013 Horário: 09h30 – 11h00 Local: Sala 1	Ano de escolaridade: 1.º/2.º ano
Método: Mesa Redonda	Disciplina: ATC (arte)	Temática: Semana da Paz
Conteúdos: sensibilização para a paz; cooperação e espírito de entreajuda.		
Competências cooperativas: falar em voz baixa; esperar pela sua vez; respeitar as regras; escutar atentamente; partilhar materiais.		
Objetivos gerais: - Promover o desenvolvimento de competências sociais; - Desenvolver a cooperação e o espírito de entreajuda; - Promover a cidadania e os direitos humanos; - Desenvolver a atenção/concentração; - Desenvolver a criatividade; - Fornecer estratégias que facilitam a inclusão;	Objetivos específicos: - Refletir sobre o conceito da paz; - Transpor para o papel um conceito abstrato através do desenho e da pintura a tinta; - Desenvolver a motricidade fina; - Refletir sobre a importância de cada elemento num grupo; - Aceitar os outros; - Trabalhar para um único objetivo; - Consolidar conhecimentos através da partilha;	
Interdependência positiva: dado que o produto final é comum ao grupo e da responsabilidade de todos, este método incentiva e reforça a interdependência positiva entre todos os elementos do grupo.		
Pré-requisitos: compreender a composição de algumas cores secundárias.		
Formação dos grupos: grupos heterogéneos de 4 elementos		
Tempo previsto: 90 minutos		
Material: história “O livro da paz” em PowerPoint; Para cada grupo: 1 folha de papel cavalinho para cada elemento, 1 folha A4 (para cada grupo), godés, água, panos, lápis, tintas, pincéis.		
Atividade e procedimentos: Numa primeira etapa, divide-se a turma em pequenos grupos, distribui-se o material por cada um e informam-se os alunos do tempo que dispõem para realizar a tarefa. Após um sinal da mestrande, os alunos escrevem ou desenharam a sua ideia principal na folha de papel A4 que foi distribuída a cada grupo. A folha e o lápis vão rodando até passar por todos os elementos do grupo. No final, cada grupo partilha o trabalho realizado e avançam para a fase seguinte: desenhar e pintar o que é para cada elemento a paz e juntar todas as ideias num só cartaz de grupo. Expirado o tempo, a mestrande mostra o livro em PowerPoint “O livro da paz” através do qual poderão comparar as ideias de cada grupo com as do autor. Finalmente serão expostos os trabalhos no placard da sala de aula.		
Sugestões para conduzir a atividade: - Utilizar o reforço positivo e a valorização oral com toda a turma e em especial com o João. - A mestrande poderá revelar apenas a capa e a primeira ideia de paz de modo a exemplificar o que o tipo de ideias que o livro contém, não devendo, contudo dar a conhecer mais do que isso, de forma a não manipular e condicionar as ideias dos alunos.		
Avaliação e reflexão: Após a atividade, os alunos preenchem uma grelha de autoavaliação sobre o seu desempenho no trabalho de grupo. A mestrande registará em grelhas de observação, o desempenho do João e ainda registará outros elementos no diário de bordo.		

Atribuição de recompensas: Uma vez que se trata da primeira sessão, a mestranda irá distribuir um diploma de “Grande Equipa”, a cada grupo de trabalho, funcionando como um reforço positivo e ao incremento da noção de equipa e do mote: “um por todos, e todos por um”.

Sessão n.º 2	Data: 14 de janeiro de 2013 Horário: 09h30 – 11h00 Local: Sala 1	Ano de escolaridade: 1.º/2.º ano
Método: Cantos	Disciplina: ATC (arte)	Temática: Semana das Plantas
Conteúdos: as plantas; refletir acerca da importância das árvores.		
Competências cooperativas: falar em voz baixa; esperar pela sua vez; deslocar-se de forma ordeira; escutar atentamente; participar de forma igual; respeitar as regras.		
Objetivos gerais: - Desenvolver a atenção/concentração - Desenvolver o espírito crítico e criatividade - Desenvolver o pensamento divergente - Desenvolver a capacidade de ouvir os outros com atenção. - Fomentar a interação social entre os pares;		Objetivos específicos: - Desenvolver a motricidade fina; - Partilhar informação ou opiniões; - Aprender a apresentar justificações para escolhas; - Aceitar o outro;
Interdependência positiva: Ligada aos objetivos e aos recursos.		
Pré-requisitos: -----		
Formação dos grupos: pares dentro dos grupos heterogéneos		
Tempo previsto: 90 minutos		
Material: História “Cocó de passarinho” em PPT; lápis de carvão, folha de papel, lápis de cor, diploma.		
Atividade e Procedimentos: 1. Apresenta-se a história em PowerPoint “Cocó de passarinho”, sem revelar o final da mesma. A história apresenta um dilema: ou os habitantes saem da cidade por já não encontrarem solução para evitar o “cocó de passarinho” ou permanecem caso descubram uma solução para o problema. 2. Afixam-se em dois cantos da sala, as seguintes hipóteses: 1) Mudam de cidade; 2) Encontram outra solução. 3. Ao sinal da mestranda os alunos dirigem-se ao respetivo canto pelo qual optaram. 4. Formam-se pares em cada um dos cantos. Os alunos de cada par explicam ao colega as razões da sua escolha. 5. Regressam ao seu lugar e cada par irá desenhar numa folha de papel a sua ideia final para a história tendo em consideração a opção escolhida. O desenho deverá ser apresentado pelo par à turma. 6. A mestranda deverá revelar o verdadeiro final da história de forma a poderem comparar com as soluções apresentadas. 7. Afixam-se os trabalhos de cada par.		
Sugestões para conduzir a atividade: Os alunos deverão ter conhecimento do sistema de atribuição		

de recompensas depois de terem concluído a tarefa a pares e conhecerem o verdadeiro final da história, ou seja, a resolução do dilema encontrada pelo autor da história.
<p>Avaliação e reflexão: Após a atividade, os alunos preenchem uma grelha de autoavaliação sobre o seu desempenho no trabalho de grupo. A mestranda registará em grelhas de observação, o desempenho do João e ainda registará outros elementos no diário de bordo.</p>
<p>Atribuição de recompensas: A mestranda poderá atribuir pontos de bonificação às equipas de acordo com os seguintes critérios: - 1 ponto aos pares que concordaram com a hipótese “sair da cidade”. - 2 pontos aos pares que não concordaram com a mesma hipótese “sair da cidade”. - 3 pontos aos pares que não concordaram com a hipótese “sair da cidade” e apresentaram uma solução plausível. Os pares que adquirirem 3 pontos terão direito a diploma de “Melhor Par”.</p>

Sessão n.º 3	Data: 21 de janeiro de 2013 Horário: 09h30 – 11h00 Local: Sala 1	Ano de escolaridade: 1.º/2.º ano
Método: Discussão em Rotação	Disciplina: ATC (ciência)	Temática: Semana da Ciência
Conteúdos: ciência experimental – composição dos materiais dos objetos influencia a sua capacidade de flutuar ou não flutuar.		
Competências cooperativas: esperar pela sua vez; falar em voz baixa; escutar atentamente; participar de forma igual;		
<p>Objetivos gerais: - Desenvolver a atenção/concentração; - Aguçar o gosto e interesse pela ciência; - Despertar a curiosidade e o pensamento crítico; - Estimular a participação ativa de todos; - Praticar as competências de comunicação;</p>	<p>Objetivos específicos: - Reconhecer que a composição dos materiais dos objetos influencia a sua capacidade de flutuar ou não flutuar. - Agrupar materiais de acordo com os critérios: flutua ou não flutua. - Aprender a desempenhar diferentes papéis.</p>	
Interdependência positiva: Ligada aos objetivos, recursos e papéis.		
Pré-requisitos: compreender o significado dos termos flutua ou não flutua.		
Formação dos grupos: Grupos heterogéneos de 4 alunos		
Tempo previsto: 90 minutos		
<p>Material: - Ficha de trabalho - Material específico para a realização da experiência: tina com água, rolha de cortiça, clipe, papel, borracha, íman, batata. - Diploma de “Melhor equipa cientista” - Cartões para identificação dos papéis a desempenhar</p>		
<p>Atividade e Procedimentos: 1. Atribuir um papel diferente a cada um dos elementos do grupo. Aluno 1: Comunicador; Aluno 2: Questionador;</p>		

<p>Aluno 3: Secretário; Aluno 4: Responsável pelo material e pelo tempo</p> <p>2. Apresenta-se o primeiro objeto a ser colocado na tina com água e pergunta: Flutua ou não? (note-se que os objetos não são neste momento introduzidos na água, funcionando apenas para introduzir a previsão)</p> <ul style="list-style-type: none"> - O comunicador tem 1 minuto para responder à pergunta (após os dois minutos é avisado pela mestranda caso ainda não tenha dado a resposta). - O questionador interroga o comunicador. - O secretário regista a resposta na folha de registo. - O responsável pelo material e pelo tempo controla essas duas variáveis. <p>Após este procedimento, rodam os papéis até estarem esgotados todos os objetos da experiência.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A mestranda introduz, um a um, os objetos na tina de água. - O secretário assinala na coluna certa a resposta obtida, comparando-a com a previsão do seu grupo. (Cada resposta certa equivale a 1 ponto).
<p>Sugestões para conduzir a atividade: A mestranda organiza o grupo de forma heterogénea, considerando que cada grupo deverá ter sempre, pelo menos, um aluno do 2.º ano de escolaridade; os grupos poderão trocar as Fichas de Trabalho e proceder à sua correção.</p>
<p>Avaliação e reflexão: Após a atividade, os alunos preenchem uma grelha de autoavaliação sobre o seu desempenho no trabalho de grupo. A mestranda registará em grelhas de observação, o desempenho do João e ainda registará outros elementos no diário de bordo.</p>
<p>Atribuição de recompensas: A equipa que adquirir mais pontos durante a realização da experiência será recompensada com o Diploma de “Melhor Equipa Cientista” a afixar no painel principal da escola.</p>

Sessão n.º 4	Data: 28 de janeiro de 2013 Horário: 09h30 – 11h00/ 11h30 – 12h30 ¹⁰ Local: Sala 1	Ano de escolaridade: 1.º/2.º ano
Método: TGT – Método dos Torneios em Equipa	Disciplina: ATC (ciência)	Temática: Semana da Ciência
Conteúdos: ciência experimental – os ímanes		
Competências cooperativas: entreajudar; encorajar os outros; escutar os outros; falar na sua vez; estar solidário com a equipa; respeitar as regras; celebrar o sucesso.		
Objetivos gerais: - Desenvolver a atenção/concentração; - Aguçar o gosto e interesse pela ciência; - Despertar a curiosidade e o pensamento crítico; - Estimular a participação ativa de todos; - Praticar as competências de comunicação;		Objetivos específicos: - Obter novos termos, factos e conceitos; - Desenvolver capacidades investigativas (observar, classificar, seriar, registar, levantar questões, prever) - Desenvolver a capacidade interrogativa, reflexiva e crítica.

¹⁰ Esta sessão teve uma maior duração, após ter sido acordado com a docente titular de turma de que seria benéfico para os alunos consolidarem a temática desta sessão e da anterior, com a realização da última etapa do método TGT – torneio – neste caso, adaptado para jogo da glória.

Interdependência positiva: Ligada aos objetivos, recursos e aos papéis.
Pré-requisitos: -----
Formação dos grupos: Grupos heterogéneos de 4 alunos
Tempo previsto: 90 minutos + 60 minutos
<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Computador; - Ficha de trabalho de grupo; - Soluções da ficha de trabalho de grupo; - Grelha de observação das equipas; - Tabuleiro de jogo da glória e questões.
<p>Atividades e Procedimentos:</p> <p>1. Apresentação à turma pela mestranda:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de uma motivação como ponto de partida para a exploração do tema e introdução da questão-problema; (ex.: um filme, história); - Após observação e exploração da motivação, orientação dos alunos no sentido de estes se interrogarem o problema em questão; - Organização de grupos heterogéneos; <p>2. Trabalho de grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboração das previsões dos alunos (hipóteses), de acordo com as suas vivências e experiências pessoais (não fazendo tábua rasa das suas aprendizagens prévias); - Preenchimento da ficha de trabalho de grupo - Distribuição de material específico a cada grupo para realização da experiência propriamente dita, recorrendo a materiais diversificados (do dia-a-dia e laboratoriais); - Elaboração das conclusões e comparação com as suas previsões; <p>3. Apresentação dos trabalhos à turma</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada grupo delega um porta-voz. - O porta-voz apresentará à turma os resultados obtidos após a realização da experiência. <p>3. Torneios – adaptação do jogo da glória. (Os torneios consistem em responder a perguntas relacionadas com os conteúdos. De forma a facilitar a dinâmica dos torneios, elaborou-se uma base de jogo, semelhante ao do jogo da glória, que foi projetado e serviu para responder a perguntas relacionadas com a temática da aula e que serviram para avaliar o conhecimento adquirido pelos alunos, a partir da prática em grupo. Cada grupo foi respondendo a uma questão).</p>
<p>Sugestões para conduzir a atividade:</p> <p>A mestranda:</p> <ul style="list-style-type: none"> - apresenta os conteúdos em 15 minutos, aproximadamente; - observa e regista o trabalho das diferentes equipas; - deve informar que vai circular pela sala, observar todos os grupos, anotar se estão a trabalhar, ouvir com cuidado o que estão a discutir, dando de imediato feedback, ou optando por fazê-lo só no final. <p>Os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizam a ficha de trabalho durante, aproximadamente, 20 minutos, desempenhando os papeis de secretário, capitão do silêncio, controlador do tempo e responsável pelo material. - Após a discussão da ficha de trabalho e comparação com a ficha de correção os alunos participam no torneio – joga da glória.

<p>Avaliação e reflexão: Após a atividade, os alunos preenchem uma grelha de autoavaliação sobre o seu desempenho no trabalho de grupo. A mestranda registará em grelhas de observação, o desempenho do João e ainda registará outros elementos no diário de bordo.</p>
<p>Atribuição de recompensas: serão atribuídos diplomas de “Boa equipa”, “Grande Equipa” e “Super Equipa” às equipas que se classificarem respetivamente em 3.º, 2.º ou 1.º lugar.</p>

Sessão n.º5	Data: 4 de fevereiro de 2013 Horário: 09h30 – 11h00/11h30-12h00 ¹¹ Local: Sala 1	Ano de escolaridade: 1.º/2.º ano
Método: Verificação de pares	Disciplina: ATC (arte/ciência)	Temática: Semana da Água
Conteúdos: Plantas da casa; poupança.		
Competências cooperativas: Esperar pela sua vez; Falar em voz baixa; escutar atentamente; participar de forma igual		
Interdependência positiva: Ligada aos objetivos, recursos e papéis.		
<p>Objetivos gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a cooperação com o outro; - Desenvolver a capacidade de raciocínio; - Desenvolver a capacidade de comunicação; - Promover nos alunos o gosto pela matemática; - Desenvolver a capacidade de resolução de problemas do meio envolvente; - Desenvolver a atenção/concentração. 		<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Assumir responsabilidades. - Sensibilizar para a poupança diária - Compreender a importância de poupar - Conhecer a aprender as diferentes partes e divisões de uma casa. - Efetuar cálculos envolvendo o algoritmo da adição. - Descrever e compreender a sucessão de atos que ocorrem ao longo da semana; - Estimular e desenvolver as aptidões musicais dos alunos.
Pré-requisitos: dominar as divisões da casa		
Formação dos grupos: equipas heterogéneas de 4 elementos		
Tempo previsto: 90 minutos + 30 minutos		
Material: ficha de trabalho: “Desafios da Casa”; computador; música; maquete da planta de uma casa; questões para reflexão e resposta; folhas de papel branco.		
<p>Atividades e Procedimentos:</p> <p>1. Ouvir e cantar a música: “A hora de poupar” seguindo o ritmo da música “Não há estrelas no céu” de Rui Veloso.</p> <p>Esta atividade pretende ser uma forma lúdica de introduzir o tema da semana e incentivar os alunos a poupar. Sempre que a mestranda terminar uma estrofe, os alunos deverão repetir imitando-a.</p>		

¹¹ Esta sessão teve uma maior duração, após ter sido acordado com a docente titular de turma de que seria benéfico para os alunos consolidarem a temática desta sessão, com o desenho individual da planta da casa.

<p>2. Atividade: <i>O que gastamos em casa</i></p> <p><i>Parte 1</i></p> <p>Com esta atividade pretende-se que os alunos, em grupo, identifiquem e calculem algumas situações de consumo excessivo que ocorrem no interior de casa. Para a realização desta atividade a mestranda necessitará de elaborar uma maquete de uma casa ou poderá utilizar a imagem da planificação, distribuindo-a aos alunos.</p> <p>De seguida, os alunos terão de analisar várias questões relativas à casa e efetuar alguns cálculos, de acordo com os seguintes procedimentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> Constituir grupos de 4 elementos e dividir cada grupo de 4 em dois pares; Em cada par, a mestranda designa um aluno por A e o outro por B; Dar a cada par uma Folha de Problemas; O parceiro A resolve o primeiro problema enquanto que o parceiro B ensina e elogia; Os pares trocam de papéis. O parceiro B resolve o problema seguinte enquanto o parceiro A ensina e elogia. Os dois pares trabalham em simultâneo o mesmo problema. Quando terminam, comparam e discutem as respostas; O grupo celebra as respostas corretas ou resolve as diferenças, colocando um sinal de visto no quadrado ao lado dos problemas que foram resolvidos. Os pares repetem os passos d) a h) até resolverem todos os problemas da ficha. Eleição da melhor equipa <p><i>Parte 2</i></p> <p>- Cada aluno, individualmente, desenhará a planta da sua casa.</p> <p>Avaliação e reflexão: Após a atividade, os alunos preenchem uma grelha de autoavaliação sobre o seu desempenho no trabalho de grupo. A mestranda registará em grelhas de observação, o desempenho do João e ainda registará outros elementos no diário de bordo.</p> <p>Atribuição de recompensas: serão atribuídos diplomas de “Boa equipa”, “Grande Equipa” e “Super Equipa, às equipas que se classificarem respetivamente em 3.º, 2.º ou 1.º lugar.</p>
--

Sessão n.º 6	Data: 18 de fevereiro de 2013 Horário: 09h30 – 11h00 Local: Sala 1	Ano de escolaridade: 1.º/2.º ano
Método: Graffiti cooperativo/ Variação da Folha giratória	Disciplina: ATC (arte)	Temática: Semana do Carnaval/4 estações do ano
Conteúdos: O carnaval e as 4 estações do ano; expressão plástica.		
Competências cooperativas: Entreajudar; respeitar as regras; escutar os outros; partilhar as ideias; permanecer na tarefa; criar um espírito de equipa.		
Objetivos gerais: - Sensibilizar para a importância da natureza e dos cuidados a ter com ela; - Assumir responsabilidades; - Sensibilizar para a poupança diária.	Objetivos específicos: - Compreender as características e particularidades de cada estação do ano; - Relacionar as estações do ano com os estados do tempo característicos; - Aprender as características e aspetos chave das diferentes estações do ano:	

	<ul style="list-style-type: none"> - Envolver-se ativamente no desenvolvimento de um trabalho de projeto; - Escolher técnicas e instrumentos com intenção expressiva; - Trabalhar para um único objetivo.
Interdependência positiva: Ligada aos objetos, aos recursos e aos papéis.	
Pré-requisitos:	
Formação dos grupos: Formar equipas heterógenas de 4 elementos, solicitando a cada equipa a escolha de um nome.	
Tempo previsto: 90 minutos	
Material: história: “O Senhor ano e as 4 estações”; folha de cartolina branca para cada grupo dividida em 4; marcadores; lápis.	
<p>Atividades e Procedimentos:</p> <p>Mestranda:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler a história: “Senhor ano e as 4 estações” - Constituir equipas de 4 elementos; - Nomear um porta-voz por grupo; - Distribuir uma folha de cartolina a cada equipa dividida em 4, com o nome da estação do ano escrita no centro. <p>Os alunos devem colocar a folha no centro da mesa de maneira a que cada elemento do grupo possa facilmente registar, desenhando ou escrevendo, as suas ideias no espaço da folha que está à sua frente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedir aos alunos para, durante, cerca de 3/4 minutos, explorar o assunto, registando, desenhando, no seu respetivo espaço. - Com a ajuda de um sinal, bater palmas por exemplo, propor aos elementos da equipa para rodarem a folha no sentido dos ponteiros do relógio para que possam conhecer as ideias que foram registadas pelos elementos do grupo. Podem mesmo completar as ideias uns dos outros. A um outro sinal, a folha roda novamente um quarto de volta e assim sucessivamente até que volte ao ponto de partida. - Ao fim de 20 minutos, aproximadamente, a mestranda pede para o porta-voz apresentar à turma o que fez, os outros grupos podem complementar com mais ideias. <p>No final constroem um cartaz turma com as diferentes propostas, convidando os alunos a produzir um graffiti coletivo com elementos e imagens das 4 estações.</p>	
<p>Avaliação e reflexão:</p> <p>O painel será divulgado no jornal escolar uma vez que o tema selecionado para o Carnaval será precisamente “As 4 estações do ano”.</p> <p>Após a atividade, os alunos preenchem uma grelha de autoavaliação sobre o seu desempenho no trabalho de grupo.</p> <p>A mestranda registará em grelhas de observação, o desempenho do João e ainda registará outros elementos no diário de bordo.</p>	
Atribuição de recompensas: Diploma ao melhor grupo	

Sessão n.º 7	Data: 25 de fevereiro de 2013 Horário: 09h30 – 11h00 Local: Sala 1	Ano de escolaridade: 1.º/2.º ano
---------------------	--	-------------------------------------

Método: Graffiti Cooperativo	Disciplina: ATC (arte)	Temática: Semana dos Desafios e da Poupança
Conteúdos: expressão plástica; a poupança.		
Competências cooperativas: entreajudar; escutar os outros; respeitar as regras; partilhar ideias; criar um espírito de equipa.		
Interdependência positiva: ligada aos objetivos, aos recursos e aos papéis.		
Objetivos gerais: - Incentivar e registar o pensamento criativo dos alunos; - Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática, numa perspetiva de educação para a cidadania. - Desenvolver a capacidade de cooperação. - Desenvolver a criatividade -Desenvolver o sentido estético - Promover a construção de relações sociais positivas entre todos os elementos da comunidade escolar;		Objetivos específicos: - Procurar soluções originais, diversificadas e alternativas para os problemas; - Escolher técnicas e materiais com intenção expressiva; - Sensibilizar para a reutilização de materiais.
Pré-requisitos: ----- ---		
Formação dos grupos: Formam-se equipas heterogéneas de 4 elementos. As equipas tiveram anteriormente 5 minutos para escolher um nome.		
Tempo previsto: 90 minutos		
Material: folhas de jornal; fita-cola de papel, tintas acrílicas de várias cores, tesouras.		
Atividade e Procedimentos: 1. A mestranda indica que o objetivo principal da sessão será a construção de um mealheiro para a escola com o objetivo de amearhar dinheiro para uma visita de estudo. 2. Mostra alguns exemplos de mealheiros elaborados com a técnica de papel/jornal 3D para contextualizar e explicitar a técnica em causa. 3. Convida os alunos a produzirem um graffiti coletivo para determinar o tema decorativo do mealheiro e o local da escola a colocá-lo exposto; 4. Cada aluno escreve e indica, na sua folha de papel, as respostas. 5. Os alunos leem as suas respostas no seio de cada equipa e chegam a um consenso sobre a temática decorativa do mealheiro e o local a expor. 6. No seio de cada equipa, os alunos desempenham uma das seguintes funções: capitão do silêncio, responsável pelo material e do tempo e porta-voz. 7. Com o material selecionado, cada equipa elabora e decora o seu mealheiro. 8. O porta-voz apresenta o mealheiro elaborado e indica as razões de escolha da sua equipa e o local onde pretendem expô-lo. 9. Expor os mealheiros nos locais predefinidos.		
Sugestões para conduzir a atividade: - Publicar um artigo no jornal escolar. - Sugerirem aos alunos para inventarem em grupo uma história em que a personagem principal seja o seu mealheiro ou este seja o mote principal de história.		

<p>Avaliação e reflexão:</p> <p>Após a atividade, os alunos preenchem uma grelha de autoavaliação sobre o seu desempenho no trabalho de grupo.</p> <p>A mestranda registrará em grelhas de observação, o desempenho do João e ainda registrará outros elementos no diário de bordo.</p>
<p>Atribuição de recompensas:</p> <p>Serão atribuídos diplomas ao melhor grupo. É nomeado um júri que avalia o trabalho de cada grupo numa escala de 1 a 10 e no final se apura o vencedor.</p>

Sessão n.º 8	Data: 4 de março de 2013 Horário: 09h30 – 11h00 Local: Sala 1	Ano de escolaridade: 1.º/2.º ano
Método: Cantos	Disciplina: ATC (TIC)	Temática: Semana do Ambiente e da Cidadania
Conteúdos: A importância da água; o ciclo da água; exploração de ferramentas TIC.		
Competências cooperativas: Esperar pela sua vez; escutar atentamente; falar em voz baixa; deslocar-se de forma ordeira sem fazer ruído; participar de forma igual; respeitar as regras;		
Interdependência positiva: Ligada aos objetivos e aos recursos.		
<p>Objetivos gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade de ouvir os outros com atenção; - Desenvolver o espírito crítico e do pensamento divergente; - Desenvolver a comunicação e a cooperação com o outro; - Promover a Educação para a Cidadania como eixo transversal das aprendizagens do aluno; - Estimular atitudes de cooperação, de solidariedade e de tolerância e refletir sobre elas; - Desenvolver a capacidade de comunicação e a autoestima. 		<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer o papel importantíssimo que o meio ambiente desempenha na sobrevivência e no desenvolvimento de todos os seres vivos; - Tomar consciência da necessidade de proteger a natureza de todas as formas de poluição, de uma forma lúdica e divertida; - Aprender a apresentar justificações para escolhas; - Colaborar em jogos, atividades e relações de grupo.
Pré-requisitos: conhecimento básico do programa e técnica de escrita no computador.		
Formação dos grupos: grupos heterogêneos de 4 alunos		
Tempo previsto: 90 minutos		
Material: História: “A menina gotinha de água”; saco com perguntas; computador com ligação à internet.		
<p>Atividade e Procedimentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A mestranda lê a história aos alunos...”A menina gotinha de água”, adaptada. 2. Depois da leitura da história os alunos comentam a história. 3. A mestranda regista as suas intervenções relacionados com o tema do ambiente que incluem ações 		

<p>positivas e negativas no quadro.</p> <p>4. A mestranda deverá escrever cada frase numa tira de papel e dobrá-las colocando-as dentro de um saquinho. Se, por falta de tempo, não consiga recolher as ideias dos alunos tem, disponíveis no algumas sugestões.</p> <p>5. A mestranda deverá ter já recortadas as lágrimas com cara alegre e triste que se encontram disponibilizadas no para assinalar os cantos com as diferentes opções.</p> <p>6. A mestranda distribuirá a cada aluno uma folha de registo com as questões constantes no saco e com o local para registarem a sua opção.</p> <p>6. Os alunos sentar-se-ão formando uma grande círculo e, dentro do círculo, o professor deverá colocar de um lado uma gota com cara triste e do outro lado uma gota com cara alegre (as imagens maiores).</p> <p>7. Ao som de uma música calma, de preferência em que se ouçam sons associados à água, pedir às crianças para passar o saquinho de mão em mão. Quando a música parar, quem tiver o saquinho retira um papel dobrado.</p> <p>8. Depois de ler a frase (com a ajuda da mestranda), esse aluno deve assinalar a sua resposta na folha de registo, e dirigir-se ao canto “gotinha triste” ou “gotinha alegre”; conforme a sua opinião sobre a afirmação.</p> <p>9. O jogo acaba quando todas as tiras de papel forem retiradas do saco.</p> <p>10. No final, a mestranda poderá discutir o conteúdo das frases com os alunos.</p> <p>11. No final da apresentação, os alunos, em grupos de 3, em conjunto com a mestranda deverão ligar o computador, abrir o programa Microsoft PowerPoint e, digitar e transcrever algumas das ideias-chave que retiraram da sessão sobre o Ambiente e Cidadania.</p>
<p>Sugestões para conduzir a atividade: Em dois cantos da sala, afixar uma folha de cartolina onde está identificada, a “gotinha alegre” e a “gotinha triste”.</p>
<p>Avaliação e reflexão: Após a atividade, os alunos preenchem uma grelha de autoavaliação sobre o seu desempenho no trabalho de grupo. A mestranda registará em grelhas de observação, o desempenho do João e ainda registará outros elementos no diário de bordo.</p>
<p>Atribuição de recompensas: Noticiar no jornal escolar as ideias-chave elaborados pelos alunos.</p>

Sessão n.º 9	Data: 11 de março de 2013 Horário: 09h30 – 11h00 Local: Sala 1	Ano de escolaridade: 1.º/2.º ano
Método: A roleta	Disciplina: ATC (TIC)	Temática: Semana do Dia do Pai
Conteúdos: expressão plástica; motricidade fina; afetividade.		
Competências cooperativas: participar cada um na sua vez; respeitar as ideias dos outros; contribuir para o êxito dos colegas; estabelecer consensos.		
Interdependência positiva: Ligada aos objetivos e aos recursos.		

<p>Objetivos gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer as vantagens de trabalhar em equipa; - Valorizar o trabalho de cada elemento da equipa; - Desenvolver a valorização pessoal. 	<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar as etapas de um processo de construção de flor 3D; - Recrear diferentes formas estéticas; - Decorar, com criatividade, um cartão individual; - Trabalhar para um único fim; - Desenvolver a motricidade fina.
<p>Pré-requisitos: -----</p>	
<p>Formação dos grupos: Grupos heterogéneos de 4 elementos</p>	
<p>Tempo previsto: 90 minutos</p>	
<p>Material: folhas de papel já recortadas em quadrados (10x10); tesouras; lápis de carvão; cola; cartão individual</p>	
<p>Atividade e Procedimentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A mestranda explicita a atividade que se pretende desenvolver: elaborar individualmente um cartão-postal a oferecer no dia do pai. 2. Seguidamente, exemplifica, fase por fase, como se constrói a flor 3D e o material necessário para a sua execução. Cada aluno irá desempenhar, rotativamente uma função: o primeiro desenha a espiral; o segundo recorta a espiral; o terceiro enrola a espiral e o quarto, cola no cartão/postal. 3. Criar as equipas, distribuir o material e fixar o tempo de duração. 4. Fixar a criação de 3 flores 3D por cada aluno, ou seja, 12 flores por equipa. 5. A mestranda deverá supervisionar o trabalho de cada equipa e observar o domínio das competências sociais visadas. A meio da etapa, pode interromper a tarefa com objetivo de verificar se todas as equipas estão no bom trabalho. 6. Nomear um porta-voz em cada equipa, que verá, no final, mostrar os trabalhos conseguidos. 	
<p>Sugestões para conduzir a atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dispor 4 cadeiras em volta de uma mesa de forma a facilitar a utilização da roleta; 	
<p>Avaliação e reflexão:</p> <p>Após a atividade, os alunos preenchem uma grelha de autoavaliação sobre o seu desempenho no trabalho de grupo.</p> <p>A mestranda registará em grelhas de observação, o desempenho do João e ainda registará outros elementos no diário de bordo.</p>	
<p>Atribuição de recompensas: Diploma de “Melhor Equipa”, ao meu grupo.</p>	

Sessão n.º 10	Data: 8 de abril de 2013 Horário: 09h30 – 11h00 Local: Sala 1	Ano de escolaridade: 1.º/2.º ano
Método: Pensar-Partilhar- Escutar- Criar	Disciplina: ATC (arte)	Temática: Semana da Páscoa
Conteúdos: Expressão Plástica; motricidade fina; <i>origami</i> .		
Competências cooperativas: esperar pela sua vez; escutar ativamente; falar em voz baixa; partilhar ideias em pares; participar ativamente; respeitar as regras; desempenhar corretamente o seu papel;		

entrajudar; decidir em grupo;	
Interdependência positiva: Ligada aos objetivos e aos recursos.	
Objetivos gerais: - Desenvolver a autoestima - Desenvolver a criatividade; - Desenvolver o pensamento crítico.	Objetivos específicos: - Aplicar conhecimentos aprendidos na execução de alguns passos básicos com a técnica do <i>origami</i> ; - Seguir um exemplo.
Pré-requisitos: os alunos deverão conhecer as etapas de elaboração do ovo <i>origami</i>	
Formação dos grupos: Grupos heterogéneos de 4 elementos	
Tempo previsto: 90 minutos	
Material: cola, folhas de papel quadradas; cartolinas, tintas, canetas de feltro, tesouras, lápis de cor, borracha.	
Atividade e Procedimentos: 1. Apresentar à turma um “ovo da páscoa” em origami e pedir-lhes que pensem que utilidade poderiam dar aquele ovo e a outros que a seguir serão construídos por eles próprios, de forma a decorar a escola de forma original e criativa. 2. Explicar, a seguir, o desenrolar do processo: - Pensar/escrever ...uma resposta individualmente e anotá-la numa folha; - Partilhar ...a resposta com um colega (o da direita); - Escutar ...com muita atenção, na sua vez, a resposta do colega; - Criar ...uma nova ideia a partir das ideias expressas pelos colegas. 3. Solicitar, a cada grupo, que execute, tendo em conta o material disponível, a sua obra criativa, tendo em conta que cada aluno de cada equipa, deverá executar pelo menos, um ovo.	
Sugestões para conduzir a atividade: - A mestranda pode circular pela sala de aula e analisar o que os alunos estão a escrever para verificar se estão a compreender a tarefa. Isto também permite aos alunos adotarem a atitude de estar sentados e sossegados enquanto os colegas pensam nas respostas.	
Avaliação e reflexão: Após a atividade, os alunos preenchem uma grelha de autoavaliação sobre o seu desempenho no trabalho de grupo. A mestranda registará em grelhas de observação, o desempenho do João e ainda registará outros elementos no diário de bordo.	
Atribuição de recompensas: Divulgação de todos os trabalhos obtidos no jornal escolar.	

Sessão n.º 11	Data: 15 de abril de 2013 Horário: 09h30 – 11h00 Local: Sala 1	Ano de escolaridade: 1.º/2.º ano
Método: Investigando em grupo	Disciplina: ATC (TIC)	Temática: Semana da Saúde
Conteúdos: Promoção de bons hábitos de saúde; prevenção;		

Competências cooperativas: Entrelajar; escutar os outros; respeitar as regras; partilhar ideias; partilhar recursos.	
Interdependência positiva: Ligada aos objetivos, aos recursos e aos papéis.	
<p>Objetivos gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a comunicação e a cooperação com o outro; - Estruturar o conhecimento de si próprio; - Desenvolver hábitos de higiene pessoais e de vida saudável utilizando regras básicas de segurança e assumindo uma atitude atenta em relação ao consumo. 	<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer normas de higiene do corpo e de higiene alimentar. Tem também como finalidade levar os alunos a refletir e a questionar sobre as suas atitudes higiénicas; - Reconhecer e aplicar normas de higiene do corpo; - Conhecer normas de higiene alimentar; - Conhecer e aplicar normas de vigilância da sua saúde; - Pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável; - Aplicar conhecimentos sobre a pesquisa na internet; - Aplicar os conhecimentos adquiridos em aulas anterior relacionados com as TIC.
Pré-requisitos: Conhecimentos básicos das TIC (ligar o computador; aceder à internet; abrir o PowerPoint; copiar – colar).	
Formação dos grupos: Formam-se grupos heterogéneos de 4 elementos. Os alunos desempenham, em cada um dos grupos, os seguintes papéis: porta-voz; controlador do tempo; capitão do silêncio e responsável pelo material e pelo tempo.	
Tempo previsto: 90 minutos	
Material: computadores, ligação à internet; cartões da atividade;	
<p>Atividade e Procedimentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A mestranda mostra o filme sobre a temática. http://www.youtube.com/watch?v=XIJI4JNyiSY e explica que durante a sessão presente, cada grupo irá pesquisar na internet, imagens que ilustrem uma situação relacionada com a higiene. Posteriormente, cada grupo, deverá copiar essas imagens e colar numa nova apresentação do PowerPoint. 2. A mestranda forma os grupos e atribui a cada um papel diferente, assim como um computador “Magalhães”. 3. A mestranda coloca numa mesa ao centro cartões, disponibilizados em cima de uma mesa com a face voltada para baixo. Existem cartões em branco, caso o professor queira escrever mais situações. 4. De seguida, solicita a que cada porta-voz retire um cartão dessa mesa conterà uma norma de higiene. 5. O porta-voz entrega o cartão a outro aluno que deverá ler a regra e pesquisar no Google uma imagem que represente essa mesma regra. 6. O último aluno deverá colar a imagem encontrada pelo colega e colá-la numa nova apresentação em PowerPoint. 7. Os papéis vão rodando e todos os grupos trabalham no mesmo sentido. 8. No final, cada grupo apresentará à turma a respetiva apresentação. 	
<p>Sugestões para conduzir a atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A mestranda poderá compilar todas as apresentações e fazer uma só. - Quando todos os alunos tiverem apresentado, deverá pedir-lhes para o ajudarem a separar os 	

cartões em normas de higiene para o corpo e normas de higiene alimentar.
<p>Avaliação e reflexão: Após a atividade, os alunos preenchem uma grelha de autoavaliação sobre o seu desempenho no trabalho de grupo. A mestranda registará em grelhas de observação, o desempenho do João e ainda registará outros elementos no diário de bordo.</p>
<p>Atribuição de recompensas: Afixar os trabalhos no placard de cortiça da sala de aula. Serão atribuídos diplomas de Boa equipa, Grande equipa e Super Equipa.</p>

Sessão n.º 12	Data: 22 de abril de 2013 Horário: 09h30 – 11h00 Local: Sala 1	Ano de escolaridade: 1.º/2.º ano
Método: Verificação a pares	Disciplina: ATC (arte)	Temática: Semana do livro e da leitura
Conteúdos: Promoção da leitura e do livro.		
Competências cooperativas: entreajudar; escutar os outros; respeitar as regras; incentivar; partilhar ideias; escutar as regras;		
Interdependência positiva: Ligada aos objetivos, aos recursos e aos papéis.		
<p>Objetivos gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita; - Desenvolver as competências de escrita e de leitura; - Praticar a escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura; - Comunicar oralmente tendo em conta a oportunidade e a situação; - Desenvolver a capacidade de retenção da informação oral; - Criar o gosto pelas produções de património literário. 	<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover a ajuda mútua e o espírito de entreaajuda; - Discutir, utilizando argumentos, a decisão tomada; - Comunicar oralmente com progressiva autonomia e clareza; - Desenvolver a comunicação e a cooperação com o outro; - Desenvolver a atenção/concentração. 	
Pré-requisitos: Ouvir atentamente a história		
Formação dos grupos: Grupos heterogéneos de 4 elementos (dois pares em cada em grupo)		
Tempo previsto: 90 minutos		
Material: livro: “A viagem da Sementinha”; cartolinas; cola; tesouras; papel cenário; folhas de papel brancas; fichas de trabalho		
<p>Atividade e Procedimentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A mestranda dirige-se à biblioteca da escola e explica aos alunos que durante a presente semana se comemora a semana da leitura e do livro. 2. Apresenta o livro “ A viagem da sementinha”, sem sugerir o título do livro. 		

<p>3. Faz algumas questões sobre o livro: que título atribuiriam ao livro; quais as personagens e acontecimentos principais...</p> <p>4. A mestranda cria grupos heterogéneos de 4 alunos.</p> <p>5. Dirigem-se à sala de aula, e sentam-se em grupos de 4.</p> <p>6. A mestranda deverá recortar anteriormente os cartões disponíveis.</p> <p>7. A mestranda explicita que a atividade tem como objetivo descobrir o intruso de entre um conjunto de palavras, relacionadas com a história anterior, pelo que os alunos terão de ler alguns vocábulos e relacioná-los entre si.</p> <p>8. Dividir cada grupo em dois pares.</p> <p>9. Em cada par, o professor designam um aluno por A e o outro por B.</p> <p>10. Dar a cada grupo um conjunto de cartões e uma folha de verificação a cada par. Os alunos deverão colocar os cartões com a face voltada para cima e alinhados por cores em cima da mesa. Os cartões deverão ser colocados de forma aleatória. De seguida, deverão jogar à vez e retirar o cartão “estranho” em cada grupo.</p> <p>11. O parceiro A resolve o primeiro intruso e o B elogia.</p> <p>12. Os pares trocam de papéis. O parceiro B resolve o seguinte intruso e o parceiro A elogia.</p> <p>13. O par assinala na folha de resposta o intruso em cada par.</p> <p>13. Os dois pares trabalham em simultâneo o mesmo problema. Quando terminam, comparam e discutem as respostas.</p> <p>14. A mestranda entrega a cada grupo uma folha de correção.</p> <p>15. O grupo celebra as respostas corretas colocando um sinal de visto na folha de problema. (anexo...)</p> <p>16. Ganha o par de cada grupo que conseguir acertar em mais respostas.</p>
<p>Sugestões para conduzir a atividade: - Após a realizam da atividade os alunos podem realizar um mini-teste individual.</p>
<p>Avaliação e reflexão: Após a atividade, os alunos preenchem uma grelha de autoavaliação sobre o seu desempenho no trabalho de grupo. A mestranda registará em grelhas de observação, o desempenho do João e ainda registará outros elementos no diário de bordo.</p>
<p>Atribuição de recompensas: Diploma de Melhor Equipa a quem conseguir acertar em mais respostas certas. Diploma de Melhor Jogador a quem obtiver melhor nota no teste individual.</p>

Sessão n.º 13	Data: 29 de abril de 2013 Horário: 09h30 – 11h00 Local: Sala 1	Ano de escolaridade: 1.º/2.º ano
Método: TGT – Método dos Torneios em Equipa	Disciplina: ATC (arte)	Temática: Semana da Europa
Conteúdos: países da europa; bandeiras; expressão plástica (pintura);		
Competências cooperativas: entreatujadar; encorajar os outros; escutar os outros; falar na sua vez; estar solidário com a equipa; respeitar as regras; celebrar o sucesso.		
Interdependência positiva: ligada aos objetivos, aos recursos e aos papéis.		
Objetivos gerais: - Desenvolver a comunicação e a cooperação com o outro;	Objetivos específicos: - Compreender que existem outras línguas na Europa;	

- Compreender, ainda que de forma muito geral, a ideia de Europeia e de país. - Compreender a importância da cooperação para o desenvolvimento;	- Compreender que cada país possui hábitos e tradições diversificados; - Compreender que cada país possui uma identidade que se reflete no seu hino, na sua bandeira e nos seus costumes.
Pré-requisitos: tempo para conhecerem as bandeiras da Europa (8 bandeiras: Portugal, Espanha, França, Itália, Grécia, Holanda, Alemanha e Bélgica).	
Formação dos grupos: grupos heterogéneos de 4 alunos.	
Tempo previsto: 90 minutos	
Material: mapa da Europa; cartolinas; cola; tesouras; fichas de estudo; fichas de trabalho; lápis de cor.	
<p>Atividade e Procedimentos:</p> <p>Com esta atividade pretende-se que os alunos identifiquem algumas bandeiras dos países da Europa associando-as ao nome do país.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A mestrandia deverá mostrar aos alunos o mapa-mundo e o mapa da Europa, questionando-os se já conhecem algum país e/ou bandeira. 2. A mestrandia deverá facultar aos alunos as bandeiras europeias e o respetivo país em folhas de estudo. 3. Já em grupos, cada aluno deverá recortar, pintar e fazer associar o nome do país a cada bandeira distribuída, a partir da ficha modelo. 4. O torneio propriamente dito poderá começar quando a atividade anterior ficar concluída e a mestrandia ter retirado das mesas, as folhas de estudo. 5. A mestrandia define o tempo para cada grupo preencher a ficha de trabalho. 6. A mestrandia distribui a cada grupo uma folha de correção e uma cartolina onde cada grupo irá colar a bandeira e o nome do país. 	
<p>Sugestões para conduzir a atividade:</p> <p>- Realizar no final da aula, um <i>quiz</i> sobre os países e mostrar a sua localização no mapa.</p>	
<p>Avaliação e reflexão:</p> <p>Após a atividade, os alunos preenchem uma grelha de autoavaliação sobre o seu desempenho no trabalho de grupo.</p> <p>A mestrandia registará em grelhas de observação, o desempenho do João e ainda registará outros elementos no diário de bordo.</p>	
Atribuição de recompensas: Diploma de Melhor Equipa a quem conseguir acertar em mais respostas certas.	

Sessão n.º 14	Data: 6 de maio de 2013 Horário: 09h30 – 11h00 Local: Sala 1	Ano de escolaridade: 1.º/2.º ano
Método: Pares pensam em voz alta para resolver problemas	Disciplina: ATC (ciência)	Temática: Semana do Espaço
Conteúdos: o sistema solar; o espaço.		

Competências cooperativas: Esperar pela sua vez; escutar atentamente; falar em voz baixa; participar de forma igual; respeitar as regras; elogiar;	
Interdependência positiva: Ligada aos objetivos e aos recursos.	
Objetivos gerais: - Desenvolver a comunicação e a cooperação com o outro; - Compreender a composição do sistema solar.	Objetivos específicos: - Conhecer os nomes dos planetas e associar à sua imagem; - Observar num modelo o sistema solar; - Construir um modelo solar;
Pré-requisitos: Aprendizagem e conhecimento dos planetas do sistema solar.	
Formação dos grupos: grupos heterogéneos de 4 alunos.	
Tempo previsto: 90 minutos	
Material: computador; apresentação em PowerPoint; ficha de registo para cada grupo;	
Atividade e Procedimentos: <i>Parte 1</i> 1. A mestranda mostra um PowerPoint com os planetas do sistema solar. 2. Organizam-se os grupos; 3. Cada grupo irá construir dois planetas solares a partir do material distribuído e da exemplificação da mestranda. 4. O porta-voz do grupo irá apresentar à turma os planetas elaborados e coloca-os no suporte disponibilizado para o efeito. <i>Parte 2</i> 1. A mestranda explicitará que colocará um PPT sobre o sistema solar que consiste num jogo de adivinhação do nome dos planetas, a partir de pistas dadas. 2. A mestranda disponibilizará a cada grupo, uma ficha de registo de respostas, tendo em conta as pistas reveladas pela mesma. 3. A mestranda dará início à projeção em PPT do enigma do sistema solar. 4. À medida que for revelando as pistas, o porta-voz do grupo registará na ficha de registo o nome do planeta a que se refere a pista, indiciando com que pista descobriram o enigma. 5. Os alunos devem seguir algumas regras de jogo, como: <ul style="list-style-type: none">- Se a resposta for correta, o jogador ganha um cartão com a imagem do planeta em questão;- Se a resposta for incorreta, o jogador retoma à casa onde se encontrava anteriormente;- Se o jogador calhar numa das casas com um foguetão, “voa” até à próxima casa com um foguetão;- Se o jogador cair numa casa com um satélite, fica impedido de realizar a próxima jogada. 6. Ganha o jogo a equipa que conseguir chegar ao Sol. Se não conseguirem terminar o jogo até ao final da aula, considera-se que ganhou aquele que colecionou o maior número de planetas.	
Sugestões para conduzir a atividade:	
Avaliação e reflexão: Após a atividade, os alunos preenchem uma grelha de autoavaliação sobre o seu desempenho no trabalho de grupo. A mestranda registará em grelhas de observação, o desempenho do João e ainda registará outros elementos no diário de bordo.	

Atribuição de recompensas: Diploma de Melhor Equipa a quem conseguir acertar em mais respostas certas.

Sessão n.º 15	Data: 13 de maio de 2013 Horário: 09h30 – 11h00 Local: Sala 1	Ano de escolaridade: 1.º/2.º ano
Método: O telefone	Disciplina: ATC (ciência)	Temática: Semana das energias renováveis
Conteúdos: A importância do vento e das energias renováveis.		
Competências cooperativas: Entrelugar; partilhar conhecimentos; respeitar as regras; encorajar.		
Interdependência positiva: Ligada aos objetivos e aos papéis.		
Objetivos gerais: - Promover a responsabilidade individual; - Promover a partilha de informação; - Desenvolver a capacidade de organização; - Desenvolver o espírito de grupo e de turma. - Desenvolver o sentimento de pertença.	Objetivos específicos: - Desenvolver a linguagem oral; - Desenvolver a escuta ativa; - Desenvolver a atenção/concentração; - Compreender a importância do vento; - Conhecer a palavra eólica.	
Pré-requisitos: Visualização das fotografias obtidas a partir da visita de estudo realizada a uns moinhos de vento.		
Formação dos grupos: Formam-se grupos heterogêneos de 4 elementos.		
Tempo previsto: 90 minutos		
Material: fotos da visita de estudo; tintas; bolas de esferovite; computador; suporte para sistema solar; fichas de registo.		
Atividades e Procedimentos: - Neste método de aprendizagem cooperativa, é escolhido um aluno de cada grupo para deixar a sala de aula enquanto a mestranda apresenta a matéria à turma – relacionada com a importância do vento enquanto energia renovável. 1. Formar grupos de 4 elementos. Cada aluno escolhe um número de 1 a 4. 2. A mestranda diz um número. Os alunos, de cada grupo, com esse número devem deixar a sala. 3. A mestranda apresenta as informações sobre a matéria energias renováveis. 4. Os alunos de cada equipa ouvem atentamente as informações e atribuem a um aluno do grupo o papel de porta-voz. 5. Os colegas de equipa têm de estar altamente motivados para ensinar porque o resultado obtido pelos alunos “ausentes” é o resultado da equipa. 6. Os alunos “ausentes” regressam à sala e a matéria é-lhes ensinada pelos colegas de grupo. Aos alunos ausentes é-lhes dado um mini-teste.		
Sugestões para conduzir a atividade: - É importante ter disponíveis folhas de exercícios, listas com sugestões de trabalhos, etc., para os alunos “ausentes”.		

<p>Avaliação e reflexão: Após a atividade, os alunos preenchem uma grelha de autoavaliação sobre o seu desempenho no trabalho de grupo. A mestranda registará em grelhas de observação, o desempenho do João e ainda registará outros elementos no diário de bordo.</p>
<p>Atribuição de recompensas: Atribuição de diploma “Melhor equipa” àquela que conseguir obter melhor resultado no mini-teste.</p>

Sessão n.º 16	Data: 20 de maio de 2013 Horário: 09h30 – 11h00 Local: Sala 1	Ano de escolaridade: 1.º/2.º ano
Método: Cooperativo	Graffiti	Disciplina: ATC (arte) Temática: Semana da Criança
Conteúdos: comemoração do dia mundial da criança; refletir sobre a importância da fruta;		
Competências cooperativas: entretajar; partilhar ideias; escutar os outros; criar um espírito de equipa; respeitar as regras		
Interdependência positiva: ligada aos objetivos, aos recursos e aos papéis.		
Objetivos gerais: - Desenvolvimento do pensamento crítico, criativo, da flexibilidade intelectual - Tomada de consciência, linguagem escrita, capacidade de síntese, construção do espírito de turma e de equipa, responsabilidade individual.		Objetivos específicos: - Procurar soluções originais, diversificadas; - Escolher técnicas de desenho e pintura; - Reconhecer a importância da fruta; - Compreender a noção de mascote.
Pré-requisitos: A mestranda deverá desmistificar a ideia de “mascote” sem condicionar as ideias dos alunos. Poderá exemplificar com algumas marcas mais conhecidas.		
Formação dos grupos: grupos heterogêneos de 4 elementos		
Tempo previsto: 90 minutos		
Material: folha de registo, folha de papel A3; lápis de carvão, lápis de cor, canetas de feltro, borracha.		
<p>Atividades e Procedimentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Constituir os grupos; 2. Atribuir diferentes papéis aos elementos do grupo: Aluno 1: Desenhador Aluno 2: Pintor Aluno 3: Capitão do Silêncio Aluno 4: Responsável pelo material e pelo tempo. 3. Distribuir uma folha A3 a cada equipa e a folha de registo. 4. Pedir ao desenhador que registre na folha de registo todas as ideias que surgirem no seio do grupo relativamente à criação de uma mascote alusiva ao Dia da Criança cujo tema anual é a fruta. 5. Dar algum tempo para que se discutam as ideias. 6. O desenhador dispõe de 30 minutos para colocar no papel as ideias do grupo para a mascote. 7. O pintor dispõe de 20 minutos para pintar e concluir a mascote. <p>Nota: Todos os elementos podem, de alguma forma cooperar, já que o trabalho final é de todos.</p>		

Sugestões para conduzir a atividade: supervisionar e dar sugestões.

Avaliação e reflexão:

Após a atividade, os alunos preenchem uma grelha de autoavaliação sobre o seu desempenho no trabalho de grupo.

A mestranda registará em grelhas de observação, o desempenho do João e ainda registará outros elementos no diário de bordo.

Atribuição de recompensas: Serão atribuídos diplomas ou prémios aos melhores trabalhos. Todos os professores titulares elegerão a melhor mascote de cada turma e no final será apurada a mascote vencedora. Prémio principal: divulgação da mascote vencedora no jornal escolar e fixação do conjunto das 3 melhores mascotes por turma nas paredes do pavilhão desportivo onde decorrerão algumas das atividades promovidas pelas AEC no Dia Mundial da Criança.

Anexo 11: Grelha de heteroperceção multidimensional do autoconceito para preencher durante as sessões

Grelha de heteroperceção multidimensional do autoconceito

(adaptada a partir da PHCSCS-2, Veiga, 2006)

Sessão nº ____ Data: __/__/____		Frequência		
Dimensões		SIM	NÃO	N.O.
Aspeto Comportamental	1. Revela um comportamento inadequado no seio do trabalho da aula.			
	2. Isola-se.			
	3. Distrai-se facilmente.			
	4. Interrompe a conversa dos colegas.			
	5. Mete-se em confusões.			
	6. Ameaça e goza com os colegas.			
	7. Manifesta desinteresse pela escola.			
	8. Mostra antipatia para com os colegas e professor.			
Ansiedade	1. Está triste muitas vezes.			
	2. Fica ansioso quando o professor se aproxima e faz perguntas.			
	3. Desiste facilmente.			
	4. Tem mudanças repentinas de temperamento.			
	5. É preocupado.			
	6. Demonstra medo.			
	7. Embarça-se facilmente.			
	8. Chora facilmente.			
Estatuto intelectual	1. Considera-se uma pessoa muito pouco esperta.			
	2. Termina os trabalhos fora do tempo estabelecido.			
	3. Considera-se um membro pouco importante da turma.			
	4. É incapaz de dar uma boa impressão diante da turma.			
	5. Os seus amigos detestam as suas ideias.			

Popularidade	1. Os colegas de turma troçam dele.			
	2. Tem dificuldades em fazer amizades.			
	3. É impopular.			
	4. É uma pessoa tímida.			
	5. É discriminado pelos colegas.			
	6. É dos últimos a ser escolhido nas atividades.			
	7. Tem poucos amigos.			
	8. Os outros metem-se com ele.			
Aparência física	1. Nunca é chefe nas brincadeiras e desportos.			
	2. Tem mau aspeto físico.			
	3. É impopular entre os rapazes.			
	4. É impopular entre as raparigas.			
Satisfação - Felicidade	1. Mostra-se infeliz.			
	2. Dá-se mal com os outros.			

Legenda: N.O. (Não observável)

Anexo 12: Autoavaliação após cada sessão

Como participei no trabalho de grupo

(Adaptado de: Lopes & Silva, 2009, p. 62)

Nome: _____ Data: ___/___/_____

Elementos do grupo: _____

Faz uma cruz por debaixo da cara que corresponde à tua resposta:



Partilhei as minhas ideias e opiniões.			
Escutei os outros ou estive atento ao que os colegas diziam.			
Fiz perguntas.			
Encorajei os outros e os outros também me deram coragem.			
Disse de uma forma educada que não estava de acordo.			
Estive concentrado no trabalho.			
Desempenhei bem o meu papel.			

Anexo 13: Fichas de papéis (crachás)



**RESPONSÁVEL DO
MATERIAL E DO TEMPO**

CAPITÃO DO SILÊNCIO

PORTA-VOZ

REGISTADOR/ANOTADOR

Anexo 14: Quadro descritivo com a planificação das sessões de intervenção

Sessão	Data	Disciplina	Método	Semana	Recursos materiais
1	07/01/2013	ATC (arte)	Mesa Redonda	Semana da paz	- História “O Livro da paz” em PPT; - Para cada grupo: 1 folha de papel cavalinho para cada elemento, 1 folha A4 (para cada grupo), godés, água, panos, lápis, tintas, pincéis.
2	14/01/2013	ATC (arte)	Cantos	Semana das plantas	- Computador; - História “Cocó de passarinho” em PPT; lápis de carvão, folha de papel, lápis de cor, diploma.
3	21/01/2013	ATC (ciência)	Discussão em rotação	Semana da Ciência	- Ficha de trabalho - Material específico para a realização da experiência: tina com água, rolha de cortiça, clipe, papel, borracha, íman, batata. - Diploma de “Melhor equipa cientista” - Cartões para identificação dos papéis a desempenhar
4	28/01/2013	ATC (ciência)	TGT – Método dos Torneios em Equipa	Semana da Ciência	Ficha de trabalho de grupo – “Será que os ímanes atraem da mesma forma todos os materiais?” Soluções da ficha de trabalho de grupo; Grelha de observação das equipas; Tabuleiro de jogo da glória e questões.
5	04/02/2013	ATC (arte/ciência)	Verificação de pares	Semana da Água	Ficha de trabalho – “Desafios da casa”; computador; música; maquete da planta de uma casa; questões para reflexão e resposta; folhas de papel branco.
6	18/02/2013	ATC (arte)	Graffiti Cooperativo/Folha giratória	Semana do Carnaval	História: “O Senhor ano e as 4 estações”; folha de cartolina branca para cada grupo dividida em 4; marcadores; lápis.
7	25/02/2013	ATC (arte)	Graffiti Cooperativo	Semana dos Desafios/Poção	Folhas de jornal; fita-cola de papel, tintas acrílicas de várias cores, tesouras.
8	04/03/2013	ATC (TIC)	Cantos	Semana do Ambiente e da Cidadania	História: “A menina gotinha de água”; saco com perguntas; computador com ligação à internet.
9	11/03/2013	ATC (TIC)	Roleta	Semana do Dia do Pai	Folhas de papel já recortadas em quadrados (10x10); tesouras; lápis de carvão; cola; cartão individual

10	08/04/2013	ATC (arte)	Pensar- Partilhar- Escutar- Criar	Semana da Páscoa	Cola, folhas de papel quadradas; cartolinas, tintas, canetas de feltro, tesouras, lápis de cor, borracha.
11	15/04/2013	ATC (TIC)	Investigand o em grupo	Semana da Saúde	Computadores com ligação à internet; cartões da atividade;
12	22/04/2013	ATC (arte)	Verificação a pares	Semana do Livro e da Leitura	Livro: “A viagem da Sementinha”; cartolinas; cola; tesouras; papel cenário; folhas de papel brancas; fichas de trabalho
13	29/04/2013	ATC (arte)	TGT – Método dos Torneios em Equipa	Semana da Europa	Mapa da Europa; cartolinas; cola; tesouras; fichas de estudo; fichas de trabalho; lápis de cor.
14	06/05/2013	ATC (ciência)	Pares pensam em voz alta para resolver problemas	Semana do Espaço	Computador; apresentação em PowerPoint; ficha de registo para cada grupo;
15	13/05/2013	ATC (ciência)	Telefone	Semana das Energias Renováveis	Fotos da visita de estudo; tintas; bolas de esferovite; computador; suporte para sistema solar; fichas de registo.
16	20/05/2013	ATC (arte)	Graffiti Cooperativ o	Semana da Criança	Folha de registo, folha de papel A3; lápis de carvão, lápis de cor, canetas de feltro, borracha.

Anexo 15: Lista de feedbacks positivos atribuídos ao João pelo investigador ao longo das sessões

- “Muito bem”
- “Excelente”
- Bater palmas
- “Gostei do que fizeste”
- Chamar o aluno pelo nome
- “Parabéns”
- “Foi muito bonito”
- “É assim mesmo”
- “Está ótimo”
- “Vejam o vosso colega”
- “Continua”
- “Estou muito contente contigo”

Anexo 16: Exemplo de registo no Diário de Bordo

1ª Sessão	07/01/2013
<p>Apesar de hoje ser a primeira aula dinamizada de acordo com o método de aprendizagem cooperativa, não foi para os alunos, uma aula inicial fora do comum ou muito diferente, na medida em que já passou um período escolar que permitiu aos alunos conhecerem-se mutuamente e perceberem as características e funcionamento das aulas de ATC.</p> <p>Comecei por indicar que já tinha analisado as respostas que cada aluno tinha dado na escala aplicada relativamente ao autoconceito e, como é óbvio, não teci qualquer comentário às mesmas. Apenas referi que alguns alunos sentem-se um pouco minimizados na turma, outros acham que têm poucos amigos e se sentem diferentes e que, por isso, enquanto turma e bons amigos, todos tínhamos o dever de mudar essas opiniões e ideias.</p> <p>Por conseguinte, expliquei que a partir desta aula, inclusive, o trabalho seria realizado em grupo e que o objetivo era sempre alcançar metas com a ajuda de todos. Uns são melhores numas áreas do que noutras, mas certamente todos terão um papel e uma função imprescindível para atingir objetivos gerais.</p> <p>De seguida, dividi a turma em três grupos de quatro e expliquei que todos os grupos seriam constituídos por alunos do 1.º e do 2.º ano, rapazes e raparigas e com ou sem dificuldades a vários níveis, de modo a equilibrar os mesmos.</p> <p>Indiquei que estes iriam ser mantidos até ao final do ano e que o objetivo era eles aprenderem a trabalhar em conjunto, a cooperar, a se respeitarem, a conhecerem-se melhor, a dividir tarefas, a aceitar o outro tal como ele é, etc...</p> <p>Ninguém fez qualquer tipo de comentário pejorativo em relação à constituição do seu grupo. Pela expressão facial do João, pareceu-me que apreciou o grupo onde ficara incluído.</p> <p>A atividade permitiu sensibilizar para a paz, para a cooperação e promover o espírito de entreajuda, ao mesmo tempo que se pretendia que todos conseguissem, falar em voz baixa; esperar pela sua vez; respeitar as regras; escutar atentamente; partilhar materiais. Durante a realização da atividade de aula propriamente dita, foi possível observar vários comportamentos e atitudes assertivos e outros menos corretos e adequados, tais como: posturas incorretas; excessiva participação de alguns alunos em oposição à passividade de outros; conversas paralelas; dúvidas em relação à posição assumida por cada um de acordo com o papel que lhe fora atribuído. Por outro lado, sobressaiu a passividade do João.</p> <p>Nesta sessão, as maiores dificuldades do João foram estar concentrado, participar ativamente sem ser solicitado e incentivado pelos colegas, mostrar-se interessado, deixar de parte a vergonha de falar e intervir, principalmente quando a mestranda se aproximava.</p> <p>Quando ocorreram comportamentos adequados utilizou-se sempre o reforço positivo</p>	

com todos os alunos, mas ainda mais com o João, de forma a promover a continuidade desse comportamento correto e de aumentar a autoestima dos alunos. De uma forma geral visualizou-se ainda que de muito levemente a presença da interdependência positiva, isto é o produto final é comum ao grupo e da responsabilidade de todos, tendo toda a turma reagido bem à proposta, assim como ao cumprimento das tarefas.

Anexo 17: Certificado de participação entregue aos alunos



Certificado de Participação

Entregamos o presente certificado de participação ao aluno _____ do _____ ano da EB1 de _____, pela participação e desempenho no programa **"Promoção do Autoconceito através do método de Aprendizagem Cooperativa nas atividades de enriquecimento curricular: o caso de um aluno com Dificuldade Intelectual Desenvolvimental"**, dinamizado pela mestrandia Cátia Medina, no âmbito do Projeto de Intervenção do Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, realizado na Escola Superior de Educação de Coimbra.

A mestrandia: _____

Anexo 18: Autorização da diretora do Agrupamento de Escolas

REQUERIMENTO

Exma. Sra. Diretora do Agrupamento de Escolas

Venho por este meio solicitar autorização para desenvolver o meu projeto de investigação no âmbito do Mestrado em Educação Especial, no domínio cognitivo e motor que estou a frequentar na Escola Superior de Educação de Coimbra, tendo já concluído o primeiro ano curricular. Durante o presente ano letivo desenvolverei a minha dissertação de mestrado que será orientada pelo Professor João Vaz. A investigação que me proponho fazer tem como objetivo principal *averiguar se através do método de aprendizagem cooperativa, implementado nas aulas de arTICiência, todos os alunos, principalmente um aluno com DID, melhoram o seu autoconceito*. É meu propósito desenvolver este estudo nas escolas do primeiro ciclo onde leciono a atividade de enriquecimento curricular "arTICiência".

A investigação, do tipo estudo de caso, terá início em Dezembro do presente ano e terminará no final do ano letivo 2012/2013.

Venho então, por este meio, solicitar a autorização da Direção para proceder à minha investigação nessa instituição, garantindo a confidencialidade da escola, dos alunos participantes e dos professores e outros elementos envolvidos, na tese e em qualquer artigo publicado que decorra do estudo.

Antecipadamente grata.

Pede deferimento,

A mestranda,

(Cátia de Oliveira Gonçalves Medina)

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____,
Diretora do Agrupamento de Escolas de _____, autorizo a mestranda Cátia de Oliveira Gonçalves Medina a implementar um projeto de investigação sobre a promoção do autoconceito através do método de aprendizagem cooperativa nas atividades de enriquecimento curricular: o caso de um aluno com DID, no âmbito do Projeto Final de Investigação do 2º ano do Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, tutelado pela ESEC.

A Diretora,

_____, __ de novembro de 2012

Anexo 19: Autorização da Coordenadora do PETIz

Exma. Sra. Coordenadora do PETIz

Cátia de Oliveira Gonçalves Medina, docente de arTICiência, encontro-me neste momento a elaborar a tese de mestrado no âmbito do Mestrado de Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor da Escola Superior de Educação de Coimbra.

A investigação que me proponho fazer tem como objetivo principal *averiguar se através do método de aprendizagem cooperativa, implementado nas aulas de arTICiência, todos os alunos, principalmente um aluno com DID, melhoram o seu autoconceito.*

O trabalho implica a recolha de informação, antes e depois do programa de intervenção (16 aulas de arTICiência) através da aplicação inicial de uma escala de avaliação do autoconceito, a preencher pelos alunos igualmente antes e depois do referido programa de intervenção. O programa consistirá na dinamização das aulas de ATC segundo a o método da aprendizagem cooperativa de modo a observar possíveis melhorias no autoconceito.

Nesse sentido venho pedir-lhe autorização dar início aos procedimentos acima referidos. Informo ainda que toda a informação será tratada com o máximo de confidencialidade e todos os participantes permanecerão anónimos.

Antecipadamente grata.

Pede deferimento,

A mestranda,

(Cátia de Oliveira Gonçalves Medina)

Anexo 20: Autorização da docente PTT do aluno com NEE

Exma. Sra. Professora,

Cátia de Oliveira Gonçalves Medina, docente de arTICiência, encontro-me neste momento a elaborar a tese de mestrado no âmbito do Mestrado de Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor da Escola Superior de Educação de Coimbra.

A investigação que me proponho fazer tem como objetivo principal *averiguar se através do método de aprendizagem cooperativa, implementado nas aulas de arTICiência, todos os alunos, principalmente um aluno com DID, melhoram o seu autoconceito.*

O trabalho implica a recolha de informação, antes e depois do programa de intervenção (16 aulas de arTICiência) através da aplicação inicial de uma escala de avaliação do autoconceito, a preencher pelos alunos igualmente antes e depois do referido programa de intervenção, assim como a sua colaboração no preenchimento de gelhas de observação e na disponibilização de outros elementos por via de entrevista.

Nesse sentido venho pedir-lhe autorização dar início aos procedimentos acima referidos. Informo ainda que toda a informação será tratada com o máximo de confidencialidade e todos os participantes permanecerão anónimos.

Antecipadamente grata.

Pede deferimento,

A mestranda,

(Cátia de Oliveira Gonçalves Medina)

Anexo 21: Autorização dos Encarregados de Educação

Exmo.(a). Sr. (a) Encarregado(a) de Educação:

Eu, Cátia de Oliveira Gonçalves Medina, docente de arTICiência do seu educado, vem por este meio requerer a V. Excelência, autorização para desenvolver junto do seu educando, um projeto de investigação no âmbito do Mestrado de Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor pela Escola Superior de Educação de Coimbra. A investigação que me proponho fazer tem como objetivo principal *averiguar se através do método de aprendizagem cooperativa, implementado nas aulas de arTICiência, todos os alunos, principalmente um aluno com DID, melhoram o seu autoconceito.*

O trabalho implica a recolha de informação, através da aplicação de uma escala de avaliação do autoconceito, a preencher pelo seu educando, antes e depois do referido programa de intervenção.

Nesse sentido venho pedir-lhe autorização dar início aos procedimentos acima referidos. Informo ainda que toda a informação será tratada com o máximo de confidencialidade, pelo que não será utilizada para outros fins e todos os participantes permanecerão anónimos.

Antecipadamente grata,

A mestranda,

(Cátia de Oliveira Gonçalves Medina)

Eu, _____ Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) _____ do 1º/2.º ano (riscar o que não interessa), autorizo que o meu educando participe plenamente no acima identificado, desenvolvido pela mestranda Cátia Medina, no âmbito do Projeto Final de Investigação do 2º ano do Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor.

(Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação)

Anexo 22: Questionário a aplicar aos docentes da AEC da turma – pré-intervenção

**QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES DA TURMA - AEC
PRÉ – INTERVENÇÃO**

Este questionário tem como finalidade recolher informação importante para o desenvolvimento do Projeto de Intervenção sobre Promoção do Autoconceito através do método de aprendizagem cooperativa em contexto das AEC, que estou a desenvolver no âmbito do Mestrado em Educação Especial.

Este questionário destina-se a ser preenchido por todos os docentes das AEC a lecionar na presente escola do 1.º ciclo do ensino básico.

Neste sentido, informo-lhe que, para garantir a confidencialidade e o anonimato da criança e da família, atribuímos ao aluno o nome fictício de João.

Os dados recolhidos são totalmente confidenciais e destinam-se exclusivamente à realização deste trabalho.

Agradeço a sua colaboração no preenchimento do referido questionário. Muito obrigada!

A mestranda,

Cátia Medina

I – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

1. Idade: _____

2. Género: () Masculino () Feminino

3. Habilitações académicas:

() Bacharelato

() Mestrado

() Licenciatura

() Doutoramento

4. Situação Profissional atual

() Professor de AFD

() Professor de MUS

() Professor de ING

4. Experiência (número de anos)

- Como docente das AEC: _____

- Como docente do 1.º Ciclo/outra: _____

- Como docente de educação especial: _____

5. Já contactou noutros anos letivos com alunos com NEE?

() Sim () Não

5.1. Se respondeu sim, quais os tipos de NEE com que contactou? (Assinale com X)

() Dificuldades Intelectuais

() Multideficiência

() Dificuldades de Aprendizagem

() Outros; Qual? _____

() Perturbações Emocionais e de
Comportamento

() Problemas de Comunicação

() Problemas Motores

() Deficiência Auditiva

() Deficiência Visual

II – CONTEXTO EDUCATIVO

1. O agrupamento de escolas, município ou o projeto PETIZ, forneceram informação sobre a existência e especificidade do aluno com NEE presente nesta turma?

Sim Não

1.1. Se respondeu sim, indique que tipo de informação disponibilizou.

1.2. Como classifica essa informação para a sua prática pedagógica, considerando que o aluno com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID) faz parte da sua turma?

Insuficiente

Suficiente

Bom

Muito Bom

1.3. Se respondeu não, indique que informação seria importante ter-lhe sido fornecida.

III – PERCEÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NEE NAS AEC

1. Assinale o seu grau de concordância, relativamente às afirmações que se seguem, de acordo com a seguinte escala:

- 1 – Discordo totalmente
- 2 – Discordo
- 3 – Nem concordo nem discordo
- 4 – Concordo
- 5 - Concordo totalmente

<i>Afirmações</i>	1	2	3	4	5
A. A escola regular deverá ser responsável pela educação de todos os alunos da sua área, independentemente das necessidades educativas especiais (NEE) que apresentam					
B. Todos os alunos com NEE devem frequentar a escola da sua área de residência, com os seus pares, cabendo à escola organizar-se, de forma a criar as respostas adequadas às necessidades dos alunos					
C. O tempo e a atenção que os alunos com NEE exigem dos educadores/professores prejudicam o desenvolvimento dos restantes alunos nas AEC					
D. A inclusão de alunos com NEE durante as atividades das AEC promove a diversidade e a dinâmica de trabalho cooperativo entre colegas					
E. Encara os alunos com NEE como parte integrante do grupo/turma, responsabilizando-se por eles de igual forma					
F. Os alunos com NEE desenvolvem melhor as suas capacidades em contexto de grupo/turma regular					
G. Poder-se-á considerar esta escola inclusiva, na medida em que os alunos valorizam o sucesso dos colegas, cujas aptidões/capacidades, à partida, são inferiores às suas					

2. Qual a situação que melhor se adequa com a realidade da sua escola, quanto à frequência dos alunos com NEE do seu grupo/turma:

() **Inclusão total** – o aluno desenvolve o seu Programa Educativo, totalmente em contexto de Grupo/Turma.

() **Inclusão parcial** – o aluno desenvolve parte do seu Programa Educativo fora do contexto de Grupo/Turma, em unidade/sala de apoio especializado ou de ensino estruturado.

() **Exclusão/Separação** – o aluno desenvolve a totalidade do seu Programa Educativo fora do contexto de Grupo/Turma, em unidade/sala de apoio especializado ou de ensino estruturado.

IV – A PRÁTICA EDUCATIVA NA TURMA DO JOÃO

1. Considera que a AEC que desenvolve traz benefícios à verdadeira inclusão do aluno com NEE em questão?

() Sim () Não

2. Quando planifica as atividades faz diferenciação pedagógica nas atividades para o João? Justifique.

() Sim () Não

2.1 Se respondeu “Sim” que tipo de diferenciação introduz?

3. Do que conhece do aluno João, assinale as dificuldades que o caracterizam:

- Dificuldade em manter a atenção/concentração
- Dificuldades na resolução de problemas
- Dificuldade na comunicação não-verbal (contacto ocular, uso de expressões faciais, gestos e movimentos corporais)
- Dificuldade em compreender enunciados
- Falta de autocensura (diz tudo o que pensa)
- Dificuldade na coordenação motora grossa
- Dificuldade na coordenação motora fina (nomeadamente a escrita)
- Capacidade reduzida para estabelecer amizades
- Dificuldade na compreensão e expressão de emoções
- Dificuldades em estabelecer relações (iniciar relacionamentos)
- Dificuldades ao nível dos autocuidados
- Dificuldade em ser responsável
- Problemas comportamentais
- Outras: _____

4. Considera que a turma do João facilita a sua inclusão e o ajuda a promover um autoconceito positivo?

V – APRENDIZAGEM COOPERATIVA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO

1. Conhece o conceito de aprendizagem cooperativa?

- Sim Não

2. As estratégias de aprendizagem cooperativa entre alunos (com e sem NEE) promovem o desenvolvimento de atitudes e valores positivos face à diferença/deficiência?

- Sim Não

3. Costuma implementar algumas destas estratégias no decorrer das suas aulas? Se sim, assinale quais?

<p>A interdependência positiva</p>	<p>É a sensação de que apenas se está bem se os outros também perceberem. Para que uma situação de aprendizagem seja cooperativa, os alunos têm de perceber que interdependem positivamente uns dos outros, no grupo de que fazem parte. A interdependência positiva pode ser consolidada recorrendo a recompensas de grupo, a partilha de recursos (dando a cada elemento do grupo uma parte da informação total necessária para realizar o trabalho) e os papéis complementares (leitor, verificador, encorajador, escriturário, responsável pelo material).</p>	
<p>A responsabilidade individual e de grupo</p>	<p>Significa que o grupo deve assumir a responsabilidade para conseguir alcançar os seus objetivos e cada membro será responsável por cumprir com a sua parte. Deve-se avaliar o desempenho individual, constatando e verificando quem precisa de mais auxílio, estímulo e apoio. Deste modo, o objetivo dos grupos de aprendizagem cooperativa é fortalecer cada membro individualmente, isto é que os alunos aprendam em grupo para poderem sair-se melhor enquanto indivíduos.</p>	
<p>A interação estimuladora preferencialmente face a face</p>	<p>Contribui para o desenvolvimento de atividades cognitivas e interpessoais na medida em que se constatou que estas apenas se sucedem quando os alunos se envolvem verdadeiramente no processo de aprendizagem uns dos outros. Logo, é positivo quando acontece a explicação oral de como se resolvem problemas, a discussão sobre a natureza dos conceitos que estão a ser aprendidos e o ajudar os colegas a relacionarem conteúdos de matérias anteriores com as matérias presentes. O tamanho do grupo deve ser pequeno, não ultrapassando os 4 alunos, verificando um aumento da eficácia da interação face a face quando estes forem capazes de sentir responsabilidade em relação aos colegas, de se influenciarem mutuamente, de nutrirem apoio social e de estar presente a modelagem e as recompensas interpessoais.</p>	
<p>As competências sociais</p>	<p>Este componente consiste em dotar os alunos de algumas competências interpessoais e grupais imprescindíveis ao trabalho em grupo. Exemplo: saber esperar pela sua vez, elogiar os outros, partilhar os materiais, pedir ajuda, falar num tom de voz baixo, encorajar os outros; comunicar de forma clara, aceitar as diferenças, escutar ativamente, resolver conflitos, etc...</p>	
<p>O processo de avaliação do grupo</p>	<p>Acontece quando os membros do grupo analisam em que medida estão alcançar as metas e mantêm relações de trabalho eficazes. O grupo deve, por isso, analisar o modo como estão a utilizar as suas competências.</p>	

4. Com que frequência recorre a este tipo de estratégias? Assinalar com uma X.

	N	R	VV	F
A interdependência positiva				
A responsabilidade individual e de grupo				
A interação estimuladora preferencialmente face a face				
As competências sociais				
O processo de avaliação do grupo				

Legenda: N – Nunca; R – Raramente; VV – Várias Vezes; F – Frequentemente

Obrigada pela colaboração!

Anexo 23: Questionário aplicado aos alunos da turma (pré-intervenção)

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DA TURMA

PRÉ - INTERVENÇÃO

1. Sexo

Masculino Feminino

2. Gostas da tua turma?

Sim Não

3. Quem são os teus amigos rapazes?

4. Quem são as tuas amigas raparigas?

5. Sabes que na tua turma tens um colega com algumas dificuldades?

Sim Não

5.1. Que sabes sobre as dificuldades dele?

6. Na tua opinião, em que áreas o que o João é mais capaz e se sente mais à vontade?

AFD

MUS

ING

ATC

Língua Portuguesa

Estudo do Meio

Matemática

7. Como é que achas que o teu colega se sente?

- Sozinho
- Triste
- Diferente
- Sem amigos
- Feliz
- Apoiado pelos amigos
- Apoiado pelos professores
- Apoiado pelos técnicos (terapeuta da fala e psicóloga)
- Cheio de energia
- Com vontade de chorar
- Sorridente
- Revoltado
- Bonito
- Simpático
- Bem educado
- Gozado
- Compreendido
- Valorizado
- Com alguns amigos

8. Por vezes, temos de ser nós a valorizar os outros, para que eles ganhem mais força e motivação. Que podes tu fazer para que o João comece a sentir-se mais forte e confiante na escola?

9. Costumas escolher este aluno para brincar, jogar, ou realizar outras atividades?

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Quase todos os dias
- Sempre

10. Sentes que podes ajudar o teu colega nesta tarefa?

- Sim Não

Obrigada pela colaboração!

Anexo 24: Questionário a aplicar aos docentes das AEC da turma – pós-intervenção

**QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES DA TURMA - AEC
PÓS – INTERVENÇÃO**

Exmo.(a). Senhor(a) Professor(a), caro(a) colega:

O presente questionário destina-se a recolher informação sobre o João a fim de ser realizada a avaliação do Projeto de Intervenção: “Promoção do Autoconceito através da Aprendizagem Cooperativa em Atividades de Enriquecimento Curricular: o caso de um aluno com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental”, que decorreu nesta escola.

Mais uma vez lembro que para garantir a confidencialidade e o anonimato da criança e da família, atribuímos ao aluno o nome fictício João.

Os dados recolhidos são totalmente confidenciais e destinam-se exclusivamente à realização deste trabalho.

Agradeço a sua colaboração no preenchimento do referido questionário. Muito obrigada!

A mestrandia,

Cátia Medina

1. Desde o início do Projeto de Intervenção até ao momento observou alterações na atitude e intervenções do João, em contexto de sala de aula?

Sim Não

1.1. Se sim, refira quais?

2. Na sua opinião, as AEC estão organizadas de forma a promover uma verdadeira inclusão do João?

Sim Não

3. Na sua opinião, as sessões de ATC com incidência na melhoria do autoconceito do aluno, trouxe, ao aluno, vantagens nesse domínio?

Sim Não

4. Assinale as principais evoluções no João, após a intervenção.

- Manter a atenção/concentração
- Resolução de problemas
- Comunicação não-verbal (contacto ocular, uso de expressões faciais, gestos e movimentos corporais)
- Compreensão de enunciados
- Adequação da autocensura (diz tudo o que pensa)
- Coordenação motora grossa
- Coordenação motora fina (nomeadamente a escrita)
- Estabelecer e iniciar relacionamentos
- Compreensão e expressão de emoções
- Adequação dos autocuidados
- Responsabilidade e Interesse
- Gestão do comportamento
- Melhoria do autoconceito geral
- Autonomia
- Participação mais ativa e desempenho de diferentes papéis.
- Outras: _____

5. Sente que o João está mais incluído na turma?

Sim Não

6. Considera que a aprendizagem cooperativa pode ser uma estratégia positiva e eficaz na melhoria do autoconceito?

Sim Não

7. Sente necessidade de adquirir mais conhecimentos sobre a aprendizagem cooperativa?

Sim Não =

7.1. Se sim, vai procurar fazê-lo?

Sim Não

8. Pretende referir algum aspeto que não tenha sido contemplado neste questionário e que queira agora referir?

Obrigada pela colaboração!

Anexo 25: Questionário aplicado aos alunos da turma (pós-intervenção)

RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DA TURMA

PÓS – INTERVENÇÃO

1. O que achaste das sessões em grupo em ATC?

- Muito interessantes
- Interessantes
- Pouco interessantes
- Nada interessantes

2. Com estas sessões ficaste a conhecer melhor o João?

- Sim Não

3. Já brincas e estás mais tempo com o João?

- Sim Não Às vezes

4. Quem são os teus amigos rapazes?

5. Quem são as tuas amigas raparigas?

6. O que sabes agora, que não sabias do João?

7. Com que papel, durante os grupos, o João se empenhou mais?

- Porta-Voz
- Responsável pelo material e pelo tempo
- Capitão do Silêncio
- Registador/Anotador/Secretário

8. Na tua opinião, em que área, o professor/a ajudou mais o João a ultrapassar as suas dificuldades?

- MUS
- ING
- AFD
- ATC
- Aulas com a PTT

9. Como achas que se sente agora o João?

- Sozinho
- Triste
- Diferente
- Sem amigos
- Feliz
- Apoiado pelos amigos
- Apoiado pelos professores
- Apoiado pelos técnicos (terapeuta da fala e psicóloga)
- Cheio de energia
- Com vontade de chorar
- Sorridente
- Revoltado
- Bonito
- Simpático
- Bem educado
- Gozado
- Compreendido

Valorizado

Com alguns amigos

10. Achas que a maioria dos outros colegas ajudam o colega a sentir-se valorizado?

Sim Não

Obrigada pela colaboração!

Anexo 26: Exemplo de grelha de heteroperceção preenchido**Grelha de observação multidimensional do autoconceito**

(adaptada a partir da PHCSCS-2 (Veiga, 2006))

Sessão n° 3		Data: 21/01/2013		Frequência		
Dimensões		SEM	NÃO	N.O.		
Aspeto Comportamental	1. Revela um comportamento inadequado no seio do trabalho da aula.					
	2. Isola-se.					
	3. Distrai-se facilmente.					
	4. Interrompe a conversa dos colegas.					
	5. Mete-se em confusões.				X	
	6. Ameaça e goza com os colegas.				X	
	7. Manifesta desinteresse pela escola.				X	
	8. Mostra antipatia para com os colegas e professor.				X	
Ansiedade	1. Está triste muitas vezes.					
	2. Fica ansioso quando o professor se aproxima e faz perguntas.					
	3. Desiste facilmente.					
	4. Tem mudanças repentinas de temperamento.					
	5. É preocupado.					
	6. Demonstra medo.				X	
	7. Embaraça-se facilmente.					
	8. Chora facilmente.				X	
Estatuto intelectual	1. Considera-se uma pessoa muito pouco esperta.					
	2. Termina os trabalhos fora do tempo estabelecido.					
	3. Considera-se um membro pouco importante da turma.					
	4. É incapaz de dar uma boa impressão diante da turma.					
	5. Os seus amigos detestam as suas ideias.				X	
Popularidade	1. Os colegas de turma troçam dele.					
	2. Tem dificuldades em fazer amizades.					
	3. É impopular.					
	4. É uma pessoa tímida.					
	5. É discriminado pelos colegas.					
	6. É dos últimos a ser escolhido nas atividades.					
	7. Tem poucos amigos.					
	8. Os outros metem-se com ele.				X	
Aparência física	1. Nunca é chefe nas brincadeiras e desportos.					
	2. Tem mau aspeto físico.				X	
	3. É impopular entre os rapazes.					
	4. É impopular entre as raparigas.					
Satisfação - Felicidade	1. Mostra-se infeliz.					
	2. Dá-se mal com os outros.				X	

Anexo 27: Quadro com resultados das Olimpíadas de grupo

	Equipa A	Equipa B	Equipa C
Equipas Sessões	A2; F1; C1; F2	D2; E1; A1; E2	B2; D1; C2; B1
1	Diploma “Grande Equipa”	Diploma “Grande Equipa”	Diploma “Grande Equipa”
2	1 melhor par (F1;F2)	2 melhores pares (D2; E1)/(A1; E2)	-
3	Diploma “Melhor Equipa Cientista”	-	-
4	Diploma “Boa Equipa”	Diploma “Super Equipa”	Diploma “Grande Equipa”
5	Diploma “Grande Equipa”	Diploma “Boa Equipa”	Diploma “Super Equipa”
6	-	Diploma “Melhor Equipa”	-
7	Vencedor do prémio após votação (F2)	-	-
8	Divulgação do trabalho de todos no jornal escolar		
9	-	-	Diploma “Melhor Equipa”
10	Divulgação do trabalho de todos no jornal escolar		
11	Diploma “Super Equipa”	Diploma “Grande Equipa”	Diploma “Boa Equipa”
12	Diploma “Melhor Equipa”	Vencedor do melhor trabalho individual (D2)	-
13	-	-	Diploma “Melhor Equipa”
14	-	Diploma “Melhor Equipa”	-
15	Diploma “Melhor Equipa”	-	-
16	Ganhou o prémio, após votação interescolar, uma aluna do 4.º ano, tendo sido os melhores trabalhos afixados na parede do ginnodesportivo no Dia Mundial da Criança 2013		
Total de prémios por equipa	9	9	6

Anexo 28: Guião da entrevista realizada à professora titular de turma e respetivo resultado (pré-intervenção)

GUIÃO DA ENTREVISTA REALIZADA À PROFESSORA TITULAR DE TURMA E RESPETIVO RESULTADO PRÉ – INTERVENÇÃO

Exma. Senhora Professora:

A presente entrevista insere-se no Projeto de Intervenção sobre “Promoção do autoconceito através da aprendizagem cooperativa na atividade de enriquecimento curricular – o caso de um aluno com dificuldade intelectual e desenvolvimental”, que estou a realizar no âmbito do Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação de Coimbra, sob a orientação da Dr.º João Vaz. Para garantir a confidencialidade e o anonimato da criança e da família, atribuímos ao aluno deste estudo de caso, o nome fictício João.

Esta entrevista destina-se a recolher informações sobre o João e a sua inclusão na turma, que são essenciais para a planificação de uma intervenção mais adequada no sentido de promover um autoconceito positivo no aluno.

Os dados recolhidos são totalmente confidenciais e destinam-se exclusivamente à realização deste trabalho.

Agradeço a sua colaboração e disponibilidade. Muito obrigada!

1. Enquanto professora titular de turma deste aluno desde o 1.º ano de escolaridade que dificuldades encontra no João?

“O João apresenta dificuldades de aprendizagem, acentuadas principalmente na linguagem oral e escrita, no calcular e na resolução de problemas. Associadas a estas limitações, encontram-se ainda dificuldades em adquirir conceitos complexos, concentrar a atenção, iniciar uma conversa, cuidar das partes do corpo e aparecer com boa imagem, motivação e segurança, que condicionam e interferem na sua aprendizagem.”

2. O que a motivou, principalmente a referenciar o João para que fosse avaliado por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – Crianças e Jovens (CIF-CJ), pela equipa pluridisciplinar da escola?

“O que mais me motivou a referenciar o João foram as dificuldades que ele apresentava no domínio da aprendizagem, em todas as áreas (língua portuguesa, matemática e estudo do meio), para além da sua atitude extremamente introvertida que dificultava as interações, a participação ativa e conseqüentemente uma aprendizagem mais válida. Esperei até ao final do 1.º ano para fazer essa mesma referência, pois julguei que se poderia tratar de dificuldades de adaptação, imaturidade, ou outros fatores externos, mas realmente foi pertinente fazê-lo, pois o João apresenta, de facto dificuldades intelectuais.”

3. O João beneficia agora de apoio de uma docente de educação especial, da terapia da fala e de sessões de psicologia. Que importância atribui a cada um destes apoios?

“Julgo que os serviços supracitados encontram-se adequados ao perfil de funcionalidade do aluno e irá obter melhorias na sua aprendizagem. A docente de educação especial acompanha-o semanalmente de forma individualizada e tem colocado a tónica na prática, retomando e sistematizando conteúdos programáticos e reforçando competências específicas as áreas onde o João apresenta maiores lacunas.

Os serviços de psicologia acompanham o aluno quinzenalmente de modo a potencializar a sua estabilidade emocional e a aumentar os níveis de atenção concentração e, por sua vez, a terapeuta da fala, que iniciou o apoio em setembro, irá acompanhá-lo uma vez por mês, com o objetivo principal de trabalhar a capacidade do João em tomar a iniciativa nas relações, promover a interação social e melhorar o seu autoconceito.

Todos os técnicos estão a trabalhar de forma articulada e isso é muito positivo.”

4. Para além das medidas de que o aluno beneficia, que estratégias diferenciadas implementa em contexto de sala de aula, em prol de um maior sucesso educativo e pleno do aluno?

“Tento sobretudo estimular o seu nível de participação e funcionamento nas aulas. Assim, tento prestar-lhe um apoio individual sempre que se justifique, pois também considero que demasiado apoio condiciona a autonomia; verifico se compreendeu a informação antes de avançar; simplifico as instruções orais e subdividindo-as em partes; dou-lhe mais tempo para a realização das atividades; solicito frequentemente a sua participação já que o João tem dificuldades em tomar iniciativas; chamo a sua atenção, pois é muito distraído; recorro constantemente ao reforço positivo e ao elogio de modo a melhorar a sua autoestima.”

5. Quais as estratégias que utiliza para sensibilizar a turma para a inclusão do João?

“O João está bem integrado na turma. Apesar da retenção, o grupo está bem coeso. A escola alberga poucos alunos, e, por isso, o João não notou muito a separação dos colegas, na minha perspetiva.

A única questão mais desfavorável prende-se com a sua imagem quando comparada aos dos restantes colegas. O João é um aluno, já por natureza, muito alto em comparação aos colegas da sua idade, e, o facto de ter ficado junto dos alunos mais novos, incluindo colegas do 1.º ano de escolaridade, não lhe trouxe grandes benefícios para a sua autoimagem já um pouco nefasta para si.”

6. A turma está ciente das principais dificuldades do João?

“Sim, a turma está consciente das dificuldades do João pois apercebe-se dos apoios que ele recebe, no entanto, eu prefiro valorizar o que ele tem de positivo e não o que ele não é capaz de fazer.”

7. Como caracteriza a relação do João com os adultos na escola? E com os pares?

“A relação com os adultos é boa. O João é cumpridor, responsável e obediente e realiza todas as tarefas que lhe forem incumbidas. Por norma não se mete em confusões. Com os pares ele é um aluno que se relaciona de forma positiva, apesar de ser notório que os seus verdadeiros amigos são os rapazes com quem mais costuma estar, até mesmo fora da escola. “

8. O João participa de forma igual aos outros alunos nas AEC?

“Sim, o João está inscrito em todas as áreas das AEC, não tendo sido necessário indicar qualquer restrição na frequência ou participação dele nas diversas atividades.”

9. Forneceu informação específica aos docentes das AEC, relativamente às principais dificuldades do João?

“Expliquei aos docentes das AEC, de forma informal as principais dificuldades do João, salientando, que ele tenta acompanhar a turma no que consegue. Apenas são necessárias algumas adequações quando os conteúdos são mais exigentes, mas por exemplo em AFD, o João não precisa de adequações, daquilo que me apercebo. Não disponibilizei qualquer documentação do aluno, uma vez que são documentos sigilosos.”

10. Considera que a forma como as AEC estão organizadas e a ser implementadas, promovem a inclusão do aluno?

“As AEC aqui no agrupamento funcionam, no meu ponto de vista, de forma muito organizada. Frequentemente são realizadas reuniões com os encarregados de educação e é de destacar a articulação vertical que se efetua, já que os docentes das AEC estão presentes uma vez por período no Conselho de Docentes do 1.º Ciclo onde podem apresentar dúvidas, sugestões, ou seja, há uma verdadeira articulação. Tudo isto se reflete depois no desenrolar das próprias atividades. Na minha opinião, todas as atividades, estão focadas em promover a inclusão do João, sim.”

11. O João frequenta todas as disciplinas em conjunto com a turma?

“Sim, o João frequenta todas as disciplinas com a turma, saindo apenas para ter apoio por parte da terapeuta da fala e dos serviços de psicologia.”

12. Conhece o conceito de aprendizagem cooperativa?

“Penso que sei o que é; remetendo para o conceito de cooperação, penso que será trabalhar em conjunto, partilhar e debater ideias, trabalhar para um mesmo fim...”

13. Alguma vez implementou algumas das estratégias abaixo indicadas? (assinalar as que julga já ter implementado e em que situação)

Estratégia	Descrição	X	Situação/contexto
A interdependência positiva	A interdependência positiva pode ser consolidada recorrendo a recompensas de grupo, a partilha de recursos (dando a cada elemento do grupo uma parte da informação total necessária para realizar o trabalho) e aos papéis (leitor, verificador, encorajador, escriturário,...)	x	<i>Quando organizo trabalhos de grupo costumo atribuir a um o papel de porta-voz, não sei se será exemplo de interdependência positiva (diferentes áreas do currículo)</i>
A responsabilidade individual e de grupo	Significa que o grupo deve assumir a responsabilidade para conseguir alcançar os seus objetivos e cada membro será responsável por cumprir com a sua parte. Deve-se avaliar o desempenho individual, verificando quem precisa de mais auxílio, estímulo e apoio. Deste modo, o objetivo dos grupos de aprendizagem cooperativa é fortalecer cada membro individualmente, isto é que os alunos aprendam em grupo para poderem sair-se melhor enquanto indivíduos.		
A interação estimuladora preferencialmente face a face	Contribui para o desenvolvimento de atividades cognitivas e interpessoais na medida em que se constatou que estas apenas se sucedem quando os alunos se envolvem verdadeiramente no processo de aprendizagem uns dos outros. O tamanho do grupo deve ser pequeno, não ultrapassando os 4 alunos, verificando um aumento da eficácia da interação face a face quando estes forem capazes de sentir responsabilidade em relação aos colegas, de se influenciarem mutuamente, e de estar presente a modelagem e as recompensas interpessoais.	x	<i>Quando organizo grupos ou pares tenho o cuidado de os organizar, incluindo alunos heterogêneos, e assim se ajudam mutuamente. (diferentes áreas do currículo)</i>
As competências sociais	Este componente consiste em dotar os alunos de algumas competências interpessoais e grupais imprescindíveis ao trabalho em grupo. Exemplo: saber esperar pela sua vez, elogiar os outros, partilhar os materiais, pedir ajuda, falar num tom de voz baixo, encorajar os outros; comunicar de forma clara, aceitar as diferenças, escutar ativamente, resolver conflitos, etc...	x	<i>Penso que promovo estas competências de forma transversal a todas as áreas do currículo.</i>
O processo de avaliação do grupo	Acontece quando os membros do grupo analisam em que medida estão a alcançar as metas e mantêm relações de trabalho eficazes. O grupo deve analisar o modo como estão a utilizar as suas competências.	x	<i>Se não existir avaliação, os alunos não têm consciência da verdadeira importância da aprendizagem.</i>

13.1. Com que frequência recorre a este tipo de estratégias?

	N	R	VV	F
A interdependência positiva			x	
A responsabilidade individual e de grupo				
A interação estimuladora preferencialmente face a face			x	
As competências sociais				x
O processo de avaliação do grupo		x		

14. Em que áreas, poderá ter ganhos o João, com a implementação das sessões nas aulas de ATC, de acordo com a aprendizagem cooperativa.

“Penso que acima de tudo poderá ganhar no domínio das interações e na valorização pessoal das suas capacidades. Se lhe atribuírem papéis com os quais ele possa sentir-se confiante e valorizado, isso será muito vantajoso para ele.”

15. Como classifica a participação da família do João na vida escolar do seu educando?

“Apesar das dificuldades que a própria família enfrenta a nível económico-social, é uma família, atenta e preocupada com o sucesso escolar do seu educando, procurando minimizar as suas dificuldades. Sempre que são chamados à escola, comparecem prontamente.”

Obrigada pela colaboração!

Anexo 29: Guião da entrevista realizada à professora titular de turma e respetivo resultado (pós-intervenção)

1. Finalizada a intervenção assente na metodologia da aprendizagem cooperativa, considera que o João obteve ganhos ao nível do autoconceito?

“De facto o João revela-se agora mais autoconfiante e menos introvertido. A inclusão na turma tem sido um sucesso, penso que fruto não só da investigação que se desenvolve, como da articulação constante entre os vários profissionais e encarregado de educação.”

2. Considera que a aprendizagem cooperativa traz vantagens noutros domínios como o desenvolvimento de atitudes positivas, saber-estar?

“A curiosidade realmente venceu-me e fui pesquisar mais sobre este método. Do que li penso que ao incluir em grupos, diferentes alunos, a interajuda, a partilha e a divisão de tarefas, podem mesmo contribuir para a aquisição de competências sociais e melhorar o relacionamento interpessoal.”

3. Gostaria de adquirir mais conhecimentos relacionados com a aprendizagem cooperativa?

“Sim, pois apesar das pesquisas ainda não é suficiente. Gostaria de saber como começar a implementar.”

4. Destaque as principais evoluções conseguidas pelo João.

“Noto que o João obteve ganhos ao nível das interações, pois já interage mais com todos os elementos da turma. Está mais desinibido, embaraça-se menos quando o chamo ou lhe coloco questões e também se evidenciaram melhorias ao nível das aprendizagens, ainda que pouco significativas.” De uma forma geral, melhorou a sua autoestima já que ele sentiu-se importante e valorizado quando o seu grupo obteve bons resultados.”

5. Irá dar feedback aos diferentes intervenientes no processo educativo do aluno, relativamente aos resultados obtidos com esta investigação?

“Sim, claro.”

5.1. Se sim que feedback?

“Transmitir essencialmente que a aprendizagem cooperativa traz ganhos a vários níveis, tornando-os mais sociáveis, autónomos, responsáveis. Promove ainda situações de aprendizagem mais estimulantes onde os alunos podem realmente assumir um papel ativo e investigativo, tudo isto importante não só para alunos com NEE como para todos os outros.”

Obrigada pela colaboração!

Anexo 30: Guião da entrevista realizada à Encarregada de Educação e respetivo resultado (pré intervenção)

GUIÃO DA ENTREVISTA REALIZADA AO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO DO ALUNO E RESPETIVO RESULTADO

PRÉ - INTERVENÇÃO

Esta entrevista tem como finalidade recolher informação importante para o desenvolvimento do Projeto de Intervenção sobre Promoção do autoconceito através da aprendizagem cooperativa em AEC: o caso de um aluno com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental, que estou a desenvolver com o seu educando.

Atribuímos ao seu filho o nome fictício João, para garantir a confidencialidade e o anonimato do seu educando e respetiva família, de modo que irá passar a designado como tal quer durante a entrevista, quer ao longo de todo o trabalho.

A entrevista encontra-se dividida em três partes: a parte A permitirá obter informação sobre a criança, constituição da respetiva família e o percurso da gravidez; a parte B visa conhecer a opinião do entrevistado acerca das principais dificuldades, características do educando e percurso escolar; e por último, a parte C, pretende que o entrevistado dê a sua opinião acerca da importância das AEC no desenvolvimento do autoconceito e em outras áreas do seu desenvolvimento.

Em ambas as partes são disponibilizadas questões abertas, no sentido de dar espaço ao entrevistado para exprimir o que pensa e sente de forma mais livre e desenvolvida.

Os dados recolhidos são totalmente confidenciais e destinam-se exclusivamente à realização deste trabalho.

Agradeço a sua disponibilidade e colaboração para participar neste Projeto.

PARTE A

I - DADOS PESSOAIS DO ALUNO

Nome do aluno: João

Idade atual: 8 anos

Género: Masculino Feminino

Naturalidade: _____

Concelho de Residência: _____

II - CARATERIZAÇÃO DA FAMÍLIA

Composição do agregado familiar

	Idade	Profissão	Habilitações Literárias
Pai	53	Desempregado	Analfabeto
Mãe	47	Empregada Doméstica	Doméstica
Irmão	13	Estudante	6.º ano

III - A GRAVIDEZ, NASCIMENTO E PRIMEIROS ANOS DE VIDA DO JOÃO

1. Correu sempre tudo bem durante a gravidez? E com o parto? Foi uma gravidez planeada?

“Sim, correu tudo sempre bem, durante a gravidez e o parto.”

2. Que idade tinha quando o João nasceu?

“Tinha 39 anos”.

3. Como correram os primeiros anos de vida do João? (onde esteve - creche, avós,...)

“O João ficou sempre comigo até à idade de entrar no Jardim-de-infância.”

4. Ocorreu algum acontecimento marcante na primeira infância que deseje salientar?

“Aos 3 anos de idade, o João presenciou o incêndio, na casa dos meus pais, que os vitimou. Isso não só me transtornou a mim, sendo necessário a toma de depressivos, como isso ainda hoje perturba o João e o meu filho mais velho. Ainda hoje o João rejeita ir ao terreno onde se encontrava a casa dos avós.”

PARTE B

IV - O DIAGNÓSTICO (AREAS FORTES E ÁREAS FRACAS)

1. Quando notaram que o João apresentava dificuldades? O que fizeram?

“O João sempre acompanhou o grupo no jardim-de-infância sem grandes dificuldades. Nessa altura a educadora apenas dizia que ele ao nível da fala não estava tão desenvolvido quanto os outros, ou seja, não se entendia muito bem o que dizia, principalmente quem não o conhecia. Também não tinha muitos amigos, brincava mais com dois mas no geral, dava-se bem com todos. Nunca foi criança de arranjar problemas (não era conflituoso, nem resmungava com ninguém). Alias, ele apenas falava ou ia ter com alguém quando o chamavam, pois o João sempre foi muito tímido. Aos 5 anos de idade foi sujeito a uma amigdalectomia e até à entrada para a escola primária não aconteceu mais nada de importante nem nós fizemos nada pois não achámos necessário.

No primeiro ano de escola é que começaram a notar-se mais as dificuldades. O João continuava a apresentar problemas na fala, pois nem sempre se entendia, e o ler e escrever sempre foi um problema. Na matemática não tinha tantas dificuldades mas também não era excelente aluno. Essas dificuldades foram crescendo e ele não passou para o 3.º ano. Começou então a ser acompanhado pela terapeuta da fala e pela psicóloga.

2. Que impacto tiveram essas dificuldades do João para ele e para a família?

“O João não reagiu mal por apresentar dificuldades na escola, mas eu notei que ele andava mais triste, ansioso quando tinha testes e achava-se menos valorizado. Nós

aceitamos bem pois o meu outro filho também não teve um percurso sem dificuldades (hiperativo e problemas de fala também).

Agora queremos é ajudá-lo a ultrapassar tudo e seguir em frente.”

3. Considera que o seu educando tem um autoconceito desvalorizado, ou seja, uma imagem de si próprio desvalorizado?

“Sim eu acho que sim. Ele acha-se inferior aos outros. Não só por ter reprovado, mas também por não termos grandes posses financeiras. Eu acho que é isso, no entanto, ele é feliz.”

4. Assinale, abaixo com (X) as principais dificuldades que julga serem as principais do seu educando.

Dificuldade na comunicação verbal	X	Dificuldades na comunicação escrita	X
Falta de autoestima	X	Dificuldade na coordenação motora grossa (correr, saltar)	
Dificuldade na compreensão e expressão de emoções	X	Dificuldade na coordenação motora fina (pegar o lápis, escrever)	
Problemas comportamentais		Irresponsabilidade	
Ansiedade	X	Capacidade reduzida para estabelecer amizades	X
Autoconceito desvalorizado	X	Fala	X

V- PERCURSO ESCOLAR

1. O João frequentou o Jardim de Infância. Como descreve a sua adaptação ao Jardim de Infância?

“A relação com a educadora e com os colegas foi sempre normal. Nunca me disseram que o João tinha grandes dificuldades a não ser na linguagem e em lidar com todos os colegas – preferia brincar só com uns e de forma um pouco isolada.”

2. Como foi a adaptação ao 1.º ciclo?

“A adaptação ao 1.º ciclo foi boa, falava bem com os adultos, era bem-educado. Teve as dificuldades que já falei e recebeu o apoio da professora de educação especial este ano, assim como da terapeuta da fala e da psicóloga. Penso que é importante esse apoio para ver se ele vai ultrapassando as dificuldades e começa a valorizar-se mais.”

3. Sabe se o seu filho tem amigos na escola? E fora da escola? (se convida os amigos para a festa de aniversário ou para brincar com ele em casa, se brinca com amigos fora da escola,..)

“O João tem poucos amigos, alguns da escola e fora dela, alguns familiares. Neste momento não fazemos festas de aniversário porque financeiramente não nos é possível. Ele, às vezes, vai brincar com o irmão fora de casa, no campo de futebol ou andar de bicicleta. Mas por norma, fica em casa, ajudando na horta e com os animais.”

4. Para si o seu educando está incluído na turma? Considera que a turma do João favorece a sua inclusão socioeducativa? Porque tem essa opinião?

“Penso que sim, apesar do João ter ficado novamente no 2.º ano, a escola é pequena e ele acaba por conviver na mesma com os restantes colegas, no intervalo. Pelo que a professora me diz nunca fizeram troça dele e ele a mim também nunca salientou isso.”

VI – FUNCIONALIDADE DO JOÃO EM CONTEXTO FAMILIAR

1. Como descreve o comportamento do João no contexto familiar? (arranja confusões, ajuda nas tarefas, etc...)

“O João assim que chega da escola faz os trabalhos de casa mas primeiro costuma lanchar e ir ver os animais. É uma das tarefas que mais gosta - cultivo da horta e no tratamento dos animais. Para além disso, ajuda muito nas tarefas de casa.”

2. Que atividades mais gosta de fazer em casa?

“Ir para a horta, andar ao ar livre a correr, jogar futebol no campo, jogar no computador e ver televisão. Agora por acaso não joga no computador pois avariou.”

3. Na sua perspetiva, como caracteriza o seu filho?

“O João é muito calmo, tímido, alegre, ansioso, principalmente quando tem testes, pouco falador e muito ligado ao pai. Desde sempre foram muito ligados.”

4. O Seu filho demonstra interesse por coisas novas?

“Sim, gosta. Apesar de ser um pouco tímido e não demonstrar logo à primeira.”

5. Em casa, conversam com o seu filho sobre as atividades da escola?

“Não digo que o fazemos todos os dias, mas por norma sim. Ele apenas conta se aconteceu alguma coisa de muito importante na escola. O quê, por exemplo? Se alguém se magoou, se a professora o elogiou, se a professora o criticou, se alguém fez anos...”

6. Ajuda o João na lição de casa?

“Infelizmente não. Nem eu nem o pai temos conhecimentos para o ajudar. O irmão é que o costuma ajudar quando o João tem dúvidas. Eles dão-se muito bem.”

7. Valoriza(m) seu filho quando ele consegue realizar de forma satisfatória suas tarefas escolares? Como?

“Sim, valorizamos claro. Um incentivo nunca foi demais para ninguém. Agora com presentes, tentamos dar quando faz anos, quando chegam as férias, ou quando é Natal.”

PARTE C

VII- AS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

1. Como encara a participação do seu educando nas AEC? Acha positivo?

“Eu acho que o João gosta das AEC. Pelo menos ele fica até ansioso quando tem as aulas de natação e faz as experiências. Todas essas aulas são importantes pois, infelizmente, nós não lhe podemos dar essas aprendizagens se não for a escola.”

2. Na sua opinião, o seu educando valoriza tanto as AEC quanto o horário letivo normal?

“Sim, o João, não faz distinção.”

3. Considera que as AEC poderão ajudá-lo a ultrapassar as suas principais dificuldades?

“Sim, claro. Desenvolvem muitas áreas que ele gosta e que o fazem valorizar mais.”

4. Na sua opinião, quais as áreas que o seu educando mais gosta?

“De todos, é de Educação Física e Experiências (ATC). Os trabalhos manuais também são coisas que gosta de fazer, principalmente quando se trata de atividades e coisas que depois pode trazer para casa.”

5. Na sua opinião, quais as áreas que o seu educando gosta menos?

“O João sempre me disse que a área que menos gostava nas AEC era Música, pois como é um pouco tímido, não gostava de cantar quando a professora pedia para cantar em grupo. No entanto, nunca a professora de música, me disse que ele não participou ou realizou as tarefas.”

6. Considera que as aulas de ATC, recorrendo a estratégias que o envolvam mais ativamente, possa assumir diferentes papéis e o motive, podem ajudá-lo a melhorar esse mesmo autoconceito?

“Sim, eu não sei muito bem explicar, mas ele certamente ganha quando faz atividades em que ele participa e faz coisas concretas. Ele gosta muito de coisas práticas e até se desenrasca muito bem. Se o incentivarem então, muito melhor. Ele é responsável e cumpridor, por isso, dará certamente conta dos papéis que lhe derem.”

Obrigada pela colaboração!

Anexo 31: Guião da entrevista realizada à Encarregada de Educação e respetivo resultado (pós- intervenção)

**GUIÃO DA ENTREVISTA REALIZADA AO ENCARREGADO DE
EDUCAÇÃO DO ALUNO E RESPETIVO RESULTADO**

PÓS - INTERVENÇÃO

1. Terminadas as sessões, considera que as aulas de ATC foram uma mais-valia para o seu educando de uma forma geral?

“Julgo que sim, pois o João, por varias vezes chegou a casa e contou o que fizera nas aulas de ATC. Pela sua expressão parece-me que as atividades lhe agradaram. Contou-me que gostou de participar bastante na atividade para o Dia Mundial da Criança. Ele quando se sente capaz, dá tudo o que tem para o conseguir.”

2. Que mudanças notou no seu educando?

“O que mais notei foi a capacidade de contar o que faz na escola, pois antigamente nunca contava nada, só se eu perguntasse e as respostas eram sim ou não. Está mais aberto, confiante e faz as coisas mais sozinho.”

3. Nota que o seu filho tem mais confiança em si próprio e tem maior capacidade de iniciativa?

“Sim, como disse, ele agora já acredita mais nele. O facto de ter reprovado foi, em parte, negativo, mas ele já entendeu que tem dificuldades e que tem de trabalhar o dobro.”

4. O João deu-lhe algum feedback sobre o que se foi passando na escola nas aulas de ATC?

“Sim, o João até trouxe um certificado quando a sua equipa foi a “Melhor equipa”. Pelo que sei a professora disse que ele podia levar para casa e isso motivou-o.”

5. Nota que o seu filho está mais responsável, autoconfiante e com uma imagem de si próprio mais valorizada?

“Noto que em tudo ele está melhor. Mais responsável até com o material, pois no início do ano chegou a ter faltas de material e penso que as responsabilidades que lhe foram dando o ajudaram.”

6. Considera que a articulação entre docentes e técnicos da equipa pluridisciplinar que acompanham o seu educando é uma mais-valia para a evolução positiva do autoconceito do João e para o seu desenvolvimento em geral?

“É muito importante os técnicos falarem uns com os outros, pois só assim podem ajudar verdadeiramente o João a ultrapassar as dificuldades.”

7. Quer referir algum aspeto que não tenha sido mencionado neste questionário?

“Não.”

(A mãe do João agradeceu no final da entrevista, o apoio, a intervenção do projeto focado no João, na medida em que o ajudaram a ultrapassar dificuldades e a promover, conseqüentemente uma melhor inclusão)

Obrigada pela colaboração!

Anexo 32: Resultado do questionário a aplicar aos docentes da AEC da turma – pré-intervenção (professor de MUS/ING/AFD)

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES DA TURMA - AEC PRÉ – INTERVENÇÃO (MUS)

Este questionário tem como finalidade recolher informação importante para o desenvolvimento do Projeto de Intervenção sobre “Promoção do Autoconceito através do método de aprendizagem cooperativa nas atividades de enriquecimento curricular: o caso de um aluno com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental”, que estou a desenvolver no âmbito do Mestrado em Educação Especial.

Este questionário destina-se a ser preenchido por todos os docentes das AEC a lecionar na presente escola do 1.º ciclo do ensino básico.

Neste sentido, informo-lhe que, para garantir a confidencialidade e o anonimato da criança e da família, atribuímos ao aluno o nome fictício de João.

Os dados recolhidos são totalmente confidenciais e destinam-se exclusivamente à realização deste trabalho.

Agradeço a sua colaboração no preenchimento do referido questionário. Muito obrigada!

I – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

1. Idade: 32

2. Género: () Masculino (X) Feminino

3. Habilitações académicas:

() Bacharelato

() Mestrado

(X) Licenciatura

() Doutoramento

4. Situação Profissional atual

() Professor de AFD

(X) Professor de MUS

() Professor de ING

5. Experiência (número de anos)

- Como docente das AEC: 3

- Como docente do 1.º Ciclo/outra: 1

- Como docente de educação especial: 0

6. Já contactou noutras anos letivos com alunos com NEE?

Sim Não

6.1. Se respondeu sim, quais os tipos de NEE com que contactou? (Assinale com X)

<input checked="" type="checkbox"/> Dificuldades Intelectuais	<input checked="" type="checkbox"/> Problemas Motores
<input type="checkbox"/> Dificuldades de Aprendizagem	<input type="checkbox"/> Deficiência Auditiva
<input checked="" type="checkbox"/> Perturbações Emocionais e de Comportamento	<input type="checkbox"/> Deficiência Visual
<input type="checkbox"/> Problemas de Comunicação	<input type="checkbox"/> Multideficiência
	<input type="checkbox"/> Outros; Qual? _____

II – CONTEXTO EDUCATIVO

1. O agrupamento de escolas, município ou o projeto PETIZ, forneceram informação sobre a existência e especificidade do aluno com NEE presente nesta turma?

Sim Não

1.1. Se respondeu sim, indique que tipo de informação disponibilizou.
(nada a assinalar)

1.2. Como classifica essa informação para a sua prática pedagógica, considerando que o aluno com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID) faz parte da sua turma?

<input type="checkbox"/> Insuficiente	<input type="checkbox"/> Muito Bom
<input type="checkbox"/> Suficiente	
<input type="checkbox"/> Bom	

1.3. Se respondeu não, indique que informação seria importante ter-lhe sido fornecida.

“Teria sido importante darem conhecimento não só sobre a existência do aluno com necessidades educativas especiais, como também que tipo de adequações seriam necessárias ter em conta para promover uma verdadeira inclusão.”

III – PERCEÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NEE NAS AEC E A VANTAGEM DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA

1. Assinale o seu grau de concordância, relativamente às afirmações que se seguem, de acordo com a seguinte escala:

1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Nem concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente

<i>Afirmações</i>	1	2	3	4	5
A. A escola regular deverá ser responsável pela educação de todos os alunos da sua área, independentemente das necessidades educativas especiais (NEE) que apresentam				x	
B. Todos os alunos com NEE devem frequentar a escola da sua área de residência, com os seus pares, cabendo à escola organizar-se, de forma a criar as respostas adequadas às necessidades dos alunos				x	
C. O tempo e a atenção que os alunos com NEE exigem dos educadores/professores prejudicam o desenvolvimento dos restantes alunos nas AEC		x			
D. A inclusão de alunos com NEE durante as atividades das AEC promove a diversidade e a dinâmica de trabalho cooperativo entre colegas				x	
E. Encara os alunos com NEE como parte integrante do grupo/turma, responsabilizando-se por eles de igual forma				x	
F. Os alunos com NEE desenvolvem melhor as suas capacidades em contexto de grupo/turma regular				x	
G. Poder-se-á considerar esta escola inclusiva, na medida em que os alunos valorizam o sucesso dos colegas, cujas aptidões/capacidades, à partida, são inferiores às suas.				x	

2. Qual a situação que melhor se adequa com a realidade da sua escola, quanto à frequência dos alunos com NEE do seu grupo/turma:

Inclusão total – o aluno desenvolve o seu Programa Educativo, totalmente em contexto de Grupo/Turma

Inclusão parcial – o aluno desenvolve parte do seu Programa Educativo fora do contexto de Grupo/Turma, em unidade/sala de apoio especializado ou de ensino estruturado.

Exclusão/Separação – o aluno desenvolve a totalidade do seu Programa Educativo fora do contexto de Grupo/Turma, em unidade/sala de apoio especializado ou de ensino estruturado.

IV – A PRÁTICA EDUCATIVA NA TURMA DO JOÃO

1. Considera que a AEC que desenvolve traz benefícios à verdadeira inclusão do aluno com NEE em questão?

Sim Não

2. Quando planifica as atividades faz diferenciação pedagógica nas atividades para o João? Justifique.

Sim Não

2.1 Se respondeu “Sim” que tipo de diferenciação introduz?

Por vezes, foi necessário recorrer a esquemas musicais de modo a ajudá-lo a compreender a atividade. O João considera que tem dificuldades na área da música e só quando ele assimilar que é capaz de as ultrapassar, poderemos ver frutos.

3. Do que conhece do aluno João, assinale as dificuldades que o caracterizam:

- Dificuldade em manter a atenção/concentração
- Dificuldades na resolução de problemas
- Dificuldade na comunicação não-verbal (contacto ocular, uso de expressões faciais, gestos e movimentos corporais)
- Dificuldade em compreender enunciados
- Falta de autocensura (diz tudo o que pensa)
- Dificuldade na coordenação motora grossa
- Dificuldade na coordenação motora fina (nomeadamente a escrita)
- Capacidade reduzida para estabelecer amizades
- Dificuldade na compreensão e expressão de emoções
- Dificuldades em estabelecer relações (iniciar relacionamentos)
- Dificuldades ao nível dos autocuidados
- Dificuldade em ser responsável
- Problemas comportamentais
- Outras: _____

4. Considera que a turma do João facilita a sua inclusão e o ajuda a promover um autoconceito positivo?

Sim, o João é uma criança que realmente evidencia algumas dificuldades nas relações interpessoais, fruto, certamente desse autoconceito negativo. As suas dificuldades na aprendizagem, fazem-no sentir-se diferente, no entanto, a turma não o desvaloriza e penso até que o ajudam a sentir-se bem. Até ao momento, foi isso que senti.

V – APRENDIZAGEM COOPERATIVA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO

1. Conhece o conceito de aprendizagem cooperativa?

Sim Não

2. As estratégias de aprendizagem cooperativa entre alunos (com e sem NEE) promovem o desenvolvimento de atitudes e valores positivos face à diferença/deficiência?

Sim Não

3. Costuma implementar algumas destas estratégias no decorrer das suas aulas? Se sim, assinale quais?

A interdependência positiva	A interdependência positiva pode ser consolidada recorrendo a recompensas de grupo, a partilha de recursos (dando a cada elemento do grupo uma parte da informação total necessária para realizar o trabalho) e aos papéis (leitor, verificador, encorajador, escriturário,...)	X
A responsabilidade individual e de grupo	Significa que o grupo deve assumir a responsabilidade para conseguir alcançar os seus objetivos e cada membro será responsável por cumprir com a sua parte. Deve-se avaliar o desempenho individual, verificando quem precisa de mais auxílio, estímulo e apoio. Deste modo, o objetivo dos grupos de aprendizagem cooperativa é fortalecer cada membro individualmente, isto é que os alunos aprendam em grupo para poderem sair-se melhor enquanto indivíduos.	X

A interação estimuladora preferencialmente face a face	Contribui para o desenvolvimento de atividades cognitivas e interpessoais na medida em que se constatou que estas apenas se sucedem quando os alunos se envolvem verdadeiramente no processo de aprendizagem uns dos outros. O tamanho do grupo deve ser pequeno, não ultrapassando os 4 alunos, verificando um aumento da eficácia da interação face a face quando estes forem capazes de sentir responsabilidade em relação aos colegas, de se influenciarem mutuamente, e de estar presente a modelagem e as recompensas interpessoais.	
As competências sociais	Este componente consiste em dotar os alunos de algumas competências interpessoais e grupais imprescindíveis ao trabalho em grupo. Exemplo: saber esperar pela sua vez, elogiar os outros, partilhar os materiais, pedir ajuda, falar num tom de voz baixo, encorajar os outros; comunicar de forma clara, aceitar as diferenças, escutar ativamente, resolver conflitos, etc...	X
O processo de avaliação do grupo	Acontece quando os membros do grupo analisam em que medida estão alcançar as metas e mantêm relações de trabalho eficazes. O grupo deve analisar o modo como estão a utilizar as suas competências.	

4. Com que frequência recorre a este tipo de estratégias? Assinalar com uma X.

	N	R	VV	F
A interdependência positiva			x	
A responsabilidade individual e de grupo			x	
A interação estimuladora preferencialmente face a face				
As competências sociais				x
O processo de avaliação do grupo				

Legenda: N – Nunca; R – Raramente; VV – Várias Vezes; F – Frequentemente

Obrigada pela colaboração!

**QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES DA TURMA - AEC
PRÉ – INTERVENÇÃO
(ING)**

Este questionário tem como finalidade recolher informação importante para o desenvolvimento do Projeto de Intervenção sobre Promoção do Autoconceito através do método de aprendizagem cooperativa em contexto das AEC, que estou a desenvolver no âmbito do Mestrado em Educação Especial.

Este questionário destina-se a ser preenchido por todos os docentes das AEC a lecionar na presente escola do 1.º ciclo do ensino básico.

Neste sentido, informo-lhe que, para garantir a confidencialidade e o anonimato da criança e da família, atribuímos ao aluno o nome fictício de João.

Os dados recolhidos são totalmente confidenciais e destinam-se exclusivamente à realização deste trabalho.

Agradeço a sua colaboração no preenchimento do referido questionário. Muito obrigada!

I – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

1. Idade: 37

2. Género: () Masculino (X) Feminino

3. Habilitações académicas:

() Bacharelato

(X) Licenciatura

() Mestrado

() Doutoramento

4. Situação Profissional atual

() Professor de AFD

() Professor de MUS

(X) Professor de ING

5. Experiência (número de anos)

- Como docente das AEC: 6

- Como docente do 1.º Ciclo/outra: 0

- Como docente de educação especial: 0

6. Já contactou noutros anos letivos com alunos com NEE?

Sim Não

6.1. Se respondeu sim, quais os tipos de NEE com que contactou? (Assinale com X)

<input checked="" type="checkbox"/> Dificuldades Intelectuais	<input type="checkbox"/> Problemas Motores
<input checked="" type="checkbox"/> Dificuldades de Aprendizagem	<input type="checkbox"/> Deficiência Auditiva
<input checked="" type="checkbox"/> Perturbações Emocionais e de Comportamento	<input checked="" type="checkbox"/> Deficiência Visual
<input type="checkbox"/> Problemas de Comunicação	<input type="checkbox"/> Multideficiência
	<input type="checkbox"/> Outros; Qual? _____

II – CONTEXTO EDUCATIVO

1. O agrupamento de escolas, município ou o projeto PETIZ, forneceram informação sobre a existência e especificidade do aluno com NEE presente nesta turma?

Sim Não

1.1. Se respondeu sim, indique que tipo de informação disponibilizou.

“Informaram-me no início do ano que existia um aluno com NEE e eu depois questioneei a professora titular de turma de modo a conhecer a sua principal problemática.”

1.2. Como classifica essa informação para a sua prática pedagógica, considerando que o aluno com Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental (DID) faz parte da sua turma?

<input checked="" type="checkbox"/> Insuficiente	<input type="checkbox"/> Bom
<input type="checkbox"/> Suficiente	<input type="checkbox"/> Muito Bom

1.3. Se respondeu não, indique que informação seria importante ter-lhe sido fornecida.

(nada a assinalar)

III – PERCEÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NEE NAS AEC E A VANTAGEM DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA

1. Assinale o seu grau de concordância, relativamente às afirmações que se seguem, de acordo com a seguinte escala:

1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Nem concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 - Concordo totalmente

<i>Afirmações</i>	1	2	3	4	5
A. A escola regular deverá ser responsável pela educação de todos os alunos da sua área, independentemente das necessidades educativas especiais (NEE) que apresentam				x	
B. Todos os alunos com NEE devem frequentar a escola da sua área de residência, com os seus pares, cabendo à escola organizar-se, de forma a criar as respostas adequadas às necessidades dos alunos			x		
C. O tempo e a atenção que os alunos com NEE exigem dos educadores/professores prejudicam o desenvolvimento dos restantes alunos nas AEC		x			
D. A inclusão de alunos com NEE durante as atividades das AEC promove a diversidade e a dinâmica de trabalho cooperativo entre colegas				x	
E. Encara os alunos com NEE como parte integrante do grupo/turma, responsabilizando-se por eles de igual forma				x	
F. Os alunos com NEE desenvolvem melhor as suas capacidades em contexto de grupo/turma regular					x
G. Poder-se-á considerar esta escola inclusiva, na medida em que os alunos valorizam o sucesso dos colegas, cujas aptidões/capacidades, à partida, são inferiores às suas.				x	

2. Qual a situação que melhor se adequa com a realidade da sua escola, quanto à frequência dos alunos com NEE do seu grupo/turma:

Inclusão total – o aluno desenvolve o seu Programa Educativo, totalmente em contexto de Grupo/Turma

Inclusão parcial – o aluno desenvolve parte do seu Programa Educativo fora do contexto de Grupo/Turma, em unidade/sala de apoio especializado ou de ensino estruturado.

Exclusão/Separação – o aluno desenvolve a totalidade do seu Programa Educativo fora do contexto de Grupo/Turma, em unidade/sala de apoio especializado ou de ensino estruturado.

IV – A PRÁTICA EDUCATIVA NA TURMA DO JOÃO

1. Considera que a AEC que desenvolve traz benefícios à verdadeira inclusão do aluno com NEE em questão?

Sim Não

2. Quando planifica as atividades faz diferenciação pedagógica nas atividades para o João? Justifique.

Sim Não

2.1 Se respondeu “Sim” que tipo de diferenciação introduz?

“A única diferenciação que até ao momento tive em conta foi na atenção mais individualista que lhe tenho prestado. Uma vez que é um aluno que apresenta dificuldades ao nível da comunicação verbal e escrita, sendo uma língua nova, as dificuldades acrescem. Logo, costumo focar a atenção no aluno, distribuir-lhe fichas de reforço e incentivá-lo com reforço positivo.”

3. Do que conhece do aluno João, assinale as dificuldades que o caracterizam:

- Dificuldade em manter a atenção/concentração
- Dificuldades na resolução de problemas
- Dificuldade na comunicação não-verbal (contacto ocular, uso de expressões faciais, gestos e movimentos corporais)
- Dificuldade em compreender enunciados
- Falta de autocensura (diz tudo o que pensa)
- Dificuldade na coordenação motora grossa
- Dificuldade na coordenação motora fina (nomeadamente a escrita)
- Capacidade reduzida para estabelecer amizades
- Dificuldade na compreensão e expressão de emoções
- Dificuldades em estabelecer relações (iniciar relacionamentos)
- Dificuldades ao nível dos autocuidados
- Dificuldade em ser responsável
- Problemas comportamentais
- Outras: _____

4. Considera que a turma do João facilita a sua inclusão e o ajuda a promover um autoconceito positivo?

“Na minha opinião, o João tem a sorte de estar integrado na turma em que está. Os alunos são todos respeitadores, compreensivos, não o gozam nem o diferenciam. De facto, o João precisa de melhorar um pouco a sua imagem. Também o facto de já ser maior que os outros, o fazem ser “diferente”. Penso que apesar de tudo, estamos no bom caminho.

Nas minhas aulas, tento sempre valorizar as suas participações, já que raramente as faz sem ser solicitado. Todos temos um papel importante na inclusão e penso que o João sairá vencedor.”

V – APRENDIZAGEM COOPERATIVA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO

1. Conhece o conceito de aprendizagem cooperativa?

Sim Não

2. As estratégias de aprendizagem cooperativa entre alunos (com e sem NEE) promovem o desenvolvimento de atitudes e valores positivos face à diferença/deficiência?

Sim Não

3. Costuma implementar algumas destas estratégias no decorrer das suas aulas? Se sim, assinale quais?

A interdependência a positiva	A interdependência positiva pode ser consolidada recorrendo a recompensas de grupo, a partilha de recursos (dando a cada elemento do grupo uma parte da informação total necessária para realizar o trabalho) e aos papéis (leitor, verificador, encorajador, escriturário,...)	X
A responsabilidade e individual e de grupo	Significa que o grupo deve assumir a responsabilidade para conseguir alcançar os seus objetivos e cada membro será responsável por cumprir com a sua parte. Deve-se avaliar o desempenho individual, verificando quem precisa de mais auxílio, estímulo e apoio. Deste modo, o objetivo dos grupos de aprendizagem cooperativa é fortalecer cada membro individualmente, isto é que os alunos aprendam em grupo para poderem sair-se melhor enquanto indivíduos.	X
A interação estimuladora preferencialmente face a face	Contribui para o desenvolvimento de atividades cognitivas e interpessoais na medida em que se constatou que estas apenas se sucedem quando os alunos se envolvem verdadeiramente no processo de aprendizagem uns dos outros. O tamanho do grupo deve ser pequeno, não ultrapassando os 4 alunos, verificando um aumento da eficácia da interação face a face quando estes forem capazes de sentir responsabilidade em relação aos colegas, de se influenciarem mutuamente, e de estar presente a modelagem e as recompensas interpessoais.	
As competências sociais	Este componente consiste em dotar os alunos de algumas competências interpessoais e grupais imprescindíveis ao trabalho em grupo. Exemplo: saber esperar pela sua vez, elogiar os outros, partilhar os materiais, pedir ajuda, falar num tom de voz baixo, encorajar os outros; comunicar de forma clara, aceitar as diferenças, escutar ativamente, resolver conflitos, etc...	X
O processo de avaliação do grupo	Acontece quando os membros do grupo analisam em que medida estão alcançar as metas e mantêm relações de trabalho eficazes. O grupo deve analisar o modo como estão a utilizar as suas competências.	X

4. Com que frequência recorre a este tipo de estratégias? Assinalar com uma X.

	N	R	VV	F
A interdependência positiva			X	
A responsabilidade individual e de grupo			X	
A interação estimuladora preferencialmente face a face				
As competências sociais				X
O processo de avaliação do grupo			X	

Legenda: N – Nunca; R – Raramente; VV – Várias Vezes; F – Frequentemente

Obrigada pela colaboração!

**QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES DA TURMA - AEC
PRÉ – INTERVENÇÃO**

(AFD)

Este questionário tem como finalidade recolher informação importante para o desenvolvimento do Projeto de Intervenção sobre Promoção do Autoconceito através do método de aprendizagem cooperativa em contexto das AEC, que estou a desenvolver no âmbito do Mestrado em Educação Especial.

Este questionário destina-se a ser preenchido por todos os docentes das AEC a lecionar na presente escola do 1.º ciclo do ensino básico.

Neste sentido, informo-lhe que, para garantir a confidencialidade e o anonimato da criança e da família, atribuímos ao aluno o nome fictício de João.

Os dados recolhidos são totalmente confidenciais e destinam-se exclusivamente à realização deste trabalho.

Agradeço a sua colaboração no preenchimento do referido questionário. Muito obrigada!

I – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

1. Idade: 35

2. Género: (X) Masculino () Feminino

3. Habilitações académicas:

() Bacharelato

(X) Licenciatura

() Mestrado

() Doutoramento

4. Situação Profissional atual

(X) Professor de AFD

() Professor de MUS

() Professor de ING

5. Experiência (número de anos)

- Como docente das AEC: 3

- Como docente do 1.º Ciclo/outra: 9

- Como docente de educação especial: 0

6. Já contactou noutras anos letivos com alunos com NEE?

Sim Não

6.1. Se respondeu sim, quais os tipos de NEE com que contactou? (Assinale com X)

- Dificuldades Intelectuais
- Dificuldades de Aprendizagem
- Perturbações Emocionais e de Comportamento
- Problemas de Comunicação
- Problemas Motores
- Deficiência Auditiva
- Deficiência Visual
- Multideficiência
- Outros; Qual? _____

II – CONTEXTO EDUCATIVO

1. O agrupamento de escolas, município ou o projeto PETIZ, forneceram informação sobre a existência e especificidade do aluno com NEE presente nesta turma?

Sim Não

1.1. Se respondeu sim, indique que tipo de informação disponibilizou.

“Sim, informaram-me que alunos tinham NEE pois uma vez que a AFD implica a realização de atividades específicas, é importante darem conta da especificidade de cada aluno. Não me forneceram qualquer documentação do aluno e uma vez que o João não é um aluno com problemas motores não senti até à data necessidade de solicitar elementos adicionais, pois pelo que sei, junto da professora titular de turma, ele participa de forma igual aos colegas da turma.”

1.2. Como classifica essa informação para a sua prática pedagógica, considerando que o aluno com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID) faz parte da sua turma?

- Insuficiente
- Suficiente
- Bom
- Muito Bom

1.3. Se respondeu não, indique que informação seria importante ter-lhe sido fornecida.

(nada a assinala)

**III – PERCEÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DOS ALUNOS
COM NEE NAS AEC E A VANTAGEM DA APRENDIZAGEM
COOPERATIVA**

1. Assinale o seu grau de concordância, relativamente às afirmações que se seguem, de acordo com a seguinte escala:

1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Nem concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 - Concordo totalmente

<i>Afirmações</i>	1	2	3	4	5
A. A escola regular deverá ser responsável pela educação de todos os alunos da sua área, independentemente das necessidades educativas especiais (NEE) que apresentam				x	
B. Todos os alunos com NEE devem frequentar a escola da sua área de residência, com os seus pares, cabendo à escola organizar-se, de forma a criar as respostas adequadas às necessidades dos alunos				x	
C. O tempo e a atenção que os alunos com NEE exigem dos educadores/professores prejudicam o desenvolvimento dos restantes alunos nas AEC			x		
D. A inclusão de alunos com NEE durante as atividades das AEC promove a diversidade e a dinâmica de trabalho cooperativo entre colegas			x		
E. Encara os alunos com NEE como parte integrante do grupo/turma, responsabilizando-se por eles de igual forma				x	
F. Os alunos com NEE desenvolvem melhor as suas capacidades em contexto de grupo/turma regular				x	
G. Poder-se-á considerar esta escola inclusiva, na medida em que os alunos valorizam o sucesso dos colegas, cujas aptidões/capacidades, à partida, são inferiores às suas.				x	

2. Qual a situação que melhor se adequa com a realidade da sua escola, quanto à frequência dos alunos com NEE do seu grupo/turma:

Inclusão total – o aluno desenvolve o seu Programa Educativo, totalmente em contexto de Grupo/Turma

Inclusão parcial – o aluno desenvolve parte do seu Programa Educativo fora do contexto de Grupo/Turma, em unidade/sala de apoio especializado ou de ensino estruturado.

Exclusão/Separação – o aluno desenvolve a totalidade do seu Programa Educativo fora do contexto de Grupo/Turma, em unidade/sala de apoio especializado ou de ensino estruturado.

IV – A PRÁTICA EDUCATIVA NA TURMA DO JOÃO

1. Considera que a AEC que desenvolve traz benefícios à verdadeira inclusão do aluno com NEE em questão?

Sim Não

2. Quando planifica as atividades faz diferenciação pedagógica nas atividades para o João? Justifique.

Sim Não

2.1 Se respondeu “Sim” que tipo de diferenciação introduz?
(nada a assinalar)

3. Do que conhece do aluno João, assinale as dificuldades que o caracterizam:

- Dificuldade em manter a atenção/concentração
- Dificuldades na resolução de problemas
- Dificuldade na comunicação não-verbal (contacto ocular, uso de expressões faciais, gestos e movimentos corporais)
- Dificuldade em compreender enunciados
- Falta de autocensura (diz tudo o que pensa)
- Dificuldade na coordenação motora grossa
- Dificuldade na coordenação motora fina (nomeadamente a escrita)
- Capacidade reduzida para estabelecer amizades
- Dificuldade na compreensão e expressão de emoções
- Dificuldades em estabelecer relações (iniciar relacionamentos)
- Dificuldades ao nível dos autocuidados
- Dificuldade em ser responsável
- Problemas comportamentais
- Outras: _____

4. Considera que a turma do João facilita a sua inclusão e o ajuda a promover um autoconceito positivo?

“O João apresenta uma imagem um pouco descuidada e uma vez que já é um ano mais velho e apresenta dificuldades cognitivas, são tudo fatores que não jogam a seu favor e daí, o seu autoconceito não ser positivo. Senti, que em algumas situações, o aluno foi escolhido em último lugar, ou quase último lugar, principalmente quando são as meninas a escolher, no entanto, o João, integra-se razoavelmente e tem boas competências motoras.”

V – APRENDIZAGEM COOPERATIVA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO

1. Conhece o conceito de aprendizagem cooperativa?

Sim Não

2. As estratégias de aprendizagem cooperativa entre alunos (com e sem NEE) promovem o desenvolvimento de atitudes e valores positivos face à diferença/deficiência?

Sim Não

3. Costuma implementar algumas destas estratégias no decorrer das suas aulas? Se sim, assinale quais?

A interdependência positiva	A interdependência positiva pode ser consolidada recorrendo a recompensas de grupo, a partilha de recursos (dando a cada elemento do grupo uma parte da informação total necessária para realizar o trabalho) e aos papéis (leitor, verificador, encorajador, escriturário,...)	
A responsabilidade individual e de grupo	Significa que o grupo deve assumir a responsabilidade para conseguir alcançar os seus objetivos e cada membro será responsável por cumprir com a sua parte. Deve-se avaliar o desempenho individual, verificando quem precisa de mais auxílio, estímulo e apoio. Deste modo, o objetivo dos grupos de aprendizagem cooperativa é fortalecer cada membro individualmente, isto é que os alunos aprendam em grupo para poderem sair-se melhor enquanto indivíduos.	X
A interação estimuladora preferencialmente face a face	Contribui para o desenvolvimento de atividades cognitivas e interpessoais na medida em que se constatou que estas apenas se sucedem quando os alunos se envolvem verdadeiramente no processo de aprendizagem uns dos outros. O tamanho do grupo deve ser pequeno, não ultrapassando os 4 alunos, verificando um aumento da eficácia da interação face a face quando estes forem capazes de sentir responsabilidade em relação aos colegas, de se influenciarem mutuamente, e de estar presente a modelagem e as recompensas interpessoais.	
As competências sociais	Este componente consiste em dotar os alunos de algumas competências interpessoais e grupais imprescindíveis ao trabalho em grupo. Exemplo: saber esperar pela sua vez, elogiar os outros, partilhar os materiais, pedir ajuda, falar num tom de voz baixo, encorajar os outros; comunicar de forma clara, aceitar as diferenças, escutar ativamente, resolver conflitos, etc...	X
O processo de avaliação do grupo	Acontece quando os membros do grupo analisam em que medida estão alcançar as metas e mantêm relações de trabalho eficazes. O grupo deve analisar o modo como estão a utilizar as suas competências.	X

4. Com que frequência recorre a este tipo de estratégias? Assinalar com uma X.

	N	R	VV	F
A interdependência positiva				
A responsabilidade individual e de grupo			X	
A interação estimuladora preferencialmente face a face				
As competências sociais				X
O processo de avaliação do grupo			X	

Legenda: N – Nunca; R – Raramente; VV – Várias Vezes; F – Frequentemente

Obrigada pela colaboração!

Anexo 33: Resultado do questionário aplicado aos docentes das AEC da turma – pós-intervenção (Professor de AFD; MUS; ING)

**RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES DAS AEC
DA TURMA
PÓS – INTERVENÇÃO**

1. Desde o início do Projeto de Intervenção até ao momento observou alterações na atitude e intervenções do João, em contexto de sala de aula?

(x) Sim= 3 () Não= 0

1.1. Se sim, refira quais?

“ Está mais confiante ” – Prof. AFD

“ Realiza as atividades com mais vontade e certeza de que é capaz ” - Prof. ING

“ Está mais colaborante e participativo ”. - Prof. MUS

“ Já vai ao quadro sem receio ”. - Prof. ING

“ Já traz a flauta para tocar ”. - Prof. MUS

2. Na sua opinião, as AEC estão organizadas de forma a promover uma verdadeira inclusão do João?

(X) Sim= 2 (X) Não= 1

3. Na sua opinião, as sessões de ATC com incidência na melhoria do autoconceito do aluno, trouxe, ao aluno, vantagens nesse domínio?

(X) Sim= 3 () Não= 0

4. Assinale as principais evoluções no João, após a intervenção.

(1) Manter a atenção/concentração

() Resolução de problemas

(3) Comunicação não-verbal (contacto ocular, uso de expressões faciais, gestos e movimentos corporais)

(1) Compreensão de enunciados

() Adequação da autocensura (diz tudo o que pensa)

() Coordenação motora grossa

() Coordenação motora fina (nomeadamente a escrita)

(3) Estabelecer e iniciar relacionamentos

(1) Compreensão e expressão de emoções

(2) Adequação dos autocuidados

(1) Responsabilidade e Interesse

() Gestão do comportamento

(3) Melhoria do autoconceito geral

(2) Autonomia

(1) Participação mais ativa e desempenho de diferentes papéis.

() Outras: _____

5. Sente que o João está mais incluído na turma?

Sim =3 Não =0

6. Considera que a aprendizagem cooperativa pode ser uma estratégia positiva e eficaz na melhoria do autoconceito?

Sim =3 Não =0

7. Sente necessidade de adquirir mais conhecimentos sobre a aprendizagem cooperativa?

Sim =2 Não =1

7.1. Se sim, vai procurar fazê-lo?

Sim =2 Não =1

8. Pretende referir algum aspeto que não tenha sido contemplado neste questionário e que queira agora referir?

“Queria referir que certamente a intervenção lhe trouxe melhorias principalmente na autoconfiança que agora demonstra” – Prof. ING

“Nota-se grandes melhorias ao nível dos autocuidados e na procura de participar ativamente nas aulas; antes não se verifica isso” – Prof. MUS

“O João está mais incluído, mesmo os colegas do 1.º ano o escolhem para jogar. Ele está mais responsável e pede-me sempre se pode ser ele a arrumar o material” – Prof. AFD.

Obrigada pela colaboração!

Anexo 34: Resultado do questionário aplicado aos alunos da turma (pré- intervenção)

RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DA TURMA

PRÉ - INTERVENÇÃO

1. Sexo:

(x)Feminino= 7 (X) Masculino =4

Total de alunos = 11

2. Gostas da tua turma?

(x) Sim= 11 () Não

3. Quem são os teus amigos rapazes?

A1 – D1; C2; E2

B1- A1; D1

C1 – A1; D1; **A2**

D1 – A1;F2; C2

E1-D1; A1

F1- D1; A1

B2- **A2**; C2; F2

C2-**A2**; F2; D1

D2- F2; E2; A1

E2- C2; F2

F2- C2; A1

4. Quem são as tuas amigas raparigas?

A1 – B1; C1

B1- C1; E1; F1

C1 – B1; E1; F1

D1 – B1; C1; E1; F1

E1- F1; B1

F1- E1; C1

B2- D2; F1;

C2- B2; D2

D2- B2; F1

E2- B2; D2

F2- B2; D2

5. Sabes que na tua turma tens um colega com algumas dificuldades?

(x) Sim= 10 (x) Não= 1

5.1. Que sabes sobre as dificuldades dele?

- A1 – “é tímido”; “fala pouco”
- B1- “precisa de ajuda na matemática”
- C1 – “tem vergonha”
- D1 – (não sabe explicar)
- E1- (não respondeu)
- F1- (não sabe explicar)
- B2- “tem dificuldades na matemática”
- C2- “às vezes não fala muito bem”
- D2- “não faz bem os exercícios”
- E2- “escreve um pouco mal”
- F2- “não percebe algumas palavras”

6. Na tua opinião, em que áreas o que o João é mais capaz e se sente mais à vontade?

- (X) AFD = 6
- (X) MUS = 2
- () ING
- (X) ATC= 6
- () Língua Portuguesa
- (X) Estudo do Meio = 4
- () Matemática

7. Como é que achas que o teu colega se sente?

- (X) Sozinho = 3
- (X) Triste = 4
- (X) Diferente = 4
- (X) Sem amigos = 6
- () Feliz
- () Apoiado pelos amigos
- (X) Apoiado pelos professores =11
- (X) Apoiado pelos técnicos (terapeuta da fala e psicóloga) = 9
- () Cheio de energia
- () Com vontade de chorar

- Sorridente
- Revoltado
- Bonito
- Simpático
- Bem educado =3
- Gozado = 2
- Compreendido
- Valorizado
- Com alguns amigos =5

8. Por vezes, temos de ser nós a valorizar os outros, para que eles ganhem mais força e motivação. Que podes tu fazer para que o João comece a sentir-se mais forte e confiante na escola?

- “Ser amigo dele.”*
- “Ajudá-lo quando não entende alguma coisa”*
- “Brincar com ele”*
- “Dar-lhe coisas que ele não tem”*
- “Escolhe-lo para brincar”*
- “Emprestar-lhe coisas”*
- “Não fazer pouco dele”*
- “Estar mais com ele”*
- “Não fazer queixa dele à professora”*
- “Não rir dele”*

9. Costumas escolher este aluno para brincar, jogar, ou realizar outras atividades?

- Nunca = 4
- Raramente = 3
- Algumas vezes = 3
- Muitas vezes = 1
- Quase todos os dias
- Sempre

10. Sentes que podes ajudar o teu colega nesta tarefa?

- Sim= 11 Não= 0

Obrigada pela colaboração!

Anexo 35: Resultado do questionário aplicado aos alunos da turma (pós-intervenção)

**RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DA TURMA
PÓS - INTERVENÇÃO**

Total de alunos = 11

1. O que achaste das sessões em grupo em ATC?

- Muito interessantes = 7
- Interessantes = 4
- Pouco interessantes
- Nada interessantes

2. Com estas sessões ficaste a conhecer melhor o João?

- Sim= 11
- Não= 0

3. Já brincas e estás mais tempo com o João?

- Sim= 10
- Não= 0
- Às vezes = 1

4. Quem são os teus amigos rapazes?

- A1 – D1; C2; E2; **A2**
- B1- A1; D1
- C1 – A1; D1; **A2**
- D1 – A1;F2; C2
- E1-D1; **A2**; A1
- F1- D1; A1
- B2- **A2**; C2; F2
- C2-A2; F2; D1
- D2- F2; E2; A1
- E2- C2; F2; A2
- F2- C2; A1; A2

5. Quem são as tuas amigas raparigas?

A1 – B1; C1; B2
B1- C1; E1; F1
C1 – B1; E1; F1
D1 – B1; C1; E1; F1
E1- F1; B1
F1- E1; C1; D2
B2- D2; F1;
C2- B2; D2
D2- B2; F1; B1
E2- B2; D2
F2- B2; D2; E1

6. O que sabes agora, que não sabias do João?

“Amigo”
“Sincero”
“Bom a educação física”
“Corre muito e desenha bem”
“Gosta de ser ele a guardar o material”
“Tem um irmão mais velho”
“Não tem muitas coisas”
“Às vezes não sabe as coisas”
“É simpático”
“É divertido”
“Tem dificuldades e por isso tem apoio”

7. Com que papel, durante os grupos, o João se empenhou mais?

(X) Porta-Voz = 1
(X) Responsável pelo material e pelo tempo = 5
(X) Capitão do Silêncio = 2
(X) Registador/Anotador/Secretário = 3

8. Na tua opinião, em que área, o professor/a ajudou mais o João a ultrapassar as suas dificuldades?

(X) MUS = 2
(X) ING = 1
(X) AFD = 2
(X) ATC = 3
(X) Aulas com a PTT = 3

9. Como achas que se sente agora o João?

- Sozinho = 1
- Triste
- Diferente = 1
- Sem amigos
- Feliz = 7
- Apoiado pelos amigos=5
- Apoiado pelos professores =11
- Apoiado pelos técnicos (terapeuta da fala e psicóloga) = 10
- Cheio de energia
- Com vontade de chorar
- Sorridente
- Revoltado
- Bonito
- Simpático =4
- Bem educado = 4
- Gozado
- Compreendido
- Valorizado
- Com alguns amigos =8

10. Achas que a maioria dos outros colegas ajudam o colega a sentir-se valorizado?

- Sim= 10 Não= 1

Obrigada pela colaboração!

Anexo 36: Questionário aplicado ao João e respetivo resultado (pré-intervenção)

**QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO DO ESTUDO E RESPETIVO
RESULTADO**

PRÉ – INTERVENÇÃO

1. Gostas de frequentar esta escola?

Sim Não

2. A tua turma dá-te valor?

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Quase todos os dias
- Sempre

3. Que amigos tens na tua turma?

- nenhuns
- Poucos
- Muitos

4. São mais rapazes ou raparigas?

Rapazes Raparigas

5. Que amigos tens fora da escola?

- nenhuns
- Poucos
- Muitos

6. Quais são os teus passatempos preferidos?

“Estar em casa no quintal a ajudar o meu pai, brincar com o meu irmão, jogar futebol e andar de bicicleta.”

7. Assinala como te sentes na escola.

- Sozinho
- Triste
- Diferente
- Sem amigos
- Feliz
- Apoiado pelos amigos
- Apoiado pelos professores
- Apoiado pelos técnicos (terapeuta da fala e psicóloga)
- Cheio de energia
- Com vontade de chorar
- Sorridente
- Revoltado
- Bonito
- Simpático
- Bem educado
- Gozado
- Compreendido
- Valorizado
- Com alguns amigos

8. Numa frase, que ideia pensas que os teus amigos têm de ti?

(após muito algum tempo). Não sei.... Eles pensam que eu não sou inteligente, que sou pobre e não sou bonito.

9. Achas que és capaz de fazer as coisas tão bem como os outros colegas?

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

10. Gostas de frequentar as AEC?

- Sim Não

11. Assinala, por ordem de preferência, a AEC que preferes de 1 a 4, sendo que 1 é a que menos preferes e 4 a que mais preferes.

- (4) MUS
- (1) AFD

(3) ING

(2) ATC

12. Costumas trabalhar em grupo?

Sim Não Às vezes

13. Gostas de trabalhar em grupo?

Sim Não Às vezes

14. Os teus pais valorizam o teu esforço?

Nunca
 Raramente
 Algumas vezes
 Muitas vezes
 Sempre

Obrigada pela colaboração!

Anexo 37: Questionário aplicado ao João e respetivo resultado (pós-intervenção)

**QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO DO ESTUDO E RESPETIVO
RESULTADO**

PÓS – INTERVENÇÃO

1. Estás mais feliz ultimamente na escola?

Sim Não Às vezes

2. Tens mais amigos que no início do ano?

Sim Não

3. Sentes-te mais capaz de enfrentar os colegas da turma, e apresentar, por exemplo um trabalho sozinho?

Sim Não Às vezes

4. Sentes que os teus colegas brincam mais contigo?

Sim Não Às vezes

5. Achas que os trabalhos em grupo nas aulas de ATC te ajudaram a conseguires falar mais com colegas e professores e a sentir-te mais valorizado e à vontade?

Sim Não Às vezes

6. Que papel dentro dos grupos gostaste mais de desempenhar?

“Quando fui o responsável pelo material e pelo tempo” ou “secretário”.

7. Sentes que alguns colegas ainda gozam contigo?

Sim Não Às vezes

8. Sentes que és excluído da turma?

Sim Não Às vezes

Obrigada pela colaboração!

Anexo 38: Resultados da aplicação da PHSCS-2 (Veiga, 2006), antes e depois da implementação das sessões da aprendizagem cooperativa.

DIMENSÕES DO AUTOCONCEITO														
	AC		AN		EI		PO		AF		SF		TOTAL	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
A1	10	10	7	7	9	9	2	7	3	4	6	8	37	45
B1	9	12	4	3	9	13	7	9	5	6	8	8	42	52
C1	9	10	3	5	11	12	7	5	6	7	7	6	43	45
D1	10	10	7	7	10	11	7	10	7	8	8	7	49	53
E1	8	12	3	6	9	11	5	5	6	7	6	8	37	49
F1	12	11	7	4	12	13	7	7	7	6	8	8	53	49
Média	9.6	10.8	5.1	5.3	10	11.5	5.8	7.1	5.5	6.3	7.1	7.5	43.5	48.8
A2	10	13	4	7	4	7	4	8	3	6	6	8	31	49
B2	10	12	1	3	8	12	4	8	5	7	6	7	34	43
C2	8	10	5	6	6	9	4	6	7	7	3	6	33	33
D2	13	11	6	5	11	11	7	8	6	7	8	6	51	51
E2	6	8	5	6	10	11	4	6	6	4	6	7	37	42
F2	9	10	8	6	7	12	7	10	6	6	7	7	44	50
Média	9.3	10.6	4.8	5.5	7.6	10.3	5	7.6	5.5	6.1	6	6.8	38.3	44.6
Média Global	9.45	10.7	4.95	5.4	8.8	10.9	5.4	7.35	5.5	6.2	6.55	7.15	40.9	46.7

Anexo 39: Resultados da aplicação da PHCSCS-2 (Veiga, 2006), pré- intervenção, com indicação dos percentis

<i>Pontuações nos fatores e respetivo percentil</i>												<i>Pré-Teste</i>	
<i>AC</i>		<i>AN</i>		<i>EI</i>		<i>PO</i>		<i>AF</i>		<i>SF</i>		<i>TOTAL</i>	
<i>Pontuação</i>	<i>Percentil</i>	<i>Pontuação</i>	<i>Percentil</i>	<i>Pontuação</i>	<i>Percentil</i>	<i>Pontuação</i>	<i>Percentil</i>	<i>Pontuação</i>	<i>Percentil</i>	<i>Pontuação</i>	<i>Percentil</i>	<i>Pontuação</i>	<i>Percentil</i>
5	5	1	5	3	5	4	5	1	5	4	5	28	5
6	10	2	10	5	10	5	10	2	10	5	10	31	10
7	15	3	15	6	15	6	15	2	15	5	15	33	15
8	20		20	7	20		6		20		3	20	6
	25	25	25		25	25		25	25	25		25	
9	30	4	30	8	30	7	30	4	30	7	30	38	30
	35		35		35		35		35		35	35	35
10	40	5	40	9	40	8	40	5	40	8	40	40	40
	45		45		45		45		45		45	45	45
11	50	6	50	10	50	9	50	6	50	8	50	43	50
	55		55		55		55		55		55	55	55
12	60	7	60	11	60	10	60	7	60	8	60	44	60
	65		65		65		65		65		65	65	65
13	70	8	70	12	70	11	70	8	70	8	70	47	70
	75		75		75		75		75		75	75	75
13	80	9	80	13	80	10	80	8	80	8	80	48	80
	85		85		85		85		85		85	85	85
13	90	10	90	13	90	10	90	8	90	8	90	49	90
	95		95		95		95		95		95	95	95
13	100	11	100	13	100	10	100	8	100	8	100	50	100
	100		100		100		100		100		100	100	100

Anexo 40: Resultados da aplicação da PHCSCS-2 (Veiga, 2006), pós- intervenção, com indicação dos percentis

<i>Pontuações nos fatores e respetivo percentil</i>												<i>Pós-Teste</i>	
<i>AC</i>		<i>AN</i>		<i>EI</i>		<i>PO</i>		<i>AF</i>		<i>SF</i>		<i>TOTAL</i>	
<i>Pontuação</i>	<i>Percentil</i>	<i>Pontuação</i>	<i>Percentil</i>	<i>Pontuação</i>	<i>Percentil</i>	<i>Pontuação</i>	<i>Percentil</i>	<i>Pontuação</i>	<i>Percentil</i>	<i>Pontuação</i>	<i>Percentil</i>	<i>Pontuação</i>	<i>Percentil</i>
5	5	1	5	3	5	4	5	1	5	4	5	28	5
6	10	2	10	5	10	5	10	2	10	5	10	31	10
7	15	3	15	6	15	6	15	3	15	6	15	33	15
8	20		20	20	20		20		20		20	20	20
	25		25	7	25		25		25		25	36	25
9	30	4	30	8	30	7	30	4	30	7	30	38	30
	35		35	35	35		35		35		35	35	35
10	40		40	9	40	8	40	5	40	7	40	40	40
	45		45		45		45		45		45	45	45
	50	5	50	10	50	9	50	6	50	8	50	43	50
	55		55		55		55		55		55	55	55
11	60	6	60	11	60	10	60	6	60	8	60	44	60
	65		65		65		65		65		65	65	65
	70		70	12	70	9	70	7	70	8	70	47	70
	75		75		75		75		75		75	75	75
12	80	7	80	13	80	10	80	8	80	8	80	49	80
	85		85		85		85		85		85	85	85
	90		90	10	90	10	90	8	90	8	90	51	90
	95		95		95		95		95		95	95	95
13	100	8	100	13	100	10	100	8	100	8	100	59	100