

**esec**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação Especial

Mestrado em Educação Especial – Domínio cognitivo e motor

**PROMOÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DE LEITURA E DE ESCRITA EM  
JOVENS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E  
DESENVOLVIMENTAIS ATRAVÉS DE UM PROGRAMA DE TUTORIA  
DE PARES**

**-UM ESTUDO COM ALUNOS DO 2.º CICLO-**

Cláudia Alexandra Quintas Bacalhau

Coimbra, 2016



Cláudia Alexandra Quintas Bacalhau

**PROMOÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DE LEITURA E DE ESCRITA EM  
JOVENS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E  
DESENVOLVIMENTAIS ATRAVÉS DE UM PROGRAMA DE TUTORIA  
DE PARES**

**-UM ESTUDO COM ALUNOS DO 2.º CICLO-**

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

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Anabela Ramalho

Arguente: Prof. Doutor(a) João Vaz

Orientador: Prof. Doutora Isabel Calado

Data da realização da Prova Pública: 15 de janeiro de 2016

Classificação: 18 valores



## **Agradecimentos**

Ao meu filho, Martim, por todas as horas de atenção e brincadeiras que lhe foram retiradas.

À Dr.<sup>a</sup> Isabel Calado, minha orientadora, por toda a atenção e disponibilidade que sempre demonstrou.

À Isabel, por toda a sua disponibilidade e atenção, mesmo nos momentos em que estava sobrecarregada de trabalho e tinha sempre uma palavra de alento.

À Carla, por desde o início, ainda sem saber muito bem como tudo iria funcionar, ter disponibilizado inteiramente as suas aulas e os seus alunos.

À direção do Colégio da Imaculada Conceição, Cernache, na pessoa do professor António Franco por toda a disponibilidade e confiança.

Aos pais dos alunos implicados no estudo, por me confiarem os seus filhos sem qualquer hesitação.

E, em especial, aos alunos implicados no estudo, por toda a sua disponibilidade, boa vontade e perseverança.

A todas e todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para este Projeto.



## **Promoção das competências de leitura e de escrita em jovens com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais através de um programa de tutoria de pares**

Resumo: Com este projeto pretendeu-se promover a aquisição da leitura e da escrita através da tutoria de pares em alunos do 2.º ciclo que apresentam Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID).

Após uma exaustiva pesquisa sobre métodos já aplicados neste âmbito, suscitou-nos particular interesse o programa de tutoria de pares desenvolvido por Fuchs & Fuchs, que é descrito, com referência aos resultados, no artigo *Peer-Assisted Learning Strategies: Making Classrooms More Responsive to Diversity* (Fuchs, Fuchs, & Mathes, 1996). Tal como o título indica, este programa visa o desenvolvimento de competências académicas e sociais, na medida em que prevê que se incuta nos alunos o espírito de igualdade e abertura à diversidade.

No que ao nosso estudo diz respeito, ao aplicarmos este programa, de forma a confirmar ou infirmar a validade do mesmo, avaliámos a fluência e a precisão da leitura e a compreensão escrita. Para avaliar a leitura, utilizámos o teste "O Rei" (Carvalho, 2008), enquanto para avaliar a compreensão escrita utilizámos o "Teste de Avaliação da Compreensão Escrita" (Lopes, 2010), tendo atingido resultados satisfatórios nas áreas avaliadas.

Simultaneamente, observámos melhorias significativas também ao nível do desenvolvimento pessoal e social, tendo os pares criado laços de amizade e companheirismo mais estreitos e inclusivos.

**Palavras-chave:** Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais; Leitura; Escrita; Inclusão; Tutoria de Pares.

## **Promotion of the skills of reading and writing in children with intellectual and adaptive deficits through peer tutoring program.**

Abstract: With this project I intended to promote the acquisition of the skills of reading and writing through peer tutoring work of sixth grade students who had been identified as students with intellectual and adaptive deficits.

After a long process of research about methods already used in this situation, we paid special attention to the peer tutoring program developed by Fuchs & Fuchs which is described, referring to its results, in the article *Peer-Assisted Learning Strategies: Making Classrooms More Responsive to Diversity* (Fuchs, Fuchs, & Mathes, 1996). As the title suggests, this program focuses on the development of academic and social skills, bearing in mind that it suggests the promotion of values of equality and respect for diversity in these children.

In what concerns to our project, as we applied this program in order to confirm its validity or not, we evaluated the reading fluency and accuracy and the written apprehension. To evaluate the reading we used the test "O Rei" (Carvalho, 2008), at the same time, to evaluate the written apprehension we used the "Teste de Avaliação da Compreensão Escrita" (Lopes, 2010), having reached satisfactory results in both areas.

Simultaneously we observed significant improvements in their personal and social development, as the peers created narrower and more inclusive friendship and companionship bonds.

**Keywords:** Intellectual and adaptive deficits; Reading; Writing; Inclusion; Peer tutoring.

**Sumário**

1. Introdução .....	1
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>7</b>
<b>Capítulo 1 – Revisão da Literatura.....</b>	<b>9</b>
1.1. Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID – DSM-5) .....	11
1.2. Leitura/Escrita.....	17
1.3. Processos implicados na leitura/escrita.....	21
1.4. Avaliação da leitura/escrita (Precisão, Fluência e Compreensão) .....	26
1.5. A aprendizagem cooperativa.....	28
1.6. O papel do professor.....	41
<b>PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO.....</b>	<b>43</b>
<b>Capítulo 2 – Metodologia.....</b>	<b>45</b>
2.1. Formulação do problema.....	47
2.2. Definição de objetivos.....	48
2.3. Designação do estudo.....	48
2.4. Caracterização da realidade pedagógica.....	49
2.5. Instrumentos/técnicas de recolha de dados.....	50
2.6. Plano de intervenção /Procedimentos.....	54
<b>Capítulo 3 – Apresentação e análise dos resultados.....</b>	<b>59</b>
3.1. Avaliação do programa PALS.....	61
3.1.1. Avaliação da Compreensão Escrita.....	61
3.1.2. Avaliação da Precisão da Leitura.....	62
3.1.3. Avaliação da Fluência da Leitura.....	63
3.2. Perspetiva dos alunos.....	64
3.3. Perspetiva dos docentes e dos encarregados de educação.....	64
<b>Conclusões.....</b>	<b>67</b>
<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>71</b>

<b>Anexos</b> .....	77
Anexo 1 – Informação/Autorização da escola.....	79
Anexo 2 - Informação/Autorização dos encarregados de educação.....	80
Anexo 3 – Programa PALS.....	81
Anexo 4 - Distribuição dos alunos por grupos de comparação (Grupo Quasi Experimental e Grupo de Controlo) .....	82
Anexo 5 – Teste <i>O Rei</i> - (Carvalho, 2008).....	83
Anexo 6 - TACE (Teste de Avaliação da Compreensão Escrita, Lopes, 2010).....	84
Anexo 7 – Calendarização da implementação do programa PALS.....	96
Anexo 8 – Resultados <i>O Rei</i> .....	97
Anexo 9 – Resultados TACE.....	98
Anexo 10 – Entrevista final à professora titular de turma.....	99

## **Abreviaturas**

**AAIDD:** *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*

**AC:** Aprendizagem Cooperativa

**AEDEE:** Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial

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

**DID:** Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental

**DSM - 5:** Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) (5.<sup>a</sup> edição)

**GC:** Grupo de Controlo

**GQE:** Grupo Quasi Experimental

**NEE:** Necessidades Educativas Especiais

**NEECP:** Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente

**PALS:** *Peer-Assisted Learning Strategies*

**QI:** Quociente de Inteligência

**TACE:** Teste de Avaliação da Compreensão Escrita

**ZDP:** Zona de Desenvolvimento Proximal

## **Tabelas**

<b>Tabela 1 - Principais características da aprendizagem cooperativa e do ensino tradicional, extraído de Fontes &amp; Freixo (2004, adaptado de Pujolás, 2001).....</b>	<b>34</b>
<b>Tabela 2 - Aspetos da cooperação (Fontes &amp; Freixo, 2004, p. 28) .....</b>	<b>35</b>
<b>Tabela 3 - Vantagens da tutoria entre pares, segundo Topping (1996) e Lopes e Silva (2010), in Casanova (2012) .....</b>	<b>40</b>
<b>Tabela 4 - Funções que o professor deve assumir no desenvolvimento do trabalho cooperativo (Fontes &amp; Freixo, 2004).....</b>	<b>41</b>
<b>Tabela 5 - Funções do professor em relação à turma (Fontes &amp; Freixo, 2004, p. 59).....</b>	<b>42</b>
<b>Tabela 6 - Média do índice de Fluência por ano de escolaridade (extraído de Pereira &amp; Carvalho, 2008).....</b>	<b>52</b>
<b>Tabela 7 - Constituição global da prova (Lopes, 2010, p.187) .....</b>	<b>53</b>
<b>Tabela 8 - Plano de investigação e ação.....</b>	<b>57</b>

**Figuras**

<b>Figura 1 - Critérios de diagnóstico das DID, extraído do DSM-5, p.33 (APA, 2013) .....</b>	<b>15</b>
<b>Figura 2 - Constituintes fundamentais da Aprendizagem Cooperativa, adaptado de Fontes &amp; Freixo (2004) .....</b>	<b>32</b>
<b>Figura 3 - Fatores que influenciam os ganhos da aprendizagem na AC .....</b>	<b>38</b>

## **Gráficos**

<b>Gráfico 1 - Avaliação da Compreensão Escrita do Grupo Quasi Experimental (Pré e Pós-teste) .....</b>	<b>61</b>
<b>Gráfico 2 - Avaliação da Compreensão Escrita do Grupo de Controlo (Pré e Pós-teste) .....</b>	<b>62</b>
<b>Gráfico 3 - Avaliação da Precisão da Leitura (Pré e Pós-teste) .....</b>	<b>63</b>
<b>Gráfico 4 - Avaliação da Fluência da Leitura (Pré e Pós-teste) .....</b>	<b>63</b>

## **INTRODUÇÃO**



Constituindo as competências de leitura e de escrita a base de todo o processo educativo, torna-se fulcral que qualquer criança as adquira no início da sua aprendizagem, caso contrário todo o processo está comprometido à partida. Assim, urge a necessidade de aplicar o maior número de estratégias que fomentem uma correta e atempada aquisição destas competências. Neste sentido, este trabalho de projeto visou a aplicação de um programa de tutoria de pares, com vista a promover a aquisição das competências de leitura e escrita em jovens com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais.

Após uma vasta pesquisa sobre estratégias e métodos de aprendizagem cooperativa, optou-se por utilizar o método *Peer-Assisted Learning Strategies* (PALS) considerando-o, tal como vários artigos sugerem, um método eficaz na promoção das competências de leitura e de escrita em jovens com dificuldades de aprendizagem e também nos ditos "normais", ou seja, nos seus pares.

Quando foi criado, este programa foi aplicado em várias escolas, cujos alunos foram divididos por níveis de proficiência na leitura: alunos com baixo rendimento académico e dificuldades, alunos com baixo rendimento académico sem dificuldades e alunos com rendimento académico médio. Por outro lado, os alunos foram ainda divididos em dois grupos, o grupo experimental (PALS) e o grupo de controlo (No-PALS). O grupo intervencionado (PALS) estava igualmente sujeito a três atividades de leitura: leitura a pares com reconto, resumo de parágrafos e previsões de acontecimentos em contexto. As avaliações respeitantes às competências de leitura e de escrita foram efetuadas sempre na mesma data nos dois grupos (PALS e No-PALS), recorrendo à *Comprehensive Reading Assessment Battery*. No fim do estudo, concluiu-se que os alunos do grupo intervencionado, ou seja, pertencentes às turmas em que foi implementado o programa PALS, apresentavam maiores progressos ao nível da leitura do que os alunos do grupo de controlo.

Como afirma Bautista (1997), "A integração de alunos com deficiências implica, entre outras coisas, a necessidade de formar e qualificar professores, a elaboração e adaptação de esquemas curriculares, a orientação e intervenção psicopedagógica, a inovação e investigação educativa dos processos integradores, a adaptação dos recursos humanos e materiais, cuja melhoria tornará possível um novo modelo de Educação Especial e possibilitará um ensino de maior qualidade." (p.7).

Ainda de acordo com Bautista, "No processo de aquisição da leitura/escrita influem fatores intrapessoais, relativos ao sujeito que aprende (as capacidades cognitivas, a personalidade, os estilos e estratégias de aprendizagem, a motivação, etc.), interpessoais, relativos às situações de ensino/aprendizagem (as características do professor, os estilos de ensino, as interações aluno-aluno e aluno-professor, etc.) e contextuais (o contexto educativo, familiar, etc.)." (1997, p.115).

O programa PALS, desenvolvido por Fuchs & Fuchs (1996), ambos docentes especializados e investigadores em Educação Especial, de acordo com vários estudos já publicados (Fuchs, Fuchs, & Kazdan, 1999; Fuchs, Fuchs, Mathes & Martinez, 2002; Fuchs, Fuchs, Mathes, & Simmons, 1997), consegue resultados bastante satisfatórios quer em alunos com dificuldades na leitura e na escrita quer nos seus pares, alunos sem dificuldades. O mesmo se comprova comparando turmas intervencionadas com o programa PALS e turmas não intervencionadas, aconselhando-se, portanto, a aplicação deste programa não só a alunos com dificuldades na aquisição das competências de leitura e de escrita mas a todos no geral. A título de exemplo, podem referir-se os resultados indicados no estudo "Effects of Peer-Assisted Learning Strategies on High School Students with Serious Reading Problems" (Fuchs, Fuchs, & Kazdan, 1999), que constata que a aplicação do programa PALS em alunos do ensino básico com graves dificuldades na leitura e, conseqüentemente, na compreensão, potenciou progressos na compreensão e na fluência da leitura.

Um outro estudo de Fuchs, Fuchs, Mathes, & Simmons (1997) revelou fortes efeitos positivos do programa PALS em alunos com dificuldades de aprendizagem, bem como nos alunos com baixa e média-realização. Um terceiro estudo experimental (Fuchs, Fuchs, Mathes & Martinez, 2002) mostrou ainda que os alunos com dificuldades de aprendizagem nas aulas com PALS têm maior aceitação social do que aqueles que frequentam aulas convencionais.

Segundo vários autores (Rosa, 1988; Torres, 1998; Monteiro, 2003, citados por Figueira, 2012), a investigação tem provado que, em situações com tutoria de pares que apresentam melhores competências, tutores e tutorandos obtêm ganhos significativos no desenvolvimento da competência de leitura. Efetivamente, no âmbito do seu projeto de mestrado ("Impacto nas competências de leitura de um

programa de tutoria em crianças sem e com necessidades educativas especiais"), Figueira (2012) implementou com sucesso, segundo os resultados expressos no estudo que realizou, um programa de tutoria de pares em alunos com e sem necessidades educativas especiais.

De acordo com Monteiro (2003) "uma criança ao ensinar outra criança aprende melhor e as suas competências cognitivas tornam-se, surpreendentemente, mais efetivas" (p.161). Para além disso, a leitura a par é "uma experiência positiva e agradável, em que sujeitos mais competentes em leitura ajudam outros com mais dificuldades a desenvolver uma melhor competência em leitura" (idem, p.102).

Efetivamente, o programa PALS visa a criação de pares, contribuindo os elementos do par para o sucesso mútuo, pondo cada aprendiz ao serviço do outro as suas competências e criando, ao mesmo tempo, um espírito de comunhão ou, antes, a verdadeira integração que tanto se deseja para a diversidade de alunos que integram atualmente as nossas escolas.

Numa perspetiva de verdadeira inclusão, o mais relevante é TODOS os alunos terem resposta para as suas necessidades, sejam elas pontuais, temporárias ou de carácter permanente.

Em suma, o PALS é um programa de pareamento/tutoria de pares, facilmente aplicável em contexto de sala de aula, uma vez que, após identificadas as dificuldades dos alunos e escolhidos os seus pares, o trabalho em pares mecaniza-se, necessitando apenas o professor de circular pela sala para monitorizar o desenvolvimento da atividade e programar possíveis adaptações.



**PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



## **CAPÍTULO 1 – REVISÃO DA LITERATURA**



### **1.1. Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID)**

“As crianças que povoam as nossas escolas têm o direito de viver e não apenas sobreviver.”

(Serra, Educação Especial, Reflexões, 1996)

Nas últimas décadas, temos assistido à evolução concetual de deficiência mental ou défice cognitivo até ao mais recente conceito de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID), sendo nesta recente designação que consiste a grande alteração do Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-5 (DSM-5) relativamente ao DSM-4. Esta evolução prende-se com o facto de as anteriores designações assumirem, no entender de vários técnicos das áreas da saúde, da psicologia e da educação, uma conotação negativa e até pejorativa (APA, 2013).

Esta mudança de terminologia implica necessariamente uma mudança no paradigma educacional, nomeadamente na área da Educação Especial, pois já não se trata essencialmente de elencar as dificuldades ou “deficiências” do aluno, mas a ótica é centrada na solução, na atribuição dos apoios necessários (Morato & Santos, 2012).

Efetivamente, o surgimento, no início do século passado, de uma conceção psicológica, resultante do uso da escala de inteligência de Binet-Simon (1905), desvalorizou as conceções médicas sobre a deficiência mental. Com a aplicação dessa nova escala, que começou, inicialmente, por ser aplicada em França, tendo-se depois estendido aos outros países, era possível aferir quais as crianças que necessitavam de frequentar classes especiais. Todavia, a grande desvantagem da utilização da escala de Binet-Simon consistiu no facto de as pessoas que se situavam num ou mais níveis inferiores ao esperado serem rotuladas de deficientes mentais, mais especificamente “idiota, imbecil, débil e retardado” (Castanedo, 2007).

Entretanto, foram surgindo novas escalas de avaliação da inteligência, cujas classificações deram origem ao conceito de Quociente de Inteligência (QI) e, infelizmente, é a larga aceitação da designação de Quociente Intelectual (QI) que

sustenta o infeliz equívoco que consiste em associar o “teste de Binet” aos “testes de QI” (Branco, 2004).

Uma conceção diferente da de Binet é a perspetiva desenvolvimentista, postulada por Piaget, focada na génese e desenvolvimento humanos. Este autor defendia que a inteligência é um processo que passa por vários estádios/níveis de desenvolvimento qualitativamente diferentes entre si, numa ordem crescente, que culmina no período da adolescência (15/16 anos). Neste percurso ascendente, assumem suma importância os mecanismos de *assimilação* e *acomodação* (Almeida, Teorias da inteligência, 1983).

Os estádios/níveis de desenvolvimento postulados por Piaget são, por ordem ascendente: Inteligência Sensoriomotora (dos 0 aos 18/24 meses), Operações pré-operatórias (dos 2 aos 7/8 anos), Operações concretas (dos 7/8 anos aos 11/12 anos) e Operações formais (dos 11/12 anos aos 15/16 anos) (idem, pp. 119-123).

Posteriormente, surgiram novos estudos e teorias que procuraram ultrapassar as limitações do conceito de QI, nomeadamente a teoria triárquica de Robert Sternberg, a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner e os modelos de inteligência emocional de John Mayer, de Peter Salovey e de Daniel Goleman (Branco, 2004). Estas teorias inserem-se em diferentes abordagens, nomeadamente: a abordagem fatorial, a abordagem desenvolvimentista e a abordagem cognitivista (Almeida, 1994).

Com estas três abordagens, que em muito contribuíram para a definição e avaliação da inteligência, concluímos que a evolução verificada na investigação relaciona-se com a passagem progressiva da identificação da inteligência com as aptidões e com os resultados obtidos nos testes, para os processos mentais, para o funcionamento da inteligência e para formas mais gerais e contextualizadas da avaliação (idem, p.46).

Um dado a reter consiste no facto de o QI abaixo do considerado normal (dois desvios ou mais) ter começado a estar relacionado com as capacidades das pessoas, contribuindo para uma rotulação negativa, limitativa do ponto de vista da interação com os outros.

Embora o conceito de inteligência, a partir da década de oitenta, se tenha vindo a ampliar para incluir “as inteligências não-académicas”, alguns professores

continuam a pensar que a “inteligência é uma entidade única, uma capacidade geral de resolução de problemas que pode ser medida pelos testes cujos resultados se exprimem pelo quociente intelectual, os testes de QI” (Branco, 2004).

“A distinção burro-inteligente é a primeira grande confrontação pública da criança com as suas capacidades e com as suas limitações. [...] Se uma criança é julgada burra, ou se obtém resultados fracos nos testes baseados no QI, o processo entra num ciclo vicioso, porque de um “burro” só se espera comportamento de burro.”

(Branco, 2004)

Segundo Carvalho & Maciel (2003), citados por Santos (2012), o atual modelo proposto pela *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD), no que concerne às DID, assenta numa conceção “...funcionalista, sistémica e bioecológica, incluindo as dimensões intelectual, relacional, adaptativa, organicista e contextual. A deficiência mental é considerada condição deficitária, que envolve habilidades intelectuais; comportamento adaptativo (conceitual, prático e social); participação comunitária; interações e papéis sociais; condições etiológicas e de saúde; aspetos contextuais, ambientais, culturais e as oportunidades de vida do sujeito.” (p.147).

Neste sentido, o diagnóstico de DID não se pode basear apenas no funcionamento intelectual global inferior à média, mas tem de atender também às limitações significativas no comportamento adaptativo e ao início antes dos 18 anos.

No que concerne ao funcionamento intelectual global inferior à média, este engloba o raciocínio, a capacidade de planeamento, de resolução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, rapidez de aprendizagem e aprendizagem por meio da experiência, podendo estas competências ser avaliadas através de testes de QI, considerando-se como ponto determinante duas unidades de desvio-padrão abaixo da média em testes padronizados para a população considerada (idem).

Relativamente ao comportamento adaptativo, este circunscreve-se às competências sociais (ex.: responsabilidade, competências interpessoais,

cumprimento de regras e normas, etc.), práticas (ex.: atividades do quotidiano, utilização de recursos da comunidade, utilização do dinheiro, atividades ocupacionais ou laborais, etc.) e conceituais (ex.: linguagem - recetiva e expressiva, leitura, escrita, etc.) adquiridas pelo indivíduo para fazer face às exigências sociais. Por fim, o último critério consiste na obrigatoriedade das manifestações ocorrerem antes dos 18 anos, ou seja, na infância ou adolescência (ibidem).

Segundo Paasche, Gorril e Strom (2010), “o termo deficiência intelectual é usado para descrever uma criança cujo nível de funcionamento intelectual e capacidades adaptativas se encontram significativamente abaixo da média em comparação com crianças da mesma idade cronológica” (p. 34). Assim, as áreas de desenvolvimento afetadas podem incluir competências académicas, físicas, funcionais, comunicacionais, sociais e emocionais, embora na globalidade não ocorram todas em simultâneo.

Como podemos constatar, a terminologia utilizada para nomear a “deficiência mental” não é unânime em todos os países, nem no interior do mesmo país. E dentro de um mesmo país pode apresentar inconsistência/inconformidade, quer na definição, quer no quadro conceptual de referência.

Neste sentido, o DSM-5 apresenta uma terminologia mais integrada no que se refere aos transtornos do neurodesenvolvimento, mais concretamente no respeitante às DID, pois os critérios para estas enfatizam que, além da avaliação cognitiva, é fundamental avaliar a capacidade funcional adaptativa (Araújo & Neto, 2014).

Assim, os critérios exigidos são:

A - Deficits in intellectual functions, such as reasoning, problem solving, planning, abstract thinking, judgment, academic learning, and learning from experience, confirmed by both clinical assessment and individualized, standardized intelligence testing.

B. Deficits in adaptive functioning that result in failure to meet developmental and sociocultural standards for personal independence and social responsibility. Without ongoing support, the adaptive deficits limit functioning in one or more activities of daily life, such as communication, social participation, and

independent living, across multiple environments, such as home, school, work, and community.

C. Onset of intellectual and adaptive deficits during the developmental period.<sup>1</sup>

**Figura 1 - Critérios de diagnóstico das DID, extraído do DSM-5, p.33 (APA, 2013)**

Em termos de grau de severidade, o DSM-5 propõe os seguintes níveis (APA, 2013):

(F70) Ligeiras

(F71) Moderadas

(F72) Graves

(F73) Profundas

Esta classificação não se baseia nas classificações ao nível do QI, mas antes no comportamento adaptativo, uma vez que é este que estabelece quais os apoios de que a criança ou jovem necessita.

Focando-nos na faixa etária da população alvo do nosso estudo, refira-se que, atualmente, o instrumento psicométrico para avaliação da inteligência e capacidades

---

<sup>1</sup> A – Défices nas funções intelectuais, tais como pensamento, resolução de problemas, planeamento, pensamento abstrato, julgamento, aprendizagem académica e aprendizagem pela experiência, confirmados pela avaliação clínica e individualizada, usando teste de inteligência estandardizados.

B. Défices no funcionamento adaptativo que resultam na incapacidade de ir ao encontro do desenvolvimento sociocultural estandardizado, no que diz respeito à autonomia pessoal e responsabilidade social. Sem apoio contínuo, os défices adaptativos limitam o funcionamento em uma ou mais atividades da vida diária, tais como a comunicação, a participação social e a vida autónoma, em múltiplos ambientes, tais como casa, escola, trabalho e comunidade.

C. Primeiros sinais de os défices intelectuais e adaptativos durante o período de desenvolvimento.

cognitivas gerais mais utilizado é a *WISC-IV - Wechsler Intelligence Scale for Children* (Wechsler, 2004), enquanto para avaliar o comportamento adaptativo a *Vineland - Vineland Adaptive Behaviour Scale* (Sparrow, Balla, & Cicchetti, 1984) reúne preferências.

Para se aferir um diagnóstico de DID é necessário o contributo de uma equipa multidisciplinar, na qual constem, consoante a gravidade e especificidade da criança/jovem, profissionais das seguintes áreas: pediatria, enfermagem, psicologia clínica, psicologia escolar, terapia da fala, educação, psiquiatria, neurologia, serviço social, terapia ocupacional e fisioterapia, entre outras (Carr, 2014).

Como parte integrante deste processo assumem-se ainda o Decreto-Lei 3/2008, que regulamenta a Educação Especial, em Portugal, (DGIDC, 2008) e a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – Crianças e Jovens (CIF-CJ) (OMS, 2004).

Todavia, não devemos descurar o facto de que, embora avaliemos por referência à CIF, essa avaliação não se deve centrar apenas nos resultados da avaliação de QI, mas também deve ter em consideração a avaliação do comportamento adaptativo, situação que, erroneamente, nem sempre acontece, nomeadamente quando se decide avançar com a medida do regime educativo especial *Currículo específico individual*.

## 1.2. Leitura/Escrita

“A mestria do código escrito é o poderoso passaporte para o conhecimento do que outros, distantes no tempo e no espaço, têm a dizer sobre o real [...] Para franquear a porta de acesso ao referido conhecimento é necessário ser-se *literato* [...] *ler para aprender* [...]”.

(Sim-Sim, De que é que falamos quando falamos de leitura, 1994)

No mundo atual, os processos de leitura/escrita constituem uma ferramenta indispensável na vida do ser humano. Quem não dominar estes processos está indubitavelmente alienado de uma grande parte do mundo que o rodeia; afinal, basta olharmos em nosso redor para nos depararmos com uma imensidão de mensagens sob o código verbal. Desta forma, não saber ler é como viajar e não dominar o código linguístico do país de destino; a título de exemplo, imaginemos que emigramos para um país árabe ou para um país asiático; efetivamente, sentir-nos-íamos frágeis, perdidos e até incompreendidos, se as únicas línguas disponíveis para a comunicação fossem as locais e não conseguíssemos fazer uso delas. Assim, se sentem as pessoas que não sabem ler...

A este respeito, também escreveu Laurinda Alves numa das suas crónicas pitorescas (*Querida dona Felisbela*) em que nos dá a conhecer como uma senhora analfabeta camuflou, durante anos, a sua incapacidade, através de astutas “manobras”:

“ [...] A única coisa que verdadeiramente a consumia era ter atravessado uma vida inteira sem saber ler nem escrever e achar que lhe podia faltar o tempo para aprender. [...]”

Contava-me, então, os expedientes que usava para que ninguém desconfiasse que não tinha ido à escola.

- Quando precisava de apanhar um autocarro, fingia que me tinha esquecido dos óculos em casa e pedia às pessoas que estavam na paragem que me dissessem para onde iam os autocarros.

No banco e nas repartições públicas, iludiu a questão aprendendo a assinar o seu próprio nome. Trazia na carteira um cartão onde alguém desenhara o seu nome numa letra impecável que ela, secreta e incessantemente, só copiava até sentir que os rabiscos se pareciam. Não conseguia fazê-lo de cor, mas no dia em que tinha que levantar o cheque da reforma levantava-se mais cedo e treinava-se às escondidas. [...]”. (Alves, 1999)

Ao falarmos do processo de leitura, temos necessariamente de falar do processo de escrita, pois um não existe sem o outro, são inerentes, complementam-se. Se recuarmos aos tempos da escola primária, relembramos que à medida que íamos travando contacto com o código linguístico verbal, associávamos os fonemas aos grafemas, mais tarde associávamos grafemas e formávamos sílabas que viriam a dar origem a palavras e estas, por sua vez, foram dando origem a frases, as frases a parágrafos, até que obtivemos textos.

Hoje em dia, as crianças contactam com os textos em idades precoces, nomeadamente através de livros de histórias que despertam o seu interesse e a sua imaginação e as fazem sonhar, estimulando dessa forma o seu poder de abstração e, ainda, quando corretamente orientadas e motivadas, o gosto pela leitura (Martins & Viana, 1996).

Recapitulando, diríamos que os atos de ler e de escrever nos tornam cidadãos ativos e interventivos no mundo a que pertencemos e no qual podemos e devemos fazer ouvir a nossa opinião. Para tal, não basta apenas saber ler, há que saber interpretar, compreender e refletir sobre o que lemos, de modo a podermos ter a nossa perspetiva sobre o que nos rodeia.

De acordo com Lopes (2010), “[...] dominar o código escrito é uma aptidão básica para viver, participar e usufruir da realidade que nos rodeia. Aumenta o nosso potencial comunicativo e, simultaneamente, é o grande facilitador das aprendizagens escolares.

A incapacidade de ler bem, como está demonstrado, gera, inevitavelmente, uma diminuição de oportunidades de realização pessoal e de sucesso profissional.

Neste contexto, deve considerar-se a aprendizagem da leitura e da escrita [...] como um recurso básico e globalizador de todo o processo de ensino aprendizagem.” (idem, p.13).

Mais uma vez, se recuarmos aos tempos de escola, certamente todos nos lembramos de colegas que tinham dificuldades na aprendizagem da leitura, mesmo sem considerarmos os casos de dislexia, e cujas dificuldades se arrastaram ao longo da vida, constituindo grandes entraves não só durante a infância, mas também na idade adulta. Esses entraves deixaram mazelas a vários níveis: emocional, afetivo, social, entre outros.

“Não podemos esquecer que a leitura e a escrita são uma aquisição fundamental para as aprendizagens posteriores, já que, na escola, a fase inicial do *aprender a ler e a escrever* deve transformar-se rapidamente no *ler e escrever para aprender*.” (Citoler & Sanz, 1997, p. 112). Neste sentido, urge a aplicação de estratégias eficazes que visem uma correta e atempada aprendizagem das competências de leitura e de escrita, com vista à formação de adultos, intelectual, social e emocionalmente saudáveis.

Segundo Cruz (2007), “Alguns investigadores [...] dizem-nos que [...] o ensinar e o aprender a ler é também uma questão de saúde pública. Na realidade, se as crianças não aprendem a ler, para depois lerem para aprenderem, as suas oportunidades para alcançarem uma vida gratificante e repleta ficam seriamente comprometidas.” (p. 2). Por outro lado, as dificuldades na leitura abarcam consigo problemas de ordem variada (autoconfiança, autoestima, motivação para aprender, resultados académicos), que influem negativamente na vida futura da criança ou jovem (idem, p.2).

Para Sim-Sim (1994), “ler é uma atividade complexa na qual estão envolvidos aspetos de cariz linguístico, cognitivo, cultural e social”. A maioria das crianças aprende a ler na escola, o que enfatiza a importância do papel do educador, pois as suas características pessoais e profissionais interferem de forma significativa na forma como a criança realiza a sua aprendizagem da leitura (p.145).

Segundo Gonçalves (1973), citado por Sá (2004), “[...] A leitura é um meio de aquisição de todo o saber escolar e extraescolar. Não é um *fin* em si própria.

Assim, o ato de ler constitui um meio para a aquisição do conhecimento.” Para este autor, a leitura focaliza três objetivos: ler e aprender a ler (leitura básica ou fundamental), ler para aprender (leitura informativa ou funcional) e ler para desfrutar/distrair (leitura recreativa).

Andrade, Araújo & Sá (1995), citados por Sá (2004) apresentam o processo de leitura como uma correlação entre o leitor, o texto e o contexto, alicerçando-se a compreensão do texto nas competências de linguagem (linguísticas, discursivas, referenciais) e cognitivas (análise semântica, pragmática e funcional do discurso).

Um dado a não descurar é o facto de a leitura constituir uma competência faseada, ou seja, que passa por várias fases, à medida que se vai aprimorando. Desta forma, segundo Bellenger (1995), citado por Sá (2004), a leitura contempla quatro fases:

1. Fase prévia – frequência do jardim-de-infância e do ensino pré-primário – contacto com elementos escritos, que despertam a curiosidade da criança;
2. Etapa das primeiras aprendizagens – dos 6 aos 9 anos (1.º ciclo) – a leitura é vista como um comportamento simbólico;
3. Leitura enquanto instrumento de trabalho – dos 10 aos 14 anos (2.º e 3.º ciclos) – a leitura é encarada como um meio de comunicação e de acesso à informação;
4. Etapa da leitura adulta – a partir dos 15 anos (ensino secundário) – noção estética do texto e mobilização do pensamento através do texto.

Indubitavelmente, a questão das dificuldades de aprendizagem, nomeadamente da leitura e da escrita, não é uma preocupação atual, pois segundo Kirk e Bateman, (1962), citados por Muñoz, Fresneda, Mendoza, Carballo e Pestun (2005), o termo “transtornos ou dificuldades da aprendizagem” (criado por estes últimos), surgiu para designar “um retardo, perturbação ou desenvolvimento retardado em um ou mais processos de fala, linguagem, leitura, escrita, aritmética ou outras matérias escolares, como resultado de uma deficiência psicológica causada por uma possível disfunção cerebral e/ou por transtornos emocionais ou de comportamento. Não é o resultado de retardo mental, privação sensorial ou de fatores culturais ou intrucionais” (p.73)

### 1.3. Processos implicados na leitura/escrita

Ao longo do século XX, surgiram vários estudos (Samuel & Kamil, 1984; Rebelo, 1993; Vaz, 1998; Martins & Niza, 1998) sobre a aquisição dos processos de leitura e de escrita, desde os modelos ascendente e descendente ao método global, passando ainda pelos modelos cognitivos da arquitetura da leitura baseados na computação. As teorias da aprendizagem da leitura e da escrita também foram sofrendo alterações e substituições, desde as teorias pré interativas às interativas, havendo ainda lugar para o processo logográfico seguido de descodificação e a teoria de Seymour (Sucena & Castro, 2009).

Segundo Carroll (1977), citado por Sequeira & Sim-Sim (1989), a leitura requer, da parte do leitor, “um conhecimento da língua que ele vai ler”, “a capacidade de entender que as palavras escritas são análogas às palavras orais”, “a capacidade de separar as palavras faladas nos sons que as compõem e juntá-las de novo”, “a competência para reconhecer e discriminar letras e grafemas nas suas formas variadas”, “a capacidade de proceder, num texto, da esquerda para a direita e de cima para baixo” e “competência para compreender, inferir, avaliar o texto que se decifra” (p.64).

De acordo com as investigações psicolinguísticas, a leitura e a sua aprendizagem constituem um processo, no qual a compreensão ocupa um lugar de destaque. Se os materiais de leitura forem significativos para o aprendiz, a compreensão está definitivamente facilitada. Na operacionalização da compreensão influi a antecipação do significado, dependente da informação visual (caracteres impressos) e não visual (conhecimento da língua e da leitura e conhecimento empírico do mundo) (Smith, 1978, citado por Sequeira & Sim-Sim, 1989, p.66).

Na ótica da teoria construtivista, a leitura é um processo que envolve a criança e no qual a sua ação é fundamental, pois ao “identificar “novas” palavras escritas a criança fá-lo através de uma interpretação contextual e da analogia com outras palavras, sem excessivas memorizações de regras e exceções, e sem sobrecarregar a memória visual”. Por fim, o tema da leitura deve ser significativo para a criança, uma vez que desta forma os seus esquemas cognitivos reconstróem-se muito melhor – motivação intrínseca (Sequeira & Sim-Sim, 1989, p. 76).

“Numa perspetiva cognitiva, a leitura é considerada como uma atividade complexa composta por uma série de processos psicológicos de diferentes níveis que, começando por um estímulo visual, permitem, através de uma atuação global e coordenada, a compreensão do texto.” (Citoler & Sanz, 1997, p. 116)

De acordo com a abordagem cognitiva, na leitura e na sua aprendizagem influem processos cognitivos de duas ordens: os de nível inferior, que consistem na descodificação e os de nível superior, utilizados na compreensão. Por outro lado, estes processos cognitivos subdividem-se em outros processos, a saber, a descodificação engloba a perceção (leitura de um *input* visual, de símbolos escritos) e o léxico (reconhecimento dos símbolos como sendo palavras), enquanto a compreensão envolve a sintaxe (compreensão das relações entre as palavras, da sua ordem e da sua estrutura sintática) e a semântica (integração do significado das frases como um todo e a sua associação com a linguagem falada (Cruz, 2007).

Efetivamente, a leitura é um ato contextual que permite o estabelecimento de redes, de “conexões”. “A decisão de ler sustenta-se na memória sensitiva do corpo”, envolvendo o “cérebro racional, emocional e o cérebro instintivo”. (Duran, 2010)

Ler e compreender são processos implicitamente interligados, porém se um não ocorrer em simultâneo com o outro, a leitura não tem sentido. Ao ato de ler, subjazem os atos linguísticos, experienciais e cognitivos, pois para a construção da representação textual é necessária uma mobilização de inúmeros conhecimentos prévios. (Fayol, 2010).

Para Rebelo (2003), citado por Cruz (2007, p.45), o ato de ler implica a conjugação de quatro processos: “[...] o conhecimento do código escrito e a sua especificidade em relação ao código oral; o domínio do ato léxico visual; a existência de conhecimentos concetuais e linguísticos; e a construção de significados a partir de índices visuais.”.

Segundo Fonseca (1999), citado por Cruz (2007, p.46), a leitura é constituída pelos seguintes processos:

1. “Descodificação de letras e palavras pelo processo visual, através de uma categorização (letra-som) que se verifica no córtex visual.
2. Identificação visuo-auditiva e táctilo-quinestésica que se opera na área de associação visual.

3. Correspondência símbolo-som (grafema-fonema) que traduz o fundamento básico do alfabeto, ou seja, do código [...] – sistema cognitivo de conversão.
4. Integração visuo-auditiva (visuo-fonética) por análise e síntese, isto é, quando se generaliza a correspondência letra-som. O *gírus angular* processa esta informação em combinações de letras e sons como se fossem segmentos, os quais depois de unidos geram a palavra portadora de significado.
5. Significação, envolvendo a compreensão através de um léxico, ou melhor, de um vocabulário funcional que dá sentido às palavras. Cabe à área de Wernicke a função de converter o sistema visuo-fonético num sistema semântico.”

Por outro lado, Das, Naglieri & Kirby (1994), citados por Cruz (2007), defendem que o processo de leitura decorre ao longo de uma sucessão progressiva de oito níveis: elementos, letras, sons ou unidades silábicas, palavras, frases, ideias, ideias principais e temas.

Um facto comum às várias teorias (neuropsicologia, neurolinguística, psicologia cognitiva) e processos implicados na leitura consiste na correspondência existente entre os sinais auditivos (fonemas) e os sinais visuais (gráficos: grafemas), ou seja, “entre aquilo que se ouve e diz, com o que se vê e lê” (Cruz, 2007, p. 49).

Também para Sucena e Castro (2009), o objetivo da leitura e da escrita é que estes processos sejam plenamente interiorizados pelos leitores (crianças e jovens), de forma a canalizarem toda a sua “memória e atenção para a compreensão do texto”. Mais uma vez, também estas autoras defendem a importância do contexto - familiar, cultural, económico e social -, a par das competências cognitivas para o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, estudos levados a cabo durante os anos 80 permitiram concluir que também as características da ortografia de uma língua (opacidade ortográfica) interferem no processo de aquisição das competências de leitura e de escrita.

No caso da língua portuguesa, embora seja uma língua quase transparente, não revela uma correspondência totalmente unívoca e constante entre os grafemas e os fonemas, no caso da leitura, nem entre os fonemas e os grafemas, no caso da

escrita. Assim, os grafemas podem corresponder a uma ou mais letras, que compõem o alfabeto (Cruz, 2007).

Segundo Muñoz, Fresneda, Mendoza, Carballo e Pestun (2005), os processos implicados na leitura são de ordem variada: processos perceptivos, processos de acesso ao léxico, processos sintáticos e processos semânticos, ocorrendo o mesmo na escrita, em que operam processos de *planejamento*, processos sintáticos, processos léxicos e processos motores. Mais uma vez, evidencia-se a complexidade inerente aos processos de leitura e de escrita, bastando que a operacionalização de um dos processos não seja bem-sucedida para que toda a ação esteja inquinada. Ainda segundo Muñoz et al (2005), ao processo de leitura está intrinsecamente associada a memória de trabalho que, apesar de não constituir um processo específico de leitura, é fulcral, uma vez que interfere na realização de atividades cognitivas, fazendo parte da retenção da informação, enquanto vai sendo processada a nova informação que chega ao sistema. Basicamente, problemas inerentes à memória de trabalho são apontados como responsáveis por algumas dificuldades de aprendizagem.

Por fim, importa ainda referir que nos processos de leitura e de escrita influem duas vias: a via fonológica e a via léxica, que assumem suma importância durante o desenvolvimento destes processos.

Segundo alguns investigadores que seguem a abordagem neuropsicológica (Luria, 1980 e 1985; Posner & Raichle, 2001, citados por Cruz, 2007), existe uma relação bidirecional entre os substratos neurológicos e as funções executadas por estes. Assim, o hemisfério esquerdo é o responsável pelo acesso ao léxico pela via fonológica ou sub-léxica, enquanto o hemisfério direito está associado à via visual ou léxica (Posner & Raichle, 2001, citados por Cruz, 2007).

Para o presente estudo, interessou-nos essencialmente abordar as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, apresentados por crianças e jovens com DID. Efetivamente, no caso das crianças e jovens com DID, as dificuldades ao nível da leitura e da escrita assumem-se como uma comorbilidade ou, antes, como uma consequência. Desta forma, não analisaremos a situação das dificuldades específicas de leitura e de escrita (como, por exemplo, a dislexia e a disortografia), mas centrar-nos-emos apenas nas dificuldades associadas às DID.

Relativamente à etiologia das dificuldades de leitura e de escrita configuram-se causas de ordem variada: pessoais (físicas, sensoriais, linguísticas, intelectuais, personalidade/afetivas, motivacionais), sociais, familiares e escolares (Muñoz, Fresneda, Mendoza, Carballo, & Pestun, 2005).

Cruz (2007) salienta que o domínio da leitura constitui uma ferramenta académica essencial para as aquisições posteriores, sejam elas de cariz escolar, profissional ou social. Este autor realça ainda o facto de haver uma percentagem elevada de alunos com dificuldades na aprendizagem da leitura, o que no futuro lhes trará consequências nefastas a vários níveis: académico, pessoal e social (Cruz, 2007).

#### **1.4. Avaliação da leitura/escrita (Precisão, Fluência e Compreensão)**

Atualmente, existem inúmeros instrumentos que permitem efetuar uma correta avaliação do desempenho ao nível da leitura e da escrita, instrumentos esses que se encontram aferidos para os diversos níveis de ensino e para a nossa população (ocidental e portuguesa).

Como nomes mais sonantes no âmbito da avaliação da competência de leitura podemos destacar Inês Sim-Sim, Fernanda Leopoldina Viana, Ana Sucena Santos, José Rebelo, entre outros.

Segundo Sim-Sim & Viana (2007, pp.13 e 14), as provas de avaliação de leitura aferidas para a avaliação de alunos portugueses do 1.º ao 6.º ano de escolaridade são:

- ALEPE (Bateria de Avaliação da Leitura em Português Europeu), da autoria de Ana Sucena e São Luís Castro;
- DECIFRAR (Prova de Avaliação da Capacidade de Leitura), da autoria de Emílio Eduardo Salgueiro;
- Leitura de Compreensão, da autoria de José Augusto Rebelo;
- Leitura Rápida, da autoria de José Augusto Rebelo;
- Leitura Técnica, da autoria de José Augusto Rebelo;
- P.R.P. (Prova de Reconhecimento de palavras), da autoria de Fernanda Leopoldina Viana;
- PADD (Prova de Análise e Despiste de Dislexia), da autoria de Rui Manuel Carreteiro;
- PROCOMLEI (Prova de Compreensão Leitora), da autoria de Fernanda Leopoldina Viana, Íris Pereira e Margarida Teixeira;
- Prova A, da autoria de Alexandrina Barros (proposta final não testada), reformulada por Viana & Leal;
- Prova de Compreensão Leitora, da autoria de M. D. Neale, traduzida e adaptada por Maria Nazaret Trindade;

- Teste de Compreensão de Leitura de Hainaut (nível inferior), da autoria de M. M. Fernand Durviaux e Jean Simon, traduzido e adaptado por A. Ponces de Carvalho;
- Teste de Compreensão de Leitura de Hainaut (nível inferior), da autoria de M. M. Fernand Durviaux e Jean Simon, traduzido e adaptado pelo Departamento de Psicologia Educacional do I.S.P.A.;
- Teste de Compreensão de Leitura de Lobrot, da autoria de Lobrot, traduzido e adaptado por Maria Nazaret Trindade;
- Teste de Leitura de Palavras, da autoria de Fernanda Leopoldina Viana, Íris Pereira e Margarida Teixeira;
- Teste de Leitura de Palavras e Pseudo-palavras A, da autoria de Ângela Pinheiro, adaptado por Maria Nazaret Trindade;
- Teste de Leitura de Palavras e Pseudo-palavras B, da autoria de Ana Paula Vale;
- Teste de Leitura de Palavras e Pseudo-palavras C, da autoria de Ana Sucena Santos;
- TIL (Teste de Idade de Leitura), da autoria de Ana Sucena Santos.

Ainda segundo Sim-Sim & Viana (2007), a aplicação destes instrumentos de avaliação permite a definição de marcos nacionais de referência (*benchmarks*), no que respeita ao desempenho dos nossos alunos (até ao 6.º ano de escolaridade) ao nível da leitura. Por outro lado, a definição de marcos de referência permite:

- ✓ “avaliar periodicamente o crescimento nacional na competência de leitura”;
- ✓ “comparar o desempenho entre grupos (classes, escolas, regiões) na referida competência”;
- ✓ “disponibilizar dados com vista à tomada de decisão política sobre necessidades de intervenção” (p.43).

Todavia, para estas autoras, a análise destas provas demonstrou uma grande prevalência de provas de leitura de palavras isoladas e escassez de provas de avaliação da compreensão de textos.

## 1.5. A Aprendizagem Cooperativa (AC)

*Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado com certeza vai mais longe*

Ditado popular

O paradigma educacional está em mutação, os métodos e os recursos utilizados há décadas já não se configuram ajustados às exigências de um mundo cada vez mais competitivo, mas paralelamente mais inclusivo e com necessidade de integração plena e autónoma na sociedade dos jovens e adultos com NEE. Assim, a aprendizagem e, posteriormente, o trabalho cooperativo surgem como uma mais-valia na sociedade do século XXI.

Neste sentido, como afirmam Lopes e Silva (2009), “A par do domínio de conhecimentos e de preparação técnica, a sociedade em geral, e o mercado de trabalho, em particular, esperam que a escola habilite os jovens com competências que lhes possibilitem trabalhar em equipa, intervir de uma forma autónoma e crítica e resolver problemas de uma forma colaborativa.” (p. 9)

Numa sociedade em que impera o multiculturalismo e a diversidade, mas em que concomitantemente os jovens começam a ter uma forte tendência para o isolamento, fomentado pelos jogos virtuais e pelas redes sociais, as atividades grupais assumem uma importância crescente, designadamente no sentido de se oferecerem como alternativa a esses ambientes mais favoráveis ao isolamento. Neste contexto, os atos cooperativos, nomeadamente na aprendizagem e nas atividades extracurriculares, são uma parte importante da solução.

Nas últimas décadas, inúmeros trabalhos de investigação (Goodlad & Hirst, 1990; Slavin, 1995; Lopes e Silva, 2009) têm provado a eficácia da Aprendizagem Cooperativa (AC) na aquisição de competências sociais a par da execução de aprendizagens cognitivas.

Goodlad e Hirst (1990), nas investigações que desenvolveram sobre tutoria de pares, descrevem este método como um sistema de instrução em que os alunos se ajudam reciprocamente e aprendem ensinando. Implementar, em sala de aula, a

tutoria de pares exige um investimento inicial acentuado por parte dos educadores; no entanto, depois de implementado, revela-se uma mais-valia ao nível pedagógico, permitindo uma gestão diferenciada, por parte do pedagogo.

Ainda de acordo com Lopes e Silva (2009), “Na cooperação salientam-se os ideais de solidariedade, de conjugação de esforços, de responsabilidade individual e de interdependência positiva: os objetivos são alcançados se e só se todos os atingirem.” (p.10)

Os métodos utilizados na aprendizagem cooperativa são variados, permitindo a adoção de estratégias em função das realidades em que se pretenda intervir. Lopes e Silva (2009) apresentam diversos métodos referindo os respetivos objetivos, fases de implementação, sugestões de utilização e áreas curriculares em que podem ser aplicados, nomeadamente alguns que se revelam mais pertinentes para a presente investigação: “Pensar – Formar pares – Partilhar”; “Aprendendo juntos” e “O ensino recíproco para a compreensão da leitura”.

Realce-se que não se pretende apresentar a aprendizagem cooperativa como a solução para todos os problemas, até porque indubitavelmente cairíamos novamente na monotonia da utilização de uma estratégia única e, como se sabe, na diversidade é que está a grande vantagem de um ensino diferenciado e cativante. Todavia, é uma estratégia válida para todos os níveis de ensino e áreas curriculares que, a par de outras estratégias, poderá trazer grandes ganhos não só em termos académicos mas também sociais (tríade: saber, saber fazer, saber ser) (Slavin, *Cooperative learning: Theory, research, and practice*, 1995).

Esta metodologia assenta numa pressuposição de sucesso como equipa e não numa porfia individual. Se os alunos ambicionam alcançar sucesso irão reforçar a sua conduta junto dos seus colegas de equipa, encorajando-os na participação e aquisição de resultados positivos. O êxito individual depende do triunfo da equipa e, nesta perspetiva, serão estimuladas as interações de apoio, partilha e companheirismo entre os indivíduos.

Se a aprendizagem cooperativa é importante no caso das crianças e jovens sem problemáticas graves associadas, ela é tão ou mais importante no caso das crianças com NEECP.

No relatório síntese da Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (AEDEE, 2005), são apresentados resultados de estudos de caso em 14 países europeus referentes ao projeto *Educação Inclusiva e Práticas de sala de aula no 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico*. As conclusões certificam que as estratégias mais eficazes para a inclusão nestes ciclos são a aprendizagem cooperativa, a resolução cooperativa de problemas, os grupos heterogéneos e o ensino eficaz. A concertação de várias destas estratégias é importante para uma prática inclusiva efetiva, comprovando-se que os alunos com dificuldades de aprendizagem e com NEECP beneficiam com estas estratégias. A inclusão em turmas regulares, com apoio e adequação às diferentes necessidades dos alunos no contexto da turma, revelam um impacto positivo ao nível da autoestima, do autoconceito e nas interações com os pares.

Resumindo, a utilização de estratégias de aprendizagem cooperativa e o treino de competências socioemocionais contribui para o aumento de interações de maior tolerância e para experiências mais inclusivas, beneficiando assim TODOS os alunos envolvidos, nomeadamente os que apresentam NEECP.

Segundo Turner e Shepered (1999), as razões para incrementar a Educação pelos Pares assentam no facto de os pares serem uma fonte fiável de informação, promoverem a capacitação dos pares de todos os envolvidos e a utilização de formas de informação antecipadamente confirmadas. Esta abordagem tem maior aceitação do que outros métodos e pode ser utilizada na educação dos mais resistentes à metodologia tradicional. Os tutores (alunos) são modelos positivos e têm mais sucesso na transmissão de informação do que os professores, atendendo a que os jovens/tutorandos tendem a identificar-se com os seus pares. As estratégias do método de Educação pelos Pares dependem dos objetivos da intervenção, podendo recorrer-se a grupos de discussão, tutoria de pares, dramatizações, *workshops*. Os objetivos variam entre a divulgação de informação, mudança de comportamento e desenvolvimento de competências.

Efetivamente, a promoção de interações positivas entre pares é fulcral, nomeadamente no caso de crianças e jovens com NEECP, já que permite potenciar as competências do aluno com mais dificuldades e, simultaneamente, as dos seus pares, promovendo-se assim efetivas respostas para as diversas necessidades que

todos os alunos possam apresentar (sejam elas de caráter temporário ou de caráter permanente).

McNamara e Moreton (1988) defendem a tutoria de pares como um método eficiente na promoção de aptidões sociais nos alunos envolvidos. Constataram estes autores, ainda, que ao treinar alunos para tutores, se verifica um aumento de competências pedagógicas, sociais e relacionais. Deste modo, a tutoria de pares configura um motor relacional, que fomenta o desenvolvimento de relações sociais estreitas. Segundo os autores, as vantagens deste método são: a possibilidade de um tutor ultrapassar com maior facilidade as barreiras estabelecidas pelos alunos com problemas de comportamento e emocionais e que, normalmente, têm dificuldades em lidar com figuras de autoridade (ex: professor); a tutoria de pares ocorrer num contexto de um para um, sem exposição perante a turma; o vocabulário utilizado pelo tutor ser mais inteligível facilitando a compreensão dos conceitos e/ou tarefas; o professor beneficia de mais tempo para os restantes alunos. Ainda segundo McNamara e Moreton (1988), verifica-se uma melhoria significativa do comportamento e do sucesso dos alunos, conseqüentemente a valorização do seu autoconceito e motivação.

Cook et al (1986), citados por Goodlad & Hirst (1990), concluíram igualmente que aquando da aplicação de um programa de tutoria de pares, muitas vezes, os ganhos são maiores para os alunos com NEECP do que para os seus pares, alunos sem dificuldades. Esses ganhos não se verificam apenas a nível académico, mas também a nível pessoal e social, uma vez que as melhorias ao nível do autoconceito e das relações sociais revelam-se fortes fatores de motivação para o aluno com NEECP.

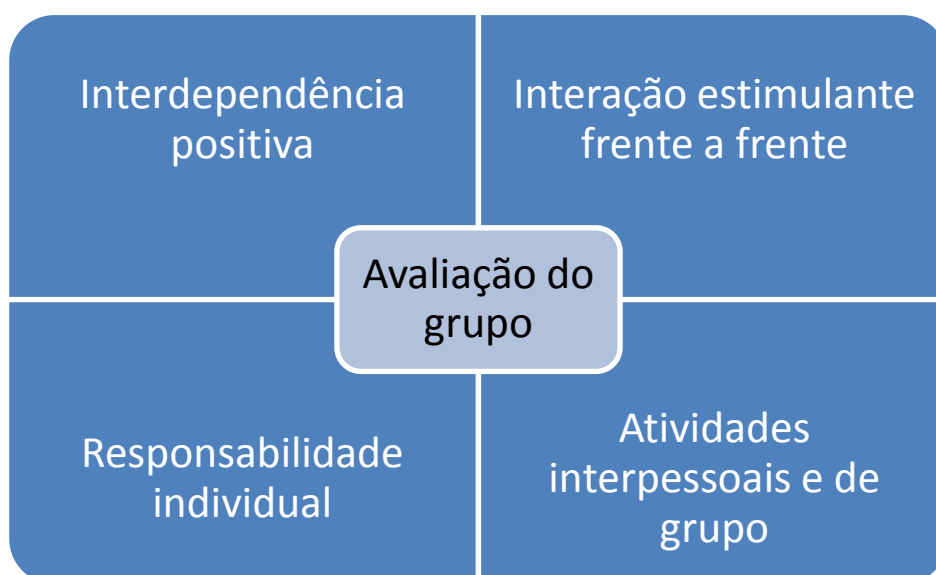
Para Leitão (2010), citado por Leitão (2011) a aprendizagem cooperativa “assume todo o seu valor e plenitude exatamente porque se coloca numa perspetiva de inclusão escolar, estruturando-se na base da heterogeneidade dos alunos e no esforço de incentivar as interações aluno-aluno e encorajar a construção de relações de ajuda mútua no seio da comunidade de aprendizes”.

Deste modo, “os alunos assumem um maior grau de responsabilidade, de regulação e controlo, em relação à sua própria aprendizagem, ou seja, percecionam

menos a aprendizagem como algo extrínseco, controlado e imposto por outra pessoa” (idem, p. 184).

A aprendizagem cooperativa comunga de alguns princípios da teoria socioconstrutivista de Vygotsky, nomeadamente o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP), da aprendizagem social e da importância dos adultos no desenvolvimento dos alunos (Fontes & Freixo, 2004). Neste sentido, a aprendizagem cooperativa consiste numa prática pedagógica que promove o desenvolvimento da ZDP, uma vez que o contacto entre tutor e tutorando promove o desenvolvimento cognitivo (uma vez que o tutor funciona como o objeto para o qual tende o desenvolvimento) (idem, p. 26).

Analisando a seguinte figura (Fig. 2), verificamos como se processa a aprendizagem cooperativa e constatamos a importância da combinação de diversos fatores para uma aprendizagem cooperativa eficaz. Nesse processo, a interdependência positiva, a interação estimulante frente a frente, a responsabilidade individual e as atividades interpessoais e de grupo confluem para a avaliação e o sucesso de todos.



**Figura 2 - Constituintes fundamentais da Aprendizagem Cooperativa, adaptado de Fontes & Freixo (2004)**

Observando a seguinte tabela é claramente perceptível a diferença (e as vantagens) entre o método de ensino tradicional e o método da aprendizagem cooperativa.

<b>Aprendizagem cooperativa</b>	<b>Ensino tradicional</b>
Interdependência positiva	Não ocorre interdependência positiva
Responsabilidade individual	Não se assegura a responsabilidade individual
Aplicação de competências cooperativas	As competências cooperativas podem ser espontaneamente exercidas
Liderança e partilha de responsabilidades	A liderança geralmente é feita por um aluno e as responsabilidades não são necessariamente partilhadas
Contribuição de todos os elementos para o êxito do grupo	O êxito do grupo, por vezes, depende da contribuição de um ou de alguns elementos
<i>Observação e feedback por parte do professor ao grupo</i>	O professor não observa o grupo ou fá-lo de uma forma esporádica. O desenvolvimento do trabalho faz-se normalmente fora da sala de aulas

<i>O grupo avalia o seu funcionamento e propõe objetivos para o melhorar</i>	O grupo não avalia de forma sistemática o seu funcionamento
--	---

**Tabela 1 - Principais características da aprendizagem cooperativa e do ensino tradicional, extraído de Fontes & Freixo (2004, adaptado de Pujolás, 2001).**

Segundo Johnson & Johnson (1999<sup>a</sup>), citados por Fontes e Freixo (2004), a Aprendizagem Cooperativa (AC) é muito mais vantajosa, relativamente ao Ensino Tradicional, uma vez que os elementos do grupo desenvolvem maiores esforços para conseguirem um bom desempenho, manifestam-se relações mais positivas entre os elementos do grupo e estes apresentam maior saúde mental. Fontes e Freixo (2004) consideram a AC como a interação/trabalho dos alunos em pequenos grupos, com objetivos previamente definidos para a realização de determinada tarefa. Para estes autores, os fatores da cooperação fulcrais para a AC são:

**Objetivos** Os alunos da turma formam pequenos grupos preferencialmente heterogéneos, de forma que todos aprendam os conteúdos e as atitudes previamente estabelecidas.

**Níveis de cooperação** de A cooperação pode estender-se a toda a turma (permitindo que todos os alunos consigam aprender os conteúdos lecionados) e à escola (permitindo que todos os alunos da escola progridam).

**Esquemas de interação** de Os alunos estimulam e incentivam o êxito de todos e de cada um. Discutem os conteúdos entre si procurando soluções para a realização da atividade, escutam as explicações e opiniões dos colegas, esforçando-se para atingirem os objetivos comuns, ajudando-se mutuamente, quer a nível da aquisição de conhecimentos quer no desenvolvimento de competências e aptidões. Esta interação deve verificar-se tanto dentro do grupo como entre os diferentes grupos.

**Avaliação dos resultados** A avaliação baseia-se em critérios previamente estabelecidos que devem ser tanto do domínio cognitivo como do domínio das competências. Esta avaliação processa-se tanto a nível individual como grupal.

**Tabela 2 - Aspetos da cooperação (Fontes & Freixo, 2004, p. 28)**

Segundo vários autores (Asher & Coie, 1990; Parker & Asher, 1993b, citados por Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2011), os pares têm uma função positiva e determinante “[...] no desenvolvimento normal das crianças e jovens, ou seja, a interação positiva com os pares promove o desenvolvimento cognitivo e emocional, o crescimento de competências interpessoais, as atitudes, a estabilidade e a competência social (p.27).

De acordo com alguns autores (Coleman, 1980; Hartup, 1984; Soares, 1990, citados por Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2011), os pares configuram um contexto de aprendizagem básica e de suporte para as dificuldades do crescimento psicológico e social com que a criança ou o jovem se depara, revelando-se os pares peças importantes no processo de socialização, no decurso do seu desenvolvimento, sendo a sua influência igualmente determinante ao nível da área académica e no desenvolvimento social (pp. 31 e 32).

Johnson e Johnson (1982), citados por Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn (2011), concluíram, através dos estudos efetuados, que as crianças e jovens com problemas comportamentais e de aprendizagem, uma vez incluídos em grupo de AC, efetuam mais interações académicas e pessoais e níveis de realização académica superiores aos elementos do grupo de controlo (não integrados no sistema de aprendizagem cooperativa) (p. 124).

Para Johnson et al. (1993), citados por Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn (2011), a aprendizagem cooperativa pressupõe cinco elementos cruciais: a interdependência positiva (que para estes autores constitui o elemento mais importante do processo), a apreciação individual e do grupo, a promoção da

interação (a disposição dos alunos de forma a que possam interagir face-a-face), as competências sociais e o processamento de grupo (pp. 126 e 127).

Slavin (1983), numa revisão exaustiva da investigação sobre aprendizagem cooperativa, concluiu que os grupos de AC mais bem-sucedidos eram aqueles que trabalhavam em cooperação durante, pelo menos, quatro semanas. A mesma opinião é comungada por Stahl (1994), citado por Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn (2011), defendendo este autor que só após um período de quatro semanas os pares começam a lucrar (ao nível afetivo/relacional) efetivamente do método de AC, verificando-se esse ganho afetivo ao nível do afeto positivo, das atitudes positivas e das competências sociais (p.129).

Segundo Slavin (1995), a pesquisa efetuada na segunda metade do século XX, comprova que a AC é um método perfeitamente aplicável em qualquer nível de ensino e/ou matéria. Por outro lado, configura-se como um método bastante eficaz na promoção de relações interpessoais, na aceitação da diferença e das dificuldades dos pares e no desenvolvimento da autoestima. Para além disso, a AC abarca também benefícios no estabelecimento de relações entre crianças e jovens de diferentes etnias, culturas e civilizações, a par de um fomento da aceitação de pares com NEECP. Desta forma, a AC insurge-se como uma alternativa bastante salutar e profícua à competição que, muitas vezes, impera nas nossas salas de aula e que tendem a conduzir à frustração e a sentimentos pessimistas por parte dos alunos com dificuldades.

Contrariando esta possibilidade, a AC assume-se como um método positivo, também na medida em que “[...] *students can do an outstanding job of explaining difficult ideas to one another by translating the teacher’s language into kid language* [...]”<sup>2</sup> (idem, p.4).

Ainda segundo este autor, os métodos de AC mais utilizados na segunda metade do século XX eram: *Student Team Learning*, *Student Teams-Achievement Divisions (STAD)*, *Teams-Games-Tournaments (TGT)*, *Jigsaw II*, *Team Accelerated Instruction (TAI)* e *Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC)*. De realçar que este último (CIRC) é o que mais se assemelha ao método utilizado no

---

<sup>2</sup> Os alunos poderão fazer um trabalho extraordinário ao explicar conceitos mais difíceis ao outro, traduzindo a linguagem do professor para a linguagem da criança.

nosso estudo (PALS), na medida em utiliza atividades de leitura e de compreensão da escrita, nomeadamente através da leitura silenciosa, seguida de releitura para o par, realização de previsões sobre a história, resumo da história e, ainda, o facto de a atividade se realizar aos pares, sendo que os seus elementos apresentam diferentes níveis de proficiência na leitura. Desta forma, pretende-se constituir pares heterogéneos, criando-se assim a figura do tutor e a do tutorando.

Para além destes métodos, Slavin apresenta ainda outros, tais como: *Group Investigation, Learning Together, Complex Instruction* e *Structured Dyadic Methods* (idem, p.11).

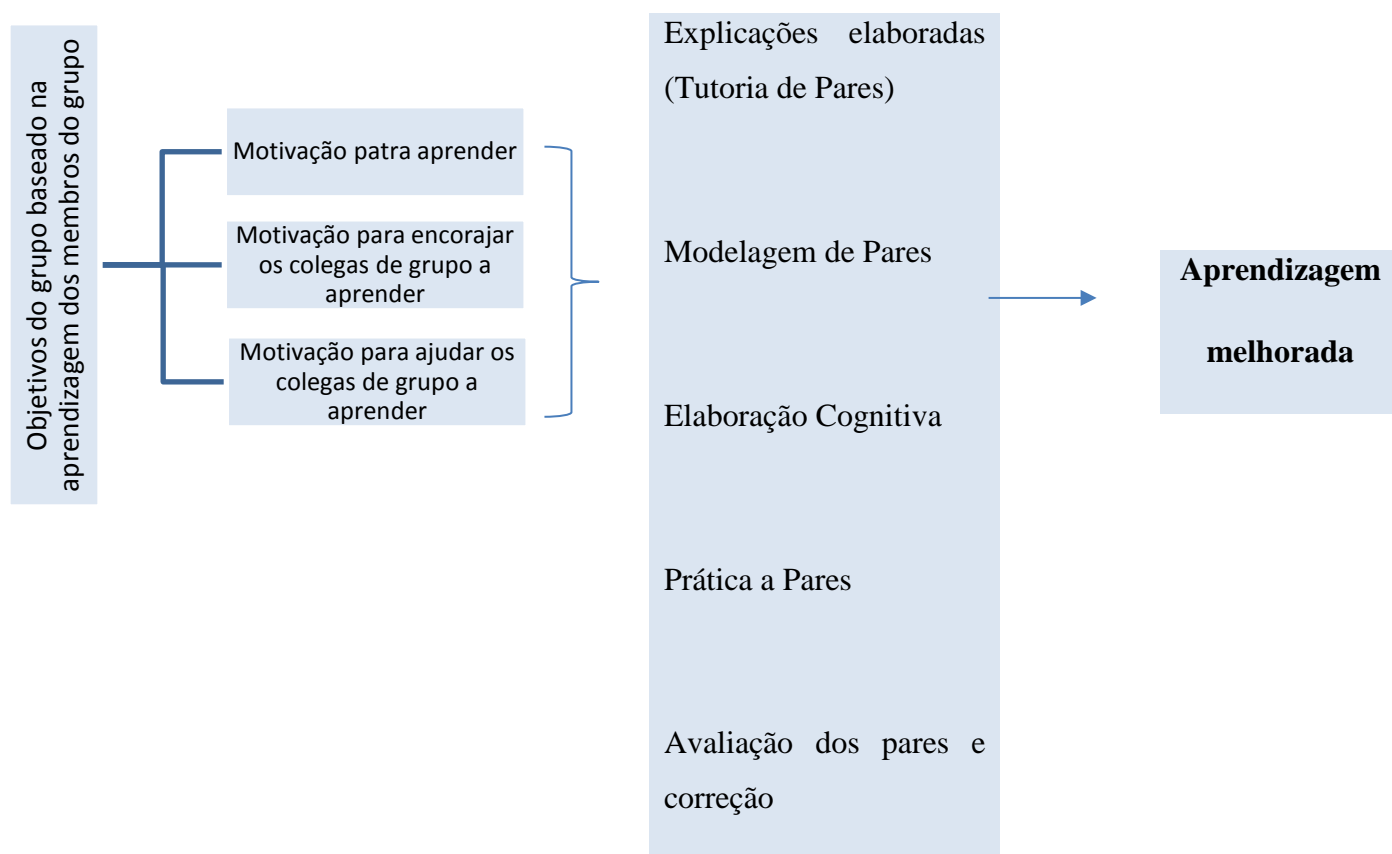
Como explicação para o sucesso da AC relativamente ao método de ensino tradicional, Slavin evoca ainda as Teorias Motivacionais e as Teorias Cognitivas (sendo que nestas últimas assumem particular destaque as Teorias Desenvolvimentais e as Teorias de Elaboração Cognitiva). As Teorias Motivacionais defendem que o facto de um elemento saber que o seu sucesso individual depende do sucesso do grupo, fá-lo empenhar-se ativamente na busca do sucesso grupal/coletivo e concomitantemente individual. Desta forma, ao ajudar o par, está a contribuir para o sucesso de todos. Assim, os fatores motivacionais consubstanciam o sucesso da AC, uma vez que, por oposição ao método tradicional, que promove a competição e o sucesso individual, na AC o sucesso individual está dependente do sucesso coletivo (idem, pp. 16 e 17).

As Teorias Cognitivas realçam o facto de o trabalho em conjunto/o esforço mútuo conduzir ao sucesso académico, através das realizações/assimilações de conteúdos académicos.

Relativamente às Teorias Desenvolvimentais, cujos nomes de referência são Piaget e Vygotsky (já devidamente explanadas anteriormente), estas abonam que a interação entre crianças na realização de tarefas aumenta o seu domínio de conceitos críticos. Na aceção de Vygotsky, uma criança tende a imitar o seu modelo mais próximo (*cf.* conceito de ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal, p.31), normalmente o de uma criança com idade um pouco mais avançada que a sua e cujos comportamentos não seria capaz de concretizar individualmente. Nesta lógica, também Piaget defende que o conhecimento só pode ser adquirido nas interações com os outros (idem, pp. 17 e 18).

Efetivamente, a AC abarca muitas vantagens, desde que devidamente orientada e organizada, caso contrário subverte-se o processo, podendo um dos elementos do grupo fazer todo ou quase todo o trabalho, enquanto o outro pouco ou nada faz. Seja esta consequência arbitrária ou não, o certo é que não se trata de um verdadeira AC, nem comporta os benefícios efetivos desta, nem para o tutor nem para o tutorando (idem, p.19).

Como podemos verificar, no esquema que a seguir se apresenta, os ganhos efetivos da AC são vários, revertendo não só para os tutores, mas também para os tutorandos.



**Figura 3 - Fatores que influenciam os ganhos da aprendizagem na AC**

Na ótica de Slavin (1995), a AC promove não só ganhos académicos, mas também de natureza intra e interpessoal, tais como: relações intergrupais, aceitação de alunos com dificuldades académicas, autoestima, normas de pares proacadémicos,

controle, tempo na tarefa e comportamento na sala de aula, gosto pelas aulas e pela escola, gosto pelos colegas e sentir-se amado pelos colegas e cooperação, altruísmo e competência para encarar a perspectiva do outro.

No quadro seguinte podemos analisar com detalhe as vantagens da tutoria de pares para os alunos, tutores e tutorandos, segundo Topping (1996) e Lopes e Silva (2010).

<b>Pedagógicas</b>	<b>Para os alunos-tutorandos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade, interação e participação na sua própria aprendizagem;</li> <li>• Desenvolvimento do sentido de cooperação, colaboração, autonomia e ajuda mútua;</li> <li>• Resposta rápida às necessidades consciencializadas;</li> <li>• Permite receber uma ajuda personalizada;</li> <li>• Possibilita atingir os objetivos definidos;</li> <li>• Diminuição da ansiedade.</li> </ul>
	<b>Para os alunos-tutores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oportunidade para responder;</li> <li>• Oportunidade para corrigir erros;</li> <li>• Maior retenção de conhecimento;</li> <li>• Maior consciência metacognitiva;</li> <li>• Melhor aplicação dos conhecimentos e competências para aplicação em novas situações;</li> <li>• Maior compromisso;</li> <li>• Autoestima, autoconfiança e empatia com os outros;</li> <li>• Autorregulação da aprendizagem e do desempenho;</li> <li>• Oportunidade para aprender a gerir o tempo;</li> <li>• Consolidação das noções anteriormente ensinadas pelo professor;</li> <li>• Maior e melhor aprendizagem;</li> <li>• Planificação da maneira como se gasta o tempo;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientam o tempo para a resolução de tarefas;</li> <li>• Relembrem os objetivos definidos;</li> <li>• Combatem a cultura de dependência associada à aprendizagem superficial.</li> </ul>
--	--	---

**Tabela 3 - Vantagens da tutoria entre pares, segundo Topping (1996) e Lopes e Silva (2010), in Casanova (2012)**

Efetivamente, através do método de *peer tutoring*, os alunos tutores ao ajudarem os colegas a aprenderem, também aprendem ao produzir estratégias metacognitivas de tomada de consciência das suas dificuldades e de organização dos seus próprios processos cognitivos para poderem ajudar os colegas. “O *pensar sobre o pensar* implica três competências essenciais que possibilitam regular o pensamento e a aprendizagem: a *planificação*, a *monitorização* e a *avaliação*. O questionamento progressivo e a assunção do processo reflexivo conduzem a aprendizagens significativas” (Ribeiro, 2003, citado por Casanova, 2012, p. 10).

## 1.6. O papel do professor

Na aprendizagem cooperativa, a figura do professor não se configura como uma entidade estática, cuja presença em sala de aula se pauta pela passividade. Pelo contrário, o professor é uma peça-chave no processo de aprendizagem cooperativa, uma vez que assume o papel de agente moderador, cuja presença é notória na sala de aula, quer ao observar o trabalho dos grupos quer ao auxiliar e/ou esclarecer durante a realização das tarefas.

Na base da aprendizagem cooperativa está o professor, é ele quem procede aos esclarecimentos prévios, define os objetivos do trabalho, motiva os alunos e supervisiona o desenvolvimento das atividades (Fontes & Freixo, 2004). A tabela 4 elenca as funções do professor durante a realização de uma atividade que envolva a AC em sala de aula.

---

### Funções do professor durante o trabalho de grupo

---

- Garantir que cada aluno conheça os objetivos do grupo;
  - Controlar a rotatividade dos papéis;
  - Estimular o intercâmbio de explicações e justificações necessárias à realização das tarefas;
  - Assegurar a disponibilidade dos recursos básicos para a realização da tarefa;
  - Garantir o sucesso dos elementos mais fracos;
  - Fornecer aos grupos os critérios e instrumentos de avaliação essenciais para a avaliação;
  - Controlar o tempo de realização das tarefas;
  - Dar ênfase ao papel que cada um desempenha dentro do grupo;
  - Estimular a capacidade de argumentação sempre que existam opiniões divergentes.
- 

**Tabela 4 - Funções que o professor deve assumir no desenvolvimento do trabalho cooperativo (Fontes & Freixo, 2004)**

Para além destas funções, o educador/professor deverá ainda, face à turma, assegurar outros aspetos:

---

### **Funções do professor em relação à turma**

---

- Explicar as normas de trabalho cooperativo;
- Explicar as tarefas e o material necessário para a sua realização;
- Expor as características gerais do trabalho que vai ser desenvolvido;
- Organizar os grupos, o espaço e os materiais necessários à realização da tarefa;
- Prever tarefas complementares.

---

**Tabela 5 - Funções do professor em relação à turma (Fontes & Freixo, 2004, p. 59)**

Em suma, o sucesso da AC depende em grande parte das funções desempenhadas pelo professor, da forma como este planifica e organiza todo o processo, prevendo inúmeros acontecimentos/imprevistos e soluções para os mesmos.

## **PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO**



## **CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA**



## 2.1. Formulação do problema

Este estudo parte da convicção, sustentada na revisão da literatura e no conhecimento acumulado sobre as vantagens da aplicação do programa PALS, de que este programa melhorará o desempenho dos alunos nomeadamente no que respeita às suas competências de leitura e de escrita. Procurámos pois averiguar a eficácia desta relação, no sentido de observar a medida em que esta modalidade de ensino pode potenciar o desenvolvimento daquelas competências.

Inicialmente, existiam numa mesma turma (6.º ano) quatro alunos diagnosticados com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID), aos quais se acrescentou entretanto um novo elemento, o que veio a totalizar cinco sujeitos com esse diagnóstico. A necessidade de atuar com estes alunos teve em consideração o facto de se prever que, no final deste ano letivo (2014/2015), estes alunos seriam submetidos à realização de provas finais de ciclo a Português e Matemática, sendo que apresentavam graves entraves ao nível da leitura e da escrita, aspeto que condenaria decisivamente todo o processo educativo. No entanto, o facto de estes alunos se encontrarem ao abrigo do DL 3/2008, de 7 de janeiro, permitiu que os mesmos realizassem provas finais de ciclo a nível de escola e usufríssem de leitura de prova, de acordo com as medidas educativas especiais contempladas no seu Programa Educativo Individual (PEI).

Todavia, a intervenção enfrentava alguns entraves, nomeadamente:

- a obrigatoriedade de ocorrer em contexto escolar, de forma a garantir a participação de todos;
- a contingência de ter de ocorrer, preferencialmente, durante a aula de Português;
- o facto de a disciplina de Português ser sujeita a avaliação externa (provas finais de ciclo), no mês de maio, daí a lecionação de todos os conteúdos programáticos ter de estar concluída até ao final do segundo período;

- o ritmo da turma, no geral, ser lento, apresentando grandes discrepâncias entre o desempenho dos bons alunos e o dos menos bons;
- a necessidade de autorização prévia de todos os encarregados de educação, nomeadamente dos alunos que apresentam mais dificuldades (e os mais beneficiados com a implementação do programa), entre outros.

O Programa, os objetivos, a planificação e os instrumentos de avaliação da intervenção foram dados a conhecer à docente titular/diretora de turma, à direção pedagógica (*cf* Anexo 1), aos encarregados de educação (*cf* Anexo 2) e aos alunos da turma, recebendo prontamente aprovação por parte de todos os intervenientes (diretos e indiretos).

O Programa PALS (*cf* Anexo 3) foi implementado entre abril e junho de 2015, durante as aulas de Português, dinamizadas pela docente de Educação Especial com apoio da docente titular/diretora de turma.

## **2.2. Definição de objetivos**

Este projeto teve como objetivo a promoção da aquisição das competências de leitura e de escrita em jovens com DID.

De uma forma geral, com este programa pretendeu-se melhorar o desempenho dos alunos ao nível da precisão e fluência da leitura e, conseqüentemente, ao nível da compreensão dos textos lidos e, ainda, da escrita. Para além disso, pretendemos ainda a desenvolver o espírito de equipa e de cooperação, a aprendizagem cooperativa, o sentido de responsabilidade e o autoconceito positivo.

## **2.3. Designação do estudo**

A metodologia aplicada assume algumas particularidades da investigação-ação, ou seja, é uma abordagem que se foca na resolução de problemas almejando

uma maior compreensão dos mesmos. Esta metodologia requer a realização de atividades, relativas ao processo de intervenção, desenvolvidas com o objetivo de mudar as circunstâncias diagnosticadas na situação – problema (Bell, 1993).

Tratando-se pois de um estudo que inclui componentes de investigação-ação, não cumpre porém todos os requisitos deste tipo de metodologia, designadamente a formação de equipas, o recurso a peritos e a permanente dinâmica de recolha de elementos de *feedback* e ajustamento do processo. De um outro ponto de vista, adquire também a feição de um estudo quasi-experimental, atendendo a que recorre à constituição de grupos para comparação, à medição da variável dependente, antes e depois do estudo (pré e pós teste), e bem assim efetua algum controlo de variáveis parasitas – designadamente a presença de dislexia.

Seguindo este fundamento, este projeto foi implementado pela docente de Educação Especial (que trabalha diretamente com estes alunos desde o início do 5.º ano), em colaboração com a docente de Português, que também é a diretora de turma, uma psicóloga escolar e, ainda, com os encarregados de educação.

Antes de iniciarmos a intervenção, em fevereiro de 2015, solicitámos autorização à direção escolar e aos encarregados de educação, que foram devidamente informados sobre o projeto e seus objetivos. Assim, informámos acerca do programa PALS, ou seja, "Peer-Assisted Learning Strategies", criado por Fuchs e Fuchs (1996), invocando os benefícios efetivos que a aprendizagem em pares comporta para ambos os intervenientes, sobretudo para o aluno com necessidades educativas especiais de caráter permanente (NEECP).

Por questões que se prendem com a preservação da identidade dos participantes no estudo, foram sempre utilizados nomes fictícios. Assim, ao longo de todo o trabalho, nunca serão mencionados os nomes verdadeiros dos alunos, nem da professora envolvida.

#### **2.4. Caracterização da realidade pedagógica**

Todos os alunos envolvidos no estudo encontravam-se, no ano letivo 2014/2015, a frequentar o sexto ano, inseridos na mesma turma. Relativamente às

medidas educativas especiais, duas usufruem de Apoio Pedagógico Personalizado (incluindo Educação Especial), Adequações no Processo de Matrícula (Turma reduzida) e Adequações no Processo de Avaliação (Tipo de prova, duração e, ainda, leitura de prova, dadas as graves dificuldades que apresentam ao nível da leitura e, conseqüentemente, da compreensão/interpretação) e o terceiro elemento usufrui de todas as medidas elencadas, exceto Adequações no Processo de Matrícula (Turma reduzida).

Este estudo/projeto foi implementado numa instituição privada de ensino público, onde existem turmas de 2.º e 3.º ciclo e ensino secundário, via regular e profissional (ensino vocacional no 3.º ciclo e ensino profissional no secundário).

A população do estudo é composta por alunos com e sem NEECP, inseridos numa turma do 6.º ano e pertencentes a contextos socioeconómicos variados (baixo, médio e alto). Do grupo de controlo (GC) faziam parte quatro alunos (dois com NEECP, um com baixas aquisições e sem dificuldades e outro com médias aquisições e, igualmente, sem dificuldades); por outro lado, do grupo quasi experimental (GQE) faziam parte doze alunos (três com NEECP e os restantes são alunos com baixas e/ou médias aquisições e sem dificuldades). De salientar que todos os alunos com NEECP implicados no estudo (intervencionados ou não) têm o diagnóstico de DID. Existe ainda outro aluno com NEECP na turma, porém não foi integrado neste estudo, pois possui um diagnóstico de dislexia e, como tal, esse fator constituiria uma variável parasita, indesejável portanto para uma correta avaliação dos resultados. Ressalve-se que para a obtenção/viabilidade de um diagnóstico de Dislexia, um dos primeiros fatores a eliminar é precisamente a existência de DID.

## **2.5. Instrumentos/técnicas de recolha de dados**

A recolha de dados foi feita, essencialmente, com recurso à observação naturalista, realização de testes de avaliação da precisão e fluência da leitura e de compreensão da escrita, reuniões com a docente titular de turma (docente de Português e simultaneamente diretora de turma) e com o diretor de ciclo (para

indagar acerca da opinião dos encarregados de educação acerca do decurso da implementação do programa).

A avaliação das competências de leitura e de escrita foi feita com recurso a dois testes, "O Rei", que avalia a precisão e a fluência da leitura (Carvalho A. , 2008), e o "TACE", ou seja, "Teste de Avaliação da Compreensão Escrita" (Lopes, 2010), que avalia a compreensão escrita. A seleção destes testes prende-se com o facto de serem os que mais se adaptam aos nossos objetivos, poderem ser aplicados por uma docente de Educação Especial e se destinarem ao nível de escolaridade dos alunos intervencionados, uma vez que "O Rei" direciona-se a alunos do 1.º ao 6.º ano de escolaridade e o "TACE" apenas a alunos do 2.º ciclo.

Pormenorizando, "O Rei" é um teste, cuja aplicação, por norma, dura cerca de 3 minutos, que é o tempo médio estipulado para a leitura do texto em voz alta (e sem recurso a pré-leitura). Este teste é de aplicação individual, simples e rápida, permitindo avaliar a competência da criança ou jovem comparativamente aos seus pares (ao nível do ano de escolaridade e da idade cronológica).

Para se alcançarem os resultados ao nível da precisão e da fluência é necessário contabilizar o tempo de leitura dispendido (em segundos), o número de palavras lidas, o número de palavras lidas corretamente e o número de erros/falhas cometidas. Este teste, embora tenha como base apenas uma região de Portugal, revela bons indicadores psicométricos, tanto em termos de fiabilidade como de validade.

Efetivamente, as principais vantagens da utilização deste teste são a aplicação simples e rápida (o material necessário consiste apenas em duas versões do texto – Formas A e B, um cronómetro e uma caneta ou lápis), o facto de a tarefa solicitada reproduzir uma situação natural de leitura, a existência de normas percentílicas por ano de escolaridade e idade cronológica, permitir uma avaliação quantitativa dos erros cometidos e, por último, a forte correlação teste-reteste, uma vez que este pode ser utilizado para monitorizar a evolução da intervenção (Carvalho A. , 2008).

Outra vantagem deste teste consiste no facto de para a sua cotação bastar introduzir os dados no programa informatizado que elabora um gráfico percentílico dos Índices de Precisão e de Fluência e uma análise a partir dos dados obtidos.

De um modo geral, o REI é constituído pelo seguinte material: Manual de aplicação, 2 Placas de Leitura, 25 Folhas de Registo e 1 CD (programa informático para tratamento de dados e elaboração de relatório) (idem).

Apresenta-se a seguir a tabela com a média do índice de fluência por ano de escolaridade.

Ano de escolaridade	Forma A			Forma B		
	N	Média	Desvio-padrão	N	Média	Desvio-padrão
1.º	52	31	21			
2.º	63	74	28	63	63	26
3.º	69	86	29	69	78	29
4.º	53	101	20	57	94	25
5.º	64	119	29	63	114	30
6.º	70	130	28	72	122	32

**Tabela 6 - Média do índice de Fluência por ano de escolaridade (extraído de Pereira & Carvalho, 2008).**

O TACE é um teste que visa a avaliação da compreensão escrita e foi criado por Lopes (2010), no âmbito de um trabalho de investigação, apresentado à Universidade de Santiago de Compostela. Todo o enquadramento teórico e respetiva metodologia pode ser consultado na obra *Dificuldades de Aprendizagem Escolar na Mestria do Código Escrito: Teste de Avaliação da Compreensão* (Lopes, 2010).

O TACE é um teste que apenas pode ser aplicado a alunos do 2.º ciclo (5.º e 6.º anos), uma vez que, *a priori*, nesta fase já estarão adquiridas as competências básicas fulcrais para o domínio da leitura e da escrita.

Assim, este teste constitui um instrumento útil não só para avaliar a compreensão da leitura, a partir de textos de tipologia diversa (narrativo, expositivo, informativo, incluindo formulários, esquemas e gráficos) e temáticas familiares aos alunos, mas sobretudo para avaliar as dificuldades ao nível da compreensão (literal, inferencial, organizativa e crítica) (idem, p.184).

Saliente-se que até à data não existiam provas deste tipo no sistema educativo português, nomeadamente destinadas a esta faixa etária (alunos do 2.º ciclo).

O tipo de questões utilizadas também é variável, pois utiliza questões abertas e fechadas, perfazendo um total de 22 questões e 46 itens, que apelam ao conhecimento e à compreensão.

“Tendo por base a nomenclatura de classificação utilizada no sistema educativo português (100%), a cada uma das questões foi atribuído um nível de cotação baseada na dificuldade da tarefa.” (p.186).

QUADRO 5.6  
Constituição global da prova

Parte	Questão	Itens	Alternativa	Alternativa correcta	Cotação atribuída
I Parte	1	1			5
	2	1	A B C D	A B C <u>D</u>	3
	3	1	A B C D	A B C <u>D</u>	3
	4	1	A B C D	A B C <u>D</u>	5
	5	1			4
	6	2(A), (B)			4
	7	1	A B C D	A B C <u>D</u>	3
II Parte	8	1	A B C D	A B C <u>D</u>	4
	9	1	A B C D	A B C <u>D</u>	4
	10	1	A B C D	A B C <u>D</u>	4
	11	1	A B C D	A B C <u>D</u>	4
III Parte	12	1	A B C D	A B C <u>D</u>	3
	13	1	A B C D	A B C <u>D</u>	3
	14	1	A B C D	A B C <u>D</u>	3
IV Parte	15	1	A B C D	A B C <u>D</u>	2
	16	1	A B C D	A B C <u>D</u>	2
	17	1	A B C D	A B C <u>D</u>	2
V Parte	18	6			6 X 1,5 = 9
VI Parte	19	13			13 X 0,5 = 6,5
VII Parte	20	1	A B C D	A B C <u>D</u>	3
	21	5	A B C D E	<u>D</u> A B C E	5 X 3 = 15
	22	3	A B C D	A B C <u>D</u>	3 X 1,5 = 4,5
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>46</b>			<b>100</b>

Tabela 7 - Constituição global da prova (Lopes, 2010, p.187)

## **2.6. Plano de intervenção/procedimentos**

Antes de dar início à implementação do programa, em abril de 2015, foi feita uma avaliação diagnóstica, com vista à elaboração de uma linha de base, que desse conta da performance dos alunos antes do trabalho de pares e que permitisse distribuí-los por níveis de proficiência.

Em seguida, a turma foi distribuída em dois grupos de proficiência, de modo a permitir a realização de pares. Estes efetuam-se agrupando sempre o melhor aluno do melhor grupo com o melhor aluno do grupo com maiores dificuldades e assim sucessivamente, evitando-se grandes desfasamentos entre os seus elementos. Após a constituição dos pares, a docente titular verificou se não existia qualquer incompatibilidade entre os elementos dos pares constituídos, havendo, na sequência deste procedimento, necessidade de proceder-se a uma troca de pares, devido ao facto de não existir um bom relacionamento entre dois alunos.

Seguidamente, a professora de Educação Especial esclareceu a turma acerca do funcionamento do programa e seus objetivos e houve ainda um período de adaptação, com a duração de duas sessões (30 minutos cada sessão). Após esse período, iniciámos a aplicação do programa, sendo que este foi aplicado várias vezes por semana (em número irregular de sessões), com a duração de quarenta e cinco minutos cada sessão. Saliente-se que foi necessário alterar a estruturação do programa inicial, uma vez que a população do estudo se encontrava em ano de provas finais de ciclo, tendo, por isso, a obrigatoriedade de cumprir a lecionação dos conteúdos programáticos até ao final do segundo período letivo. Assim, após diálogo e ponderação com a docente titular, chegámos à conclusão que as sessões (a iniciar no terceiro período letivo - abril) teriam a duração mínima de quarenta e cinco minutos, sendo que, em muitas sessões, o trabalho de pares teve a duração de 90 minutos.

De forma a efetuar um estudo mais intensivo e aprofundado, optámos igualmente por não envolver toda a turma, mas apenas dezasseis alunos. A principal preocupação foi claramente ter um controlo efetivo sobre a variável independente (a tutoria de pares) nas aprendizagens dos alunos com DID. Para além destes alunos, como já foi referido anteriormente, existia ainda na turma um aluno com um quadro

de Dislexia; porém, este não foi inserido nos grupos de comparação, uma vez que constituiria uma variável parasita, logo estaria a interferir com o objetivo do estudo. Por outro lado, urge ainda referir que não foi possível constituir grupos completamente idênticos, quer quanto ao número de alunos que os constituíram quer na proporção de alunos com e sem DID nos grupos, uma vez que estes se encontravam em número ímpar. Em suma, o nosso estudo não constituiu necessariamente um estudo experimental, podendo classificar-se como pertencente à categoria das metodologias quasi-experimentais, no seio das quais os grupos, comparáveis, não podem contudo, e formalmente, ser considerados iguais. Indubitavelmente, a aprendizagem em pares configurou um benefício efetivo não só para os alunos com Necessidades Educativas Especiais de Caráter Permanente (NEECP), mas também para os seus pares, alunos sem NEE, com baixas e médias aquisições escolares.

Durante o trabalho de pares, o aluno com melhor desempenho foi sempre aquele que iniciou as atividades e deu o exemplo, de forma a fornecer um modelo de leitura ao seu par, fazendo com que, seguidamente, esse efetuasse uma leitura mais fluente (após ter tido acesso a um bom modelo). Todavia, convém salientar que tutor e tutorando alternaram sistematicamente de posição, usufruindo de igual período de tempo em cada uma das posições e que, ao fim de quatro semanas, operou-se uma mudança de pares.

Ao longo da implementação do programa, foram feitas entrevistas aos vários intervenientes (alunos, professora e encarregados de educação) para indagar acerca da sua perceção e satisfação e/ou dúvidas e, ainda, sobre a sua eficácia.

Durante o projeto, assumimos o papel de observador participante e, ainda, o papel de inquiridor ouvinte: interagir com os participantes do estudo é questão nuclear, pois a recolha de dados também depende da forma como exercemos esse papel. Para além disso, tudo fizemos para agir com sensibilidade e isenção na recolha dos dados e na sua interpretação.

No fim da implementação do programa PALS, avaliámos os resultados iniciais em comparação com os resultados finais, de modo a verificar a eficácia do programa, concluindo que a aprendizagem em pares permitiu a melhoria da motivação, do autoconceito, da entajuda e do rendimento escolar no que respeita ao

domínio da leitura e escrita de todos os alunos intervencionados (com e sem NEECP).

De forma a tornar a visualização/compreensão do processo mais clara, apresenta-se o plano de ação, tendo em conta diferentes fases como se evidencia na tabela abaixo:

<b>FASE</b>	<b>CALENDÁRIO</b>	<b>PROCESSOS</b>	<b>OBJETIVOS</b>
<b>Preparação do projeto de intervenção.</b>	Janeiro e fevereiro de 2015	Reunião e pedido de autorização à direção escolar e aos encarregados de educação.  Explicitação do projeto aos alunos e à docente titular.	Obter autorização para a implementação do projeto por parte de todos os implicados.
	Fevereiro de 2015	Aplicação dos testes “O Rei” e “TACE” aos alunos.  Análise dos resultados.	Aferir as competências de leitura dos alunos ao nível da fluência e precisão e da compreensão escrita.
	Março de 2015	Planeamento das sessões, escolha dos textos, escolha de materiais, articulação com outras instâncias	Planificar atividades e estratégias para o desenvolvimento do projeto de promoção da

		educativas (e.g. biblioteca).	leitura e da escrita – programa PALS.
<b>Implementação do projeto de promoção da leitura e da escrita</b>	Abril a junho de 2015	<p>Sessões de trabalho que envolveram três atividades de leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura a pares com reconto;</li> <li>- Resumo de parágrafos;</li> <li>- Previsões de acontecimentos em contexto.</li> </ul> <p>Observação direta e reflexão sobre as atividades.</p>	<p>Melhorar as competências de leitura dos alunos ao nível da fluência e precisão e a sua compreensão escrita e fomentar a relação interpessoal e a autoestima.</p> <p>Monitorizar o processo de implementação do programa PALS.</p>
<b>Avaliação do projeto</b>	Junho e julho de 2015	<p>Aplicação dos testes “O Rei” e “TACE” aos alunos.</p> <p>Tratamento de dados.</p> <p>Comparação dos resultados antes e depois da intervenção.</p>	<p>Comparar os primeiros com os segundos resultados dos testes para verificar os efeitos da intervenção nas competências de leitura (precisão e fluência) e de escrita (compreensão escrita).</p>

Tabela 8 - Plano de investigação e ação



### **CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**



### 3.1. Avaliação do programa PALS

Neste capítulo apresentam-se e analisam-se os dados recolhidos junto dos alunos antes e após a intervenção pedagógica.

Pormenorizando, como se pode observar no gráfico seguinte (Gráfico 1), todos os alunos intervencionados com o programa PALS evoluíram de forma bastante satisfatória, no âmbito da compreensão escrita, à exceção de uma aluna que apresenta NEECP, embora o seu retrocesso não seja significativo.

#### 3.1.1. Avaliação da Compreensão Escrita

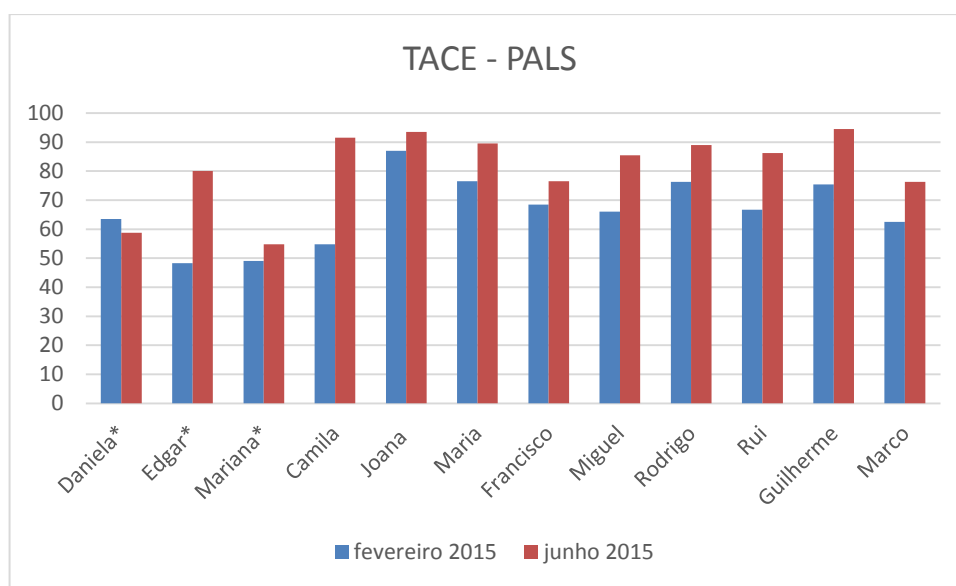
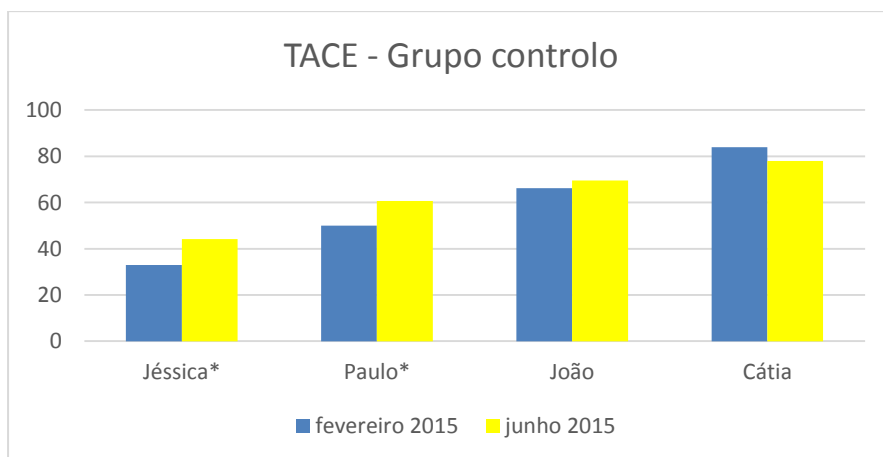


Gráfico 1 - Avaliação da Compreensão Escrita do Grupo Quasi Experimental (Pré e Pós-teste)

Relativamente ao Grupo de Controlo (Gráfico 2), também se verificaram melhorias, sendo que apenas uma aluna revelou retrocesso, o que comprova que o incremento sistemático e regular de atividades de leitura, por si só, já constitui um fator determinante para o sucesso nestas tarefas. Efetivamente, o tempo determinado para o desenvolvimento destas tarefas em sala de aula é diminuto, ainda mais se tivermos em conta os anos sujeitos a avaliação externa (realização de provas finais de

ciclo e exames nacionais), em que a grande primazia é dada à leção dos conteúdos programáticos.



**Gráfico 2 - Avaliação da Compreensão Escrita do Grupo de Controlo (Pré e Pós-teste)**

### **3.1.2. Avaliação da Precisão da Leitura**

No que concerne à leitura, nomeadamente à Precisão, ao analisarmos o gráfico seguinte (Gráfico 3) constatamos que os alunos do GQE (identificados no pós-teste com a cor vermelha) evoluíram na generalidade, sendo que apenas uma aluna manteve uma avaliação igual no pré e pós-teste. Relativamente aos alunos do GC (identificados no pós-teste com a cor amarela), concluímos que a evolução foi pouco notória, uma vez que apenas dois alunos evoluíram, um regrediu e outro manteve uma classificação igual nas avaliações inicial e final.

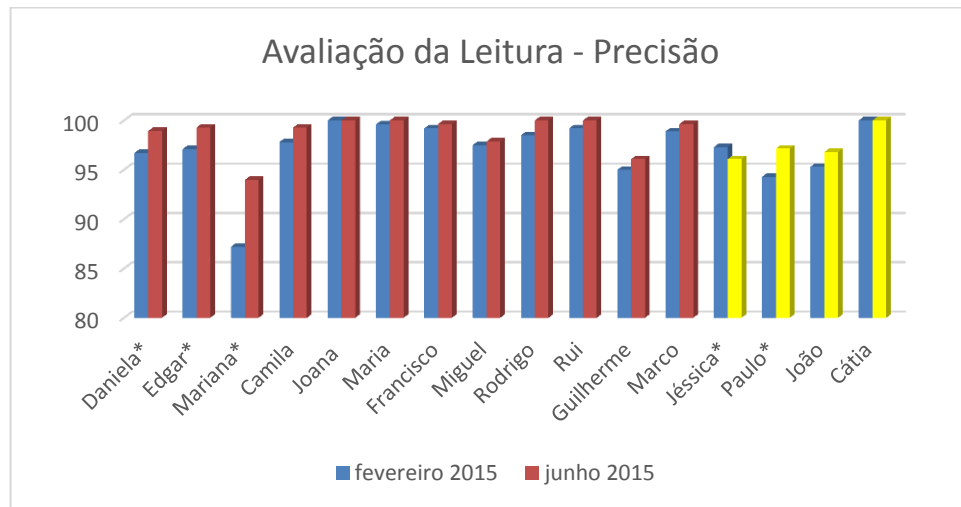


Gráfico 3 - Avaliação da Precisão da Leitura (Pré e Pós-teste)

### 3.1.3. Avaliação da Fluência da Leitura

Ao nível da Fluência, a quase totalidade dos alunos do GQE revelou evolução, sendo que apenas uma aluna apresentou os mesmos resultados no pré e pós-teste e dois alunos demonstraram uma evolução francamente positiva. Relativamente ao GC, a maioria dos alunos evoluiu e um aluno regrediu.

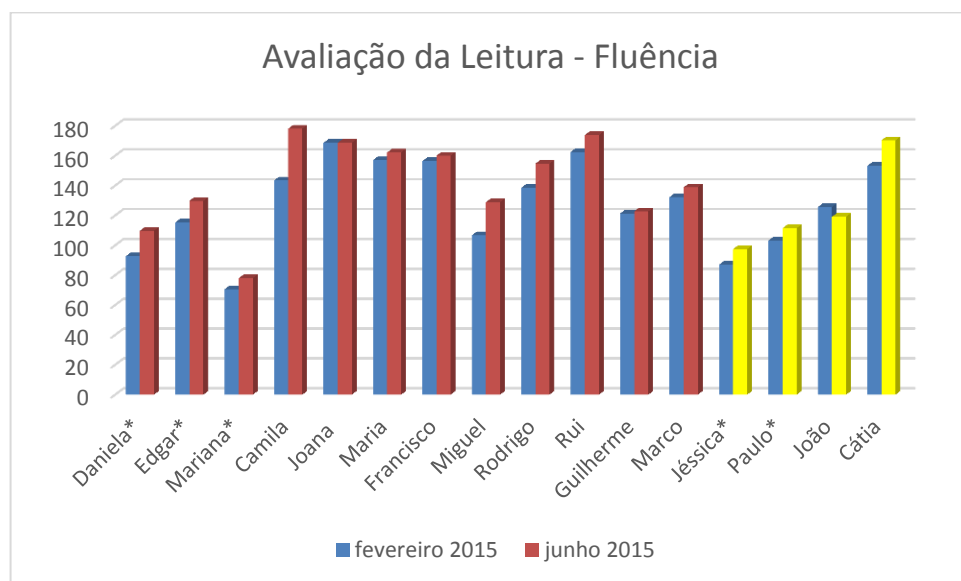


Gráfico 4 - Avaliação da Fluência da Leitura (Pré e Pós-teste)

Admitimos que aos dados obtidos poderia eventualmente ter-se aplicado, com algum benefício, uma estatística não-paramétrica adequada à análise da comparação dos resultados entre grupos, com a finalidade de determinar o nível de significância destes mesmos resultados e, assim, poder perceber o alcance das diferenças encontradas. Porém, dado o carácter assumidamente qualitativo deste estudo e, sobretudo, a compreensão que através dele pudemos ter de que as alterações no comportamento dos sujeitos sob foco se situavam sobretudo no plano atitudinal (designadamente as melhorias na autoestima e no relacionamento com os pares) - não sendo este o domínio em que buscámos dados quantitativos -, optámos por não empreender esta análise mais fina e rigorosa dos resultados, sobre a qual, honestamente, não esperávamos obter outra ou uma diferente inteligibilidade sobre o que estava em jogo.

### **3.2. Perspetiva dos alunos**

Durante a intervenção, assumindo o papel de observador participante, fomos indagando as perceções e o grau de satisfação dos alunos implicados que, ao início, oscilaram entre sentimentos de desconfiança, hesitação e ansiedade perante o desconhecido. Felizmente, à medida que a intervenção ia evoluindo e que a relação entre os pares se ia estreitando, começando a existir alguma cumplicidade, foi bom perceber a sua alegria e satisfação perante o mesmo, nomeadamente dos alunos com mais dificuldades académicas, nomeadamente os alunos com NEECP. A este respeito, podemos transcrever a exclamação efusiva de uma das alunas com NEECP quase no fim do programa “Agora já não sinto medo de ler em voz alta.” ou o comentário de outro “Já não preciso da ajuda do dedo para ler!”. Também um dos tutores, no final de uma sessão, nos confidenciou que “Só agora que estive a ajudar os colegas é que compreendo por que razão nunca queriam ler... eles têm tantas dificuldades...”. Efetivamente, são comentários como estes que nos fazem acreditar na importância da nossa ação enquanto agentes educativos, agentes de mudança na e para a escola do século XXI, uma escola cada vez mais inclusiva e sensível às diferenças individuais.

### 3.3. Perspetiva dos docentes e dos encarregados de educação

Durante a aplicação do programa PALS, inúmeros foram os momentos de observação e reflexão conjunta com a docente titular da turma, que ia fornecendo o seu *feedback* positivo acerca do mesmo. Assim, com esta estreita colaboração *in loco* e com o *feedback* que a mesma, enquanto diretora de turma, ia recebendo dos pais e encarregados de educação foi possível perceber que esses se encontravam entusiasmados e satisfeitos com o resultado da intervenção. Inclusivamente, um encarregado de educação de um aluno tutor confidenciou à docente titular o seu agrado perante o mesmo, pois sentia que o seu educando estava mais sensível à diferença e às dificuldades dos seus colegas, compreendendo atualmente a razão pela qual os seus colegas com NEECP usufruem de medidas educativas especiais (“- Professora, o meu filho disse-me que a escola faz muito bem em permitir que alguns colegas façam testes adaptados e tenham direito à leitura do mesmo, pois ele compreendeu agora que eles têm imensas dificuldades para ler, logo não conseguem compreender o texto.”). Para além disso, a docente titular, ao verificar os francos progressos dos seus alunos, decidiu implementar o projeto num grupo de apoio no âmbito da disciplina de Português.

Após a intervenção, juntamente com a professora titular/diretora de turma foi feito um balanço de todo o processo, tendo esta manifestado o seu agrado perante o mesmo, tal como se pode constatar na entrevista realizada, transcrita no Anexo 10. Para a docente titular, o facto de a professora dinamizadora “não ser um elemento estranho à turma ajudou na implementação” do projeto. Como principais vantagens, para todos os alunos envolvidos, referiu a melhoria ao nível dos resultados académicos, das competências de leitura e de escrita, da relação interpessoal, do autoconceito (nomeadamente nos alunos com maiores dificuldades), da consciência das dificuldades do outro e o espírito de interajuda.

Como limitação à implementação de um programa de tutoria de pares, nomeadamente tratando-se de uma estratégia aplicada pela primeira vez, a docente referiu que “aplicaria este método nas minhas aulas, mas não em ano de exame nacional/prova final de ciclo, atendendo à obrigatoriedade de cumprimento da planificação antes da realização dos exames, que se realizam em maio.” Contudo, a

docente reconhece que “aplicaria futuramente esta estratégia de pareamento em turmas do 5.º ano, uma vez que não existe a “pressão” dos exames”.

## **CONCLUSÕES**



## Conclusões

Esta investigação teve como ponto de partida o estudo do contributo do programa PALS (*Peer Assisted Learning Strategies*), criado por Fuchs & Fuchs (1996), no desenvolvimento das competências de leitura e de escrita em jovens com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID).

Com base no programa PALS e nos princípios da Aprendizagem Cooperativa proporcionámos aos alunos um conjunto de competências académicas, sociais e relacionais, concretizadas em grupos de trabalho em pares.

Como era espectável, com a aplicação do programa PALS, os alunos intervencionados apresentaram progressos significativos quer ao nível da leitura (fluência e precisão) quer ao nível da escrita, nomeadamente da compreensão escrita (competência especificamente avaliada). Para além disso, os alunos do grupo quasi experimental que maiores progressos obtiveram foram os alunos com NEECP. Efetivamente, os progressos foram visíveis ao fim da segunda semana, em que um dos alunos deixou de utilizar o dedo indicador como auxiliar de leitura.

Relativamente ao grupo de controlo, refira-se que também os alunos nele inseridos evoluíram nalgumas áreas, embora não em todas nem de forma tão satisfatória, o que, mais uma vez, comprova a eficácia do programa PALS. Tal facto, fica a dever-se à intensificação da frequência e duração das tarefas de leitura realizadas.

A monitorização da implementação do projeto permitiu igualmente fazer uma apreciação de natureza qualitativa, a partir dos dados resultantes da observação naturalista e dos procedimentos de heteroavaliação e autoavaliação levados a cabo pelos alunos.

Deste ponto de vista, pode concluir-se que o projeto/programa contribuiu significativamente para a motivação e habilitação dos alunos em relação às tarefas de leitura e de escrita, bem como ao estabelecimento e estreitamento de relações interpessoais e ao incremento da autoestima.

Considera-se que o alcance destes benefícios só foi possível pela forma como as atividades foram organizadas, pois envolveram os alunos na sua elaboração. Ou seja, o projeto não era apenas do professor para eles, mas também deles para os colegas.

Como limitações do estudo deve referir-se o facto de não ter sido feita uma avaliação sociométrica no início e no final da intervenção, subsistindo, assim, a dúvida sobre quais seriam os resultados obtidos, uma vez que, numa avaliação/perspetiva naturalista, poder-se-á dizer que os ganhos são claramente efetivos (quer para o tutor quer para o tutorando).

Apesar das limitações, podemos considerar que o projeto permitiu a obtenção de ganhos por parte dos alunos, tendo a AC, na forma da Tutoria de Pares constituído um dos fatores relevantes para as mudanças observadas. Claramente, a metodologia utilizada pelo professor pode fazer a diferença, bem como a forma como assegura a igualdade de oportunidades a todos os alunos e tenta assegurar que cada um, dentro das suas capacidades, possa dar o seu melhor.

Com o trabalho de investigação-ação concretizado, foi possível aperfeiçoar os procedimentos pedagógicos de forma a surgirem como um agente facilitador do desenvolvimento das competências de leitura e de escrita em jovens com e sem NEECP. Embora as conclusões aqui delineadas não sejam passíveis de generalização, espera-se que possam constituir um contributo e um incentivo para a adoção de técnicas de aprendizagem cooperativa nas nossas salas de aula.

## **BIBLIOGRAFIA**



- Adragão, J. A. (2012). *Palavras à solta 6*. Lisboa: Raiz Editora.
- AEDEE, A. E. (2005). *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula nos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico*. AEDEE.
- AEDEE, A. E. (2005). *Educação Inclusiva e Práticas de sala de aula nos 2º e 3º ciclos do ensino Básico*. Bruxelas.
- Almeida, L. (1983). *Teorias da inteligência*. Porto: Jornal de Psicologia.
- Almeida, L. (1994). *Inteligência: Definição e medida*. Aveiro: Cidine.
- Alves, L. (19 de setembro de 1999). Querida dona Felisbela. *Pública*.
- APA, A. P. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of mental Disorders - DSM 5 (Fifth edition)*. Washington, DC: APA.
- Araújo, A., & Neto, F. (janeiro de 2014). A nova classificação americana para os transtornos mentais - o DSM-5. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, pp. 67-82.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bell, J. (1993). *Doing your research project: A guide for first-time researchers in education and social science - 2.ª ed*. Buckingham : Open University Press.
- Branco, A. (2004). *Para além do QI: Uma perspetiva mais ampla de inteligência*. Coimbra: Quarteto.
- Carr, A. (2014). *Manual de Psicologia Clínica da Criança e do Adolescente*. Braga: Psiquilíbrios Editora.
- Carvalho, A. (2008). *Teste de Avaliação da Fluência e Precisão de Leitura: O Rei*. Coimbra: Universidade de Coimbra [Dissertação de mestrado].
- Carvalho, A. (2011). *Aprendizagem da leitura – processos cognitivos, avaliação e intervenção*. Viseu: Psico & Soma.
- Casanova, M. P. (2012). O Papel da Tutoria ao Serviço do Desenvolvimento Curricular. *Comunicação apresentada no dia 2 de Fevereiro de 2012, no XIX Congresso da AFIRSE*. Lisboa:: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE.
- Castanedo, C. (2007). Deficiência mental: modelos psicológicos de avaliação e intervenção. Em G. (Coord), *Necessidades educacionais específicas – intervenção psicoeducacional* (pp. 64-85). Porto Alegre: Artemed.
- Citoler, S., & Sanz, R. (1997). A leitura e a escrita: processos e dificuldades na sua aquisição. In R. Bautista, *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 111-136). Lisboa: Dinalivro.

- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel.
- DGIDC, D.-G. d. (2008). *Educação Especial - Manual de apoio à prática*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Duran, P. (2010). Leer el mundo a través de los cuentos. Em A. Nóvoa *Formar leitores para ler o mundo* (pp. 113-128). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fayol, M. (2010). Comprendre en lisant. *Formar leitores para ler o mundo* (pp. 105-112). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Figueira. (2012). *Impacto nas competências de leitura de um programa de tutoria em crianças sem e com necessidades educativas especiais*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa [Dissertação de mestrado em Educação Especial].
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa - Uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Fuchs, D. F. (2002). Preliminary evidence on the social standing of students with learning disabilities in PALS and No-PALS classrooms. *Learning Disabilities Research and Practice*, 205-215.
- Fuchs, D., Fuchs, L., & Mathes, P. &. (1996). Peer-Assisted Learning Strategies: Making classrooms more responsive to diversity. *American Educational Research Journal*, 174-206.
- Fuchs, L. F. (1999). Effects of peer-assisted learning strategies on high-school students with serious reading problems. *Remedial and Special Education*, 309-318.
- Goodlad, S., & Hirst (1990). *Explorations in peer tutoring*. England: Basil Blackwell Ltd.
- Leitão, J. (2011). *A atitude dos professores face à inclusão de alunos com deficiência - A influência do nível de ensino e grupo disciplinar*. Faculdade de Educação Física e Desporto. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias [Dissertação de mestrado].
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula - Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M., Mathur, S., & Quinn, M. (2011 (2.<sup>a</sup> edição)). *Competências sociais - Aspectos comportamentais, emocionais e da aprendizagem*. Braga: Psiquilibrios Edições.

- Lopes, M. (2010). *Dificuldades de Aprendizagem Escolar na Mestria do Código Escrito – Teste de Avaliação da Compreensão*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MacNamara, S. &. (1988). *Changing Behavior – Teaching Children with Emotional and Behavioural Difficulties in Primary and secondary Classrooms - Resource Materials for Teachers*. Great Britain: David Fulton Publishers.
- Martins, M. M., & Viana, F. L. (1996). O Papel do Livro na Formação Intelectual da Criança: a Importância do Livro, Antes de Ler. *Saber Educar*, pp. 59-61.
- Monteiro, V. (2003). *Monteiro, V. (2003). Leitura a Par: Efeitos de um programa tutorial no desempenho em leitura, motivação, autoconceito e autoestima de alunos do 2.º e 4.º ano de escolaridade*. Lisboa: Universidade de Lisboa. [Tese de doutoramento apresentada à Universidade. Lisboa: Universidade de Lisboa [Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa].
- Morato, P., & Santos, S. (janeiro-março de 2012). Acertando o Passo! Falar de deficiência mental é um erro: deve falar-se de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID). Por quê? . *Revista Brasileira de Educação Especial*, pp. 3-16.
- Muñoz, J., Fresneda, M., Mendoza, E., Carballo, G., & Pestun, M. (2005). Descrição, avaliação e tratamento dos transtornos de aprendizagem. Em V. Caballo, & M. Simón, *Manual de psicologia clínica infantil e do adolescente - Transtornos específicos* (pp. 159-180). São Paulo: Livraria Santos Editora.
- OMS, O. M. (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – Crianças e Jovens* . Lisboa: DGS, Direção-Geral da Saúde.
- Paasche, C., Gorrill, L., & Strom, B. (2010). *Crianças com Necessidades Especiais em Contextos de Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, M., & Carvalho, A. (outubro de 2008). Teste de Avaliação da Fluência e Precisão da Leitura "O Rei". *Actas do 7.º Encontro Nacional (5.º Internacional) de Investigação*.
- Rebelo, J. A. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Sá, C. M. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1.º ciclo do ensino básico: algumas sugestões didáticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, P. (11 de março de 2012). *A Problemática da Deficiência Mental: Da Avaliação à Intervenção Psicológica*. Obtido em 9 de agosto de 2015, de Medipédia - Conteúdos e serviços de saúde: <http://www.medipedia.pt/home/home.php?module=artigoEnc&id=900>

- Sequeira, F., & Sim-Sim, I. (1989). *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura* (Vol. 1). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Serra, H. (1996). Educação Especial, Reflexões. *Saber Educar*, pp. 53-58.
- Serra, H. (2008). *Estudos em Necessidades Educativas Especiais, Domínio cognitivo*. Porto: Gailivro.
- Silva, M. O., & Coelho, F. (dezembro de 2014). Da deficiência mental à dificuldade intelectual e desenvolvimental. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 163-180.
- Sim-Sim, I. (1994). De que é que falamos quando falamos de leitura. *Inovação - Aprender a ler*, pp. 131-143.
- Sim-Sim, I. (1994). Os professores que hoje temos e os professores que vamos ter amanhã. *Inovação - Aprender a Ler*, pp. 145-171.
- Sim-Sim, I., & Viana, F. L. (2007). *Para a Avaliação do Desempenho de Leitura*. Lisboa: GEPE - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Slavin, R. (10 de 1983). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 94 (3), pp. 429-445.
- Slavin, R. (1995 (2nd ed.)). *Cooperative Learning - Theory, research and practice*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Slavin, R. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Sparrow, S., Balla, D., & Cicchetti, D. (1984). *Vineland Adaptive Behaviour Scale*. Pine Circles: American Guidance Service.
- Sucena, A., & Castro, S. L. (2009). *Aprender a Ler a Avaliar a Leitura - O TIL: Teste de Idade de Leitura*. Coimbra: Almedina.
- Turner, G. &. (1999). A method in search of a theory: peer education and health promotion. *Health Education Research - Theory and Practice*, pp. 235-247.
- Variz, C., Silva, L., & Romão, S. (2012). *Língua Portuguesa 6*. Carnaxide: Santillana.
- Vaz, J. (1998). *Compreensão na Leitura: Processos e Estratégias para a Ativação de Competências*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Wechsler, D. (2004). *Wechsler Intelligence Scale for Children*. San Antonio: Psychological Corporation.

**ANEXOS**



## Anexo 1

### Pedido de colaboração – Mestrado

Exmo. Senhor Diretor do Colégio da Imaculada Conceição, Cernache, Coimbra  
Dr. António José Franco,

Eu, Cláudia Alexandra Quintas Bacalhau, licenciada em Línguas e Literaturas Modernas – variante de Estudos Portugueses e Franceses e, ainda, Estudos Portugueses e Lusófonos, pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC-UC) e pós-graduada em Educação Especial – domínio cognitivo e motor e domínio da visão, pela Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC-IPC), encontro-me no momento a realizar uma investigação no âmbito do Mestrado em Educação Especial – domínio cognitivo e motor pela ESEC-IPC cujo tema é *Promoção das Competências de Leitura e de Escrita em Jovens com Défice Cognitivo através de um Programa de Tutoria de Pares*, sob a orientação da Professora Doutora Isabel Calado.

O principal objetivo deste estudo é averiguar em que medida a tutoria de pares potencia as aprendizagens escolares, nomeadamente as competências de leitura e de escrita. Por outro lado, e uma vez que a sala de aula não é apenas um local de transmissão de conteúdos académicos, pretende-se analisar como é que as relações que se estabelecem entre os pares poderão formar cidadãos ativos e responsáveis, que, paralelamente, estabelecem fortes vínculos afetivos entre si.

Para levar a cabo a consecução dos objetivos enunciados, gostaria de solicitar a colaboração da sua escola através da implementação do programa PALS, ou seja, "Peer-Assisted Learning Strategies", criado por Fuchs e Fuchs, na turma A do sexto ano de escolaridade. Saliento que a participação no estudo é **voluntária** e os dados recolhidos são **confidenciais** e serão usados apenas para fins pedagógicos e científicos. Após a formalização da colaboração com a escola, apenas os alunos com consentimento informado do Encarregado de Educação poderão integrar o estudo.

A colaboração do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) da escola seria uma mais-valia, nomeadamente porque os dados resultantes desta investigação poderão auxiliar os Psicólogos na sua prática escolar, nomeadamente na elaboração de programas de intervenção junto a jovens com e sem Necessidades Educativas Especiais. Adicionalmente, os resultados poderão fornecer indicadores importantes para a organização da oferta educativa da escola pelo que, aquando da conclusão desta investigação, garanto à escola a devolução dos resultados, podendo esta ocorrer através de um relatório escrito ou mesmo de uma sessão geral de esclarecimento.

Agradeço, desde já, a sua atenção e apresento a minha disponibilidade para a prestação de qualquer esclarecimento adicional sobre a investigação em causa.

Com os melhores cumprimentos,

Cláudia Alexandra Quintas Bacalhau

(✉: claudia.bacalhau@caic.pt; ☎: 963059291)

## Anexo 2

### Declaração de Consentimento Informado

Exmo.(a). Encarregado(a) de Educação,

Eu, Cláudia Alexandra Quintas Bacalhau, licenciada em Línguas e Literaturas Modernas – variante de Estudos Portugueses e Franceses e, ainda, Estudos Portugueses e Lusófonos, pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC-UC) e pós-graduada em Educação Especial – domínio cognitivo e motor e domínio da visão, pela Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC-IPC), encontro-me no momento a realizar uma investigação no âmbito do Mestrado em Educação Especial – domínio cognitivo e motor pela ESEC-IPC cujo tema é *Promoção das Competências de Leitura e de Escrita em Jovens com Défice Cognitivo através de um Programa de Tutoria de Pares*, sob a orientação da Professora Doutora Isabel Calado.

O principal objetivo deste estudo é averiguar em que medida a tutoria de pares potencia as aprendizagens escolares, nomeadamente as competências de leitura e de escrita. Por outro lado, e uma vez que a sala de aula não é apenas um local de transmissão de conteúdos académicos, pretende-se analisar como é que as relações que se estabelecem entre os pares poderão formar cidadãos ativos e responsáveis, que, paralelamente, estabelecem fortes vínculos afetivos entre si.

Para levar a cabo a consecução dos objetivos enunciados, gostaria de solicitar a sua colaboração permitindo que o seu(sua) educando(a) seja intervencionado através da implementação do programa PALS, ou seja, "Peer-Assisted Learning Strategies", criado por Fuchs e Fuchs. Saliento que a participação no estudo é **voluntária** e os dados recolhidos são **confidenciais** e serão usados apenas para fins pedagógicos e científicos. Após a formalização da colaboração com a escola, apenas os alunos com consentimento informado do Encarregado de Educação poderão integrar o estudo.

Agradeço, desde já, a sua atenção e apresento a minha disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento adicional sobre a investigação em causa, pelo que poderá contactar-me através do *email*: [claudia.bacalhau@caic.pt](mailto:claudia.bacalhau@caic.pt)

Com os melhores cumprimentos,

\_\_\_\_\_  
(Cláudia Bacalhau)

### Consentimento Informado

Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, nº \_\_\_\_ do \_\_\_\_º ano, turma \_\_\_\_, compreendi a explicação acerca da investigação *Promoção das Competências de Leitura e de Escrita em Jovens com Défice Cognitivo através de um Programa de Tutoria de Pares*, bem como os seus objetivos e método. Compreendo ainda que os dados recolhidos serão tratados de forma confidencial e usados única e exclusivamente para fins pedagógicos e científicos. Por estes motivos, consinto que o(a) meu(minha) educando(a) participe neste estudo.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

O(A) Encarregado(a) de Educação,  
\_\_\_\_\_

### **Anexo 3**

#### **Programa PALS (*Peer Assisted Learning Strategies*)**

##### **Objetivos:**

- Melhorar as competências de leitura dos alunos ao nível da fluência e precisão;
- Melhorar a sua compreensão escrita;
- Fomentar a relação interpessoal e a autoestima.

##### **Estratégias:**

- Trabalho a pares, englobando três fases:
  - ❖ Leitura a pares com reconto;
  - ❖ Resumo de parágrafos;
  - ❖ Previsões de acontecimentos em contexto.

##### **Material:**

- Textos e excertos textuais, extraídos de manuais de Português, 6.º ano de escolaridade.

#### Anexo 4

#### Distribuição dos alunos por grupos de comparação (Grupo quasi experimental e grupo de controlo)

<b>Grupo quasi experimental (Tutoria de pares)</b>	<b>Grupo de controlo</b>
Daniela* / Francisco	Jéssica*
Edgar* / Miguel	Paulo*
Mariana* / Rodrigo	João
Camila / Rui	Cátia
Joana / Guilherme	
Maria / Marco	

Legenda:

- \* Alunos com Programa Educativo Individual (Diagnóstico: DID).

Anexo 5

Teste de avaliação da precisão e fluência da leitura – O REI (Carvalho A., 2008)

Avaliação pós-teste

O Rei - Teste de Avaliação da Fluência e Precisão de Leitura – Forma B

Nome:		Data de nascimento:	1/1/11
Idade:	11A	Ano de escolaridade:	6.º ano
		Data da prova:	9/6/2015

O Rei vai nu

Era uma vez um rei muito vaidoso e que gostava de andar muito bem arranjado. Um dia viéram ter com ele dois aldrabões que lhe falaram assim:

-Majestade, sabemos que gosta de andar sempre muito bem vestido, bem vestido como ninguém; e bem o mereceis! Descobrimos um tecido muito belo e de tal qualidade que os tolos não são capazes de o ver. Com um fato assim Vossa Majestade poderá distinguir as pessoas inteligentes dos tolos, parvos e estúpidos que não servirão para a vossa corte.

-Oh! Mas é uma descoberta espantosa! -Respondeu o rei. Tragam já esse tecido e façam-me o fato; quero ver as qualidades das pessoas que tenho ao meu serviço.

Os dois aldrabões tiraram as medidas e, daí a umas semanas, apresentaram-se ao rei dizendo:

-Aqui está o fato de Vossa Majestade.

O rei não via nada, mas como não queria passar por parvo, respondeu:

-Oh! Como é belo!

Então os dois aldrabões fizeram de conta que estavam a vestir o fato, com todos os gestos necessários e exclamações elogiosas:

-Ficais tão elegante! Todos vos invejarão!

Como ninguém da corte queria passar por tolo, todos diziam que o fato era uma verdadeira maravilha. O rei até parecia um deus! A notícia correu toda a cidade: o rei tinha um fato que só os inteligentes eram capazes de ver.

Um dia o rei resolveu sair para se mostrar ao povo. Toda a gente admirava a vestimenta, porque ninguém queria passar por estúpido, até que, a certa altura, uma criança, em toda a sua inocência, gritou:

- Olha, olha! O rei vai nu!

E foi então que o rei se apercebeu da espanalha em que caiu.

$$P = (270 / 281) \times 100 = 96,08$$

$$F = (270 / 166) \times 60 = 97,5$$

Tempo	Nº de palavras lidas	Nº de erros	Nº de palavras lidas correctamente
2'46"	281	11	270

Anabela Carvalho, 2008

## **Anexo 6**

**Teste de Avaliação da Compreensão Escrita – TACE (Lopes M. , 2010)**

### **TESTE DE AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO ESCRITA TACE**

**Autor: Maria Celeste de Sousa Lopes**

**Sexo \_\_\_\_\_ Data do Nascimento \_\_\_\_\_ Ano de escolaridade \_\_\_\_\_**

### **Instruções Gerais Sobre o Teste**

Este teste é constituído por oito partes. Dispões de 50 minutos para a sua realização.

Durante o teste deves ler toda a informação com muita atenção e responder a algumas questões que permitirão avaliar a tua compreensão das ideias escritas.

Assim:

- Responde na folha do teste, a caneta ou esferográfica de tinta azul ou preta.
- Não podes usar corretor.
- Numas questões, terás de assinalar a resposta correta, noutras, terás de escrever a resposta.
- Se precisares de alterar alguma resposta, risca-a e escreve a nova resposta.
- Nas questões em que tens de assinalar a resposta correta com um X por cima da letra correspondente, se te enganares e puseres o X na letra errada, risca e coloca o X no lugar que considerares certo.

**Se acabares antes do tempo previsto, deves aproveitar para rever as tuas respostas.**

## I Parte

**Lê o texto com muita atenção.**

Agora dá-me vontade de rir ao recordar o dia em que recebi os livros encomendados na livraria: abri muito os olhos quando vi um grande embrulho onde estava escrito Pedro Alecrim, o meu nome. Depois fiquei aflito quando me pus a pensar como havia de fazer para carregar todos os dias com aquela montanha (...)

Sempre gostei de livros. Quando andava na escola Primária havia um montinho deles alinhados numa estante fechada à chave. A professora não abria porque tinha medo de que os rasgássemos... [ ...]

- Eh, moço, quando souberes o que dizem estas páginas todas, ficas doutor encartado! - Riu-se meu pai, esquecido de quanto eles tinham custado.

- Se fossem romances bonitos...suspirou minha mãe, que se fartava de repetir, com orgulho, ter lido o livro “Amor de Perdição” de Camilo Castelo Branco, ainda moça solteira.

Diz que gostou muito da história e que chorou muito.

*António Mota (Pedro Alecrim)*

Responde ao que te é pedido sobre o texto que acabaste de ler.

1.- O autor do texto recorda uma parte da sua vida. Que fase da vida se trata?

---

---

**2.- Qual o título que te parece mais adequado para o texto que acabaste de ler? Assinala com um X a resposta que te parece mais adequada.**

- A Um dia em família**
- B A chegada de um livro a casa**
- C Sempre gostei de livros**
- D Os livros de romance da minha mãe**

**3.- O Pedro ficou espantado quando viu o embrulho dos livros porque**

- A Não tinha encomendado os livros**
- B Tinham chegado ao endereço errado**
- C Era um embrulho com o nome dele**
- D Os livros eram para a mãe**

**4.- Que ano de escolaridade iria frequentar o Pedro?**

- A O 1º ano de escolaridade**
- B O 4º ano de escolaridade**
- C O 5º ano de escolaridade**
- D O 9º ano de escolaridade**

**5.- Transcreve do texto a expressão em que te baseaste para responder à questão anterior.**

---

**6.- Transcreve do texto as expressões que mostram que**

- A professora da Primária do Pedro não tinha confiança nos alunos;**
- Os pais do Pedro eram pessoas de poucos recursos.**

A \_\_\_\_\_

---

B \_\_\_\_\_

---

7.- Assinala com X a frase que tem o mesmo significado que a frase sublinhada

...ficas doutor encartado!

- A ficas a saber pouca coisa
- B fica a saber muita coisa
- C ficas com um diploma
- D ficas com um curso

## II Parte

Na Primeira semana de aulas os amigos do Pedro resolveram convidá-lo para uma sessão de cinema. O cartaz cinematográfico para aquela semana era o seguinte:

<b>NORTE SHOPPING</b> (2 salas) 2ª Feira 3 € restantes dias 5 €	<b>PARQUE NASCENTE</b> (3 salas) 2ª feira 3,5 € Domingos e feriados 5 € restantes dias 4€	<b>ARRÁBIDA</b> (4 salas) Sábados e feriados, 6,25 €. Restantes dias da semana 5 €
<b>Sala 1 - A Procura de Nemo</b> (animado). Sessões: 16,30, 18,35 e 20,40. Domingos e feriados sessão matinal: 11,15.	<b>Sala: 1 e 3 - Quatro casamentos e um funeral</b> (comédia). Sessões: 16,30, 18,35 e 20,40.	<b>Sala 1 e 2 - Sozinho em Casa 3</b> (comédia). Sessões: 16,30, 18,35 e 20,40.
<b>Sala 2 Senhor dos anéis - As duas torres.</b> (Drama). Sessões: 16,30: 18,35, 20,40. e 23,45	<b>Sala 2 - O Senhor dos anéis- O regresso do rei.</b> (Drama). Sessões: 16,30: 18,35; 20,40.	<b>Sala 3 e 4 - Senhor dos anéis As duas torres.</b> (Drama) sessões: 21,05, 22,45 e 24,45

8.- Se quiserem ir ao cinema no domingo de manhã, podem ver:

- A Sozinho em Casa 3
- B O Senhor dos anéis – O regresso do rei
- C Quatro casamentos e um funeral
- D A Procura de Nemo

9.- Se escolherem a sessão mais barata, para irem ver um drama, vão ver:

- A A Procura de Nemo
- B O Senhor dos anéis – O regresso do rei
- C Quatro casamentos e um funeral
- D Senhor dos anéis – As duas torres

10.- No Arrábida, de tarde, poderão ver:

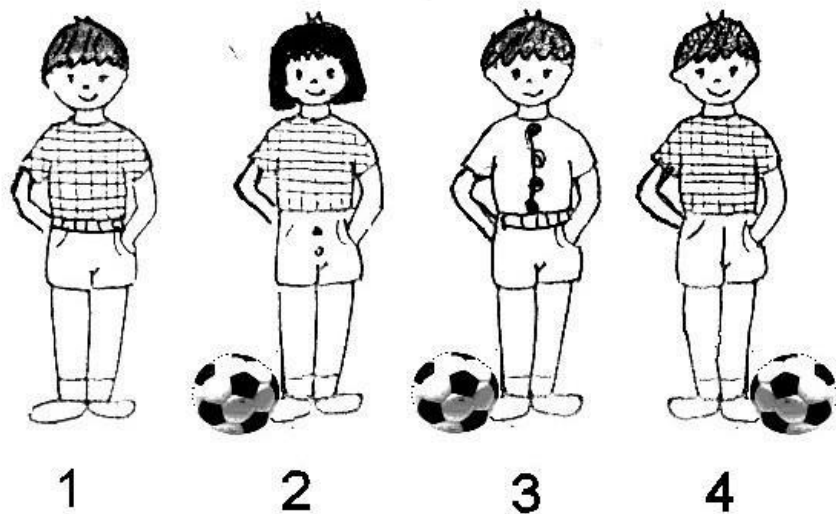
- A Quatro casamentos e um funeral
- B Sozinho em Casa 3
- C A Procura de Nemo
- D Senhor dos anéis – As duas torres

11.- Se optarem por ver a comédia mais barata, em que dia da semana o podem fazer?

- A Domingos e feriados
- B 2ª feira
- C Sábados
- D Restantes dias da semana.

### III Parte

Estes são os amigos do Pedro:



O Paulo, o Mário e o João têm camisolas aos quadros.

O António, o Paulo e o João têm uma bola.

O Mário, o João e o António têm o cabelo curto.

12. Como se chama o que tem o número 3?

- A Paulo
- B António
- C João
- D Mário

13- Como se chama o que tem o cabelo comprido?

- A Paulo
- B João
- C Mário
- D António

14.- Que número tem o João?

- A 1
- B 2
- C 3
- D 4

#### **IV Parte**

Como viste no primeiro texto, o Pedro sempre gostou muito de livros. Desconhecia, contudo, que os primeiros livros portugueses eram manuscritos (escritos à mão) em peles de animais tratadas denominadas de pergaminhos. Continham ilustrações muito bonitas chamadas iluminuras. Alguns destes livros, aos quais se dá o nome de códices, estão guardados no arquivo Nacional Torre do Tombo, em Lisboa. O códice português mais antigo foi copiado em 1183 no mosteiro de Lorvão, contém 91 folhas e é vulgarmente designado por “Livro das Aves”.

15. – Os primeiros livros foram escritos

- A à máquina em papel
- B à mão em papel
- C em computador em peles
- D à mão em peles

16.- As iluminuras são:

- A Fotografias
- B Pinturas
- C Desenhos
- D Ilustrações

17.- O códice português mais antigo foi escrito em:

- A 1143
- B 1183
- C 1283
- D 1943

### **V Parte**

O Pedro recebeu uma carta do seu primo João. Uma parte da carta referia o seguinte:

Às oito horas do dia 12 de Junho, saímos de Vila do Conde para fazermos uma visita de estudo.

Passamos pelas cidades do Porto e de Aveiro e chegámos a Coimbra às treze horas.

Depois de almoçarmos, fomos visitar o Portugal dos Pequeninos, o Jardim Botânico e a Universidade.

Às dezoito horas regressámos à nossa terra onde chegámos por volta das vinte horas.

A visita de estudo correu muito bem e ficámos encantados com tudo o que vimos

18.- De acordo com a informação do texto completa o quadro abaixo.

Hora da Partida	Local de Partida	Locais de Passagem	Local a Visitar	Visitas Efetuadas	Hora da Chegada a Vila do Conde

### VI Parte

No extrato que se segue retiraram-se algumas palavras. Elas encontram-se no quadro.

19.- És capaz de as colocar no seu devido lugar?

Era um gatinho cinzento. \_\_\_olhos dourados. Mudando de\_\_\_ com a luz. O \_\_\_\_\_ gostava muito do seu \_\_\_\_\_. Era o seu querido \_\_\_\_\_. Gostava de o ver\_\_\_\_\_ ao Sol, estender as \_\_\_\_\_, o corpo inteiro, como\_\_\_\_\_ fosse elástico. E mexia \_\_\_\_\_finos bigodes. E miava. \_\_\_vezes com mimo. Outra \_\_\_\_\_ com zanga, que ele\_\_\_\_\_ se desesperava. Mas só\_\_\_\_\_ vezes.

Matilde Rosa Araújo - *O gato Dourado (adaptado)*

Às - cor - também - gato – De - se - os - gato - vezes - às - Pedro - espreguiçar-se patas
--

## VII Parte

O Pedro continua a narrar a sua história. Lê - a com muita atenção.

Apesar dessas canseiras não me tenho saído mal. Claro que não sou bom aluno; de vez em quando tenho negativas, mas lá me vou aguentando.

Difícil foi o primeiro ano. Eu ia da escola Primária com os olhos tapados, e toda aquela barafunda confundiu-me. Sobretudo as salas de aula. Sala A, pavilhão C, Sala D no pavilhão A, agora numa depois noutra, em baixo, em cima... que grande confusão para entender aquilo!

*(António Mota, Pedro Alecrim)*

20.- O narrador do texto afirma “ Eu ia da escola Primária **com os olhos tapados...**” A expressão destacada significa que:

- A Ele ia com uma venda nos olhos
- B Ele não sabia nada sobre a escola
- C Ele estava bem informado
- D Ele não via muito bem

21.- A palavra “olho” significa órgão de visão. Porém, nas expressões que te vamos apresentar, aparece com diversos significados.

Liga as expressões, com os respetivos significados, colocando a letra respetiva dentro de cada quadrado.

- |                                  |  |
|----------------------------------|--|
| <b>A</b> a olho                  | <input type="checkbox"/> ser muito caro            |
| <b>B</b> a olho nu               | <input type="checkbox"/> sem medida                |
| <b>C</b> arregalar o olho a      | <input type="checkbox"/> observar superficialmente |
| <b>D</b> custar os olhos da cara | <input type="checkbox"/> cobiçar                   |
| <b>E</b> não pregar olho         | <input type="checkbox"/> não dormir                |

22.- O Pedro afirma que de vez em quando tira algumas negativas. No teu entender um aluno tira negativas porque:

- A É preguiçoso
- B Não estuda o suficiente
- C Não tem ajuda em casa
- D Não tens opinião formada

**FIM**

**Muito obrigada pela tua colaboração**

## Anexo 7

## Calendarização da implementação do programa PALS

(NOTA: Textos retirados dos manuais escolares referidos na bibliografia)

Quinta-feira, 09 de abril 2015	45 minutos – Treino de pares (14:30-15:15) <i>Os sete corvos</i> , Grimm <i>O gigante egoísta</i> , Wilde, Oscar
Quinta-feira, 09 de abril 2015	45 minutos – Treino de pares (15:30-16:15) <i>O gigante egoísta</i> , Wilde, Oscar
Sexta-feira, 10 de abril 2015	45 minutos (09:15-10:00) <i>A vida de marinheiro</i> , Magalhães, Ana Maria e Alçada, Isabel
Terça-feira, 14 de abril 2015	45 minutos (08:30-10:00) <i>O ganso de ouro</i> , JACOB e WILHELM GRIMM, <i>Os mais belos contos de Grimm</i>
Terça-feira, 21 de abril 2015	90 minutos (08:30-10:00) MOTA, António, <i>O Grilo Verde</i> <i>As pedras e os computadores</i> , LOPES, Teresa Rita, <i>Jogos, Versos e Redações</i> , Editorial Presença, 2007
Quinta-feira, 23 de abril 2015	135 minutos (13:45-15:15 / 15:30-16:15) <i>Alex Ponto Com</i> , Fanha, J. <i>Olimpus.net</i> , Soares, A., Wong, B. <i>Século XXVII, Cidade de Alcochete</i>
Sexta-feira, 24 de abril 2015	45 minutos (09:15-10:00)
Sexta-feira, 29 de maio 2015	135 minutos (08:15-10:00/14:45-15:30) <i>Ulisses</i> , Menéres, Maria Alberta
Terça-feira, 02 de junho 2015	90 minutos <i>Ulisses</i> , Menéres, Maria Alberta
Quarta-feira, 03 de junho 2015	90 minutos <i>Uma história verdadeira</i> , Torrado, António <i>A aventura do Rinaldinho</i> , in Boletim das Bibliotecas Itinerantes <i>O primeiro natal do pardalito</i> , Torrado, António
Quinta-feira, 04 de junho 2015	90 minutos <i>Uma palavra difícil</i> , Ferreira, António M. <i>Visita de estudo</i> , Gonzalez, Maria T. M. <i>O país da fantasia</i> , Barrie, J. M.
Sexta-feira, 05 de junho 2015	135 minutos <i>Uma aventura na selva</i> , Sabino, Fernando <i>O Paço</i> , Luís, Agustina B. <i>O que melhor sei fazer é sonhar</i> , Couto, Mia
Terça-feira, 09 de junho 2015	90 minutos <i>O Rapaz de Bronze</i> , Andresen, S. M., Figueirinhas, 2006

## Anexo 8

Resultados *O Rei*

PALS	Precisão		Fluência	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Daniela*	96,7	98,93	92,7	109,73
Edgar*	97,1	99,28	115,3	129,76
Mariana*	87,2	93,97	70,6	78
Camila	97,8	99,28	143,4	178,08
Joana	100	100	168,6	168,6
Maria	99,6	100	157	162,11
Francisco	99,2	99,64	156,4	160
Miguel	97,5	97,86	106,7	128,9
Rodrigo	98,5	100	138,5	154,67
Rui	99,2	100	162,5	173,81
Guilherme	95,01	96,08	121,3	122,72
Marco	98,9	99,64	132,3	138,84

No-PALS	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Jéssica*	97,3	96,08	87	97,5
Paulo*	94,3	97,15	103,2	111,42
João	95,3	96,79	125,6	119,12
Cátia	100	100	153,2	170,3

Legenda:

- \* Alunos com Programa Educativo Individual (Diagnóstico: DID).

## Anexo 9

### Resultados TACE

<b>PALS</b>	<b>Pré-teste</b>	<b>Pós-teste</b>
Daniela*	63,5	58,75
Edgar*	48,25	80
Mariana*	49	54,75
Camila	54,75	91,5
Joana	87	93,5
Maria	76,5	89,5
Francisco	68,5	76,5
Miguel	66	85,5
Rodrigo	76,25	89
Rui	66,75	86,25
Guilherme	75,4	94,5
Marco	62,5	76,25

<b>No-PALS</b>		
Jéssica*	33	44,25
Paulo*	50	60,75
João	66,25	69,5
Cátia	84	78

Legenda:

- \* Alunos com Programa Educativo Individual (Diagnóstico: DID).

## **Anexo 10**

### **Entrevista final à professora titular de turma**

#### **1 - O que pensa do trabalho desenvolvido com os seus alunos, no que respeita ao trabalho a pares?**

Na minha opinião, a implementação deste projeto foi muito profícua, tendo permitido progressos na globalidade. Por outro lado, o facto da docente, que se encontrava a dinamizá-lo, não ser um elemento estranho à turma ajudou na implementação do mesmo.

#### **2 - Pode-me elencar algumas vantagens deste método de trabalho?**

Considero que este método abarca vantagens para todos os alunos envolvidos (com e sem dificuldades), sendo essas vantagens visíveis em vários níveis:

- resultados académicos;
- melhoria das competências de leitura e de escrita;
- relação interpessoal;
- melhoria do autoconceito, nomeadamente nos alunos com maiores dificuldades;
- maior consciência das dificuldades do outro;
- espírito de interajuda.

#### **3 - Futuramente, aplicaria este método durante as suas aulas? Porquê?**

Sim, aplicaria este método nas minhas aulas, mas não em ano de exame nacional/prova final de ciclo, atendendo à obrigatoriedade de cumprimento da planificação antes da realização dos exames, que se realizam em maio.

Na minha opinião, este método produz frutos em termos académicos e no espírito de grupo/sociais.

Assim, aplicaria futuramente esta estratégia de pareamento em turmas do 5.º ano, uma vez que não existe a “pressão” dos exames.