

MARIA ISABEL PACHECO CUNHA MACHADO

**COOPERAR PARA APRENDER: UM ESTUDO DE
INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM
DA GRAMÁTICA PORTUGUESA**

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria Nazaré Castro Trigo Coimbra

Co-Orientadora: Prof.^a Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2014

MARIA ISABEL PACHECO CUNHA MACHADO

**COOPERAR PARA APRENDER: UM ESTUDO DE
INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM
DA GRAMÁTICA PORTUGUESA**

Tese defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias no dia 7 de julho de 2015, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação n.º: 231/2015, de 25 de maio de 2015, com a seguinte composição:

Presidente:

Prof.^a Doutora Rosa Serradas Duarte - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Arguentes:

Prof. Doutor António Carvalho da Silva - Universidade do Minho

Prof.^a Doutora Maria Alfredo Moreira - Universidade do Minho

Vogais:

Prof. Doutor José Bernardino Duarte - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Prof.^a Doutora Maria Neves Gonçalves - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Orientadora:

Prof.^a Doutora Maria de Nazaré Coimbra - Universidade Lusófona do Porto

Co-Orientadora:

Prof.^a Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins - Universidade Lusófona do Porto

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2014

EPÍGRAFE

Toda a cultura é uma confluência de culturas, em que os rastros deixados pela história se encontram sedimentados em camadas mais ou menos superficiais. E a língua é, sem dúvida, um magnífico repositório dessas memórias.

Mateus (2002, pp. 24-25).

DEDICATÓRIA

Ao meu marido, Domingos Machado, que me incentivou e inspirou a levar a efeito este empreendimento.

Aos meus filhos, Sarai e Leonardo, pela paciência com que me acompanharam e pela ajuda preciosa. Que este projeto seja fonte de inspiração para realizações futuras.

AGRADECIMENTOS

A todos os que partilharam a edificação deste projeto, o meu sincero agradecimento:

À Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, na pessoa do Diretor do Ceief, Professor Doutor António Teodoro, pelo apoio e incentivo constantes à investigação, à divulgação e ao intercâmbio científico em Educação;

À Universidade Lusófona do Porto, na pessoa da Diretora do CEEF, Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins, pela presença e incentivo em todas as fases do presente Projeto;

À Orientadora deste projeto, Professora Doutora Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra, pela orientação e imensa sabedoria e disponibilidade;

À Colega participante no estudo, pelo interesse e disponibilidade;

Aos Estudantes, que sempre se mostraram entusiasmados, por participarem no Projeto de Oficina de Gramática e neste estudo;

Por fim, à minha família, especialmente ao meu marido, Domingos Machado e aos meus filhos, Sarai e Leonardo, pelo apoio e compreensão manifestados.

Ainda ao meu pai (*in memoriam*) e à minha mãe, pelo incentivo ao longo da minha vida pessoal e profissional, aos meus sogros, pela fantástica disponibilidade e apoio na gestão do dia-a-dia, à minha irmã, Amélia, pelo olhar atento e à minha cunhada, Adelina, pelo apoio informático.

RESUMO

O estudo que se apresenta pretende averiguar de que forma a investigação-ação pode constituir uma estratégia de promoção colaborativa de inovação educativa e mudança de práticas, aplicada ao ensino-aprendizagem da gramática, através da implementação de um Projeto de Oficina de Gramática, na disciplina de Português. A pesquisa apoia-se num paradigma predominantemente qualitativo, configurando um estudo de caso, envolvendo estudantes e docentes de 9º ano, de uma escola do distrito do Porto. A investigação engloba duas vertentes. A primeira tem como sujeitos os estudantes, através da aplicação de testes de avaliação interna e externa de 9º ano e de inquéritos por questionário, no final das sequências didáticas. Em triangulação, a segunda vertente focaliza as perceções das docentes participantes, acerca da intervenção pedagógica em Oficina de Gramática, abrangendo os registos de investigação-ação, o inquérito por entrevista à professora colaboradora e as notas de campo da investigadora.

A análise dos resultados permite concluir que a investigação-ação, ao aperfeiçoar o trabalho colaborativo entre professoras e estudantes, ao longo de um ano letivo, possibilitou, em simultâneo, o desenvolvimento profissional docente e discente. Permitiu, ainda, verificar que a utilização do método de aprendizagem cooperativa contribuiu para a melhoria das aprendizagens dos estudantes, no domínio da gramática, bem como para o reforço de valores, como a partilha e a solidariedade. Em consequência, é significativa a evolução dos discentes, no domínio da gramática e nos resultados académicos, à disciplina de Português.

Palavras-chave: Investigação-ação; aprendizagem cooperativa; ensino-aprendizagem; gramática; disciplina de Português.

ABSTRACT

The study presented seeks to ascertain how the action research can be a strategy to promote collaborative educational innovation and change practices, applied to teaching and learning of grammar, through the implementation of a Project Grammar Workshop, in the discipline of Portuguese. The research is based on a predominantly qualitative paradigm, setting a case study involving students and teachers in 9th grade, in a school of the district of OPorto. The research includes two parts. The first is related with students, through the application of internal and external evaluation of 9th grade and questionnaire surveys, at the end of the didactic test sequences. In triangulation, the second part focuses on the perceptions of the participating teachers about pedagogical intervention of the Project Grammar Workshop, covering the records of action research, the interview survey of the collaborative teacher and the field notes of the researcher.

The results support the conclusion that action research enhances collaborative work between teachers and students, over an academic year, enabling, simultaneously, teachers' and students' professional development. It was also verified that the method of cooperative learning contributed to the improvement of student learning in the area of grammar, as well as to the strengthening of values, like sharing and solidarity. It is therefore significant the progress of students in the field of grammar and academic outcomes, in the discipline of Portuguese.

Key-words: Action research; cooperative learning; teaching and learning; grammar; discipline of Portuguese.

ABREVIATURAS E SIGLAS

cf.	conforme
cit.	citado
ed.	edição
p.	página
pp.	páginas
vol.	Volume

CEL	Conhecimento Explícito da Língua
CFAE	Centro de Formação de Agrupamentos de Escolas
CNEB	Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico
ENEB	Exames Nacionais do Ensino Básico
GAVE	Gabinete de Avaliação Educacional
IAVE	Instituto de Avaliação Educacional
JNE	Júri Nacional de Exames
ME	Ministério da Educação
NC	Nota de Campo
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PISA	<i>Program for International Student Assessment</i>
QEQ	Quadro Europeu de Qualificações
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
S	Sessão
SD	Sequência didática
SWOT	Strengths, weaknesses, opportunities and threats

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	16
PARTE I- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	23
CAPÍTULO I – INVESTIGAÇÃO-AÇÃO: UMA ESTRATÉGIA DE PROMOÇÃO DA INOVAÇÃO EDUCATIVA E MUDANÇA DE PRÁTICAS	24
1. INTRODUÇÃO	24
2. CONTEXTO EDUCATIVO EM MUDANÇA E INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	24
2.1. Mudanças na Escola como comunidade educativa	26
2.2. Mudanças na profissionalidade docente	28
3. O CONCEITO MULTIFACETADO DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	30
4. GÉNESE DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	34
5. A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NA ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA	35
6. MODALIDADES DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	38
7. MODELOS DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	39
7.1. Modelo de Kurt Lewin	40
7.2. Modelo de Kemmis	41
7.3. Modelo de Elliott	42
7.4. Modelo de Whitehead	43
8. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E PROFESSOR REFLEXIVO.....	44
9. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E TRABALHO COLABORATIVO	48
CAPÍTULO II – APRENDIZAGEM COOPERATIVA.....	53
1. INTRODUÇÃO	53
2. PRINCÍPIOS ORGANIZATIVOS DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA	53
2.1. Génese da aprendizagem cooperativa.....	54
2.2. O conceito de aprendizagem cooperativa	56
2.3. Grupos de aprendizagem cooperativa	59
2.4. A atribuição de papéis no grupo.....	64
2.5. O papel do professor na aprendizagem cooperativa	65

3. MÉTODOS DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA	67
3.1. Discussão em rotação	69
3.2. Cabeças numeradas juntas	70
3.3. <i>STAD (Student Team-achievement divisions)</i>	70
3.4. Resolver-Elogiar/Ajudar-Passar.....	71
3.5. Grupos de investigação	71
3.6. Tutoria entre iguais (Peer Tutoring)	72
3.7. Controvérsia académica	73
3.8. Jigsaw.....	74
3.9. Pensar- Formar pares- Partilhar.....	74
4. VANTAGENS E DESVANTAGENS DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA	75
4.1. Vantagens da aprendizagem cooperativa	75
4.2. Desvantagens da aprendizagem cooperativa	79
5. APRENDIZAGEM COOPERATIVA E COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM	80
 CAPÍTULO III – A PROBLEMÁTICA DO ENSINO DA GRAMÁTICA.....	 83
1. INTRODUÇÃO	83
2. TRANSVERSALIDADE DO ENSINO DA GRAMÁTICA.....	84
3. PRINCIPAIS PROBLEMAS DO ENSINO DA GRAMÁTICA	85
4. CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS E ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	87
4.1. Programa de Língua Portuguesa do 3º ciclo do Ensino Básico de 1991	87
4.2. Programa de Português do 3º ciclo do Ensino Básico de 2009.....	89
4.3. Competências essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico	92
4.4. Metas de Aprendizagem de 2009	93
4.5. Metas Curriculares de Português de 2012	95
5. A GRAMÁTICA NA AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESTUDANTES.....	96
6. CAMINHO (AINDA) A PERCORRER NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA GRAMÁTICA	101
 PARTE II - FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA	 104
 CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DO ESTUDO	 105
1. INTRODUÇÃO	105

2. PROBLEMÁTICA DO ESTUDO	106
3. PERGUNTA DE PARTIDA	107
4. OBJETIVOS DO ESTUDO	108
4.1. Objetivo geral.....	108
4.2. Objetivos específicos	108
5. OPÇÕES E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	109
5.1. O Estudo de Caso.....	110
5.2. A Investigação-ação	112
6. FONTES E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	113
6.1. Observação e registo do trabalho processual desenvolvido.....	114
6.2. Inquérito por entrevista	116
6.3. Inquérito por questionário	116
6.4. Análise de conteúdo	118
6.5. Teste de diagnóstico e testes de avaliação formativa	120
7. CRITÉRIOS DE QUALIDADE DO ESTUDO	122
8. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO - A ESCOLA	124
8.1. Contexto histórico e geográfico.....	124
8.2. Contexto institucional do Agrupamento.....	125
8.3. População da escola e sujeitos da pesquisa.....	127
9. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO – O PROJETO DE OFICINA DE GRAMÁTICA. 128	
9.1. Planificação do Projeto de Oficina de Gramática	128
9.2. Cronograma da intervenção pedagógica	131
 CAPÍTULO V – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS RELATIVOS AO PERCURSO DISCENTE.....	134
 1. INTRODUÇÃO	134
2. ANÁLISE DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO INICIAL AOS ESTUDANTES	134
3. RESULTADOS NO TESTE DE DIAGNÓSTICO.....	145
4. RESULTADOS NOS TESTES DE AVALIAÇÃO FORMATIVA	147
5. RESULTADOS NA PROVA FINAL DE 9º ANO	157
6. ANÁLISE DO DESEMPENHO INDIVIDUAL NO GRUPO	161
7. ANÁLISE DO DESEMPENHO DO GRUPO	170
8. GRELHAS DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO DAS DOCENTES	178
9. ANÁLISE DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO FINAL AOS ESTUDANTES	183

CAPÍTULO VI – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS RELATIVOS AO PERCURSO DOCENTE 187

1. INTRODUÇÃO	187
2. ANÁLISE DAS SESSÕES COM A DOCENTE COLABORADORA	187
3. ANÁLISE DA ENTREVISTA À DOCENTE COLABORADORA	190
4. ANÁLISE DO RELATÓRIO DO PROJETO DE OFICINA DE GRAMÁTICA	194
5. ANÁLISE DAS NOTAS DE CAMPO DA INVESTIGADORA	196
6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	200

CONCLUSÕES 204

BIBLIOGRAFIA 212

ÍNDICE REMISSIVO..... 243

APÊNDICES I

Apêndice I	II
Apêndice II	III
Apêndice III	X
Apêndice IV	XVIII
Apêndice V	XX
Apêndice VI	XXIII
Apêndice VII	XXV
Apêndice VIII	XXVI
Apêndice IX	XXVII
Apêndice X	XXVIII
Apêndice XI	XXIX
Apêndice XII	XXX
Apêndice XIII	XXXIV
Apêndice XIV	XXXVI
Apêndice XV	XXXIX
Apêndice XVI	XLI
Apêndice XVII	XLV
Apêndice XVIII	L

Apêndice XIX.....	LIV
Apêndice XX.....	LVII
Apêndice XXI.....	LX
Apêndice XXII.....	LXV
Apêndice XXIII.....	LXXII
Apêndice XXIV	LXXIII
Apêndice XXV	LXXIV

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Modalidades de investigação-ação	39
Quadro 2- Sintaxe do modelo de aprendizagem cooperativa.....	68
Quadro 3- Métodos de aprendizagem cooperativa	69
Quadro 4- Vantagens sociais da aprendizagem cooperativa	76
Quadro 5- Vantagens psicológicas da aprendizagem cooperativa	76
Quadro 6- Vantagens académicas da aprendizagem cooperativa	77
Quadro 7- Vantagens da aprendizagem cooperativa na avaliação	78
Quadro 8 – Síntese dos instrumentos de recolha de dados	121
Quadro 9- Etapas de implementação do Projeto de Oficina de Gramática.....	129
Quadro 10- Temas e conteúdos a trabalhar.....	131
Quadro 11- Cronograma da intervenção pedagógica.....	132
Quadro 12- Parâmetros de apreciação do desempenho individual no grupo	161
Quadro 13- Parâmetros de apreciação do desempenho do grupo	170
Quadro 14- Categorias e Subcategorias	188

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Caracterização do ensino-aprendizagem da Gramática	136
Gráfico 2- Importância da aprendizagem da Gramática	137
Gráfico 3- Importância da Gramática na comunicação oral e escrita	138
Gráfico 4- Frequência de estudo da Gramática.....	139
Gráfico 5- Estratégias usadas na aprendizagem da Gramática	140
Gráfico 6- Exercícios preferidos pelos estudantes	141
Gráfico 7- Resultados nos testes de avaliação	141
Gráfico 8- Empenho para ultrapassar dificuldades.....	142
Gráfico 9- Método de aprendizagem.....	143

Gráfico 10- Classificações obtidas no Teste de Diagnóstico	146
Gráfico 11- Resultados do 1º Teste de Avaliação Formativa	148
Gráfico 12- Resultados do 2º Teste de Avaliação Formativa	149
Gráfico 13- Resultados do 3º Teste de Avaliação Formativa	150
Gráfico 14- Resultados do 4º Teste de Avaliação Formativa	151
Gráfico 15- Resultados do 5º Teste de Avaliação Formativa	152
Gráfico 16- Resultados do 6º Teste de Avaliação Formativa	153
Gráfico 17- Resultados do 7º Teste de Avaliação Formativa	154
Gráfico 18- Resultados do 8º Teste de Avaliação Formativa	155
Gráfico 19- Resultados do 9º Teste de Avaliação Formativa	156
Gráfico 20- Evolução dos resultados dos Testes de Avaliação Formativa	157
Gráfico 21- Resultados na Gramática da Prova final de 9º ano em 2011-2012.....	158
Gráfico 22- Resultados na Gramática da Prova final de 9º ano em 2012-2013.....	158
Gráfico 23- Resultados na Gramática da Prova Final de 9º ano em 2013-2014.....	159
Gráfico 24- Resultados comparativos da Prova final de 9º ano.....	160
Gráfico 25- Desempenho individual no grupo em relação à contribuição para a tarefa	162
Gráfico 26- Desempenho individual no grupo em relação à partilha das ideias.....	163
Gráfico 27- Desempenho individual no grupo em relação à concentração na tarefa.....	164
Gráfico 28- Desempenho individual no grupo em relação à gestão adequada do tempo ...	165
Gráfico 29- Desempenho individual no grupo em relação ao encorajamento dos outros ...	165
Gráfico 30- Desempenho individual no grupo em relação à expressão adequada de ideias	166
Gráfico 31- Desempenho individual no grupo em relação ao respeito pelos colegas.....	167
Gráfico 32- Desempenho individual no grupo em relação ao acolhimento do grupo	167
Gráfico 33- Desempenho individual no grupo em relação à contribuição para os objetivos do grupo	168
Gráfico 34- Totalidade dos aspetos a melhorar no desempenho individual no grupo.....	169
Gráfico 35- Desempenho do grupo em relação à contribuição de todos para a realização da tarefa	171
Gráfico 36- Desempenho do grupo em relação à partilha de ideias	172
Gráfico 37- Desempenho do grupo em relação à concentração na tarefa.....	173
Gráfico 38- Desempenho do grupo em relação à gestão adequada do tempo.....	173
Gráfico 39- Desempenho do grupo em relação ao encorajamento mútuo.....	174
Gráfico 40- Desempenho do grupo em relação à expressão adequada de ideias.....	174
Gráfico 41- Desempenho do grupo em relação ao respeito pelos outros	175
Gráfico 42- Desempenho do grupo em relação ao consenso no grupo.....	176
Gráfico 43- Desempenho do grupo em relação ao cumprimento dos objetivos.....	176
Gráfico 44- Totalidade dos resultados do desempenho do Grupo.....	177
Gráfico 45- Concentração na tarefa	179
Gráfico 46- Iniciativa na realização das tarefas.....	179
Gráfico 47- Responsabilidade.....	180
Gráfico 48- Respeito pelos outros.....	181
Gráfico 49- Partilha de informação.....	181

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Espiral de ciclos da investigação-ação.....	37
Figura 2 – Modelo de Investigação-ação de Lewin (1997)	40
Figura 3 – Ciclos e momentos da investigação-ação de Kemmis (1989)	41
Figura 4 – Ciclo de Investigação-ação de Elliott (1993)	43
Figura 5 – Ciclo de Investigação-Ação de Whitehead.....	44

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Resultados do Teste Intermédio de 2013 no Funcionamento da Língua.....	97
Tabela 2- Distribuição do número de estudantes no Agrupamento	127
Tabela 3- Distribuição de estudantes do 9º ano por turmas em 2013-2014	127
Tabela 4- Caracterização do ensino-aprendizagem da Gramática.....	136
Tabela 5- Importância do ensino-aprendizagem da Gramática	138
Tabela 6- Pertinência do conhecimento das regras gramaticais	139
Tabela 7- Dificuldades sentidas na aprendizagem da Gramática.....	142
Tabela 8- Estratégias para ultrapassar as dificuldades na aprendizagem da Gramática....	143
Tabela 9- Razões para aprender melhor individualmente	144
Tabela 10- Razões para aprender melhor em grupo.....	144
Tabela 11- Estratégias preferidas pelos estudantes	145
Tabela 12- Classificações por item do Teste de Diagnóstico	147
Tabela 13- Classificações por item do 1º Teste de Avaliação Formativa	148
Tabela 14- Classificações por item do 2º Teste de Avaliação Formativa	149
Tabela 15- Classificações por item do 3º Teste de Avaliação Formativa	150
Tabela 16- Classificações por item do 4º Teste de Avaliação Formativa	151
Tabela 17- Classificações por item do 5º Teste de Avaliação Formativa	152
Tabela 18- Classificações por item do 6º Teste de Avaliação Formativa	153
Tabela 19- Classificações por item do 7º Teste de Avaliação Formativa	154
Tabela 20- Classificações por item do 8º Teste de Avaliação Formativa	155
Tabela 21- Classificações por item do 9º Teste de Avaliação Formativa	156
Tabela 22- Resultados na Gramática da Prova Final de 9º ano em 2013-2014	159
Tabela 23- Resultados nas Provas Finais de 9º ano em 11-12, 12-13 e 13-14.....	160
Tabela 24- Aspectos a melhorar no desempenho individual no grupo	169
Tabela 25- Aspectos a melhorar no desempenho do grupo.....	177
Tabela 26- Registos da observação do comportamento dos estudantes	182
Tabela 27- Aspectos preferidos na aprendizagem cooperativa.....	183
Tabela 28- Dificuldades sentidas nas aulas	184
Tabela 29- Vantagens da aprendizagem cooperativa	184
Tabela 30- Desvantagens da aprendizagem cooperativa	185
Tabela 31- Sugestões de aperfeiçoamento do método.....	186
Tabela 32- Análise categorial dos registos das sessões de trabalho colaborativo	189

INTRODUÇÃO

“A necessidade de transmitir conhecimento e competências, e o desejo de os adquirir, são constantes da natureza humana. Mestres e discípulos, ensino e aprendizagem, deverão continuar a existir enquanto existirem sociedades. A vida, tal como a conhecemos, não poderia passar sem eles. Contudo, há mudanças importantes em curso (...). A computação, a teoria da informação e o acesso à mesma, a ubiquidade da internet e da rede global, envolvem muito mais do que uma revolução tecnológica. Implicam transformações da consciência, de hábitos de percepção e de expressão”.

Steiner (2005, p. 228)

A diversidade e heterogeneidade da população escolar têm vindo a aumentar, desde meados do século XX. Contudo, esta mudança nem sempre foi devidamente acompanhada pelos necessários ajustamentos no sistema educativo, pois muitas escolas não demonstram, ainda, o esforço necessário para responderem, adequadamente, às alterações da população escolar (Santos & Silva, 2003). É essencial uma renovação do perfil de professor, de passivo e expositivo, para um docente ativo, reflexivo e interveniente (Alarcão, 2009). É neste enquadramento que emerge a investigação-ação, enquanto potenciadora do desenvolvimento de competências investigativas docentes, através da análise reflexiva da prática. O professor, enquanto investigador, deverá ser capaz de concretizar projetos de ensino-aprendizagem, impulsionadores do desenvolvimento das competências e capacidades dos seus estudantes.

Por isso, nos últimos anos, tem-se observado um interesse crescente pela procura de orientações alternativas e mais eficazes, para o quotidiano do processo educativo, “face a transformações da consciência, de hábitos de percepção e de expressão”, como é sublinhado na epígrafe de Steiner (2005, p. 228), que abre a presente Introdução. Em contraste, as práticas em sala de aula continuam a decorrer baseadas em pressupostos teóricos, que valorizam o conhecimento individual e não uma aprendizagem cooperativa, passível de transformação, a construir na interação do indivíduo com o meio físico e social (Fino, 2004).

Numa perspetiva de mudança, a escola precisa de levar em conta a curiosidade e os interesses dos estudantes e respeitar o seu conhecimento prévio, incentivando, ao mesmo tempo, a necessária ampliação deste último, através da reflexão, da

problematização e do confronto com o conhecimento científico. A construção desses conhecimentos pode ocorrer através da mediação com o próprio objeto do saber, veiculada por livros, revistas, meios de comunicação e jogos, bem como através das relações entre estudantes e professores. Em conformidade, é essencial criar oportunidades, a fim de os jovens interagirem socialmente, numa aprendizagem de saber ser e estar, com eles próprios e com os outros (Dewey, 2002; Trindade, 2012).

A sala de aula pode, deste modo, constituir-se um espaço privilegiado de interações, no qual se reproduzem as relações sociais e o estudante interage com o objeto de conhecimento, juntamente com o professor e os colegas da turma. Neste sentido, os espaços da sala de aula são, sobretudo, espaços relacionais, que se transformam em espaços culturais, não fazendo sentido dissociar o relacional do cultural (Cortesão, 2011; Cosme, 2009; Trindade, 2013). Por conseguinte, o estudante, enquanto ser histórico e social, interage com o meio físico e com o património sócio-histórico, como a linguagem, os valores, as normas, entre outros, num processo pessoal de experiência mental e reflexiva, sobre esses mesmos patrimónios (Slavin, 1987), revendo-os e reconstituindo-os, visando a incorporação do conhecimento.

A Escolha do tema

No que concerne ao ensino da Língua, a complexidade do ensino-aprendizagem, tal como equacionada anteriormente, revela-se ainda mais abrangente. No mundo de hoje, caracterizado pela globalização e pelo acesso imediato à informação, há todo um ambiente geral de trocas, com destaque para a mobilidade pessoal, o que implica o contacto com uma diversidade de culturas e línguas (Charlot, 2007; Teodoro, 2011). Mais do que nunca, como mencionado na epígrafe de abertura, “toda a cultura é uma confluência de culturas, em que os rastros deixados pela história se encontram sedimentados em camadas mais ou menos superficiais. E a língua é, sem dúvida, um magnífico repositório dessas memórias” (Mateus, 2002, pp. 24-25). Como tal, o ensino da Língua, em especial da Língua Materna, é considerado prioritário e destacado curricularmente, pelas políticas e ações educativas, desde o Ensino Básico ao Secundário.

O ensino do Português, pela sua transversalidade curricular, constitui o cerne das políticas e reformas educativas. Contudo, sempre que se concretiza uma análise do ensino do Português, apresenta-se um cenário pouco positivo, fundamentado nos resultados das

avaliações externas oficiais, que incluem, anualmente, Testes Intermédios, Exames Nacionais de Língua Portuguesa e Prova final de Português de 9º ano.

Na tentativa de alterar este cenário, as mudanças no ensino-aprendizagem do Português, e em particular na Gramática, têm vindo a suceder-se, nos últimos cinco anos, exigindo, de professores e estudantes, a capacidade de assimilar e aplicar, num curto espaço de tempo, novas terminologias. Assim, o ensino-aprendizagem da Gramática, pelo insucesso recorrente, nomeadamente nos Exames Nacionais de Português de 3º ciclo ou Prova Final de Português de 9º ano, precisa de uma intervenção pedagógica renovada, capaz de motivar estudantes e docentes para um trabalho sistemático sobre a língua.

Os caminhos de mudança foram iniciados com a implementação do *Programa de Português do Ensino Básico* (Reis, 2009), o qual veio possibilitar, aos docentes desta área disciplinar, uma reflexão profunda sobre o ensino do Português e colocar novos desafios curriculares. Por sua vez, as *Metas Curriculares de Português do 3º ciclo* (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012) acrescentaram conhecimentos e capacidades essenciais, que os estudantes devem adquirir, nos diferentes anos de escolaridade e ciclos. Tendo em conta estes documentos orientadores, alteraram-se os cenários tradicionais, nos quais a aprendizagem constituía uma atividade solitária do estudante, sob o olhar atento do professor, de acordo com uma cultura individualista e pouco solidária, de apropriação rígida do saber. A nova cultura de aprendizagem propõe que o trabalho em aula configure uma atividade social, construída colaborativamente (Menezes, Barbosa & Jófili, 2007). Por isso, novas metodologias de ensino são urgentes e indispensáveis, a fim de que os professores possam “hoje construir outros sentidos para a atividade que realizam, enquanto condição necessária ao processo da sua afirmação profissional” (Cosme, 2009, p. 5).

Haverá, então, que criar múltiplas oportunidades para compreender, produzir, treinar, mobilizar e reinvestir conhecimentos. Além disso, é fundamental prever mecanismos que ajudem os estudantes a ultrapassar dificuldades, através da concretização de tarefas e projetos progressivamente mais exigentes (Cosme & Trindade, 2013). Como é apontado no *Programa de Português*, “as competências específicas constroem-se e consolidam-se numa relação permanente entre si (...). O seu desenvolvimento articulado e em interação é facilitado pela realização de projetos” (Reis, 2009, p. 145).

A curiosidade e vontade de empreender um estudo sobre a Gramática e a aprendizagem cooperativa surgiu exatamente no cruzamento da implementação dos novos *Programas e Metas Curriculares de Português*, com a emergência de uma nova cultura de aprendizagem e de trabalho em aula. A opção pelo domínio da Gramática deve-se à sua crescente importância, no ensino do Português, para um efetivo domínio da macro e micro

estrutura discursiva e textual. No dizer de linguistas e gramáticos, entre os quais destacamos Vilela (1993, p. 144), “a Gramática dá ao estudante a capacidade de agir linguisticamente – comunicar -, de analisar o texto e suas normas, sensibilizando o aluno para a língua: como meio de vida e de atuação”. Assim, a Gramática deve ser encarada como uma oportunidade de observação e de aperfeiçoamento dos discursos e de estruturação de conhecimentos linguísticos, permitindo regular e consolidar, gradualmente, a expressão verbal dos estudantes, nas suas diversas realizações, quer escritas, quer orais. Quanto à opção pela aprendizagem cooperativa, fundamenta-se na escolha de novos caminhos de trabalho conjunto, capazes de rentabilizarem potencialidades de cada um e de todos. Face às dificuldades no domínio da Gramática, evidenciadas pela maioria dos estudantes, a cooperação poderá constituir um meio e uma estratégia processual (Lima, 2002).

Por último, para além do aprofundamento das competências do estudante, foi nossa escolha uma articulação com o desenvolvimento do professor de Português, incidindo na investigação-ação e na capacidade de reflexão. Em Educação, a investigação sobre a práxis e a capacidade de reflexão constituem o cerne do profissionalismo docente (McNiff, 2010). O professor deve questionar, problematizar e reconstruir sistematicamente as suas teorias e práticas profissionais, sem perder de vista a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes (Alarcão & Tavares, 2003). De acordo com Alarcão (2006), essa qualidade ancora numa construção conjunta do saber, edificada pelo professor e pelo estudante. É necessário, então, que os docentes, reconhecendo o seu papel na transformação das práticas, desenvolvam atividades inovadoras, indo ao encontro dos interesses dos discentes, num processo reflexivo de intervenção pedagógica.

Pergunta de Partida

Segundo Tuckman (2005), a Pergunta de Partida direciona a recolha de informações, devendo apresentar qualidades de clareza e exequibilidade. De acordo com Sousa e Batista (2011), a mesma constitui, sob a forma de interrogação explícita, a questão central que se deseja ver respondida, no decorrer da investigação.

Assim, considerando o *Programa de Português para o Ensino Básico* (Reis, 2009) e as *Metas Curriculares de Português* (Buescu et al., 2012), apresenta-se a **Pergunta de Partida**, enquanto fio condutor (Sousa, 2009), que irá orientar todo o processo de elaboração da presente pesquisa educacional:

- De que forma a aplicação da aprendizagem cooperativa, ao nível do domínio da Gramática, integrada num processo de investigação-ação, influencia o desenvolvimento linguístico e os resultados académicos, a Português, de estudantes do 9º ano de escolaridade?

Objetivos do estudo

Tendo em conta a Pergunta de Partida, foram desenhados um objetivo geral e vários objetivos específicos. Assim, apresentamos o **objetivo geral** do estudo:

- Analisar os efeitos da implementação de um Projeto de Oficina de Gramática, baseado nos princípios da aprendizagem cooperativa e regulado através da investigação-ação, no desenvolvimento linguístico e nos resultados académicos, a Português, de estudantes do 9º ano de escolaridade.

Em seguida, enumeram-se os **objetivos específicos**:

- Analisar as perceções dos estudantes do 9º ano de escolaridade, em relação ao ensino-aprendizagem da Gramática;
- Verificar a eficácia da aplicação de técnicas da aprendizagem cooperativa, ao nível do domínio da Gramática, em contexto de sala de aula;
- Identificar potencialidades e constrangimentos do método de aprendizagem cooperativa, no ensino-aprendizagem da Gramática;
- Identificar os contributos da investigação-ação para o desenvolvimento de competências de investigação e reflexão sobre as práticas, no âmbito da realização de um Projeto de Oficina de Gramática;
- Relacionar a concretização do Projeto de Oficina de Gramática com o desenvolvimento linguístico e os resultados académicos, na disciplina de Português.

Neste sentido, o presente estudo ancora num Projeto de Oficina de Gramática, de aprendizagem cooperativa, tendo por finalidade diagnosticar e alterar o quadro de dificuldades linguísticas, que muitos estudantes apresentam no 9º ano de escolaridade, através de uma ação planificada e refletida, no domínio da Gramática. Deste modo, pretendemos contribuir para o debate de estratégias que favoreçam o sucesso dos estudantes, em especial no que diz respeito à aprendizagem linguística.

Metodologia do estudo

A abordagem metodológica selecionada, predominantemente qualitativa, configura um estudo de caso, tendo por base um processo de investigação-ação.

Optamos por esta metodologia de investigação, pela possibilidade de aperfeiçoamento contextualizado da prática pedagógica, através de reflexão sistemática, visando a procura de melhores percursos, perante os problemas de ensino e aprendizagem da Gramática, que se colocam ao professor de Português. Neste sentido, é fomentada uma participação mais ativa do professor, como agente de mudança. De acordo com Benavente (1999, p. 11), “os processos de mudança são problemática nuclear da investigação-ação”. Ou seja, pretendemos, sobretudo, uma mudança na forma e dinâmica da intervenção educativa, alicerçada na investigação-ação (Sanches, 2005).

Máximo-Esteves (2008) relembra que as fases, próprias da metodologia de investigação-ação, incluindo a reflexão sistemática sobre a própria ação, e consequente reformulação da mesma, permitem articular a teoria e a prática e introduzir processos de melhoria na intervenção pedagógica. Assim, procuramos o envolvimento de todos os agentes, numa dinâmica de ação-reflexão-ação, passível de promover mudanças na comunidade educativa, relativamente ao ensino do Português e da Gramática.

Organização do estudo

O presente trabalho de investigação está organizado em duas partes: a primeira é dedicada à fundamentação teórica, que corresponde aos capítulos I, II e III. Nestes capítulos, faz-se uma revisão da literatura, apresentando pesquisa bibliográfica relevante, no que diz respeito aos princípios da investigação-ação (capítulo I), à Aprendizagem Cooperativa (capítulo II) e ao ensino-aprendizagem da Gramática (capítulo III).

A segunda parte é dedicada à apresentação, análise e discussão da metodologia do estudo e dos resultados obtidos. É composta por três capítulos, iniciando-se com o capítulo IV, onde é explicitada a metodologia utilizada, a pergunta de partida, os objetivos do estudo e, por fim, os instrumentos de recolha de dados e a descrição da intervenção pedagógica. No capítulo V, apresentam-se os dados referentes ao percurso dos discentes e, no capítulo VI, é feita a análise respeitante ao percurso docente. Terminamos com as

conclusões, incluindo as limitações e implicações do estudo, em relação com a intervenção em contexto e possível desenvolvimento de inovações educativas futuras.

No trabalho, a norma utilizada para citações e referência bibliográfica, foi a norma APA, conforme estabelecido, para o efeito, pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa.

Iniciamos, então, o nosso estudo, esperando abrir caminhos de aprendizagem e reflexão, em comunidade educativa, sobre possibilidades de cooperar para aprender, no ensino e aprendizagem da Gramática.

PARTE I- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO I – INVESTIGAÇÃO-AÇÃO: UMA ESTRATÉGIA DE PROMOÇÃO DA INOVAÇÃO EDUCATIVA E MUDANÇA DE PRÁTICAS

“For if we as teachers are truly to fulfill our obligations as educators, then we must accept the responsibility of first educating ourselves”.

McNiff (2003, p. 9)

1. INTRODUÇÃO

O presente capítulo centra-se na descrição da investigação-ação, numa perspetiva de inovação educativa e aperfeiçoamento contínuo das práticas, em construção colaborativa de estudantes e professores.

Em primeiro lugar, focamos a investigação-ação, em contexto educativo. Seguidamente, apresentamos, reflexivamente, as diversas definições de um conceito multifacetado e as características distintivas da investigação-ação, tendo por base teorias e estudos científicos. Referimo-nos, posteriormente, às modalidades e aos modelos da investigação-ação, considerando ciclos de pesquisa. Por fim, interessa analisar as suas especificidades e funções, quer como potenciadora de professores reflexivos, quer enquanto promotora de trabalho colaborativo, em comunidade educativa aprendente (Senge et al., 2012). Como é afirmado por (Arends, 2008), a investigação-ação poderá orientar as práticas, aperfeiçoando os ambientes de aprendizagem, em contexto de sala de aula, numa perspetiva de professor reflexivo, que constrói a sua própria aprendizagem (McNiff, 2003).

2. CONTEXTO EDUCATIVO EM MUDANÇA E INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

O paradigma tecnológico, organizado em torno das tecnologias da informação, tem vindo a ser responsável pela transformação da nossa cultura e da nossa sociedade. Na verdade, segundo Hargreaves (2003), a sociedade atual é alicerçada no conhecimento. Isto significa que a riqueza e a prosperidade estão dependentes das competências que os

indivíduos utilizam, para serem mais criativos e inovadores, indo ao encontro às necessidades dos mercados e às tendências da sociedade.

Aliás, o momento de crise que vivemos provocou o fim da modernidade, dando início ao pós-modernismo. De acordo com Morgado (2005), essa pós-modernidade assenta num conjunto de fatores, nomeadamente na abertura à pluralidade e incerteza, na recusa da racionalidade, num crescente multiculturalismo e diversidade de estilos de vida, no desencanto e descrença no progresso e, sobretudo, na globalização (Teodoro, 2011; 2003).

Quando Theodore Levitt utilizou, pela primeira vez, a palavra globalização, em 1985, referia-se à liberalização do comércio, como factor que desencadeou a mobilidade de capitais e que possibilitou a gestão do comércio mundial.

As consequências desta globalização estendem-se a todas as áreas, sobretudo às sociais. A competitividade levada ao limite, o excesso de individualismo, a obsessão pelos resultados e o consumo exacerbado têm provocado um relativismo moral, uma pressão dos meios de comunicação social e, até, um conformismo social, associado ao pragmatismo, em detrimento das ideologias (Estrela & Teodoro, 2011).

Logo, em termos educativos, como refere Gimeno Sacristán (2000, p. 133),

“El neoliberalismo es hoy una apuesta fuerte en educación que dista de practicar el no intervencionismo que dyce apoyar. Cambia practicas y supone una alteración importante en las ideas y en los significados de los principios que sirvieron de argamasa para soldar la filosofía que daba coherencia a las variadas prácticas educativas institucionalizadas en la historia reciente de la escolarización”.

Ora, a escola, enquanto organização, está dependente do ambiente social e cultural. Neste sentido, os sistemas educativos enfrentam uma crise, associada à sua eficiência, eficácia e, inclusive, produtividade (Teodoro, 2011). Assim, o sistema educativo, tal como o conhecemos, é encarado como um mercado gerido pela competência e, por conseguinte, a lógica empresarial pode ajudar a educação a sair da crise em que se encontra, promovendo, desse modo, a sua qualidade. Desta forma, o ensino é uma atividade controlada externamente e os professores podem ser encarados como técnicos, que se limitam a executar orientações superiores (Moraes, Pacheco & Evangelista, 2003).

Nesta perspetiva,

“Os professores precisam de desenvolver a aprendizagem cognitiva aprofundada, a criatividade e o engenho dos alunos. Necessitam, ainda, de basear a acção na pesquisa, trabalhar em rede e em equipa e perseguir uma aprendizagem contínua. As organizações educativas, por seu lado, devem promover a resolução de problemas, o espírito de risco, a confiança nos processos colaborativos e a capacidade de se empenharem num melhoramento contínuo e de liderarem com mudança” (Hargreaves, 2001 p.16).

Em consequência, a mudança no sistema educativo é inevitável. No entanto, como todos sabemos, não se mudam as pessoas e as vontades, através de legislação ou normativos. Para que a mesma aconteça, tem de partir do interior para o exterior.

Para Perrenoud (2002a), as mudanças dependem da sua abrangência, considerando três tipos de mudanças. As duas primeiras estão associadas a reformas de política educativa e, normalmente, não têm implicações na prática letiva dos docentes. Já as de terceiro tipo estão diretamente relacionadas com alterações no modo de organização do trabalho pedagógico. Todas as transformações sociais, políticas, económicas e culturais têm reflexos e impactos diretos nas escolas, no ensino e nos professores.

As mudanças mais recentes levantaram a questão da autonomia das escolas, dos docentes e dos estudantes. O docente de hoje não é um mero executante de orientações, mas um analista simbólico, que se depara com os requisitos específicos de indivíduos que tem pela frente e a quem tem de dar resposta (Canário, 2007). Por isso, a escola do nosso tempo deve fornecer as ferramentas para a construção de seres humanos com espírito crítico, ativos, autónomos, com um papel construtivo e interventivo nas aprendizagens.

2.1. Mudanças na Escola como comunidade educativa

A mudança de que a escola precisa, hoje, é sobretudo uma mudança paradigmática. A escola que se pensa é, não só uma organização aprendente, que contribui para a qualificação dos que nela estudam, mas também dos que nela ensinam e trabalham.

A escola constitui o local de trabalho dos professores, sendo um espaço de divergências, mas também de convergências. É, ainda, o contexto de aprendizagem e de desenvolvimento docente. Daí que as ideias de aprendizagem colaborativa dos docentes e a criação de comunidades de aprendizagem dentro da escola, ou até entre estabelecimentos escolares, esteja a ser muito valorizada (Snoek, 2007; Trindade, 2012).

É, cada vez mais frequente, ouvir falar da Escola como uma organização que se pretende autónoma e reflexiva. Em boa verdade, uma organização que se pretende autónoma tem de ser uma organização que pensa em si mesma e sobre si mesma, possuindo a capacidade de, continuamente, refletir, clarificar e aprofundar as ideias. Só uma escola que se interroga sobre si própria, os seus caminhos, práticas e resultados, se pode transformar numa escola aprendente e autónoma (Senge et al., 2012).

Uma escola que se assume como instituição educativa, como uma organização aprendente, que sabe o que quer e para onde vai, deve enfrentar as situações de modo dialogante, compreendendo antes de agir e procurando soluções para os problemas que encontra. Não se limita a “ir na onda” e não se acomoda, enfrentando as dificuldades com uma postura positiva, como oportunidades para crescer e se desenvolver (Trindade, 2012).

Apenas o pensamento e a prática reflexivas permitem à escola compreender a sua missão, tornar-se única e com identidade própria. Possibilitam, ainda, analisar as suas potencialidades e reforçá-las. Só uma postura e uma prática sistemática de reflexão, com questionamento constante, podem levar à construção de uma escola reflexiva.

De qualquer forma, nada será possível sem o envolvimento do elemento humano. Sem cativar e envolver as pessoas, não será exequível alterar a cultura e a prática do dia-a-dia. Assim sendo, os professores são co-constructores da escola. A sua participação ativa e crítica, na vida da instituição a que pertencem, contribui para o desenvolvimento do conhecimento sobre a própria escola, para o seu desenvolvimento e, consequentemente, para o seu aperfeiçoamento (Cortesão, 2011). De acordo com Canário (1997, p.14), “As situações profissionais vividas pelos professores ocorrem no quadro de sistemas colectivos de acção cujas regras são, ao mesmo tempo, produzidas e aprendidas pelos actores sociais em presença”. Acrescenta, ainda, “É a impossibilidade de dissociar o jogo colectivo da acção de cada indivíduo que torna impossível, também, dissociar a mudança dos modos individuais de pensar e agir, de processos de mudança organizacional” (Ibidem).

Atualmente, a educação é considerada um dos principais veículos de socialização e desenvolvimento individual. O sistema educativo espelha os valores que orientam a sociedade e que esta pretende transmitir, pois está inserido num contexto histórico, social e cultural mais amplo (Teodoro, 2011). É neste sentido que se pode falar, globalmente, de uma cultura, que se cria e preserva através da comunicação e colaboração entre indivíduos em sociedade e, especificamente, numa cultura escolar, isto é, num conjunto de aspetos transversais, que caracterizam a escola como instituição (Bruner, 2008).

O tipo de educação, que é preconizada pela Lei de Bases (Lei nº46 / 86, de 14 de Outubro), e que exige uma mudança do sistema tradicional de ensino, baseia-se numa escola com uma cultura de participação, que partilha a educação com a família (primeira entidade responsável pela educação), com os trabalhadores não docentes e a comunidade envolvente. Assim, todos contribuem para o desenvolvimento pleno e harmonioso dos jovens, tornando-os cidadãos mais responsáveis e livres, em sociedade.

Uma vez que a escola é um local onde se trocam experiências, onde todos os que aí participam vivem um pouco ou grande parte da sua vida, é imprescindível que cada um se

sinta parte integrante dela. A escola tem de ser encarada como um espaço de interação. Só compreendendo a ação dos que fazem a escola, podemos conhecer os papéis de cada membro, as normas organizacionais que orientam a interação e o contributo de cada um, para a prossecução das atividades. É na conjugação destes factores que se definem as formas de cada um estar na escola, a sua cultura e o seu nível de participação (Cortesão, 2011; Lima, 2002; Trindade, 2009). A Escola possui, então, uma estrutura própria, onde as pessoas, na sua relação com os outros, ocupam posições definidas, às quais estão associados papéis específicos estatutários, correspondentes às posições detidas pelos vários intervenientes, na organização escolar. Deste modo, quando um indivíduo ocupa uma determinada posição estrutural, haverá sempre determinadas expetativas, quanto ao seu comportamento e atitudes (Formosinho, Fernandes, Machado & Ferreira, 2005).

Nas organizações, as relações entre os seus elementos são regidas por um conjunto de regras ou de normas que, por um lado, são o princípio de orientação dos atores no desempenho dos seus papéis, e por outro, são fonte de constrangimentos, enquanto referência para determinar o que é aceitável ou inaceitável. A forma como os membros vão intervir na organização irá depender da sua interpretação dos objetivos pessoais, dos objetivos organizacionais, dos constrangimentos do sistema de ação e das margens de liberdade de cada um e de todos (Cortesão, 2011; Formosinho, Ferreira & Machado, 2000).

A Escola constitui-se, pois, como um sistema de ação, onde os docentes, os discentes, os encarregados de educação e os funcionários vão desenvolver estratégias, definindo a sua maneira de participar e estar, em comunidade educativa aprendente (Trindade, 2012).

2.2. Mudanças na profissionalidade docente

Do mesmo modo que o posicionamento da escola tem vindo a mudar na sociedade, também as funções do professor têm sofrido alterações. Atualmente, a escola deve preparar os estudantes não só para se posicionarem numa sociedade de saberes, mas também para uma sociedade em que é fundamental saber selecionar a informação e o conhecimento, e, sobretudo, saber pensar. A escola deste século tem de dar prioridade ao aprender a aprender, de modo a promover, nos estudantes, competências de autonomia e regulação das suas aprendizagens, com espírito crítico e construtivo (Trindade, 2012).

Desde sempre que a profissão docente está associada à ideia de alguém que ensina algo a outros, focalizando, sobretudo, a transmissão de conhecimentos. No entanto, é fulcral considerar que o ensino implica, em especial, motivar alguém a aprender (Roldão, 2007a). Neste sentido, a profissão docente é altamente complexa e especializada, idiossincrática e multidimensional (Calderhead & Shorrock, 1997; Flores, 2001; Hauge, 2000, cit. por Moraes, Pacheco & Evangelista, 2003). Além disso, integra, ainda, uma capacidade crítica e uma dimensão moral (Canário, 2007).

Em consequência, a profissão de professor tem sido marcada por uma complexidade de atribuições, que dificulta uma definição precisa e abrangente. Com o passar do tempo, tem-se assistido à proliferação de uma multiplicidade de tarefas, o que tem levado a uma certa dispersão e indefinição profissional (Cosme, 2009). Perante um cenário de mudança social e educativa, o professor deve adaptar-se aos contextos atuais. Como refere Morgado (2005, p. 69), pretende-se que o professor, enquanto profissional,

“deixe de ser visto como detentor e difusor de conhecimentos especializados, que lhe basta apenas transmitir aos alunos, para passar a ser encarado como um dos principais parceiros de um saber colectivo, a quem compete organizar e ajudar a construir, e como um facilitador de situações de aprendizagem, que permitam aos estudantes participarem nessa construção”.

As mudanças, empreendidas pelos professores, proporcionam um maior desenvolvimento dos estudantes, quando os próprios estão implicados em práticas avaliativas, quando definem e cumprem objetivos, ou quando estão comprometidos com ciclos de mudança, que exigem uma constante avaliação de resultados e da informação. Os professores, que integram estes ciclos de mudança, focalizam as necessidades dos estudantes, procurando dar-lhes resposta e sendo mais proficientes na tomada de decisões. Daí que os processos de autorregulação estejam ao serviço da planificação da aprendizagem, da gestão dos recursos disponíveis e da monitorização do progresso dos estudantes, com vista à consecução dos objetivos, previamente traçados. Assim, é essencial a tomada de consciência, por parte dos docentes, da relação entre as práticas pedagógicas e a aprendizagem dos estudantes (Schnellert, Butler & Higginson, 2008). Essas competências de autorregulação possibilitarão rentabilizar os recursos disponíveis para aprender (Lopes da Silva, Veiga Simão & Sá, 2004).

Neste sentido, a formação de professores deve contemplar práticas potenciadoras de desenvolvimento profissional docente. Estes devem ser tidos em consideração, quando se trata de tomar decisões relacionadas com o quotidiano educativo e com a sua própria formação. Os investigadores Fullan e Hargreaves (2001) mencionam que o desenvolvimento profissional deve possibilitar aos docentes a concretização dos seus objetivos, o confronto

com as suas ideologias e respetivas práticas associadas, de modo a evitar modismos, no que diz respeito à implementação de novas estratégias de ensino.

A metodologia de investigação-ação está intimamente ligada à atividade do professor, uma vez que assenta no paradigma sócio-crítico, encontrando-se direcionada para a investigação, no seio da educação, tendo como objetivo debruçar-se sobre a fenomenologia da situação pedagógica (Sousa, 2009).

Em comunidade educativa, a investigação-ação apresenta potencialidades, uma vez que, enquanto modalidade de investigação aplicada (Ángel, 2010; Bogdan & Biklen, 1994) é, na sua essência, uma “investigação educativa” (Elliott, 2005). Esta permite estimular e desenvolver o pensamento crítico, tendo em vista a melhoria da qualidade das suas práticas. Deste modo, a investigação-ação é considerada, cada vez mais, uma estratégia de intervenção e de desenvolvimento profissional contínuo (Zeichner, 2008).

A investigação-ação acrescentou à investigação, em Ciências da Educação, um modo diferente de investigar, que realça a parte social e a combinação de métodos quantitativos com métodos qualitativos. Além disso, possibilitou a expansão do conceito de prática reflexiva de Schön (2000), junto dos professores. Daí que esta metodologia esteja associada a processos de mudança, nos profissionais e nas instituições, envolvendo a comunidade educativa, ao nível da ação e intervenção (Coutinho, 2009). Deste modo, fazer investigação-ação implica um questionamento sistemático e o comprometimento dos agentes com a necessidade de mudança, em comunidade. Por isso, é essencial equacionar uma Escola e um professor reflexivos (Cortesão, 2012).

3. O CONCEITO MULTIFACETADO DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Não existe, na literatura, uma concetualização consensual sobre a investigação-ação (Franco, 2005; Kincheloe, 2003; Noffke, 1995; Silva, 1996; Zeichner, 2001), dado que a mesma tem sido aplicada em variados contextos de investigação das Ciências Sociais, pelo que não há uma aceção unívoca (Máximo-Esteves, 2008, p. 15),

“entre os especialistas académicos nem entre os seus utilizadores (especialistas académicos ou do terreno) em qualquer dos campos – seja o da conceptualização teórico-filosófica (diferentes origens, teorias, propósitos, problemas), seja o das vias e processos metodológicos propostos e/ou utilizados (diferentes métodos, formatos de comunicação)”.

Face às diferentes definições de investigação-ação, iniciaremos uma abordagem semântica múltipla, tal como apresentada pelos autores mais relevantes nesta área.

O conceito de investigação-ação, para Kemmis e McTaggart (1992), tem a sua origem na investigação de Kurt Lewin (1997), um psicólogo social que pretendeu, partindo do trabalho empírico, estabelecer os alicerces para a cientificidade das Ciências Sociais (Adelman, 1993). Por sua vez, o investigador McTaggart (1997) menciona que a origem do termo está associada à investigação de Moreno (1997), no âmbito de um projeto de desenvolvimento comunitário em Viena. Quer a influência de Lewin, quer a de Moreno merecem a nossa atenção.

Segundo Moreno (1997), não é possível estudar um grupo e conhecer a sua estrutura e modo de atuação, apenas utilizando uma visão exterior. Aliás, Tozoni-Reis e Tozoni-Reis (2000, p. 13) referem que

“para Moreno, não basta a transformação do investigador em participante; essa necessita ser completada pela atribuição do papel de investigador a todos os membros do grupo. (...) Em vários momentos de sua obra, Moreno se refere a tal processo como a realização do duplo papel do pesquisador: investigar e participar. Assim como é duplo o papel do participante: participar e investigar. Se o pesquisador- experimentador não estiver atento a isso, não realizar esse duplo papel para ambos, corre o risco de tornar-se um participante e, ao mesmo tempo, um ‘agente secreto’ do método científico”.

Do mesmo modo, Kurt Lewin (1997) refere a necessidade de atuar sobre a realidade, para que seja possível conhecê-la. Para Monceau (2005), a “action research” de Lewin é uma referência obrigatória. Lewin (1997) desenvolveu os seus trabalhos, incidindo na investigação-ação, junto ao governo norte-americano, num contexto sociopolítico marcado por conflitos de natureza racial, laboral e, particularmente, por um quadro de instabilidade social. Estes conflitos, por sua vez, constituíram-se num enorme potencial temático, que foi alvo de investigação, no domínio das Ciências Sociais. No entanto, apesar da diversidade dos projetos desenvolvidos pelo investigador, há duas características recorrentes, nomeadamente as decisões a tomar eram sugeridas pelo grupo, abrangido diretamente na situação problemática a estudar, e havia uma articulação efetiva entre os interesses e propostas do cientista (*outsider*) e dos membros do grupo (*insiders*) (Adelman, 1993). Esta importância, dada às sugestões do grupo, significou um progresso, se compararmos com as investigações tradicionais, em que os elementos do grupo não têm qualquer influência no decurso da investigação ou nos seus resultados. Por outro lado, a responsabilização e envolvimento do grupo, no processo de decisão e planeamento, obrigou a uma tomada de decisão informada e sustentada, a partir do conhecimento da situação contextual, para uma atuação eficaz (Máximo-Esteves, 2008).

Desta maneira, para Lewin (1997), a investigação-ação é um processo cíclico, desenvolvido através de passos em espiral, incluindo planificação, ação e avaliação do

resultado da ação (Kemmis & McTaggart, 1992). Trata-se de uma espiral autorreflexiva, formada por ciclos sucessivos de planeamento, ação, observação e reflexão, como referem Carr e Kemmis (1988). Em primeiro lugar, o processo começa com a ideia geral da necessidade de melhoria e/ou mudança de uma situação. Seguidamente, o grupo decide o objeto de intervenção, definindo um plano de ação, organizado em passos que possibilitem a melhoria dos processos e a sua compreensão, e assim sucessivamente, numa perspetiva cíclica (Adelman, 1993; Kemmis & McTaggart, 1992).

Similarmente, Moreira (2005) aborda a origem e expansão do conceito de investigação-ação. Segundo esta autora, um dos períodos mais importantes do desenvolvimento da investigação-ação centra-se na sua emergência, nos anos 40 e 50. Já nos anos 70, com a expansão do movimento do professor-investigador, esta voltou a ganhar dimensão. De seguida, nos anos 80, até ao final do século XX, esteve ligada ao trabalho colaborativo. Atualmente, a investigação-ação está associada a um potencial autorreflexivo, participado e crítico, numa perspetiva de transformação social dos agentes envolvidos.

Aliás, de acordo com Zeichner e Diniz-Pereira (2005, p. 63), o seu potencial transformador e de justiça social não podem ser descurados,

“Defende-se a ideia de que essa forma de investigação seja desenvolvida de maneira bastante séria e que sejam reforçados os laços do movimento de pesquisa-ação com as lutas mais amplas por justiça social, econômica e política. Argumenta-se que o movimento pode contribuir para o processo de transformação social em termos da sua capacidade de melhorar a formação profissional; do potencial controle que esses profissionais passam a exercer sobre o conhecimento que norteia o seu trabalho; da influência da pesquisa-ação sobre mudanças institucionais nos lugares em que esses profissionais trabalham; e, finalmente, da contribuição da pesquisa-ação para que as sociedades se tornem mais democráticas e mais decentes para todos”.

Por conseguinte, é evidente uma associação a uma cultura de transformação, “na medida em que a ação reflexiva sistemática, participada e colaborativa cumpre uma finalidade de melhoria da racionalidade, justiça e natureza democrática das situações e contextos de trabalho, constituindo um veículo de promoção da autonomia e emancipação profissionais” (Moreira, 2010, p. 48). Como tal, a investigação-ação não pode ser dissociada da sua “natureza metodológica auto-avaliativa e espiralada, integradora de uma análise intencional, sistemática e reflexiva da/na prática, com a finalidade de a melhorar, mais ou menos ideológica, ética ou politicamente marcada” (Moreira, 2005, p. 81).

Em convergência, é importante sublinhar o papel da colaboração e da prática reflexiva sistemáticas, que possibilitam questionar, reformular e avaliar a própria ação investigativa, no decurso da ação. Relativamente à prática reflexiva, adotamos o conceito apresentado por Perrenoud (2002b, pp. 30-31),

“a prática reflexiva pode ser entendida, no sentido mais comum da palavra, como a reflexão acerca da situação, dos objectivos, dos meios, do lugar, das operações envolvidas, dos resultados provisórios, da evolução previsível e do sistema de ação. Reflectir durante a acção consiste em se perguntar o que está acontecendo ou o que vai acontecer, o que podemos fazer, o que devemos fazer, qual é a melhor tática, que desvios e precauções temos de tomar, que riscos corremos, etc.”.

No entendimento de uma ação investigativa reflexiva, coexistem várias aceções de investigação-ação. Assim, para Kemmis (1984, cit. por Latorre, 2004, p. 24) a investigação-ação é:

“Una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo)”.

Por sua vez, Latorre (2004, p. 24) define-a “como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa através de ciclos de acción y reflexión”. Reforçando esta ideia, para Arends (2008, p. 255): “A investigação-acção é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objectivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula”.

Por isso, a significação de investigação-ação deverá agregar a indagação retro e prospetiva, o trabalho colaborativo de intervenção social e educativa, bem como a finalidade de compreensão e intervenção, para a melhoria das práticas educativas.

Como Kemmis e McTaggart (1992, p. 9) sintetizam, na sua definição:

“A investigação-acção é uma forma de indagação introspectiva colectiva empreendida por participantes em situações sociais (incluindo educacionais), com o objectivo de melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas sociais ou educativas, assim como a compreensão destas práticas e das situações em que estas têm lugar”.

Em síntese, os objetivos da investigação-ação não são unicamente os da produção de conhecimento, mas, acima de tudo, os da reflexão sobre os procedimentos sociais e os valores que lhe estão associados. Pretende-se, sobretudo, aperfeiçoar e/ou transformar a prática educativa. Daí que, de acordo com McNiff (2003, p. 9), “action research implies adopting a deliberate openness to new experiences and processes, and, as such, demands that the action of educational research is itself educational”. Ou seja, é preconizada uma mudança, que possibilite aos professores tornarem-se os protagonistas da investigação, da sua própria práxis, em contexto educativo.

4. GÉNESE DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

No que se refere à implementação e desenvolvimento da investigação-ação, vários movimentos surgiram, designadamente o movimento francês, o anglo-saxónico, o americano e o australiano (Goyette & Lessard-Hébert, 1988).

Em relação ao movimento francês, que está mais associado à educação popular, à análise psicossociológica e ao compromisso político, Kurt Lewin (1997) surge como o seu principal precursor (Kemmis & McTaggart, 1992), como já referido anteriormente, aquando da explicitação do conceito. Este autor defende a investigação-ação aplicada a uma realidade concreta, sustentada pela autocrítica reflexiva, o que implica uma avaliação constante dos resultados obtidos. Na sua obra, Lewin (1997) enuncia os princípios básicos da investigação-ação, em relação com o seu carácter participativo, a promoção da democraticidade e, conseqüentemente, a sua participação na mudança social e nas ciências sociais. O investigador (Idem) refere o processo da *Action Research*, descrevendo as suas principais características, nomeadamente a análise, seguida da recolha de dados e definição do problema, a elaboração de planos de ação e a execução, o que leva, recursivamente, à recolha de dados e posterior avaliação, retornando, então ao movimento inicial. Neste entendimento, Lewin considera que não pode haver investigação sem ação, nem ação sem investigação (Serrano, 2004).

No que diz respeito ao movimento anglo-saxónico, dois autores se destacam, Stenhouse e Elliot. Segundo Stenhouse (1983), esta metodologia de investigação pressupõe uma teoria julgada sempre como temporária e passível de ser verificada continuamente. Além disso, esta linha de investigação possibilita, ao docente, uma maior compreensão do problema educativo a resolver. Para Elliot (2005), a investigação-ação remete para a pesquisa de uma situação social, em contexto, que pretende aperfeiçoar, progressivamente, as ações a levar a efeito.

Quanto ao movimento americano, apresenta três gerações. Inicialmente, surge o movimento da Escola Nova e os estudos de Dewey (1976), que sustentam a teoria de intervenção, nos anos subsequentes à I Guerra Mundial. Em relação à segunda geração, representada por especialistas como Kurt Lewin e Paulo Freire, encontra-se na linha da investigação-intervenção. Já a terceira baseia-se na importância, cada vez mais acentuada, das práticas que incluem a investigação-ação (Serrano, 2004).

Relativamente à corrente australiana, a mesma está diretamente associada aos estudos de Carr e Kemmis (1988), os quais definem uma investigação-ação ligada a todas as atividades cujo objetivo é identificar, planificar e aplicar estratégias de ação, com vista à

melhoria dos sistemas. As mesmas devem ser, continuamente, sujeitas a observação, análise, reflexão e mudança (Serrano, 2004).

Apesar de diversos, estes movimentos convergem num mesmo entendimento de investigação da ação, visando a melhoria da realidade social.

5. A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NA ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Numa perspetiva mais tradicional, segundo Máximo-Esteves (2008), “investigação” e “ação” foram entendidas como conceções contraditórias, teoricamente inconciliáveis. Por isso, a investigação-ação tem sido, frequentemente, relegada para segundo plano, no âmbito das Ciências Sociais (Almeida, 2001).

Em contraste, aqueles que defendem a investigação-ação, nomeadamente Adelman (1993), Almeida (2001) e Simões (1990) salientam, como característica distintiva essencial, proporcionar a identificação de soluções, para os problemas concretos das escolas e do quotidiano pedagógico. Em especial, realçam o facto de possibilitar a articulação entre a teoria e a prática, diminuindo o “fosso intransponível existente entre o conhecimento teórico produzido pela investigação tradicional e as necessidades da prática” (Máximo-Esteves, 2008, p. 15).

Podemos dizer que os docentes são levados a implementar as mudanças mais ajustadas ao seu contexto específico, procedendo à reflexão sobre o trabalho desenvolvido e, conseqüentemente, atuando de acordo com a avaliação efetuada. Deste modo, as teorias vão sendo reformuladas, tendo em consideração as novas questões e respostas que, por sua vez, influenciam a prática letiva. Daí que a investigação-ação tenha, como objetivo, apoiar os docentes, de modo a que estes enfrentem os desafios e problemas da prática letiva diária e adotem posturas, refletidas e sustentadas, de inovação e mudança. Além disso, a mesma não só torna possível aperfeiçoar o trabalho, nas escolas em que se encontram, como também proporciona a divulgação do seu conhecimento e da competência profissional, obtidas através da investigação realizada (Amado, 2013).

Segundo Máximo-Esteves (2008) esta estratégia de investigação pretende formar para transformar a práxis, através da investigação, na assunção de que a investigação-ação forma, transforma e informa. É considerada formadora, uma vez que a mudança e a construção do conhecimento, baseadas na mudança, constituem, em si mesmo, uma experiência de aprendizagem, contextualizada, reflexiva e colaborativa. Para além disso, revela-se transformadora, na medida em que é alicerçada na prática e na vivência desse

processo de mudança. Por último, informa, dado que possibilita a produção de conhecimento, sobre a realidade em transformação.

Para Zeichner (2001), os professores, que têm a possibilidade de participar em projetos de investigação-ação para a mudança, alcançam benefícios pessoais e profissionais. Por um lado, destaca-se a melhoria da autoestima e da autoconfiança. Por outro lado, é notório o aprofundamento da capacidade de autoanálise, o reforço de atividades de colegialidade e maior concentração nos problemas dos estudantes; ou seja, a prática educativa, em sala de aula, sai também melhorada. Neste entendimento, quando estamos perante um processo de investigação-ação, dados os constrangimentos próprios do comportamento humano, para além de se pretender obter um conjunto de conhecimentos teóricos, passíveis de serem generalizados a situações semelhantes, procura-se, acima de tudo, obter um conjunto de conhecimentos práticos, sustentados por uma base concetual e um quadro metodológico, de forma a interpretar e transformar a realidade.

Globalmente, a investigação-ação pressupõe planejar, atuar, observar e refletir, de forma mais aprofundada sobre o quotidiano educativo. Por isso, em Ciências da Educação, "it is an appropriate methodology for education development and organization development, as well as for the professional development of managers and teachers as action researchers" (Zuber-Skerrit, 1996, p. 5).

Enquanto metodologia de pesquisa, a investigação-ação, apesar das divergências dos vários movimentos que originou, coincide na interligação entre teoria e prática educativa, a aprofundar pelo questionamento e pela reflexão. Assim, na formulação de McNiff (2003, p. 57), os docentes devem colocar seis questões reflexivas, que podem preparar e aprofundar a intervenção pedagógica:

1. Qual é a sua preocupação?
2. Por que motivo está preocupado?
3. O que poderia fazer acerca desse problema?
4. Que tipo de evidências poderia recolher, para o ajudar a compreender o que está a acontecer?
5. Como poderia recolher as evidências necessárias?
6. Como confirmar se a sua compreensão sobre a ação é precisa e fiável?

As respostas a estas e a outras questões similares poderiam ajudar os docentes a direcionar a sua intervenção pedagógica, seguindo alguns princípios essenciais.

Os princípios da investigação-ação, segundo Kemmis e McTaggart (1992), incluem:

- Uma abordagem para aperfeiçoar a educação, através da mudança e da aprendizagem sobre os efeitos dessa mudança;

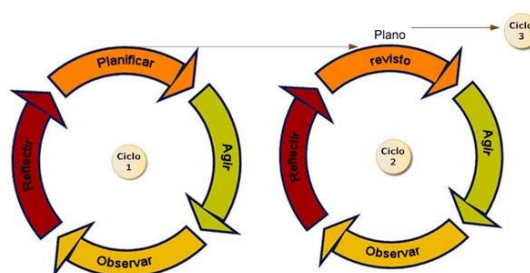
- Um processo participado, pois as pessoas trabalham para o aperfeiçoamento das suas próprias práticas;
- Desenvolvimento através de uma espiral autorreflexiva, isto é, uma espiral de ciclos de planeamento, ação, observação, reflexão;
- Um processo colaborativo, que permite o desenvolvimento de comunidades autocríticas e constitui um processo sistemático de aprendizagem;
- Envolvimento dos docentes na teorização sobre as suas próprias práticas, exigindo a recolha de evidências relevantes para as mudar; implica manter um registo pessoal do processo e permite aos professores encontrar justificação e fundamentação para o trabalho docente com os estudantes.

Para Cohen e Manion (2011), bem como para Denscombe (2010), as características do método de investigação-ação confirmam a sua natureza prática, colaborativa e autoavaliativa. A investigação-ação pode ser considerada **prática**, visto que tem como objetivo lidar com situações reais, procurando diagnosticar e solucionar problemas, num determinado contexto. Assim, a mudança é vista como parte integrante da investigação. Ademais, revela-se **colaborativa**, uma vez que os professores trabalham em conjunto com outros docentes e investigadores, tornando-se os principais intervenientes, no processo de investigação (Cohen & Manion, 2011; Denscombe, 2010).

A investigação pressupõe um conjunto de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança. Após a sua implementação e avaliação, servem de introdução ao ciclo seguinte, daí que seja vista como **cíclica**. “O termo ciclo é utilizado no sentido de um conjunto ordenado de fases que, uma vez completadas, podem ser retomadas para servirem de estrutura à planificação, à realização e à validação de um segundo projecto e assim sucessivamente” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990, p. 60).

Na figura seguinte, encontra-se representada a espiral de ciclos, que se sucedem.

Figura 1 – Espiral de ciclos da investigação-ação.



Fonte: Coutinho et al. (2009, p. 366).

A figura representa, graficamente, o percurso da investigação-ação, com ciclos consecutivos, de aprofundamento e reformulação da ação, através de planos avaliados, revistos e reaplicados, em resultado da investigação.

Similarmente, para Zubert-Skerritt (1996), a investigação-ação segue um processo cíclico, que envolve quatro passos, nomeadamente:

1. Planeamento estratégico;
2. Ação, ou seja, implementação do plano;
3. Observação, avaliação e autoavaliação;
4. Reflexão crítica e autocrítica sobre os resultados dos passos anteriores e tomada de decisão para o próximo ciclo de investigação-ação, isto é, revisão do plano, seguido de nova ação, observação e reflexão.

Por último, é **autoavaliativa**, pois as alterações são continuamente avaliadas e monitorizadas, numa perspetiva de flexibilidade e adaptabilidade.

Em síntese, sublinha-se que a investigação-ação assenta num questionamento, reflexivo e coletivo, de contextos sociais ou educacionais (Kemmis & McTaggart, 1992). Tem por finalidade a compreensão das práticas, em situação específica de aplicação colaborativa, desenvolvida através da ação, planificada e criticamente (re)avaliada pelos membros do grupo participante. Trata-se de um processo histórico-social, de transformação de práticas e de situações, que tem lugar na história e através dela.

6. MODALIDADES DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

A investigação-ação pode ser desenvolvida de diversas formas, dependendo dos contextos, dos intervenientes e das condições em que se processa (Cohen & Manion, 2011; Denscombe, 2010). Assim, segundo Coutinho et al. (2009), podem-se destacar as seguintes modalidades: técnica, prática, emancipatória ou crítica. Os critérios dessa distinção tipológica baseiam-se nos objetivos, no papel do investigador, no tipo de conhecimento gerado, nas formas de ação e no nível de participação.

Em relação à modalidade de investigação-ação técnica, a mesma é caracterizada pelo facto de o professor se limitar a pôr em prática os objetivos predefinidos indicados, por um investigador externo ao processo. Quanto à modalidade de investigação-ação prática, prevê que o professor, de forma ativa e autónoma, conduza o processo de investigação e recorra ao investigador externo, apenas como consultor. No que diz respeito à investigação-ação crítica ou emancipatória, há a preocupação de intervir na mudança e transformação do

próprio sistema, o que implica, necessariamente, o compromisso do grupo. O trabalho colaborativo é fulcral, para o comprometimento ativo docente (Cohen & Manion, 2011). No quadro, a seguir, sintetizam-se as diversas modalidades de investigação-ação.

Quadro 1- Modalidades de investigação-ação

Modalidades	Objetivos	Papel do Investigador	Tipo de conhecimento gerado	Formas de ação	Nível de participação
Técnica	Melhorar as ações e a eficácia	Especialista externo	Técnico/ explicativo	Sobre a ação	Cooptação
Prática	Compreender a realidade	Papel socrático (favorecer a participação e autorreflexão)	Prático	Para a ação	Cooperação
Emancipatória ou crítica	Participar na transformação social	Moderador do processo	Emancipatório	Pela ação	Colaboração

Fonte: Coutinho et al. (2009, p. 364).

Numa visão global, interessa sobretudo a última modalidade, pois, na escola, coexistem situações únicas e realidades em transformação e transformáveis, numa dialética entre o conhecimento científico e a experiência do quotidiano em contexto (Formosinho, Ferreira & Machado, 2000).

7. MODELOS DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Sempre que nos referimos à investigação-ação, temos presente a ideia de ciclo, em espiral (Lavoie, Marquis & Laurin, 1996), conforme referido anteriormente. Cada ciclo contém um conjunto de fases ou etapas de trabalho, que se podem projetar para novos ciclos. Isto não significa que haja uma repetição, mas antes um desenvolvimento, no sentido em que os ciclos se sucedem, enriquecidos pelos ciclos anteriores. Estas etapas variam, de acordo com os modelos apresentados pelos vários autores, como é o caso de Goyette e Lessard-Hébert (1988, p. 185), para quem

“O ciclo começa pela exploração e pela análise da experiência. Mas a realização de um projecto conduz a mudanças tanto na situação estudada como nos participantes. Um ciclo completa-se por uma interpretação, uma conclusão e uma tomada de decisão, que conduz geralmente à perseguição de um outro ciclo, no qual uma experiência modificada e enriquecida é explorada e analisada”.

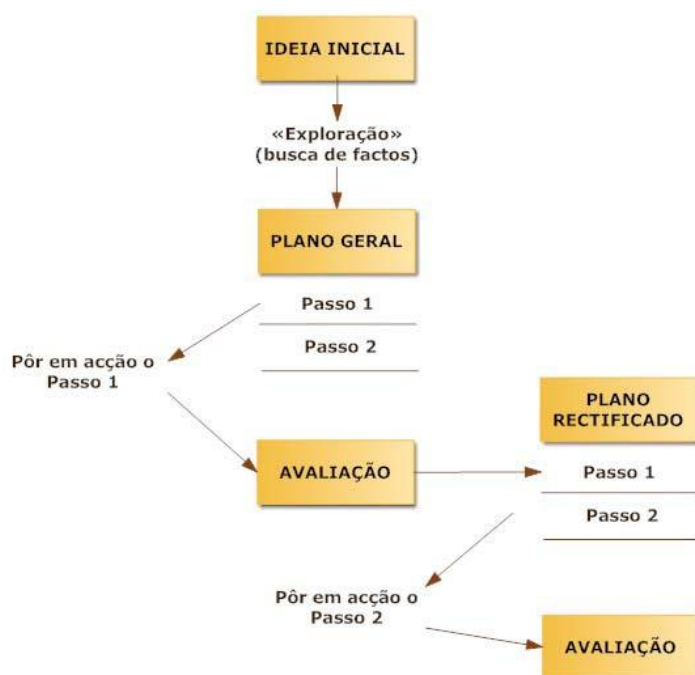
Apesar de não pretendemos levar a efeito uma explanação exaustiva dos modelos organizativos de investigação-ação, faremos uma abordagem de alguns em particular, selecionando modelos que surgem como referência, na investigação científica. No estudo efetuado não se seguiu um modelo específico na pesquisa, mas consideraram-se contributos diversos, quer ao nível dos pressupostos, quer da estrutura metodológica.

Foram vários os autores que se debruçaram sobre o processo metodológico da investigação-ação, apresentando e fundamentando os seus modelos. Neste estudo, analisaremos os modelos propostos por Kurt Lewin (1997), Kemmis (1989), Elliott (1993) e Whitehead e McNiff (2006), pela sua relevância (Lichtman, 2013; Punch, 2011).

7.1. Modelo de Kurt Lewin

Kurt Lewin (1997) considera que a investigação-ação se desenvolve em ciclos de ação reflexiva, que, por sua vez, se dividem em três fases: planificação, ação e avaliação da ação. Partindo de um problema inicial, é traçado um plano de ação, o qual é posto em prática e avaliado. Em função dos resultados obtidos, planifica-se o segundo ciclo de ação, como se pode ver na figura seguinte.

Figura 2 – Modelo de Investigação-ação de Lewin (1997)



Fonte: Lewin (1997, cit. por Latorre, 2004, p. 34) – adaptação.

Como se pode constatar pela figura, após a identificação da ideia inicial e da área de intervenção, procede-se à planificação da ação. Esta é organizada por etapas, postas em ação e sujeitas a posterior avaliação. Em função dos resultados da avaliação, esboça-se novo plano, prevendo e implementando a respetiva avaliação.

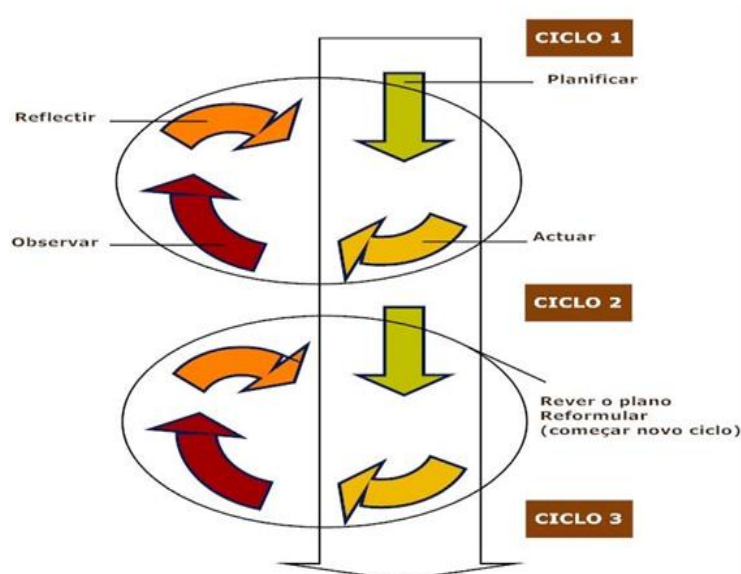
De acordo com Kemmis e McTaggart (1992), esta perspetiva organizativa revela o reconhecimento da pertinência de construção de planos de ação flexíveis e adaptados aos contextos, uma vez que não é possível, na prática, prever tudo o que se deve fazer. A preocupação de Lewin com a ação e a reflexão são evidentes, possibilitando mudanças nos planos de ação, dado que os participantes aprendem com a sua própria experiência.

7.2. Modelo de Kemmis

Este modelo, mais direcionado para o contexto educativo, assenta, sobretudo, em duas vertentes: a estratégica e a organizativa (Mcniff, 2003; Kemmis & McTaggart, 1992).

Enquanto, na primeira, temos a ação e a reflexão, como os aspetos mais importantes, na segunda o foco incide na planificação e observação. Kemmis (2008) sugere um modelo com quatro momentos, concretamente planificação, ação, observação e reflexão, o que implica um olhar retrospectivo, gerando uma espiral autorreflexiva de conhecimento e ação, como se observa na próxima figura.

Figura 3 – Ciclos e momentos da investigação-ação de Kemmis (1989)



Fontes: Kemmis (1989, cit. por Latorre, 2004, p. 35); McNiff (2003, p. 27) - adaptação.

De acordo com a figura, os vários ciclos implicam quatro momentos: planificação, ação, observação e reflexão. No final de cada ciclo, em função das reflexões realizadas, é planeado um novo ciclo, o qual, por sua vez, é constituído por momentos processuais e assim sucessivamente. Este modelo é composto por uma série de espirais reflexivas, que compreendem, num primeiro ciclo, fases de planificação, ação, observação e de reflexão. Num segundo ciclo, revê-se a planificação e iniciam-se novos processos de ação, observação e reflexão (Lavoie, Marquis & Laurin, 1996).

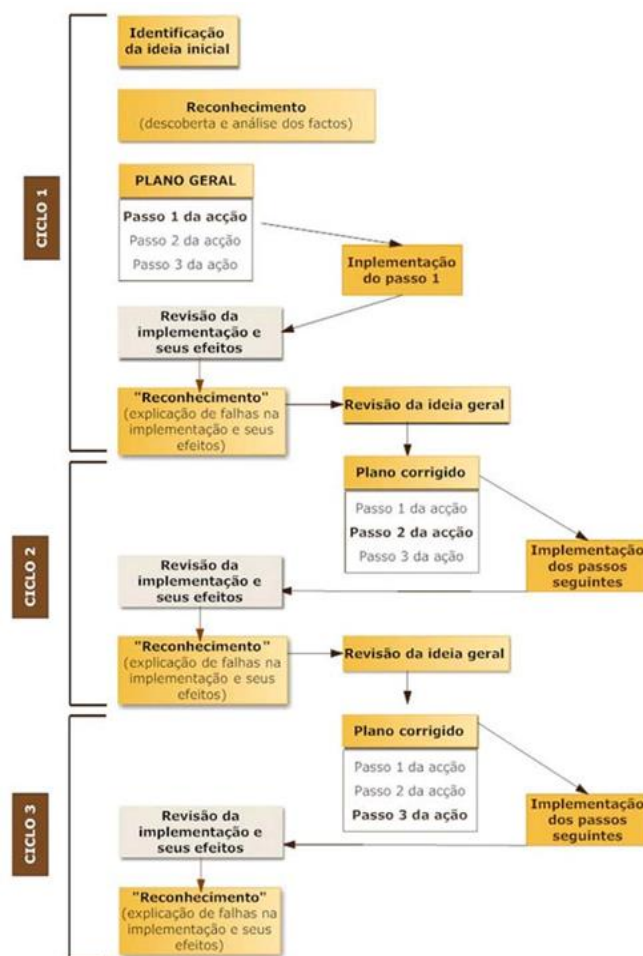
7.3. Modelo de Elliott

O modelo de Elliot (1993) integra-se numa fase em que a investigação-ação dá mais prioridade à mudança de interpretação humana, à comunicação interativa e à negociação (Punch, 2011). Trata-se de uma fase em que é visível a incidência no processo, ao invés do produto final. De acordo com Elliott (1993), a teoria deve aliar-se à prática, estando subjacente a ideia de que o investigador da ação desenvolve uma compreensão interpretativa pessoal, tendo em conta o trabalho realizado sobre os problemas práticos, do mesmo modo que a compreensão teórica faz parte da ação e do discurso práticos.

As alterações, que este modelo introduz, dão relevância ao procedimento de revisão dos acontecimentos e dos factos, de modo a reconhecer as suas lacunas, antes de se proceder ao próximo passo, no respetivo ciclo.

Assim, este modelo retoma o modelo de Lewin (1997) e acrescenta-lhe a ideia de que se pode alterar a ideia inicial, ou o problema detetado, numa primeira fase. Além disso, sugere que a descoberta e análise dos factos se repetem, ao longo da espiral, sem se circunscreverem à fase inicial do processo. Logo, a implementação de uma fase da ação não é linear. Este autor (Idem) reforça, ainda, o imperativo de rever todos os factos, antes de avançar para a etapa seguinte. Após a identificação e interpretação do problema a investigar, segue-se a apresentação de possibilidades de ação. Serão as hipóteses de ação que vão possibilitar a mudança das práticas e resolver o problema detetado. De seguida, procede-se à elaboração dos respetivos planos de ação, garantindo a disponibilidade dos meios para começar a ação, e facilitar uma consequente revisão. Os ciclos sucedem-se seguindo esta perspetiva. Trata-se de um processo em espiral, como se pode verificar na figura seguinte:

Figura 4 – Ciclo de Investigação-ação de Elliott (1993)



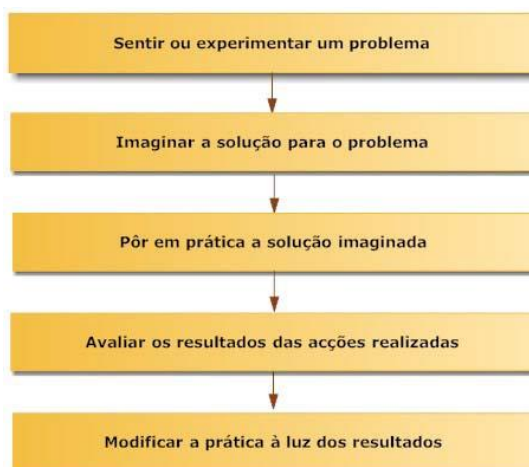
Fonte: Elliott (1993, p. 90, cit. por Coutinho et al., 2009, p. 367).

Quando se procede ao reconhecimento da ideia inicial e à descoberta dos factos, elabora-se um plano de ação, cujos efeitos são revistos e avaliados, para dar lugar a um novo ciclo, onde novos factos ou problemas são identificados e sujeitos a nova planificação e revisão, em aperfeiçoamento contínuo.

7.4. Modelo de Whitehead

Whitehead define um modelo, o qual permite que os docentes investiguem e avaliem o seu trabalho, de forma sistemática, operando mudanças, no seio da comunidade educativa. À semelhança de modelos previamente analisados, o desenho desta “ação-reflexão” configura, igualmente, uma espiral.

Figura 5 – Ciclo de Investigação-Ação de Whitehead



Fonte: Whitehead (1990, cit. por Coutinho et al., 2009, p. 371).

De acordo com a esquematização presente na figura, começa-se pela experimentação de um problema, com subsequente definição de uma ação que o possa solucionar. Essa solução é posta em prática e sujeita a avaliação, de maneira a levar à mudança das práticas, tendo em conta os resultados, e conduzir a novas soluções.

Todos os modelos destacam a investigação-ação como uma metodologia dinâmica e uma espiral de planeamento, ação e procura de factos, sobre os resultados das ações analisadas previamente. No geral, é reforçado um ciclo de análise e reconcetualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano e avaliando a eficácia da intervenção, de forma a rever e reaplicar, em novo ciclo de investigação-ação (Matos, 2004).

8. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E PROFESSOR REFLEXIVO

Não é possível construir uma organização sem uma visão partilhada por quem nela vive, pois a Escola Reflexiva implica uma construção coletiva de visões para o futuro e a definição de princípios orientadores. Mas, afinal, porquê uma escola reflexiva?

Na explicitação de Alarcão e Roldão (2010, p. 30),

“A reflexividade é valorizada pelas seguintes razões:

- Motiva para uma maior exigência e autoexigência;
- Consciencializa para a complexidade da ação docente e para a necessidade de procurar e produzir conhecimento teórico para nela agir;
- Desenvolve o autoconhecimento e a autonomia;
- Proporciona maior segurança na ação de ensinar”.

Assim, só modificando a maneira de pensar e agir, mudando a prática de cada indivíduo, é possível mudar as organizações. A prática reflexiva ajuda os docentes a libertarem-se de posturas rotineiras, contribuindo para a construção de um conhecimento aprofundado sobre a profissão. Os professores passam a agir de forma mais esclarecida e intencional, sabendo o que fazem e por que o fazem.

Aliás, no dizer de Nóvoa (1997, p. 211),

“A literatura sobre os professores tem vindo a produzir conceitos que aproximam esta ideia-partilha, cooperação, equipas de trabalho, ensino por equipas, desenvolvimento profissional, investigação-acção colaborativa, regulação colectiva das práticas, avaliação inter pares, co-formação e tantos outros – mas é ainda longo o caminho a percorrer, no plano do pensamento científico e da acção concreta nas escolas”.

Assim, a atitude de reflexão vai ao encontro da ideia de que há “a necessidade de um maior profissionalismo na profissão docente, uma melhoria da prática na sala de aula, um maior controlo social e emancipação do professor e maior utilidade da investigação educacional para o professor” (Moreira & Alarcão, 1997, p. 2). Podemos, então, considerar que, enquanto estratégia de desenvolvimento profissional, a investigação-ação “visa promover um posicionamento de elevada criticidade face ao próprio pensamento e acção, pelo enfoque na melhoria da qualidade das aprendizagens de alunos e professores, com reflexos na transformação dos contextos educativos” (Moreira, 2010, p. 47).

A investigação tem constatado que a formação de docentes reflexivos dificilmente se poderá dissociar da supervisão e de supervisores reflexivos. Se entendermos a supervisão como desenvolvimento, aprendizagem e reflexão, facilmente concluiremos que os intervenientes no processo ocupam lugares diferentes, mas passam por processos idênticos, de desenvolvimento, aprendizagem e reflexão. Aliás, para Alarcão (1996, p. 187),

“Os movimentos do professor reflexivo e do aluno autónomo interpenetram-se numa finalidade paralela: a consciencialização do que é ser professor e ser aluno. Só essa consciencialização dá sentido à função do professor e à função do aluno e norteia as actividades formativas em cada um desses níveis. Educar para a autonomia implica fazer um ensino reflexivo que, por sua vez, se baseia numa postura reflexiva do próprio professor”.

Os professores reflexivos, devem utilizar a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e, ainda, a reflexão acerca da ação, numa espiral de ciclos (Day, 2001; Schön, 2000).

Quanto à reflexão na ação, está associada à capacidade de decisão do professor, em situação de ensino, centrando-se na identificação de soluções para problemas imediatos. Esta reflexão na ação é consciente, apesar de não se expressar por palavras, tendo uma função crítica. Por sua vez, a reflexão-sobre-a-ação decorre antes e depois da ação. Pode ser considerada um ato mais planeado, que possibilita a análise, a reconstrução e a reestruturação da prática. Em relação à reflexão sobre a reflexão na ação, pressupõe

um conhecimento abrangente e investigação sobre assuntos de ordem moral, ética, política e instrumental, que encontramos no pensamento e na prática dos professores.

Segundo Day (2001), a aplicação da reflexão na ação tem sido posta em causa, uma vez que não prevê os contextos sociais da aprendizagem, pode ser originada por curiosidade ou fuga à rotina e, ainda, por não ser dada a devida importância à questão do tempo, necessário à compreensão do comportamento profissional.

Em geral, a reflexividade facilita o desenvolvimento, individual e coletivo, ligado aos valores da autonomia e democracia. Neste processo, o professor deve questionar, problematizar e reconstruir as suas teorias e práticas, sem esquecer a qualidade da aprendizagem dos estudantes e os resultados investigativos (Veiga Simão, 2002).

A atitude de reflexão emerge, portanto, como o caminho mais adequado, para compreender e promover a mudança e o desenvolvimento profissional do docente, quer a nível atitudinal, quer a nível funcional (Husu, Patrikainen & Toom, 2007). Essa mudança não é só levada a efeito pelo docente, enquanto adulto aprendente, mas também pelas organizações, em que está inserido (Alarcão, 2009; Senge et al., 2012).

Todavia, segundo Moreira (2001, p. 29), há a referir alguns constrangimentos,

“a autonomia do professor é limitada pelos significados e entendimentos vigentes na profissão. A sua prática profissional reflecte esse entendimento colectivo, o que pode levar a que essa prática se reduza aos aspectos técnicos – a noção de bem tem de ser problemática e a práxis dinâmica”.

O professor não se pode limitar a refletir sobre as questões técnicas do ato de ensinar, mas deve, acima de tudo, problematizar os contextos em que se insere. Quando associamos a investigação-ação a processos que envolvem inovação, mudança e transformação, a mesma deve ser encarada como uma “forma de questionamento auto-reflexivo sistemático e colaborativo (...) para melhorar a prática através da reflexão sobre os efeitos da acção” com o propósito de “identificar, resolver e equacionar (novos) problemas educativos” (Moreira, 2005, p. 348).

Quando pretendemos associar a investigação-ação a uma estratégia de inovação educativa, socorremo-nos de Sebarroja (2004), que aponta alguns elementos, princípios e objetivos, próprios dos processos de inovação educativa. Entre eles, destaca-se o facto de permitir estabelecer relações mais significativas entre a teoria e a prática, proporcionando que as escolas se tornem ambientes de trabalho mais democráticos e atrativos. Neste sentido, a investigação-ação tem trazido grandes contributos ao desenvolvimento profissional docente, facilitando a emancipação do sujeito e o desenvolvimento da autonomia profissional (Zeichner, 2008; Zeichner & Diniz-Pereira, 2005).

Contudo, segundo Day (2001, pp. 69-81), é preciso considerar os desafios que se colocam à investigação e à reflexão docentes, nomeadamente:

- a) **Limitações de aprender sozinho.** Nem sempre é possível aprender com a reflexão sobre a própria prática. Inclusivamente, quando se partilha a reflexão podemos incorrer no erro de nos desviarmos dos objetivos;
- b) **Capacidade de refletir.** Essa capacidade pode ser afetada por questões contextuais (excesso de trabalho, inovação), questões pessoais (fase de desenvolvimento de cada um, nível de conhecimentos) e questões emocionais (autoconfiança, autoestima e a capacidade de reação às críticas);
- c) **Técnico ou prático reflexivo.** Esta dicotomia pode não trazer benefícios. Aliás, a reflexão não é o único modo de promover a aprendizagem;
- d) **Confortável ou confrontação.** No trabalho colaborativo, não é fácil o docente expor-se perante os outros, contudo a reflexão individual pode não ser suficiente;
- e) **Envolvimento nas possibilidades de mudança.** A mudança e a reflexão exigem processos de metacognição, recolha, descrição, interpretação, síntese e avaliação da informação. Estas competências estão dependentes das capacidades individuais de cada um e, inclusive, das suas competências ao nível emocional;
- f) **Explorar o *continuum*.** A reflexão, que começa de forma mais ou menos irregular, deve tornar-se sistemática, levando, desse modo, à mudança e transformação do professor e dos contextos institucionais em que se insere;
- g) **Tempo.** Não é possível realizar um trabalho de investigação e reflexão sem tempo disponível, o que é dificultado por sobrecargas de trabalho;
- h) **Apoio dos amigos críticos.** Apoio a partir de conhecimentos e experiências, e da criação de um clima de confiança, que possibilite o questionamento construtivo;
- i) **Afirmação docente.** Os professores devem afirmar-se recorrendo às investigações realizadas e aos agentes envolvidos, nomeadamente os discentes;
- j) **Construção de culturas de aprendizagem profissional.** Quer a investigação, quer a reflexão exigem tempo, treino e um trabalho colaborativo. Tal implica a construção de uma cultura de investigação permanente.

Aliás, Burnaford (2001) coloca os docentes no centro do processo investigativo, uma vez que os professores, além de fazerem parte do grupo de estudo, são também aqueles que realizam as ações, objeto desse mesmo estudo. Neste sentido, a reflexão é considerada fundamental na investigação, assim como a ideia do professor como profissional reflexivo e investigador, em contexto educativo (Alarcão, 1996; 2000; Sá-

Chaves, 2002; Schön, 2000; Zeichner, 2008). Como sintetiza Zeichner (2000, p. 18): “Ser reflexivo é uma maneira de ser professor”.

9. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E TRABALHO COLABORATIVO

O trabalho colaborativo tem vindo a ocupar um lugar de destaque em contexto educativo, sendo atualmente entendido como fundamental para o desenvolvimento, quer das escolas, quer dos docentes (Fullan & Hargreaves, 2000; Hargreaves, 2001; Lima, 2002). Por sua vez, a investigação-ação é considerada uma das estratégias de colaboração mais importantes e eficazes. Neste sentido, uma das maiores dificuldades de implementação de contextos de mudança no sistema educativo, e no desenvolvimento profissional dos professores, é, precisamente, a ausência de uma efetiva cultura colaborativa, entre profissionais da educação (Andrade & Pinho, 2010).

O trabalho levado a efeito pelos docentes não pode deixar de ser definido no contexto em que se realiza, nomeadamente o contexto social, cultural e até histórico. Logo, a aprendizagem dos professores efetiva-se “em parceria com os seus colegas, na dependência de estruturas de organização e de gestão, das relações internas, da cultura organizacional, das ações de assistência pedagógica ao professor e da ocorrência de oportunidades de reflexão conjunta” (Libâneo, 2004, p. 140).

A pertença a uma cultura encontra-se sempre associada a relações com a política, a economia e a sociedade. Essas relações têm por base princípios culturais comuns, que possibilitam a construção de comunidades com uma identidade específica, que promovem o respeito pelos outros (Teodoro, 2011).

Nesta perspetiva, Stenhouse (1997, p. 44) considera a cultura como base da comunicação e da cooperação, referindo que, ao partilharmos cultura, somos capazes de compreender, ainda que não na totalidade, a cultura dos outros,

“Por tanto, la cultura apoya dos tipos de experiencia que son fundamentales para una comunicación y una cooperación satisfactoria entre individuos: el reconocimiento y la previsión de los pensamientos y acciones de los otros. [...]. Tenemos ideas comunes sobre el modo de sentir y de pensar de las personas y sobre su forma de actuar”.

Assim, segundo Fullan e Hargreaves (2001), os contextos e culturas colaborativas definem-se, não apenas pela organização formal, mas, sobretudo, pelas relações que se estabelecem, alicerçadas em diálogo, confiança, ajuda e apoio mútuos. Os autores reiteram “Ninguém é uma ilha. Não nos desenvolvemos isoladamente, mas sim através das nossas

relações, especialmente as que mantemos com aqueles que são significativos para nós. Estes outros significativos funcionam como uma espécie de espelho do nosso desenvolvimento pessoal” (Idem, p. 71).

Quando nos referimos a colaboração, baseamo-nos, sobretudo no conceito apontado por Hargreaves (2001), mais concretamente na necessidade de um trabalho conjunto, de observação e reflexão integrada e de pesquisa com o objetivo de encontrar alternativas para os processos atuais e, conseqüentemente, um aperfeiçoamento sistemático das práticas. De acordo com Latorre (2004) os professores colaboram e trabalham em conjunto para melhorar a prática educativa, através de ciclos de ação e reflexão. Nesta perspetiva, a colaboração, encarada como uma relação partilhada entre pares, com objetivos comuns e com benefícios mútuos (Canha & Alarcão, 2004), é considerada como uma estratégia eficaz de melhoria do quotidiano educativo e do desenvolvimento pessoal e profissional dos vários agentes envolvidos.

Na explicitação de Roldão (2007b, p. 27), o trabalho colaborativo não é apenas um encontro entre pessoas que têm uma tarefa coletiva,

“o essencial das potencialidades do trabalho colaborativo joga-se no plano estratégico, e operacionaliza-se no plano técnico. Estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração”.

Segundo esta autora, o trabalho colaborativo exige o conhecimento dos objetivos e das atividades a realizar, de maneira a poderem ser atingidos. Esse propósito pressupõe o envolvimento de todos os agentes. Aliás, só deste modo é possível contribuir para o desenvolvimento profissional de todos e de cada um.

Para Hernández, Fernández e Batista (2003) a colaboração não é fácil, mas é indispensável. Destaca, ainda, que os elementos que compõem o trabalho colaborativo devem partilhar os mesmos fins, criando-se uma interdependência em que cada um precisa dos outros para atingir os objetivos definidos por todos. Do mesmo modo, a articulação entre a colaboração e a investigação em educação, mais concretamente, a investigação sobre as práticas, tem possibilitado a construção de projetos curriculares e o desenvolvimento de projetos de intervenção educativa, focados em determinados problemas do quotidiano escolar. Daí que deva ser encarada como um recurso precioso, que traz vantagens para os vários atores envolvidos, como referem Boavida e Ponte (2002, pp. 2-3),

“a) Juntando diversas pessoas que se empenham num objectivo comum, reúnem-se, só por si, mais energias do que as que possui uma única pessoa, fortalecendo-se, assim, a determinação em agir;

b) Juntando diversas pessoas com experiências, competências e perspectivas diversificadas, reúnem-se mais recursos para concretizar, com êxito, um dado trabalho, havendo, deste modo, um acréscimo de segurança para promover mudanças e iniciar inovações;

“c) Juntando diversas pessoas que interagem, dialogam e reflectem em conjunto, criam-se sinergias que possibilitam uma capacidade de reflexão acrescida e um aumento das possibilidades de aprendizagem mútua, permitindo, assim, ir muito mais longe e criando melhores condições para enfrentar, com êxito, as incertezas e obstáculos que surgem”.

Neste sentido, quer os professores, quer os seus estudantes podem beneficiar do trabalho colaborativo, da atitude de diálogo, de ação e, acima de tudo de interação. Assim, a investigação-ação em contexto colaborativo, segundo Medeiros (2002, p. 6), é entendida como uma estratégia de formação, cujo objetivo é o estudo da práxis. Enquanto processo dinâmico, pressupõe a colaboração dos agentes envolvidos.

Deste modo, a investigação-ação é encarada como um “vaivém” entre a investigação e a ação, de maneira que os saberes construídos na ação sejam devolvidos para a ação, contemplando a participação dos docentes (Caetano, 2004).

Em contexto colaborativo, a investigação-ação impele os docentes a questionarem-se sobre as suas práticas, a sua ação e as consequências das suas decisões. Este trabalho colaborativo pressupõe um conjunto de investigadores centrados na planificação da ação e na avaliação dos resultados. Deste modo, o *continuum* de reflexão possibilita a interrogação sobre as evidências e a interpretação que o grupo realiza sobre as mesmas (Veiga Simão, Flores, Morgado, Forte & Almeida, 2009).

Além disso, a investigação-ação contribui para uma maior consciência e autoconfiança dos docentes. Por conseguinte, tornam-se adultos aprendentes, mais predispostos para mudarem as suas práticas. Por outro lado, o trabalho colaborativo possibilita o desenvolvimento de ideias a partir da teoria, proporcionando a reflexão e perspectivando ideias futuras (Wennergren & Rönnerman, 2006).

Um das teorias que pode sustentar a colaboração é o socioconstrutivismo de Vygotsky (1988). Segundo este autor, a natureza humana só pode ser entendida quando se verifica também o desenvolvimento sociocultural dos indivíduos. Daí que o papel da linguagem é essencial, pois pode impulsionar o desenvolvimento pessoal. Nesta perspetiva, através de ações partilhadas com os outros, emergem ambientes de aprendizagem mais profícuos. As pessoas aprendem, também, dialogando, vendo o que os outros fazem e dizem, ou seja, o sujeito não é somente ativo, mas, acima de tudo, é interativo, dado que produz conhecimentos e constrói-se a si próprio, a partir das relações intra e interpessoais. Logo, é neste diálogo constante, consigo e com os outros indivíduos, que o sujeito vai integrando conhecimentos, papéis e funções sociais.

No que diz respeito aos benefícios da colaboração, os mesmos estão diretamente ligados aos vários agentes, envolvidos no processo educativo, mais concretamente professores, estudantes e a própria escola, enquanto comunidade. Daí que esta metodologia de trabalho seja considerada difícil e complexa. De acordo com Caetano (2003), os benefícios são sobretudo pessoais e relacionais, como passamos a elencar:

Em primeiro lugar, permite o desenvolvimento de competências sociais de negociação e de comunicação, de ponderação e de consenso, entre os envolvidos.

Em segundo lugar, possibilita o desenvolvimento da dimensão socioemocional, pois potencia a melhoria da autoestima, da confiança e do sentimento de pertença a um grupo.

Permite, ainda, o desenvolvimento de capacidades cognitivas, dado que a reflexão desenvolve o pensamento complexo, crítico e metafórico, com incremento da memória e de estratégias cognitivas de resolução de problemas.

Por último, está, também, associada a um maior comprometimento com a escola, em virtude de serem dadas, ao professor, as condições de trabalho necessárias para se empenhar e envolver, cada vez mais, na comunidade de que faz parte.

Finalmente, o trabalho colaborativo entre os professores pode também ter a consequência vantajosa de projetar, junto dos estudantes, a mesma metodologia de trabalho, verificando-se isomorfismo a nível das práticas (Estrela & Estrela, 2001).

Ainda para Hernández, Fernández e Batista (2003), a colaboração facilita a investigação, a inovação e a mudança. O produto do trabalho colaborativo converte-se em teoria e estabelece-se uma relação teoria/prática que é o suporte da investigação. Como seria de esperar, as mudanças provocadas pelo trabalho colaborativo podem entrar em conflito com rotinas familiares e confortáveis já instaladas, originando, desse modo, maior desconforto, confusão e sobrecarga, o que pode afectar a predisposição para colaborar. De qualquer modo, os constrangimentos da colaboração não são só do professor, pois podem, também, ser de carácter organizacional.

A falta de tempo para os encontros, é, talvez, dos maiores obstáculos, apontados pelos docentes. Estamos a referir-nos não só ao tempo necessário para planificar, refletir e avaliar, mas, igualmente, ao tempo que os professores precisam, para se habituarem a trabalhar deste ou daquele modo. Por conseguinte, se não houver apoio institucional, para se proceder à prática colaborativa, esta pode ser impedida de ser colocada em prática. Compete, então, à direção da escola acreditar nas suas potencialidades e promover a colaboração, isto é, criar mecanismos que favoreçam a sua implementação. Aliás, segundo Roldão (2007b, p. 29), “difícilmente se pode pedir que o trabalho docente colaborativo seja

acolhido pelos professores sem que a instituição mude também as suas regras e deixe de permitir que o trabalho docente não seja partilhado nem discutido na sua realização diária”.

No que diz respeito aos cuidados a ter em consideração, para que exista verdadeiro trabalho colaborativo, DuFour e Eaker (2008) apontam alguns constrangimentos. Muitos professores, por não dominarem esta metodologia, precisam de treinar, previamente. No entanto, só se pode aprender fazendo. Em casos pontuais, há a tendência para que deixem que outros façam as suas tarefas, para tornar o processo mais rápido, o que pode pôr em causa a aprendizagem. Verifica-se, similarmente, que alguns docentes preferem atribuir as responsabilidades a outros. Ora, esta atitude passiva e dependente nunca leva à mudança, nem é conciliável com a filosofia da colaboração. Há ainda a tentação de adotar projetos de outras escolas ou organizações, sem um conhecimento profundo e sem compreender bem o contexto de aplicação. Tal facto pode levar ao insucesso na sua implementação.

Por fim, é de registar a tendência para desistir, durante um processo colaborativo (Idem). Muitas vezes, não são os obstáculos ou as dificuldades que nos desanimam, mas a forma como os encaramos. É mais fácil desistir, do que reconhecer o que é preciso para mudar. Daí que a determinação, a disciplina, a persistência e a resiliência são essenciais, para atingir os resultados esperados.

Em suma,

“A investigação-acção conduz a aperfeiçoamentos na qualidade da educação porque os próprios grupos-alvo assumem a responsabilidade de decidir quais as mudanças necessárias e as suas interpretações e análises críticas são usadas como uma base para monitorizar, avaliar e decidir qual o próximo passo a dar no processo de investigação” (Ainscow, 2000, p. 78).

O estudo tem, então, por base, os princípios de investigação-ação, os quais justificam a opção pelo método de aprendizagem cooperativa, que será apresentado no próximo capítulo.

CAPÍTULO II – APRENDIZAGEM COOPERATIVA

“Em uma sociedade complexa, é raro que alguém consiga atingir seus fins totalmente sozinho”.

Perrenoud (2005, p. 121)

1. INTRODUÇÃO

A aprendizagem cooperativa é, atualmente, encarada como cerne de um ensino-aprendizagem mais ativo. O método tem vindo a ser implementado em escolas de diferentes países, ao longo da escolaridade obrigatória (Lopes & Silva, 2009). Todavia, em Portugal, ainda se encontra pouco divulgado e sobretudo aplicado (Bessa & Fontaine, 2002). Face à crescente diversidade de estudantes inseridos no sistema de ensino, este método pode constituir uma excelente oportunidade, por facilitar, em simultâneo, a integração e o desenvolvimento, individual e conjunto, de todos os estudantes.

Assim, a aplicação formal das técnicas de aprendizagem cooperativa tornou-se um imperativo, numa sociedade que se pretende global, democrática e solidária, atenta à mudança. Em conformidade, neste capítulo, são analisados os princípios da aprendizagem cooperativa. De seguida, é feita uma abordagem aos grupos de aprendizagem cooperativa e ao papel do professor, bem como de atividades de aprendizagem cooperativa e respetivos procedimentos. A apresentação das vantagens e desvantagens deste tipo de aprendizagem é alicerçada nas teorias e pesquisas de diversos especialistas na área. Encerramos o capítulo com uma abordagem mais abrangente da aprendizagem cooperativa, enquanto caminho de criação de comunidades de aprendizagem.

2. PRINCÍPIOS ORGANIZATIVOS DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Presentemente, os professores são confrontados com uma enorme diversidade de funções e papéis que têm de assumir, acrescidos de manifestações de indisciplina e

desinteresse de alguns estudantes, o que significa que, no seu quotidiano educativo, se defrontam com inúmeros problemas e dilemas, a que tentam dar resposta.

Em relação aos discentes, como refere Filomena Mónica (1997, p. 16), “rodeados de um carnaval de divertimentos, os alunos têm cada vez menos interesse pelo que se passa dentro do perímetro escolar”. Daí que, mesmo não havendo soluções indiscutíveis, que permitam aos professores definir como devem conceber, organizar e levar a efeito o seu trabalho, a procura de percursos educativos mais gratificantes, quer para estudantes, quer para professores, é uma realidade para muitos docentes, que não se conformam com o estado da educação. Aliás, grande parte da inovação, na sala de aula e nos currículos, resulta de experiências, descobertas e novas perspetivas dos professores. Deste modo, a aprendizagem cooperativa pode constituir um poderoso método de trabalho, para todos os docentes que entendem esgotado o modelo tradicional de ensinar e se sentem pressionados para aplicarem estratégias alternativas, mais eficazes, de ensino-aprendizagem, em sala de aula (Bessa & Fontaine, 2002).

Em convergência, a educação atual aponta para uma descoberta partilhada do conhecimento, para um Saber e Saber-fazer colaborativos. De acordo com o *Relatório para a Unesco*, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, apresentado por Jacques Delors (1996), a educação deve estar organizada à volta de quatro aprendizagens: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos. Sem dúvida que esta última aprendizagem, centrada nas relações pessoais e no trabalho conjunto, representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação.

Vivemos numa época em que as sociedades se transfiguram a um ritmo alucinante, em que os professores são desafiados a renovar e melhorar continuamente a sua atuação, dado que o cidadão do século XXI exige uma educação e formação que o prepare para uma realidade cada vez mais complexa. Aliás, como menciona Edgar Morin (2002, p. 38), “é um dever capital da educação armar cada um para o combate vital pela lucidez”.

2.1. Génese da aprendizagem cooperativa

Não é recente a ideia de agrupar estudantes, com a finalidade de obter melhores aprendizagens. Ao longo dos tempos, vários foram os momentos, em diferentes sociedades, em que se optou por juntar indivíduos, acreditando-se que da cooperação advinham grandes benefícios. Já nos séculos III e IV a.C., o filósofo grego Sócrates (470-390 a.C.) recorria ao método do discurso, em pequenos grupos, envolvendo os seus discípulos no

diálogo. Também Quintiliano (séc. I) e Comenius (1592-1670) acreditavam que o momento em que se ensina é também um momento de aprendizagem. O filósofo Sêneca (35 a.C.-39 d.C.), ao afirmar *Qui docet discet* (Quem ensina, aprende duas vezes) já reconhecia as vantagens da aprendizagem cooperativa (Lopes & Silva, 2009). Muito mais tarde, durante os séculos XVIII a XIX, surgem algumas obras acerca do método de aprendizagem em pequenos grupos, nomeadamente os trabalhos realizados pelo pedagogo Andrew Bell (1753-1832), que apresentou o método de ensino mútuo (tutoria entre pares). Segundo esse método, os estudantes com mais capacidades ensinavam e prestavam apoio aos colegas com mais dificuldades, obtendo-se assim ganhos mútuos, em termos de aprendizagem.

O método de aprendizagem cooperativa não resulta de uma corrente única do pensamento pedagógico (Arends, 2008). Os primeiros estudos realizados sobre o método de aprendizagem cooperativa com crianças, em contexto escolar, foram levados a efeito na década de 30, por Kurt Lewin, Lippitt e White, nos Estados Unidos da América. Os resultados comprovaram que, quando as crianças trabalhavam em grupos cooperativos, obtinham melhores resultados escolares (Freitas & Freitas, 2003).

No início do século passado, outros autores, entre eles Vygotsky, acrescentaram um contributo importante, ao suporte teórico da aprendizagem cooperativa. Vygotsky preconizava que a aprendizagem era, sobretudo, um processo social. Segundo o investigador, a criança aprende de forma mais eficaz, quando colocada em interação, com outros colegas mais competentes. Essa interação irá possibilitar o desenvolvimento de competências cognitivas complexas, mais difíceis de desenvolver quando o discente trabalha individualmente (Vygotsky, 1998).

Por sua vez, Dewey (2002, p. 25), explicitou como a vida escolar se deveria organizar, tendo em vista “o desenvolvimento de um espírito de cooperação social e de vida comunitária”. A escola seria um local onde a criança aprenderia por experiência direta, num ambiente propício à aprendizagem, no qual reinaria “um espírito de livre comunicação, de troca de ideias, sugestões, resultados de experiências anteriores bem ou mal sucedidas”. Dewey criticava a falsa ideia de cooperação de um só sentido, que esconde “uma forma de caridade que empobrece o destinatário”. Este autor opunha-se a uma educação centrada em decorar lições, na qual a “assistência mútua, em vez de ser a forma mais natural de cooperação e associação, [se] torna um esforço clandestino para aliviar o parceiro dos deveres que o incumbem” (Ibidem).

O movimento a favor do trabalho colaborativo ressurgiu na década de 70, impulsionado por autores como Johnson, Johnson e Holubec (1998) entre outros. Aliás, como referem Johnson e Johnson (1999, p. 96),

“ a capacidade para trabalhar cooperativamente foi um dos factores que mais contribuiu para a sobrevivência da nossa espécie. Ao longo da história humana, foram os indivíduos que organizavam e coordenavam os seus esforços, para alcançar uma meta comum, os que tiveram o maior êxito, em praticamente todo o empreendimento humano”.

Todavia, apesar de alguma investigação efetuada sobre a aprendizagem cooperativa, durante o século XX, a mesma nunca ocupou um lugar de primazia nos sistemas educativos. Na verdade, os sistemas de aprendizagem competitivos e individualistas dominaram, e ainda dominam, os sistemas educativos da maioria dos países (Bessa & Fontaine, 2002).

Assim, só em meados dos anos 70, nos Estados Unidos da América, é que vários investigadores, nomeadamente os irmãos Johnson (1999), Slavin (1999), Kagan (1994) e Cohen (2011) empreenderam uma investigação mais consistente e sistemática, no que diz respeito ao desenvolvimento e avaliação de atividades em aprendizagem cooperativa, demonstrando as vantagens e benefícios desta metodologia de aprendizagem (Freitas & Freitas, 2003). Por isso, só recentemente a aprendizagem em grupos cooperativos se afirmou como um método a aplicar em sala de aula.

2.2. O conceito de aprendizagem cooperativa

Os investigadores Johnson e Johnson (1999) descrevem a aprendizagem cooperativa como um método de ensino-aprendizagem, em pequenos grupos, de maneira que os estudantes trabalhem juntos, para desenvolverem e melhorarem a sua aprendizagem e a dos outros elementos do grupo. Do mesmo modo, Fathman e Kessler (1993) referem a aprendizagem cooperativa como um trabalho em grupo, devidamente organizado, de modo que todos os seus elementos interajam e possam ser avaliados de forma individual e em grupo, pelo seu desempenho.

Ainda Balkcom (1992) define a aprendizagem cooperativa como uma estratégia de ensino, em que pequenos grupos, com elementos heterogéneos, utilizam várias atividades para melhorarem os seus desempenhos, responsabilizando-se não só por aprender como por garantir que os outros aprendam. Similarmente, Argyle (2013) define que cooperar é atuar em conjunto, de forma organizada e estruturada, para atingir objetivos comuns, seja porque se sente prazer em partilhar atividades, seja para obter vantagens mútuas.

A investigação tem atribuído, à aprendizagem social, uma importância crescente, que comprova que o processo de aprendizagem não depende só de um indivíduo, mas

também das comunidades educativas em que se encontra. Por isso, a escola detém uma grande responsabilidade na criação dos contextos que proporcionem, a cada indivíduo, o seu desenvolvimento integral (Alarcão, 2009; Zabala, 2001).

No entanto, não podemos confundir a técnica tradicional do trabalho de grupo com a aprendizagem cooperativa. Embora haja trabalhos de grupo, com características da aprendizagem cooperativa, na realidade, são trabalhos com componentes diferentes. Assim, como afirma Pujolàs (2001), enquanto no grupo de trabalho cooperativo se verifica a interdependência positiva e a responsabilidade individual, tal não acontece no grupo de trabalho tradicional. No grupo de aprendizagem cooperativa, a liderança é partilhada, bem como as responsabilidades, mas, no grupo de trabalho tradicional, amiúde é assumida por um estudante e, na maioria das vezes, não é partilhada. Isso significa que, no grupo tradicional, os discentes não se preocupam com as aprendizagens do grupo e estão mais concentrados na tarefa. Em contraste, no grupo de aprendizagem cooperativa, é evidente a preocupação com os outros elementos e é dada ênfase não só à tarefa, mas também à sua manutenção. De acordo com Pujolàs (2009; 2001), em referência aos elementos que fazem parte de um grupo cooperativo, estes não devem realizar as mesmas tarefas, porém deve haver uma distribuição do trabalho, de modo a que cada um contribua para o desenvolvimento e sucesso do grupo, tendo em mente alcançar objetivos comuns.

Ainda ao nível do papel do professor, há diferenças significativas, pois no grupo de aprendizagem tradicional o professor nem sempre observa o grupo e não avalia de forma sistemática o seu funcionamento e desempenho. Já no grupo de aprendizagem cooperativa, o professor observa e intervém, dando *feedback* constante do seu desempenho e possibilitando aos estudantes a sua auto e heteroavaliação (Arends, 2008).

Desta forma, devem ser definidas regras, que os estudantes interiorizem e ponham em prática, ao longo das atividades a realizar. A constituição dos grupos cooperativos, a atribuição de funções e a distribuição do trabalho apresentam um grau complexo de estruturação (Marreiros, Fonseca, & Conboy, 2001). Em consonância, Kaye (1992, pp. 8-12), assinala seis elementos específicos do campo da aprendizagem cooperativa, que se enumeram e fundamentam:

- a) A aprendizagem é um processo que inclui as interações em grupo, nunca sendo, apenas, um processo individual;
- b) A aprendizagem é um fenómeno privado e, ao mesmo tempo, social, pois as relações com os outros ajudam a construir as estruturas de comportamento e conhecimento individuais;

- c) Aprender de forma cooperativa implica, necessariamente, que os indivíduos assumam diferentes papéis;
- d) Os benefícios da aprendizagem cooperativa são superiores aos da aprendizagem solitária, uma vez que envolve sinergia;
- e) Nem sempre a aprendizagem cooperativa funciona, pois a falta de iniciativa e os conflitos, entre outros fatores, podem impedir o grupo de atingir o sucesso;
- f) Trabalhar cooperativamente não significa obrigatoriamente que se trabalhe em grupo. Pode, também, significar a possibilidade de poder contar com os outros, num ambiente não competitivo.

Para além disso, Slavin (1999) considera que há quatro fundamentos teóricos da aprendizagem cooperativa, os quais estão relacionados com perspectivas integradoras de uma aprendizagem ativa:

- a) **Perspetiva da motivação:** uma vez que o indivíduo só atinge o sucesso se o grupo também for bem-sucedido, cada elemento preocupa-se em incentivar os outros colegas a esforçarem-se ao máximo;
- b) **Perspetiva da coesão social:** a união dos vários elementos e, conseqüentemente, do grupo, acontece devido ao facto de se sentirem responsáveis por atingirem todos um objetivo comum;
- c) **Perspetivas cognitivas e de desenvolvimento:** a aprendizagem do indivíduo melhora, devido à interação com os outros;
- d) **Perspetivas cognitivas de elaboração:** para aprender, o indivíduo relaciona as informações com aprendizagens anteriormente assimiladas, fazendo um esforço para as reformular e refletir sobre elas. Assim, ao ser colocado em posição de explicar e apresentar os seus processos mentais aos restantes colegas, está, também, a aprofundá-los e melhorá-los.

Neste enquadramento, para Freinet (1975), cuja pedagogia pode ser vista como uma prática coletiva, o sujeito da ação coletiva e da educação não é o indivíduo, mas o conjunto de pessoas participantes no processo. Se nos focarmos nos princípios orientadores do Movimento da Escola Moderna, veremos que “o grupo deverá constituir a espinha dorsal que suporta o desenvolvimento de qualquer processo de formação que se queira eficaz” (González, 2002, p. 226).

Sabe-se, ainda, que as competências metacognitivas e sócio-afetivas desempenham um papel relevante no desenvolvimento das aprendizagens. “É preciso saber integrar, relacionar e mobilizar conhecimentos e estratégias, é preciso saber gerir afetos, emoções e atitudes e saber como utilizar estes saberes” (Fernandes, 2005, p. 26). Assim, o

conceito de aprendizagem cooperativa remete para a valorização da aprendizagem como processos eminentemente sociais. Ou seja, as aprendizagens, apesar de exigirem trabalho individual de interiorização, não podem ser compreendidas, nem eficazmente empreendidas, sem ter em conta o respetivo conteúdo e contexto social.

2.3. Grupos de aprendizagem cooperativa

A atividade educativa é realizada através da interação, baseada numa relação interpessoal entre professor e estudantes, ou seja, “a relação pedagógica está entrelaçada com a relação pessoal” (Formosinho et al., 2005, p. 46).

Logo, como refere Vygostky (1998, pp. 108-109), “a aprendizagem desperta uma série de processos evolutivos internos, que só operam quando a criança interage com as pessoas que a rodeiam e coopera com alguém parecido com ela”. Um dos pontos centrais da implementação da aprendizagem cooperativa é, sem dúvida, a constituição de grupos. As questões relacionadas com o tipo de grupos a formar, a sua dimensão e a sua duração são essenciais para a implementação bem-sucedida deste método.

Por isso, a aprendizagem cooperativa exige que se aprenda a trabalhar em grupo, com respeito por princípios e regras. De acordo com Johnson e Johnson (1999) existem cinco princípios essenciais, para que uma aula seja cooperativa, nomeadamente:

a) Interdependência positiva

Para que um grupo se sinta realmente grupo, todos os seus elementos têm de acreditar que são úteis, não só para eles próprios, mas também para o grupo. Este só será bem-sucedido se todos o forem individualmente, por isso não podem uns trabalhar e outros ficarem a assistir. Esta interdependência positiva permite criar situações em que os discentes beneficiam do trabalho uns dos outros. Em consequência, partilham objetivos mútuos de aprendizagem, recursos e conhecimentos, apoiam-se mutuamente e celebram juntos o sucesso. Deste modo, os estudantes sentem-se unidos, num esforço comum, e trabalham, em conjunto, para o atingirem. Podemos considerar a existência de várias formas de interdependência positiva: de objetivos, recompensas, tarefas, recursos e papéis (Freitas & Freitas, 2003; Fontes & Freixo, 2004; Pujolàs, 2009; 2001). A interdependência positiva de objetivos verifica-se quando todos os elementos do grupo trabalham para atingir os mesmos objetivos, ou seja, trabalham para um fim comum. Podemos reforçar esta interdependência

usando recompensas, por exemplo, instituindo que a pontuação de cada grupo é obtida pela soma dos seus resultados individuais.

Assim, importa estruturar a interdependência positiva, de modo que os estudantes sintam que o sucesso da equipa depende da contribuição dos seus elementos.

b) A responsabilidade individual e de grupo

Outro dos fatores que em muito contribui para a implementação positiva deste método é a responsabilidade individual e de grupo. Cada um tem de cumprir a sua parte, para que o grupo possa atingir os seus objetivos. A responsabilidade do grupo é garantir que cada um se fortaleça individualmente, isto é, que juntos possam aprender melhor. Os estudantes são avaliados individualmente e o grupo no seu conjunto. Assim, cada um é pressionado a dar o seu melhor, pois, ao fazê-lo, está a contribuir não só para o seu sucesso pessoal, mas também para o sucesso do grupo.

Deste modo, é importante que a avaliação do grupo reflita o resultado das avaliações individuais dos vários elementos. É também, fundamental que os grupos tenham acesso aos seus resultados, de forma a identificar os membros que necessitam de apoio e incentivo para realizarem as tarefas. Aliás, segundo Slavin (1999), se os indivíduos não tiverem *feedback* do seu esforço individual, porque estes se diluem no produto do grupo, esta situação pode levar a uma fuga da responsabilidade, o que, por sua vez, diminui a motivação, o esforço e, sobretudo, o rendimento e os resultados a alcançar.

c) A interação estimuladora, preferencialmente face a face

Pode considerar-se este princípio um dos mais importantes, para a aprendizagem cooperativa. É esta interação que possibilita que cada estudante ajude efetivamente os outros, quer em relação ao processamento da informação, quer em relação ao *feedback* que lhe permite progredir. Cria um clima favorável à discussão e proporciona a motivação e o envolvimento de todos. Para que tal seja possível, os grupos não podem ser muito grandes, os estudantes têm de poder olhar-se nos olhos, estar face a face. Só assim poderão conhecer-se e aceitar-se. Como referem Johnson e Johnson (1999), a interação promocional, face a face, existe quando os indivíduos encorajam e facilitam os esforços de cada um, para realizar tarefas, de modo a alcançarem os objetivos do grupo.

Quando a interação face a face entre os vários elementos de um grupo aumenta, eleva-se também a responsabilidade em relação aos outros, a capacidade de se influenciarem, a modelagem social e as recompensas interpessoais.

d) As competências sociais

Como ninguém nasce ensinado, os discentes precisam de aprender a trabalhar em grupo e serem motivados para tal. Para além das matérias específicas de cada disciplina, exige-se aos estudantes que desenvolvam competências sociais. São elas: saber esperar pela sua vez, elogiar os outros, partilhar recursos e materiais, pedir ajuda, falar num tom de voz baixo, encorajar os outros, comunicar de forma eficiente, aceitar as diferenças, escutar ativamente, resolver conflitos, negociar, partilhar ideias, ceder, celebrar o sucesso, ser paciente, ajudar os outros, entre outras.

Este processo de aprendizagem é, por vezes, moroso e progressivo. Os estudantes têm de ter tempo para aprender a tomar decisões, criar um clima de confiança, comunicar e gerir os conflitos que surjam e sentir-se motivados para o fazer. Daí que este método seja mais complexo do que parece à primeira vista, dado que exige persistência e treino, em cada uma destas competências (Cohen, 1994).

e) O processo de grupo ou avaliação do grupo

O último elemento, também ele fundamental para a aprendizagem cooperativa, é a avaliação do grupo. A reflexão sobre o trabalho desenvolvido e a sua consequente avaliação devem constituir uma rotina. Os estudantes devem habituar-se a verificar se os seus objetivos estão ou não a ser atingidos. Apenas desta maneira podem introduzir estratégias de correção, de remediação e prevenir situações futuras. O aumento da eficácia do grupo depende, também, da capacidade de autoanálise dos seus membros. Para tal, devem ser criados instrumentos de registo, que possibilitem a recolha de dados, para essa avaliação. Deve, também, haver tempo disponível para a reflexão e o à-vontade necessário para reconhecer os pontos fracos. Deste modo, é possível definir um plano de atuação, que permita aos discentes reforçar os seus pontos fortes e eliminar os pontos fracos (Pujolàs, 2009; 2001). Este procedimento possibilitará, aos estudantes, sentirem-se mais responsáveis, mais autónomos e satisfeitos com o trabalho.

Os cinco componentes descritos são fulcrais, para a implementação da aprendizagem cooperativa, e não funcionam de forma isolada, são interdependentes (Johnson & Johnson, 1999).

A fim de trabalhar cooperativamente, o grande grupo turma deverá ser subdividido em pequenos grupos. Esses grupos precisam de ser heterogéneos, quer em relação ao sexo, idade e capacidades, quer em relação a diferentes níveis socioculturais, interesses e experiências. Será essa diversidade constitutiva que irá possibilitar que os estudantes interajam, aceitando e respeitando diferentes opiniões, modos de ser e de estar. Esta dissemelhança, de acordo com Johnson e Johnson (1999), possibilita que os elementos do grupo negoceiem eficazmente vários pontos de vista e diferentes métodos de resolução de problemas. Estes autores mencionam que os discentes, durante a apresentação de pontos de vista, envolvem-se em pensamentos mais complexos e sofisticados, pelo facto de ouvirem as argumentações e de terem de argumentar perante os seus colegas. Este processo irá contribuir para facilitar a compreensão, a qualidade dos processos cognitivos e a retenção dos conteúdos, a longo prazo.

Além disso, segundo Díaz-Aguado (2000) e Pujolàs (2009), a aprendizagem cooperativa, em equipas mistas e heterogéneas, cria condições favoráveis para ativar a zona de desenvolvimento proximal, tal como preconizada por Vygostky (1998). Ainda, de acordo com Díaz-Aguado (2000) a criação de contextos heterogéneos, em que convivem diferentes grupos étnicos e culturais, contribui para o desenvolvimento da tolerância e permite atingir objetivos essenciais, na educação para uma cidadania democrática.

Para fazer a divisão do grande grupo em pequenos grupos, o professor pode formar os grupos aleatoriamente e, não havendo qualquer controlo sobre os critérios de constituição dos grupos, estes normalmente resultam heterogéneos. Este procedimento é usado quando os estudantes já têm treino nas técnicas de aprendizagem cooperativa, ou para promover o conhecimento mútuo. Pode-se, também, deixar que os estudantes constituam grupos e, neste caso, pode haver grupos heterogéneos, mas é menos provável e corre-se o risco de se agruparem por interesses de amizade, mais do que de aprendizagem, comprometendo, deste modo, o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa (Biain et al., 1999). De acordo com estes autores, em contexto de aprendizagem cooperativa não se trabalham só as capacidades cognitivas, mas também as relações em grupo, a inserção social e o equilíbrio pessoal, sendo, portanto, relevante a heterogeneidade dos grupos.

Outra possibilidade é ser o professor a decidir. Este é o procedimento mais adequado, sobretudo quando já se tem algum conhecimento sobre as características dos estudantes. Em princípio, constituem-se grupos heterogéneos, com condições para um bom

funcionamento. Segundo Johnson e Johnson (1999), a constituição dos grupos deve ser feita pelo professor, para obter grupos equilibrados, garantindo que, no mesmo grupo, se reúnam elementos com diferentes capacidades intelectuais e estabilidade comportamental.

Também para Pujolàs (2009; 2001), ao realizar a constituição das várias equipas, o professor deve considerar preferências e algumas incompatibilidades, que possam surgir entre os estudantes do grupo, minimizando os conflitos. Este investigador considera a heterogeneidade uma condição essencial. Contudo, em determinados momentos, por um tempo mais limitado e com uma finalidade muito específica, pode ser conveniente que os discentes trabalhem em grupos mais homogêneos.

Há, todavia, autores que sustentam outra posição, nomeadamente Coll, Palácios e Marchesi (2004), que apontam a constituição de grupos homogêneos ou heterogêneos, dependendo das necessidades educativas de cada momento, ou seja, do tipo de conteúdos, de atividades e da ajuda diferenciada, que os estudantes necessitem. De acordo com estes autores (Idem), os grupos heterogêneos constituem uma boa opção, para a educação para a cidadania, valorizando a solidariedade, a consciência da diversidade e o apoio à diferença.

A escolha da dimensão dos grupos deve ter em consideração a duração da tarefa e a sua complexidade. Quanto menos tempo for destinado à tarefa, menor deve ser o grupo e, quanto menos elementos tiver o grupo, mais difícil se torna para alguns elementos não trabalharem. Contudo, uma vez que um dos componentes essenciais é a interação face a face, é importante que todos se possam interagir com o olhar. A experiência tem demonstrado que os grupos não devem ter mais de quatro elementos.

Com grupos de quatro, podemos, inclusive, promover o trabalho de pares, como refere Kagan (1994), aproveitando diferentes estilos de aprendizagem e diferenças que potenciem maior progresso, em interação. Pelo contrário, com grupos de três, muitas vezes só dois interagem, marginalizando um dos elementos.

No que diz respeito à duração dos grupos, Putnam (1997, pp.60-61) entende que “os alunos devem permanecer juntos o tempo suficiente para que o grupo ganhe identidade”. Assim, a duração de um grupo dependerá das finalidades do seu trabalho. De qualquer modo, numa fase inicial, é conveniente que os grupos tenham uma experiência suficientemente prolongada. Assim, de acordo com Freitas e Freitas (2003, p. 42), “dir-se-á que um período de um mês e meio a dois meses será o tempo mínimo suficiente para se rodarem, depois, os elementos de um grupo”.

Para que seja possível a criação de um ambiente de aprendizagem cooperativa, os estudantes devem conhecer e aplicar, adequadamente, as competências sociais,

nomeadamente as interpessoais e grupais, essenciais ao trabalho em grupo (Fontes & Freixo, 2004; Lopes & Silva, 2009).

De acordo com Fontes e Freixo (2004) e Trujillo e Ariza (2006), o domínio destas competências sociais, por parte de cada elemento, contribui para que o grupo se conheça e estabeleça laços de confiança e amizade. A construção do diálogo, entre os membros do grupo, leva a que os mesmos respeitem as diferenças individuais, se apoiem e incentivem mutuamente e sejam capazes de gerir conflitos, que eventualmente surjam.

2.4. A atribuição de papéis no grupo

De modo a contribuir para o sucesso do trabalho dos grupos de aprendizagem cooperativa, é essencial que se faça a atribuição de papéis, dentro de cada grupo. A atribuição de papéis, dentro do grupo, contribui para o envolvimento dos seus membros, no processo de ensino e aprendizagem, pois a cada elemento é atribuída uma dada função, Johnson e Johnson (1999). Esta distribuição de papéis diminui a possibilidade de alguns estudantes serem dominadores ou passivos. Além disso, aumenta a interdependência entre os elementos, bem como a sua integração e o melhor desenvolvimento das tarefas.

Segundo Gaudet et al. (1998), os papéis a atribuir aos estudantes contemplam:

- a) **Verificador:** certifica-se que o grupo compreendeu as tarefas, leva os elementos a exporem as suas ideias e verifica se o trabalho foi devidamente elaborado;
- b) **Facilitador:** orienta a execução da tarefa, lê as instruções, faz com que cada membro do grupo desempenhe o seu papel e concede a palavra a todos;
- c) **Harmonizador:** coloca questões, mantendo os colegas focados na tarefa, previne os conflitos, lembra as regras que favorecem o respeito e a entreajuda, incentiva todos e apresenta sugestões para gerir os conflitos;
- d) **Intermediário:** estabelece a ligação com o professor, expondo dúvidas e possíveis soluções e expõe ao grupo as ajudas dadas pelo professor;
- e) **Guardião ou controlador do tempo:** lembra os prazos a cumprir, para a concretização do trabalho, contabiliza o tempo de intervenção de cada elemento do grupo e chama a atenção para o tempo desperdiçado e inútil;
- f) **Observador:** observa, regista e contabiliza os comportamentos de cada membro, na realização do seu papel, e comunica as observações registadas e os progressos obtidos pelo grupo.

Podem ser criados, pelo professor, outros papéis, de acordo com as necessidades específicas do trabalho a desenvolver e os contextos em que se realizam. No entanto, os papéis devem ser introduzidos gradualmente, não submetendo os estudantes a um excesso de informação, durante a aprendizagem das competências específicas de cada função.

Em acréscimo, Pujolàs (2009; 2001), Fontes e Freixo (2004) e Lopes e Silva (2009) dão ênfase à rotatividade dos papéis, para que todos os elementos os possam exercer, desenvolvendo diferentes competências e capacidades. A distribuição de papéis, dentro do grupo, pode ser feita pelo próprio professor, pelos elementos do grupo ou, inclusive, através de um sorteio (Fontes & Freixo, 2004). Aos discentes, deve ser pedido que sejam exigentes com todos os elementos, para que cumpram de forma responsável o seu papel, pois disso depende o sucesso do grupo.

As competências necessárias para trabalhar em grupo cooperativo implicam uma preparação prévia e gradual. Deste modo, os estudantes vão poder perceber os comportamentos e atitudes mais adequados a pôr em prática, no decorrer dos trabalhos. Esse treino prévio vai, também, garantir que os discentes se tornem mais espontâneos e autónomos. Portanto, deve insistir-se na prática reiterada, ou seja, os aprendentes deverão exercitar as competências inerentes a cada papel, durante o tempo suficiente, para que possam integrá-las na sua conduta comportamental e utilizá-las de forma automática e espontânea.

2.5. O papel do professor na aprendizagem cooperativa

O papel do professor torna-se mais complexo e assume outras dimensões, quando se pretende implementar o método de aprendizagem cooperativa. Em consequência, o docente deverá ser capaz de pensar ativamente a profissão e reconhecer os seus condicionalismos e imponderáveis, como explicita Nóvoa (2001, p. 15),

“que fazer, então, com as crianças que ignoram o que é bom para elas e que se recusam a aceitar a nossa palavra? Que fazer quando a nossa vontade de instruir (à qual não devemos, nem podemos renunciar) é incapaz de provocar o desejo de aprender (que infelizmente, não podemos decretar)?”.

Com o método de aprendizagem cooperativa, os estudantes adquirem um maior protagonismo, no processo de aprendizagem, e o professor deixa de ser um simples transmissor de informação, passando a ser um mediador, que facilita a construção do conhecimento (Díaz-Aguado, 2000). Por isso, o papel do docente é fundamental, em qualquer uma das fases de implementação da aprendizagem cooperativa, pois “quanto

melhor o professor desempenhar o seu papel, mais os alunos se irão tornando autónomos, responsáveis e capazes de se auto-organizarem” (Valadares & Moreira, 2009, p. 109). Neste sentido, o professor emerge como orientador e formador, contribuindo para o desenvolvimento das competências metacognitivas dos estudantes, de autoavaliação e autocontrolo (Perrenoud, 2002a), sem esquecer o domínio afetivo, de partilha e solidariedade (Fernandes, 2005) inerente ao trabalho de grupo.

De acordo com Johnson e Johnson (1999), as tarefas do professor estão relacionadas com três fases distintas do processo: a pré-implementação, a implementação e a pós-implementação.

No que diz respeito à pré-implementação, compete ao docente clarificar os objetivos de ensino e constituir os grupos. Deve, também, garantir a preparação do espaço, planificar os materiais de ensino, distribuir as tarefas e elaborar os diversos instrumentos de avaliação e monitorização. Estes instrumentos são imprescindíveis, para que o professor possa “formular juízos criteriosais acerca do modo como as tarefas de aprendizagem vão progredindo, a caminho dos seus objetivos, e tomar as necessárias decisões reguladoras” (Valadares & Moreira, 2009, p. 111).

Relativamente à fase de implementação, as responsabilidades do professor estão relacionadas com o controlo do comportamento, de modo a intervir, prestar ajuda e elogiar, sempre que necessário. Segue-se a fase da pós-implementação, na qual o professor deverá sintetizar o mais importante, avaliar e refletir sobre a aprendizagem, facultando aos seus discentes, essa reflexão.

Tais responsabilidades exigem que o professor seja um observador e um mediador atento (Arends, 2008). No que diz respeito ao papel do professor, enquanto **observador**, compete-lhe estar atento ao trabalho dos diferentes grupos, observando o desempenho dos estudantes nos seus papéis, tanto individuais, como em grupo, e verificando a sua capacidade de resolução de problemas. O professor deve, ainda, ajudar a gerir os conflitos que, eventualmente, possam surgir dentro do grupo.

Enquanto **mediador**, o professor seleciona e planifica conteúdos, considerando os objetivos relacionados com os conteúdos a tratar e, ainda, as competências interpessoais a desenvolver. No que diz respeito às atividades a planificar, deve, acima de tudo, privilegiar a partilha e proporcionar a resolução de problemas desafiadores e motivadores. O professor é, deste modo, um mediador da aprendizagem dos discentes, ao proporcionar as condições necessárias para a realização de tarefas e atividades e ao favorecer e dinamizar a cooperação (Biain et al., 1999).

No que concerne à função de **facilitador**, o professor deve contribuir para o sucesso da aprendizagem dos seus aprendentes, possibilitando que estes se tornem não só mais autónomos na aprendizagem, mas também que sejam capazes de resolver os problemas individual e conjuntamente. Daí que, durante a realização das atividades cooperativas, o professor vai cedendo gradualmente o controlo das atividades, limitando-se a um trabalho de monitorização e acompanhamento, quanto ao modo de funcionamento dos grupos e à disponibilização dos materiais necessários. Desta forma, a não interferência direta, por parte do professor, na orientação das tarefas e na resolução dos problemas dos vários grupos, pode proporcionar o desenvolvimento da autonomia dos estudantes (Idem).

Neste entendimento, para Valadares e Moreira (2009), o professor deve orientar os seus estudantes, para os incentivar à reflexão crítica, através da discussão, no seio do grupo. Sanches (2005) refere, também, que a intervenção do professor deve incidir especialmente na observação atenta dos grupos, na análise das dificuldades reveladas pelas equipas e na estruturação de processos, sempre focalizando a evolução do trabalho.

Arends (2008) explicita que, durante uma aula de aprendizagem cooperativa, o professor deve seguir a seguinte sequência:

- a) Definir os objetivos e o contexto da tarefa;
- b) Fornecer informação através de apresentação oral ou em texto;
- c) Organizar os discentes em grupos de aprendizagem;
- d) Proporcionar tempo e apoio ao trabalho de grupo;
- e) Avaliar os resultados;
- f) Reconhecer quer a realização individual quer a grupal.

Com frequência, os professores optam por desenvolver “outras práticas de mediação pedagógica, perdendo, com isso, a segurança das rotinas já estabelecidas. Não o farão a troco de nada, mas da necessidade de encontrar outros sentidos para o trabalho que realizam” (Trindade & Cosme, 2002, p. 49). Como tal, os professores têm de ocupar, novamente, um lugar entre os intelectuais mais respeitados da sociedade, abandonando o refúgio da sala de aula, para se tornarem cidadãos do Mundo e prepararem os seus estudantes para esse fim (Hargreaves, 2003).

3. MÉTODOS DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Ao fazermos a revisão da literatura, deparámo-nos com várias nomenclaturas, sendo que a mais usada é de métodos de aprendizagem cooperativa. De acordo com

Freitas e Freitas (2003), a designação “métodos de aprendizagem cooperativa” é a mais utilizada pelos diversos autores de referência, como Aronson e Patnoe (1997), Johnson, Johnson e Stanne (2000), Putnam (1997), Sharan e Sharan (1994) e Slavin (1999).

Por outro lado, Pujolàs (2009; 2001) utiliza a designação “estrutura de aprendizagem cooperativa”, que engloba a constituição dos grupos, os instrumentos, as estratégias, as atividades e as recompensas individuais ou de grupo. Para o nosso estudo, optamos pela designação de métodos de aprendizagem cooperativa, para nomearmos as atividades que proporcionam, aos estudantes, cooperar na aprendizagem.

De acordo com Arends (2008, p. 373), existem seis fases no método de aprendizagem cooperativa, que o autor designa de “sintaxe do modelo de aprendizagem cooperativa”, tal como a seguir se apresenta.

Quadro 2- Sintaxe do modelo de aprendizagem cooperativa

Fases	Comportamento do Professor
Fase 1: Fornecer objetivos e contexto	O professor apresenta os objetivos da lição e estabelece o contexto de aprendizagem.
Fase 2: Apresentar a informação	O professor apresenta a informação aos alunos, através de uma exposição verbal ou através de um texto.
Fase 3: Organizar os alunos em equipas de aprendizagem	O professor explica aos alunos como formar equipas de aprendizagem e ajuda os grupos a fazerem as transições mais corretas.
Fase 4: Auxiliar o trabalho e o estudo	O professor auxilia as equipas de aprendizagem, à medida que estas vão realizando o trabalho.
Fase 5: Avaliar	O professor testa o conhecimento dos materiais de aprendizagem ou os grupos apresentam os resultados do seu trabalho.
Fase 6: Reconhecer o trabalho escolar	O professor encontra formas para reconhecer o esforço e a realização do indivíduo e do grupo.

Fonte: Arends (2008, p. 373).

Qualquer dos métodos a ser aplicado deverá seguir esta organização por fases, de maneira a ser bem-sucedido. Na verdade, encontramos uma grande diversidade de métodos, alguns muito semelhantes entre si, que possibilitam um leque muito alargado de escolhas para o professor. A seleção deve ser feita tendo em conta não só os objetivos que se pretendem atingir, mas também os contextos de operacionalização. Como tal, a escolha exige, do professor, um conhecimento cuidadoso sobre a sua concretização. O que significa que, da parte do professor, terá de haver um estudo aprofundado das respetivas características e fases de implementação.

Dos métodos que se conhecem, uns são mais populares que outros. A maioria foi desenvolvida a partir dos anos 60. Valadares e Moreira (2009) fazem uma síntese desses métodos, que adaptamos e apresentamos, no quadro que se segue.

Quadro 3- Métodos de aprendizagem cooperativa

Método	Data	Autor
Aprender juntos e sós	Meados dos anos 60	Johnson e Johnson
TGT (<i>Teams-Games-Tournaments</i>)	Início dos anos 70	De Vries e Edwards
Grupos de investigação	Meados dos anos 70	Sharan e Sharan
Controvérsia académica	Meados dos anos 70	Johnson e Johnson
Jigsaw (<i>Quebra-cabeças</i>)	Fim dos anos 70	Aronson e Colaboradores
STAD (<i>Student Team-Achievement Divisions</i>)	Fim dos anos 70	Slavin e Colaboradores
Instrução complexa	Início dos anos 80	Cohen
TAI (<i>Teams-Assisted Individualization</i>)	Início dos anos 80	Slavin e Colaboradores
Estruturas de aprendizagem cooperativa: Discussão em rotação, Cabeças numeradas juntas, Resolver-elogiar/ajudar-passar	Meados dos anos 80	Kagan
CIRC (<i>Cooperative integrated reading e composition</i>)	Fim dos anos 80	Slavin, Stevens e Colaboradores

Fonte: Valadares e Moreira (2009), adaptado.

Dada a grande variedade de métodos disponíveis, selecionamos apenas alguns, que iremos abordar. A ordem de apresentação é aleatória, não refletindo nenhum critério previamente definido. Sem termos a preocupação de sermos demasiado exaustivos, entendemos por bem referir o contexto do seu desenvolvimento e as suas características, bem como aspetos relativos à respetiva implementação.

3.1. Discussão em rotação

Este método deriva do trabalho de Kagan (1994). É fácil de aplicar e adaptável a todas as áreas curriculares, de todos os níveis de ensino. Possibilita a participação equitativa dos elementos do grupo. Deste modo, todos podem praticar as competências de comunicação, aprendendo a desempenhar papéis diferentes.

Por exemplo, para escrever uma história original, começa-se por organizar grupos de quatro elementos, atribuindo um papel diferente a cada um dos elementos do grupo (cada um tem um tempo para escrever uma parte da história). De seguida, explica-se o procedimento (após escrever a sua parte, o estudante passa a folha a outro colega, que tem

de a continuar, até chegar ao fim). Os estudantes devem repetir as várias etapas do procedimento, até todos terem desempenhado os seus papéis. Por fim, verificam o produto final, procedendo, em conjunto, às correções necessárias.

3.2. Cabeças numeradas juntas

Apresentado por Kagan (1994), permite agrupar os estudantes em grupos de quatro elementos. Além de tornar os estudantes mais dispostos a assumir riscos e apresentar ideias novas, pois já as testaram entre eles, introduz a noção de que todos têm tempo para pensar nas respostas e nos processos que usaram para as obter. Torna possível o processamento da informação, facilita a comunicação, a verificação de conhecimentos e a interdependência positiva, ao mesmo tempo que favorece a responsabilidade individual e a satisfação da equipa.

Inicia-se a atividade, organizando equipas de quatro elementos e atribuindo um número a cada um deles. De seguida, pede-se a cada estudante para preparar um conjunto de questões ou exercícios, sobre uma determinada matéria. Posteriormente, o estudante 1 coloca a questão ao estudante 2, que dá a resposta, o estudante 3 verifica se está correta e o estudante 4 escreve a resposta correta. Pede-se o mesmo ao estudante 2 e continua-se, até que todas as questões estejam respondidas. Os colegas do grupo dão os parabéns a quem acerta. Este método pode aplicar-se a qualquer disciplina e ano de escolaridade.

3.3. STAD (*Student Team-achievement divisions*)

O método STAD foi implementado por Slavin, durante os anos 70, e possibilita criar formas de interdependência entre os elementos de um grupo, tornando-os responsáveis não só pelo sucesso da sua aprendizagem, mas também pelo sucesso dos outros elementos do grupo (Bessa & Fontaine, 2002).

É considerado um dos métodos mais populares, dado que põe a tónica nos objetivos e metas do grupo e no seu sucesso. Só quando todos os elementos do grupo aprendem, é que o trabalho termina. Salienta-se, mais uma vez, que os grupos devem refletir a heterogeneidade da turma. Como recursos materiais, o professor pode usar materiais adaptados de manuais escolares ou outras fontes.

Segundo Slavin (1999), este método contém cinco componentes essenciais. A primeira são as apresentações à turma, pelo professor. O professor apresenta o tema, que vai ser alvo de tratamento. A segunda é o trabalho de grupo. Os grupos preparam-se para

saber responder a questionários, sobre determinados conteúdos. Estudam os exercícios e garantem que cada um está devidamente preparado. Todos se preocupam em aprender mais e melhor. A terceira são os questionários de avaliação individual. Os estudantes, individualmente, respondem a um questionário sobre as matérias trabalhadas. A quarta é a verificação do progresso dos resultados individuais. Mede-se o desempenho de cada estudante, em relação a desempenhos anteriores, esperando que todos se superem. E, por fim, a quinta, diz respeito ao reconhecimento e recompensa do grupo. Os grupos podem receber recompensas ou até certificados, como demonstração da importância do sucesso atingido pela equipa, podendo ser atribuídas de várias formas, por exemplo, através do reconhecimento social em jornais ou boletins escolares (Arends, 2008).

De acordo com Slavin (1999), as investigações realizadas demonstram os benefícios e vantagens deste método, não só ao nível do rendimento escolar, mas também da autoestima e das relações interpessoais. Estes benefícios são evidentes, tanto para discentes com mais dificuldades, como para aqueles com mais facilidade de aprendizagem.

3.4. Resolver-Elogiar/Ajudar-Passar

Também desenvolvido por Kagan (1994), este método é versátil e fácil de aplicar. Possibilita uma grande interação, entre os vários elementos do grupo. Ajuda-os a partilhar ideias, a serem mais independentes e autónomos e, por consequência, mais confiantes. Neste método, cada grupo trabalha em conjunto, para produzir um produto comum, que será, posteriormente, apresentado.

O professor inicia a atividade, propondo uma tarefa e os estudantes trabalham, primeiro em pares, para a executar. De seguida, apresentam os resultados ao outro par, explicando como a executaram. Depois de chegarem a um acordo sobre os resultados, constroem o produto final e celebram o sucesso alcançado.

3.5. Grupos de investigação

É considerado um dos métodos mais amplamente aplicado e com mais sucesso. Foi sistematizado por Sharan e Sharan (1990). Este método é adequado quando pretendemos que os estudantes investiguem um determinado tema. Isto implica um tipo de planificação cooperativa. Os estudantes decidem como vão trabalhar, de que recursos precisam e como vão apresentar o trabalho à turma. Logo, a interdependência positiva

aumenta significativamente. Os estudantes desenvolvem uma grande autonomia. Como é evidente, é necessário que os discentes dominem algumas competências interpessoais, para que este método possa ser implementado.

A primeira fase de implementação é a apresentação do tema pelo professor e a organização dos grupos de trabalho. O trabalho deve ser motivador para os aprendentes e despertar o seu interesse. Na segunda fase, os grupos planificam a sua investigação e produzem a planificação do trabalho, desde os recursos à divisão do trabalho. O professor ajuda, se necessário. Na terceira fase, os grupos realizam a investigação e preparam as suas apresentações. Os estudantes localizam a informação, organizam-na e interpretam-na. De seguida, começam a preparar as suas apresentações, incluindo as conclusões a que chegaram. Na quarta fase, os grupos apresentam os seus trabalhos, tendo o cuidado de que todos tenham um papel ativo. Nessa apresentação, os grupos devem estar atentos à apresentação dos trabalhos dos outros. Finalmente, na quinta fase, professor e estudantes procedem à avaliação do trabalho desenvolvido. É tão importante a avaliação dos aspetos relacionados com o conhecimento, como a avaliação do modo como o grupo funcionou.

Este método apresenta uma estrutura cooperativa, quer em relação à tarefa, quer em relação à recompensa, com vantagens significativas para o trabalho em sala de aula.

3.6. Tutoria entre iguais (Peer Tutoring)

Este método possibilita que um estudante preste ajuda a um colega da turma. Não há a constituição de grupos de aprendizagem, formando-se apenas pares, que cooperam entre si. Estes pares são constituídos por estudantes que, face a um tema ou assunto, apresentam diferentes níveis de desenvolvimento. Assim, um é o tutor, outro o tutorado. Deste modo, não só o tutorado aprende, devido à ajuda permanente e individualizada, que recebe do tutor, como também o tutor aprende e aprofunda os seus conhecimentos, em virtude de ter de verbalizar e explicar, de modo a que o outro o compreenda.

Para Duran e Vidal (2007), a tutoria apresenta vantagens para os dois estudantes envolvidos. Quanto ao tutor, aprofunda o seu nível de responsabilidade e autoestima, de organização e controlo da tarefa, permitindo o aprofundamento dos conhecimentos, que deverá ensinar. Em relação ao tutorado, para além de obter uma ajuda permanente e personalizada, aumenta o seu tempo de estudo e a sua motivação, devido à pressão exercida pelo colega e, por conseguinte, melhora os seus resultados escolares.

3.7. Controvérsia académica

Este método, desenvolvido por Johnson e Johnson (1999), parte do princípio de que a controvérsia é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem. Para tal, é necessário que exista desacordo entre as ideias, informações e conclusões, e que se tente chegar a um acordo. O conflito cognitivo vai possibilitar o desenvolvimento de conteúdos, do pensamento crítico e da tomada de decisões. Segundo os autores (Idem), este método proporciona um maior rendimento escolar, devido à retenção de conhecimentos. Além disso, resulta numa maior coesão entre os participantes, contribuindo para maior autoestima, competência social e competência, para lidar com o stress e a adversidade. É considerado uma das formas mais avançadas da aprendizagem cooperativa.

Como todos os métodos, implica um planeamento cuidadoso. Na primeira etapa, a preparação, o professor constitui os grupos, prepara os recursos e define os objetivos. Deve ser escolhido um tema que permita gerar posições contrárias. Os grupos, constituídos por quatro elementos, são subdivididos em dois pares. Cada par vai adotar uma posição diferente, em relação ao tema a ser trabalhado, de maneira a gerar discussão.

Na segunda etapa, a implementação, começa-se por apresentar a tarefa e controlar o desempenho dos grupos, na discussão. Aos grupos compete organizar a informação, apresentar e defender posições, refutando as opiniões contrárias e fazer uma síntese do que foi dito. Cada par investiga e prepara o seu ponto de vista, no sentido de selecionar os argumentos mais adequados, de forma a persuadir o outro par, que defende o outro ponto de vista. De seguida, preparam a sua defesa, gerando uma discussão aberta. Trocam depois, e passam a defender a posição contrária. No final, os grupos voltam a juntar-se e elaboram um resumo sobre as posições defendidas e as conclusões a que chegaram.

Na etapa da pós-implementação, o professor realiza a avaliação da discussão e do trabalho de grupo, com uma reflexão sobre o modo como o trabalho decorreu.

A Controvérsia Académica é muitas vezes associada ao debate; no entanto, não podemos confundi-los. Se, por um lado, o debate tem uma natureza competitiva, isto é, para que um lado ganhe, o outro tem de perder, na Controvérsia Académica existe uma interdependência positiva, em que os dois lados assumem, em determinado momento, os pontos de vista dos outros colegas.

Segundo Freitas e Freitas (2003) o uso da Controvérsia Académica tem demonstrado melhores resultados, ao nível das aprendizagens académicas, pois este método contribui para aumentar a capacidade de retenção dos conteúdos, bem como para transferir, mais facilmente, a aprendizagem para novas situações e contextos,

nomeadamente na resolução de problemas. Promove, similarmente, o desenvolvimento de ideias criativas e um maior envolvimento dos estudantes nas tarefas, reforçando, assim, as relações interpessoais entre elementos da equipa e as suas competências sociais.

3.8. Jigsaw

Foi criado por Aronson e Patnoe (1997) e é mais adequado para a área de estudos sociais e literatura. A cooperação entre os membros estabelece-se mediante a divisão das tarefas de aprendizagem. Dá-se uma interdependência de fins e de meios. Todos os estudantes dependem dos seus colegas de grupo, para obter a informação necessária.

Inicia-se a atividade colocando a informação em cartões, que são distribuídos pelos estudantes. Cada elemento do grupo deve receber um cartão diferente e só devem ter acesso à informação dos cartões, através dos colegas. De seguida, os estudantes, com cartões semelhantes, agrupam-se (grupos de especialistas), para analisarem essa informação, de forma a garantir que todos compreenderam os conceitos. Após essas atividades, cada estudante regressa ao seu grupo original e apresenta o que aprendeu. Analisam o tema em conjunto e asseguram-se que todos perceberam. Deste modo, os estudantes são, não só responsáveis por aprenderem, como por ensinarem.

Neste método, os estudantes dependem efetivamente uns dos outros para aprenderem. O professor tem um papel muito importante, sobretudo na fase de planificação. Não pode, contudo, deixar de estar atento ao desempenho de cada grupo para, se tal se revelar necessário, intervir.

3.9. Pensar- Formar pares- Partilhar

Este método foi desenvolvido por Frank Lyman (1981), para encorajar a participação dos estudantes na aula. Os discentes têm a possibilidade de pensar nas respostas às questões colocadas pelo professor, antes de as comunicar a toda a turma. Deste modo, a qualidade das respostas aumenta, bem como o envolvimento dos estudantes. Quando os discentes precisam de partilhar com os outros os seus conhecimentos, são obrigados a estruturar esse conhecimento, a compreendê-lo profundamente e a saber expressá-lo. Logo, o rendimento escolar é beneficiado, uma vez que se reforça e aprofunda a aprendizagem.

O primeiro passo é constituir grupos e numerar os seus elementos, enunciando um assunto para discutir ou um problema para resolver. Depois é dado aos estudantes tempo para pensar. Em pares, os discentes pensam na solução e partilham com o grupo. Por fim, ao acaso, os estudantes partilham as suas respostas com a restante turma. Este método pode ser usado em todas as áreas curriculares e atividades, desde a verificação do que foi aprendido na aula, até à verificação da leitura, dependendo da criatividade do professor.

Em síntese, a seleção do método a utilizar deve ter em consideração os temas a abordar, as condições e os recursos disponíveis, bem como as necessidades dos estudantes. Pode ser necessário fazer ajustamentos, tendo em conta ritmos e níveis académicos diferentes, o individualismo dos discentes e as dificuldades de operacionalização, por parte do docente (Monereo & Gisbert, 2005).

4. VANTAGENS E DESVANTAGENS DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Ao considerar que a escola deve proporcionar, para além da aprendizagem dos conteúdos científicos específicos, a formação integral dos estudantes, desenvolvendo competências e atitudes, que permitam a sua intervenção e transformação na sociedade de que fazem parte, não podemos ficar indiferentes às vantagens da aprendizagem cooperativa, com vista a aprendizagens significativas de conteúdos científicos e ao desenvolvimento de competências sociais. Contudo, é igualmente importante estar atento a algumas desvantagens, que podem condicionar a sua aplicação, em sala de aula.

4.1. Vantagens da aprendizagem cooperativa

O professor, quando utiliza esta estratégia, assume um papel de organizador, de mediador e dinamizador e os educandos adquirem maior autonomia, pois têm de ser capazes de encontrar as melhores soluções, para as questões que surgem dentro do grupo. Os discentes são confrontados com a criação de ideias novas e respetivas soluções, o que torna a aprendizagem verdadeiramente significativa (Arends, 2008).

A conceção de aprendizagem, associada a esta estratégia, é entendida como um processo ativo, construído nas relações e interações entre estudantes e com o professor (Roldão, 2009; 2007a). Aprender deixa de ser a mera transmissão da informação de conteúdos, a que o estudante não reconhece qualquer utilidade, e a sua posterior

reprodução, para passar a ser a construção do saber, tendo por base o princípio de Aprender a Aprender e Aprender a Ser e a Estar.

Palmer, Peters e Streetman (2003), Ted Panitz (2000) (cit. por Lopes & Silva, 2009), referem mais de cinquenta vantagens da Aprendizagem Cooperativa. Essas vantagens podem ser agrupadas em quatro grandes áreas: sociais, psicológicas, académicas e de avaliação. O quadro seguinte apresenta algumas das vantagens sociais.

Quadro 4- Vantagens sociais da aprendizagem cooperativa

<ul style="list-style-type: none">• Estimula e desenvolve as relações interpessoais.• Encoraja a responsabilidade.• Encoraja a compreensão da diversidade.• Estabelece uma atmosfera de cooperação e ajuda.• Os discentes são ensinados a criticar ideias e não pessoas.• Os estudantes praticam a modelagem social.	<ul style="list-style-type: none">• Fomenta o espírito de equipa, ao mesmo tempo que mantém a responsabilidade individual.• Potencia a resolução de problemas.• Ajuda o professor a deixar de ser o centro do processo de ensino, para se tornar facilitador da aprendizagem, permitindo passar da aprendizagem centrada no professor, para a aprendizagem centrada no aluno.
---	---

Fonte: Lopes e Silva (2009, p. 50), adaptação.

Em síntese, trabalhar cooperativamente traduz-se no reforço das competências sociais, de aceitação do outro e reforço das relações de amizade. A solidariedade e ajuda mútua, o apoio social e instrucional, entre pares de idade, como base de construção de relações interpessoais, só poderão ser uma realidade, se forem promovidas, na sala de aula, situações em que os estudantes desenvolvam essas competências (Cohen, 1994).

A socialização torna-se, então, uma realidade, com a inclusão de aprendizagem de modalidades comunicacionais e de convivência, controlo de impulsos agressivos, a adaptação às normas estabelecidas (incluindo a aprendizagem relativa ao desempenho de papéis sociais) e a superação do egocentrismo, por meio da relativização progressiva do ponto de vista próprio (Pozo, 2002).

As vantagens psicológicas são mencionadas no próximo quadro.

Quadro 5- Vantagens psicológicas da aprendizagem cooperativa

<ul style="list-style-type: none">• Promove o aumento da autoestima.• Melhora a satisfação do aluno com as experiências de aprendizagem.• Encoraja os alunos a procurar ajuda e a aceitar a tutoria dos outros colegas.• A ansiedade na sala de aula é significativamente reduzida com a aprendizagem cooperativa.	<ul style="list-style-type: none">• Cria uma atitude mais positiva dos alunos em relação aos professores e uma atitude mais positiva dos professores em relação aos seus alunos.• Estabelece elevadas expectativas para alunos e professores.
---	--

Fonte: Lopes e Silva (2009, p. 50), adaptação.

Assim, a capacidade para desenvolver a autonomia na aprendizagem está intimamente ligada à aprendizagem cooperativa, a qual implica crescimento moral interior, domínio pessoal e responsabilidade social. Do mesmo modo, verifica-se um aumento da autoestima e do sentido crítico. Além disso, constrói-se uma cultura de solidariedade, de ajuda do outro, encorajamento, elogio, partilha de materiais e ideias (Pujolàs, 2009). No âmbito das atitudes, os estudantes mostram maior satisfação no trabalho em situação cooperativa, do que em situação competitiva. Os estudantes de turmas organizadas por pequenos grupos são mais cooperativos e altruístas, quando podem escolher trabalhar com outros. Têm, ainda, atitudes mais positivas, em situação de conflito.

Igualmente, é de realçar um aumento do nível de aspiração escolar, o que realça a atividade construtiva do sujeito, no contexto social em que se insere, desenvolvendo competências e conhecimentos que lhe permitam examinar, criticamente, o papel que a sociedade e ele próprio têm na sua formação (Slavin, 1999). É importante recordar que as experiências de aprendizagem cooperativa, comparadas com aprendizagens individualizadas, proporcionam uma autoestima superior. O estudo levado a efeito por Johnson, Johnson e Stanne (2000) comprovou correlações positivas da cooperação com a autoestima. Além disso, os discentes experimentam menos ansiedade, em grupos pequenos, e o trabalho em grupo aumenta a motivação individual.

O próximo quadro contém o conjunto das vantagens académicas, atribuídas à aprendizagem cooperativa.

Quadro 6- Vantagens académicas da aprendizagem cooperativa

<ul style="list-style-type: none">• Estimula o pensamento crítico e ajuda os alunos a clarificar as ideias através da discussão e do debate.• O desenvolvimento das competências e da prática torna-se menos aborrecida.• Melhora o rendimento escolar dos alunos.• Contribui para o desenvolvimento de uma atitude mais positiva em relação às matérias escolares.• Aumenta a capacidade de retenção dos conhecimentos por parte dos alunos.• Os alunos apresentam menos problemas disciplinares.• Proporciona o desenvolvimento de uma linguagem mais elaborada nos debates e troca de informação.	<ul style="list-style-type: none">• Desenvolve as competências de comunicação oral.• Fomenta as competências metacognitivas.• As discussões cooperativas melhoram a recordação do conteúdo.• Cria um ambiente de aprendizagem ativo, envolvente e investigativo.• Permite atender às diferenças de estilos de aprendizagem.• Os alunos mais fracos têm melhor desempenho, quando se juntam com colegas que têm melhor rendimento escolar.• Proporciona aos alunos que têm melhores notas, a compreensão mais profunda.
--	--

Fonte: Lopes e Silva (2009, p. 50-51), adaptação.

Relativamente às vantagens académicas, observa-se a aquisição de aptidões e habilidades, incluindo melhoria no rendimento escolar (Fontes & Freixo, 2004). Do ponto de vista cognitivo representa uma oportunidade de êxito, porque proporciona, como refere Díaz-Aguado (2000, p. 139):

- A aprendizagem observacional através dos modelos de aprendizagem cognitiva e social que os colegas proporcionam;
- O conflito sociocognitivo, que estimula a interação e maior motivação;
- Uma maior quantidade de tempo de dedicação ativa à atividade, do que na aula tradicional, o que implica maior nível de ativação e elaboração;
- O alargamento das fontes de informação e rapidez com que se obtém *feedback* sobre os próprios resultados;
- Uma atenção individualizada, pois o trabalho entre colegas situa-se na área de desenvolvimento próximo do educando (Vygotsky, 1998);
- A oportunidade de poder ensinar os colegas, o que favorece a assimilação e a reorganização significativas do conhecimento (Sanches, 2005).

Finalmente, referem-se as vantagens no domínio da avaliação, no quadro seguinte.

Quadro 7- Vantagens da aprendizagem cooperativa na avaliação

<ul style="list-style-type: none">• Proporciona formas de avaliação alternativas, tais como a observação de grupos, avaliação do espírito de grupo e avaliações individuais escritas curtas.	<ul style="list-style-type: none">• Proporciona <i>feedback</i> imediato aos alunos e ao professor, sobre a eficácia de cada turma e o progresso dos alunos.• Os grupos são mais fáceis de supervisionar do que os alunos individualmente.
--	---

Fonte: Lopes e Silva (2009, p. 51), adaptação.

A aprendizagem cooperativa potencia, efetivamente, a capacidade de autoavaliação e heteroavaliação, do trabalho dos diferentes membros e do funcionamento do grupo. No trabalho de grupo tradicional e no modelo expositivo, dirigido a toda a turma, é o professor que controla os grupos ou a turma, permanecendo os discentes numa posição mais ou menos passiva. Na aprendizagem cooperativa, os estudantes, como pensadores críticos, ativos e reflexivos, devem controlar e avaliar, criticamente, a forma de funcionamento do próprio grupo, as suas forças e fraquezas, construindo, ativa e cooperativamente, formas renovadas de o grupo funcionar. Os próprios estudantes devem, pois, envolver-se em formas de auto, hetero e coavaliação, usando procedimentos sugeridos pelo professor ou desenvolvidos pelo próprio grupo (Arends, 2008; Fernandes,

2005; Sharan & Sharan, 1994). Tal só é possível com a operacionalização de instrumentos, que potenciam a autoavaliação e a autorregulação.

Finalmente, e focalizando uma última vantagem, a aprendizagem cooperativa tem vindo a afirmar-se como um meio eficaz de diversidade didática e educativa fundamental na sala de aula, cada vez, mais multicultural. Como refere Díaz-Aguado (2000), no que diz respeito à aceitação das diferenças, as estruturas de aprendizagem cooperativa revelam, comparando com as estruturas competitivas ou individualizadas, níveis superiores de aceitação interpessoal, entre estudantes de etnias diferentes, com deficiências ou de sexo diferente.

Por isso, apresenta-se como uma estratégia eficaz, quando se pretende promover a igualdade de oportunidades e a dimensão intercultural da educação, anulando a discriminação social (Ovejero, 1990). Poderá também funcionar como modelo de aprendizagem da cidadania democrática e de coesão social, uma vez que considera a heterogeneidade e o trabalho entre pares como formas privilegiadas de reduzir estereótipos e preconceitos, ao proporcionar o conhecimento do outro, nas suas diferenças e semelhanças e na experimentação de um percurso, com um propósito comum. Em consequência, a aprendizagem cooperativa tem-se afirmado como a forma mais eficaz de diferenciação pedagógica não discriminatória, imprescindível na sala de aula multilingue e intercultural.

4.2. Desvantagens da aprendizagem cooperativa

Como em qualquer método e/ou estratégia educativa, a aprendizagem cooperativa apresenta, igualmente, algumas desvantagens e riscos, que devem ser ponderados, para que não se comprometa a sua potencialidade. Um dos principais inconvenientes é o facto de alguns estudantes poderem ser postos de parte, no grupo, ou porque são menos capazes, ou porque se recusam a participar. A fim de evitar esta situação, é necessário encorajar os estudantes a serem individualmente responsáveis pela sua aprendizagem, uma vez que o desempenho do grupo depende do desempenho individual de cada elemento participante.

Cohen (1986), Mary McCaslin e Tom Good (1996), Battistich, Solomon e Delucci (1993) e Lopes e Silva (2009), apontam ainda outras desvantagens. Por vezes, os discentes preocupam-se em acabar depressa a tarefa, não dando o devido tempo à reflexão e à aprendizagem. Pode acontecer que a socialização e as relações interpessoais tenham

primazia sobre a aprendizagem concetual. Em algumas situações, os educandos podem mudar a dependência do professor, para o “especialista” do grupo.

Assim, compete ao professor estar atento, fazer um planeamento, controlo e acompanhamento cuidadosos, para agir logo que detete anomalias ou desvios. De qualquer modo, não se pode esperar resultados imediatos, pois esta metodologia exige um domínio progressivo de procedimentos e competências, implicando tempo e esforço (Arends, 2008).

Esta aprendizagem assenta num modelo de sociedade que se pretende democrática, pluralista e moderna, em que os indivíduos são autónomos e responsáveis. Contribui para a formação de indivíduo e vivência da cidadania, que também é um dos grandes objetivos da educação. Deste modo, a aprendizagem cooperativa não deve ser entendida como mera técnica ou estratégia, como ritual mágico, antigo ou moderno, a usar em contextos, tarefas ou momentos específicos, mas antes como cultura, desejo, modo de vida, em que a resolução de problemas assenta na reconstrução de relações de interdependência positiva, convivência, calor humano e confiança mútua (Bessa & Fontaine, 2002).

A aprendizagem cooperativa está longe de ser uma receita de resultado imediato. Por um lado, porque estão implicados fatores de mudança de atitudes e de clima de sala de aula e, por outro, porque a adesão dos estudantes a métodos que envolvem trabalho de pares é, por vezes, lenta (Abrantes, 2001). Assim sendo, mesmo os autores mais partidários da aprendizagem cooperativa não a defendem como único método de ensino, mas apoiam o seu uso, combinado com outras metodologias (Monereo & Gisbert, 2005).

Considerando, então, os resultados positivos da aprendizagem cooperativa, já demonstrados, quer teórica quer empiricamente, nomeadamente a promoção do desenvolvimento integral dos estudantes e o seu bem-estar psicológico e social (Bessa & Fontaine, 2002), este método surge numa das linhas de inovação educativa mais prometedoras, que interessa explorar e desenvolver, no processo de ensino e aprendizagem.

5. APRENDIZAGEM COOPERATIVA E COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

As comunidades de aprendizagem, a nível micro, em sala de aula, e a nível macro, englobando uma comunidade escolar (Senge et al., 2012), correspondendo a uma única escola, ou a um agrupamento de escolas, são essenciais no que concerne ao desenvolvimento profissional dos seus membros, desde estudantes a professores.

Segundo Trindade e Cosme (2010b, p. 13),

“O modo como se organiza e gere o trabalho pedagógico numa sala de aula terá de ser lido e interpretado quer à luz dos pressupostos ideológicos, políticos, sociais e culturais que enformam os projectos de educação escolar, quer à luz das finalidades e dos compromissos que justificam a importância destes projectos nas sociedades em que vivemos”.

A organização cooperativa desses ambientes tem a ver quer com um outro tempo histórico e político, quer com outras leituras e interpretações, acerca do papel da Escola e das escolas e suas atribuições, no mundo em que vivemos (Idem).

Assim, a organização cooperativa dos ambientes escolares adquire uma outra dimensão, deixando de ser vista como uma opção técnico-pedagógica, eventualmente mais vantajosa do ponto de vista educativo, para passar a ser entendida como um outro modo de abordar o processo de socialização cultural, que a escola deverá promover, enquanto comunidade aprendente (Senge et al., 2012; Trindade & Cosme, 2010b). Segundo estes autores, não podemos encarar estas iniciativas como momentos excecionais e isolados, que, num determinado momento, se põem em prática. Pelo contrário, esta abordagem remete-nos para uma perspetiva diferente, antes de mais, acerca das finalidades e dos compromissos que a Escola terá de assumir, face às sociedades contemporâneas.

Esta abordagem exige, ainda, que as escolas funcionem como instituições mais democráticas e significativas, em termos sociais e culturais. Tal significa que a transformação de turmas, em comunidades de aprendizagem, implica que toda a escola se envolva num projeto desta natureza e não apenas um ou outro professor, na sua ânsia de inovar. A maior ambição da escola, enquanto instituição privilegiada de influência educativa, deve passar por dar, a todos os jovens, os meios necessários a uma cidadania ativa, que só pode realizar-se, plenamente, num contexto de sociedade democrática (Delors, 1996).

De modo a ser possível ultrapassar os obstáculos, relacionados com o uso sistemático dos modelos tradicionais, é necessário que as escolas implementem a cooperação como característica da sua cultura. Isto significa passar de um estrutura baseada na competição e no individualismo, para uma estrutura baseada no trabalho cooperativo (Monereo & Gisbert, 2005).

De acordo com Marreiros, Fonseca e Conboy (2001), quando consideramos a escola como comunidade educativa, é no sentido de proporcionar aos estudantes o desenvolvimento de competências de cooperação. O método de aprendizagem cooperativa permite criar contextos em que, para se alcançar metas pessoais, é preciso atingir as metas do grupo. Possibilita, ainda, o progresso da responsabilidade individual, entreajuda,

solidariedade e inclusive da procura, em conjunto com os pares, das respostas mais criativas, para a resolução de problemas com que nos deparamos no quotidiano educativo.

Em suma, o método de aprendizagem cooperativa pode ser um dos caminhos para a implementação de verdadeiras comunidades de aprendizagem.

CAPÍTULO III – A PROBLEMÁTICA DO ENSINO DA GRAMÁTICA

“A educação linguística permite ajudar o aluno a cumprir plenamente as funções da sua linguagem: representar o mundo, expressar o pensamento, comunicar e ao mesmo tempo agir e fazer pensar e agir os outros, e tudo isto com rigor, eficácia, correcção e, se possível, arte”.

Pereira (2008, p. 98)

1. INTRODUÇÃO

A aula de Português assume algumas especificidades, relativamente às práticas de outras disciplinas ou áreas do saber. Nessas aulas, como refere Castro (1989, p. 27), “o fazer é também um dizer sobre o dizer”, isto é, o próprio meio de comunicação, ou seja, a língua, é objeto de análise e reflexão. Deste modo, a aula de Português caracteriza-se por uma relação de circularidade, entre o uso social da língua e a sua análise. Essa análise da língua, em ensino formal, implica a reflexão sobre os mecanismos linguísticos, visando o seu apropriamento, através do estudo do sistema linguístico e dos seus usos, em contexto. Neste entendimento, o mesmo autor afirma que “ensinar uma língua é falar a e sobre a língua” (Castro, 1987, p. 151).

Por isso, compete ao professor de Português criar condições e situações de ensino e aprendizagem, que favoreçam a evolução do conhecimento empírico da língua, que o estudante traz consigo. Esse conhecimento assenta na convivência com a família e demais membros da sua comunidade e da sociedade em geral, e ainda no conhecimento refletido dos mecanismos de funcionamento do sistema, regras, convenções e normas de uso da língua, aplicáveis em diferentes contextos comunicativos (Nogueira, 1989). Ao professor de Português é solicitado que proponha comportamentos verbais, adequados a cada contexto, a fim de atingir os objetivos de cada situação.

Neste sentido, entende-se que o professor de Português apresenta o perfil de um profissional altamente especializado, devendo possuir uma sólida e atualizada formação científica, no campo da linguística, pragmática, semântica, psicolinguística e sociolinguística. É de valorizar, ainda, o domínio das ferramentas necessárias à recolha, observação e sistematização de dados linguísticos, na procura de regularidades, identificação de problemas e formulação de generalizações pertinentes, com aplicação didático-pedagógica.

Deve, conjuntamente, conhecer os instrumentos (prontuários, dicionários, glossários, Gramáticas, enciclopédias...) a que tem de recorrer, no seu trabalho diário com os estudantes, em sala de aula (Duarte, 1995).

Mais recentemente, os professores de Português foram levados a refletir sobre os seus conhecimentos no domínio da linguística, por força, primeiro, da implementação da *Terminologia Linguística do Ensino Básico e Secundário* (2008; 2004); segundo, pela introdução do novo *Programa de Português do Ensino Básico* (Reis, 2009). Este contexto de mudança, após quarenta anos de vigência da terminologia da Gramática tradicional (ME, 1967), provocou uma discussão mais ampla e profunda sobre a dimensão do ensino da Gramática, nas aulas de Português. Para além do seu valor prático e do contributo para as dimensões da educação linguística, como refere Vilela (1993), a Gramática desenvolve a capacidade de agir linguisticamente, isto é, contribui para o desenvolvimento das competências comunicativas e cognitivas dos discentes.

2. TRANSVERSALIDADE DO ENSINO DA GRAMÁTICA

O ensino do Português como língua materna, em contexto escolar, constitui, sem sombra de dúvida, um empreendimento multifacetado e não isento de contradições (Amor, 2003). Mais complexo, ainda, se torna, quando falamos de Gramática, como refere Vilela (1995, p. 251),

“Os conhecimentos de Gramática não ajudam directamente a resolver os problemas da vida humana, como acontece com muitas das ciências naturais: disciplinas ditas aplicadas. Daí ser muito fácil fazer afirmações acerca da utilidade ou inutilidade da Gramática e do seu ensino”.

De qualquer modo, a questão sobre se se deve ou não ensinar Gramática na escola encontra-se ultrapassada, pois não é possível desenvolver as competências da leitura, expressão e compreensão oral e escrita, sem noções de pontuação, das regularidades ou irregularidades flexionais e derivacionais e das grandes linhas da sintaxe e coerências textuais, decorrentes de um sólido conhecimento gramatical.

A Gramática possibilita o uso correto da língua, ensina a pensar de modo lógico, formando, assim, o espírito (Pereira, 2008). Fornece, ainda, um conjunto de conceitos para compreender o fenómeno “linguagem”, problematiza a norma linguística e melhora a capacidade de expressão escrita, tornando possível o aperfeiçoamento da capacidade de comunicação (Vilela, 1995). Desta forma, o conhecimento linguístico e as competências de comunicação estão inevitavelmente interligados (Costa, 2008). Logo, todo o aprendente que

deseje estudar, verdadeiramente, uma língua, tem que dominar e dedicar-se à Gramática. Para além do valor intrínseco do estudo da Gramática, o seu conhecimento é fundamental, para um melhor desempenho em diferentes tarefas, associadas ao domínio da língua, transversais a todo o currículo escolar.

Com a Gramática, “o ensino/aprendizagem da língua é mais rico, variado e personalizado” (Assunção, 1998, p. 29), tornando o processo de aprendizagem válido e significativo. Contudo, há que ter em conta que “uma aprendizagem efectiva da Gramática pressupõe tempo para treino, exercício e aplicação. Tem implicações para o uso do Português oral e escrito” (Costa, 2008, p. 165). Tal implica responsabilidades acrescidas, para os docentes de Português, no que se refere à planificação, concretização e avaliação de atividades da língua e, em especial, de projetos de oficina de língua. Todos os professores desejam que os seus educandos obtenham bons resultados, em experiências de aprendizagem gratificantes. Ora as tarefas de língua não precisam de ser monótonas e aborrecidas. Cabe, ao professor, “transformar a aula de Português numa actividade plena de saber e sabor. Sem o saber, as aulas não resistiriam a qualquer avaliação de seriedade. Por outro lado, torna-se indispensável o elemento sabor que, no fundo, é a combinação do entusiasmo e da paixão” (Pereira, 1999, pp. 9-10).

Desta forma, o ensino-aprendizagem da Gramática não só pode contribuir para melhorar competências, de oralidade, leitura e escrita, como também permitir o desenvolvimento transversal das competências de análise, de síntese, e até de abstração (Castro, 2000), possibilitando o aprofundamento de competências cognitivas fundamentais.

3. PRINCIPAIS PROBLEMAS DO ENSINO DA GRAMÁTICA

Os problemas com o ensino da Gramática, na atualidade, principiam nos vários sentidos do conceito de Gramática, muito “variado e variável” (Duarte, 2010, p. 11). Segundo esta autora, o seu significado oscilou de época para época,

“Ora identificada com a familiarização com a variante literária, ora preocupada com o rastreio da genealogia de uma língua ou família de línguas, ora concebida como um preceituário de bons usos, ora vista como a descrição da língua. E, ora entendida como a explicitação do conhecimento intuitivo do falante nativo, permanece em muitas obras gramaticais da segunda metade do século XX uma tensão entre propósitos descritivos e normativos, alguma promiscuidade entre diferentes estádios de língua, um predomínio dos dados do modo escrito, em particular, da sua variante literária”.

Esta complexidade contribui para que o domínio dos conhecimentos gramaticais seja um dos problemas que tem vindo a acompanhar o ensino do Português.

Embora, por tradição, o domínio da Gramática seja visto como uma das áreas mais emblemáticas do ensino do Português, é também um dos domínios mais problemáticos do ensino da língua materna. Durante muito tempo, ensinar Português ou Língua Portuguesa, como era designada a disciplina até 2012, no ensino básico, era equivalente a ensinar, quase em exclusivo, Gramática e Literatura (Díonísio & Castro, 2005).

No entanto, desde a implementação do Programa de Português de 1991, verificou-se um predomínio das competências de comunicação, quer aos níveis da produção e receção, quer da escrita e oralidade. Como tal, era necessária a capacidade de análise e reflexão sobre o funcionamento da língua (Rodriguez Gonzalo, 2012). Aliás, já nesse programa se recomenda que o funcionamento da língua seja realizado em contexto. No documento das *Competências Essenciais para os Ensino Básico e Secundário*, que, entretanto, foi revogado (ME, 2011), o mesmo passou a designar-se por “Conhecimento Explícito da Língua”, como uma competência essencial e autónoma. Todavia, a questão do ensino da Gramática era pouco sentida pelos professores, que dedicavam, às competências da leitura, escrita e oralidade, mais tempo e esforço que ao ensino da Gramática. Daí que, desde 1991, o estudo da Gramática fosse orientado para o desenvolvimento das competências comunicativas.

Para isto também contribuiu o facto de não haver um referencial terminológico comum, o que permitia que diversas terminologias pudessem ser adotadas pelos professores. Além disso, as metodologias, utilizadas mais frequentemente para o ensino da Gramática, mantiveram-se quase inalteráveis ao longo dos anos. Os docentes limitavam-se a apresentar uma regra e a exigir a sua aplicação. Por isso, os estudantes nem sempre encaravam a Gramática de forma positiva, uma vez que o seu estudo os obrigava a decorar e a memorizar conceitos e regras (Costa, Cabral, Santiago, & Viegas, 2009).

Por fim, o aparecimento da *Terminologia Linguística do Ensino Básico e Secundário* (ME, 2004) veio reacender a questão do ensino da Gramática. Na verdade, nunca se estudou e falou tanto em Gramática, nas aulas de Português. Esta situação obrigou os professores a tornarem-se mais proficientes neste domínio, e a treinar e exigir, também, essa competência aos seus estudantes.

Quando se substituiu a expressão “Funcionamento da Língua”, consagrada nos Programas do Ensino Básico de 1991 (ME, p. 60), por “Conhecimento Explícito da Língua”, designação usada no Programa de 2009, partiu-se do pressuposto de que os estudantes já têm um conhecimento implícito, ou seja, sendo falantes são capazes de utilizar a sua língua de forma eficaz. Logo, ensinar Gramática possibilita que os discentes tomem consciência de um conhecimento que já detinham. Contudo, o conhecimento implícito não é igual para

todos, apresentando limitações relacionadas com o ambiente sociocultural, em que o discente está inserido (Costa et al., 2009).

Em todo o caso, como refere Sim-Sim (1995), o essencial é que se distinga, na aprendizagem da língua, os processos de “aquisição” (natural) e de “aprendizagem” (formal) da língua. Ao contrário da aquisição socialmente realizada, “a aprendizagem envolve um conhecimento consciente, obtido através do ensino” (Idem, p. 201).

Com a apresentação das *Metas Curriculares de Português*, em 2012, o termo Conhecimento Explícito da Língua é substituído pelo de Gramática,

“No domínio da Gramática, pretende-se que o aluno adquira e desenvolva a capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais da nossa língua, de modo a fazer um uso sustentado do Português padrão nas diversas situações da Oralidade, da Leitura e da Escrita. O ensino dos conteúdos gramaticais deve ser realizado em estreita sintonia com atividades inerentes à consecução dos objetivos dos restantes domínios” (Buescu et al., 2012, pp. 5-6).

Presentemente, quando falamos de Gramática, referimo-nos, ao conhecimento da organização interna de uma língua, isto é, aos saberes gramaticais relacionados com os elementos e a estrutura da língua. Trata-se do tipo de conhecimento linguístico, que os falantes vão aperfeiçoando, no processo natural de aquisição de uma língua, e que a escola pretende e tenta complementar, no sentido de o tornar um saber mais consciente, refletido e explícito, que torne a comunicação interpessoal mais eficaz (Neves, 2011).

Neste sentido, e como tentativa de reformular o ensino da Gramática, evitando a deriva terminológica, alguns autores (Costa et al., 2009) começaram a levantar a questão dos métodos que devem ser utilizados para o ensino da Gramática. É neste contexto que surge o laboratório de língua ou oficina gramatical, apresentado pela primeira vez por Duarte, em 1992, mas que só ganhou nova dimensão, aquando da apresentação do *Programa de Português* do 3º ciclo do ensino básico (Reis, 2009).

4. CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS E ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

4.1. Programa de Língua Portuguesa do 3º ciclo do Ensino Básico de 1991

O programa de 1991, *Organização Curricular e Programas de Língua Portuguesa para o Ensino Básico*, vol. I e o *Programa de Língua Portuguesa: Plano de organização do ensino-aprendizagem para o 3.º ciclo*, vol. II (ME, 1991) estão de acordo com o *Plano Curricular do Ensino Básico*, estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto,

tomando em consideração o conjunto de propostas apresentadas pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo. De acordo com este último documento legislativo, “valoriza-se o ensino da Língua Portuguesa como matriz de identidade e como suporte de aquisições múltiplas” (Idem, p. 3638).

Os princípios, enunciados nos textos introdutórios aos *Programas de Língua Portuguesa* de 1991 (ME, 1991), referem, como linhas que orientaram a sua elaboração, a importância da língua materna como instrumento de estruturação individual e elemento mediador entre o indivíduo e o mundo, na assunção de que o domínio da língua materna condiciona a apropriação do conhecimento. Tal como é explicitado, “reconhece-se a língua materna como o elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia” (Idem, p. 51).

Este programa está organizado por finalidades e objetivos. Os conteúdos, segundo orientações contidas no próprio programa, devem ser entendidos numa perspetiva funcional e distribuem-se por três domínios: Ouvir/Falar; Ler e Escrever. Cada um destes domínios apresenta objetivos, isto é, aquilo que se pretende que o estudante saiba no final do ciclo. No que diz respeito ao Funcionamento da Língua, pretende-se descobrir aspetos linguísticos fundamentais, a partir de situações de uso quotidiano, bem como da apropriação, pela reflexão e pelo treino, de conhecimentos gramaticais, que facilitem o aperfeiçoamento da expressão pessoal (Costa et al., 2009).

Verifica-se, então, que a análise e a reflexão sobre o Funcionamento da Língua surgem associados, transversalmente, na secção “Orientação metodológica”, onde se enuncia uma conceção de Gramática implicada na aprendizagem da língua: “A concepção dos programas prevê que a reflexão sobre o funcionamento da língua acompanhe e favoreça o desenvolvimento das competências dos alunos nos três domínios” (ME, 1991, p. 65). Observa-se que a Gramática não é considerada um conteúdo autónomo, mas é antes encarada como uma área transversal, que serve de fundamento à oralidade, leitura e escrita (Duarte, 2008).

Aliás, logo na introdução do programa de 1991 se apresenta a finalidade da Gramática, no âmbito do ensino da língua materna, quando se afirma que, “pela reflexão oportuna e integrada sobre o funcionamento da língua, o aluno evolui para práticas mais normativizadas da comunicação oral e escrita” (ME, 1991, p. 49). Por outro lado, ao longo do texto, é referenciado que “a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e à fruição da cultura”. Mesmo não elegendo a Gramática como um conteúdo nuclear, são empregues termos como “competência linguística”, “competência de leitura”, “competência

da escrita” e “competência comunicativa” (Idem, pp. 49, 53-54, 70). Uma vez que os conteúdos nucleares do programa focam a comunicação oral, a leitura e a escrita, o conhecimento gramatical alicerça transversalmente o desenvolvimento das competências dos estudantes, sendo fundamental no treino da leitura, da escrita e oralidade.

Mais tarde, ainda na vigência deste programa, no ano letivo de 1996-1997, e no seguimento do projeto de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico, surgiu o *Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico*, do Ministério da Educação, em 1998. Este documento sintetizou os aspetos a considerar na reorganização curricular que se seguiu. Relativamente às competências específicas, para a disciplina de Língua Portuguesa (ME, 2001), tal como descritas por Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), as mesmas foram subdivididas em cinco competências, consideradas como nucleares no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, durante a educação básica: Compreensão do oral, Expressão oral, Leitura, Expressão escrita e Conhecimento Explícito da Língua. Estas são as competências essenciais, que constam do *Currículo Nacional do Ensino Básico* (ME, 2001), tendo o programa de Língua Portuguesa, por finalidade, contribuir para o seu desenvolvimento

Entretanto, Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997, p. 25) esclarecem que as “cinco competências [compreensão do oral, leitura, expressão oral, expressão escrita e conhecimento explícito], embora conceptualmente distintas, interrelacionam-se permanentemente”. Ao definirem os objetivos da aprendizagem gramatical, defendem que “o conhecimento explícito serve propósitos instrumentais” (Idem, p. 31), em especial no domínio do Português padrão, no que concerne à leitura e escrita.

4.2. Programa de Português do 3º ciclo do Ensino Básico de 2009

O novo *Programa de Português* (Reis, 2009) reafirma o princípio da progressão inerente a cada ciclo e enumera, para cada uma das competências específicas, uma série de “Resultados esperados”, que projetam um conjunto de expectativas pedagógicas, delineadas em termos prospetivos e estruturadas em função das competências específicas, que se encontram no CNEB (ME, 2001).

Este programa designa por desempenho “aquilo que se espera que o aluno faça, após uma experiência de aprendizagem” e o descritor de desempenho “apresenta-se como um enunciado sintético, preciso e objetivo, indicando o que se espera que o aluno seja capaz de fazer” (Reis, 2009, p. 17). Cada descritor cruza conteúdos programáticos com

operações da ordem do saber-fazer, saber-ser, saber-estar, saber-aprender e saber-saber. Estes saberes são peças-chave das competências gerais, a desenvolver no final de ciclo. Os descritores de desempenho estão organizados de acordo com o conjunto de competências específicas, estabelecidas no CNEB (ME, 2001), para cada um dos “Resultados esperados”.

Em relação ao conhecimento explícito da língua (CEL), interessa desenvolver a consciência linguística e aprofundar conhecimentos reflexivos, objetivos e sistematizados, da estrutura e uso do Português padrão. O domínio das competências, que o ensino do Português contempla, engloba em competências específicas, como as que estão enunciadas no CNEB (ME, 2001), mas também (e de certa forma, antes delas) competências gerais, nele formuladas. Ainda segundo o mesmo documento, entende-se por competências

“o conjunto dos conhecimentos e das capacidades que permitem a realização de ações, bem como a compreensão dos comportamentos de outrem [...]. As competências linguístico-comunicativas são aquelas que permitem a um indivíduo agir, utilizando instrumentos linguísticos, para efeitos de relacionamento com os outros e com o mundo. As atividades linguísticas abrangem a competência comunicativa em língua oral ou escrita, em práticas de receção ou de produção”.

Este documento reforça a pertinência da aula ativa, na qual se trabalhem, de modo articulado, as diferentes competências. É proposta uma aula na qual se ensine a ler e não se avalie somente a competência de compreensão de leitura; uma aula na qual se ensine a escrever e não se exija somente a escrita, como produto; uma aula que reserve tempo para momentos formais de oralidade e que não se fique pela oralidade mais lúdica e não planificada; uma aula, enfim, na qual o conhecimento explícito da língua se encontre, significativamente, ao serviço do desenvolvimento transversal das outras competências e não seja lecionado de um modo estanque e pontual (Duarte, 1998).

No domínio do Funcionamento da Língua (Reis, 2009), constata-se uma alteração terminológica, que se traduz em fazer evoluir o conhecimento implícito da língua para um nível de conhecimento explícito. Pretende-se, assim, que os conteúdos do CEL sejam a base para um melhor desempenho do discente, nos outros domínios, sob a orientação do professor, enquanto principal responsável pela definição de estratégias de aprendizagem, motivadoras e diferenciadas, para cada discente e turma.

Numa análise comparativa dos dois programas referidos, constata-se que o programa anterior (ME, 1991) estava organizado nos domínios Ouvir/Falar, Ler e Escrever, atribuindo-se um maior peso aos conteúdos nucleares e tendo o Funcionamento da Língua uma dimensão transversal. Esse programa apontava para o desenvolvimento de objetivos, embora ocasionalmente referisse competências. Nos processos de operacionalização ainda

não estava objetivamente mencionado o desenvolvimento de competências, mas mencionava-se que os processos de operacionalização deviam ser selecionados segundo os objetivos propostos nos programas e as características dos estudantes, das turmas e da escola. Em contraste, o novo programa (Reis, 2009) permite, ao professor, uma maior autonomia na gestão programática, considerando as especificidades das turmas e dos estudantes de Português, em termos de competências. Neste contexto, surge o professor como orientador, agente de mudança e concretizador do currículo.

Esta necessidade de objetivamente clarificar a noção de competência e o seu desenvolvimento está explícita no CNEB (ME, 2001), que só refere competências e não objetivos, reiterando o papel fundamental da Língua Portuguesa no desenvolvimento de competências gerais, reafirmando-se a sua transversalidade. Assim, o novo *Programa de Português*, em vigor desde 2009, está organizado por competências essenciais, a desenvolver em “Resultados esperados”, descritores de desempenho e conteúdos. Tendo em conta o quadro “Resultados esperados”, poderemos dizer que se trata dos objetivos a atingir pelo estudante no final do ciclo, mesmo não sendo utilizada a designação “objetivos”.

Ainda numa visão comparativa, no programa de 1991 a referência a “autonomia” é pontual, enquanto no de 2011 as palavras “autonomia” e “autonomamente” aparecem repetidamente. Em 1991, existia alusão ao recurso eventual a novas tecnologias da informação e comunicação, em 2009 “é fundamental consolidar a apropriação de estratégias e o domínio dos instrumentos de acesso à informação, tendo em vista uma utilização autónoma e criteriosa das tecnologias da informação e comunicação” (Reis, 2009, p. 113).

Do *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico* (Costa et al., 2009), constam os procedimentos pedagógicos, para os estudantes adquirirem saberes gramaticais. A nível de funcionamento da língua, em 1991, fala-se em descobrir e apropriar-se, em 2009 fala-se em distinguir, sistematizar e explicitar.

Em síntese, em 2009, nos documentos programáticos, os domínios dão lugar a competências, os processos de operacionalização a descritores de desempenho, o Funcionamento da língua ao Conhecimento explícito e a Língua Portuguesa ao Português. Privilegia-se, a partir dessa altura, o conhecimento explícito, o estudo da Gramática normativa, os modelos de escrita e a correção formativa do erro. Assiste-se, igualmente, à revalorização da leitura de textos literários e à reabilitação da memória, como pilar do conhecimento. Preconiza-se o método experimental, em detrimento do método tradicional/expositivo, a supremacia dos programas na elaboração das anualizações, a autonomia do professor nas suas programações e corresponsabilizam-se todos os professores, sem exceção, pela “docência” da língua.

4.3. Competências essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico

O *Currículo Nacional do Ensino Básico – CNEB* (ME, 2001), que em 2011 deixou de ser um documento de referência, apresenta o conjunto de competências consideradas essenciais, nas várias áreas disciplinares.

No caso da Língua Portuguesa, são estabelecidas metas a atingir, no fim da educação básica, e apresentam-se, inclusive, formas de operacionalização, valorizando a Língua Portuguesa como disciplina transversal.

No que diz respeito às competências específicas, a disciplina de Língua Portuguesa aparece organizada em função de cinco competências, concretamente a compreensão oral, a expressão oral, a leitura, a expressão escrita e o conhecimento explícito, ao contrário dos programas de 1991, que apresentavam a organização em função de três domínios (ouvir/falar, ler, escrever). O CNEB (Idem) define metas de desenvolvimento por ciclo de ensino, em vez de por ano de escolaridade, para cada uma das competências específicas. Além disso, apresenta-as sob a forma de tabela, insistindo no princípio da evolução das aprendizagens, ao longo dos três ciclos. São, também, exemplificadas algumas experiências de aprendizagem, que devem ser proporcionadas aos estudantes.

As especificidades curriculares (Idem) remetem, ainda, para o documento *A Língua Materna na Educação Básica* (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997), mais completo na especificação dos desempenhos esperados dos estudantes, uma vez que explicita as competências nucleares e os níveis de desempenho.

Este documento apresenta-se como um instrumento de trabalho e um apoio à prática dos professores, que dá conta dos últimos avanços das ciências da cognição e apresenta os níveis essenciais de desempenho a atingir, no final de cada um dos ciclos do ensino básico, numa lógica de progressão. O documento “deve ser encarado como uma proposta de concretização dos objetivos e necessidades da educação básica” (Idem, p. 12). Reporta-se à *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Resposta às Necessidades de Educação Básica* (UNICEF et al., 1990). Em particular, apresenta uma concepção construtivista: “A educação básica, mais do que um fim em si própria, é a base de uma educação e de um desenvolvimento humano permanentes” (Idem, pp. 10-11). Assim, o objetivo não é apresentar um programa meramente disciplinar, mas antes um estudo, com conclusões e sugestões que contribuam para o desenvolvimento curricular e para a formação de professores.

Neste texto, o conceito de “mestria linguística” é apresentado como fundamental, sendo dedicado um capítulo aos pressupostos teóricos. Para além dos “meta-objetivos”, é feita a enumeração de competências nucleares, conteúdos e níveis de desempenho, a atingir no final de cada ciclo. Os objetivos de desenvolvimento são definidos por ciclo de ensino e por competências, as mesmas a que o CNEB (ME, 2001) recorre, na estruturação da disciplina da Língua Portuguesa. Estes encontram-se mais especificados do que os definidos pelo CNEB (Idem), para além de serem acompanhados de sugestões de atividades diversificadas, que permitirão atingir os objetivos.

Desta forma se reitera, nos documentos analisados, a relevância da língua materna, atribuindo-lhe um papel decisivo na formação do estudante.

4.4. Metas de Aprendizagem de 2009

O *Programa do XVIII Governo Constitucional* (2009), no que concerne à educação, aponta como objetivos prioritários a concretização de uma educação pré-escolar, básica e secundária de qualidade, e consequente valorização da escola pública, como instrumento para a igualdade de oportunidades. Explicita-se que, deste modo, Portugal poderá estar mais preparado para os desafios presentes e futuros.

Nesta perspetiva, o Projeto *Metas de Aprendizagem* (ME, 2010b) insere-se na *Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional*, delineada pelo Ministério de Educação em Dezembro de 2009, visando assegurar uma educação de qualidade e melhores resultados escolares, nos vários níveis e ciclos educativos.

Além disso, os processos de mudança curricular exigiam uma reorganização e clarificação da globalidade dos programas e das orientações curriculares. É nesse sentido que, na introdução do *Projeto das Metas de Aprendizagem* (Idem, p. 1), pode ler-se: “Ao elaborar as Metas na Aprendizagem da Língua Portuguesa, pretendeu-se criar uma estrutura organizativa que contemplasse simultaneamente a confluência de diversas competências e a operacionalização das aprendizagens em causa, dando assim uma maior especificidade e clareza aos referenciais de aprendizagem esperados”.

Este projeto assenta na definição de referentes de gestão curricular, para cada disciplina ou área disciplinar, e nos diferentes ciclos de ensino, desenvolvidos em sequência, por anos de escolaridade. Estes referentes são flexíveis e adaptáveis, no quadro da autonomia de cada escola ou agrupamento de escolas, tendo em conta as suas

especificidades, e progredindo até às competências e desempenhos esperados dos discentes, no final de cada ciclo. Entende-se que esses resultados evidenciam as efetivas aprendizagens dos estudantes, em cada disciplina. Por isso, são instrumentos de apoio à gestão diferenciada do currículo, ao serem utilizados de forma contextualizada e autónoma.

Neste entendimento, as *Metas de Aprendizagem* (ME, 2010b) organizam-se seguindo princípios de coerência vertical, tais como a progressão da complexidade das aprendizagens. Articulam-se, também, horizontalmente, mediante a sua harmonização, referenciada aos níveis de escolaridade em causa e à mobilização conjugada de processos cognitivos convergentes. Além disso, são sempre expressas em termos do desempenho esperado por parte do estudante e integram e mobilizam os conteúdos, nas suas diferentes dimensões, bem como os processos de construção e aplicação do conhecimento (Idem).

No que diz respeito ao 3.^o Ciclo, é dada particular ênfase a uma abordagem disciplinar mais especializada, de forma a garantir o aprofundamento e o rigor das diferentes aquisições do conhecimento científico e cultural. Deste modo, o 3.^o Ciclo segue a linha das tendências curriculares dominantes, para este nível de ensino, nos vários países do mundo ocidental (Idem). É intensificada a consolidação e o aprofundamento de conhecimentos, métodos e competências, que permitam o prosseguimento e aprofundamento de estudos e a inserção em percursos de vida ativa.

Inicialmente, este projeto estava previsto para ser posto em prática até 2013. O seu processo envolvia a elaboração de metas por equipas de especialistas e o acompanhamento da sua aplicação, nas escolas, por equipas de consultores curriculares. Após a análise dos contributos recebidos das associações profissionais e sociedades científicas, foram elaboradas as versões finais das *Metas de Aprendizagem* para cada disciplina. No que diz respeito à sua divulgação pública, encontra-se sob a forma de um documento digital (base de dados) disponibilizado no Portal da Educação (DGIDC, 2010).

Globalmente, feita a análise da evolução das metas, nos anos terminais, do 6.^o para o 9.^o, verifica-se que as mesmas evoluem, essencialmente, ao nível da exigência do aperfeiçoamento e da autonomia dos jovens, o que vai ao encontro dos critérios de competências expressos no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (UE, 2004-2013), e da *Estratégia UE 2020*, na promoção do desenvolvimento da literacia. Todavia, este projeto não teve o impacto esperado, porque, em 2011, o CNEB (ME, 2001) foi revogado.

4.5. Metas Curriculares de Português de 2012

As *Metas Curriculares* constituem uma iniciativa do Ministério da Educação e Ciência, surgindo na sequência da revogação do documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (ME, 2001), com o Despacho n.º 17169/2011, de 23/Dezembro.

Em conjunto com os atuais Programas de cada disciplina, as Metas constituem as referências fundamentais para o desenvolvimento das atividades de ensino, dado que clarificam o que, nos Programas, se deve eleger como prioridade, definindo os conhecimentos a adquirir e as capacidades a desenvolver pelos estudantes, nos diferentes anos de escolaridade (Despacho n.º 5306/2012, de 18/Abril). A elaboração das *Metas Curriculares* fundamentou-se em investigações científicas e teve em consideração os percursos seguidos em países com bons níveis de desempenho (Buescu et al., 2012).

Neste contexto, as *Metas Curriculares* referem-se àquilo que pode ser considerado como a aprendizagem essencial, a realizar pelos estudantes em cada disciplina, por ano de escolaridade, realçando o que, nos atuais Programas, deve ser objeto de ensino. Trata-se de um documento normativo, de utilização progressiva e obrigatória, por parte dos docentes, ao contrário das *Metas de Aprendizagem* (ME, 2010b), que eram facultativas.

Como princípios orientadores, estabeleceu-se que as metas deveriam identificar os desempenhos que traduzem os conhecimentos a adquirir e as capacidades que se querem ver desenvolvidas, respeitando a ordem de progressão da sua aquisição, em cada disciplina (Buescu et al., 2012). Houve o cuidado de formular as Metas de forma clara e precisa, de modo a que professores, estudantes e encarregados de educação saibam exatamente o que se pretende que o estudante aprenda, tal como é enunciado no documento (Idem). Assim, representam um instrumento primordial de apoio à planificação e organização do ensino.

Uma vez que as metas incluem o que é considerado como aprendizagem essencial, a realizar pelos discentes, constituem, também, um referencial para a avaliação interna e externa, com especial relevância para os exames nacionais, organizados pelo IAVE. Assim, “constituindo um referencial para professores e encarregados de educação, as metas ajudam a encontrar os meios necessários, para que os alunos desenvolvam as capacidades e adquiram os conhecimentos indispensáveis ao prosseguimento dos seus estudos e às necessidades da sociedade atual” (Idem, p. 1).

No que ao Português diz respeito, foram mantidos os domínios existentes no Programa anterior (Reis, 2009), nomeadamente a Oralidade, Leitura, Escrita e o

Conhecimento Explícito da Língua, tendo este último passado a ser designado de Gramática. Além dos enumerados anteriormente, foi acrescentado outro domínio, a Educação Literária. Quanto aos descritores de desempenho, são de aplicação obrigatória, no ensino formal.

5. A GRAMÁTICA NA AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESTUDANTES

Quando procedemos a uma análise do ensino do Português, descobre-se um panorama pouco favorável, responsabilizando-se, muitas vezes, os agentes do sistema educativo, em particular os professores, pelos resultados dos estudantes. De facto, nas avaliações externas oficiais (como é o caso dos Testes Intermédios e dos Exames Nacionais de Língua Portuguesa), reconhece-se que um dos domínios, em que os estudantes apresentam maiores dificuldades, é precisamente o da Gramática (Costa, 2008).

O projeto Testes Intermédios (ME, 2005) foi, progressivamente, alargado a várias disciplinas. Para além do valor de diagnóstico, formativo e regulador destes instrumentos, podem, também, ser utilizados pelos vários agentes, professores, estudantes e encarregados de educação, como ferramenta para proceder a reajustamentos diferenciados.

De acordo com os vários relatórios, elaborados sobre os Testes Intermédios (ME, 2013; 2012a; 2011a; 2010a), o grupo II, destinado a testar os conhecimentos dos estudantes, no domínio do Funcionamento da Língua, é o grupo onde os vários itens alcançam sempre os piores desempenhos. Uma das razões mais apontadas, para estes resultados negativos, é a dificuldade que os estudantes demonstram, quando é necessário recorrer a metalinguagem. Em consequência, são apresentadas, como propostas de intervenção didática, “continuar a insistir no trabalho relativo ao domínio do Funcionamento da Língua, sobretudo quando as tarefas implicam o uso ou o reconhecimento de metalinguagem específica” (ME, 2013, p. 38). No relatório de 2012 é referido o seguinte,

“Os resultados do teste confirmam a necessidade de se reforçar o ensino da Gramática, quer ao nível da manipulação de unidades linguísticas, quer ao nível da construção de conhecimento metalinguístico. Salienta-se a premência de intervenções educativas fundamentadas no âmbito do ensino da Gramática, face à reconhecida implicação do conhecimento explícito da língua no desenvolvimento equilibrado dos demais domínios de aprendizagem, no âmbito da língua materna” (ME, 2012a, p. 33).

Como explicitado anteriormente, já os estudos preliminares, efetuados antes da elaboração dos *Novos Programas de Português* (ME, 2008) mencionavam que, no final do

ciclo, os estudantes demonstram dificuldades, na resolução de exercícios e problemas, que dizem diretamente respeito a conhecimentos gramaticais.

Tal facto tem vindo a ser uma constante, como podemos verificar pelos dados divulgados pelo GAVE, através de relatório elaborado sobre o Projeto Testes Intermédios do 9º ano 2012-2013, em 7 de fevereiro de 2013, no qual os dados nacionais e regionais são apresentados em relação a cada grupo do teste. Nesse relatório, foram analisados os resultados dos Testes de 92.060 estudantes. Os resultados obtidos, em fevereiro de 2013, indicam uma média nacional de 49,0%, um desvio padrão de 17,9% e coeficiente de variação de 36,6%. Em relação ao grupo II, que testa os conhecimentos gramaticais dos discentes, podemos verificar que predominam classificações negativas, tal como constam da tabela seguinte.

Tabela 1- Resultados do Teste Intermédio de 2013 no Funcionamento da Língua

GRUPO II	Item			
	1.	2.	3.	4.
% de respostas com cotação máxima	18,61	5,77	66,54	3,59
% de respostas com cotação $\geq 75\%$ e $< 100\%$	0,00	4,41		0,00
% de respostas com cotação $\geq 50\%$ e $< 75\%$	31,74	12,77		8,34
% de respostas com cotação $\geq 25\%$ e $< 50\%$	27,05	0,01		25,38
% de respostas com cotação $> 0\%$ e $< 25\%$	15,63	20,00		0,01
% de respostas com cotação nula	6,97	57,04	33,46	62,68

Fonte: Projeto Testes Intermédios 9º ano (ME, 2013).

Em termos de distribuição da média das classificações por NUTS III, a área da região norte, na qual se situa a escola onde implementámos o nosso estudo, é, precisamente, uma das mais afetadas por tais classificações negativas. Nos vários relatórios elaborados, o grupo II apresenta um grande número de itens, com baixo desempenho. Mais uma vez, a questão da dificuldade, associada à utilização da metalinguagem, é apontada como uma das razões para o fraco desempenho dos estudantes, no que se refere à Gramática.

O que acontece nos Testes Intermédios, realizados normalmente a meio do ano letivo, tem vindo a repetir-se no Exame Nacional e na Prova Final de 9º ano, em junho. A nível nacional, para se regular, o atual sistema educativo utiliza os exames nacionais do 9.º ano, do 6º ano e, pela primeira vez em 2013, do 4º ano, como controlo do cumprimento do programa oficial de Língua Portuguesa. Todavia, “os exames nacionais têm vindo a distanciar-se dos objetivos e finalidades propostos pelo (ainda) atual programa - pelo menos até 2013, e a aproximar-se do novo programa” (Marques, 2010, p. 40). Além de terem uma função certificadora das aprendizagens, no termo dos ciclos, constituem, ainda, uma

importante fonte de informação, que a sociedade, em geral, e a comunidade educativa, em particular, valorizam como medida do desempenho do seu sistema educativo.

No relatório sobre os exames de 2010 (ME, 2011b, p. 10), “reitera-se a importância do trabalho continuado de explicitação de conhecimento linguístico, ao nível da estrutura da frase, com recurso a metalinguagem”. O mesmo é repetido nos restantes relatórios.

Também nas avaliações internacionais, em que os nossos estudantes participam, como é o caso dos programas PISA 2000 e 2003, (ME, 2004b, 2001b), os desempenhos dos estudantes portugueses, ao nível da literacia em leitura, não atingem ainda os níveis dos restantes países. Castro (2003a, p. 5), ressaltando que “a expressão da insatisfação com a ação da escola no plano da educação linguística não é de hoje”, reconhece, porém, que “a ideia de que a escola se tem vindo a revelar incapaz de assegurar a promoção de níveis de desempenho suficientes (...) é muito frequente no discurso do cidadão comum, como no dos fazedores de opinião, no discurso político como no académico”.

Em consonância com o destaque dado ao papel das línguas, na aquisição do conhecimento, a OCDE e a UNESCO têm-se preocupado em definir literacia e leitura e contribuir para o seu desenvolvimento e avaliação, com sucessivos estudos internacionais. No caso da OCDE, com os testes PISA, a UNESCO tem em vigor, desde 2003, a década da literacia. Por sua vez, o PISA está orientado para avaliar a capacidade dos jovens, para usarem os seus conhecimentos e habilidades/ competências nos desafios da vida real.

Os resultados do PISA, em relação a Portugal (OCDE, 2003), indicam uma relação muito ténue entre o que é avaliado na escola, na disciplina da Língua Portuguesa, e o que está em causa na avaliação no PISA. Segundo o relatório PISA 2009, parece poder concluir-se que o que é avaliado na escola não tem muito a ver com as competências implicadas neste estudo, uma vez que se pretende avaliar o que os estudantes fazem com o conhecimento que adquiriram. Na verdade, hoje em dia, não basta saber ler e escrever, importa acima de tudo interpretar o quotidiano, para selecionar o que é importante. Os jovens devem estar preparados para enfrentar problemas do quotidiano, demonstrando iniciativa e criatividade, para fazer face às diferentes situações que possam surgir (Costa et al., 2009).

Os resultados obtidos no programa PISA permitem monitorizar a eficácia e qualidade dos sistemas educativos em termos do desempenho dos estudantes (ME, 2004b). Os resultados, em literacia de leitura no PISA, “são os que mais interesse revelam para a reflexão sobre o ensino da Língua Portuguesa” (Ucha, 2007, p. 3). O afastamento, até 2009, dos desempenhos médios dos estudantes portugueses, em relação aos valores da área da OCDE e aos dos países mais bem colocados, difere consoante o tipo de tarefa envolvida. O

afastamento é maior, quando estão implicadas a extração e recuperação de informação, porém é menos acentuado, quando se trata de interpretação e é ainda menor, no caso de itens que implicam a reflexão. Extrair informação relevante e aplicá-la em contexto parece ser a principal dificuldade. Os estudantes portugueses obtêm um maior sucesso, se o texto proposto é uma narrativa e quando as tarefas mobilizam mecanismos cognitivos de interpretação, ou seja, quando aplicam a capacidade de obter significado e construir inferências, que apelam a conhecimentos prévios. Por outro lado, quando se trata de um texto dramático, como é o caso de um excerto de uma peça de teatro, ou de textos informativos extensos, em que as respostas exigem grande precisão, identificação rigorosa e localização exata da informação, os estudantes portugueses alargam negativamente a amplitude que os separa dos valores médios da OCDE (2009).

Considerando os dados do PISA 2009, este foi o ano em que os resultados dos estudantes portugueses, no PISA, se apresentaram menos desfavoráveis, entrando já na média da OCDE. Aliás, Portugal foi o quarto país que mais progrediu em literacia de leitura, domínio principal em estudo.

O PISA 2009 acrescenta à definição de literacia, e em contexto de leitura, o envolvimento com o texto. O envolvimento implicará a motivação para ler, e a atitude e o comportamento de ler por interesse. De certa forma, tal está já consubstanciado na implementação do novo *Programa de Português* (Reis, 2009), uma vez que surge, nos seus “Resultados esperados”, ler por iniciativa e com motivação.

Em relação ao PISA de 2012, na avaliação dos conhecimentos de leitura, os estudantes portugueses conseguiram um resultado médio de 488 pontos, enquanto o nível da média geral se fixou nos 496. Na Leitura e nas Ciências, Portugal melhorou cerca de dois pontos por ano em média, desde 2000, no primeiro caso, e desde 2006, no segundo. Também o desempenho médio dos estudantes portugueses a Matemática, Leitura e Ciências tem vindo a evoluir, ao longo da participação. No entanto, os resultados nas provas de 2012 revelam que, nos últimos anos, ao contrário da trajetória ascensional esperada, houve uma estagnação: na prova de Matemática, a pontuação manteve-se igual, na de Leitura verificou-se um decréscimo de 1 ponto e na de Ciências de 4 pontos.

Uma vez que o PISA não se limita a avaliar se um estudante reproduz, eficazmente, os conhecimentos adquiridos, mas antes aferir se os estudantes conseguem aplicar, em contextos distintos, o que aprenderam, torna-se essencial uma abordagem à valorização dos indivíduos, não centrada naquilo que sabem, mas no que conseguem fazer com o que sabem (OCDE, 2009). Nesta perspetiva, para aprender é preciso aprender como fazer para aprender, pois não basta fazer e saber, é preciso saber como e por que motivo se faz.

Segundo Grangeat (1999, p.8), “a metacognição representa a possibilidade para aquele que aprende de se distanciar do que faz, das situações nas quais está implícito a fim de compreender os meios, as entradas e as saídas, de ter assim consciência da sua consciência, de se mostrar capaz de pensar o seu pensamento”.

A metacognição surge, então, contemplada no PISA 2009, como a capacidade chave de que depende a aprendizagem: aprender a aprender. A metacognição, enquanto reflexão sobre a cognição (Matlin, 2005) serve para construir conhecimentos e competências, apreender estratégias de resolução de problemas, ser mais autónomo na gestão das tarefas e nas aprendizagens e desenvolver uma motivação para aprender. Além dos aspetos enumerados, implica, também, uma mudança de atitude, no quotidiano escolar. De modo a estimular a metacognição, o professor deverá apresentar, aos estudantes, situações de investigação, através do contacto com problemas complexos, para que escolham entre várias possibilidades e antecipem as consequências destas escolhas (Idem). Somente este tipo de atividades pode dar, ao estudante, a possibilidade de conduzir, de maneira refletida, as suas próprias operações cognitivas, o que vem no sentido dos indicadores que especificam os resultados de aprendizagem correspondente ao nível 2 do QECR (UE, 2004-2013).

Neste contexto, os professores funcionam como catalisadores da sociedade do conhecimento, cumprindo-lhes tentar transformar as suas escolas em organizações aprendentes (Senge et al., 2012). As estruturas que suportam essa aprendizagem, e permitem reagir construtivamente à mudança, devem ser difundidas, entre os adultos e as crianças, enquanto membros ativos da comunidade educativa aprendente (Hargreaves, 2003).

Sendo ideia comum de que o ensino do Português está em crise, é fundamental esclarecermos em que domínios essa crise é mais evidente. Na verdade, como já o referimos, a área disciplinar de Português é, por natureza, problemática, dado que a língua possui a complexidade que lhe advém do facto de ser um objeto de aprendizagem, mas igualmente um meio de comunicação e de descoberta do conhecimento (Reis, 2012; 2007). Daí que Santos (1988, p. 136), quando questiona o estatuto da disciplina de língua materna, em comparação com os outros saberes escolares, sublinha o “carácter transdisciplinar da língua materna, enquanto discurso transversal a todas as áreas curriculares do sistema educativo”.

6. CAMINHO (AINDA) A PERCORRER NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA GRAMÁTICA

O ensino é uma das profissões mais paradoxais e controversas. Ela é das poucas da qual se espera o ensino, a motivação e a consolidação de competências e capacidades necessárias aos indivíduos e às organizações, para que sobrevivam, se aperfeiçoem e tenham sucesso, pessoal e profissional, na atual sociedade do conhecimento. Aos professores, ao contrário de outros profissionais, pede-se que construam comunidades de aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento, nos estudantes, de capacidades de inovação, flexibilidade e empenhamento na mudança, fundamentais para o crescimento cultural e económico (Alarcão, 2009; 1996; Alarcão & Roldão, 2010). Além disso, também se espera que os jovens, enquanto cidadãos, contribuam para a diminuição dos vários problemas que as sociedades, baseadas no conhecimento e na tecnologia geram, tal como o consumo excessivo e a perda de sentido de comunidade. Os docentes devem tentar concretizar, em simultâneo, estas finalidades, aparentemente contraditórias: esse é o seu paradoxo profissional (Hargreaves, 2003).

Por tudo isto, ensinar tornou-se num trabalho supervisivo cada vez mais exigente. Trabalho esse que impõe, aos seus profissionais, padrões de conhecimento e de prática profissional extremamente elevados (Alarcão & Roldão, 2010). Considera-se, assim, que o ensino é a profissão central, o agente de mudança fundamental da sociedade do conhecimento dos nossos dias. “Os professores são os parceiros desta sociedade: sem eles, sem a sua confiança e competência, o futuro será malformado e poderá morrer à nascença” (Hargreaves, 2003, p. 213). Ora, na disciplina de Português, pela sua especificidade e complexidade, estas questões agudizam-se, devido à relação da linguagem com o mundo:

“Isto porque “a linguagem verbal – concretizada para cada um de nós na língua que falamos – identifica-nos e estabelece a nossa relação com o mundo, é veículo, ligação e fator de construção da sociedade e da cultura em que estamos inseridos. Os homens reconhecem-se naqueles que falam a mesma língua, ela permite-lhes reconhecerem-se na sua individualidade e no seu ser social” (Mateus, 2002, pp. 23-24).

Na vida social, assim como em todos os sistemas vivos, nada se conserva por inércia. Como refere Perrenoud (2005, p.114), “as coisas reconstroem-se permanentemente, ninguém está seguro de poder retomar o seu lugar, o seu emprego, o seu poder, caso se afaste ou simplesmente deixe de “montar guarda”, como um marinheiro que sempre dorme com um olho só”. Nada é seguro e estável, a não ser o conceito de mudança, enquanto transformação constante e permanente. Por isso, a escola não pode desenvolver o conhecimento, a autonomia, a prática reflexiva e até o pensamento crítico, se tal não fizer

parte da sua prática diária. “Assim como se aprende a andar andando, aprende-se a construir a sua autonomia, exercendo-a” (Idem, p. 132).

A própria construção de comunidade educativa depende do trabalho efetuado pelos docentes, os únicos capazes de transformar uma turma, que de início é apenas um conjunto de indivíduos, numa pequena comunidade de aprendizagem. Essa construção depende do tipo de situações de aprendizagem, com que os estudantes são confrontados. A capacidade de enfrentar situações imprevistas, de agir depois de compreender, de passar de situações de competição individual, para “a cooperação e mesmo a competência coletiva” (Idem, p. 140), depende das situações de aprendizagem criadas pelos professores e, igualmente, de projetos de intervenção pedagógico-didática.

Daí que a mudança, nos métodos pedagógicos, seja um pré-requisito para a qualidade das aprendizagens (Fernandes, 2005). Como destacam Tomlinson e Allan (2002, p. 60), “o pólo da mudança nas escolas deve ser a prática na sala de aula. O ensino verdadeiramente inteligente implica atrair os estudantes para a aprendizagem, isto é, tornar o ato de aprender irresistível, mesmo quando a tarefa não é”. Mesmo que a mudança nos faça sentir desconfortáveis, enervados e inseguros, ela desafia-nos a pensar quem somos, convida-nos a recriar aquilo que fazemos. Acima de tudo, é necessária ao crescimento, pois “aquilo que não muda não cresce e o que não cresce atrofia” (Idem, p. 58). Deste modo, desaprender velhas maneiras de pensar e agir, incluindo no domínio da Gramática, é, muitas vezes, tão ou mais difícil do que aprender novas maneiras de pensar e agir. Mas, para tudo, é preciso tempo, e muitas vezes os professores não têm tempo.

A falta de tempo, com que se debatem os docentes, é ainda mais evidente na disciplina de Português pela extensão dos domínios (oralidade, leitura, educação literária, escrita e Gramática) e de conteúdos programáticos. A correção linguística atravessa todos os domínios e áreas do saber. Por isso, torna-se urgente, como refere Reis (2008, p. 239), “ser instituído ou reforçado, na aula de Português, o ensino da Gramática, sem propósito de ilustração de correntes linguísticas e das respetivas conceções gramaticais”. Assim, será possível uma revalorização da Gramática que, por sua vez, exige mais formação de professores, seja ela inicial, seja contínua (Rocheta & Neves, 1999; Coimbra, Marques & Martins, 2012)

Se a Gramática é a alma e o coração da língua, ensinar Gramática, aperfeiçoando a competência linguística do estudante, nos domínios da oralidade, leitura e escrita, será, certamente, ensinar e aprender a ser, a comunicar e a viver (Castro, 2000). Por tudo isto, se considera que a Gramática permite que os indivíduos se manifestem como seres pensantes, pela utilização adequada da língua, em diversas situações de uso em sociedade, e ainda

como plataforma de acesso a todas as áreas do saber (Amor, 2003). Não podemos, todavia, considerar que a Gramática seja a solução para todos os problemas, no ensino do Português, mas será, com certeza, uma das possíveis soluções (Zayas, 2006). Em especial se for encarada numa perspetiva metodológica ativa, como a que aplicaremos no nosso estudo, não obstante todos os desafios de um caminho (ainda) a percorrer.

PARTE II - FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DO ESTUDO

“...different interpreters who have had different life experiences are likely to make different interpretations which will, therefore, result in the description of different realities”.

Goodson e Sikes (2001, p. 39)

1. INTRODUÇÃO

Considerando a metodologia como a “análise crítica dos métodos de pesquisa - quer dizer, dos processos e problemas da investigação empírica” (Silva & Pinto, 2005, p. 9), explicita-se o percurso investigativo a que nos propusemos. Conscientes de que só uma sustentação teórica fundamentada possibilita as ferramentas necessárias, para o questionamento do real, e uma seleção adequada das metodologias de investigação, procuramos ultrapassar a visão do senso comum sobre os fenómenos a estudar (Amado, 2013). De qualquer modo, como referem Goodson e Sikes (2001), não podemos ignorar a subjetividade inerente a todos os processos de investigação, sobretudo se o investigador é, também, participante. Além disso, a especificidade do fenómeno educativo implica que “em todo o processo há produção do saber, através da reflexão sobre a ação, proporcionando, assim, um aumento do conhecimento do ou dos pesquisadores e das pessoas consideradas em situação e contexto investigado” (Idem, p. 188).

Neste entendimento, é essencial uma investigação educativa alicerçada nas práticas, englobando a pesquisa de estratégias e atividades do quotidiano supervisivo, a fim de otimizar o processo de ensino-aprendizagem. É, ainda, fulcral o trabalho colaborativo entre docentes, uma vez que, como destacado em epígrafe, “é raro que alguém consiga atingir seus fins totalmente sozinho” (Perrenoud, 2005, p. 121).

Assim, ao longo deste capítulo, irão ser abordados os aspetos metodológicos que alicerçam a pesquisa. Inicia-se, em primeiro lugar, a abordagem à problemática do estudo. Em segundo lugar, apresenta-se a pergunta de partida e os objetivos da investigação. De seguida, faz-se referência à descrição das opções metodológicas, aos instrumentos de recolha de dados e aos procedimentos a usar, no respetivo tratamento e análise. Por fim, procedemos à apresentação dos critérios de validade da investigação, à contextualização do estudo, à descrição dos sujeitos participantes e à calendarização da intervenção pedagógica.

2. PROBLEMÁTICA DO ESTUDO

A implementação do *Programa de Português do Ensino Básico* (Reis, 2009) veio possibilitar, aos docentes de Português, uma reflexão aprofundada sobre o modo como as aulas de Português decorriam e colocar novos desafios curriculares. Em complemento, as *Metas Curriculares de Português do 3º ciclo* (Buescu et al., 2012), que começaram a ser implementadas em 2013, apresentam os conhecimentos e as capacidades essenciais, que os estudantes devem adquirir, nos diferentes anos de escolaridade ou ciclos.

Daí que se depreenda que as atividades tradicionais não são suficientes para atingir melhores resultados. Assim, é exigido ao professor que crie “oportunidades para que os alunos tenham acesso a diferentes e significativas experiências e se tornem sujeitos autónomos no e pelo ato de dizer, de ler ou de escrever, bem como na construção e partilha de uma cultura literária” (Reis, 2009, p. 136).

Por isso, a problemática do estudo advém da experiência e prática da investigadora, enquanto docente de Português, e da consciência de que as mudanças, na realidade que nos circunda, exigem dos professores uma posição mais proativa do que reativa. Em acréscimo, é aprofundada a investigação, por nós desenvolvida, em contexto de dissertação de mestrado, em 2011, sobre a *Aprendizagem Cooperativa na Aula de Língua Portuguesa, um estudo com alunos do 8º ano de escolaridade*. É nesta circunstância que consideramos importante a implementação da aprendizagem cooperativa, em sala de aula, para o desenvolvimento, nos estudantes, de atitudes cooperativas e competências sociais, com vista à efetivação de aprendizagens significativas dos conteúdos curriculares.

Posto isto, restava escolher o conteúdo a ser trabalhado. Optamos pelo domínio da Gramática, não apenas pela importância que lhe tem vindo a ser atribuída, como também porque, no dizer de linguistas e gramáticos, como Vilela (1993, p.144), “a língua molda mesmo o comportamento e a própria personalidade do falante”.

Neste entendimento, o nosso intuito é possibilitar a renovação de ideias e contribuir para o aperfeiçoamento das práticas, ou seja, como explicita Valente (1999, p. 9), “trazer oxigenação a ambientes físicos e mentais exauridos”, de sala de aula.

Partiu-se do cruzamento de uma seleção de perspetivas teóricas sobre aprendizagem cooperativa e ensino-aprendizagem da Gramática, incluídas em capítulos anteriores. No âmbito da aprendizagem cooperativa, analisamos alguns estudos, a que fizemos referência, na primeira parte da revisão da literatura, os quais funcionaram como modelos da presente investigação. Relembra-se que os investigadores Johnson, Johnson e Stanne (2000) desenvolveram um estudo de meta-análise sobre a aplicação de diversos

métodos de aprendizagem cooperativa, em diferentes níveis de escolaridade. Os resultados comprovaram as vantagens da aprendizagem cooperativa (Valadares & Moreira, 2009).

Com referência a diversas áreas disciplinares, Lopes e Silva (2009) salientam os estudos de Slavin e Karweit (1984) e Sherman e Thomas (1986), na área do ensino e aprendizagem da Matemática, e de Okebukola (1985), na área das Ciências. Os efeitos da aplicação da aprendizagem cooperativa foram positivos, tanto para os estudantes considerados mais fracos, como para os médios e bons estudantes.

No nosso país, são de referir os estudos de Andrade (2011), Freixo (2003), Marreiros, Fonseca e Conboy (2001), Ramos (2008), Ribeiro (2006) e Sanches (2005), que demonstraram as vantagens da aprendizagem cooperativa, tanto nas aprendizagens atitudinais, como nas aprendizagens cognitivas de estudantes de Ciências do Ensino Básico. Mais recentemente, destaca-se Azinheira (2011), que desenvolveu uma pesquisa sobre a aprendizagem cooperativa, como estratégia de inclusão no primeiro ciclo, com resultados elucidativos das vantagens de aplicação da mesma.

Apesar desta diversidade investigativa, no ensino do Português não se conhecem trabalhos, tendo por problemática o uso da aprendizagem cooperativa, sobre o aprofundamento da aprendizagem da Gramática. Assim sendo, este estudo poderá dar um pequeno contributo para a melhoria da qualidade das aprendizagens linguísticas e servir de base para outras experiências pedagógicas, na certeza da relevância da divulgação científica.

3. PERGUNTA DE PARTIDA

A pergunta de partida reveste-se de grande importância, uma vez que servirá de fio condutor do nosso trabalho (Tuckman, 2005). Almeida e Pinto (2005, p. 62) referem que “o primeiro momento é o da interrogação, do questionamento a certas dimensões da realidade. A forma e os protocolos da pergunta hão de condicionar as respostas (...) as evidências empíricas a que a investigação conduz são por elas antecipadas”.

Assim, tendo em conta o *Programa de Português para o Ensino Básico* (Reis, 2009) e as *Metas Curriculares de Português* (Buescu et al., 2012), relembramos a pergunta de partida que orienta a nossa investigação:

- De que forma a aplicação da aprendizagem cooperativa, ao nível do domínio da Gramática, integrada num processo de investigação-ação, influencia o

desenvolvimento linguístico e os resultados académicos, a Português, de estudantes do 9º ano de escolaridade?

4. OBJETIVOS DO ESTUDO

4.1. Objetivo geral

O objetivo de um estudo é entendido como um enunciado declarativo, que explicita a população alvo e a orientação da investigação (Tuckman, 2005). O estudo que realizamos foi desenvolvido em função do objetivo geral que se explicita:

- Analisar os efeitos da implementação de um Projeto de Oficina de Gramática, baseado nos princípios da Aprendizagem Cooperativa e regulado através da investigação-ação, no desenvolvimento linguístico e nos resultados académicos, a Português, de estudantes do 9º ano de escolaridade.

4.2. Objetivos específicos

Definimos, ainda, como objetivos específicos, que possibilitam o acesso ao resultado final, de forma progressiva (Sousa & Batista, 2011), os que seguidamente se apresentam:

- Analisar as perceções dos estudantes do 9º ano de escolaridade, em relação ao ensino-aprendizagem da Gramática;
- Verificar a eficácia da aplicação de técnicas da aprendizagem cooperativa, ao nível do domínio da Gramática, em contexto de sala de aula;
- Identificar potencialidades e constrangimentos do método de aprendizagem cooperativa, no ensino-aprendizagem da Gramática;
- Identificar os contributos da investigação-ação para o desenvolvimento de competências de investigação e reflexão sobre as práticas, no âmbito da realização de um Projeto de Oficina de Gramática;
- Relacionar a concretização do Projeto de Oficina de Gramática com o desenvolvimento linguístico e os resultados académicos, na disciplina de Português.

Em síntese, pretendemos averiguar de que maneira a utilização do método de aprendizagem cooperativa potencia a aprendizagem e o aperfeiçoamento do desempenho dos estudantes do 9º ano, no que diz respeito ao domínio da Gramática e aos resultados académicos, obtidos na disciplina de Português. Além disso, pretendemos compreender de que modo a investigação-ação possibilita o desenvolvimento de competências investigativas e de análise reflexiva crítica da prática docente.

5. OPÇÕES E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Quando pretendemos levar a efeito um estudo científico, a escolha do método é de grande importância, a fim de selecionar os referenciais teórico-práticos, que irão estar na base do desenvolvimento do trabalho científico (Punch, 2011). Em simultâneo, não podemos descurar a experiência profissional do investigador, como ponto de partida para o “trabalho de identificação de problemas, de prospeção de pistas de questionamento, para a pesquisa de contextos organizacionais onde possa vir a ser desenvolvido o trabalho empírico e para a localização das fontes de informação” (Afonso, 2005, p. 48).

A metodologia, segundo Zanella (2009, p. 61), surge como “o caminho que o pesquisador percorre, em busca da compreensão da realidade, de fato, do fenómeno”. Deste modo, a seleção do método deve ter em consideração, não só a problemática em estudo, como o género de dados a recolher e, inclusive, as características do próprio investigador (Flick, 2005). Assim, as opções metodológicas devem ser fundamentadas, tendo em conta diferentes paradigmas, de acordo com os respetivos referenciais teóricos (Coutinho, 2008).

Aliás, Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990, p. 27) mencionam três pontos de referência, aquando da organização de uma investigação, nomeadamente “epistemológico (paradigmas), teórico e morfológico (contextos, codificações, análise, interpretação) e técnico (técnicas recolhidas de dados e métodos de investigação)”. Quanto à questão epistemológica, Hopkins (2008) refere que a noção do social é possível, através de redução, recorte e aproximação, sendo, ao mesmo tempo, de índole qualitativa e quantitativa. Em consequência, estas duas abordagens devem complementar-se e não excluir-se (Bessa, 2005; Stake, 2009).

De qualquer modo, para que a análise seja completa e rigorosa, é fundamental planificar, recolher, tratar e analisar os dados, selecionando uma ou mais metodologias, que melhor sirvam o *design* da investigação (Bogdan & Biklen, 1994; Carmo & Ferreira, 2008).

Neste sentido, a natureza do trabalho a desenvolver implica a utilização de uma metodologia de investigação predominantemente qualitativa. Esta opção tem em conta o facto de se tratar de um estudo de uma realidade plural, num determinado contexto (Flick, 2005). Como menciona Coutinho (2004, p. 440), a pesquisa da realidade social não é linear,

“Os defensores de uma avaliação qualitativa rejeitam que uma correcta aplicação de métodos e técnicas de investigação (ferramentas metodológicas) seja um garante da objectividade da busca do conhecimento/informação; acreditam que há diferenças fundamentais entre os fenómenos naturais e os sociais e que os métodos preconizados pelo paradigma positivista se revelam inadequados para o estudo destes últimos”.

A investigação de índole qualitativa tem em conta a natureza dos fenómenos sociais e uma multiplicidade de perceções, envolvendo os sujeitos da pesquisa e incluindo o posicionamento do próprio investigador, em especial tratando-se de um investigador participante (Bardin, 2009; Stake, 2009).

5.1. O Estudo de Caso

A estratégia global de investigação, de cariz predominantemente qualitativo, é também um estudo de caso, tendo por base a investigação-ação. Configura um estudo de caso, uma vez que focaliza a análise de uma situação específica, envolvendo fontes múltiplas de informação, como refere Creswell (2007, p. 73),

“Case study research is a qualitative approach in which the investigator explores a bounded system (a case) or multiple bounded systems (cases) over time, through detailed, in-depth data collection involving multiple sources of information (e.g., observations, interviews, audiovisual material, and documents and reports), and reports a case description and case-based themes”.

O estudo de caso distingue-se pelo seu *design* de investigação, centrado no estudo minucioso de uma entidade bem definida, o caso, simples ou múltiplo, englobando a análise de decisões, programas, a implementação de processos e a mudança organizacional (Morgado, 2012). A unidade de análise, ou caso, relaciona-se com as questões de pesquisa e o contexto de aplicação.

Daí que a escolha do estudo de caso seja adequada a este projeto, uma vez que, na opinião de Bell (2004, p. 23), “proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo”. Como reforçam Bodgan e Biklen (1994, p. 89), o estudo de caso, de pendor qualitativo,

“consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”.

Tendo em consideração a pesquisa a concretizar, em contexto educativo, a metodologia implica finalidades de tipo descritivo e interpretativo, ancoradas num paradigma naturalista (Guba & Lincoln, 2005). Além do mais, esta abordagem possibilita o aperfeiçoamento da nossa ação, enquanto investigadores e profissionais da educação, pois está associada à prática pedagógica diária e à necessidade constante de sobre a mesma refletirmos e encontrarmos os melhores percursos, perante problemas de ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo, permite, com poucos recursos, aprofundar as situações com que os docentes se deparam, no quotidiano educativo (Duarte, 2008; Sanches, 2005). Logo, esta opção pelo estudo de caso pode contribuir para o desenvolvimento de professores reflexivos que, reconhecendo o seu papel na transformação da escola, devem desenvolver atividades inovadoras, segundo as necessidades e interesses dos estudantes, dando-lhes a conhecer várias alternativas dos caminhos a percorrer e informando-os a cada passo.

Analisando outras definições, para Coimbra e Martins (2013, p. 32), “o estudo de caso constitui uma abordagem de natureza predominantemente qualitativa, utilizada com frequência em pesquisa educacional, quer se trate de investigadores com experiência comprovada, quer de estudantes”. Segundo as mesmas autoras (Idem), na área das Ciências da Educação, o estudo de caso contribui para diversas possibilidades de investigação e análise, seja de um estudante, de um professor, de uma turma, de um plano de ensino, de um currículo ou de uma comunidade educativa.

Por sua vez, para Cohen e Manion (1994), em investigação educacional, os estudos de caso são, sobretudo, baseados num conjunto de técnicas, qualitativas e quantitativas, de recolha de dados. Além disso, caracterizam-se por serem descritivos e interpretativos, uma vez que estão direcionados para a observação e análise do contexto. Aliás, para Yin (2005), o fenómeno em estudo é colocado no seu contexto, sendo que os seus limites nem sempre estão nitidamente definidos. De acordo com Tuckman (2005, p. 532), “a preocupação essencial é descrever, referindo o processo, analisando os dados indutivamente e preocupando-se com o significado”. Desta forma, valoriza-se o quê e o porquê, as percepções e o discurso dos sujeitos, procurando significados (Bogdan & Biklen, 1994; Tuckman, 2005).

Em suma, como refere Moreira (2005, pp. 132-133), “a natureza eclética da metodologia do estudo de caso emprega métodos e técnicas variadas na investigação de um objecto de interesse”, fazendo com que a informação obtida seja de natureza “descritiva,

complexa e holística”. O estudo realizado é, então, um estudo aprofundado e contextualizado, de um fenómeno que constitui um sistema delimitado (Alves-Mazzotti, 2006).

Quanto à generalização e aplicabilidade do estudo de caso, Yin (2005) considera que não é possível, com um único caso, generalizar resultados. Todavia, é possível, por replicação do estudo em contextos semelhantes, confirmar se os resultados se mantêm. Assim, por generalização analítica, as conclusões podem ser generalizáveis a cenários similares.

Para reforçarmos os critérios, usados na aplicação do estudo de caso, recorreremos à matriz de análise apresentada por Coimbra (2011, p. 114), que permite a verificação processual, quer ao longo do estudo de caso, quer já no final, aquando das conclusões, garantindo, deste modo, que não nos desviemos da nossa linha de orientação.

5.2. A Investigação-ação

Em relação à estratégia de desenvolvimento da intervenção pedagógica, optamos pela investigação-ação de tipo colaborativo, uma vez que a investigação é “realizada por pessoas directamente envolvidas na situação social que é objecto da pesquisa” (Afonso, 2005, p. 75). Assim, julgamos a abordagem de investigação-ação a mais adequada, tal como descrito anteriormente (cf. cap. I), pois permite que, no decurso do projeto, este possa ser continuamente revisto, avaliado, reformulado e aperfeiçoado. O ponto de partida da pesquisa é constituído por questões eminentemente práticas e o objetivo geral do estudo focaliza a melhoria do domínio da Gramática pelos estudantes, com base em investigação-ação. Aliás, como refere Elliot (1991, p. 69),

“a sua finalidade é estimular a capacidade de ajuizar de forma prática em situações concretas, e a validade da «teorias» ou hipóteses que gera depende não tanto de testes «científicos» de veracidade, como da sua utilidade na tarefa de ajudar as pessoas a agir de forma mais inteligente e hábil. Na investigação-ação, as «teorias» não são validadas independentemente e em seguida aplicadas à prática. São validadas através da prática”.

Esta investigação partilha uma visão construtivista da educação, pois “implica um envolvimento directo do aluno num processo de responsabilização crescente, face à tarefa de aprender” (Vieira, 1998, p. 53), o que significa que quer o estudante, quer o professor estão no centro da construção do conhecimento, de forma ativa e reflexiva.

Segundo a abordagem sociointeracionista de Vygostky (1988), o desenvolvimento humano está associado aos processos de interações sociais, conferindo, assim, uma

importância maior aos contextos sociais, culturais e, inclusive, ao papel da linguagem, quer na construção do conhecimento, quer no desenvolvimento cognitivo. De acordo com Jófili (2002, p. 193), a teoria sociocultural de aprendizagem de Vygotsky aponta para uma escola que cria situações de Zona de Desenvolvimento Proximal, em que o indivíduo, através do apoio e supervisão de outros, adultos e pares, consegue adquirir ou aprofundar competências e capacidades. Trata-se de uma perspetiva construtivista, de entendimento da aprendizagem como um processo sistemático de construção do conhecimento, que envolve a interação do indivíduo com o mundo que o rodeia. Logo, o professor deve proporcionar condições, para que o estudante possa interagir com o meio, potenciando, deste modo, o seu desenvolvimento cognitivo (Kincheloe, 2006).

Em Educação, a reflexividade deve contribuir para a promoção do progresso, ligado aos valores da autonomia e democracia. Para que tal seja possível, o professor deverá questionar, problematizar e reconstruir, sistematicamente, as suas práticas profissionais, sem nunca perder de vista a qualidade da aprendizagem. Aliás, “quando a reflexão é de natureza colaborativa e colegial, e incide sobre a actividade investigativa, a resolução de problemas, a análise de situações educativas e as interações e contextos diversificados, apresenta-se como uma estratégia de grande potencial formativo” (Alarcão & Roldão, 2010, p. 30).

A investigação-ação aponta, pois, para a gestão constante da teoria e da sua aplicação na prática (Tochon, 1995), o que se coaduna com a finalidade de analisar a influência da aprendizagem cooperativa, no ensino-aprendizagem da Gramática, que norteia a nossa pesquisa.

6. FONTES E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Do mesmo modo que qualquer outro método de pesquisa, a investigação-ação pressupõe a recolha de informação, ao longo da intervenção. Essa recolha sistemática vai possibilitar a análise cuidada e aprofundada dos dados obtidos, facilitando, deste modo, a fase da reflexão (Latorre, 2004).

Uma vez que este estudo teve por base uma intervenção pedagógica, em sala de aula, houve a necessidade de elaborar instrumentos específicos, de modo a permitir atingir os objetivos a que nos propúnhamos, considerando o perfil dos discentes participantes, e, sobretudo, o desenrolar da investigação. Como refere Flick (2005, p. 69), teremos de ter em

conta “a selecção gradual, como princípio geral da investigação qualitativa”. Além disso, a recolha de informação teve em consideração a flexibilidade e diversidade necessárias, para aceder às múltiplas dimensões do objeto de estudo, contribuindo, deste modo, para a fiabilidade da investigação (Idem). Optamos pelo conjunto dos estudantes do 9º ano de escolaridade, pois, deste modo, garantimos “a sua riqueza e informação significativa (...) com o objetivo de abarcar o campo mais vasto possível” (Idem, p. 72).

Assim, apresentamos, de seguida, as técnicas e instrumentos utilizados nesta investigação educacional e respetivas particularidades.

6.1. Observação e registo do trabalho processual desenvolvido

Na sistematização de Flick (2005), Hébert (1996) e Stake (2009), a observação pode ter duas formas: a observação sistemática e a observação participante. A observação sistemática pressupõe que os comportamentos a observar sejam pré-determinados pelo observador. A observação participante é menos estruturada. Apesar da sistematização das observações ser sempre necessária, o investigador pode não determinar, logo à partida, quais os comportamentos ou acontecimentos que serão objeto da sua observação.

Contudo, a estratégia a utilizar no trabalho de grupo de aprendizagem cooperativa exige métodos específicos de avaliação. Segundo Fraile (1998), saber avaliar a aprendizagem no grupo, adequando os procedimentos de avaliação, é um fator fundamental, para que o estudante se motive e valorize as características particulares do trabalho de grupo cooperativo. Assim, a avaliação deve contemplar não só as aprendizagens desenvolvidas no processo, como o resultado da tarefa. Ademais, na formulação do mesmo autor, é fulcral dar ênfase tanto aos conteúdos e procedimentos, como às atitudes e valores.

Para dar cumprimento às necessidades de observação sistemática, utilizamos uma **grelha de observação** (apêndice I), adaptada de Andrade (2011), que permitiu registar e organizar os dados recolhidos, perante a realidade observada (Hébert, 1996). Nas palavras de Estrela (1994, p. 26), teremos de “saber observar e problematizar”, de modo a podermos intervir nos contextos reais e concretos, de forma sistematizada e fundamentada.

De acordo com Hébert (1996), este tipo de grelha facilita o registo do número de ocorrências do comportamento a observar, em determinada unidade ou situação de

aprendizagem. A grelha de observação permite contabilizar ocorrências, para verificar se, por análise comparativa, há um aumento ou diminuição do comportamento observado.

A fim de possibilitar a análise crítica do trabalho de grupo, a ser desenvolvido na aula, tanto do grupo como um todo, como individualmente dos seus elementos, cada tarefa implica uma grelha com os mesmos parâmetros de avaliação, para registar o desempenho dos elementos do grupo. Os discentes precisam de se sentir responsáveis pelas aprendizagens, já que a finalidade abarca a aprendizagem do grupo, como um todo, mas também a aquisição de aprendizagens significativas, por cada um dos seus elementos (Freitas & Freitas, 2003).

Durante a observação, seja ela sistemática ou não estruturada, as docentes podem intervir para reformular procedimentos e estratégias, adequadas à concretização da tarefa, chamar à atenção sobre determinados comportamentos e atitudes, bem como relembrar que todos os elementos são igualmente responsáveis pela aprendizagem, avaliação e desempenho do grupo. Os registos das professoras serão dados, depois, a conhecer aos discentes, no final de cada atividade. Os estudantes são, assim, confrontados com as suas atitudes, tomando consciência das suas limitações, dificuldades e realizações, ao longo do seu trabalho cooperativo, numa perspetiva de autorregulação (Zimmerman, 2008).

Optamos, ainda, pelo registo de **notas de campo**, de tipo narrativo (Flick, 2005), (apêndice II), numa perspetiva descritiva e reflexiva. Estas constituem “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). Deste modo, ao posicionarmo-nos criticamente sobre o trabalho desenvolvido, analisamos o desenrolar do processo, introduzindo as alterações que consideramos necessárias, para o seu sucesso. Este registo não tem uma estrutura fixa, sendo efetuado com frequência semanal, no decurso do ano. O mesmo pode permitir, não só organizar ideias, como também registar perceções, dúvidas e sentimentos que possibilitem avaliar, de forma prospetiva e retroativa, o trabalho em curso.

Recorremos, também, ao **registo das sessões** com a professora colaboradora (apêndice III), garantindo uma planificação sistemática e a análise do trabalho desenvolvido. Após reunião com a professora colaboradora, com o objetivo de apresentar o projeto e de lhe propor a sua colaboração, foi feito o pedido à Escola para a autorização do estudo. O trabalho começou, com encontros semanais presenciais, dos quais foram feitos registos. Além destes encontros, realizaram-se contactos via correio eletrónico, sempre que necessário.

A observação do trabalho desenvolvido pelos estudantes, as notas de campo e o registo das sessões iniciaram-se em setembro de 2013, decorrendo até ao fim do projeto, em julho de 2014, num período temporal correspondente a um ano letivo.

6.2. Inquérito por entrevista

O inquérito por entrevista, pelo aprofundamento de perceções individuais que proporciona, permite obter informações mais completas e contribui para a triangulação metodológica, validando, assim, as informações colhidas (Flick, 2005; Punch, 2011). Considerando que existem vários tipos de entrevista, tendo em conta os objetivos, o tipo de questionamento e a respetiva estruturação (Idem), a entrevista que selecionamos é semidirigida ou semiestruturada. Ou seja, como referem De Ketele e Roegiers (1993, p. 21), “o entrevistador tem previstas algumas perguntas para lançar a título de referência”. Este tipo de entrevista permite a flexibilidade necessária, para atingir os objetivos pretendidos.

O guião do inquérito por entrevista (apêndice IV) foi elaborado a partir da revisão da literatura, no enquadramento da questão de investigação e dos objetivos específicos. No final da intervenção pedagógica, realizou-se a entrevista à professora colaboradora. O objetivo incidiu em aferir a sua percepção em relação à aprendizagem cooperativa, aos instrumentos criados e aplicados, ao trabalho desenvolvido, e às intenções futuras da docente, no que diz respeito à continuação da aplicação (ou não) do método de aprendizagem cooperativa. Assim, efetuou-se a gravação da entrevista e a sua transcrição na íntegra (apêndice V). A entrevista será sujeita a análise de conteúdo. Para tal, foram criadas, a partir da revisão da literatura, categorias e subcategorias, a explicitar posteriormente.

6.3. Inquérito por questionário

Outro método de recolha de dados, utilizado no nosso estudo, é o inquérito por questionário. Este método necessita de respostas escritas a um conjunto de questões, por parte dos sujeitos (Fortin, 2009; Morgado, 2012). Trata-se de um instrumento que ajuda a organizar, normalizar e controlar os dados, de tal forma que as informações procuradas possam ser recolhidas de uma maneira rigorosa. Segundo Amado (2013, p. 271), esta técnica pode ser de grande utilidade, conjugada com a pesquisa qualitativa, ao englobar questões abertas, pois “permite uma expressão livre de opiniões dos respondentes, ainda

que o questionário contemple itens orientados”. Aliás, de acordo com Amado (Ibidem), os questionários, “sujeitos a análise de conteúdo, são instrumentos de grande valor heurístico”.

Nas questões abertas, os inquiridos podem registar as suas perceções e experiências, acerca do tema em estudo (Sousa, 2009).

Por isso, na elaboração dos questionários, tivemos em conta a formulação das questões, já que estas devem ser compreendidas pelos sujeitos e estes devem ser capazes de lhes responder (Fortin, 2009). De acordo com Ghiglione e Matalon (2001), devem ser rigorosamente estandardizadas, tanto no texto como na ordem, garantindo a comparabilidade das respostas. Os três questionários a utilizar, relativos ao trabalho de aprendizagem cooperativa, foram adaptados de Lopes e Silva (2009). Subdividem-se em:

- Questionário de avaliação do desempenho do grupo (apêndices VII e VIII)
- Questionário de avaliação do desempenho individual no grupo (apêndices IX e X)
- Questionário final de avaliação da intervenção (apêndice XI).

Assim sendo, as questões a que os estudantes respondem são de dois tipos: a) questões de resposta fechada – objetivas e de fácil compreensão, fornecem ao sujeito opções, de entre as quais ele faz a sua escolha (Fortin, 2009); b) questão de resposta aberta – com resposta não previsível, permite ao sujeito expressar-se livremente (Idem). Esta diversidade de questionários, individuais e de grupo, relativos ao Projeto de Oficina de Gramática, e respetivas sequências didáticas, possibilita que o estudante reflita sobre as suas atitudes e o seu desempenho, de modo a tomar consciência das suas dificuldades e de como poderá ultrapassá-las. Além disso, o grupo poderá apontar os seus pontos fracos e fortes, identificando aspetos a melhorar.

No que respeita ao questionário final, cada discente, individualmente, avaliará o Projeto de Oficina de Gramática, quer ao nível dos conhecimentos adquiridos, quer ao nível das atitudes. Este questionário é composto por cinco questões de resposta aberta, pretendendo-se que os estudantes refiram os aspetos de que mais gostaram e as dificuldades que encontraram, assinalando as vantagens e desvantagens desta intervenção e, inclusive, que apresentem sugestões de melhoria.

Adicionalmente, foi realizado um outro inquérito por questionário, com o objetivo de conhecer as perceções dos estudantes, em relação ao estudo da Gramática e à planificação, monitorização e avaliação do seu próprio trabalho, bem como ao método de aprendizagem cooperativa (apêndice VI), adaptado de Jarvis e Szymczyk (2008) e Fernandes (2012).

6.4. Análise de conteúdo

A análise de conteúdo será aplicada a algumas questões abertas do inquérito por questionário, ao inquérito por entrevista, ao registo das sessões com a docente colaboradora e às notas de campo da investigadora.

De acordo com Bardin (2009, p. 33), a análise de conteúdo “consiste num conjunto de técnicas de análise das comunicações”, que utiliza procedimentos sistemáticos de descrição e análise do conteúdo das mensagens. Todavia, não há um modelo único, uma vez que a análise de conteúdo implica sucessivas reformulações, devido à complexidade dos problemas a serem investigados (Vala, 2005). Daí que, ao elaborar os instrumentos de análise, deve ter-se em conta a definição das categorias de classificação e a escolha da unidade de análise (Carmo & Ferreira, 2008). Deste modo, a categorização contribui para a sistematização dos dados recolhidos e a elaboração de inferências.

Essas categorias, que possibilitam uma simplificação e um melhor entendimento dos dados recolhidos, podem ser pré ou pós estabelecidas, a partir do *corpus* de análise. Assim, é fundamental, como referem Laville e Dionne (1999, p. 124), “empreender um estudo minucioso de seu conteúdo, das palavras e frases que o compõem, procurar-lhes o sentido, reconhecer o essencial e selecioná-lo em torno das ideias principais”. Neste entendimento, a análise de conteúdo “consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação” (Idem).

Para Bardin (2009), a análise de conteúdo pressupõe um conjunto de práticas de análise de comunicação, com o objetivo de obter, por procedimentos metódicos de descrição semântica do teor dos textos, indicadores, qualitativos e quantitativos, que possibilitem chegar a conclusões sobre conhecimentos específicos, que dizem respeito aos contextos da sua elaboração. Seguindo a orientação de Cohen, Manion e Morrison (2007, pp. 475-476), a análise de conteúdo define,

“the process of summarizing and reporting written data – the main contents of data and their messages. (...) Put simply, content analysis involves coding, categorizing (creating meaningful categories into which the units of analysis – words, phrases, sentences etc. – can be placed), comparing (categories and making links between them), and concluding – drawing theoretical conclusions from the text”.

Enquanto técnica de análise de dados, esta análise não pode seguir etapas rígidas, dada a relação de complexidade que tem com o objeto em análise. Contudo, são apontados um conjunto de procedimentos fundamentais à sua aplicação (Morgado, 2012).

Segundo Bardin (2009, p. 121), as diversas etapas da análise de conteúdo organizam-se “à volta de três polos cronológicos”. A pré-análise corresponde a um período de intuições, no qual as leituras realizadas se vão tornando mais precisas. A segunda etapa é a mais longa, de exploração do material, uma vez que implica a categorização, que se pretende objetiva e fidedigna. Por fim, é realizado o tratamento dos resultados, a sua inferência e interpretação, visando validar os dados recolhidos.

Quanto à primeira etapa, realiza-se uma primeira categorização, após a leitura das respostas, obtidas em cada instrumento de recolha de dados, com o objetivo de encontrar alguns tópicos que se relacionem com a problemática levantada na investigação (Stake, 2009). De acordo com Vala (2005, p. 111), uma categoria é “habitualmente composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito”. Procede-se à leitura e releitura dos dados, com a intenção de encontrar as categorias e definir as respetivas subcategorias. Um dos aspetos fulcrais tem a ver com o recorte semântico, ou seja, o processo de decomposição dos dados obtidos, do qual resultarão as unidades de análise. No entanto, cada unidade tem de ser autêntica, isto é, estar diretamente relacionada com a temática da investigação e o problema em estudo (Flick, 2005).

No que diz respeito à segunda etapa, como referem Vala (2005), Bogdan e Biklen (1994) e Bardin (2009), é conveniente proceder a um teste de validação interna, de modo a assegurar a exaustividade e exclusividade das categorias propostas.

No que concerne à terceira etapa, de generalização, sintonizamo-nos com a proposta de Flick (2005) e Stake (2009), isto é, com a generalização naturalística, competindo ao leitor a respetiva disseminação dos resultados, e a aplicação a outros contextos, tendo em conta a exposição detalhada e sustentada dos resultados e conclusões do caso.

Finalmente, não podemos deixar de referir que este tipo de estudo deverá ter em consideração a distância entre o sujeito-objeto, assim como a posição do investigador no contexto que investiga, perante os sujeitos investigados. Daí que, como afirma Amiguinho (1992, p. 89), o investigador deve “situar-se em relação a si próprio, descentrar-se em relação às suas crenças, às suas representações, aos seus estereótipos e a tudo aquilo que seja suscetível de se projetar na situação”. A consciência desta situação e do necessário distanciamento, em relação à realidade em análise, são essenciais numa abordagem de tipo qualitativo.

6.5. Teste de diagnóstico e testes de avaliação formativa

Todos os instrumentos, anteriormente referidos, têm como objetivo avaliar as atitudes e comportamentos dos estudantes em relação à colaboração, à responsabilidade, ao empenho e à concentração. Em acréscimo, e começando com o Teste de Diagnóstico, pretende-se verificar os conhecimentos dos discentes, em relação aos conteúdos curriculares a trabalhar, procedendo a uma avaliação do ponto de partida da intervenção pedagógica.

De acordo com a teoria construtivista, a aprendizagem de um novo conteúdo é, em última análise, o produto de uma atividade mental construtiva, mediante a qual o estudante constrói e incorpora, na sua estrutura mental, os significados e as representações, relativas ao novo conteúdo. Esta atividade mental não ocorre no vazio, dado que o discente não é uma página em branco. Pelo contrário, possui conceitos, concepções, representações e conhecimentos, adquiridos no decurso de experiências anteriores, os quais vão determinar a construção de novos significados (Matlin, 2005). O conhecimento prévio permite-lhe fazer a leitura do novo conteúdo, atribuir-lhe um primeiro nível de significado e sentido, iniciando o processo construtivo de aprendizagem do mesmo (Coll et al., 2001).

A fim de identificar os conceitos prévios dos estudantes, o professor deve aplicar um pré-teste ou Teste de Diagnóstico (apêndice XII), em sala de aula. Nesta investigação, o mesmo contempla os conteúdos de Gramática, trabalhados em anos anteriores. Os resultados obtidos serão sujeitos a análise estatística.

Para aferirmos os conhecimentos dos estudantes e avaliarmos o seu desempenho académico, após cada sequência didática os discentes respondem a Testes de Avaliação Formativa. Esses testes (apêndices XIII, XIV, XV, XVI, XVII, XVIII, XIX) possibilitam uma análise comparativa dos resultados obtidos, ao longo da intervenção. No decorrer da intervenção será realizado um Teste, 8º teste, com os conteúdos trabalhados, até meio do segundo período (apêndice XX), para verificar o nível de evolução dos estudantes, em relação ao Teste de Diagnóstico. Realiza-se, ainda, um 9º Teste (apêndice XXI), já no terceiro período, no encerramento da intervenção pedagógica, para avaliar os resultados no ponto de chegada.

Pretendemos, ainda, comparar os resultados obtidos pelos estudantes, no exame nacional do 9º ano ou na Prova Final de 9º ano, de Português, em anos anteriores, nomeadamente nos anos letivos de 2011/2012 e 2012/2013, com os resultados após a intervenção pedagógica, no final do ano letivo de 2013/2014. Para tal, recorreremos à análise dos dados disponibilizados pelo Júri Nacional de Exames (2014). Desta forma, será possível

uma comparação entre os resultados da avaliação interna (testes formativos) e externa (exames nacionais ou prova final do 9º ano), o que concorre para a fiabilidade dos resultados apresentados.

Apresentamos, de seguida, um quadro com a sistematização dos vários tipos de instrumentos de recolha de dados utilizados no estudo, tendo em conta os respetivos objetivos, os instrumentos de recolha de dados e o momento da sua aplicação.

Quadro 8 – Síntese dos instrumentos de recolha de dados

Objetivos específicos do estudo	Tipo de instrumentos de recolha de dados	Momento de aplicação
Identificar potencialidades e constrangimentos do método de aprendizagem cooperativa, no ensino-aprendizagem da Gramática. Relacionar a concretização de um Projeto de Oficina de Gramática com o desenvolvimento linguístico e os resultados académicos, na disciplina de Português.	Grelha de observação da professora (Apêndice I)	Durante cada sequência didática
	Inquérito por questionário sobre o desempenho do grupo (Apêndices VII e VIII)	No final de cada sequência didática
	Inquérito por questionário sobre o desempenho individual no grupo (Apêndices IX e X)	No final de cada sequência didática
	Inquérito por questionário de avaliação final (Apêndice XI)	Junho de 2014
Analisar as perceções, dos estudantes do 9º ano de escolaridade, em relação ao ensino-aprendizagem da Gramática.	Inquérito por questionário sobre as perceções dos estudantes em relação ao estudo da Gramática (Apêndice VI)	Início da intervenção pedagógica (Setembro de 2013)
Identificar os contributos da investigação-ação, no desenvolvimento de competências de investigação e reflexão sobre as práticas, no âmbito da realização de um Projeto de Oficina de Gramática.	Inquérito por entrevista à professora colaboradora (Apêndice IV)	Junho de 2014
	Registo das sessões com a professora colaboradora (Apêndice III)	Ao longo de todo o projeto
	Notas de campo da investigadora (Apêndice II)	Ao longo de todo o projeto
	Relatório do Projeto de Oficina de Gramática (Apêndice XXII)	Julho 2014

Verificar a eficácia da aplicação de técnicas da aprendizagem cooperativa, ao nível do domínio da Gramática, em contexto de sala de aula.	Teste de Diagnóstico, de avaliação Formativa e Sumativa, em contexto de avaliação interna e externa (Apêndices XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII, XVIII, XIX, XX, XXI)	Setembro de 2013, ao longo de todo o ano, até julho de 2014
---	--	---

A síntese no quadro supra, dos instrumentos de recolha de dados, aponta para um estudo predominantemente qualitativo, tal como referenciado no início do presente capítulo.

7. CRITÉRIOS DE QUALIDADE DO ESTUDO

Tivemos, ao longo de todo o estudo, a necessidade de garantir a credibilidade e a qualidade da investigação efetuada. Dada a natureza da pesquisa, o facto de o investigador ser o instrumento principal e a fonte de dados ser o ambiente natural, como menciona Popper (2005), a criação da realidade depende da nossa marca pessoal. Daí estar presente uma subjetividade intrínseca, sobre a qual devemos refletir. Aliás, Bodgan e Biklen (1994, p. 67) referem que “os dados carregam o peso de qualquer interpretação”. No entanto, é preciso não deixar ir demasiado longe a subjetividade desse envolvimento, de modo a não enviesar o conhecimento e a interpretação da realidade.

Do mesmo modo, Janesick (2000, p. 393) refere que a ideia de que uma investigação é, de algum modo, objetiva é um mito que os investigadores devem desafiar, pois “a investigação qualitativa é um acto de interpretação do princípio ao fim”. Acrescenta, ainda, que a obsessão pela validade, confiança e generalização, aliada a questões metodológicas, se sobrepõe, muitas vezes, ao discurso que deveria centrar-se em aspetos da educação. Janesick (Idem, p. 390) atribui o nome de metodolatria, a esta “idolatria do método”.

Segundo Yin (2005), é possível e relevante diminuir a subjetividade do investigador, através de uma descrição pormenorizada das relações entre causas e efeitos e das inferências consideradas na investigação. Por outro lado, para Stake (2009), o estudo de caso pode ganhar credibilidade, se o investigador recorrer a processos de triangulação metodológica, se utilizar mais do que um método para recolha de dados, ou ainda se mais do que um investigador confrontar os dados obtidos no mesmo caso.

Assim, em concordância com Denzin (2011) e Stake (2009), Gomez, Flores e Jimenez (1996, p. 70) identificam quatro modalidades de triangulação.

“1. Triangulação de dados – utilizando uma grande variedade de fontes de dados em estudo. 2. Triangulação do investigador – utilizando diferentes investigadores ou avaliadores. 3. Triangulação teórica – utilizando diferentes perspectivas para interpretar um único conjunto de dados. 4. Triangulação metodológica – utilizando múltiplos métodos para estudar um único problema. 5. Triangulação disciplinar – utilizando distintas disciplinas para informar a investigação”.

A triangulação, segundo Denzin e Lincoln (2011, p. 8), “reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenómeno em questão”.

No estudo, será utilizada mais do que uma modalidade de triangulação. A **triangulação de dados** (Maxwell, 2012) será realizada através dos dados obtidos nos inquéritos por questionário, quer individual, quer em grupo, aplicados aos discentes, no decorrer da intervenção e no final da intervenção pedagógica e ainda através das grelhas de observação das docentes. A entrevista permitirá o cruzamento de dados provenientes de várias fontes, nomeadamente com as notas de campo e o registo das sessões com a professora colaboradora. Além disso, será efetuada a triangulação dos resultados académicos obtidos pelos estudantes, ao longo da intervenção pedagógica, em contexto de avaliação interna e avaliação externa, com os dados obtidos no questionário final.

A **triangulação teórica**, recorrendo aos autores mais relevantes, quer em relação à aprendizagem cooperativa, quer em relação ao ensino-aprendizagem da Gramática, foi mencionada em capítulos anteriores. Estas referências teóricas orientaram a interpretação dos dados obtidos na investigação. Por sua vez, a **triangulação metodológica** foi concretizada através da utilização de vários métodos de pesquisa, que implicaram o uso de técnicas diferenciadas, como a observação, a entrevista e a análise documental, concorrendo para um estudo multifacetado da realidade (Yin, 2005).

De acordo com Guba e Lincoln (2005), os processos de pesquisa têm de apresentar valor próprio, aplicabilidade e consistência, de maneira a serem considerados válidos em termos científicos. Assim, elegem-se, como critérios, a credibilidade, ou seja, a possibilidade de se confirmarem os dados, a transferibilidade, isto é, os resultados poderem ser aplicados a outros contextos, a consistência, ou seja, outros estudiosos optarem pelo mesmo método, e a aplicabilidade, isto é, a eventualidade de outros investigadores confirmarem as construções do investigador.

Em relação ao critério de aplicabilidade e transferência, um caso não pode representar o mundo, embora possa representar um mundo, no qual muitos casos

semelhantes acabam por se refletir (Punch, 2011). Por isso, tivemos o cuidado de garantir um número representativo de sujeitos da pesquisa, a fim de facilitar o registo e descrição pormenorizada dos procedimentos, a partir de recolha abundante de informação.

Relativamente ao critério de consistência, preocupamo-nos em realizar um trabalho “cuidadoso e exaustivo, de modo a possibilitar a triangulação das conclusões, em função de alguma diversidade de técnicas de recolha de dados” (Amado, 2013, p. 367). Além disso, procedemos a uma descrição rigorosa dos processos de investigação e do contexto em que se realizou a pesquisa (Colás, 1992).

Quanto à confirmabilidade traduz-se, geralmente, no acordo entre observadores. Assim, seguimos os procedimentos normalmente utilizados, principalmente o registo inicial, o mais concreto possível, transcrições textuais e citações diretas de fontes documentais. Ademais, procedemos à revisão dos elementos respeitantes à professora colaboradora e à recolha de informação (Aires, 2011).

Para além disso, é de referir que os critérios de rigor e ética estiveram na base de todo o percurso investigativo. Tivemos a preocupação de utilizar instrumentos partilhados pela comunidade científica e considerar os resultados de estudos anteriores. Além disso, pautamos o nosso estudo pelo rigor da monitorização e pela relevância do conhecimento construído no processo. Por fim, foi sempre nosso objetivo o cuidado e a autenticidade, quer na descrição, quer na análise e interpretação dos dados (Punch, 2011).

8. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO - A ESCOLA

8.1. Contexto histórico e geográfico

O estudo empírico desenvolveu-se numa escola EB/2,3 do distrito do Porto, concelho de Lousada, criada em setembro de 1992. A população alvo foram os estudantes do 9º ano de escolaridade da escola, num total de 5 turmas, onde a investigadora exerce a sua atividade, durante o ano letivo de 2013/2014.

A vila de Lousada está situada próximo da margem direita do Alto Sousa, na transição do litoral para o interior, pertencendo ao distrito do Porto, e não tendo fronteiras definidas por acidentes geográficos. Com cerca de 97,84 km quadrados, o concelho confina a Norte com os concelhos de Felgueiras e Vizela; a sul com os de Paredes e Penafiel; a

Nascente com o de Amarante; e a Poente com o de Paços de Ferreira e Santo Tirso. A sua sede fica situada a 42 Km do Porto e a 389 Km de Lisboa (AELE, 2013).

Possui um clima ameno, próprio da região onde está enquadrado. Assume-se como coração do Vale do Sousa, por ser o seu centro geográfico. Trata-se de uma região constituída essencialmente por vales, onde se destaca, como elevação principal, a serra de Barrosas.

Tem uma população a rondar os 48.000 habitantes, a mais jovem da Europa, distribuída pelas 25 freguesias que compõem o concelho. Segundo as informações mais recentes, obtidas através da Rede Social do concelho (CML, 2014), apesar da determinação e dinamismo sócio-económico e cultural, existem situações de desemprego, emigração, salários em atraso e pobreza social, em número significativo e preocupante.

A oferta de atividades culturais e recreativas tem vindo a aumentar e a melhorar, em termos de qualidade e diversidade, ao nível de feiras culturais, contemplando livros, artesanato, semana cultural, atividades desportivas, teatro, cinema. Em quase todas as freguesias do concelho existem Associações Desportivas e Recreativas, com Ranchos Folclóricos que, de algum modo, ajudam a preservar os cantares, a dança e os costumes tradicionais da região. Na sede do concelho há um Complexo Desportivo, um Auditório, uma Biblioteca Municipal, Bibliotecas Escolares da Rede Nacional, associadas em rede e ainda um Museu. Conta ainda com uma companhia de teatro residente – “Teatro Jangada” e o “Espaço AJE”, um local para conferências e exposições (AELE, 2013).

8.2. Contexto institucional do Agrupamento

O Agrupamento congrega as freguesias de Caíde de Rei, União de Freguesias de Cernadelo, S. Miguel e S. Margarida, Meinedo, Torno e Vilar do Torno e Alentém, num total de 9 estabelecimentos de educação e ensino, do pré-escolar ao 3º CEB e ensino secundário (vocacional).

A comunidade da escola sede, onde se desenvolveu o estudo, é constituída por 590 estudantes, 72 professores e 22 não docentes. A escola tem atualmente 8 turmas do segundo ciclo e 14 do terceiro ciclo. Para além disso, tem 3 turmas de cursos vocacionais.

No que diz respeito ao Ensino Pré-Escolar, as orientações curriculares encontram-se definidas no Despacho 5520/97, de 4 de Agosto. Quanto ao 1º, 2º e 3º Ciclos, cumprem as orientações da Reorganização Curricular, enquadrada pelo Decreto-Lei 139/2012, de 05 de julho, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei 91/2013, de 10 de julho.

No 2º e 3º Ciclos existem atividades de complemento curricular, destacando-se o Clube do Património, Projeto Saúde-Escolar, Projeto Escola-Assembleia, Clube de Rádio-Escola, Clube da Matemática, Jornal do Agrupamento-*Aqui D'el Rei*, Desporto Escolar, Biblioteca escolar, Centro de Recursos (BE/CRE) e Gabinete AGIR. A Ocupação de Tempos Escolares funciona na Biblioteca e no Clube de Informática.

Num universo de 1290 estudantes, existe uma percentagem muito significativa de discentes que beneficiam de apoio dos Serviços de Ação Social Escolar (SASE). Assim, cerca de 399 estudantes, 30,9%, são beneficiários do escalão A e 404, 31,3%, do escalão B. No total, a percentagem de estudantes que beneficia de apoio efetivo (escalão A e escalão B) situa-se nos 62,2 %, ou seja, mais de metade dos discentes.

Em relação a outros apoios, a escola sede possui um gabinete de apoio especializado, no qual são ministradas as áreas académicas, de cariz funcional. Para as áreas das Expressões são disponibilizadas as respetivas salas. Funciona, ainda, na escola sede, a Unidade de Apoio Especializado à Multideficiência (UAEM), que se constitui como um recurso e uma oferta educativa específica, para estudantes com multideficiência, surdez, cegueira congénita, ou com graves problemas de comunicação. Estes espaços têm por objetivo criar ambientes acolhedores e motivadores. Oferecem, ainda, equipamentos e tecnologias específicas, que favorecem o acesso à participação nas aprendizagens. Há, também, estudantes que usufruem de apoio pedagógico personalizado, dentro ou fora da sala de aula, de acordo com as suas características (AELE, 2013).

Os dados recolhidos, através da ficha de caracterização sócio-económica, e divulgados pelos diretores de turma, no início do ano letivo, comprovam que a grande maioria dos pais dos discentes, deste Agrupamento, se situa nos intervalos etários entre os 30 e 40 anos e os 41 e 50 anos. Além disso, os pais possuem um índice de escolaridade baixo, uma vez que, na sua maioria, apenas completaram o 4º ano, seguido pelos pais com o 6º ano. Não é, pois, de estranhar que alguns pais encarem a escola apenas como um obstáculo, que terá de ser transposto pelos filhos, para mais tarde, aí sim, entrarem no mercado de trabalho e desempenharem as suas tarefas laborais. Filhos de pais com baixa escolaridade, muitos destes estudantes enfrentam alguma falta de apoio familiar, a nível dos estudos.

Em relação à profissão dos encarregados de educação e sua distribuição pelos setores de atividade, predominam o setor secundário (indústria, construção civil e energia) e o setor terciário (comércio e serviços). No caso dos pais, há uma maior incidência de ocorrências no setor secundário, nomeadamente em profissões ligadas à construção civil. No caso das mães, a maior incidência é no setor terciário, verificando-se, ainda, um número

bastante significativo de mães que fazem parte da população não ativa, uma vez que são domésticas. Salienta-se, no geral, um elevado número de pais desempregados.

8.3. População da escola e sujeitos da pesquisa

No Agrupamento estudam cerca de 1290 estudantes, distribuídos por vários ciclos.

Tabela 2- Distribuição do número de estudantes no Agrupamento

Níveis de ensino	Número de alunos		Total
	Sexo feminino	Sexo masculino	
Pré-escolar	122	113	235
1º ciclo	225	210	465
2º ciclo	99	93	192
3º ciclo	84	186	370
Secundário Vocacional	16	12	28
Total	676	614	1290

Fonte: Projeto Educativo da Escola- PEE (2013, pp. 20-21)

A população alvo do nosso estudo é constituída pela totalidade dos estudantes do 9º ano de escolaridade, cerca de 80 estudantes, sendo 38 rapazes e 42 raparigas. A média de idades é de 14,1. Quanto ao nível obtido a Português, no final do ano letivo anterior, seis discentes tinham obtido nível dois, cinquenta e quatro obtiveram nível três, dezoito foram classificados com nível quatro e dois obtiveram nível cinco.

Na tabela, que se segue, apresentamos a distribuição, dos estudantes do 9º ano de escolaridade, por turmas, no ano letivo de 2013-2014.

Tabela 3- Distribuição de estudantes do 9º ano por turmas em 2013-2014

Ano	Turma	Nº de alunos
9º ano	A	25
	B	15
	C	12
	D	16
	E	12
Total		80

Fonte: Projeto Educativo da Escola - PEE (2013, pp. 21-22).

A professora colaborante neste estudo pertence ao quadro da escola, tendo concluído a licenciatura em ensino do curso de Humanidades-Português, Latim e Grego, em 21 de junho de 1996, na Universidade Católica de Braga. Começou a trabalhar como professora estagiária, no ano letivo de 1995/1996. Leciona, desde esse ano, em escolas da

rede pública. Durante o seu percurso profissional, desempenhou os cargos de Diretora de Turma e coordenadora de Estudo Acompanhado. Já leciona na escola há doze anos.

9. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO – O PROJETO DE OFICINA DE GRAMÁTICA

Ao analisarmos o ensino do Português surge, invariavelmente, um quadro pouco positivo, como verificamos nas avaliações externas oficiais, já referidas (cf. cap. III), em que se identifica a Gramática como sendo um dos domínios em que os estudantes apresentam maiores dificuldades e piores desempenhos.

Estes resultados mantiveram-se constantes, de acordo com os resultados divulgados pelo GAVE, no relatório sobre o Projeto Testes Intermédios do 9º ano, em 2012-2013.

Em consequência, nas orientações no Programa de Português do Ensino Básico, ao professor de Português compete, então, criar condições e situações de ensino e aprendizagem que favoreçam a transformação, do conhecimento empírico da língua, que o estudante traz consigo, fruto da convivência em família e comunidade, em conhecimento refletido dos mecanismos de funcionamento do sistema, das regras, das convenções e normas de uso da língua, aplicáveis em diferentes contextos comunicativos (Duarte, 2006; Fonseca, 2001; Nogueira, 1989).

Face aos resultados obtidos pelos estudantes, em anos anteriores, na escola e nos exames de 9º ano, houve, então, necessidade de planificar e apresentar, primeiro, em reunião de Departamento Curricular e, seguidamente, em reunião de Conselho Pedagógico, um Projeto de Oficina de Gramática (apêndice XXV) que tentasse colmatar as dificuldades diagnosticadas. O Projeto surgiu, assim, como forma de tentar alterar um quadro de dificuldades linguísticas, que se tem vindo a manter no 9º ano. Como tal, aceitamos o desafio de uma ação planificada e refletida, a propósito da Gramática.

9.1. Planificação do Projeto de Oficina de Gramática

Com a concordância do Departamento Curricular, do Conselho Pedagógico e do Diretor da escola, a aplicação do projeto decorreu nas várias turmas do 9º ano de

escolaridade, na disciplina de Português, de setembro de 2013 a junho de 2014, no caso da implementação em sala de aula, e até julho de 2014, após a intervenção pedagógica.

Esta concretização decorre em duas etapas, de implementação e pós-implementação da prática pedagógica, tal como que se esquematiza no quadro seguinte.

Quadro 9- Etapas de implementação do Projeto de Oficina de Gramática

Etapas	Atividades
1ª etapa Implementação da prática pedagógica	Aplicação do Teste de Diagnóstico
	Formação dos grupos de trabalho cooperativo
	Aplicação do inquérito por questionário sobre as perceções dos estudantes em relação ao ensino-aprendizagem da Gramática
	Aplicação dos métodos STAD e Grupos de Investigação
	Aplicação dos inquéritos por questionário de avaliação do desempenho do grupo e do desempenho individual no grupo
	Aplicação dos Testes Formativos
2ª etapa Pós-Implementação da prática pedagógica	Aplicação do inquérito por questionário de avaliação final
	Realização da entrevista à docente colaboradora
	Análise dos resultados académicos dos estudantes em contexto de avaliação externa
	Análise dos resultados e avaliação do estudo

Após aplicação do Teste de Diagnóstico, em setembro, as professoras prepararam os estudantes, para a utilização do método de aprendizagem cooperativa. Para tal, foram constituídos grupos de trabalho cooperativo, tendo em consideração os princípios já enunciados no capítulo II. Pretendia-se que os grupos fossem heterogêneos, não muito grandes (sempre que possível, 4 elementos) e se mantivessem os mesmos, de modo a que desenvolvessem as competências sociais que proporcionam, ao grupo, adquirir maior coesão e maturidade (Lopes & Silva, 2009).

Em relação à heterogeneidade, foram considerados género, idade, classificação obtida pelos estudantes no 3º período do ano letivo anterior, na disciplina de Português, e classificação obtida no Teste de Diagnóstico. No que diz respeito aos papéis a atribuir aos discentes, dentro de cada equipa, consideraram-se os seguintes, já descritos no capítulo II: o Guardião do tempo e do silêncio; o Facilitador da aprendizagem; o Verificador do trabalho do grupo e o Harmonizador. De modo a que todos pudessem interiorizar estes papéis, foram elaborados cartões, com a forma de crachá (apêndice XXIV), contendo as funções correspondentes. Houve, ainda, a preocupação de possibilitar que todos experimentassem cada papel, uma vez que a rotatividade dos papéis, dentro de cada equipa, é uma condição importante, no método de aprendizagem cooperativa (Freitas & Freitas, 2003).

De modo a sensibilizar os estudantes, para a importância deste método, foi estabelecido um compromisso de cooperação, enquanto garante do cumprimento das regras e dos comportamentos esperados, no trabalho em equipa. Esse compromisso (apêndice XXIII) foi colocado por escrito e assinado, por todos os estudantes e pela docente, sendo depois arquivado no portefólio individual de cada discente.

Houve, ainda, que organizar o espaço físico onde decorrem as atividades, isto é, a sala de aula. Tivemos a preocupação de garantir uma disposição face a face, pois, como refere Díaz-Aguado (2000), esta distribuição favorece a interação visual e verbal entre os membros do grupo, facilitando a comunicação.

No que concerne às atividades de ensino e aprendizagem, foram utilizados os métodos *STAD* e Grupos de Investigação. A seleção do método *STAD* prende-se com o facto de ser generalista, sobretudo se as tarefas apresentarem uma solução única. Seleccionamos a metodologia Grupos de Investigação, pois é considerada mais adequada para o estudo das línguas e exige especialização da tarefa. Permite combinar tarefas individuais por pares e em grupo e oferece recompensas ao grupo através do desempenho de cada um (Slavin, 1999). Além disso, contribui para a autonomia dos discentes e possibilita que adquiram um conjunto de experiências (Sharan & Sharan, 1994). Os princípios inerentes a este método refletem a maneira como, no dia-a-dia, a realidade do trabalho se processa (Aronson & Patnoe, 1997).

Para que as tarefas pudessem ser desempenhadas de forma clara e produtiva, foram elaboradas fichas de trabalho. Nas aulas foi feita a clarificação, por parte das docentes, dos objetivos da tarefa, com explicitação dos procedimentos da aprendizagem cooperativa. Durante as sequências didáticas, as docentes procederam ao registo das suas observações. No final de cada sequência didática, os estudantes responderam, em grupo, ao inquérito por questionário do desempenho do grupo e, individualmente, ao inquérito por questionário de desempenho individual no grupo. Na aula seguinte aplicou-se o Teste Formativo, do qual foi dado, posteriormente, *feedback* aos estudantes, de modo a introduzir as alterações necessárias, para melhorarem o seu desempenho académico.

No final da implementação pedagógica, os discentes preencheram um inquérito por questionário de avaliação final do projeto. Por último, analisaram-se os dados obtidos na Prova Final do 9º ano, comparando-os com os resultados obtidos ao longo do Projeto. Assim, será possível proceder à triangulação de dados, nomeadamente do Teste de Diagnóstico, dos Testes Formativos e da Prova final do 9º ano.

Os temas e conteúdos selecionados, para serem trabalhados em grupo, estão previstos nas aprendizagens que os estudantes devem consolidar, ao nível do 9º ano de

escolaridade, e têm sido, de forma recorrente, alvo de avaliação externa, como se pode verificar no quadro seguinte.

Quadro 10- Temas e conteúdos a trabalhar

Temas	Conteúdos
Representação gráfica da linguagem verbal	Convenções e regras para a representação gráfica: ortografia Relações entre palavras escritas e entre grafia e fonia
Morfologia	Processos morfológicos de formação de palavras complexas
Lexicologia	Semântica lexical: relações semânticas entre as palavras
Discurso e pragmática	Reprodução do discurso no discurso: discurso direto, indireto e indireto livre
Classes de palavras	Classes abertas e classes fechadas de palavras
Sintaxe	Funções sintáticas dos constituintes da frase Articulação entre constituintes da frase e frases: <ul style="list-style-type: none">- Coordenação- Subordinação

Deste modo, os estudantes têm a possibilidade de trabalhar todos os temas e conteúdos curriculares, do domínio da Gramática, previstos para o final do terceiro ciclo.

9.2. Cronograma da intervenção pedagógica

Tendo em consideração o trabalho a desenvolver, construiu-se um modelo de intervenção pedagógica, sob a forma de Projeto de Oficina de Gramática, cujo cronograma se apresenta a seguir. Na respetiva planificação, tivemos em conta o trabalho colaborativo de investigação-ação entre as docentes e as etapas que pretendíamos realizar.

Quadro 11- Cronograma da intervenção pedagógica

Etapas	Atividades a realizar	Calendarização
Preparação do estudo a desenvolver	Revisão da literatura sobre aprendizagem cooperativa e ensino-aprendizagem da Gramática, estudo de caso e investigação-ação. Pesquisa e tratamento da informação. Seleção dos conteúdos a trabalhar, as atividades a desenvolver e a construção dos instrumentos a aplicar.	Agosto de 2013
Planificação da Intervenção pedagógica em Oficina de Gramática	Início das sessões de trabalho colaborativo. Aplicação do Teste de Diagnóstico. Abordagem ao método de aprendizagem cooperativa nas várias turmas.	Setembro de 2013
Implementação da intervenção pedagógica	Formação dos grupos de trabalho cooperativo. Seleção dos papéis a atribuir a cada elemento do grupo. Treino das regras e princípios da aprendizagem cooperativa.	Outubro de 2013
1ª SD sobre Relações entre palavras escritas e entre grafia e fonia e relações semânticas entre as palavras	Treino das regras e princípios da aprendizagem cooperativa. Resolução da Ficha de Gramática nº 1. Aplicação de estratégias reflexivas de investigação-ação. Aplicação do Teste de avaliação de conhecimentos.	Outubro de 2013
2ª SD sobre Processos morfológicos de formação de palavras complexas	Treino das regras e princípios da aprendizagem cooperativa. Resolução da Ficha de Gramática nº 2. Aplicação de estratégias reflexivas de investigação-ação. Aplicação do Teste de avaliação de conhecimentos	Outubro de 2013
3ª SD sobre Reprodução do Discurso no discurso: discurso direto, indireto e indireto livre	Consolidação das regras e princípios da aprendizagem cooperativa. Resolução da Ficha de Gramática nº 3. Aplicação de estratégias reflexivas de investigação-ação. Aplicação do Teste de avaliação de conhecimentos	Novembro de 2013
4ª SD sobre Classes abertas e classes fechadas de palavras	Consolidação das regras e princípios da aprendizagem cooperativa. Resolução da Ficha de Gramática nº 1 e nº 2 SD4 Aplicação de estratégias reflexivas de investigação-ação. Aplicação do Teste de avaliação de conhecimentos	Novembro e dezembro de 2013
5ª SD sobre Funções sintáticas dos constituintes da frase	Consolidação das regras e princípios da aprendizagem cooperativa. Resolução da Ficha de Gramática nº 6. Aplicação de estratégias reflexivas de investigação-ação. Aplicação do Teste de avaliação de conhecimentos	Janeiro de 2014
6ª SD sobre Coordenação e Subordinação	Consolidação das regras e princípios da aprendizagem cooperativa. Resolução da Ficha de Gramática nº 7. Aplicação de estratégias reflexivas de investigação-ação. Aplicação do Teste de avaliação de conhecimentos	Janeiro e fevereiro de 2014

7ª SD sobre Convenções e regras para a representação gráfica: ortografia	Consolidação das regras e princípios da aprendizagem cooperativa. Resolução da Ficha de Gramática nº 8. Aplicação de estratégias reflexivas de investigação-ação. Aplicação do Teste de avaliação de conhecimentos.	Março de 2014
8ª SD sobre todos os conteúdos já trabalhados	Consolidação das regras e princípios da aprendizagem cooperativa. Resolução da Ficha de Gramática nº 9. Aplicação de estratégias reflexivas de investigação-ação. Aplicação do Teste de avaliação de conhecimentos,	Maio de 2014
Apreciação final e divulgação de resultados	Avaliação final da intervenção pelos estudantes. Avaliação final pelas docentes. Entrevista à docente colaboradora. Fim das sessões de trabalho colaborativo. Divulgação na escola, em área disciplinar e departamento. Divulgação, por comunicação, em sessões de formação de professores de Português.	Junho e julho de 2014

Embora fizéssemos um primeiro esboço de aplicação, antes de o estudo ser posto em prática, este foi sujeito a várias reformulações, como é próprio da operacionalização de um estudo de caso, baseado num processo de investigação-ação. Portanto, só posteriormente foi realizada a última versão.

Em síntese, o nosso estudo apoia-se num paradigma predominantemente qualitativo, com um estudo de caso, ancorado um processo de investigação-ação, com estudantes e professores do 9º ano, do 3º ciclo do Ensino Básico. Tendo em conta a centralidade do ensino e aprendizagem da Gramática, face a capacidades de leitura, escrita, análise e síntese, foi esse o domínio curricular selecionado, como objeto de estudo. A análise e discussão dos resultados será realizada nos capítulos seguintes.

CAPÍTULO V – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS RELATIVOS AO PERCURSO DISCENTE

“Não acredito que haja um único *design* para a metodologia de uma investigação ... [uma] boa metodologia para um estudo, tal como um bom *design* para um barco, deve ajudá-lo a atingir o destino de modo seguro e eficiente”.

Maxwell (2012, p. 24)

1. INTRODUÇÃO

A intervenção pedagógica em sala de aula, que tomou a forma de um Projeto de Oficina de Gramática, decorreu entre os meses de setembro de 2013 e julho de 2014. Neste capítulo, procederemos à apresentação e análise dos dados recolhidos, através de diversos instrumentos, relativos ao percurso dos discentes, durante a investigação realizada.

Começaremos por analisar os dados obtidos com o inquérito por questionário, realizado no ponto de partida, em setembro, sobre a perceção dos discentes, em relação ao estudo da Gramática. De seguida, procederemos à análise dos resultados dos estudantes, nos vários Testes a que foram sujeitos: primeiro, no Teste de Diagnóstico, o qual funcionou como ponto de partida, seguido de vários Testes de Avaliação Formativa e da Prova Final do 9º ano, o ponto de chegada. Posteriormente, debruçar-nos-emos sobre os dados recolhidos através dos inquéritos por questionário, que os estudantes preencheram, individualmente e em grupo, seguindo-se a análise dos registos de observação das docentes.

No decurso da análise, a interpretação e discussão dos dados será alicerçada no enquadramento teórico previamente realizado.

2. ANÁLISE DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO INICIAL AOS ESTUDANTES

Com o primeiro inquérito por questionário (apêndice VI) pretendia-se conhecer as perceções dos estudantes, em relação ao estudo da Gramática e à planificação, monitorização e avaliação do seu próprio trabalho, bem como ao método de aprendizagem

cooperativa. Este questionário foi aplicado, no início do ano letivo, a todos os estudantes do 9º ano de escolaridade, num total de 80 estudantes. É composto por onze perguntas, que contemplam itens de resposta de escolha múltipla e itens de resposta aberta.

A análise fez-se com ferramentas do *Microsoft Excel*, no caso das questões de escolha múltipla. Quanto às questões de resposta aberta, o seu tratamento obedeceu à técnica da análise de conteúdo, procedendo-se à identificação dos vários núcleos de sentido, que atravessam o discurso e, posteriormente, ao seu reagrupamento, em classes ou categorias relevantes, para o objetivo da investigação (Bardin, 2009).

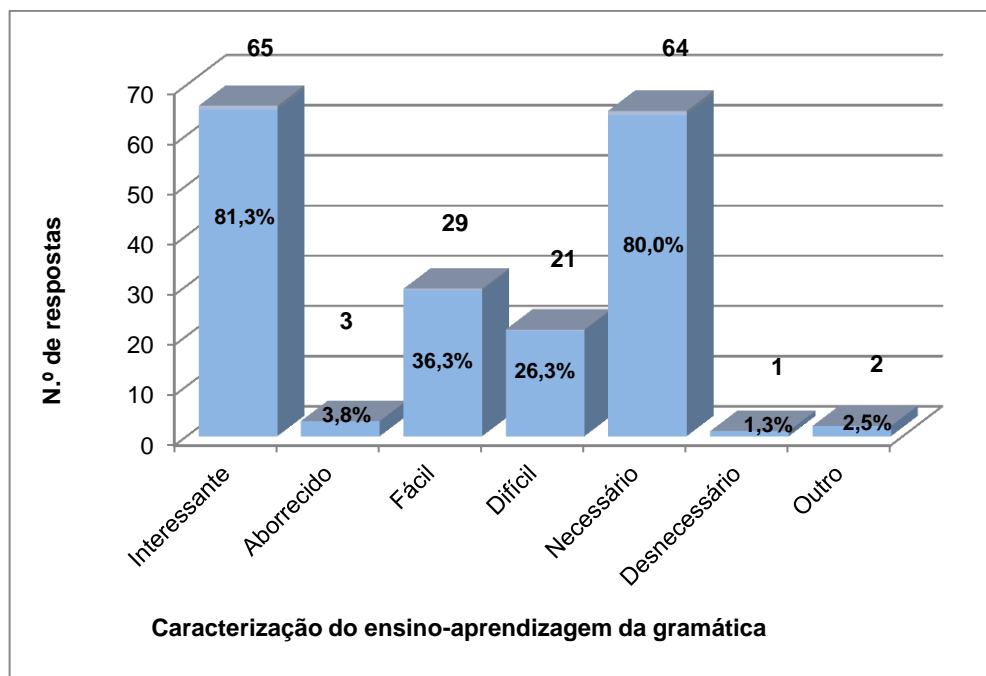
Assim, na análise categorial, levada a efeito no presente estudo, procedeu-se ao recorte, identificação e sistematização dos significados das respostas dos estudantes.

Em resultado, foram consideradas oito categorias: caracterização do ensino-aprendizagem da Gramática, importância da aprendizagem da Gramática, pertinência do conhecimento das regras gramaticais, dificuldades sentidas na aprendizagem da Gramática, estratégias para ultrapassar as dificuldades, razões para aprender melhor individualmente, razões para aprender melhor em grupo, e estratégias, usadas pelos professores, preferidas pelos estudantes, para aprenderem melhor Gramática.

Começaremos pelos dados estatísticos de cada questão fechada, seguindo-se a análise categorial das questões abertas, relativas às opiniões dos estudantes.

Assim, com a questão número 1, pretendia-se que os estudantes caracterizassem o ensino-aprendizagem da Gramática. Das respostas analisadas, podemos verificar que a opção **interessante** foi selecionada por 65 estudantes (81,3%), seguida de **necessário** por 64 (80,0%). Além disso, 29 estudantes considera-o **fácil** (36,3%) e 21 (26,3%) **difícil**. Apenas 3 (3,8%) o considera **aborrecido** e 1 (1,3%) **desnecessário**. Há, ainda duas respostas de outro (2,5%), contudo não identificam a que se referem. No gráfico seguinte, é possível observar os dados referidos.

Gráfico 1- Caracterização do ensino-aprendizagem da Gramática



Em geral, podemos constatar que a grande maioria dos estudantes considera o ensino-aprendizagem da Gramática interessante e necessário.

Quando questionados sobre o porquê dessa caracterização, foi possível agrupar as respostas em subcategorias, que constam da tabela seguinte. Para facilitar a análise categorial do discurso escrito, optou-se por incluir os totais de ocorrências e as percentagens correspondentes.

Tabela 4- Caracterização do ensino-aprendizagem da Gramática

Categoria 1	Subcategorias	Ocorrências	%
Caracterização do ensino-aprendizagem da Gramática	Aplicação de conhecimentos gramaticais a situações do dia-a-dia	38	47,5
	Conhecimento aprofundado da Língua Portuguesa	25	31,3
	Aperfeiçoamento dos usos da Língua Portuguesa	22	27,5
	Aplicação de conhecimentos gramaticais a novas situações	19	23,8
	Cultura a nível gramatical	14	17,5

Os estudantes, doravante identificados com a letra “E” e numeração sequencial, identificam as características de aprendizagem da Gramática, reconhecendo a aplicação da Gramática no quotidiano, em novas situações, e o seu papel no conhecimento das

estruturas da língua. Admitem que contribui para o aperfeiçoamento dos usos da Língua Portuguesa e que potencia o desenvolvimento de uma cultura linguística. Optamos por transcrever frases, que corroboram o interesse e empenho dos estudantes:

E20: “Gosto de aprender Gramática e, para além disso, é importante e necessário para o nosso dia-a-dia”.

E24: “Porque não se deve escrever e falar de qualquer maneira”.

E31: “Com os conhecimentos gramaticais podemos escrever um texto mais rico, sem repetições”.

E32: “Precisamos da Gramática e da aplicação das suas regras para termos uma linguagem correta”.

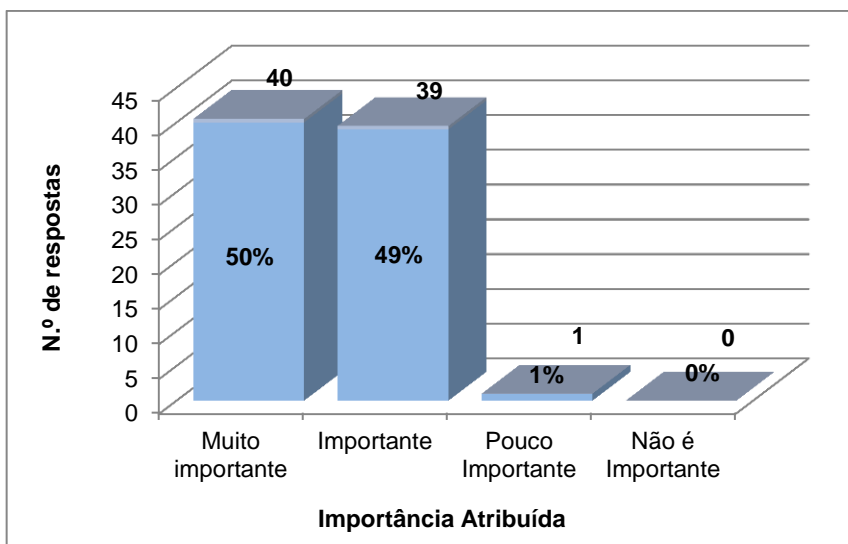
E55: “Faz-nos ter mais cultura a nível gramatical”.

E58: “Quem sabe as regras comunica de forma eficiente”.

E70: “É interessante aprendermos certas coisas sobre Gramática, para mais tarde termos esse conhecimento, mas sem estudo torna-se complicado”.

Em relação à questão número 2, sobre a importância da Gramática para os estudantes, cerca de 40 discentes (50%) menciona que é **muito importante**, 39 (49%) refere que é **importante** e, apenas 1 (1%) respondeu que **não é importante**. Estes dados permitem-nos concluir que, praticamente, todos os estudantes reconhecem o valor e a importância do estudo da Gramática, para o domínio de competências transversais de leitura e escrita.

Gráfico 2- Importância da aprendizagem da Gramática



Quando solicitamos aos discentes para justificarem a sua opção, obtivemos as seguintes subcategorias de análise.

Tabela 5- Importância do ensino-aprendizagem da Gramática

Categoria 2	Subcategorias	Ocorrências	%
Importância do ensino-aprendizagem da Gramática	Possibilidade do uso correto da Língua Portuguesa	39	48,8
	Integração no quotidiano da aprendizagem da língua	25	31,3
	Enriquecimento pessoal e profissional	22	27,5
	Contribuição para o sucesso escolar	9	11,3

Os discentes compreendem a importância do estudo da Gramática, não só porque possibilita o uso correto e eficiente da língua, mas também porque contribui para o sucesso académico e potencia o aperfeiçoamento do uso da língua, como podemos ver pelas transcrições seguintes.

E24: *“É muito interessante poder aprender e ir mais além do que se sabe”.*

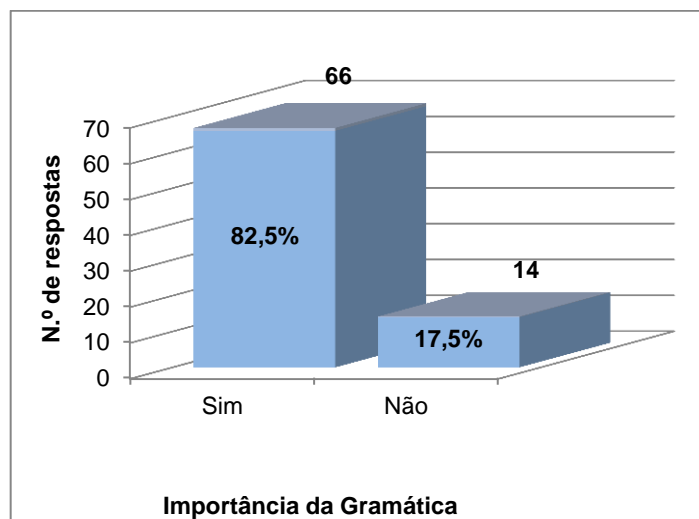
E33: *“Porque assim posso ler e escrever melhor o português”.*

E40: *“Para melhorar os resultados nos testes”.*

E43: *“Porque quando quisermos falar de coisas importantes, poderemos utilizar vocabulário e Gramática correta”.*

Relativamente à questão número 3, em que se perguntava aos estudantes se consideravam indispensável saber as regras gramaticais, para comunicarem de forma eficaz e eficiente, 66 (82,5%) dos discentes responderam **sim**, enquanto apenas 14 (17,5%) assinalaram **não**.

Gráfico 3- Importância da Gramática na comunicação oral e escrita



Quanto à justificação que os estudantes deram sobre a pertinência do ensino-aprendizagem da Gramática, registaram-se as seguintes ocorrências.

Tabela 6- Pertinência do conhecimento das regras gramaticais

Categoria 3	Subcategorias	Ocorrências	%
Pertinência do conhecimento das regras gramaticais	Aumento do conhecimento da língua	30	37,5
	Aumento do capital lexical	28	35,0
	Cumprimento das regras de funcionamento da língua	22	27,5
	Uso mais eficiente da língua	19	23,8

Podemos verificar que, para os estudantes, o domínio da Gramática favorece o conhecimento linguístico, levando ao cumprimento das regras, logo, a um uso linguístico mais correto e eficaz. As transcrições que se seguem permitem ilustrar essa percepção, nas palavras usadas pelos próprios:

E5: “Para conseguir ter um vocabulário correto e mais eficiente”.

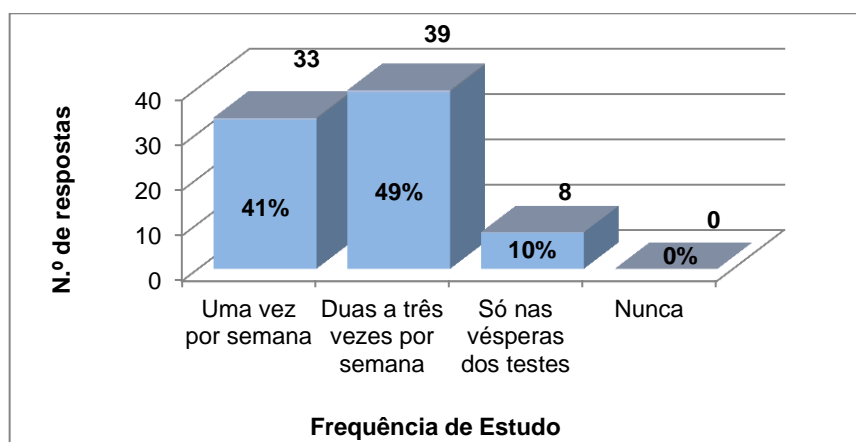
E18: “Pois precisamos das regras de Gramática para termos uma linguagem correta”.

E37: “Para não dar tantos erros gramaticais, embora algumas pessoas não prestem atenção aos mesmos”.

E75: “As regras ajudam-nos a falar e a escrever melhor”.

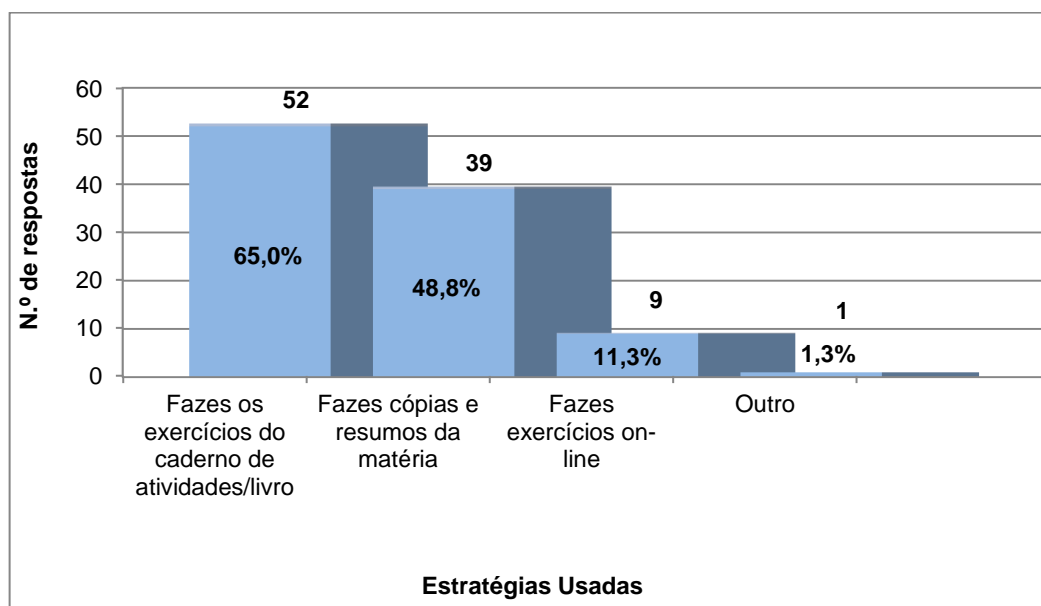
No que diz respeito à questão número 4, relacionada com a frequência de estudo da Gramática, 39 estudantes (49%) referem que estudam **duas a três vezes por semana**, 33 (41%) estudam **uma vez por semana** e apenas 8 (10%) estudam **nas vésperas dos testes**. Cerca de metade destes estudantes não cumpre um estudo regular, o que poderá ter como consequência mais dificuldades em verbalizar dúvidas sobre conteúdos e ultrapassar obstáculos experienciados.

Gráfico 4- Frequência de estudo da Gramática



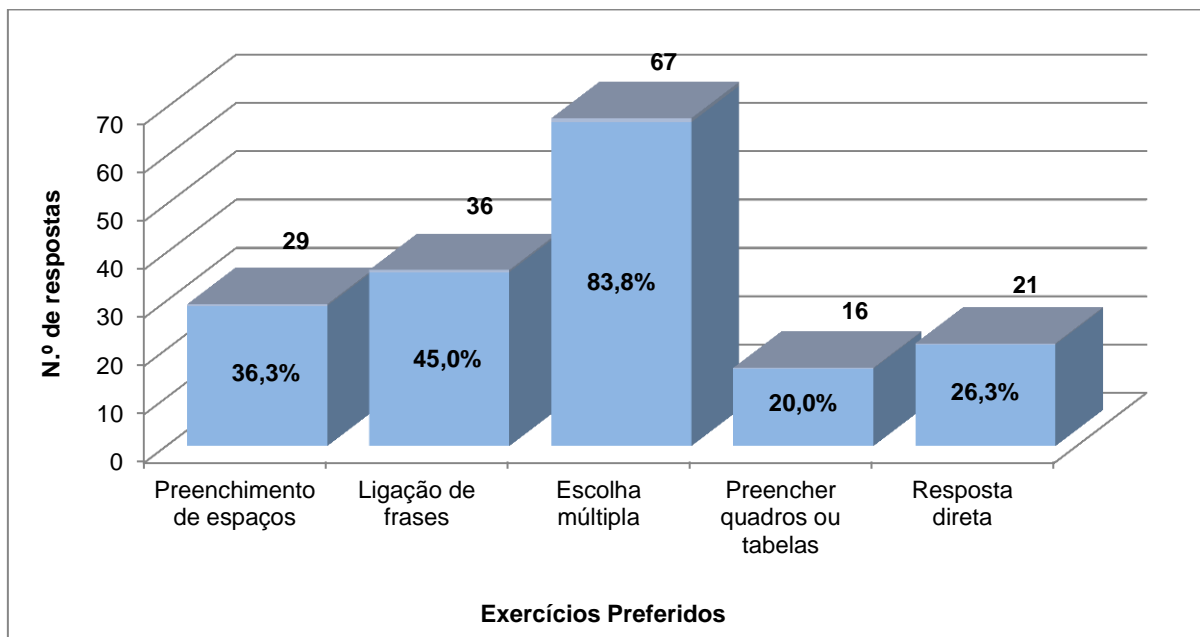
No que concerne à questão número 5, sobre as estratégias que os estudantes usam para aprender Gramática, verifica-se que 52 discentes (65,0%) **cumprem os exercícios do caderno de atividades ou do livro**, 39 (48,8%) **fazem cópias e resumos da matéria**, 9 (11,3%) realizam **exercícios on-line** e 1 (1,3%) menciona, entre outros, a **leitura do livro e do portefólio**.

Gráfico 5- Estratégias usadas na aprendizagem da Gramática



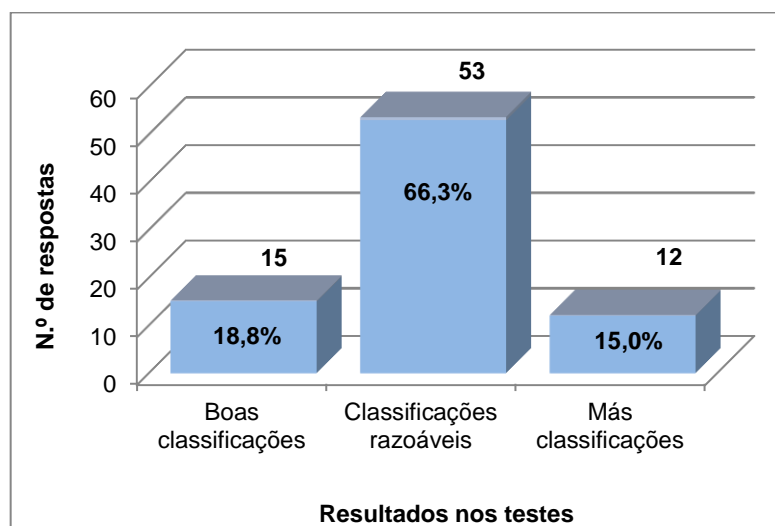
Quanto à questão número 6, sobre o tipo de exercícios que preferem realizar, observamos que 67 estudantes (83,8%) preferem **a escolha múltipla** e cerca de 36 (45,0%) a **ligação de frases**, 29 (36,3%) assinalaram o **preenchimento de espaços**, 21 (26,3%) preferem a **resposta direta** e somente 16 (20,0%) referiram **preencher quadros ou tabelas**.

Gráfico 6- Exercícios preferidos pelos estudantes



Já em relação à questão número 7, sobre os resultados que os estudantes costumam obter, na parte gramatical dos Testes de Avaliação, verificamos que cerca de 53 (66,3%) referem que obtêm **classificações razoáveis**, 15 (18,8%) conseguem **boas classificações** e 12 (15,0%) alcançam **más classificações**.

Gráfico 7- Resultados nos testes de avaliação



Relativamente à questão número 8, uma questão aberta, os estudantes deveriam assinalar as dificuldades na aprendizagem da Gramática. Obtivemos os resultados que se incluem.

Tabela 7- Dificuldades sentidas na aprendizagem da Gramática

Categoria 4	Subcategorias	Ocorrências	%
Dificuldades sentidas na aprendizagem da Gramática	Sistematização da aprendizagem	39	48,8
	Complexidade do estudo da Gramática	34	42,5
	Confusão entre conceitos	20	25,0
	Mobilização de conhecimentos	15	18,8

Os estudantes identificam, como principal dificuldade, a sistematização da aprendizagem (48,8%), seguida da complexidade do estudo da Gramática (42,5%). Referem, ainda, a confusão entre alguns conceitos e, por fim, a dificuldade em mobilizar o conhecimento gramatical, para aplicação em outros domínios, nomeadamente a escrita e a expressão oral. Nas frases seguintes, podemos observar os registos de alguns discentes.

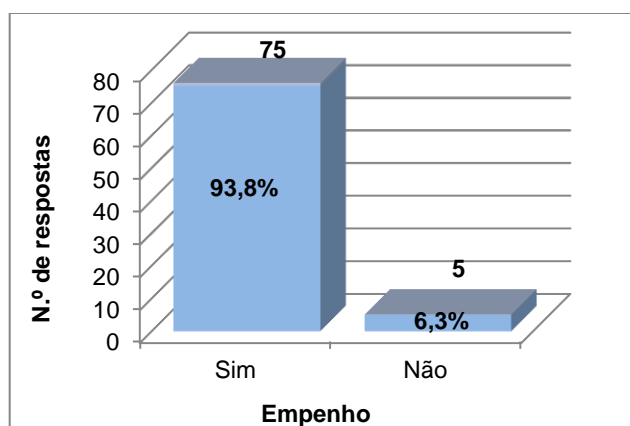
E51: “A Gramática é bastante, o que torna o estudo mais complicado e tenho dificuldades em decorar”.

E55: “Eu não sinto dificuldade pelo modo como a professora explica, sinto é dificuldade em aplicar os exercícios”.

E62: “O facto de haver vários assuntos parecidos e distintos é o que gera mais dificuldades”.

Na questão número 9, sobre se se empenhavam em ultrapassar as suas dificuldades, observamos que 75 estudantes (93,8%) respondem que **sim** e cerca de 5 (6,3%) que **não**, evidenciando mais passividade na disciplina, bem como na sua participação no Projeto de Oficina Gramatical, desenvolvido ao longo do ano.

Gráfico 8- Empenho para ultrapassar dificuldades



Na identificação de estratégias, para ultrapassar as dificuldades experienciadas na Gramática, uma questão aberta, analisamos as subcategorias que se seguem.

Tabela 8- Estratégias para ultrapassar as dificuldades na aprendizagem da Gramática

Categoria 5	Subcategorias	Ocorrências	%
Estratégias para ultrapassar as dificuldades na aprendizagem da Gramática	Estudo e revisão da matéria	45	56,3
	Apelo ao professor	25	31,3
	Solicitação aos colegas	22	27,5
	Realização de exercícios	18	22,5

Em maioria, os discentes estudam e fazem revisão da matéria, seguindo-se o recurso ao professor, enquanto supervisor e orientador. Além disso, recorrem a outros colegas, sobretudo na resolução de exercícios de treino. Apresentam-se registos sobre as estratégias preferenciais dos discentes.

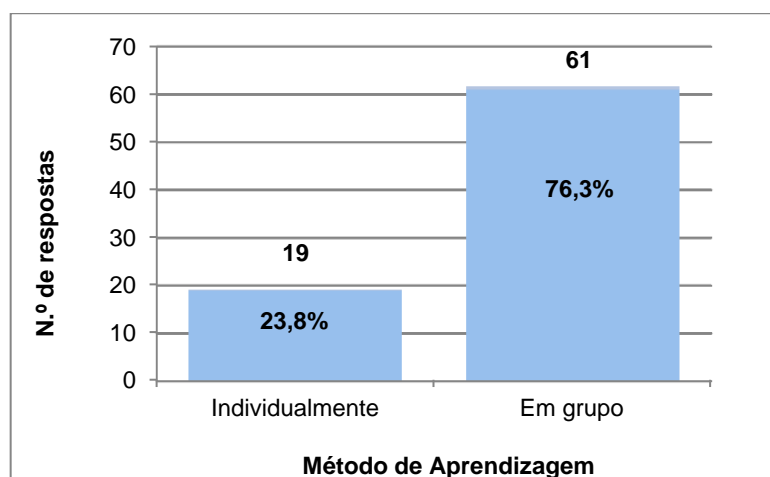
E8: *“Exponho as dúvidas à professora ou a quem sabe e consulto os livros e manuais”.*

E10: *“Estudo, acredito nas minhas capacidades e tento ganhar confiança”.*

E28: *“Quando tenho dúvidas, gosto de ser esclarecida pelos meus colegas”.*

Na questão número 10, sobre se aprendem melhor, individualmente ou em grupo, cerca de 61 (76,3%) **aprendem melhor em grupo** e 19 (23,8%) **individualmente**.

Gráfico 9- Método de aprendizagem



Na tabela seguinte, podemos verificar as subcategorias em análise, relativamente às razões para aprender melhor individualmente, enumeradas por alguns alunos.

Tabela 9- Razões para aprender melhor individualmente

Categoria 6	Subcategorias	Ocorrências	%
Razões para aprender melhor individualmente	Promoção da concentração	15	78,9
	Mais tempo dedicado ao estudo	4	21,1

Os estudantes, que aprendem melhor individualmente, apresentam, como principal fator, a questão da concentração. Para estes estudantes, os trabalhos em grupo são propícios à distração e conversa, daí preferirem aprender individualmente. Nas transcrições seguintes, verificamos esta preocupação.

E39: *“Por vezes, em grupo gera-se muita confusão”.*

E44: *“Não me distraio tanto, se trabalhar individualmente”.*

E61: *“Trabalhar individualmente talvez exija mais de mim”.*

Os estudantes que identificaram a aprendizagem em grupo, como melhor estratégia para uma aprendizagem eficaz, mencionam, sobretudo, a partilha de ideias e opiniões, a ajuda mútua e, igualmente, a possibilidade de observarem como os outros aprendem, para resolverem as suas dificuldades. Estas justificações convergem com estudos e teorias dos autores Díaz-Aguado (2000), Fontes e Freixo (2004), Pozo (2002) e Pujolàs (2009), referidas no enquadramento teórico (cf. cap. II).

Tabela 10- Razões para aprender melhor em grupo

Categoria 7	Subcategorias	Ocorrências	%
Razões para aprender melhor em grupo	Partilha de ideias e de opiniões	55	90,2
	Ajuda mútua	30	49,2
	Modelagem cognitiva	15	24,6

Selecionamos, ainda, alguns registos que corroboram as vantagens da aprendizagem em grupo, tal como apresentadas por vários estudantes. É de realçar a importância da partilha e da ajuda mútua, em aprendizagem entre pares. Os discentes salientam a necessidade de um consenso no grupo e o facto de haver sempre um colega que explica e/ou exemplifica os exercícios e as tarefas gramaticais mais complexos, o que comprova as vantagens da aprendizagem entre pares.

E2: *“Em grupo, ajudamo-nos uns aos outros”.*

E29: *“Porque me sinto mais segura e tenho mais facilidade em colocar as minhas dúvidas aos colegas”.*

E59: *“Temos várias ideias diferentes e explicações de outras pessoas”.*

E63: *“Porque partilhamos as nossas ideias e conseguimos chegar a um consenso”.*

E65: *“Em grupo, se eu não perceber, alguém percebe e vendo como ele faz, fico a perceber”.*

Por fim, quanto às estratégias preferidas, para aprenderem melhor, indagadas na questão número 11, uma questão aberta, obtivemos os seguintes resultados.

Tabela 11- Estratégias preferidas pelos estudantes

Categoria 8	Subcategorias	Ocorrências	%
Estratégias preferidas pelos estudantes	Trabalho em grupo	55	68,8
	Utilização de tecnologias de informação e comunicação	43	53,8
	Reforço de exercícios de treino	25	31,3
	Atividades práticas	20	25,0

Os discentes começam por sugerir a utilização do trabalho de grupo, seguida do recurso às Tecnologias da Informação e Comunicação, nomeadamente apresentações em *Power Point* ou *Prezi*, com utilização da ferramenta *Escola Virtual*. Referem, também, o reforço da resolução de exercícios e, por fim, a aplicação de atividades mais dinâmicas.

E9: *“Trabalhos de grupo, Powerpoints e Escola Virtual”.*

E41: *“Mais trabalhos de grupo e aulas interativas”.*

E52: *“Mais exercícios de compreensão”.*

E68: *“Trabalhar mais em grupo é bom, pois podemos ouvir a opinião de todos e organizar as nossas ideias”.*

Como podemos verificar, as perceções dos estudantes realçam a funcionalidade e importância de um domínio gramatical seguro e refletido, não deixando, contudo, de referir as dificuldades na apropriação de conteúdos gramaticais. A fim de assimilarem os conteúdos gramaticais, contam com ajuda do professor e dos colegas, preferindo aulas práticas, com utilização das novas tecnologias.

3. RESULTADOS NO TESTE DE DIAGNÓSTICO

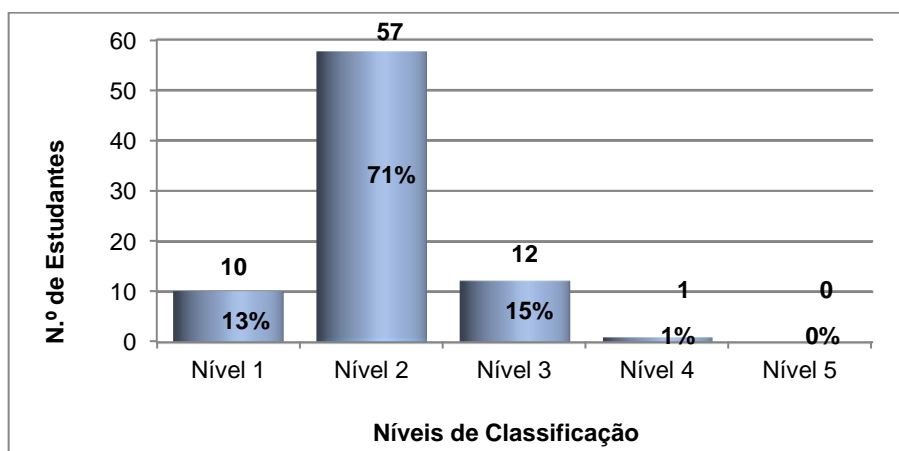
A aplicação do Teste de Diagnóstico visava determinar a presença ou a ausência de conhecimentos, inclusive procurando detetar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem. É um trabalho que deverá ter sentido para o estudante e permitir-lhe, por um lado, comprovar os seus próprios conhecimentos, relativamente à matéria de ensino e, por outro, implicá-lo, ativamente, na assimilação de conhecimento significativo e na autoavaliação do seu progresso na aprendizagem (Arends, 2008; Fernandes, 2005).

Assim, com a aplicação do Teste de Diagnóstico (apêndice XII), pretendíamos identificar os conhecimentos prévios dos estudantes, ao nível de alguns conteúdos gramaticais, a ser trabalhados no ano letivo, concretamente classes abertas e fechadas, processos de formação de palavras e flexão verbal. Quanto ao domínio da sintaxe, foram objeto de avaliação as funções sintáticas e a articulação entre frases, com destaque para as orações coordenadas e orações subordinadas. Relativamente à lexicologia, avaliou-se o domínio das relações semânticas entre palavras. No que diz respeito à análise do discurso, incluiu-se a reprodução do discurso no discurso e, por fim, a propósito da representação gráfica, a relação entre palavras escritas e entre grafia e fonia.

O Teste de Diagnóstico, sob a modalidade de prova escrita, foi aplicado antes do princípio da experiência pedagógica, no início das aulas, em setembro de 2013, a todas as turmas do 9º ano de escolaridade, da escola selecionada. Era composto por 16 questões que variavam entre escolha múltipla, ligação entre frases, preenchimento de espaços e resposta direta. O tempo de aplicação foi de 45 minutos.

Os resultados obtidos nesse Teste de Diagnóstico foram predominantemente negativos, uma vez que a média global não ultrapassou os 34%. Numa escala de 1 (nível mais baixo, que corresponde a uma percentagem de 0% a 19%) a 5 (o mais alto, que corresponde a uma percentagem de 90% a 100%), 10 estudantes (13%) obtiveram nível 1, 57 (71%) nível 2 (que corresponde a uma percentagem de 20% a 49%), 12 (15%) nível 3 (que corresponde a uma percentagem de 50% a 69%), e apenas 1 (1%) obteve nível 4 (que corresponde a uma percentagem de 70% a 89%). A classificação mais baixa foi de 4% e a mais alta 78%. O desvio padrão foi de 14%. Os resultados constam do gráfico seguinte.

Gráfico 10- Classificações obtidas no Teste de Diagnóstico



O item que traduziu o melhor desempenho foi o 6 (78%), sobre a colocação de pronomes, e com pior o 13 (5%), sobre tempos verbais, como se observa na tabela.

Tabela 12-Classificações por item do Teste de Diagnóstico

Item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
% da cotação média/cotação total	50%	10%	17%	43%	72%	78%	20%	9%	27%	37%	47%	29%	5%	22%	43%	18%
Média global do teste	34%															
Desvio Padrão	14%															

Através dos resultados em cada item, foi possível conhecer os conteúdos de Gramática, em que os discentes, em termos médios, mostram um desempenho que pode ser considerado desejável, e aqueles em que evidenciam lacunas e insuficiências.

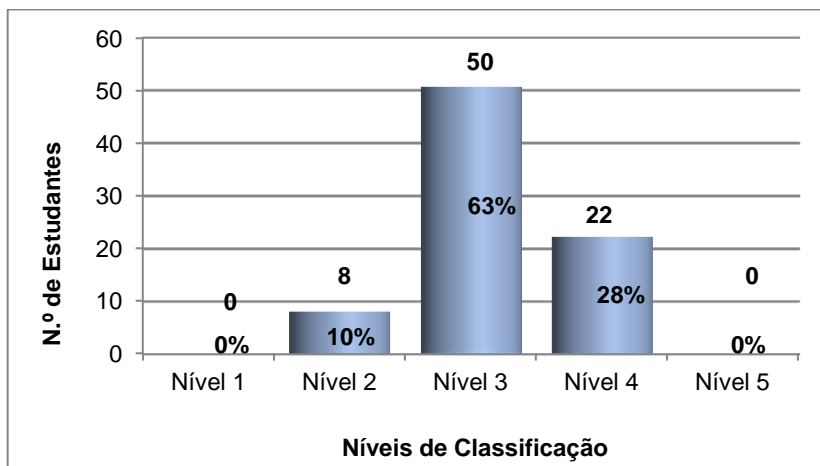
Em face dos resultados, podemos concluir que a maioria dos estudantes apresentava, no início do ano letivo, pré-requisitos insuficientes, indispensáveis ao acompanhamento dos conteúdos programáticos de 9º ano. Estes dados demonstram as lacunas dos discentes, no que diz respeito aos conteúdos gramaticais, comprovando a necessidade de um trabalho sistemático, durante o ano letivo, para que, utilizando uma nova estratégia de ensino, as aprendizagens neste domínio possam melhorar significativamente.

4. RESULTADOS NOS TESTES DE AVALIAÇÃO FORMATIVA

No decorrer da intervenção pedagógica, no ano letivo de 2013-14, os estudantes realizaram nove Testes de Avaliação Formativa. Passaremos à análise dos resultados processuais e à comparação, relativamente aos resultados do ponto de partida, obtidos através do Teste de Diagnóstico.

No primeiro Teste de Avaliação Formativa (apêndice XIII), realizado no final da sequência didática sobre as relações entre palavras escritas, entre grafia e fonia e relações semânticas entre palavras, cerca de 8 estudantes (10%) obtiveram nível 2, 50 (63%) nível 3, e 22 (28%) nível 4. A média global do 1º Teste foi de 63% e o desvio padrão 11%. A classificação mais baixa foi 33% e a mais alta 86%.

Gráfico 11- Resultados do 1º Teste de Avaliação Formativa



Sabendo da importância de assegurar que os estudantes alcancem desempenhos de qualidade, em especial em conteúdos de aprendizagem que os resultados do Teste de Diagnóstico permitiram identificar como problemáticos, é fundamental, a fim de promover uma melhoria da qualidade das aprendizagens, identificar e reforçar determinados conteúdos. Assim, comparando com os resultados do Teste de Diagnóstico, há uma subida significativa dos resultados, cerca de 29%. Na tabela seguinte, podemos ver as classificações por item. O item que registou melhor desempenho foi o 1 (85%), sobre a classificação de hiperónimos e merónimos, e o item com pior desempenho o 9.1 (14%), sobre a classificação da relação entre palavras escritas e entre grafia e fonia.

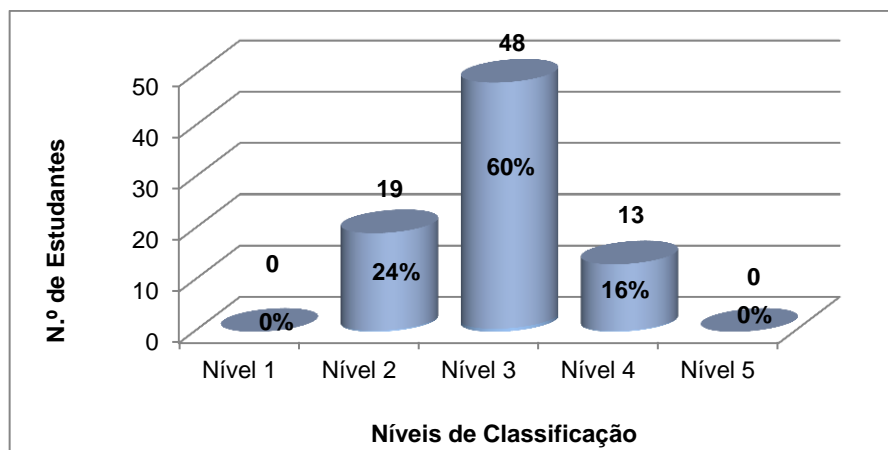
Tabela 13- Classificações por item do 1º Teste de Avaliação Formativa

Item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	9.1	10	11	12.1	12.2
% da cotação média/cotação total	85%	74%	39%	64%	72%	63%	67%	66%	80%	14%	74%	86%	80%	29%
Média global do teste	63%													
Desvio Padrão	11%													

No segundo Teste de Avaliação Formativa (apêndice XIV), testaram-se os processos morfológicos de formação de palavras complexas. Cerca de 19 estudantes (24%) obtiveram nível 2, 48 (60%) nível 3 e 13 (16%) nível 4. A média global do 2º Teste foi de 57% e o desvio padrão de 12%. A classificação mais baixa foi 34% e a mais alta 84%.

Relembra-se que a formação de palavras constitui, presentemente, um conteúdo curricular de dificuldade acrescida, pois a TLEBS (ME, 2004) introduziu novas designações, tais como a derivação afixal e a composição morfológica e morfossintática.

Gráfico 12- Resultados do 2º Teste de Avaliação Formativa



Ao compararmos estes dados com os obtidos no Teste de Diagnóstico, verificámos uma subida de 23% na média global. No entanto, em relação ao teste anterior, houve uma descida de 6%.

Assim, o item com melhor desempenho foi o 9 (83%), sobre a formação de verbos usando o processo de derivação por prefixação, e os itens com piores desempenhos foram o 10.1, sobre a identificação do processo de formação dos adjetivos, e ainda o 11 (ambos com 23%), sobre a formação de adjetivos a partir de verbos.

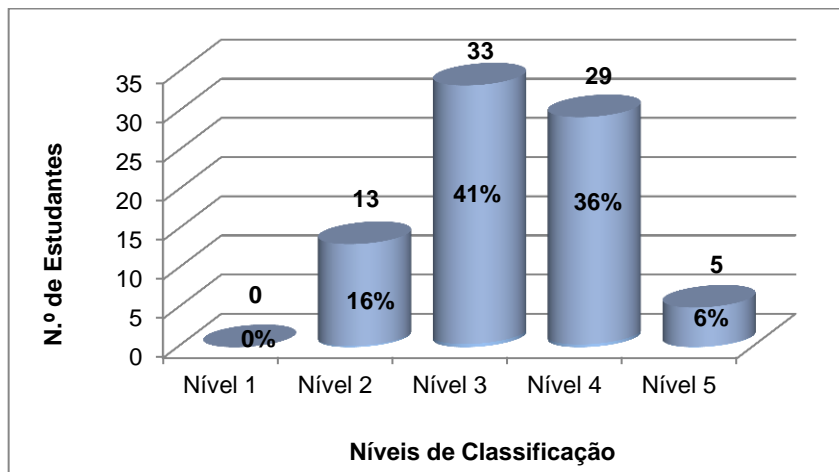
A identificação dos conteúdos, em que os estudantes revelaram mais lacunas, permitiu adotar medidas de intervenção didática, a fim de contribuir para a sua superação, o que foi realizado ao longo das sequências didáticas.

Tabela 14- Classificações por item do 2º Teste de Avaliação Formativa

Item	1.1	1.2	2	3	4	5	6	7	8	9	9.1	10	10.1	11	12	12.1	13
% da cotação média/cotação total	50%	43%	68%	54%	78%	73%	45%	63%	56%	83%	65%	51%	23%	23%	81%	34%	63%
Média global do teste	57%																
Desvio Padrão	12%																

No terceiro Teste de Avaliação Formativa (apêndice XV), pretendia-se avaliar o desempenho dos discentes em relação ao discurso direto, indireto e indireto livre. Cerca de 13 estudantes (16%) obtiveram nível 2, 33 (41%) nível 3, 29 (36%) nível 4, e 5 (6%) nível 5. A média global do teste foi de 66% e o desvio padrão de 16%. A classificação mais baixa foi 26% e a mais alta 95%.

Gráfico 13- Resultados do 3º Teste de Avaliação Formativa



Em relação ao Teste de Diagnóstico, houve um crescendo de 32% da média global e, em relação ao teste anterior, uma subida de 9%.

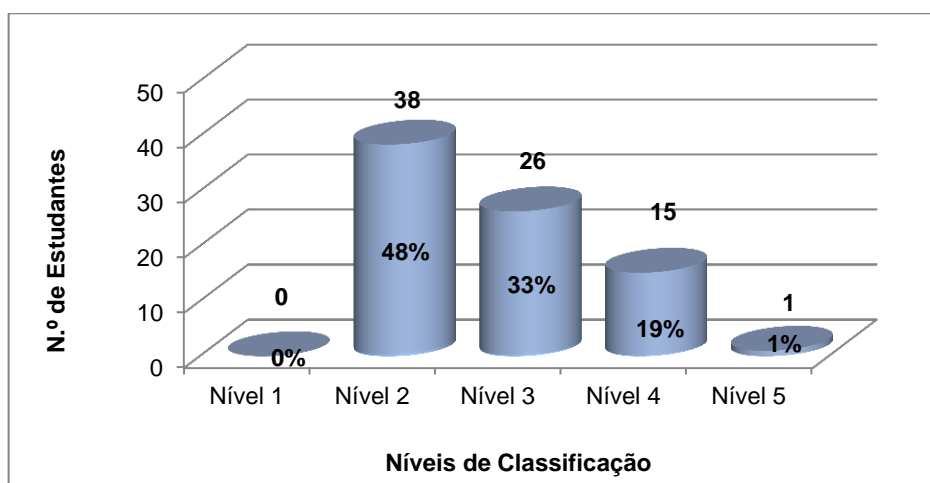
O item com melhor classificação foi o 13 (84%), sobre a colocação de frases no discurso direto, e com pior o 18 (50%), sobre a colocação de frases no discurso indireto. Estes dados evidenciam as dificuldades dos estudantes quanto ao discurso relatado, particularmente na transposição do discurso direto para indireto.

Tabela 15- Classificações por item do 3º Teste de Avaliação Formativa

Item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
% da cotação média/cotação total	81%	56%	78%	63%	68%	85%	61%	57%	65%	64%	82%	83%	84%	71%	56%	83%	58%	50%
Média global do teste	66%																	
Desvio Padrão	16%																	

No quarto Teste de Avaliação Formativa (apêndice XVI), sobre classes abertas e fechadas de palavras, cerca de 38 estudantes (48%) alcançaram nível 2, 26 (33%) nível 3, 15 (19%) nível 4, e 1 aluno (1%) nível 5. A média global do teste foi de 53% e o desvio padrão de 16%. A classificação mais baixa foi 34% e a mais alta 93%.

Gráfico 14- Resultados do 4º Teste de Avaliação Formativa



Ao compararmos os resultados com os do Teste de Diagnóstico, observamos que houve uma subida de 19% na média global. Todavia, em relação ao teste da sequência anterior, houve uma descida de 13%. As classes de palavras têm sido, por tradição, um dos conteúdos gramaticais em que os estudantes demonstram dificuldades, facto que também se comprovou nestes resultados.

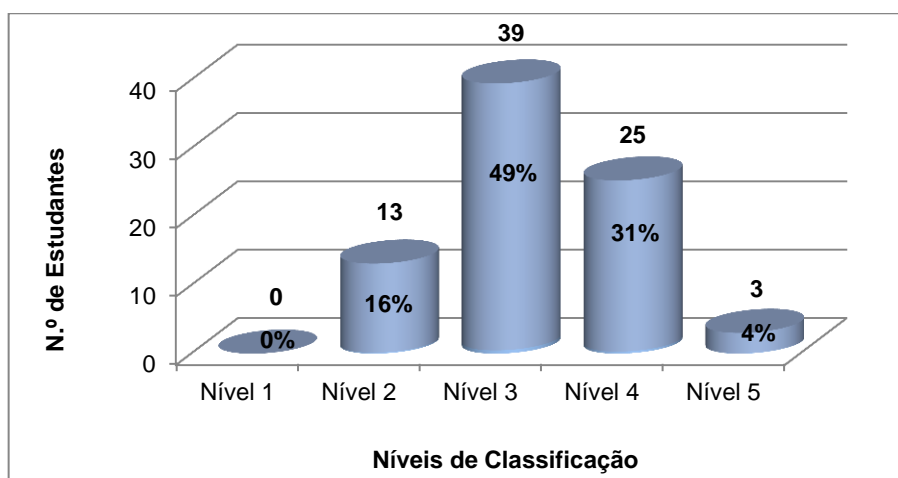
O item com melhor desempenho foi o 5 (94%), sobre a identificação do advérbio, e com pior desempenho o 1 (38%), sobre a identificação de intrusos relacionados com a subclasse dos nomes e a flexão em género, grau e número. Já no Teste de Diagnóstico se tinha verificado mais dificuldade nas questões sobre classes de palavras.

Tabela 16- Classificações por item do 4º Teste de Avaliação Formativa

Item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
% da cotação média/cotação total	38%	61%	63%	82%	94%	45%	49%	63%	73%	58%	46%	66%	55%	41%	39%	42%	46%	62%	46%
Média global do teste	53%																		
Desvio Padrão	16%																		

No quinto Teste de Avaliação Formativa (apêndice XVII), correspondente à primeira parte da sequência didática 4, a propósito da flexão verbal, cerca de 13 estudantes (16%) obtiveram nível 2, 39 (49%) nível 3, 25 (31%), nível 4, e 3 (4%) nível 5. A média global do teste foi de 63% e o desvio padrão de 14%. A classificação mais baixa foi 40% e a mais alta 94%.

Gráfico 15- Resultados do 5º Teste de Avaliação Formativa



Em relação ao Teste de Diagnóstico, há uma subida da média global de 29% e, quanto ao teste anterior, de 10%, evidenciando melhores resultados do que os alcançados no início do ano letivo. Deste modo, conseguimos verificar uma evolução positiva na aprendizagem da Gramática.

O item com melhor desempenho foi o 8 (80%), sobre colocação da forma verbal correta, e o item com pior cotação o 3 (28%), de classificação das formas verbais quanto ao tempo, modo, pessoa e número. Sob a forma de resposta direta, solicitava-se aos discentes que classificassem as formas verbais, em ativação do conhecimento metalinguístico. Os resultados comprovam que o recurso à metalinguagem continua a ser a maior dificuldade dos estudantes, como referido na revisão da literatura (Costa, 2008; Reis, 2012).

Estes desempenhos evidenciam a importância de um trabalho sistemático relativo à Gramática, sobretudo quando as tarefas implicam a utilização e o reconhecimento de metalinguagem específica.

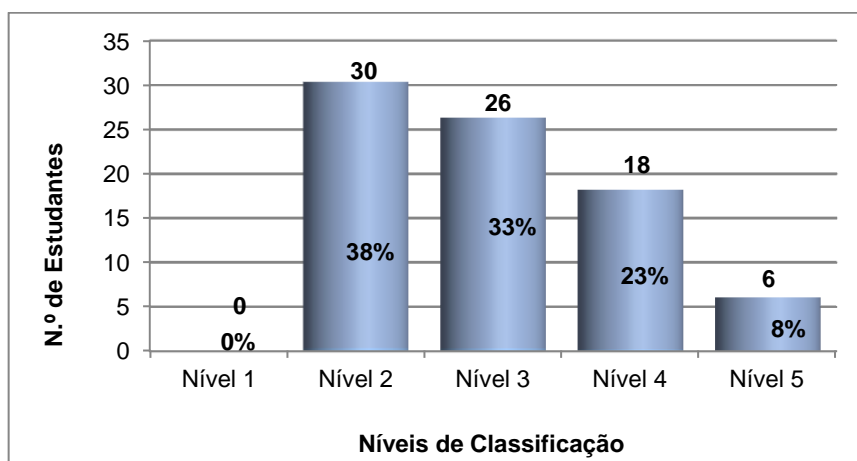
Tabela 17- Classificações por item do 5º Teste de Avaliação Formativa

Item	1	2	3	4	5	6	7	8
% da cotação média/cotação total	55%	70%	28%	63%	74%	74%	51%	80%
Média global do teste	63%							
Desvio Padrão	14%							

O sexto Teste de Avaliação Formativa (apêndice XVIII) testou conhecimentos relativos à segunda parte da sequência didática 4, especificamente o domínio das funções

sintáticas dos constituintes da frase. Cerca de 30 estudantes (38%) tiveram nível 2, 26 (33%) nível 3, 18 (23%) nível 4 e 6 (8%) nível 5. A média global do teste foi de 57% e o desvio padrão de 19%. A classificação mais baixa foi 22% e a mais alta 94%.

Gráfico 16- Resultados do 6º Teste de Avaliação Formativa



Ao compararmos com os resultados do Teste de Diagnóstico, verificámos uma subida de 23% da média global, mas uma descida de 6%, em relação ao teste anterior.

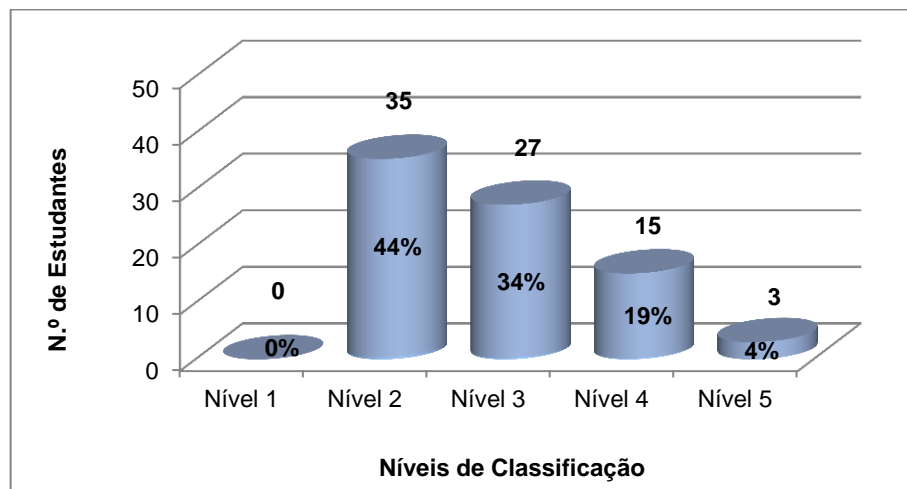
O item com melhor desempenho foi o 6 (77%), sobre a identificação dos modificadores na frase, e aquele com pior cotação o 5 (37%), sobre a identificação dos modificadores do nome restritivo e apositivo, pela complexidade dos conteúdos da nova terminologia gramatical (Costa, 2008).

Tabela 18- Classificações por item do 6º Teste de Avaliação Formativa

Item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
% da cotação média/cotação total	67%	51%	76%	63%	37%	77%	46%	50%	45%	66%	60%
Média global do teste	57%										
Desvio Padrão	19%										

O sétimo Teste de Avaliação Formativa (apêndice XIX), incidiu sobre a coordenação e a subordinação. Cerca de 35 estudantes (44%) obtiveram nível 2, 27 (34%) nível 3, 15 (19%) nível 4, e 3 (4%) nível 5. A média global do teste foi de 53% e o desvio padrão de 20%. A classificação mais baixa foi 21% e a mais alta 96%.

Gráfico 17- Resultados do 7º Teste de Avaliação Formativa



Em relação ao Teste de Diagnóstico, houve uma subida da média global de 19% e, em relação ao teste anterior, uma descida de 4%.

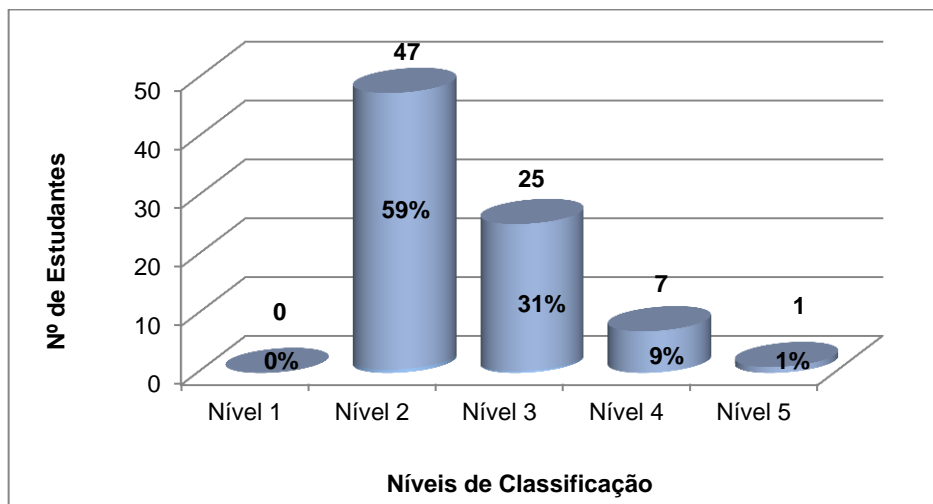
O item com melhor cotação foi o 4 (81%), de reescrita de frases, usando conjunções ou locuções conjuncionais, e o item com pior cotação o 3 (39%), relativo à classificação de orações subordinadas adverbiais. Trata-se de um resultado esperado, porquanto a maioria dos estudantes evidencia dificuldades na frase complexa. Os resultados do teste confirmam a necessidade de se reforçar o ensino da Gramática, quer ao nível da manipulação de unidades linguísticas, neste caso de frases coordenadas e subordinadas, quer ao nível da construção de conhecimento metalinguístico (Duarte, 2010).

Tabela 19- Classificações por item do 7º Teste de Avaliação Formativa

Item	1	2	3	4	5	6	7	8	9
% da cotação média/cotação total	53%	57%	39%	81%	58%	45%	62%	45%	50%
Média global do teste	53%								
Desvio Padrão	20%								

No final das 6 primeiras sequências didáticas, do Projeto de Oficina de Gramática, foi aplicado o oitavo Teste de Avaliação Formativa (apêndice XX) com todos os conteúdos trabalhados até ao momento. Neste 8º Teste, cerca de 47 estudantes (59%) conseguiram nível 2, 25 (31%) nível três, 7 (9%) nível 4, e 1 aluno (1%), nível 5. A média global do teste foi de 47% e o desvio padrão de 16%. A classificação mais baixa foi 24% e a mais alta 91%.

Gráfico 18- Resultados do 8º Teste de Avaliação Formativa



Comparando os resultados do Teste em análise, com os do Teste de Diagnóstico, houve uma subida da média global de 13% e, em relação ao teste anterior, uma descida de 6%. Neste Teste, os discentes obtiveram os resultados mais baixos, o que demonstra que a sistematização dos conhecimentos gramaticais não estava, ainda, bem consolidada, exigindo a continuidade do trabalho na e sobre a Gramática. De facto, como referido no enquadramento teórico, o desenvolvimento gramatical implica um estudo e prática regulares (Costa, 2009; Duarte 2010), ao longo da escolaridade, em continuidade.

Tabela 20- Classificações por item do 8º Teste de Avaliação Formativa

Item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
% da cotação média/cotação total	45%	64%	54%	33%	39%	33%	47%	47%	44%	68%	46%	31%	78%	51%
Média global do teste	47%													
Desvio Padrão	16%													

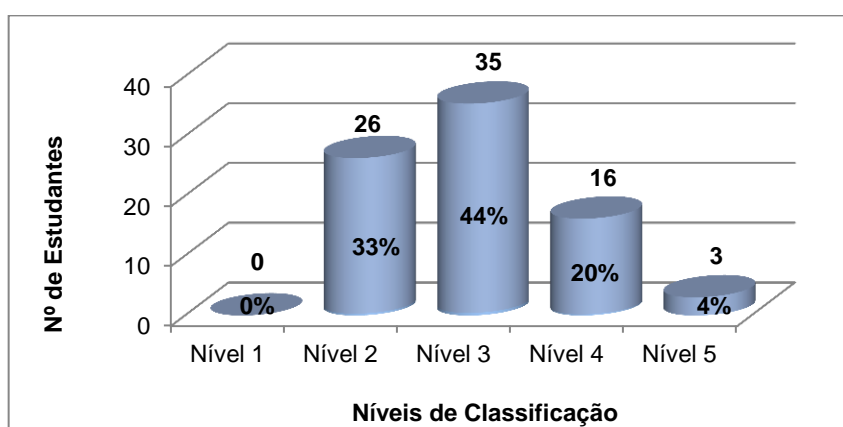
O item com melhor cotação foi o 13 (78%), sobre os processos de formação de palavras, e aquele com pior cotação o 12 (31%), sobre a substituição de expressões pelos pronomes adequados, ou seja, usando a pronominalização. Trata-se de uma área em que se regista alguma variação linguística, sendo que a estabilização do uso deste tipo de construção linguística padrão depende da aprendizagem formal da Gramática.

Os resultados parecem apontar para a necessidade de se investir na construção de conhecimento explícito sobre os contextos de ênclise, mesóclise e próclise, relevantes para o estudo da estrutura da frase. Além disso, é essencial o reforço de tarefas que permitam o

treino de aspetos relacionados com a coerência textual, uma vez que se trata de aprendizagens que os estudantes deverão mobilizar transversalmente, não só no âmbito de exercícios de leitura, mas também no aperfeiçoamento do processo de escrita (ME, 2013).

No 9º Teste de Avaliação Formativa (apêndice XXI), em que se testavam todos os conteúdos trabalhados ao longo do ano, cerca de 26 estudantes (33%) obtiveram nível 2, 35 (44%) nível 3, 16 (20%) nível 4, e 3 (4%) nível 5. A média global do teste foi de 57% e o desvio padrão de 17%. A classificação mais baixa foi 30% e a mais alta 93%.

Gráfico 19- Resultados do 9º Teste de Avaliação Formativa



Em relação ao Teste de Diagnóstico, houve uma subida da média global de 23% e, em relação ao teste anterior, uma subida de 10%.

O item com melhor desempenho foi o 17 (91%), sobre a voz passiva, e com pior cotação, o 12 (24%), sobre a identificação de funções sintáticas, numa frase complexa.

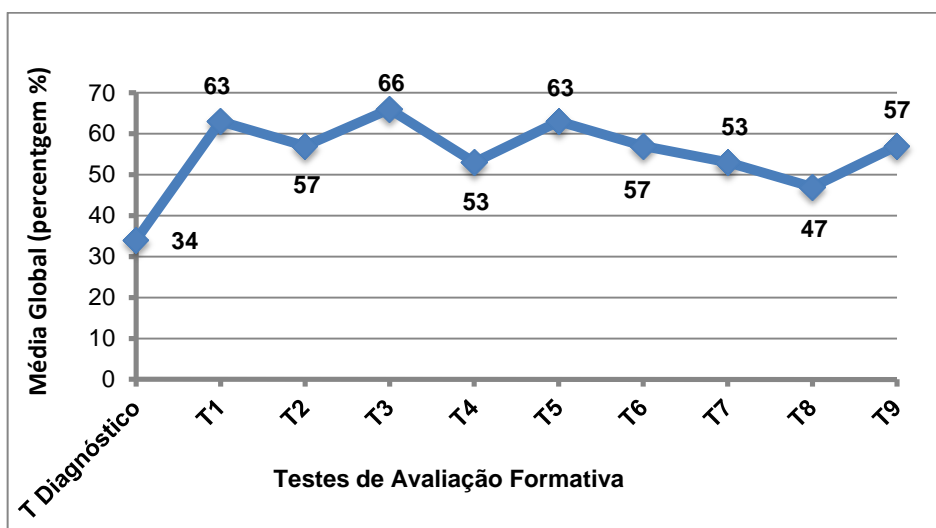
Tabela 21- Classificações por item do 9º Teste de Avaliação Formativa

Item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
% da cotação média/cotação total	43%	56%	47%	44%	84%	48%	67%	66%	47%	33%	37%	24%	63%	45%	29%	46%	91%	63%	48%	90%
Média global do teste	57%																			
Desvio Padrão	17%																			

Analisando globalmente a evolução dos resultados obtidos nos Testes de Avaliação Formativa, constatamos que houve um aumento significativo dos resultados positivos, ainda que, ao longo do processo, se verificassem flutuações de médias. Salienta-se o 8º Teste com média global negativa que, foi, entretanto, superada no 9º Teste de Avaliação

Formativa. No gráfico, que a seguir se apresenta, podemos observar a evolução. Ainda assim, estes resultados evidenciam lacunas de aprendizagem, identificadas no decurso do ano letivo, que se reconhece ser necessário ultrapassar.

Gráfico 20- Evolução dos resultados dos Testes de Avaliação Formativa

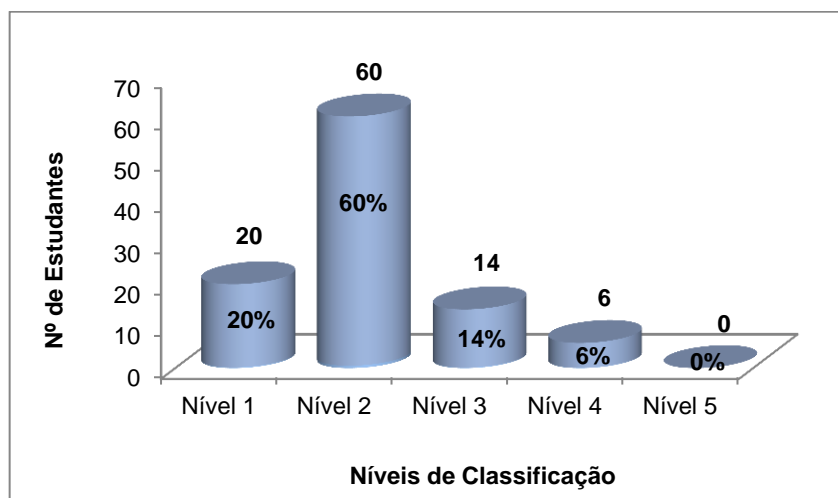


Da análise dos resultados, verificamos que houve um aumento significativo dos níveis positivos obtidos pelos estudantes, embora as médias globais de cada Teste tenham tido alguma variação. Assim, nos 9 testes aplicados, a média global rondou os 57,3%, mais 23,3% do que no Teste de Diagnóstico, evidenciando progressão do ensino-aprendizagem, em consequência da implementação do Projeto de Oficina de Gramática.

5. RESULTADOS NA PROVA FINAL DE 9º ANO

Na avaliação externa, os resultados obtidos pelos estudantes da escola em que decorreu o estudo, nos dois anos letivos imediatamente anteriores (2010-2011 e 2012-2013), são francamente negativos. Ao analisarmos as classificações do Grupo II, recolhidas das pautas de Classificações, por domínio, das Provas Finais do Ensino Básico, verificámos que, no ano letivo de 2011-2012, num total de 100 estudantes, a percentagem de estudantes com nível 1 foi de 20%, com nível 2 de 60%, com nível 3, de 14% e com nível 4, de 6%. Ou seja, os resultados são maioritariamente negativos e uma percentagem muito reduzida de estudantes é que alcançou classificações finais positivas.

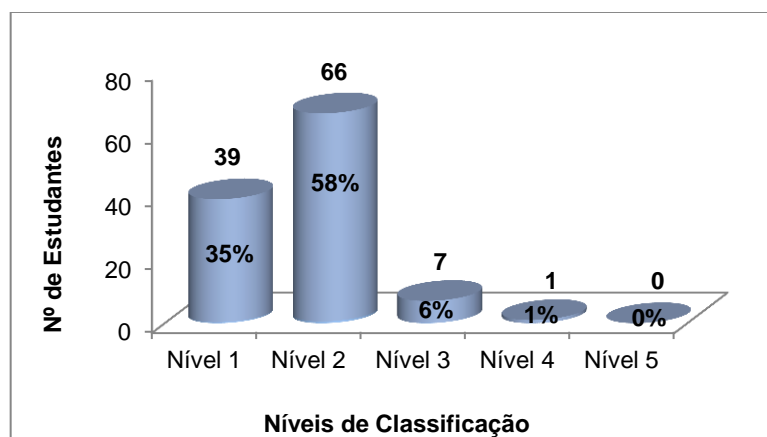
Gráfico 21- Resultados na Gramática da Prova final de 9º ano em 2011-2012



Fonte: JNE- Classificações por domínio da Prova final de 9º ano, no ano letivo de 2011-12

Por sua vez, e em relação ao ano letivo de 2012-2013, num total de 113 estudantes a percentagem de nível 1 foi de 35%, de nível 2, de 58%, de nível 3, de 6% e de nível 4, de 1%, como se comprova nos dados constantes no gráfico seguinte. Ou seja, acentua-se a tendência para resultados francamente negativos de estudantes desta escola, em avaliação externa a nível nacional.

Gráfico 22- Resultados na Gramática da Prova final de 9º ano em 2012-2013



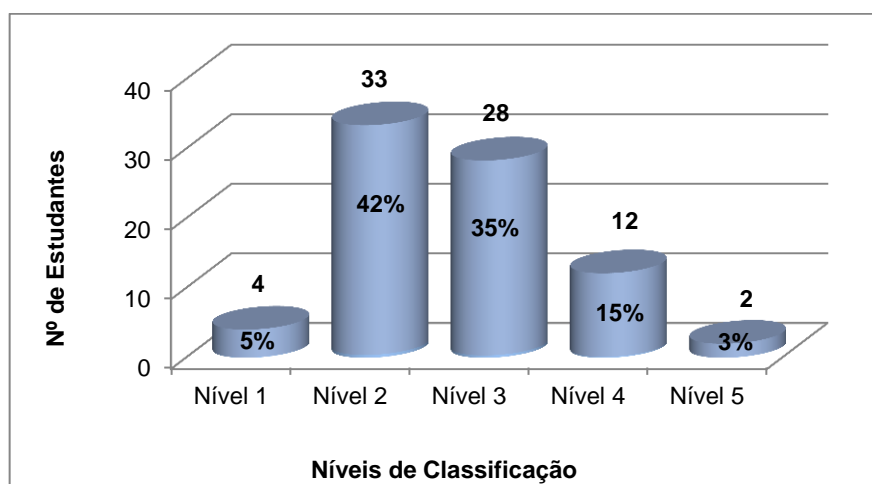
Fonte: JNE- Classificações por domínio da Prova final de 9º ano, no ano letivo de 2012-13

No ano letivo de 2013-2014, concretizaram a Prova Final de 9º ano, na primeira fase, 79 estudantes. A recolha dos dados, sobre os resultados da Prova, foi realizada através do programa ENEB (JNE, 2014). A média global da escola, em que se procedeu ao

estudo, foi de 56%, sendo igual à média nacional. A classificação mais baixa foi 31% e a mais alta 90%.

No que diz respeito ao grupo da Gramática, cerca de 4 estudantes (5%) obtiveram nível 1, 33 (42%) nível 2, 28 (35%) nível 3, 12 (15%) nível 4 e 2 (3%) nível 5. Estes resultados evidenciam uma progressão, no que diz respeito aos resultados académicos dos estudantes, especificamente no seu desempenho em conteúdos gramaticais.

Gráfico 23- Resultados na Gramática da Prova Final de 9º ano em 2013-2014



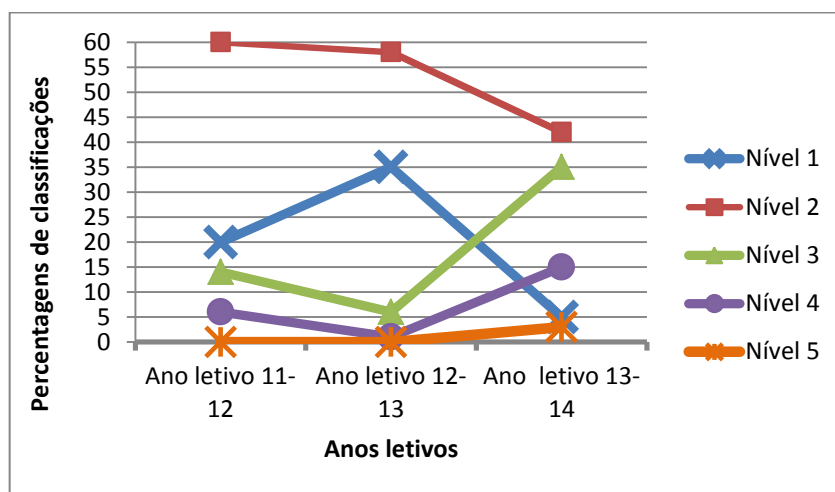
Fonte: JNE-Classificações por domínio da Prova final de 9º ano, no ano letivo de 2013-14

Tabela 22- Resultados na Gramática da Prova Final de 9º ano em 2013-2014

Item	Grupo III
Cotação	20
Média global do grupo	50%
Desvio Padrão	4%

Ao analisarmos os resultados obtidos na Gramática, em 2013-2014, verificamos que a percentagem de nível 1 desceu 30 % e de nível 2, 16%, enquanto a percentagem de nível 3 subiu para 29% e o nível 4 para 14%. Pela primeira vez, surgiu o nível 5, com 3%, o que é revelador de um novo posicionamento face ao estudo da Gramática, com resultados comprovados, no enquadramento de uma Prova realizada por todos os alunos de 9º ano, a nível nacional. No gráfico e na tabela seguintes, podemos verificar essa evolução positiva.

Gráfico 24- Resultados comparativos da Prova final de 9º ano



Fonte: Júri Nacional de Exames (2012, 2013, 2014).

Tabela 23- Resultados nas Provas Finais de 9º ano em 11-12, 12-13 e 13-14

Nível Obtido		Anos letivos				
		Ano letivo de 2011/2012	Ano letivo de 2012/2013	Diferença 2012/2013	Ano letivo de 2013/2014	Diferença 2013/2014
Níveis negativos	1	20%	35%	+ 15%	5%	- 30%
	2	60%	58%	- 2%	42%	- 16%
Níveis positivos	3	14%	6%	- 8%	35%	+ 29%
	4	6%	1%	- 5%	15%	+14%
	5	0%	0%	0%	3%	+3%

Fonte: Júri Nacional de Exames (2012, 2013, 2014).

Analisando a evolução dos resultados, obtidos pelos estudantes da escola, concluímos que a estratégia de ensino, baseada na aprendizagem cooperativa, pode ter contribuído para o sucesso escolar em Português. De facto, é nítida a evolução dos discentes, com uma diminuição muito significativa das classificações negativas, de cerca de 80%, no ano letivo de 2011-2012, para somente 47%, no ano letivo de 2013-2014. Assim, verificou-se uma diminuição dos níveis negativos em 46% e um aumento de níveis positivos em 46%, relativamente ao ano letivo de 2012-2013.

Conclui-se, então, que os estudantes do 9.º ano alcançaram efetivamente sucesso escolar, em Português, após a aplicação de um Projeto de Oficina de Gramática. Tal vem confirmar que a aplicação da aprendizagem cooperativa, ao nível do domínio da Gramática, integrada num processo de investigação-ação, pode influenciar decisivamente o desenvolvimento linguístico e os resultados académicos, a Português, de estudantes do 9º

ano de escolaridade. Em complementaridade, a seguir faremos a análise do desempenho individual e de grupo, no âmbito das sequências didáticas desenvolvidas no Projeto de Oficina de Gramática.

6. ANÁLISE DO DESEMPENHO INDIVIDUAL NO GRUPO

Após a reflexão sobre o seu desempenho individual no grupo, no final de cada sequência didática, os estudantes preencheram, individualmente, um inquérito por questionário (apêndices IX e X), no qual avaliaram o respetivo desempenho no grupo. Este questionário teve por finalidade possibilitar a autoavaliação e autorregulação, próprias da aprendizagem cooperativa, contribuindo para que os discentes procedessem a uma análise do seu desempenho, de modo a identificar os aspetos a serem aperfeiçoados (Arends, 2008; Sharan & Sharan, 1994; Fernandes, 2005).

Nas primeiras quatro sequências didáticas, realizadas durante o primeiro período, o questionário manteve-se inalterado. Entretanto, as docentes, tal como registado nas sessões de trabalho, consideraram necessário proceder ao seu reajuste, como é próprio de um processo de investigação-ação, tornando-o mais focalizado, no que diz respeito às competências exigidas na aprendizagem cooperativa.

O questionário era composto por dez parâmetros de apreciação do desempenho individual, contemplando itens tanto de resposta de escolha múltipla, como de resposta aberta, que se apresentam no quadro seguinte.

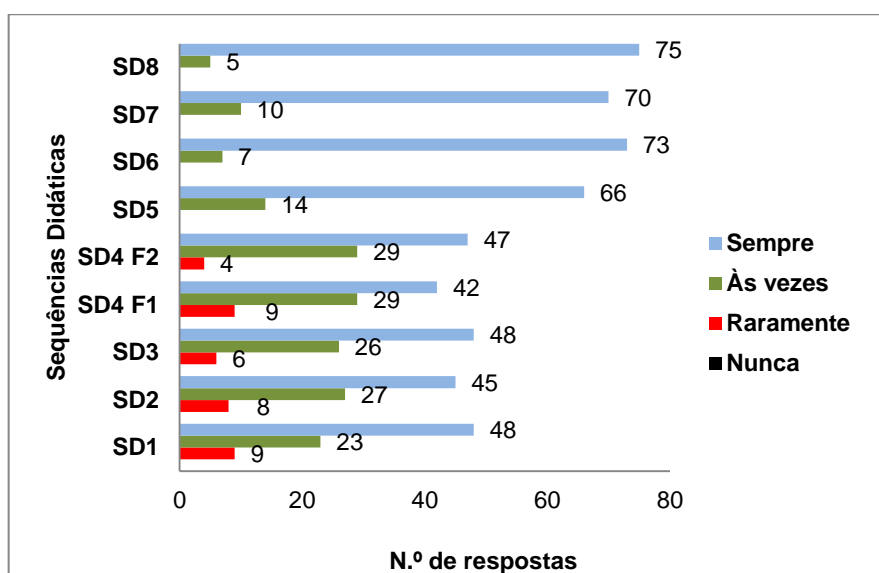
Quadro 12- Parâmetros de apreciação do desempenho individual no grupo

Parâmetros de apreciação do desempenho individual no grupo
Contribuição para a realização da tarefa
Partilha das ideias
Concentração na tarefa
Gestão adequada do tempo
Encorajamento dos outros
Expressão adequada de ideias
Respeito pelos colegas
Acolhimento no grupo
Contribuição para os objetivos do grupo

A análise dos dados recolhidos fez-se com as ferramentas do *Microsoft Excel*, no caso dos itens de escolha múltipla. No que diz respeito ao item de resposta aberta, o respetivo tratamento obedeceu à técnica da análise categorial. Assim, na análise categorial, foi considerada a categoria aspetos a melhorar no desempenho individual no grupo, com subcategorias. Iniciaremos a análise pelos dados estatísticos de cada questão fechada, para cada sequência didática, seguindo-se a análise categorial da questão aberta, contendo as opiniões manifestadas pelos estudantes.

Em relação ao parâmetro contribuição para a realização da tarefa, constatamos que há uma evolução positiva dos resultados desde a SD1, como se pode ver no gráfico seguinte.

Gráfico 25- Desempenho individual no grupo em relação à contribuição para a tarefa

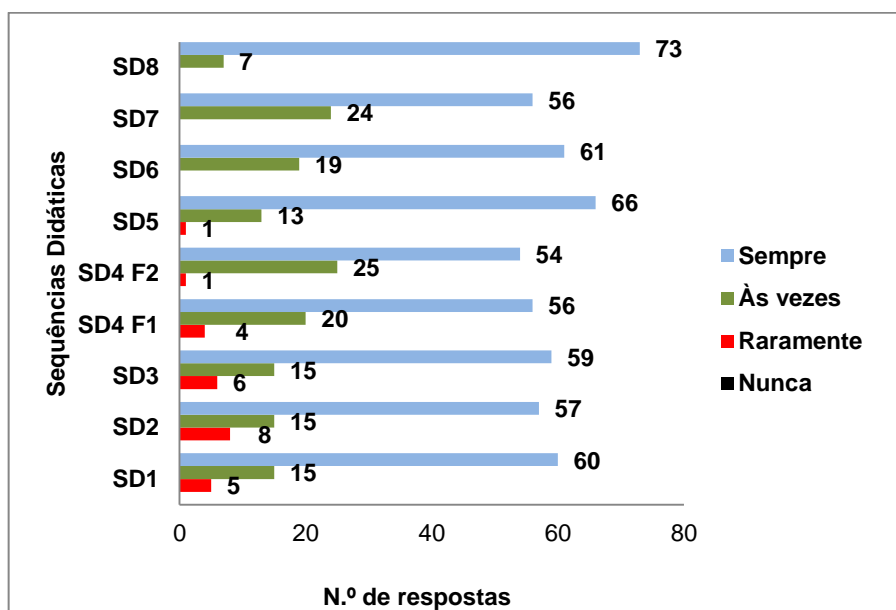


Essa evolução está associada a uma maior consciência, por parte dos estudantes, quanto ao seu papel no grupo. Destaca-se a SD8, a última Sequência Didática, com cerca de 75 respostas de sempre. Isto significa que os discentes, gradualmente, interiorizaram a importância do desempenho individual. Logo, a interdependência positiva, mencionada por autores como Johnson e Johnson (1999) e Pujolàs (2001) foi sendo reforçada, durante a intervenção pedagógica (cf. cap. II).

Quanto ao parâmetro partilha de ideias, manteve um número de ocorrências semelhantes, ao longo das várias sequências didáticas, em Oficina de Gramática. A partilha de ideias, de recursos e conhecimentos foi um dos itens que os estudantes interiorizaram,

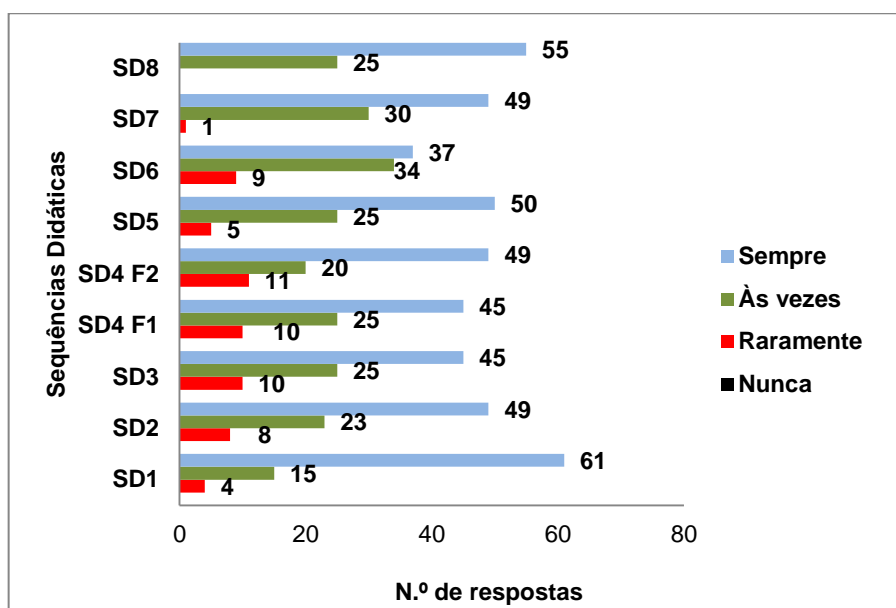
desde o início. A SD8 destaca-se por obter um maior número de respostas de “sempre”, tornando visível a evolução dos níveis de solidariedade dos grupos. O gráfico seguinte apresenta os dados obtidos.

Gráfico 26- Desempenho individual no grupo em relação à partilha das ideias



Relativamente ao parâmetro concentração na tarefa a realizar, verificámos uma maior dificuldade, por parte dos estudantes. Por um lado, vão sendo mais rigorosos no preenchimento do questionário, à medida que as docentes exigem um maior cuidado na sua autoanálise. Por outro lado, a interação necessária, aos grupos de aprendizagem cooperativa, é, frequentemente, confundida com socialização. Na primeira SD, verificámos maior capacidade de concentração (61 respostas de “sempre”), eventualmente devido à novidade que o método representava. A SD6 foi aquela em que os discentes tiveram mais dificuldade em concentrar-se. O facto de ter sido realizada a meio do segundo período, sobre um tema que oferece alguma complexidade para os estudantes, concretamente a articulação entre constituintes da frase, coordenação e subordinação, pode ter tido alguma influência nestes resultados. No próximo gráfico, apresentam-se os dados em análise.

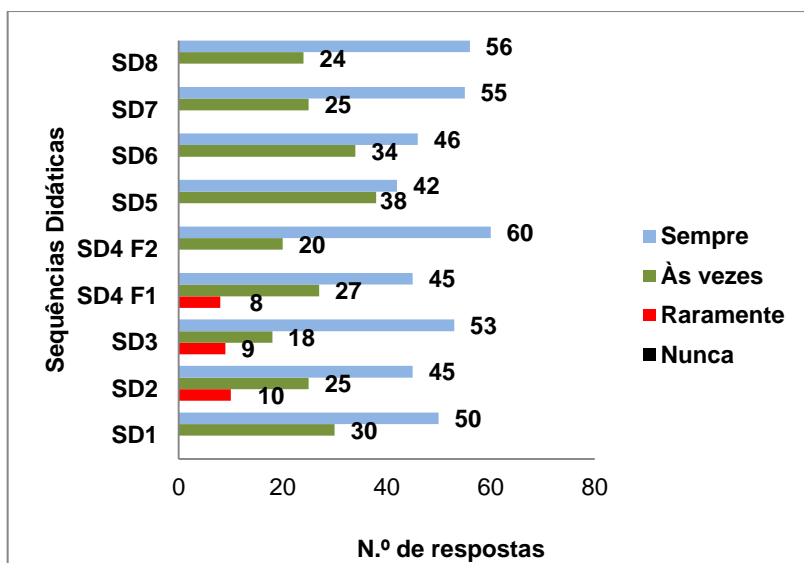
Gráfico 27- Desempenho individual no grupo em relação à concentração na tarefa



A dificuldade de concentração está, também, associada ao nível de complexidade dos conteúdos abordados. A SD5 (com 25 respostas de “às vezes” e 5 de “raramente”), sobre as funções sintáticas dos constituintes da frase, e a SD6 (com 34 respostas de “às vezes” e 9 de “raramente”), respeitante à articulação entre constituintes da frase e coordenação e subordinação, apresentam, usualmente, algumas dificuldades aos discentes. Além disso, o momento letivo a que correspondem as sequências didáticas, em que os estudantes apresentam mais dificuldades de concentração, também pode ter alguma influência. O 2º período, em que foram trabalhadas a SD6 e SD7, é normalmente um período longo, em que alguns estudantes evidenciam dificuldades num trabalho sistemático. Quanto ao 3º período, em que foi trabalhada a SD8, constitui uma etapa em que muitos estudantes reconhecem que, provavelmente, não irão conseguir obter sucesso no final do ano. Em consequência, alguns desinvestem na escola e desistem de se esforçar.

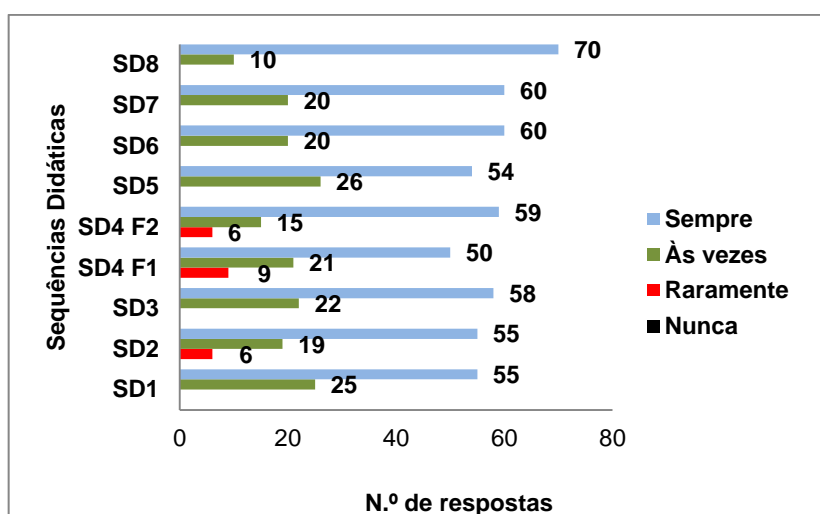
No que concerne ao parâmetro gestão adequada do tempo, encontra-se ligado à concentração na tarefa. A dificuldade sentida, pelos estudantes, em cumprir o tempo previsto para a tarefa, está associada, por um lado, à distração com assuntos divergentes dos escolares e, por outro, a dificuldades no domínio da Gramática. Como podemos observar, no gráfico seguinte, o número de respostas de “às vezes” é mais elevado que nos outros itens. Salientam-se a SD5 e SD6, já referidas anteriormente, pela complexidade dos conteúdos gramaticais abordados, apresentando 38 e 34 respostas, respetivamente, de “às vezes”.

Gráfico 28- Desempenho individual no grupo em relação à gestão adequada do tempo



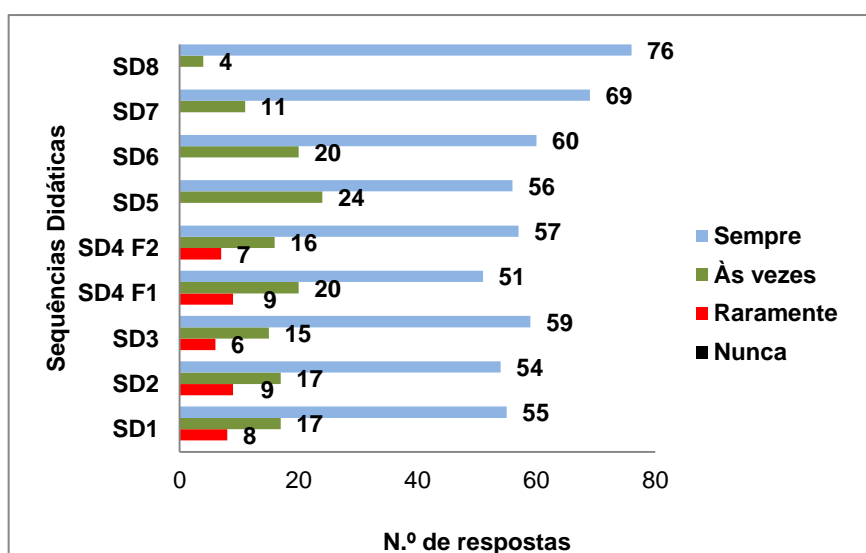
No que diz respeito ao parâmetro encorajamento dos outros, não se observam grandes flutuações nas respostas dos estudantes, como se pode verificar no gráfico 29. A interação entre os discentes foi, durante as várias sequências, na sua maioria, estabelecida num clima favorável, não só ao debate de ideias, como também ao desenvolvimento da motivação, e conseqüente envolvimento dos estudantes. Os estudantes tornam-se, assim, mais confiantes na expressão do seu pensamento e mais independentes (Aronson & Patnoe, 1997; Kagan, 1994). A última SD atingiu o maior número de respostas de “sempre” (70), comprovando o aumento dos níveis de proficiência dos estudantes.

Gráfico 29- Desempenho individual no grupo em relação ao encorajamento dos outros



No que se refere ao parâmetro expressão adequada de opiniões, os discentes revelam algum cuidado na forma como se expressam. A SD1 começou com 55 respostas de “sempre” e a SD8 terminou com 76 respostas de “sempre”. Deste modo, comprovamos que, gradualmente, os estudantes tomam consciência da importância do que se comunica e da forma como se comunica. O facto de terem de relacionar as informações de que dispõem, tendo de explicar aos colegas os seus processos mentais, obriga os estudantes a fazer um esforço de seleção vocabular e de síntese. Além disso, desenvolvem competências de comunicação oral que, por sua vez, por via das discussões cooperativas, melhoram a assimilação de conteúdos, por parte dos estudantes (Arends, 2008).

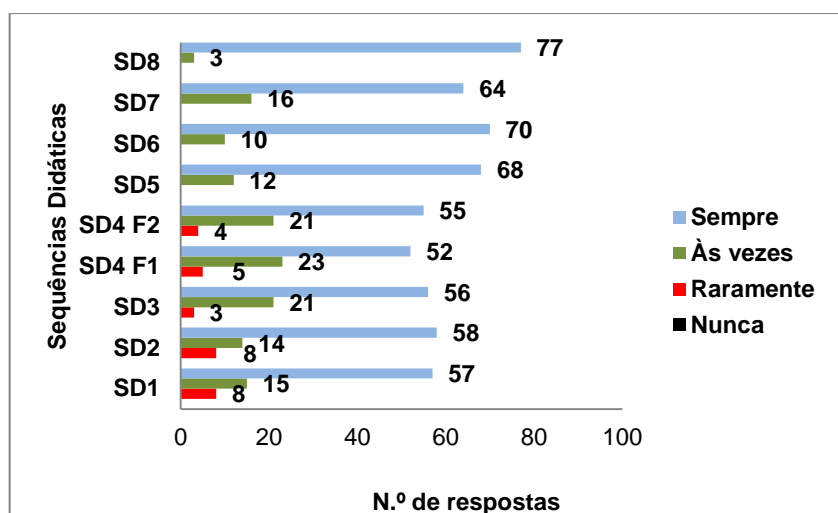
Gráfico 30- Desempenho individual no grupo em relação à expressão adequada de ideias



O parâmetro respeito pelos colegas está associado ao domínio de competências sociais, que implica a capacidade de escutar ativamente, negociar, aceitar as diferenças, ceder e saber resolver conflitos. É, por vezes, uma característica da personalidade que exige algum tempo de interiorização (Díaz-Aguado, 2000).

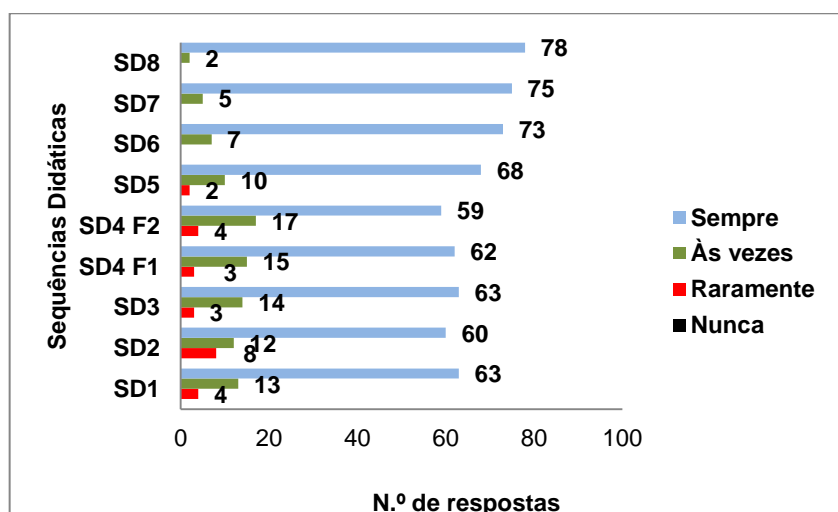
Contudo, as estruturas de aprendizagem cooperativa, em comparação com outras estruturas, mais competitivas e individualizadas, revelam níveis superiores de aceitação à diferença. Na análise efetuada, reparamos que, a partir da SD5, os estudantes vão-se tornando mais atentos e conscientes socialmente, sendo que a SD8 regista apenas 3 respostas de “às vezes”, como se pode verificar no gráfico.

Gráfico 31- Desempenho individual no grupo em relação ao respeito pelos colegas



Relativamente ao parâmetro acolhimento pelo grupo, é notória uma evolução ao longo do ano, salientando-se que, a partir da SD5, já no segundo período, e até ao final, é dos parâmetros que obtém mais respostas de “sempre”, culminando com a SD8, com quase a totalidade de respostas de “sempre”. Daí que os estudantes tenham, inclusive, desenvolvido atitudes mais positivas em situação de conflito.

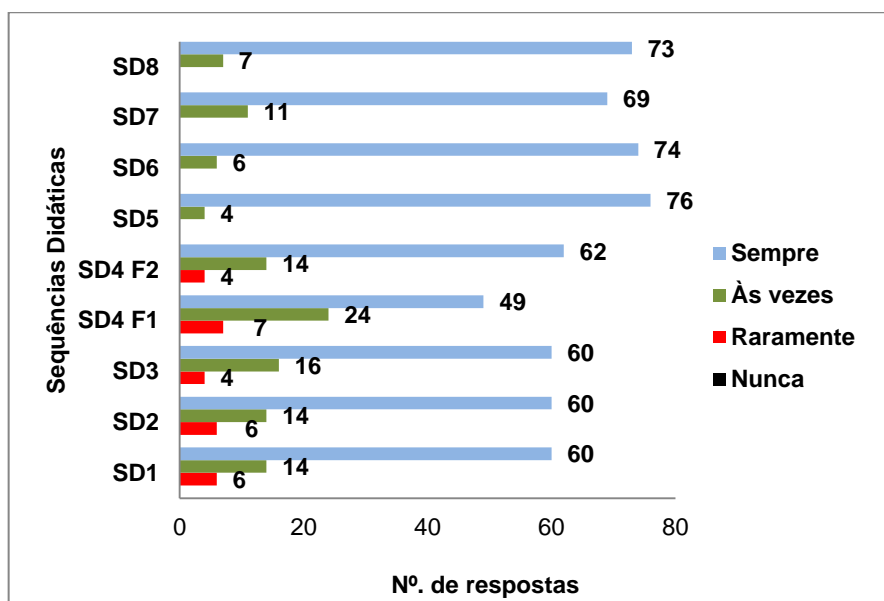
Gráfico 32- Desempenho individual no grupo em relação ao acolhimento do grupo



Por fim, quanto à contribuição para os objetivos do grupo, o seu ponto alto ocorre logo no início do segundo período, na SD5, com 76 respostas de “sempre”. A SD4 F1 obteve menos respostas de “sempre” (49). Os estudantes vão evoluindo nas suas

competências e aumentando os seus níveis de responsabilidade, através da sedimentação de uma atmosfera de cooperação, em torno de um objetivo comum. O gráfico que se apresenta contém os dados recolhidos.

Gráfico 33- Desempenho individual no grupo em relação à contribuição para os objetivos do grupo



Quando solicitados sobre os aspetos a melhorar, verificamos que “nenhum” aparece em primeiro lugar (44,0%), logo seguido da gestão do tempo (32,2%) e da realização das tarefas gramaticais (22,5%). Seguem-se as subcategorias concentração na tarefa (18,3%) e respeito pelos colegas (11,9%). Cerca de 8,5% não respondem a esta questão, o que pode evidenciar alguma displicência no preenchimento do questionário. Tal exigiu, por parte das docentes, a necessidade de reforçar a tomada de consciência, por parte dos discentes, da importância da reflexão sobre os aspetos a aperfeiçoar. Na tabela seguinte, podemos constatar estes dados.

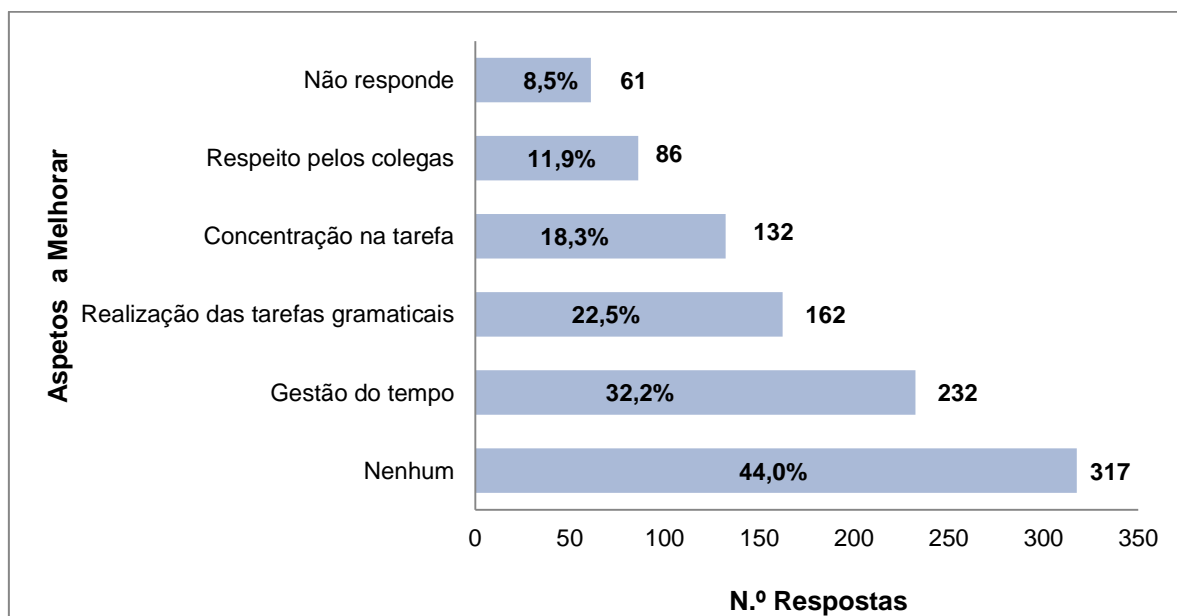
Tabela 24- Aspetos a melhorar no desempenho individual no grupo

Categoria	Subcategorias	N.º de Ocorrências											
		SD1	SD2	SD3	SD4 F1	SD4 F2	SD5	SD6	SD7	SD8	Total	Média	%
Aspetos a melhorar no desempenho individual no grupo	Nenhum	45	35	32	31	29	38	37	37	33	317	35	44,0
	Gestão do tempo	23	22	29	43	37	23	21	15	19	232	26	32,2
	Realização das tarefas gramaticais	15	19	18	20	13	25	27	10	15	162	18	22,5
	Concentração na tarefa	22	18	13	12	12	16	18	11	10	132	15	18,3
	Respeito pelos colegas	16	9	8	5	9	12	10	10	7	86	10	11,9
Não responde		8	8	10	9	8	4	5	5	4	61	7	8,5

Estes dados permitem-nos constatar que, tal como em qualquer método e/ou estratégia educativa, a aprendizagem cooperativa apresenta, igualmente, alguns riscos, nomeadamente o facto de alguns estudantes não darem o devido tempo e atenção à reflexão e à aprendizagem. Daí se ter verificado um número significativo de estudantes (8,5%) na totalidade das sequências didáticas, que não respondem à questão sobre os aspetos a melhorar.

No gráfico seguinte apresentamos os dados totais obtidos.

Gráfico 34- Totalidade dos aspetos a melhorar no desempenho individual no grupo



Da análise efetuada resulta a evidência de que a socialização e as relações interpessoais dominam, muitas vezes, o interesse dos estudantes, contribuindo para a dificuldade de concentração, a qual, por sua vez, torna difícil a gestão do tempo. O facto de os estudantes reconhecerem esses constrangimentos, impeditivos de um desempenho mais eficaz do grupo, constitui um aspeto positivo, uma vez que lhes permite tentar aplicar, em conjunto, estratégias de superação, de forma a resolverem o problema.

Relembra-se que os aspetos supra mencionados foram abordados por vários autores, entre eles Cohen (1999), Bessa e Fontaine (2002), Lopes e Silva (2009) e Pozo (2002), cujos estudos foram analisados na revisão da literatura (cf. cap. II).

7. ANÁLISE DO DESEMPENHO DO GRUPO

Após o preenchimento do inquérito por questionário individual, no final de cada sequência didática, solicitou-se aos grupos, cerca de 22, que procedessem à avaliação do seu desempenho, usando o inquérito por questionário do desempenho do grupo (apêndice VII e VIII). A finalidade era tomarem consciência dos seus pontos fortes e fracos, para concretizarem os esforços necessários ao seu aperfeiçoamento, no domínio da Gramática.

O inquérito era composto por nove parâmetros de apreciação do desempenho do grupo, que se apresentam no quadro seguinte, contemplando itens de escolha múltipla e de resposta aberta.

Quadro 13- Parâmetros de apreciação do desempenho do grupo

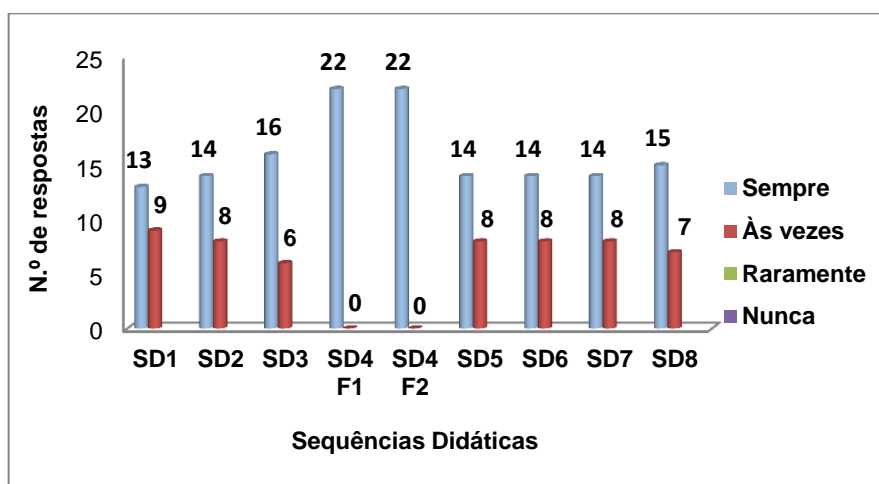
Parâmetros de apreciação do desempenho do grupo
Contribuição de todos para a realização da tarefa
Partilha da responsabilidade
Concentração na tarefa
Gestão adequada do tempo
Encorajamento mútuo
Expressão adequada de opiniões
Respeito pelos colegas
Consenso no grupo
Cumprimento dos objetivos do grupo

Para a análise dos dados obtidos, recorreu-se às ferramentas do *Microsoft Excel*, no caso dos itens de escolha múltipla. A técnica da análise categorial foi utilizada em relação à questão de resposta aberta, tendo sido considerada a categoria aspetos a melhorar no desempenho do grupo, com respetivas subcategorias.

Iniciaremos a análise pelos dados estatísticos das questões fechadas, relativamente a cada uma das sequências didáticas, seguindo-se a análise categorial da questão aberta, contendo as apreciações dos estudantes.

Quanto ao primeiro parâmetro de apreciação, contribuição de todos para a realização da tarefa, os dados recolhidos constam do gráfico seguinte.

Gráfico 35- Desempenho do grupo em relação à contribuição de todos para a realização da tarefa



Num primeiro ciclo de trabalho, abrangendo as 4 primeiras sequências didáticas, verifica-se que os grupos são pouco rigorosos na sua autoavaliação, porventura pela novidade que este aspeto de autorregulação constitui para muitos estudantes. Como podemos observar no gráfico 35, na SD4, a totalidade dos grupos (22) menciona que todos os seus elementos contribuíram “sempre” para a realização da tarefa. Este facto diverge dos dados apresentados no questionário do desempenho individual no grupo (cf. Gráfico 25), sendo que a SD4 é, precisamente, aquela em que mais estudantes, individualmente, reconhecem que nem sempre contribuíram para a realização da tarefa (29 respostas de “às vezes” e 4 e 9 de “raramente”). Esta divergência, em triangulação de resultados, revela que os estudantes são mais exigentes na sua reflexão individual do que na avaliação do grupo.

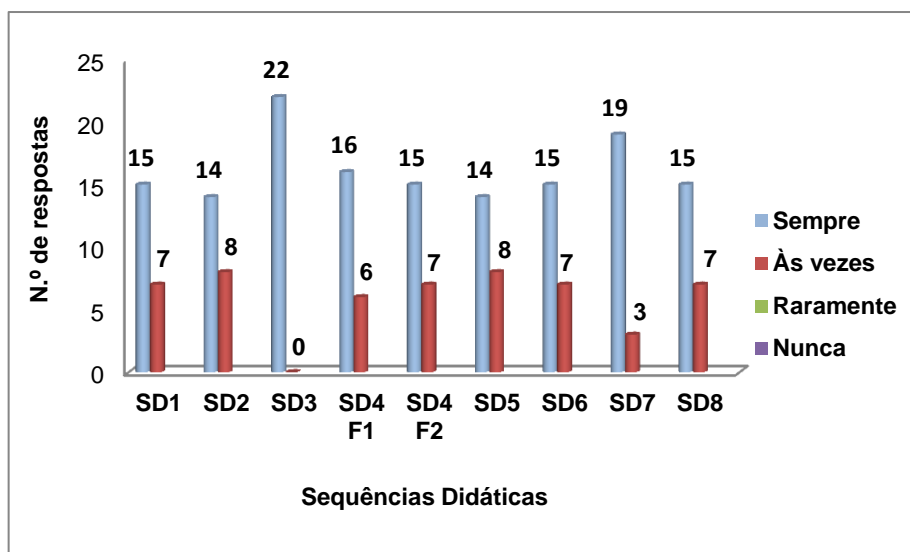
Neste primeiro ciclo, os estudantes podem não ter tido tempo suficiente, para a sua autoavaliação e o à vontade necessário, para reconhecer os pontos fracos (Kagan, 1994).

No segundo período, que corresponde a um novo ciclo de trabalho, correspondente às SD5, 6 e 7, em aprendizagem cooperativa, verifica-se maior rigor na análise dos grupos, em relação ao contributo individual de cada discente. Um número significativo de grupos (8) considera que, “às vezes”, nem todos contribuem para a realização das tarefas.

No terceiro ciclo de trabalho, correspondente à SD8, nota-se uma ligeira diferença, pois 7 grupos mencionam que, “às vezes”, alguns estudantes não cumprem a sua responsabilidade perante o grupo. Também aqui se nota uma discrepância com o inquérito por questionário sobre o desempenho individual no grupo, que na SD8 atinge o seu melhor desempenho (cf. gráfico 25).

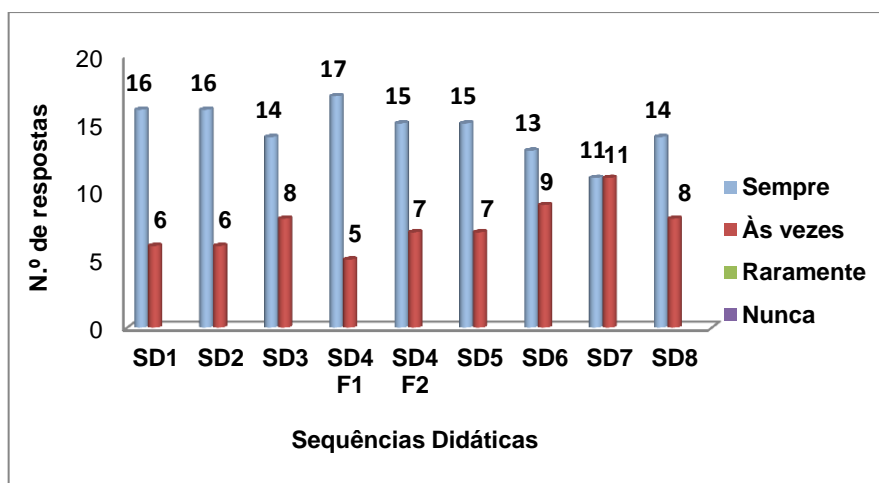
Relativamente ao parâmetro partilha de ideias, não há grande variação de resultados, sendo que na SD3 todos os grupos consideraram que “sempre” partilharam ideias, e na SD7, apenas 3 grupos registaram a resposta “às vezes”. Estes dados convergem com os apresentados no inquérito por questionário individual (cf. gráfico 26), em que, similarmente, não há grande flutuação de respostas, como se observa no gráfico.

Gráfico 36- Desempenho do grupo em relação à partilha de ideias



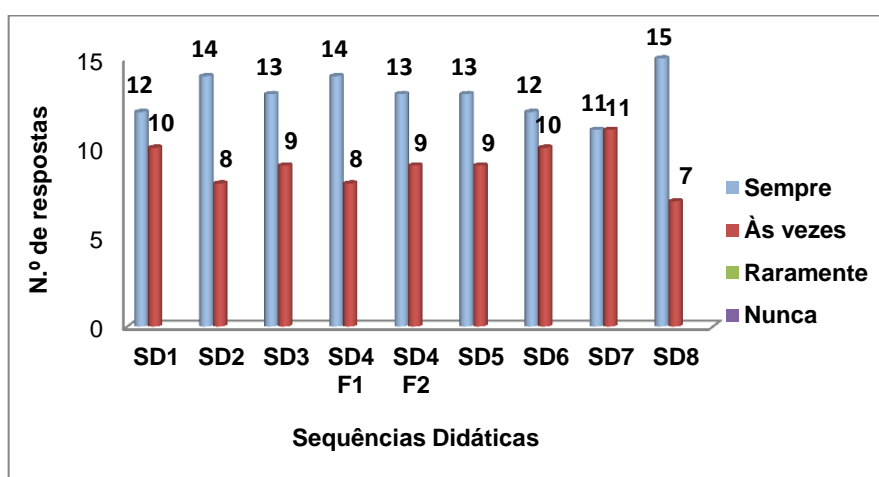
Em relação ao parâmetro concentração na tarefa, surgem variações nas respostas, começando na SD1 e SD2, com a maioria dos grupos a referir que “sempre” se concentraram. No entanto, ao longo do ano, verificámos que é um aspeto em que há mais respostas individuais de “às vezes”. Pela primeira vez, na SD7, o número de respostas é igual em “sempre” e “às vezes”, como se pode constatar no gráfico que se inclui.

Gráfico 37- Desempenho do grupo em relação à concentração na tarefa



No que se refere ao parâmetro gestão adequada do tempo, que, como já referimos, está associado à concentração na tarefa, é aquele em que se verificam mais respostas de “às vezes”, nas várias sequências didáticas, como se pode observar no gráfico que se segue. Destacam-se, com mais respostas de “às vezes”, a SD6 (10) e SD7 (11). Estes resultados são coerentes, na generalidade, com os dados do inquérito por questionário individual, em relação ao mesmo parâmetro (cf. gráfico 28).

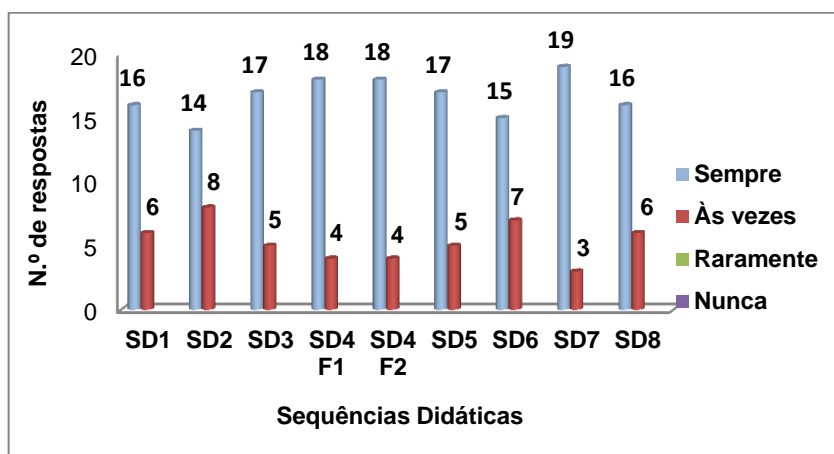
Gráfico 38- Desempenho do grupo em relação à gestão adequada do tempo



No que concerne ao parâmetro do encorajamento mútuo, à semelhança do que já foi referido, aquando do inquérito por questionário do desempenho individual no grupo (cf.

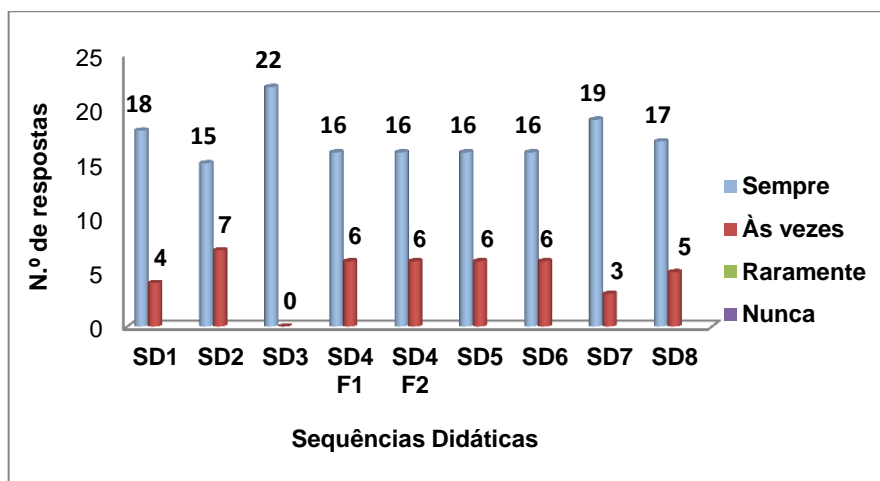
gráfico 29), não há grandes variações nas respostas. Os estudantes, progressivamente, tornam-se mais eficientes na dinâmica do grupo. É evidente o fomento do espírito de constituição de equipa e a criação de uma atmosfera cooperativa de ajuda mútua (Lopes & Silva, 2009). No gráfico seguinte, podemos verificar estes dados.

Gráfico 39- Desempenho do grupo em relação ao encorajamento mútuo



No que diz respeito à expressão adequada de ideias, como se pode ver no gráfico a seguir, os dados são convergentes com os apresentados no gráfico 30, sobre o inquérito por questionário do desempenho individual no grupo.

Gráfico 40- Desempenho do grupo em relação à expressão adequada de ideias

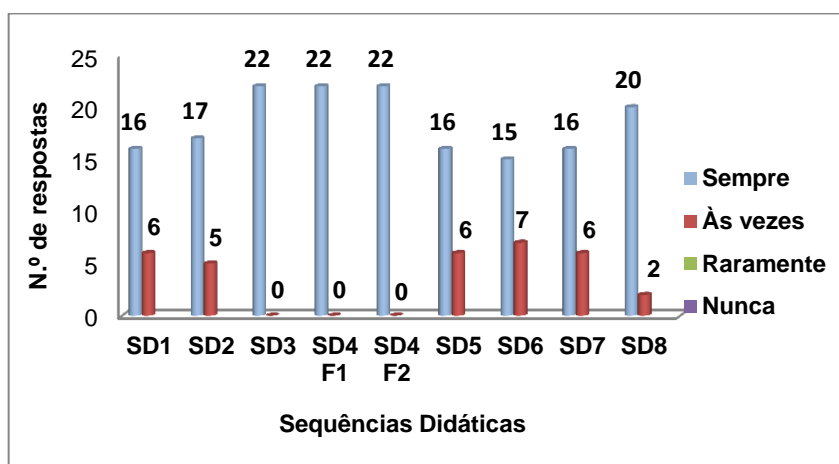


Salienta-se a SD3, com todos os grupos (22) a referir que “sempre” se expressaram adequadamente e a SD7, com apenas 3 grupos a mencionarem a resposta “às vezes”.

À medida que os estudantes desenvolvem o seu trabalho, em grupo cooperativo, vão acrescentando habilidades mais finas (Arends, 2008), como discordar educadamente ou repetir ideias. Além disso, em pequenos grupos, os estudantes experimentam menos ansiedade, o que possibilita maior interação verbal (Cohen, 1994).

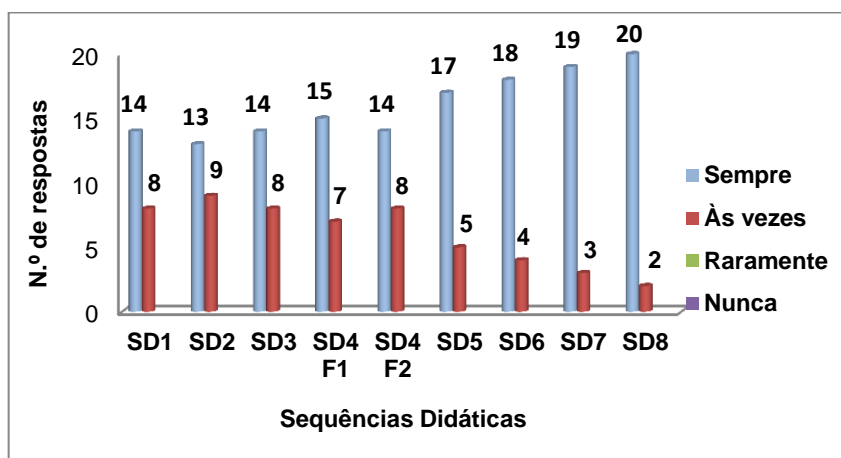
Quanto ao parâmetro respeito pelos outros, há alguma discrepância em relação aos resultados dos dados individuais (cf. gráfico 31), uma vez que todos os grupos, na SD3 e SD4, consideram que “sempre” respeitaram os outros. Em relação à SD8, verifica-se convergência de respostas, uma vez que apenas 2 grupos selecionam a resposta “às vezes”. O gráfico seguinte apresenta os dados recolhidos.

Gráfico 41- Desempenho do grupo em relação ao respeito pelos outros



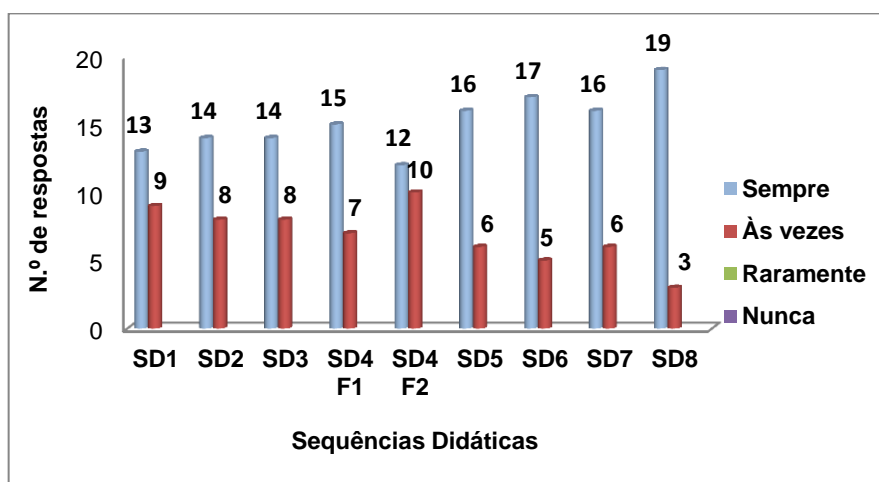
Ao analisarmos o parâmetro consenso no grupo, verificamos que, a partir da SD5, há uma evolução do desempenho dos grupos. A SD8 é aquela em que se verifica um maior número de grupos a assinalar a resposta “sempre” (20). O reforço das relações afetivas e sociais dos estudantes possibilita a superação do egocentrismo, por meio da relativização progressiva do ponto de vista próprio e cria uma atitude mais positiva dos estudantes, em situação de conflito (Freitas & Freitas, 2003).

Gráfico 42- Desempenho do grupo em relação ao consenso no grupo



Por fim, apresentam-se os resultados relativos ao parâmetro cumprimento dos objetivos do grupo, que constam do gráfico que se segue.

Gráfico 43- Desempenho do grupo em relação ao cumprimento dos objetivos



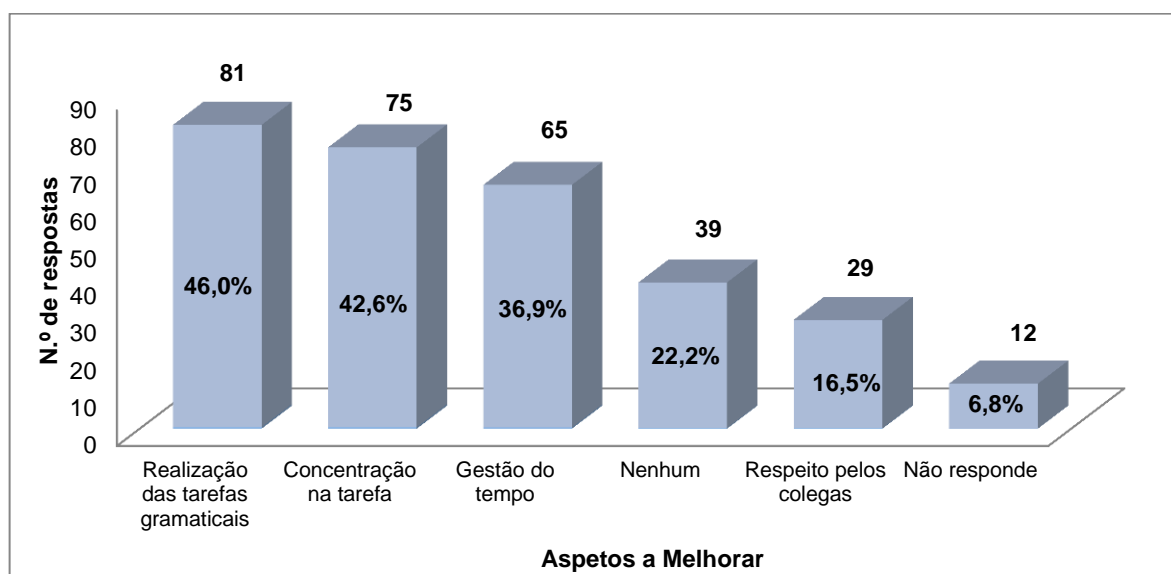
Em relação ao parâmetro do cumprimento dos objetivos do grupo, a SD4 F2 foi aquela em que menos grupos (10) consideraram o seu cumprimento. Em contraste, na SD8, a maioria dos grupos (19) menciona o respetivo cumprimento. De um modo geral, os estudantes foram desenvolvendo competências que lhes permitem examinar criticamente o seu desempenho e o do grupo em que estão inseridos. Assim, quando questionados sobre os aspetos a melhorar, encontramos várias subcategorias, que constam da tabela seguinte.

Tabela 25- Aspetos a melhorar no desempenho do grupo

Categoria	Subcategorias	N.º de Ocorrências											%
		SD1	SD2	SD3	SD4 F1	SD4 F2	SD5	SD6	SD7	SD8	Total	Média	
Aspetos a melhorar no desempenho do grupo	Realização das tarefas gramaticais	7	8	9	7	13	8	11	10	8	81	9,0	46,0
	Concentração na tarefa	5	7	6	6	7	13	12	12	7	75	8,3	42,6
	Gestão do tempo	6	8	7	5	9	8	8	9	5	65	7,2	36,9
	Nenhum	3	4	4	6	6	2	2	6	6	39	4,3	22,2
	Respeito pelos colegas	4	3	4	4	1	1	4	3	5	29	3,2	16,5
Não responde		6	1	1	1	3	0	0	0	0	12	1,3	6,8

Ao analisarmos globalmente todos os dados obtidos, ao longo de um ano letivo, no decurso do Projeto de Oficina de Gramática, verificámos que a realização das tarefas gramaticais é o aspeto a melhorar, com uma média de 9 ocorrências (46,0%), mais focado pelos grupos. Seguem-se a concentração na tarefa, com média de 8,3 (42,6%) e a gestão do tempo com média de 7,2 (36,9%). Mencionando que não há aspetos a melhorar, surgem, em média, 4,3 ocorrências (22,2%). Em relação ao respeito pelos colegas, foram registadas, em média, 3,2 ocorrências (16,5%) Os dados estão em consonância com aqueles obtidos no questionário individual. Salienta-se a diminuição do número de grupos que não responde à questão, em média 1,3 (6,8%), em comparação com o número de estudantes (8,5%).

Gráfico 44- Totalidade dos resultados do desempenho do Grupo



8. GRELHAS DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO DAS DOCENTES

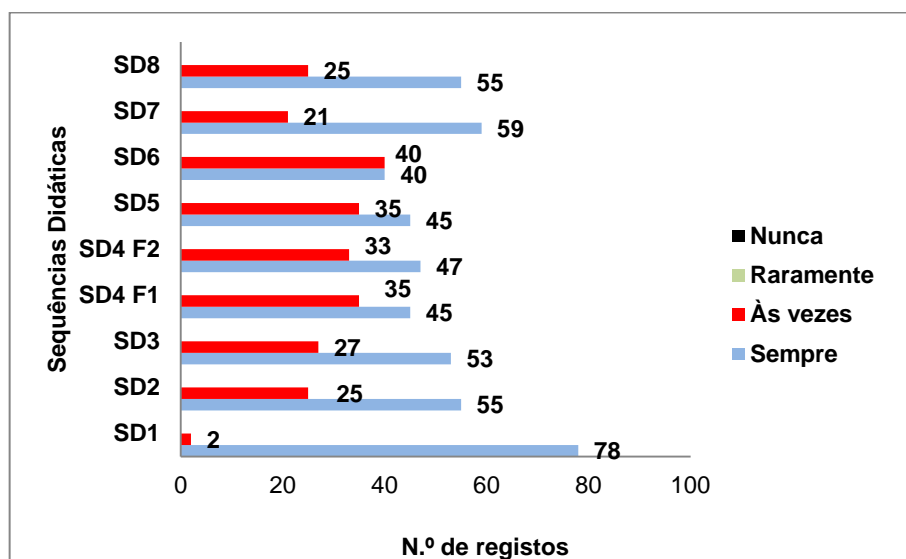
Durante o desenrolar das tarefas, para cada sequência didática, as docentes registaram dados sobre os comportamentos observados nos discentes (apêndice I). Deste modo, tornou-se possível concretizar alguns ajustes, próprios de um trabalho dinâmico e em constante construção. Estes registos foram, ainda, comparados com os apontamentos efetuados pelos estudantes, permitindo a triangulação dos dados.

As anotações das docentes eram compostas por 5 parâmetros de apreciação, de escolha múltipla, nomeadamente a concentração na tarefa, a iniciativa na realização das tarefas, a responsabilidade, o respeito pelos outros e a partilha de informação. Além disso, registavam descritivamente o comportamento dos estudantes. Começaremos por apresentar os dados relativos aos parâmetros de apreciação de escolha múltipla.

Em relação ao parâmetro concentração na tarefa, verifica-se um grande número de ocorrências. Aliás, em triangulação, é, também, este aspeto que surge, com mais frequência, nas respostas dos estudantes. Estes registos docentes, em convergência com a perceções dos estudantes, assinalam, de forma clara, os parâmetros a melhorar, quer individualmente, quer em grupo. Salienta-se, no entanto, a SD1 em que há apenas dois registos de “às vezes”. Assim, em relação à primeira sequência, o fator novidade foi determinante para o andamento dos trabalhos. Os estudantes revelaram interesse e empenho, associados a uma certa curiosidade, próprios de uma atividade nova. Além disso, ao agrado demonstrado pelo uso dos crachás (apêndice XXIV) e dos papéis a assumir (cf. cap. II), juntou-se o entusiasmo evidente na primeira reunião do grupo. Daí que, nesta primeira fase, os discentes se mostrassem visivelmente preocupados em interiorizarem os seus papéis e cumprirem corretamente as tarefas propostas.

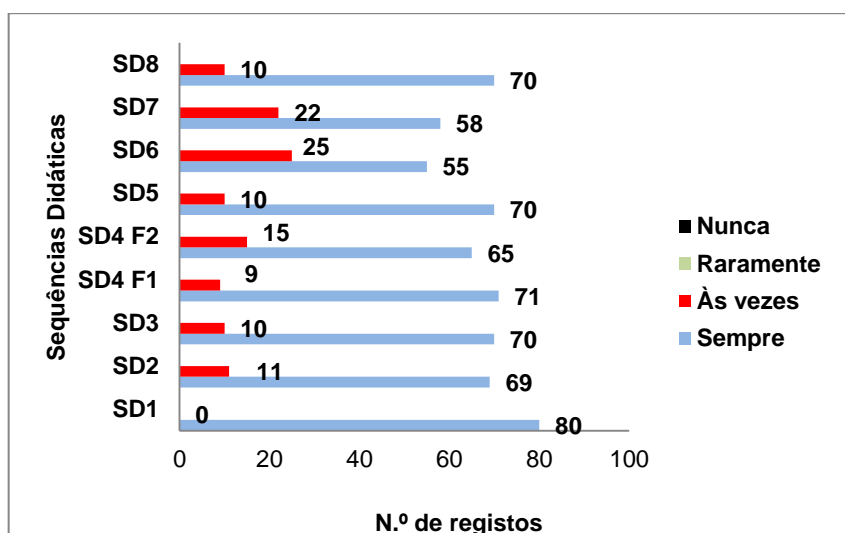
A SD4 revelou-se como aquela em que os estudantes tiveram mais dificuldade de concentração nas tarefas. Para além desta, a SD6 registou, de forma idêntica, o mesmo número de respostas de “sempre” e “às vezes”. Trata-se de um conteúdo gramatical (frase complexa por coordenação e subordinação) ao qual os estudantes resistem, devido às dificuldades que apresenta. Talvez, por isso, tenham investido menos nas tarefas desta sequência didática. Todavia, os estudantes têm consciência das dificuldades a ultrapassar, daí que os dados das docentes e dos discentes sejam convergentes. No gráfico que se segue, podemos observar estes resultados.

Gráfico 45- Concentração na tarefa



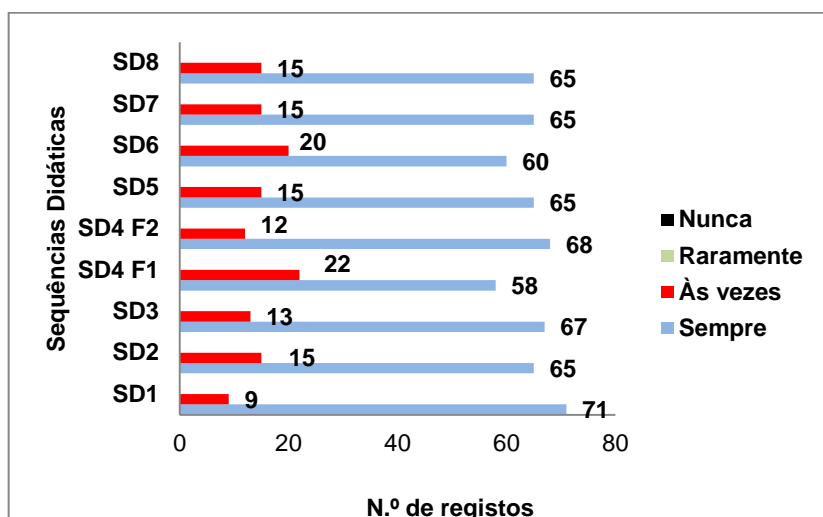
Relativamente ao parâmetro iniciativa na realização das tarefas, este manteve, ao longo de toda a intervenção, uma grande maioria de registos de “sempre”. De um modo geral, os estudantes revelam iniciativa e interesse na resolução das tarefas, durante a aplicação do Projeto de Oficina de Gramática. Destacam-se as SD5 e SD8, com maior número de registos de “sempre”, como se pode constatar no gráfico seguinte.

Gráfico 46- Iniciativa na realização das tarefas



No que se refere ao parâmetro responsabilidade, observamos algumas variações nos registos, sendo que a SD4 F1 foi aquela em que se verificaram mais registos de “às vezes”, como se constata no gráfico que se inclui.

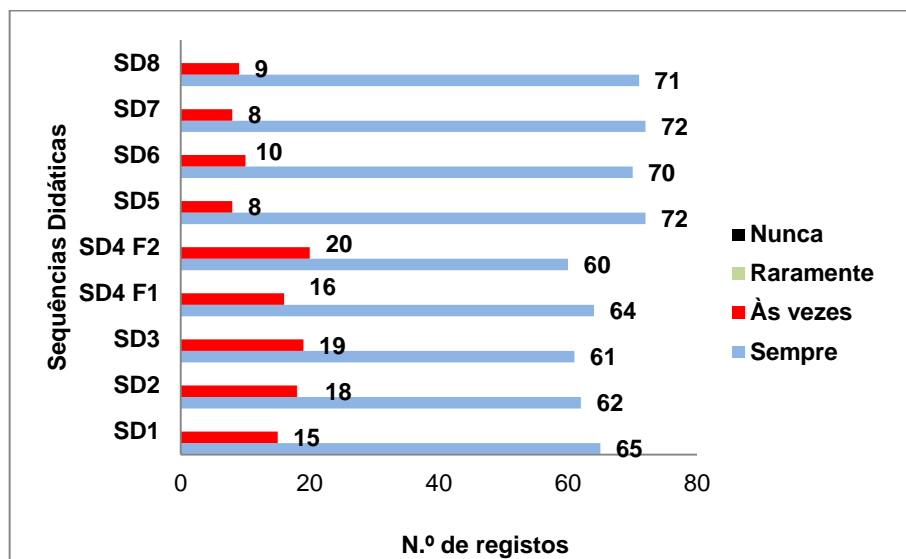
Gráfico 47- Responsabilidade



Nas sessões, foram reforçadas as competências no grupo, através do desempenho de vários papéis, em particular o do guardião do tempo e do silêncio. No entanto, este continua a ser o parâmetro que exige mais autorregulação e compromisso, quer pessoal, quer do grupo, como é afirmado por Bessa e Fontaine (2002), (cf. cap. II). Conforme os trabalhos foram decorrendo, foi sentida a necessidade de introduzir alguns elementos que facilitassem a apropriação do método e, em simultâneo, tornassem os estudantes mais conscientes da premência de serem mais proficientes e de elevarem o nível de exigência, cumprindo atividades cada vez mais complexas. Assim, solicitou-se aos estudantes um rigor maior na descrição e avaliação das suas atitudes, de modo a contribuir para a sua autorregulação. As docentes tentaram aperfeiçoar um pouco mais o seu sentido de observação e análise, sendo mais criteriosas com os parâmetros a avaliar.

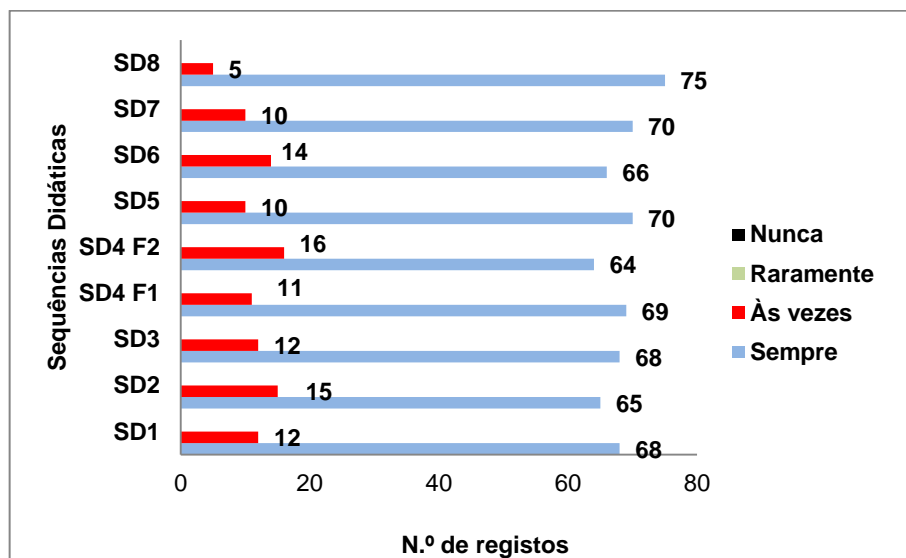
Quanto ao parâmetro respeito pelos outros, o trabalho realizado no segundo período, a partir da SD5 atingiu melhores desempenhos, o que revela evolução dos discentes.

Gráfico 48- Respeito pelos outros



Em relação ao parâmetro partilha de informação, em convergência com os inquéritos por questionários já analisados (cf. gráfico 26 e gráfico 36), mantém-se um equilíbrio ao longo do Projeto. Todavia, as SD5, SD7 e SD8 destacam-se pelo maior número de registos de “sempre”, como se pode observar no gráfico seguinte.

Gráfico 49- Partilha de informação



Pela análise dos dados registados, continuamos a verificar que o problema da concentração é aquele que exige mais cuidados. O mesmo é observado, não só pelas

docentes, mas também pelos estudantes, o que vem corroborar os aspetos que têm sido, de forma frequente, sentidos com maior dificuldade pelos discentes.

As observações descritas registadas foram sujeitas a análise categorial, relativamente aos comportamentos observados nos estudantes. Os resultados, por subcategorias, constam da tabela seguinte.

Tabela 26- Registos da observação do comportamento dos estudantes

Categoria	Subcategorias	N.º de Ocorrências										
		SD1	SD2	SD3	SD4 F1	SD4 F2	SD5	SD6	SD7	SD8	Total	%
Comportamentos observados nos estudantes	Entusiasmo	45	25	19	18	8	23	25	55	24	242	33,6
	Satisfação pelo uso de crachás	55	45	10	19	15	15	NO	NO	NO	140	19,4
	Insegurança na resolução das tarefas	NO	20	12	13	20	15	20	19	24	130	18,1
	Alheamento	NO	10	12	11	30	11	30	12	21	126	17,5
	Curiosidade	10	20	21	15	30	10	NO	NO	NO	91	12,6
	Linguagem desadequada	NO	NO	7	7	4	5	7	3	5	31	4,3
	Manipulação de tarefas	5	5	9	NO	NO	NO	NO	NO	6	25	3,5

Legenda: NO - Não Observado.

Realça-se o entusiasmo presente num número muito significativo de alunos, ao longo das várias sequências didáticas (33,6%). Em relação à satisfação pelo uso dos crachás, a mesma foi evidente nas primeiras sequências, como seria de esperar, pela respetiva novidade. Quanto à insegurança na resolução das tarefas, obteve um total de 130 ocorrências (18,1%), seguida do alheamento com 126 (17,5%). Salienta-se a presença de algumas ocorrências de linguagem desadequada (4,3%). Residualmente, surge a manipulação de tarefas por alguns discentes, cerca de 3,5%.

Da análise geral dos dados obtidos, observamos que os estudantes, ao longo do ano, se vão tornando mais proficientes, ao nível da comunicação e expressão oral. Além disso, o espírito de entreaajuda favoreceu a aprendizagem dos vários elementos do grupo. Constatamos que os discentes estão mais confiantes e competentes, quanto aos conhecimentos gramaticais, bem como mais críticos em relação ao seu próprio desempenho e ao do grupo.

9. ANÁLISE DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO FINAL AOS ESTUDANTES

Uma semana após a finalização da intervenção pedagógica, como previsto no Projeto de Oficina de Gramática, em junho de 2014, foi pedido aos estudantes que preenchessem um questionário final individual (Apêndice XI). Pretendíamos conhecer a sua opinião, sobre a forma como vivenciaram esta intervenção, em grupos de trabalho cooperativo. O questionário era constituído por cinco questões de resposta aberta, nas quais os estudantes se podiam expressar livremente, sobre as atividades de que mais e menos gostaram, as vantagens e desvantagens da aprendizagem cooperativa e o modo como o grupo funcionou. Por fim, solicitava-se que apresentassem soluções de melhoria. Os dados recolhidos foram tratados categorialmente, de acordo com cada questão.

Em relação à questão, em que se pedia aos estudantes que enumerassem os aspetos preferidos, em aulas com aprendizagem cooperativa, a possibilidade de interação com os colegas atingiu 43 ocorrências, logo seguida do esclarecimento de dúvidas, com 41. Com 39, surge a facilidade de aprendizagem, com 20, aulas mais lúdicas e, por último, a divisão de tarefas, com 14. A análise categorial consta da tabela seguinte.

Tabela 27- Aspetos preferidos na aprendizagem cooperativa

Categoria 1	Subcategorias	Ocorrências	%
Aspetos preferidos na aprendizagem cooperativa	Interação com os colegas	43	53,8
	Esclarecimento de dúvidas	41	51,3
	Facilitação da aprendizagem	39	48,8
	Aulas mais lúdicas	20	25,0
	Divisão de tarefas	14	17,5

Optamos por apresentar alguns exemplos ilustrativos das respostas descritivas dos estudantes, que reforçam os dados apresentados.

E5: *“Pude partilhar as minhas opiniões, ouvi as opiniões dos outros, fiquei a saber mais algumas coisas e quando tínhamos dúvidas podíamos partilhá-las”.*

E43: *“Com este método de aprendizagem, aprender é mais divertido e podemos nós aprender com os outros”.*

E57: *“Ouvir as ideias dos outros colegas e assim aprendermos a saber respeitar a opinião dos outros”.*

E76: *“A facilidade da aprendizagem, o auxílio dos colegas para entender a matéria, interação de todos na matéria”.*

Os estudantes manifestam a importância de um trabalho desenvolvido num ambiente de partilha, em que todos contribuem para a resolução de problemas e, simultaneamente, aprendem em conjunto, entre todos.

Quanto à questão número 2, sobre as dificuldades sentidas ao longo das aulas, constatámos resultados significativos quanto à concentração, que regista 60 ocorrências, à semelhança do que já vinha sendo observado em questionários anteriores. Logo de seguida, temos a complexidade dos conteúdos gramaticais, com 59. Com 45, surge a gestão do tempo e, por último, a coesão do grupo, com 20.

Tabela 28- Dificuldades sentidas nas aulas

Categoria 2	Subcategorias	Ocorrências	%
Dificuldades sentidas nas aulas	Concentração	60	75,0
	Complexidade dos conteúdos gramaticais	59	73,8
	Gestão do tempo	45	56,3
	Coesão do grupo	20	25,0

Nos registos, que apresentamos de seguida, podemos comprovar as dificuldades sentidas, em relação ao trabalho desenvolvido.

E1: “Ter de estar sempre a chamar a atenção de alguns elementos do grupo para acabarmos o trabalho dentro do tempo limite e sem brincadeira”.

E10: “Chegar a um consenso nas respostas”.

E41: “Colocar todo o grupo a andar ao mesmo tempo, tornou-se complicado estarmos todos atentos e conseguirmos perceber tudo, ao mesmo tempo”.

Relativamente à questão nº 3, quanto às vantagens da aprendizagem cooperativa, verificámos que predomina a facilidade e aperfeiçoamento da aprendizagem, que surge com 70 ocorrências. A partilha de ideias surge com 68, seguida da resolução de dúvidas, com 60. Por fim, a interação com os colegas, contabiliza 55 respostas.

Tabela 29- Vantagens da aprendizagem cooperativa

Categoria 3	Subcategorias	Ocorrências	%
Vantagens da aprendizagem cooperativa	Facilidade e aperfeiçoamento da aprendizagem	70	87,5
	Partilha de ideias	68	85,0
	Resolução de dúvidas	60	75,0
	Interação com os colegas	55	68,8

Com os seguintes testemunhos, podemos comprovar a análise efetuada, no sentido de identificar as vantagens do método de aprendizagem cooperativa.

E22: *“Ter perceções diferentes das coisas, de acordo com as opiniões dos colegas”.*

E40: *“Foi eficaz para a melhoria das minhas notas”.*

E50: *“Esforçamo-nos mais para ajudar os outros elementos do grupo, logo ficámos a perceber melhor a matéria”.*

E70: *“Fiquei a saber fazer mais exercícios que não conseguia”.*

No que diz respeito à questão nº 4, em relação às desvantagens da aprendizagem cooperativa, podemos constatar que a concentração obteve 70 ocorrências, seguida da gestão do tempo, com 65. Há 25 referências a não haver desvantagens e 15 que mencionam a questão dos conflitos.

Tabela 30- Desvantagens da aprendizagem cooperativa

Categoria 4	Subcategorias	Ocorrências	%
Desvantagens da aprendizagem cooperativa	Concentração	70	87,5
	Gestão do tempo	65	81,3
	Não tem desvantagens	25	31,3
	Conflitos	15	18,8

Estes resultados podem ser ilustrados pelas declarações que se seguem, em que se verifica que a conversa paralela, acrescida da dificuldade em respeitar os outros, é mencionada como principal causa do défice de concentração e consequente obstáculo na gestão do tempo.

E18: *“Quando estamos com um grupo de colegas temos a tendência para a conversa”.*

E34: *“Quando os nossos colegas não respeitam a nossa opinião”.*

E49: *“Dificuldade em controlar o tempo”.*

No que concerne à questão nº 5, relativamente à apresentação de sugestões de aperfeiçoamento do método, observámos que 45 ocorrências sugerem um maior autocontrolo, seguido do alargamento a outras disciplinas. Além disso, surge a introdução mais cedo do método, com 35, seguida da realização mais frequente, com 25. Por fim, referindo que as sugestões são desnecessárias, aparecem 20.

Tabela 31- Sugestões de aperfeiçoamento do método

Categoria 5	Subcategorias	Ocorrências	%
Sugestões de aperfeiçoamento do método	Aumento do autocontrolo	45	56,3
	Alargamento a outros domínios e disciplinas	40	50,0
	Introdução mais cedo do método	35	43,8
	Realização mais frequente	25	31,3
	Sugestões desnecessárias	20	25,0

Os registos que se apresentam exemplificam que os estudantes reconhecem a necessidade de reforçar o seu autodomínio e a vontade de aplicar o método de aprendizagem cooperativa a outras disciplinas.

E7: *“Fazer o possível para não conversar, estarmos à vontade para expressar as nossas dificuldades, o ambiente tem de ser mais agradável e trabalhar mais em grupo”.*

E10: *“É o método perfeito, devia ter sido apresentado mais cedo, pois assim já nos conseguíamos controlar de forma a concentrarmo-nos no trabalho proposto”.*

E19: *“Praticar este método noutros anos, pois é muito importante ouvir as opiniões dos colegas”.*

E48: *“Gosto deste método e ele não pode ser aperfeiçoado, apenas nós é que temos que controlar a conversa”.*

E63: *“Começarmos a ter mais “cabecinha” para nos empenharmos ao máximo para não haver tanta distração”.*

E68: *“Realizar mais vezes e não só com a Gramática, mas também com a compreensão de textos”.*

E75: *“Alargar este método para outros conteúdos e disciplinas escolares”.*

Nas frases seleccionadas, a aprendizagem cooperativa é percebida como cerne de um ensino-aprendizagem mais ativo, com a contribuição das “opiniões dos colegas” (E19) e o empenho do grupo, em “controlar a conversa” (E48). Face à crescente diversidade de estudantes e consequente aumento de turmas heterogéneas, este método pode constituir uma mais-valia, ao facilitar, não só a integração de todos, mas também o aperfeiçoamento individual de cada um.

Tendo em conta os dados analisados, é possível verificar que os estudantes entendem que o Projeto de Oficina de Gramática trouxe uma nova dinâmica às aulas, o que, por sua vez, contribuiu para o aumento da motivação dos discentes para o estudo da Gramática. Em consequência, os estudantes envolveram-se mais no próprio processo de ensino-aprendizagem, o que possibilitou a melhoria dos resultados escolares.

CAPÍTULO VI – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS RELATIVOS AO PERCURSO DOCENTE

“A abertura e o *feedback* são fundamentais para a reflexão, são processos de aprendizagem que não só desafiam as competências emocionais e cognitivas dos professores, como também os valores pessoais e profissionais que lhes estão subjacentes e que constituem o centro da prática profissional”.

Day (2001, p. 83).

1. INTRODUÇÃO

Na investigação qualitativa, mais do que a aplicação de técnicas ou procedimentos, está, sobretudo, presente toda uma subjetividade inerente à visão do mundo e dos fenómenos. Essa visão manifesta-se nas perceções dos sujeitos envolvidos na pesquisa, a analisar pelos investigadores (Amado, 2013). Por isso, é essencial preservar a complexidade do olhar do investigador sobre uma realidade complexa e plural, mais ainda sendo investigador-participante (Stake, 2009). A diversidade metodológica apresenta as vantagens de, além de permitir ultrapassar as limitações próprias a uma única abordagem, possibilitar a comparação e triangulação dos dados (Flick, 2005). Deste modo, num estudo predominantemente qualitativo, a quantificação de resultados facilita a leitura de dados e o enriquecimento da análise e consequente discussão.

Assim, neste capítulo, procederemos à apresentação e análise, em primeiro lugar, das sessões com a docente colaboradora e, em segundo lugar, do inquérito por entrevista. Terminaremos com a análise do Relatório do Projeto de Oficina de Gramática, seguida das notas de campo da investigadora.

2. ANÁLISE DAS SESSÕES COM A DOCENTE COLABORADORA

As sessões de trabalho, com a professora colaboradora, revelaram-se em sintonia com os objetivos da investigação-ação, em especial quanto à reflexão e subsequente reformulação das práticas, pois, segundo Zabalza (1997, p. 10), a prática educativa constitui “uma atividade profissional reflexiva”. Estas sessões possibilitaram a planificação do trabalho a desenvolver, a construção e aplicação de instrumentos e materiais a utilizar, a

respetiva análise e avaliação. O registo regular das sessões permitiu, também, uma visão processual do trabalho oficial realizado.

As sessões semanais de trabalho colaborativo decorreram entre setembro de 2013 e julho de 2014. Em todas as sessões recorreu-se à reflexão, discussão e análise de estratégias e materiais diversificados, de acordo com os objetivos do estudo, como explicitado no capítulo IV. Dessas sessões foram feitos registos escritos, assinados por ambas as docentes, que podem ser consultados nos apêndices (apêndice III). A primeira sessão, em setembro de 2013, caracterizou-se pela apresentação, por parte da investigadora, e consequente discussão entre pares, da proposta do Projeto de Oficina de Gramática, na generalidade. A professora colaboradora manifestou interesse em participar no estudo, encarando a investigação-ação como uma possibilidade de enriquecimento pessoal e profissional. Seguiram-se as restantes sessões, de planificação, reflexão, avaliação e reformulação, que se desenrolaram regularmente, acompanhando o desenvolvimento processual do Projeto de Oficina de Gramática, num total de 25 sessões anuais de trabalho colaborativo.

Tendo em vista a análise categorial dos registos escritos das sessões, procedeu-se à definição de categorias e subcategorias *a priori* e *a posteriori* (Bardin, 2009; Stake, 2009).

Quadro 14- Categorias e Subcategorias

Categorias	Subcategorias
1. Implementação do Projeto de Oficina de Gramática	Planificação do Plano de Ação do Projeto
	Operacionalização dos conteúdos gramaticais
	Aperfeiçoamento de competências gramaticais
	Aperfeiçoamento de competências linguísticas transversais
	Aplicação dos princípios da Aprendizagem Cooperativa
2. Planificação de Sequências Didáticas do Projeto de Oficina de Gramática	Seleção de objetivos
	Seleção de conteúdos gramaticais por SD
	Planificação de atividades por SD
	Elaboração de Fichas de Trabalho por SD
	Elaboração do Teste de Diagnóstico
	Elaboração de Testes de Avaliação Formativa por SD
3. Concretização do trabalho cooperativo discente	Implicação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem
	Facilitação da aprendizagem entre pares
	Responsabilidade e autonomia
	Partilha de experiências e vivências
	Reforço das relações interpessoais
4. Concretização do trabalho colaborativo docente	Construção conjunta da intervenção pedagógica
	Elaboração conjunta de materiais
	Aperfeiçoamento da prática pedagógica
	Aprofundamento de auto e hetero reflexão e regulação
	Partilha de experiências e vivências
5. Investigação-ação das práticas	Construção de conhecimento para, em e sobre a ação
	Reflexão antes, durante e após a ação
	Atualização científico-pedagógica
	Qualidade do ensino-aprendizagem
	Aperfeiçoamento de competências de investigação educativa
	Desenvolvimento do profissionalismo docente

A tabela a seguir apresenta os resultados por categoria e subcategoria, com especificação das sessões, identificadas por S (sessão) e respetivo número sequencial.

Tabela 32- Análise categorial dos registos das sessões de trabalho colaborativo

Categorias	Subcategorias	N.º de Registo das sessões
1. Implementação do Projeto de Oficina de Gramática	Planificação do Plano de Ação do Projeto	S 1,2,4 S 8,11,12 S 20
	Operacionalização dos conteúdos gramaticais	S 3,6,7,8,14,15,16
	Aperfeiçoamento de competências gramaticais	S 3,6,7,8,14,15,16
	Aperfeiçoamento de competências linguísticas transversais	S 6,7,8,14,15,16
	Aplicação dos princípios da Aprendizagem Cooperativa	S 4,6,7,8,14,15,16
2. Planificação de Sequências Didáticas do Projeto de Oficina de Gramática	Seleção de objetivos	S 4,9,12,13 S 18,19,21
	Seleção de conteúdos gramaticais	S 4,5,9 S 12,13,18,21
	Planificação de atividades	S 4,5,9 S 12,13,18,21
	Elaboração de Fichas de Trabalho	S 4,5,9 S 12,13,18,21
	Elaboração do Teste de Diagnóstico	S 2
	Elaboração de Testes de Avaliação Formativa	S 5,9 S 13,21
3. Concretização do trabalho cooperativo discente	Implicação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem	S 4, 6,10,11,12
	Facilitação da aprendizagem entre pares	S 6,7,8,10,11,12
	Responsabilidade e autonomia	S 6,7,8,10,11,12 S 14,15,16
	Partilha de experiências e vivências	S 6,7,10,12,22,23
	Reforço das relações interpessoais	S 6,7,8,10,11,12
4. Concretização do trabalho colaborativo docente	Construção conjunta da intervenção pedagógica	S 1,2,4,5 S 8,9,11,12,13 S 18,19,21
	Elaboração conjunta de materiais	S 4,5,9 S 12,13,18,21
	Aperfeiçoamento da prática pedagógica	S 2,6,7,8 S 10,11,12
	Aprofundamento de auto e hetero reflexão e regulação	S 3,6,7,8 S 10,11,12,14,15 S 16,17,20, 22, S 23, 24, 25
	Partilha de experiências e vivências	S 3,6,7,8,10,11 S 12,14,15,16,17 S 20,22,23,24,25
5. Investigação-ação das práticas	Construção de conhecimento para, em e sobre a ação	S 3,6,7,8,10 S11,12,14,15,16,17 S 20,22,23,24,25
	Reflexão antes, durante e após a ação	S3,6,7,8,10,11 S12,14,15,16,17 S20,22,23,24,25
	Atualização científico-pedagógica	S1 e 2
	Qualidade do ensino-aprendizagem	S 5,6,7,8,10,11,12 S 22,23,24,25
	Aperfeiçoamento de competências de investigação educativa	S 6,9,10,11,12,23
	Desenvolvimento do profissionalismo docente	S 9,10,11,12,23,24

Como podemos constatar, pela esquematização constante da tabela, uma grande parte das sessões foi ocupada com a análise dos registos de observação das aulas e dos resultados dos Testes de Avaliação Formativa. A reflexão sobre o trabalho desenvolvido, a partir dos resultados obtidos pelos estudantes, permitiu proceder a ajustes constantes, em ciclos sucessivos de investigação-ação.

Houve sempre a preocupação de trocar pontos de vista, evitando ideias feitas que contaminassem o trabalho a desenvolver. Por isso, é de realçar a reflexão sistemática sobre práticas de ensino e propostas de trabalho, num ambiente propício ao questionamento e à discussão crítica. Desta forma, cultivou-se um contexto de apreciação fundamentada, interligando a teoria e a prática, relativamente ao processo de ensino e aprendizagem da Gramática.

3. ANÁLISE DA ENTREVISTA À DOCENTE COLABORADORA

A entrevista efetuada, à docente colaboradora, decorreu no final do ano, no dia 17 de junho de 2014, tendo-se procedido à audiogravação da mesma. Como já foi referido no capítulo IV, a entrevista obedeceu a uma orientação conversacional (Stake, 2009), seguindo um guião previamente estabelecido (apêndice IV).

Os objetivos da entrevista enquadram-se nos objetivos do estudo, incidindo em obter informação sobre a aplicação do método de aprendizagem cooperativa, num Projeto de Oficina de Gramática e equacionar implicações futuras, a partir das respetivas vantagens e desvantagens. Para além disso, pretendíamos, ainda, identificar as perceções da docente sobre o contributo da investigação-ação, no desenvolvimento de competências de investigação e reflexão sobre as práticas, no âmbito do Projeto levado a efeito. Deste modo, interessava aferir a opinião da entrevistada, quanto ao trabalho colaborativo docente desenvolvido, face ao ensino-aprendizagem da Gramática.

A transcrição integral da entrevista (apêndice V) foi analisada semanticamente, tendo sido realizada a categorização do discurso da professora. As categorias de análise contemplaram vantagens e desvantagens da aprendizagem cooperativa, aperfeiçoamento do método, apreciação do trabalho cooperativo desenvolvido e intenções futuras. A maioria das categorias coincide com as aplicadas à análise do discurso dos estudantes, de modo a possibilitar a comparação das perceções.

Numa visão global, verifica-se que os enfoques do discurso da professora realçam, sobretudo, as potencialidades do método de aprendizagem cooperativa.

Quanto à percepção da professora sobre as **vantagens da Aprendizagem Cooperativa**, a docente destaca as mais-valias de aplicação deste método. Refere, explicitamente, os estudantes com mais dificuldades:

Prof.ª: *“Aquele aluno que tem dúvidas, se calhar expõe-se mais facilmente com os colegas, do que com o professor. Assim, em pequeno grupo, consegue expor-se, estar mais à vontade”.*

Considera, ainda, que, para os estudantes com mais facilidade de aprendizagem, é igualmente eficaz, pela descoberta de novos horizontes:

Prof.ª: *“Aquele, se calhar, que não tem dúvidas, ouve informação dos outros e também aprende, até em situações que não tinha pensado”.*

Para a docente, os discentes mais estudiosos, e/ou com mais facilidade cognitiva, têm a possibilidade de contactar com diferentes estratégias de aprendizagem e resolução de problemas, o que contribui para o seu aperfeiçoamento linguístico e enriquecimento pessoal:

Prof.ª: *“Assim, também podem recolher outras interpretações que nunca tinham pensado e têm acesso a outra maneira de pensar”.*

Em acréscimo, aponta vantagens para todos os estudantes participantes, no Projeto de Oficina de Gramática, pela partilha de ideias e experiências entre pares, pela motivação e ainda pela modelagem cognitiva:

Prof.ª: *“Se calhar uns puxam pelos outros. Uns até servem de referência, servem de exemplo. Aquele aluno que até estava desmotivado, ou que, até ao momento, não gostasse da matéria ou da disciplina, pode vir a gostar da disciplina ou daquela matéria, que em outros momentos não gostava”.*

As vantagens identificadas pela docente vão ao encontro dos resultados de estudos efetuados por Bessa e Fontaine (2002), Freitas e Freitas (2003), Díaz-Aguado (2000), tal como mencionado em capítulo anterior (cf. cap. II).

No que diz respeito às **desvantagens**, a docente menciona que estão, sobretudo, associadas ao desinteresse de alguns estudantes em aprender:

Prof.ª: *“Pode sempre ocorrer a situação daquele aluno apoiar-se nos outros... que não está interessado... ou uma matéria que não o cativa ... então apoia-se, e os outros fazem. Porque há quem lute por mais e aqueles que se acomodam à situação”.*

Em continuidade, enumerou a falta de concentração e motivação de certos estudantes e as características específicas de cada turma. Acrescentou que numa turma era mais visível essa dificuldade de concentração:

Prof.^a: *“Eu lembro-me do primeiro trabalho de grupo que se fez, eu fiquei maravilhada mesmo... fiquei muito, muito, porque eles trabalharam, eu observei e via todos a participarem, a fazerem, a procurarem no manual, a procurarem no portefólio, vi mesmo empenho. Na outra turma já notei a desconcentração, já... Já notei o diálogo de um grupo para o outro, de um colega para o outro, já verifiquei. Pronto, tem a ver com o perfil do aluno”.*

O desinteresse e a falta de concentração, referenciados tanto pela professora, como pelos estudantes já haviam sido identificados por autores como Fontes e Freixo (2004), Lopes e Silva (2009), aquando da revisão da literatura (cf. cap. II).

Quando questionada sobre a possibilidade de aperfeiçoamento do método, referiu que, como foi um primeiro ano de experiência, centralizado no aperfeiçoamento da Gramática, seria útil alargar a aplicação a outros domínios do Português, nomeadamente a oralidade, a leitura e a escrita. Além disso, o método deveria começar mais cedo, a fim de os estudantes criarem as rotinas necessárias, para o seu bom desenvolvimento:

Prof.^a: *“Foi o primeiro ano. Se fizermos mais um ano para ver as diferenças e comparar com o ano anterior, ou então alargar a outros domínios, não ser só no domínio da Gramática”.*

Em acréscimo, reiterou a ideia de que o processo de ensino-aprendizagem depende, sobretudo, da vontade dos estudantes em aprender e que, mesmo que o professor seja inovador e motivador, se o estudante não demonstrar interesse, a aprendizagem é dificultada:

Prof.^a: *“O ponto número um está na vontade dos alunos... este ano, vivi isso...o que me permitiu evidenciar que, se há vontade de aprender, meio caminho está traçado... Senão torna-se muito difícil, mesmo tentando inovar, tentando práticas e metodologias diferentes”.*

Relativamente à apreciação geral do trabalho cooperativo, desenvolvido em aula, a docente considerou-o bom, mostrando-se muito satisfeita com o trabalho realizado e com os resultados académicos obtidos pelos estudantes, em contexto de avaliação interna e externa. Em especial, reconhece que os discentes se envolvem muito mais, responsabilizando-se mais intensamente pela sua aprendizagem. A professora acrescentou, ainda, que este método possibilita uma avaliação mais frequente de conhecimentos, de forma processual, o que os motiva para uma aprendizagem contínua:

Prof.^a: *“Gostei mesmo muito deste método. Primeiro, porque obriga a que o aluno estude... a que o trabalho seja muito feito pelo aluno... a incutir nele a responsabilidade de fazer e de trabalhar e não ficar à espera que o professor vá apresentar a matéria”.(...) “Eu acho que também os responsabiliza mais”.*

O reforço da avaliação formativa revela-se essencial no ensino-aprendizagem (Arends, 2008; Fernandes, 2005), como analisado anteriormente (cf. cap. II).

Quanto ao trabalho colaborativo, desenvolvido entre docentes, englobando planificação, concretização, avaliação e reformulação, em ciclos de investigação-ação, a professora crê que contribuiu para a reflexão e melhoria das práticas:

Prof.^a: *“... é sempre uma maneira de eu aprender e de estar a par de outras metodologias. Sempre fui a favor de que, a partilhar, aprendíamos, enriquecíamos ... aprendíamos muitíssimo”.*

Estes testemunhos coincidem com a opinião de autores como Descombe (1999), Máximo-Esteves (2008) e Zeichner (2001), já aludidos anteriormente (cf. cap. I).

Em termos de intenções futuras, a professora pretende continuar o trabalho com o método de Aprendizagem Cooperativa, alargando-o a outros domínios. Em conformidade, referencia que os professores devem ser capazes de acompanhar a transformação de novos contextos sociais e culturais, indo ao encontro das necessidades de uma sociedade global e mediatizada:

Prof.^a: *“Fiquei com vontade de, para o ano, noutras turmas e noutros anos, aplicar este trabalho e também noutros domínios. Os alunos de hoje são diferentes dos alunos dos anos anteriores, existem outras atrações para eles e nós temos de fazer essa gestão, de forma a chegar a eles. Este método pode ajudá-los”.*

Analisada a entrevista, podemos afirmar que as palavras da docente, entrevistada no Projeto de Oficina de Gramática, comprovam a pertinência e importância do trabalho colaborativo realizado. Salienta-se também o facto de este trabalho colaborativo ter permitido o desenvolvimento profissional da professora, sendo que as suas intenções futuras caminham, precisamente, na direção do alargamento da aplicação da Aprendizagem Cooperativa a outros domínios de Português, que não apenas o da Gramática, com o objetivo de promover o sucesso escolar dos estudantes.

Assim, as duas docentes, envolvidas no Projeto Oficina de Gramática, têm visões convergentes, pois consideram que o método de aprendizagem cooperativa é uma

ferramenta eficiente, pois contribui para uma educação de qualidade e atenta às mudanças atuais.

4. ANÁLISE DO RELATÓRIO DO PROJETO DE OFICINA DE GRAMÁTICA

No final do ano letivo, foi elaborado, conjuntamente pelas duas docentes, um Relatório do Projeto de Oficina de Gramática (apêndice XXII) a apresentar ao Conselho Pedagógico da escola. Nesse relatório, para além da análise dos dados já mencionados, no capítulo V e no presente capítulo, salienta-se a análise *SWOT* efetuada. Foram identificados os pontos fortes do Projeto, quer para os estudantes, quer para as docentes, bem como os pontos fracos, com consequentes sugestões de melhoria.

Em relação aos pontos fortes, de acordo com o relatório das docentes envolvidas, e tendo por base os princípios da aprendizagem cooperativa, foi possível proporcionar, aos estudantes, contextos de aprendizagem que permitiram o desenvolvimento de várias competências, associadas ao domínio da Gramática. Através deste tipo de trabalho, *“os alunos tiveram a possibilidade de, rapidamente, esclarecerem dúvidas, partilhar as dificuldades e ultrapassá-las com mais facilidade”*. Além disso, segundo as professoras, *“a maioria dos alunos sentiu que obteve mais atenção e teve mais oportunidade de desenvolver as suas competências”*. Foi, ainda, referenciado que os estudantes, que trabalham cooperativamente, são motivados, gostam mais da escola e têm maior autoestima. Logo, é evidente o desejo expresso, por quase todos os discentes, em querer continuar a usar esta metodologia, inclusive em outras disciplinas.

Para as docentes, foi, também, clara a melhoria dos resultados obtidos nos vários Testes de Avaliação Formativa e na Prova Final do 9º ano, em relação ao Teste de Diagnóstico, conjugando a avaliação interna e externa. Constataram-se, igualmente, *“progressos efetuados ao nível da comunicação linguística”*, verificados pela interação dos sujeitos linguísticos com os outros, sobretudo pela prática da Oralidade. Para além disso, foi evidente uma *“maior proficiência na utilização dos saberes linguísticos e sociais que pressupõe uma atitude cooperativa na interação comunicativa”*.

Um dos pontos fulcrais apontados, a este tipo de aprendizagem, é ainda, o desenvolvimento de competências sociais e interativas. Os estudantes percebem que o professor não é o único a poder ajudar. Além disso, constroem *“uma cultura de solidariedade, de ajuda do outro, de encorajamento, de elogio e de partilha de materiais e ideias”*. Em consequência, de acordo com as docentes, o método de aprendizagem

cooperativa contribui para *“um maior envolvimento do aprendente no processo de ensino/aprendizagem, tornando-o mais autónomo e fazendo com que a aplicação dos conhecimentos adquiridos seja mais fluente”*. Deste modo, foi visível uma *“mudança de atitude em relação ao ensino-aprendizagem da Gramática”*.

Em relação à metodologia de investigação-ação, e ao trabalho colaborativo, concluiu-se que possibilita não só *“a reflexão sobre as práticas educativas, mas também a construção colaborativa do saber”*. Esta reflexão dos professores sobre a sua prática está relacionada com a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, que, por sua vez, *“contribuem para a melhoria da qualidade da educação, proporcionada aos alunos, e a melhoria do desempenho profissional dos participantes no estudo”*.

Assim, para as docentes participantes no Projeto, a tomada de consciência da relação entre as práticas pedagógicas e a aprendizagem dos estudantes, desenvolvida em aula, *“foi constatada na melhoria dos resultados académicos, obtidos pelos alunos, em contexto de avaliação interna e externa”*.

O Projeto de Oficina de Gramática revelou-se, igualmente, *“motivador para os alunos e para as docentes, que conseguiram ver o seu esforço recompensado, não só nos melhores resultados obtidos pelos alunos, mas também pela mudança de atitude em relação ao ensino-aprendizagem da Gramática”*.

Quanto aos pontos fracos, identificaram-se as *“dificuldades de concentração”*, manifestadas pelos estudantes, durante as tarefas. Aliada à *“deficiente gestão do tempo”* das atividades propostas, surge, também, *“a complexidade na gestão dos conflitos”*.

Como primeira sugestão de melhoria, as professores destacam a introdução do trabalho colaborativo, nas aulas, *“o mais cedo possível no processo ensino aprendizagem, pois permitiria que os alunos fossem progredindo, por patamares progressivamente consolidados, atingindo deste modo, no final do terceiro ciclo, um nível de proficiência mais elevado”*. Para tal, há vários aspetos a serem considerados, a nível do trabalho dos professores, desde *“a formação dos docentes para que possam dominar os aspetos relacionados com este método, mas também a troca de impressões com professores, tão útil para esclarecer dúvidas e dissipar receios”*.

Uma segunda sugestão de melhoria é a proposta do *“alargamento do Projeto a todos os anos de escolaridade, a outros domínios do Português e a outras disciplinas”*.

No final do Relatório, as docentes reiteram que *“o ensino-aprendizagem da Gramática deve ocupar um lugar de destaque nas aulas de Português, dado que a importância do seu ensino não se limita, apenas, à transmissão do saber linguístico, mas potencia, também, a formação integral do indivíduo”*.

Em síntese, as professoras evidenciam a pertinência de novas e significativas estratégias para reforço da Gramática. Essas estratégias devem ser experimentadas, atendendo a cada contexto específico, pois a Gramática, enquanto domínio linguístico transversal, é essencial para conseguir alcançar a competência comunicativa, em Português e nas restantes disciplinas do currículo. Uma das possibilidades de intervenção poderá ser, então, o método de aprendizagem cooperativa, dado que promove o desenvolvimento sociocultural e psicossocial dos estudantes, bem como as aprendizagens cognitivas, em particular as que dizem respeito à Gramática.

5. ANÁLISE DAS NOTAS DE CAMPO DA INVESTIGADORA

Quando nos propusemos registar as nossas reflexões, sob a forma de notas de campo, tínhamos presente a definição de Bodgan e Biklen (1994, p. 177), “qualquer narrativa feita na primeira pessoa que descreva as ações, experiências e crenças dos indivíduos”, permitindo perceber o que as pessoas pensam do mundo. Assim sendo, as notas de campo aparecem como um tipo de registo descritivo e contínuo, tomando a forma de um comentário reflexivo, realizado pela investigadora, sobre os acontecimentos, relacionados com o projeto de investigação.

Nas palavras de Zabalza (1997, p. 83), estes registos “servem-nos para explorar a dinâmica de situações concretas, através da perceção e do relato que delas fazem os seus protagonistas”. Deste modo, fomos procedendo ao registo escrito, ao longo de todo o processo, de vivências e reflexões, que poderiam, mais tarde, ser atraindoas pela memória.

Numa análise focalizada, afastada alguns meses da redação das notas de campo, de maneira a haver um distanciamento temporal (Stake, 2009) que permita uma interpretação rigorosa, constatamos a inclusão de evidências numerosas, o que permitirá a triangulação de inferências. O discurso da investigadora assume-se, por vezes, como problematizador, colocando desafios e questões críticas, que constituíram os alicerces da investigação-ação, desenvolvida com a professora participante, no âmbito do Projeto de Oficina de Gramática. Neste sentido, foram exploradas as potencialidades do diário dialógico, pois este tipo de problematização questiona, muitas vezes, teorias e práticas tacitamente aceites e “rotinizadas” (Zabalza, 1997).

Nas notas de campo (NC), devidamente numeradas, é visível o fio condutor da planificação e da concretização do Projeto de Oficina de Gramática, desde um ponto de

partida, que correspondeu ao princípio do ano escolar, à concretização da primeira reunião, com a docente colaboradora. O texto integral encontra-se nos apêndices (apêndice II).

NC 1: *“Reuni com a colega, no início da semana, no sentido de a convidar a participar neste projeto de investigação. Mostrou-se muito disponível e colaboradora (...). Tenho confiança de que o projeto que vai ser aplicado possibilitará alterar (para melhor) os resultados académicos dos nossos alunos”.*

NC 8: *“Foi preciso reajustar a calendarização da intervenção pedagógica tendo em conta o trabalho que temos pela frente. (...) A colega está muito disponível e, efetivamente, agradada com o trabalho que está a ser desenvolvido”*

A análise dos resultados que iam sendo obtidos, no decurso do Projeto de Oficina de Gramática, segundo ciclos de investigação-ação, constitui, sem dúvida, a base deste esforço de contínua análise, reflexão, avaliação e consequente mudança na ação. Vejam-se os seguintes exemplos de notas de campo:

NC 2: *“Aplicámos o Teste de Diagnóstico e os resultados são francamente negativos. (...) Há muito trabalho a fazer e não será fácil. (...) o seu nível de conhecimentos é deveras preocupante”.*

NC 5: *“Há sempre aqueles com mais dificuldade de concentração e que têm tendência para se dispersar. Por isso, nem sempre cumprem o tempo previsto. É necessário monitorizar mais de perto os grupos em que tal situação se verifica”.*

NC 6: *“Foi aplicado o segundo teste e os resultados também são bons. (...) Nota-se que os alunos preenchem os questionários sem grande informação. Limitam-se a colocar cruzes. Talvez seja preciso solicitar-lhes o preenchimento de tudo com mais cuidado”.*

NC 9: *“A turma do 9º A tem mais dificuldade em cumprir os tempos, pois trata-se de alunos muito participativos que colocam muitas questões, sobretudo aquando da correção dos testes. Aconselhei-a a tentar filtrar a pertinência das questões colocadas para evitar a dispersão”.*

NC 16: *“Temos vindo a notar que, durante este período, os alunos estão menos empenhados e estudam menos. Não podemos baixar os braços e temos de contrariar esta tendência. As atividades que preparamos eram mais exigentes e os próprios conteúdos também são aqueles em que os alunos, normalmente, demonstram mais dificuldades”.*

Estes excertos evidenciam uma reflexão sistemática, a propósito dos resultados dos Testes (**NC 2 e 6**), bem como sobre constrangimentos observados e modos de superação, no trabalho desenvolvido pelas professoras e pelos estudantes, no Projeto de Oficina de Gramática, em aprendizagem cooperativa (**NC 5, 9 e 16**).

Assim, verificou-se um esforço de contínua análise, reflexão, avaliação e reformulação da ação. Para além disso, é evidente a preocupação de, após as observações, perceber a evolução das atitudes e capacidades dos estudantes, a fim de melhorar os seus desempenhos:

NC 17: *“O tema da Subordinação é, indubitavelmente, aquele em que os alunos revelam mais dificuldades e em que têm mais dúvidas. Será, julgo eu, necessário fazer uma nova abordagem para dissipar as questões que eles levantam”.*

NC 18: *“Após a realização do Teste Intermédio Nacional, (...) não podemos deixar de nos sentir um pouco satisfeitas com as pontuações obtidas. (...). No que diz respeito ao grupo da Gramática, grupo III, notámos algumas fragilidades, sobretudo nos tempos verbais, na colocação dos pronomes e até na subclasse dos verbos. (...) Temos de apelar constantemente para a necessidade de sistematização das aprendizagens, pois só um grupo muito pequeno de alunos consegue, por sua própria iniciativa, dedicar-se e empenhar-se seriamente nas suas aprendizagens. A colega com quem trabalho sentiu precisamente o mesmo e concorda que é necessário voltar a abordar algumas matérias mais complexas, nomeadamente a flexão verbal, a subordinação e a colocação dos pronomes em adjacência verbal”.*

Podemos, ainda, concluir que a avaliação do trabalho desenvolvido foi sistemático, constituindo uma mais-valia a reter nesta análise. É importante sublinhar a consciencialização das competências de comunicação, bem como de estratégias de auto e heterorregulação, que alguns estudantes não desenvolveram.

NC 23: *“Até ao momento, estamos conscientes que este projeto exige por parte dos alunos, algumas competências de comunicação que eles não estavam habituados a desenvolver. Além disso, pressupõe uma disciplina de trabalho, uma motivação intrínseca e estratégias de autorregulação que muitos não demonstram. Daí que o trabalho do professor é incansável, no sentido de constantemente alertar os alunos para essas questões. Se os alunos tivessem tido a oportunidade de desenvolver estas competências mais cedo, os resultados seriam muito mais positivos e vantajosos. Além disso, se o pudessem desenvolver noutras disciplinas (situação que os alunos já referiram e sugeriram), mais proficientes eles se tornariam”.*

NC 27: *“A avaliação final, realizada pelos alunos, vem ao encontro do que já tem sido observado e analisado. Eles consideram esta atividade muito mais útil que as aulas de tipo expositivo ou de trabalho individual. Acrescentam que a maior dificuldade está em concentrarem-se e em cumprirem o tempo previsto, porque se distraem. Além disso, referem que seria útil poderem trabalhar assim noutras disciplinas”.*

NC 28: *“Quando realizei a entrevista à colega, pude verificar que ela considerou, como já tinha percebido ao longo do ano, esta experiência muito proveitosa e positiva. (...) Não só pelos resultados que vimos os alunos obterem, ao melhorarem, como também pelo seu interesse e motivação”.*

À semelhança da professora colaboradora, é valorizado o trabalho colaborativo, a relação empática estabelecida entre ambas as docentes participantes no projeto e o valor acrescentado trazido para os estudantes, em todo este processo, pela melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem.

Por fim, foi evidente a preocupação em dar visibilidade ao Projeto, de modo a poder contagiar os restantes colegas de Português, e até de outras disciplinas, em transversalidade curricular. Por isso, foi levado a efeito um **curso de formação** sobre as Metas Curriculares de Português, para o 2º e 3º ciclos, desenvolvido pela investigadora, enquanto formadora interna do Agrupamento de escolas. Juntamente com o CFAE, inserido no Plano de Formação do Agrupamento, o curso de formação tinha como objetivos a apresentação de cenários de operacionalização, das competências específicas, no âmbito dos vários domínios das *Metas Curriculares de Português*. Ao longo de todo o curso, foi privilegiada a utilização do método de aprendizagem cooperativa, de modo a que os vários docentes o pudessem experimentar e, posteriormente, aplicar na sala de aula.

Além disso, a colega colaboradora no Projeto Oficina de Gramática pôde, também, participar nesse curso de formação. Desse modo, e através do seu testemunho, os restantes colegas puderam perceber o enorme potencial deste método de aprendizagem, revelando grande interesse em aprofundá-lo e aplicá-lo, já no próximo ano letivo, disseminando-se, assim, o Projeto de Oficina de Gramática, a outros anos e disciplinas, no ano letivo de 2014-2015. A Nota de Campo seguinte ilustra este momento.

NC 20: *“Quando me propus levar a cabo esta formação tinha já a intenção de dar a conhecer aos restantes colegas, quer o Projeto que estamos a desenvolver na escola, quer os princípios da Aprendizagem Cooperativa. (...) Creio que esta experiência permitirá, além de divulgar o trabalho que está a ser realizado por duas colegas na escola, ao nível do 9º ano, contribuir para que o Projeto se espalhe por outros anos letivos”.*

Por último, apraz registar que as notas de campo, enquanto instrumento de registo e análise de dados permitiram constatar os pontos críticos, a evolução processual do trabalho e intervenção pedagógica e pesquisa, quer ao nível dos procedimentos, quer ao nível dos resultados obtidos e posterior planificação e revisão da ação, como é suposto num projeto de investigação-ação.

6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Começaremos a discussão global dos resultados, em relação ao percurso efetuado, de acordo com a triangulação dos dados obtidos nos vários instrumentos de recolha de dados, aplicados aos discentes e aos docentes.

Através da aplicação do inquérito por questionário, sobre as perceções dos estudantes, em relação ao ensino-aprendizagem da Gramática, estes reconhecem a aplicação da Gramática no quotidiano, em novas situações e o seu papel no conhecimento das estruturas da língua. Além disso, admitem que contribui para o aperfeiçoamento da utilização da Língua Portuguesa e que potencia o seu desenvolvimento e cultura linguística. Assim, os discentes compreendem a importância do estudo da Gramática, não somente porque possibilita o uso correto e eficiente da língua, mas também porque contribui para o sucesso académico, interno e externo.

No que se refere aos conhecimentos dos estudantes, nomeadamente no domínio da Gramática, houve progressos significativos, ao nível da comunicação linguística, verificados na interação dos sujeitos, oral e escrita. Essa melhoria foi comprovada, também, nos resultados obtidos nos testes de avaliação formativa, ao longo do ano, comparativamente à avaliação diagnóstica inicial e nas provas de avaliação externa, nomeadamente Prova Final do 9º ano.

Os resultados académicos permitem concluir que, tendo por base os princípios da aprendizagem cooperativa, é possível proporcionar, aos discentes, contextos de aprendizagem, com desenvolvimento de competências, neste caso no domínio da Gramática. Os discentes têm a possibilidade de esclarecer dúvidas, partilhar dificuldades e ultrapassá-las, com mais facilidade, aprofundando as suas competências linguísticas. Um dos pontos fulcrais deste tipo de aprendizagem é o desenvolvimento de competências sociais e interativas. Os estudantes percebem que o professor não é o único interlocutor, construindo, entre pares, uma cultura de solidariedade, ajuda do outro, encorajamento e partilha. Por isso, o Projeto de Oficina de Gramática revelou-se motivador para os estudantes e para as docentes, que conseguiram ver o seu esforço recompensado, não só nos melhores resultados obtidos pelos estudantes, em avaliação interna e externa, mas também pela mudança de atitude, em relação ao ensino-aprendizagem da Gramática.

Quanto às vantagens da aprendizagem cooperativa, docentes e discentes estão em sintonia, pois ambos destacam as mais-valias de aplicação deste método. Referem, explicitamente, que a possibilidade de contactar com diferentes estratégias de aprendizagem e resolução de problemas contribui para o aperfeiçoamento linguístico e

enriquecimento pessoal. Em acréscimo, apontam vantagens pela partilha de ideias e experiências, bem como pela modelagem cognitiva. Em especial, reconhecem que os estudantes se envolvem muito mais, responsabilizando-se, de forma mais intensa, pela sua aprendizagem, o que facilita a assimilação de conhecimento significativo. A maioria dos discentes sentiu que obteve mais atenção e teve mais oportunidade de desenvolver as suas competências. Os estudantes que aprendem estratégias da aprendizagem cooperativa são mais motivados, gostam mais da escola e têm maior autoestima. O método de aprendizagem cooperativa contribui, assim, para um maior envolvimento do aprendente no processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais autónomo e fazendo com que a aplicação dos conhecimentos adquiridos seja mais fluente.

No que diz respeito às desvantagens, mais uma vez, estudantes e professores encontram-se em consonância, uma vez que referem que estão, sobretudo, associadas à falta de concentração e motivação de certos estudantes e às características heterogéneas de cada turma. No estudo realizado, as mudanças, empreendidas pelos professores, no âmbito do Projeto de Oficina de Gramática, proporcionaram um maior desenvolvimento dos estudantes.

Em consonância com as opiniões dos discentes, a maior dificuldade identificada prende-se com o défice de concentração durante a tarefa. Do mesmo modo, tanto as docentes, como os estudantes sugerem a introdução do método de aprendizagem cooperativa mais cedo, no processo de ensino-aprendizagem e o seu alargamento, não só a outros domínios do Português, mas transversalmente a outras disciplinas.

Não obstante tratar-se de um estudo de caso, os resultados evidenciam que a metodologia de investigação-ação possibilita não só a reflexão sobre as práticas educativas, mas também a construção colaborativa do saber. Sempre que os docentes, em conjunto, analisam retrospectiva e prospetivamente a ação, desenvolvem as suas próprias competências de reflexão sobre a ação e para a ação. Em consequência, há um envolvimento profissional mais aprofundado e maior proficiência na tomada de decisões. Esta reflexão dos professores sobre a sua prática está relacionada com a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, que, por sua vez, contribuem para a melhoria da qualidade da educação, proporcionada aos estudantes. Além disso, o desenvolvimento do processo de investigação-ação possibilita a construção colaborativa de conhecimentos associados à prática educativa, que se refletiram na melhoria do desempenho profissional dos participantes no estudo.

Quanto às sessões com a docente colaboradora, conquanto as expectativas, relativamente ao trabalho a desenvolver, fossem positivas, dada a tradição de partilha e o

trabalho conjunto da investigadora e da professora, este tipo de estudo acarreta sempre algum risco de divergências, pressões e até dissonâncias. O facto de ambas as professoras apresentarem idades, personalidades, experiências profissionais e percursos profissionais diferentes não constituiu qualquer tipo de obstáculo. Pelo contrário, permitiu uma maior riqueza de perspetivas, visões, análise e discussão, ou seja, os saberes não se opuseram, antes se complementaram e aprofundaram. A maioria das sessões foi ocupada com a planificação da implementação do projeto, respetiva reflexão e avaliação. Desse modo, foi possível realizar os ajustes necessários à prossecução dos objetivos.

Relativamente ao inquérito por entrevista, realizado à docente colaboradora, a mesma comprova a pertinência e importância do trabalho colaborativo realizado. A docente reforçou as potencialidades do método, já registadas aquando da observação dos comportamentos dos discentes, no decorrer das várias sequências didáticas e visível, ainda, nos questionários sobre o desempenho individual e do grupo. Destaca-se a consciencialização do contributo do Projeto de Oficina de Gramática para o enriquecimento profissional da docente, abrindo horizontes para o alargamento do método, a outros domínios do Português e a outros anos de escolaridade.

No que diz respeito ao relatório do Projeto de Oficina de Gramática, as professoras salientam que o método de aprendizagem cooperativa possibilita o desenvolvimento linguístico dos estudantes, evidenciado na melhoria dos resultados académicos, quer em contexto de avaliação interna, quer externa. Além disso, potencia, ainda, o aperfeiçoamento de competências sociais.

No que concerne às notas de campo da investigadora, verificou-se um predomínio do esforço de reflexão, à semelhança do que se passava nas sessões de trabalho colaborativo, com conseqüentes mudanças na prática pedagógica. Numa visão geral, a avaliação sistemática, do trabalho desenvolvido, contribuiu para a mudança sustentada da ação, com reflexos ao nível da melhoria dos resultados académicos, internos e externos, obtidos pelos estudantes.

Quando comparamos as análises das sessões de trabalho, do inquérito por entrevista, e das notas de campo, podemos comprovar que a docente colaboradora e a investigadora participante entendem que a aplicação formal das técnicas de aprendizagem cooperativa é uma mais-valia para um ensino-aprendizagem eficaz, visando uma educação de qualidade, democrática e solidária, atenta à mudança. Em triangulação com os resultados relativos aos estudantes, verifica-se que estes partilham da mesma opinião das docentes.

Em acréscimo, a metodologia de investigação-ação, implementada com o trabalho colaborativo desenvolvido, tornou possível a reflexão docente sobre a prática pedagógica, de forma mais sustentada e eficaz. Essa reflexão, por sua vez, potenciou o aperfeiçoamento dos saberes docentes e, conseqüentemente, a operacionalização de estratégias mais eficazes de ensino-aprendizagem, relativamente à Gramática.

CONCLUSÕES

“Só é possível dizer que um conhecimento foi produzido, uma vez que foi tornado público. (...) só quando discutido com outros colegas, quando alvo de debates, é que o conhecimento poderá contribuir para o desenvolvimento de uma área específica da ciência. É passando pela comunicação que um trabalho, uma explicação e uma teoria poderão ser aceites ou rejeitados”.

Moroz e Gianfaldoni (2002, p. 11)

Nos últimos anos, as mudanças no ensino e aprendizagem da Gramática sucederam-se, requerendo, de professores e estudantes, capacidade de assimilar e aplicar, num curto espaço de tempo, novos métodos, estratégias e terminologias. Estas mudanças têm vindo a exigir, dos professores de Português, uma visão proativa, bem como um comprometimento que lhes permita lidar com novos contextos escolares e profissionais, de forma mais sustentada e eficaz (Senge et al., 2012).

Neste sentido, o presente estudo centra-se no ensino-aprendizagem da Gramática, pelo insucesso recorrente, concretamente nos Exames Nacionais de Português de 3º ciclo e na Prova Final de 9º ano. Trata-se de uma área de intervenção fundamental, no ensino do Português, a justificar uma intervenção pedagógica renovada, capaz de motivar estudantes e docentes, para o trabalho sobre a língua (Costa, 2009; Duarte, 2010; Reis, 2012).

Assim, o presente estudo de caso ancora num Projeto de Oficina de Gramática, de aprendizagem cooperativa, tendo por finalidade diagnosticar e alterar o quadro de dificuldades linguísticas, que muitos estudantes apresentam no 9º ano de escolaridade, através de uma ação planificada e refletida, no domínio da Gramática. Deste modo, a pesquisa visa contribuir para o debate de estratégias, que favoreçam a qualidade do ensino gramatical e o sucesso dos estudantes. Em consonância, pretende-se compreender de que modo a investigação-ação possibilita o desenvolvimento de competências investigativas e de análise reflexiva crítica da prática docente. O nosso intuito é possibilitar a renovação de ideias e contribuir para o aperfeiçoamento das práticas, numa área prioritária, face à transversalidade do domínio linguístico a todas as áreas do saber.

Assim, relembramos a Pergunta de Partida que originou a realização do estudo: De que forma a aplicação da aprendizagem cooperativa, ao nível do domínio da Gramática, integrada num processo de investigação-ação, influencia o desenvolvimento linguístico e os resultados académicos, a Português, de estudantes do 9º ano de escolaridade?

Com base na Pergunta de Partida, iniciam-se as conclusões, tendo por suporte a consecução dos objetivos definidos previamente. Após a sistematização das conclusões e análise das fragilidades e limitações do estudo de caso, proceder-se-á à reflexão sobre possíveis implicações, considerando uma possível generalização e apontando novos caminhos. Esses novos caminhos passam, como referido por Moroz e Gianfaldoni (2002), em epígrafe, pela investigação e aprofundamento do conhecimento e pela divulgação e debate de ideias, em comunidade científica.

Do cumprimento dos objetivos

O estudo foi desenvolvido em função de um objetivo geral, concretamente analisar os efeitos da implementação de um Projeto de Oficina de Gramática, baseado nos princípios da aprendizagem cooperativa e regulado através da investigação-ação, no desenvolvimento linguístico e nos resultados académicos, a Português, de estudantes do 9º ano de escolaridade.

Na análise das **perceções dos estudantes**, em relação ao ensino e aprendizagem da Gramática, como consta dos objetivos, a informação recolhida, através de questionário inicial e final, revela a consciencialização da maioria dos estudantes sobre a importância do ensino-aprendizagem da Gramática, para o aperfeiçoamento da sua competência de Língua. Os estudantes percebem que os conhecimentos gramaticais contribuem para uma maior proficiência na Língua Portuguesa, em transversalidade a todas as áreas de saber, tal como referido por autores como Fonseca (1994), Vilela (1995) e Costa (2009), mencionados na revisão da literatura (cf. cap. III). Apesar dessa consciencialização, no ponto de partida da intervenção pedagógica, os resultados obtidos no Teste de Diagnóstico evidenciaram as lacunas dos estudantes, no que diz respeito aos conteúdos gramaticais curriculares do 9º ano de escolaridade, confirmando a urgência de um trabalho contínuo e sistemático, através da implementação de um **Projeto de Oficina de Gramática**.

Ao longo do ano, e tendo por base os resultados obtidos nos vários Testes de Avaliação Formativa, foi possível constatar um aumento positivo dos níveis obtidos, confirmando a pertinência da operacionalização do Projeto de Oficina de Gramática. Mais uma vez, salienta-se a importância de intervenções educativas fundamentadas, no âmbito do ensino da Gramática, face à reconhecida implicação do **conhecimento explícito da língua**, no desenvolvimento efetivo dos demais domínios de aprendizagem, como mencionado pelos investigadores Castro (2000), Costa (2008), Duarte (2010) e Reis (2012), (cf. cap. III).

Relativamente aos resultados na Prova Final de 9º ano, e tendo em conta a evolução dos resultados obtidos pelos discentes da escola do estudo, podemos comprovar que a aprendizagem cooperativa, inserida num Projeto de Oficina de Gramática, possibilitou o aumento do sucesso escolar, na disciplina de Português. Além disso, ficou evidente que o desenvolvimento linguístico pode ser melhorado, quando aplicadas estratégias de ensino, centradas no aperfeiçoamento entre pares, em **trabalho cooperativo**.

Assim, ficou comprovada a relação entre a concretização do Projeto de Oficina de Gramática e a melhoria dos resultados académicos dos estudantes, na disciplina de Português, de acordo com o previsto nos objetivos.

No que diz respeito à análise do **desempenho individual no grupo**, verificou-se uma evolução, ao longo das várias sequências didáticas, ao nível da contribuição na tarefa. Esta evidência ilustra o desenvolvimento da interdependência positiva. Para além disso, foi possível constatar que a partilha de ideias, desde o início do Projeto, contribuiu para que os estudantes se apoiassem mutuamente, partilhassem objetivos de aprendizagem e vissem o seu esforço pessoal recompensado (Fontes & Freixo, 2004; Freitas & Freitas, 2003). No entanto, a dificuldade de concentração foi recorrente, pois alguns discentes confundiram conversa com trabalho conjunto. Daí que as relações interpessoais possam assumir, pela natureza do trabalho de grupo, uma primazia que pode desviar os estudantes dos objetivos a atingir pelo grupo (Coll et al., 2004; Trujillo & Ariza, 2006).

Uma vez que o défice de atenção se manifestou ligado à complexidade dos conteúdos gramaticais abordados, as sequências didáticas mais complexas obtiveram resultados menos satisfatórios, ao nível da concentração. Este facto ilustra a resistência de alguns estudantes à tarefa, sempre que o esforço para a realizar é maior, em evidente sobrecarga cognitiva (Vilela, 1995). Em associação a esta dificuldade, surgiram dificuldades na gestão do tempo, distrações provocadas por assuntos paralelos à escola e alguma ausência de rotinas de autorregulação (Zimmerman, 2008).

No que concerne ao **desempenho do grupo**, os resultados são convergentes com os resultados dos questionários sobre o desempenho individual, ao nível da concentração na tarefa. São igualmente consonantes com estudos de alguns autores mencionados, aquando da revisão da literatura (Freitas & Freitas, 2003; Fontes & Freixo, 2004; Lopes & Silva, 2009), (cf. cap. II). De facto, comprova-se que a socialização contribui para a aprendizagem de modalidades comunicacionais e de convivência, o controlo de impulsos agressivos e a adaptação às normas, que exigem dos grupos um controlo eficaz de cada um dos seus elementos. O mesmo se verifica em relação à gestão do tempo. As interações

sociais, que se foram desenvolvendo, promoveram uma aproximação entre intervenientes, que se alargou, também, à vida social dos discentes (Pozo, 2002).

Quanto à **expressão adequada de ideias**, verifica-se uma maior proficiência na utilização dos saberes linguísticos, o que pressupõe uma atitude cooperativa na interação comunicativa (Machado, 2011). Trabalhar cooperativamente traduziu-se num maior desenvolvimento de competências sociais, numa maior aceitação do outro e no reforço das relações de amizade. Estas relações interpessoais evoluíram durante o ano letivo, pois só podem ser desenvolvidas em situação (Pozo, 2002). Além disso, a preocupação e o interesse, visível nos vários grupos, possibilitou a tomada de consciência do estudante, como interveniente do seu processo de formação (Slavin, 1999; González, 2002).

Em triangulação com a informação, contida nas grelhas de observação das docentes, participantes na pesquisa, encontramos concordância, quer em relação ao desempenho individual, quer em relação ao desempenho do grupo, quanto a dificuldades ao nível da concentração e da gestão do tempo. Nas primeiras sequências didáticas, ficou evidente o entusiasmo dos estudantes, em relação ao método e à interiorização dos seus papéis. Gradualmente, foi possível observar uma maior corresponsabilização e cooperação (cf. cap. II), nas atividades desenvolvidas em Oficina Gramatical.

Essa evolução processual é ainda visível na comparação entre os resultados do inquérito por questionário inicial e final, correspondendo ao ponto de partida e de chegada do Projeto de intervenção. Apesar de algumas resistências à Gramática, manifestadas numa fase inicial, os estudantes consideraram, numa fase final, que o Projeto de Oficina de Gramática se revelou motivador e que a aprendizagem cooperativa contribuiu para que as aulas se tornassem mais dinâmicas e participativas. Verificou-se um maior empenhamento dos aprendentes, como defendido pelos investigadores Arends (2008), Johnson e Johnson (1999), Slavin (1999), Sharan e Sharan (1994) e Trujillo e Ariza (2006), mencionados na revisão da literatura (cf. cap. II). Este envolvimento gradual possibilitou que a Gramática fosse abordada de uma forma sistemática, levando a uma melhoria das capacidades linguísticas dos estudantes, refletida em melhores resultados escolares, tal como salientado em estudos de autores como Amor (2003), Ferraz (1997), Duarte (2010) e Sim-Sim (1995), constantes do enquadramento teórico (cf. cap. III).

Por fim, quanto à identificação do **contributo da investigação-ação para as práticas docentes**, um dos objetivos previamente definidos, verificou-se que, quando os docentes refletem sobre a sua prática, e sobre ela tomam decisões, proporcionam aos discentes uma melhoria da qualidade educativa. Deste modo, foi possível confirmar as

potencialidades e os constrangimentos do método de aprendizagem cooperativa, bem como a eficácia da sua aplicação em aula, de acordo com o previsto nos objetivos específicos.

Reflexões finais do estudo

A pertinência do trabalho Oficial de Gramática reside em tornar os estudantes melhores ouvintes e oradores, leitores e escreventes de Português. O ensino-aprendizagem da Gramática deve ocupar um lugar de destaque nas aulas de Português, dado que a importância do seu ensino não se limita, apenas, à transmissão do saber linguístico, mas potencia, também, a formação integral do indivíduo.

O trabalho colaborativo é essencial num Projeto de Oficina de Gramática. A cooperação é mais eficaz, em sala de aula, quando estudantes e professores são capazes de refletir, ouvir e participar, conjugando diferentes pontos de vista. Em consequência, facilita a aprendizagem, sempre que diferentes experiências e vivências são reconhecidas, na sua individualidade pessoal, social e cultural. Num clima de igualdade, entre pares, é então gerado um conflito ‘positivo’, que provoca a desestabilização necessária para uma evolução cognitiva e atitudinal, individual e de grupo. Assim sendo, cooperar é condição para uma sociedade democrática e plural, em que discentes e docentes constroem, em conjunto, percursos de aperfeiçoamento mútuo e uma educação de qualidade.

Em síntese, verificou-se uma conjugação do desenvolvimento do estudante com o desenvolvimento profissional docente. O trabalho colaborativo revelou-se essencial, quer entre discentes, quer entre professores e estudantes, a fim de otimizar estratégias e práticas de ensino-aprendizagem. No que concerne aos professores, a investigação-ação, enquanto estratégia de desenvolvimento profissional, possibilitou um posicionamento crítico face à ação educativa, que se refletiu na melhoria da qualidade das aprendizagens dos estudantes e na transformação do contexto educativo em análise. Além disso, o desenvolvimento do processo de investigação-ação viabilizou a construção colaborativa de conhecimentos associados à prática educativa, potenciando a melhoria do desempenho profissional dos participantes no estudo.

Limitações e fragilidades do estudo

As limitações decorrem da abordagem metodológica selecionada, predominantemente qualitativa, de tipo interpretativo, contingente e situacional. Como

referido anteriormente (cf. IV), a investigação assenta num contexto único, não permitindo, em consequência, uma generalização automática dos resultados (Yin, 2005). Contudo, é possível generalizar, mas unicamente caso a caso, quando os contextos apresentam características similares (Stake, 2009).

No que se refere às fragilidades, estas resultaram das perspetivas dos participantes, em particular da investigadora (Goodson & Sikes, 2001). Não obstante, tentou-se salvaguardar o distanciamento possível e a imparcialidade, através da triangulação e aplicação de diversas fontes e instrumentos de recolha de dados. Aliás, a subjetividade dos participantes, num estudo de caso, é considerada relevante por Flick (2005) e Stake (2009). Como sublinha Popper (2005), a visão da realidade é fruto da nossa realização, do nosso envolvimento e cunho pessoal. Em consequência, o posicionamento, face à realidade, não poderá ser neutro e a análise, por exemplo através de notas de campo, pode, efetivamente, contribuir para a riqueza do estudo.

Por último, o principal constrangimento prendeu-se com a aprendizagem individualista, que continua a prevalecer entre estudantes e professores. Dado que, em praticamente todas as disciplinas, é privilegiado o trabalho individual, os estudantes não têm devidamente interiorizadas as rotinas necessárias à aprendizagem cooperativa, o que ocasionou um período inicial de adaptação e aprendizagem das mesmas.

Implicações futuras

As implicações pedagógico-didáticas resultantes do estudo, quer ao nível da melhoria dos resultados obtidos, pelos discentes participantes, na disciplina de Português, em testes e provas de avaliação interna e externa, quer ao nível do aperfeiçoamento do trabalho docente, levam-nos a considerar que o método de aprendizagem cooperativa deve ser iniciado o mais cedo possível. Essa implementação, ao longo do percurso escolar, permitiria que os estudantes fossem progredindo, por patamares progressivos, e atingissem, no final do terceiro ciclo, um nível de proficiência mais elevado, tanto na Gramática, como nos demais domínios de Língua Portuguesa.

Para tal, há vários aspetos a serem considerados, desde a formação contínua dos docentes, para que possam utilizar eficazmente a aprendizagem cooperativa, até ao trabalho entre professores e entre professores e estudantes. Esse trabalho deve incluir, futuramente, treino em Oficina, pela possibilidade dos discentes melhorarem o conhecimento explícito da língua (Silvano & Rodrigues, 2010).

No contexto escolar, os benefícios deste trabalho foram já alargados à comunidade, através de trabalho colaborativo, divulgação dos resultados do estudo e concretização de ações de formação contínua, dentro e fora da escola. Por sua vez, no contexto profissional, este Projeto assumiu uma grande influência, no desenvolvimento das docentes participantes, incluindo a investigadora. As aprendizagens realizadas potenciaram, ao longo do percurso de um ano, o redimensionar do trabalho oficial, o que abriu novas perspetivas de ação. Assim, foi possível contagiar outros docentes, de modo a que este Projeto possa ser alargado, no futuro, a outros domínios e anos de escolaridade.

Neste entendimento, realça-se um conjunto de áreas estratégicas, associadas à investigação-ação, passíveis de serem desenvolvidas em percursos futuros:

- Estudos sobre a aplicação do método de aprendizagem cooperativa nos vários domínios do Português, na Oralidade, Leitura e Escrita;
- Estudos sobre práticas eficazes de diferenciação pedagógica, que contemplem o método de aprendizagem cooperativa;
- Estudos sobre o impacto da utilização do método de aprendizagem cooperativa, desde o início da escolaridade;
- Estudos sobre o desenvolvimento da consciência linguística dos estudantes e o seu impacto nos resultados académicos dos discentes, na disciplina de Português;
- Estudos sobre o impacto da investigação-ação, em contexto colaborativo, nos resultados académicos, internos e externos, dos estudantes.

Um dos caminhos investigativos, enumerados anteriormente, inclui o alargamento do método de aprendizagem cooperativa a outros domínios do Português, ancorado num processo de investigação-ação. Esse percurso concretizou-se há pouco tempo, num trabalho iniciado através do Projeto *A Falar é que a Gente se Entende*, apresentado no Agrupamento de Escolas e a nível concelhio. Neste sentido, as conclusões deste estudo, numa perspetiva de generalização naturalista, foram utilizadas para alargamento da aprendizagem cooperativa a um outro domínio do Português, a Oralidade, na tentativa, de também aqui, ser possível melhorar as competências e os resultados escolares dos estudantes, através da atuação de um professor reflexivo e proativo. Pretende-se, assim, possibilitar um *empowerment*, nos discentes e docentes, para que a educação propicie processos mais adequados de ensinar e aprender, sendo realmente (trans)formadora.

Início de um novo ciclo

Se a língua é dinâmica e evolui, não é possível manter uma atitude de indiferença face ao conhecimento linguístico, pois as abordagens do ensino-aprendizagem da Gramática vão igualmente mudando, no tempo. Por isso, é necessário principiar um novo paradigma de ensino-aprendizagem, fundado na utilização de metodologias ativas de descoberta e resolução de problemas, na sistematização do conhecimento da língua e na aprendizagem cooperativa, de forma a desenvolver competências cognitivas, melhorando, em simultâneo, as relações interpessoais. Esta mudança implica um novo ciclo de ensino, que, além de permitir o acesso ao conhecimento, contribua para que a compreensão do mundo e do indivíduo seja uma realidade (Delors, 1996). “Em educação tudo é demais. Nada é simples, fácil ou definitivo. Tudo exige o olhar supervisivo da interrogação da realidade para a sua compreensão e transformação” (Vieira & Moreira, 2011, p. 62). E essa transformação não é realizada somente através da cognição, mas, principalmente, pela vivência de situações emocionais significativas, que promovam, efetivamente, uma educação para a cidadania (Santos & Silva, 2003).

Na verdade, o Homem define-se pela linguagem e interação, pelo seu pensamento e emoções. E é a Escola que ensina a dizer, a pensar e a sentir, nas aulas de Português em geral, mas, em particular, nas de Gramática. Nestas, o estudante deve exercitar a reflexão linguística, a capacidade de expressão e de verbalização de informações ou emoções. Aprender a falar, a pensar e a sentir é também fazer-se Homem, e ensinar uma Língua e a respetiva Gramática é ensinar a Ser, contribuindo para a formação do ser pensante e afetivo, através da educação linguística (Castro, 2000a).

Assim sendo, terminamos este ciclo de aprendizagem e pesquisa, esperando novas aprendizagens e mudanças. Na certeza de que educar não se reduz a uma simples transmissão de conhecimentos, implicando antes criar condições para o exercício da curiosidade do educando, enquanto produtor de saber (Freire, 1997). É preciso não esquecer que homens e mulheres são seres culturais, dotados da capacidade de aprender e ensinar, e de uma curiosidade que importa desenvolver, desde a infância e ao longo da vida.

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P. (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Princípios, Medidas e Implicações*. Lisboa: Departamento de Educação Básica. Acedido em 20 de abril de 2014, em <http://portal.dasnac.no.sapo.pt/reor.pdf>.
- Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the Origins of Action Research. *Educational Action Research*, 1 (1), 7-24. Acedido em 21 de abril de 2014, em <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0965079930010102>.
- AELE. (2013). *Projeto Educativo da Escola [PEE]*. Lousada. Autor.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação-um guia prático e crítico*. Porto: ASA.
- Aguar e Silva, V. (2002). Há um tempo para formar o leitor. *Palavras*, 21, 7-21. Lisboa: Associação de Professores de Português.
- Aguar e Silva, V. (1998-1999). Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português. *Diacrítica*, 13-14, 23-31. Braga: Universidade do Minho.
- Ainscow, M. (2000). The next step for Special Education: supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, 27 (2), 76-80.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores. Uma nova abrangência. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-128. Acedido em 5 de maio de 2012, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Alarcão, I. (Orgs.). (2006). *Percursos e Pensamentos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2005). *A metáfora entre o experiencialismo e a transformação. d@es - Docência e aprendizagem no ensino superior*. Acedido em 22 dezembro de 2013, em <http://www.dce.ua.pt/leies/daes/daes_artigos.htm>
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores – Estratégias de Supervisão* (pp. 171 – 189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Moreira, M. A. (1997). A investigação-ação como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento profissional I* (pp. 119-138). *Colecção CIDInE, nº 3*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática Pedagógica - Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem (2ª ed.)*. Coimbra: Livraria Almedina.

- Allal, L., Cardinet, J., & Perrenoud, P. (1983). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Almeida, J. C. (2001). Em Defesa da Investigação-Ação. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 37, 175-176. Lisboa: CIES.
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Almeida, J., & Pinto, J. (2005). Da Teoria à Investigação Empírica. Problemas metodológicos Gerais. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (13ª ed., pp. 55-78). Porto: Edições Afrontamento.
- Altet, M. (1999). *As pedagogias da aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Alves-Mazotti, A. (2006). Usos e abusos de estudo de caso. *Cadernos de pesquisa*, 36 (129), 637-651. Acedido em 10 de outubro de 2013, em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>.
- Amado, J. (Coord.). (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- American Psychological Association. (APA). (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: Author.
- Amiguiño, A. (1992). *Viver a Formação, Construir a Mudança*. Lisboa: Educa/ICE.
- Amor, E. (2003). *Didáctica do Português. Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Ançã, M. (2003). *Lusofonia e Educação Linguística*. II jornadas de Língua e Cultura Portuguesa. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Ançã, M. (1999). *Ensinar Português-entre mares e continentes*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I., & Pinho, A. S. (Orgs.). (2010). *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto*. Aveiro: Universidade de Aveiro/ CIDTFF (Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores).
- Andrade, C. N. (2011). *Aprendizagem Cooperativa: Estudo com alunos do 3.º CEB*. Dissertação de Mestrado em Ensino das Ciências. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Ángel, J. B. (2010). *La investigación-acción. Un reto para el profesorado: guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). Madrid: Editora McGraw-Hill.

- Argyle, M. (2013). *Cooperation. The Basis for Sociability*. London: Routledge.
- Arias, J. O. C., & Yera, A. P. (1996). O que é a pedagogia construtivista? *Revista Educação Pública*, 5 (8), 11-22. Acedido em 26 de dezembro de 2013, em http://ie.ufmt.br/revista/userfiles/file/n08/8_O_fazer_pedagogico.pdf
- Arnal, J., Rincón, D., & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: Fundamentos e metodologia*. Barcelona: Editorial Labor.
- Aronson, E., & Patnoe, S. (1997). *The Jigsaw Classroom*. New York: Longman.
- Assunção, C. C. (1998). A Gramática e o ensino da Língua Portuguesa, LM/LE. *Palavras*, 13, 37-44. Lisboa: Associação de Professores de Português.
- Atkinson, S. (1994). Rethinking the principles and practice of action research: the tensions for the teacher-researcher. *Educational Action Research*, 2 (3), 383-402. London: Sage Publications.
- Azinheira, A.C. (2011). *A aprendizagem cooperativa como estratégia de inclusão no 1º ciclo*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Bailey, K. M. (2005). Promoting our own professional development through reflective teaching journals. *FIPLV WorldNews*, 62. Acedido em 28 de dezembro de 2013, em <http://www.fiplv.org/news/62>. Australia: FIPLV.
- Balkcom, S. (1992). *Cooperative learning*. Washington DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy, the exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Barbeiro, L. (1999). Funcionamento da língua - As dimensões activadas a partir dos manuais escolares. In *Manuais Escolares: estatuto, funções, história* (pp. 95-110). Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares. Braga: Universidade do Minho.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J., & Canário, R. (1999). *Centros de formação das associações de escolas, das expectativas às realidades*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- Bastos, L. R., Paixão, L., & Messick, R. (Orgs.). (1978). *Avaliação educacional II, perspectivas, procedimentos e alternativas* (J. Filho & A. Almeida, Trad.) Petrópolis: Editora Vozes, Ltd.
- Bell, J. (2004). *Como Realizar Um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. (1999). *Escola, professores e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Benavente, A., Costa, A. F., & Machado, F. L. (1990). Práticas de mudança e de investigação: conhecimento e intervenção na escola primária. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 1-28. Acedido em 27 de dezembro de 2013, em http://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/029/A_Benavente_et_al._pp.55-80.pdf.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy. Symbolic control and identity: theory, research, critique* (revised edition). Boston: Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, Educacion Y Conciencia: sociologia de la transmission cultural* (M. Bruggendieck, C. Cox, R. Puga, R. Hernández & M. Marín, Trad.). Barcelona: El Roure Editorial, S.A.
- Bessa, D. (2005). O uso das estatísticas em economia. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (13ª ed., pp.79-98). Porto: Edições Afrontamento.
- Bessa, N., & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Biaín, I., Pérez, C., Elcarte, M.P., Goñi, M. J., Játiva, J. F., Bidegáin, N.U., et al. (1999). *El aprendizaje cooperativo*. Pamplona, Gobierno de Navarra: Departamento de Educación y Cultura. Acedido em 20 de Julho de 2013, em http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/apr_coop.pdf
- Bidegáin, N. U. (1999). *Aprendizaje cooperativo: Principios básicos*. Acedido em 20 de maio de 2013, em <http://www.pnte.cfnavarra.es>.
- Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2008). *Cómo se investiga. Crítica y fundamentos*. Barcelona: Editorial Graó.
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In GTI (Org.), *Reflexir e investigar sobre a prática profissional* (pp.1-14). Lisboa: APM. Acedido em 15 de maio de 2013, em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Boavida-Ponte \(GTI\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Boavida-Ponte%20(GTI).pdf).
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos* (M. Alvarez, S. Santos & T. Batista, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. (1996). *Lição sobre a lição* (A.Valente, Trad.). V.N. Gaia: Estratégias Criativas.
- Brito, A. (2006). Terminologia Linguística para os ensinos básico e secundário. Algumas reflexões sobre o subdomínio sintaxe. In I. M. Duarte & O. Figueiredo (Orgs.), *Terminologia linguística: das teorias às práticas* (pp. 29-41). Porto: FLUP.
- Brito, A. (1998). Retomar e reinventar o ensino da Gramática da Língua Materna. In *A Língua Mãe e a Paixão de Aprender*. Actas do 2.º Encontro de professores de Português (pp. 53-64). Porto: Areal Editores.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (2008). *Actos de significado para uma psicologia cultural*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. S. (2000). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. (2012). *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico*. Lisboa: MEC/DGIDC.
- Burnafor, G. (2001). School and university teacher action research: maintaining the personal in the public context. In G. Burnafor, J. Fisher & D. Hobson (Eds.), *Teachers doing research: the power of action through inquiry*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research*. Cambridge: CUP.
- Caetano, A. P. (2004). A mudança dos professores pela investigação-acção. *Revista de Educação*, 17, 1, 97-118. Braga: Universidade do Minho.
- Caetano, A. P. (2003). *Processos Participativos e Investigativos na Mudança dos Professores e da Escola*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Canário, R. (2007). *Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores*. Comunicação apresentada na conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida. Lisboa.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (1997). A escola: o lugar onde os professores aprendem. In *Supervisão na Formação-contributos inovadores*. Actas do I congresso Nacional de Supervisão (pp.11-20). Aveiro: Livraria Almedina.
- Candler, L. (2005). *Teaching social skills*. Acedido em 24 de abril de 2014, em <http://home.att.net/clnetwork/socialsk.htm>.
- Canha, M. B., & Alarcão, I. (2004). *Investigação em Didáctica e prática docente em busca de diálogos de coerência: perspectivas de professores envolvidos num projecto de colaboração interpessoal e interinstitucional*. II Encontro nacional da SPDLL (Sociedade Portuguesa de Didáctica das Línguas e Literaturas). Didáctica e Utopia - Resistências. Faro: Universidade do Algarve.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-Aprendizagem* (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Editora Martinez Roca.
- Carrasco, J. F. (1989). *Como avaliar a aprendizagem*. Porto: Edições ASA.

- Castro, M. M. (2000). *Investigação e reflexão colaborativas e desenvolvimento profissional. A didáctica da escrita na aula de Inglês*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Castro, R. V. (2003a). Prólogo. In Carlos Lomas (Org.). *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas* (pp. 5-11). Porto: Edições ASA.
- Castro, R. V. (2003b). O Português no Ensino Secundário: condições e princípios de reconfiguração. In *A Língua Mãe e a paixão de aprender*. Actas do 7º Encontro de Professores de Português, Homenagem a José Saramago (pp. 124-135). Porto: Areal Editores.
- Castro, R. V. (2000). Para uma (re) conceptualização de educação linguística: objectivos, conteúdos, pedagogia(s), avaliação. *Revista Portuguesa de Humanidades*, 4 (1/2), 191-208. Braga: Faculdade de Filosofia.
- Castro, R. V. (1995a). Todos os professores são professores de Português. Para a crítica de uma falácia comum. In J. A. Pacheco & M. Zabalza, *A avaliação dos alunos dos Ensinos Básico e Secundário* (pp. 97-102). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Castro, R. V. (1995b). *Para a Análise do Discurso Pedagógico. Constituição e transmissão da Gramática escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Castro, R. V. (1989). A aula de Português: um contexto especializado de comunicação. In F. Sequeira, R.V. Castro & M.L.Sousa (Orgs.), *O ensino-aprendizagem do Português. Teoria e práticas* (pp. 13-29). Braga: Universidade do Minho.
- Castro, R. V. (1987). *Aspectos da interacção verbal em contexto pedagógico. Objectivos ilocutórios, estruturas da interacção e tomada da palavra*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Chaer, G., Diniz, R.P., & Ribeiro, E. A. (2011). A técnica de questionário na pesquisa educacional. *Evidência, Araxá*, 7 (7), p. 251-266. Acedido em 15 de julho de 2014, em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/file/maio2013/sociologiaartigospesquisasocial.pdf>.
- Charlot, B. (2007). Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo. Revista de Ciências de Educação*, 4, 129-136. Acedido em 10 de janeiro de 2014, em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/o4-14-conf2.pdf>.
- Chomsky, N. (2001). *La (des) educación: edición e introducción de Donaldo Macedo* (C. Djembé, Trad.). Barcelona: Crítica.
- Chomsky, N. (1981). *Réflexions sur le langage* (J. Milner, B. Vautherin & P. Fiala, Trad.). Paris: Flammarion.

- Cochito, M. I. (2004). *Cooperação e aprendizagem*. Lisboa: ACIME. Acedido em 30 de abril de 2014, em [www.acime.gov.pt/docs/publicações / entreculturas / coop aprendizagem n3 .pdf](http://www.acime.gov.pt/docs/publicações/entreculturas/coop_aprendizagem_n3.pdf).
- Cohen, E. G. (1994). *Le travail de groupe. Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. Montréal: Les Ed. de la Chenelière.
- Cohen, L., & Manion, L. (2011). *Research Methods in Education* (4th ed.). London: Routledge.
- Cohen L., Manion L., & Morrison K. (2007). *Research methods in education*. London and New York: Taylor & Francis e-Library.
- Coimbra, N. (2011). *O círculo da escrita. O texto argumentativo e a consciência (meta) linguística no ensino secundário*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa.
- Coimbra, N. (2009). *A Escrita em projeto. Processos de (co) construção da competência de comunicação escrita em Português, língua materna*. Porto: Edições Ecopy.
- Coimbra, M. N., & Martins, A. M. (2013). O estudo de caso como abordagem metodológica no ensino superior. *Nuances: estudos sobre Educação*, 24 (3), 31-46.
- Coimbra, N., Marques, A., & Martins, A. (2012). Formação e Supervisão: o que move os Professores? *Revista Lusófona da Educação*, 20, 31- 46. Acedido em 1 de outubro de 2014, em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2936>.
- Coll, C., Palácios, J., & Marchesi, A. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação II*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Colás, B. P. (1992). La Metodologia cualitativa. In P. Colás & L. Buendia (Org.), *Investigación Educativa* (pp.109-153). Sevilla: Alfar.
- Correia, J. A., & Matos, M. (2001a). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições ASA.
- Correia, J. A., & Matos, M. (2001b). Da crise da escola ao escolocentrismo. In S. R. Stoer, L. Cortesão & J. A. Correia (Orgs.), *Transnacionalização da educação. Da crise da "educação" à educação da crise* (pp. 91-117). Porto: Edições Afrontamento.
- Cortesão, L. (2012). Professor: Produtor e/ou tradutor de conhecimentos? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula. *Educação & Realidade*, Vol.37 (3), 723-739.
- Cortesão, L. (2011). *Ser professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. (3ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Cortesão, L., & Cuale, J. C. (2011a). Teachers & resting routines: Reflections on cognitive justice, inclusion and the pedagogy of poverty. *Improving Schools*, 14 (3), 258-267.

- Cortesão, L., & Cuale, J. C. (2011b). School does not teach the dead. *Pedagogy, Culture & Society*, 19 (1), 119-131.
- Cortesão, L., & Macedo, E. (2010). Teaching practices: A veiled symbiosis between inclusion and exclusion? *Transforming/Researching Communities: Redes y territorios*, 11, 253-262.
- Cortesão, L. (2006). Investigação-acção: Um convite a práticas cientificamente transgressivas. *Fénix, Revista Pernambucana de Educação Popular e Educação de Adultos*, 7, 25-34.
- Cortesão, L. (2005). Será a educação a “culpada”? *Eccos: Revista Científica*, 7 (1), 23-40.
- Cortesão, L. (1998). Da necessidade da vigilância crítica em educação à importância da prática de Investigação-acção. *Revista de Educação*, 7 (1), 27-33.
- Cortesão, L., & Stoer, S. (1997). Investigação-Acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Revista Educação Sociedade e Culturas*, 7, 7-28.
- Cosme, A. (2009). *Ser Professor: a acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. Porto: LivPsic.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2013). *Organização e gestão do trabalho pedagógico: Perspectivas, questões, desafios e respostas*. Porto: Livpsic.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2012). A gestão curricular como um desafio epistemológico: A diferenciação educativa em debate. *Interacções*, 8 (22), 62-82.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2009). As responsabilidades sociais da escola e dos profissionais de educação que aí intervêm: Contributo para um debate. *Cadernos de Pedagogia Social*, 3, 61-73.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2001). *Área de Estudo Acompanhado. O essencial para ensinar a aprender*. Porto: Edições ASA.
- Costa, J. (2009). Gramática na sala de aula: o fim das humanidades? *Palavras*, 36, 33-46.
- Costa, J. (2008). *Conhecimento gramatical à saída do ensino secundário: estado actual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade*. In Reis, C. (Orgs.), *Actas da Conferência Internacional do ensino do Português* (pp. 149-145). Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Costa, J. (2002). *Será que a linguística generativa pode ser útil aos professores de Português?* In *Actas das II Jornadas Científico-Pedagógicas de Português* (pp. 225-243). Coimbra: Livraria Almedina.

- Costa, J., Cabral, A., Santiago, A., & Viegas, F. (2009). *Conhecimento Explícito da Língua. Guião de Implementação do Programa. Formação Novos programas de Português*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos* 12, 5-15, janeiro/abril. Acedido em 20 de fevereiro de 2014, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7884/1/005a015ART01Coutinhorevok.pdf>.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 12 (2), 355-380.
- Coutinho, C. P. (2004). Quantitativo versus qualitativo: questões paradigmáticas na pesquisa em avaliação. In *Actas do XVII colóquio admee-europa* (pp. 433-448). Lisboa.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. London: Sage Publications.
- Cruz, V., & Fonseca, V. (2002). *Educação Cognitiva e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores - Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de Agosto. Acedido em <http://www.dre.pt/cgi/dr1s.exe>, em 10 de outubro de 2013.
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de recolha de dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Delgado-Martins, R., Rocheta I., & Ramos Pereira, D. (Orgs.). (1996). *Formar professores de Português, hoje*. Lisboa: Colibri.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *Educação: um tesouro a descobrir - relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o Séc. XXI*. Porto: Edições ASA.
- Denscombe, M. (2010). *The Good Research Guide For Small-Scale Social Research Projects*. England: Open University Press.
- Denzin, N. (2011). The art and politics of interpretation. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1- 17). London: Sage Publications.
- Denzin N., & Lincoln, Y. (Eds.). (2011). *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications.
- Deshaies, B. (1997). *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas* (L. Baptista, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget.

- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade. A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Dewey, J. (1976). *Experiência e Educação*. (2ª ed.). São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dias-da-Silva, M. H. (1998). O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção de algoz incompetente. *Cadernos Cedes*, 19 (44). Acedido em 1 de dezembro de 2014, em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621998000100004>.
- Díaz-Aguado, M. J. (2000). *A Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Dick, B. (2004). *What is action research?* Acedido em 2 de Janeiro de 2014, em <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/whatisar.html>.
- Dionísio, M. L., & Castro, R.V. (Orgs.). (2005). *O Português nas Escolas: Ensaio sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário*. Coimbra: Almedina.
- Duarte, I. (2010). Mudam-se os tempos, muda-se a Gramática. In A. M. Brito (Orgs.), *Gramática: História, Teorias, Aplicações*. Porto: Fundação Universidade do Porto, Faculdade de Letras.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. PNEP. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Duarte, I. (2006). Ensinar português para o desenvolvimento. In I. Duarte e P. Mourão (Orgs.), *Ensino do Português para o Século XXI* (pp. 27-40). Lisboa: Colibri.
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Duarte, I. (1998). Algumas boas razões para ensinar Gramática. In Actas do 2.º Encontro de Professores de Português, *A Língua Mãe e a Paixão de Aprender* (pp. 110-123). Porto: Areal Editores.
- Duarte, I. (1997). Ensinar Gramática: para quê e como? *Palavras*, 11, 67-74.
- Duarte, I. (1995). Se a língua materna se tem de ensinar, que professores temos de formar? In M. R. Delgado-Martins et al. (Orgs.), *Formar professores de Português, hoje* (pp. 75-84). Lisboa: Edições Colibri.
- Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In AA.VV., *Para a Didática do Português. Seis Estudos de Linguística*, pp.165-177. Lisboa: Edições Colibri.
- Duarte, I. M., & Figueiredo, O. (Orgs.). (2006). *Terminologia Linguística: das teorias às práticas*. Porto: FLUP.

- Duarte, J. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona da Educação*, 11, 113-132. Acedido em 12 de janeiro de 2013, em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n11a08.pdf>.
- DuFour, R., & Eaker, R. (2008). *Revisiting Professional Communities at Work: new insights for improving schools*. Bloomington: Solution Trees.
- Duran, D., & Vidal, V. (2007). *Tutoria entre iguais e aprendizagem cooperativa*. Acedido em 10 de janeiro de 2013, em ice2.uab.cat/grai/tutoriaentreiguaisiaprendizagemcooperativa.pdf.
- Elias, M.C. (1999). *Célestin Freinet, Uma pedagogia de actividade e cooperação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Elliott, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Erickson, G., Brandes, G. M., Mitchell, I., & Mitchell, J. (2005). Collaborative Teacher Learning: Findings from Two Development Projects. *Teaching and Teacher Education*, 21 (7), 787-798.
- Espada, J. P. (2005). *Técnicas de grupo. Recursos prácticos para a educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Esteves, A. J. (1986). A investigação-acção. In A. S. Silva, & J. M. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 251-278). Porto: Afrontamento.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Lima & J. Pacheco (Coord.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp.105-126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T., & Estrela, A. (Orgs.). (2001). *Ira - Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores - Estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A., & Nóvoa, A. (Orgs.). (1993). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A., & Rodrigues, P. (Orgs.). (1995). *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. Lisboa: Edições Colibri.
- Estrela, E., & Teodoro, A. (2011). Between equity and excellence: challenges for secondary education policies. In D. Belyaev & Z. Roca, *Portugal in the Era of the Knowledge Society*, (pp.105 – 129). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

- Fathman, A., & Kessler, C. (1993). Cooperative language learning in school contexts. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13 (2), 127-140.
- Fernandes, P.C.M.P.D. (2012). *Desenvolver a Competência Gramatical na Aprendizagem do Espanhol Língua Estrangeira*. Relatório de Estágio do Mestrado em ensino do Português no terceiro ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e do Espanhol nos ensinos Básico e Secundário. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Ferrance, E. (2000). *Themes in education: Action research*. Providence, RI: Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University. Acedido em 5 de Janeiro de 2013, em http://www.alliance.brown.edu/pubs/themes_ed/act_research.pdf.
- Ferreira, V. (2005). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (13ª ed., pp.165-196). Porto: Edições Afrontamento.
- Figueiredo, O. (2004). *Didáctica do Português Língua Materna. Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Edições ASA.
- Figueiredo, O., & Oliveira, V. (2008). *Orientações didácticas para o trabalho de Funcionamento da Língua em sala de aula*. Documento para consulta pública. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Fino, C. (2004). *O que é Aprendizagem Colaborativa*. Acedido em 4 de abril de 2013, em http://www.uma.pt/carlosfino/Documentos/PowerPoint_Aprendizagem_colaborativa.pdf
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica* (A. Parreira, Trad.). Lisboa: Edições Monitor.
- Flores, M. A. (2003). Aprender a ser Professor: Dilemas e (Des)Continuidades. *Revista de Estudos Curriculares* 1, 2, 187-210.
- Flores, M. A., Veiga Simão, A. M., Rajala, R., & Tornberg, A. (2009). Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: Um estudo internacional. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Org.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e Perspectivas* (pp. 119-151). Lisboa: Edições Pedago.
- Fonseca, F. (1994). *Gramática e Pragmática: estudos de Linguística Geral e de Linguística aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, J. (2001). *Língua e discurso*. Porto: Porto Editora.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Edição Livros Horizonte.

- Formosinho, J., Ferreira, F., & Machado, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J., Fernandes, A. S., Machado, J., & Ferreira, F. E. (2005). *Administração da educação: lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA.
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Franco, M. A. (2005). Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e pesquisa*, 31 (3), 483-502.
- Fraile, C. L. (1998). *El trabajo en grupo: Aprendizaje cooperativo en secundaria*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Freinet, C. (1977). *O Método Natural III: A Aprendizagem da Escrita*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Freinet, C. (1975). *As técnicas Freinet da escola moderna*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia do Oprimido* (43ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (1982). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação- DGIDC.
- Freitas, L. V., & Freitas, C. V. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Freixo, M.O.S. (2003). *A aprendizagem cooperativa e o sucesso na educação em Ciências: um estudo com alunos do 8º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Biologia e Geologia. Vila real: UTAD.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar: o trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). *A Escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed.
- GAVE – ME – Gabinete de Avaliação Educacional (2010). *Pisa 2009 – Competências dos alunos portugueses – síntese de resultados*. Acedido em 10 de março de 2013, <http://www.gave.mine.edu.pt/np3content/?newsId=346&filename=sinteseresultadosPisa2009.pdf>.
- GAVE – ME – Gabinete de Avaliação Educacional (2007). *Pisa 2006 – Competências dos alunos portugueses – síntese de resultados*. Acedido em 10 de março de 2013, <http://www.gave.mine.edu.pt/np3content/?newsId=346&filename=relatorionacionalPisa2006.pdf>.
- GAVE – ME – Gabinete de Avaliação Educacional (2004). *Resultados do Estudo Internacional Pisa 2003*. Acedido em 19 de março de 2013,

- <http://www.gave.mine.edu.pt/np3content/?newsId=346&filename=relatorionacionalPisa2003.pdf>.
- GAVE – ME – Gabinete de Avaliação Educacional (2001). Resultados do Estudo Internacional *Pisa 2000*. Acedido em 19 de março de 2013, <http://www.gave.mine.edu.pt/np3content/?newsId=346&filename=relatorionacional.pdf>.
- Gardner, H. (2002). *A nova ciência da mente: uma história da revolução cognitiva*. Lisboa: Relógio D' Água.
- Gaudet, D., Jacques, D., Lachance, B., Lebossé, C., Morelli, C., Pagé, M., et al. (1998). *La coopération en classe. Guide pratique appliqué à l'enseignement quotidien*. Montréal: Les Éditions de la Chenelière / McGraw-Hill.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O Inquérito - Teoria e Práctica*. Oeiras: Celta Editores.
- Giddens, A. (2007). *A Europa na era global*. Lisboa: Editorial Presença.
- Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The Sustainability of Innovative Schools as Learning Organizations and Professional Communities during Standardized Reform. *Educational Administration Quarterly*, 42 (1), 124- 156.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Giroux, H. (1987). *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez Autores Associados.
- Goodson, I., & Sikes, P. (2001). *Life History Research in Educational Settings. Learning from lives*. London: Open University Press.
- Gomes, A. (2002). *Ensinar Português (Um Programa)*. Porto: Porto Editora.
- Gomez, G. R., Flores, J., Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- González, P. F. (2002). *O movimento da escola moderna. Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Good, T., & Weinstein, R. (1995). *As escolas marcam a diferença: evidências, críticas e novas perspectivas*. In A. Nóvoa (Org.). *As Organizações Escolares em Análise* (pp.75-96). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Goyette, G., & Lessard-Hébert, M. (1988). *La investigación-acción, funciones, fundamentos y instrumentación*. Barcelona. Laertes Ediciones.
- Grabauska, C. J., & Bastos, F. P. (1998). Investigação-acção: possibilidade crítica e emancipatória na prática educativa. *Heuresis, Revista Electrónica de Investigación Curricular y Educativa*, 1 (2). Acedido em 12 de março de 2014 em <http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis98/v1n2-2.html>

- Grangeat, M. (1999). *A metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos*. Porto: Porto Editora.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2005). Naturalistic and rationalistic enquiry. In J. Keeves, (Ed.), *Educational research, methodology and measurement. An international handbook* (pp.81-85). Oxford: Pergamon Press.
- Guerra, M. Á. S. (2003). *Uma seta no alvo. Avaliação como aprendizagem*. Porto: Edições ASA.
- Habermas, J. (2003). *Consciência moral e agir comunicativo* (G. Almeida, Trad.). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a Educação na Era da Insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (2001). *Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A., Earl, L., & Ryan, J. (2001). *Educação para a mudança. Reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora.
- Hébert, L. M. (1996). *Pesquisa em educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Heller, H. (1985). *Helping schools Change*. York: Centre for study of Comprehensive schools.
- Hernández, F. S., Fernández, C. C., & Batista, P. L. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill. Acedido em 12 de março 2014, em <http://www.mediafire.com/view/?k46s759wckdk6vs>.
- Herreras, E. B. (1992). La Docencia através de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 7-36. Acedido em 10 de janeiro de 2014, em www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF.
- Hertz-Lazarowitz, R. (1992). *Interaction in Cooperative Groups. The Theoretical anatomy of group learning*. USA: Cambridge University Press.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2000). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hobson, D. (2001). Action and reflection: narrative and journaling in teacher research. In G. Burnaford, J. Fisher & D. Hobson (Eds.), *Teachers doing research: the power of action through inquiry* (pp. 7-27). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Hopkins, D. (2008). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Maidenhead: McGraw Hill Open University Press.
- Husu, J., Patrikainen, S., & Toom, A. (2007). Developing Teacher's competences in Reflecting on Teaching. In J. Butcher & L. McDonald (Eds.), *Making a Difference:*

- Challenges for Teachers, Teaching and Teacher Education*, (pp.127-139). Roterdão: Sense Publishers.
- Hypólito, A. M. (2011). Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. *Revista Educação: Teoria e Prática*, 21 (38), 59-68. Acedido em 4 de janeiro de 2014 em <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5265/417>.
- Janesick, V. (2000). The Choreography of Qualitative Research Design: Minuets, Improvisations, and Crystallization. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research* (pp. 379-400). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Jarvis, H., & Szymczyk, M. (2010). Student views on learning grammar with web and book-based materials. *English Language Teaching Journal*, 6 (1), 32-44.
- Jesus, M. S. (2000). *O professor como pessoa: A dimensão pessoal na formação de professores*. Porto: Edições ASA.
- Jófil, Z. (2002). Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. *Revista Educação: Teorias e Prática*, 1, 191-208. Acedido em 7 de janeiro de 2014, em http://www.vidarelevante.com.br/index.php?option=com_rokdownloads&view=file&Itemid=73&id=451:piaget-vygotsky-freire.
- Johnston, S. (1994). Is action research a 'natural' process for teachers? *Educational Action Research*, 2 (1), 39-47.
- Johnson, D. W., & Johnson R. T. (1999). *Learning together and alone: cooperative, competitive and individualistic learning* (5th ed.). Massachusetts: Ally and Bacon.
- Johnson, D., Johnson R., & Holubec, E. (1998). *Cooperation in the Classroom*. Boston: Ally and Bacon.
- Johnson, D. W., Johnson, R.T., & Stanne, M. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. Acedido em 25 de novembro de 2013, em <http://www.clcrc.com/pages/cl-methods.html>.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing. Acedido em 20 de janeiro de 2013, em www.KaganOnline.com.
- Kaye, A. R. (1992): Learning Together Apart. In A. R. Kaye (Ed.), *Collaborative Learning Through Computer Conferencing* (pp. 1-24). NATO ASI Series, Vol. 90. Springer-Verlag: Heidelberg.
- Kemmis, S. (2008). Critical theory and participatory action research. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *The SAGE handbook of action research: participative inquiry and practice* (pp.121-138). London: Sage Publications.

- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kilpatrick, W. (2006). *O método de projecto*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Kincheloe, J. L. (2006). Do construtivismo ao construtivismo crítico. In J. L. Kincheloe, *Construtivismo Crítico* (pp.9-44). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Kincheloe, J. L. (2003). *Teachers as researchers: qualitative inquiry as a path to empowerment*. London: Routledge Falmer.
- Latorre, A. (2004). *La Investigación-Acción - Conocer y Cambiar la Practica Educativa*. Barcelona: Graó.
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed.
- Lavoie, L., Marquis, D., & Laurin, P. (1996). *La Recherche-Action, Théorie et Pratique, Manuel d' Autoformation*. Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Educação, Porto Alegre*, 33 (3), 198-204. Acedido em 20 de setembro de 2013, em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/807675723>.
- Lemos, V. V. (1989). *O critério do sucesso*. Lisboa: Texto Editora.
- Léon, R. (2008). *Enseigner la Grammaire et le Vocabulaire à l'École – Pourquoi? Comment?* Paris: Hachette.
- Lessard-Hérbert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lewin, K. (1997). *Resolving social conflicts: selected papers on group dynamics*. In G.W. Lewin (Ed.). New York: Harper & Row.
- Libâneo, J. C. (2004). A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. *Educar* (24), 113-147.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in Education. A User's Guide* (3rd. ed.). London: Sage Publications.
- Lima, J. (2006). Amizade e conflito entre colegas: riscos e virtualidades para as organizações educativas. In R. Bizarro & F. Braga (Orgs.), *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências* (pp.301-306). Porto: Porto Editora.
- Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

- Lobo, A. S. (1998). *(Aprendizagem assistida pela avaliação) Um sorriso difícil para o novo sistema de avaliação*. Porto: Porto Editora.
- Lomas, C. (2006). *O Valor das Palavras (II). Gramática, literatura e cultura de massa na aula*. Porto: Edições Asa.
- Lopes, A. C. M. (2005). O conhecimento sobre a língua: algumas reflexões. In M. L. Dionísio & R. V. Castro (Orgs.), *O Português nas escolas: Ensaio sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário* (pp. 147-157). Coimbra: Almedina.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: LIDEL- Edições Técnicas, Lda.
- Lopes da Silva, M. I. (2002). *Práticas Educativas e Construção de Saberes - Metodologias da Investigação-Ação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes da Silva, A., Veiga Simão, A. M., & Sá, I. (2004). Auto-Regulação da Aprendizagem: Estudos teóricos e Empíricos. *Intermeio: Revista do Mestrado em Educação*, 10, 1-80.
- Machado, M. I. P. C. (2011). *A Aprendizagem Cooperativa na aula de Língua Portuguesa. Um estudo com alunos do 8º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Porto: Universidade Lusófona do Porto.
- Machado, M. I. P. C., & Coimbra, M. N. (2014). Investigação-ação: uma estratégia de promoção colaborativa da inovação e mudança de práticas a Português. *Revista Científica Vozes dos Vales – UFVJM*, 6 (3). Acedido em 31 de outubro de 2014, em <http://www.ufvjm.edu.br/site/revistamultidisciplinar/files/2014/10/Investigação-ação-uma-estratégia-de-promoção-colaborativa-da-inovação-e-mudança-de-práticas-a-Português.pdf>.
- Mariano, F. E. (2004). *Educar em tempos incertos* (F. Murad, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Marques, R. (2010). *Avaliação em Português no 9.º ano e o desafio da literacia (2000-2009)*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro: Departamento de Ciências da Educação.
- Marques, R. (2007). *A pedagogia construtivista de Lev Vygotsky (1896-1934)*. Acedido em 28 de dezembro de 2013, em http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20construtivista%20de%20Lev%20Vygotsky.pdf.
- Marques, R. (1983). *Mudar a escola, novas práticas de ensino*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, I., Moreira, M. A., & Vieira, F. (2001). A investigação-acção na formação de professores – um projecto de supervisão do estágio integrado e um percurso de formação. In B. Silva & L. Almeida (Orgs.), *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (Vol.II, pp. 619-629). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

- Marreiros, A., Fonseca, J., & Conboy, J. (2001). O trabalho científico em ambiente de aprendizagem cooperativa. *Revista de Educação*, 10 (2), 99-115.
- Martins, J. C. (1997). *Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula*. Acedido em 5 de fevereiro de 2013, em <http://www.crmariacovas.sp.gov.br>.
- Mateus, M. H. M. (2003). Objectivos e estratégias de uma política linguística. In *Actas do XVIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 539-544). Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística.
- Mateus, M. H. M. (2002). *A face exposta da Língua Portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Mateus, M. H. M., Pereira, D., & Fischer, G. (Orgs.). (2008). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: ILTEC / Fundação Calouste Gulbenkian.
- Matlin, M. (2005). *Cognition* (6th ed.). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Matos, J. F. (2000) – *Investigação-acção*. Acedido em 14 de janeiro de 2014, em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jfmatos/mestrados/ucp/investigacao%20acao.ppt>.
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- McNiff, J. (2010). *Action Research for professional development: concise advice for new and experienced action researchers*. Acedido em 8 de janeiro de 2014, em <http://www.waikato.ac.nz/tdu/pdf/booklets/24_AR.pdf>
- McNiff, J. (2003). *Action Research: Principles and practice*. London: Routledge.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2006). *All You Need to Know about Action Research*. London: Sage Publications.
- McTaggart, R. (1997). *Participatory Action Research: International Contexts and Consequences*. Albany: State University of New York Press.
- Medeiros, M. C. (2002). A Investigação-Acção-Colaborativa como estratégia de formação inicial de professores na promoção do ensino da escrita. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 169-192.
- Meirieu, P. (2006). *O mundo não é um brinquedo*. Porto: Edições ASA.
- Meirieu, P. (2002). *A pedagogia entre o dizer e o fazer. A coragem de começar* (F. Murad, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Méndez, J. M. A. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir* (P. Pais, Trad.). Porto: Edições ASA.

- Menezes, G., Barbosa, R., & Jófili, Z. (2007). *Aprendizagem Cooperativa: O que pensam os estudantes?* Acedido em 20 de abril de 2013, em http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/N17/art_5.pdf.
- Mesquita-Pires, C. (2010). A investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER, Revista de educação*, 2 (2), 66-83.
- Júri Nacional de Exames (JNE). (2012 - 2014). Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (ME). (2013). Projeto Testes Intermédios 9º ano. *Informação nº 6, 7 de fevereiro de 2013*. Lisboa: GAVE. Acedido em março de 2013, em <http://www.gave.min-edu.pt>
- Ministério da Educação (ME). (2012a). Projeto Testes Intermédios. *Relatório de 2012*. Lisboa: GAVE. Acedido em 10 de março de 2013, em <http://www.gave.min-edu.pt>
- Ministério da Educação (ME). (2012b). *Relatório: Um olhar sobre os resultados dos exames nacionais de 2011*. Lisboa: GAVE. Acedido em 10 de abril de 2013, em <http://www.gave.min-edu.pt>
- Ministério da Educação (ME). (2011a). Projecto Testes Intermédios. *Relatório de 2011*. Lisboa: GAVE. Acedido em 20 de março de 2013, em <http://www.gave.min-edu.pt>
- Ministério da Educação (ME). (2011b). *Relatório: Um olhar sobre os resultados dos exames nacionais de 2010*. Lisboa: GAVE. Acedido em 10 de abril de 2013, em <http://www.gave.min-edu.pt>
- Ministério da Educação (ME). (2010a). Projecto Testes Intermédios. *Relatório de 2010*. Lisboa: GAVE. Acedido em 15 de abril de 2013, em <http://www.gave.min-edu.pt>
- Ministério da Educação (ME). (2010b). *Metas na aprendizagem: Ensino Básico – 3.º Ciclo / Língua Portuguesa*. Lisboa: DGIDC. Acedido em 1 de março de 2013, em <http://www.dgdc.min-edu.pt>
- Ministério da Educação (ME). (2008). *Actas da conferência internacional do ensino do Português*. Lisboa: DGIDC. Acedido em 10 de março de 2013, em <http://www.gave.min-edu.pt>
- Ministério da Educação (ME). (2007a). *Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa- Ponto da situação. Seminário sobre os Novos Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC. Acedido em 3 de março de 2013, em <http://www.dgdc.min-edu.pt>.
- Ministério da Educação (ME). (2004). *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS)*. Portaria n.º 1488/2004, de 24/12/2004.
- Ministério da Educação (ME). (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: DEB.

- Ministério da Educação (ME). (1991). *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico. 3º Ciclo* (Vol. I). Lisboa: Direcção-Geral dos Ensino Básico e Secundário.
- Monceau, G. (2005). Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. *Educação e pesquisa*, 31 (3), 467-482.
- Monereo, C. (Org.), Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. L. (2007). *Estratégias de Ensino e Aprendizagem*. Porto: ASA Editores.
- Monereo, C., & Gisbert, D. (2005). *Tramas: Procedimentos para aprendizagem cooperativa* (C. Schilling, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Mónica, M. F. (1997). *Os filhos de Rousseau: ensaios sobre os exames*. Lisboa: Relógio de Água.
- Moraes, M. C., Pacheco, J. A., & Evangelista, M. O. (Orgs.). (2003). *Formação de Professores-Perspectivas Educacionais e Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, M. A. (Orgs.). (2011). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Moreira, M. A. (2010). Práticas de colaboração universidade-escola: a investigação-acção na formação de supervisores. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. S. Fernandes, *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (pp.115-135). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Moreira, M. A. (2005). *A Investigação-Acção na Formação em Supervisão no Ensino do Inglês - processo de (co-)construção do conhecimento profissional*. Braga: I.E.P.- Universidade do Minho.
- Moreira, M. A. (2001). *A Investigação-Acção na Formação do Professor- Estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Moreira, M. A., Vieira, F., Marques, I. (1999). Investigação-acção e formação inicial de professores. In A. Moreira et al. (Coord.). *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão: Supervisão na formação; contributos inovadores*. Aveiro: Universidade de Aveiro, (CD-ROM).
- Moreira, M. A., Vieira, F., Marques, I., Paiva, M., & Branco, G. (2002). A investigação-ação como estratégia de formação reflexiva de professores estagiários: um projecto de supervisão na Universidade do Minho. In C. Oliveira, J. Amaral & T. Sarmento (Orgs.), *Pedagogia em Campus: Contributos* (pp. 71-76). Braga: Universidade do Minho.
- Moreno, J. L. (1997). *Quem Sobreviverá? Fundamentos da Sociometria, Psicoterapia de Grupo e Sociodrama*. Goiânia: Dimensão Editora.
- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.

- Morgado, J. M. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- Morin, E. (2002) *Os sete saberes para a educação do futuro* (A. Viveiros, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Moroz, M., & Gianfaldoni, M. A. (2002). *O Processo de pesquisa: iniciação*. Brasília: Plano.
- Neves, M. B. (2011). Desaprender a explicação: algumas reflexões sobre o ensino do português em tempos de crise. In P. Petrov & M. G. Oliveira (Orgs.), *A Primazia do Texto: Ensaio em homenagem a Maria Lúcia Lepecki*, (pp. 505-520). Lisboa: Esfera do Caos.
- Niza, S. (1997). *Formação cooperada: ensaio de auto-avaliação dos efeitos da formação no projecto Amadora Educa*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Nogueira, J. T. (1989). O ensino do Português – Importância da relação teórico-prática pedagógica. *Diacrítica*, 3 (4), 143-155. Braga: Universidade do Minho.
- Nóvoa, A. (2005) *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA.
- Nóvoa, A. (2001). Eu pedagogo me confesso. Diálogos com Rui Grácio. *Inovação*, 14 (1-2), 9-33.
- Nóvoa, A. (1997). Seis apontamentos sobre Supervisão na Formação. In *Supervisão na Formação - contributos inovadores. Actas do I congresso Nacional de Supervisão* (pp. 209-214). Aveiro: Livraria Almedina.
- Noffke, S. (1995). Action research and democratic schooling: problematics and potentials. In S. E. Nofke & R. B. Stevenson (Eds.), *Educational action research: becoming practically critical* (pp. 1-10). New York: Teachers College Press.
- OCDE (2009). *Pisa 2009 – Assessment Framework Key competences in Reading, mathematics and science*. Acedido em 9 de março de 2013, em <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf>.
- OCDE (2003). *The Pisa 2003 – Assessment Framework – mathematics, reading, science, problema solving, knowledge and skills*. Paris. Acedido em 9 de março de 2013, em <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternacionalstudentsassessmentpisa/33694881.pdf>.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Eds.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 1-15). Lisboa: APM. Acedido em 3 de janeiro de 2014, em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fp/textos%20_p/02-oliveira-serraz.doc>.
- Oliveira, L., Pereira, A., & Santiago, R. (2004). *Investigação em Educação - abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora.

- Ovejero, B. A. (1990). *Métodos de Aprendizaje Cooperativo*, en: *El Aprendizaje Cooperativo*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias. Acedido em 20 de março de 2014 em <http://www.uls.edu.mx>.
- Panitz, T. (2000). *A definition of Collaborative Vs cooperative learning*. Acedido em 4 de abril de 2013, em <http://www.city.londonmet.ac.uk/deliberations/collab.learning/panitz.html>.
- Pereira, D. (2008). O ensino do Português em contexto multilingue. In *Actas da Conferência Internacional do ensino do Português*, pp. 97-106. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Pereira, M. L. (2000). O ensino da Gramática e a aprendizagem da escrita. In *Escrever em Português: didáticas e práticas* (pp. 271-316). Porto: Edições ASA.
- Pereira, M. T. G. (1999). Língua Portuguesa - descrição e ensino. In A. Valente, (Orgs.), *Aulas de Português: Perspectivas inovadoras* (217-234). Petrópolis: Vozes.
- Perrenoud, P. (2005). *Escola e Cidadania: o papel da escola na educação para a cidadania* (F. Murad, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2002a). *Aprender a Negociar a Mudança em Educação. Novas estratégias de inovação*. Porto: Edições ASA.
- Perrenoud, P. (2002b). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar* (J.Ferreira & J. Cláudio, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P., & Thurler, M. G. (2002). *As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação* (C. Schilling & F. Murad, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Peterson, P. D. (2003). *O professor do ensino básico. Perfil e formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Piaget, J. (1990). *Para onde vai a educação?* (I. Braga, Trad.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Ponte. J. P., & Serrazina, L. (2003). Professores e formadores investigam a sua própria prática. *Zetetiké*, 11 (20), 51-84.
- Popper, K. R. (2005). *The logic of scientific discovery*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pozo, J. I. (2002). *Aprendizes e Mestres: A nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Programa do XVIII Governo Constitucional (2009). Acedido em [www.parlamento.pt/ Documents/PROGRAMADOXVIIIIGoverno.pdf](http://www.parlamento.pt/Documentos/PROGRAMADOXVIIIIGoverno.pdf), em 12 de outubro de 2013.
- Pujolàs P. M. (2009). *Aprendizaje Cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes*. Acedido em 20 de fevereiro de 2013, em

- <http://www.educacion.gob.es / dctm / ministério / educacion / actividad-internacional / cooperacion-educativa / 2009 - ponencia-20-pere-pujolas.pdf>
- Pujolàs, P. M. (2001). *Atencion a la diversidad y aprendizaje cooperativo en educacion obligatoria*. Archodona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Punch, K. F. (2011). *Introduction to Research Methods in Education*. California: Sage Publications.
- Putnam, J. (1997). *Cooperative learning in diverse classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Rabello, E. T., & Passos, J. S. (2012). *Vygotsky e o desenvolvimento humano*. Acedido em 2 de janeiro de 2014, em <http://www.josesilveira.com/artigos/vygotsky.pdf>.
- Ramos, R. C. C. (2008). *A aprendizagem cooperativa no ensino-aprendizagem das Ciências Naturais – o método STAD*. Dissertação de Mestrado em Biologia e Geologia para o Ensino. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Reis, C. (2012). Ensinar Português: palavras que herdámos. In I. Duarte & O. Figueiredo (coords.), *O Português, Língua e Ensino*, (pp. 9-23). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Reis, C. (Coord.). (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME/DGIDC. Acedido em 10 de março de 2013, em <http://www.dgipc.min-edu.pt>
- Reis, C. (Org.). (2008). *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Reis, C. (2007). O day after de uma crise: novos horizontes da leitura. In A. S. Silva et al., *Novos Horizontes para as Humanidades*, (pp. 67-88). Braga: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia.
- Ribeiro, C. M. C. (2006). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: Uma estratégia para a aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação - um estudo com alunos de 9.º ano*. Dissertação de Mestrado em Biologia e Geologia para o Ensino. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Rocheta, M. I., & Neves, M. B. (1999). Que formação para os professores de Português no final do segundo milénio? In C. Ribeiro, M. J. Brilhante & T. Amado (Orgs.), *Letras, Sinais: para David Mourão-Ferreira, Margarida Vieira Mendes e Osório Mateus*, (pp. 474-483). Lisboa: Cosmos/ Faculdade de Letras de Lisboa.
- Rodrigues, A. P. F. (1998). O 'funcionamento da língua': entre as orientações proGramáticas e as práticas pedagógicas. In *Actas do Fórum Linguística e Didáctica das Línguas* (pp. 153-162). Vila Real: UTAD.

- Rodrigues, S. V. (2001). A consciencialização linguística como componente fundamental na formação do professor de Português. In F. Fonseca, I.M. Duarte & O. Figueiredo (Orgs.), *A Linguística na Formação do Professor de Português* (pp. 225-236). Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Rodriguez Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la Gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 87-118.
- Roegiers, X., & De Ketele, J-M. (2004). *Uma pedagogia da integração. Competências e aquisições no ensino*. Porto Alegre: Artmed.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2007a). Formação de Professores baseada na Investigação e Prática Reflexiva. Comunicação apresentada na Conferência sobre Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida. Lisboa.
- Roldão, M. C. (2007b). Colaborar é Preciso - questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29.
- Roldão, M. C. (2006). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: as questões dos professores* (4.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Rúben Alves (2003). *Conversas com quem gosta de ensinar*. Porto: Edições ASA.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da práxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Sadalla, A., & Sá-Chaves, I. (2008). Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional colectivo. *Educação temática digital*, 9 (2), 189-203. Acedido em 3 de janeiro de 2014, em <http://www2.uel.br/ceca/mestrededu/Documentos/textoeventosrealizadosuel1.pdf>.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142. Lisboa: UID Observatório de Políticas de Educação e de Contextos Educativos- Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da Integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83. Lisboa: UID Observatório de Políticas de Educação e de Contextos Educativo. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

- Santos, C., & Silva, C. (2003). *Formação Cívica: Um guia prático de aprendizagem*. Porto: Edições ASA.
- Santos, O. (1988). *O Português na Escola, Hoje. Contributos para uma pedagogia da comunicação em língua materna*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Schnellert, L., Butler, D., & Higginson, S. (2008). Co-constructors of data; co-constructors of meaning: Teacher professional development in an age of accountability. *Teaching and Teacher Education*, 24, 725-750.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os Professores e a sua formação*, (pp. 77-92). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Sebarroja, J. C. (2001). *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- Senge, P., McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2012). *Schools That Learn. A Fifth Discipline resource*. New York: Doubleday Dell Publishing Group.
- Serapioni, M. (2000). Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. *Ciências Saúde Coletiva*, 5, (1), 187-192. Acedido em 10 de maio de 2014, em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v5n1/7089.pdf>.
- Serrano, P. (2004). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- Sharan, S., & Sharan, Y. (1994). *Cooperative Learning: Theory and research*. New York: Praeger.
- Silva, A. C. (2006). O mito da Gramática perfeita nos discursos da Gramática escolar portuguesa. *Diacrítica (Série Ciências da Linguagem)*, 20 (1), 147-166. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, A. C. (2003). Linguística e Ensino da Língua: para uma definição da Gramática escolar. *Separata da Revista Diacrítica (Série Ciências da Linguagem)* 17 (1), 289-317. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, A., & Pinto, J. (2005). Uma visão global sobre as Ciências Sociais. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (13ª ed., pp. 9-27). Porto: Afrontamento.
- Silva, M. I. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: metodologias da investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Silva, M. L. (2011). *A investigação-acção em contexto colaborativo: mudanças nas concepções e práticas dos professores*. Tese de Doutoramento em Educação. Instituto de Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Silvano, P., & Rodrigues, S. V. (2010). *A pedagogia dos discursos e o Laboratório no ensino da Gramática. Uma proposta de articulação*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Simões, A. (1990). A Investigação-Acção: Natureza e Validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXIV*, 39-51.
- Sim-Sim, I. (1995). Desenvolver a Linguagem, Aprender a Língua. In *Actas das Novas Metodologias em Educação*, (pp. 199-223). Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: DEB – Ministério da Educação
- Slavin, R., Sharan, S., Kagan, S., Lazarowitz, R. H., Webb, C., & Schumck, R. (1985). *Learning to cooperate, cooperating to learn*. New York: Plenum Press.
- Slavin, R. E. (1999). *Aprendizaje Cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Argentina: Aique grupo Editor S.A.
- Slavin, R. E. (1987). Ability Grouping and Student Achievement in Elementary Schools: A Best Evidence Synthesis. *Review of Educational Research, 57*, 293-336. Acedido em 20 de março de 2013, em <http://www.csos.jhu.edu / staff / rslavin.html>.
- Snoek, M. O. (2007). *Envolvimento das Escolas e dos Professores na Aprendizagem dos Professores: Ao Encontro de Parcerias e de Comunidades de Aprendentes*. Comunicação apresentada na conferência sobre “Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida”. Lisboa.
- Soares, M. A. (2000). *Ensinar reflexões sobre a prática docente*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação* (2.^a ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, M. J., & Batista, C. S. (2011). Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios segundo Bolonha (2.^a ed.). Lisboa: Pactor.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (3.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Steiner, G. (2005). As lições dos Mestres (R. Cabral, Trad.). Lisboa: Gradiva.
- Stenhouse, L. (1997). *Cultura y educación*. Sevilla: M.C.E.P.
- Stenhouse, L. (1983). *Authority, education and emancipation*. London: Heinemann Educational Books.

- Stoer, S. R., & Cortesão, L. (1999). *Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, S. R., Cortesão, L., & Correia, J. A. (Orgs.). (2001). *Transnacionalização da educação. Da crise da “educação” à educação da crise*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, S. R., & Magalhães A. (2005). *A diferença somos nós: a gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, S. R., & Magalhães A. (1998). *Orgulhosamente filhos de Rousseau*. Porto: Profedições.
- Teodoro, A. (2011). *A educação em tempos de globalização neoliberal. Os novos modos de regulação das políticas educacionais*. Brasília: Liber Livro.
- Teodoro, A. (2010). *Educação, Globalização e Neoliberalismo. Os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Teodoro, A. (2006). *Professores para quê? Mudanças e desafios na Profissão docente*. Porto: Profedições.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (2001). *A Construção Política da Educação. Estado, Mudança Social e Políticas Educativas no Portugal Contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tochon, F. (1995). *A língua como projecto didáctico* (M.Vidal, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica* (F. Alves, Trad.). Porto: Edições ASA.
- Torres González, J. A. (2002). *Educação e diversidade: bases didácticas e organizativas* (E. Rosa, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Tozoni-Reis, M. F., & Tozoni-Reis, J. R. (2000). *Conhecer, transformar e educar: fundamentos psicossociais para a pesquisa-ação-participativa em educação ambiental*. Acedido em 13 de janeiro de 2014, em http://sma.visie.com.br/wp-content/uploads/cea/Conhecer_Trans_Educuar.pdf.
- Trindade, R. (2013). Competências e educação: Contributo para uma reflexão de carácter pedagógico. *Boletim Técnico do Senac: Revista da Educação Profissional*, 39 (1), 54-71.
- Trindade, R. (2012). *O movimento da educação nova e a reinvenção da escola. Da afirmação de uma necessidade aos equívocos de um desejo*. Porto: Universidade do Porto Editorial.
- Trindade, R. (2009). *Escola, Poder e Saber: a relação pedagógica em debate*. Porto: LivPsic.

- Trindade, R. (1998). *As escolas do ensino básico como espaços de formação pessoal e social. Questões e perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2010a). *Educar e aprender na escola. Questões, desafios e respostas pedagógicas*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2010b). *Todas as aprendizagens são pessoais mas ninguém aprende sozinho. Gerir as salas de aula como comunidades de aprendizagem*. Curitiba: Editora Melo.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2002). *Manual de Sobrevivência para professores*. Porto: Edições ASA.
- Trujillo, F. S., & Ariza, M. A. P. (2006). *Experiencias educativas en aprendizaje cooperativo*. Grupo Editorial Universitario. Acedido em 15 de julho de 2013, em http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/AC_libro.pdf
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação* (4.^a ed., L. Rodrigues, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ucha, L. (Coord.). (2007). *Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa – ponto da situação*. Lisboa: ME/DGIDC.
- União Europeia e Conselho da Europa. (UE). (2004-2013). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Acedido em 12 de março de 2014, em <http://europass.cedefop.europa.eu>.
- UNICEF, UNESCO, PNUD, Banco Mundial (1990). *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos*. Lisboa: Editorial do ME.
- Vala, J. (2005). A análise de Conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (13.^a ed., pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Valadares, J. A., & Moreira, M. A. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Edições Almedina.
- Valente, A. (Org.). (1999). *Aulas de Português: perspectivas inovadoras*. Petrópolis: Vozes.
- Veiga Simão, A. M. (2004). O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem. In A. Lopes da Silva; A. Duarte, I. Sá, & A.M. Veiga Simão, *A aprendizagem autoregulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. (pp.77-94). Porto: Porto Editora.
- Veiga Simão, A. M. (2002). *Aprendizagem Estratégica: uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Veiga Simão, A. M., Flores, M. A., Morgado, J. C., Forte, A. M., & Almeida, M. T. (2009). Formação de Professores em Contextos Colaborativos. Um Projecto de Investigação em Curso. *Sísifo*, 8, 61- 73.

- Verma, G., & Mallick, K. (1999). *Researching education. Perspectives and techniques*. London and Philadelphia: Falmer Press.
- Vieira, F. (2010a). Para uma pedagogia da investigação ao serviço de uma educação transformadora. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva; I. S. Fernandes. *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (2ª ed., pp. 199-229). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão escolar. *Educação e Sociedade*, Vol. 30, nº 106, 197-217.
- Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira. Uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação – CCAP. Acedido em 14 de janeiro de 2014, em http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCaP_1-supervisao.pdf.
- Vieira, N. S. (2006). O papel das comunidades de prática na aprendizagem organizacional. *III SEGET – Simpósio de excelência em gestão e tecnologia* (pp.1-12). Acedido em 10 de janeiro de 2014 em http://www.aedb.br/seget/artigos06/557_Artigo%20final%20de%20aprendizagem%20Seget.pdf.
- Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M., & Fernandes, I. S. (2006). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vilela, M. (1995). *Ensino da Língua Portuguesa: léxico, dicionário, Gramática*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Vilela, M. (1993). O ensino da Gramática na escola: que saída e que justificação? *Diacrítica*, 8, 143-166. Braga: Universidade do Minho.
- Vygostky, L. (1988). *A Formação Social da Mente - O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Xavier, L. G. (2012). Ensinar Gramática pela abordagem ativa de descoberta. *Exedra, número temático* (dez. 2012), 467-477. Acedido em 2 de julho de 2013, em <http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/37>.
- Watts, H. (1985). When teachers are researchers, teaching improves. *Journal of Staff Development*, 6 (2), 118-127.
- Wennergren, A., & Rönnerman, K. (2006). The Relation Between Tools Used in Action Research and the Zone of Proximal Development. *Educational Action Research*, 14, 4, 547-568.

- Wenger, E. (2009). Communities of practice: learning as a social system. In *Systems thinker*. Acedido em 30 de dezembro de 2013, em <<http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>>.
- Whitaker, P. (2000). *Gerir a mudança nas escolas* (F. Alves, Trad.). Porto: Edições ASA.
- Whitehead, J., & McNiff, J. (2006). *Action Research: Living theory*. London: Sage Publications.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2ª ed., D. Grassi, Trad.). Porto Alegre: Bookman.
- Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1997). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.
- Zacharias, V. L. (1999). Teoria do desenvolvimento mental e problemas de educação. *Revista trimestral de educação*, 24 (3-4), 773-779. Acedido em 20 de março de 2012, em <http://www.centrorefeeducacional.com.br>.
- Zanella, L. C. H. (2009). *Metodologia de estudo e de pesquisa em administração*. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC.
- Zayas, F. (2006). Hacia una Gramática pedagógica. In A. Camps e F. Zayas (coords.), *Secuencias Didáticas para Aprender Gramática*, (pp.17-30). Barcelona: Graó.
- Zeichner, K. (2008). Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In J. Diniz-Pereira & K. Zeichner (Orgs.), *Justiça social: desafio para a formação de professores* (pp. 11-34). Belo Horizonte: Autêntica.
- Zeichner, K. (2001). Educational action research. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research. Participative inquiry and practice* (pp. 273-283). London: Sage Publications.
- Zeichner, K. (2000). Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. *Presença pedagógica*, 6 (34), 5-15.
- Zeichner, K. M., & Diniz-Pereira, J. E. (2005). Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, Vol. 35, 125, 63-80.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45 (1), 166-183.
- Zubert-Skerritt, O. (1996). *New Directions in action Research*. London: Falmer Press.

ÍNDICE REMISSIVO

Acolhimento do grupo	168
Análise da entrevista à docente colaboradora	191
Análise de conteúdo	118, 215, 223
Análise do desempenho do grupo.....	170
Análise do desempenho individual no grupo.....	161
Análise do inquérito por questionário final.....	183
Análise do inquérito por questionário inicial	134
Aprendizagem cooperativa	53
Aspetos a melhorar no desempenho individual no grupo.....	162, 170
Aspetos preferidos na aprendizagem cooperativa	184
Aula de português.....	83, 85, 102, 213, 218
Autoanálise.....	36, 61, 163
Autorregulação	79, 115, 161, 172, 181, 199, 207
Caracterização do ensino-aprendizagem da gramática	136
Competências sociais	74, 75, 76, 106, 129, 167, 195, 201, 203, 208
Comunidade educativa	24, 26, 28, 30, 43, 81, 98, 100, 102, 111
Comunidades de aprendizagem	26, 53, 80, 81, 82, 101, 241
Concentração na tarefa	163, 164, 165, 169, 173, 174, 178, 179, 207
Contribuição para a tarefa	162
Contribuição para os objetivos do grupo.....	168
Cooperar.....	56
Cronograma da intervenção pedagógica	131
Desvantagens da aprendizagem cooperativa	79, 185
Dificuldades sentidas na aprendizagem da gramática	142
Dificuldades sentidas nas aulas.....	184
Discussão dos resultados	201
Encorajamento dos outros	166
Escola reflexiva.....	44
Espiral autorreflexiva	41
Estudo de caso	110
Expressão adequada de ideias.....	166
Frequência de estudo da gramática.....	139

Gestão adequada do tempo.....	165
Gramática.....	, 85, 86, 87, 88, 91, 96, 97, 102, 106, 107, 108
Grupos de investigação	69, 71
Importância da aprendizagem da gramática	137
Inquérito por entrevista	116, 121
Inquérito por questionário	116, 121
Instrumentos de recolha de dados	113
Interdependência positiva	59
Investigação-ação.....	24, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42
Metas curriculares de português.....	95
Método de aprendizagem	68, 81, 82, 108, 109, 116, 117, 121, 129, 131, 134, 184, 185
Método de aprendizagem	143
Metodologia	105
Métodos de aprendizagem cooperativa	67
Notas de campo da investigadora.....	197
Objetivo geral	108
Objetivos específicos.....	108
Observação das docentes	178
Partilha das ideias	163
Percurso discente.....	134
Percurso docente.....	188
Pergunta de partida	107
Pertinência do conhecimento das regras gramaticais	139
Professor reflexivo	24
Programa de português	86
Projeto de oficina de gramática.....	128
Razões para aprender melhor em grupo.....	144
Relatório do projeto de oficina de gramática	195
Respeito pelos colegas.....	167
Resultados na prova final de 9º ano	157
Resultados no teste de diagnóstico	145
Resultados nos testes de avaliação.....	141
Resultados nos testes de avaliação formativa	147
Sessões com a docente colaboradora	188
STAD.....	70

Sugestões de aperfeiçoamento do método.....	186
Sujeitos da pesquisa.....	110, 123, 127
Teste de diagnóstico.....	120
Testes de avaliação formativa	120
Trabalho colaborativo	48
Triangulação.....	116, 122, 123, 124, 130, 172, 178, 179, 188, 197, 201, 203
Vantagens da aprendizagem cooperativa	75

APÊNDICES

Apêndice I

Grelha de Registo da observação de alunos em Grupo de Trabalho Cooperativo

Atividade: _____ Tema: _____ Data: _____

Grupo	Aluno Nº	Papel	Parâmetros de apreciação																O				
			Concentra-se nas atividades				Realiza as tarefas por iniciativa				Responsabiliza-se				Respeita os outros					Partilha informação			
			S	A	R	N	S	A	R	N	S	A	R	N	S	A	R	N		S	A	R	N
1																							
Observações sobre o grupo																							
2																							
Observações sobre o grupo																							
3																							
Observações sobre o grupo																							

Legenda: S- Sim A V – Às vezes R- Raramente N- Nunca O- Observações

Apêndice II

NOTAS DE CAMPO

Nota de Campo nº 1- 20/09/2013

Reuni com a colega, no início da semana, no sentido de a convidar a participar neste projeto de investigação. Mostrou-se muito disponível e colaboradora, o que me agradou bastante. Comecei logo a preparar os materiais para a colega usar, nas suas turmas, e até ao momento estou bastante otimista. Na segunda sessão já fizemos uma primeira abordagem à Aprendizagem Cooperativa. Tenho confiança de que o projeto que vai ser aplicado possibilitará alterar (para melhor) os resultados académicos dos nossos alunos.

Entretanto, já falei com o diretor da escola para o pôr a par da colaboração da outra colega. Ficou, também, bastante satisfeito, uma vez que mais alunos poderiam beneficiar deste projeto.

Nota de Campo nº 2- 27/09/2013

Aplicámos o Teste de Diagnóstico e os resultados são francamente negativos. Apenas 12 alunos conseguiram obter positiva, em 80 alunos. Há muito trabalho a fazer e não será fácil. É verdade que os alunos não se preocupam em fazer o Teste de Diagnóstico de forma séria, pois sabem que não é considerado na avaliação. No entanto, o seu nível de conhecimentos é deveras preocupante. Devemos questionar-nos sobre o benefício, na perspetiva dos alunos, da utilização deste instrumento de análise, reflexão e avaliação. Além disso, será importante sensibilizá-los para a tomada de consciência do seu ponto de partida e do caminho árduo a percorrer.

Nota de Campo nº 3- 4/10/2013

Apresentei à colega os instrumentos que vamos usar, nomeadamente as fichas de trabalho e os testes. Vimos também os questionários e pareceu que tudo estava em ordem, para ser aplicado. Até ao momento os grupos já têm nome e estão organizados. A colega já está mais integrada no projeto e no método de Aprendizagem Cooperativa e está satisfeita por colaborar. Agrada-lhe, também, que seja eu a corrigir os testes das turmas dela, pois fica com muito menos trabalho.

Nota de Campo nº 4- 11/10/2013

Esta semana foram aplicados os primeiros testes e os resultados foram bem melhores que os do Teste de Diagnóstico. Estou confiante nos resultados. As turmas da colega também tiveram uma boa prestação.

Nota de Campo nº 5- 18/10/2013

Os alunos estão a aderir muito bem ao projeto e estão motivados para a aprendizagem. No entanto, há sempre aqueles com mais dificuldade de concentração e que têm tendência para se dispersar. Por isso, nem sempre cumprem o tempo previsto. É necessário monitorizar mais de perto os grupos em que tal situação se verifica.

Nota de Campo nº 6- 25/10/2013

Foi aplicado o segundo teste e os resultados também são bons. A média é mais baixa que o primeiro, mas os conteúdos são mais complexos. Nota-se que os alunos preenchem os questionários sem grande informação. Limitam-se a colocar cruzes. Talvez seja preciso solicitar-lhes o preenchimento de tudo com mais cuidado.

Nota de Campo nº 7- 1/11/2013

As turmas estão a colaborar ativamente e ainda há alunos com dificuldade de concentração. É preciso reforçar o papel do Guardião do tempo e do Silêncio, para evitar que tal aconteça.

O terceiro teste já foi aplicado e a média subiu. Portanto, até ao momento parece que o trabalho está a correr bem nas várias turmas. No entanto, os testes já aplicados continham matérias simples em que, normalmente, os alunos não demonstram muitas dificuldades.

Nota de Campo nº 8- 8/11/2013

Foi preciso reajustar a calendarização da intervenção pedagógica, tendo em conta o trabalho que temos pela frente. Fiz pequenas correções nas fichas e nos testes a aplicar. Está tudo pronto para ser fotocopiado. A D. Rosa tem sido uma ajuda preciosa pois está sempre disponível para tirar as fotocópias em tempo recorde.

Nota de Campo nº 9- 15/11/2013

Já apresentei e discuti, com a colega, os restantes materiais a aplicar até ao final do período. Ela referiu que na turma do 9º A tem mais dificuldade em cumprir tempos, pois trata-se de alunos muito participativos que colocam muitas questões, sobretudo aquando da correção dos testes. Aconselhei-a a tentar filtrar a pertinência das questões colocadas, para evitar a dispersão.

Nota de Campo nº 10- 29/11/2013

Os resultados do Teste de classes de palavras não são tão bons, mas já seria de esperar, pois é uma matéria em que os alunos têm mais dificuldades. Alguns alunos ainda se distraem e conversam mais do que trabalham. O acompanhamento é crucial, para garantir que tal situação seja evitada. Contudo, estão mais rápidos na pesquisa e procura da informação.

Nota de Campo nº 11- 13/12/2013

O último teste deste período já foi aplicado e os resultados são satisfatórios. No entanto, alguns alunos têm revelado sistematicamente menos estudo e atenção. Quanto às fichas do próximo período, vamos tentar que sejam com menos tarefas por sessão.

Foi feita a calendarização do segundo período, mas sabemos que pode sofrer alterações. De qualquer modo, como a apresentação do relatório de investigação é já para a semana, vamos esperar para ver quais as sugestões que serão apresentadas.

Nota de Campo nº 12- 20/12/2013

Na sequência da defesa do relatório de investigação irei proceder à reformulação dos questionários, das fichas de trabalho e dos testes. Tenho de garantir a coerência na metodologia e na terminologia a usar.

Nota de Campo nº 13- 2/01/2014

Após a revisão da literatura já elaborada, procedi à reformulação dos questionários a colocar aos alunos. Além disso, reformulei algumas das fichas a usar no próximo período. Estou muito mais consciente, bem como os alunos, dos cuidados que há que ter na preparação das atividades e na sua monitorização.

Nota de Campo nº 14- 10/01/2014

Já reuni com a colega e ela mostrou-se muito agradada com as alterações a levar a cabo. Também ela já tem mais noção dos aspetos em que os alunos revelam mais dificuldades e da necessidade de fazer uma monitorização das atividades, de modo a evitar essas dificuldades. Ambas concordamos inteiramente nesse ponto.

Nota de Campo nº 15- 17/01/2014

Neste momento, a preocupação passa por conseguir, antes do teste intermédio, trabalhar os conteúdos que, à partida, poderão ser objeto de avaliação. Os resultados do Teste Intermédio poderão ser um excelente indicador para avaliação do trabalho que estamos a desenvolver.

Nota de Campo nº 16- 24/01/2014

Temos vindo a notar que, durante este período, os alunos estão menos empenhados e estudam menos. Não podemos baixar os braços e temos de contrariar esta tendência. As atividades que preparamos eram mais exigentes e os próprios conteúdos também são aqueles em que os alunos, normalmente, demonstram mais dificuldades. O trabalho a desenvolver tem de ser intenso e sistemático.

Nota de Campo nº 17- 31/01/2014

O conteúdo da frase complexa e da Subordinação, é sem sombra de dúvida, aquele em que os alunos revelam mais dificuldades e em que têm mais dúvidas. Será, julgo eu, necessário fazer uma nova abordagem para dissipar as questões que eles levantam.

Os resultados do 8º Teste não foram muito satisfatórios, o que pode ser um mau prenúncio para o que irá acontecer no Teste Intermédio Nacional, a realizar na próxima semana. Os alunos foram devidamente alertados para a necessidade de estudarem, usando inclusive os grupos de trabalho já formados, ou então, se não conseguirem juntar-se, pelo menos agruparem-se dois a dois. Além disso, na realidade, para este teste praticamente só têm de estudar a parte da Gramática. Parece que a ansiedade é mais minha do que deles.

Nota de Campo nº 18- 14/02/2014

Após a realização do Teste Intermédio proposto pelo IAVE, que segundo os alunos era fácil, e olhando para os resultados, não podemos deixar de nos sentir um pouco satisfeitas com as pontuações obtidas. A média do teste na nossa escola ficou pelos 58%, ou seja um pouco melhor do que os resultados que temos obtido na avaliação interna. Julgo que o grupo 1 poderá ter ajudado, uma vez que se tratava da Compreensão Oral e não oferecia grandes dificuldades.

No que diz respeito ao grupo da Gramática, grupo III, notámos algumas fragilidades, sobretudo nos tempos verbais, na colocação dos pronomes e na subclasse dos verbos. Além disso, o Teste apresentava um exercício de Ortografia, matéria que nós ainda não abordamos de forma mais intencional durante este ano. Daí que deva ser sujeita a trabalho sistemático da nossa parte.

De facto, na pergunta 1, só 27,5% dos alunos obteve a cotação máxima e 13,7% obteve zero pontos. Esta questão teve, no global, 52,5%. A Ortografia ainda não foi trabalhada, porém deverá ser objeto de estudo já neste período. Em relação à questão nº 2, sobre tempos verbais, é a questão que apresenta pior cotação, com apenas 43,7 %. Isto significa que é necessário voltar a debruçarmo-nos sobre a mesma. Relativamente à questão nº 3.1, sobre a subclasse dos verbos, obteve uma pontuação de 58,7%. No entanto, 41,2 % totaliza zero pontos, daí que deverá ser objeto de trabalho nas próximas sessões. No que diz respeito à questão nº 3.2, sobre as funções sintáticas, a pontuação foi de 78,7%, a melhor pontuação. No que concerne à questão nº 4, sobre a colocação dos pronomes, obteve uma pontuação de 55%, mas só 25% dos alunos obtiveram a pontuação máxima.

Quando confrontados com os resultados, os alunos referiam que não estudaram tanto como deveriam, facto que nós já tínhamos notado, sobretudo pelos resultados do Teste Intermédio. Temos de apelar constantemente para a necessidade de sistematização das aprendizagens, pois só um grupo muito pequeno de alunos consegue, por sua própria iniciativa, empenhar-se seriamente nas suas aprendizagens.

A colega com quem trabalho sentiu precisamente o mesmo e concorda que é necessário voltar a abordar algumas matérias mais complexas, nomeadamente a Flexão verbal, a Subordinação e a colocação dos pronomes em adjacência verbal. Considera, também, pertinente a abordagem às questões da Ortografia.

Nota de Campo nº 19- 21/02/2014

Comecei a elaboração da ficha de Ortografia e achei por bem incluir nessa ficha as questões da colocação dos pronomes, que muitas vezes dá origem a erros ortográficos. Além disso, fiz um apanhado dos erros mais comuns para que os alunos, tendo consciência deles os possam corrigir e não repetir. Por isso, esta ficha também contém atividades de correção de erros.

Nota de Campo nº 20- 27/02/2014

Dei início, ontem, à Formação sobre Metas Curriculares de Português, na nossa escola, com os vários colegas do segundo e terceiro ciclos. Quando me propus para levar a cabo esta formação tinha já a intenção de dar a conhecer aos restantes colegas quer o Projeto que estamos a desenvolver na escola, quer os princípios da Aprendizagem Cooperativa.

Assim, todo o trabalho a realizar nessa formação terá em conta os princípios da Aprendizagem Cooperativa, não só para que os colegas se apercebam das suas vantagens mas também para sentirem como podem vir a utilizá-la.

Creio que esta experiência permitirá, além de divulgar o trabalho que está a ser realizado por duas colegas na escola, ao nível do 9º ano, contribuir para que o Projeto se espalhe por outros anos letivos.

Nota de Campo nº 21- 14/03/2014

Quando mostrei a proposta da ficha à colega, ela ficou muito agradada por ter incluído os conteúdos em que, realmente, os alunos revelam mais dificuldades em relação à Ortografia. Esta ficha deve ser realizada ainda este período, para poder ser avaliada, não em teste individual, mas no último teste deste período.

Nota de Campo nº 22- 28/03/2014

Os alunos demonstraram muito interesse na realização da ficha de Ortografia, discutiam com bastante ânimo as dúvidas que tinham e creio que foi, talvez, das fichas em que mais se empenharam. Não tivemos momentos de distração, muito pelo contrário, todos queriam envolver-se.

Francamente, senti-me muito satisfeita com estas sessões e espero que os erros que já estavam enraizados em alguns alunos, consigam desaparecer por completo.

Na sessão de formação desta semana, tivemos a oportunidade de falar sobre os nossos sucessos e insucessos e todos os colegas se revelaram muito entusiasmados e com vontade de pôr em prática, nas suas turmas atividades no âmbito da Aprendizagem Cooperativa.

Nota de Campo nº 23- 4/04/2014

Já se procedeu à calendarização das atividades a realizar no último período, bem como à apresentação das fichas e do teste a realizar. Até ao momento, estamos conscientes que este projeto exige, por parte dos alunos, algumas competências de comunicação que eles não estavam habituados a desenvolver. Além disso, pressupõe uma disciplina de trabalho, uma motivação intrínseca e estratégias de autorregulação que muitos não demonstram e nunca desenvolveram. Daí que o trabalho do professor tenha de ser incansável, no sentido de constantemente alertar os alunos para essas questões.

Se os alunos tivessem tido a oportunidade de desenvolver estas competências mais cedo, os resultados seriam muito mais positivos e vantajosos. Além disso, se o pudessem desenvolver noutras disciplinas (situação que os alunos já referiram e sugeriram), mais proficientes eles se tornariam.

Nota de Campo nº 24- 30/04/2014

Tendo em conta os resultados obtidos nos períodos anteriores, entendeu-se por bem realizar uma atividade com todos os conteúdos trabalhados até ao momento, de modo a proceder à sua consolidação. Os alunos perguntam muitas vezes quando é que vão voltar a trabalhar “*em STAD*”, como eles dizem. O que significa que consideram essa atividade produtiva e atrativa.

Nota de Campo nº 25- 16/05/2014

A última ficha a realizar tem todos os conteúdos gramaticais. Vai obrigar os alunos a rever todos os conhecimentos já adquiridos. Este último teste serve já de preparação para o exame nacional. Espero que os alunos se apliquem e estudem o suficiente para consolidarem todos os conteúdos já trabalhados.

Nota de Campo nº 26- 30/05/2014

Os resultados obtidos pelos alunos no 9º Teste foram satisfatórios. No entanto, nota-se que alguns alunos estão já de tal forma convencidos que vão reprovar que acham que não vale a pena estudar e esforçar-se muito. É pena que não estudem ainda mais, pois podem sempre recuperar na prova oral.

Nota de Campo nº 27- 6/06/2014

A avaliação final, realizada pelos alunos, vem ao encontro do que já tem sido observado e analisado. Eles consideram esta atividade muito mais útil do que as aulas de tipo expositivo ou de trabalho individual. Acrescentam que a maior dificuldade está em concentrarem-se e em cumprirem o tempo

previsto porque se distraem. Além disso, referem que seria útil poderem trabalhar assim noutras disciplinas. Vamos aguardar pelos resultados da Prova Final, para podermos verificar o verdadeiro impacto deste estudo.

Nota de Campo nº 28- 18 /06/2014

Quando realizei a entrevista à colega, pude verificar que ela considerou, como já tinha percebido ao longo do ano, esta experiência muito proveitosa e positiva. Como eu, pôde pôr em prática um método de trabalho, pouco comum e que nos trouxe vários momentos de satisfação. Não só pelos resultados que vimos os alunos obterem, e melhorarem, como também pelo seu interesse e motivação. Aliás, todos os dados recolhidos apontam para a necessidade de continuar com este método em momentos futuros. Fiquei também contente por perceber que as restantes colegas sentem interesse em aplicar este método. Estou um pouco ansiosa em relação aos resultados da Prova Final do 9º ano. Espero, sinceramente que correspondam às nossas expectativas.

Nota de Campo nº 29- 17 /07/2014

Procedemos à elaboração do relatório final, após a análise dos resultados obtidos na Prova Final do 9º ano. Os resultados foram positivos, apesar de não serem muito altos. De acordo com os resultados obtidos verificámos que não há grande discrepância entre os resultados internos e os resultados obtidos na Prova Final. Constata-se que a média da escola é igual à média nacional. Portanto, podemos concluir que os resultados são positivos e refletem o trabalho que tem sido realizado pelos professores e o esforço dos alunos, em trabalho conjunto.

O Projeto revelou-se uma mais-valia para professoras e alunos. Nós melhoramos os nossos conhecimentos, a nossa prática letiva e, sobretudo, os resultados académicos dos alunos. Por isso, deverá manter-se e alargar-se a todos os anos de escolaridade e a outros domínios.

Apêndice III

Sessões de trabalho com a professora colaboradora

Sessão nº 1 Data: 16/09/2013

Objetivos	Atividades
Apresentar o projeto e respetivos objetivos. Solicitar a colaboração da colega.	Apresentação dos objetivos do estudo. Explicitação do método a utilizar. Primeira abordagem à Aprendizagem Cooperativa. Definição da forma de atuação. Entrega do documento do pedido de consentimento aos participantes do estudo. Comunicação à direção da escola da participação da colega no estudo e de todas as turmas do 9º ano. Reflexão sobre a qualidade do ensino-aprendizagem e o aperfeiçoamento do trabalho docente.

Sessão nº 2 Data: 17/09/2013

Objetivos	Atividades
Apresentar os instrumentos de avaliação a aplicar.	Elaboração do Teste de Diagnóstico. Explicitação do método de Aprendizagem Cooperativa com apoio do <i>Power Point</i> elaborado para o efeito.

Sessão nº 3 Data: 23/09/2013

Objetivos	Atividades
Apresentar os resultados obtidos no Teste de Diagnóstico das várias turmas.	Reflexão sobre os resultados obtidos no Teste de Diagnóstico. Considerações sobre a operacionalização dos conteúdos gramaticais e aperfeiçoamento de competências gramaticais.

Sessão nº 4 Data: 30/09/2013

Objetivos	Atividades
Apresentar a calendarização da intervenção, os instrumentos de avaliação a aplicar e as fichas de trabalho. Entrega dos cartões para os grupos.	Calendarização da intervenção para o primeiro período. Elaboração das fichas de trabalho e respetivas correções: Ficha de trabalho nº 1 -Relações semânticas e fonéticas entre palavras. Ficha de trabalho nº 2- Processos de Formação de palavras. Ficha de trabalho nº 3- Discurso Direto e Indireto. Apresentação dos questionários: a) Questionário de avaliação do desempenho do grupo b) Questionário de avaliação do desempenho individual no grupo Apresentação da grelha de observação da docente. Preenchimento da grelha com os dados dos alunos. Entrega dos cartões para cada papel no grupo. Aplicação dos princípios da aprendizagem cooperativa

Isabel Machado – Cooperar para aprender: um estudo de investigação-ação no ensino-aprendizagem da Gramática portuguesa

Sessão nº 5

Data: 07/10/2013

Objetivos	Atividades
Elaborar os Testes de Avaliação para cada atividade.	Elaboração dos Testes de avaliação e respetivas correções: Teste nº 1- Relações semânticas e fonéticas entre palavras. Teste nº 2- Processos de Formação de palavras. Teste nº 3 - Discurso Direto e Indireto. Considerações sobre a implicação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, o trabalho de pares. Partilha de experiências e reforço das relações interpessoais. Reflexão sobre a qualidade do ensino-aprendizagem e o aperfeiçoamento do trabalho docente.

Sessão nº 6

Data: 14/10/2013

Objetivos	Atividades
Apresentar os resultados obtidos no primeiro Teste de Avaliação	Reflexão sobre os resultados obtidos no Teste nº 1- Relações semânticas e fonéticas entre palavras. Reflexão sobre as primeiras sessões de Aprendizagem Cooperativa. Operacionalização dos conteúdos gramaticais e competências linguísticas transversais. Considerações sobre a autonomia dos alunos e aperfeiçoamento das competências gramaticais. Considerações sobre a implicação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, o trabalho de pares. Partilha de experiências e reforço das relações interpessoais. Reflexão sobre a qualidade do ensino-aprendizagem e o aperfeiçoamento do trabalho docente.

Sessão nº 7

Data: 24/10/2013

Objetivos	Atividades
Apresentar os resultados obtidos no segundo Teste de Avaliação	Reflexão sobre os resultados obtidos no Teste nº 2- Processos de Formação de palavras. Reflexão sobre as sessões de Aprendizagem Cooperativa. Operacionalização dos conteúdos gramaticais e competências linguísticas transversais. Considerações sobre a autonomia dos alunos e aperfeiçoamento das competências gramaticais. Considerações sobre a implicação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, o trabalho de pares. Partilha de experiências e reforço das relações interpessoais. Reflexão sobre a qualidade do ensino-aprendizagem e o aperfeiçoamento do trabalho docente.

Sessão nº 8

Data: 4 /11/2013

Objetivos	Atividades
Apresentar os resultados obtidos no terceiro Teste de Avaliação. Ajustar a calendarização da intervenção.	Reflexão sobre os resultados obtidos no Teste nº 3 - Discurso Direto e Indireto. Reflexão sobre as sessões de Aprendizagem Cooperativa. Ajustar a calendarização da intervenção. Operacionalização dos conteúdos gramaticais e competências linguísticas transversais. Considerações sobre a autonomia dos alunos e aperfeiçoamento das competências gramaticais. Considerações sobre a implicação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, o trabalho de pares. Partilha de experiências e reforço das relações interpessoais. Reflexão sobre a qualidade do ensino-aprendizagem e o aperfeiçoamento do trabalho docente.

Sessão nº 9

Data: 14 /11/2013

Objetivos	Atividades
Elaboração das Fichas de trabalho e dos testes a aplicar na intervenção no primeiro período.	Elaboração das fichas de trabalho sobre classes de palavras e flexão verbal. Elaboração dos Testes de avaliação e respetivas correções: Teste nº 4- Classes de palavras. Teste nº 5- Flexão Verbal. Considerações sobre a implicação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, o trabalho de pares. Partilha de experiências e reforço das relações interpessoais.

Sessão nº 10

Data: 28 /11/2013

Objetivos	Atividades
Apresentar os resultados obtidos no teste sobre as classes de palavras. Entrega dos questionários preenchidos pelos alunos e grelha de observação da docente.	Reflexão sobre os resultados obtidos pelos alunos no teste sobre Classes de palavras. Entrega dos questionários preenchidos pelos grupos e pelos alunos e da grelha de observação da docente. Operacionalização dos conteúdos gramaticais e competências linguísticas transversais. Considerações sobre a autonomia dos alunos e aperfeiçoamento das competências gramaticais. Considerações sobre a implicação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, o trabalho de pares. Partilha de experiências e reforço das relações interpessoais. Reflexão sobre a qualidade do ensino-aprendizagem e o aperfeiçoamento do trabalho docente.

Sessão nº 11

Data: 16 /12/2013

Objetivos	Atividades
<p>Apresentar os resultados obtidos no teste sobre as Flexão Verbal.</p> <p>Calendarização das atividades do segundo período.</p>	<p>Reflexão sobre os resultados obtidos pelos alunos no teste sobre Flexão Verbal.</p> <p>Calendarização das atividades a realizar no segundo período.</p> <p>Balanço intermédio dos resultados obtidos.</p> <p>Operacionalização dos conteúdos gramaticais e competências linguísticas transversais.</p> <p>Considerações sobre a autonomia dos alunos e aperfeiçoamento das competências gramaticais.</p> <p>Considerações sobre a implicação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, o trabalho de pares.</p> <p>Partilha de experiências e reforço das relações interpessoais.</p> <p>Reflexão sobre a qualidade do ensino-aprendizagem e o aperfeiçoamento do trabalho docente.</p>

Sessão nº 12

Data: 6 /01/2014

Objetivos	Atividades
<p>Calendarização das atividades do segundo período.</p> <p>Elaboração das Fichas de atividades para cada conteúdo.</p>	<p>Tendo em conta os resultados obtidos no 1º período, procedeu-se à apresentação das atividades para este período: Funções sintáticas e Coordenação e Subordinação.</p> <p>Uma vez que são conteúdos mais complexos, as atividades ocupam mais blocos. Exigem mais dedicação por parte dos alunos, por isso a sua monitorização tem de ter em consideração os alunos que demonstram menos capacidade de concentração.</p> <p>Operacionalização dos conteúdos gramaticais e competências linguísticas transversais.</p> <p>Considerações sobre a autonomia dos alunos e aperfeiçoamento das competências gramaticais.</p> <p>Considerações sobre a implicação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, o trabalho de pares.</p> <p>Partilha de experiências e reforço das relações interpessoais.</p> <p>Reflexão sobre a qualidade do ensino-aprendizagem e o aperfeiçoamento do trabalho docente.</p>

Sessão nº 13

Data: 14 /01/2014

Objetivos	Atividades
<p>Preparação das atividades das Funções sintáticas e Coordenação e Subordinação.</p> <p>Elaboração dos testes a aplicar.</p>	<p>Elaboração dos Testes de avaliação e respetivas correções:</p> <p>Teste nº 6- Funções Sintáticas</p> <p>Teste nº 7- Coordenação e Subordinação</p> <p>Teste nº 8</p> <p>Uma vez que os alunos irão ser submetidos a um teste intermédio a nível nacional, que irá decorrer dia 6 de fevereiro, torna-se urgente que possam trabalhar os conteúdos de Gramática previstos antes do teste.</p>

Sessão nº 14

Data: 21 /01/2014

Objetivos	Atividades
Análise dos resultados das atividades das Funções Sintáticas e respetivo teste.	Reflexão sobre os resultados obtidos pelos alunos no teste sobre Funções Sintáticas. Entrega dos questionários preenchidos pelos grupos e pelos alunos e da grelha de observação da docente. Os alunos demonstram um pouco mais de dificuldades em algumas das funções. Operacionalização dos conteúdos gramaticais e competências linguísticas transversais. Considerações sobre a autonomia dos alunos e aperfeiçoamento das competências gramaticais. Reflexão sobre a qualidade do ensino-aprendizagem e o aperfeiçoamento do trabalho docente.

Sessão nº 15

Data: 28/01/2014

Objetivos	Atividades
Análise dos resultados das atividades da Coordenação e Subordinação e respetivo teste.	Reflexão sobre os resultados obtidos pelos alunos no teste sobre Coordenação e Subordinação. Entrega dos questionários preenchidos pelos grupos e pelos alunos e da grelha de observação da docente. É, sem dúvida, até ao momento, o tema que mais dificuldades suscitou e que necessitará de nova abordagem. Operacionalização dos conteúdos gramaticais e competências linguísticas transversais. Considerações sobre a autonomia dos alunos e aperfeiçoamento das competências gramaticais. Reflexão sobre a qualidade do ensino-aprendizagem e o aperfeiçoamento do trabalho docente.

Sessão nº 16

Data: 4 /02/2014

Objetivos	Atividades
Análise dos resultados do Teste Intermédio	Reflexão sobre os resultados obtidos pelos alunos no Teste nº 8. Os resultados não foram tão bons como os resultados anteriores. Quando confrontados com todos os temas em simultâneo, revelam grandes dificuldades. Será necessário voltar a trabalhar no sentido de colmatar as dificuldades. Operacionalização dos conteúdos gramaticais e competências linguísticas transversais. Considerações sobre a autonomia dos alunos e aperfeiçoamento das competências gramaticais. Reflexão sobre a qualidade do ensino-aprendizagem e o aperfeiçoamento do trabalho docente.

Sessão nº 17

Data: 18 /02/2014

Objetivos	Atividades
Análise dos resultados obtidos no Teste Intermédio Nacional.	<p>Quanto à pergunta 1, só 27,5% dos alunos obteve a cotação máxima e 13,7% obteve zero pontos. Esta questão teve, no global, 52,5%. Trata-se de uma matéria, Ortografia, que ainda não foi trabalhada e que deverá ser objeto de estudo neste período.</p> <p>Em relação à questão nº 2, sobre tempos verbais, é a questão que apresenta pior cotação, apenas 43,7 %. Isto significa que é necessário voltar a debruçarmo-nos sobre ela.</p> <p>Relativamente à questão nº 3.1, sobre a subclasse dos verbos, obteve uma pontuação de 58,7%. No entanto, 41,2 % obtiveram zero pontos. Daí que deverá ser objeto de trabalho em próximas sessões.</p> <p>No que diz respeito à questão nº 3.2, sobre as funções sintáticas, obteve uma pontuação de 78,7%, a melhor pontuação.</p> <p>No que concerne à questão nº 4, sobre a colocação dos pronomes, obteve uma pontuação de 55%, mas só 25% dos alunos obtiveram a pontuação máxima.</p> <p>Quando confrontados com os resultados, os alunos referiam que não estudaram tanto como deveriam.</p>

Sessão nº 18

Data: 11 /03/2014

Objetivos	Atividades
Elaboração da ficha sobre Ortografia.	<p>Preparação da última atividade para este período, a Ortografia.</p> <p>Operacionalização dos conteúdos gramaticais e competências linguísticas transversais.</p> <p>Considerações sobre a autonomia dos alunos e aperfeiçoamento das competências gramaticais.</p>

Sessão nº 19

Data: 1 /04/2014

Objetivos	Atividades
Calendarização das atividades para o terceiro período.	<p>Elaboração da Ficha de Trabalho sobre Ortografia</p> <p>Balanço final das atividades desenvolvidas neste período.</p> <p>A ficha de Ortografia foi muito bem recebida pelos alunos.</p> <p>Operacionalização dos conteúdos gramaticais e competências linguísticas transversais.</p> <p>Considerações sobre a autonomia dos alunos e aperfeiçoamento das competências gramaticais.</p>

Sessão nº 20

Data: 29 /04/2014

Objetivos	Atividades
Calendarização das atividades do terceiro período. Apresentação da Ficha de atividade.	<p>Tendo em conta os resultados obtidos nos períodos anteriores, entendeu-se por bem realizar uma atividade com todos os conteúdos trabalhados até ao momento, de modo a proceder à sua consolidação.</p> <p>Operacionalização dos conteúdos gramaticais e competências linguísticas transversais.</p> <p>Considerações sobre a autonomia dos alunos e aperfeiçoamento das competências gramaticais</p>

Sessão nº 21

Data: 13 /05/2014

Objetivos	Atividades
Preparação da atividade e apresentação do teste a aplicar.	Elaboração do Teste de avaliação e respetiva correção: Tese nº 9. Este teste serve já de preparação para o exame nacional. Reflexão sobre a qualidade do ensino-aprendizagem e o aperfeiçoamento do trabalho docente.

Sessão nº 22

Data: 27 /05/2014

Objetivos	Atividades
Análise dos resultados da atividade e do respetivo teste.	Reflexão sobre os resultados obtidos pelos alunos no teste nº 9 Entrega dos questionários preenchidos pelos grupos e pelos alunos e da grelha de observação da docente. Operacionalização dos conteúdos gramaticais e competências linguísticas transversais. Considerações sobre a autonomia dos alunos e aperfeiçoamento das competências gramaticais. Considerações sobre a implicação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, o trabalho de pares. Partilha de experiências e reforço das relações interpessoais. Reflexão sobre a qualidade do ensino-aprendizagem e o aperfeiçoamento do trabalho docente.

Sessão nº 23

Data: 3/06/2014

Objetivos	Atividades
Balanco final da atividade deste período.	Entrega dos questionários finais preenchidos pelos grupos sobre a intervenção pedagógica. Breve análise dos comentários. Reforça-se que a maior dificuldade encontrada pelos alunos é a mesma encontrada pelos docentes: concentração. Marcamos a data da entrevista a realizar à docente colaboradora. Considerações sobre a implicação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, o trabalho de pares. Partilha de experiências e reforço das relações interpessoais. Reflexão sobre a qualidade do ensino-aprendizagem e o aperfeiçoamento do trabalho docente.

Sessão nº 24

Data: 17/06/2014

Objetivos	Atividades
Entrevista à docente colaboradora	Foi realizada a entrevista que audigravámos, para ser posteriormente transcrita na íntegra. Como já tínhamos percebido, o balanço é muito positivo e pretende ser continuado em anos subsequentes. Reflexão sobre a qualidade do ensino-aprendizagem e o aperfeiçoamento do trabalho docente.

Sessão nº 25

Data: 15/07/2014

Objetivos	Atividades
Análise dos dados obtidos na Prova final do 9º ano	Ao analisarmos os dados verificámos que os resultados dos alunos se situam na média nacional e que, ao nível da Gramática houve uma subida significativa dos resultados positivos. Elaboração do relatório final do Projeto. Reflexão sobre a qualidade do ensino-aprendizagem e o aperfeiçoamento do trabalho docente.

Apêndice IV

Guião do Inquérito por Entrevista à docente colaboradora

Objetivo geral: Obter informação sobre a aplicação do método de aprendizagem cooperativa, identificando as vantagens e desvantagens deste método de aprendizagem.

Blocos	Objetivos específicos	Tópicos para um formulário de questões	Questões	Observações
A- Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista; Motivar a entrevistada.	Solicitar ajuda da entrevistada, pois o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho desenvolvido; Pedir permissão para gravar a entrevista; Garantir a confidencialidade das informações prestadas.		Caso exista alguma dúvida ou pergunta da entrevistada, responder de modo esclarecedor, concentrando-se nos objetivos específicos deste bloco.
B-Percepções da docente colaboradora	Conhecer as percepções das práticas acerca da aprendizagem cooperativa.	Percepções acerca da aprendizagem cooperativa.	Gostaria de começar por perguntar o que entendes por Aprendizagem Cooperativa?	
	Conhecer as percepções acerca das potencialidades que podem advir de uma prática contínua da aprendizagem cooperativa.	Benefícios da prática contínua e sistemática da aprendizagem cooperativa.	Quais são, segundo o teu ponto de vista, as vantagens da Aprendizagem Cooperativa?	
	Conhecer as percepções acerca dos constrangimentos que podem dificultar uma prática contínua e sistemática da aprendizagem cooperativa.	Constrangimentos que dificultam a prática contínua e sistemática da aprendizagem cooperativa.	E quais te parecem ser as desvantagens ou constrangimentos deste método?	
	Conhecer as percepções em relação ao trabalho colaborativo.		Relativamente ao trabalho colaborativo que nós desenvolvemos, consideras que foi ou não benéfico para os alunos?	

	Conhecer as percepções em relação aos materiais e instrumentos de avaliação aplicados.		Quais são, na tua opinião, as vantagens e desvantagens dos materiais e instrumentos que aplicámos?	
	Obter informações sobre aperfeiçoamento do método.		Consideras que poderemos aperfeiçoar este método? Se Sim, como?	
	Conhecer as implicações futuras na prática letiva.		O trabalho que nós desenvolvemos trouxe alguma mudança para a tua prática letiva?	
C- O fecho da entrevista		<p>Criar espaço para expressão acerca de aspetos não contemplados;</p> <p>Agradecer a colaboração prestada e reafirmar a confidencialidade da informação.</p>		<p>Perguntar à entrevistada se gostaria ainda de acrescentar algo que não tenha sido abordado nessa entrevista;</p> <p>Agradecer à entrevistada pela colaboração e informações prestadas, reafirmando a sua total confidencialidade.</p>

Apêndice V

Transcrição da Entrevista à docente colaboradora

Data: 17/06/2014

Investigadora: Depois de trabalhar todo o ano com este método diferente, gostaria de começar por perguntar o que entendes por Aprendizagem Cooperativa?

AG: Trabalho de grupo. Um grupo de alunos a trabalhar... a estudar... a trabalhar em conjunto, expondo as suas dúvidas... esclarecendo algum conteúdo, alguma matéria... cooperando para que a aprendizagem seja assimilada pela equipa, pelos elementos do grupo.... trabalhando naquela aprendizagem.

Investigadora: Quais são, segundo o teu ponto de vista, as vantagens da Aprendizagem Cooperativa?

AG: Muitas. Muitas vantagens. Aquele aluno que tem dúvidas, se calhar expõe-se mais facilmente com os colegas, do que com o professor, ou então na sala de aula porque está mais intimidado. Assim, particularmente, em pequeno grupo, consegue expor-se, estar mais à vontade... Eu acho que é vantajoso. Aquele, se calhar, que não tem dúvidas, ouve informação dos outros e também aprende, situações que não tinha pensado e está a ouvir também outras aprendizagens. É mais vantajoso para o aluno aprender. Se calhar uns puxam pelos outros. Uns até servem de referência, servem de exemplo. Aquele aluno que até estava, assim, desmotivado, ou que até ao momento não gostasse, pode vir a gostar da disciplina, daquela matéria, que em outros momentos não gostava...

Investigadora: Mas achas que só os maus alunos têm benefícios?

AG: Não, não, os próprios bons alunos também. Às vezes por sentirem que estão a ser chamados, estão a ser destacados, que estão a ser pedidos para auxiliar naquela dúvida, eles podem avaliar os seus conhecimentos, autoavaliar-se, também obter respostas. Assim, também podem recolher outras interpretações que nunca tinham pensado e têm acesso a outra maneira. Na nossa área é tudo muito extensivo, na Gramática não, mas nos outros domínios é tudo muito subjetivo, interpretar um texto, podem recolher outras interpretações que nunca tinham ocorrido, que não era a linha deles, que eles não tinham interpretado. Acho que quer para os maus, quer para os mais estudiosos, acho que ambos têm vantagens desta aprendizagem.

Investigadora: E quais te parecem ser as desvantagens ou constrangimentos deste método?

AG: Olha, desvantagens... Pode sempre ocorrer a situação daquele aluno apoiar-se nos outros... que não está interessado... uma disciplina ou uma matéria que não cativa ... então apoia-se, e os outros fazem. Porque há quem lute por mais e aqueles que se acomodam à situação. Pode..., poderemos continuar a ter estes casos de alunos que se acomodam e os outros fazem e eles estão a fazer parte do grupo, mas sem trabalhar. Porque é difícil para os próprios colegas, por mais que se apele, por mais que haja até, o facilitador da aprendizagem, como nós tínhamos, garantir que o colega trabalhe como deveria trabalhar.

Investigadora: Por exemplo, eu também notei, no caso das minhas turmas, alguma dificuldade de concentração. Como não estão habituados a trabalhar em grupo e acham que quando estão em grupo é mais para conversar, têm mais dificuldade em começar a tarefa e manter-se na tarefa. Também sentiste isso?

AG: Na turma do 9º A, eu lembro-me do primeiro trabalho de grupo que se fez, eu fiquei maravilhada mesmo... fiquei muito, muito, porque eles trabalharam, eu observei, fiz um trabalho muito muito de observação e via eles todos a participarem, eles a fazerem, todos a procurarem no manual, a procurarem no portefólio, vi mesmo empenho dos elementos deles. Também está na ambição deles querem saber... No 9º B, aí já notei a desconcentração, já... Já notei o diálogo de um grupo para o outro, de um colega para o outro, já verifiquei. Pronto, tem a ver com o perfil do aluno...

Investigadora: Relativamente ao trabalho colaborativo que nós desenvolvemos, consideras que foi ou não benéfico para os alunos?

AG: Eu julgo que sim. Julgo até pelos resultados que apresentaram, que foi benéfico para eles, foi uma maneira deles aprenderem em equipa, de eles aprenderem uns com os outros, quanto mais vários alunos estarem a falar sobre aquele conteúdo, alguma coisa fica...

Investigadora: Quais são, na tua opinião, as vantagens e desvantagens dos materiais e instrumentos que aplicámos, estavam adequados?

AG: Perfeitamente adequados. Perfeitamente. Os alunos não tinham dificuldades em se apoiarem para resolverem aquele exercício, aquela ficha, o treino para depois chegar a um teste. Foi mais do que suficiente, mais do que suficiente...

Investigadora: Consideras que poderemos aperfeiçoar este método? Se sim, como?

AG: Já me questionei sobre isso. O que poderíamos acrescentar mais...? Para mim é assim, o ponto número um está na vontade dos alunos. Aí é que eu acho que, por muito que se fale... eu este ano vivi isso, tive o exemplo de duas turmas o que me permitiu evidenciar que se há vontade de aprender, meio caminho está traçado... Senão torna-se muito difícil, mesmo tentando inovar, mesmo tentando práticas e metodologias diferentes... Se o aluno não estiver muito interessado, aí torna-se muito difícil... Concretamente, não consigo, assim, pensar em nada que se possa acrescentar... Foi o primeiro ano. Se fizermos mais um ano para ver as diferenças e comparar com o ano anterior, ou então alargar a outros domínios, não ser só no domínio da Gramática, talvez a nível da expressão escrita, eu acho que aí eles também precisam, no domínio também da leitura, partilhar as leituras...

Investigadora: O trabalho que nós desenvolvemos trouxe alguma mudança para a tua prática letiva?

AG: Acho que sim. Sim, sim. Fiquei com vontade de para o ano, noutras turmas e noutros anos, de aplicar este trabalho e também noutros domínios.

Investigadora: Que balanço fazes deste ano?

AG: Muito, muito positivo... muito, muito positivo. Gostei mesmo muito deste método. Primeiro, porque obriga a que o aluno estude. Obriga, lá está, continuamos a ter aquela parte do aluno consciencioso. Obriga a que o trabalho seja muito feito pelo aluno. Não tanto pelo professor. Seja o aluno a pesquisar, incutir nele a responsabilidade de fazer e de trabalhar e não ficar à espera que o professor vá apresentar a matéria, é que vai exercitar... Ser o próprio aluno a fazer estas tarefas. Que eu acho que também os responsabiliza mais.

Investigadora: Também os ajuda a regular a aprendizagem. Como têm mais feedback e mais frequente das dificuldades que têm, podem ajustar mais o método de estudo, estudar mais esta matéria ou aquela...

AG: Para ter uma avaliação dos seus conhecimentos, para chegarem às dúvidas que têm e o que fazer para eliminá-las.

Investigadora: Falta-lhes um pouco este hábito de se responsabilizarem pela sua própria aprendizagem, e este método contribuiu para isso.

AG: Se calhar começar com este método mais cedo, nos anos anteriores.

Investigadora: Nos questionários eles referiram que gostariam de usar este método noutras disciplinas. A verdade é que se houvesse mais professores a trabalhar assim, eles iam tornar-se mais proficientes, iam adquirindo mais cedo as competências de cooperação... Quanto mais cedo começarem...

AG: Exatamente..... Assim esta rotina de trabalho está enraizada e obtemos mais frutos.

Investigadora: Estávamos num ano terminal de ciclo. Eu não conheci nenhuma das minhas turmas. Todos os alunos eram novos para nós as duas. Eles tiveram de se adaptar a nós e ao método. Consideras que valeu a pena?

AG: Valeu, foi positivo e vou continuar a aplicá-lo no próximo ano, começar a adotar este método.

Investigadora: Seria importante convencer as colegas a adotar este método. O ideal seria isso.

AG: Eu julgo que na formação que fizemos, todos se mostraram interessados em trabalhar assim.

Investigadora: Obrigada pela colaboração, por tudo...

AG: Por nada! Alguma coisa que seja precisa, dispõe, porque é sempre uma maneira de eu aprender e de estar a par de outras metodologias. Sempre fui a favor de que a partilhar, aprendíamos, enriquecíamos ... aprendíamos muitíssimo ...

Investigadora: É interessante vermos o que funciona aqui e o que não funciona acolá, as boas práticas...A nossa prática acaba por nos dar acesso a descobrir novos caminhos.

AG: Sim, os alunos de hoje são diferentes dos alunos dos anos anteriores, existem outras atrações para eles e nós temos de fazer essa gestão de forma a chegar a eles. Esta metodologia pode ajudá-los...

Investigadora: Também notei que eles se sentem mais motivados para estas aulas, estão mais envolvidos, as aulas passam mais depressa, eles não dão conta do tempo passar. Mesmo para o professor, consegues ver mais facilmente o envolvimento deles. Mas, há uma pressão maior entre eles, um controlo pessoal entre eles para tentar envolver-se na aprendizagem, na vontade de aprender. Eu notei que havia alguns miúdos, nos temas que era suposto já saberem, mas que nunca tinham percebido na vida, se calhar nunca tiveram oportunidade de falar sobre isso e que de repente, “ai não sabia que era assim”, descobrem a luz... Isso aconteceu em alguns temas...

AG: Sim, sim, sim. O trabalho em pequenos grupos obriga-nos estar mais atentos, por que há outros distratores e nem nos apercebemos do que está a acontecer na cabeça deles...

Investigadora: Vamos lá a ver agora os resultados dos exames. A prova final.

Muito obrigada!

AG: Nada, foi um gosto.

Apêndice VI

Questionário sobre as perceções dos alunos em relação ao estudo da Gramática

Código de identificação: _____

Este inquérito por questionário faz parte integrante de um projeto de investigação, no âmbito de um trabalho de Doutoramento em Educação, a apresentar na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa. Tem como finalidade verificar de que forma os alunos, do 9º ano, do Ensino Básico, percebem o ensino-aprendizagem da Gramática, na disciplina de Português.

Pedimos-te que respondas com sinceridade. É anónimo e confidencial. Os dados recolhidos servem, apenas, para fins estatísticos.

Obrigada pela colaboração.

Responde às questões, assinalando, apenas, aquelas que melhor se adequam ao teu caso.

1- **Completa a frase. O ensino-aprendizagem da Gramática é (marca apenas 3 opções)**

- | | | | |
|---------------------------------------|--|--------------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Interessante | <input type="checkbox"/> Aborrecido | <input type="checkbox"/> Fácil | <input type="checkbox"/> Difícil |
| <input type="checkbox"/> Necessário | <input type="checkbox"/> Desnecessário | <input type="checkbox"/> Outro _____ | |

Porquê? _____

2- **Para ti, a aprendizagem da Gramática é ...**

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Muito importante | <input type="checkbox"/> Pouco importante |
| <input type="checkbox"/> Importante | <input type="checkbox"/> Não é importante |

Porquê? _____

3- **Para comunicares de forma eficaz e eficiente, através de um texto ou oralmente, consideras que é indispensável saber as regras gramaticais?**

- ☐ Sim ☐ Não

Porquê? _____

4- **Com que frequência estudas Gramática?**

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Uma vez por semana | <input type="checkbox"/> Só nas vésperas dos testes |
| <input type="checkbox"/> Duas a três vezes por semana | <input type="checkbox"/> Nunca |

5- Para aprenderes Gramática que estratégias usas?

- ☐ Fazes os exercícios do caderno de atividades /livro ☐ Fazes exercícios *on-line*
- ☐ Fazes cópias e resumos da matéria ☐ Não costumas estudar Gramática
- ☐ Outro _____

6- Dos seguintes tipos de exercícios, assinala os que preferes. (marca apenas 3 opções)

- ☐ Preenchimento de espaços ☐ Ligação de frases
- ☐ Escolha múltipla ☐ Preencher quadros ou tabelas
- ☐ Resposta direta ☐ Outro _____

7- Nos testes de avaliação, na parte gramatical, costumas ter ... (marca apenas uma opção).

- ☐ Boas classificações ☐ Classificações razoáveis ☐ Más classificações

8- Quais as dificuldades que sentes na aprendizagem da Gramática?

9- Quando sentes dificuldades, fazes algo para as ultrapassar?

- ☐ Sim ☐ Não

O quê? _____

10- Nas aulas aprendes melhor...

- ☐ Individualmente ☐ Em grupo

Porquê? _____

11- Que estratégias/atividades preferias que o professor utilizasse para aprenderes melhor a Gramática?

Fonte: Adaptado de Jarvis e Szymczyk (2008)

Obrigada pela tua colaboração.

Apêndice VII

Questionário de avaliação do desempenho do grupo – versão 1

Código do grupo: _____

Atividade: _____

Após uma reflexão sobre a forma como o vosso grupo executou a tarefa proposta, registem a resposta que considerem mais adequada.

Parâmetros de apreciação	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Observações
Gerimos bem o tempo.					
Concentrámo-nos na tarefa a realizar.					
Respeitámos os colegas, ouvindo o que tinham para dizer.					
Todos contribuímos para a realização da tarefa.					
Encorajámo-nos mutuamente.					
Expressámos as nossas opiniões de forma adequada.					
Conseguimos chegar a um consenso.					
Partilhámos a responsabilidade.					
Aspeto (s) a melhorar					

Fonte: Adaptado de Lopes e Silva (2009).

Obrigada pela colaboração.

Apêndice VIII

Questionário de avaliação do desempenho do grupo – versão 2

Código do grupo:_____ Atividade:_____

Após uma reflexão sobre a forma como o vosso grupo executou a tarefa proposta, registem a resposta que considerem mais adequada.

Princípios da Aprendizagem Cooperativa	Parâmetros de apreciação	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Interdependência positiva	Todos contribuímos para a realização da tarefa.				
	Partilhámos a responsabilidade.				
Responsabilidade Individual	Todos se concentraram na tarefa a realizar.				
	Gerimos bem o tempo.				
Interação estimuladora	Encorajámo-nos mutuamente.				
Competências sociais	Expressámos as nossas opiniões de forma adequada.				
	Respeitámos os colegas, ouvindo o que tinham para dizer.				
Avaliação do grupo	Conseguimos chegar a um consenso.				
	Atingimos os nossos objetivos				
Aspeto (s) a melhorar					

Fonte: Adaptado de Lopes e Silva (2009).

Obrigada pela colaboração.

Apêndice IX

Questionário de avaliação sobre o desempenho individual – versão 1

Código de Identificação: _____ Código do grupo: _____

Atividade: _____

Após uma reflexão sobre a forma como participaste no trabalho em grupo, regista a resposta que consideres mais adequada.

Parâmetros de apreciação	Sim	Às vezes	Raramente	Nunca	Observações
Partilhei as minhas ideias.					
Concentrei-me na tarefa a realizar.					
Respeitei os colegas, ouvindo o que tinham para dizer.					
Fiz perguntas.					
Disse de forma adequada que não estava de acordo.					
Encorajei os outros.					
Partilhei a responsabilidade.					
Senti-me acolhido(a) pelo grupo.					
Senti que as minhas ideias foram ouvidas.					
Aspeto (s) que tenho de melhorar					

Fonte: Adaptado de Lopes e Silva (2009).

Obrigada pela colaboração.

Apêndice X

Questionário de avaliação sobre o desempenho individual – versão 2

Código de Identificação: _____ Código do grupo: _____

Atividade: _____

Após uma reflexão sobre a forma como participaste no trabalho de grupo cooperativo, regista a resposta que consideres mais adequada.

Princípios da Aprendizagem Cooperativa	Parâmetros de apreciação	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Interdependência positiva	Contribuí para a realização da tarefa.				
	Partilhei as minhas ideias				
Responsabilidade Individual	Concentrei-me na tarefa a realizar.				
	Geri bem o tempo.				
Interação estimuladora	Encorajei os outros.				
Competências sociais	Expressei as minhas opiniões de forma adequada.				
	Respeitei os colegas, ouvindo o que tinham para dizer.				
Avaliação do grupo	Senti-me acolhido(a) pelo grupo.				
	Contribuí para que o grupo atingisse os seus objetivos				
Aspeto (s) que tenho de melhorar					

Fonte: Adaptado de Lopes e Silva (2009).

Obrigada pela colaboração.

Apêndice XI

Questionário de avaliação final

Código de Identificação: _____

Após uma reflexão da forma como viveste esta intervenção inovadora em grupo de trabalho cooperativo, responde às seguintes questões:

- 1- Indica os aspetos de que **mais gostaste** no decorrer das aulas em que usámos a **Aprendizagem Cooperativa**.

- 2- Refere as principais **dificuldades** que encontraste durante as aulas em que usámos a **Aprendizagem Cooperativa**.

- 3- Enumera as **vantagens** deste método de trabalho.

- 4- Enumera as **desvantagens** deste método de trabalho.

- 5- Aponta sugestões para o **aperfeiçoamento** deste método.

Obrigada pela colaboração.

Fonte: Adaptado de Ribeiro (2006).

Apêndice XII

TESTE DE DIAGNÓSTICO

Nome: _____	nº _____	Turma: _____
Professora: _____	Classificação: _____	E. E _____

1- Identifica a **classe e subclasse** das seguintes palavras.

a) alcateia _____	h) mas _____
b) Porto _____	i) não _____
c) mesa _____	j) de _____
d) Bravo! _____	k) antigo _____ _____
e) escrever _____	l) feliz _____
f) eles _____	m) após _____
g) fraco _____	n) e _____

2- Assinala a frase em que “mal” é um advérbio , colocando um círculo na letra correspondente. a) Ela lê mal, apesar de ter óculos. b) Ela sorriu, mal me viu. c) Mal chegou a casa, ligou a TV. d) O verão, mal começa, traz alegria.	3- Assinala a frase em que “para” é uma conjunção , colocando um círculo na letra correspondente. a) Os alunos da turma B dirigiam-se para a biblioteca. b) A Rita foi para Lisboa estudar. c) Para aqui vieram vinte; para lá quarenta. d) Para poder ir ao concerto, esforçou-se nos estudos
--	--

4- Selecciona a frase que contém uma **preposição**.

- a) A Rita e o Rui passeiam.
- b) A Rita passeia com o Rui.
- c) A Rita, o Rui e ainda a Ana passeiam.
- d) Também a Ana e o Rui passeiam.

5- Agrupa as seguintes palavras, de acordo com as **classes**.

Se	ante	ó	olá	de	e
----	------	---	-----	----	---

- a) **Conjunções** _____
- b) **Interjeições** _____
- c) **Preposições** _____

6- Completa cada uma das frases seguintes com um dos elementos do quadro apresentado.

cujos	a quem	de que	em que	por quem	que
-------	--------	--------	--------	----------	-----

- a) A rapariga _____ me apaixonei chama-se Luísa.
- b) O meu amigo, _____ pais adotaram um bebé, adora o novo irmão.
- c) Eis os professores _____ nós fizemos uma homenagem.
- d) A cidade _____ mais gosto é Viseu.
- e) O país _____ mais me fascina é Itália.
- f) A causa _____ mais acredito é fazer o bem ao próximo.

7- Classifica as **orações** sublinhadas.

- a) Ele pensou ir almoçar a casa, mas saiu muito tarde do ensaio. _____
- b) Ontem o meu clube venceu o desafio e fomos comemorar. _____
- c) Vens comigo ou ficas aqui? _____
- d) Ele estudou muito, logo tirou boa nota. _____
- e) Ele é rico, pois tem um Ferrari. _____

8- Divide e classifica **as orações**. Reescreve as orações classificando-as.

- a) Os alunos levantaram-se, quando o professor entrou na sala.

- b) Ela apaixonou-se, assim que o viu.

- c) Não vais à festa, já que não estudaste.

- d) Ele trouxe todos os ingredientes, para que possamos fazer um bolo.

- e) Se não reduzires a velocidade, vamos ter um acidente.

- f) Ele teve uma intoxicação, porque comeu cogumelos venenosos.

- g) Embora seja inteligente, nem sempre estuda muito.

- h) Choveu tanto, que ela ficou encharcada.

- i) Ela canta tão bem como dança.

9- Assinala a frase que inclui uma **oração subordinada substantiva completiva**, colocando um círculo na letra correspondente.

- a) O templo que tinham visitado chamava-se Templo da Perfeita Benevolência.
- b) O templo era tão antigo que poucas pessoas conheciam o seu nome.
- c) Os habitantes das redondezas do templo diziam que este se chamava Grande Templo.
- d) Ninguém usava o templo para rezar, que este era muito antigo.

10- Selecciona a única frase que contém uma **oração subordinada substantiva relativa sem antecedente**.

- a) A sala onde costumo ter aulas é a 22.
- b) A única rua onde calha bem estacionar é a de cima.
- c) Ele deixa a mochila da escola onde calha.
- d) A cidade onde nasci é património nacional.

11- Associa cada elemento da esquerda ao único elemento apresentado à direita que lhe corresponde, de modo a identificares a **função sintática** desempenhada pela expressão sublinhada em cada frase.

A	Confia <u>em mim</u> .	1	Sujeito
B	Ele ofereceu-lhe um anel.	2	Complemento direto
C	<u>Na verdade</u> , estou muito cansada.	3	Complemento indireto
D	<u>A mãe, a rapariga e o seu pai</u> permaneciam em silêncio.	4	Complemento oblíquo
E	Estou sozinha e preciso de ajuda, <u>amigos</u> .	5	Modificador da frase
F	A curiosidade foi <u>muito forte</u> .	6	Predicativo do sujeito
		7	Vocativo

A _____ B _____ C _____ D _____ E _____ F _____

12- Identifica as **funções sintáticas** das expressões sublinhadas.

- a) A minha mãe foi a casa de uma amiga. _____
- b) Eles saltaram o muro da casa. _____
- c) Ele comprou um caderno. _____
- d) Ele deu uma gorjeta ao empregado. _____
- e) O Rui foi a Lisboa. _____
- f) Este bolo foi feito pela minha mãe. _____
- g) Eu estou feliz. _____
- h) Ele deitou-se cedo. _____
- i) Ó Rita, queres vir comigo ao cinema? _____
- j) Eu considero este filme maravilhoso. _____
- k) Infelizmente, ele ficou doente. _____
- l) A entrada da sala está fechada. _____
- m) O Luís, do 8º F, é meu amigo. _____

13- Indica o **tempo** e o **modo** das seguintes formas verbais.

- a) Tinha adormecido. _____

- b) Teria adormecido. _____

- c) Tem adormecido. _____

- d) Tivesse adormecido. _____

14- Completa cada uma das frases com **a forma do verbo** apresentado entre parênteses, **no tempo e modo indicados**.

- a) Quando eu era pequeno, _____(ir, pretérito perfeito simples do indicativo) duas vezes ao Teatro.
- b) Se a Rosa _____(ter, pretérito mais-que-perfeito do conjuntivo) uma infância serena, seria hoje uma mulher mais tranquila.
- c) Se tu _____(fazer, futuro composto do conjuntivo) todo o trabalho até sexta-feira, poderás ter um fim-de-semana em grande.
- d) Romeu _____(ser, pretérito mais-que-perfeito simples do indicativo) soldado antes de ser médico.
- e) Se _____(ler, pretérito imperfeito do conjuntivo) mais, verias que terias menos dificuldades.

15- Retira do quadro as **formas verbais** que completam cada uma das seguintes frases.

Interveio	havam	dá-mos	dança-se	damos	havia	entreviu
dançasse						

- a) O Manuel exigiu que a mãe _____no seu aniversário.
- b) _____livros na prateleira do escritório que estavam muito velhos.
- c) Quando a Luísa _____ na reunião, todos se calaram.
- d) Trouxeste os livros que te pedi ontem? _____, ou vou ter problemas na biblioteca.

16- Substitui as expressões sublinhadas por **pronomes**.

- a) Estudarei as lições todos os dias.

- b) Admiro os filmes sobre ficção científica.

- c) Eu mostraria os livros se me pedissem.

- d) Eles farão uma reportagem sobre esta situação.

- e) Ele comprará o jornal.

Bom trabalho!

Apêndice XIII

TESTE GRAMATICAL 1 – RELAÇÕES FONÉTICAS E SEMÂNTICAS ENTRE PALAVRAS

Nome: _____	nº _____	Turma: _____
Professora: _____	Class. _____	E. E _____

- 1- Preenche com os **hipónimos** da palavra destacada.

Peixe

a) _____ b) _____ c) _____ d) _____

- 2- Preenche com **merónimos** da palavra destacada.

Peixe

a) _____ b) _____ c) _____ d) _____

- 3- De qual dos conjuntos de palavras está ausente uma relação de **hiperónimo e hipónimo**? Circula as respostas corretas.

- a) Legumes, couves, alfaces, beterrabas
- b) Rosas, jardins, violetas, sardinheiras
- c) Tronco, árvore, ramos, copa
- d) Gil Vicente, Camões, escritor, Miguel Torga
- e) Gato, golfinho, homem, mamífero
- f) Visão, olfato, sentido, tato

- 4- Risca o(s) hipónimo(s) intrusos dos **hiperónimos** indicados.

- a) **Calçado**: botas – sandálias – sapatos – meias – luvas – sapatilhas – pantufas – chinelos
- b) **Árvore**: castanheiro – eucalipto – ramos – sobreiro – tronco – oliveira – faia
- c) **Loja**: retrosaria – mercearia – *shopping* – frutaria – mercado – sapataria – drogaria
- d) **Profissão**: costureira – vendedor – arquiteto – professor – tutor – merceiro

- 5- Substitui as palavras sublinhadas por um **sinónimo** e por um **antónimo**.

- a) O café de que falas fica longe daqui? **Sinónimo** _____
Antónimo _____
- b) Este carro é muito rápido. **Sinónimo** _____
Antónimo _____
- c) Ele comprou uma casa recentemente. **Sinónimo** _____
Antónimo _____

- 6- Descobre o **intruso** em cada grupo de palavras e sublinha-o.

- a) Severo – rígido – austero – tolerante
- b) Desleixado – cauteloso – prudente – cuidadoso
- c) Modesto – presunçoso – humilde – despretensioso
- d) Supérfluo – desnecessário – redundante – indispensável
- e) Dar – presentear – pedir – oferecer

- 7- De qual dos conjuntos de palavras está ausente uma relação de **holónimo e merónimos**? Circula a resposta correta.

- a) Teclado, computador, monitor, processador

- b) Capa, folhas, livro, contracapa
- c) Disciplina, História, Inglês, Matemática
- d) Boca, dentes, língua, gengivas

8- Escreve frases em que utilizes os seguintes pares de **palavras parónimas**.

- a) Acender/ ascender

- b) Cumprimento / comprimento

9- Preenche as frases com a hipótese correta.

- a) O rei estava protegido no _____ (**passo/paço**).
- b) Os alarmes da casa _____ (**soaram/suaram**) ontem.
- c) Este trabalho ficou _____ (**perfeito/prefeito**).
- d) Pediram-me _____ (**descrição/discricção**) na nomeação do delegado.
- e) Ninguém _____ (**duvida/dúvida**) da eficácia do projeto.
- f) A mãe _____ (**cozeu/coseu**) as meias e o casaco.

9.1- Qual a relação entre elas? Justifica.

10- Constrói frases em que utilizes, **com significado diferente**, as palavras destacadas nas frases que se seguem.

- a) Ontem depusitei dinheiro no **banco**.
- b) Ela completou hoje 18 **primaveras**.
- c) Ele ocupa um **posto** importante na empresa.
- d) Ele tem um coração de **ouro**.
- e) O amor é a **chave** da felicidade.

11- Atenta nas frases.

- a) Fizeste um lindo serviço!
- b) O serviço prestado no hospital foi excelente.
- c) Vais estar de serviço logo à noite.

12.1- A palavra “serviço” é uma palavra **polissémica**. Justifica a afirmação tendo em conta as frases anteriores.

12.2- Indica dois domínios de estudo em que se devam usar palavras **monossémicas**.

Bom trabalho!

Apêndice XIV

TESTE GRAMATICAL 2 – PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS

Nome: _____	nº _____	Turma: _____
Professora: _____	Classificação _____	E. E _____

1- Selecciona a opção correta.

1.1- Qual dos conjuntos seguintes apresenta **apenas** palavras que, quanto ao processo de formação são **derivadas por prefixação**?

- a) ☐ Fidalgo – retenção – predestinado – informal
b) ☐ Herbário – relatividade – exterior – jardinagem
c) ☐ Reaproveitar – contribuir- bissexto – fraterno
d) ☐ Pós-moderno – anti-inflamatório – reapreciar – desempregar

1.2- Qual dos conjuntos seguintes apresenta **apenas** palavras que, quanto ao processo de formação são **compostas morfologicamente**?

- a) ☐ Luso-canadiano – geocêntrico – eurodeputado – aeroespacial
b) ☐ Pisa-papéis – nevoeiro – amanhecer – lusodescendente
c) ☐ Pato-real – guarda-chuva - fotografia – pós-graduação
d) ☐ Pré-escola – biólogo – sociocultural – hipotensão

2- As palavras abaixo foram distribuídas pelos grupos **A,B,C e D**, segundo o seu processo de formação. A cada grupo corresponde um processo diferente.

GRUPO A	GRUPO B	GRUPO C	GRUPO D
Psicologia	Racionalmente	Impor	Amadurecer
Ortopedia	Florescer	Prever	Expatriar
Herbívoro	Contável	Reter	Embarcar
Aquacultura	Realidade	Desfazer	Alisar

2.1- Integra, nos grupos, cada uma das palavras seguintes, de acordo com o respectivo **processo de formação**.

**Reler – facilmente – desleal – teocentrismo – eternidade – ajoelhar – pós-escuta
bibliografia – emigrar – abotoar – acotovelar – pré-aviso**

3- A coluna **A** apresenta conjuntos de palavras que têm em comum um elemento cujo sentido está associado a uma das palavras da coluna **B**. Faz corresponder a cada conjunto da coluna **A** a única palavra da coluna **B** que lhe está associada.

Coluna A	Coluna B
a) Omnívoro, onisciente, onnipresente	1- Cura 6- Medo
b) Neurologia, neuropatia, neurocirurgião	2- Mundo 7- Nervo
c) Biometria, trigonometria, antropometria	3- Lógica 8-Todo/tudo
d) Cronograma, cronómetro, cronologia	4- Medida
e) Cosmologia, cosmopolita, cosmógrafo	5- Tempo

4- Classifica as palavras apresentadas, assinalando as designações corretas.

	Sigla	Acrónimo	Truncção	Empréstimo	Amálgama	Onomatopeia
OVNI						
EVT						
Otorrino						
Tic-tac						
airbag						
setôra						

5- As palavras que se seguem são formadas por **parassíntese**, exceto uma. Indica-a.

- a) ☐ acampar b) ☐ anoitecer c) ☐ engordar d) ☐ dignidade e) ☐ destronar

6- Das palavras que se seguem, apenas **uma não é um composto morfológico**. Identifica-a.

- a) ☐ psicopata b) ☐ lusodescendente c) ☐ fotografia d) ☐ micro-clima

7- Das palavras que se seguem, apenas **uma é um composto morfossintático**. Identifica-a.

- a) ☐ pedagogia b) ☐ raticida c) ☐ queimódromo d) ☐ surdo-mudo

8- Associa **os prefixos aos seus significados**.

1	Semi-		A	Oposição
2	Extra-		B	A favor de, substituição
3	Pro-		C	Metade
4	Re-		D	Movimento para além de
5	Bis-		E	Excesso, intensidade, superior
6	Ultra-		F	Repetição
7	Circum-		G	Duplicidade
8	Contra-		h	Em volta, em redor

9- Atenta no exemplo seguinte. Ele não aconselhou o amigo a jogar. Ele desaconselhou o amigo a jogar. Seguindo o exemplo anterior, forma **verbos** a partir dos elementos sublinhados nas frases.

a) Ele não acatou as ordens dos pais.

b) Ele não animou o colega.

c) Ele não apareceu hoje.

d) Ele não encorajou a rebelião.

e) Ele não governou o país.

f) Ele não iludiu o paciente.

g) Ele não incentivou à leitura do livro.

9.1- Os verbos que formaste, quanto ao **seu processo de formação**, são palavras

10- Repara no exemplo: que não se pode alcançar- **inalcançável**.

Seguindo o exemplo, forma **adjetivos** a partir dos verbos principais apresentados.

Que não se pode classificar		Que não se pode qualificar	
Que não se pode disciplinar		Que não se pode realizar	
Que não se deixa iludir		Que não se pode tocar	
Que não se pode imaginar		Que não se pode substituir	
Que não se pode pagar		Que não se pode pôr em execução	

10.1- Qual o processo de formação que usaste?

11- Usando o mesmo processo de formação da questão anterior, **forma adjetivos** a partir dos verbos indicados.

Verbos	Adjetivos	Verbos	Adjetivos	Verbos	Adjetivos
Acreditar		Confessar		Exceder	
Adiar		Confundir		Desejar	
Alterar		Contar		Discutir	
Calcular		Decifrar		Esgotar	
Conceber		Dispensar		Justificar	

12- Repara no exemplo: **abrigar – abrigo**.

Forma **nomes** a partir dos verbos indicados, sem lhes associar qualquer afixo derivacional.

Verbos	Nomes	Verbos	Nomes	Verbos	Nomes
Aconchegar		Dançar		Recatar	
Acordar		Desafiar		Recortar	
Balançar		Embater		Sobrar	
Zangar		Reformar		Empregar	

12.1- Qual o **processo de formação** dos nomes anteriores?

13- Classifica as palavras apresentadas, assinalando as designações corretas.

	cibercrime	sus	printar	muiteramá	blogger	quicá
Arcaísmo						
Neologismo						

Bom trabalho!

Apêndice XV

TESTE GRAMATICAL 3 – DISCURSO DIRETO E INDIRETO

Nome: _____	nº _____	Turma: _____
Professora: _____	Classificação: _____	E. E. _____

A- Reescreve as frases seguintes no **discurso indireto**.

1– O Rui visitou esta exposição no dia dos museus? – perguntou a Filipa.

2– Leiam os livros recomendados e façam as fichas de leitura – pediu a professora.

3– Cá na escola irá acontecer uma festa-surpresa! – exclamou o aluno.

4- Ontem fui visitar os meus pais – informou a Joana.

5– Amanhã não haverá cantina na escola – comunicou o diretor.

6-Tem uma galinha maior do que esta?- perguntou a mãe à feirante.

7- A minha irmã vive nesta rua.

8- Logo à tarde vou ao médico com a minha prima.

B- Reescreve as frases no **discurso direto**.

9-O aluno perguntou ao professor se haveria teste no dia seguinte.

10-O professor respondeu ao aluno que no dia seguinte teriam uma ficha de trabalho.

11-A vendedeira disse-lhes que comprassem o ramo de flores e o oferecessem aos pais.

12-A vendedeira lembrou que só era bonito oferecer lembranças nos dias especiais.

13-A mãe declarou que a tia cobiçava tudo o que era dos outros.

14-A tia disse ao pai que a mulher dele sempre tinha sido mentirosa.

15-Considerando a frase “A Luísa ordenou ao Pedro que, no dia seguinte, acompanhasse a irmã dele na ida ao médico”, uma representação correta, em **discurso direto**, da fala da Luísa é...

- a) ☐ - Pedro, deves acompanhar a tua irmã na ida ao médico.
- b) ☐ - Pedro, depois de amanhã tens de acompanhar a tua irmã na ida ao médico.
- c) ☐ -Pedro, no dia seguinte quero que acompanhes a tua irmã na ida ao médico.
- d) ☐ -Pedro, amanhã acompanha a tua irmã na ida ao médico.

16-Considerando a frase “O chefe avisou que, a partir daquele momento, era necessária autorização para tirar fotocópias ali”, uma representação correta, em **discurso direto**, da fala é...

- a) ☐ -De hoje em diante, será necessária autorização para tirar fotocópias aqui.
- b) ☐ -A partir de agora, é necessária autorização para tirar fotocópias aqui.
- c) ☐ -A partir de amanhã, é necessária autorização para tirar fotocópias aqui.
- d) ☐ -Hoje, é necessária autorização para tirar fotocópias aqui.

17-Considerando a frase “Ela prometeu que falaria com a minha mãe, mas que, daquele dia em diante, tinha de cumprir as minhas obrigações”, uma representação correta, em **discurso direto**, da fala é...

- a) ☐ - Vou falar com a tua mãe, mas, a partir de agora, cumpres as tuas obrigações.
- b) ☐ - Prometo que falo com a tua mãe, mas tens de cumprir as tuas obrigações.
- c) ☐ - Prometo que falo com a tua mãe, mas, de agora em diante, tens de cumprir as tuas obrigações.
- d) ☐ - Prometo que falarei com a tua mãe, mas, de hoje em diante, tens de cumprir as tuas obrigações.

18-Escreve no **discurso direto** as seguintes frases.

Quando o Artur chegou à escola, o Rui, seu colega de turma, perguntou-lhe se, na véspera, ele tinha registado as datas dos testes que o diretor de turma lhes tinha indicado. O Artur respondeu que sim, mas não tinha ali com ele a folha do registo. Disse-lhe que, se ele quisesse, a traria no dia seguinte.

19-Preenche o quadro.

Discurso Direto	Discurso Indireto	Discurso Direto	Discurso Indireto
Aqui		Cá	
Ontem		Agora	
Hoje		Teu	
Amanhã		Isto	
Meu		Este	
Presente do indicativo		Futuro	
Modo imperativo		Pretérito Perfeito do indicativo	

Bom Trabalho!

Apêndice XVI

TESTE GRAMATICAL 4 - CLASSES DE PALAVRAS

Nome: _____ nº _____ Turma: _____
Professora: _____ Classificação: _____ E. E _____

1- Tendo em conta as indicações dadas, identifica o intruso, em cada alínea de cada exercício.

1.1- Subclasses dos nomes

- a) mesa, bando, turma, rebanho
- b) caneta, Porto, lápis, janelas
- c) maçã, camisa, farinha, caneta
- d) matilha, fauna, cardume, pomar

1.2- Flexão em número

- a) costa, luva, féria, humanidade
- b) oxigénio, oeste, álcool, mar
- c) ombros, vírus, íris, pâncreas
- d) parabéns, trevas, docentes, pêsames

1.3-Flexão em grau

- a) amorzinho, cafezinho, mesinha, paizinho
- b) amigaço, mulheraça, festança, orelhona
- c) vilória, narizito, jornaleco, bocarra
- d) febrícula, corpete, ferrão, glóbulo

1.4- Flexão em género

- a) cônjuge, artista, vítima, testemunha
- b) anão, cantor, genro, filho
- c) águia, serpente, perdiz, tartaruga
- d) cavalo, lobo, gato, porco

2- Flexiona **no plural** os seguintes **nomes compostos**.

a) Comboio-fantasma

d) Salva-vidas

b) Social-democrata

e) Médico-dentista

c) Governo-sombra

f) Navio-escola

3- Flexiona **no grau** indicado os **adjetivos** seguintes.

Adjetivo	Superlativo absoluto sintético	Adjetivo	Superlativo absoluto sintético
Amigo		Difícil	
Formidável		Célebre	
Antigo		Fácil	

4- Rodeia a frase em que “salvo” é um **advérbio**.

- a) Comprei tudo que me pediste salvo a erva.
- b) O Vasco foi salvo pelos bombeiros.
- c) O meu primo chegou ao destino salvo e salvo.
- d) Nunca mais te salvo de situações difíceis.

5- Rodeia a frase em que “baixo” é um **advérbio**.

- a) O Ricardo é um rapaz muito baixo.
- b) O baixo que compraste é fenomenal!
- c) Aquele indivíduo é mesmo baixo e grosseiro!
- d) Fala baixo que o bebé está a dormir.

- 6- Preenche a tabela, respeitando a **classe de palavras** identificadas em cada coluna, com palavras da mesma família em cada linha.

Nome	Verbo	Adjetivo	Advérbio
Grandeza			
		Pálido	
Harmonia			
	Fulgurar		

- 7- Identifica e classifica **os pronomes** presentes nas frases seguintes, estabelecendo as correspondências corretas.

Coluna A	Pronome	Nº	Coluna B
O Pedro quer falar comigo.			1- Pronome interrogativo
Ninguém vê a Rita há alguns dias.			2- Pronome relativo
Quem riscou o quadro?			3- Pronome possessivo
O Filipe discutiu com a namorada e isso irritou-o.			4- Pronome indefinido
O leite que bebi tinha um sabor estranho.			5- Pronome pessoal
Vi o teu telemóvel, mas não sei do meu.			6- Pronome demonstrativo

- 8- Agrupa as palavras abaixo de acordo com as **classes** indicadas.

Ufa!... por cujo logo alguém contra dois nós ambos embora....
Bravo!

- a) Conjunções _____ d) Preposições _____
b) Pronomes _____ e) Determinantes _____
c) Quantificadores _____ f) Interjeições _____

- 9- Substitui as expressões sublinhadas por **um adjetivo** de sentido equivalente.

Um jovem <u>com saudade</u> .		Um gato <u>com fome</u> .	
Um poder <u>sem limites</u> .		Uma ave <u>sem penas</u> .	
Uma pessoa <u>com juízo</u> .		Um indivíduo <u>com poder</u> .	
Um tema <u>com interesse</u> .		Um bebé <u>sem dentes</u> .	

- 10- Substitui as expressões sublinhadas por **um advérbio** de sentido equivalente.

- a) Neste lugar, nasceu Eça de Queirós. _____ c) Os alunos leram o texto com afinho. _____
b) Tocou para fora e eles saíram sem pressa. _____ d) Neste momento, os alunos estão a estudar o conto. _____

- 11- Substitui os advérbios sublinhados por **locuções adverbiais** de sentido equivalente.

- a) Os alunos vão ler novamente o conto em casa.

b) Geralmente, os alunos apreciam contos.

c) Não foi inutilmente que os alunos se empenharam, pois obtiveram bons resultados.

- d) “A Aia” foi indubitavelmente o conto de que os alunos gostaram mais.

- 12- Escreve à frente de cada nome o **quantificador numeral** que os mesmos representam.

Nome	Quantificador numeral	Nome	Quantificador numeral
Dezena		Década	
Dúzia		Século	
Centena		Triénio	
Tonelada		Milénio	
Quinzena		Bicentenário	

- 13- Identifica as **loções prepositivas** nas frases seguintes. Coloca-as no quadro.

O livro ficou esquecido em cima da mesa.	
Ele sentou-se ao lado de ti.	
Eu não estou de acordo com a tua opinião.	
Há uma pastelaria em frente à escola com uns bolos deliciosos.	
As tuas ideias vão ao encontro do que eu disse.	
Eles conversaram a respeito de tudo e de nada.	

- 14- Nas frases seguintes encontras **pronomes**, mas também **determinantes possessivos**. Identifica-os.

Frases	Pronomes possessivos	Determinantes possessivos
A tua <i>pen</i> está em cima da mesa. Esta é minha.		
Este computador é nosso ou vosso?		
Tu compraste o meu computador. O computador é teu.		
Nós perdemos as nossas fotos. A culpa é nossa.		
O vosso computador foi barato. Podias comprar um igual ao nosso.		

- 15- Transforma cada par de frases simples **numa frase complexa**, utilizando as indicações entre parênteses.

- a) Ontem fiz os resumos de Geografia. Resolvi os exercícios de matemática. (**locução conjuncional coordenativa copulativa**)

- b) Os alunos estudarão com empenho. Os seus resultados serão positivos. (**conjunção subordinativa condicional**)

- c) Os ventos foram tão fortes. As árvores foram derrubadas. (**conjunção subordinativa consecutiva**)

- d) Desconfiava que o João tinha saído. Liguei para o telefone de casa dele. (**conjunção subordinativa concessiva**)

- e) Não vou convosco à casa da Ana. Eu e a Ana zangámo-nos. (**conjunção ou locução subordinativa causal**)

- f) Partimos de Lisboa às sete horas da manhã. Podemos ainda almoçar no Porto. (**conjunção subordinativa condicional**)

- 16-** Classifica **os verbos** usados nas frases que se seguem e preenche o quadro com os verbos que identificaste.

a) A Maria ficou contente com os seus resultados	e) O Rui comprou o livro rapidamente.
b) O rapaz ofereceu à mãe um ramo maravilhoso.	f) O lobo uivou toda a noite.
c) A rapariga falou-lhe asperamente.	g) O almoço foi encomendado pelo João.
d) A professora acha-o um excelente aluno.	h) Ela tinha lido um livro.

Subclasses do verbo							
Verbo principal					Verbo auxiliar		Verbo copulativo
Transitivo direto	Transitivo indireto	Transitivo direto e indireto	Transitivo-predicativo	Intransitivo	Dos tempos compostos	Da voz passiva	

- 17-** Reescreve as frases na **voz passiva**.

- a) Eu comprarei o computador à minha irmã. _____
- b) Os três artistas pintaram a tela. _____
- c) Os meus amigos ofereceram-me um bolo. _____
- d) Os alunos terão consultado o manual? _____

- 18-** Reescreve as frases **na voz ativa**.

- a) Os pêssegos foram comidos pelos trabalhadores. _____
- b) O supermercado foi incendiado. _____
- c) O fogo é provocado pelos incendiários. _____
- d) O assalto foi ignorado pelas autoridades. _____

- 19-** Classifica **os verbos** usados nas frases que se seguem e preenche o quadro com os verbos que identificaste.

a) Anoiteceu depressa.	e) Ela perdeu quatro quilos no mês passado.
b) Ele fez um bom texto.	f) Os alunos gostaram muito da audição final.
c) Ontem trovejou muito.	g) Os gatos miam muito no mês de janeiro.
d) A Ana andou durante duas horas.	h) Não caibo em mim de contente.

Tipologia verbal		
Verbos regulares	Verbos irregulares	Verbos defetivos

Bom Trabalho!

Apêndice XVII

TESTE GRAMATICAL 5 – FLEXÃO VERBAL

Nome: _____ n.º _____ Turma: _____
Professora: _____ Classificação: _____ E. E. _____

- 1- Completa cada uma das frases seguintes com a **forma do verbo** apresentado entre parênteses, no **tempo e modo** indicados.
- a) O cronista _____ (**recordar, pretérito perfeito simples do indicativo**) os tempos antigos.
 - b) Se os seus amigos _____ (**estar, pretérito imperfeito do conjuntivo**) em casa, eu ficaria contente.
 - c) Ela _____ (**conseguir, pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo**) enganar a mãe.
 - d) Pretendemos que _____ (**acabar, presente do conjuntivo**) com os desastres ecológicos.
 - e) Quando _____ (**haver, futuro simples do conjuntivo**) consciência ecológica, o planeta sofrerá menos.
 - f) Ele escreveu uma carta aberta e já _____ (**denunciar, pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo**) o caso.
 - g) A NASA _____ (**distinguir, pretérito perfeito simples do indicativo**) alguns membros por boas práticas.
 - h) Já em 1990, _____ (**haver, pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo**) instituições preocupadas com a investigação espacial.
 - i) Se algumas organizações não governamentais _____ (**intervir, pretérito imperfeito do conjuntivo**) na definição das políticas espaciais, não _____ (**haver, pretérito imperfeito do indicativo**) tanta discussão.
 - j) Quando as verbas _____ (**terminar, futuro composto do indicativo**), as investigações param.
 - k) Se Gil Vicente _____ (**querer, imperfeito do conjuntivo**) denunciar amores adúlteros, teria atribuído um título relacionado com este tema.
 - l) Sabe-se que o pai do teatro português _____ (**escrever, pretérito imperfeito do indicativo**) algumas peças enquanto esteve ao serviço da família real portuguesa.
 - m) Os estudiosos de Gil Vicente _____ (**contestar, pretérito perfeito composto do indicativo**) a classificação das obras vicentinas feita pelo filho, Luís Vicente.
 - n) Ainda que as classificações das peças vicentinas _____ (**ser, presente do conjuntivo**) insuficientes, muito tem sido feito neste âmbito.
 - o) Os atores dessa peça _____ (**obter, pretérito perfeito simples do indicativo**) grande reconhecimento do público pelo seu trabalho.
 - p) A representação dessa peça _____ (**trazer, futuro simples do indicativo**) muito sucesso à companhia de teatro.

- q) Se essa companhia de teatro _____ (vir, futuro simples do conjuntivo) a Portugal, quero assistir ao seu espetáculo.
- r) Os atores esperaram que os espetadores _____ (parar, pretérito imperfeito do conjuntivo) de aplaudir.

2- Substitui a expressão sublinhada pelo **pronome pessoal adequado**.

- a) Lerás este texto aos teus leitores?

- b) O escritor já terminara o seu texto quando chegou a filha.

- c) Não comentaram os dados do programa, pois ninguém viu o programa.

- d) Se eu tivesse um bilhete a mais para a estreia, daria o bilhete ao João.

- e) A companhia estreou a peça no auditório, mas não representou a peça no palco.

- f) Consultaremos o dicionário eletrónico.

- g) Traz os mapas para aqui!

- h) Se eles pudessem assistir à peça, comprariam um bilhete.

- i) Eles acreditam que a representação desencadeia o espírito crítico.

- j) Se encontrasse o meu álbum fotográfico, utilizaria o álbum para uma fotobiografia.

3- Classifica as **formas verbais** sublinhadas nas frases seguintes, indicando **tempo, modo, número e pessoa**.

- a) Esta peça foi representada por uma companhia de teatro amador.

- b) O meu avô tinha visto a árvore crescer em frente a sua casa.

- c) Espero que a Maria tenha trazido o dicionário.

- d) Os alunos têm lido “Os Lusíadas” nas aulas.

- e) Gostava muito que tivesses assistido ao concerto.

- f) Tenho a certeza de que o avião já terá partido.

g) Nós teríamos feito o bolo se tivéssemos a receita.

h) Depois de terem estudado, eles tiveram uma boa nota.

i) Vós sereis promovidos pelos serviços prestados.

j) Acreditamos que os jovens farão a diferença.

4- Rodeia a frase que inclui uma forma verbal no **futuro composto do indicativo**.

- a) Os turistas poderão acreditar na lenda?
- b) Alguns fósseis foram encontrados nas falésias.
- c) Os turistas terão acreditado na lenda?
- d) Alguns dos fósseis seriam encontrados nas falésias.

5- Rodeia a frase que inclui uma forma verbal no **pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo**.

- a) Muitos vestígios de dinossauros eram encontrados nesta região.
- b) Os dinossauros tinham vivido nesta região.
- c) Os dinossauros tinham de viver nesta região.
- d) Muitos vestígios de dinossauros podiam ser encontrados nesta região.

6- Completa cada uma das frases com a **forma verbal adequada**.

- a) _____ (**comenta-se/ comentasse**) que as grandes descobertas científicas permitem que nos aproximemos cada vez mais dos mistérios do universo.
- b) Sei que tens dois livros que falam da importância dos sonhos, _____ (**emprestamos/empresta-mos**) e devolvê-los-ei na próxima semana.
- c) Ainda que eu te _____ (**contasse/conta-se**) os meus sonhos, tu nunca chegarias a conhecê-los.
- d) Quando tu _____ (**chegastes/chegaste**), eu já tinha partido em viagem.

7- As frases que se seguem contêm **erros nas formas verbais**. Identifica-os e reescreve-as corretamente.

- a) Se vós tivereis dinheiro, a vida seria mais feliz.

b) Nós já fomos felizes!

c) Eu crio na palavra dele.

d) Vós cabendes todos aqui.

e) Ontem, nós podemos fazer o que nos apeteceu.

f) Nós ponhamos sempre tudo em ordem, eles ponham tudo ao contrário.

g) Vós que querendes comer?

h) No verão passado houveram muitos incêndios.

i) Vós fugídes da vossa responsabilidade.

j) Eu cabo nesta caixa.

k) Eles fazerão um teste de Inglês amanhã.

l) Eu trouxe os livros e pus-los aqui.

m) Tu comprastes os livros nesta livraria.

n) Vós fizeste um belo teste.

o) Eu farei tudo para tirar boa nota.

8- Completa as frases com a **forma correta**:

ouve / houve

a) A Rita _____ com muita atenção a história que a mãe lhe lê todas as noites.

b) No fim de semana passado, _____ um concerto de música na catedral da cidade.

c) Fala mais alto, senão o João não te _____.

d) _____ também na minha escola outros concursos em que participei.

hás de / ás de / às

a) Fizeste mal. Nunca devias ter jogado o _____ copas.

b) Sabes, Teresa, eu mudei de casa, _____ ir lá um dia destes.

c) Ele vai _____ compras _____ sextas-feiras.

viste / vistes

a) Vós _____ o Pedro?

b) Francisco, _____ o filme que deu ontem à noite?

brincasse / brinca-se

a) No recreio _____ à vontade; se não se _____, seria triste.

falasse / fala-se

a) Nesta loja, _____ inglês, francês e alemão.

b) Se o Luís _____ menos, trabalharia mais.

comesse / come-se

a) _____ o que _____, ela nunca engordava.

b) Neste restaurante _____ muito bem.

corresse / corre-se

- a) _____ perigo quando não se cumprem as regras de segurança no trabalho.
b) A Joana esperava que o irmão não _____ perigo.

pusestes / puseste

- a) Tu já _____ as coisas no lugar delas?

a ver / haver

- a) Estou curiosa. Afinal, o que é que isso tem _____ com a nossa viagem?

intervido / intervindo

- a) A situação é complicada, mas, se eles tivessem _____ a tempo, a realidade seria outra.

havam / havia

- a) Antigamente, _____ menos carros.

Bom trabalho!

Apêndice XVIII

TESTE GRAMATICAL 6 – FUNÇÕES SINTÁTICAS

Nome: _____	nº _____	Turma: _____
Professora: _____	Classificação: _____	E. E _____

- 1- Escreve na coluna do meio o número que corresponde ao **tipo de sujeito** realizado na frase.

Frases		Tipos de sujeito
a) Dizem que a professora de Português é muito rigorosa.		1- Sujeito simples 2- Sujeito composto 3- Sujeito nulo indeterminado 4- Sujeito nulo subentendido 5- Sujeito nulo expletivo
b) O José e a Maria consideram a professora exigente.		
c) Gostamos de professores rigorosos.		
d) A maioria dos alunos prefere professores exigentes.		
e) Pais e alunos sentem-se seguros com professores exigentes.		
f) Admiro professores rigorosos.		
g) Esta noite trovejou imenso.		
h) Amanheceu num instante.		

- 2- Sublinha o **complemento direto** nas frases seguintes e reescreve-as, substituindo-o por **um pronome adequado**.

- a) A mãe e a filha observavam os carros de bois pela janela. _____
- b) Elas traziam um saco de plástico com o lanche. _____
- c) Ela traz as flores no cesto. _____
- d) Eles pedirão ajuda se precisarem. _____
- e) Nós venceremos as ondas na tempestade. _____
- f) Eles ganhariam um prémio se chegassem à Índia. _____
- g) Ele defenderá os navegadores sempre que necessário. _____

- 3- Sublinha o **complemento indireto** nas frases seguintes e reescreve-as, substituindo-o por **um pronome adequado**.

- a) A menina da caixa entrega o troco aos clientes. _____
- b) A cronista contou a sua decepção às amigas. _____
- c) Ela trouxe um presente ao marido. _____
- d) O funcionário vendeu um bilhete ao passageiro. _____

- 4- Sublinha nas frases seguintes o **complemento oblíquo**.

- a) O Diabo condenou o Sapateiro ao Inferno.
- b) Todos aspiram ao paraíso.
- c) O Frade confiou na sua salvação.
- d) O Frade discordou da sentença do Diabo.

- 5- Identifica nas frases o **modificador do nome restritivo** e o **modificador do nome apositivo**, sublinhando-o regista-o na coluna.

Frase	MN Restritivo	MN Apositivo
a) O tio, irmão bastardo do rei, era um homem depravado e bravoio.		
a) Os inimigos do rei atacaram o palácio.		
b) Os vassalos do rei temiam a morte do príncipe.		
c) O príncipe, senhor de tantas províncias, era ainda bebé.		
d) A aia temia o tio, faminto do trono e de poder.		
e) O escravozinho, bebé de berço, nada tinha a temer.		
f) A vida do príncipe estava em perigo.		

- 6- Preenche a tabela com os **modificadores presentes nas frases seguintes**, de acordo com o seu valor semântico.

- a) Ele não gosta dos semáforos devido aos intrometidos.
b) As senhoras colocam autoritariamente o autocolante.
c) Nesse dia, a rapaziada não conseguiu roubar nenhum leitor de cassetes.
d) A seguradora propõe-lhe calorosamente que a troque.
e) Ele fica sem carro durante uma semana.
f) Ele põe-se na borda do passeio a fazer sinais aos taxistas.

Valor semântico	Modificadores
Tempo	
Lugar	
Modo	
Causa	

- 7- Transforma as frases seguintes em **frases passivas** e sublinha o **complemento agente da passiva**.

- a) Os amigos tinham marcado o convívio mais cedo.

- b) Ele terá exposto a sua opinião sobre a crise.

- c) Ela terá contado o sucedido aos amigos.

- d) Se ele tivesse feito um telefonema aos amigos, eles tinham vindo.

- 8- Sublinha os **predicativos do sujeito** existentes nas frases que se seguem.

a) Os meus avós ficaram contentes por me verem.	f) Ele é o melhor aluno da turma.
b) Este bolo está uma delícia.	g) Ele ficou cansado da corrida.

c) O Rui tornou-se uma pessoa melhor graças ao apoio dos amigos.	h) A Ana é uma excelente veterinária.
d) Ela parecia incomodada com a situação.	i) A Maria anda ocupada com os exames.
e) Aquele diretor continua competente.	j) O povo português revela-se indignado perante a situação do país.

9- Identifica a **função sintática** das expressões sublinhadas.

- a) Os rapazes acharam o filme fantástico. _____
- b) Todos o consideravam um herói. _____
- c) Queridos amigos, venham festejar o meu aniversário. _____
- d) Ponham a mesa, Tiago e Duarte! _____
- e) Francamente, estou muito cansada. _____
- f) . Na verdade, ele é muito preguiçoso. _____

10- Seleciona a opção que te permite obter uma afirmação correta.

- a) Na frase “ O Pedro e a Margarida foram a Veneza”, o sujeito é
☐ Simples ☐ nulo subentendido ☐ nulo indeterminado ☐ composto
- b) Na frase “ Em dezembro, nevou bastante, na Covilhã”, o sujeito é
☐ Simples ☐ nulo expletivo ☐ nulo indeterminado ☐ nulo subentendido
- c) Na frase, “ **Filipe**, empresta a Gramática ao Rui”, a palavra destacada é um
☐ modificador restritivo do nome ☐ sujeito ☐ vocativo ☐ modificador apositivo do nome
- d) A frase “ O Bruno, **amigo da Aida**, ficou **feliz** com a surpresa”. Contém um
☐ modificador restritivo do nome e um complemento direto ☐ modificador apositivo do nome
e um predicativo do sujeito
☐ modificador restritivo do nome e um predicativo do sujeito ☐ modificador apositivo do nome e
um complemento direto
- e) Na frase “ O Paulo considera a irmã **uma boa amiga**”, a expressão destacada desempenha a função
sintática de
☐ predicativo do complemento direto ☐ predicativo do sujeito ☐ complemento direto
☐ complemento indireto
- f) Na frase “O chefe enviou-**me** um *email*, mas não **o** recebi”, os pronomes destacados desempenham
as funções de
☐ complemento direto e indireto, respetivamente ☐ complemento indireto e direto, respetivamente
☐ complemento indireto e sujeito, respetivamente ☐ complemento direto e sujeito, respetivamente

g) Na frase “ Os trabalhos foram corrigidos **pela professora**”, a expressão destacada desempenha a função sintática de

- ☐ complemento indireto ☐ sujeito ☐ complemento agente da passiva
☐ complemento direto

h) Na frase “ O médico atendeu **imediatamente** o paciente”, o vocábulo destacado tem a função sintática de

- ☐ complemento do nome ☐ modificador ☐ predicativo do sujeito
☐ complemento oblíquo

i) Na frase “ **Ontem**, fui ao cinema”, o vocábulo destacado desempenha a função sintática de

- ☐ complemento do nome ☐ modificador ☐ predicado ☐ complemento oblíquo

11- Associa cada elemento da coluna **A** ao único elemento da coluna **B** que lhe corresponde de modo a identificares **a função sintática** da expressão sublinhada.

Coluna A		Coluna B
a) O novo dicionário agradou muito <u>aos alunos</u> .		1- Complemento agente da passiva 2- Complemento direto 3- Complemento indireto 4- Predicado 5- Predicativo do sujeito 6- Modificador 7- Sujeito 8- Vocativo
b) Muitas pessoas consultam as Gramáticas <u>na biblioteca</u> .		
c) O dicionário que comprei é <u>interessante</u> .		
d) Esta Gramática foi consultada <u>por todos os professores</u> .		
e) Desapareceram <u>vários dicionários antigos</u> .		
f) A testemunha telefonou <u>ao editor</u> .		
g) O clube <u>pôs o anúncio no jornal</u> .		
h) Aqueles artigos parecem <u>muito instrutivos</u> .		
i) Muitas empresas publicam <u>os seus anúncios</u> em revistas.		
j) Várias notícias desportivas foram escritas <u>por esse jornalista</u> .		
k) Traga-me uma água, <u>dona Rosa</u> , por favor.		

Bom trabalho!

Apêndice XIX

TESTE GRAMATICAL 7 – COORDENAÇÃO E SUBORDINAÇÃO

Nome: _____	nº _____	Turma: _____
Professora: _____	Classificação: _____	E. E. _____

1- Atenta nas frases que se seguem, sublinha **as orações coordenadas** e classifica-as.

a) A filha tentou abrir a janela, mas esta estava emperrada.

b) A mãe estava cansada, pois adormeceu durante a viagem.

c) Era um dia quente, logo o ar estava irrespirável.

d) A menina ora observava a paisagem, ora dormia.

e) A mãe despertou e deu o lanche à filha.

2- Constrói frases complexas, usando uma **conjunção coordenativa** que estabeleça uma relação de sentido indicada entre parênteses.

a) A mãe e a filha eram pessoas modestas. A mãe e a filha viajavam em terceira classe. (explicação)

b) A filha nunca tinha andado de comboio. A filha nunca tinha viajado. (adição)

c) A mãe ia visitar a sepultura do filho. A mãe tinha uma expressão tranquila. (contraste)

d) A mãe estava tranquila. A mãe conseguia controlar as emoções. (alternativa)

e) A mãe tinha veias azuis nas pálpebras. A mãe parecia mais velha do que era. (conclusão)

3- Classifica as orações **subordinadas adverbiais** sublinhadas nas frases seguintes.

a) A mãe manteve-se de pé enquanto esperava pelo padre.

b) O padre explicou-lhe tudo, para a mãe não ter dúvidas.

c) A mãe estava tranquila, que o sacerdote se admirou.

d) Caso o comboio partisse mais tarde, elas esperavam pelo fim do dia.

- e) Como estava muito calor, a irmã ofereceu-lhes uma sombrinha.

- f) Apesar do sol estar muito quente, a mãe não aceitou a sombrinha. _____

- g) No final da tarde, não estaria tanto calor como estava àquela hora. _____

- h) Assim que a conversa terminou, a mãe a filha despediram-se. _____

- 4- Reescreve as frases usando as **conjunções ou locuções conjuncionais** indicadas. Faz as alterações necessárias.

- a) Ainda que lhe custasse, a mãe falava do filho tranquilamente.

Apesar de _____

- b) Elas tinham de sair no calor, porque o comboio partia cedo.

Uma vez que _____

- c) O padre sugeriu que elas fossem mais tarde, para que evitassem a hora do calor.

Para _____

- d) Elas teriam saído pela fresca se não tivessem de regressar tão cedo.

Caso _____

- 5- Une as frases com **conjunções ou locuções conjuncionais subordinativas** adequadas, tendo em conta a informação entre parênteses. Faz as alterações necessárias.

- a) Elas queriam fazer uma viagem. Não tinham dinheiro. (concessiva)

- b) Tinha tanto sono. Adormeci no sofá. (consecutiva)

- c) Partimos de Coimbra de manhãzinha. Podemos passar por Viseu. (condicional)

- d) Não me apetece ir convosco. Estou cheia de dores de cabeça. (causal)

- 6- Sublinha as orações **subordinadas adjetivas relativas restritivas** e rodeia as orações **subordinadas adjetivas relativas explicativas**.

- a) A epopeia, que é o mais elevado género do modo narrativo, engrandece os feitos dos portugueses.

- b) O texto que leste é a Proposição de Os Lusíadas.

- c) Os navegadores que viajaram por mares ignotos eram muito corajosos.

- d) As ninfas, a quem Camões pediu inspiração, ouviram o seu apelo.

- 7- Sublinha as **orações subordinadas substantivas completivas** nas frases seguintes.

- a) A professora pediu aos alunos para lerem o episódio de “ Inês de Castro”.

- b) Inês de castro queria que o rei a perdoasse.

- c) Inês questionou se teria cometido algum crime.

- d) Preocupada com a orfandade dos filhos, Inês afirmou que preferia o desterro.

8- Sublinha as **orações subordinadas substantivas relativas** sem antecedente das frases seguintes.

- a) Quem trabalha é compensado.
- b) Todos precisamos de quem nos compreenda.
- c) Ele estaciona o carro onde lhe apetece.
- d) O professor ofereceu um prémio a quem mereceu.

9- Selecciona a opção correta.

- a) A frase em que se estabelece uma relação de **subordinação causal** é...
 - ☐ Como o Luís estava ocupado com o relatório, pedi ao Pedro uma ajuda.
 - ☐ Embora o Luís estivesse ocupado com o relatório, pedi-lhe ajuda.
 - ☐ O Luís estava ocupado com o relatório, logo pedi ajuda ao Pedro.
 - ☐ Pedi uma ajuda ao Luís, quando o Pedro estava ocupado com o relatório.
- b) A frase em que se estabelece uma relação de **subordinação condicional** é...
 - ☐ É necessário lavar as roupas de *ballet* rapidamente, pois estão sujas.
 - ☐ Ainda que as roupas de *ballet* estejam sujas, não é necessário lavá-las rapidamente.
 - ☐ Caso as roupas de *ballet* estejam sujas, é necessário lavá-las rapidamente.
 - ☐ Logo que as roupas de *ballet* estejam sujas, é necessário lavá-las rapidamente.
- c) A frase em que se estabelece uma relação de **subordinação concessiva** é...
 - ☐ A roupa de Carnaval da Inês era a mais original visto que não foi feita à pressa.
 - ☐ Para que fosse a mais original, a roupa de Carnaval da Inês foi feita à pressa.
 - ☐ A menos que tenha sido feita à pressa, a roupa de Carnaval da Inês não era nada original.
 - ☐ Embora tenha sido feita à pressa, a roupa de Carnaval da Inês era a mais original.
- d) A frase em que se estabelece uma relação de **subordinação final** é...
 - ☐ A nossa equipa venceu, logo passámos à final.
 - ☐ Comprei este filme para que o pudéssemos ver hoje ao serão.
 - ☐ Eu não como morangos, pois sou alérgica.
 - ☐ Não iria à festa da Ana mesmo que me convidassem.
- e) A frase em que se estabelece uma relação de **subordinação consecutiva** é...
 - ☐ O Pedro é que fez o jantar de ontem.
 - ☐ O jantar que o Pedro fez ontem era digno de um *chef*!
 - ☐ O Pedro fez o jantar para que pudesses descansar um pouco.
 - ☐ O Pedro cozinha tão bem que foi convidado para um prestigiado restaurante.
- f) A frase que contém uma oração **subordinada adjetiva relativa restritiva** é ...
 - ☐ Os meus convidados confirmaram que chegariam à festa pelas 21 horas.
 - ☐ O cronista deste jornal, que conheci ontem, foi premiado pela qualidade dos seus textos.
 - ☐ Estes prédios são tão caros que será impossível comprar alguma casa aqui.
 - ☐ O médico que me atendeu na quinta-feira foi muito atencioso e preocupado.
- g) A frase que contém uma oração **subordinada completiva** é ...
 - ☐ As imagens que acompanhavam a reportagem eram extraordinárias.
 - ☐ Este jornal traz sempre notícias que agradam aos leitores mais jovens.
 - ☐ A entrevista desta semana é mais interessante do que a da semana anterior.
 - ☐ Este jornalista prometeu ao diretor que escreveria uma boa crónica.

Bom trabalho!

Apêndice XX

TESTE GRAMATICAL 8

Nome: _____	nº _____	Turma: _____
Professora: _____	Classificação: _____	E. E. _____

- 1- Rodeia a frase em que “só” é um **advérbio**.
- a) O meu tio tornou-se um homem só.
 - b) O livro só custa isto?
 - c) O Pedro está só no mundo.
 - d) A Luísa chegou só a casa.
- 2- Rodeia a frase em que “que” é um **pronome**.
- a) A sobremesa que fizeste estava deliciosa.
 - b) O professor disse que as notas foram boas.
 - c) Ele comeu tanto bolo que ficou maldisposto.
 - d) Que filme escolheste hoje?

- 3- Preenche a tabela com palavras formadas a partir das já inscritas.

Nome	Verbo	Adjetivo	Advérbio
		Doce	
			Chorosamente
	Honrar		

- 4- Classifica as **orações** sublinhadas.

- a) Abre a porta e vais ter uma surpresa.
- b) Ontem não fui à escola, pois era feriado.
- c) A Joana queria ir de férias, mas não tinha dinheiro.

- 5- Divide e classifica **as orações**.

- a) Mal saibas o resultado, telefona-me.

- b) Como não avisaste, não esperei por ti.

- c) Embora fosse barato, não comprei o CD.

- d) Coloquei o despertador no teu quarto, para não acordares tarde.

- e) Se não consegues, tenta de novo.

- 6- Rodeia a frase que inclui uma **oração subordinada substantiva completiva**.

- a) O rapaz que conheci na semana passada trabalha num restaurante italiano.
- b) É verdade que o Paulo e o Rui não foram de férias.
- c) O meu irmão não tem que vestir para o casamento da amiga.
- d) O espetáculo que vimos ontem deixou-me maravilhada.

- 7- Associa cada elemento da esquerda ao único elemento apresentado à direita que lhe corresponde, de modo a identificares **a função sintática** desempenhada pela expressão sublinhada em cada frase.

A	O Ricardo está <u>na biblioteca</u> .	1	Modificador do grupo verbal
B	A nossa consulta é <u>amanhã</u> .	2	Complemento direto
C	<u>Ontem</u> , a confeitaria fechou mais cedo.	3	Complemento indireto
D	A Rita, <u>naturalmente</u> , ganhou o concurso.	4	Complemento oblíquo
E	Eu nomeei o Rui <u>chefe de departamento</u> .	5	Modificador da frase
F	Eles partiram <u>para Londres</u> .	6	Predicativo do sujeito
G	Ela acha o Pedro <u>muito bonito</u> .	7	Predicativo do complemento direto

A _____ B _____ C _____ D _____ E _____ F _____ G _____

8- Identifica **as funções sintáticas** das expressões sublinhadas.

- Estou muito feliz com a tua visita, minha querida filha.
- Ele adormeceu.
- Este prémio foi conquistado pelos nossos colegas.
- O Rui, perspicaz e ponderado, foi o melhor jogador em campo.
- O texto tem alguns erros. Corrige-os.
- Nós demos-lhe um carro.
- Ele colocou o fato no armário.
- O Luís saiu com a Rita hoje.

9- Indica **o tempo e o modo** das seguintes formas verbais.

- Tenha comprado.
- Terei comprado.
- Tiverem comprado.
- Tivessem comprado.

10- Completa cada uma das frases com **a forma do verbo** apresentado entre parênteses, **no tempo e no modo** indicados.

- Os alunos _____ (**reter**, pretérito perfeito simples do indicativo) tudo que ele disse.
- Os meus colegas _____ (**trazer**, futuro simples do indicativo) alguns livros.
- Os funcionários esperavam que a direção _____ (**propor**, pretérito imperfeito do conjuntivo) um novo horário de trabalho.
- Avisa-me se o teu pai _____ (**vir**, futuro simples do conjuntivo) de férias a Portugal.
- Nós _____ (**fazer**, condicional simples) um bom teste se estudássemos mais.
- O Pedro _____ (**querer**, pretérito imperfeito do indicativo) ir a Lisboa.
- Oxalá _____ (**ser**, presente do conjuntivo) capaz de responder a todas as perguntas.
- Ontem ela _____ (**trazer**, pretérito perfeito simples do indicativo) um bolo para todos.

11- Retira do quadro as **formas verbais** que completam cada uma das seguintes frases.

Houve	come-se	antevissem	houveram	comesse	entrevissem	passa-se	passasse
-------	---------	------------	----------	---------	-------------	----------	----------

- a) Neste restaurante _____ um polvo delicioso.
- b) No decurso da história, _____ vários factos que ficaram por esclarecer.
- c) Se os manifestantes _____ o desfecho da manifestação, provavelmente tinham mudado de ideias.
- d) Depois do acidente, o Rui voltou à escola como se nada se _____.

12- Substitui as expressões sublinhadas pelos **pronomes adequados**.

- f) Compraremos um livro de BD. _____
- g) Traz os teus pais para a praia. _____
- h) Se tivesse mais um bloco de notas, oferecia o bloco ao Rui. _____
- i) Fizeste o trabalho de casa?-Sim, fiz o trabalho. _____
- j) A Maria lavou a loiça, mas não arrumou a louça nos armários. _____
- k) Eu e os meus pais visitaremos os meus avós. _____
- l) Diz a resposta em voz alta. _____
- m) Tu lavas a loiça por favor? _____
- n) Faz as tarefas que te pedi. _____
- o) Eu pus os livros aqui. _____

13- Identifica **o processo de formação** das seguintes palavras.

- a) Incoerente _____
- b) Mal-educado _____
- c) Amanhecer _____
- d) Confortável _____
- e) Cibernauta _____
- f) TPC _____

14- Coloca as frases no **discurso indireto**.

- a) A Eva disse ao António: - A minha casa vai hoje ser pintada de amarelo.

- b) A Joana pediu, após a corrida: - Tragam-me um copo de água, por favor!

Bom trabalho!

Apêndice XXI

TESTE GRAMATICAL 9

Nome: _____ nº _____ Turma: _____
Professora: _____ Classificação: _____ E. E _____

- 1- Identifica e classifica os advérbios existentes nas frases seguintes.
 - a) Ele ganhou coragem e finalmente declarou-se. _____
 - b) O livro que te pedi está aqui. _____
 - c) A tua resposta é demasiado vaga. _____
 - d) Somente a Rita não trouxe o lanche. _____
 - e) Francamente, ele não tem grandes hipóteses de vencer. _____

- 2- A frase que inclui uma forma verbal no pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo é...
 - a) Quando chegámos a casa, a mãe já saíra.
 - b) Tenho comprado muitos livros, ultimamente.
 - c) Quando vocês chegaram, nós já tínhamos saído.
 - d) Vocês teriam adorado o museu que visitámos ontem!

- 3- A frase que inclui uma forma verbal no pretérito perfeito composto do conjuntivo é...
 - a) Espero que ele comece o trabalho logo que chegue.
 - b) Gostava que tivéssemos ido ao cinema.
 - c) O Pedro tem ajudado muito a Rita na sua recuperação.
 - d) Que eles tenham adormecido, não me surpreende.

- 4- Completa cada frase com as formas adequadas dos verbos apresentados, usando tempos simples.
 - a) Se estes morangos _____ (**provir**) da agricultura biológica, comprava alguns.
 - b) Espero que ela _____ (**fazer**) o que prometeu.
 - c) Tu já _____ (**repor**) a verdade dos factos?
 - d) Já liguei várias vezes, mas ainda não _____ (**obter**) uma resposta.

- 5- Completa as frases com os elementos apresentados.

Que	de que	a quem	cuja	em que	onde
------------	---------------	---------------	-------------	---------------	-------------

 - a) Voltei ao hotel _____ passámos as férias.
 - b) O livro _____ te emprestei foi-me oferecido pelo meu pai.
 - c) Deves devolver o dinheiro _____ to emprestou.
 - d) O Pedro, _____ irmã te apresentei, é o novo diretor.

6- Lê as frases seguintes

A- O meu irmão não disse aos amigos que se tinha casado.

B- Nós decidimos contar à Rita o que se passou.

11.1- Reescreve as frases, substituindo, os complementos indicados pela forma adequada do pronome pessoal. Procede às alterações necessárias.

a) Complemento indireto

A-

B-

b) Complemento direto

A-

B-

7- - Reescreve as frases, substituindo, os complementos indicados pela forma adequada do pronome pessoal. Procede às alterações necessárias.

a) Complemento direto

Os meus padrinhos trarão uma recordação das férias.

b) Complemento indireto

O Ricardo telefonava aos seus pais todas as semanas.

c) Complemento direto e complemento indireto

O advogado entregou ao cliente os documentos necessários.

d) Complemento direto e complemento indireto

Se pudesse, eu escreveria uma carta ao meu marido todos os dias.

e) Complemento direto e complemento indireto

Por que motivo não ofereceste uma prenda à Joana?

8- - Reescreve as frases, substituindo a expressão sublinhada pela forma adequada do pronome pessoal. Procede às alterações necessárias.

a) Quando eu conseguir comprar este quadro, oferecerei este quadro ao meu pai.

b) O Pedro foi ao cinema ver um filme de ação, mas já tinha visto o filme de ação.

c) O miúdo fez um disparate, mas não fez o disparate de propósito.

d) Tenho uma novidade para o João, mas ainda não disse nada ao João.

9- Classifica o sujeito das frases abaixo.

- a) Viste isto? _____
- b) Não estou a brincar! _____
- c) A mãe vai ficar desapontada. _____
- d) Nunca vi nada tão nojento! _____
- e) Estas raparigas e aqueles rapazes são estranhos. _____
- f) Choveu ontem à noite. _____

10- Atenta na seguinte frase.

Os professores almoçam na cantina.

10.1- Reescreve a frase:

a) Acrescentando um grupo preposicional ao sujeito.

b) Transformando o sujeito simples em sujeito composto.

c) Acrescentando-lhe um modificador apositivo do nome.

d) Substituindo o sujeito por um pronome.

11- Lê com atenção as frases apresentadas abaixo. Identifica as funções sintáticas dos elementos sublinhados.

a) Agora o meu filho reside em Coimbra.

b) O gerente da empresa está em Coimbra.

c) Os meus avós visitaram um museu em Coimbra.

12- Transcreve do segmento textual seguinte as funções sintáticas indicadas.

Vestia com asseio e limpava constantemente com a barra da saia branca as lágrimas que lhe sulcavam o rosto congestionado.

a) Modificador do grupo verbal

b) Complemento oblíquo

c) Complemento indireto

d) Modificador restritivo do nome

e) Complemento direto

13- Substitui as expressões sublinhadas nas frases seguintes por orações que tenham o valor indicado.

- a) Sonolento, o Vasco foi para casa mais cedo. (**valor causal**)

- b) Ouvei uns barulhos estranhos à noite. (**valor temporal**)

Tanto estudo e os resultados não foram satisfatórios. (**valor concessivo**)

14- Transforma cada par de frases simples numa frase complexa, utilizando conjunções das subclasses indicadas entre parênteses. Faz as alterações necessárias.

- a) Este filme é tão interessante! Já o vi três vezes. (**conjunção subordinativa consecutiva**)

- b) A comida daquele restaurante é muito boa. Nunca mais lá voltei. (**conjunção subordinativa concessiva**)

Tu não chamas um táxi. Vais chegar atrasado à reunião. (**conjunção subordinativa condicional**)

- c) O professor fez um novo teste. Os alunos têm mais uma oportunidade de melhorarem. (**locução conjuncional subordinativa final**)

- d) Os jogadores entraram em campo. Os adeptos ficaram muito entusiasmados. (**conjunção subordinativa temporal**)

- e) Os teus primos são tão altos! As torres são altas! (**conjunção subordinativa comparativa**)

15- Transcreve as orações subordinadas que integram as frases que se seguem.

- a) Os quadros que estavam no museu foram restaurados.

- b) Assim que chegares a casa, rega as plantas.

- c) Os meus pais disseram que tinham uma surpresa para mim.

- d) Encontrei uma solução para que não tenhas de mudar de cidade.

16- Classifica as orações sublinhadas nas frases seguintes.

- a) Ainda que a situação fosse grave, devias ter-me contado tudo.

- b) O João saiu antes de nós, pois o lugar dele estava vazio.

- c) O meu tio, que já não vejo há mais de dois anos, vem passar uns dias connosco.

17- Reescreve as frases apresentadas na passiva.

a) A Rita leu o capítulo várias vezes.

b) O meu pai consertará o aspirador que avariou.

c) A Ana escrevera uma carta.

18- Reescreve as frases na ativa.

a) A nova ponte será construída no próximo mês.

b) Este bolo é feito pela minha avó.

c) As crónicas do João eram publicadas neste jornal.

d) As flores serão entregues pelo estafeta amanhã.

19- Considerando a frase “ Os nossos voluntários têm ajudado muitas pessoas carenciadas”, uma representação correta, na passiva é...

a) Muitas pessoas carenciadas têm tido ajuda dos nossos voluntários.

b) Muitas pessoas carenciadas tiveram ajuda dos nossos voluntários.

c) Muitas pessoas carenciadas têm sido ajudadas pelos nossos voluntários.

d) Muitas pessoas carenciadas foram ajudadas pelos nossos voluntários.

20- Reescreve em discurso indireto as seguintes falas.

a) O Rui disse: - João, hoje falarei com toda a minha família sobre a minha viagem.

b) A avó perguntou:- Rita, podes falar comigo aqui e agora?

Bom trabalho!

Apêndice XXII

Relatório do Projeto de Oficina de Gramática

“Se ensinares ao teu aluno aquilo que deve pensar, ele será um escravo do teu conhecimento. Se lhe ensinares como pensar, torná-lo-ás senhor de todo conhecimento”.

Henry Taitt (cit. por Veiga Simão, 2004, p. 98)

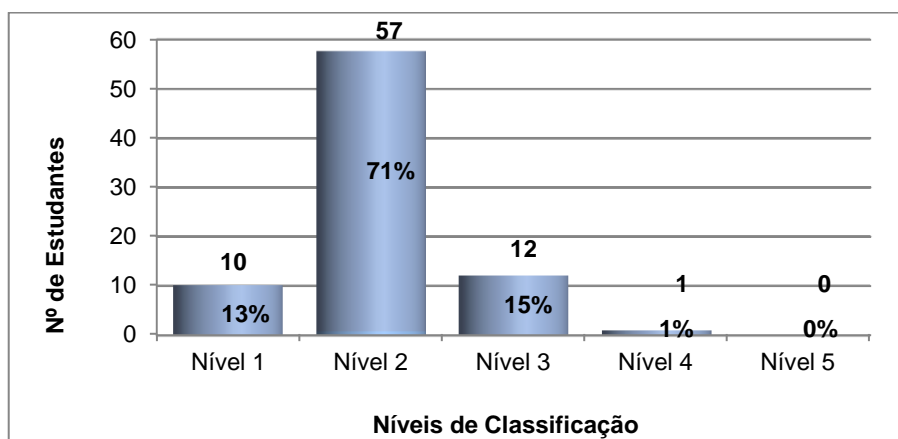
1- Introdução

O Projeto de Oficina de Gramática surgiu como forma de tentar alterar um quadro de dificuldades linguísticas, que se tem vindo a manter no 9º ano. Era nosso objetivo averiguar de que maneira a utilização do método de aprendizagem cooperativa potencia a aprendizagem e o aperfeiçoamento do desempenho dos estudantes, no que diz respeito ao domínio da Gramática e aos resultados académicos. A aplicação do Projeto decorreu nas várias turmas do 9º ano de escolaridade, na disciplina de Português, de setembro de 2013 a julho de 2014.

2- Resultados Obtidos no Teste de Diagnóstico

Os resultados obtidos neste teste foram profundamente desanimadores, uma vez que a sua média foi apenas de 34%. Cerca de 10 estudantes obtiveram nível um, o equivalente a 13%, 57 obtiveram nível 2, ou seja, 71%, 12 obtiveram nível 3, cerca de 15% e apenas 1 obteve nível 4, o que equivale a 1%. A classificação mais baixa foi de 4% e a mais alta de 78%. No gráfico seguinte podemos verificar estes resultados.

Gráfico 1- Análise das classificações obtidas no Teste de Diagnóstico



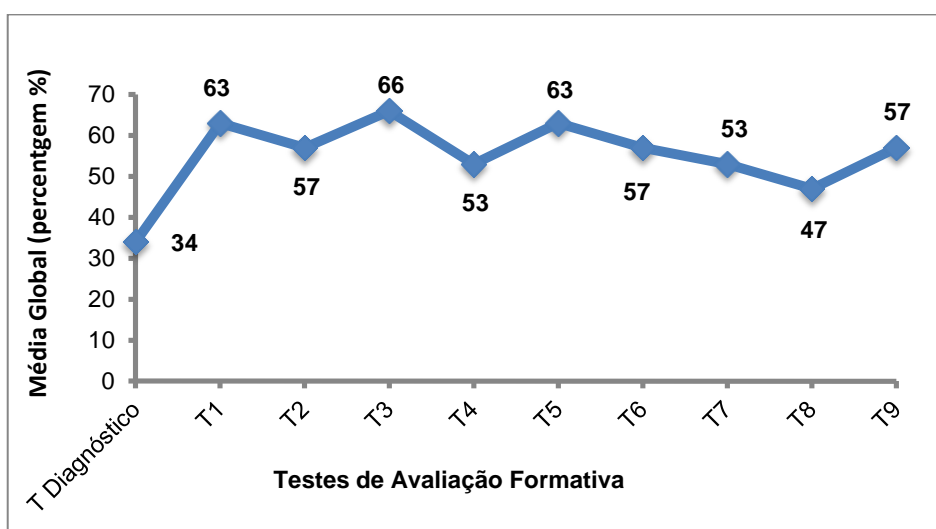
Em face destes resultados, podemos concluir que a maioria dos estudantes apresentava ausência de pré-requisitos, necessários ao acompanhamento dos conteúdos programáticos de 9º ano. Estes dados demonstraram as graves fraquezas dos discentes, no que diz respeito aos

conteúdos gramaticais, comprovando que teria de ser feito um grande trabalho durante o ano letivo, que se estava a iniciar, para que, utilizando uma nova estratégia de ensino, as aprendizagens pudessem melhorar significativamente.

3- Análise dos dados obtidos no decorrer da intervenção pedagógica

A análise dos dados obtidos durante as aulas, foi realizada tendo em conta os resultados obtidos nos Testes de Avaliação Formativa. Apresentamos, de seguida, o gráfico que sintetiza a evolução dos discentes ao longo do ano, nos nove Testes de avaliação Formativa aplicados.

Gráfico 2- Evolução dos resultados dos Testes Formativos



Reparamos que houve um aumento significativo dos resultados, ainda que ao longo do processo se verificassem flutuações de médias. Salienta-se o 8º Teste com média negativa, que foi, entretanto, superada pelo 9º Teste.

4- Análise dos resultados obtidos na Prova Final do 9º ano

No ano letivo de 2013-2014, realizaram a Prova Final de 9º ano, na primeira fase, 79 estudantes. A média da escola, em que se procedeu ao estudo, foi de 56%, igual à média nacional. A classificação mais baixa foi de 31% e a mais alta de 90%.

No que diz respeito ao grupo da Gramática, 4 estudantes obtiveram nível 1, 5%, 33, nível dois cerca de 42%, 28 nível 3, 35%, 12 nível 4, cerca de 15% e 2 estudantes nível 5, cerca de 3%.

Gráfico 3- Resultados do grupo da Gramática, na Prova Final de 9º ano de 2013-14

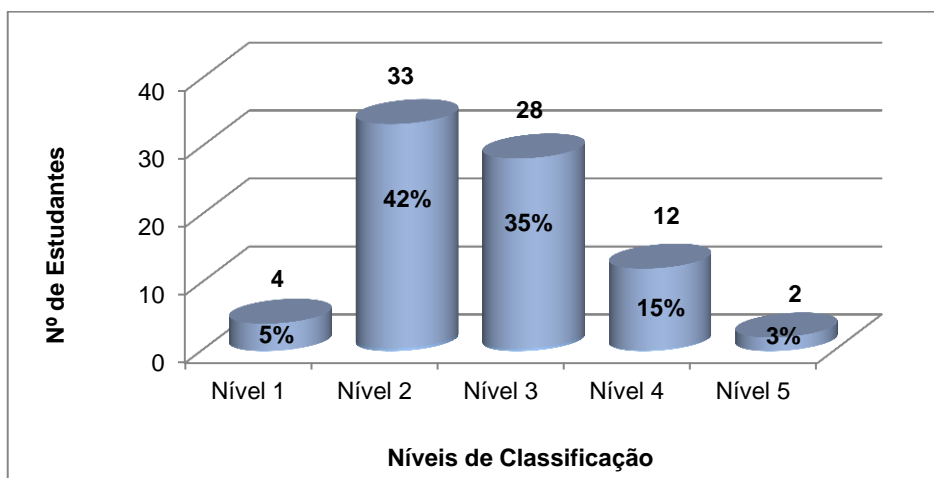


Tabela 1- Dados da Prova Final de 9º ano, no ano letivo de 13-14

Item	Grupo III
Cotação	20
Média global do grupo	50%
Desvio Padrão	4%

Ao compararmos os dados com os resultados obtidos em 2012-2013 verificámos que a percentagem de nível 1 desceu 30 %, o nível 2 baixou 16%, o nível 3 subiu 29%, o nível 4 subiu 14% e pela primeira vez surgiu o nível 5, com 3%. No gráfico seguinte, podemos verificar essa evolução.

Gráfico 4- Resultados comparativos da Prova final do 9º ano

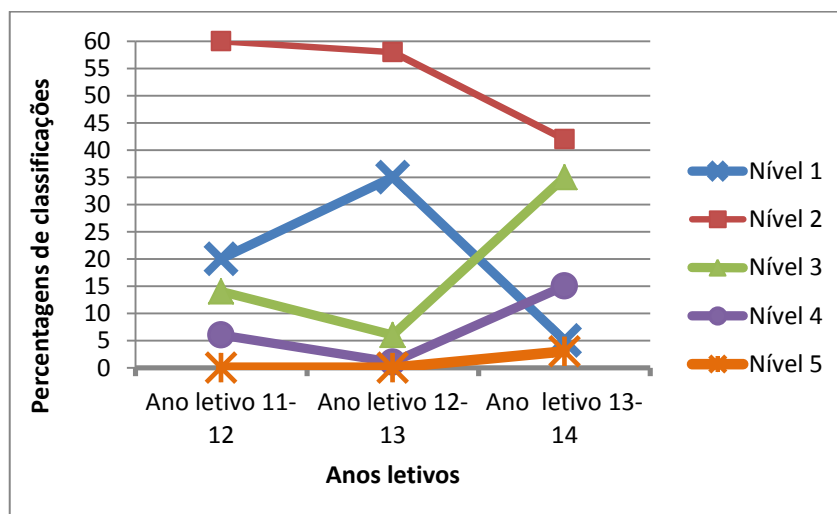


Tabela 2- Resultados nas Provas Finais de 9º ano em 11-12, 12-13 e 13-14

Nível Obtido		Anos letivos				
		Ano letivo de 2011/2012	Ano letivo de 2012/2013	Diferença 2013/2012	Ano letivo de 2013/2014	Diferença 2014/2013
Níveis negativos	1	20%	35%	+ 15%	5%	- 30%
	2	60%	58%	- 2%	42%	- 16%
Níveis positivos	3	14%	6%	- 8%	35%	+ 29%
	4	6%	1%	- 5%	15%	+14%
	5	0%	0%	0%	3%	+3%

Analisando a evolução dos resultados obtidos pelos estudantes, podemos concluir que a estratégia de ensino, baseada na aprendizagem cooperativa, contribuiu para o sucesso escolar em Português. De facto, é nítida a evolução dos discentes, com uma diminuição muito significativa das classificações negativas, de cerca de **80%**, no ano letivo de 2011-2012 e de **96%**, no ano letivo de 2012-2013, para **47%**, no ano letivo 13-14.

Conclui-se, então, que os estudantes do 9.º ano alcançaram efetivamente sucesso escolar, em Português, o que vem dar resposta ao nosso objetivo de querer verificar se o método de aprendizagem cooperativa favorecia o ensino-aprendizagem da Gramática e a melhoria dos resultados académicos.

5- Análise dos dados do questionário de avaliação final

Após o *términus* da intervenção pedagógica, foi pedido aos estudantes que preenchessem um questionário final individual, onde pretendíamos conhecer a sua opinião, sobre a forma como vivenciaram esta intervenção, em grupos de trabalho cooperativo. Seleccionamos, para este efeito, apenas algumas questões para análise.

Relativamente à questão sobre as vantagens da aprendizagem cooperativa, verificámos que a grande vantagem é a facilidade e aperfeiçoamento da aprendizagem, que surge com sessenta ocorrências. A partilha de ideias surge com cinquenta e oito ocorrências, seguida da resolução de dúvidas, com cinquenta e cinco ocorrências. Por fim, a interação com os colegas, com quarenta e cinco ocorrências. Com os seguintes testemunhos podemos comprovar a análise efetuada.

E22: *“Ter perceções diferentes das coisas, de acordo com as opiniões dos colegas”.*

E40: *“Foi eficaz para a melhoria das minhas notas”.*

E50: *“Esforçamo-nos mais para ajudar os outros elementos do grupo, logo ficámos a perceber melhor a matéria”.*

E70: *“Fiquei a saber fazer mais exercícios que não conseguia”.*

No que diz respeito às desvantagens da aprendizagem cooperativa, podemos constatar que a concentração obteve setenta ocorrências, seguida da gestão do tempo, com sessenta e cinco

ocorrências. Há vinte e cinco ocorrências que referem que não tem desvantagens e quinze para a questão dos conflitos. Estes dados podem sustentados pelas declarações que se seguem.

E18: *“Quando estamos com um grupo de colegas temos a tendência para a conversa”.*

E34: *“Quando os nossos colegas não respeitam a nossa opinião”.*

E49: *“Dificuldade em controlar o tempo”.*

No que concerne a sugestões de aperfeiçoamento do método, observámos que quarenta e cinco ocorrências sugerem um maior autocontrolo, seguido do alargamento a outras disciplinas. Além disso, surge a introdução mais cedo do método, com trinta e cinco ocorrências, seguida da realização mais frequente, com vinte e cinco. Por fim, referindo que as sugestões são desnecessárias, aparecem vinte ocorrências. Os registos que se apresentam, de seguida, vêm corroborar o que foi analisado.

E10: *“É o método perfeito, devia ter sido apresentado mais cedo, pois assim já nos conseguíamos controlar de forma a concentrarmo-nos no trabalho proposto”.*

E19: *“Praticar este método noutros anos”.*

E63: *“Começarmos a ter mais “cabecinha” para nos empenharmos ao máximo para não haver tanta distração”.*

E75: *“Alargar este método para outros conteúdos e disciplinas escolares”.*

6- Análise das sessões de trabalho colaborativo

As sessões de trabalho colaborativo das docentes envolvidas, Isabel Machado e Alexandra Gama, estavam em sintonia com os objetivos do Projeto, pois, possibilitaram a planificação do trabalho a desenvolver, a construção dos documentos a utilizar e respetiva análise e avaliação. Além disso, possibilitaram a partilha de ideias e a criação do início de uma amizade crítica, que contribuiu para o enriquecimento pessoal e profissional das docentes envolvidas.

Tivemos sempre a preocupação de trocar de ideias e pontos de vista, sem qualquer julgamento que contaminasse o trabalho a desenvolver. Além disso, a reflexão sobre práticas de ensino e propostas de trabalho, tudo isto num ambiente propício ao questionamento e à discussão crítica, foram uma constante, cultivando-se, desta forma, um contexto de reflexão por excelência, relativamente ao processo de ensino/aprendizagem da Gramática.

7- Conclusões

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”.

Cora Coralina (1983, p.136)

Tendo por base os princípios da aprendizagem cooperativa, foi possível proporcionar, aos estudantes, contextos de aprendizagem que permitiram o desenvolvimento de várias competências

associadas ao domínio da Gramática. Optamos por apresentar, a nossa análise final, em pontos fortes, pontos fracos e sugestões de melhoria, que se apresentam seguidamente.

Em relação aos discentes:

Pontos Fortes	Pontos Fracos
<ul style="list-style-type: none">• Possibilidade de os estudantes, rapidamente, esclarecerem dúvidas, partilhar as dificuldades e ultrapassá-las com mais facilidade.• A maioria dos discentes obtém mais atenção e mais oportunidade de desenvolver as suas competências.• A melhoria dos resultados obtidos nos vários Testes de Avaliação Formativa e na Prova Final do 9º ano, em relação ao Teste de Diagnóstico e a melhoria dos resultados escolares dos estudantes.• Progressos efetuados ao nível da comunicação linguística.• Maior proficiência na utilização dos saberes linguísticos e sociais.• A construção de uma cultura de solidariedade, de ajuda do outro, de encorajamento, de elogio e de partilha de materiais e ideias.• Um maior envolvimento do aprendente no processo de ensino/aprendizagem, tornando-o mais autónomo e fazendo com que a aplicação dos conhecimentos adquiridos seja mais fluente.• Maior regulação do processo de aprendizagem por parte do estudante.• Mudança de atitude em relação ao ensino-aprendizagem da Gramática.	<ul style="list-style-type: none">• Dificuldades de concentração durante as tarefas.• Deficiente gestão do tempo das atividades propostas.• Complexidade na gestão dos conflitos.

Pontos fortes em relação às docentes:

- A construção colaborativa de conhecimentos associados à prática educativa, que se refletiram na melhoria do desempenho profissional dos participantes no estudo.
- A tomada de consciência, por parte dos docentes, da relação entre as práticas pedagógicas e a aprendizagem dos estudantes, constatada na melhoria dos resultados académicos obtidos pelos discentes, em contexto de avaliação interna e externa.
- Processo motivador para as docentes que conseguiram ver o seu esforço recompensado, não só nos melhores resultados obtidos pelos estudantes, mas também pela mudança de atitude em relação ao ensino-aprendizagem da Gramática.

Sugestões de Melhoria

- Iniciar este método o mais cedo possível no processo ensino aprendizagem, pois permitiria que os estudantes fossem progredindo, por patamares progressivamente consolidados, atingindo deste modo, no final do terceiro ciclo, um nível de proficiência mais elevado.
- A formação dos docentes para que possam dominar os aspetos relacionados com esta metodologia, mas também a troca de impressões, tão útil para esclarecer dúvidas e dissipar receios.

- Alargamento do Projeto a todos os anos de escolaridade.
- Aplicação do Projeto a outros domínios do Português e a outras disciplinas.

Para finalizar, o ensino-aprendizagem da Gramática deve ocupar um lugar de destaque nas aulas de Português, dado que a importância do seu ensino não se limita, apenas, à transmissão do saber linguístico, mas potencia, também, a formação integral do indivíduo.

Julho de 2014

A coordenadora do projeto,

Isabel Machado

Apêndice XXIII

Compromisso de Cooperação



Eu, _____ da turma _____ do 9º ano, comprometo-me a pôr em prática, de forma empenhada e sistemática, as orientações necessárias ao sucesso da aprendizagem e da criação de um ambiente de aprendizagem cooperativo, nomeadamente:

- 1- Ser capaz de partilhar ideias e tarefas.
- 2- Respeitar as ideias dos outros.
- 3- Ouvir sem interromper.
- 4- Falar baixo.
- 5- Comunicar de forma clara.
- 6- Revelar interesse pelas tarefas propostas.
- 7- Mostrar simpatia.
- 8- Encorajar e elogiar os outros.
- 9- Resolver conflitos.
- 10- Ter autodomínio.
- 11- Pedir ajuda.
- 12- Ser persistente em ultrapassar dificuldades.
- 13- Aprender com os erros.
- 14- Refletir sobre o meu desempenho e o do grupo de forma sincera e justa.
- 15- Celebrar o sucesso.

Estou seguro que o cumprimento deste compromisso tornará possível o meu sucesso académico e o da minha turma, bem como contribuirá a melhoria da motivação para a aprendizagem.

Este compromisso entra em vigor imediatamente após as assinaturas.

_____, ____ de _____ de 2013


O estudante: _____

A professora: _____


Apêndice XXIV

Cartões com os papéis a atribuir aos discentes


GUARDIÃO DO TEMPO E DO SILÊNCIO




Temos minutos para fazer o trabalho
Temos que terminar às...



Temos de falar mais baixo




FACILITADOR DA APRENDIZAGEM



Estão prontos?
Vamos ler as instruções.
Todos sabem qual é o seu papel?

Vamos começar!



VERIFICADOR DO TRABALHO DE GRUPO




Cumprimos todas as instruções?
Estão de acordo com as respostas?



Estamos satisfeitos com a qualidade do trabalho?




HARMONIZADOR



Precisas de ajuda?
Qual é o problema?
Como vamos resolver este assunto?

Bom trabalho!



Apêndice XXV

PROJETO DE OFICINA DE GRAMÁTICA

“A educação linguística permite ajudar o aluno a cumprir plenamente as funções da sua linguagem: representar o mundo, expressar o pensamento, comunicar e ao mesmo tempo agir e fazer pensar e agir os outros, e tudo isto com rigor, eficácia, correcção e, se possível, arte”.

Pereira (2008, p. 98).

1- CONTEXTUALIZAÇÃO

O Programa de Português do Ensino Básico, homologado em março de 2009, que entrou em vigor no ano letivo 2011/2012, veio possibilitar aos docentes de Língua Portuguesa uma reflexão profunda sobre o modo como as aulas de Português decorriam e colocar-lhes novos desafios.

Este novo Programa assenta em competências e atividades que não podem ser equacionadas de forma isolada, uma vez que as competências linguístico-comunicativas são aquelas que possibilitam que o indivíduo aja, selecionando os instrumentos linguísticos à sua disposição, para efeitos de relacionamento com os outros.

Assim, tendo em conta os grandes princípios e valores que importa desenvolver nos estudantes, ao longo da escolaridade obrigatória, bem como o novo *Programa de Português para o Ensino Básico* (Reis, 2009) e as *Metas Curriculares* (Buescu et al., 2012) que se pretende que os discentes atinjam, verifica-se que o discurso oficial aponta como ações a desenvolver pelo professor a organização de atividades dirigidas para o trabalho cooperativo, para a realização cooperativa de projetos e ainda uma aprendizagem em interação com outros.

Daí que se depreenda que as atividades tradicionais proporcionadas pelos docentes não são suficientes para se atingirem estes resultados. Por isso novas metodologias são urgentes e necessárias. Assim, é exigido ao professor que crie “oportunidades para que os alunos tenham acesso a diferentes e significativas experiências e se tornem sujeitos autónomos no e pelo ato de dizer, de ler ou de escrever, bem como na construção e partilha de uma cultura literária” (Reis, 2009, p.136).

É neste contexto que surge a aprendizagem cooperativa como uma dos métodos mais adequados para obter os resultados esperados no final do ciclo de estudos.

Além disso, as mudanças na realidade que nos circunda exigem dos professores uma visão mais proativa do que reativa, uma visão que lhes permita lidar com os novos contextos escolares e profissionais de uma forma mais sustentada e capaz (Senge et al., 2012).

Assim, a sala de aula constitui-se um espaço privilegiado de interações onde se reproduzem as relações sociais, onde o estudante essencialmente interage com o objeto de conhecimento, juntamente com o professor e os colegas da turma. Os espaços da sala de aula são, sobretudo, espaços relacionais que se transformam em espaços culturais. Portanto, como refere Trindade (2009, p. 122), “ não faz sentido dissociar o relacional com o cultural”.

Deste modo, a cooperação assume-se como um meio ou um processo dinâmico, que comporta procedimentos com potencialidades para os intervenientes desenvolverem o seu conhecimento didático (Lima, 2002).

Portanto, para além das competências cognitivas que podemos desenvolver nos nossos estudantes, a aprendizagem cooperativa, como uma estratégia servida por um conjunto de técnicas específicas a utilizar em situações educativas, é uma boa maneira de melhorar as relações interpessoais, vivenciar situações emocionais significativas e promover uma educação para a cidadania (Santos & Silva, 2003).

O processo de ensino-aprendizagem da Gramática

Optamos pelo trabalho no domínio da Gramática, não só pela importância que lhe tem vindo a ser atribuída, como também porque, no dizer de linguistas e gramáticos, como Vilela (1993, p.144),

“a Gramática dá ao estudante a capacidade de agir linguisticamente- comunicar-, de analisar texto e suas normas, sensibilizando o aluno para a língua: como meio de vida e atuação. A língua molda mesmo o comportamento e a própria personalidade do falante, desperta-lhe a curiosidade para pormenores de pormenores: ensina-o a refletir sobre as coisas”.

Por outro lado, ao professor de Português compete criar condições e situações de ensino-aprendizagem que favoreçam a transformação do conhecimento empírico da língua que o estudante traz consigo, da convivência com a família e demais membros da sua comunidade e da sociedade, em conhecimento refletido dos mecanismos de funcionamento do sistema, das regras, das convenções e normas de uso da língua aplicáveis em diferentes contextos comunicativos (Nogueira, 1989).

Além disso, a Gramática possibilita o uso correto da língua, ensina a pensar de modo lógico, formando, assim, o espírito. Fornece, ainda, um conjunto de conceitos para se compreender o fenómeno “linguagem”, problematiza a norma linguística, melhora a capacidade de expressão escrita, logo torna possível o aperfeiçoamento da capacidade de comunicação (Vilela, 1995). O ensino-aprendizagem da Gramática não só contribui para melhorar as competências quer da leitura, quer da escrita, como também permite o desenvolvimento das competências de análise, síntese, e até abstração, que, por sua vez, possibilitam o desenvolvimento das competências cognitivas fundamentais.

Desta forma, o conhecimento linguístico e competências de comunicação estão inevitavelmente interligados e deverão estar relacionados. (Costa, 2008). Portanto, todo o aprendente

que queira ou deseje estudar verdadeiramente uma língua, tem que dominar e dedicar-se à Gramática.

Além disso, se a Gramática é a alma e o coração da língua, ensinar Gramática será, também, de certa forma, ensinar a ser, a sentir e a viver (Castro, 2000). Por tudo isto, se considera que a Gramática permite que os indivíduos se manifestem como seres pensantes, que utilizam a língua como plataforma de acesso a todas as áreas do saber e sejam capazes de se assumirem na sociedade em que vivem como verdadeiros cidadãos.

Em suma, a utilização de metodologias ativas de descoberta e resolução de problemas podem potenciar a tomada de consciência e a sistematização do conhecimento da língua.

Resultados obtidos no âmbito da Gramática

Sempre que se faz uma análise do ensino do Português na escola, apresenta-se um cenário pouco positivo, como podemos verificar nas avaliações externas oficiais (como é o caso dos Testes Intermédios e dos Exames Nacionais de Língua Portuguesa), em que se reconhece que um dos domínios em que os discentes apresentam maiores dificuldades é, precisamente, o da Gramática.

Aliás, de acordo com os vários relatórios elaborados sobre os Testes Intermédios (ME, 2011, 2012 e 2013) o grupo II, destinado a testar os conhecimentos dos estudantes no domínio do Funcionamento da Língua, é dos grupos onde os vários itens obtêm sempre os piores desempenhos.

Uma das razões mais apontada para este facto é a dificuldade que os estudantes demonstram quando é necessário recorrer a metalinguagem. De tal modo que são apresentados como propostas de intervenção didática “continuar a insistir no trabalho relativo ao domínio do Funcionamento da Língua, sobretudo quando as tarefas implicam o uso ou o reconhecimento de metalinguagem específica” (GAVE, 2013, p. 38).

No relatório de 2012 refere-se, também, que “Os resultados do teste confirmam a necessidade de se reforçar o ensino da Gramática, quer ao nível da manipulação de unidades linguísticas, quer ao nível da construção de conhecimento metalinguístico. Salienta-se a premência de intervenções educativas fundamentadas no âmbito do ensino da Gramática, face à reconhecida implicação do conhecimento explícito da língua no desenvolvimento equilibrado dos demais domínios de aprendizagem no âmbito da língua materna”. (GAVE, 2012, p. 33). Tal facto tem vindo a ser sistemático, como podemos verificar pelos dados divulgados pelo GAVE através do relatório elaborado sobre o Projeto Testes Intermédios do 9º ano 2012-2013.

Os resultados obtidos pelos estudantes desta escola foram, quer no ano letivo 2011-12 quer no ano letivo 2012-13 francamente negativos. Ao analisarmos as classificações do Grupo II, recolhidas das pautas de Classificações por domínio das Provas Finais do Ensino Básico, verificámos que, no ano letivo 2011-12, a percentagem de discentes com nível 1 foi de 20 %, com nível dois foi de 60 %, com nível 3 foi de 14 % e com nível quatro foi de 6 %.

Em relação ao ano letivo 2012-13 a percentagem de estudantes com nível 1 foi de 35%, com nível dois foi de 58 %, com nível 3 foi de 6 % e com nível quatro foi de 1 %. Perante este cenário

não podemos ficar indiferentes e sentimo-nos compelidos a agir de modo a tentar alterar esta situação.

Daí que a mudança nos métodos pedagógicos seja um pré-requisito para uma existência continuada, apesar de ser difícil, lenta e incerta. De qualquer modo, como referem Tomlinson e Allan, “O pólo da mudança nas escolas deve ser a prática na sala de aula. O ensino verdadeiramente inteligente implica atrair os estudantes para a aprendizagem- isto é tornar o ato de aprender irresistível, mesmo quando a tarefa não é” (2002, p. 60).

2- OBJETIVOS

Neste sentido, este projeto resultará da implementação de uma prática pedagógica inovadora, com o objetivo de verificar **qual a contribuição da aprendizagem cooperativa no desenvolvimento das competências específicas da disciplina de Português, nomeadamente da Gramática, em estudantes do 9º ano de escolaridade**. O nosso intuito é possibilitar a renovação de ideias e contribuir para o aperfeiçoamento das práticas, ou seja, como diz Valente “trazer oxigenação a ambientes físicos e mentais exauridos (1999, p.9).

Pretendemos, não só contribuir para a **melhoria dos resultados escolares dos estudantes em contexto de avaliação interna**, mas também em **contexto de avaliação externa**, nomeadamente nos Testes Intermédios e na Prova final do 9º ano. Deste modo, consideramos que poderemos implementar este projeto ao nível do Agrupamento com vantagens consideráveis ao nível do ensino-aprendizagem da Gramática.

3- DESCRIÇÃO DO PROJETO

“ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Freire (2004, p. 79)

Pretende-se a aplicação, em sala de aula, do método de aprendizagem cooperativa, em todas as turmas do 9º ano de escolaridade.

Esta investigação decorrerá, fundamentalmente, em duas etapas: implementação e pós-implementação da prática pedagógica, tal como que se esquematizam no quadro seguinte.

Quadro 1- Etapas de implementação do Projeto de Oficina de Gramática

Etapas	Atividades
1ª etapa Implementação da prática pedagógica	Aplicação do Teste de Diagnóstico
	Formação dos grupos de trabalho cooperativo
	Aplicação do inquérito por questionário sobre as perceções dos estudantes em relação ao ensino-aprendizagem da Gramática
	Aplicação dos métodos <i>STAD</i> e Grupos de Investigação
	Aplicação dos inquéritos por questionário de avaliação do desempenho do grupo e do desempenho individual no grupo
	Aplicação dos Testes Formativos
2ª etapa Pós-Implementação da prática pedagógica	Aplicação do inquérito por questionário de avaliação final
	Realização da entrevista à docente colaboradora
	Análise dos resultados académicos dos estudantes em contexto de avaliação externa
	Análise dos resultados e avaliação do estudo

Após aplicação do Teste de Diagnóstico, em setembro, as professoras preparam os estudantes para a utilização do método de aprendizagem cooperativa. Para tal, serão constituídos os grupos de trabalho cooperativo. Pretende-se que os grupos sejam heterogéneos, não muito grandes (sempre que possível, 4 elementos) e mantidos os mesmos, de modo a que desenvolvam as competências sociais que proporcionam ao grupo maior coesão e maturidade (Lopes & Silva, 2009).

Em relação à heterogeneidade, serão considerados os seguintes critérios: género, idade, classificação obtida pelos estudantes no 3º período do ano letivo anterior, na disciplina de Português e classificação obtida no Teste de Diagnóstico. No que diz respeito aos papéis a atribuir aos discentes, dentro de cada equipa, consideraram-se os seguintes papéis: o Guardião do tempo e do silêncio, o Facilitador da aprendizagem, o Verificador do trabalho do grupo e o Harmonizador. De modo a que todos possam interiorizar estes papéis, foram elaborados cartões, sobre a forma de crachá (apêndice XXIV), com as funções correspondentes. Temos, ainda, a preocupação de possibilitar que todos experimentem cada papel, pois a rotatividade dos papéis dentro de cada equipa é, também, condição importante no método de aprendizagem cooperativa (Freitas & Freitas, 2002).

De modo a sensibilizar os estudantes para a importância deste método, será estabelecido um compromisso de cooperação que garante a definição, o cumprimento das regras e os comportamentos esperados, no trabalho em equipa. Esse compromisso, será colocado por escrito, assinado, por todos os estudantes e pela docente, sendo depois arquivado no portefólio individual de cada discente. Haverá, ainda, que organizar o espaço físico onde decorrem as atividades, isto é, a sala de aula. Teremos a preocupação de garantir uma disposição face a face, pois, como refere Díaz-Aguado (2000), esta distribuição favorece a interação visual e verbal entre os membros do grupo.

No que concerne às atividades de ensino e aprendizagem, utilizaremos os métodos *STAD* e Grupos de Investigação. Para que as tarefas possam ser desempenhadas de forma clara e produtiva, serão elaboradas fichas de trabalho. As aulas iniciarão com a clarificação, por parte das docentes, dos objetivos da tarefa, com a explicitação dos procedimentos da aprendizagem cooperativa. Durante as sequências didáticas, as docentes procedem ao registo das suas observações. No final de cada

sequência didática, os estudantes respondem, em grupo, ao inquérito por questionário do desempenho do grupo e, individualmente, ao inquérito por questionário de desempenho individual no grupo. Na aula seguinte é aplicado o Teste Formativo do qual é dado, posteriormente, *feedback* aos estudantes, de modo a que possam autorregular a aprendizagem e melhorar o seu desempenho.

No final da implementação pedagógica, os discentes preenchem um inquérito por questionário de avaliação final do projeto. Por último, analisam-se os dados obtidos na Prova Final do 9º ano, comparando-os com os resultados obtidos ao longo do Projeto. Assim, é possível proceder à triangulação de dados, nomeadamente, Teste de Diagnóstico, Testes Formativos e Prova final do 9º ano. Os temas e conteúdos selecionados, para serem trabalhados em grupo, estão previstos nas aprendizagens que os estudantes devem consolidar ao nível do 9º ano de escolaridade e têm sido, de forma recorrente, alvo de avaliação externa, como se pode verificar no quadro seguinte:

Quadro 2-Temas e conteúdos a trabalhar

Temas	Conteúdos
Representação gráfica da linguagem verbal	-Convenções e regras para a representação gráfica: ortografia - Relações entre palavras escritas e entre grafia e fonia
Morfologia	Processos morfológicos de formação de palavras complexas
Lexicologia	Semântica lexical: relações semânticas entre as palavras
Discurso e pragmática	Reprodução do Discurso no discurso: discurso direto, indireto e indireto livre
Classes de palavras	Classes abertas e classes fechadas de palavras
Sintaxe	Funções sintáticas dos constituintes da frase Articulação entre constituintes da frase e frases: - Coordenação - Subordinação

Deste modo, os estudantes têm a possibilidade de trabalhar todos os temas e conteúdos curriculares, do domínio da Gramática, previstos para o final do terceiro ciclo.

4- RECURSOS

1. Manuais escolares e respetivos cadernos de atividades
2. Fichas de trabalho elaboradas para o efeito
3. Testes elaborados tendo em vista os objetivos do projeto
4. Gramáticas
5. Internet
6. Outras obras

A coordenadora do Projeto

Isabel Machado