

ELISABETE DOS SANTOS PAULO

SÍNDROME DE GILLES DE LA TOURETTE :

Intervenção educativa em interacção inclusiva

TRABALHO PROJECTO - VOLUME I

Orientador: Professor Doutor Jorge Serrano



Instituto de Ciências da Educação

**Lisboa
2010**

ELISABETE DOS SANTOS PAULO

SÍNDROME DE GILLES DE LA TOURETTE :

Intervenção educativa em interacção inclusiva

*Trabalho Projecto apresentado para a obtenção do
Grau de Mestre, no Curso de Mestrado em Educação
Especial no Domínio Cognitivo e Motor.*

Orientador: Professor Doutor Jorge Serrano



Instituto de Ciências da Educação

**Lisboa
2010**

DEDICATÓRIA

Os primeiros e os meus principais professores foram, indubitavelmente, aqueles que me educaram e me transmitiram ideais e valores, me desafiaram na construção de alicerces, para melhor definir metas, e que nesse percurso sempre depositaram a máxima confiança. A primeira referência de gratidão vai, obrigatoriamente, para os meus pais – José António Paulo e Laurinda da Conceição Martinho Paulo.

Igual destaque e reconhecimento merecem o meu esposo e irmãos, que sempre estiveram a meu lado neste percurso de aprendizagem e proporcionaram as condições necessárias para poder prosseguir, com gosto e dedicação neste desafio que almeja contribuir para a definição de melhores respostas educativas das nossas escolas.

Todos saímos, com certeza, mais enriquecidos deste projecto, através da valorização da partilha, compreensão, esperança e determinação, na gestão das nossas vidas. Permitiram-me uma evolução profissional, mas todos crescemos pessoalmente.

A vós, dedico esta dissertação, que sempre souberam apoiar-me.

AGRADECIMENTOS

Numa outra perspectiva, na vertente científica, rendo homenagem àqueles que contribuíram e têm vindo a contribuir para a minha formação, enquanto profissional de educação. Saliento os sábios ensinamentos, a confiança e o conforto recebidos pelo meu orientador nesta dissertação, Professor Doutor Jorge Serrano.

À Professora Doutora Isabel Sanches pela exigência, com que sempre pautou o trabalho desenvolvido com os seus discentes e a disponibilidade, na orientação inicial do projecto. Ao Professor Fernando Vieira, que me permitiu reforçar uma abordagem particular do processo de ensino-aprendizagem e possibilitou reflectir e criar novos métodos de trabalho, em prol de todos os alunos.

A todos os professores do primeiro ano de curso de mestrado, pela disponibilidade e desenvolvimento de espírito crítico, que proporcionaram.

Por fim, os meus agradecimentos a todos os que acreditaram no meu trabalho e corroboraram com a necessidade de mudança pró-activa, fazendo-me acreditar no meu papel preponderante enquanto professora, que extravasa o trabalho de sala de aula e propende para uma melhoria da consciência cívica da sociedade.

A todos, o meu profundo reconhecimento e gratidão.

RESUMO

Após uma análise do atendimento à diversidade, no sistema educacional, reportando para alguns fragmentos do passado, foi possível constatar a evolução positiva de mudança paradigmática. As práticas de segregação são cada vez mais distantes, a escola da discriminação deu lugar à escola da integração. Há quarenta anos atrás, vigorava o conceito da homogeneização, actualmente, pretende-se o respeito pela diversidade, promovendo uma educação inclusiva.

Da necessidade de procura de respostas adequadas, para a maximização do potencial dos alunos, parte desta investigação incidiu em estudos teóricos de exploração das características da síndrome de Gilles de la Tourette. Considerada de rara por diversos autores, devido à pouca investigação existente neste domínio, era necessário desenvolver uma intervenção adequada que respeitasse as necessidades de uma turma de oitavo ano de escolaridade. A dinâmica de investigação-acção, constituindo uma estratégia formativa, permitiu o desenvolvimento de um trabalho rigoroso de avaliação, programação e intervenção, em contexto educativo, através da criação de situações de aprendizagem, com todos e para todos.

Considerou-se que na presença de um processo contínuo e em espiral, o enfoque deve ser atribuído ao papel do aluno que, a partir de uma pedagogia activa, é munido com um rol de competências que contribuirão para a sua autonomia e inserção futura na sociedade. Os resultados indicam que há razões positivas para considerar abordagens variadas e adequadas no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, realça-se que diferentes contextos devem ser responsabilizados – escolar, familiar e comunitário -, visto que só uma sociedade desperta pode pugnar pelos direitos dos alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais.

Palavras –chave :

Gilles de la Tourette, intervenção educacional, princípios de inclusão, aprendizagem cooperativa, equipa multidisciplinar.

ABSTRACT

After an analysis of the diversity in the educational system, and considering some fragments of the past, it was possible to observe the positive evolution of paradigmatic change. Nowadays segregation at school is rare and discrimination turned into integration. Forty years ago reigned the concept of homogenization, now it is aimed the respect for diversity, promoting the inclusive education.

As there is the need of searching appropriate answers so that the potential of students can be maximized, this investigation was about studies which explore the Gilles de la Tourette syndrome and its features. Many authors consider it rare since there is not much investigation about this subject. So it was necessary to develop an appropriate intervention which takes into account the needs of a class from the eighth degree. The investigation-action dynamic which was a formative strategy allowed the development of an accurate work about evaluation, programming and intervention in the educational context by creating learning situations with all and for them all.

Taking into account that the process was continuous and in spiral, it was considered that the students' role should be focused, who being helped by an active pedagogy are given several skills which will contribute to their autonomy and to their future insertion in society. The results indicate that there are good reasons to consider different and appropriate approaches in the teaching-learning process. However, it is important to be aware that different contexts should be responsible for this - school, family and community - since that only an attentive society can strive for the rights of students who have Special Education Needs.

Keywords:

Gilles de la Tourette, educational intervention, inclusion principles, co-operative learning, multidisciplinary team.

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA	i
AGRADECIMENTOS	ii
RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
ÍNDICE GERAL	v
ÍNDICE DE QUADROS	viii
ÍNDICE DE FIGURAS	ix
ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS/IMAGENS	x
LISTAGEM DE APÊNDICES	xii
LISTAGEM DE ANEXOS	xxiv
INTRODUÇÃO	1
PARTE I	3
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1. A INCLUSÃO – PERSPECTIVA HISTÓRICA	4
1.1 A integração e a sua importância	7
1.2 A inclusão – abordagem conceptual	9
1.2.1 Educação Inclusiva versus Educação Especial	12
1.2.2 Perspectiva Ecológica	15
1.3 Princípios orientadores de Educação Inclusiva	17
1.3.1 Trabalho de Projecto	17
1.3.2 Aprendizagem cooperativa	19
1.3.3 Diferenciação pedagógica inclusiva	23
2. O SÍNDROME DE GILLES DE LA TOURETTE	26
2.1 O mito da Tourette	26
2.2 Diagnóstico: Quadro Clínico	27
2.3 Orientações Educativas	34
PARTE II	42
O ESTUDO EMPÍRICO	42
1. ASPECTOS METODOLÓGICOS	42
1.1 O paradigma da investigação -acção	43

1.2. Formulação do problema	46
1.3 Questão de partida	47
1.4 Objectivos gerais e objectivos específicos.....	47
1.5 Modos de recolha de dados.....	49
1.5.1 A análise documental.....	49
1.5.2 A entrevista	50
1.5.3 A observação naturalista	50
1.5.4 A sociometria.....	52
1.5.5 O diário de campo.....	53
1.5.6 O texto escrito pelos alunos	53
1.5.7 O inquérito por questionário	54
1.6 Procedimentos para a recolha e análise de dados	55
1.6.1 A análise documental.....	55
1.6.2 A entrevista	55
1.6.3 A observação naturalista	56
1.6.4 A sociometria.....	57
1.6.5 O diário de campo.....	58
1.6.6 O texto escrito pelos alunos	58
1.6.7 O inquérito por questionário	59
 2. CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA SITUAÇÃO- PROBLEMA.....	59
2.1 O meio.....	60
2.2 A escola.....	60
2.3 A turma	62
2.3.1 Caracterização estrutural.....	62
2.3.2 Caracterização dinâmica	64
2.4 O aluno-alvo	65
2.4.1 História clínica.....	65
2.4.2 História familiar	66
2.4.3 Perfil educacional	67
2.4.4 Síntese relevante da informação empírica	74
 PARTE III.	81
PLANO DE ACÇÃO	81
 1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	82
 2. PRESSUPOSTOS EMPÍRICOS.....	84
 3. PLANIFICAÇÃO	86
 4. A INTERVENÇÃO	91
4.1 Elucidação das estratégias utilizadas.	91
4.2 Execução do Plano de Intervenção	93
4.2.1 Área da cognição	94
4.2.2 Áreas de comunicação e socialização	121
 5. AVALIAÇÃO SUMATIVA DA INTERVENÇÃO	147
5.1. Avaliação por áreas de intervenção	149
5.2. Síntese dos resultados atingidos pela intervenção.	173

CONCLUSÕES	176
FONTES DE CONSULTA.....	180
BIBLIOGRÁFICAS	180
ELECTRÓNICAS	183
LEGISLATIVAS	185
APÊNDICES	i
ANEXOS	di

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese comparada entre Integração e Educação Inclusiva.....	14
Quadro 2 - Princípios gerais para a construção de Escolas Inclusivas.....	15
Quadro 3 - Síntese das diferenças entre o trabalho tradicional e a aprendizagem cooperativa.....	20
Quadro 4 - Práticas de diferenciação pedagógica inclusiva.....	23
Quadro 5 - Síntese das estratégias a utilizar em salas de aula inclusivas.....	24
Quadro 6 - Síntese da patologia Síndrome de Gilles de la Tourette.....	34
Quadro 7 - Medidas educativas direccionadas para a tipologia da dificuldade.....	35
Quadro 8 - Estratégias educativas para jovens com SGLT.....	36
Quadro 9 - Quadro de competências do aluno.....	73
Quadro 10 - Síntese da informação empírica.....	74
Quadro 11 - Proposta de Intervenção.....	87
Quadro 12 - Estratégias utilizadas em sala de aula	91
Quadro 13 - Quadro de avaliação sumativa	149
Quadro 14 - Dados de avaliação na área de intervenção da cognição.....	153
Quadro 15 - Dados de avaliação na área de intervenção da comunicação.....	154
Quadro 16 - Dados de avaliação na área de intervenção da socialização.....	154
Quadro 17 - Dados de avaliação nas três área de intervenção.....	155
Quadro 18 - Balanço de dados dos testes sociométricos, relativos às escolhas.....	174
Quadro 19 - Balanço de dados dos testes sociométricos, relativos às rejeições.....	175

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Evolução da inclusão.....	11
Figura 2- Gilles de la Tourette.....	26
Figura 3- Classificação dos tiques	27
Figura 4- O SGLT através da representação do Sol	32
Figura 5– Diagnóstico clínico do SGLT	32
Figura 6- Evolução dos sintomas do SGTL	33
Figura 7- Esquema geral da metodologia de projecto	43
Figura 8- População residente, segundo o seu nível de escolaridade.....	60
Figura 9- Modelo de atendimento à diversidade	82

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS/IMAGENS

Fotografia 1- Actividade de organização do material escolar. Sessão 1.....	cxxvi
Fotografia 2- Actividade de organização do material escolar. Sessão 1.....	cxxvi
Fotografia 3- Elaboração de um horário semanal. Sessão 3.....	cxli
Fotografia 4- Elaboração de um horário semanal. Sessão 3.....	cxli
Fotografia 5- Actividade de estudo, para a realização de um exercício escrito de avaliação. Sessão 9.....	cc
Fotografia 6- Actividade de estudo, para a realização de um exercício escrito de avaliação. Sessão 9.....	cc
Fotografia 7- Actividade de enriquecimento vocabular. Sessão 16.....	cclvii
Fotografia 8- Actividade de enriquecimento vocabular. Sessão 16.....	cclvii
Fotografia 9- Planificação do trabalho de grupo, para pesquisa de informação. Sessão 17.....	cclxix
Fotografia 10- Planificação do trabalho de grupo, para pesquisa de informação. Sessão 17.....	cclxix
Fotografia 11- Actividade para treino da nomenclatura utilizada nos exercícios escritos de avaliação. Sessão 20.....	ccxc
Fotografia 12 – Actividade para treino da nomenclatura utilizada nos exercícios escritos de avaliação. Sessão 20.....	ccxc
Fotografia 13 – Actividade de ortografia e memorização. Sessão 27.....	ccxl
Fotografia 14 - Actividade de ortografia e memorização. Sessão 27.....	ccxl
Fotografia 15- Actividade de consolidação da conjugação verbal. Sessão 28.....	ccclxvi
Fotografia 16- Actividade de consolidação da conjugação verbal. Sessão 28.....	ccclxvi

Fotografia 17- Realização de um trabalho de grupo sobre a cidade de Cannes. Sessão 30.....	ccclix
Fotografia 18- Realização de um trabalho de grupo sobre a cidade de Cannes. Sessão 30.....	ccclix
Fotografia 19- Actividade de exercitação de tempos verbais. Sessão 31.....	ccclxviii
Fotografia 20- Actividade de exercitação de tempos verbais. Sessão 31.....	ccclxviii
Fotografia 21- Registo da avaliação pelo aluno, no portátil. Sessão 33.....	ccclxxxvi
Fotografia 22- Actividade de exploração da Banda Desenhada francesa. Sessão 35.	cd
Fotografia 23- Actividade de exploração da Banda Desenhada francesa. Sessão 35.	cd
Fotografia 24- Produção de uma banda desenhada, em grupo. Sessão 35.....	cdi
Fotografia 25- Produção de uma banda desenhada, em grupo. Sessão 35.....	cdi
Fotografia 26- Actividade de aperfeiçoamento da leitura. Sessão 36.....	cdix
Fotografia 27- Produção de um cartaz sobre as regras de sala de aula, para expor, na sala. Sessão 26.....	cdxli
Fotografia 28- Actividade para a apresentação de qualidades e conselhos a um colega. Sessão 38.....	cdlxxii
Fotografia 29- Actividade para a apresentação de qualidades e conselhos a um colega. Sessão 38.....	cdlxxii

LISTAGEM DE APÊNDICES

APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO DE SOCIOMETRIA.....	ii
APÊNDICE I.I - MATRIZ SOCIOMÉTRICA DAS ESCOLHAS – 1ª APLICAÇÃO.....	iii
APÊNDICE I.II - CÁLCULOS PARA OS SOCIOGRAMAS DAS ESCOLHAS - 1ª APLICAÇÃO.....	iv
TABELA DE SALVOSA.....	v
APÊNDICE I.III - SOCIOGRAMA EM ALVO DAS ESCOLHAS-1ª APLICAÇÃO.....	vi
APÊNDICE I.IV - SOCIOGRAMA EM ALVO DAS ESCOLHAS RECÍPROCAS - 1ª APLICAÇÃO.....	vii
APÊNDICE I.V - SOCIOGRAMA EM ALVO DAS ESCOLHAS FORMAÇÃO DE GRUPOS - 1ª APLICAÇÃO.....	viii
APÊNDICE I.VI - SOCIOGRAMA EM ALVO DAS ESCOLHAS COLEGA DE CARTEIRA - 1ª APLICAÇÃO.....	ix
APÊNDICE I.VII - SOCIOGRAMA EM ALVO DAS ESCOLHAS PARA OS INTERVALOS - 1ª APLICAÇÃO.....	x
APÊNDICE I.VIII - MATRIZ SOCIOMÉTRICA DAS REJEIÇÕES – 1ª APLICAÇÃO	xi
APÊNDICE I.IX - CÁLCULOS PARA OS SOCIOGRAMAS DAS REJEIÇÕES - 1ª APLICAÇÃO.....	xii
TABELA DE SALVOSA.....	xiii
APÊNDICE I.X - SOCIOGRAMA EM ALVO DAS REJEIÇÕES – 1ª APLICAÇÃO.....	xiv
APÊNDICE I.XI - SOCIOGRAMA EM ALVO DAS REJEIÇÕES - REJEIÇÕES ENTRE SEXOS E INTENSIDADE - 1ª APLICAÇÃO.....	xv
APÊNDICE I.XII - SOCIOGRAMA EM ALVO DAS REJEIÇÕES - PARA A FORMAÇÃO DE GRUPOS / RELAÇÃO ENTRE SEXOS - 1ª APLICAÇÃO.....	xvi
APÊNDICE I.XIII - SOCIOGRAMA EM ALVO DAS REJEIÇÕES PARA COLEGA DE CARTEIRA - 1ª APLICAÇÃO.....	xvii
APÊNDICE I.XIV - SOCIOGRAMA EM ALVO DAS REJEIÇÕES PARA OS INTERVALOS - 1ª APLICAÇÃO.....	xviii

APÊNDICE I.XV - SOCIOGRAMA INDIVIDUAL DO ALUNO <i>E</i> ESCOLHAS E SUA INTENSIDADE – 1ª APLICAÇÃO	xix
APÊNDICE I.XVI - SOCIOGRAMA INDIVIDUAL DO ALUNO <i>E</i> ESCOLHAS PARA TRABALHO DE GRUPO E RECIPROCIDADE – 1ª APLICAÇÃO ...	xx
APÊNDICE I.XVII - SOCIOGRAMA INDIVIDUAL DO ALUNO <i>E</i> ESCOLHAS PARA COLEGA DE CARTEIRA -1ª APLICAÇÃO.....	xxi
APÊNDICE I.XVIII - SOCIOGRAMA INDIVIDUAL DO ALUNO <i>E</i> - ESCOLHAS PARA OS INTERVALOS - 1ª APLICAÇÃO	xxii
APÊNDICE I.XIX - SOCIOGRAMA INDIVIDUAL DO ALUNO <i>E</i> REJEIÇÕES DO ALUNO <i>E</i> E DA TURMA PARA COM ELE – 1ª APLICAÇÃO ...	xxiii
APÊNDICE I.XX - SOCIOGRAMA INDIVIDUAL DO ALUNO <i>E</i> REJEIÇÕES – TRABALHO DE GRUPO - 1ª APLICAÇÃO	xxiv
APÊNDICE I.XXI - SOCIOGRAMA INDIVIDUAL DO ALUNO <i>E</i> E REJEIÇÕES PARA COLEGA DE CARTEIRA - 1ª APLICAÇÃO.....	xxv
APÊNDICE I.XXII - SOCIOGRAMA INDIVIDUAL DO ALUNO <i>E</i> E REJEIÇÕES PARA OS INTERVALOS - 1ª APLICAÇÃO	xxvi
APÊNDICE II - NOTAS DE CAMPO	xxvii
APÊNDICE II.I - ANÁLISE DA OBSERVAÇÃO NATURALISTA / NOTAS DE CAMPO	xxxii
APÊNDICE III - PLANTA DA SALA DE AULA DA TURMA (VERSÃO 1)	xxxv
APÊNDICE IV - GUIÃO DA ENTREVISTA AO PAI DO ALUNO <i>E</i>	xxxvi
APÊNDICE IV.I - PROTOCOLO DA ENTREVISTA AO PAI DO ALUNO <i>E</i>	xxxviii
APÊNDICE IV.II - ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS DADOS DA ENTREVISTA AO PAI DO ALUNO <i>E</i>	xli
APÊNDICE V - GUIÃO DA ENTREVISTA AO ALUNO EM ESTUDO.....	xlvi
APÊNDICE V.I - PROTOCOLO DA ENTREVISTA AO ALUNO <i>E</i>	xlvi
APÊNDICE V.II - ANÁLISE DO CONTEÚDO DA ENTREVISTA DO ALUNO EM ESTUDO.....	lii
APÊNDICE VI - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES DA TURMA.	liv
APÊNDICE VI.I - ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS DADOS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	lv

APÊNDICE VI.II - ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS QUESTÕES 3.E 4. DO QUESTIONÁRIO E CATEGORIZAÇÃO	lv
APÊNDICE VII - NOTAS DE CAMPO – INTERVENÇÃO INDIRECTA	lxiv
APÊNDICE VII.I – ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS OBSERVAÇÕES DOS ELEMENTOS DO CONSELHO DE TURMA.....	lxxiii
APÊNDICE VII.II —ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS OBSERVAÇÕES DOS ELEMENTOS DO CONSELHO DE TURMA— CATEGORIZAÇÃO	lxxxii
APÊNDICE VIII - NOTAS DE CAMPO.....	xcí
APÊNDICE VIII.I - ANÁLISE DA OBSERVAÇÃO NATURALISTA / NOTAS DE CAMPO	xcvi
APÊNDICE IX - NOTAS DE CAMPO	ciii
APÊNDICE IX.I - ANÁLISE DA OBSERVAÇÃO NATURALISTA / NOTAS DE CAMPO	cvi
APÊNDICE X - PLANTA DA SALA DE AULA DA TURMA (VERSÃO 2)	cx
APÊNDICE XI - DIÁRIO REFLEXIVO I.....	cxí
APÊNDICE XII - DIÁRIO REFLEXIVO II	cxiii
APÊNDICE XIII – DIÁRIO REFLEXIVO III.....	cxv
APÊNDICE XIV - DIÁRIO REFLEXIVO IV	cxviii
APÊNDICE XV - ROTEIRO DE ACTIVIDADES DA SESSÃO 1	cxxi
APÊNDICE XV.I – FICHA DE DIAGNÓSTICO	cxxii
APÊNDICE XV.II – FICHA PARA ORIENTAÇÃO DE TRABALHO	cxxiv
APÊNDICE XV.III – DIÁRIO REFLEXIVO V	cxxvi
APÊNDICE XVI - ROTEIRO DE ACTIVIDADES DA SESSÃO 2	cxxxi
APÊNDICE XVI.I – ACTIVIDADE REALIZADA PELO ALUNO.....	cxxxi
APÊNDICE XVI.II - DIÁRIO REFLEXIVO VI	cxxxi
APÊNDICE XVII – ROTEIRO DE ACTIVIDADES DA SESSÃO 3	cxixvi
APÊNDICE XVII.I - ACTIVIDADE REALIZADA PELO ALUNO	cxixvii

APÊNDICE XVII.II – REFLEXÃO SEMANAL	cxxxix
APÊNDICE XVII.III – DIÁRIO REFLEXIVO VII	cxl
APÊNDICE XVIII - ROTEIRO DE ACTIVIDADES DA SESSÃO 4	cxliii
APÊNDICE XVIII.I - FICHA DE TRABALHO SOBRE A GESTÃO DO TEMPO	cxliv
APÊNDICE XVIII.II – FICHA DE TRABALHO SOBRE A GESTÃO DO TEMPO	cxlvi
APÊNDICE XVIII.III – FICHA DE TRABALHO SOBRE A GESTÃO DO TEMPO ...	cxlviii
APÊNDICE XVIII.IV – DIÁRIO REFLEXIVO VIII.....	cxlix
APÊNDICE XIX - ROTEIRO DE ACTIVIDADES DA SESSÃO 5	clii
APÊNDICE XIX.I – FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO.....	cliii
APÊNDICE XIX.II – DIÁRIO REFLEXIVO IX	cliv
APÊNDICE XX - ROTEIRO DE ACTIVIDADES DA SESSÃO 6	clvii
APÊNDICE XX.I – FICHA DE TRABALHO SOBRE A ORGANIZAÇÃO	clviii
APÊNDICE XX.II - ACTIVIDADE REALIZADA PELO ALUNO	clxi
APÊNDICE XX.III – FICHA DE TRABALHO SOBRE ORGANIZAÇÃO.....	clxii
APÊNDICE XX.IV – FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO	clxiv
APÊNDICE XX.V – FICHA DE DIAGNÓSTICO	clxv
APÊNDICE XX.VI – DIÁRIO REFLEXIVO X.....	clxix
APÊNDICE XXI – ROTEIRO DE ACTIVIDADES DA SESSÃO 7	clxxiii
APÊNDICE XXI.I – FICHA DE TRABALHO SOBRE O LOCAL DE ESTUDO	clxxiv
APÊNDICE XXI.II - FICHA DE TRABALHO SOBRE O LOCAL DE ESTUDO	clxxvi
APÊNDICE XXI.III - FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO.....	clxxvii
APÊNDICE XXI.IV – DIÁRIO REFLEXIVO XI.....	clxxix
APÊNDICE XXII - ROTEIRO DE ACTIVIDADES DA SESSÃO 8.....	clxxxiii
APÊNDICE XXII.I - FICHA DE TRABALHO SOBRE MODOS DE APRENDER....	clxxxiv
APÊNDICE XXII.II - FICHA AUTO-CORRECTIVA	clxxxvii

APÊNDICE XXII.III - FICHA DE TRABALHO DE COMPREENSÃO TEXTUAL ...	clxxxix
APÊNDICE XXII.IV - FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO	cxc
APÊNDICE XXII.V – FICHA DE REFLEXÃO DA SUB-DELEGADA	cxcii
APÊNDICE XXII.VI – DIÁRIO REFLEXIVO XII	cxciv
APÊNDICE XXIII - ROTEIRO DE ACTIVIDADES DA SESSÃO 9	cxcvii
APÊNDICE XXIII.I - DIÁRIO REFLEXIVO XIII	cxcix
APÊNDICE XXIV – ROTEIRO DE ACTIVIDADES DA SESSÃO 10	cciii
APÊNDICE XXIV.I – FICHA DE TRABALHO SOBRE MODOS DE APRENDER	cciv
APÊNDICE XXIV.II- FICHA DE TRABALHO SOBRE ESTRUTURAÇÃO TEXTUAL	ccvi
APÊNDICE XXIV.III – DIÁRIO REFLEXIVO XIV	ccviii
APÊNDICE XXV - ROTEIRO DE ACTIVIDADES DA SESSÃO 11	ccxi
APÊNDICE XXV.I – FICHA DE TRABALHO SOBRE TOMADA DE NOTAS	ccxii
APÊNDICE XXV.II - FICHA DE TRABALHO SOBRE TOMADA DE NOTAS	ccxv
APÊNDICE XXV.III – FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO	ccxvii
APÊNDICE XXV.IV – DIÁRIO REFLEXIVO XV	ccxviii
APÊNDICE XXVI - ROTEIRO DE ACTIVIDADES DA SESSÃO 12	ccxxi
APÊNDICE XXVI.I – FICHA DE TRABALHO SOBRE REGISTO DE NOTAS	ccxxii
APÊNDICE XXVI.II – TRABALHO REALIZADO PELO ALUNO	ccxxiv
APÊNDICE XXVI.III – FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO	ccxxv
APÊNDICE XXVI.IV - REFLEXÃO SEMANAL DO ALUNO E	ccxxvi
APÊNDICE XXVI.V – DIÁRIO REFLEXIVO XVI	ccxxviii
APÊNDICE XXVII - ROTEIRO DE ACTIVIDADES DA SESSÃO 14	ccxxxi
APÊNDICE XXVII.I – FICHA DE TRABALHO SOBRE A TÉCNICA DO SUBLINHADO	ccxxxii

APÊNDICE XXVII.II – FICHA DE TRABALHO SOBRE A TÉCNICA DO SUBLINHADO	ccxxxiv
APÊNDICE XVII.III- DIÁRIO REFLEXIVO XVII	ccxxxv
APÊNDICE XXVIII- ROTEIRO DE ACTIVIDADES DA SESSÃO 15	ccxxxix
APÊNDICE XXVIII.I – FICHA DE TRABALHO SOBRE A PRODUÇÃO DE ESQUEMAS	ccxl
APÊNDICE XXVIII.II - FICHA DE REFLEXÃO SEMANAL	ccxliii
APÊNDICE XXVIII.III – DIÁRIO REFLEXIVO XVIII	ccxliii
APÊNDICE XXIX - ROTEIRO DE ACTIVIDADES DA SESSÃO 16	ccxlvii
APÊNDICE XXIX.I - FICHA DE TRABALHO PARA AUMENTAR A CONCENTRAÇÃO	ccxlix
APÊNDICE XXIX.II – FICHA DE TRABALHO PARA AUMENTAR A CONCENTRAÇÃO.....	cclii
APÊNDICE XXIX.III – DIÁRIO REFLEXIVO XIX.....	cclv
APÊNDICE XXX - ROTEIRO DE ACTIVIDADES DA SESSÃO 17	cclix
APÊNDICE XXX.I - FICHA DE TRABALHO PARA ORIENTAÇÃO DE PESQUISA .cclx	
APÊNDICE XXX.II – FICHA DE TRABALHO PARA ORIENTAÇÃO DE PESQUISA	cclxi
APÊNDICE XXX.III - FICHA DE TRABALHO PARA DEFINIÇÃO DAS FASES DE PESQUISA	cclxiv
APÊNDICE XXX.IV - REFLEXÃO DA SUBDELEGADA	cclxv
APÊNDICE XXX.V - DIÁRIO REFLEXIVO XX.....	cclxvii
APÊNDICE XXXI – ROTEIRO DE ACTIVIDADES DA SESSÃO 18	cclxxi
APÊNDICE XXXI.I - FICHA DE DIAGNÓSTICO	cclxxii
APÊNDICE XXXI.II– FICHA DE TRABALHO DE PLANIFICAÇÃO DE ESTUDO.....	cclxxiv
APÊNDICE XXXI.III - DIÁRIO REFLEXIVO XXI.....	cclxxvi
APÊNDICE XXXII - ROTEIRO DE ACTIVIDADES DA SESSÃO 19.....	cclxxix
APÊNDICE XXXII.I – FICHA DE TRABALHO DE PLANIFICAÇÃO DE ESTUDO.....	cclxxx

APÊNDICE XXXII.II – DIÁRIO REFLEXIVO XXII	cclxxxii
APÊNDICE XXXIII- ROTEIRO DE ACTIVIDADES DA SESSÃO 20	cclxxxvi
APÊNDICE XXXIII.I – FICHA DE REFLEXÃO SEMANAL	cclxxxvii
APÊNDICE XXXIII.II – DIÁRIO REFLEXIVO XXIII	cclxxxix
APÊNDICE XXXIV – ROTEIRO DE ACTIVIDADES DA SESSÃO 21	ccxciii
APÊNDICE XXXIV.I - FICHA DE TRABALHO PARA TREINO DA NOMENCLATURA DOS EXERCÍCIOS ESCRITOS DE AVALIAÇÃO	ccxciv
APÊNDICE XXXIV.II - FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO	ccxcvii
APÊNDICE XXXIV.III - FICHA DE TRABALHO PARA AUMENTAR A CAPACIDADE DE MEMORIZAÇÃO	ccxcviii
APÊNDICE XXXIV.IV – DIÁRIO REFLEXIVO XXIV	ccc
APÊNDICE XXXV – ROTEIRO DE ACTIVIDADES DA SESSÃO 22	ccciii
APÊNDICE XXXV.I - FICHA DE HETERO-AVALIAÇÃO DA ORALIDADE	ccciv
APÊNDICE XXXV.II – DIÁRIO REFLEXIVO XXV	cccv
APÊNDICE XXXVI - ROTEIRO DE ACTIVIDADES DA SESSÃO 23	cccvi
APÊNDICE XXXVI.I - FICHA DE TRABALHO PARA DESENVOLVER A PARTICIPAÇÃO ORAL	cccix
APÊNDICE XXXVI.II– FICHA DE TRABALHO PARA DESENVOLVER A PARTICIPAÇÃO ORAL	cccxi
APÊNDICE XXXVI.III - FICHA DE TRABALHO PARA DESENVOLVER A PARTICIPAÇÃO ORAL	cccxi
APÊNDICE XXXVI.IV – FICHA DE TRABALHO PARA DESENVOLVER A PARTICIPAÇÃO ORAL	cccxiv
APÊNDICE XXXVI.V - FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO	ccc xv
APÊNDICE XXXVI.VI - DIÁRIO REFLEXIVO XXVI	ccc xvi
APÊNDICE XXXVII – ROTEIRO DE ACTIVIDADES DA SESSÃO 24	ccc xx
APÊNDICE XXXVII.I – FICHA DE TRABALHO PARA A PRODUÇÃO DE TEXTO	ccc xxi
APÊNDICE XXXVII.II – DIÁRIO REFLEXIVO XXVII	ccc xxi

APÊNDICE XXXVIII - ROTEIRO DE ACTIVIDADES DA SESSÃO 25.....	cccxxv
APÊNDICE XXXVIII.I - FICHA DE TRABALHO PARA PARTICIPAÇÃO NUMA REPRESENTAÇÃO.....	cccxxvi
APÊNDICE XXXVIII.II - FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO.....	cccxxvii
APÊNDICE XXXVIII.III – DIÁRIO REFLEXIVO XXVIII	cccxxviii
APÊNDICE XXXIX - DIÁRIO REFLEXIVO XXIX	cccxxxii
APÊNDICE XL - ROTEIRO DE ACTIVIDADES DA SESSÃO 27.....	cccxxxv
APÊNDICE XL.I - FICHA DE TRABALHO DE ORTOGRAFIA.....	cccxxxvi
APÊNDICE XL.II - FICHA DE TRABALHO DE ORTOGRAFIA	cccxxxvii
APÊNDICE XL.III - EXERCÍCIO DE ORTOGRAFIA.....	cccxxxviii
APÊNDICE XL.IV – DIÁRIO REFLEXIVO XXX	cccxxxix
APÊNDICE XLI – ROTEIRO DE ACTIVIDADES DA SESSÃO 28.....	cccxl
APÊNDICE XLI.I - FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO.....	cccxlii
APÊNDICE XLI.II – DIÁRIO REFLEXIVO XXXI	cccxliv
APÊNDICE XLII – ROTEIRO DE ACTIVIDADES DA SESSÃO 29	cccxliv
APÊNDICE XLII.I – FICHA DE TRABALHO ORIENTADORA DE PRODUÇÃO TEXTUAL	cccl
APÊNDICE XLII.II - FICHA INFORMATIVA.....	ccclii
APÊNDICE XLII.III - DIÁRIO REFLEXIVO XXXII.....	cccliii
APÊNDICE XLIII – ROTEIRO DE ACTIVIDADES DA SESSÃO 30	ccclvi
APÊNDICE XLIII.I – FICHA DE HETERO-AVALIAÇÃO.....	ccclvii
APÊNDICE XLIII.II – DIÁRIO REFLEXIVO XXXIII.....	ccclviii
APÊNDICE XLIV – ROTEIRO DE ACTIVIDADES DA SESSÃO 31	ccclxi
APÊNDICE XLIV.I – FICHA DE TRABALHO DE ENRIQUECIMENTO VOCABULAR	ccclxii
APÊNDICE XLIV.II – FICHA DE TRABALHO SOBRE TEMPOS VERBAIS.....	ccclxiv

APÊNDICE XLIV.III – FICHA DE TRABALHO DE ENRIQUECIMENTO VOCABULAR	ccclxvi
APÊNDICE XLIV.IV - DIÁRIO REFLEXIVO XXXIV	ccclxviii
APÊNDICE XLV – DIÁRIO REFLEXIVO XXXV	ccclxxi
APÊNDICE XLVI – ROTEIRO DE ACTIVIDADES DA SESSÃO 33	ccclxxiii
APÊNDICE XLVI.I - FICHA DE TRABALHO SOBRE AS FASES DE PRODUÇÃO TEXTUAL	ccclxxiv
APÊNDICE XLVI.II - FICHA DE TRABALHO PARA A PRODUÇÃO DE UM TEXTO NARRATIVO	ccclxxv
APÊNDICE XLVI.III - FICHA INFORMATIVA	ccclxxvi
APÊNDICE XLVI.IV – TRABALHO REALIZADO PELO ALUNO <i>E</i>	ccclxxviii
APÊNDICE XLVI.V – TRABALHO REALIZADO PELO ALUNO <i>E</i>	ccclxxx
APÊNDICE XLVI.VI – FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO	ccclxxxi
APÊNDICE XLVI.VII – FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO/BALANÇO DO TRABALHO REALIZADO	ccclxxxii
APÊNDICE XLVI.VIII - DIÁRIO REFLEXIVO XXXVI	ccclxxxiv
APÊNDICE XLVII – ROTEIRO DE ACTIVIDADES DA SESSÃO 34	ccclxxxvii
APÊNDICE XLVII.I - FICHA DE TRABALHO PARA PARTICIPAÇÃO NUM DEBATE	ccclxxxix
APÊNDICE XLVII.II – FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO DO ALUNO <i>E</i>	cccxc
APÊNDICE XLVII.III - DIÁRIO REFLEXIVO XXXVII	cccxcii
APÊNDICE XLVIII - ROTEIRO DE ACTIVIDADES DA SESSÃO 35	cccxcv
APÊNDICE XLVIII.I - FICHA DE TRABALHO PARA A PRODUÇÃO DE UMA BANDA DESENHADA	cccxcvii
APÊNDICE XLVIII.II - DIÁRIO REFLEXIVO XXXVIII	cccxcix
APÊNDICE XLIX – ROTEIRO DE ACTIVIDADES DA SESSÃO 36	cdiii
APÊNDICE XLIX.I - FICHA INFORMATIVA	cdiv
APÊNDICE XLIX.II - FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO DO ALUNO <i>E</i>	cdvi

APÊNDICE XLIX.III - FICHA DE AVALIAÇÃO DA LEITURA.....	cdvii
APÊNDICE XLIX.IV - DIÁRIO REFLEXIVO XXXIX	cdviii
APÊNDICE L - ROTEIRO DE ACTIVIDADES DA SESSÃO 37.....	cdxii
APÊNDICE L.I – FICHA INFORMATIVA.....	cdxiii
APÊNDICE L.II – FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO	cdxv
APÊNDICE L.III – DIÁRIO REFLEXIVO XL.....	cdxvi
APÊNDICE LI - ROTEIRO DE ACTIVIDADES DA SESSÃO 39	cdxx
APÊNDICE LI.I - FICHA DE TRABALHO DE ORTOGRAFIA	cdxxi
APÊNDICE LI.II - FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO E REFLEXÃO GLOBAL	cdxxiii
APÊNDICE LI.III – DIÁRIO REFLEXIVO XLI.....	cdxxv
APÊNDICE LII – FICHA INFORMATIVA – ESTRATÉGIAS PARA ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	cdxxviii
APÊNDICE LIII - ROTEIRO DE ACTIVIDADES DA SESSÃO 13.....	cdxxxi
APÊNDICE LIII.I - FICHA INFORMATIVA PARA AS ASSEMBLEIAS DE TURMA	cdxxxii
APÊNDICE LIII.II - FICHA DE INSCRIÇÕES PARA PARTICIPAÇÃO NA ASSEMBLEIA DE TURMA.....	cdxxxiv
APÊNDICE LIII.III - ACTA DE ASSEMBLEIA DE TURMA.....	cdxxxv
APÊNDICE LIII.IV - DIÁRIO REFLEXIVO XLII	cdxxxviii
APÊNDICE LIV- ROTEIRO DE ACTIVIDADES DA SESSÃO 26	cdxlii
APÊNDICE LIV.I – ACTA DA ASSEMBLEIA DE TURMA	cdxliii
APÊNDICE LIV.II – DIÁRIO REFLEXIVO XLIII.....	cdxlvi
APÊNDICE LV - ROTEIRO DE ACTIVIDADES DA SESSÃO 32.....	cdl
APÊNDICE LV.I – FICHA DE INSCRIÇÕES PARA PARTICIPAÇÃO NA ASSEMBLEIA DE TURMA.....	cdli
APÊNDICE LV.II – ACTA DE ASSEMBLEIA DE TURMA.....	cdlii
APÊNDICE LV.III - DIÁRIO REFLEXIVO XLIV	cdlv

APÊNDICE LVI – ROTEIRO DE ACTIVIDADES DA SESSÃO 38.....	cdlix
APÊNDICE LVI.I – FICHA DE TRABALHO PARA PARTICIPAÇÃO EM TRABALHOS DE GRUPO.....	cdlx
APÊNDICE LVI.II – FICHA DE TRABALHO PARA REFORÇO DE RELAÇÕES	cdlxiii
APÊNDICE LVI.III – FICHA DE TRABALHO PARA REFORÇO DE RELAÇÕES	cdlxiv
APÊNDICE LVI.IV – FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO	cdlx
APÊNDICE LVI.V - REFLEXÃO DA DELEGADA SOBRE O TRABALHO DESENVOLVIDO	cdlxvii
APÊNDICE LVI.VI - REFLEXÃO DA SUBDELEGADA SOBRE O TRABALHO DESENVOLVIDO	cdlxix
APÊNDICE LVI.VII – DIÁRIO REFLEXIVO XLV	cdlxxiv
APÊNDICE LVII - MATRIZ SOCIOMÉTRICA DAS ESCOLHAS – 2ª APLICAÇÃO	cdlxxiv
APÊNDICE LVII.I - CÁLCULOS PARA OS SOCIOGRAMAS DAS ESCOLHAS - 2ª APLICAÇÃO.....	cdlxxv
TABELA DE SALVOSA.....	cdlxxvi
APÊNDICE LVII.II - SOCIOGRAMA EM ALVO DAS ESCOLHAS RECÍPROCAS - 2ª APLICAÇÃO.....	cdlxxvii
APÊNDICE LVII.III - SOCIOGRAMA EM ALVO DAS ESCOLHAS INTERACÇÃO ENTRE SEXOS - 2ª APLICAÇÃO	cdlxxviii
APÊNDICE LVII.IV - SOCIOGRAMA EM ALVO DAS ESCOLHAS FORMAÇÃO DE GRUPOS - 2ª APLICAÇÃO	cdlxxix
APÊNDICE LVII.V - SOCIOGRAMA EM ALVO DAS ESCOLHAS PARA LUGAR DE CARTEIRA - 2ª APLICAÇÃO	cdlxxx
APÊNDICE LVII.VI - SOCIOGRAMA EM ALVO DAS ESCOLHAS PARA JOGAR NOS INTERVALOS - 2ª APLICAÇÃO	cdlxxxi
APÊNDICE LVIII - MATRIZ SOCIOMÉTRICA DAS REJEIÇÕES – 2ª APLICAÇÃO	cdlxxxii
APÊNDICE LVIII.I - CÁLCULOS PARA OS SOCIOGRAMAS DAS REJEIÇÕES - 2ª APLICAÇÃO.....	cdlxxxiii
TABELA DE SALVOSA.....	cdlxxxiv

APÊNDICE LVIII.II - SOCIOGRAMA EM ALVO DAS REJEIÇÕES - 2ª APLICAÇÃO	cdlxxxv
APÊNDICE LVIII.III - SOCIOGRAMA EM ALVO DAS REJEIÇÕES INTERACÇÃO DAS REJEIÇÕES E INTENSIDADE - 2ª APLICAÇÃO	cdlxxxvi
APÊNDICE LVIII.IV - SOCIOGRAMA EM ALVO DAS REJEIÇÕES FORMAÇÃO DE GRUPOS – 2ª APLICAÇÃO	cdlxxxvii
APÊNDICE LVIII.V - SOCIOGRAMA EM ALVO DAS REJEIÇÕES PARA LUGAR DE CARTEIRA - 2ª APLICAÇÃO	cdlxxxviii
APÊNDICE LVIII.VI - SOCIOGRAMA EM ALVO DAS REJEIÇÕES PARA JOGAR NOS INTERVALOS - 2ª APLICAÇÃO	cdlxxxix
APÊNDICE LVIII.VII - SOCIOGRAMA INDIVIDUAL DO ALUNO <i>E</i> - ESCOLHAS E SUA INTENSIDADE - 2ª APLICAÇÃO	cdxc
APÊNDICE LVIII.VIII - SOCIOGRAMA INDIVIDUAL DO ALUNO <i>E</i> – ESCOLHAS PARA TRABALHO DE GRUPO - 2ª APLICAÇÃO	cdxc i
APÊNDICE LVIII.XIX - SOCIOGRAMA INDIVIDUAL DO ALUNO <i>E</i> – ESCOLHAS PARA COLEGA DE CARTEIRA - 2ª APLICAÇÃO	cdxcii
APÊNDICE LVIII.X - SOCIOGRAMA INDIVIDUAL DO ALUNO <i>E</i> ESCOLHAS PARA OS INTERVALOS - 2ª APLICAÇÃO	cdxciii
APÊNDICE LVIII.XI - SOCIOGRAMA INDIVIDUAL DO ALUNO <i>E</i> - REJEIÇÕES - 2ª APLICAÇÃO	cdxciv
APÊNDICE LVIII.XII- SOCIOGRAMA INDIVIDUAL DO ALUNO <i>E</i> – REJEIÇÕES TRABALHO DE GRUPO – 2ª APLICAÇÃO	cdxcv
APÊNDICE LVIII.XIII - SOCIOGRAMA INDIVIDUAL DO ALUNO <i>E</i> – REJEIÇÕES PARA COLEGA DE CARTEIRA - 2ª APLICAÇÃO	cdxcvi
APÊNDICE LVIII.XIV - SOCIOGRAMA INDIVIDUAL DO ALUNO <i>E</i> – REJEIÇÕES PARA OS INTERVALOS - 2ª APLICAÇÃO	cdxcvii
APÊNDICE LIX- AVALIAÇÃO DO PLANO DE INTERVENÇÃO PELO PAI DO ALUNO <i>E</i>	cdxcviii

LISTAGEM DE ANEXOS

ANEXOS	di
ANEXO I - RELATÓRIO MÉDICO	dii
ANEXO II - DECLARAÇÃO MÉDICA E	diii
BOLETIM DE VACINAS.....	div
ANEXO III - DECLARAÇÃO MÉDICA	dv
ANEXO IV- RELATÓRIO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL 2006-2007.....	dvi
ANEXO V - PLANO EDUCATIVO INDIVIDUAL 2006-2007	dvii
ANEXO VI - PARECERES DA DELEGADA DE TURMA.....	dxvi
ANEXO VI.I - ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS PARECERES DA DELEGADA DE TURMA	dxix
ANEXO VI.II - ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS PARECERES DA DELEGADA DE TURMA- CATEGORIZAÇÃO.....	dxix
ANEXO VII - TEXTOS PRODUZIDOS PELO SUJEITO DESENCADEADOR	dxxiii
ANEXO VII.I - ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS TEXTOS ESCRITOS PELO SUJEITO DESENCADEADOR DO PROJECTO.....	dxxvii
ANEXO VII.II - ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS TEXTOS ESCRITOS PELO SUJEITO DESENCADEADOR DO PROJECTO - CATEGORIZAÇÃO	dxxix
ANEXO VIII- FICHAS INFORMATIVAS DE AVALIAÇÃO.....	dxxxii
ANEXO XIX - RELATÓRIO PSICOLÓGICO DO FINAL DO ANO LECTIVO.....	dxxxv
ANEXO X - RELATÓRIO FINAL DE AVALIAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL .	dxxxvi
ANEXO XI - EXCERTO DE ACTA DO FINAL DO ANO	dxxxix

INTRODUÇÃO

Numerosas investigações foram realizadas para promover o sucesso de todos e de cada aluno, assente em princípios de direito e de igualdade de oportunidades. A Declaração de Salamanca (1994), marco de um compromisso internacional, apelou aos governos signatários que adoptassem o modelo de escola inclusiva para todas as crianças. Porém, este conceito, sobre o qual diversos autores explanaram, ultrapassa a simples integração dos indivíduos e assenta numa atitude crítica e reflexiva sobre o ensino-aprendizagem, em busca de condições adequadas ao desenvolvimento de práticas de educação inclusiva, contemplando diferentes metodologias, o ritmo e o estilo de aprendizagem dos alunos.

Face à heterogeneidade da população juvenil que compõe as nossas escolas, há que ressalvar a importância do sujeito, desenvolvendo as suas potencialidades e criando condições para colmatar as suas dificuldades, através de aprendizagens que contribuam para a construção de um ser mais livre, mas consciente e mais participativo na sociedade.

Constituindo a aprendizagem um acto intencional, esta só traduz verdadeiros momentos de aquisição, quando o aprendente, enquanto sujeito activo, interage com o meio e procura entendê-lo. É necessário sublinhar a perspectiva construtivista da aprendizagem, onde a realidade só adquire significado, na medida em que a construímos. Todo o conhecimento só é adquirido através da construção de representações e interacções adequadas.

Atender às minorias, a alunos considerados com necessidades educativas especiais, estigmatizados pela comunidade educativa, constitui a base deste trabalho de investigação, desencadeado pelo premente desafio *Como dinamizar um projecto colectivo, com base na heterogeneidade e promovendo a interacção dos alunos através das aprendizagens académicas?* As respostas resultarão de um trabalho rigoroso de avaliação, programação e intervenção, em contexto educativo.

Deste modo, este trabalho visa valorizar a diversidade e as diferenças que os alunos trazem à cultura escolar, atendendo aos seus ritmos de aprendizagem e às suas áreas fortes e fracas de desenvolvimento. Mas, pretende-se também procurar que o grupo enriqueça as suas experiências, através de um maior investimento e criatividade, num contexto educacional inclusivo, que contemple um ambiente afectuoso e altas expectativas em relação a necessidades múltiplas.

As abordagens inclusivas prescrevem a classe regular, como o local ideal, para as aprendizagens do aluno considerado com necessidades educativas especiais. Na companhia dos seus pares, ele poderá encontrar o melhor ambiente de aprendizagem e de socialização, para maximizar o seu potencial.

Quando as diferenças são vistas como oportunidades, é necessário concentrar-se na aprendizagem, em vez de no ensino e encontrar estratégias/actividades, que apoiem a interacção. De acordo com Sanches (2005, p.134), “o professor terá necessidade (...) de despende mais esforço e mais tempo para a planificação e para accionar o trabalho em classe”. O paradigma da investigação-acção, como estratégia de actuação, ao incutir reflexão, responsabilidade, dinamismo e criatividade, permitirá através da recolha e produção de informação, a fundamentação das actividades/estratégias adoptadas, encetando uma autonomia necessária, para responder aos desafios das escolas de hoje.

As estratégias a adoptar valorizarão experiências de aprendizagem activas, através da manipulação de objectos, material didáctico, pela descoberta; significativas, partindo das vivências dos alunos e adaptando-as ao processo de desenvolvimento; diversificadas, através da pluralidade de enfoques, de diversas técnicas de trabalho, de processos de desenvolvimento dos conteúdos; e integradas, na circulação partilhada da informação, de hábitos de inter-ajuda, promoção da autonomia e desenvolvimento da responsabilidade.

Dando continuidade aos estudos desenvolvidos, no âmbito da Educação Especial, pretende-se que, este projecto de investigação desencadeie atitudes de reflexão, sobre o papel dos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, para uma adequação das práticas inclusivas, estimulando e despoletando outras investigações, e comprove a importância de paradigma de reflexão-acção-reflexão, de suporte das actividades/estratégias a implementar num contexto, onde a diferença é entendida como um valor.

Este trabalho de investigação, constituído por três partes, apresenta na parte I, um enquadramento teórico da Inclusão e da Síndrome de Gilles de la Tourette. Na parte II, o Estudo empírico, onde se apresentam os aspectos metodológicos, a contextualização e caracterização da situação – problema. Na parte III, o plano de acção.

Salienta-se que, na composição e formatação do presente trabalho_ nomeadamente, nas citações e referência bibliográfica_ será utilizada a norma APA (American Psychological Association), reconhecida pela comunidade científica portuguesa e internacional.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A INCLUSÃO – PERSPECTIVA HISTÓRICA

A nossa sociedade vive mudanças de uma grande magnitude, envolta de várias contradições. Relacionamo-nos num contexto cada vez mais heterogéneo, perante a pressão homogeneizadora; eliminam-se barreiras espaciais na comunicação, mas não deixa de se constatar o isolamento e a exclusão social. É necessário repensar na sociedade em que vivemos, na participação de todos, acentuando a tarefa dos professores, pais e governantes, condição sine qua non, para fomentar uma educação inclusiva.

A escola é, por excelência, um contexto formal de aprendizagem. Na sala de aula, existe uma população com ritmos de aprendizagem diferentes, capacidades e níveis diversos e características pessoais e sociais muito variadas. Esta diversidade, se, por um lado, está associada à riqueza e fertilidade que a diferença oferece, levanta aos professores questões cruciais, na gestão das práticas educativas.

O grande desafio que se coloca no dealbar do século XXI, não se limita a que todas as crianças estejam na escola, mas que todas possam beneficiar de uma educação de qualidade e que, portanto, todas possam aprender. Segundo Rodrigues (2003, p.31) “a escola massificou-se sem se democratizar, isto é, sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos e modos de acção necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e de todos”.

A educação inclusiva é fruto de um processo histórico, assente em modelos e motivações, que constituíram fortes mudanças de carácter paradigmático. Acompanhar a evolução do pensamento das necessidades educativas especiais, facilitar-nos-á entender o conceito da inclusão, um novo modelo que compromete a comunidade escolar e lança um desafio a toda a sociedade.

Na época clássica, muitas pessoas com deficiência eram abandonadas, nas florestas atenienses ou aniquiladas, nos desfiladeiros de Esparta. Os gregos e romanos praticavam, naturalmente, o infanticídio, quando se observavam anormalidades nas crianças. Ou eram intencionalmente eliminadas, ou abandonadas, pois não respondiam as exigências económicas da época. Não se prestavam à escravidão, nem à formação para guerreiros. No Egipto, eram divinizadas e oferecidas aos deuses, porque encontravam-se associadas à fortuna.

Nas sociedades medievais, eram tratadas como demónios ou pessoas com “poderes sobrenaturais”, porque eram a causa dos receios, medos, superstições, frustrações, exclusões e,

consequentemente, a separação da comunidade acentuava as diferenças. Os apedrejamentos ou a morte, nas fogueiras inquisitoriais, eram constantes, na Idade Média, uma vez que pessoas com deficiências eram estigmatizadas, consideradas possuídas pelo demónio ou por espíritos maléficos e submetidas a práticas de exorcismo.

Posteriormente, verifica-se as primeiras atitudes de compaixão com a deficiência, baseadas num sentimento franciscano. Denominada de fase assistencialista, foram criadas instituições, asilos, longe da população, onde os deficientes coabitavam com pessoas marginalizadas pela sociedade. Considerados estes um perigo social, reconhece-se na forma de actuar uma filosofia tipicamente segregadora. Foi uma prática eminentemente exclusora, marcada pelo isolamento social, onde a dimensão atribuída à condição humana perdurou até ao século XIX. Reflectamos sobre a seguinte citação:

Nos séculos XVII e XVIII, os deficientes mentais eram internados em orfanatos manicómios, prisões e outros tipos de instituições estatais. Criou-se um mundo artificial para o deficiente, longe da família e da sua comunidade natural. Ali ficavam junto de delinquentes, velhos, pobres (...) indiscriminadamente.

Bautista, citado em Santos, 2007, p.45

Mais tarde, reformadores sociais, clérigos, médicos e associações demonstraram solicitude pela educação e, com desvelo, asseguraram o seu empenho em novos projectos. Como primeiras experiências positivas, podemos citar o Frade Pedro Ponce de León (1509-1584) que, em meados do século XVI, levou a cabo a educação de 12 crianças surdas, com surpreendente êxito. Em 1620, Juan Pablo Bonet (1579-1633) foi o precursor de língua gestual, através da publicação da obra *Reducción de la letras y arte de enseñar a hablar a los mudos*. A primeira escola pública para surdos foi criada, pelo abade Charles Michel de l'Épée em 1755 e, em 1784, Valentin Haüy criou, em Paris, um instituto, para crianças cegas.

Por finais do século XVIII, princípios do século XIX, inicia-se, de facto, o período da institucionalização especializada de pessoas com deficiências, e, é a partir de então, que podemos considerar ter surgido a Educação especial.

Dos meados do século XIX, atravessando o século XX, presenciamos, na história da Educação especial, um desenvolvimento marcado pelo reconhecimento e aceitação gradativos dos direitos das pessoas, com necessidades especiais. Tal movimento, porém, deu-se sob a égide da ciência médica. É denominada a fase de cariz médico-terapêutico, marcada pelo interesse dos médicos educadores sobre a deficiência.

A categorização clínica do sujeito, através dos parâmetros referenciais da normalidade intelectual, passou a determinar a possibilidade de escolarização. A intervenção decorria de um diagnóstico médico psico-terapêutico. Nesta fase, dá-se o reconhecimento do direito à educação e à reabilitação. Todavia, a influência das áreas da Psicologia e da Educação deu-se sob a orientação disciplinar médica e a colocação da criança, numa escola do ensino especial ou numa classe especial, não deixara de ser um processo segregativo. A Educação Especial constituía um subsistema, dentro do sistema educativo geral.

Após a Segunda Guerra Mundial, o descontentamento é latente, exacerbado pelas práticas usadas, em plena época nazi, que aniquilavam qualquer ser considerado imperfeito. As mudanças sociais do pós-guerra, a Declaração dos Direitos da Criança e dos Direitos do Homem, as Associações de Pais, que proliferaram e a mudança de paradigma relativamente à educação especial contribuíram para uma visão transformadora, repudiando a desumanização. De acordo com Loureiro (citado em Santos, 2007, p. 45) “É conhecido o esforço que, sobretudo a partir da segunda grande guerra, os países fizeram de democratizar a escola (...)”. Dão-se os primeiros passos, no sentido de valorizar os direitos humanos e os conceitos de igualdade de oportunidades, que se vão desenvolvendo nas novas concepções filosóficas, político-sociais e jurídicas defendidas por diversas organizações mundiais como a ONU (Organização das Nações Unidas), entre outras.

Porém, a escola tradicional ao constituir-se, com o fim de homogeneizar as experiências académicas para todos os alunos, de forma a encetar a igualdade de oportunidades, considera que os alunos com qualquer necessidade especial de educação, não poderiam ser integrados nela, por quebrarem o princípio da homogeneidade. Criaram-se assim, as escolas especiais, baseadas em práticas de separação e segregação e assente numa instrução especializada e remediativa. De acordo com Leitão (2006, p.5) estas formas de organização educacional separada “não [asseguravam] as interacções sociais tão fundamentais ao processo de desenvolvimento e aprendizagem, reduzindo assim, drasticamente, as oportunidades de desenvolvimento das competências académicas e sociais desses alunos”.

Em meados do século XX, inicia-se uma nova forma de pensamento que a NARC (National Association of Retarded Citizens) apresenta como “ filosofia ou princípio de oferta de serviços educativos (...) permitindo a máxima integração educacional (...)” (Bautista, citado em Santos, 2007, p.46). A evolução da resposta educativa aos alunos com necessidades educativas especiais foi caracterizada pela designação de integração escolar,

terceira fase da Educação Especial. Significa que grupos que até aí frequentavam estruturas de educação especial passaram a frequentar a escola regular, embora com a sua especificidade.

1.1 A integração e a sua importância

Nos anos 1960 e 1970, em vários países, os movimentos para a integração são consequência do desagrado, pelos maus resultados obtidos nas anteriores práticas educativas. Os governos foram pressionados a optarem por outras medidas, segundo Ruivo (citado em Santos, 2007, p.46),

era clara a intenção social de se proporcionar à pessoa com deficiência condições para que esta passasse a poder frequentar e funcionar no espaço comum da vida em comunidade. A isto chamou-se integração. A integração deixa, pois, de ser uma opção, para se tornar um mandato legal.

Este movimento pela integração das pessoas com deficiência cresceu e foi consolidado, em Portugal, na década de 1970. De acordo com Vieira e Pereira, (citados em Santos, 2007, p. 46) este conceito define-se como

uma consequência da aplicação do princípio da normalização que reconhece a todas as pessoas o direito de beneficiarem de condições e padrões de vida o mais próximos possível das que usufrui uma pessoa da mesma idade, no mesmo local e do mesmo grupo sociocultural.

A filosofia da integração escolar fundamentava-se no princípio da normalização, desejando tornar estes alunos como os outros. Para Liménez (citado em Sanches & Teodoro, 2006) a generalização do conceito de normalização veio substituir as práticas segregadoras por experiências integradoras. No entanto, Cortesão (2000, p.43), numa atitude de consternação perante a indiferença à diferença, salienta o facto de

o sistema se limitar a oferecer a um público de alunos crescentemente heterogéneo uma igualdade de oportunidades de acesso, acompanhada de uma semelhança de tratamento dentro da escola e de idênticas propostas de ensino/aprendizagem, significa, pelo contrário, muito provavelmente, a obtenção de uma desigualdade ao nível da distribuição de sucessos/insucessos.

Vem a este propósito recordar que Warnock Report (citado em Sanches & Teodoro, 2006) propôs o conceito de Necessidades Educativas Especiais, implicando uma

atenção directa às dificuldades escolares da criança, em detrimento dos critérios médicos que se limitavam a referenciar a sua incapacidade. O Relatório Warnock descreve o processo de integração como situacional, partilha do mesmo espaço físico – meios e instalações escolares especiais/normais; social, actividades partilhadas fora do espaço escolar, e funcional, participação conjunta em programas educativos. A tendência de colocação e integração da criança culminou com a publicação da Lei Pública (Public Law) 94-142, aprovada em 1975.

Notando-se uma preocupação crescente com a integração escolar já prevista na Lei nº5/73, em 1976, foram criadas as primeiras equipas de Educação especial. De acordo com os Decretos- Leis nºs 174/77 e 59/79, por programa de ensino integrado entendia-se “ o apoio prestado a crianças e jovens com problemas educativos especiais que se encontrem inseridos, a tempo total ou parcial , em classes regulares, visando a sua integração familiar, social e escolar”. Porém, um grande número de crianças não era receptor de serviços especializados.

Neste contexto, professores e alunos, apresentavam um grande esforço, para aceder às regras e ao funcionamento do sistema regular, sem que o sistema preconizasse qualquer mudança. Nesta primeira fase de integração física, o professor de Educação Especial era o interventor directo no programa educativo desse aluno, nas salas de apoio pedagógico. O indivíduo era o único responsável na resolução dos seus problemas, reflectindo um paradigma educativo centrado no aluno e, com grande ênfase, na componente educativa.

Defendem Tilstone, Florian e Rose (1998, p.35) que a integração “em virtude de ser um processo de junção, partia do princípio que era aceitável a exclusão de indivíduos com deficiências, da vida normal” e “implicava uma negação da diferença” segundo Peters (citado em Tilstone, Florian & Rose, 1998). De acordo com Leite, (citado em Sim-Sim, 2005) os conceitos de currículo (característico dos sistemas educativos centralizados, como foi o português) e de integração (baseado nos princípios de normalização e adaptação dos alunos com NEE) tendem a agravar o nível de necessidades educativas especiais do aluno, uma vez que acentuam as diferenças pré-existentes.

Aberto caminho à entrada nas escolas regulares, num segundo momento da integração, a integração social fomentou um acesso aos ambientes sociais das classes regulares pelos alunos com NEE, desenvolvendo-se uma integração centrada na escola. Segundo Rodrigues (2003) em 1986, os defensores dos direitos dos alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais), nomeadamente os pais dos alunos com NEE severas e o reconhecimento público de que a escola não estava a providenciar respostas educativas para

todos os alunos, apelaram para a criação de condições, nas classes regulares. A integração consistia num subsistema da Educação Especial.

De acordo com Rodrigues (2003) os modelos que apresentavam a integração como um processo progressivo visando a inclusão física, social e escolar foram vantajosos no sentido de nos alertar para a complexidade deste processo, mas tiveram o inconveniente de designar por “integração” a simples presença de um aluno com dificuldades numa turma do ensino regular. Sanches e Teodoro (2006) evidenciam que a integração foi um grande passo que permitiu escolarizar, socializar, no fundo, dignificar as pessoas em situação de deficiência.

As LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo) – Lei nº 46/86 e da Prevenção e da Reabilitação das Pessoas com Deficiência (Lei nº9/89) sublinhavam a importância dos princípios de integração socioeducativa, a que o Decreto-Lei nº319/91 vem reforçar por “uma escola para todos” (in preâmbulo), isto é, segundo Santos (2007, p. 47) “que as escolas incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem as aprendizagens e respondam a todas as necessidades”. No fundo, que passem de um lugar a um serviço (Correia, 2005)

1.2 A inclusão – abordagem conceptual

Consequência de um vasto movimento em prol dos direitos humanos, à escala mundial, que reclama a inclusão total de todos os indivíduos com deficiência, a escola regular passou a manifestar uma crescente responsabilização e adaptação, de forma a proporcionar a todos os alunos uma aprendizagem em ambiente regular. Segundo Ainscow (1998, p.18) “A insatisfação com os progressos obtidos, no sentido da integração, fez surgir, em muitos países, vozes em favor de mudanças políticas mais radicais”.

Tendo-se iniciado na Inglaterra e nos Estados Unidos, os movimentos defendendo um outro paradigma educacional, vão encontrar o seu alento na conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, organizadas pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) em Salamanca (Junho de 1994), baseada na premissa da igualdade de oportunidades, oferecendo uma perspectiva totalmente inclusiva. Vejamos a seguinte citação:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades

diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades.

Declaração de Salamanca, 1994, p.5

A Liga Internacional das Sociedades em Defesa das Pessoas com Deficiências Mentais, quando anunciou que tinha adoptado um novo nome, Inclusão Internacional, fez notar que “ Este novo nome expressa uma esperança no futuro. É uma esperança que vai para além do passado que consistia apenas em integrar as pessoas... A palavra inclusão reconhece uma história de exclusão que temos de ultrapassar” (Tilstone, Florian & Rose, 1998, p. 36).

A assinatura da Declaração de Salamanca deu origem a uma nova era. Como afirma Ainscow, (citado em Courela & César, 2005) passou a valorizar-se e a respeitar-se a diferença, admitindo que é na diversidade que todos devem aprender.” Melro e César (citado em Courela & César, 2005, p.109) afirmam que urge “uma escola que abrace a diversidade e a pluralidade das diferenças aí existentes, vendo nelas um elemento enriquecedor”. Rodrigues (2003, p.95) evidencia que “estar incluído é muito mais do que uma presença física, é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele”.

Segundo Santos, (2007, p.20) a inclusão apresenta-se como um

paradigma educacional, capaz de promover a rentabilização de recursos humanos, numa escola democrática que tem de estar aberta e preparada para aceitar e trabalhar com todo o tipo de pessoas numa perspectiva colaborativa.

Os alunos serão encarados como sujeitos na construção do seu próprio conhecimento, reforçando a sua autoconfiança, autonomia e sentido de responsabilidade.

Para Santos (2007) a escola deverá ser vista como um local de todos e para todos, em que os professores apresentam entre si, com as famílias, com elementos da comunidade e com os alunos, uma postura marcada pela disponibilidade, abertura, flexibilidade e partilha. É uma atitude das pessoas face às outras, através do esforço de todos, baseada numa filosofia de aceitação, valorizando, respeitando e tratando, equitativamente, todos, na escola. Segundo Ainscow, Porter e Wang (citados em Rodrigues, 2003) a concretização de *uma escola de todos e para todos* é conseguida a partir de projectos colectivos, estes operacionalizam escolas verdadeiramente inclusivas.

A escola deverá proporcionar uma educação que maximize o potencial dos alunos, tendo em atenção a criança-todo. Todavia, refere Rodrigues (citado em Santos, 2007, p. 47) “ não é possível conceber uma escola inclusiva num “mar social” de exclusão”. A inclusão parte do princípio de que a escola e a sociedade devem ter a capacidade de se adaptar às necessidades de cada um e de todos. Dever-se-á desenvolver uma apologia da responsabilização da escola regular e da sua adaptação. A escola deve ser concebida como um direito e não como uma injunção, favorecendo a participação dos elementos na comunidade. As figuras seguintes, adaptadas de Rodrigues (2001, p.127), são exemplificativas da evolução do princípio da inclusão.

Figura 1 - Evolução da inclusão.



Em Portugal, o Despacho 105/97, de 1 de Julho, apontava, pela primeira vez, para uma filosofia de escola inclusiva e, entre outras orientações, definia o perfil e as funções dos professores de *apoio educativo*, constituídos por equipas que eram uma extensão no terreno das respectivas Direcções Regionais de Educação a que pertenciam. Em 2005, há, de novo, uma alteração da denominação, recuperando-se a designação professores de *educação especial* e os profissionais passaram a concorrer a agrupamentos de escolas, entretanto criados, ficando responsáveis pela sua colocação os conselhos executivos respectivos.

Foram criadas, em Portugal, condições para atender todos os alunos com necessidades educativas especiais, mesmo os que se enquadram em problemáticas muito graves, através da criação de Unidade de Atendimento, constituindo centros de recursos para toda a escola. Enquadradas legalmente pelo Decreto-Lei nº 3 de 2008, de 7 de Janeiro, são designadas como unidades de ensino estruturado, para alunos com perturbações do espectro do autismo e como unidades de apoio a alunos com multideficiência e com surdocegueira congénita, propostas ao director regional de educação da respectiva direcção regional de educação, pelo Director do

agrupamento de escolas, que pretende implementá-las, depois de aprovadas em conselho pedagógico.

Sem estas unidades, não seria possível atender às potencialidades de todos os alunos, porém, é necessário, uma particular atenção aos resultados que almejamos, “as salas de” privam os alunos da participação e interação com os colegas, nas suas turmas, sob pena de em nome da inclusão, prevalecerem práticas de exclusão.

Para concluir, sublinhe-se que se dever optar pela expressão “educação inclusiva”, devido ao seu sentido mais lato, em detrimento da expressão “escola inclusiva”, sendo, extremamente, importante que o processo de inclusão tenha presença na comunidade e na família, sob pena de entendermos a escola como “paraísos isolados da comunidade” (Rodrigues, citado por Rodrigues, 2003).

1.2.1 Educação Inclusiva versus Educação Especial

Na segunda metade dos anos noventa, inicia-se um outro paradigma de escola e de educação: a escola inclusiva e a educação inclusiva. Segundo Sanches e Teodoro (2006, p.72) numa escola inclusiva,

só poderá existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas.

De acordo com Ainscow (citado em Rodrigues, 2003), apologista da escola inclusiva, todos os alunos estão na escola para aprender, participando nas actividades, e a escola deve sentir-se responsável, na medida em que o ensino se deve adaptar às necessidades dos alunos. Segundo César (citado em Rodrigues, 2003, p.122) “na perspectiva da escola inclusiva, é a escola que se deve adaptar às necessidades e características das crianças e jovens, em vez de serem estes, quase exclusivamente, a adaptarem-se às exigências da escola”.

Rodrigues (2003) defende que a educação inclusiva assenta na compreensão e aceitação dos outros; no reconhecimento das necessidades e capacidades dos colegas; no respeito por todas as pessoas; na construção de uma sociedade solidária; no desenvolvimento de apoio e assistência mútua e na preparação para uma comunidade de suporte e apoio.

Para Bénard da Costa (citado em Silva, 2000, p.115), os conceitos de integração e inclusão são substancialmente distintos, “ao falarmos de integração, há subjacente ao conceito alguém que está de fora e pretendemos pôr dentro da escola, na ideia de escola inclusiva, não há ninguém de fora”.

Considera-se importante diferenciar o papel e os princípios regentes da Educação Especial e da Integração, contrapostas à inclusão, mas, sobretudo à Educação inclusiva. A Educação Especial e a Integração baseiam-se em relatórios médicos para observar, diagnosticar e intervir. Os alunos são apoiados pelo professor de Educação especial e a intervenção centra-se no aluno. Trabalha-se sobre o défice e reabilita-se para que o aluno faça parte, pois, como sabemos, a integração pretende a normalização. A educação inclusiva, segundo Rodrigues (citado por Rodrigues, 2003, p. 99), constitui

uma ruptura com os valores da escola tradicional. Rompe com o conceito de um desenvolvimento curricular único, com o conceito de aluno padrão estandarizado, com o conceito de aprendizagem como transmissão, de escola como estrutura de reprodução.

Um marco importante constituiu, como já foi enunciado, a Declaração de Salamanca, que considerou o trabalho sobre o défice, de excludente. Confrontada com a heterogeneidade e com o direito à educação, a escola fomentou a inclusão, a inclusão física, trabalhando com as potencialidades do aluno. O professor não se centra nas dificuldades do aluno, mas trabalha sobre as suas conquistas.

Para sintetizar, observemos o quadro seguinte, presente em Sanches e Teodoro (2006, p. 79):

Quadro 1 – Síntese comparada entre Integração e Educação Inclusiva.

Da Integração escolar/ Educação especial	À inclusão escolar / Educação inclusiva
Da homogeneidade	À diversidade
Da normalização	Ao direito à diferença
Do isolamento	À cooperação
Da aventura solitária	À responsabilidade colectiva
Da diferença como um problema	À diferença como um desafio
Da indiferença à diferença	À valorização da diversidade
Do currículo único	Ao currículo flexível
Do indivíduo	Ao contexto
Da selecção dos melhores	Ao sucesso para todos
Dos alunos com NEE's	A todos os alunos
Da entrada na escola, sob condição, transportando os apoios disponibilizados	A fazer parte da escola que gera e disponibiliza as condições e os recursos necessários
Do programa específico para o aluno	As estratégias para a classe

Do défice	Ao potencial
Da educação especial para os alunos especiais	À educação de sucesso para todos
De um adulto “colado”, “guarda”	A todos os alunos presentes na escola/ sala de aula para ensinar e apoiar as aprendizagens de todos os alunos
Do professor consumidor, aplicador	Ao professor criativo, experimentador e reflexivo

Que escola para o século XXI? A escola enfrenta novas demandas e vislumbra-se a necessidade de tomar uma posição que se inscreva na defesa dos interesses e direitos dos alunos, na promoção do sucesso escolar. Profere Correia (2008, p.9)

Não basta inserir uma criança numa classe regular ou numa escola regular. É preciso também que lhe sejam proporcionadas condições que permitam maximizar o seu potencial, baseadas na formulação de respostas eficazes (...) que tenha a possibilidade de aprender, lado a lado, com uma criança sem necessidades educativas especiais.

Por conseguinte, o grande desafio que se coloca no dealbar do século XXI, não se limita a que todas as crianças estejam na escola, como fora outrora, mas que todas possam beneficiar de uma educação de qualidade e que, portanto, todas possam aprender. Referem Sanches e Teodoro (2006, p.68) “não se compreende, hoje, uma Educação Especial para uma fatia de crianças/jovens, não se compreende que seja necessário separar as pessoas para as educar, para as ensinar a viver com os outros, para as juntar depois”.

A educação inclusiva assenta no modelo de que todos estão a aprender com todos, a aprendizagem realiza-se a partir de diferentes níveis e ritmos de trabalho. De acordo com Ainscow (citado em Rodrigues, 2003), apologista da escola inclusiva,

todos os alunos estão na escola para aprender, participando; os alunos pertencem à escola e sentem que pertencem; a escola é e sente-se responsável por todos os seus alunos; é o ensino que se adapta às necessidades dos alunos; a inclusão de alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais) é considerada como um desafio que cria novas situações de aprendizagem; a diferença deverá ser entendida como um valor.

Mais audazes, referem Rodrigues e Gomes (2005, p.60) “é papel da escola desenvolver consciências críticas e espíritos solidários, que sejam capazes de reconstruir e reinventar (...) rompendo as barreiras das cavernas, dos guetos, dos isolamentos, que continuam afligindo a humanidade (...)”.

Que princípios estão subjacentes às escolas inclusivas? Refere o autor Marchesi (citado em Rodrigues, 2001, p.102), que as escolas inclusivas apresentam factores que desencadeiam uma mudança na escola, nomeadamente, a transformação do currículo, o desenvolvimento profissional dos professores, uma liderança efectiva, a modificação da cultura e da

organização, assim como um compromisso de mudança. Correia (2005) evoca sete princípios gerais para a construção de escolas inclusivas, que constituirá o quadro nº 2.

Quadro 2 - Princípios gerais para a construção de Escolas Inclusivas.

PRINCÍPIOS GERAIS PARA A CONSTRUÇÃO DE ESCOLAS INCLUSIVAS
1. Um sentido de comunidade;
2. Liderança;
3. Colaboração e cooperação;
4. Flexibilidade curricular e serviços;
5. Formação;
6. Serviços de Educação Especial;
7. Apoios educativos.

Segundo Pilar Sanchez¹, é primordial relembrar os princípios de Educação inclusiva, essenciais a uma prática educativa, promotora do sucesso de todos os alunos, nomeadamente, aceitação na comunidade, educação baseada nos resultados, educação intercultural, teoria das inteligências, práticas adaptadas, currículo comum e diverso, aprendizagens construtivas, maior avaliação e valorização de actuação dos alunos, grupos diversos e flexíveis, uso das tecnologias na aula, incutir responsabilidade aos alunos, vínculos sociais e formação de grupos de cooperação entre alunos.

1.2.2 Perspectiva Ecológica

A aprendizagem é um processo interactivo que envolve quem aprende, o que aprende e quem ensina. O modelo ecológico ressalva a interacção entre as variáveis do sujeito e as variáveis do contexto. Ainscow (1995) refere que, segundo este modelo, o comportamento de cada aluno é o resultado da interacção de factores pessoais com factores ambientais. A escola e os seus apoios específicos constituem variáveis externas que, em interacção compensatória com as dificuldades dos alunos, podem facilitar o seu sucesso educativo.

¹ Seminário de Educação Inclusiva, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 11 de Outubro 2008

Diversas são as variáveis do sujeito, nomeadamente, a motivação, a capacidade de aprendizagem, a competência curricular e os hábitos e técnicas de estudo. Porém, cada um de nós é o produto do seu potencial genético e da interacção com o meio envolvente. Visando o modelo ecológico a inclusão, ele desperta no contexto a responsabilidade da aceitação social, devendo a escola preparar-se para atender qualquer aluno.

Deste modo, é possível reconhecer como variáveis do contexto, a acção docente, com a sua dimensão científica, relacional, pedagógica e didáctica; a interacção com os pares, onde se desenvolvem sentimentos de aceitação e de pertença assente em práticas de apoio, respeito e ajuda recíprocas; e a relação educativa familiar, que deverá traduzir-se por uma ligação estimulante, estruturante e afectiva. Ferreira (1999, p.83) aborda a progressão do teor da perspectiva ecológica, destacando a sua importância:

ao longo das últimas décadas, foi-se impondo, progressivamente, uma perspectiva ecológica e interseccionista (...) [sendo] a criança vista como um todo, em que os factores pessoais e ambientais se interpenetram, influenciando-se e produzindo efeitos mútuos determinados, não por uma causa, mas pela estrutura do sistema, de modo dinâmico, em permanente reorganização.

Ainscow (1995) sublinha os contributos do modelo ecológico, no campo da educação especial, na medida em que este proporcionou uma reavaliação das necessidades educativas especiais, sendo necessário contemplar o contexto e interacções da aula, perfis de aprendizagem dos alunos, os seus erros típicos, a auto-avaliação de alunos e docentes, a cultura integradora da escola e a relação educativa familiar.

De acordo com Sanches (2005b, p.181), urge, numa intervenção, saber diagnosticar os pontos fortes e fracos do aluno, para uma realização com sucesso:

se se quer construir o equilíbrio ecológico da pessoa (Bronfenbrenner, 1979), não se pode partir de um diagnóstico que assenta essencialmente no seu deficit fisiológico ou mental. O que eu tenho de saber muito bem é o que o indivíduo já sabe fazer, para poder potenciar a sua aprendizagem, numa perspectiva sistémica, a sua autonomia, tendo em vista a qualidade de vida a que ele tem direito.

Por conseguinte, o professor de Educação Especial está incumbido de realizar um diagnóstico rigoroso e completo da situação, para delinear as suas estratégias de trabalho. A resposta educativa tem como finalidade avaliar/ melhorar as condições de aprendizagem dos alunos, a partir das suas dificuldades experimentadas em aula. Pressupõe-se assim, que o

profissional de educação tenha uma atitude de abertura, para reformular a gestão curricular em sala de aula. Deve propor também ajuda suplementar e serviços de que o aluno necessite, criação de uma equipa de profissionais, para além de manter contacto frequente com os Encarregados de Educação de forma a que, segundo, António Teodoro² “a escola seja um caminho de luta pela igualdade, mas de respeito pela diferença”.

1.3 Princípios orientadores de Educação Inclusiva

1.3.1 Trabalho de Projecto

Num contexto educativo plural, onde a diversidade é cada vez mais acentuada, a diferença deverá ser entendida como um valor e um desafio, desencadeando, no profissional de educação, um investimento maior, na procura de novas respostas educativas. Os alunos que beneficiam de educação especial deverão ter lugar neste grupo, participando nos projectos da turma, com actividades muito estruturadas, aprendendo com todos e respeitando-se a singularidade de cada um. A este propósito, refere Marchesi (citado em Rodrigues, 2001, p. 103)

a diversidade dos alunos é uma fonte de enriquecimento mútuo, de intercâmbio de experiências, que lhes permite conhecer outras maneiras de ser e de viver e que desenvolve nos alunos atitudes de respeito e de tolerância conjuntamente com um sentido amplo sobre a relatividade dos seus próprios valores e costumes. As pessoas constroem melhor os seus conhecimentos e a sua identidade em contacto com outros grupos que têm concepções e valores diferentes.

A escola deverá proporcionar uma educação, que maximize o potencial dos alunos, tendo em atenção a criança-todo. O professor não se deverá centrar nas dificuldades do aluno, mas trabalhar sobre as suas conquistas. A concepção de educação exige, hoje, novas respostas interventivas. A escola terá de servir de palco à diversidade cultural e educacional que a realidade de hoje lhe confere.

De acordo com Sanches e Teodoro (2007) a heterogeneidade do grupo não deverá ser mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidade, de políticas e de

² Seminário de Educação Inclusiva, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 11 de Outubro 2008

práticas educativas. Sublinha Silva (2004, p.58), corroborando a necessidade de renovação “Atitudes e práticas devem reconstruir-se” .

Também Paulo Freire (1996, p. 13) renegava o “ensino bancário”, onde o educador era “meramente um transferidor do perfil do objecto ou do conteúdo”, “deformando a [sua] necessária criatividade (...) e do educando”, formando um ser subserviente. Seria necessário que

o educando [mantivesse] vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando a sua capacidade de arriscar-se, de certa forma, o [imunizasse] contra o poder apassivador do bancarismo (...) O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão.

Defende Leitão (2006 b) que o método tradicional de ensino está demasiado centrado no professor e incide em

práticas instrucionais dirigidas a toda a classe; pouca diferenciação; pouco feedback correctivo e avaliativo; pouca ênfase nas condições sociais que suportam aprendizagem; pouca ênfase nas condições afectivas que suportam a aprendizagem; aprendizagem e ensino cooperativo reduzidos ao mínimo; e ensino predominantemente expositivo e centrado no manual escolar.

Porém, de acordo com Marchesi (citado em Rodrigues, 2001, p.101), a vontade de querer participar na mudança é essencial, o que, muitas vezes, não se verifica pela exacerbação da competitividade nos resultados escolares, inerente de um pendor individualista:

os valores e as atitudes dos cidadãos ante as estratégias inclusivas são também factores importantes no processo de transformação da educação. A prioridade da competência outorgada aos resultados académicos face ao desenvolvimento social e da personalidade e a concepção de que a presença de alunos com maiores dificuldades impede o progresso dos mais capazes, são crenças, muitas vezes, implícitas, que travam a extensão e a profundidade das reformas educativas.

São as estratégias de actuação que, segundo Sanches (2005a, p.127), “podem desencadear profissionais mais reflexivos, mais intervenientes nos contextos em que se inserem e desencadeadores de práticas pertinentes, oportunas e adaptadas às situações com as quais trabalham”.

Deste modo, é importante assegurar o desenvolvimento de estratégias educativas, no sentido da adaptabilidade e flexibilidade curricular, visando responder às necessidades dos alunos. De acordo com Correia (2008, p.50),

a filosofia inclusiva encoraja docentes e discentes a provocarem ambientes de entreajuda, onde a confiança e o respeito mútuos são características essenciais que levam ao encontro de **estratégias**, tal como o ensino em cooperação e a aprendizagem em cooperação, tão necessárias ao fortalecimento das áreas fortes dos alunos e à formulação de respostas adequadas às suas necessidades.

1.3.2 Aprendizagem cooperativa

A educação inclusiva atribui ao professor um outro papel, não de mero transmissor de conteúdos ou de reprodutor da informação, mas o de organizador de actividades e mediador das aprendizagens, e, segundo Correia (2003, p.85), “com a capacidade de responder às necessidades individuais dos alunos (...) atendendo a uma diferenciação das práticas pedagógicas”. Assim sendo, reitera Cortesão (2000, p.37), “admite-se, assim, que o professor, assumindo-se como facilitador de aprendizagens, procure criar sobretudo contextos favoráveis ao desenvolvimento e tente estimular os alunos a descobrir, a recriar, a imaginar”.

Apresentam-se as diferenças entre o trabalho tradicional e a aprendizagem cooperativa, no quadro 3.

Quadro 3 - Síntese das diferenças entre o trabalho tradicional e a aprendizagem cooperativa (Freitas e Freitas, citados em Santos, 2007, p.248).

Grupos em aprendizagem cooperativa	Grupos de trabalho tradicional
Interdependência positiva;	Não há interdependência;
Responsabilidade individual;	Ausência de responsabilidade individual;
Heterogeneidade;	Homogeneidade;
Liderança partilhada;	Líder responsável;
Responsabilidade mútua partilhada;	Ausência de responsabilidade partilhada;
Preocupação mútua com as aprendizagens;	Despreocupação com as aprendizagens dos outros;
Ênfase na tarefa e também na sua manutenção;	Ênfase no produto;
Ensino directo dos <i>skills</i> – modos sociais;	Não se ensinam os <i>skills</i> sociais;
Papel do professor como orientador e supervisor;	O professor ignora o funcionamento do grupo;
O grupo consciencializa-se do seu empenho.	O grupo não acompanha a sua produtividade.

Para Sanches (2007, p. 114), o professor deverá ser sensível à diversidade dos seus alunos, começando por recolher dados que possibilitarão a criação de dispositivos de diferenciação pedagógica adequados às características, interesses, saberes e problemas [identificados]”. De acordo com a autora supracitada, (2005b, p.166) a intervenção deverá ser centrada no aluno, embora “menos ensino, mais educação” e “tem como grande objectivo o desenvolvimento das áreas fracas, partindo das suas áreas fortes, ou seja, daquilo que ele sabe, para atingir o seu desenvolvimento global e equilibrado”.

Segundo Pacheco (2007, p.134) “o primeiro princípio de uma classe inclusiva é garantir que cada aluno participe da turma em relação à aprendizagem e aos aspectos sociais”. Ainscow, Porter e Wang (citados em Rodrigues, 2003) defendem que a concretização de *uma escola de todos e para todos* é conseguida a partir de projectos colectivos. Santos (2007, p. 241) refere que a inovação pedagógica passa pelo recurso à metodologia de projecto e “a metodologia de projecto e a resolução de problemas abertos são propiciadores para a realização de aprendizagens cooperativas”, sem esquecer o papel atribuído à avaliação

com parte integrante de qualquer projecto ou desenvolvimento curricular, a avaliação é também um processo de aprendizagem, ao realizar-se sistematicamente com os alunos. A auto e hetero-avaliação enformam a avaliação formativa e servem para regular contínua e conscientemente as aprendizagens. Os instrumentos e técnicas de avaliação devem ser apropriados, ajustados e construídos para as situações específicas.

De acordo com Roldão (2003) o acto educativo centra-se na diferenciação curricular inclusiva, implementando uma praxis que, contemple diferentes metodologias. A diferenciação pedagógica inclusiva, de acordo com Sanches (2005a) deverá ser contemplada, primeiro que tudo, na planificação do trabalho a desenvolver com os alunos. Intervir no aluno considerado com necessidades educativas especiais, não é atribuir-lhe actividades diferentes em sala de aula com um menor grau de exigência, acentuando a sua estigmatização, importa considerar que essa metodologia difere do princípio orientador da educação inclusiva.

Silva (2009, p.148) refere que “quanto à prática pedagógica dos professores, a flexibilização curricular e a pedagogia diferenciada centrada na cooperação, bem como estratégias como a aprendizagem cooperativa, são medidas que permitem dar resposta a todos os alunos, no contexto do seu grupo-turma”.

Porém, é de frisar a necessidade de uma aprendizagem estruturada e intensa, com tarefas bem delineadas, objectivos claros e os meios necessários para a sua aplicação, cabendo

à escola proporcionar as condições para a aquisição de novas competências por parte do aluno. Aliás, segundo Vieira (2007, p.171) “o efeito estruturante das técnicas, dos métodos e conhecimentos é outro dos pólos que importa ter em conta”.

A atitude e o rigor perante a intervenção serão decisivos, pois a reflexão não deverá desenvolver-se numa fase posterior, a realizar-se no fim de um plano, mas deverá ser contínua e sistemática, acompanhando o desenrolar do trabalho. A dinâmica de acção/reflexão/acção possibilitará realizar os ajustamentos necessários, colmatando as dificuldades e outros obstáculos que não tinham sido contemplados numa fase inicial, para que sejam possíveis alguns progressos.

De acordo com Sanches (2005a, p.134) “com o trabalho cooperativo, da competição passa-se à cooperação privilegiando o incentivo do grupo em vez do incentivo individual, aumentando-se o desempenho escolar, a interacção dos alunos e as competências sociais”. Neste tipo de trabalho, há uma co-responsabilização de todos os elementos do grupo e daí pode resultar um clima favorável à aprendizagem, que proporcionará respostas para as potencialidades e necessidades dos alunos.

Deste modo, reforça Leitão (2006a, p.4), que é imperiosa a mudança das práticas e políticas organizacionais, realçando o valor da palavra “cooperação”:

formas de organização escolar que assentam em toda uma ética da **cooperação** entre professores, em toda uma ética da **cooperação** entre alunos, em toda uma ética da reciprocidade das relações de ajuda e apoio que asseguram uma participação activa de todos os alunos na construção dos seus próprios saberes (...) p. 2

No plano de acção a contemplar, encontra-se a aprendizagem cooperativa, como palavras-chave. Vejamos a seguinte afirmação, de Leitão (2006 a, p.1)

A aprendizagem cooperativa é uma **estratégia** de ensino centrada no aluno e no trabalho colaborativo em pequenos grupos, grupos que se organizam na base das diferenças dos seus membros – a diferença como um valor – e que recorre a uma diversidade de actividades, formas e contextos sociais de aprendizagem, para ajudar os alunos a, activa e solidariamente, crítica e reflexivamente, construírem e aprofundarem a sua própria compreensão do mundo em que vivem.

Para Leitão (2006a, p. 3) “os elementos do grupo devem trabalhar em conjunto, coordenar e partilhar actividades, com o objectivo de alcançarem os objectivos do grupo”, porque “estão a desenvolver, para além da tarefa específica de aprendizagem, competências sociais, comunicativas, interactivas”(p.5). Segundo Pacheco (2007, p.135), defendendo uma

salutar troca de ideias e saberes, a autonomia e a co-responsabilização dos alunos, através do trabalho cooperativo, é importante sublinhar que

a aprendizagem cooperativa, que provou ser extremamente útil, refere-se a como os alunos interagem uns com os outros em situações de aprendizagem. A abordagem envolve cinco princípios básicos: interdependência positiva, interacção face-a-face, responsabilidade individual, habilidades interpessoais e em pequenos grupos e processamento em grupos. A aprendizagem cooperativa demonstrou melhorar a aprendizagem dos alunos e promover relacionamentos.

Defende ainda o autor supracitado que, a realização de reuniões formais frequentes, presididas pelos alunos, onde estes falam sobre a sua vida diária na escola, são muito produtivas. Neste sentido, Glasser (citado em Arends, 1997, p.209) propõe a criação de assembleias de turma, consideradas como

um período não escolar, mas regular de trinta minutos, no qual os professores e os alunos discutem e encontram soluções cooperativas para os problemas pessoais e comportamentais e onde os alunos aprendem a assumir a responsabilidade pelo seu comportamento e pelo seu desenvolvimento pessoal e social.

De acordo com este autor, esta actividade apresenta seis fases de intervenção do professor, visando um ambiente de aprendizagem bem estruturado. O professor, líder de discussão, deverá incutir responsabilidade, para garantir a participação dos alunos, mantê-los centrados na resolução de problemas e fazer uma liderança global. Para uma execução eficaz, urge um conjunto de procedimentos antes, durante e após uma assembleia. Identificados os problemas de discussão, é necessário reflectir também sobre os objectivos a atingir.

Assim sendo, na primeira fase, estabelecer o clima, pretende-se encorajar a participação dos alunos, para uma assembleia produtiva, sem qualquer punição associada. Na segunda fase, identificar os problemas, há que dar exemplos de problemas e reconhecer a sua dimensão descritiva e valorativa. A terceira fase, lidar com valores, permite rever a prática de regras ou mesmo constituírem estas, tema de discussão. Na quarta fase, identificar cursos de acção alternativos, é necessário ouvir as propostas alternativas, garantir que todos as compreendam e promover consenso acerca da acção seleccionada pelos alunos. A quinta fase, assumir um compromisso público, remete para uma promessa por parte dos alunos para corrigir situações difíceis. Por fim, na sexta fase, acompanhamento e avaliação, os professores

devem lembrar os compromissos e, caso não se verifique melhorias, deverá ser dedicado mais tempo e empenho, no sentido de encontrar uma solução.

1.3.3 Diferenciação pedagógica inclusiva

Sanches (2005a) apresenta diversas estratégias, para formar classes mais inclusivas, com grupos heterogéneos, ritmos e estilos de aprendizagem diferentes. Vejamos o quadro 4 que sintetiza as práticas pedagógicas sugeridas.

Quadro 4 - Práticas de diferenciação pedagógica inclusiva.

Diferenciação pedagógica inclusiva	1. O trabalho cooperativo;	- Organização do trabalho em pequenos grupos; - Co-responsabilização de todos os seus elementos; - Diversidade de tarefas e materiais; ↓ clima favorável ao desenvolvimento de igualdade de oportunidade.
	2. A parceria pedagógica;	- Partilha do espaço, tempo e do “poder” dentro da sala de aula, com um colega.
	3. A aprendizagem com os pares;	- A interacção social é um factor de desenvolvimento cognitivo.
	4. O grupo heterogéneo;	- Um grupo diversificado obriga a implementação de estratégias eficazes, para a gestão da diversidade, na sala de aula.
	5. O ensino eficaz.	- As boas aprendizagens dependem de: expectativas altas; ensino com <i>feedback</i> oportuno, adequado e pertinente; acto educativo controlado e avaliado; - O processo educativo é dirigido, planificado e avaliado, de forma sistemática; - Produção de um programa educativo adaptado às necessidades dos alunos e desenvolvido na turma.; - É necessário criatividade, trabalho, saber e meios.

Também Correia (2005) se refere à implementação de estratégias a utilizar em salas de aula inclusivas. Vejamos o quadro 5, na página seguinte.

Quadro 5 - Síntese das estratégias a utilizar em salas de aula inclusivas.

ESTRATÉGIAS A UTILIZAR EM SALAS DE AULA INCLUSIVAS	
1. Criar um ambiente de interacções positivas:	
1.1 Recepção à criança com necessidades educativas especiais;	
1.2 Promover a amizade entre as crianças com e sem necessidades educativas especiais;	
1.3 Sensibilizar as crianças para a inclusão.	
2. Promover a aquisição de comportamentos desejados.	
3. Implementar práticas educativas flexíveis:	
3.1 Aprendizagem em cooperação;	
3.2 Tecnologias de informação e comunicação;	
4. Adaptações curriculares:	
4.1 Conteúdos curriculares;	
4.2 Materiais/Actividades de ensino-aprendizagem;	
4.3 Estratégias de ensino-aprendizagem;	

Para Santos (2007) a escola deverá ser vista como um local de todos e para todos, cujos professores apresentam entre si, com as famílias, com elementos da comunidade e com os alunos, uma postura marcada pela disponibilidade, abertura, flexibilidade e partilha. É uma atitude das pessoas face às outras, através do esforço de todos, baseada numa filosofia de aceitação, valorizando, respeitando e tratando equitativamente todos, na escola.

Para o envolvimento de todos os intervenientes é necessário num trabalho de equipa. Também a este nível, será importante que todos dirijam a sua intervenção, de uma forma colaborativa. De acordo com Pacheco (2007, p.133) “ a prática inclusiva constrói uma equipe de profissionais e pais a fim de formar políticas, tomar decisões e planejar para a criança”.Assim, para além do papel fundamental que os professores e pais têm nas aprendizagens do aluno, poderá haver também a necessidade de se envolverem recursos (psicólogos, terapeutas, técnicos de serviço social, médicos), para que as respostas educativas sejam as mais eficazes. Porém, sublinha Silva (2009, p.148), é reguladora e decisiva a filosofia das instâncias superiores da escola :

a liderança dos órgãos de gestão, que promove ou não a cooperação entre professores, os alunos e os encarregados de educação, (...) sabe gerir ou não as parcerias com outras instituições da comunidade onde está inserida e outras necessárias, como as da área da saúde e da psicologia, é fundamental para a construção da escola inclusiva, desde logo, e para a implementação da educação inclusiva (...)

De acordo com Cortesão (2000, p.50), é necessário estimular os professores, para um maior conhecimento do contexto em que trabalham e para isso é necessário “desencadear nos docentes, em formação, uma permanente atitude indagadora, reflexiva e crítica da sua própria actuação, bem como das propostas educativas e da organização e funcionamento das instituições em que se movimenta”.

Segundo Silva (2009, p.149), “a inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais e, na verdade, quando falamos de inclusão não seria necessário estar a especificar qualquer população, não depende nem se restringe, naturalmente, à formação contínua dos professores”, porque de acordo com Leitão (2006, p.2) “a educação não é uma mera questão de métodos ou materiais. É, antes de tudo, uma questão de filosofia”. Todavia, como a prática da inclusão pode estar associada à falta de preparação que os professores referem ter, há que valorizar as acções de formação sobre o desempenho de competências específicas, que respondam, segundo Silva (2009, p.148) ao nível

da prática a que obrigam, sobretudo se a escola tiver em conta que a mesma não deve ser desenvolvida descontextualizada do projecto de vida que se pretende para cada um desses alunos, de acordo com as suas potencialidades, as possibilidades das famílias e a capacidade de resposta que as escolas têm.

De acordo com Bolívar (citado em Santos, 2007, p. 241) “o trabalho [dos professores] obriga-os a tomarem consciência de si próprios, das suas competências, das suas limitações e, também, da necessidade que têm em regular o seu percurso de formação, através de formação contínua, especializada ou ao longo da vida”.

2. O SÍNDROME DE GILLES DE LA TOURETTE

“ O Inferno são os outros”

Jean-Paul Sartre

Várias são as definições que se procuram atribuir a esta patologia, dado o interesse recente que as investigações têm revelado na procura de algumas explicações para a sintomatologia diversa e complexa, que esta apresenta. Algumas definições enfatizam essa imprecisão e dificuldade de diagnóstico “É um distúrbio neurológico raro” (Sanz e Mardomingo, 1998), ou “um transtorno neuropsiquiátrico de etiologia desconhecida” (Palácios e Jaime, 2004). Porém, tem-se observado a partir de diversos estudos, o aumento da sua incidência, nos últimos anos (Eapen *et al*, citado em Loureiro, N. *et al*, 2005), justificando-se a detecção deste aumento pela melhoria na divulgação e no conhecimento das características desta patologia, pelos profissionais de saúde.

A síndrome de Gilles de la Tourette, segundo Ramalho, J. *et al* (2008) é “um distúrbio neuropsicológico crónico, que resulta de anomalias ao nível dos neurotransmissores cerebrais” “um distúrbio genético de natureza neuropsiquiátrica caracterizado por fenómenos compulsivos” (Ferraro, Ribeiro, e Cavalheiro 2008), “um transtorno de tique grave progressivo” (Ferreira, V.- Sociedade Brasileira de Neurociência), ou ainda, segundo Adams (2001) consiste numa “doença degenerativa do sistema nervoso central, caracterizada por dificuldades de equilíbrio, transtornos oculares, disartria, dificuldades de deglutição e distonia axial”.

2.1 O mito da Tourette

Rebelo (2008) refere que, outrora, “esta doença era tida como uma maldição e quem a tinha, estava condenado a manifestar comportamentos bizarros até ao fim da vida”.As primeiras alusões surgem na literatura medieval. De acordo com a Associação do Quebec do SGLT (Síndrome de Gilles de la Tourette) esta patologia era denominada, no século XIX, de “doença da criança selvagem”, visto que os comportamentos que a caracterizavam apresentavam uma conotação muito pejorativa. O quadro clínico foi descrito pelo médico Francês, Gilles de la Tourette, em 1885, figura 2.



Figura 2 - Gilles de la Tourette.

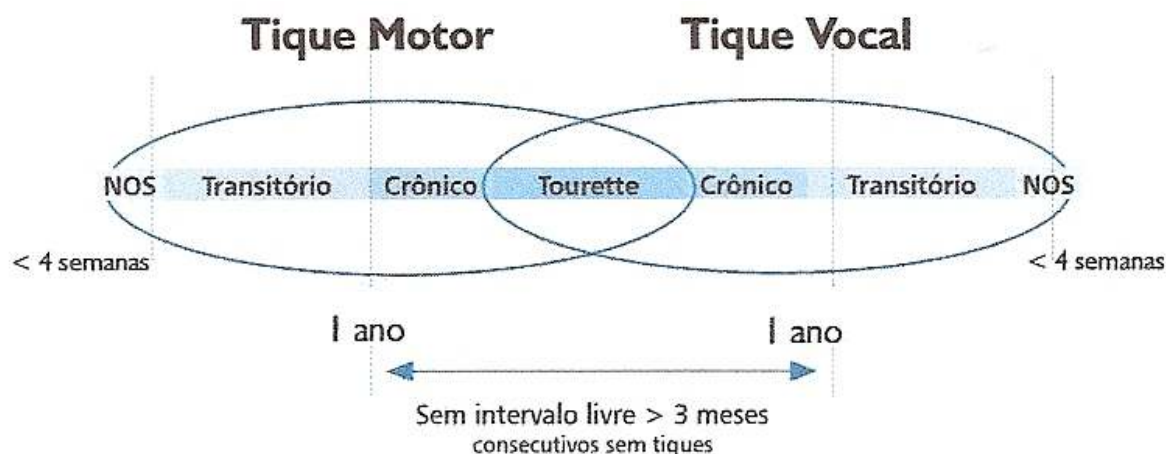
Até há pouco tempo, o SGTL apresentava índices de baixíssima incidência, porém, nos últimos anos, é dez vezes maior em crianças e adolescentes, com uma maior prevalência nos E.U.A. Cerca de 0.1%-1% da população mundial apresenta este síndrome, e, de acordo com Houeto e Giré (2008), é quatro a cinco vezes mais comum nos rapazes do que nas raparigas, isto porque acredita-se que há uma exposição do sistema nervoso central a altos níveis de testosterona e/ ou outras hormonas, factores importantes nesta patologia.

2.2 Diagnóstico: Quadro Clínico

A SGLT caracteriza-se, segundo Baptista e Vale (1997), pela presença de tiques motores e vocais, com evolução crónica e períodos de exacerbação e remissão. Os tiques resultam de anomalias no cérebro, nomeadamente, no tálamo, gânglios de Base, do córtex frontal do cérebro e disfunções entre os neurotransmissores e as células nervosas do cérebro, revelando uma menor actividade em algumas regiões do cérebro e distribuindo-se em forma de espasmos para o corpo. Segundo Ramalho, J. *et al* (2008, p.2) “é uma perturbação genética de natureza neuropsicológica e crónica, causada por um desequilíbrio químico ao nível do cérebro”.

Os tiques são movimentos rápidos, bruscos, estereotipados, que ocorrem em intervalos irregulares e sem intenção. Dependendo da intensidade dos tiques, uma criança pode vivenciar dificuldades sociais, como já foi enunciado, que poderão surtir numa baixa auto-estima e até num quadro depressivo. Decisiva é também a duração do tique para a sua classificação. Eis a figura 3, que nos elucida a esse respeito.

Figura 3 - Classificação dos tiques (Gikovate, 2003, p.46).



Segundo a figura apresentada, caso um tique motor ou vocal dure menos de 4 semanas, é classificado como tique não especificado (NOS), se durar entre 4 semanas e 1 ano, deve ser classificado com tique motor ou vocal transitório. Para o diagnóstico da Síndrome de Gilles de la Tourette é necessária a presença de tique motor e vocal, sem intervalo livre, mais do que três meses consecutivos.

A idade típica do aparecimento dos tiques é entre os 6 e 7 anos, mas uma percentagem considerável surge antes dessa idade. No entanto, aparecem sempre antes do 18 anos e tendem a melhorar na fase adulta. Geralmente, ocorrem primeiro os tiques motores e só depois os vocais, à volta dos 8-9 anos, primeiro os simples e mais tarde os complexos.

Os tiques motores simples incluem apenas um grupo muscular e caracterizam-se por movimentos repetidos e sem propósito, que tendem a envolver a face e os ombros. Os que surgem com mais regularidade são o piscar os olhos ou “revirá-los”, fazer expressões faciais, encolher os ombros e movimentos de torção de nariz e boca.

Os tiques motores complexos incluem diversos grupos musculares, que não estão relacionados funcionalmente e imitam acções com um propósito. De destacar, tocar no chão ou em objectos, dar pulos, inclinar-se para a frente, pontapear, ajustar a roupa ou cuspir. Podem incluir ainda imitação de gestos realizados por outrem, sejam eles comuns (ecocinese), obscenos (ecopraxia) ou a realização, da sua autoria, de gestos obscenos (coprpraxia). Também são observados compulsões e mesmo movimentos violentos como o arremesso de objectos.

Fungar, coçar a garganta, tossir, gritar, grunhir, ladrar, assobios, risos, gaguejar, gemidos, soluços são exemplos de tiques vocais simples, enquanto que os tiques vocais complexos compreendem o uso involuntário ou inapropriado de palavras obscenas (coprolalia) através de verbalizações, gritos obscenos de um campo lexical com conotação sexual, religiosa ou evocando a emissão de secreções corporais. Na repetição do que foi ouvido, som, palavras ou frase de outrem (ecolália), ou de palavras ou frases ditas pelo próprio (palilália). Segundo Loureiro (2005, p.219) existe também alguma incoerência nos discursos, visto que se observa “o uso repetido de palavras aleatórias (...) colocadas entre ou no meio das frases”

Os tiques tornam-se mais pronunciados na faixa etária de 10 e 13 anos, de acordo com Antunes (2009, p. 209) “os tiques tendem a atingir o seu máximo de intensidade nos primeiros anos da adolescência, melhorando progressivamente até à idade adulta”. Na adolescência podem verificar-se manifestações motoras com atitudes de auto-agressividade, como bater-se,

morder os pulsos, golpear a face ou simplesmente bater palmas. Os tiques fónicos poderão progredir e verificar-se a substituição de grunhidos, por palavrões emitidos em tom alto, gritado. Na maioria dos adultos observam-se tiques mais discretos na região da face, cabeça e pescoço, associadas a actividades obsessivas compulsivas, como por exemplo, abrir e fechar várias vezes uma pasta, ligar e desligar um aparelho electrónico.

Segundo Houeto e Giré (2008, p.266) existem impulsos sensoriais que antecedem os tiques como uma sensação de desconforto físico e psicológico, uma sensação de cócega, “de electricidade”. Baptista, M. e Vale, J. (1997, pp.21-22) descrevem “os tiques como uma resposta voluntária a uma sensação premonitória, localizada nas palmas das mãos, ombros, abdómen, ou laringe (...) A pressão, o calor, a dor, ou outras sensações aliviam com a execução do tique.”

Com o tempo, os tiques tendem a alastrar-se. A partir do rosto e do pescoço, os tiques podem aparecer nos braços e nas mãos. De seguida, para o corpo, nomeadamente, para os pés, fazendo com que o paciente pise mais firmemente ou ande de forma mais peculiar. Poderá fazer-se notar no sistema respiratório e digestivo através de soluços, assobios, arrotos e escarros. De acordo com a Associação do Quebec do SGLT, a fadiga, a excitação, o stress, o aborrecimento e a ansiedade agravam o síndrome, o sono, o orgasmo, a febre, o relaxamento, e a concentração diminuem os tiques. O tentar controlar ou suprimir o tique faz com que ele se intensifique à posteriori, verificando-se depois uma explosão do tique retraído.

Todavia, para além da presença dos tiques vocais e motores, inúmeros sinais estão vinculados a este síndrome, nomeadamente, deficit de atenção e hiperactividade. É importante atestar que estes constituem o primeiro sintoma desta patologia, pois segundo Ramalho (2008)

em 50% das crianças com SGLT, a indicação de um primeiro sinal de perturbação desenvolvimental é a Perturbação de Hiperactividade com Déficit de Atenção (PHDA) caracterizada por uma dificuldade acentuada em focalizar a atenção, presença de impulsividade e uma regulação pobre da actividade motora. (p.4)

A criança/jovem responde ou reage impulsivamente sem reflectir, está frequentemente alheado da situação, esquece-se de tudo, está distraído, tem dificuldades de concentração, encontra-se preocupado com outra situação, interessa-se por diversas actividades ao mesmo tempo e perde a noção do tempo.

São frequentes “sintomas obsessivos-compulsivos”, através de “fobias” (Palácios e Jaime, 2004), ideias obsessivas, caracterizados por rituais. Segundo a Associação do Quebec

do SGLT, é de notar também reacções impulsivas face a figuras de autoridade, desde a indisciplina a um carácter provocante e crises de raiva, em prejuízo da sua adaptação no meio. As perturbações de comportamento resultam numa perda de auto-estima, encontrando-se o aluno, frequentemente, combalido e frustrado, com estados depressivos e crises de ansiedade, para além das perturbações no sono. Robertson (2006, p.349) acrescenta que “ a depressão em pessoas com o SGLT (...) potencializa a hospitalização e o suicídio”³.

Singer e Minzer (citado em Loureiro, N. *et al.*, 2005, p. 218) sublinham as dificuldades sociais e emocionais provenientes “é uma patologia de comprometimento psicossocial” visto que compromete a vida dos portadores e de todos quanto o rodeiam e que se manifesta também por problemas comportamentais e emocionais. Estão-lhe ainda associadas “perturbações psiquiátricas variáveis”, “perturbações de personalidade” e “perturbações de humor”, segundo Houeto e Giré (2008, p.263). Castillo (2003) defende que os sintomas apresentados podem provocar rejeição e ridículo por parte dos colegas, professores e observadores ocasionais. Rebelo (2008, p.4) refere que esta situação compromete gravemente a sua interacção social, verificando-se “um défice social e ocupacional, entre outros”. A reacção que os outros têm perante os seus tiques involuntários, justifica a expressão de Sartre “ O Inferno são os outros”

As crianças que têm dificuldade em adaptar-se à escola e em aprender, de acordo com Béliveau (2002), devem-se a razões de ordem afectiva da criança (imaturidade, ansiedade, oposição, receio de retenção) que influencia, muitas vezes, o seu potencial cognitivo. Robertson (2006, p.349) sublinha que “a desordem bipolar afectiva foi relatada por alguns indivíduos com o SGLT.” Stern, Burza e Robertson (2004, p.14) sugerem “uma relação deste síndrome com algumas psicopatologias, embora ainda em fase de estudo (...) [nomeadamente] “ a desordem do espectro de autismo e, mais raro, a esquizofrenia”. Segundo Puñal (2005, p.45) ao SGLT estão associados “problemas de aprendizagem (...) e, nalguns casos, aparecem sinais comuns ao autismo como a ecolália e palilalia, transtorno obsessivo-compulsivo, condutas motoras anormais e estereotipadas”.

No que diz respeito à aprendizagem, Palácios e Jaime (2004, p.1152) referem que “à SGLT está associada (...) a incapacidade para aprender”, Goetz (2007, p. 2641) indica “deficiências na aprendizagem”. De acordo com a Associação do Quebec do SGLT, a disfunção nos problemas de aprendizagem manifesta-se por dificuldades na compreensão e

³ Tradução livre do autor

produção de linguagem, dificuldades de compreensão oral, de memorização e algumas crianças ainda de percepção visual. A Associação do Canadá de SGLT defende que, estão presentes dificuldades de aprendizagem, ao nível da leitura e da escrita, nomeadamente de dislexia, para além de problemas visuais e motores de integração. Complicações raras do Transtorno de Tourette incluem ferimentos físicos, tais como cegueira, devido ao descolamento da retina, por bater a cabeça ou golpear-se, problemas ortopédicos, por flexionar os joelhos, virar excessivamente o pescoço ou a cabeça e problemas cutâneos, por beliscar-se.

Também a Associação do Quebec de SGLT acrescenta a existência de dispraxia (incapacidade de realizar movimentos intencionais) e disgrafia (escrita manual extremamente pobre ou dificuldade de realização dos movimentos motores necessários à escrita).

Segundo Ferraro, Ribeiro e Cavalheiro (2008, p.2) de acordo com a avaliação da fala num paciente com SGLT

obteve-se como resultado da avaliação a presença de disfluências comuns como hesitação, interjeição, (...) repetição de palavras, frases e segmentos . E também a presença significativa e numerosa de disfluências gagas tais como: repetição de sílabas, sons, prolongamentos, bloqueios e pausas. Vale ressaltar que paciente não apresenta consciência destas disfluências. (...) Foi verificado que há presença de disfluências da fala, alto percentual de rupturas, velocidade da fala aumentada e diminuição da naturalidade da mesma, (...) determinando de maneira significativa ininteligibilidade na fala.

Façamos a leitura das figuras seguintes, com a representação do SGLT. Na figura 4 o centro do Sol apresenta os dois sintomas que permitem obter o diagnóstico. Aos tiques acrescentam-se, frequentemente, as perturbações representadas pelos raios do Sol. Na figura 5 estão presentes as características que permitem realizar um diagnóstico clínico do SGLT, nomeadamente ADHD (deficit de atenção e hiperactividade), OCD (perturbação obsessiva-compulsiva), behavioral problems (problemas comportamentais e outros, tais como dificuldades de aprendizagem, perturbações do sono, entre outros).

Figura 4— O SGLT através da representação do Sol (Landry, 2003).

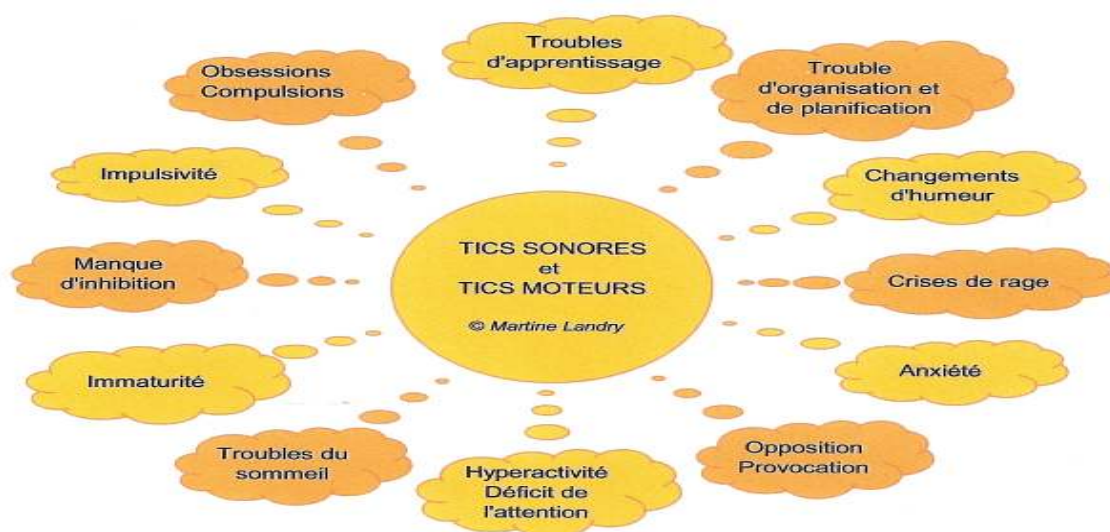
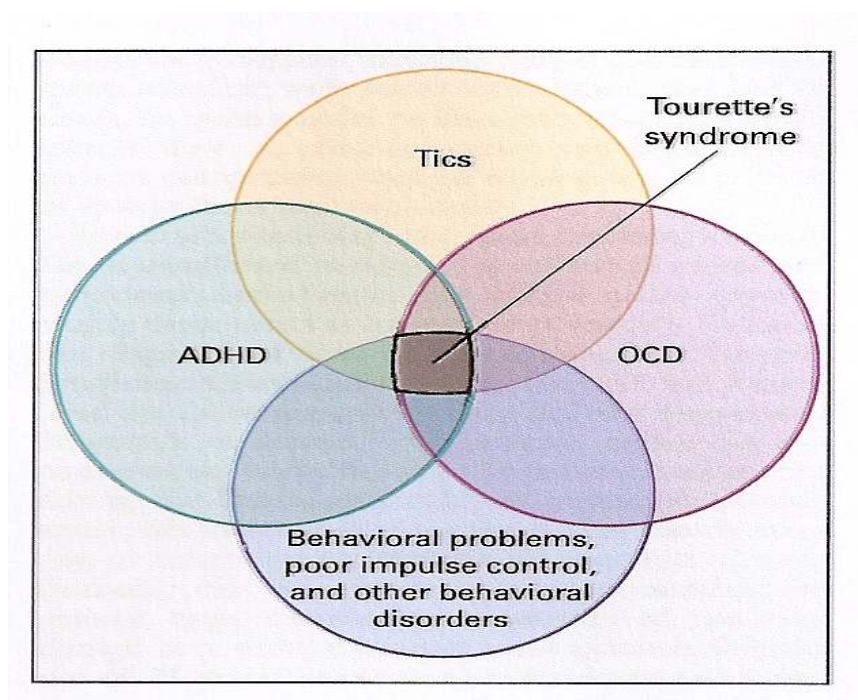
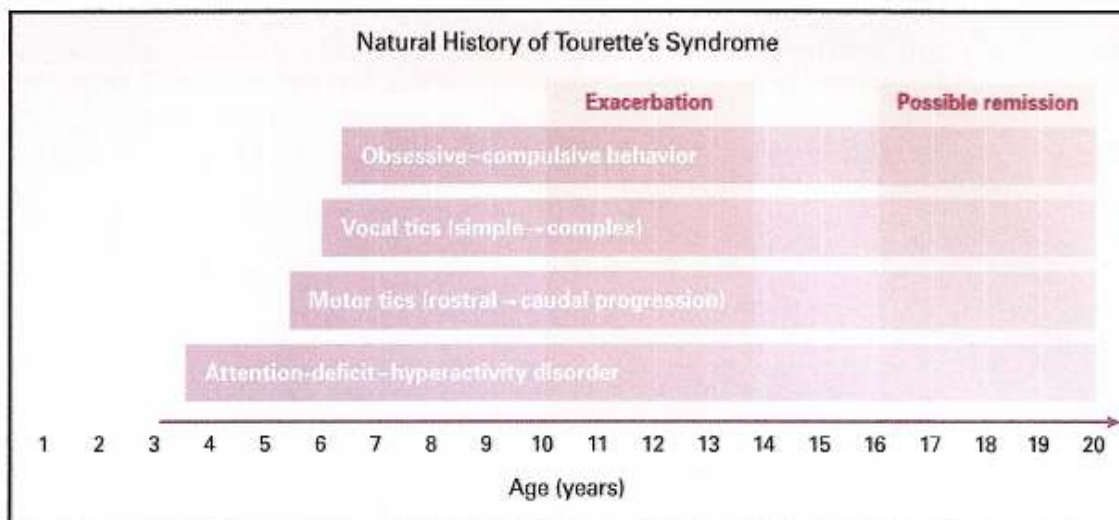


Figura 5 - Diagnóstico clínico do SGLT (Jankovic, 2001, p.1184)



Observemos o quadro seguinte com os sintomas associados a esta síndrome e o momento, mais frequente, do seu aparecimento. É possível constatar-se que, depois da fase da adolescência, poderá haver uma remissão dos sintomas.

Figura 6 - Evolução dos sintomas do SGTL de acordo com Jankovic (2001p. 1187).



De acordo com a associação do Quebec, segundo um estudo de Cumings e Cumings, o aparecimento do DA (deficit de atenção) com hiperactividade DAH está associada à gravidade da patologia. Assim, os casos mais graves apresentam DAH por volta dos 4/5anos, menos graves com 7 anos e alguns casos com 9 anos.

Esta anomalia pode ficar a dever-se a uma vulnerabilidade genética transmitida hereditariamente. Segundo Loureiro (2005, p. 220), “anormalidades cromossomiais (...) têm sido estudadas”, visto que uma pessoa com o SGLT tem 50% de possibilidade de poder vir a transmitir o gene ao filho. Neste processo de identificação, há evidências que apontam para um distúrbio genético, dada a frequência de casos de tiques e manifestações obsessivo-compulsivas entre familiares desse paciente. Considera-se que ocorrências pré ou pós-parto, com acentuado aumento de stress durante a gestação, sejam factores que contribuam para o desenvolvimento de distúrbios de tiques e para a patologia de SGTL.

Até ao momento, a SGTL não tem cura, poder-se-á fazer o controle através de terapia comportamental, medicação para o alívio e controle dos sintomas apresentados, embora com efeitos colaterais graves e intervenção cirúrgica para estimulação profunda do cérebro. De acordo com a Sociedade Brasileira de Neurociência, o tratamento deve incluir um neurologista, psicólogo e um atendimento fonoaudiológico.

Por fim, vejamos, em síntese, e numa perspectiva médica, o quadro 6 (Loureiro, N. *et al*, 2005, p. 221):

Quadro 6 - Síntese da patologia Síndrome de Gilles de la Tourette.

Patologia	Definição	Quadro clínico	Diagnóstico diferencial	Tratamento
Síndrome de Gilles de la Tourette	Distúrbio genético de natureza neuropsiquiátrica, caracterizada por tiques e por várias manifestações comportamentais.	Presença de uma série repentina de múltiplos tiques motores e um ou mais tiques vocais durante pelo menos um ano, tendo início antes dos 18 anos, que podem incluir distúrbio obsessivo-compulsivo e problemas relacionados com a atenção e a aprendizagem.	Sinais e sintomas característicos; histórico do surgimento desses sintomas e exames complementares (EEG, tomografia ou análises sanguíneas)	A tranquilização e a terapia comportamental em casos leves. O uso de fármacos, (...) como o haloperidol, para diminuição dos tiques que provocam desconforto físico ou embaraço social.

Porém, um bom testemunho da vivência de SGLT constitui um depoimento de um paciente, que tem a sua vida controlada, não só pelo medicamento, mas também pela síndrome (Pauls; Eapen *et al*, citados em Loureiro, N *et al.*, 2005, p.226)

Ter a Tourette é uma loucura, é como estar bêbado o tempo todo. Estar sob o efeito do haloperidol é monótono, faz a gente ficar sóbrio (...) e nenhum dos dois estados é realmente livre. Vocês, “normais”, que têm os transmissores certos, (...) em seus cérebros, têm todos os sentimentos, todos os estilos disponíveis o tempo todo – seriedade, leviandade, o que for adequado. Nós que temos a Tourette, não, somos forçados à leviandade pela síndrome e forçados à seriedade quando tomamos o remédio. Vocês são livres, têm um equilíbrio natural: nós temos de nos contentar com um equilíbrio artificial...

2.3 Orientações Educativas

As crianças com perturbação de Gilles de la Tourette, pela sua sintomatologia, que se traduz em comportamento vistos como diferentes/desajustados dentro da sala de aula, apresentam um elevado risco de virem a manifestar um rendimento escolar inferior ao esperado.

Pela dificuldade em obedecer a regras e a padrões de comportamentos adequados, verifica-se alguma turbulência no relacionamento com os pares e com os professores, daí que uma intervenção adequada, através de um programa educativo individualizado, seja essencial. Segundo Ramalho (2005) uma criança com esta patologia pode tornar-se desafiadora, mas também problemática para colegas e professores, decorrente dos seus comportamentos involuntários. Stern, Burza e Robertson (2004, p.18) apresentam-se reticentes na avaliação e

intervenção adequadas “os maiores problemas são os atrasos no diagnóstico, por não haver médicos especialistas e um inadequado acompanhamento educativo”.

Quando a uma criança é diagnosticado a Síndrome de Gilles de la Tourette, é importante que a intervenção seja iniciada precocemente, visto que, muitas das suas manifestações são consideradas bizarras e disruptivas e, por essa razão, pode confrontar-se, liminarmente, com um ambiente hostil à sua volta, podendo vir a ser excluída de muitas actividades e do desenvolvimento de relações interpessoais.

Desta forma, ter na sala um aluno com diagnóstico de Síndrome de Gilles de la Tourette pode tornar-se um constrangimento para um professor que não sabe como lidar com esta patologia, na medida em que os actos do aluno são involuntários e requerem paciência e consideração pelo aluno.

São diversos os autores, sobretudo estrangeiros que, apresentam estratégias educativas, para melhor trabalhar com o aluno, em sala de aula. Poderá ser necessário um apoio educacional especial, uma utilização mais acentuada do computador para os distúrbios de leitura e escrita, provas orais, prolongamento do tempo nos momentos de avaliação e acompanhamento por parte de um tutor. Em termos físicos, colocar o aluno no fundo da sala para não ser tão visível os tiques, deixá-lo sair da sala em momentos difíceis, são sobretudo estratégias educativas assentes na compreensão e moderação dos professores e alunos.

Wilson (2003) propõe várias medidas educativas a implementar, de acordo com o tipo de dificuldade que se pretende atenuar, no quadro que se segue.

Quadro 7 - Medidas educativas direccionadas para a tipologia da dificuldade.

Dificuldades de atenção e de controlo dos tiques:		
Estar focalizado numa tarefa;	Elaborar contratos de trabalho;	Retirar materiais desnecessários de cima da mesa;
Ter um espaço privado para aliviar a tensão e os tiques;	Tentar ignorar tiques que não sejam ofensivos;	Dar tempo às advertências;
Distribuir tarefas longas em partes menores;	Atribuição de mais tempo para realização de testes quando as dificuldades físicas o perturbam;	Possibilitar ao aluno pequenos intervalos;
Ter lembretes;	Sentar a criança numa cadeira da frente;	
Problemas de linguagem		
Fornecer instruções visuais e auditivas;	Dar instruções passo a passo;	Reafirmar instruções pacientemente;
Permitir que apresentações orais sejam gravadas em áudio;	Sugerir o uso de uma régua, quando a criança se perde na	Fazer pequenas pausas quando a criança bloqueia nas letras ou

	leitura;	números;
Problemas de expressão escrita e de ortografia		
Adequar as exigências da tarefa ao tempo para as efectuar;	Fornecer instruções de trabalho;	Prolongar o tempo para acabar os momentos escritos de avaliação;
Fornecer processadores de texto e verificadores ortográficos	Valorizar sempre o esforço na expressão escrita, em detrimento da penalização;	
Matemática		
Utilizar máquina calculadora;	Usar cores para operações matemáticas;	Ler o enunciado dos problemas.

Nielsen (1999) consciente do papel preponderante dos docentes, propõe também diversas estratégias a que o professor pode recorrer e também as suas finalidades, tendo em conta as características e necessidades das crianças com SGLT, a fim de promover experiências de aprendizagem para todos os alunos. Vejamos o quadro 8 com as estratégias propostas, a adoptar em jovens com SGLT.

Quadro 8 - Estratégias educativas para jovens com SGLT.

Medidas educativas	Finalidades
- Seleccionar uma área reservada para o aluno;	- Permitir ao aluno sentir-se mais à-vontade, antes de uma crise severa, prenunciada pelos seus tiques;
- Fazer pequenos intervalos ocasionais; - Pedir ao aluno que vá realizar pequenas tarefas à secretaria ou à biblioteca da escola;	- Ocorrência dos tiques sem problemas; - Ter tempo para se recompor;
- Permitir que o aluno saia voluntariamente da sala de aula, para beber um copo de água;	- Dar oportunidade ao aluno para aliviar a sua tensão;
- Assegurar, nos trabalhos a longo prazo, que o aluno compreenda desde logo o que lhe é pedido e para quando lhe é pedido; - Recurso a gravadores áudio, máquinas de escrever e computadores;	- Aliviar a tensão que estes alunos sentem quando lhes é pedido para completar um trabalho num curto período de tempo;
- O professor deve ignorar o comportamento do aluno, se a sua conduta não causar nenhuma ofensa; - Deve apresentar, também uma postura que revele aceitação e que seja positiva;	- Melhorar a auto-estima do aluno;
- O professor e o aluno devem combinar um sinal;	- Transmitir que o comportamento do aluno está a ser desadequado, para que este não use os seus sintomas como forma de exercer controlo;
- Ao aluno deve ser permitido que saia da sala de aula alguns minutos antes de a aula terminar;	- Evitar ocorrências de múltiplas confrontações entre os alunos de qualquer classe;

Antunes (2009) apresenta seis sugestões aos professores, para melhor trabalhar com alunos, a quem foi diagnosticado a SGLT, na escola. Muito útil pode tornar-se uma explicação à turma sobre a natureza da SGLT, esta deverá ser preparada com os professores, pais e psicólogo da escola, sublinhando que não estamos na presença de uma patologia contagiosa. O aspecto de máxima importância recai sobre “a atitude do professor”, “se esta for positiva, os alunos farão o mesmo”. De acordo com Wilson e Shrimpton (2003, p.8), alguns jovens são “tratados como anjos ou príncipes” e os colegas acolhem-nos bem, por outro lado, para outros “estar na escola é um inferno”. Lefavre e Yergeau (2005, p.11) sublinham também relação entre professor-aluno “O importante é o vínculo de confiança que é construído entre os dois e que evitará a crise na sala de aula”.

Uma outra estratégia recai sobre a criação de circunstâncias propícias a um bom ambiente de sala de aula, visto que os tiques manifestam-se de acordo com o ambiente vivenciado pelo aluno. Desta forma, o professor deverá elogiá-lo com frequência, para diminuir a ansiedade do aluno. Defendem Wilson e Shrimpton (2003, p.13), que “os professores devem ser tolerantes e flexíveis”.

Deixar sair da sala o aluno, por curtos períodos de tempo, poderá aliviar a tensão sentida pelos tiques, visto que a preocupação em suprimir os tiques distrai-o na sua aprendizagem. Convém, no entanto, ter o cuidado para que não se torne habitual porque poderá criar situações de stress. Segundo Wilson e Shrimpton (2003, p.10), para os tiques, uma estratégia possível é levá-lo a realizar uma actividade, onde se possa concentrar ou é propor ao aluno pensar sobre outra coisa qualquer”, mesmo incitá-lo a dizer “Não faças isso” “Concentra-te” “Tem calma” “Fica quieto”. Antunes (2009, p. 209) opõe-se a esta estratégia pela impossibilidade de cumprimento pela criança

Qualquer um de nós é capaz de não piscar os olhos, mas, mesmo que o queiramos, não resistimos a fechá-los por algum tempo. É por isso que ordenar repetidamente à criança que não faça os tiques é não só inútil, como contraproducente.

Para os tiques orais, propõe a Associação do Quebeque que se sugira ao aluno de substituir o tique por outro, por exemplo, substituir uma palavra pejorativa por outra. Segundo Ramalho (2008, p.5) uma estratégia de intervenção na SGLT é “a utilização de reforços acentuados para a realização de comportamentos competitivos aos tiques, como o auto-reforço ou reforço positivo (...) que visam premiar as respostas e atitudes adequadas”. Este autor considera que a “monitorização da frequência dos tiques é também uma estratégia

comportamental proeminente na intervenção na SGLT” (p.4), possível através do fornecimento de um registo de auto-monitorização pelos professores, para medir o grau de frequência dos tiques, permitindo uma indicação de validade da intervenção e uma forma de auto-controlo e auto-monitorização para os portadores. Possibilitará também, desta forma, um auto-controlo, com vista à elaboração de metas por parte do sujeito.

De acordo com Nielsen (1999, p. 116) “as avaliações formais, dado que têm lugar num período de tempo determinado, podem revelar-se particularmente angustiantes para estes alunos, podendo por isso, aumentar a possibilidade de ocorrência de tique severos”.

O local onde o aluno deverá estar sentado depende de caso para caso. A última fila poderá ser o lugar indicado para o aluno com SGLT, porque não distrai os colegas com o seus tiques. Por outro lado, como este apresenta períodos muito curtos de atenção, poderão acentuar-se as suas dificuldades de aprendizagem, sendo preferível sentar-se junto ao professor, para minimizar a distração visual. Lefaivre e Yergeau (2005, p.11) privilegiam o uso de técnicas de relaxamento “as técnicas são simples e [há que] exigir de qualquer equipamento, quando houver necessidade”.

Atesta-se como uma estratégia fundamental a parceria pais-escola, na medida em que os pais, pelo conhecimento que têm dos filhos e das circunstâncias em que os tiques se agravam, podem também eles transmitir estratégias para atenuá-los. Porém, reconhece-se também que a estratégia mais eficaz para controlar os tiques é simplesmente não atribuir-lhes importância, ignorá-los. Segundo Silva *et al* (citado em Ramalho et al, 2008, p. 6) o papel dos pais é decisivo, como agentes de intervenção na SGLT

o simples interesse dos pais em aprender mais sobre os tiques e a SGLT já tem um efeito benéfico sobre os filhos/pacientes, pois mostra a intenção da família em colaborar para um objectivo comum (...) torna-se importante fornecer aos pais um registo de auto-monitorização (...) que permita compreender a ocorrência e a contextualização dos tiques manifestados.

A Associação do Quebec apresenta intervenções facilitadoras do trabalho em sala de aula. No que diz respeito à organização e planificação frisa que é necessário, regularmente, lembrar o aluno do objectivo principal do trabalho, para além de verificar a sua compreensão, possibilitando-lhe verbalizar e explicar a sua abordagem, e ao tutor fornecer uma lista de tarefas a desenvolver. Para os distúrbios motores realça a redução do número de exercícios a realizar e propõe questões directas de avaliação sumativa, assim como incidência nas comunicações orais gravadas, para evitar o stress devido à sua elocução perante a turma.

Para o deficit de atenção e hiperactividade, apresenta diversas propostas quanto à localização física do aluno. Devem ser minimizados os elementos perturbadores à volta do aluno, na turma, e é aconselhável que este não se sente junto a uma janela ou corredor, para reduzir as distrações. Sugere-se também que o aluno possa ouvir música calma, com fones, todavia estes momentos não devem intensificar o isolamento e deve-se retirar do aluno todo o material supérfluo. A sala de aula poderá estar organizada em diversos espaços, um espaço para leitura silenciosa, um espaço para troca de opiniões, por exemplo, para que estes não se misturem

No que diz respeito ao trabalho realça-se que se deve estruturar e dividir as tarefas, insistindo numa de cada vez. O professor deve atrair a sua atenção antes de dar instruções de trabalho ou de realizar um esclarecimento. Quanto à informação, deve destacar as informações importantes, porque segundo Wilson e Shrimpton (2003) estes alunos precisam de ser mais autónomos.

Para reduzir a sua impulsividade, se o aluno opta por velocidade em detrimento de qualidade, deverá haver preocupação em incentivá-lo a planear o seu trabalho, ter em conta os recursos que vai utilizar, analisar os dados e depois verificar a execução. Neste sentido, quando ocorre oposição/ provocação, o professor deve ser mais tolerante, mas não permissivo a distúrbios causados intencionalmente, atribuindo consequências directas às más condutas. O professor deve explicar-lhe com frequência as regras a seguir. A hesitação e ambivalência não devem existir da parte do professor, para que não haja qualquer margem para a tentativa de manipulação da parte dos alunos. Ao professor cabe a tarefa de saber gerir e tranquilizar.

Perante crises de raiva do aluno, o professor deve evitar qualquer intervenção oral. De seguida, pode descrever a situação ocorrida ao aluno e procurar com ele a forma de mudar um comportamento. Quanto às regras de conduta, estas têm de ser coerentes e claras e devem ser trabalhadas as regras do trabalho cooperativo.

A Associação francesa da síndrome de Gilles de la Tourette (1998-2003) elaborou um folheto de apelo às medidas educativas passíveis de serem trabalhadas com alunos a quem foi diagnosticado a síndrome em estudo. Começa por referir que “os vossos conhecimentos, o vosso apoio, a vossa paciência, a vossa flexibilidade e atenção são os mais belos presentes que podem dar a uma criança com a Síndrome de Gilles de la Tourette”⁴

⁴ Tradução livre do autor.

Privilegia a relação que os professores e funcionários têm com o aluno, pois vão condicionar a atitude dos outros alunos para com ele. A atitude do professor perante as reacções da turma sobre um aluno com esta patologia fazem toda a diferença. Defendem que um aluno com esta patologia, que é repreendido pelos seus sintomas, começa a ter medo da escola e desenvolve uma atitude hostil face à autoridade escolar.

Perante dificuldades de expressão escrita, alguns alunos apresentam problemas visuo-motores, pelo que as cópias no caderno, no quadro, o completamento de longos trabalhos escritos, o cuidado os seus cadernos, o respeito pelos prazos, dificilmente, é conseguido pelo aluno. Constata-se que estes alunos exercem uma grande pressão do lápis na folha, que partem frequentemente as minas da lapiseira, que os seus cadernos estão pouco cuidados, mesmo sujos, que se justificam devido a alterações visuo-motoras. Não se trata de preguiça, o esforço que o aluno necessita de despende é absolutamente avassalador. Assim, há que privilegiar a expressão oral e é possível que outra pessoa, familiar ou colega de turma, lhe escreva o trabalho. É possível, em sala de aula, ser nomeado um colega para seu tutor.

Os alunos com problemas visuo-motores têm, geralmente, um desempenho fraco em ortografia, pelo que não se deve penalizar o aluno devido aos seus erros ortográficos. Pode-se admitir que a correcção do exercício escrito de avaliação, seja feito no próprio enunciado, assim como se deve incitar a consulta do dicionário.

Quando um aluno apresenta problemas de linguagem, é necessário que sejam dadas directrizes orais e escritas, passo a passo e, de preferência, mandá-lo repetir de seguida. É preciso cuidado para que nenhum aluno lhe sussurre palavras inapropriadas porque poderão o vir a ser repetidas, involuntariamente, pelo aluno e deixá-lo numa situação delicada. Acontece também que, muitos alunos, com a síndrome, não conseguem concluir os seus trabalhos porque não conseguem abandonar o ciclo vicioso de reescrever ou reler sempre as mesmas coisas, sendo possível propor uma pequena pausa ou sugerir-lhe outra actividade. Segundo Lefaivre e Yergeau (2005) para a leitura é preferível começar por uma visão geral, explorando fotos e legendas, antes de ler um texto, para facilitar a compreensão do conteúdo. O aluno pode também escrever um pequeno resumo no final de um texto ou capítulo.

Para os problemas de atenção, é possível propor ao aluno um local calmo para estudar, por exemplo na biblioteca. Nunca deverá ser entendido como uma punição, mas como um espaço onde a criança pode relaxar, para voltar a poder concentrar-se. De acordo com Wilson e Shrimpton (2003, p.8) estes jovens “têm menos capacidade de concentração [e] estão

mais inibidos para participar na aula”. Assim, deve-se, com frequência, mudar a tarefa a realizar, para que não se submeta o aluno a um intenso período de avaliação ou deixá-lo ir dar uma corrida. Outra estratégia possível é prever um contrato de trabalho para um melhor cumprimento dos prazos estabelecidos, no entanto há a destacar que não lhe podem ser distribuídas duas ou três folhas de trabalho de uma vez só. É preferível desenvolver pequenas tarefas, com frequentes verificações. Com crianças mais pequenas, simples gestos como, por exemplo, colocar a mão em cima do ombro da criança pode ser útil para reaver a sua concentração.

O rendimento escolar dos alunos modela a sua prestação académica, a sua auto-estima e o seu comportamento, não só em contexto escolar, como no seio familiar e social, sendo muito importante o empenho motivacional, que afectará a sua percepção sobre a escola e, consequentemente, o seu futuro profissional.

Por fim, e ainda no que concerne à intervenção, refere Antunes (2009, p. 218) que o acompanhamento psicológico é indispensável e que a intervenção farmacológica só se aplica em casos de tiques severos. O objectivo terapêutico principal incide no défice de atenção e perturbação obsessiva-compulsiva. Segundo este autor a “SGLT é incapacitante porque (...) provoca sofrimento que provém, sobretudo, da ignorância da natureza da afecção”. Apela-se para que, tal como nos EUA, as associações de doentes e famílias divulguem esta patologia, para defender e apoiar os seus membros.

PARTE II

O ESTUDO EMPÍRICO

1. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Os fundamentos metodológicos foram determinantes para a orientação do trabalho de investigação-acção, criando condições para articular a teoria com a prática, através da exploração de conceitos e de canalização das práticas educativas.

1.1 O paradigma da investigação -acção

A resposta à diversidade dos públicos e aos desafios de uma educação inclusiva incute-nos a necessidade de introduzir mudanças em determinadas situações educativas. Com vista à necessária mudança, propomo-nos à realização de um projecto de intervenção, num trabalho de investigação-acção/investigação participativa, que tem como alicerce a abordagem qualitativa. Segundo Guerra (2000, p.15),

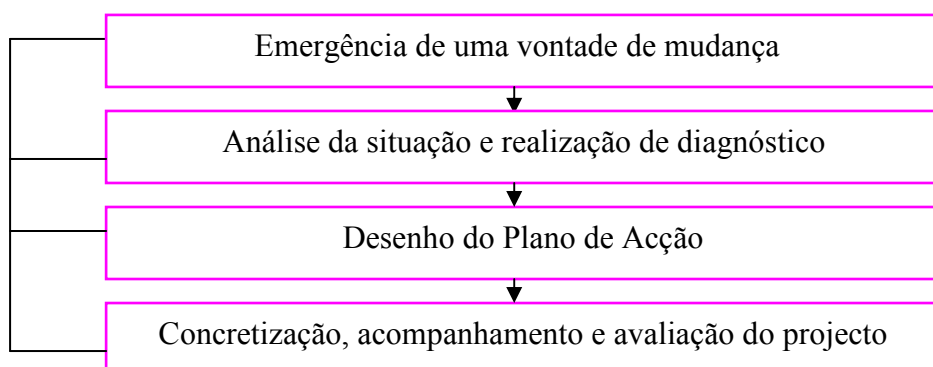
A intervenção tem como base uma sociologia crítica que pretende “consciencializar” os actores da mudança, dos seus objectivos, forças e fraquezas, e dos objectivos que se propõem concretizar, fazendo-o de uma forma racional para que lhes seja possível definir uma estratégia para os atingir.

Convém, porém, debruçarmo-nos também sobre, o termo “projecto”. De acordo com a autora supra citada, um projecto é

a expressão de um desejo, de uma vontade, de uma intenção, mas é também a expressão de uma necessidade, de uma situação a que se pretende responder. Um projecto é, sobretudo, a resposta ao desejo de mobilizar as energias disponíveis com o objectivo de maximizar as potencialidades (p. 126).

Apresenta a mesma autora um esquema com as várias etapas, para a construção de um projecto, como mostra a figura 7:

Figura 7 – Esquema geral da metodologia de projecto ⁵.



⁵ Adaptado de Guerra (2000, p. 127).

A investigação constitui uma excelente directriz/bússola, para orientar as práticas educativas. Entende-se a investigação-acção como um procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto. É controlado durante um período variável através de diferentes mecanismos (questionários, diários, entrevistas) para que os resultados possam ser traduzidos em modificações, redefinições, de acordo com as necessidades (Cohen e Manion, citados em Bell, J., 2008). De acordo com Benavente, Costa e Machado (1990), a investigação-acção construiu-se a partir da intervenção em situações reais com vista à mudança através de novas práticas assumidas por todos “os actores da cena educativa”, daí que Ainscow (citado em Sanches, 2005) refira que esta metodologia obriga a que os grupos-alvo participem na decisão das mudanças necessárias e que as suas intervenções permitam definir os passos seguintes dessa investigação.

A operacionalização de uma diferenciação curricular e pedagógica inclusiva poderá resultar de uma metodologia de investigação-acção, com as suas vertentes reflexiva e interventiva (Sanches, 2005), visto que, segundo Arends (1995), a investigação-acção consiste num processo de colocar questões, procurar respostas válidas e objectivas, interpretar e utilizar os resultados para melhorar a situação diagnosticada.

Moreira (citado em Sanches, 2005) acentua também que a investigação-acção constitui uma estratégia formativa de professores, e que, para além de intensificar a sua atitude reflexiva, desencadeia a construção, de forma mais autónoma, de novas realidades sobre o ensino. Sintetizando, refere Esteves (1986, p.271) que:

enquanto processo (...) a investigação na/pela acção organiza-se em função de três objectivos: objectivos de investigação, isto é, a produção de conhecimentos sobre a realidade; objectivos de inovação, isto é, introdução de informações (...) com o propósito de dar solução a problemas; e objectivos de formação de competências, isto é, o desenvolvimento de um processo de aprendizagem social, envolvendo todos os participantes (...)

Tendo em conta que a investigação-acção considera este processo contínuo, focalizado num problema e com a participação activa de todos os envolventes, na avaliação de todas as fases, a primeira etapa deste trabalho remete para a identificação do problema e da sua formulação através de uma questão de partida objectiva. Esta é denominada a fase de diagnóstico preliminar, de levantamento das necessidades, de identificação dos níveis de não-correspondência entre o que está (a situação presente) e o que deveria estar (a situação desejada).

A fase de diagnóstico contempla a identificação dos pontos fortes e dos pontos fracos do grupo alvo (groupe cible) e de acordo com Guerra (2000) à fase de diagnóstico estão associados três objectivos: investigar e organizar a investigação sobre o grupo-alvo e as suas necessidades; determinar o enfoque principal e o nível de aprofundamento do programa; e construir compromissos entre os parceiros envolvidos na circulação de informação, planeamento e intervenção.

Numa segunda fase, recorre-se à instrumentalização, nomeadamente, às técnicas de recolha de informação para aprofundar a auscultação inicial. A partir das entrevistas, observações, o inquérito por questionário, a sociometria, bem como a análise documental procede-se ao cruzamento da informação recolhida e interpretam-se os dados.

A programação constitui a terceira etapa deste trabalho. Elabora-se um plano de intervenção em torno das questões seguintes: Porquê?, O que é que deve ser feito?, Onde?, Quando? E Como? onde constem os objectivos gerais e específicos e as condições de realização, tais como estratégias e actividades, recursos, intervenientes, calendarização e avaliação a realizar.

Por fim, a execução do plano, ou a sua operacionalização, planificado em etapas temporais e/ ou objectivos intermédios, seguido de uma reflexão contínua e de uma avaliação intermédia. Aliás, refere Sanches (2005) que a dialéctica, de reflexão-acção-reflexão contínua e sistemática, deverá acompanhar o questionamento do professor, sobre os contextos/ambientes de aprendizagem e as suas práticas educativas.

Sublinhando a necessidade de continuidade desse trabalho de projecto, acrescenta Bell (2008, p. 21) “uma característica importante da pesquisa-acção é o trabalho não estar terminado quando o projecto acaba. Os participantes continuam a rever, a avaliar e a melhorar a sua prática”. Moreira (citado em Sanches, 2005, p. 129) enaltece a capacidade de auto-formação do investigador que advém da prática de investigação-acção, entendida como “uma estratégia formativa de professores, [que] facilita a sua formação reflexiva, promove o seu posicionamento investigativo face à prática e a sua própria emancipação”.

Para além da formação pessoal e profissional do investigador, menciona Sanches (2005) que são inúmeras as vantagens, quer para a melhoria da situação diagnosticada, quer para o sistema educativo e outros intervenientes. Destaca diversas vantagens, tais como:

- adequação das respostas aos problemas de um público diversificado, através de uma grande exigência científico - pedagógica;

- a equipa educativa tem conhecimento e trabalha em colaboração sobre os problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos;
- o trabalho de investigação-acção decorre *in loco*, ou seja, no contexto onde as dificuldades existem, o que permite uma adequação mais rigorosa das respostas educativas;
- há uma maior responsabilidade dos intervenientes e, conseqüentemente, desenvolve a autonomia na tomada de decisões;
- a escola e os professores estão mais despertos para a mudança, para a inovação educativa, onde a reflexão e a criatividade lhes estão associadas, possibilitando práticas mais rigorosas e científicas;
- os alunos são intervenientes activos no processo de aprendizagem, o que os motiva e aumenta a sua dedicação.

Desta forma, em síntese, a investigação-acção é, segundo Esteves (2008, p. 82) “um processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo”.

1.2. Formulação do problema

A investigação-acção necessita de focalizar um problema, para o qual não se tem encontrado respostas adequadas e que deverá ser formulado de forma objectiva e passível de intervenção. Segundo Santos (2007, p. 66) na identificação do problema “procuram-se novas soluções, configuradas em práticas estrategicamente desenvolvidas, através da identificação das condições que propiciem, facilitem e enriqueçam as aprendizagens dos alunos”.

A formulação do problema, provém das observações que o professor efectua sobre um contexto escolar, dos dilemas resultantes do seu trabalho em sala de aula, aspirando melhorar uma situação e, se possível, obter satisfação profissional.

Assim, ao estudar e analisar uma situação autêntica, na sua complexidade real, permitiu-nos participar no jogo das inter-relações, de as questionar, descrever e compreender, sem sair do contexto educativo. Os contactos pessoais directos e a envolvência, num clima de trabalho, permitiram uma melhor interpretação do processo.

De facto, poucas medidas específicas tinham sido aplicadas, no sentido de intervir na resolução da situação diagnosticada, implicando directamente um aluno com Síndrome de Gilles de la Tourette. Alguns alertas, ao Encarregado de Educação, já tinham sido estabelecidos, via caderneta, devido à desorganização demonstrada, falta de atenção e períodos de alheamento do aluno, tal como uma atenção particular à sua caligrafia ilegível. Pessoalmente, o pai do aluno foi informado da perturbação causada em sala de aula e no reflexo que essa situação tinha sobre a aprendizagem do seu educando e na da turma. Na relação professor/ aluno em sala de aula, a atitude do professor de o superproteger também não surtia efeitos positivos, visto que havia uma tendenciosidade ora para o desculpabilizar, sem lhe inculcar responsabilização, ora para o repreender desenfreadamente, tendo frequentemente, ao longo dos anos lectivos, constituído uma barreira. A relação aluno/aluno era praticamente inexistente.

1.3 Questão de partida

Deve-se procurar enunciar um projecto de investigação, através de uma pergunta de partida, onde o investigador exprime o que procura saber, compreender melhor. Todavia, segundo Quivy e Campenhoudt (1998, pp.35-38) uma boa pergunta obedece a três critérios: “as qualidades de clareza”, “as qualidades de exequibilidade” e “as qualidades de pertinência”.

O objecto deste estudo refere-se às condições de mudança, com vista à promoção de qualidade das aprendizagens do aluno, através de uma questão-chave:

Como dinamizar um projecto colectivo, com base na heterogeneidade e promovendo a interacção dos alunos através das aprendizagens académicas?

1.4 Objectivos gerais e objectivos específicos

No processo metodológico definem-se objectivos gerais e específicos, orientadores do estudo a desenvolver. Trabalhar com um fim, metas bem estabelecidas, pode assegurar um trabalho gratificante e reconhecido. Segundo Correia (2003, p. 142) “a competência profissional começa com uma compreensão objectiva da natureza e do âmbito das responsabilidades do trabalho”.

Este trabalho visa atingir os seguintes objectivos:

Objectivos gerais:

- Sensibilizar a comunidade educativa para as dinâmicas da inclusão, que encorajam docentes e discentes;
- Promover práticas pedagógicas que reflectam uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa, assentes numa educação inclusiva;
- Aprofundar o conhecimento da síndrome de Gilles de la Tourette, de uma forma rigorosa, através de diversos métodos de investigação;
- Adequar as actividades e metodologias de trabalho às necessidades dos alunos, respeitando ritmos e estilos de aprendizagem;
- Proporcionar uma aprendizagem estimulante através da aquisição e estruturação de conhecimentos, integrando as Tecnologias de Informação e Comunicação, com vista ao sucesso escolar dos alunos;
- Contribuir para a realização dos alunos através do pleno desenvolvimento da sua personalidade, formação de carácter e cidadania, preparando-os para uma reflexão consciente sobre si e o que os rodeia;
- Criar e assegurar as condições adequadas para o desenvolvimento e pleno aproveitamento das capacidades dos alunos;
- Fomentar a consciencialização da diferença, entendida como um valor, que estimula a criatividade e a formação do professor;
- Aperfeiçoar o meu desempenho enquanto profissional especializada interveniente no sistema educativo, através de uma reflexão sistemática sobre teorias e modelos, assim como as práticas de sala de aula.

Objectivos específicos:

- Desenvolver no aluno o sentido de pertença do grupo turma, através de procedimentos de aceitação dos pares, em ambientes que permitam o desenvolvimento da sua auto-estima, orgulho nas suas realizações e respeito mútuo;
- Munir o aluno com competências que possam contribuir para a sua inserção na sociedade, autonomizando-o e responsabilizando-o;

- Reforçar a ligação entre os vários agentes educativos, num processo interactivo, com um objectivo comum: respeitar o aluno e levá-lo a atingir o máximo da sua potencialidade;
- Consciencializar para o papel dos professores do conselho de turma, como mediadores das aprendizagens dos alunos e com a necessidade de apresentar competências para responder às necessidades educativas dos alunos, através de atitudes positivas em relação à inclusão;
- Mobilizar competências, estimulando a aprendizagem cooperativa, para atingir o sucesso do aluno e responder às expectativas dos pais;
- Produzir diversos materiais e recursos, de suporte ao processo de ensino-aprendizagem, para as áreas de intervenção equacionadas.

1.5 Modos de recolha de dados

Diversas são as técnicas e instrumentos utilizados para recolha e organização de dados de ordem dinâmica. Segundo Esteves (2008, p.87) “A escolha dos instrumentos para recolher os dados relativos ao estudo depende das questões enunciadas.” Na selecção das técnicas a utilizar, urge colocar questões preliminares tais como “Porquê?” e “Para quê?”, com vista à recolha e análise de informação empírica.

1.5.1 A análise documental

A pesquisa documental ou arquivista, segundo Afonso (2005), consiste na utilização de informação existente, em documentos anteriormente elaborados, com o objectivo de obter dados relevantes, para responder às questões de investigação.

O processo individual do aluno, que compreende declarações médicas, relatórios de Educação Especial, relatórios dos serviços de Psicologia, fichas de avaliação final de período, transmite informações indispensáveis para uma avaliação eficaz, sem esquecer ainda actas, projecto curricular de turma, a consultar, inseridos na categoria dos documentos oficiais. Os documentos enunciados encontram-se nos arquivos do Estabelecimento de ensino, onde aluno se encontra matriculado.

1.5.2 A entrevista

A entrevista é uma das estratégias mais utilizadas na investigação educacional, segundo Ferraroti (citado em Guerra, 2006, p. 48) constitui uma “síntese activa”. Seleccionada, para esta investigação, a entrevista semi-estruturada permitirá uma intervenção mútua, através de uma interacção verbal entre o entrevistado e o respondente, tendo como base alguns tópicos e um conjunto de questões amplas.

Destacada pela suas vantagens, em comparação com a entrevista estruturada, Santos (2007, p.62) refere que a entrevista semiestruturada “ é mais aberta e com uma flexibilidade que permite modificar a ordem das questões, adaptá-las às circunstâncias dos entrevistados e ao decurso da conversa, possibilitando uma maior informação”. Guerra (2006, p.51) sublinha que “quanto menor for a intervenção do entrevistador, maior será a riqueza do material escolhido”.

Cabe, no entanto, ao entrevistador, como responsável, de proceder à legitimação da entrevista, clarificando o seu objectivo e motivando o entrevistado para a importância do seu contributo, garantindo a confidencialidade e o anonimato.

Constituindo um acto de conversação intencional e orientado, segundo Bogdan, R. e Biklen, S. (1994, p. 134) “ a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver (...) uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam o mundo.” De acordo com Bell (2008, p.137),

a grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade. Um entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos (...).A forma como determinada resposta é dada (o tom de voz, a expressão facial, a hesitação, etc.) pode transmitir informações que uma resposta escrita nunca revelaria”.

1.5.3 A observação naturalista

A observação, de acordo com Esteves (2008, p.87), “permite o conhecimento directo dos fenómenos, tal como eles acontecem num determinado contexto.(...) Ajuda a conhecer os contextos, as pessoas, que nele se movimentam e as suas interacções.” Segundo Quivy e Campenhoudt (1998, p.196), realçando a captação do momento, realça que é o único método de investigação social, que “ capta os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a medição de um documento ou de um testemunho”.

De acordo com os autores supracitados, sendo um método particularmente adequado à análise do não verbal e daquilo que ele revela, possibilita a apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos no próprio momento em que se produzem, constituindo um material de análise espontâneo e autêntico. Segundo Bell (2008, p. 162) defendendo a veracidade do que pode ser extraído do contexto “em muitos casos, a observação directa pode ser mais fiável que aquilo que as pessoas dizem.”

Para o presente trabalho de investigação, recorreremos à observação participante, ciente dos riscos da possibilidade de alguma parcialidade, como destaca Bell (2008) para a necessidade do observador ser o mais objectivo possível e não se deixar descurar pela familiaridade, que lhe está associada. Esteves (2008) destaca duas vantagens consideráveis do professor-investigador desempenhar dois papéis desde logo (professor e investigador), na situação, nomeadamente,

a capacidade de compreensão da mesma é muito mais ampla e profunda, por ser vivida (...)
Para além disso, é sabido que, para vencer as atitudes de resistência e reserva que os grupos inicialmente mantêm para com os estranhos, é necessário muito tempo, partindo do suposto precário que tenha sido aceite pelo grupo. (p.87)

O sucesso de um estudo de uma observação participante baseia-se em notas de campo detalhadas, descritivas, precisas, extensivas, que podem ser complementadas por outros métodos de recolha de dados (Bogdan e Biklen, 1994).

Procurando estabelecer ligações entre os elementos que interagem nesse contexto, as notas de campo incluem também material reflexivo, isto é, notas interpretativas, impressões que emergem do decorrer da observação (Esteves, 2008). Deverão ser contínuas e transmitem sensações plurais, como expõe Estrela e Estela (citado em Santos, 2007, p.63),

as notas de campo, enquanto relatos escritos relativos ao que se ouve, se vê e se experimenta na investigação, revelam o que se pensa no decurso da recolha e reflecte sobre os dados recolhidos no estudo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) as notas de campo oferecem-nos dois tipos de registos: descritivos e reflexivos. No primeiro, há uma preocupação em captar por palavras o local, as pessoas, acções e diálogos, e representa o maior esforço do investigador que quer registar objectivamente os detalhes do que presenciou. No segundo, transmite as ideias e preocupações do observador, onde a ênfase é atribuída à especulação, sentimentos, problemas, palpites, impressões, etc.

1.5.4 A sociometria

Segundo Northway e Weld (1999), a sociometria constitui uma técnica de recolha e de análise de informação, que explora a estrutura interna das relações existentes entre todos e cada um dos indivíduos pertencentes a um grupo. Tem por base a caracterização do grupo e fornece ao professor uma maior objectividade das relações da interacção que se estabelecem dentro de um grupo, as representações e as expectativas das relações. Segundo Estrela (1994, p.367) que ressalva a espontaneidade e a importância de cada aluno para o grupo “os testes sociométricos permitem (...) captar, de modo fácil, as relações espontâneas, destacando ainda a posição de cada indivíduo no grupo, em função dessas relações”.

Os testes sociométricos permitem, de acordo com Estrela (1994), registar as representações e expectativas das relações individuais sobre as relações existentes na turma; fornecer ao professor uma maior objectividade no conhecimento das relações que os alunos têm em grupo, a detecção dos alunos mais isolados e mais escolhidos, integrados e marginalizados; e auxiliar a uma melhor intervenção a nível das aprendizagens e de comportamentos, proporcionando uma experiência social salutar.

Northway e Weld (1999, p.65) defendem que “os testes sociométricos dão muitas indicações acerca da estrutura social dos grupos e das relações sociais que existem entre as crianças isoladas e as que são muito populares.” Bastin (1980, p.15) acrescenta que o teste sociométrico fornece “a posição social e o papel de cada indivíduo no grupo”.

Segundo Northway e Weld (1999), os testes sociométricos são de extrema importância na organização e remodelação de grupo escolares. As escolhas desses testes constituem um guia valioso, para a disposição das crianças nas mesas ou para a formação de grupo. O teste sociométrico permite a cada um das crianças do grupo de nos dizer com quem gosta de brincar, trabalhar ou estar numa determinada situação.

É importante e benéfico que as crianças excluídas usufruam de oportunidades de poderem trabalhar com aquelas que escolheram ou nomearam no teste, para se tornarem mais seguras do seu valor e criar um bom clima dentro da aula. Não deverão existir grupos de trabalho fixos, e a rotatividade a implementar seria por afinidades naturais. A cooperação tornar-se-á essencial para que cada um seja responsável pelo seu trabalho.

1.5.5 O diário de campo

Fonte de grande riqueza, sublinha Esteves (2008, p.89) “ o diário é (...) um dos recursos metodológicos mais recomendado, pela sua potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva”. A autora supracitada considera-o um espelho das vivências de sala de aula, visto que são

como portas abertas para o interior da sala de aula, através das quais os leitores (...) podem compreender, através da experiencição indirecta, o que se passa na aula, através do olhar, das vozes e dos modos narrativos dos professores que o utilizam intencional e sistematicamente. (p.90)

Sobre a importância do uso dos diários em investigação, realça Bell (2008, p.151) estes “podem facultar informações valiosas sobre modelos de trabalho e actividades” e “defende-se o uso de diários como forma de acesso a situações, nas quais, normalmente, não seria possível obter dados documentais”. No entanto, realça a mesma autora que elaborar diários constitui um trabalho árduo, pelo que é essencial encontrar pessoas que estejam dispostas a conceder o seu tempo e a produzi-los para responder a objectivos de trabalho.

Segundo Esteves (2008) o diário é um instrumento auxiliar indispensável no trabalho do professor-investigador. Este registo atende às ideias que vão emergindo das leituras realizadas, tal como das observações efectuadas sobre o seu próprio contexto de trabalho, contribuindo para clarificar e focar o tema. Cochran-Smith e Lytle (citados em Esteves, 2008, p.89) associa-lhes à melhoria de um desempenho “sendo registos pessoais e personalizados sobre a prática, é a partir deles que os professores analisam, avaliam, constroem e reconstroem as suas perspectivas de melhoria da aula e de desenvolvimento profissional”. Defende Esteves também as inúmeras vantagens da utilização deste registo

a exposição de ideias a outrem (...) obriga a treinar a capacidade de reflexão, de sistematização, de síntese e de comunicação, qualidades básicas de qualquer bom investigador. É também uma boa estratégia para a pilotagem do estudo a efectuar. (p.85)

1.5.6 O texto escrito pelos alunos

Os textos escritos pelos intervenientes, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.176), “servem como fontes de férteis descrições de como as pessoas que produziram os materiais pensam acerca do seu mundo”(...) são narrativas feitas na primeira pessoa que descrevem

acções, experiências e crenças do indivíduo.” Acrescenta ainda que permitem “obter provas detalhadas de como as situações sociais são vistas pelos seus actores e quais os significados que vários factores têm para os participantes.

Porém, os investigadores também pedem às pessoas envolvidas que escrevam e, segundo a autor supra citado, uma vantagem de solicitar textos escritos é dirigir o foco dos autores e conseguir que escrevam sobre um mesmo acontecimento/situação.

Existe também a análise de diversos documentos, tais como fichas de trabalho, resolvidos pelas crianças. Para Esteves (2008, p. 92) estes constituem uma boa técnica de investigação e uma prática comum dos bons professores, interessados na avaliação do sentido e do ritmo de aprendizagem dos seus alunos, que obedecem a alguns critérios “um processo de organização cuidada, com datação sistemática, transforma os arquivos dos trabalhos das crianças em bases de dados fecundas para compreender as suas transformações através do tempo”.

Permitindo uma adequação mais eficaz, no sentido de colmatar as dificuldades dos alunos, sublinha Burnaford (citado em Esteves, 2008, p.92), que os professores

partindo de uma prática que pretendem aperfeiçoar, analisam metodicamente amostras de trabalhos elaborados pelos alunos, para compreenderem como é que as crianças processam a informação, resolvem problemas e lidam com tópicos e questões (...) Pelo estudo dos portefólios individuais, os professores podem aprender muito sobre a forma como ensinam e como podem orientar as necessidades dos seus alunos.

1.5.7 O inquérito por questionário

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998, p. 186), o inquérito por questionário, de perspectiva sociológica, permite a verificação de hipóteses teóricas e a análise das conexões sugeridas e é apropriado a uma utilização pedagógica, “pelo seu carácter muito preciso e formal da sua construção e da sua aplicação prática”.

Uma das principais vantagens remete para a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação. A exigência de representatividade do conjunto dos entrevistados pode ser satisfeita através deste método.

1.6 Procedimentos para a recolha e análise de dados

1.6.1 A análise documental

Primeiro que tudo, há que informar o Director da Escola da intenção do projecto a desenvolver e solicitar a colaboração do Encarregado de Educação, no sentido de proporcionar uma recolha de dados dos documentos existentes na escola.

Dever-se-á realizar uma selecção criteriosa dos elementos que podem constituir uma mais-valia para o trabalho de investigação. Anexam-se algumas cópias dos documentos ao trabalho, identificam-se outros documentos de onde a informação foi retirada, tal como o Relatórios Médicos, Projecto Curricular de Turma, Programa Educativo Individual, caderneta do aluno.

1.6.2 A entrevista

Segundo Estrela (1994) para a elaboração das entrevistas, urge formular o tema, de forma sintética explícita; definir os objectivos gerais, a partir dos objectivos gerais definir os objectivos de ordem específica e prever as estratégias de concretização. Aliás, salienta Guerra (2006), a necessidade de construção de um guião de entrevista estruturado em grandes capítulos e que clarifique os objectivos e dimensões de análise que a entrevista comporta.

Para a condução da entrevista, de acordo com Estrela (1994), existem três princípios orientadores, tais como, evitar na medida do possível, dirigir a entrevista; não restringir a temática abordada e esclarecer os quadros de referência utilizados pelo entrevistado. Refere Guerra (2006, p.53) só deste modo, será possível estabelecer uma “relação de parceria”, através das capacidades de empatia e de interacção humana, que gera a possibilidade de “reflexibilidade” nos dois elementos desta interacção.”

De acordo com Bell (2008), a ordem que se atribui às perguntas e a forma como são feitas podem ser importantes, para estabelecer um relacionamento fácil com o entrevistado. No entanto, há que ter um cuidado especial com a forma como se formulam as questões, de forma a produzirem-se respostas, com total objectividade.

Defendem os autores Bogdan e Biklen (1994) que no início da entrevista se deva informar com brevidade o sujeito dos objectivos e garantir a confidencialidade. Afonso alerta ainda que (2005, p. 99) a estratégia-chave consiste em formular “questões abertas”, porém, “durante a entrevista é necessário saber ouvir”, e, para além disso, expandir e clarificar as respostas sempre que necessário.

Consequentemente, a clarificação das respostas no acto da entrevista é importante na procura de um significado, não só para o preenchimento do protocolo da entrevista, como também permitir que a análise de conteúdo, através da sua categorização, respeite o pensamento do entrevistado. O apuramento das respostas será efectuada através de unidades de registo. Segundo Bell (2008, p. 143), a propósito das gravações, estas podem ser úteis para “verificar as palavras de uma afirmação que pretendia citar e para verificar a exactidão das suas notas. Podem igualmente ser úteis se pretender empreender uma análise de conteúdo (...). Acrescenta Esteves (2008, p.97) que

é um processo de validação da análise, que espelhará, deste modo, mais o significado atribuído pelo respondente e menos do seu intérprete. (...) O participante desempenha um papel activo na construção do significado e na produção de conhecimento, essencialmente das divagações discursivas imprevistas no guião.

Para terminar os procedimentos para a realização de uma entrevista, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que “as boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheadas de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes e de exemplos.”

A entrevista com uma criança ou adolescente deverá assentar, segundo Estrela (1994) num atitude de “simpatia activa”, expressando-lhe o nosso interesse pelos problemas. O entrevistador deverá revelar curiosidade e expressar prazer na relação que estabeleceu ao longo da entrevista.

1.6.3 A observação naturalista

Definido o objecto/sujeito a observar, é necessário decidir de imediato o seu registo. As observações podem anotar-se no momento em que ocorrem, através de anotações condensadas ou após, através de anotações extensas. No entanto, alerta Bell (2008) para obter informações

válidas a partir dos dados, é necessário uma abordagem estruturada e de estabelecer um mecanismo de registo de informação, sobre os aspectos considerados de relevantes para o estudo. Há, desta forma quem critique o papel do investigador, por poder ser subjectivo e parcial, visto que é ele quem determina o foco da sua investigação.

À medida que haja um aperfeiçoamento do trabalho a desenvolver, há que ter em consideração as questões “o que necessito de saber?” “por que preciso desta informação?” e “o que farei com a informação obtida?” Segundo Esteves (2008) é crucial para evitar a dispersão que o investigador se concentre nas questões formuladas.

Todavia, quer a sua observação seja participante ou não, estruturada ou não, há que, a posteriori, proceder à análise do seu conteúdo, definindo a unidade de registo e categorizando a informação. Berelson (citado em Silva e Pinto, 1986, p. 103) afirma que análise de conteúdo “é uma técnica de investigação que permite a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação.”

1.6.4 A sociometria

Estrela (1994) defende que em primeiro lugar, é necessário ter conhecimento das características do grupo, designadamente, o meio socioeconómico, dados de ordem escolar, os seus interesses e as suas idades. Geralmente, segundo o autor supra citado, utilizam-se três categorias de base para a construção dos critérios: o tempo - presente e futuro -, o espaço - dentro e fora da escola - e as actividades - escolares e não escolares. Aos três critérios delegados da realidade, a partir de situações provenientes da experiência real das crianças, correspondem três escolhas a preencher pelo aluno.

A elaboração das questões deverá ser adequada à faixa etária. Seguidamente, dever-se-á motivar o grupo para a realização do teste, considerado como um auxílio para a reorganização de grupos de trabalho.

As questões deverão ser formuladas de uma forma clara, concreta e adequada aos objectivos a alcançar. Deverá ser garantida a confidencialidade das respostas e estas deverão transmitir a realidade, para se destacar a sua viabilidade, os alunos indicarão os nomes reais dos colegas. Serão respostas individuais, não podendo existir qualquer influência de terceiros.

Os resultados do teste sociométrico serão transferidos para uma matriz sociométrica, que, em forma de tabela, conterà todos os dados. Segundo Northway e Weld (1999) existem dois sistemas gráficos de uso fácil: o sociograma individual e o sociograma de grupo, onde os triângulos representam os rapazes e os círculos as raparigas. Entre eles traçam-se linhas para indicar a intensidade e a direcção das escolhas e rejeições realizadas., que virão a ser analisados posteriormente.

1.6.5 O diário de campo

Este tipo de documentos referem-se a um período previamente estabelecido, um dia/semana/mês, ou, por vezes, espaços de tempos maiores, de acordo com a informação necessária. Zimmerman e Wieder (citados em Bell, 2008) apresentam uma fórmula possível, para o registo cronológico das actividades e orientação dos diários. Esse trabalho deverá contemplar quatro questões, para a sua redacção. A questão “O quê” apresenta uma descrição da actividade ou discussão registada, a pergunta “quando” envolve a referência ao tempo e à duração da actividade, com especial atenção ao registo da sequencia actual dos acontecimentos, “onde” implica a designação do local da actividade realizada e o “como” refere-se à descrição de quaisquer recursos utilizados na actividade.

Segundo Bell (2008) o investigador pode ter de pensar na forma de preenchimento dos formulários a distribuir, com instruções precisas e contemplando a codificação das respostas. De acordo com Esteves (2008, p. 89) todos os registos devem estar convenientemente datados e referenciados, quanto ao local e intervenientes e na sua análise deve ser relevado o detalhe e não o resumo, o particular e não o geral, o relato e não o juízo avaliativo”.

1.6.6 O texto escrito pelos alunos

Recolhem-se textos produzidos pelos intervenientes, de forma voluntária, ou a pedido, sobre um contexto ou situação particular. Poderão ser elementos que rodeiam o aluno

desencadeador da situação ou ainda do próprio sujeito. Segundo Esteves (2008, p. 92) “ a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos”.

Na respectiva análise de conteúdo, primeiro faz-se o apuramento dos dados e de seguida, a informação é categorizada, para facilitar o diagnóstico/caracterização da situação.

1.6.7 O inquérito por questionário

Para se aplicar um inquérito há que atentar, segundo Bell (2008) na selecção do tipo de questões, na sua formulação, apresentação, ensaio, distribuição e devolução dos questionários. Se não houver um encontro pessoal com os inquiridos, será necessário anexar uma carta explicando o propósito do questionário, a concessão de aprovação oficial (se for necessário) e a explicitação da forma como a informação vai ser utilizada.

A apresentação do inquérito é determinante para encorajar os inquiridos a ler e a responder às questões. Quanto mais estruturada for uma questão, mais fácil será analisá-la, visto que há questões que podem revelar ambiguidade, imprecisão e suposição. São de evitar as questões com pressupostos, onde está bem vincada a opinião do investigador e perguntas duplas porque a resposta dada pode não corresponder aos dois itens pretendidos.

Há aspectos que podem servir de linhas de orientação, nomeadamente, a impressão dos questionários, com instruções claras e espaçamento entre perguntas, os quadrados para as respostas deverão estar do lado direito, para facilitar a extracção da informação, assim como as perguntas devem apresentar-se das mais fáceis para as mais delicadas. Seguidamente, far-se-á a sua análise de conteúdo, seleccionando a unidade de registo e categorizando os elementos recolhidos.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA SITUAÇÃO- PROBLEMA

Trabalhar com os alunos, não é apenas conhecer as suas potencialidades e necessidades em sala de aula, implica avaliar diversos factores, nomeadamente, a contextualização pessoal, familiar e social, para entender os condicionalismos que lhe estão inerentes.

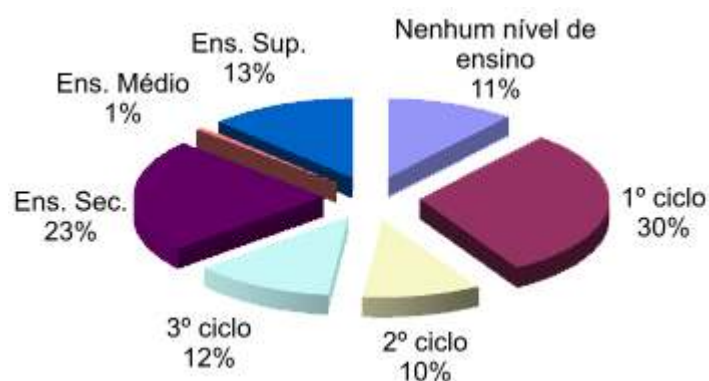
2.1 O meio

O meio envolvente é determinante na conjugação de condições que favorecem um melhor acompanhamento dos alunos.

Esta investigação foi desenvolvida numa vila dos arredores de Lisboa, constituída por núcleos habitacionais antigos, com alguns bairros recentemente construídos e urbanizações, onde alguma população sobrevive dos seus rendimentos baixos, outra está mais estabilizada, mas as suas profissões liberais (cabeleireiro, pasteleiro, mecânico, electricista), provenientes de baixas habilitações literárias, não deixam de limitar o nível de vida em que se encontram. Tal situação é visível, muitas vezes, pela falta de material escolar que os alunos apresentavam, disponibilizando-se os professores para a atribuição de algum material, essencial à concretização das tarefas.

Existe ainda uma grande diversidade de origens, entre romenos, chineses, brasileiros, mas principalmente jovens provenientes dos países africanos de Língua oficial portuguesa (PALOP's) e a maioria da população possui apenas o 1º ciclo do ensino básico, como é possível observar-se na figura 8.

Figura 8 Gráfico relativo à população residente, segundo o seu nível de escolaridade.



2.2 A escola

Os dados foram recolhidos numa escola Secundária com 3º ciclo, nos arredores de Lisboa, com alunos de uma faixa etária diversa, desde os 12 aos 20 anos. Alguns destes jovens eram oriundos de várias comunidades, africanas, brasileiras, imigrantes de Leste, situação que, por vezes, propiciava alguns desacatos na escola, sendo necessário a Intervenção da Polícia Segura.

A escola apresenta 8 blocos de dois pisos e 1 pavilhão desportivo. Nos blocos existiam as salas regulares para a leccionação, assim como diversos laboratórios, de química, de ciências para experiências, salas de línguas, sala nónio, sala de audiovisuais, sala de informática, e diversos serviços ao dispor da comunidade educativa, a biblioteca, os serviços administrativos, a papelaria, a sala de professores, sala de trabalho, sala de reuniões, reprografia, o conselho executivo, o GAD (Gabinete de Apoio Disciplinar, o gabinete de serviço de Psicologia, Gabinete de Encarregados de Educação, Gabinete de ASE, bar e cantina.

Quanto ao pessoal docente, 113 professores são do quadro, inclui professores do quadro de zona pedagógica, cerca de 6 docentes e colocados no concurso encontravam-se 18 professores. 6 professores foram colocados em regime de substituição, incluindo a Psicóloga. Os auxiliares de acção educativa eram cerca de 15.

No secundário existiam 780 alunos e no 3º ciclo 474.

No que diz respeito às dinâmicas educativas, o projecto educativo de escola de 2008 tinha a informação disponível on-line e contemplava o seguinte plano de acção: adequar os processos pedagógicos às necessidades dos alunos, incentivar o relacionamento entre a comunidade educativa, implementar a articulação, diminuir a indisciplina, avaliar a concretização de Planos/ Projectos.

Quanto à inclusão dos alunos considerados com necessidades educativas especiais, um dos objectivos específicos deste projecto era garantir o desenvolvimento de aptidões, capacidades e competências dos alunos, apontando como estratégia identificar e acompanhar alunos considerados com necessidades educativas especiais, através de apoio específico e especializado.

De acordo com o projecto supracitado, professores, alunos e Encarregados de Educação foram inquiridos para se pronunciarem sobre os aspectos negativos e positivos da

escola. Dos resultados, destacam-se como aspectos positivos os recursos disponíveis, as relações humanas e a qualidade de ensino. Como aspectos negativos sublinha-se a falta de funcionários, turmas muito grandes, falta de segurança, indisciplina e instalações sanitárias.

Estavam em curso aulas de Apoio Pedagógico para alunos referenciados e aulas de actividades de apoio para esclarecimento de dúvidas. Eram elaborados Planos de desenvolvimento e Planos de Recuperação Individual, no sentido de colmatar as dificuldades dos alunos. Procedeu-se à implementação do Projecto de Tutoria e dos CEF's (Cursos Profissionais de Educação e Formação, cursos profissionais e tecnológicos.).

Quanto às preocupações explícitas para a dinamização de uma escola de sucesso para todos e com todos, embora tenha sido solicitado ao Ministério da Educação, desde cedo, um professor de Educação Especial, certo é que a colocação de um professor de educação especial foi muito tardia. O papel da escola ficou durante algum tempo muito condicionado, não havendo um profissional especialista para o acompanhamento dos alunos e apoio na definição de estratégias educativas, para alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Tal trabalho foi, inicialmente, realizado a partir da sensibilidade dos intervenientes no processo, o que, quem sabe, não terá constituído um desafio maior e envolvido mais os professores que procuravam respostas para os seus problemas. Nos conselhos de turma deu-se seguimento aos Planos Educativos Individuais elaborados, conforme proposta do ano lectivo anterior.

Procedeu-se à contratação de uma Psicóloga e encontrava-se em implementação o projecto EPIS (Empresários para a Inclusão Social) - projecto - piloto que junta o Ministério da Educação e a Associação Empresários pela Inclusão Social, no teste a novas metodologias de combate ao insucesso e ao abandono escolares. Era feito através de uma docente, que se dirigia à escola e fazia o acompanhamento de alguns alunos, embora o feedback com os docentes fosse praticamente inexistente.

2.3 A turma

2.3.1 Caracterização estrutural

O presente trabalho de investigação foi desenvolvido numa turma do 8º ano de escolaridade. Segundo o PCT (Projecto Curricular de Turma), a turma era constituída por 26

alunos, 14 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. 6 alunos não eram de nacionalidade portuguesa, 2 eram oriundos do Brasil, 3 de África e 1 da Suíça. Existiam oito alunos fora da escolaridade obrigatória (com mais de 15 anos) e a média de idades era cerca de 13,4. Na

turma encontravam-se três alunos com retenção no oitavo ano, todos apresentavam um Plano de Acompanhamento. 4 alunos apresentavam relatórios médicos, quer de dislexia, quer de hiperactividade e deficit de atenção, nomeadamente, o aluno E., o aluno MS, o aluno J e o aluno CC, embora apenas três alunos tivessem o processo individual completo.

Quando interrogados se tinham apoio no estudo, 53,8% responderam afirmativamente. 96,1% referiu que estudava em casa e 57,6% afirmaram que preferiam estudar em grupo. 53,8% dos alunos desta turma referiram que não frequentavam qualquer actividade extracurricular.

As disciplinas preferidas eram Educação Física porque gostavam de desporto e de aulas fora da sala de aula e Educação Visual porque, segundo os alunos, desenvolvia a criatividade e era uma disciplina fácil. Por fim, são enumeradas ainda as disciplinas de História e Ciências Naturais por gostarem dos conteúdos e apresentarem curiosidade. As disciplinas onde sentiam mais dificuldades eram Ciências Físico-Químicas, por apresentarem dificuldade na apreensão dos conteúdos, Inglês e Francês, pela dificuldade na expressão e compreensão oral e escrita e, por fim, a Matemática, por falta de bases.

65% dos alunos da turma vivia com os pais, apesar de haver uma percentagem considerável de alunos que vivia só com a mãe, 26,9%. As habilitações dos pais situavam-se entre o 2º e 3º ciclos, trabalhando por conta de outrem, 75%. 8 alunos revelavam problemas de saúde, nomeadamente o síndrome de Gilles de la Tourette, alergias, ataques de pânico, bronquite, asma e dificuldades visuais.

Das dificuldades da turma, constavam problemas da inclusão de dois alunos, nomeadamente dos alunos E. e a aluna NS, também problemas ao nível do comportamento, do aluno MS e falta de concentração em sala de aula, assim como poucos de métodos de trabalho e estudo, pela turma, em geral.

Ao nível das estratégias a desenvolver foi referido o reforço da participação dos alunos, reformulação da planta de sala de aula, diversificação de actividades, trabalho de grupo, momentos para o diálogo e reflexão e a utilização de reforços positivos para o esforço e empenho demonstrados. 2 alunos beneficiaram do programa de tutoria, nomeadamente o aluno J. e o aluno E., embora com muita condescendência dos professores por chegarem frequentemente atrasados e faltarem, sobretudo o aluno J., às respectivas sessões. 3 alunos

beneficiaram de acompanhamento psicológico na escola e dois recorreram a médicos provados. 13 alunos frequentaram aulas de apoio pedagógico a Língua Portuguesa e 8 alunos beneficiaram de PAM (Plano de Apoio à Matemática).

2.3.2 Caracterização dinâmica

No que concerne à caracterização dinâmica, através da aplicação dos testes sociométricos, foi possível constatar que os alunos com um maior número de escolhas eram do sexo feminino (Apêndices I.I e I.III). Existia uma grande reciprocidade entre os elementos da turma, porém a reciprocidade era também mais elevada nos elementos do sexo feminino (Apêndices I.I e I.IV).

Quanto à formação de grupos, a reciprocidade para a escolha dos elementos do grupo com quem trabalhar foi também mais saliente no sexo feminino (Apêndice I.V).

Rejeições recíprocas existiam apenas no sexo masculino e era possível verificar-se um maior número de alunos no sexo masculino com mais rejeições (Apêndices I.VIII, I.X, I. XIII e XIV). Também eram eles que rejeitavam com mais intensidade e a maioria das rejeições fortes recaíam sobre o sexo oposto (Apêndices I.XI).

No que diz à formação de grupos, recaíam sobre quatro elementos do sexo masculino um maior número de rejeições provenientes do sexo feminino. Todavia, também era de ressaltar um elemento do sexo feminino que se destacava também pelo número de rejeições observadas proveniente das raparigas (Apêndices I. XII).

Sintetizando, embora houvesse uma grande interação entre os elementos do sexo feminino e masculino, os elementos do sexo feminino representavam um grupo mais coeso, com mais reciprocidades, mesmo na escolha dos elementos para trabalho de grupo. Os elementos do sexo masculino rejeitavam com mais intensidade e mais sobre o sexo oposto.

De acordo com as notas de campo (Apêndice II E II.I) é possível verificar-se algum conflito entre alguns elementos da turma. Eram frequentes alguns queixumes sobre as atitudes dos outros. É evidente também a cumplicidade existente entre os elementos do sexo feminino que se cumprimentavam à chegada e exibiam os seus acessórios.

Tendo em conta os dados da entrevista ao aluno desencadeador da situação (Apêndices V, V.I E V.II), alguns elementos da turma gostavam de trocar, ridicularizar e de se impor perante os que apresentam características diferentes, fazendo com que sentissem excluídos.

Porém havia ainda alguns elementos que tentavam aproximar-se ao aluno E. (Anexos VI, VI.I E VI.II).

De acordo com os pareceres dos professores (Apêndices VI.I e VI.II) os alunos, em início de ano lectivo, começaram, em relação ao aluno E., por interagir de uma forma natural,

seguuiu-se uma fase de troca, depois de observados os seus comportamentos e desadequação da sua participação. Posteriormente, houve uma indiferença pela turma, sendo excluído dos momentos de lazer e trabalho pela maioria dos elementos, para, a partir do 2º Período a aceitação se realizar de uma forma gradual.

De acordo com a acta da reunião de Informação Intercalar do 1º Período, os alunos eram agitados em sala de aula e a sua desconcentração perturbava o desenvolvimento das actividades a realizar. Da reunião de avaliação do 1º Período constou em acta “ fez-se a análise global do comportamento e aproveitamento da turma, tendo ambos sido considerados de pouco satisfatórios.

No que diz respeito às competências adquiridas pelos alunos desta turma, estes foram assíduos, mas esqueciam-se frequentemente do material escolar, do livro, de determinada ficha, da caderneta. Revelaram compreensão escrita de enunciados sem grande complexidade, através de questões directas e compreensão oral. Estavam concentrados durante um período reduzido de tempo e participavam, com frequência, nas actividades em sala de aula. Quanto à expressão escrita utilizavam um vocabulário elementar, com alguns sinais de acentuação e pontuação.

2.4 O aluno-alvo

O aluno desencadeador deste projecto era um rapaz, com 14 anos, de nacionalidade portuguesa, filho de pais separados e que vivia com um irmão mais novo e a mãe. Frequentava o oitavo ano de escolaridade de uma escola onde estudava pela primeira vez e na qual não passava despercebido pelos sucessivos tiques que apresentava.

2.4.1 História clínica

No longo processo individual do aluno, que se encontrava, nos serviços administrativos da escola, constavam diversos relatórios médicos, programas educativos individuais, trabalhos elaborados pelo mesmo e fichas informativas de avaliações obtidas, em

anos anteriores, que foram estruturantes e servira, como ponto de partida na avaliação e delineação da respectiva programação da intervenção.

Analizado o processo individual do aluno, onde constam dados de natureza peri-natal e pós-natal, segundo o Plano Educativo Individual de 2006-2007 (Anexo V), o aluno E. nasceu

do decurso de uma gravidez sem problemas e de um parto normal. O seu desenvolvimento decorreu dentro da normalidade e, segundo os dados obtidos da entrevista com o pai (Apêndices IV.I e IV.II) é por volta dos 4/5anos, na idade pré-escolar, que a criança começou a revelar-se criança curiosa e muito irrequieta.

A partir de uma Declaração do Serviço de Neurologia Pediatria (Anexo III) é possível verificar que ao aluno foi diagnosticado “S. Defeito de atenção com hiperactividade” e na sequência de diversas avaliações, pelos serviços de Neurologia, foram determinados os tiques verbais e tiques motores, características do Síndrome de Gilles de la Tourette, como consta no boletim de vacinas (Anexo II), tendo sido medicado com Ritalina.

2.4.2 História familiar

O aluno desencadeador deste projecto era filho de pais divorciados e vivia com a mãe e um irmão de 8 anos. Estava com o pai de 15 em 15 dias, ao fim-de-semana. Ambos os progenitores eram enfermeiros, de acordo com a entrevista realizada ao pai do aluno (Apêndices IV.I e IV.II).

A relação com os pais foi descrita pelo aluno como “umas vezes boa, outras vezes má”. Afirmava que discutia com a mãe porque não tinha tempo para brincar e que a relação com o pai era má, discutiam, com frequência, sobre as notas. Referiu ainda que o pai, numa das conversas que teve consigo, o agrediu fisicamente, com um pau, por causa do seu aproveitamento e comportamento. O aluno considerava que os pais o superprotegiam, eventualmente, porque não acreditavam nas suas capacidades “os meus pais ainda pensam que sou um bebé chorão” (Apêndices V.I e V.II).

Na tentativa de explicar a origem desta problemática do seu educando, o Encarregado de Educação referiu que nenhum dos progenitores apresentava a patologia, embora a mãe do aluno fosse em criança muito irrequieta (Apêndices IV.I e IV.II). Quanto ao pai do aluno era possível assinalar as disfluências gagas no momento dos atendimentos e o sucessivo piscar de olhos, enquanto aguardava para ser atendido, embora apresentasse sempre uma atitude serena

sem quaisquer inícios de nervosismo e de disponibilidade para qualquer esclarecimento. É sabido que este síndrome é incurável mas, segundo a Associação do Quebec, de acordo com estudos efectuados, existe a possibilidade de 8 a 30% dos adultos apresentarem uma remissão

dos sintomas, na totalidade, e de 30 % constatarem uma diminuição significativa dos seus sintomas, podendo aprender a controlar melhor os seus comportamentos.

2.4.3 Perfil educacional

Comunicação

À idade de 4/5 anos, o aluno verbalizava sons, ditongos, e repetia palavras sem contexto certo, segundo a entrevista com o pai (Apêndices IV.I e IV.II). De acordo com um relatório produzido pela docente do 1º ano, que consta do processo do aluno, o aluno E. apresentava “repetição de frases ou palavras, cantarolar sem parar várias frases, gritar, guinchar – tudo isto vezes sem conta”.

A docente do 4º ano indicou, ao responder a um questionário sobre o comportamento da criança, adaptado pelo núcleo de Psicologia - Departamento de Pediatria - de um hospital, que o aluno “tem dificuldades de linguagem ou dificuldades de articulação e ao pronunciar algumas palavras “come letras” e “fala demais”. De acordo com um relatório médico (Anexo I), o aluno apresenta dificuldades ao nível da produção de linguagem verbal e as suas dificuldades de leitura e escrita são explicadas pela sua baixa competência verbal. Quanto à fluência verbal evidenciam-se valores inferiores na fluência fonémica e adequados na fluência semântica.

Segundo uma declaração médica (Anexo II), “o aluno necessita de ter Apoio Psico-Pedagógico por sofrer de dificuldade (...) ao nível da leitura e escrita, dificuldades de concentração e atenção”.

70 % dos docentes deste ano lectivo consideram que a comunicação é uma área de desenvolvimento onde o aluno revela dificuldades. Segundo os docentes, é notório dificuldades de comunicação oral e escrita. Para além disso, o aluno “emite ruídos, grunhidos”, “tem intervenções despropositadas”, “não se compreende o que quer dizer”, “atrapalhando-se na comunicação”(Apêndices VI.I e VI.II). De acordo com a delegada de turma (Anexos VI, VI.I e VI.II), o aluno “pronunciava alto palavras sem se perceber o que

dizia” e “começa a cantar”. É de referir, que ao longo da entrevista com o aluno (Apêndices V.I e V.II), foi possível verificar muitas hesitações no discurso, repetição de palavras e sílabas, uma velocidade rápida da fala, tornando-se por vezes ininteligível e disfluências

gagas. Interessante é também de verificar que durante a entrevista realizada ao pai do E., foi muito evidente a sua gaguez, passível de alguma associação. Porém, no momento da entrevista foi dito que nenhum dos progenitores apresentava esta síndrome (Apêndices IV.I e IV.II).

Numa comunicação com o aluno, este mostrava frequentemente indiferença, nem sempre olhava nos olhos, nem respondia a questões que lhe eram colocadas, ou dando respostas muito curtas como por exemplo “sim”, “não”, “não sei”, “mais ou menos”, sentido no momento da entrevista (Apêndices V.I e V.II) ou de uma forma menos apropriada, de troça/insolência “ a ficha ficou a dormir”, recolhido através das notas de campo (Apêndices II e II.I) .

Comportamento

Segundo os elementos fornecidos pelo pai, o aluno com cerca de 4/5 anos apresentava tiques manuais, gestos repetitivos e incontrolláveis, como levar as mãos à boca várias vezes, De acordo com um relatório médico (Anexo I), na avaliação da coordenação motora destacavam-se dificuldades nas praxias motoras.

O Plano Educativo Individual (Anexo V) refere que no 1º ano, o aluno realizava as actividades mais rápido do que os colegas e perturbava as aulas. A perturbação, nas actividades em sala de aula, comprometia bastante o seu desempenho escolar. Um relatório produzido pela docente do 1º ano, que consta do processo do aluno, indica que o aluno E. “ é dinâmico e hiperactivo por excelência.”, “desde o início do ano lectivo, que o referido aluno se destacava das outras crianças, por uma série de comportamentos, algo distantes do estereotipado padrão normal (também no que respeita a aprendizagem)”, “ o aluno tinha um comportamento pouco desejável na sala de aula, no recreio e no A.T.L.”, “ dentro da sala de aula, levava algum tempo a acatar as ordens, após uma série de comportamentos estereotipados (dar imensas voltas sobre si próprio)”, “estava, então, extremamente teimoso, turbulento e agressivo”, “não respeitava qualquer regra na sala de aula, no recreio, etc., perdeu toda a motivação pela escola. Penso que o aluno queria, a todo o custo, ser o centro das atenções”.

A docente do 4º ano indicou, de acordo com um questionário sobre o comportamento da criança, adaptado pelo núcleo de Psicologia - Departamento de Pediatria - de um hospital, que os seguintes comportamentos eram observados no aluno “comporta-se de maneira infantil

para a sua idade”, “cantarola com os lábios fechados ou faz barulhos esquisitos na aula”, “é nervoso, muito excitado ou tenso”, “tem movimentos nervosos ou tiques: mexer em qualquer coisa, bater com o lápis e produzir sons repetitivos”, “agride fisicamente outras pessoas”, “é desastrado, desajeitado ou tem falta de concentração”, “prefere brincar com crianças mais novas”, “quebra a disciplina da aula”, “é reservado, guarda as coisas para si mesmo”, “comporta-se irresponsavelmente: nem sempre traz os recados que leva para casa”, “os seus pedidos têm de ser respondidos imediatamente, propenso à frustração”, “fica de olhar fixo, sem expressão”, “sente-se melindrado, quando criticado”, “gosta de se exhibir, de fazer palhaçadas”, “é teimoso, mal humorado e irritável”, “tem mudanças repentinas de disposição ou sentimentos”, “amua muito”, “tem crises de fúria, temperamento exaltado”, “anda sempre a choramingar” e “não consegue estar correctamente sentado”.

O desenvolvimento motor é considerado por 80% dos docentes, deste ano lectivo, uma dificuldade do aluno (Anexo 41). De acordo com as notas de campo (Apêndices II e II.I) constata-se diversos tiques motores, como piscar os olhos, encolher o ombro, girar a cabeça de um lado para o outro e para a frente, frisar o nariz, bater várias vezes com o lápis na mesa. De acordo com a entrevista realizada ao aluno (Apêndices V.I e V.II), ele próprio refere que “está sempre com a cadeira para trás a fazer de baloiço”, “está excitado” e, de acordo, com textos que escreveu acrescenta “mexo o corpo todo”. A delegada de turma afirma que o aluno E. “brinca com as canetas”, “mexia em tudo o que estava na mesa”, “colocava o dedo na boca e no nariz, (...) também entre os olhos”, batia com a caneta na cara e batia na mesa (Anexos VI, VI.I e VI.II). Apresenta ainda problemas de motricidade fina nas áreas de expressões e a Geografia, na utilização de diferentes instrumentos gráficos (Apêndices VI, VI.I e VI.II).

Socialização

De acordo com um relatório produzido pela docente do 1º ano, que consta do processo do aluno, este indicava que o aluno E. “envolia-se, diariamente, em querelas, com as crianças da sua idade e também com qualquer adulto” e “tinha laivos de profunda falta de educação para com qualquer pessoa: professoras, Direcção da escola, auxiliares de acção educativa, funcionários do A.T.L, guias em visitas de estudo, etc. “.

Ao debruçarmo-nos sobre as relações dos alunos da turma, neste ano lectivo, através da aplicação dos testes sociométricos e da sua análise, foi possível constatar-se que o aluno E. era dos alunos menos escolhidos (Apêndices I.I e I.II) e o aluno mais rejeitado (Apêndices

I.VIII e I.X). As escolhas do aluno E. recaíram, de forma intensa, sobre dois elementos da turma, o aluno A. e a aluna RR., sendo esta última uma escolha recíproca. Obteve mais escolhas pelo sexo feminino (Apêndice I.XV). Escolheu os mesmos alunos referidos anteriormente para colegas de carteira e para passar os intervalos (Apêndices I.XVII e I.VIII). Foram os alunos do sexo masculino que o rejeitaram com mais intensidade, embora obtivesse mais rejeições dos elementos do sexo feminino (Apêndice I.XIX). Para o trabalho de grupo obteve mais rejeições do sexo feminino, nomeadamente das alunas CE., AN. e B., do sexo masculino rejeitaram-no os alunos GK. e D. (Apêndice I.XX). Aliás, houve ainda uma rejeição mútua com o aluno D. para colega de carteira. (Apêndice I.XXI). Nos intervalos, houve uma rejeição recíproca com o aluno MS. (Apêndice I.XXII).

Deste modo, é possível verificar que, a interacção com a turma é, de facto, um aspecto a analisar. De acordo com as notas de campo (Apêndices II e II.I), os alunos riam-se das suas atitudes, ridicularizavam-no e tentavam impor-se sobre ele, mandando-o virar-se para a frente e ficar quieto, também referido pela delegada de turma (Anexos VI, VI.I e VI.II). Aliás, também referiu o aluno em entrevista (Apêndices V.I e V.II) que os colegas mandavam-no calar “a palavra de alguns elementos da turma é como se fosse uma lei” e que alguns colegas não o levavam a sério (Anexos VII, VII.I e VII.II). 70% dos professores inquiridos consideraram que o aluno apresentava dificuldades de socialização (Apêndices VI.I e VI.II). Afirmaram os professores que inicialmente terá havido alguma interacção com os colegas, passando pela fase da troça e que, durante o primeiro período, o aluno esteve excluído da turma (Apêndices VI.I e VI.II).

Este deficit social deve-se a diversos factores. Há referir que o aluno afirmava, frequentemente, que desejava estar só (Apêndices V.I e V.II) e (Anexos VII, VII.I e VII.II), resultante certamente, da angústia, revolta, frustração e ansiedade, sentidas pelo aluno, de acordo com o relatório da Psicóloga que o acompanhava no ano lectivo de 2008-2009, presente no seu processo. Afirmava o aluno que “a escola é uma grande seca” (Anexos VII, VII.I E VII.II) e que não estudava (Apêndices V.I e V.II). De acordo com o pai, dados recolhidos através de entrevista (Apêndices IV.I e IV.II), “a escola para ele é uma coisa supérflua (...) desnecessária, onde ele tem de controlar os impulsos”. Aliás, vários

depoimentos de alunos com diagnóstico de Síndrome de Gilles de la Tourette frisam que “na contenção de sintomas estar na escola é como estar na prisão”.

Um relatório de avaliação cognitiva do Centro de Psicologia da Aprendizagem, que consta no processo do aluno, referia sobre o aluno que “alguns aspectos da sua personalidade poderão, contudo, revelarem-se prejudiciais ao bom desempenho escolar, nomeadamente, algum “nervosismo”, a perda de controlo perante situações de stress e o “medo de errar”.

A relação com os professores nunca foi muito pacífica, envolvendo-se o aluno frequentemente em querelas. Neste ano lectivo, de acordo com a delegada, “ele apontava uma caneta à professora quando ela estava de costas” e segundo os professores inquiridos, existe “dificuldades na relação”, “uma atitude provocatória” (Anexos VI, VI.I e VI.II). Porém, a relação de alguns professores com ele também não era favorável. De acordo com o aluno E., “alguns professores não estão habituados a mim”, “ralham por tudo e por nada” (Anexos VII, VII.I e VII.II). A delegada de turma referiu ainda “a professora falava em tom elevado para o aluno E.”, “tratava-o mal”, “não tinha uma atitude correcta” e “dava a entender que ele era diferente dos outros” (Anexos VI, VI.I e VI.II).

Participação e desempenho

De acordo com um relatório produzido pela docente do 1º ano de escolaridade, que consta do processo do aluno, o aluno E. “nunca ilustrava na perfeição qualquer dos trabalhos por si realizados (...) para além disso, coloria com cores totalmente desenquadradas da realidade (Ex: árvore-azul, burro-verde), e trabalhava, na sua mesa, dentro de um quadro de completa desorganização”. A docente do 4º ano indicou, de acordo com um questionário sobre o comportamento da criança, adaptado pelo núcleo de Psicologia - Departamento de Pediatria - de um hospital, que “fala fora da vez dele”, o seu trabalho escolar é fraco”, e apresenta “um trabalho sujo ou confuso”.

O aluno, em momento de entrevista, referiu que realizava apenas algumas actividades, as que eram do seu interesse, por vezes, não passava o que estava no quadro, esquecia-se dos trabalhos de casa e não entregava os trabalhos nos prazos previstos (Apêndices V.I e V.II), nos seus textos acrescentava que “não faço quase nada” (Anexos VII, VII.I e VII.II). De acordo com a delegada de turma, “o aluno raramente escreve no caderno” e “apresenta folhas pouco cuidadas, cheias de desenhos” e tinha, frequentemente, folhas espalhadas pelo chão

(Anexos VI, VI.I e VI.II). Os professores referiram que ele mostrava-se alheio ao trabalho desenvolvido em sala de aula, parecia ignorar o que o rodeava, que havia um desinvestimento

quase total em aula. Quando realizava as actividades não as terminava. (Apêndices VI.I e VI.II).

Capacidade cognitiva

O rendimento intelectual, de acordo com um relatório médico (Anexo I), situava-se em níveis médios, com dificuldades ao nível da produção de linguagem verbal. As suas dificuldades de leitura e escrita deviam-se à sua baixa competência verbal. A atenção e a pesquisa de símbolos eram inferiores à média. As capacidades visuo-perceptivas eram inferiores à média no processo de cópia e ligeiramente inferior no processo de memória. Segundo o neuropediatra e psicóloga, o aluno devia ser colocado ao abrigo da legislação em vigor, para crianças com necessidades educativas especiais.

A docente do 4º ano de escolaridade indicou, de acordo com um questionário sobre o comportamento da criança, adaptado pelo núcleo de Psicologia - Departamento de Pediatria - de um hospital, como sendo uma afirmação muito ou frequentemente verdadeira, que o aluno “tem dificuldade em aprender”.

Segundo a entrevista realizada com o pai, “esta hiperactividade dele provoca em termos de aprendizagem algum atraso (Apêndices IV.I e IV.II). De acordo com os professores, do ano lectivo 2008-2009, este aluno apresentava dificuldades na aplicação de conhecimentos, no processamento da informação, sendo necessário explicar duas ou três vezes a actividade, e necessitava de um acompanhamento individualizado.

Ao longo do seu percurso escolar, existiram diversas alusões a obsessões. A docente do 4º ano de escolaridade indicou, de acordo com um questionário sobre o comportamento da criança, adaptado pelo núcleo de Psicologia - Departamento de Pediatria - de um hospital, que o aluno “pensa demasiado em sexo”, “tem receio de cometer erros”. Na entrevista dada este ano lectivo, o aluno refere “tenho medo do escuro” (Apêndices V.I e V.II) e “tenho medo de não conseguir alcançar o que eu quero, uma vida boa e um emprego bom” (Anexos VII, VII.I e VII.II).

O aluno em estudo apresentava como pontos fracos: a comunicação - expressão escrita e oral - , o défice de atenção, a motricidade fina repercutindo-se na caligrafia, na utilização de instrumentos gráficos e nas áreas de expressão artística. Dificuldades na postura e movimento.

No que diz respeito à socialização, o aluno isolava-se fugindo a interagir com os colegas, existiam perturbações na relação com os colegas da turma e com os professores. Revelava imaturidade e pouca auto-estima, falta de organização e de responsabilidade. Como pontos fortes o interesse pela Matemática, o uso do computador, a realização de trabalhos de grupo, a participação em actividades sob advertência sistemática e acompanhamento individualizado. Era, frequentemente, um aluno assíduo e pontual.

Observemos o quadro seguinte com as competências que o aluno apresentava.

Quadro 9 - Quadro de competências do aluno.

QUADRO DE COMPETÊNCIAS DO ALUNO E.	
Participação e desempenho	- Segue instruções com acompanhamento individualizado; - Completa as tarefas, com supervisão; - Segue discussões, nas quais não participa; - Inicia uma actividade, sem a concluir; - Pede para ir ao quadro quando motivado; - Realiza trabalhos de pesquisa no computador autonomamente e fá-los com entusiasmo;
Atitudes e valores	- É pontual; - É assíduo às aulas e não às sessões com a psicóloga; - Ouve e respeita as opiniões dos alunos com quem tem mais afinidade; - Colabora em trabalhos de grupo quando é aceite pelo mesmo; - Faz escolhas e toma decisões;
Comunicação • Linguagem falada • Linguagem escrita	- Responde, quando solicitado, com um discurso pouco estruturado e num ritmo rápido; - Lê com interrupções, hesitações e gaguejando; - Dá respostas, embora irreflectidas; - Uso de um vocabulário elementar e troca vogais e consoantes; - Escreve frases, embora inacabadas;

• Compreensão oral/ escrita	- Produz pequenos textos, pouco estruturados e sem contemplar regras gramaticais; - Compreende um acontecimento ou história simples, depois de várias repetições;
Socialização	- Escolhe amigos mais novos; - Acompanha apenas com dois elementos da turma em situações esporádicas;
Cognição	- É capaz de pensar de uma forma crítica; - É capaz de reflectir sobre o seu desempenho; - Concentra-se, durante um tempo limitado; - Retém ideias simples e instruções, se repetidas; - Tem consciência que é motivo de gozo e exclusão.
Desenvolvimento motor	- Senta-se, embora sobre uma perna dobrada; - Manipula o lápis, compasso e esquadro com dificuldade.

2.4.4 Síntese relevante da informação empírica

Quadro 10 - Síntese da informação empírica.

Domínio	Dados essenciais
Meio	Vila dos arredores de Lisboa, com construções antigas, bairros e urbanizações recentes e em construção. Acolhe uma população que abrange várias nacionalidades, detentora de poucas habilitações e que apresenta rendimentos baixos. As carências são visíveis também na falta de material escolar dos alunos.
	Escola Secundária com 3º ciclo, onde estão matriculados 1254 alunos, dos 12 aos 20 anos. Grande diversidade de origens e a constituição de grupos rivais originava desacatos na escola, culminando com a intervenção da Polícia Segura. O Projecto Educativo de escola divulgou a análise dos inquéritos à

Escola	comunidade educativa, onde se destaca como aspectos positivos: os recursos disponíveis, as relações humanas e a qualidade de ensino e como aspectos negativos: a falta de funcionários, turmas muito grandes, falta de segurança, indisciplina e instalações sanitárias As dinâmicas educativas da escola contemplam os objectivos seguintes: adequar os processos pedagógicos às necessidades dos alunos, incentivar o relacionamento entre a comunidade educativa, implementar a articulação, diminuir a indisciplina e avaliar a concretização de Planos/ Projectos. Quanto à inclusão de alunos considerados com necessidades educativas especiais, o projecto citado visa garantir o desenvolvimento de aptidões, capacidades e competências dos alunos através da identificação e acompanhamento destes alunos, através de apoio específico e especializado, contemplando uma docente de Educação Especial e uma Psicóloga, a tempo inteiro.
Turma	Turma do oitavo ano de escolaridade, constituída por 26 alunos, onde seis alunos eram naturais do Brasil, África e Suíça. Oito alunos encontravam-se fora da escolaridade obrigatória e três alunos apresentavam uma retenção de oitavo ano. Na turma existiam três alunos considerados com necessidades educativas especiais, embora houvesse um quarto, com diagnóstico de dislexia, mas do qual se aguardavam documentos médicos para integrar o Decreto –Lei nº 3/2008. Dificuldades da turma: problemas de inclusão de dois alunos, um considerado com NEE, problemas de comportamento também de outro aluno considerado com NEE, falta de concentração e poucos métodos de trabalho e estudo da turma, em geral. Dois alunos beneficiaram do programa de tutoria. Cinco alunos beneficiaram de acompanhamento psicológico e treze alunos recorreram às aulas de Apoio Pedagógico. Na relação entre os alunos, eram os elementos do sexo feminino que faziam mais escolhas e onde existia mais cumplicidade, também nos trabalhos de grupo. As rejeições recíprocas existiam no sexo masculino, rejeitavam com mais intensidade e recaiam sobre o sexo oposto. Destacavam-se três rapazes e uma rapariga rejeitados nos trabalhos de grupo. É notório um conflito entre alguns elementos da turma, sendo frequentes

Turma	queixumes sobre atitudes desenvolvidas, com espaço para a troça, ridicularização e imposição sobre alunos com características diferentes, levando à sua exclusão. Tal situação desenvolveu-se em três fases, interacção, rejeição, culminando na indiferença, no final do 1º Período. Os alunos foram considerados de agitados em sala de aula e a sua desconcentração perturbava o desenvolvimento das actividades a realizar. O comportamento e aproveitamento da turma era pouco satisfatórios. Quanto às competências adquiridas, sublinhe-se a assiduidade, compreensão escrita de enunciados, sem grande complexidade e compreensão oral, concentração durante um período reduzido de tempo, participação nas actividades, expressão escrita com vocabulário elementar, dificuldades de coesão e coerência textuais.	
Aluno-alvo	História clínica	O aluno E. nasceu de uma gravidez e parto normais. Aos 4/5 anos a criança revelou-se muito curiosa e irrequieta. Começou por ser diagnosticado “S. Defeito de atenção com hiperactividade” e os tiques verbais e motores revelaram Síndrome de Gilles de la Tourette, tendo sido medicado com Ritalina.
Aluno-alvo	História familiar	O aluno é filho de pais divorciados e vivia com a mãe e um irmão de 8 anos. Estava com o pai de 15 em 15 dias, ao fim-de-semana. Ambos os progenitores são enfermeiros. A relação com os pais era muito instável. Havia discussões com frequência e agressividade por parte do pai sobre os seus resultados escolares. O aluno considerava que não valorizavam as suas capacidades e que o protegiam demasiado. O Encarregado de Educação não faz qualquer associação desta patologia a factores hereditários, no entanto sublinhou a irrequietude da mãe do aluno, em criança. No pai são visíveis disfluências gegas, piscar de olhos moderado, embora uma atitude serena e disponível (que poderá estar dissimulada).

	Perfil educacional	Comunicação À idade de 4/5 anos, o aluno verbalizava sons, ditongos, e repetia palavras, sem contexto certo, cantarolava sem parar, gritava, guinchava, com muita frequência. No primeiro ciclo, o aluno apresentava dificuldades de produção de linguagem verbal, ao nível da fluência fonémica e de leitura e escrita, aliado a falta de concentração e atenção. No início do ano lectivo 2008-2009, o aluno apresentava ainda muitas hesitações no discurso, repetição de palavras e sílabas, uma velocidade rápida da fala, tornando-se por vezes ininteligível e disfluências gags. O aluno apresentava estados de alheamento, sem manter contacto ocular, ignorando questões, respondendo com indiferença ou de forma insolente. Comportamento Com cerca de 4/5 anos apresentava tiques manuais, gestos repetitivos e incontroláveis, como levar as mãos à boca várias vezes, sendo diagnosticado dificuldades nas praxias motoras. No primeiro ciclo era dinâmico e hiperactivo por excelência, com um comportamento pouco desejável, não cumpria com instruções dadas e apresentava comportamentos estereotipados. No quarto ano, as suas atitudes e imaturidade não correspondiam à sua idade, tinha tiques motores, agredia os colegas, não revelava cuidados e era considerado de irresponsável. Apresentava mudanças repentinas de temperamento. No início do ano lectivo de 2008-2009, era visível o piscar de olhos, encolher o ombro, girar a cabeça de um lado para o outro e para a frente, frisar o nariz, bater várias vezes com o lápis na mesa e a cadeira para trás a fazer de baloiço. Mexia no material escolar dos colegas e estava sempre muito excitado. Apresentava também problemas de motricidade fina em diversas disciplinas. Socialização
--	----------------------------------	---

	Perfil educacional	No primeiro ciclo, envolvia-se, diariamente, em querelas, com as crianças da sua idade e também com qualquer adulto No início do ano lectivo 2008-2009, foi possível constatar-se que o aluno E. era dos alunos menos escolhidos e mais rejeitado. Foi rejeitado com mais intensidade pelos rapazes, embora obtivesse mais rejeições dos elementos do sexo feminino. Nas aulas, os alunos riam-se das suas atitudes, ridicularizavam-no e tentavam impor-se sobre ele. Foi sentido pelos professores três fases na relação: interacção, troça e exclusão. O aluno afirmava frequentemente que desejava estar só combinando vários sentimentos, angústia, revolta, frustração e ansiedade. Com os professores, envolvia-se em discussões e apresentava uma atitude provocatória. Também, no início do ano, da parte de alguns professores as estratégias não foram ajustadas, acentuando a sua exclusão. Participação e desempenho No primeiro ciclo sublinha-se a grande desorganização existente. No quarto ano, refere-se que o seu trabalho escolar é fraco através de um trabalho sujo ou confuso. No início do ano lectivo 2008-2009, não passava o que estava no quadro, esquecia-se dos trabalhos de casa e não entregava os trabalhos nos prazos previstos e admitia que trabalhava pouco. Estado de alheamento para com o trabalho a desenvolver em sala de aula, com um desinvestimento quase total em aula. Algumas actividades iniciadas, mas sem finalização. Capacidade cognitiva Rendimento intelectual médio, com dificuldades ao nível da produção de linguagem verbal, de leitura e escrita. Atenção, pesquisa de símbolos, capacidades visuo-perceptivas no processo de cópia e no processo de memória inferiores à média. No quarto ano foi referido que o aluno apresenta dificuldades em aprender e que a hiperactividade
--	---------------------------	--

		pode provocar em termos de aprendizagem algum atraso. No início do ano lectivo 2008-2009, o aluno apresentava dificuldades na aplicação de conhecimentos, no processamento da informação. Como pontos fortes o interesse pela Matemática, o uso do computador, a realização de trabalhos de grupo, a participação em actividades sob advertência sistemática e acompanhamento individualizado. Aluno assíduo e pontual. Competências do aluno Comunicação - Responde, quando solicitado, com um discurso pouco estruturado e num ritmo rápido; - Lê com interrupções, hesitações e gaguejando; - Dá respostas, embora irreflectidas; - Usa um vocabulário elementar e troca vogais e consoantes; - Escreve frases, embora inacabadas; - Produz pequenos textos, pouco estruturados e sem contemplar regras gramaticais; - Compreende um acontecimento ou história simples, depois de várias repetições; - Pede para ir ao quadro quando motivado; - Segue discussões, nas quais não participa; - Ouve e respeita as opiniões dos alunos com quem tem mais afinidade; Socialização - Escolhe amigos mais novos; - Acompanha apenas com dois elementos da turma em situações esporádicas; - Colabora em trabalhos de grupo quando é aceite pelo mesmo; - É assíduo às aulas e não às sessões com a psicóloga; - Tem consciência que é motivo de gozo e exclusão; - Senta-se, embora sobre uma perna dobrada. Cognição
--	--	---

		- É capaz de pensar de uma forma crítica; - É capaz de reflectir sobre o seu desempenho; - Concentra-se, durante um tempo limitado; - Retém ideias simples e instruções, se repetidas; - Faz escolhas e toma decisões; - Segue instruções com acompanhamento individualizado; - Completa as tarefas, com supervisão; - Inicia uma actividade, sem a concluir; - Realiza trabalhos de pesquisa no computador autonomamente e fá-los com entusiasmo;
--	--	--

PARTE III
PLANO DE ACÇÃO

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Identificada a situação a intervir, que apresenta um problema para o qual se procura novas respostas educativas, inicia-se a primeira fase da intervenção, que consiste no levantamento das áreas fortes e fracas do aluno. Isto implica que se recorra a várias técnicas de investigação, que nos permitam um diagnóstico mais assertivo. Dá-se início a um processo cíclico e em espiral de recolha e análise de dados essenciais para a planificação, intervenção e avaliação, tendo sobre o aluno “altas expectativas” (Pacheco, p. 14). Miranda (2003, p. 25) apresenta um modelo, que visa responder aos alunos considerados com necessidades educativas especiais, vejamos a figura 9.

Figura 9 - Modelo de atendimento à diversidade.



Uma intervenção focalizada e adequada, que leve a elaboração de um programa educativo individualizado, pressupõe uma programação estruturada por objectivos e condições de realização, partindo-se de um objectivo já adquirido, de uma capacidade actual, até à aquisição de um objectivo a longo termo. Segundo Correia (2003, p. 110) “a instrução no domínio da educação especial deve ser individualizada, intensiva e orientada para objectivos”. É de rejeitar um ensino baseado em aquisições cumulativas, sem uma aplicação prática directa, sem lhe atribuir funcionalidade, evitando, como chamou Freire (1996, p.13) “um ensino bancário”.

De acordo com Vieira (2007), os objectivos devem estar interligados com as realizações observadas e serem próximos a realizações actuais, correspondendo, grande parte das vezes a realizações que o aluno já iniciou, mas que ainda pode melhorar. Deve-se

privilegiar os objectivos que respondam a necessidades imediatas do aluno e que possam ser realizados em contextos diferentes.

No ensino de tarefas, um objectivo, para ser correctamente formulado, deverá apresentar a actuação, as condições de execução da tarefa e o critério de sucesso ou de aquisição da tarefa. A análise de uma tarefa consiste numa planificação do processo de partida ao processo de chegada, onde poderá ser necessária uma decomposição dessa tarefa, nos mínimos comportamentos ou gestos que a compõe. A decomposição em vários passos pequenos permitirá à criança a aprendizagem de uma forma ascendente de um outro objectivo.

Tendo por base o currículo comum, são criadas actividades e pequenos projectos de trabalho, para uma aprendizagem estruturada, que visa responder às necessidades do aluno, dentro das suas potencialidades. Segundo Sanches (2007, p.111), a inovação pedagógica necessária poderá constituir “autênticos desafios à criatividade e à ruptura das ideias feitas (...) é necessária criatividade, trabalho, saber e meios” (2005, p.137), para que, segundo Cortesão (2000, p. 49) se forme “um professor do tipo não daltónico”, ou seja, que este se dê conta da heterogeneidade presente, na sala de aula, e trabalhe com dispositivos de diferenciação pedagógica.

As necessidades individuais destas crianças requerem respostas específicas, que envolvem estratégias de intervenção diferenciadas, com o fim de facilitar e maximizar as suas potencialidades de desenvolvimento. De acordo com Vieira (2007, p.150), “é necessário recorrer a procedimentos especiais e sistematizados, para que [a criança] consiga alguns desempenhos” e ainda “o efeito estruturante das técnicas, dos métodos, e conhecimento é outro dos pólos que importa ter em consideração” (p.171).

Para respeitar os ritmos e estilos de aprendizagem diversificados dos alunos, num sala de aula, é de extrema importância uma diferenciação curricular inclusiva. Sanches (2007, p.115) considera que, para dar resposta à diversidade cultural, é necessário contemplar diferentes metodologias. Deste modo, defende que

a diferenciação que inclui será a que parte da diversidade, programando e actuando em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferente. É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das actividades para as aprendizagens a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar. É abrir a escola a uma socialização do saber entre professores e alunos.

Segundo a autora supra-citada, o envolvimento de todos os intervenientes na planificação e na implementação, numa dinâmica de acção/reflexão/acção contínua e sistemática, poderá constituir uma estratégia eficaz para a resolução de problemas.

Partindo do princípio de que as escolas inclusivas estão abertas a todos “o aprender no grupo e com o grupo” (Sanches, 2007, p.115) torna-se muito enriquecedor pela interacção social que proporciona, assim como a aplicação de regras provenientes de um trabalho em colaboração. Segundo Correia (2003, p.66) a aprendizagem cooperativa “favorece a interdependência entre os alunos de capacidades muito diferentes, além de que se aprende muito melhor entre companheiros. É importante o inter-relacionamento entre grupos pequenos como proporcionar um pensamento crítico”. De acordo com Pacheco (2007, p.149),

a aprendizagem cooperativa é uma abordagem ao trabalho cooperativo que mostrou ser efectiva para o desenvolvimento cognitivo assim como para o social e tem cinco condições básicas: interdependência positiva, interacção face a face, responsabilidade final individual, habilidades interpessoais em pequenos grupos e a reflexão em grupo sobre o processamento grupal.

As boas aprendizagens resultam de um processo dinâmico de reflexão/acção/reflexão, que, de acordo com Esteves (2008, p. 82) está aberto “aos emergentes e necessários ajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo”. A reflexão sistemática do decorrer da intervenção, assim como as auto-avaliações do aluno e a avaliação final dos projectos de trabalho, determinará a continuidade da intervenção, através de um trabalho rigoroso, onde todos se sentem mais confiantes.

2. PRESSUPOSTOS EMPÍRICOS

Conforme se verifica na análise do perfil educacional, o aluno em estudo demonstra dificuldades nas áreas de Cognição, Comunicação e Socialização, pelo que a intervenção que se segue, tem como objectivo intervir nas áreas para melhorar o perfil em causa. Desta forma, foi desenvolvido um trabalho por etapas, organizado em áreas de intervenção, mas, proporcionando, no entanto, abordagens às áreas de intervenção restantes, havendo influências mútuas.

Primordial constituiu a intervenção na área da Cognição, pelo que foi a primeira a ser intervencionada, na medida em que o aluno necessitava de aperfeiçoar os seus métodos de estudo e de trabalho, para levar a cabo as actividades que lhe eram solicitadas. A pouca responsabilização, organização e concentração demonstradas acentuavam o grau de dependência de terceiros. Foi necessário, num primeiro momento trabalhar a forma como/o modo de, para desenvolver a sua autonomia, na realização das tarefas. A necessidade de incidir na compreensão também era visível pela desadequação das respostas que o aluno apresentava, quer oral, quer por escrito (Apêndices VI.I, VI.II, VII, VII.I e VII.II).

Seguiu-se a área da Comunicação, domínio considerado pelo Encarregado de Educação de muito fragilizado, que mais dificuldades traria ao seu educando, de acordo com a entrevista que facultou (Apêndices IV.I e IV.II) daí que, numa segunda fase, o trabalho desenvolvido visasse o aperfeiçoamento da capacidade linguística.

Por fim, mas intrínseco às duas áreas já enunciadas, foram trabalhados os objectivos delineados para a área da Socialização, onde esta constitui não só uma meta, como um meio para desenvolver as suas capacidades. As várias estratégias e actividades desenvolvidas permitiram que o aluno fosse mais compreendido pela turma e pelos intervenientes da comunidade educativa, mas também de ajustar os seus comportamentos a situações de trabalho. Foram criados diversos momentos em sala de aula para diálogo sobre problemas da vida da turma porque quando os jovens se sentem alunos da turma, onde se identificam e participam, maiores são as probabilidades de realizar aprendizagens académicas e pessoais.

Esta intervenção decorreu nas várias aulas de Francês, Formação Cívica e Tutoria, que lhe foram ministradas durante o seu horário lectivo, pela Directora de Turma, mas com todos os docentes do conselho de turma foram discutidas várias estratégias de trabalho, tendo sido também implementadas em algumas das suas aulas.

Ao aluno era fornecido o roteiro de actividades, no início das aulas, onde constava a identificação da área a ser trabalhada, os objectivos (gerais e específicos), contexto onde se iria desenvolver, recursos necessários e as actividades que o aluno deveria resolver. À medida que se justificava, as fichas de trabalho que sustentavam as actividades eram-lhe entregues. Por fim, em muitas situações o aluno teve a oportunidade de reflectir sobre o trabalho desenvolvido, quer através do preenchimento de um pequeno questionário de auto-avaliação ou produzindo um pequenos texto alusivo ao seu desempenho, dificuldades encontradas, na aula.

A intervenção da equipa multidisciplinar e a coordenação na troca de informações e procura de estratégias para a inclusão deste aluno com características pouco comuns possibilitaram um trabalho incisivo e global com toda a turma.

3. PLANIFICAÇÃO

No processo de planificação, exige-se que os professores conheçam os seus alunos, que tenham através da implementação de várias técnicas de investigação “produzido conhecimento *sobre eles*, sobre características grupais, socioculturais e mesmo idiossincráticas que eles possuem” (Cortesão, 2000, p. 45). Daí que as actividades planeadas, integradas em metodologias activas, com materiais didácticos variados, procurassem respeitar o ritmo dos alunos, os seus interesses, valorizando o processo e aproveitando sempre as competências que os alunos já apresentam, numa atitude de questionamento, pesquisa e intervenção.

A planificação foi realizada por etapas, de acordo com as áreas de intervenção e com a necessidade de realizar os ajustes necessários, para uma intervenção adequada ao longo do 2º e 3º períodos do ano lectivo de 2008-2009. Da mesma forma, a realização da intervenção por etapas pretendeu centrar-se em cada uma das áreas de intervenção individualmente, de forma a responder a prioridades, de uma forma estruturada e intensa.

A intervenção planificada situou o aluno, considerado com necessidades educativas, como elemento pertencente a um grupo-turma, de forma que as actividades e estratégias delineadas sempre partiram desse princípio, procurando uma inclusão com serenidade. A aprendizagem decorreu através da participação no colectivo e não apenas como um processo individual e que se coaduna com a contribuição de Vygotsky (citado em Rodrigues, p. 26) que realça “o carácter decisivo (...) da interacção humana para a aprendizagem”. Aliás, ainda sobre o autor supracitado (citado em Duarte & Franco, 2005, p. 120) este considera que “as interacções sociais (...) intensas e diversificadas (...) facilitam o desenvolvimento das capacidades cognitivas de ordem superior”. Neste sentido, considerando-se a turma como um espaço social, a interacção é uma componente fundamental entre o eu e o outro, determinante para o sucesso dos alunos.

Segue-se, desta forma, a proposta de intervenção traçada, sistemática e rigorosa, que obedece aos parâmetros presentes no quadro 11.

QUADRO Nº11 – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Síndrome de Gilles de la Tourette: intervenção educativa em interação inclusiva

Quadro 11 – Proposta de Intervenção

Áreas de Desenvolvimento	Objectivos gerais	Objectivos específicos	Estratégias/Actividades	Calendarização	Recursos	Avaliação
COMUNICAÇÃO	- Desencadear situações comunicativas com a turma;	- Participar oralmente na aula;	- Formulação de pequenos enunciados sobre imagens;	Ao longo do 2º e 3º Períodos.	- Dossier	- Fichas de auto-verificação;
	- Desenvolver a competência da escrita;	- Planificar uma apresentação oral;	- Descrição de imagens;		- Fichas de trabalho	- Textos de reflexão por parte do aluno;
	- Melhorar competências da expressão oral.	- Exprimir um ponto de vista por escrito;	- Apresentação oral de pequenos trabalhos de pesquisa;		- Horário de estudo;	
SOCIALIZAÇÃO	- Aperfeiçoar a competência de leitura;	- Resumir oralmente uma mensagem escrita;	- Participação em pequenas representações;	5 sessões	- Leitor de CD's;	- Registos do professor;
		- Responder a um questionário sobre um texto;	- Elaboração de glossários;			
		- Organizar uma exposição oral;	- Participação em pequenas representações;			
		- Ouvir as opiniões dos colegas;	- Aperfeiçoamento de texto a pares;			
		- Respeitar as opiniões dos	- Resolução de exercícios de auto-correcção;			
			- Produção de textos de reflexão individual.			
			- Participação na concretização de pequenos projectos;			
			- Leitura dos objectivos da actividade e dos passos de cada tarefa;			
				5 sessões	- Ficha de trabalho;	- Testes de avaliação;

SOCIALIZAÇÃO	- Participar num trabalho cooperativo;	- Participar num debate; - Elaboração de textos de reflexão sobre atitudes/comportamento; - Discussão/ Apresentação de textos em pequeno grupo; - Registo de pequenas entrevistas, textos de opinião dos colegas. - Levantamento de informação para o caderno a pares. - Redução ao mínimo dos distractores circundantes, visuais e auditivos; - Preenchimento de uma ficha de auto-reflexão sobre o material trazido para as aulas; - Organização de um dossier com partes e divisões; - Preenchimento dos cabeçalhos das fichas de trabalho; - Utilização de um caderno para anotações dos trabalhos de casa; - Recolha de materiais e de recursos; - Exercitação da técnica do sublinhado; - Partilha com a turma sobre o	- Participação num debate; - Elaboração de textos de reflexão sobre atitudes/comportamento; - Discussão/ Apresentação de textos em pequeno grupo; - Registo de pequenas entrevistas, textos de opinião dos colegas. - Levantamento de informação para o caderno a pares. - Redução ao mínimo dos distractores circundantes, visuais e auditivos; - Preenchimento de uma ficha de auto-reflexão sobre o material trazido para as aulas; - Organização de um dossier com partes e divisões; - Preenchimento dos cabeçalhos das fichas de trabalho; - Utilização de um caderno para anotações dos trabalhos de casa; - Recolha de materiais e de recursos; - Exercitação da técnica do sublinhado; - Partilha com a turma sobre o	5 sessões	- Computador; - Leitor de DVD; - Retroprojector;	- Grelhas analíticas para avaliação do projecto;
	- Colaborar nas actividades;	- Partilhar responsabilidades; - Partilhar experiências;				
	- Desenvolver as relações interpessoais;	- Participar espontaneamente em sala de aula;				- Observação naturalista;
	- Regular a interacção social mediante assembleias de turma;	- Realizar a tarefa proposta;		5 sessões	- Gramáticas; - Prontuários; - Dicionários; - Quadro; - Ilustrações; - Fichas de trabalho;	
	- Incutir a capacidade de auto-avaliação.			3 sessões	- Cartolinas;	

COGNICÃO	- Estabelecer contactos regulares com o Encarregado de Educação; - Conscienciar os professores da turma para as necessidades individuais do aluno;	- Conscienciar o Encarregado de Educação das necessidades e potencialidades do seu educando; - Sensibilizar para as características do síndrome; - Incentivar a adopção de medidas educativas inclusivas;	processo de realização do trabalho; - Diálogo sobre estratégias a adoptar; - Verificação do cumprimento de tarefas; - Balanço de actividade e resultados; - Partilha de informação e de estratégias em conselho de turma; - Balanços regulares do comportamento e aproveitamento do aluno.	- Livros; - Textos diversos; - Fichas de trabalho; - Ilustrações; - Computador; - Fichas de trabalho; - Dicionários; - Prontuários; - Gramáticas; - Pequenos textos dramáticos.
	- Fomentar a responsabilização na turma; - Desenvolver a organização com a turma; - Organizar melhor o estudo;	- Aumentar a capacidade de concentração; - Executar as tarefas no tempo necessário e na velocidade adequada; - Aplicar métodos de estudo e de trabalho; - Apresentar o material	- Organização do dossier do aluno; - Registo da informação no dossier; - Elaboração de listas de acções a realizar; - Elaboração de um horário de estudo; - Realização de exercícios de memorização; - Esquematização da 5 sessões	

COGNICÃO	- Desenvolver competências de preparação para os testes; - Incutir competências de pesquisa;	- Seleccionar a informação; - Estruturar um texto. - Elaborar um trabalho de pesquisa.	informação; - Produção de guiões de estudo; - Recolha e consulta de materiais didáticos; - Preenchimento de fichas de auto-reflexão. - Apresentação apenas do material indispensável; -Elaboração de guiões de estudo com palavras-chave e conceitos; -Resolução de exercícios de ordenação de texto; -Identificação de palavras-chave/vocabulário em contexto; -Seleção do tema e de ideias principais;			
------------------------	---	--	--	--	--	--

4. A INTERVENÇÃO

4.1 Elucidação das estratégias utilizadas.

Após pesquisa, reflexão e discussão, diversas foram as estratégias implementadas ao longo da intervenção, tendo em conta que o processo de ensino-aprendizagem desempenha também um papel importante, na aquisição de novas competências, pelos alunos considerados com necessidades educativas especiais. No quadro 12 destacam-se as estratégias utilizadas.

Quadro 12 - Estratégias utilizadas em sala de aula.

Estratégias utilizadas	Finalidades
1. Gravação, em áudio, de textos lidos, pelo aluno;	Proceder a uma avaliação mais rigorosa, pelo aluno, da leitura realizada;
2. Leitura, em voz alta, das fichas de trabalho, quer pelo aluno, quer por mim;	Clarificar o conteúdo das fichas;
3. Realização de pequenos projectos de trabalho, a pares e em pequeno grupo;	Fomentar a interacção das aprendizagens;
4. Simplificação das fichas informativas distribuídas ao aluno, através de diversas modalidades de apresentação do conteúdo;	Aceder com mais facilidade ao conteúdo do texto, para uma melhor compreensão;
5. Leitura prévia do texto pelo aluno, antes de uma leitura em voz alta;	Facilitar a compreensão da estrutura do texto e do seu conteúdo; Primeiro contacto com vocabulário novo.
6. Leitura do enunciado dos exercícios escritos de avaliação;	Explicitar vocabulário desconhecido pelo aluno;
7. Utilização de tabelas para marcação das datas dos exercícios de avaliação sumativa, trabalhos de casa, frequência dos apoios disciplinares;	Facilitar a sua consulta, visualização e memorização;
8. Destaque da informação mais importante, nos textos, sublinhando-a com um marcador fluorescente, ou indicando com setas;	Trabalhar a informação;
9. Implementação de estratégias de aprendizagem e memorização através da tomada de notas do que foi dito ou lido;	Reter a informação trabalhada;
10. Selecção da informação, através do levantamento de páginas do livro, fichas de trabalho e notas no caderno;	Preparar para os momentos de avaliação;
11. Colocação do aluno, na sala de aula, na fila da frente;	Facilitar a sua visualização do aluno, o apoio a prestar-lhe e reduzir momentos de distração do aluno;
12. Alargamento do vocabulário utilizado em sala de aula, com a apresentação constante de sinónimos e, por vezes, simplificação de termos;	Permitir ao aluno aceder ao significado;
13. Intensificação da solicitação do aluno ao quadro, na	Permitir a clarificação de conteúdos novos e

apresentação de nova informação;	envolver o aluno;
14. Utilização das tecnologias de informação e comunicação;	Incentivar na procura de informação e superação de dificuldades de aprendizagem de determinado conteúdo curricular;
15. Envolvimento dos alunos em aprendizagens activas e construtivas;	Fazer apelo à sua criatividade e desenvolver o seu espírito crítico;
16. Criação de momentos de reflexão, sobre o trabalho desenvolvido, através de auto e hetero-avaliação;	Melhor consciencializar o aluno sobre o seu trabalho, realizando uma retrospecção do seu empenho, dificuldades encontradas e comprometimento na sua superação;
17. Utilização, na expressão oral, de repetições, da entoação expressiva, da indicação de pistas, desafios de aprendizagem;	Facilitar a memorização e incentivar à aprendizagem;
18. Registo no quadro de palavras-chave da informação, frases síntese de conteúdos abordados, etapas de trabalho a desenvolver;	Organizar da informação e estruturar os procedimentos a adoptar;
19. Utilização de diversos materiais concretos visuais, como recortes no quadro, cartolinas, acetatos, de letra, formatos e cores distintas, dicionários, gramáticas;	Possibilitar diversas experiências enriquecedoras;
20. Planificação, pelo aluno, do seu estudo diário;	Possibilitar uma melhor gestão do tempo, responsabilizando-o nas tarefas a realizar;
21. Realização de pequenas sínteses, no início da aula, da informação trabalhada, na aula anterior;	Relembrar os conteúdos abordados;
22. Revisão oral das regras de sala de aula, sempre que oportuno;	Relembrar para o cumprimento das mesmas;
23. Paralelismos entre os conteúdos a explorar e as experiências dos alunos, recorrendo a exemplos das suas vivências;	Estabelecer proximidades com o quotidiano dos alunos, de forma a atribuir sentido aos conteúdos trabalhados; Reforçar a relação professor/aluno;
24. Encorajamento do aluno a participar voluntariamente em sala de aula;	Expor as suas dúvidas, dar a sua opinião, facilitar a sua inclusão no grupo-turma;
25. Envolvimento sistemático do Encarregado de Educação na tomada de conhecimento da avaliação das actividades realizadas pelo aluno;	Envolver o Encarregado de Educação nas práticas educativas; Comunicar aspectos do processo de ensino-aprendizagem;
26. Redução dos distractores em cima da mesa do aluno, separando-os de si;	Evitar a distração e perturbação dos colegas;
27. Criação de pequenos momentos de diálogo, com o aluno;	Tranquilizar o aluno e poder responder a problemas apresentados; Encontrar soluções em conjunto para as dificuldades enunciadas;
28. Orientações escritas e orais para a realização das tarefas;	Conseguir envolver o aluno na actividade;
29. Atribuição de tempo extra na execução das tarefas;	Permitir a sua finalização e não criar ansiedade no aluno;
30. Utilização de elogios e reforços positivos;	Reforçar a sua auto-estima e auto-confiança;

4.2 Execução do Plano de Intervenção

Identificadas as grandes lacunas ao nível da organização da informação, da sua estruturação, recolha de apontamentos, aplicação de técnicas de pesquisa, gestão do tempo, foi atribuída prioridade de trabalho à área da cognição. Deste modo, o objectivo geral desta área, *Organizar melhor o estudo*, predominou em muitas actividades que seguem. O objectivo específico *Aplicar métodos de estudo e trabalho* foi subdividido noutros mais precisos, de modo a que, cada roteiro de actividades incidisse sobre um objectivo em termos comportamentais, facilitando a avaliação da intervenção.

No entanto, foi necessário uma grande gestão dos objectivos e actividades, sendo necessário adequá-las sempre ao tipo de aula a desenvolver com a turma. A planificação delineada para trabalhar com este aluno tinha de ir ao encontro dos conteúdos e objectivos de trabalho de cada uma das três disciplinas, onde esta intervenção se desenvolveu, nomeadamente, Francês, Formação Cívica e Tutoria, cerca de quatro horas e meia semanais. Deste modo, houve a preocupação de uma articulação constante e sistemática, através de um trabalho rigoroso e sério, de desenvolvimento das competências do aluno, pondo em prática a valorização do potencial do aluno e não do seu défice, estratégia que promove a motivação na sua aprendizagem, mas também de cumprimento de vários programas de disciplinas curriculares e não curriculares, num processo de interacção com o grupo-turma.

Para todas as aulas foram criados roteiros de actividades, com uma enunciação pormenorizada da forma como o aluno teria de dar cumprimento às actividades. Através desse documento, o aluno contactava com a área de intervenção, objectivo geral e específico, contexto a desenvolver, recursos e actividades. Para dar cumprimento às actividades propostas nos roteiros, seguidamente eram distribuídas fichas de trabalho, com exercícios que visavam cumprir os objectivos delineados.

Frequentemente, o aluno era ainda envolvido num trabalho de auto-avaliação, hetero-avaliação e de reflexões semanais, que lhe permitiam uma consciencialização mais assertiva do trabalho desenvolvido. Matérias que nos permitiram a produção de um diário reflexivo do decorrer do processo de intervenção, assente numa avaliação dinâmica. Aliás, antes mesmo da aplicação dos roteiros de actividades, já alguns diários reflexivos tinham sido produzidos (Apêndices XI a XIV), onde foram registadas algumas observações/considerações importantes, decorrentes do processo de ensino-aprendizagem.

4.2.1 Área da cognição

Descrevem-se, seguidamente, os procedimentos levados a cabo na área da Cognição. A narração obedece a uma lógica cronológica e relata o trabalho desenvolvido, sessão a sessão. Igualmente contém uma reflexão sumária sobre os processos e resultados emergentes em cada sessão. Para melhor compreensão do sentido pedagógico do texto em causa, são apresentadas referências para o material anexo correspondente.

SESSÃO 1

O roteiro de actividades produzido, para a área de intervenção da Cognição, apresentava com objectivo geral “*Organizar melhor o estudo*” e como objectivo específico “*Aplicar métodos de estudo e trabalho: Organizar o material escolar*”, remetendo para uma melhoria da organização do dossiê do aluno (Apêndice X.V).

Pretendeu-se que a aquisição deste objectivo por parte do aluno favorecesse o seu desempenho escolar individual, na sua participação nos trabalhos de grupo e com o grupo-turma, de modo que as actividades desenvolvidas na aula de Tutoria, através de um trabalho individual, visaram sempre reforçar as competências do aluno, de forma a proporcionar mais condições para uma aprendizagem em grupo.

No roteiro de actividades apresentado, foram dadas indicações precisas para a organização do seu dossiê, nomeadamente, a organização das fichas de trabalho por disciplina, preenchimento completo do cabeçalho das fichas de trabalho, conclusão dos exercícios inacabados e colocação das fichas de trabalho, junto aos separadores correctos do dossiê.

Depois de um atraso do aluno considerável à aula, foi realizada a leitura do roteiro pelo mesmo e foi exemplificado através de uma ficha de trabalho, as tarefas que o aluno deveria efectuar, colocando os materiais necessários, à sua disposição, em cima da mesa. O aluno cumpriu com as actividades propostas com alguma dificuldade, sob a minha supervisão e com orientações de trabalho dadas oralmente. Surgiram grandes dificuldades na conclusão de alguns exercícios, por falta de registos no seu caderno e atenção em sala de aula. Procurando desenvolver a sua autonomia e dando-lhe estratégias para solucionar este problema, o aluno foi incentivado a procurar os colegas de turma para lhes pedir o caderno para fotocopiar, tendo conseguido completar alguns exercícios.

Porém, considerei que o aluno deveria estar mais consciente das suas prioridades de trabalho e através de uma ficha de trabalho, o aluno fez um levantamento dos objectivos que necessitava e se propunha atingir a curto prazo (Apêndice XV.I)

Por fim, o aluno preencheu a ficha de auto-avaliação, considerando ter cumprido com todas as actividades propostas e foi-lhe dada a indicação de que esta deveria ser assinada pelo Encarregado de Educação (Apêndice XV).

No que diz respeito à apreciação reflexiva desta primeira sessão, o aluno continua a apresentar grandes dificuldades em ser pontual às aulas de tutoria, chegando mesmo a não comparecer às sessões de Psicologia, informação dada pela Psicóloga, no decorrer desta aula. Como activação de medida correctora futura, a Psicóloga entregar-me-á as datas das próximas sessões, para que eu possa, enquanto Directora de Turma, alertar o aluno e Encarregado de Educação.

Quanto ao cumprimento dos objectivos propostos, o aluno demonstrou saber completar a cabeçalho das fichas e guardá-las, no dossiê, junto dos separadores adequados, melhorando a organização dos seus materiais escolares. No decorrer destas actividades, foi notória uma grande dificuldade na aproximação com os colegas de turma, na solicitação de apontamentos, para recuperar informação perdida.

A partir de uma reflexão intensiva sobre o trabalho desenvolvido, com indicação dos aspectos positivos e negativos desta aula, parâmetros avaliados e estratégias a implementar (Apêndice XV.III), foi considerado a necessidade de reforçar, junto dos elementos do conselho de turma, uma supervisão do trabalho a desenvolver pelo aluno, assim como o aumento de resumos orais e escritos dos conteúdos a explorar, fomentar a participação oral do aluno e produzir uma ficha de trabalho com indicações precisas, para dar cumprimento aos objectivos escolhidos, pelo aluno, no sentido de intervir a curto prazo

Dando continuidade ao trabalho na área da Cognição, a actividade que se segue ocorreu num contexto totalmente distinto, estando o aluno E., em sala de aula, com o grupo-turma. Através de uma actividade a pares, o aluno E. utilizou um dos seus recursos preferidos de trabalho, o uso do portátil.

SESSÃO 2

O roteiro de actividades, com o objectivo geral “Organizar melhor o estudo” e o objectivo específico “Aplicar métodos de estudo e de trabalho: Elaborar um horário de estudo diário” foi intervencionado na aula de Francês (Apêndice XVI). De forma a contemplar o estudo da língua francesa, foi solicitado a produção de um horário de estudo, em Francês.

A aula foi iniciada com uma breve sinopse oral do trabalho que iria ser desenvolvido. Porém, estava pendente ainda a conclusão da resolução de um exercício, que tinha sido enviado para terminar em casa. Questionado sobre o exercício, tal como muitos elementos da turma, o aluno E. respondeu que não o tinha feito e foi alvo de troça por um elemento da turma que salientava a sua voz fina. Este aluno foi repreendido no momento e pessoalmente, de forma a não aumentar o constrangimento causado.

Em aula, o aluno E. apenas escreveu umas palavras avulsas, riscos e desenhos ao longo da página do livro, pelo que tive a necessidade de iniciar um pequeno diálogo com ele. As suas expressões faciais estiveram muito acentuadas, levantava as sobrancelhas e abria a boca., ora inclinava a corpo para a frente, ora inclinava a cadeira para trás. Mudámos de lugar e, numa conversa pessoal, procurei serenar o aluno que se encontrava muito agitado, mexendo e deixando cair o seu material escolar, constantemente. Estabelecemos um pequeno contrato de trabalho, tendo ficado estabelecido que, na aula seguinte, o aluno traria o exercício resolvido.

Distribuído o roteiro de actividades ao aluno E. e lendo-o com ele atentamente, os alunos iniciaram o trabalho nos respectivos portáteis. Sendo uma das actividades preferidas do aluno E., este revelou muito empenhou e deu resposta aos pedidos de ajuda por parte dos colegas, de manuseamento do equipamento. O aluno E. não conseguiu concluir o trabalho proposto (Apêndice XVI.I), a pares, com o aluno T., com quem teve uma boa relação de trabalho, por não ter conseguido gerir bem o tempo. Dei indicação aos alunos que não tinham acabado a actividade para terminar em casa e apoiei o aluno a registar o trabalho de casa no caderno.

Nesta aula foi entregue ao aluno E. uma ficha com orientações de trabalho, para dar cumprimento aos objectivos seleccionados pelo aluno, de forma a torná-lo mais autónomo e poder aplicar nas diversas disciplinas (Apêndice XV.II).

A partir de uma reflexão intensiva sobre o trabalho desenvolvido, com indicação dos aspectos positivos e negativos desta aula e estratégias a implementar (Apêndice XV.II), foi considerado que terão de ser definidas estratégias para que o aluno aumente a concentração

nas actividades e que faça uma melhor gestão do tempo, seja mais cumpridor com os trabalhos de casa e reforçar os laços de sociabilidade entre os elementos da turma. Quanto aos parâmetros avaliados no aluno E., este cumpriu, razoavelmente, com a organização das fichas de trabalho por disciplina, com o preenchimento completo do cabeçalho das fichas de trabalho e com a colocação das fichas, junto dos separadores correctos, no dossiê.

À semelhança da actividade produzida na aula de Francês, nesta aula de Formação Cívica, o aluno E. trabalhou, novamente a pares. Desta vez com a aluna RR, com quem tinha havido, na primeira aplicação do teste sociométrico, reciprocidade, para desenvolver trabalho de grupo. A actividade desenvolvida constituiu uma expansão de uma actividade já realizada pelo aluno, tendo acrescido, desta vez, um pouco mais de exigência, mas mantendo a utilização do portátil.

SESSÃO 3

Para esta aula de Formação Cívica, o roteiro de actividades produzido, apresentava como objectivo geral “ Organizar melhor o estudo” e objectivo específico “Aplicar métodos de estudo e de trabalho: Elaborar um horário de estudo semanal”(Apêndice XVII). Tendo em conta a natureza desta área curricular não disciplinar, veio a propósito iniciar um pequeno diálogo com a turma sobre os direitos e deveres dos alunos, chamando-os a atenção para a necessidade de estruturação/organização do trabalho a desenvolver. O roteiro de actividades foi entregue ao aluno E., que iniciou desde logo a sua leitura em voz baixa, entusiasmado com as figuras que o documento apresentava.

Depois de discutido com a turma um problema de comportamento da aluna G., ocorrido noutra disciplina, sobre o qual o aluno E. não se pronunciou e assistia passivamente, opondo-se à agitação da turma, deu-se início à actividade prevista. O aluno E., sem caderno, solicitou aos colegas de mais perto, uma folha, que lhe foi recusada, com o argumento de que ele se esquecia com muita frequência do seu caderno, em casa. Dei-lhe uma folha e procurando reforçar as suas capacidades, disse-lhe que ele conseguiria fazer bons registos, desde que estivesse concentrado. Contrariado com a situação ou ainda resultante de uma mudança de humor, o aluno começou a rasgar as pontas de algumas folhas do seu dossiê.

Na actividade de produção de um horário de estudo semanal, o aluno cumpriu com as indicações, sem dificuldades, tendo elaborado com a RR., uma planificação das suas actividades para a semana seguinte (Apêndice XVII.I). Foi informado que teria de se concentrar no seu trabalho, caso contrário iria acumular muito trabalho para casa e só sairia do

seu lugar, por uma razão de força maior. Depois de finalizado o trabalho, pediu-me para ir imprimir os dois diários existentes na sua pen, à biblioteca da escola. Deixei-o ir tendo presente as várias estratégias pedagógicas para trabalhar com alunos que apresentem este síndrome, lembrando a necessidade da realização de algumas pausas no trabalho, mesmo saídas da sala, para alívio da tensão e stress.

No final da aula, todos os alunos preencheram uma ficha de reflexão semanal (Apêndice XVII.II) para entrega. Antes de sairmos, a Delegada veio-me pedir, para se sentar ao lado do aluno E., porque acreditava que conseguiria ficar mais sossegada e disponibilizava-se para o apoiar. Mais tarde, percebi que o seu objectivo era ajudá-lo a aproximar-se da aluna AN., por quem o aluno dissera estar apaixonado. Aliás, na sua reflexão semanal, havia já indícios dissimulados dessa situação.

Tendo-me apercebido da grande dificuldade em gerir o tempo, nesta aula de Francês, os alunos participaram na resolução de várias actividades de consciencialização e discussão de estratégias, para resolução de dificuldades, resultantes de uma má gestão do tempo. O suporte de trabalho mais utilizado nesta aula foi as fichas de trabalho distribuídas e foi valorizada também a capacidade de expressão oral, em Francês, sobre o tema apresentado.

Através do diário reflexivo (Apêndice XVII.III) e do quadro com a avaliação de parâmetros no aluno E., é possível verificar-se que este apresentou, com facilidade, os seus dados num página de Word, de igual forma, fez acompanhar uma imagem alusiva ao horário escolar e copiou o seu trabalho para a pen. De forma satisfatória, produziu uma tabela, com os dias da semana, horário e actividades, em Francês;

SESSÃO 4

O roteiro de actividades distribuído nesta sessão, apresentava como objectivo geral “Organizar melhor o estudo” e o objectivo específico “Aplicar métodos de estudo e de trabalho: Aprender a gerir o tempo/ Identificar técnicas para uma melhor gestão do tempo”, tendo sido planeadas diversas modalidades de trabalho, individual, a pares e em grande grupo para esta aula (Apêndice XVIII).

Ao aluno E. foi distribuído uma ficha de trabalho de cada vez (Apêndices XVIII.I, XVIII.II e XVIII.III), de forma a não acentuar a sua ansiedade. No trabalho individual, o aluno não se concentrou devidamente, na resolução das fichas de trabalho, fê-las à pressa para

as acabar e não soube respeitar o tempo necessário para o seu colega também acabar, tendo ficado amuado.

Em alguns exercícios propostos, o aluno conseguiu aplicar conhecimentos adquiridos através de outras actividades, daí que a repetição e associação de ideias, constituíssem estratégias privilegiadas. Porém, foi com o apoio do aluno A., que ele conseguiu resolver alguns exercícios correctamente. O facto de serem utilizadas experiências dos alunos e de se falar em concreto dos seus interesses, motivou um pouco mais o aluno E., nas actividades, porém não completou a sua correcção.

Na aula de hoje, o aluno conseguiu resolver parte dos exercícios propostos, textos lacunares e de resposta aberta, participou em grande grupo com algumas experiências pessoais e leu frases escritas no quadro. No entanto, pude constatar que diversas fichas se acumularam novamente na sua mochila e que o seu dossiê pela dimensão que apresentava, já não oferecia condições para guardar, convenientemente, o trabalho desenvolvido.

Incentivado a produzir oralmente e em Francês uma frase sobre a gestão do tempo, foi notório grande falta de vocabulário. Na sequência de uma reflexão intensiva, da avaliação de vários elementos desta aula, considereei que tinha de reforçar as estratégias para a organização do material escolar do aluno E. e apelar ao Encarregado de Educação, que estivesse atento a esta situação, de forma a não intensificar as faltas de material do aluno E. (Apêndice XVIII.IV).

Na sequência do trabalho desenvolvido, para dar cumprimento ao objectivo de aprender a gerir o tempo, o trabalho desenvolvido nesta aula de Francês, com o grupo-turma, foi ao encontro da necessidade de enriquecimento vocabular e aperfeiçoamento também da estrutura frásica. Assim, nada melhor do que um trabalho de grupo, para pôr em prática a gestão das tarefas a realizar e a sua distribuição pelos elementos do grupo, dos recursos, num determinado tempo, que correspondia ao período da aula. A gestão do tempo torna-se mais fácil para o aluno E. quando sente o apoio de elementos de grupo, auxiliando-o e atribuindo-lhe responsabilidade num trabalho conjunto.

SESSÃO 5

Para esta aula de Francês, o roteiro de actividades entregue ao aluno E. propunha reforçar o trabalho desenvolvido na aula anterior, tendo como objectivo geral “ Organizar

melhor o estudo” e objectivo específico “Aprender a gerir o tempo”. Os recursos utilizados foram os dicionários de Francês-Português, Português-Francês, dicionário de verbos, manual da disciplina, entre outras fichas de trabalho (Apêndice XIX).

Para a formação de grupos de 4 elementos, procurei, por diversas vezes, que, pelo menos um dos elementos do grupo, onde estivesse o aluno E., tivesse alguma aproximação afectiva com ele. E, de facto, muitas vezes, esse aluno fazia a ponte e consciencializava alguns elementos da necessidade de todos participarem, embora com actividades diferentes.

No grupo do aluno E. estava o aluno A., que o ajudou a consultar os dicionários. Certas vezes, o apoio que sentia à sua volta fazia-o achar-se no direito de impor as suas ideias no grupo. Nesta aula foi necessário intervir para serenar este grupo, que não conseguia um equilíbrio nas sugestões apresentadas. Assim, chamei a atenção para que o diálogo a produzir tivesse um pouco de cada um, para que todos pudessem ficar satisfeitos. Foi interessante a atitude do aluno E. que leu algumas actividades do seu roteiro para tentar, no seu entender, esclarecer o grupo.

Todos os elementos do grupo tiveram de contribuir com informação para o conteúdo do diálogo, que deveria estar em todos os cadernos. Alerttei o aluno E. para a sua caligrafia e frases inacabadas existentes no seu caderno. Nesta aula, o aluno E. foi capaz de apresentar no seu caderno uma lista de palavras sobre a moda, com a respectiva tradução e o diálogo produzido pelo grupo. Houve alguma crispação no início dos trabalhos de grupo, entre os seus elementos, na imposição das suas ideias, mas que se foi diluindo com alguma compreensão e trabalho para um objectivo comum. Como estratégia para o aluno E., pensei em vir a incluir também umas actividades mais lúdicas na sua ficha de trabalho, para exigir da sua parte mais concentração. Tais observações e avaliação dos parâmetros encontram-se no diário reflexivo desta aula (Apêndice XIX.II).

No final desta aula, o aluno E. preencheu a ficha de auto-avaliação, onde deixei também o meu comentário, para que o Encarregado de Educação pudesse ter conhecimento do trabalho realizado e avaliação correspondente (Apêndice XIX.I). Verifiquei que o aluno E. tinha a caderneta actualizada e a primeira ficha de trabalho assinada, tal como lhe tinha sido solicitado.

Tendo em conta que se mantinha alguma dificuldade do aluno E. na organização do seu material escolar, visível ao longo das aulas, considerei importante dedicar mais uma

sessão de trabalho individual, em Tutoria, para a organização, desta vez não só do seu dossiê, como também da sua mochila. O objectivo último era incitá-lo a alguma organização, em casa, também no seu local de estudo. As aulas de tutoria permitiram antecipar ou reforçar o trabalho, de forma a que o aluno adquirisse competências para trabalhar com a turma.

SESSÃO 6

Nesta aula de Tutoria, o roteiro de actividades, a trabalhar com o aluno visou atingir o objectivo geral “Organizar melhor o estudo” e o objectivo específico “Aplicar métodos de estudo e de trabalho: Organizar o caderno diário/dossiê. Para as actividades de consciencialização desenvolvidas, os recursos materiais envolvidos foram uma cartolina A4, régua, furador e fichas de trabalho (Apêndice XX).

O aluno não conseguiu novamente ser pontual, tendo sido necessário avisar, por telefone o Encarregado de Educação, visto que a situação já era recorrente. Ao começarmos a trabalhar, partilhei com o aluno a minha preocupação em transmitir os conteúdos, que iríamos trabalhar, pelo que o incitei a partilhar os dados com os colegas. O aluno não ficou muito entusiasmado, tendo sublinhado que se sentiria pouco à vontade. Mais tarde, propôs-se a fazer uma pequena comunicação do seu lugar e lendo o documento. Como tinha havido uma tentativa de cooperação pelo aluno, a sugestão foi aceite, mas ficava como desafio/estratégias a implementar, desmistificar as apresentações orais à turma, através de novas estratégias, entre outras, sugeridas no diário reflexivo (Apêndice XX.VI).

Realizou a leitura, em voz alta, das fichas de trabalho (Apêndices XX.I e XX.III) e resolveu os questionários correspondentes, inicialmente, sozinho e depois, com ajuda, por haver respostas muito incompletas. Seguidamente, cumpriu com a actividade de registo da informação na cartolina (Apêndice XX.II), embora tivesse sentido dificuldades no manuseamento do furador e da régua, ao querer traçar linhas, na cartolina. Treinou a leitura do documento, havendo mais preocupação com o ritmo e as pausas necessárias.

Por fim, preencheu a ficha de auto-avaliação (Apêndice XX.IV), onde sublinhou mais hesitações no preenchimento dos questionário, dificuldades de ortografia, acentuação e pontuação. O aluno foi ainda envolvido no preenchimento numa ficha de diagnóstico dos vários objectivos a atingir, para que este estivesse mais consciente das suas dificuldades e do que se propunha cumprir, para as superar (Apêndice XX.V).

Nesta aula, o aluno conseguiu cumprir de forma satisfatória a produção de um trabalho de registo de informação, em cartolina, a avaliação do seu trabalho realizado e o preenchimento da ficha de diagnóstico das suas dificuldades, comprometendo-se no trabalho a realizar. Com facilidade, realizou uma avaliação do cumprimento das actividades.

Realizado, na aula anterior, o diagnóstico pelo aluno E. do seu local de estudo e consciencialização da necessidade de intervenção, nesta aula de Francês, pretendeu-se intervir nesse sentido, mas as actividades desenvolvidas e objectivos a atingir deveriam ser conciliadas com o programa curricular da disciplina. O trabalho foi desenvolvido sempre com numa finalidade dupla, atender às necessidades dos alunos, em consonância, com o programa de cada disciplina. Os recursos utilizados para as diversas actividades foram fichas de trabalho, dicionários, manual da disciplina e portátil.

SESSÃO 7

O roteiro de actividades produzido, dando continuidade à intervenção na área da cognição, pretendeu como objectivo geral “Organizar melhor o estudo” e como objectivo específico “Aplicar métodos de estudo e de trabalho: Organizar o local de estudo”(Apêndice XXI).

Esta aula foi iniciada com uma breve abordagem oral à necessidade da organização, por parte de dois alunos, o aluno E. e o aluno MS., que se voluntariou para o ajudar. Como estratégia facilitadora da oralidade, preparei uns cartões com diversas palavras, que passei a colar no quadro. Os momentos de nervosismo foram, a pouco e pouco, ultrapassados pelo aluno E. e este mostrou-se mais confiante ao fazer a segunda leitura de passagens da ficha de Tutoria. Realizou-a, por iniciativa própria, depois de ter sido avaliada a sua velocidade de leitura, por alguns elementos da turma.

Procedeu-se à resolução de uma ficha de trabalho (Apêndice XXI.I), em grupos de 3 elementos e, hoje, o aluno MS. chamou-o logo, para integrar o seu grupo de trabalho. O aluno E. manifestou dificuldade na compreensão dos exercícios propostos. Depois de corrigido oralmente, os alunos leram ainda, em voz alta, um texto do manual e foram dadas indicações de trabalho para a produção de uma pequena descrição de várias divisões da casa, no âmbito do estudo da unidade sobre a habitação (Apêndice XXI.II).

Durante o trabalho de grupo, o aluno demonstrava muita energia, procurando a atenção dos colegas ao bater-lhes no braço, para ouvirem as suas ideias. Por várias vezes, dirigi-me

aos grupos, para ver se todos tinham trabalho definido. Incentivei o aluno E. a escrever o diálogo, no caderno, porque estava a distrair-se com os colegas.

Concluído os textos dos trabalhos de grupo, procedeu-se à leitura, estando atribuído a cada elemento a leitura de uma a duas frases, seguindo-se a correcção no quadro.

Por fim, para grande alegria dos alunos, recorreram aos portáteis, para preencherem a ficha de auto-avaliação (Apêndice XXI.III). Nesta aula, o aluno E. cumpriu, de forma satisfatória, com a resolução da ficha de trabalho sobre a Organização do estudo e com a sua participação no trabalho de grupo, ao cumprir com as tarefas propostas. De acordo com o trabalho realizado em sala de aula, considerou-se necessário planear actividades que contemplassem a produção de esquemas, para uma melhor visualização e interpretação dos conteúdos pelo aluno e preparar actividades e sugestões, para auxiliar o aluno na leitura e compreensão de texto, entre outras, sugeridas no diário reflexivo (Apêndice XXI.IV).

Nesta aula de Formação Cívica, com o grupo-turma, pretendia abordar diversas técnicas/metodologias de estudo, através da resolução de exercícios, num trabalho a pares, mas também a aplicação de uma dessas técnicas, em conteúdos específicos desta área curricular não disciplinar. Era necessário facultar aos alunos ferramentas de trabalho, para uma maior autonomia e envolvê-los num reflexão sobre a formação cívica. Os recursos utilizados foram os dicionários, documentos de apoio e fichas de trabalho.

SESSÃO 8

A planificação desta aula, através do roteiro de actividades distribuído, visava como objectivo geral “Organizar melhor o estudo” e como objectivo específico “Aplicar métodos de estudo e trabalho: Reconhecer modos de aprender”(Apêndice XXII).

Inicialmente, os alunos resolveram a pares, um exercício de verdadeiro ou falso e de correcção das afirmações consideradas falsas (Apêndice XXII.I). Através da ficha de auto-correcção corrigiram a ficha trocada pelos grupos (Apêndice XXII.II). O aluno E. leu as respostas da ficha de auto-correcção, enquanto que o aluno J. as confrontava com a ficha do grupo.

Feita esta introdução aos métodos de estudo, foi seleccionada a técnica de resolução de questionários de compreensão textual, para treino e reflexão sobre o direito à educação e à cultura através de uma ficha de trabalho (Apêndice XXII.III).O aluno E. ao contactar com a ficha sugeriu, de imediato, a produção de uma banda desenhada. Foi-lhe explicado que a

sugestão seria contemplada, mas para ser trabalhada noutra aula, visto que o trabalho não tinha sido planificado nesse sentido. Foi apoiado na produção de frases completas.

Quanto ao segundo texto, o aluno E. evidenciou grandes dificuldades de compreensão, pelo que foi necessário um resumo oral, parágrafo a parágrafo, tendo sido incentivado a aplicar a técnica do sublinhado, através do uso das cores, de modo que algumas actividades sugeridas no roteiro não foram cumpridas pelo aluno, sendo substituídas por momentos de explicação.

Por fim, alguns alunos participaram na correcção, tendo-lhe sido dirigidas as questões e, no caso do aluno E. também foi corrigir ao quadro. Os alunos não sublinham tanto as suas dificuldades para o diferenciarem, pelo que a sua inclusão foi sendo conseguida a pouco e pouco. Antes do terminus da aula, o aluno preencheu a ficha de auto-avaliação (Apêndice XXII.IV) e foi solicitado à subdelegada de turma que realizasse, por escrito, uma reflexão sobre vários aspectos da turma (Apêndice XXII.V).

De acordo com o diário reflexivo produzido, o aluno cumpriu satisfatoriamente com a leitura das fichas de trabalho fornecidas, resolução dos exercícios de verdadeiro e falso e correcção das afirmações falsas, a pares e com o preenchimento da ficha de auto-avaliação. Deverão ser implementadas estratégias que visem desenvolver a participação oral, permitindo aumentar a auto-estima do aluno E. e incentivar à produção de texto, aplicando os articuladores de texto, para a sua coesão (Apêndice XXII.VI).

Nesta aula de Tutoria, através de um trabalho individual, era absolutamente essencial trabalhar sobre o texto com o aluno E., de forma permitir o acompanhamento pelo aluno do trabalho que, frequentemente, se realiza em grupo, em sala de aula. Na sequência do estudo das técnicas de trabalho, foi elaborada uma calendarização dos momentos de avaliação e descodificada informação textual, de preparação para um momento de avaliação escrito.

SESSÃO 9

O aluno continuou a não conseguir ser pontual a esta aula, tendo chegado meia hora atrasado. Ao contactar novamente, via telefone, para o seu Encarregado de Educação, informei que o aluno estava em risco de perder este acompanhamento individual e que caso fosse para prosseguir, o tempo perdido teria de ser compensado. O Encarregado de Educação aceitou prontamente esta decisão e desculpabilizou-se com a dificuldade em controlá-lo, por estar a trabalhar.

No roteiro de actividades elaborado para esta aula foi contemplado como objectivo geral “Organizar melhor o estudo” e como objectivo específico “Aplicar métodos de estudo e trabalho: Seleccionar a informação”, utilizando como recursos o portátil, dossiê do aluno, manual de Ciências Naturais e fichas de trabalho (Apêndice XXIII). O aluno esqueceu-se da capa com os materiais de Tutoria.

Dada a proximidade de diversos momentos de avaliação escritos, considerou-se importante elaborar com o aluno uma calendarização dos momentos de avaliação. Para tal e com grande satisfação do aluno, todas as actividades desenvolvidas nesta aula, foram realizadas no portátil. Como não tinha consigo registar todas as datas dos testes, recorremos ao livro de ponto e na sua página de Word era visível algum interesse pelo trabalho, na disposição da informação, cores e imagens.

A pedido da professora de Ciências Naturais, o aluno E., nesta aula, leu vários textos no seu manual, sublinhou a informação e, no portátil, escreveu alguns dados. Embora tivesse feito cópia de algumas frases, essa situação não causou grande perturbação, porque o que se pretendia era a capacidade de identificar a informação principal.

Nesta aula, o aluno cumpriu sem dificuldades com a produção de uma tabela com a calendarização dos momentos de avaliação e satisfatoriamente com a leitura dos textos do manual de Ciências Naturais. No diário reflexivo produzido (Apêndice XXXIII.I) alertou-se para a necessidade de criar mais actividades onde seja necessário trabalhar a informação e transformá-la em palavras próprias. Sugeriu-se também a produção, por parte do aluno de glossários, por disciplina.

Na sequência dos modos de aprender, nesta aula de Francês, pretendeu-se uma breve alusão às consequências de um trabalho pouco orientado e aos sentimentos resultantes de um trabalho sem reconhecimento. Seguiram-se actividades de estruturação da produção escrita, realizadas em grupos de 3 elementos.

SESSÃO 10

No roteiro de actividades elaborado para esta aula foi contemplado como objectivo geral “Organizar melhor o estudo” e como objectivos específicos “Aplicar métodos de estudo e trabalho: Reconhecer modos de aprender e estruturar um texto” (Apêndice XXIV).

Realizada uma ficha de trabalho para consolidação dos modos de aprender (Apêndice XXIV.I), o aluno E. participou na leitura, em voz alta, dos exercícios realizados. Começaram

por se salientar as suas disfunções gagas e uma voz um pouco trémula, no entanto, depois de alguns reforços positivos, o aluno voluntariou-se para ler mais um parágrafo.

Pertencendo ao grupo da aluna RR., o aluno E. não entendeu a instrução de trabalho e limitou-se a copiar as frases da carta, em vez de as ordenar. Tal situação fez com que deixasse de trabalhar ao aperceber-se de que já não seria o primeiro a acabar a actividade, como tinha pensado. Passado um pouco, voltou a trabalhar, perguntando aos colegas como tinham feito. Foi o aluno A. que o ajudou a ordenar o texto.

Depois de esclarecida a actividade seguinte, que consistia na produção de uma carta, em Francês, o aluno questionou o grupo se poderia fazer o envelope. Conseguida a aprovação foi-lhe lembrado que a carta elaborada pelo grupo, deveria também estar no seu caderno, para a poder avaliar de acordo com os parâmetros da ficha de auto-avaliação (Apêndice XXIV.II).

Bem-disposto, o aluno E. solicitou ajuda para criar um envelope com ele e depois de feito, o aluno A. mostrou-lhe o pequeno texto que tinham produzido. O aluno copiou-o para o seu caderno e ambos fizeram a correcção do texto, de acordo com a ficha de auto-avaliação já preenchida. Quando corrigida, houve diversos aspectos a aperfeiçoar pelo aluno, nomeadamente, a caligrafia, ortografia e acentuação,

No final da produção escrita, os alunos participaram na revisão oral dos parâmetros de avaliação de uma carta e o aluno E. soube identificar o emissor, receptor e as partes constituintes de uma carta. No entanto, no diário reflexivo produzido chama-se a atenção para o aperfeiçoamento da sua produção escrita e de todos os parâmetros avaliados nesta aula (Apêndice XXIV.III).

Nesta aula de Tutoria, através de um trabalho individual, procurei incentivar o aluno E. na produção de registos, de uma forma organizada, no caderno, quer de suportes escritos, quer de esclarecimentos orais dados pelos professores. Duas fichas de trabalho permitiram o diagnóstico pelo aluno da sua capacidade de tirar apontamentos e a outra despertou para as duas grandes fases do processo de realizar registos.

SESSÃO 11

O aluno conseguiu cumprir o horário de aula e acrescentou que tinha ficado na escola à hora de almoço, para participar num trabalho de grupo. A aproximação com os colegas trouxe vantagens, também ao nível do cumprimento do horário de tutoria.

Foram visíveis melhorias na sua atitude perante a escola, o aluno colocou o seu material escolar em cima da mesa, sem que lho fosse pedido e questionou-me sobre o que íamos trabalhar. Estava um aluno mais alegre, que esboçava alguns sorrisos e se esforçava por participar nas actividades, mas uma paixão não correspondida continuava a atormentá-lo.

O roteiro de actividades elaborado com o objectivo geral “Organizar melhor o estudo”, apresentava como objectivo específico “Aplicar métodos de estudo e trabalho: Tirar apontamentos, de forma correcta” (Apêndice XXV). Particularmente interessante foi o facto do aluno procurar interiorizar a informação deste documento, explicando-me, oralmente, as actividades que iriam ser desenvolvidas.

As actividades desenvolvidas constituíram uma antecipação do trabalho a desenvolver na turma, pelo que o aluno iniciou com a leitura, em voz alta, da ficha de trabalho (Apêndice XXV.I). O facto do texto já apresentar algumas palavras a negrito, as palavras-chave, facilitou-o, na procura da informação principal, embora perante uma página repleta de informação, o aluno tivesse tentado saltar parágrafos, sem os analisar. Diversas técnicas foram trabalhadas, ora traduzir a informação em palavras-chave, ora procurar a informação a partir de palavras-chave. Quanto à resolução do questionário, por ter em conta experiências pessoais, foi resolvido pelo aluno sem grandes dificuldades.

O entusiasmo para resolver a segunda ficha de trabalho era maior, porque se tratava apenas do preenchimento de um texto lacunar (Apêndice XXV.II), tendo sido necessário poucos aperfeiçoamentos. Por fim, o aluno preencheu uma ficha de auto-avaliação mais abrangente, sobre o seu desempenho no geral e fê-lo com grande sinceridade, destacando o que era capaz de cumprir e o que não era capaz de fazê-lo (Apêndice XXV.III).

Nesta aula, o aluno teve um bom desempenho, embora de acordo com o diário reflexivo, uma das estratégias a rever assente na disposição mais leve da informação numa página (Apêndice XXV.IV), para facilitar a atenção do aluno.

Na sequência do objectivo específico trabalhado na aula de Tutoria, nesta aula de Francês, pretendeu-se chamar a atenção, de todos os alunos, para a importância do registo de notas, durante as aulas. Para as diversas actividades desenvolvidas foram utilizados como recursos fichas de trabalho orientadoras, leitor de CD's, CD e respectivo manual.

SESSÃO 12

O roteiro de actividades elaborado apresentou como objectivo geral “Organizar melhor o estudo” e como objectivo específico “Aplicar métodos de estudo e trabalho: Tirar apontamentos, durante as aulas” (Apêndice XXVI).

A aula começou com um *brainstorming* sobre a importância e os cuidados a ter no registo de notas. Tendo em conta que este objectivo já tinha sido trabalhado na aula de Tutoria, o aluno E. surpreendeu todos pela positiva, ao pedir a palavra, ininterruptamente, para participar. O seu entusiasmo era tanto que até se levantava da cadeira, com o dedo no ar, para ser ouvido.

Num trabalho a pares, seguiu-se uma actividade de ordenação das fases, para realizar apontamentos, em sala de aula (Apêndice XXVI.I). Coube, a cada grupo explicar, por escrito, a informação lida, através de palavras- próprias. Ao apoiar o grupo do aluno E., verifiquei que este tinha mais facilidades em resumir os textos oralmente e agradou-me a sua preocupação em chamar a atenção do colega, sobre a necessidade de seleccionar a informação principal. Foram evidentes, inicialmente, dificuldades na coesão textual, nomeadamente, na articulação e encadeamento das ideias, mas a actividade foi cumprida (Apêndice XXVI.II).

Toda a turma esperou, ansiosamente, pela actividade seguinte, para a qual foi utilizado o leitor de CD's. Até o aluno E. questionou se iríamos utilizar o rádio. Explicada a actividade, chamei a atenção para a clareza de ideias necessária, através de palavras ou pequenas frases, a partir das quais iriam produzir um pequeno texto, à posteriori. Foi necessário ouvirmos diversas vezes o texto, para que os alunos conseguissem fazer alguns registos. No entanto, verificou-se notas muito avulsas no caderno de alguns alunos, entre os quais o aluno E., de modo que foi necessário orientar melhor esse registo, indicando, no quadro, as categorias da narrativa, como linhas de leitura.

A pares, o aluno E. conseguiu produzir algumas frases, em Francês, sobre a narração ouvida, tendo partilhado as suas dificuldades com a aluna DG. Por fim, cada aluna preencheu uma ficha de auto-avaliação sobre a eficácia da sua tomada de apontamentos, consciencializando-se da necessidade de aperfeiçoar/mudar os seus hábitos de trabalho (Apêndice XXVI.III). Antes do terminus da aula, os alunos preencheram ainda um questionário intitulado “Reflexão semanal”, que integrará o portefólio de cada um (Apêndice XXVI.IV).

Do diário reflexivo produzido, definiu-se como estratégias a implementar, aplicar técnicas para esquematizar a informação, proporcionar actividades de ordenação de frases, de forma a facilitar o encadeamento de ideias e elaborar um documento, para registo dos trabalhos de casa, de forma a que o aluno não se esqueça de os realizar (Apêndice XXVI.V).

Nesta aula, o aluno conseguiu participar oral e espontaneamente em aula, apresentando sugestões para a tomada de apontamentos, fez registo de notas, no caderno, a partir de um texto e preencheu as fichas de avaliação diária e semanal.

Sendo importante criar momentos para dialogar sobre a vida da turma, nesta aula de Formação Cívica, pretendeu-se reflectir sobre as suas dificuldades e potencialidades, desenvolvendo a interacção entre os elementos da turma, de uma forma saudável, através do respeito de opiniões e da apresentação de sugestões. Foram criados espaços periódicos, de partilha de regras com os alunos e aí se desenvolverem as Assembleias de Turma.

SESSÃO 13

Elaborado o roteiro de actividades para o aluno E. , pretendeu-se, como objectivo geral “Regular a interacção social, mediante a realização de Assembleias de Turma” e como objectivo específico “Apresentar estratégias cooperativas para as dificuldades encontradas”. Como recursos utilizados, necessitámos das fichas informativas, folha branca, quadro e alteração da disposição das mesas (Apêndice LIII)

Sendo uma actividade com uma denominação com a qual os alunos não estavam familiarizados, todos os alunos escutavam, atentamente, a leitura das fichas informativas. Alguns alunos voluntariaram-se, para desempenhar os papéis referidos e foi identificada, a dificuldade, de resolução prioritária da turma, no quadro, depois de cada aluno, o ter indicado num papel, em anónimo. Das dificuldade, apontadas, destacou-se a falta de atenção, influenciando o comportamento de alguns elementos.

Esta foi uma actividade que permitiu rever as regras a cumprir em sala de aula, através de uma ficha informativa (Apêndice LIII.I) e, na prática, com as intervenções dos alunos. Como soluções sugeridas, os alunos apontaram o reforço do diálogo com os professores, aulas mais motivadoras, com uma melhor distribuição das actividades e melhoria das atitudes dos alunos.

Houve grande adesão por parte dos alunos, que se inscreveram na ficha para participação na assembleia de turma (Apêndice LIII.II) e que emitiram alguns desabafos e para os quais outros apresentavam logo sugestões, presentes na acta elaborada pelos secretários (Apêndice LIII.III) O aluno E., embora não tivesse participado oralmente, esteve atento e ouvia as intervenções dos colegas. Preencheu a ficha de auto-avaliação e, no final da aula, sentiu a necessidade de partilhar individualmente a sua opinião sobre assuntos debatidos na Assembleia. Por um lado satisfeita pelo facto do aluno E. vir partilhar as suas opiniões, mas por outro um pouco entristecida com o relato de que o aluno MS. não lhe tinha dado tempo suficiente para ele indicar o seu nome na folha de inscrições.

Antes do terminus da aula, e chamando a atenção para as faltas de trabalho de casa dos alunos, sugeri que produzissem, em casa, um documento, para registo dos trabalhos de casa.

Nesta aula, o aluno E. cumpriu razoavelmente com a enunciação de uma dificuldade da turma, por escrito, com o respeito pela opinião dos colegas e com o preenchimento da tabela de auto-avaliação. Avaliadas as diversas actividades, as estratégias a implementar, presentes no diário reflexivo (Apêndice LIII.IV), recaíram sobre a forma de distribuição da ficha de inscrições para participar na Assembleia de Turma, a necessidade de uma reflexão sobre a periodicidade das Assembleias e a verificação da realização pelo aluno E. da elaboração de um documento de registo dos trabalhos de casa.

Da necessidade de trabalhar a informação com todos os alunos, esta aula de Francês, compreendeu a exploração de texto, para posteriormente, com os elementos recolhidos, dar continuidade à narração. Os recursos utilizados foram o manual da disciplina, lápis de cor, régua e caderno do aluno.

SESSÃO 14

O roteiro de actividades elaborado contemplou como objectivo geral “Organizar melhor o estudo” e como objectivo específico “Aplicar métodos de estudo e trabalho: Aplicar a técnica do sublinhado” (Apêndice XXVII), sendo desenvolvidos no contexto grupo- turma.

Os alunos mostraram-se surpresos pela denominação “técnica do sublinhado”, não encontrando qualquer especificidade no sublinhar que justificasse a necessidade de técnicas. Enquanto a turma reflectia sobre as técnicas possíveis, o aluno E. deu início, em voz baixa, à

leitura da primeira ficha de trabalho que lhe tinha sido distribuída (Apêndice XXVII.I). Esta actividade sofreu alteração de planificação porque considerei que seria mais uma oportunidade para a turma poder ouvir o aluno E. e valorizar o seu trabalho, em vez de todos terem acesso ao documento e não prestarem a devida atenção.

A turma foi avisada para a necessidade de tirar apontamentos e, lidos alguns parágrafos, foi pedido ao aluno E. que lesse, em voz alta, os tópicos presentes na primeira ficha de trabalho. Durante a tomada de notas da turma, nesta fase introdutória da aula, o aluno E. resolveu um exercício de verdadeiro ou falso, que, posteriormente, foi corrigido (Apêndice XXVII.II).

Alertados os alunos para a informação a ser sublinhada, alguns alunos não receberam com bom grado um trabalho individual de destaque da informação principal. Foi necessário sentar-me ao lado do aluno E. e orientar-lhe a leitura, esclarecendo o sentido de algumas expressões. A utilização de cores constituiu um pretexto para o aluno abrir o estojo e espalhar todas as suas canetas pela mesma, escorregando pelo chão da sala. Não o repreendi por andar debaixo das mesas à procura das canetas, porque deparei que, naquele momento, também permitisse o alívio da tensão de trabalho, apenas o ajudei, para ser mais rápido.

Desta vez, fui eu que formei os grupos de trabalho de três elementos, para a leitura e selecção de informação de um texto do manual e, tendo em conta que, o aluno E. me pedia para trabalhar com um grupo de raparigas, passou a trabalhar com as alunas C. e V., que a pouco e pouco foram aceitando a ideia. Procuraram tranquilizá-lo, porque só lhes batia nos braços, pontapeava as suas cadeiras e não parava de falar. Alunas muito empenhadas, rapidamente, começaram a exigir-lhe que ele também escrevesse no caderno e atribuíram-lhe, sob recomendação, questões mais directas do questionário de compreensão textual. Liam mesmo com ele o roteiro de actividades.

Por fim, ao dar indicação do trabalho de casa, verifiquei que o aluno tinha realizado uma tabela para esse registo, encontrando-se no seu dossiê. O aluno conseguiu resolver, de forma satisfatória, a leitura da ficha informativa distribuída, de informar a turma, oralmente, de alguns procedimentos a utilizar na técnica do sublinhado e realizou com facilidade um exercício de consolidação de diversa informação que tinha vindo a ser trabalhada ao longo das aulas. De acordo com o diário reflexivo (Apêndice XXVII.III), o aluno E. tem de concentrar-se mais no momento da leitura de um texto e de saber aceitar ideias vindas dos elementos do seu grupo.

Tendo investido em várias estratégias e actividades para aprender a seleccionar a informação dos documentos, pretendeu-se, neste momento que, através de várias formas de visualização da informação, estas permitissem uma maior compreensão da mesma. Nesta aula de tutoria, a pedido da professora de História, realizámos uma revisão dos conteúdos temáticos, de preparação para o exercício escrito de avaliação.

SESSÃO 15

O roteiro de actividades elaborado contemplou como objectivo geral “Organizar melhor o estudo” e como objectivo específico “Aplicar métodos de estudo e trabalho: Fazer esquemas” (Apêndice XXVIII). Os recursos utilizados, nesta aula, foram o manual de História e fichas de trabalho.

O aluno E. foi pontual e chegou com a aluna RR., que me pediu, se podia assistir à aula. Entusiasmados com a aula de História, foi só dar continuidade ao estudo dos mesmos conteúdos. Perante a aproximação da avaliação sumativa, o aluno E. expressou o seu receio, referindo-se ao nervosismo que o fazia esquecer a informação. Esta situação permitiu a preparação de actividades, para um objectivo já delineado na proposta de intervenção.

A aula foi iniciada com a leitura do roteiro e a aluna RR. dispôs-se a ditar-lhe alguma informação da ficha de trabalho (Apêndice XXVIII.I), mas essa ajuda foi recusada pelo aluno. Passado pouco tempo, ambos foram à biblioteca requisitar o manual de História. Foi evidente que a presença da aluna, causou no aluno E. mais agitação e desconcentração, no entanto, também verifiquei que se sentia mais apoiado, mais confiante e mais feliz. A aluna ajudou-o a seleccionar alguma informação, mas este ficou muito aborrecido quando a aluna escrevia por ele.

Esquematizámos a informação do primeiro texto, em conjunto, e ambos esquematizaram alguma informação dos restantes textos. Foi notório alguma dificuldade de vocabulário e de selecção das palavras-chave pelo aluno E. Por vezes, apresentou mesmo algumas respostas descontextualizadas. À medida que os esquemas iam sendo elaborados, houve sempre uma interpelação do aluno, para a tentativa de o explicar.

Por fim, foi solicitado ao aluno o preenchimento da ficha de reflexão semanal (Apêndice XXVIII.II), tendo sido completada com um comentário meu, para tomada de conhecimento do Encarregado de Educação.

Nesta aula, o aluno cumpriu satisfatoriamente com a realização de um exercício de adequação de vocabulário, sublinhou a informação principal dos textos e realizou pequenas anotações nas margens dos textos. Com muita facilidade identificou as páginas e conteúdos de estudo para o teste de História. No entanto, após a avaliação desta aula, no diário reflexivo (Apêndice XXVIII.III) considerou-se importante definir estratégias, para desenvolver competências de preparação para os testes e envolver os alunos em trabalhos de pesquisa, para trabalhar a informação.

Na sequência da necessidade de proporcionar um maior tempo de concentração e, do seu treino, sobretudo, para esta aula de Francês, que antecedia o período de férias, foram criadas actividades mais lúdicas, que permitiram um aumento de vocabulário nesta língua estrangeira, tendo sido realizada uma pequena interrupção na avaliação do objectivo geral trabalhado.

SESSÃO 16

O roteiro de actividades elaborado contemplou como objectivo geral “Organizar melhor o estudo” e como objectivo específico “Aumentar a capacidade de concentração” (Apêndice XXIX). Os recursos utilizados nesta aula foram o portátil, dicionário e fichas de trabalho.

A aula começou com muita impaciência do aluno E., que saltitava por todo o lado, na montagem dos cabos do portátil. Demonstrava muita impulsividade, surpreendendo os colegas do seu contentamento, por ir realizar uma pequena apresentação sobre a produção de esquemas, recorrendo a uma powerpoint. O seu estado de humor é muito variável, em sala de aula, tanto pode correr bem, como, muitas vezes, sem se perceber bem a razão, o aluno desiste da actividade que está desenvolver. Tendo em conta as suas dificuldades numa apresentação oral, o aluno ultrapassou alguns bloqueios da fala lendo a informação, mas foi elogiado pelo trabalho que desenvolveu. Na leitura, o aluno omitiu algumas palavras e perdeu-se na linha do texto. A aluna RR. regulou, no portátil, os slides projectados.

Apresentei as actividades seguintes como um desafio à turma, onde, de forma lúdica, os alunos teriam de cumprir com as fichas de trabalho, de enriquecimento vocabular (Apêndice XIX.I e XIX.II). Foi necessário alertar o aluno E., para a necessidade de completar

os exercícios que, com a sua preocupação de se adiantar aos colegas, tinham ficado por concluir ou resolvia vários ao mesmo tempo, daí que lhe seja distribuída uma ficha de trabalho, cada vez.

A correcção da ficha do colega levou-o a utilizar o dicionário, no entanto evitou de o consultar para o seu trabalho. Como assumia o papel de corrector/avaliador e sendo este menos usual, foi-lhe dito que era condição imprescindível para uma correcção correcta. Para a segunda ficha, foi estabelecido no quadro, o tempo destinado à actividade, de forma que a sua colega incentivavou-o a procurar palavras, no dicionário. Fê-lo também com a minha ajuda, dada a dificuldade de encontrar as palavras. Na correcção deste exercício, muitos verbos eram ditos por todo o grupo em simultâneo, o que despertou também a atenção e participação do aluno E.

Nesta aula, o aluno colaborou satisfatoriamente no trabalho a pares, resolvendo os exercícios e partilhando tarefas, corrigiu a ficha de trabalho da sua colega, utilizando o dicionário e participou na correcção oral, com o grupo- turma.

No diário reflexivo produzido (Apêndice XIX.III) foi salientada a necessidade de melhorar, no aluno E. a leitura e expressão oral, quer orientada, quer espontânea e de evitar contradizê-lo, de forma directa, nas suas decisões, situação que desencadeia automaticamente mudança de humor e recusa da continuação do seu trabalho.

Dada a aproximação da interrupção lectiva e de uma maior disponibilidade por parte dos alunos para realizarem pesquisas, foi abordada, nesta aula de Formação Cívica, a metodologia de um trabalho de pesquisa, na sequência do trabalho desenvolvido sobre a selecção e aplicação de informação.

SESSÃO 17

O roteiro de actividades elaborado contemplou como objectivo geral “Incutir competências de pesquisa ” e como objectivo específico “Definir as fases de um trabalho de pesquisa” (Apêndice XXX). Os recursos utilizados, nesta aula, foram o portátil, dicionário e fichas de trabalho.

Esta aula foi iniciada com um breve diálogo sobre os trabalhos de pesquisa. Os alunos depois de trabalharem em grupo, formados por ordem alfabética, afirmaram que realizar um

trabalho de pesquisa consistia numa recolha de informação, na maioria das vezes, na internet. Despertados para a necessidade de trabalhar a informação recolhida em vários documentos, muitos alunos participaram oralmente no esclarecimento das fases de um trabalho de pesquisa. O aluno E. não participou voluntariamente nas questões que foram colocadas à turma.

Para o levantamento de informação em grupo e resolução da ficha de verificação de leitura (Apêndice XXX.I), o aluno necessitou da minha ajuda. Ditei-lhe alguma informação para registo no caderno, mas não foi fácil a sua aceitação e colaboração. Era notório muita instabilidade, rodopiava a cabeça incessantemente e não se conseguia concentrar. A sua atenção foi conseguida através de umas imagens coladas no quadro (Apêndice XXX.II), desencadeadoras da comunicação oral, a base para a actividade seguinte. Aliás, foi até difícil dar lugar a algumas opiniões dos colegas, quando o aluno começou a descrever individualmente as imagens.

Procurando a interacção com a turma, procurei que lhe fossem dadas sugestões pelos colegas para completar a sua descrição. O aluno evidenciava imaturidade nas experiências vividas e apresentava um léxico muito pobre. O grupo onde estava inserido, aceitou a sua actividade, que consistia na descrição de um acidente, sobre o qual o aluno E. pretendia trabalhar, formulando outras e estabelecendo que o produto final seria uma gravação em DVD. Foi distribuída uma ficha de trabalho com as etapas de um trabalho de pesquisa, em grupo, dadas as dificuldades encontradas, na distribuição e gestão de tarefas (Apêndice XXX.III).

Por fim, solicitei à subdelegada que produzisse uma reflexão de balanço das dificuldades e progressão da turma (Apêndice XXX.IV). Desse documento destaca-se uma melhoria da atenção da turma na resolução das actividades, um envolvimento menos frequente ou mesmo inexistente do aluno em situações conflituosas, uma preocupação dos professores no acompanhamento do aluno E. e preferência pelos trabalhos de grupo.

Do diário reflexivo produzido (Apêndice XXX.V) é possível sublinhar que o aluno cumpriu na totalidade com o registo das fases de um trabalho de pesquisa no seu caderno e soube identificá-las. De forma satisfatória, preencheu a ficha de trabalho de verificação de leitura, descreveu oralmente imagens e teve conhecimento da sua tarefa realizar em casa. Tem de melhorar a partilha de informação com o grupo e, pedagogicamente, as imagens para exploração oral também poderão ser acompanhadas, numa próxima aula, de vocabulário para dirigir/orientar a definição de temas, pelos grupos de trabalho.

Regressados da interrupção lectiva, havia que voltar a investir no trabalho e no estudo, sensibilizando os alunos para a necessidade voltar a planificar o estudo, até porque, nesta última parte de ano lectivo, nem todos os alunos lhe atribuem a devida importância. Assim sendo, iria cumprir-se o último objectivo específico do objectivo geral “Organizar o estudo”, na aula de Formação Cívica.

SESSÃO 18

O roteiro de actividades elaborado contemplou como objectivo geral “Organizar o estudo” e como objectivo específico “Planificar o estudo” (Apêndice XXXI). Os recursos utilizados nesta aula foram as fichas de trabalho elaboradas.

Os movimentos repetitivos do aluno E. de inclinação do corpo para a frente perturbaram a sua leitura, desconcentrando-o e perdendo a linha do texto. Perto dele, incentivei-o a participar, dizendo-lhe que estava certa de que ele, pelo trabalho que já tinha desenvolvido, sabia apresentar sugestões. Referiu-se à elaboração dos horários de estudo, tendo sido elogiado por ter respondido assertivamente. Foi ao quadro e corrigi os seus erros ortográficos naturalmente, sem os sublinhar, perante a turma. Pedi para que estivesse atento ao corrigir as frases, no caderno.

Para que os alunos tomassem consciência dos seus erros, preencheram uma ficha de diagnóstico acerca dos seus hábitos de estudo (Apêndice XXXI.I). Desse questionário é possível sublinhar-se a grande dificuldade que o aluno E. tinha em deixar de ver televisão ou ouvir música, para se dedicar aos trabalhos da escola. A pares, os alunos preencheram uma ficha de planificação de estudo (Apêndice XXXI.II), que os despertou para o estudo da disciplina de História, porque um momento de avaliação escrito se aproximava. O aluno E. durante esta aula queixou-se, frequentemente, que tinha sono e deixava descair a sua cabeça na mesa, mostrando cansaço e emitindo também barulhos pelo nariz, pelo que não concluiu o preenchimento desta ficha.

Findo este tempo, solicitei que os grupos dos trabalhos de pesquisa se reunissem e que se pronunciassem sobre o trabalho realizado, oralmente, chamando a atenção para a entrega da versão escrita. O aluno E. trouxe umas imagens que tinha impresso na Internet, e mostrou-as à turma e leu o título de uns textos recolhidos sobre os direitos humanos. Alguns elementos não tinham qualquer informação para apresentar. Clarificado de que o trabalho deveria também ser

apresentado oralmente, analisámos uma ficha de trabalho com os critérios da oralidade (Apêndice XXXV.I), a ter em conta durante a apresentação do trabalho.

Através do diário reflexivo produzido (Apêndice XXXI.III) é possível constatar que o aluno cumpriu, com facilidade, o preenchimento da ficha de diagnóstico dos métodos de estudo, de forma satisfatória, interagiu como a colega, sobre as prioridades de estudo e apresentou dados recolhidos, para o trabalho de grupo. Quanto às estratégias a implementar será importante incentivar os docentes da turma a apresentarem correcções ortográficas nos exercícios realizados pelo aluno E., de forma a que este consiga aperfeiçoá-los e sempre que possível recorrer a momentos de avaliação com base na oralidade, onde o desempenho do aluno começava a diferenciar-se, pela positiva.

Tendo em conta a calendarização dos exercícios escritos de avaliação, surgiu imperioso, o reforço da planificação do estudo, pelo que foi dedicado algum tempo do início da aula de Francês, para a elaboração de questões, a partir de uma ficha informativa.

SESSÃO 19

O roteiro de actividades elaborado contemplou como objectivo geral “Organizar o estudo” e como objectivo específico “Planificar o estudo” (Apêndice XXXII). Os recursos utilizados, nesta aula, foram as fichas de trabalho elaboradas, cartões com radicais e terminações verbais e bostik.

A aula foi iniciada com a elaboração de oito questões, no caderno, sobre uma ficha informativa (Apêndice XXXII.I). Ao aluno E. já não foi necessário apelar para o preenchimento do cabeçalho, visto que já o fazia, de forma automática. Quanto à elaboração das perguntas no seu caderno, embora a informação estivesse esquematizada, o aluno procurou distrair-se ao sublinhar quase todo o texto, pelo que dei indicação para a actividade ser logo resolvida a pares. Como aluna C. era muito empenhada e cumpridora, penso que esse facto também terá levado o aluno a empenhar-se mais e a escrever também a informação.

No resto da aula foi exercitada a conjugação verbal em Francês, através de estímulos visuais. Aliás, disse-me um dos alunos que aquela ideia era interessante, para se aplicar numa apresentação oral. Partindo de verbos regulares e com todas as terminações indicadas no quadro, os alunos consideraram os exercícios de fácil resolução, a solicitação para ir ao quadro era muita. Também o aluno E. se voluntariou para conjugar um verbo, seguindo o

modelo apresentado. Seguiram-se os irregulares e a produção de frases sobre a unidade de estudo.

Com a disposição de várias palavras no quadro, inicialmente, bastou ordená-las e sendo actividades que o aluno E. era capaz de cumprir, foi chamado ao quadro, para produzir uma frase. Fê-lo correctamente, apenas houve um apelo, para aperfeiçoar a sua caligrafia. Atribui-lhe mais tempo para copiar as frases no caderno, enquanto fazia revisões orais com a turma.

No diário reflexivo desta aula (Apêndice XXXII.II) é possível verificar-se que o aluno conseguiu cumprir, com facilidade, com o preenchimento do cabeçalho das fichas de trabalho distribuídas. Cumpriu, satisfatoriamente, com a produção de oito questões sobre o texto, a pares, com a ordenação de palavras para a formação de frases e com o registo de informação do quadro para o dossiê. Como estratégia fez-se previsão para um contacto pessoal com o Encarregado de Educação, para dialogar sobre o processo de ensino - aprendizagem e continuar a supervisionar o trabalho do aluno, que ainda apresenta estados de alheamento em sala de aula.

Tendo em conta as dificuldades diagnosticadas de resolução dos exercícios escritos de avaliação, admitidas pelo aluno E. e partilhadas por diversos alunos da turma, faltava, promover actividades que facilitassem, não só a compreensão dos enunciados, mas também a concentração nas actividades.

SESSÃO 20

Deste modo, para a aula de Tutoria foi elaborado um roteiro de actividades com o objectivo geral “Desenvolver competências de preparação para os testes” e como objectivo específico “Adquirir estratégias para a realização de testes” (Apêndice XXXIII). Os recursos utilizados, nesta aula, foram as fichas de trabalho elaboradas, portátil e jogo pedagógico elaborado num programa informático.

Com a pontualidade do aluno, demos início à aula. A sua satisfação era evidente com a classificação positiva obtida num exercício escrito de avaliação. Os seus estados de desânimo, descrença, frustração eram, a pouco e pouco, ultrapassados com algumas boas notícias.

Porém, ao abordar o encontro que tinha tido com o seu pai na escola, a sua expressão mudou e agonizado respondeu-me que a mãe que lhe ia fazer um horário para estudar em casa.

Nesta aula de tutoria, tivemos a possibilidade de antecipar o estudo de um conteúdo, sobre o qual iríamos trabalhar na aula seguinte de Francês e fazendo uso do portátil, recurso preferido do aluno E. Através de um pequeno jogo didáctico sobre a terminologia, o aluno participou num exercício, para realizar a associação correcta. Compreendeu as instruções de trabalho, embora algumas respostas não tenham sido adequadas. Demonstrou muita autonomia e recorreu ao sinónimos do portátil, para ultrapassar algumas dúvidas.

Sugeri-lhe que escrevesse a palavra e a sua definição, de forma a imprimir e colocar no seu dossiê. O aluno predispôs-se também a escolher umas imagens, para colar no documento. Leu ainda em voz alta uma ficha informativa intitulada “Preparação para um teste”(Apêndice XXXIV.I) e esclarecemos passagens textuais. Fizemos algumas pausas durante a leitura dada a velocidade excessiva do seu ritmo, dificultando a compreensão do texto.

Por fim, dialoguei com o aluno sobre a área de intervenção seguinte, chamando-o a atenção que, para se comunicar bem, quer oral, quer por escrito, há subjacente sempre uma questão de método, sublinhando a aplicação de métodos de estudo e de trabalho, trabalhados intensamente. Na parte final da aula, o aluno preencheu a ficha “Reflexão semanal” (Apêndice XXXIII.I), onde prestei particular atenção à sua postura, condicionando a sua caligrafia. Nesse documento, o aluno pôde relembrar as competências trabalhadas e as dificuldades encontradas, tal como estabelecer prioridades de trabalho, com a minha ajuda.

A partir do diário reflexivo elaborado (Apêndice XXXIII.II), o aluno cumpriu com facilidade as instruções de trabalho no jogo educativo e satisfatoriamente adequou a resposta à questão colocada e processou termos com os significados correspondentes. As estratégias, consideradas de úteis a implementar com o aluno, foram proporcionar exercícios de expressão escrita e de aperfeiçoamento de texto, alertar para os factores que podem contribuir para uma caligrafia pouco perceptível e continuar a fomentar actividades de antecipação e de reforço educativo, proporcionando mais confiança ao aluno, num contexto de grupo- turma.

Tendo já realizado uma primeira abordagem a estratégias facilitadoras da realização dos momentos escritos de avaliação, com o aluno E., num contexto individual, foi minha intenção aplicar estas técnicas à aula de Francês, procurando que os alunos as utilizassem, numa ficha criada por eles, em língua estrangeira.

SESSÃO 21

O roteiro de actividades elaborado contemplou como objectivo geral “Desenvolver competências de preparação para os testes” e como objectivo específico “Adquirir estratégias para a realização de testes” (Apêndice XXXIV). Os recursos utilizados, nesta aula, foram as fichas de trabalho elaboradas, manual da disciplina, dicionários.

A aula começou com um levantamento oral de alguma terminologia usada nos exercícios escrito de avaliação. O aluno E. participou na actividade, depois de o ter encorajado a tal e foi elogiado por ter respondido assertivamente. Este resolveu a ficha de trabalho que lhe foi entregue (Apêndice XXXIV.I) com facilidade e de forma quase autónoma, extasiado por saber resolver o exercício.

Procurando desenvolver a interacção entre os elementos da turma, estabelecemos uma actividade de comunicação oral, onde cada par de alunos escolheria outro, para lhe colocar uma questão sobre a terminologia. O aluno E. mostrou-se muito receptivo, apontando sempre para si, para o questionarem. Seguidamente, distribui aos alunos um questionário de diagnóstico das atitudes e sentimentos face aos testes, onde os alunos puderam reflectir sobre as suas dificuldades.

Foi realizada a leitura em voz alta do documento “Preparação para um teste” e esclarecidos alguns aspectos à turma. Enquanto os alunos procuravam entender o texto, sublinhando a informação principal, o aluno E. foi orientado numa releitura do documento, em voz baixa. Os alunos voluntariaram-se para explicar alguns parágrafos e o aluno E. teve uma intervenção menos simpática para com uma colega sua, que procurava identificar-se com uma dificuldade apresentada. Ao aluno E. foi-lhe explicado que o objectivo do exercício era procurar soluções para os problemas apresentados e não acentuá-los perante os colegas. O aluno ouviu a chamada de atenção que lhe foi feita, sem se manifestar, limitando-se a inclinar a cabeça para baixo.

Em grupo, os alunos realizaram uma ficha de trabalho, com o enunciado em Francês, onde tiveram a oportunidade de consultar diversos materiais, dicionários, manuais, fichas já elaboradas, para aplicarem a terminologia correcta. O aluno E. disponibilizou-se, em conjunto com o aluno A., para traduzir, no caderno, algumas palavras a aplicar nos exercícios. Antes do terminus da aula, preencheu ainda uma ficha de auto-avaliação (Apêndice XXXIV.II), onde ponderou sobre o seu desempenho nesta aula.

Queixando-se por não conseguir reter a informação, foi proposto aos alunos E., C. e MS. que elaborassem um cartaz, para expor em sala de aula, a partir de um ficha concedida, com várias estratégias de trabalho (Apêndice XXXIV.III). Desculpabilizando-se com o pouco tempo disponível, apenas os alunos C. e E. aceitaram produzir esse trabalho.

Nesta aula, segundo o diário reflexivo (Apêndice XXXIV) o aluno E., participou, com facilidade, oralmente, no levantamento da terminologia usada nos momentos de avaliação escritos e, de forma satisfatória, na resolução de um exercício de associações, na adequação das respostas dadas a questões orais e no preenchimento da ficha de auto-avaliação. No que concerne às estratégias a implementar, foi assinalado o reforço dos resumos orais de conteúdos já abordados no início da aula, como facilitadores da compreensão e memorização da informação.

4.2.2 Áreas de comunicação e socialização

Descrevem-se, seguidamente, os procedimentos levados a cabo na área da Comunicação. A narração obedece, igualmente, a uma lógica cronológica e relata o trabalho desenvolvido, sessão a sessão. Igualmente contém uma reflexão sumária sobre os processos e resultados emergentes em cada sessão. Para melhor compreensão do sentido pedagógico do texto em causa, são apresentadas referências para o material anexo correspondente.

SESSÃO 22

Nesta aula de Formação Cívica, destinada à apresentação oral dos trabalhos realizados pelos alunos, o roteiro de actividades elaborado contemplou como objectivo geral “Melhorar competências de expressão oral” e como objectivo específico “Realizar uma apresentação oral de um trabalho” (Apêndice XXXV). Os recursos utilizados nesta aula foram os trabalhos realizados pelos alunos, portátil e data-show.

O aluno E. mostrava-se entusiasmado com o momento das apresentações orais, mostrando-me, à entrada da sala, alguns dos documentos que ia utilizar. Foi distribuída a ficha de hetero-avaliação das apresentações orais (Apêndice XXXV.I) a todos os elementos e deu-se início às apresentações. No fim, de cada trabalho, solicitei que cada um se pronunciasse, sobre o seu desempenho oralmente, para que se sentissem mais consciencializados do trabalho realizado.

Durante a apresentação do aluno E. houve, de facto, um discurso mais fragmentado que, em certos momentos, o que dificultou a sua compreensão, no entanto, este sentiu-se muito ofendido, quando um dos elementos do seu grupo, procurou explicar o que tinha querido afirmar. Ao ficar muito constrangido por não se lembrar do que tinha de apresentar, sugeri-lhe, diversas vezes, que consultasse as suas notas, revelando o aluno pouca autonomia para tal.

Por fim, tendo alguns alunos manifestado vontade em contribuir para um cartaz de parede, pedi ao aluno E. que registasse esses dados no quadro. Por saber que durante este tempo, ele estaria empenhado numa tarefa, procurando resolvê-la da melhor forma que conseguisse e que ficaria muito feliz por poder dar também o seu contributo, incentivei-o a participar. O aluno E. registou, na sua folha de registos de trabalho de casa que, na aula seguinte, caber-lhe-ia trazer cola e tesoura.

A partir do diário intensivo realizado (Apêndice XXXV.II), foi possível constatar que, nesta aula, o aluno cumpriu, de forma satisfatória, com a adequação do trabalho realizado ao tema proposto, dominando o conteúdo a apresentar oralmente e cooperando com o grupo. Com facilidade, preencheu a ficha de hetero-avaliação dos outros grupos de trabalho. Como estratégias de trabalho, considerou-se importante continuar a fornecer técnicas para trabalhar a expressão oral e reforçar momentos de auto e hetero-avaliação orais, de forma a constituírem momentos de aprendizagem em conjunto.

No sentido de valorizar também a participação espontânea do alunos, e em particular do aluno E., que tantas dificuldades apresentava e que se acentuavam na utilização de uma língua estrangeira, foram organizadas várias actividades que visavam incutir regras, para a participação oral e despertavam para a necessidade de comunicar.

SESSÃO 23

Foi elaborado, para a aula de Francês, um roteiro de actividades que contemplou como objectivo geral “Melhorar competências de expressão oral” e como objectivo específico “Participar oralmente na aula” (Apêndice XXXVI). Os recursos utilizados, nesta aula, foram as fichas de trabalho elaboradas, imagens, listas de vocabulário/glossários e dicionários.

Deu-se início à aula debatendo a importância da comunicação oral, sobretudo numa língua estrangeira, sendo o meio mais usado, para se estabelecer um diálogo funcional. Deste

modo, foram lidos, em voz alta, os textos apresentados e realizado o respectivo exercício de compreensão textual, de indicação de verdadeiro ou falso (Apêndices XXXVI.I e XXXVI.II).

Houve uma preocupação muito clara do aluno E. em diminuir o seu ritmo de leitura, porém em algumas palavras havia uma leitura silábica. Adivinhava, por vezes, as palavras a partir da primeira sílaba e omitia, frequentemente, a última sílaba da palavra. Realizei alguns aperfeiçoamentos no fim sua leitura para não o interromper, desconcentrar e mesmo desmotivar, durante a mesma. Participou na correcção do exercício, colocando o dedo no ar, mas demonstrou muita ansiedade em ser atendido.

Seguidamente, expliquei o que pretendia com o trabalho de grupo e apelei para a constituição de grupos de 4 elementos, no máximo. Como tenho vindo a sentir da parte da turma, uma progressiva aceitação do aluno E., procurei primeiro evitar qualquer imposição dos elementos e perceber a forma como os grupos reagem à sua participação. O aluno CC. chamou-o logo para o seu grupo de trabalho e passados alguns minutos, o aluno E., depois de ter discutido com o seu grupo a necessidade de utilização de dicionários, pediu-me para ir requisitá-los à biblioteca.

Chegados os dois alunos da biblioteca, tal era o entusiasmo do aluno E. que procurou responder a todos os pedidos, sem atribuir um dicionário ao seu grupo. Fê-lo o seu colega, antes de iniciar qualquer distribuição. Assim, os alunos começaram a produzir algumas frases, no caderno, sobre as imagens apresentadas (Apêndice XXXVI.III) também com a ajuda do glossário produzido (Apêndice XXXVI.IV) e do dicionário. O aluno E. apenas tinha escrito as duas frases que ia ler, pelo que incentivei-o a copiar pelo colega. Corrigidos os erros ortográficos do texto do aluno E., este recusou-se a aperfeiçoar as frases. Para não entrar em disputa com ele, combinámos que fá-lo-íamos, mais tarde, em conjunto, proposta que foi aceite pelo aluno.

Ao ver o aluno E. distraído e, visto que a maior parte dos alunos, já tinha cumprido com a totalidade do trabalho, iniciei um discurso oral em francês com um aluno para os surpreender. Conseguida a atenção dos alunos, estes leram algumas frases produzidas e responderam a diversas questões, relativas às imagens apresentadas.

Escritas todas as frases no quadro, dei ao aluno E. algum vocabulário, que o copiou para o seu caderno. Por fim, preencheu ainda a ficha de auto-avaliação sobre a sua participação oral (Apêndice XXXVI.V).

Do diário reflexivo produzido (Apêndice XXXVI.VI), destacou-se o cumprimento de forma satisfatória, da adequação das respostas ao exercício escrito de compreensão textual, o

respeito pelas regras de participação oral, descrição de imagens no caderno e, com facilidade, o preenchimento da ficha de auto-avaliação.

Das dificuldades enunciadas, nomeadamente, de leitura e de escrita, ao nível da ortografia, de acentuação e de pontuação, assim como, a postura do aluno E. durante as apresentações orais, foram apresentadas como estratégias a criação de uma pequena representação pelos alunos, de forma a favorecer a interacção com os colegas e a libertar estados de pressão. Continuar a promover o treino da leitura e criar fichas de trabalho, de ortografia específicas, para ultrapassar as dificuldades do aluno.

Visando um trabalho de iniciação à produção de um pequeno texto dramático, procurei nesta aula de Tutoria, despertar para a participação do aluno numa representação, criando uma atmosfera teatral, com a importância dedicada ao espaço e a sua decoração, tal como as falas e acessórios das personagens.

SESSÃO 24

Foi elaborado, para esta aula, um roteiro de actividades que contemplava como objectivo geral “Melhorar competências de expressão oral” e como objectivo específico “Produzir um texto dramático a partir de uma imagem” (Apêndice XXXVII). Os recursos utilizados, nesta aula, foram as fichas de trabalho elaboradas, portátil, vídeo do Youtube, manual de Francês e dicionários.

Com o aluno E. foi necessário começar por estabelecer um pequeno diálogo sobre regras de conduta, visto que se precipitou na utilização do portátil, sem a minha autorização e sem atribuir importância às instruções de trabalho, que lhe estavam a ser dadas. Depois de analisado o roteiro distribuído e evidenciando sempre as suas apetências informáticas, iniciámos o visionamento de um pequeno vídeo, onde um grupo de alunos de outra escola, participava numa representação. Fizemos o levantamento de diversos aspectos, tendo ficado no aluno o entusiasmo e a necessária criatividade para a consecução de um projecto semelhante.

As dificuldades surgiram na produção escrita, nomeadamente, na coesão textual com pouca articulação de ideias e que, frequentemente, punha em causa também a coerência do seu

texto. Os erros ortográficos caracterizavam ainda as suas produções, pelo que para a aula seguinte de tutoria estava já planeada uma intervenção nesse sentido.

Ao resolver o exercício da ficha de trabalho distribuída (Apêndice XXXVII.I), procedeu-se ao esclarecimento do vocabulário, devido à dificuldade demonstrada pelo aluno na compreensão da mensagem em língua estrangeira. Para a caracterização das personagens, foi realizado, inicialmente, uma lista de nomes e adjectivos, o que facilitou na aplicação de vocabulário nas frases. Porém, para superar as dificuldades ao nível do vocabulário foram consultados o manual da disciplina e o dicionário. De seguida, definimos as peripécias oralmente e o aluno produziu frases simples com alguns acontecimentos.

Tendo produzido um pequeno diálogo entre duas personagens, acrescentaram-se as didascálias e o aluno realizou pequenos ensaios, sendo notório alguma dificuldade na memorização a curto prazo e na sua expressividade, dada a gestualização e entoação diminutas.

De acordo com o diário reflexivo produzido (Apêndice XXXVII.II), o aluno cumpriu com facilidade o visionamento do vídeo apresentado, fazendo um levantamento oral dos aspectos mais significativos e, de uma forma satisfatória, realizou a caracterização das personagens, a partir de uma imagem. O aluno necessitará de melhorar a coesão e coerência textuais, enriquecer o seu vocabulário e de trabalhar a entoação e expressividade da leitura de um texto.

Para tal foram sugeridas várias estratégias, tais como planear actividades que contemplem a produção de esquemas para uma melhor visualização e interpretação dos conteúdos pelo aluno; elaboração, pelo aluno, de listas de vocabulário, por antecipação, para a resolução de diversas actividades e gravar a leitura do aluno para audição, consciencialização e aperfeiçoamento da mesma, pelo aluno.

Depois do aluno E. ter assistido a uma pequena representação e de ter trabalhado, embora de uma forma individual, os critérios a contemplar num texto dramático, estas actividades, a desenvolver, em sala de aula, com os diversos grupos de trabalho, teriam uma aceitação maior por parte do aluno, que se sentiria mais familiarizado e auto-confiante das suas capacidades.

SESSÃO 25

Foi elaborado, para esta aula, um roteiro de actividades que contemplou como objectivo geral “Melhorar competências de expressão oral” e como objectivo específico “Participar numa representação” (Apêndice XXXVIII). Os recursos utilizados, nesta aula, foram as fichas de trabalho elaboradas, cartolina, manual de Francês e dicionários.

Deu-se início à aula com a apresentação deste projecto à turma, o que suscitou logo muito entusiasmo ao aluno E., por reconhecer alguns dos conteúdos já abordados na aula de tutoria. Interessante constituiu uma reacção do aluno E., que cooperou numa brincadeira da aluna DG, sem ficar ofendido, como acontecia, com frequência, no início do ano. O aluno E. julgando-se envolvido numa situação de troca, não conseguia participar em pequenas brincadeiras da turma.

Houve um grupo de trabalho que não revelou grande vontade em trabalhar com o aluno e, de imediato, a aluna DG. chamou-o para trabalhar no seu grupo. A cada grupo foi distribuído a ficha de apoio à criação de uma pequena representação (Apêndice XXXVIII.I). Foi lembrado aos grupos de trabalho a necessidade da colaboração de todos os elementos e que os problemas resultantes do incumprimento de alguma situação seriam discutidos nas Assembleias de Turma, ficando em acta, os procedimentos dos alunos. Para além disso, informei que as fichas de auto e hetero-avaliação também constituíam documentos de recolha de informação.

Distribuídas as tarefas pelos grupos, apoiei o aluno E. no levantamento de expressões sobre as personagens do texto para o caderno. Em grupo, o aluno produziu diversas falas das personagens. A sua preocupação incidia com a memorização das falas, pelo que sugeri que gravassem as falas que tinham de apresentar, para melhor perceberem quais os aperfeiçoamentos a realizar e do mesmo modo permitiria uma memorização mais rápida das mesmas.

No grupo do aluno E. gerou-se alguma conflitualidade com a atribuição de personagens para representar, este não concordava com o papel da sua personagem. Sugeri ao grupo que redefiníssem a distribuição das personagens porque o aluno E. ao não se identificar com a personagem, poderia não cumprir com o seu papel e a cooperação e o desempenho eram critérios da avaliação do trabalho de grupo.

Visto que a personagem sugerida pelo aluno E. apresentava poucas falas, ficou encarregue também da gestão da indumentária. Alertei os grupos que tivessem em conta

estratégias para os alunos com mais dificuldades em se exporem, sugerindo algumas, nomeadamente, por exemplo, o espaço ocupado pelas personagens. No final da apresentação do trabalho, que contemplou mais uma aula, os alunos preencheram as respectivas fichas de auto-avaliação, sendo possível ter acesso à do aluno E. (Apêndice XXXVIII.II).

No diário reflexivo produzido (Apêndice XXXVIII.III), o aluno cumpriu, de forma satisfatória, com a leitura dos documentos distribuídos, a caracterização das personagens, no caderno e na definição com o grupo dos acessórios necessários à representação. No diário reflexivo da aula seguinte (Apêndice XXXIX), onde se deu continuidade a este trabalho, o aluno cumpriu razoavelmente na participação dos preparativos, para a apresentação oral e na apresentação oral das suas falas, apresentou coerência no seu discurso, o vocabulário e conteúdo estavam adequados.

Quanto às estratégias sugeridas será a gravação de algumas falas para uma melhor memorização e a canalização da discussão de alguns assuntos para as Assembleias de Turma. Era necessário treinar diálogos orais através de gravações de CD's, do manual do aluno, por exemplo e de alertar, novamente, para a cooperação necessária no trabalho de grupo, dando a conhecer em termos percentuais a importância desse parâmetro na avaliação do trabalho.

Alertados os alunos para a importância das Assembleias de Turma, no sentido de se criarem, periodicamente, espaços e tempos próprios, para se discutirem problemas da turma, era importante que tivessem noção da sua finalidade última, ou seja, discutirem-se estratégias e a sua aplicação, com vista à resolução das dificuldades encontradas.

SESSÃO 26

Definindo-se esta aula por, um diálogo em grupo, não deixou de se desenvolver um trabalho orientado, daí que o roteiro de actividades que foi entregue ao aluno E. contemplasse como objectivo geral “Regular a interacção social mediante a realização de Assembleias de Turma” e como objectivo específico “Apresentar estratégias para as dificuldades encontradas” (Apêndice LIV).

Deste modo, a turma começou por relembrar, oralmente, as regras de participação numa Assembleia de Turma, para que todos os alunos tivessem bem presentes quais os comportamentos a evitar. O aluno E. também participou, de forma autónoma, embora através

de palavras avulsas. Alguns alunos concluíam a elaboração de um cartaz com as regras de comportamento e de participação em sala de aula, onde participou o aluno E.

Foi atribuído algum tempo para que os alunos realizassem ainda uma leitura, em voz baixa, da ficha “Actividade para a participação numa Assembleia de Turma”, para atribuição dos respectivos papéis. De seguida, foi distribuída a folha de inscrições, sendo dado o devido tempo a cada aluno para se inscrever. O aluno E. voltou a não inscrever-se, mas assistiu atentamente aos problemas enunciados e às estratégias propostas.

O levantamento das situações prioritárias foi realizado, nesta aula, oralmente, através de opinião individual. Enquanto que os alunos enunciavam problemas de atenção, pontualidade, falta de estudo, entre outros, o aluno E. quando interrogado, enunciou um problema muito concreto, que não foi apresentado por mais ninguém e referiu-se à realização de três testes em dias seguidos. Perante este problema, expliquei a dificuldade em realizar alteração de datas, devido à realização de actividades escolares. Dada a sua opinião, o aluno E. foi criticado pelo aluno J. por nunca ter o material necessário para escrever, incomodando-o ao pedir emprestado. Intervi, chamando a atenção para a responsabilidade no material escolar de cada um e que pedir emprestado só pode acontecer em situações extremamente pontuais. Na acta lavrada constam as situações expostas (Apêndice LIV.II).

No final da aula, abordei o aluno E. procurando uma justificação pelo facto de não se ter inscrito para participar directamente, visto que em relação à última assembleia, este tinha referido que não lhe tinha sido dada essa oportunidade. Preocupado com a possível perda das chaves da casa, disse que não se encontrava bem-disposto.

No diário reflexivo elaborado (Apêndice LIV.III) consta que, embora não tivesse havido uma participação muito activa do aluno E., ele esteve atento e pronunciou-se na revisão oral, de indicações para a realização de uma Assembleia de Turma. Realizou, em voz baixa, a leitura da ficha informativa para atribuição dos papéis, respeitou as regras de participação oral, não interrompeu o discurso dos colegas e soube aguardar pela sua vez identificando um problema de gestão das actividades. Como estratégias a implementar, registei que era necessário procurar obter pela delegada e subdelegada a avaliação da aplicação das medidas sobre os assuntos discutidos e comunicar aos docentes da turma as propostas dos alunos e temas debatidos nas Assembleias de Turma.

Na sequência das dificuldades ao nível da expressão escrita, esta aula de tutoria procurou responder aos problemas de ortografia identificados no aluno, através da realização de diversos exercícios, quer de decodificação de palavras, associações e resposta múltipla. Estas fichas, pela sua apresentação mais lúdica e menos densa, são muito desejadas pelo aluno.

SESSÃO 27

Foi elaborado, para esta aula, um roteiro de actividades, com incidência na expressão escrita, pelo que apresentava como objectivo geral “ Desenvolver a competência da escrita” e como objectivo específico “Resolver exercícios de ortografia e adquirir estratégias de memorização” (Apêndice XL).

Iniciada a aula com a explicitação dos materiais a utilizar pelo aluno, este confidenciou que, em casa, raramente, procurava palavras no dicionário, recorria aos sinónimos existentes no computador. Trabalhada a primeira ficha de ortografia (Apêndice XL.I), que o aluno gostou particularmente, este disponibilizou-se, de uma forma voluntária, para produzir, em Excel, uma sopa de letras, para trabalhar com a turma. Achei bem-vinda esta sugestão e recomendei-lhe que abrangesse palavras, sobre o mesmo tipo de dificuldades. Para colmatar as suas dificuldades sugeri-lhe que fizesse também listas de palavras para a mesma situação (c,ç,s,ss; e,i; s, z; ch, x; g, j; entre outras) e que consultasse o dicionário sempre surgissem dúvidas.

Na segunda ficha de trabalho (Apêndice XL.II), o aluno teve grande dificuldade em resolver os exercícios, de forma autónoma, daí que tivéssemos consultado a gramática para lermos as regras gramaticais. O aluno passou esses excertos para o caderno, mas ao sentir dificuldades na distinção entre a terminação de uma forma verbal e um pronome, começou a ficar fatigado e a pouco e pouco a desmotivar-se. Uma das estratégias definidas foi proporcionar a produção de frases/textos com a utilização da expressão de condição.

Dando continuidade ao estudo da ortografia, mas, sobretudo, procurando também a exercitação da memorização, foi criado para o aluno um jogo de cartas, onde este teria de procurar o seu par correspondente. Do jogo constavam palavras, realizadas em pequenos cartões, para aperfeiçoar a utilização das vogais –o/-u no meio da palavra (Apêndice XL.III).

Por fim, o aluno realizou, na internet, uma pesquisa sobre técnicas de memorização, que guardou na sua pen, para posterior impressão.

Do diário reflexivo produzido (Apêndice XLIV) constam os parâmetros avaliados nesta aula, tendo o aluno cumprido satisfatoriamente com o registo de apontamentos no caderno e pesquisa de técnicas de memorização, na internet. Com facilidade, participou num jogo didáctico de cartas. As estratégias propostas foram criar contextos de escrita para aplicação da conjunção “se”, verificação da impressão das pesquisas realizadas, tal como das listas de palavras sugeridas ao aluno.

Dando continuidade ao trabalho realizado sobre a expressão escrita, esta aula de Francês visou o aprofundamento da comunicação escrita em língua estrangeira, contemplando a sintaxe e morfologia. Com a aquisição de vocabulário e treino de estrutura frásica, num trabalho a dois, as dificuldades do aluno eram atenuadas através da cooperação e orientação de trabalho.

SESSÃO 28

Foi elaborado, para esta aula, um roteiro de actividades, com o objectivo geral “Desenvolver a competência da escrita” e com o objectivo específico “ Produzir frases alusivas ao tema das viagens”. Para desenvolver as actividades planeadas recorreremos ao manual da disciplina, dicionário e caderno (Apêndice XLI).

No estudo da unidade sobre as viagens, foi recomendado que os alunos iniciassem uma leitura de dois textos do manual de Francês, tendo sido definido um tempo para o terminus desta actividade. Visto que os alunos não se mostravam suficientemente cumpridores da actividade, incluindo o aluno E., demonstrando alguma desconcentração nesse trabalho, solicitei a realização da leitura, em voz alta. Esta leitura inicial possibilitou um primeiro contacto com o texto, o que facilitou a leitura de alguns alunos.

Porém, advertido o aluno E. para a utilização das cores ao seleccionar a informação, considerei que as utilizava de uma forma abusiva, chegando a distrair-se com as variadas canetas que tinham em cima da mesa e com um texto multicolor, que nem sempre facilitava a recolha da informação principal. A estratégia adoptada no momento foi a recolha do material escolar que o aluno tinha espalhado na mesa, guardando-o na sua mochila e restringindo-o ao uso de duas cores no texto.

Com a desconcentração demonstrada pelo aluno E., foi experimentado um trabalho a pares com o aluno D., embora este último não tenha demonstrado melhorias suficientes na

relação com o aluno E., para se desenvolver um trabalho em cooperação. O aluno D. ao desenvolver um trabalho mais individual, também não demonstrou um apoio significativo ao seu colega de trabalho. Tendo-se esquecido de trazer o dicionário, ao consultar o meu, o aluno E. demonstrou dificuldades na procura de formas verbais conjugadas e em partilhá-lo com o colega.

Verificada pouca cooperação, acrescentei outro elemento ao grupo, com o qual o aluno E. já estava habituado a trabalhar. O aluno D. também desenvolveu mais o seu sentido de cooperação e partilha, dando a sua opinião sobre algumas tarefas a desenvolver. Produzidas as frases no caderno, os alunos trocaram-nas com outro grupo e sugeriram o aperfeiçoamento. Neste papel do corrector a avaliador, os alunos sentiram-se entusiasmados pela actividade.

Confrontados com os aperfeiçoamentos sugeridos, foram corrigir ao quadro as frases produzidas, explicando o que fizeram e como fizeram para realizar o trabalho. O aluno E. não procurou explicar como realizou o trabalho, mas reescreveu correctamente as frases, no caderno. Por fim, os alunos preencheram a ficha de auto-avaliação, sendo a do aluno E. a que se apresenta a que se segue (Apêndice XLI.I).

No diário reflexivo produzido (Apêndice XLI.II), constam os parâmetros avaliados, destacando-se o cumprimento de uma forma satisfatória à elaboração, em grupo, de frases alusivas ao tema proposto, do aperfeiçoamento, em grupo de outro texto e na participação de um parte do texto produzido. Cumpriu com facilidade na selecção, nos textos, de vocábulos sobre o tema proposto, enriquecendo o seu vocabulário. Como medidas a implementar foi referido a realização de fichas de trabalho, para treinar os tempos verbais, e proporcionar o desenvolvimento de um pequeno projecto de trabalho, onde os alunos possam aplicar vocabulário sobre a unidade e partilhar um trabalho final.

Nesta aula de Formação Cívica, procurando envolver os alunos no processo da escrita, pretendia que esta fosse o resultado de um espaço dedicado à reflexão, quer através da formulação de perguntas sobre um texto, quer emitindo uma opinião sobre um assunto problemático do nosso quotidiano. Dei primazia, inicialmente, a um trabalho a pares, sendo trocado com outros grupos e depois partilhado com a turma.

SESSÃO 29

O roteiro de actividades elaborado, com vista a um trabalho a produzir, no contexto grupo-turma, contemplou como objectivo geral “Desenvolver a competência da escrita” e como objectivo específico “Produzir um texto de opinião sobre um facto polémico da actualidade” (Apêndice XLII).

Deu-se início à aula despertando os alunos para a denúncia de situações de intolerância dos direitos humanos, através da análise de uma ficha de trabalho (Apêndice XLII.I) e de um texto intitulado “Os escravos do século XXI” (Apêndice XLII.II). Na leitura do aluno E., embora não se evidenciasse um ritmo muito rápido, era ainda necessário trabalhar a expressividade do mesmo, através da entoação adequada. Para isso, escrevi algumas frases no quadro e revimos a importância da pontuação, para a entoação correcta de um texto.

Realizada a leitura em voz alta, alguns alunos da turma foram questionados, no sentido de emitirem a sua opinião sobre o assunto apresentado no texto. O aluno E., embora com algumas disfluências gegas que lhe são características, apresentou claramente a sua opinião e imbuído de alguma revolta pela atitude de alguns emigrantes no nosso país.

O aluno cumpriu apenas com a produção de três questões, tal como lhe tinha sido indicado no roteiro, no entanto, considerei que poderia ter sido um pouco mais exigente e aumentando o grau de dificuldade das mesmas. Ao responder às questões de outro colegas, não utilizou letra maiúscula em início de frase e demonstrou pouco cuidado na sua caligrafia, pelo que tive a necessidade de realizar a correcção na sua folha. Apesar disso, alegrou-me muito, o facto de ter participado oralmente, embora timidamente, fê-lo por sua iniciativa e respeitando as regras de participação oral.

No cumprimento da actividade de produção escrita, o aluno E. e o seu colega de trabalho não contemplaram no seu rascunho nenhuma introdução, nem conclusão, limitando-se a pronunciarem-se directamente sobre uma imagem, com pobreza lexical e repetição de ideias. Para solucionar a situação, alertei a turma para as três partes que constituíam um texto e com este grupo, foi realizado um levantamento em conjunto de algumas expressões ou vocábulos associados, assim como um esquema que permitiria estruturar o texto.

No final da aula, alguns alunos leram os seus textos, outros realizaram um resumo oral. Aos alunos foi pedido que seleccionassem um tema para realizar um pequeno debate, na aula seguinte de Formação Cívica.

Do diário reflexivo produzido (Apêndice XLII.III) consta que a partir da avaliação realizada nesta aula, o aluno E. manifestou um grande empenho nas actividades realizadas ,

tendo cumprido satisfatoriamente com a apresentação de uma opinião oralmente e na produção de três questões de compreensão textual, de forma clara. Revelou facilidade na colaboração de um trabalho a pares e na adequação das respostas produzidas às questões apresentadas.

As estratégias utilizadas, nesta aula, foram uma orientação mais precisa da estruturação de um texto e da contemplação da pontuação na leitura de um texto, de forma a facilitar a entoação do mesmo. Como estratégias a implementar, considerei abordar as fases da escrita de um texto e estar particularmente atenta à pontuação dos textos lidos e produzidos pelo aluno.

Na sequência da importância atribuída a pequenos projectos de trabalho, que pretendem motivar os alunos para uma finalidade concreta, procurei criar para esta unidade de trabalho da disciplina de Francês, um trabalho de grupo, para consolidar vários conhecimentos já trabalhados.

SESSÃO 30

O roteiro de actividades produzido para esta aula, num contexto de grupo- turma, contemplou como objectivo geral “Desenvolver a competência da escrita” e como objectivo específico “Elaborar um panfleto, em Francês, com a divulgação de uma cidade - preferencialmente francesa” (Apêndice XLIII).

Para o cumprimento deste roteiro elaborado, foi preparada uma metodologia diferente para a organização dos grupos de trabalho. Este método não tinha resultados pré-definidos e pelo seu carácter de improviso de organização dos grupos, foi muito apreciado porque todos os alunos tiveram de se esforçar, por encontrar os elementos do seu grupo de trabalho, que apresentavam a mesma cidade. Essa cidade poderia vir a ser trabalhada pelo grupo ou poderia constituir apenas um meio para a constituição dos grupos de trabalho.

O aluno E. mostrou-se muito participativo neste trabalho, apresentando muitas sugestões sobre diversas cidades francesas. Referia-se a elementos que caracterizavam essas cidades. Os seus colegas estavam muito surpreendidos com o seu entusiasmo e empenho. Apenas o seu comportamento foi muito particular, com a balouçar constante da cadeira, a abertura e fecho constante do seu estojo, o aluno E. não conseguiu deixar de exprimir a sua ansiedade e estado de excitação. Os colegas estavam todos cientes desta situação, embora

mostrassem desagrado quando o seu material escolar também estava envolvido e por essa razão evitavam que houvesse muito material espalhado pela mesa.

Constituindo um trabalho de pesquisa, os alunos foram orientados para o preenchimento, no caderno, de diversos parâmetros que remetiam para a metodologia de trabalho de grupo. O aluno E. passou a tabela apresentada no último apêndice enunciado, para o caderno e preencheu-a com a ajuda dos colegas.

Esta aula terminou com o preenchimento da ficha de reflexão sobre a elaboração de um panfleto (Apêndice XLIII.I), para que os alunos se apercebessem que esta fase de discussão de ideias e de definição de tema, tal como a distribuição de tarefas constituíam já fases introdutórias do trabalho de pesquisa e de tratamento da informação.

No final desta aula, o aluno E. procurou-me para mudar de lugar. Estava nervoso, gaguejou intensamente e disse que se sentia frustrado porque não havia correspondência amorosa. Disse-me que tinha preferência em se sentar com raparigas, mas o seu ideal era ficar ao lado da AN. por quem estava apaixonado. Expliquei-lhe que seria muito difícil ele mudar de lugar porque a AN. estava sentada no fundo da sala e devido à sua desconcentração, o aluno E. deveria ficar perto do quadro e do professor.

De acordo com o diário reflexivo desta aula (Apêndice XLIII.II) e os parâmetros avaliados, o aluno E. demonstrou facilidade na partilha de informação com o grupo e no preenchimento da ficha de reflexão sobre o trabalho realizado e, de uma forma satisfatória, participou na distribuição das tarefas a realizar pelos elementos dos grupo.

Na aula seguinte deu-se continuidade ao trabalho de grupo e verifiquei que o aluno E. apresentava diversas frases inacabadas no seu caderno. Sugeri ao grupo que o ajudassem a completar a informação.

Visto que tinha ficado definido que este trabalho contemplava apenas a expressão escrita, solicitei aos grupos, que, antes da entrega dos trabalhos, se pronunciassem oralmente pelo menos sobre a metodologia usada. O aluno E., durante os minutos que lhe foram concedidos, apresentou espontaneamente alguns passos e outros extraiu-os do seu roteiro de actividades, mas teve a capacidade de procurar resolver a questão.

Do diário reflexivo produzido, as estratégias propostas dizem respeito a um maior estabelecimento de planos de trabalho, quer individualmente, quer em grupo, para uma melhor orientação do aluno. Para além disso, é necessário reforçar a consulta do dicionário, em sala de aula, pelo aluno E.

Realizados, na última aula, exercícios de ortografia de Língua Portuguesa, sendo uma disciplina transversal a todo currículo, era importante também dedicar algum trabalho para o aperfeiçoamento da segunda língua estrangeira, através de exercícios de revisão da conjugação verbal e de enriquecimento lexical.

SESSÃO 31

O roteiro de actividades produzido para esta aula contemplou como objectivo geral “Desenvolver a competência da escrita” e como objectivo específico “Aplicar, correctamente, as formas verbais, em Francês e em contexto de frase” (Apêndice XLIV).

Para rever a conjugação verbal, o aluno utilizou materiais concretos e apelativos, fazendo uma associação entre pronome, verbo auxiliar e verbo principal. Esta actividade funcionou como um estimulante para a aplicação de formas verbais em contexto de frase.

Distribuída a primeira ficha de trabalho (Apêndice XLIV.I), que despertou a atenção do aluno através das imagens, coube ao aluno associar os respectivos verbos apresentados às imagens. Para realizar o exercício na totalidade, o aluno viu-se confrontado com a necessidade de consultar o dicionário de Francês- Português, para traduzir alguns vocábulos, o que não só permitiu melhorar a sua capacidade de consulta, como de memorização das palavras que pesquisou. Para o auxiliar nessa pesquisa, registei o alfabeto no seu caderno. De seguida, registou no caderno uma lista de palavras com a respectiva tradução.

Para a formação de frases com as palavras dadas, o aluno demonstrou menos renitência com a produção escrita, procurando realizar pequenas frases, contemplando o vocabulário dado. A grande dificuldade encontrada pelo aluno dizia respeito à conjugação verbal adequada, o que a segunda ficha de trabalho procurava atenuar. Foi dada particular importância à diversificação dos tipos de frase para aplicação de diversos sinais de pontuação.

O aluno E. resolveu as fichas de trabalho sobre a conjugação verbal (Apêndices XLIV.II) com muita orientação e visualizando através de uns pequenos cartões com verbos e terminações dos respectivos tempos verbais, resolveu o exercício. Levou ainda para trabalho de casa uma ficha muito semelhante à que tinha resolvido na aula de Tutoria (Apêndice XLIV.III).

De acordo como diário reflexivo produzido (Apêndice XLV), o aluno resolveu sem dificuldades o aperfeiçoamento das frases produzidas, no caderno e, de forma satisfatória, conjugou os verbos, com elementos fornecidos através de cartões e resolveu os exercícios de associações propostos nas fichas de trabalho. Do registo realizado consta a necessidade do

aluno E. melhorar a sua caligrafia e como estratégia para futuras fichas a realizar e contemplar mais exemplos-modelo, para orientação do mesmo.

Chegado o dia estabelecido para a assembleia de turma, nesta aula fez-se não só um balanço das dificuldades e medidas já delineadas, como também, um levantamento das preocupações dos alunos e de estratégias para actuar.

SESSÃO 32

O roteiro de actividades elaborado e entregue ao aluno E. contemplou como objectivo geral “Regular a interacção social mediante a realização de Assembleias de Turma” e como objectivo específico “Apresentar estratégias para as dificuldades encontradas” (Apêndice LVI).

Para fomentar a participação de uma grande parte dos alunos, permitindo que todos estivessem com a máxima atenção e partilhassem os seus pontos de vista, fui implementada uma estratégia associada à organização do espaço físico, com a organização as mesas em forma de U.

Nesta última sessão deste ano lectivo dedicada às assembleias de turma, o aluno E. arriscou e inscreveu-se para participar activamente na Assembleia. Mais alunos queriam ter acesso à folha de inscrições (Apêndice LV.I), talvez por pensarem também, inicialmente, que se iria discutir a avaliação dos alunos.

A delegada reportando-se ao que se tinha discutido na última sessão, iniciou a Assembleia, com a leitura da acta da última reunião. Perante o recordar de alguns factos, alguns alunos intervieram para dar o seu parecer sobre a implementação e o efeito das medidas tomadas. Foi considerado de positivo as actividades suplementares e o respectivo registo na caderneta dos alunos perturbadores, dirigido aos Encarregados de Educação, e a possibilidade de organizar um portefólio a algumas disciplinas como meio de melhorar o desempenho à disciplina.

Como queixas, houve em relação a alguns professores que se recusavam a informar alunos que não sabiam as classificações obtidas desde o início do ano e o desentendimento por causa do uso do portátil, entre o aluno E. e a aluna B. Para estas situações fez-se um apelo ao diálogo entre todos os intervenientes, mas houve também o comprometimento da parte do aluno E. em partilhar o portátil e em deixar de mexer no material escolar dos colegas. A aluna M. considerou que o problema das faltas de atraso melhorou, mas não ficou totalmente resolvido. O aluno CC. sugeriu, no ano seguinte, produzir-se um jornal de parede ou um

blogue para a turma, onde pudessem também referir-se aos problemas vivenciados e distinguiu o mérito de alguns professores.

Quanto ao balanço dos benefícios desta actividade, os alunos referiram que a turma tornou-se mais unida e que tinham a oportunidade de falar mais sobre eles, em conjunto. Sentiram que lhes foi atribuída mais importância, ouvindo-os nos seus problemas e participando na definição de estratégias. Com o todos estavam bem cientes do que tinha sido discutido nas Assembleias, os alunos consideraram que ao sentirem-se mais controlados, também melhoraram o seu comportamento. Estes sentimentos e ponto de vista encontram-se expressos na acta elaborada (Apêndice LV.II)

De acordo com o diário reflexivo produzido (Apêndice LV.III) e os parâmetros avaliados no aluno E., o aluno cumpriu, razoavelmente, com a proposta de se sentar junto ao quadro, de se inscrever na Assembleia de Turma, e na apresentação de sugestões/propostas.

Cumpriu com facilidade regras de participação oral e com o preenchimento da ficha de auto-avaliação da aula. Como medidas educativas considerou-se importante repensar na forma de divulgação das estratégias delineadas nas Assembleias para conhecimento dos alunos e professores e a proposta de se convidar alguns professores do Conselho de Turma para participar.

Com vista a incidir sobre a estrutura de um texto, as actividades para esta aula de Tutoria, tenderam a trabalhar competências para favorecer o encadeamento de ideias e a sua articulação, de acordo com as partes que constituem um texto narrativo.

SESSÃO 33

O roteiro de actividades elaborado propendeu para o desenvolvimento da competência da escrita, como objectivo geral e como objectivo específico “Escrever um texto narrativo, respeitando os elementos, estrutura e regras apresentados”(Apêndice XLVI). Para esta sessão, como recursos foram utilizadas as fichas de trabalho elaboradas, dicionário e portátil.

Deu-se início à aula com a leitura, em voz baixa, pelo aluno da ficha “Fases da escrita de um texto” (Apêndice XLVI.I), prosseguindo-se com a leitura em voz alta. Admitiu que desconhecia esta subdivisão de tarefas necessária à produção escrita e, que implicava muito trabalho. De forma voluntária, depois de lhe ter sido explicado o esquema da ficha, sentiu a necessidade de, por palavras próprias, recontar o que tinha ouvido. Certo foi que apresentou

alguma dificuldade no encadeamento das ideias, que procurámos resolver com a leitura e esclarecimento da ficha “Orientações para a elaboração de um texto escrito”(Apêndice XLVI.II).

Para não o interromper durante a leitura, sugeri que voltasse a ler as palavras onde tinha revelado dificuldades, com os respectivos aperfeiçoamentos e foi visível que este apresentou mais fluência no seu discurso. Abordámos assuntos possíveis de serem desenvolvidos num texto, através de um “brainstorming”, oral e por escrito e lemos a ficha informativa sobre os articuladores do discurso (Apêndice XLVI.III).

Depois de finalizado o tempo para o aluno realizar o seu trabalho, da avaliação do seu texto (Apêndice XLVI.IV) constaram frases muito curtas e incoerência textual, com mistura do plano concreto e abstracto. Foi interessante verificar que os dois protagonistas da acção eram o aluno E. e a sua colega de turma, por quem o aluno estava apaixonado, mantendo-se a falta de correspondência amorosa. Incitei o aluno a realizar o aperfeiçoamento do seu texto, através de preenchimento da ficha de auto-avaliação intitulada “Escrever bem”(Apêndice XLVI.VI) e sugeri aperfeiçoamentos da ortografia, acentuação e pontuação.

Com alguma dificuldade na compreensão do texto produzido, solicitei ao aluno que me fizesse um resumo oral, com vista à organização de ideias. De seguida, realizámos um plano de texto ou esquema textual, tendo com base as categorias da narrativa estudadas (Apêndice XLVI.V).

Por fim, o aluno preencheu a ficha de auto-avaliação (Apêndice XLVI.VII), no portátil, onde referiu as actividades que realizou, o seu empenho e as dificuldades encontradas.

Do diário reflexivo produzido (Apêndice XLVI.VIII) e dos parâmetros avaliados no aluno E. foi possível constatar que o aluno cumpriu, com a leitura das fichas de trabalho, com um ritmo de leitura e entoação satisfatórias e realizou pesquisa no dicionário, cumprindo com o que tinha sido proposto. Também de forma satisfatória produziu um esquema a partir do texto produzido. Com facilidade, o aluno preencheu a ficha de auto-avaliação, tendo cada vez mais uma avaliação mais correcta do seu desempenho. As estratégias propostas consistiram em instituir a elaboração de um plano de texto antes do processo da escrita; relembrar ao aluno, mesmo oralmente, as três fases da escrita, aquando da elaboração de um texto e solicitar um número mínimo e máximo de palavras para a composição, tal como nos exames nacionais.

Sendo uma actividade que exigia pesquisa, para a formação, por parte dos alunos, de uma opinião argumentada e, embora, fosse muito desejada pelos alunos, tinha sido adiada, devido a diversos momentos de avaliação que impediam a dedicação necessária. Desta forma, depois de já ter sido escolhido há algumas aulas atrás o tema para debate, nesta sessão, os alunos tiveram a possibilidade de intervir com a sua opinião.

SESSÃO 34

O roteiro de actividades elaborado, no âmbito da comunicação, apresentava o último conjunto de actividades para trabalhar a expressão oral, especificamente. Deste modo, como objectivo geral foi delineado “Melhorar a competência de expressão oral” e como objectivo específico “Participar num debate” (Apêndice XLVII).

A aula foi iniciada com a organização, por parte dos alunos, dos documentos pesquisados, para servirem de suporte ao debate. No entanto, para a actividade se realizar foi necessário proceder-se à leitura de uma ficha informativa (Apêndice XLVII.I) com os procedimentos a adoptar e os papéis a atribuir. Vários alunos disponibilizaram-se para ler os actos de linguagem. O aluno E. não apresentou essa intenção.

O aluno E., depois de analisadas as fichas, guardou-as, imediatamente, dentro da sua mochila. Interpretei esta situação como reveladora de pouco interesse manifestado pelo aluno e embora não o repreendesse oralmente perante a turma, este terá percebido certamente o meu desagrado, quando foi questionado sobre as fichas distribuídas. Certo foi que, passado pouco tempo, o aluno foi à sua mochila buscá-las.

Dedicado ainda algum tempo para sublinhar a informação principal ou rever algumas notas, pedi aos alunos que formassem pequenos grupos de trabalho, para trocar opiniões e definir claramente os seus pontos de vista. Aos alunos distribui mais documentos sobre a eutanásia, a partir dos quais poderiam argumentar as posições definidas. A aluna DG. , sua colega de mesa, entrelaçou o braço nele, demonstrando grande carinho para com ele e disse que trabalhariam juntos.

Desafiado o aluno E. para dar a sua opinião, preferencialmente, numa participação activa na mesa da frente, visto que tinha feito pesquisas sobre o tema e teria certamente algum parecer, o aluno aceitou a proposta.

No desenrolar da actividade, é de destacar o companheirismo que se sentiu entre os alunos que manifestavam uma posição contra a eutanásia, onde se incluía o aluno E., visto que

partilhavam por escrito aspectos a defender. O aluno E. leu algumas passagens das fichas, mas no final da leitura, procurei sempre que ele resumisse por palavras suas e fê-lo de forma satisfatória. Para o relembrar de indicar as fontes, recorri a uma estratégia visual escrevendo uma palavra-chave no quadro.

Durante a troca de posições com outros elementos, o aluno E manifestou alguma excitabilidade e ansiedade, porque também torcia pelas opiniões do seu grupo. De forma voluntária e respeitando a sua vez, apresentou um exemplo concreto que tinha visto na televisão, tendo sido logo apoiado e complementado pelos seu colegas com a mesma posição e alguns da assistência.

Antes do terminus da aula, pedi aos alunos que reflectissem sobre a forma como se tinha desenrolado esta actividade, enquanto que o aluno E. preenchia a respectiva ficha de auto-avaliação (Apêndice XLVII.II).

Do diário reflexivo produzido (Apêndice XLVII.III) e da avaliação dos parâmetros no aluno E. foi possível atestar que este mostrou muito empenho nesta actividade e cumpriu, de forma satisfatória, com a atenção necessária à leitura de documentos informativos, com o destaque da informação principal nos textos e colaborando no grupo de trabalho, ouvindo e partilhando ideias. Com facilidade indicou oralmente a bibliografia dos documentos consultados e preencheu a ficha de auto-avaliação. Quanto às medidas a implementar destacou-se que seria benéfico escrever os actos de linguagem no quadro/folha, antes de iniciar outro debate, para garantir a sua utilização com mais frequência e apresentar palavras-chave para orientar o discurso do aluno E..

Tendo sido proposto pelo aluno E. durante a exploração da expressão escrita e na sequência do entusiasmo de toda a turma, foram postas em prática as diversas fases para a criação de uma banda desenhada. Realizá-la utilizando uma língua estrangeira, era o grande desafio, que foi solucionado com o empenho dos alunos.

SESSÃO 35

O roteiro de actividades elaborado, no âmbito da comunicação, apresentava como objectivo geral “Melhorar a competência de expressão escrita” e como objectivo específico

“Produzir uma banda desenhada, a partir de um texto” (Apêndice XLVIII) e foi desenvolvido na aula de Francês.

Iniciámos a aula com a leitura de um texto em Francês, a partir do qual nasceria uma banda desenhada. Foram apresentadas várias expressões úteis a integrar as vinhetas, através de uma ficha informativa (Apêndice XLVIII.I). Sublinhei também que haveria, inicialmente, um trabalho individual de exploração de texto, até porque cada um apresentava necessidades individuais. Os alunos consultaram o dicionário e realizaram, registos, no caderno, com a respectiva tradução.

Seguidamente, havia que dar largas à imaginação e tentar adequar a criação de algumas figuras à informação apresentada pelo texto. Tal foi o entusiasmo que me pediram para expor os trabalhos. O aluno E. vibrou com a possibilidade de poder fazer a BD em suporte informático. O acompanhamento que tem sido dado ao aluno E. tem beneficiado muito a sua auto-estima, de tal forma que já gostava de ser ele a explicar à colega de trabalho o que tinham de realizar. Aliás, um dos grupos que menos apoio solicitava, era o grupo do aluno E., com as tarefas distribuídas, vigiavam o trabalho uns dos outros.

Em alguns momentos, foi necessário chamar a atenção do aluno E. que se distraía com partes que inventava da narração, mas deixou-me muito satisfeita vê-lo empenhado nas tarefas. Surgiram algumas contrariedades entre o aluno E. e a aluna RR., na selecção das imagens que iriam integrar a BD, porém, sugeri que um se dedicasse às personagens masculinas e outro às femininas, um tratasse do espaço e o outro da movimentação, tentando um equilíbrio entre as aptidões artísticas dos alunos. O aluno E. recorreu e aplicou algum vocabulário que já tinha trabalhado em aulas anteriores de enriquecimento vocabular, consultando as frases produzidas para o efeito.

O aluno E. pediu-me para ir comprar uma cartolina, pedido que foi aceite, depois de um estado de mais intranquilidade e ansiedade na selecção das imagens com a colega.

De acordo com o diário reflexivo produzido (Apêndice XLVIII.II) e os parâmetros avaliados no aluno E., este cumpriu, de forma satisfatória com a leitura atenta e, em voz baixa, do texto indicado, utilizando uma régua para facilitar a sua localização nas frases; com o destaque das palavras e expressões, para pesquisa no dicionário e formação de frases. Resolveu com facilidade o preenchimento da ficha de auto-avaliação. Como estratégias a implementar destaca-se o reforço dos deveres e direitos num trabalho de grupo, para um melhor entendimento entre os elementos do grupo.

Verificadas ao longo das aulas as dificuldades de leitura do aluno E., embora já se verificassem melhorias no ritmo e na entoação, nesta aula de Tutoria, pretendeu-se não só apresentar ao aluno várias estratégias de treino de leitura, como uma consciencialização mais assertiva das suas dificuldades, participando na avaliação da mesma. Os recursos utilizados, nesta aula, foram as fichas de trabalho elaboradas, manual, CD e leitor de CD's, e o gravador.

SESSÃO 36

O roteiro de actividades elaborado, no âmbito da comunicação, contemplou como objectivo geral “Aperfeiçoar a competência de leitura” e como objectivo específico “Ler com fluência e entoação” (Apêndice XLIX).

Foi dado início à aula com a leitura do roteiro de actividades pelo aluno E. e esclarecidas algumas actividades oralmente. De seguida, foi lida a ficha informativa “Sugestões para facilitar a leitura” (Apêndice XLIX.I), tendo sido realizado um resumo oral da mesma pelo aluno. O aluno reconheceu na ficha diversas estratégias já trabalhadas, em sala de aula. Fez-se, oralmente, uma revisão dos aspectos a ter em conta para melhorar a capacidade de ler e o aluno procedeu a uma primeira leitura do texto, em voz baixa.

Possibilitando uma comparação das leituras realizadas e do aperfeiçoamento da pronúncia de algumas palavras, foi ouvido o texto, através do CD do manual da disciplina. Algum vocabulário foi traduzido e assinalada a tradução junto ao texto, sem que o aluno se mostrasse receptivo para realizar pesquisas no dicionário. Foram repetidos vários sons, oralmente, e aperfeiçoada a pronúncia de algumas palavras. Seguiram-se várias leituras do texto pelo aluno e a sua respectiva gravação, sendo visível que, no fim de cada leitura, o aluno tinha conseguido melhorar sempre alguns aspectos.

No sentido de permitir uma avaliação mais rigorosa, o aluno começou por assinalar, no texto, as palavras que lhe tinham trazido dificuldades, utilizando para cada leitura uma cor diferente. Havendo muita informação sublinhada e alguma confusão sentida pelo aluno, recorri a outra estratégia e fotocopiei vários exemplares do mesmo texto. A partir desse levantamento, o aluno procedeu ao preenchimento da ficha “Auto-avaliação da leitura pelo aluno”(Apêndice XLIX.II), onde foi possível constatar o número de vezes que apresentou incorrecções.

Para a avaliação da leitura do aluno, foi utilizado como recurso de avaliação, diversas fichas de registo das suas dificuldades, de acordo com o número de gravações. Através de uma

grelha criada para o efeito, o levantamento das suas dificuldades obedeceu a uma tipologia de critérios, onde foram assinaladas as palavras que tinham causado problemas ao aluno (Apêndice XLIX.III).

Nesta aula, o aluno entregou ainda a ficha de auto-avaliação do trabalho de Francês (Apêndice XLVIII), tendo sido dado por terminado .

A partir do diário reflexivo realizado (Apêndice XLIX.IV) e dos parâmetros avaliados no aluno E. é possível constatar que, o aluno cumpriu, de forma satisfatória com a leitura na íntegra, em voz baixa, do texto assinalado, registou na margem do livro o sentido de alguns vocábulos e manifestou interesse, recordando algumas actividades desenvolvidas em aula, pela discussão das estratégias de leitura evocadas. Leu, pausadamente, depois de advertido, respeitando a pontuação e demonstrando poucas incorrecções ao nível ortográfico e da pronúncia e corrigiu, oralmente, de forma satisfatórias palavras onde apresentou dificuldades.

As estratégias a implementar dizem respeito à criação de fichas de suporte ao texto a analisar, com exercícios em busca de sinónimos, de textos lacunares, para que através destes, o aluno consiga chegar ao sentido de alguns vocábulos do texto, sem que necessite consultar sempre o dicionário, tarefa que, frequentemente, o desagrada. É de referir também que o aluno ao ser implicado na avaliação da sua leitura, deve ter ao seu dispor vários exemplares do mesmo texto, onde deve assinalar as incorrecções ouvidas.

Tendo sido evidente a necessidade do aluno E. ser envolvido em actividades que promovam a compreensão textual, o que consequentemente, traz benefícios, não só na sua competência de leitura, como também de expressão escrita, nesta aula de Francês, através de um trabalho a pares, o aluno participou na resolução de questões de compreensão sobre um texto.

SESSÃO 37

O roteiro de actividades elaborado, no âmbito da comunicação, apresentava como objectivo geral “Aperfeiçoar a competência de leitura” e como objectivo específico “Responder a um questionário sobre um texto” (Apêndice L).

A aula foi iniciada com um pedido ao aluno E., num ambiente informal, para partilha, oralmente, de algumas estratégias de leitura trabalhadas na aula de Tutoria. Esta actividade

não só permitiu ao aluno rever os conteúdos abordados sobre a leitura, como contribuiu para desenvolver a competência da oralidade, esforçando-se por organizar o seu discurso e clarificá-lo. Para além dos benefícios trazidos ao aluno E., a turma teve a oportunidade de enriquecer os seus conhecimentos e de dar outras sugestões. A turma adaptou-se ao aluno E., respeitando o seu ritmo, tolerando bloqueios, hesitações e estados de humor. Menos compreensão acontecia, quando o aluno não colaborava nos trabalhos de grupo.

Foi realizada a leitura da ficha informativa (Apêndice L.I) e o aluno E. cumpriu com o registo das três fases da leitura no caderno, embora tivesse solicitado que lhe ditassem o texto. Esta actividade permitiu aumentar o período de concentração do aluno E., mas, por outro lado fez aumentar o número de erros ortográficos. Para a compreensão da informação, sugeri ao aluno, que elaborasse um esquema no caderno, pondo ao seu dispor alguns exercícios de associações e de texto lacunar, para treino do conteúdo do texto.

No que concerne a resolução do questionário de compreensão textual, o aluno E. começou por tentar simplificar o seu trabalho e responder a algumas questões no seu livro, contrariando o que estava no roteiro. Quando a sua colega o chamou a atenção, este não aceitou a sua repreensão e recusou-se a continuar. Depois de ter serenado um pouco, resolveu o resto das questões numa folha à parte. Realizou exercícios de transformação de dados, de formulação de questões e de resumo da informação.

No final da aula, conversámos sobre os seus estados de nervosismo e da capacidade de aceitar sugestões. O aluno E. esteve mais calmo e compreendeu as recomendações. Antes do terminus da aula, o aluno E. resolveu ainda a sua ficha de auto-avaliação (Apêndice L.II)

A partir do diário reflexivo produzido (Apêndice L.III) e da avaliação dos parâmetros no aluno E., foi possível constatar que o aluno conseguiu, de forma satisfatória, ler a ficha informativa distribuída, realizar o registo, no caderno, das fases da leitura e resolver o questionário a pares. Com facilidade, demonstrou ter compreendido as fases da leitura, participando oralmente na explicitação das mesmas e realizou o preenchimento da ficha de auto-avaliação.

Como estratégias a implementar foi referido que seria necessário diferenciar claramente ao aluno E. as questões sobre o texto, das de opinião, podendo estas últimas serem acompanhadas de um símbolo para melhor descodificação. Para além disso, era importante contactar o Encarregado de Educação, para que o aluno E. realizasse um despiste no serviço de oftalmologia por algumas expressões faciais poderem também vir a indicar problemas de visão.

Da necessidade de um trabalho contínuo sobre a colaboração, partilha, responsabilidade, aspectos essenciais num trabalho de grupo e de reforço dos laços de afectividade entre os elementos da turma, considerei propício numa última actividade incidir sobre o reforço das relações interpessoais.

SESSÃO 38

O roteiro de actividades elaborado, no âmbito da socialização, contemplou como objectivo geral “Desenvolver relações interpessoais” e como objectivos específicos “Participar num trabalho cooperativo” e “Apresentar qualidades e conselhos a um colega” (Apêndice LVI).

Neste final de um ano lectivo, e depois de um longo período de trabalho e de convivência, foi importante uma reflexão, que os alunos desenvolveram, sobre a importância da colaboração de todos os elementos, para um objectivo comum: o sucesso das suas aprendizagens. Como as tecnologias de informação e comunicação constituíram o *ex-libris* dos alunos, a primeira actividade (Apêndice LVI.I) foi realizada no portátil. Esta implicou um parecer sobre os procedimentos a adoptar num trabalho cooperativo, através da indicação das afirmações correctas do exercício apresentado, a produção de um pequeno texto sobre as experiências resultantes do trabalho de grupo e a apresentação de propostas para melhoria desse trabalho.

Cada grupo de dois alunos leu em voz alta o trabalho produzido e, seguidamente, cada um preencheu a ficha “Actividade para reflectir sobre as qualidades do meu amigo/colega” (Apêndice LVI.II E LVI.III). Esta actividade permitiu aumentar a confiança dos alunos, mas também advertir para aspectos a serem melhorados. O aluno E. reagiu bem à actividade e, embora tenha utilizado um vocabulário mais simples ao referir-se à colega, cumpriu de uma forma bastante satisfatória com o exercício pretendido. É possível afirmar que tem havido uma evolução progressiva positiva do aluno E. na colaboração nos trabalhos de grupo, responsabilizando-se com a tarefa que lhe foi atribuída, sendo mesmo implicado na distribuição de tarefas.

Por fim, o aluno E. preencheu uma ficha de auto-avaliação intitulada “Eu e os outros” (Apêndice LVI.IV) e foi solicitado à delegada e subdelegada um texto de reflexão global

sobre o trabalho desenvolvido ao longo do ano, tendo em conta também outros parâmetros apresentados (Apêndices LVI.V e LVI.VI).

Do diário reflexivo produzido (Apêndice LVI.VII) e dos parâmetros avaliados no aluno E., foi possível constatar que o aluno demonstrou muito empenho nesta aula, expressando mesmo que era capaz de resolver as actividades, sem ajuda. Resolveu, de forma satisfatória, um exercício sobre procedimentos nos trabalho de grupo, com assertividade na maioria das suas respostas, partilhou o portátil com a sua colega, embora só depois de advertido, cooperou nas actividades de trabalho de grupo e preencheu a ficha de auto-avaliação. Com facilidade, o aluno enumerou, por escrito, as qualidades e conselhos a um colega e apresentou esses dados oralmente.

Importa considerar que o aluno revela ainda alguma dificuldade em participar oralmente, em sala de aula, de sua livre vontade, embora o faça em algumas actividades. Fá-lo com mais assertividade, verificando-se melhorias consideráveis no conteúdo e encadeamento do seu discurso oral, quando este é preparado com antecedência ou usufrui de alguma orientação na sua resposta oral,

Sendo esta a última aula de intervenção, deste ano lectivo, e visto que as dificuldades de ortografia só se resolviam com muito treino, foi minha intenção trabalhar com o aluno E. casos específicos onde este apresentava mais dificuldades. O aluno E. precisava de continuar a investir muito na expressão escrita e uma actividade escrita de reflexão mais global do trabalho desenvolvido neste ano lectivo também se enquadrava no fim pretendido.

SESSÃO 39

O roteiro de actividades elaborado, no âmbito da comunicação, contemplou como objectivo geral “Aperfeiçoar a competência da escrita” e como objectivo específico “Escrever, correctamente, o caso de leitura –s/-z” (Apêndice LI).

Até mesmo nesta última aula de Tutoria deste ano lectivo, o aluno foi pontual, depois de um período conturbado, em que o aluno aparecia com meia hora de atraso. Iniciámos a aula com a constatação de que tinha decorrido um ano intenso de trabalho e que faltava pouco tempo para o veredicto final, que consistia na decisão de progressão ou retenção dos alunos.

O aluno E. apresentou-se confiante de que conseguiria transitar de ano porque tinha conseguido melhorar o seu desempenho a várias disciplinas, com melhorias nos exercícios

escritos de avaliação. Fez um balanço oralmente da evolução a vários níveis, de aprendizagem, comportamental, de relações estabelecidas. Mas, decorrido algum tempo nesta conversa informal, que não quis interromper, até porque manifestou coerência e organização de ideias no seu discurso, o aluno sentiu falta do roteiro de actividades, questionando-me pelo documento. Era visível um aluno mais seguro, interessado, participativo e que aprendeu a gostar da escola.

Desta forma, depois do aluno ter lido, em voz alta, o roteiro, este iniciou a resolução de uma ficha de ortografia (Apêndice LI.I) sobre dificuldades diagnosticadas em trabalhos anteriores. A apresentação da ficha e a diversidade de exercícios têm sido aspectos determinantes para conseguir um primeiro envolvimento do aluno. Cumpriu com toda as tarefas propostas no roteiro de actividades e ainda questionou se não haveria mais fichas de trabalho para realizar.

Na sequência das tarefas propostas, o aluno produziu um texto de reflexão (Apêndice LI.II) como balanço do trabalho realizado durante o ano lectivo, onde deu o seu parecer sobre os parâmetros enunciados.

A partir do diário reflexivo produzido (Apêndice LI.III) e dos parâmetros avaliados no aluno E., foi possível constatar que o aluno revelou muito empenho nesta aula e conseguiu, com facilidade, ler atentamente a ficha de trabalho apresentada, antes de começar a resolução dos exercícios e realizou os aperfeiçoamentos das respostas dadas, quer na ficha, quer no dossiê. De forma satisfatória, resolveu os exercícios propostos, apresentando algumas dúvidas, utilizou frases completas, recorrendo a um vocabulário simples e produziu um texto de reflexão sobre os diversos parâmetros apresentados, revelando dificuldades de ortografia e de apresentação da informação em parágrafos.

5. AVALIAÇÃO SUMATIVA DA INTERVENÇÃO

Intróito explicativo do conteúdo

O termo *avaliar* constitui uma das palavras-chave no processo de ensino-aprendizagem, pois, segundo Vieira “é uma fase integrante do processo educativo” p. 120). Uma intervenção adequada depende de uma avaliação diagnóstica consistente e global, que permite tomar decisões educacionais consentâneas com as necessidades do aluno. A esse

respeito, proferiu Teodoro (2009, Junho), ao referir-se à formação dos docentes, que “o professor é investigador em sala de aula e tem de saber ler o contexto [com que se depara]”.

Por sua vez, uma avaliação contínua e criteriosa da intervenção, tendo como base diversos instrumentos de avaliação, permite sempre reestruturar, reformular, no fundo, adequar os objectivos a atingir às necessidades do aluno, partindo de um objectivo já adquirido, de uma capacidade actual, até à aquisição de um objectivo a longo termo.

De acordo com Correia (2003, p. 28) um “objectivo só pode ser atingido se a avaliação estiver directamente ligada à programação e se ambos os processos se desenvolverem à volta de monitorizações constantes”. Acrescenta o autor supracitado que a programação “funciona como um instrumento de avaliação, que vai ditar o seu sucesso ou insucesso” (p.29).

Há a sublinhar que a investigação-acção obriga a um processo cíclico e em espiral, organizado em diversas etapas, de recolha e análise de dados, para planificação, intervenção e avaliação. Para além disso, uma avaliação cuidadosa e constante requer uma reflexão sistemática sobre o enquadramento teórico apresentado na parte I desta dissertação, onde são apresentadas diversas estratégias educativas que respondem à problemática enunciada.

Constituindo um trabalho orientado por objectivos, a eficácia do trabalho desenvolvido, em Educação Especial, tem de ser avaliada através dos processos e resultados, criando-se instrumentos de trabalho para o registo desses dados. Correia (2003, p. 123) sobre a avaliação do desempenho dos alunos, considera que “obter dados (...) constitui um trabalho árduo e, uma vez obtidos, frequentemente, apontam para a necessidade de realizar trabalho suplementar, modificar materiais, reestruturar planos de aulas (...)”.

Abordar os resultados obtidos, decorrentes do processo de intervenção, significa comparar os factos resultantes de uma avaliação diagnóstica da situação inicial, através de múltiplas técnicas de investigação e instrumentos de avaliação, com os objectivos de aprendizagem atingidos pelo aluno.

Por conseguinte, esta avaliação legitima-se com os diversos dados recolhidos nos alunos, nos docentes, noutros profissionais que o acompanharam e no Encarregado de Educação. Ao longo do projecto foram textos escritos pelos alunos da turma, trabalhos realizados pelo aluno E., aplicados questionários, testes sociométricos e entrevistas, realizadas notas de campo-intervenção directa e indirecta, recolhidos relatórios e documentos constantes do processo individual do aluno e da escola e produzidos diários reflexivos. Para além das obras e artigos consultados subjacentes ao projecto de intervenção.

Na avaliação sumativa deste processo de intervenção, não só participaram todos os elementos responsáveis pelas medidas educativas delineadas, como foram também criados diversos instrumentos e formas de avaliação, que traduziram o grau de realização e sucesso conseguidos. Segundo Duarte (2002, p.158) “temos caminhado no sentido de diversificar os instrumentos de avaliação, de modo a possibilitar uma avaliação mais correcta e mais justa dos alunos”.

Nem sempre a avaliação final do trabalho desenvolvido com os alunos é vivida de uma forma saudável, esta, frequentemente, caracteriza-se, por um período de grande ansiedade e expectativa, geradora de stress nos elementos intervenientes no processo educativo. Situação que pode resultar do pouco diálogo desenvolvido durante a intervenção e/ou da falta de transparência dos critérios de avaliação, o que impede da parte do aluno uma noção exacta e realista dos progressos alcançados. Para que tal não aconteça, urge partilhar os conteúdos e os objectivos a atingir com os alunos e produzir diversos instrumentos de avaliação, envolvendo-os e responsabilizando-os pelas metas a atingir.

Os dados que se seguem são apresentados de acordo as áreas de intervenção, resultado da implementação de estratégias e actividades desenvolvidas, em contexto escolar.

5.1. Avaliação por áreas de intervenção

Área da Cognição

O desenvolvimento da acção na área da cognição teve como base os seguintes objectivos gerais “Organizar melhor o estudo”, “Inculcar competências de pesquisa” e “Desenvolver competências de preparação para os testes”, tendo sido elaborados para os objectivos específicos roteiros de actividades, com vista a implementar a acção. Esta metodologia de trabalho, com a identificação da área de trabalho, objectivos, recursos, actividades e estratégias através de um ficha, rapidamente, começou a constituir para o aluno um rotina de trabalho. Ser orientado com o que deveria fazer e como fazê-lo, diminuía no aluno a sua ansiedade, tornando-o mais seguro na realização das actividades e constituindo também um estímulo, para o trabalho a desenvolver.

Embora, inicialmente, tivesse havido um período de adaptação aos enunciados dos roteiros de actividades, com a necessidade de explicitação das tarefas, por vezes, o aluno demonstrava ansiedade pela distribuição do documento (Apêndice LI.III), chegando mesmo a

utilizar o seu roteiro de trabalho, para melhor explicitar a actividade aos colegas (Apêndice XLVIII.II). De acordo com um texto do aluno, de balanço global final de ano, (Apêndice LI.II) a orientação dada através das fichas de trabalho, tinha permitido uma maior participação nas actividades.

Esta estratégia adoptada orientadora do seu trabalho, permitiu-lhe também uma estruturação do pensamento, necessário para as revisões orais do trabalho desenvolvido (Apêndice XLIV.IV). Aliás, este documento favorecia e reforçava a capacidade avaliativa do seu trabalho, constituindo linhas de leitura para a produção de textos de reflexão. A necessidade de preencher o cabeçalho de cada ficha de trabalho distribuída, incumbiu no aluno hábitos de trabalho, atribuindo mais importância ao registo da data, número da lição e sumário, no caderno. De acordo com as notas de campo (Apêndices IX, XI.I) foi evocado “o aluno já está a escrever o sumário, no dossiê”.

A aplicação de métodos de estudo e trabalho, através dos objectivos específicos “Organizar o material escolar”, “Organizar o caderno diário/dossiê” e “Organizar a mochila” foi trabalhado em diversas situações, pela necessidade de atribuir organização ao dossiê do aluno e fichas de trabalho que o constituíam, assim como à sua mochila. A desorganização do seu material escolar constituiu, frequentemente, um obstáculo à realização das tarefas, dificultando o seu processo de aprendizagem. A partir da análise de conteúdo dos dados do inquérito por questionário (Apêndices VII, VII.I e VII.II), a professora de Ciências Físico – Químicas sublinhou “a enorme desorganização de material” do aluno E. A mesma situação também foi notória a partir das observações directas e diários reflexivos (Apêndices II, II.I, VIII, VIII.I, XX.VI e XXXIII.I). Aliás, chegou a constatar a delegada de turma, a propósito do caderno do aluno que, “as folhas estão pouco cuidadas, cheias de desenhos” e, que existiam, por vezes, “folhas espalhadas pelo chão” (Anexos VI, VI.I e VI.II).

Cumprindo o aluno com as indicações dadas sob modelo, nas sessões de intervenção, este começava a manifestar melhorias nessa estruturação. Desta forma, após várias sessões de trabalho, referiam alguns professores, com os quais reunia semanalmente, para recolher informações que, “estou surpreendida pelo facto do aluno ter impresso o teste intermédio” disse a professora de Matemática (Apêndices VI, VI.I e VI.II), a professora de Geografia salientou “foi a primeira vez que o aluno trouxe a capa das fichas, com o material escolar pedido, para avaliar”. Para além disso, acrescentou esta docente que “quando o aluno abriu o dossiê a primeira página era uma planificação semanal com horas de estudo” (Apêndices VI, VI.I e VI.II) o que a deixou surpreendida pela organização e empenho.

A professora de Ciências Naturais referiu também “mostrou-me os apontamentos que fez e tinha as fichas organizadas”. Certo, foi que as fichas de trabalho de Francês passaram a constar organizadas, no seu dossiê, vindo mesmo assinadas pelo Encarregado de Educação, quando pretendido. De acordo com as notas de campo (Apêndices IX e IX.I), “o aluno retirava, [de forma autónoma], a caderneta para me mostrar” e apresentava as fichas assinadas pelo Encarregado de Educação (Apêndices XIX.I, XXIV e XXII.IV), chegando a constituir a primeira página do dossiê, um documento com a marcação das datas dos momentos de avaliação .

Tendo em conta que, numa fase de diagnóstico, o aluno, nos textos da sua autoria, admitia que o tempo que dedicava ao estudo era quase nulo “não faço quase nada” (Anexos VII, VII.I e VII.II), que a delegada afirmava “o E. raramente escreve no caderno” (Anexos VI, VI.I e VI.II), para além de no seu PEI constar “nem sempre era cumpridor das tarefas escolares” (Anexo V), era fundamental uma intervenção, para apaziguar ou resolver esta dificuldade. Numa entrevista com o pai, este corroborou com a perspectiva do aluno ditada sobre a escola “a escola é uma grande seca”, “não estudo” (Apêndices IV, IV.I e IV.II) e referiu que para o seu educando “a escola é uma coisa supérflua (...) desnecessária, onde ele tem de controlar os impulsos”.

Criados os roteiros de trabalho, com os objectivos específicos “Elaborar o horário de estudo diário” e “Elaborar o horário de estudo semanal”, o aluno começou por delinear as suas prioridades de trabalho, através de uma planificação do trabalho a desenvolver, realizada, em início de semana, nas aulas de Tutoria (Apêndice XV.I), o que aumentou a sua responsabilização de concretização. Ao apresentar dificuldades de autonomia na resolução das actividades e porque a interacção entre os pares permite não só um envolvimento escolar, com também social, estas actividades foram realizadas, com sucesso, a pares, dentro da sala de aula. Estas sessões de intervenção permitiram uma melhor redefinição do tempo dedicado ao estudo, através da planificação do trabalho a desenvolver. De sua livre autoria mas, sobretudo nos períodos de aproximação de testes, o aluno E. recorreu a elaboração destas planificações, para o qual também contribuiu o roteiro de actividade com o objectivo específico “Planificar o estudo”.

Esta planificação permitiu uma melhor gestão do seu tempo e do cumprimento dos trabalhos de casa, aliás tendo referido o aluno, na sua reflexão global de final de ano “tenho feito mais os trabalhos de casa” e “já não levo tantos recados na caderneta, para casa”. Recordo que o Encarregado de Educação tinha conhecimento com muito regularidade da

avaliação das actividades do aluno em sala de aula (Apêndices XV e XIX.I) e que, segundo a psicóloga “a mãe pede-lhe a caderneta, todos os dias” (Apêndices VII, VII.I e VII.II).

No que respeita à gestão do tempo e à planificação do estudo, para às quais foram também criados roteiros de actividades, nos encontros individuais com os Encarregados de Educação, houve sempre um alerta neste sentido, de acompanharem o seu educando no processo de ensino -aprendizagem, apoiando na gestão das suas actividades. De facto, nos encontros frequentes com a psicóloga da escola, que mantinha uma ligação muito estreita com os elementos do conselho de turma, esta evocou que “a mãe [do E.] lhe impôs o tempo que poderia estar ao computador” (Apêndices VII, VII.I e VII.II).

A este propósito referiu o aluno, na sua reflexão escrita e global, de final de ano, que “já consigo gerir melhor o meu tempo em casa porque primeiro jogo no PC e depois vou estudar” e “ultimamente, não tenho ido tantas vezes ao ATL, a minha mãe disse-me para ficar em casa, a estudar” (Apêndice LI.II). Uma melhor gestão do tempo, nomeadamente no cumprimento da pontualidade começou a ser visível, nas aulas de tutoria, para o fim do segundo período e durante o terceiro período. Também se intensificaram as sessões com a Psicóloga, com o cumprimento da calendarização pelo aluno.

Quanto à planificação do estudo, foram criados vários instrumentos de trabalho pelo aluno, ao longo do ano lectivo, que permitiram a regulação do seu trabalho, nomeadamente a ficha para registo dos trabalhos de casa, ficha de calendarização dos exercícios escritos de avaliação, ficha de indicação dos trabalhos prioritários a realizar e recursos necessários, etc. Diversas folhas de apontamentos começaram a ser usuais, quer no dossiê do aluno, quer com o alunos, nos intervalos.

Para que conseguisse desenvolver o seu trabalho, foi trabalhado com o aluno as condições necessárias, que proporcionasse o sucesso das actividades, tendo sido definidas diversas sessões de trabalho para cumprir os objectivos específicos “Descrever o local de estudo e “Organizar o local de estudo”. Sensibilizado o aluno, através do cumprimento de diversas actividades, o pai do aluno chegou a informar-me, nas reuniões de atendimento de Encarregados de Educação, que as melhorias também eram sentidas ao nível da arrumação do quarto do seu educando, não só no vestuário, como também na sua mesa de trabalho. Aliás, referiu o pai do aluno, na Avaliação do Plano de Intervenção (Apêndice LIX) que se deu conta de uma maior participação do jovem nas actividades domésticas.

No âmbito do objectivo “Aplicar métodos de estudo e trabalho” era preciso não descurar a apresentação de várias metodologias de trabalho e de as pôr em prática, de acordo

com os objectivos específicos delineados. Deste modo, identificadas as dificuldades, no início do ano, através da análise de conteúdo dos dados do inquérito por questionário (Apêndices VI, VI.I e VI.II), a professora de História sublinhou, que o aluno apresentava “dificuldade essencialmente em termos de aplicação de conhecimentos” e a professora de Inglês referiu “aluno com dificuldade no processamento de informação”. A delegada de turma acrescentou sobre o aluno E. “há um desinvestimento quase total” e “tem dificuldades em resolver os exercícios” (Anexos VI, VI.I e VI.II), o aluno E. nos seus textos refere “tenho muitas dificuldades nas línguas, porque não compreendo” (Anexos VII, VII.I e VII.II).

Em concomitância com as dificuldades enunciadas, os diversos diários reflexivos produzidos, reafirmavam a necessidade de planificação de sessões de trabalho, para as quais foram definidos os objectivos específicos “Conhecer modos de aprender”, “Seleccionar a Informação” e “Aplicar a técnica do sublinhado”. O aluno cumpriu, satisfatoriamente, com as actividades propostas, embora continue a revelar algumas dificuldades em identificar a informação principal, de uma forma autónoma.

Esta dificuldade acresce em língua estrangeira, quando não tem acesso a todo o vocabulário do texto. No entanto, este objectivo permitiu ainda o treino de pesquisa no dicionário, recurso que o aluno apresentava muitas dificuldades em utilizar. O desejo de compreender o texto foi também visível nas notas de campo – intervenção indirecta, quando a professora de Língua Portuguesa referiu que “logo que o aluno não entende alguma palavra de um texto, quer logo ir buscar os dicionários” (Apêndices VII, VII.I e VII.II). Todo o trabalho desenvolvido facultou no aluno, numa reflexão global de final de ano, o reconhecimento da necessidade de um estudo individual “eu também preciso de estudar em casa” (Apêndice LI.II).

A dedicação e a vontade de querer melhorar, demonstrados pelo aluno, em diversas situações, permitiram à subdelegada de turma atestar “eu acho que ele até consegue” (Apêndice XXII.V). É importante atribuir ênfase também à participação dos colegas dos trabalhos a pares e de grupo que ao criarem laços mais próximos com o aluno E. e permitiram um apoio mútuo nos trabalhos de grupo, visto que segundo a subdelegada de turma “há muitos colegas que o ajudam” (Apêndice XXX.IV). E ele também tinha para partilhar a sua perícia em dominar os computadores.

De facto, a aceitação da turma, de uma forma gradual, permitiu reunir as condições para desenvolver um trabalho que enriqueceu todos os intervenientes. Através das fichas de auto-avaliação, o aluno foi reconhecendo onde tinha de investir mais e estas permitiram

realizar sempre adequações nas actividades que se seguiam, suscitando novas estratégias de trabalho. As fichas de hetero-avaliação, de diversas actividades, permitiram também uma maior responsabilização por parte do aluno.

No domínio da cognição, a aplicação de métodos de estudo e de trabalho constituía um desafio primordial, onde o aluno tinha de trabalhar com a informação e conseguir realizar uma apropriação de saberes. Desta forma, foram criados diversos roteiros de actividade e fichas de trabalho para os objectivos seguintes “Tirar apontamentos de um livro, de forma correcta”, “Tirar apontamentos durante as aulas” e “Estruturar um texto”. Cumprindo com as actividades propostas, e revelar mesmo entusiasmo, de acordo com as notas de campo (Apêndices XIX e XIX.I) “o aluno E. entusiasmado mostra as imagens da sua ficha à colega do lado”, passa a manifestar nas aulas um desempenho mais positivo, de acordo com as notas de campo-intervenção indirecta, a professora de História referiu “o aluno apresenta uma evolução no seu trabalho” e de acordo com a professora de Inglês “o aluno tem-me vindo a surpreender, tem participado muito nas minhas aulas”.

Estes objectivos de trabalho permitiram não só uma clarificação/explicitação do trabalho a desenvolver, como proporcionaram aos alunos em geral, mas sobretudo ao aluno E., uma maior atenção, em sala de aula, visto que pressupunha um maior silêncio e concentração.

A importância dedicada ao cumprimento dos diversos objectivos específicos desencadeou no aluno uma valorização da sua preparação para os exercícios escritos e orais de avaliação, tendo o aluno revelado interesse e preocupação pelo grau de dificuldade do teste de avaliação, presentes nas notas de campo (Apêndices IX e IX.I).

Assim, a orientação do trabalho tinha também esta capacidade, de serenar o aluno E. Sendo uma das grandes dificuldades diagnosticadas no aluno, a falta de concentração no aluno, segundo o relatório médico “défice de atenção e hiperactividade” (Anexo I), fazendo com que ele “[se alheasse], recusando-se a fazer as actividades” “[havendo] momentos de apatia e desinteresse”, presente no PEI (Anexo V), estas iam sendo apaziguadas com o envolvimento do aluno em diferentes projectos do seu interesse.

Desassossegado com as atitudes do seu educando, o pai do aluno referiu, numa entrevista, “a hiperactividade provoca atraso na aprendizagem”(Apêndices IV, IV.I e IV.II). Ao longo da intervenção, os professores pronunciaram-se semanalmente sobre o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com as notas de campo-intervenção indirecta (Apêndices VII, VII.I e VII.II), a professora de Geografia mencionou que “a atitude do aluno E. tem vindo a melhorar, em sala de aula” e que sente que o aluno acompanhou os conteúdos abordados, a

professora de Ciências Físico-Químicas acrescentou que “o aluno está mais sossegado nas aulas, não mexe tanto os ombros e pernas, ainda pisca os olhos (...)”.

Quanto ao objectivo específico “Responder a um questionário de compreensão textual”, durante as sessões de trabalho, este foi conseguido de forma satisfatória. De acordo com as notas de campo-intervenção indirecta (Apêndices VII, VII.I e VII.II), a professora de Geografia referiu que “a turma ficou estupefacta com a assertividade das respostas do aluno E.”, e segundo a professora de Língua Portuguesa, o aluno apresenta melhorias na compreensão, consequência da sua atenção em sala de aula e da evolução da sua capacidade de leitura. Também as diversas estratégias adoptadas em sala de aula, nomeadamente a realização de listas de vocabulário, glossários, diversidade de apresentação de exercícios, utilização de materiais concretos, visuais, permitiram resultados positivos no aluno.

Por fim, no que diz respeito ao objectivo geral “Organizar melhor o estudo”, os objectivos específicos “Aumentar a capacidade de concentração”, “Aumentar a capacidade de memorização” e “Executar as tarefas no tempo necessário e velocidade adequada”, que também foram intervencionados com roteiros de actividades e sessões específicas estabelecidas, puderam vir a ser abordados ao longo de diversas outras actividades, constituindo também o produto das mesmas. A capacidade de memorização foi sendo trabalhada, embora o aluno ainda revele dificuldades em memorizar informação a curto prazo, tendo possibilitado, por exemplo, a aplicação de um maior número de vocabulário em Francês e de um acesso mais facilitado à terminologia usada nos exercícios escritos de avaliação. Foram sentidas melhorias significativas ao nível da concentração, mas a execução das tarefas no tempo necessário e velocidade adequada foi sofrendo alguns ajustes, de forma a possibilitar a concretização das actividades pelo aluno.

Para que o aluno não se fatigue, por se encontrar demasiado tempo numa actividade, consequência do seu ritmo lento de trabalho, de acordo com as notas de campo-intervenção indirecta (Apêndices VII, VII.I e VII.II), a professora de Ciências Físico-Químicas referiu que “adapta os exercícios e o aluno torna-se mais autónomo na resolução”, a professora de História enunciou que “mudei de metodologia para conseguir a atenção da turma” e “o aluno E. fez o trabalho no quadro”. Para além disso, foi possível constatar que o trabalho cooperativo facilitou a gestão do tempo e o ritmo de trabalho dos intervenientes, reforçando-se a ajuda mútua e a superação de dificuldades, em conjunto.

Quanto à execução das tarefas, constatou-se que o aluno esteve sempre muito disponível e prestável para realizar tarefas do contexto educativo, como ir buscar o rádio,

dicionários, fotocópias, fechar janela, apagar o quadro, entre outras, sentindo-se satisfeito por ter sido útil. É de lembrar que poderia ser para o aluno uma possibilidade de se levantar e aliviar o stress, ansiedade da contenção ou precedência de alguns tiques.

No que diz respeito ao objectivo geral “Incute competências de pesquisa” da área de intervenção em análise, este foi totalmente atingido pelo aluno E., que transferiu o seu interesse de exploração da internet, para o trabalho em questão. Importa considerar que este trabalho foi desenvolvido, não só nas disciplinas de Francês e Formação Cívica, para as quais foi desenvolvido um trabalho específico, repercutindo-se na presente avaliação, mas na grande maioria das disciplinas do seu currículo, onde teve a oportunidade de rever e aplicar os conhecimentos trabalhados.

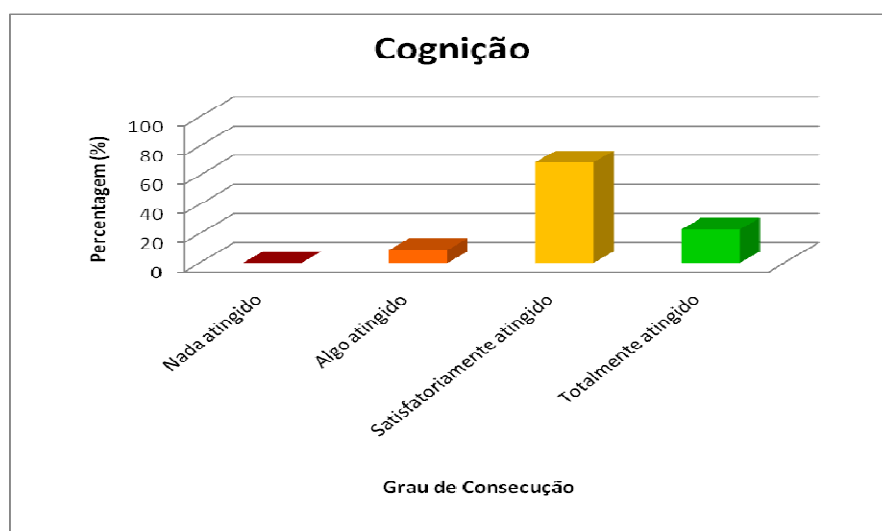
O último objectivo geral contemplado na presente área em avaliação “Desenvolver competências de preparação para o teste” foi trabalhado através do objectivo específico “Adquirir estratégias para a realização de testes”. As sessões programadas, para além de uma reflexão desencadeada sobre as fases a ter em conta perante um momento de avaliação, permitiram também aliviar os momentos de ansiedade e de tensão vividos antes e ao longo dos momentos de avaliação. O relatório da psicóloga (Anexo XIX), referia que este síndrome é propenso a vários sentimentos de angústia, revolta, frustração e ansiedade, confirmados também no seu PEI, remetendo para as “áreas mais comprometedoras da aprendizagem: temperamento, personalidade, emoção e atenção”.

No entanto, a sua auto-estima conseguida através de um melhor domínio da nomenclatura utilizada, contribuiu para a compreensão dos enunciados. As diversas estratégias utilizadas para aumentar a capacidade de concentração e memorização, e o tempo dedicado ao estudo permitiram melhorar o seu desempenho, reflectindo-se na avaliação final do segundo período, em comparação com os resultados obtidos no primeiro período (Anexo VIII).

Em síntese, para a área da Cognição foram formulados 23 objectivos específicos, tendo sido necessário criar diversos objectivos intermédios, que não estavam apresentados, inicialmente, de forma tão minuciosa, na planificação. Ao longo do trabalho desenvolvido tornou-se fundamental especificar diversos métodos de estudo e trabalho, que visavam responder às necessidades específicas do aluno. Destes objectivos, 22% (5/23) foram atingidos totalmente pelo aluno, 69% (16/23) foram atingidos satisfatoriamente e 9% (2/23) foram algo atingidos.

Esta foi a área com mais objectivos específicos delineados porque constituía a base para o desenvolvimento de outras actividades, por exemplo, na área da Comunicação. Eleita, pelos professores como área prioritária de trabalho, permitiu desenvolver competências no aluno que orientaram para uma aprendizagem mais autónoma, com influência noutras áreas de intervenção. De acordo com a análise de conteúdo dos dados do inquérito por questionário (Apêndices VI, VI.I E VI.II), os professores inquiridos, do conselho de turma consideraram que, o aluno apresentava menos dificuldades na área da cognição, em comparação com a Comunicação, Socialização e Desenvolvimento motor. Desta forma, iniciar o trabalho nesta área seria aprofundar competências já iniciadas, trabalhar sobre as potencialidades do aluno, o que poderia atribuir-lhe mais segurança. Certamente por essa razão, esta foi uma das áreas com uma percentagem maior de objectivos totalmente atingidos. Para uma maior visualização dos resultados alcançados, observemos o gráfico 1.

Gráfico 1 - Resultados alcançados na área da Cognição.



Área da Comunicação

A área da comunicação, considerada pelo pai como a área onde o seu educando demonstrava mais dificuldades, constituía também um meio de avaliação de muitos objectivos definidos para a intervenção da área anterior. Nesta área, não só se deu primazia ao conteúdo, como procurou-se aferir a expressão escrita e oral do aluno. Por conseguinte, para o desenvolvimento da acção na área da comunicação foram estabelecidos os seguintes

objectivos gerais “Melhorar competências de expressão oral”, “Desencadear situações comunicativas com a turma”, “Desenvolver a competência de expressão escrita” e “Aperfeiçoar a competência da leitura”. Definidos os respectivos objectivos específicos foram elaborados roteiros de actividades e produzidos materiais para implementar a acção.

Para a expressão oral, foram proporcionadas actividades com vista desenvolver a comunicação num contexto formal, a partir de uma preparação prévia e desencadeadas situações para uma participação oral espontânea, em sala de aula.

Tendo em conta as dificuldades diagnosticadas no seu discurso oral, mencionadas na análise do inquérito por questionário realizado aos professores “não se compreende o que quer dizer”, “tem intervenções despropositadas” (Apêndices VI, VI.I e VI.II), no Programa Educativo Individual “evidencia problemas ao nível da conversação” (Anexo V), no relatório médico “competência verbal inferior à não verbal” foram elaborados roteiros de actividade, para dar cumprimento aos objectivos seguintes “Participar oralmente na aula” e “Expressar uma opinião oralmente”. Com a turma, e em particular com o aluno E., no âmbito da comunicação oral, foi reforçado o trabalho sobre as regras para a participação oral, tendo sido envolvidos em diversas actividades.

De acordo com o que consta no seu PEI, o aluno apresentava “dificuldade em cumprir regras”, todavia analisados os processos e resultados, este demonstrou mais sensibilização para a necessidade de esperar pela sua vez, de controlar a sua impulsividade perante uma pergunta para a qual sabia a resposta. Através das notas de campo (Apêndices IX e IX.I), o aluno demonstrou cumprir progressivamente com as regras de participação oral “o aluno coloca o dedo no ar para participar”, “produz oralmente uma frase, embora com algumas correcções” e “levanta o braço para responder e fica à espera que lhe dê autorização”. Importa salientar que a turma também teve um papel decisivo, ao garantir ao aluno E. participasse oralmente nas actividades, quer permitindo que respondesse a questões, quer dando-lhe tempo para apresentar a resposta. Esta aceitação progressiva das regras de participação oral teve influência também no seu comportamento em sala de aula, visto que o aluno deixou de se levantar sem autorização “pede para ir ao WC” (Apêndices VIII e VIII.I).

Quanto às disfluências gegas, hesitações, repetições de sílabas e palavras (Apêndices V, V.I e V.II) presentes no seu discurso, nem sempre tinham a mesma intensidade e visto que os momentos de tensão, ansiedade e agitação iam diminuindo, a sua capacidade de comunicar e de expressar a sua opinião tornando-se mais inteligível. As conversas desenvolvidas com a turma e com os professores do conselho de turma possibilitaram uma

maior consciencialização, desmistificando as ocorrências. O aluno deixou de comunicar apenas no final da aula, de forma individualizada, passando a partilhar alguns pontos de vista com a turma.

Conseguida uma maior confiança em si próprio, ao utilizar, de uma forma autónoma, dados do roteiro para estruturar uma resposta oral e ao acreditar que os professores o iriam ajudar, com diversos recursos orientadores, fez com que ficasse mais desinibido. De acordo com as notas de campo-intervenção indirecta (Apêndices VII, VII.I e VII.II), a professora de História, sente “o aluno mais confiante” e a professora de Língua Portuguesa “sinto o aluno mais solto, à vontade, com uma atitude menos comprometida”.

O bloqueio em comunicar, o pouco à vontade sentido pelo aluno, ou ainda o seu desinteresse, no início do ano lectivo, fazia com que ora não respondesse a questões que lhe eram colocadas, ora era feito através de frases muito curtas, geralmente para indicar afirmação ou negação (Apêndices II, II.I, V, V.I e V.II). Ao longo da intervenção, através da análise das notas de campo-intervenção indirecta (Apêndices VII, VII.I e VII.II) a psicóloga referiu que tinha conseguido estabelecer um diálogo com o aluno e que ele estava mais conversador, também de acordo com as notas de campo (Apêndices IX e IX.I)” o aluno responde às perguntas que lhe faço, antes de entrar na sala”. A comunicação passou a tornar-se um processo natural e a relação saiu fortalecida, não só com os professores, como com os seus pares, com quem trocava ideias, não só em sala de aula, “ o aluno E. conversava com a aluna C. (Apêndices IX e IX.I), como também no intervalo.

No que diz respeito aos tiques vocais, grunhidos, ruídos, palavras imperceptíveis e cânticos, para as quais existe medicação que visa atenuar os seus sintomas, os pais, enfermeiros de profissão, consideraram que a, longo termo, os efeitos secundários ser-lhe-iam nocivos, pelo que resolveram retirar-lhe a medicação. Alteráveis na sua periodicidade e intensidade, foram sendo contornados os seus cânticos e as suas intervenções em voz alta, de forma imperceptível, através de várias estratégias discutidas em conjunto.

Numa diálogo aberto, a turma foi informada deste tipo de características, tendo sido sensibilizada para a tolerância perante estas situações inevitáveis. Também as saídas de sala de aula, embora esporádicas e de curta duração, quer precedessem os sintomas, quer durante os mesmos, davam algum conforto ao aluno e evitavam a desestabilização da turma. Segundo a docente de História “primeiro ignorei os cânticos, depois pedi à turma tolerância e brinquei com a situação, para criar um ambiente mais descontraído para todos” (Apêndices VII.,VII.I e VII.II).

Na procura do reforço de laços afectivos, conseguidos através da comunicação, inicialmente, foi trabalhada a comunicação espontânea, embora assente em regras, numa segunda fase, visou-se um trabalho mais orientado para a divulgação oralmente de dados recolhidos ou realizados através de um trabalho prévio. A avaliação dos objectivos específicos “Realizar a apresentação oral de um trabalho”, “Participar numa representação” e “Participar oralmente num debate”, realizada através dos diários reflexivos e da tabela de avaliação dos parâmetros do aluno E., como foi de uso habitual, envolveu também o aluno na sua auto-avaliação e avaliação da turma. É de referir que os critérios de avaliação definidos em conjunto com os alunos ou partilhados com os mesmos, antes da actividade traz grande benefícios porque vão ser regedores do trabalho a desenvolver.

Desta forma, o aluno E. conseguiu progressivamente concentrar-se mais nas actividades, utilizando frases mais estruturadas e adequadas ao tema, mais enriquecidas ao nível do vocabulário e preocupando-se com a forma como eram transmitidas. Demonstrava algum esforço em não se limitar à leitura (Apêndice XXXIX), de apresentar os seus argumentos com expressividade, recorrendo à gestualização e de socorrer-se suas fontes de consulta, sempre que considerava necessário por não se recordar ou simplesmente para afirmar a sua posição, no caso da actividade do debate (Apêndice XLVII.III). A expressão utilizada pela professora de Inglês, recolhida através da análise de dados do inquérito por questionário (Apêndices VII, VII.I e VII.II) ao referir-se ao aluno E. “atrapalhando-se no seu discurso”, poderia ser substituída, nesta avaliação final, por “orientando-se no seu discurso”, por ser notório melhorias na coesão do seu discurso, através do encadeamento de ideias e sequência lógica de enunciados.

Segundo a professora de Língua Portuguesa, na apresentação oral do livro do Plano Nacional de Leitura, “o aluno demonstrou empenho e organização (...) na preparação da apresentação oral”.

No momento da entrevista ao pai do aluno E., este considerou que o problema do seu educando, situar-se-ia “em termos linguísticos”, não se estando a referir exclusivamente à expressão oral, mas também à expressão escrita, acrescentando “escreve tal como em criança, aquilo que escreve é aquilo que fala”(Apêndices IV, IV.I e IV.II). O programa educativo individual do aluno (Anexo V) no que diz respeito à aprendizagem e aplicação de conhecimentos refere que “ os seus maiores comprometimentos são ao nível da expressão escrita. Ainda dá alguns erros de ortografia e revela dificuldades quando tem que realizar

produções escritas mais extensas, em que se apela a generalizações e à abstracção. Aliás quando tem que escrever muito, surge, por vezes, a recusa (...).”

Não só havia diversos documentos que realçavam as dificuldades de expressão oral e escrita, como era do consenso de todos os professores que o aluno E. necessitava de aperfeiçoar essas áreas. A professora de Arte Web chegou mesmo a questionar se o aluno teria dislexia, o que não foi certificado por todos os elementos do conselho de turma. A professora de Educação Especial comprometeu-se a fazer um levantamento das suas dificuldades no domínio da escrita, no sentido de melhor intervir.

Assim sendo, a intervenção na expressão escrita era fundamental, tendo sido delineados diversos objectivos específicos ao nível de ortografia, mas também de produção textual, a partir da qual foram extraídas as suas dificuldades na expressão escrita. No entanto, importa sublinhar que as suas dificuldades ortográficas não se sentiam apenas no domínio da Língua Portuguesa, mas agravavam-se nas línguas estrangeiras. Assim sendo, a intervenção de aperfeiçoamento da Língua Portuguesa foi realizada especificamente na área curricular não disciplinar de Formação Cívica e em Tutoria, estando os diversos docentes da turma, despertados para a correcção dos erros de ortografia, no decorrer da aprendizagem dos conteúdos das suas disciplinas.

Para o aperfeiçoamento da ortografia, foram delineados os seguintes objectivos, resultantes da avaliação da sua produção textual, “Escrever correctamente o caso de leitura -u/-o”, “Escrever correctamente o caso de leitura -s/-z” e “Distinguir a terminação das formas verbais dos pronomes reflexos” para os quais foram criados roteiros de actividades, acompanhados das diversas fichas de trabalho. Pressupondo este trabalho exercícios de resposta curta, de ligação, associações e espaços em branco, permitiram ao aluno uma visualização e memorização mais eficaz. No que concerne a aplicação de regras gramaticais, estas não devem incidir na exploração minuciosa dos seus constituintes, visto que dificulta a compreensão e atenção pelo aluno, pelo seu grau de abstracção que implica. O aluno realizou com orientação listas de palavras a partir da tipologia apresentada e voluntariou-se a completá-las com mais vocabulário, sendo evidente uma maior aplicação de vocabulário com correcção ortográfica, textos mais longos, mas sobretudo, uma maior receptividade no aperfeiçoamento e reescrita das suas produções.

No âmbito do Francês, foram definidos objectivos específicos contemplando de imediato a necessidade de exprimir pensamentos através de frases, onde as formas verbais

desempenham um papel preponderante, pelo que o trabalho foi orientado para “Aplicar, correctamente, as formas verbais em Francês, em contexto de frase” e “Enriquecer o vocabulário no âmbito da aprendizagem do Francês”. De acordo com os diários reflexivos, o aluno E. soube aplicar as formas verbais adequadas, com a indicação do tempo verbal a utilizar e, por vezes, com modelo. Para a produção de frases, contribuiu decisivamente as imagens apresentadas, que representavam o respectivo verbo a integrar na frase a construir. Para atingir este objectivo, o aluno aperfeiçoou a sua capacidade de consulta do dicionário, revendo as regras para pesquisa de palavras por ordem alfabética.

Estes últimos exercícios desenvolvidos encaminharam-nos para a grande variedade de estratégias adoptadas de aperfeiçoamento e avaliação da expressão escrita, quer na língua materna, quer na língua estrangeira. O desafio consistiu em produzir materiais apelativos, sobre os conteúdos do programa, tendo em conta as potencialidades do aluno, princípio incontestável, e que despertasse o gosto pela escrita, através da utilização mágica das palavras, procurando dar sentido aos nossos pensamentos.

Neste sentido, foram contemplados, para desenvolver a competência da expressão escrita em língua materna, os seguintes objectivos específicos “Conhecer as fases da escrita de um texto”, “Produzir um texto de opinião, sobre um facto polémico da actualidade” e “Produzir um texto narrativo, respeitando os elementos, estrutura e regras apresentados”.

Discutidas as fases que ocorrem na produção de um texto, o aluno foi envolvido em produções textuais, aperfeiçoando a sua caligrafia, ortografia, coerência e coesão. Não só produziu textos individuais com grelhas de auto-correcção, tendo permitido desenvolver a sua autonomia, como também a pares, espaço para partilha de ideias e de aplicação conjunta dos conectores, para ligação de ideias. As imagens dadas de suporte permitiram orientar o raciocínio e enriquecer os seus textos, fazendo uso da criatividade (Apêndices XXXVII a XXXVII.II, XLII a XLII.III).

Os seus textos ficaram enriquecidos com a atribuição de vocabulário para aplicação ou palavras-chave desencadeadoras, tendo sido postos à disposição vários instrumentos de trabalho, tais como dicionários, gramáticas e manuais.

Para recolha de informação a desenvolver nos seus textos, fez-se a leitura de vários documentos, e para certificação da sua compreensão, o aluno colocou questões sobre o texto, para as quais procurou obter resposta. Realizou-se “brainstorming”- chuva de ideias, em conjunto com a turma, e abordaram-se vários aspectos oralmente, fazendo com que o aluno não sentisse um grande bloqueio na escrita.

Na produção textual, o aluno trabalhou sucessivamente os planos de texto, para esquematização da informação a desenvolver e a necessidade de estruturação do seu pensamento. Realizou aperfeiçoamentos de texto, revelando preocupação com a pontuação, apresentação da informação em parágrafos e a produção de textos mais adequados ao tema. De acordo com a professora de Língua Portuguesa, ao referir-se à expressão escrita do aluno E., mencionou que este “já procura responder as todas as questões das fichas que lhe são dadas” (Apêndices VII, VII.I e VII.II).

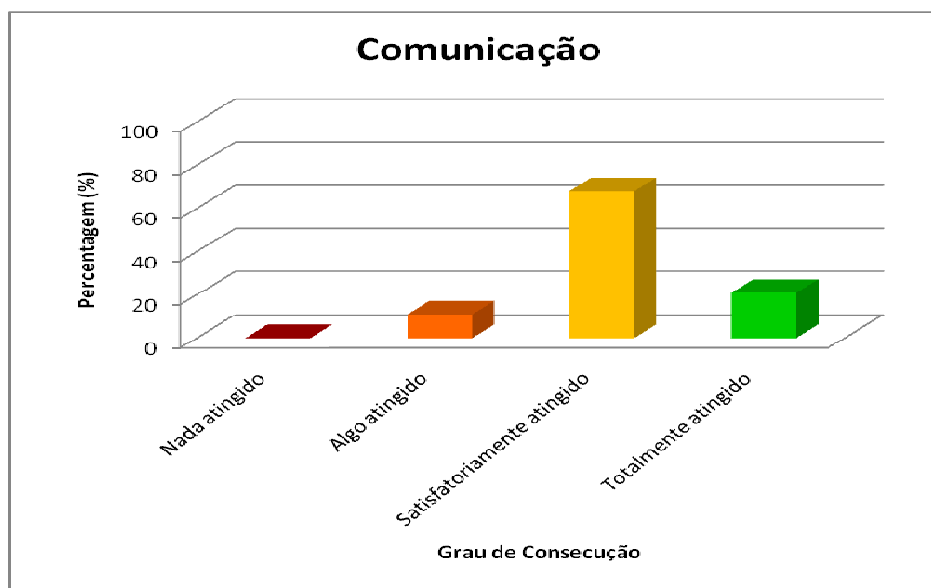
De igual forma, participou em actividades de produção escrita em Francês, produzindo frases, cada vez mais completas, com vocabulário recolhido em diversos instrumentos de trabalho (Apêndices XLIV a XLIV.IV). Participou na criação de pequenos diálogos, revendo as regras do discurso directo, com fins concretos, nomeadamente, a representação para a turma, e sugeriu ainda actividades de produção escrita nas quais participou, a saber, a produção de uma banda desenhada em francês.

Para a avaliação da competência da leitura, foram definidos os objectivos específicos “Ler com mais fluência e entoação” e “Responder a um questionário sobre um texto”. O aluno procedeu, por diversas vezes, à audição de textos em Francês e realizou a avaliação da sua leitura, com base em gravações áudio. Da análise das suas tabelas de avaliação, concluiu que à medida que lia o texto iam diminuindo os seus erros ortográficos e de pronúncia. Sentiu a necessidade de procurar esclarecer o vocabulário, para melhorar a sua compreensão de texto, repercutindo-se na sua entoação e expressividade. Uma leitura assertiva, facilitou-lhe a resolução dos questionários de compreensão.

Embora as classificações obtidas nos momentos de avaliação formais não desempenhem um papel relevante neste projecto de intervenção, o aluno revelou mais facilidade em responder à maioria das questões, completando-as e adequando à questão colocada, conseguindo obter melhores classificações. Esta evolução progressiva repercutiu-se nos níveis de final de Período, presentes nas fichas informativas de avaliação (Anexo VIII).

Em síntese, para a área da Comunicação foram formulados 19 objectivos específicos, tendo sido 21% (4/19) totalmente atingidos, 68 % (13/19) satisfatoriamente atingidos e 11 % (2/19) algo atingidos. Constituindo uma das áreas mais fracas do aluno, visível a partir da análise de conteúdo do inquérito por questionário atrás enunciado, é possível verificar-se, esta foi a área onde um número maior de objectivos foi atingido satisfatoriamente, tendo-se reflectido nas aprendizagens realizadas. Para uma melhor visualização dos resultados obtidos, vejamos o gráfico 2.

Gráfico 2 - Resultados alcançados na área da Comunicação.



Área da Socialização

No âmbito da socialização, foram estabelecidos três objectivos gerais “Regular a interacção social, mediante a realização de Assembleias de Turma”, “Desenvolver relações interpessoais” e “Estabelecer contactos regulares com o Encarregado de Educação”, tendo a intervenção sido realizada junto dos alunos da turma, dos Encarregados de Educação e dos docentes da turma, assim como outros profissionais, com papel no processo de ensino-aprendizagem. Para além dos contactos regulares estabelecidos com o pai do aluno E., quer presencialmente, quer por telefone, ou mesmo através da confirmação de dados, por assinatura, foi apresentado e discutido um documento de estratégias (Apêndice LII), que visou elucidar os educadores no apoio aos seus educandos, no seu processo de aprendizagem.

No que concerne aos objectivos específicos estabelecidos “Apresentar estratégias cooperativas para as dificuldades apresentadas”, “Partilhar experiências” e “Participar, espontaneamente em sala de aula”, estes não constituíram grandes obstáculos porque já tinham sido criadas muitas actividades no âmbito da comunicação, que promoviam a expressão, quer oral, quer escrita. No entanto, o problema que se criou inicialmente, foram as atitudes individualistas do aluno, demonstrando grande dificuldade em aceitar as ideias dos

outros e desencadeando situações de conflito entre os elementos (Apêndices XXXVIII.III e XLVIII.II). A actividade que serviu de mediadora, de espaço de reflexão, de tomada de decisões e de avaliação das medidas implementadas, foram as assembleias de turma. De uma forma progressiva, o aluno E. começou, inicialmente, por transmitir a sua opinião individualmente e, no final da aula. No final do ano, o aluno inscreveu-se na folha de participações activas, para participar na actividade (Apêndices LV.I e LV.III).

Grandes dificuldades de socialização foram diagnosticadas através da diversas formas de avaliação, não só na relação com os elementos da turma, como na relação com os professores. A partir da análise do teste sociométricos, aplicado no início do ano lectivo, foi possível constatar que o aluno E. era dos menos escolhidos e o aluno mais rejeitado da turma. Era mais rejeitado pelos elementos do sexo feminino, embora fosse com mais intensidade pelos elementos do sexo masculino (Apêndice I.XI).

Sendo uma área merecedora de intervenção foram definidos diversos objectivos específicos como “Colaborar nas actividades”, “Tomar consciência das virtudes e defeitos de cada um”, “Participar num trabalho cooperativo” e “Partilhar responsabilidades”. No entanto, constituindo um trabalho conjunto, foi dedicada particular atenção à receptividade e aceitação da turma, com um papel decisivo na inclusão do aluno. Desenvolvidas muitas actividades, quer a pares, quer em grupo, foi sempre proporcionado uma rotatividade dos elementos do grupo, para um melhor conhecimento de todos os elementos da turma, embora procurasse que em cada grupo, houvesse um aluno que estivesse mais próximo do aluno E. Foram definidas regras claras de trabalho, adequadas actividades às potencialidades dos alunos e avaliação das mesmas, envolvendo também os alunos.

O aluno E. ao revelar mais interesse pelas actividades, segundo a professora de Ciências Naturais “tem ido sempre às minhas aulas de actividades de apoio” (Apêndices VII,VII.I e VII.II) e tornou-se também mais cumpridor dos trabalhos a desenvolver. De acordo com as notas de campo (Apêndices IX e IX.I), o aluno sentia mesmo satisfação em partilhar os seus materiais com os colegas “o aluno E. mostra as imagens da ficha à colega do lado” e “colabora nos trabalhos de grupo, nas actividades delineadas e com os elementos” (Apêndices VIII e VIII.I).

Essa preocupação pelos seus trabalhos e necessidade de se empenhar, revelou-se também nas notas de campo (Apêndices IX e IX.I), “o aluno está muito atento e preocupa-se em responder correctamente às questões” e no momento em que o aluno E. respondeu “à

tarde, vou estudar com a aluna RR. para a biblioteca”. De acordo com a reflexão do aluno, no final do ano, sobre o trabalho desenvolvido proferiu “ultimamente, participo mais nas actividades porque tenho mais orientação”, “tenho realizado muitas fichas de trabalho sobre métodos de estudo, fichas de auto-avaliação e textos para melhorar a minha expressão escrita e oralidade” e “participo em muitos trabalhos de grupo” (Apêndice LI.II).

Essa aproximação saudável entre os elementos repercutiu-se, frequentemente, numa partilha de dificuldades e ajuda ao aluno E. na resolução das suas actividades. De acordo com as notas de campo (Apêndices IX e IX.I) foi possível verificar-se o auxílio por parte de uma colega de turma “A aluna DP traduz uma palavra em português e ajuda-o na resposta à pergunta, em Francês, oralmente”.

Tendo sido mais compreendido pelos colegas e cumpridor nas suas tarefas delineadas, segundo a professora de Ciências Físico-Químicas, “a interacção do aluno com a turma apresenta algumas melhorias” havendo mesmo, segundo esta docente “cumplicidade na troca de informação [no momento da avaliação escrita]entre o aluno E. e o seu colega da mesa atrás” (Apêndices VII, VII.I e VII.II). A interacção do aluno E. com os elementos da turma foi visível também na situação seguinte, presente nas notas de campo (Apêndices VIII e VIII.I) “o aluno E. puxa-lhe a camisola do braço e agradece-lhe gestualmente levantando-lhe o polegar”. De acordo com a psicóloga, o aluno confidenciou-lhe que “tinha um grupo de amigos, com quem estava, às vezes, no intervalo e que o ajudavam (...) começava a gostar da turma porque já não lançavam boatos sobre ele e estava apaixonado” (Apêndices VII, VII.I e VII.II). No texto de reflexão global realizado pelo aluno E., no final do ano lectivo, este refere “com o tempo passei a gostar mais da turma” (Apêndice LI.II).

Mas, também houve uma aproximação por parte da turma, de acordo com a professora de Geografia “há alunos que tentam aproximar-se e proteger o aluno E.” Tal situação é comprovada também nas notas de campo (Apêndices VIII e VIII.I) através dos seguintes exemplos “A aluna JC procura uma caneta no seu estojo para dar ao aluno E. visto que este se tinha esquecido do estojo”. A professora de Ciências Naturais (Apêndices VII, VII.I e VII.II) destacou “um grupo protege o aluno E., são o aluno A., aluna RR. e a aluna DG. Estes alunos chamam-no a atenção para fazer registos no caderno, tocando-lhe mesmo no braço. Ajudam-no a localizar o exercício do livro”. De acordo com as notas de campo (Apêndices IX e IX.I) “a aluna JC vê que o aluno E. não consegue abrir o fecho da sua mochila e pergunta-me se pode ajudá-lo. O aluno E. ajuda a segurar a mochila”. Também no

texto de reflexão global, realizado no fim do ano lectivo, o aluno disse “tenho uma colega ao meu lado que me ajuda e que trabalha comigo” (Apêndice LI.II).

A professora de Língua Portuguesa (Apêndices VII, VII.I e VII.II) referiu que “a aluna JC, durante a apresentação oral, sentou-se no [lugar do aluno E.] e de frente para ele, apoiou-o muito. A aluna parecia um elemento da sua claqué”. Também no que concerne esta relação, a professora de História mencionou “destaco o companheirismo de alguns colegas na festa final de ano (...) a aluno RR. colocou alguns bolos num saco e deu ao aluno E.”. Também através das notas de campo (Apêndices VIII e VIII.I) foi possível testemunhar a ligação entre o aluno E. e o aluno CC., envolvidos em disputas no início do ano e tendo melhorado substancialmente a relação “quando aparece o aluno E. à porta, o aluno CC. disse: - Dá cá mais cinco! e batem as palmas um no outro” (Apêndices VIII e VIII.I. Segundo a subdelegada (Apêndice XXXIV) “os colegas são mais tolerantes”.

Esta aproximação com a maior parte dos elementos de turma foi sentida, não só em contexto de sala de aula, como também nos intervalos. De acordo com a subdelegada “o aluno anda mais com alguns elementos da turma” (Apêndice XX.V). As notas de campo (Apêndices VIII e VIII.I) são reveladoras da convivência fora da sala de aula “o aluno E. está sentado ao lado do aluno A., no muro do pátio”, o mesmo não acontecia no início do ano lectivo, quando o aluno passava muito tempo sozinho, desconfiando dos colegas. Nas notas de campo atrás mencionadas refere-se ainda que “o aluno M. toca no braço [do aluno E.] e mostra-lhe uns passos de dança, ao seu lado. Os restantes elementos, em grande grupo, envolvem-nos”.

Reaplicou-se em Junho um segundo teste sociométrico e da análise dos dados obtidos, verificou-se que houve melhorias significativas. Houve um ligeiro aumento do número de elementos da turma que escolheu o aluno E. (Apêndices LVII, LVII.II e LVII.III) e um aumento significativo do número total das escolhas pelos mesmos (Apêndice LVII). Face à análise dos dados da matriz sociométrica das rejeições, ressalta-se uma grande evolução positiva, na medida em que se verifica um menor número de elementos da turma que rejeitam o aluno E. e o número de rejeições obteve uma diminuição muito acentuada (Apêndices LVIII e LVIII.II).

Também se verifica um aumento do número de elementos escolhidos por parte do aluno E. (Apêndice LVIII.VII), resultando num número de escolhas menos concentrado (Apêndice LVII). Obteve mais escolhas pelo sexo masculino (Apêndices LVII, LVII.II e LVIII.III) e menos rejeições por ambos os sexos, com igual número (Apêndices LVIII e LVIII.II).

Para colegas de carteira, aumentou o número de escolhas e desta vez contemplou também o nome de um elemento masculino, tendo escolhido outros elementos em comparação com a aplicação do 1º teste sociométrico (Apêndice LVIII.IX). O aluno E. continua a rejeitar o aluno D. para colega de carteira (Apêndice LVIII.XIII). Para os intervalos, o aluno E. incide as suas escolhas apenas em elementos do sexo masculino, não contemplando os elementos que tinha escolhido no início do ano lectivo (Apêndice LVIII.X). O aluno E. reforça os laços com o aluno R., que o tinha escolhido, no início do ano, e constata-se que, há uma escolha recíproca entre ambos (Apêndice LVIII.X). Quanto às rejeições nos intervalos, os elementos de turma não apresentam qualquer rejeição e o aluno E. rejeita apenas um elemento do sexo masculino, que aliás no primeiro período o tinha rejeitado a ele. Houve um ligeiro aumento, não muito significativo, do número de escolhas dos elementos da turma sobre o aluno E.

No que diz respeito às escolhas para trabalho de grupo, por parte do aluno E. não há grandes alterações, mantendo-se os praticamente a preferência entre os mesmos elementos (Apêndice LVIII.VIII). Quanto às rejeições para os trabalhos de grupo, é possível verificar que o aluno mantém uma única rejeição, embora tenha mudado de aluno e uma diminuição acentuada do número de rejeições da turma (Apêndice LVIII.XII).

Pode, deste modo, pode-se depreender que há uma maior interacção do aluno E. com a turma, sobretudo quando se verifica uma maior diversidade de alunos escolhidos pelo aluno E. e recaindo sobre ele também mais escolhas. O aluno foi substancialmente menos rejeitado pelos elementos da turma no final do ano lectivo, não havendo qualquer aluno que tenha expressado rejeitá-lo no intervalo. O aluno E. não alterou o número mínimo de rejeições de elementos da turma, mantendo a rejeição do aluno D. Analisemos os gráficos 5 e 6, apresentados na página seguinte, com os dados mais relevantes, recolhidos através de duas aplicações do teste sociométrico.

A necessidade de melhoria na relação não se verificava apenas com colegas de turma, como também com professores. De acordo com a Psicóloga (Apêndices VII, VII.I E VII.II) “alguns professores disseram-me que havia melhorias na relação desenvolvida, quer com colegas, quer com professores”. Certo foi que houve a partir dos objectivos específicos “Sensibilizar para as características da síndrome” e “Incentivar a adopção de medidas educativas inclusivas”, dirigidos aos vários intervenientes no processo educativo, o cuidado de muitas estratégias serem discutidas e de constantemente fazer-se uma avaliação das dificuldades e progressos alcançados pelo aluno E.

Gráfico 5- Balanço de dados dos testes sociométricos, relativos às escolhas.

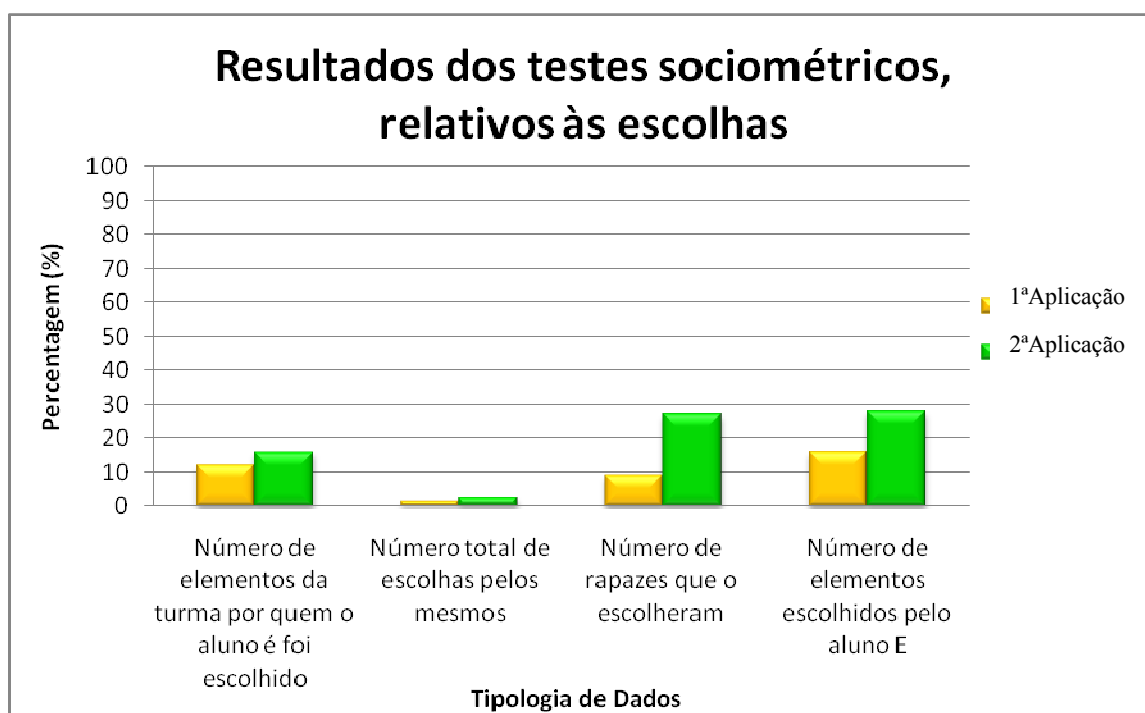
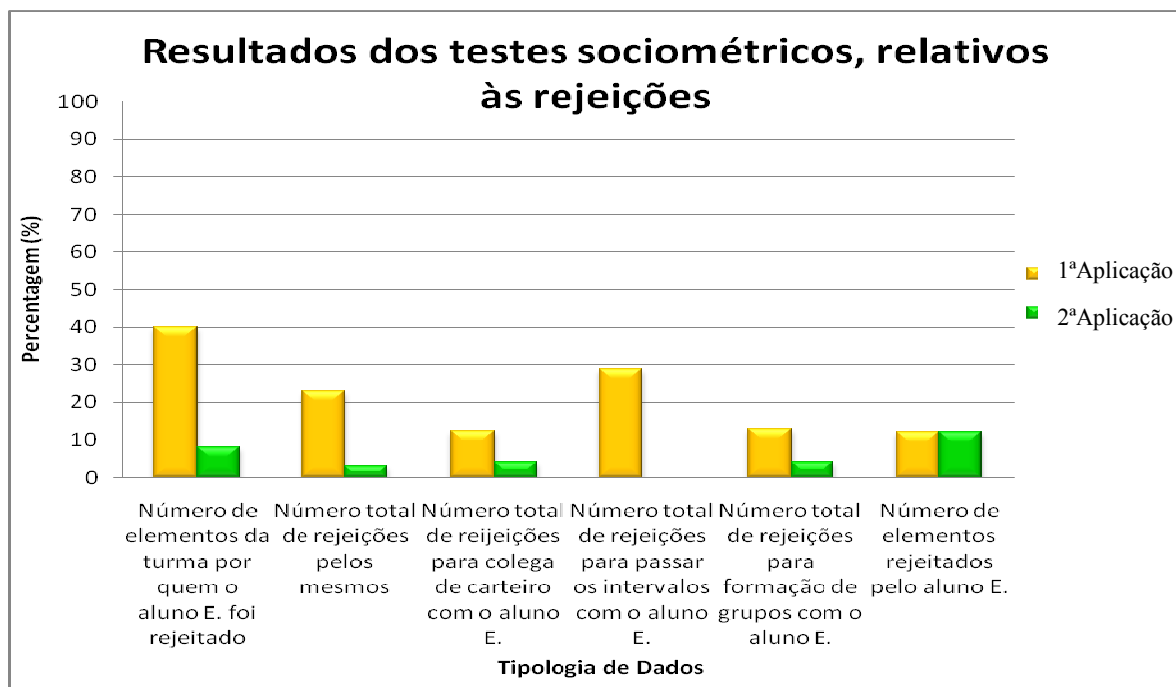


Gráfico 6- Balanço de dados dos testes sociométricos, relativos às rejeições.



De acordo com as notas de campo—intervenção indirecta (Apêndices VII, VII.I e VII.II), muitos docentes do conselho de turma adoptaram nas suas aulas uma diferenciação pedagógica, que favoreceu o trabalho a desenvolver com o aluno E. Segundo a professora de Língua Portuguesa “interpelo-o para ir ao quadro (...) e converso com ele pessoalmente” e a professora de História acrescentou “tenho utilizado reforços positivos verbais, o que aumentou a auto-estima [do aluno E]”.

Também a atenção demonstradas pelas professora de Geografia e de Arte Web foram gratificantes “estou particularmente atenta a este aluno por ter sentido que inicialmente o aluno era rejeitado pela turma, ser o primeiro ano em que está na escola e que há situações de comportamento que o aluno não consegue controlar”, “vejo evolução no aluno e ele necessita de pessoas que acreditem nele, nas suas capacidades”, “não lhe faço qualquer advertência pela sua agitação, desde que não prejudique o decorrer da aula e ainda “tenho uma boa relação com a turma, gosto de trabalhar com estes alunos”, “sinto-me privilegiada porque o aluno E. gosta muito de informática”, “passei a aplicar fichas de avaliação/reflexão do trabalho a desenvolver” e “estive a falar um pouco com o aluno E. sobre a sua família”.

Preocupada com a atenção do aluno em sala de aula, referiu a professora de Ciências Naturais sobre o material escolar do aluno “retiro-lhe o estojo da mesa” e quanto à aprendizagem “tento colocar a mesma questão de modos diferentes”, “nos testes utilizo muito a interpretação de imagens e gráficos para substituir os textos” e “leio-lhe os textos para facilitar a sua compreensão”. Quanto à professora de Educação Especial estabeleceu contactos com o Encarregado de Educação e salientou a necessidade de se continuar o trabalho sobre os métodos de estudo. A Psicóloga solicitou uma atenção redobrada no comportamento do aluno. Na reflexão global, de final de ano, realizada pelo aluno, este referiu-se às sessões com a psicóloga, afirmando “ quando ia à Psicóloga, reflectia sobre os meus problemas, a Doutora (...) fazia-me perguntas e dava-me conselhos” (Apêndice LI.II).

Segundo a professora de Área de Projecto, acerca dos trabalhos de grupo afirmou “tenho procurado a rotatividade dos elementos dos grupos de trabalho” e “atribui-lhe actividades que exigem menos tempo de concentração, tal como foi falado na reunião.” As notas de campo (Apêndices VIII e VIII.I) revelam várias adequações no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, dirigidas ao aluno E. “depois de advertido (...)”, “faço a leitura da ficha e explico as etapas de trabalho” e “elaboro uma lista de vocabulário no quadro”.

Nas produções escritas da subdelegada temos também as seguintes informações “os professores estão sempre a chamá-lo ao quadro e vêem muitas vezes o seu dossiê” (Apêndice

XX,V), “agora está tudo mais calmo, não encontro problemas ao nível da relação” e “os professores estão sempre a perguntar se ele percebeu”(Apêndices VIII e VIII.I). O aluno E. no seu texto global, de final de ano, escreveu “já não levo tantos recados para casa na caderneta”, “os professores também me mandam muitas vezes ao quadro” e “a DT tem-me ajudado a orientar o meu trabalho e dá-me força e coragem para ultrapassar os meus problemas” (Apêndices LI.II). No que diz respeito à relação que tem com a sua mãe, o aluno, no mesmo documento, acrescentou “com a minha mãe não tem havido tantas discussões, porque eu já não liberto a minha raiva e tenho feito mais os trabalho de casa”.

Enquanto interveniente no processo educativo do aluno, o seu pai, em resposta a um inquérito sobre a avaliação das medidas implementadas, acrescentou nas sugestões desse documento (Apêndice LIX)“quero agradecer à escola e às professoras a disponibilidade e atenção que demonstraram em acompanhar o E.. Houve sempre uma preocupação no seu sucesso geral escolar (...)” e “ a Directora de Turma foi incansável no papel que desempenhou e quero realçar a sua gestão deste processo”.

Em síntese, quanto à área da Socialização, trabalhada também ao longo do ano lectivo, quer individualmente, quer no decorrer da intervenção das duas áreas anteriores, em diversas sessões dirigidas com essa finalidade, foram formulados 13 objectivos específicos, destinados a diversos intervenientes do processo educativo, turma e conselho de turma e Encarregado de Educação. Dos objectivos enunciados, 54% (7/13) foram atingidos na totalidade, 38 % (5/13) satisfatoriamente atingidos e 8% (1/13) algo atingidos. A partir dos elementos apresentados, verifica-se que a área da socialização, foi uma das áreas onde se conseguiu uma percentagem maior de objectivos atingidos na totalidade e que apenas um objectivo apresentou um menor grau de consecução.

Para uma melhor visualização dos dados obtidos, observemos gráfico 3, na página que se segue, com os resultados alcançados na área da Socialização.

Por fim, para uma maior visibilidade dos resultados alcançados, analisemos o gráfico 4, existente na página seguinte, que assegura o balanço global das três áreas de intervenção.

Gráfico 3 - Resultados alcançados na área da Socialização.

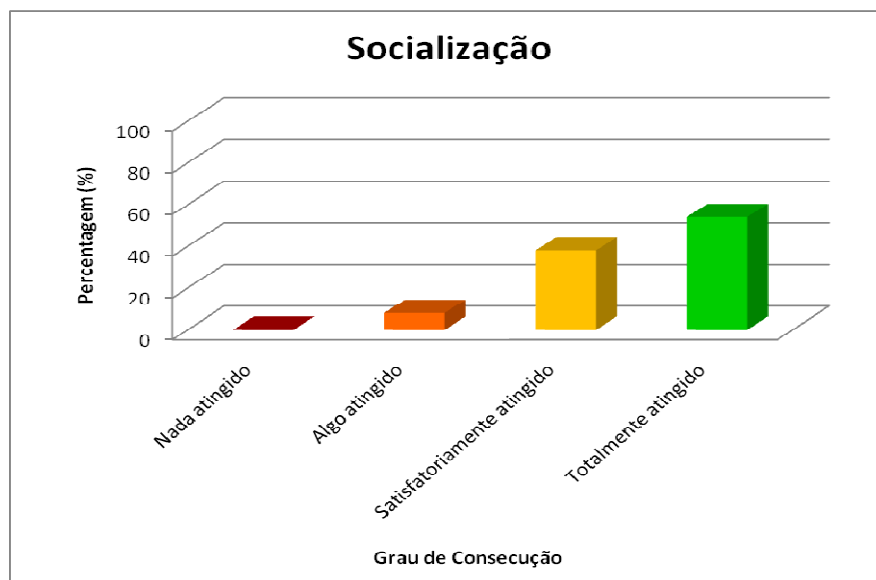
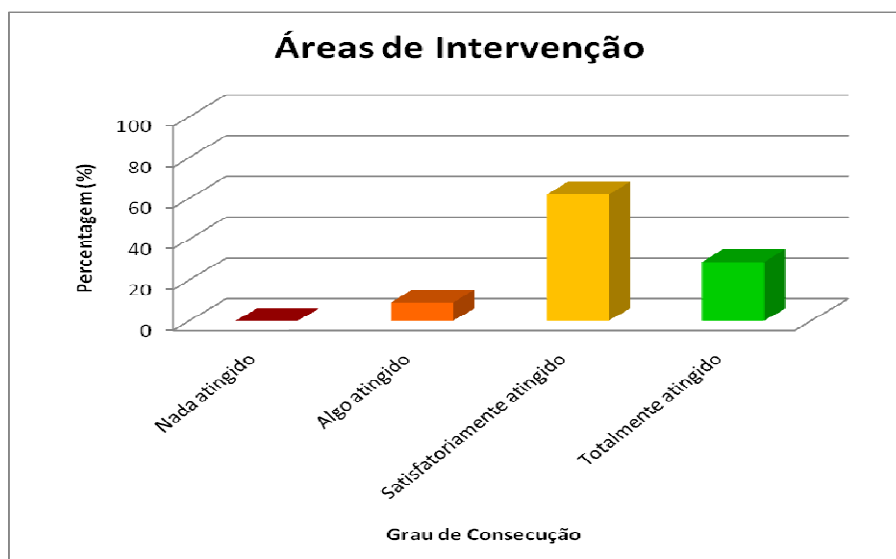


Gráfico 4 - Resultados alcançados nas três áreas de intervenção.



Para as três áreas de intervenção, Cognição, Comunicação e Socialização, apresenta-se, em forma de quadro, a síntese dos resultados obtidos, onde para cada objectivo se constata o grau de consecução atingido.

5.2. Síntese dos resultados atingidos pela intervenção.

Quadro 13 - Quadro de avaliação sumativa

Áreas	OBJECTIVOS DA INTERVENÇÃO		GRAU DE CONSECUÇÃO			
	Objectivos gerais	Objectivos específicos	Nada atingido	Algo atingido	Satisfato- riamente atingido	Totalmente atingido
COGNIÇÃO	Organizar melhor o estudo.	<i>Aplicar métodos de estudo e de trabalho:</i> Organizar o material escolar.			X	
		Elaborar o horário de estudo diário.				X
		Elaborar o horário de estudo semanal.				X
		Aprender a gerir o tempo.			X	
		Organizar o caderno diário/dossiê.			X	
		Organizar a mochila.			X	
		Organizar o local de estudo.			X	
		Descrever o local de estudo.			X	
		Auto-regular a aprendizagem.			X	
		Reconhecer modos de aprender.			X	
		Responder a um questionário de compreensão textual.			X	
		Seleccionar a informação.		X		
		Produzir uma tabela para registo das datas dos momentos de avaliação.				X
		Estruturar um texto.			X	
		Tirar apontamentos, de forma correcta.			X	
		Tirar apontamentos durante as aulas.			X	
		Aplicar a técnica do sublinhado.			X	
		Planificar o estudo.				X
		Aumentar a capacidade de concentração.			X	
		Aumentar a capacidade de memorização.			X	

COGNICÃO		Executar as tarefas no tempo necessário e velocidade adequada.		X		
	Incutir competências de pesquisa.	Definir as fases de um trabalho de pesquisa.				X
	Desenvolver competências de preparação para os testes.	Adquirir estratégias para a realização de testes.			X	
COMUNICAÇÃO	Melhorar competências de expressão oral.	Realizar uma apresentação oral de um trabalho.			X	
		Participar, oralmente, na aula.			X	
		Produzir um texto dramático, a partir de uma imagem.			X	
	Desencadear situações comunicativas com a turma.	Participar numa representação.			X	
		Participar num debate.			X	
		Expressar uma opinião oralmente.				X
	Desenvolver a competência de expressão escrita.	<i>Resolver exercícios de ortografia:</i> Escrever correctamente o caso de leitura -u/-o.			X	
		Escrever, correctamente, o caso de leitura : -s/-z.			X	
		Distinguir a terminação das formas verbais da utilização dos pronomes reflexos.		X		
		Produzir frases, em Francês, alusivas ao tema das viagens.			X	
		Produzir um texto de opinião, sobre um facto polémico da actualidade.			X	
	Desenvolver a competência de expressão escrita.	Elaborar um panfleto, em Francês, com a divulgação de uma cidade (preferencialmente francesa).				X
		Aplicar, correctamente, as formas verbais em Francês, em contexto de frase.			X	
		Enriquecer o vocabulário, no âmbito do				X

	Desenvolver a competência de expressão escrita.	aprendizagem do Francês.					
		Conhecer as fases da escrita de um texto.			X		
		Produzir um texto narrativo, respeitando os elementos, estrutura e regras apresentados.		X			
		Produzir uma banda desenhada, em Francês, a partir de um texto.				X	
	Aperfeiçoar a competência de leitura	Ler com mais fluência e entoação.			X		
		Responder a um questionário sobre um texto.			X		
	SOCIALIZAÇÃO	Regular a interacção social, mediante a realização de Assembleias de Turma.	Apresentar estratégias cooperativas para as dificuldades encontradas.			X	
			Partilhar experiências.			X	
			Participar, espontaneamente, em sala de aula.		X		
			Ouvir as opiniões dos colegas.				X
Respeitar as opiniões dos colegas.					X		
Desenvolver relações interpessoais.		Colaborar nas actividades.				X	
		Tomar consciência das virtudes e defeitos de cada um.				X	
		Participar num trabalho cooperativo.				X	
		Partilhar responsabilidades.			X		
Estabelecer contactos regulares com o Encarregado de Educação.		Consciencializar o Encarregado de Educação das necessidades e potencialidades do seu educando.				X	
		Sensibilizar para as características do síndrome.				X	
		Apresentar estratégias ao Encarregado de Educação que ajudem o seu educando a obter sucesso na escola.				X	
		Incentivar a adopção de medidas educativas inclusivas.			X		

CONCLUSÕES

Numa sociedade caracterizada pela efervescência do avanço tecnológico, que ocorre a uma vertiginosa velocidade, a mudança constitui um paradigma dominante. Proclamava o conceituado escritor Luís de Camões “Mudam-se os tempos e mudam-se as vontades”, estabelecendo um paralelismo temporal, com a necessidade de mudança de perspectiva, de leitura dos contextos e de postura perante os mesmos. A escola surge como um pilar, no seio das transformações sociais, tecnológicas e económicas e são inúmeras as metamorfoses que a desafiam. É um novo rumo que se procura implementar nas nossas escolas, onde cada aluno possa desenvolver as suas potencialidades com os outros e se respeitem as suas diferenças, através de uma educação inclusiva.

Dentro do princípio de igualdade de oportunidades, urge uma grande envolvência de todos para pugnar pelos direitos de todos os alunos. Os professores, de *per si*, numa procura ansiosa de respostas, não devem intervir individualmente, mas procurar reforçar a colaboração e cooperação, estabelecendo parcerias com os demais envolvidos, para garantir a eficácia das respostas educativas.

Co-responsabilizando os diversos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, tendo em conta que se procurou desenvolver uma escola de todos e para todos, as medidas inclusivas, com base num processo de investigação-acção, desempenharam um papel preponderante. Para desenvolver o presente trabalho de intervenção, foram contemplados diversos factores, nomeadamente a contextualização onde o aluno se insere, meio e escola, assim como o aprofundamento da história clínica, familiar e perfil educacional do aluno.

Definido um plano de intervenção para as áreas de desenvolvimento a intervir, desenvolveram-se inúmeras sessões de trabalho, com base em roteiros de actividades, que foram implementados nas aulas de Francês, Formação Cívica e Tutoria. Foram proporcionadas condições de trabalho promissoras, através da produção de materiais diversificados, apelativos, manipuláveis e desencadeadores de aprendizagem, a partir de um processo de avaliação sistemática e contínuo.

A elaboração de documentos esteve subjacente à tomada de decisões e constituiu uma bússola orientadora para a concretização de actividades. Permitiu criar projectos mais enriquecedores, mais inovadores e exigiu maior pesquisa na procura de responder às expectativas

que em nós foram depositadas. Reforçou os laços com os alunos, congregando no processo de ensino-aprendizagem uma relação mais pessoal e compreensiva, prevalecendo a confiança, com vista a uma coesão da turma, da escola, para uma sociedade mais equitativa.

A partir de diversos instrumentos de trabalho, de avaliação e técnicas de investigação, e da colaboração de uma equipa multidisciplinar, foi possível traduzir os resultados alcançados pelo aluno. Deste modo, ao nível da cognição, o aluno E. não só apresentou melhorias nos métodos de estudo e trabalho sobre os conteúdos explorados, tendo-se desenvolvido um trabalho metódico com estratégias de estudo diversificadas, mas também foi incitado a explorar mais informação, sendo trabalhadas as competências de pesquisa.

Conseguido cativar o aluno, com assuntos e recursos do seu interesse, mas também com uma atitude positiva de valorização dos progressos alcançados, fazendo uso de reforços positivos para o premiar, estes permitiram desenvolver períodos mais longos de concentração, que, consequentemente, melhoraram a qualidade das aprendizagens realizadas.

A sua ansiedade e agitação resultante de uma baixa auto-estima, do sentimento de frustração e incompreensão de si próprio, do seu corpo, nomeadamente das alterações que não conseguia dominar e o efeito provocado nos outros, foi colmatada com a adequação das condições do espaço físico e com o apoio de todos os intervenientes no processo de aprendizagem. O próprio aluno ficou mais consciente das características da síndrome que lhe foi diagnosticada, aprendendo a ler os sintomas e a procurar contornar as dificuldades, tornando-se mais autónomo e confiante.

Os estados de tensão, antes dos momentos de avaliação tenderam a diminuir, visto que o aluno não só se sentiu mais preparado, como fora dada particular importância à avaliação contínua, onde as diversas fichas de trabalho que realizara, eram alvo de avaliação, aumentando as situações avaliativas e de descentralização num ou dois momentos de avaliação.

As disfluências gegas, as hesitações no seu discurso e os bloqueios existentes no aluno foram, quer minimizados pelo próprio, quer mais compreendidos por professores e alunos, aprendendo-se a realçar as suas potencialidades e a não julgá-lo pelo seu deficit. Salientam-se os seus progressos na participação na turma, na colaboração nas actividades realizadas e aperfeiçoamento da expressão oral e escrita que estas proporcionaram. O aluno revelou melhorias na adequação dos seus enunciados, na coesão estrutural e enriqueceu o seu vocabulário, não só na língua materna, como na língua estrangeira. Adquiriu metodologias de

trabalho, de planificação de estudo, de organização de materiais, facilitando-lhe a compreensão da informação.

Reconhece-se, no entanto, que esta situação só foi possível com um trabalho exaustivo de planificação, execução e avaliação/reflexão, onde o aluno sentiu uma monitorização cuidadosa e constante.

Procurando-se estabelecer a interacção entre os pares através das aprendizagens académicas, o aluno participou, frequentemente, em trabalhos cooperativos, onde progressivamente, foi reconhecida a sua capacidade de ouvir e respeitar, de participar, cumprindo regras estabelecidas para toda a turma, onde cada um tinha um papel a desempenhar. A relação desenvolvida com os professores também melhorou ao não apresentar atitudes de confronto e desafiadoras, de negação de realização de actividades, superada também com a relação de professor/aluno, que se tornou mais próxima e menos conflituosa. A relação com os pais também sofreu alterações positivas, na medida em que os pais se aproximaram mais entre ambos e entre o seu educando, desenvolvendo menos discussões e reforçando a gestão do tempo para garantir o acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno E.

Os docentes da turma confrontados com esta situação problemática, para a qual não encontravam soluções e revelavam preocupações com o seu sucesso educativo, predispuseram-se a partilhar informação, implementar medidas e a contribuir na gestão da relação, em sala de aula. Quanto ao domínio familiar, os pais do aluno, mas sobretudo o pai do aluno, em quem foi delegado competências para manter um contacto próximo com a escola, por impossibilidade do Encarregado de Educação, sempre mantiveram total abertura com a escola, na procura de soluções que visassem atenuar ou suprimir as dificuldades do seu educando.

Estabelecendo um paralelismo com os objectivos gerais e específicos, delineados, no início deste projecto, há a aferir que este trabalho permitiu sensibilizar e envolver a comunidade educativa para as dinâmicas da inclusão, através de práticas pedagógicas assentes numa educação inclusiva, onde se procurou respeitar os ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos. Para tal, foram criadas condições para o desenvolvimento e aproveitamento das capacidades dos alunos, recorrendo também às tecnologias de informação e comunicação, contribuindo um auxílio para a criatividade e inovação.

Concomitantemente o trabalho desenvolvido propiciou o desenvolvimento da personalidade, formação de carácter e cidadania dos alunos, preparando-os para uma reflexão

consciente sobre si e sobre o que os rodeia, contribuindo para encetar um diálogo produtivo e se proceder aos reajustamentos necessários, de forma a criarem-se novas abordagens educativas e enriquecerem-se mutuamente.

Dando cumprimento a todos os requisitos enunciados nos objectivos específicos, no que diz respeito ao aluno, desenvolveu-lhe o sentido de pertença do grupo-turma, através da aceitação dos pares em contextos de respeito mútuo e foram trabalhadas competências para o tornar mais autónomo e responsável nos seus direitos e deveres, contribuindo para a sua inserção na sociedade. Mobilizou os agentes educativos à colaboração, num processo de partilha e aperfeiçoamento, onde foi reflectido sobre o papel do professor e enfatizada a mediação das aprendizagens activas dos alunos, ao invés da reprodução de informação, para a implementação de medidas educativas inclusivas.

Este trabalho produzido com o intuito e a convicção de constituir uma resposta, em particular, para uma turma do 8º ano, e no geral, para despertar as consciências da nossa comunidade educativa, contribuiu para um enriquecimento profissional e pessoal.

Constatado o receio de muitos docentes, pelo desconhecimento desta síndrome e, consequentemente, das estratégias a implementar, argumento justificativo da pouca adequação inicial, esta situação também determinou a veemência de uma força de vontade em contribuir para melhorar uma situação diagnosticada. Consciente de que seria um processo desafiante com metas muito precisas a alcançar, num período temporal definido, onde a articulação asseguraria o sucesso educativo, constituíam prementes exigências.

Permitiu debruçar-me sobre uma investigação actualizada do domínio educativo e, do mesmo modo, contribuir para esse propósito. Deste modo, em termos profissionais estimulou o sentido de partilha e colaboração entre profissionais de educação e da comunidade educativa, em geral, melhorou as aprendizagens do aluno e tornou-me, enquanto profissional, mais desperta e munida de metodologias e recursos diversos para intervir.

Constituindo um processo, o acto educativo, nem sempre tem efeitos positivos no imediato, exigindo tempo para amadurecimento da parte dos alunos e reflexões sistemáticas e contínuas de todos os intervenientes, com vista a uma constante adequação das estratégias. É com essa predisposição, que se sugere a continuidade deste trabalho de intervenção, sobretudo nas áreas da comunicação e cognição, onde existe um maior número de objectivos que não

foram totalmente atingidos, embora, em final de projecto, possa dispor de uma visão mais abrangente e ressalve uma participação activa de todos os intervenientes.

FONTES DE CONSULTA

BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto : Edições Asa.
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula. Um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/ Edições UNESCO.
- Antunes, N. L. (2009) Tiques e Síndrome de Tourette. In *Mal-entendidos*. Lisboa: Verso da Kapa.
- Arends, R. (1995). Investigação-acção para o professor. In *Aprender a ensinar*. Amadora, Portugal: McGraw-Hill, pp. 525-534.
- Baptista, M. & Vale, J. (1997). Tiques-síndrome de Gilles de la Tourette. In *Ver-Psiquiatr*, vol.10, nº1 pp.21-27.
- Bastin, G. (1980) *As técnicas sociométricas*. Lisboa: Moraes Editores.
- Bell, J.(2008) *Como realizar um projecto de investigação*. 4ª edição, Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A.(1990). Práticas de Mudança e de investigação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 2 , pp.55-80.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora. «Investigação - acção», pp. 292 - 301.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos *In Perspectivas sobre Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora
- Correia, L. (2003). *Educação especial e inclusão*. Porto: Porto Editora
- Correia, L. M.(2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, M. (2008). A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE. Porto: Porto Editora.
- Courela, C. & César M. (2005). Atelier Imaginar, Reutiliza e Reciclar: Percursos educativos numa comunidade de aprendizagem. In *Formar Professores para que Escola? Teorias e Práticas*. Lisboa: Edição Universitária Lusófona.

- Cortesão, L. (2000). *Ser Professor: Um ofício em risco de extinção?* Porto: Edições Afrontamento.
- Estrela, A (1994). *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores* (4ª edição). Lisboa: INIC.
- Esteves, A.(1986). A investigação-acção. In. *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. C., Ponte, M. & Azevedo, L. M. (1999) *Inovação Curricular na Implementação de Meios Alternativos de Comunicação em Crianças com Deficiência Neuromotora Grave*, Lisboa : SNRIPD.
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A
- Guerra, I. (2000). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção*. Cascais: Principia Editora
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo*. Estoril: Principia Editora
- Loureiro, N.L.V.; Matheus-Guimarães, C.; Santos, D.O.; Fabri, R.G.F.; Rodrigues, C.R.; Castro, H.C (2005) . Tourette por dentro da síndrome In *Revista de Psiquiatria Clínica* 32 (4); 218-230.
- Marchesi, A. (2001) A prática das escolas inclusivas In D. Rodrigues. *Educação e Diferença, Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*, Porto: Porto Editora.
- Nielsen, L. (1999) *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula. Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Northway, M. & Weld, L. (1999). *Testes sociométricos*. Lisboa : Livros Horizonte.
- Pacheco, J. (2007). *Caminhos para a inclusão*. Porto: Artmed Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 2ª Edição. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, S. & Gomes, A. (2005). *Escolarização e Globalização: mitos e desafios* In J. Duarte & D. Franco (org.s) *Professores para que Escola? Teorias e Práticas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2003) *Diferenciação curricular e inclusão*. In D. Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

- Sampaio, Daniel (2002). A intimidade relacional na escola de hoje. In José B. Duarte (org.) *Igualdade e Diferença. Numa escola para todos*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Sanches, I. (2005a). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-acção à Educação Inclusiva. In *Revista Lusófona de Educação*, 1, pp.127-142.
- Sanches, I. (2005b). Viver e trabalhar com a diferença In José B. Duarte (org.) *Formar professores, Para que Escola ? Teorias e Práticas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da Integração à Inclusão Escolar: Cruzando Perspectivas e conceitos In *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, nº 8, pp.63-83.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação Inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo In *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, nº20(2), pp.105-149.
- Santos, B. (2007) *Comunidade escolar e inclusão*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Silva, M. O. E. (2009). Da exclusão à inclusão: Concepções e práticas In *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas , nº13 , pp.135-153
- Silva, M. O. E. (2004). Reflectir para (Re) Construir Práticas, In *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, nº4, pp.51-60.
- Sim-Sim, I. (2005). Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola? Porto: Texto Editores.
- Teodoro, António (2009, Junho). Colóquio internacional “Diversidade, equidade e inclusão”, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Tilstone, C.; Florian, L. & Rose, R. (1998). *Promover a Educação Inclusiva*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologias das Ciências Sociais* (5.^a edição). Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, F. & Pereira, M. (2007). *Se houver quem me ensinara... A Educação de Pessoas com Deficiência Mental*, 3^a edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas.

ELECTRÓNICAS

Adams, R. & Victor, M. (2001). Síndrome de Tourette. In *Principles of Neurology*. 6ª edição, pp.1076-1077. Acesso em : <http://www.lookfordiagnosis.com/mesh_info.php?term=S%C3%ADndrome+De+Tourette&lang=3> e consultado em 2 de Dezembro de 2008.

ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DU SYNDROME DE LA TOURETTE – Strategies, moyens facilitants en classe. Acesso em: <<http://www.cvm.qc.ca/formationreg/saide/Documents/tourette.doc>> Consultado em 15 de Janeiro de 2010.

ASSOCIATION FRANÇAISE DU SYNDROME DE GILLES DE LA TOURETTE (AFSGT) (1998-2003)- Informations pour l'enseignant – L'élève et le syndrome de Gilles de la Tourette. Acesso em : <http://www.tourette-romandie.ch/docs/guide_enseignants.pdf> e consultado em 13 de Janeiro de 2010

Béliveau, M. (2002). *J'ai mal à la tête, Troubles affectifs et difficultés scolaires*. S/L: Editions l'hôpital Sainte- Justine. Acesso em : <<http://www.apst.com/drupal/>> e consultado em 2 de Dezembro de 2008

Carla, G. (2003) Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC), Tiques e Síndrome de Tourette In *Revista Sinpro*, pp.43-46, Acesso em : <<http://www.sinpro-rio.org.br/publicacoes/revista/Download/revistadificuldades.pdf>> e consultado em 17 de Janeiro de 2010.

Castillo, J.(2003) (traduzido e adaptado). O que é o Síndrome de Tourette? Acesso em : <http://www.netpsi.com.br/artigos/180204_sindrome_tourette.htm> e consultado em 2 de Dezembro de 2008

Ferraro, Ribeiro & Cavalheiro (2008). Avaliação da fluência da fala em um paciente com Síndrome de Gilles de la Tourette. In *Revista Pró- Fono Revista de Atualização Científica*, 20, pp.1-3. Acesso em : <<http://www.revistaprofono.com.br/ojs/index.php%20/revistaprofono/article/viewFile/683/288>>consultado em 21 de Novembro de 2008.

Goetz, C. (2007) Treating Tourette Syndrome and tic disorders: a guide for practitioners In *The New England Journal of Medicine* 357,25. Acesso em : < www.nejm.org> consultado em Dezembro de 2008-12-27

Houeto, J. & Gire, P. (2008). Tic et syndrome de Gilles de la Tourette: diagnostic, évolution et

- principes de traitement. In *La Presse Médicale*, 37, pp.263-270. Acesso em : < www.masson.fr/revues/pm > Consultado em Dezembro de 2008.
- Jancovik, J. (2001). Tourette's Syndrome. In *The New England Journal of Medicine*, vol. 345, Nº 16. Acesso em : < www.nejm.org > e consultado em Dezembro de 2008.
- Landry, M. (2003) Syndrome Gilles de la Tourette . Acesso em: <<http://www.aqst.com/drupal/>> e consultado em 2 de Dezembro de 2008.
- Lefaiivre, R. & Yergeau, M. (2005) Syndrome de Gilles de la Tourette. Acesso em : <http://recit.cssamares.qc.ca/carrefour/IMG/pdf/Syndrome_%20Gilles_de_la_Tourette.pdf> e consultado em 18 de Janeiro de 2010
- Leitão, F. A. R. (2006a) Aprendizagem cooperativa- uma estratégia de inclusão. <[http://www.grupolusofona.pt/pls/portal/docs/PAGE/OPECE/INVESTIGACAO/CENTROESTUDOS/ESTUDOSDESPORTO/APRENDIZAGEM%20COOPERATIVA%20UMA%20ESTRATEGIA%20DE%20INCLUSAO%20O%20\(1\).PDF](http://www.grupolusofona.pt/pls/portal/docs/PAGE/OPECE/INVESTIGACAO/CENTROESTUDOS/ESTUDOSDESPORTO/APRENDIZAGEM%20COOPERATIVA%20UMA%20ESTRATEGIA%20DE%20INCLUSAO%20O%20(1).PDF)> Consultado em 8 de Janeiro de 2010. □ Comunicação apresentada no CFECI, no dia 12 de Junho de 2006, no Auditório do Museu Marítimo de Ílhavo.
- Leitão, F. A. R. (2006b) Aprendizagem Cooperativa e Inclusão. Acesso em: <[http://www.grupolusofona.pt/pls/portal/docs/PAGE/OPECE/APRESENTACAO/INVESTIGADORES/FRANCISCOLEITAO/PAPERS/APRENDIZAGEM%20COOPERATIVA%20E%20INCLUSAO%20O%20\(1\).PDF](http://www.grupolusofona.pt/pls/portal/docs/PAGE/OPECE/APRESENTACAO/INVESTIGADORES/FRANCISCOLEITAO/PAPERS/APRENDIZAGEM%20COOPERATIVA%20E%20INCLUSAO%20O%20(1).PDF)> Consultado em 10 de Janeiro 2010.
- Palácios, G. & Jaime, H. (2004) Receptores nicotínicos cerebrales y trastornos neuropsiquiátricos. In *Revisiones en Neurociencia*, 39 (12), pp. 1146-1160. Acesso em: <http://hiperactividaducn.tripod.com/thda_archivos/Hiperactividad002Revneurol.pdf> Consultado em 28 de Novembro de 2008.
- Puñal, J. (2005). Comunicación e Discapacidade. In *Maremagnum* , nº 9. Acesso em: <http://www.autismogalicia.org/fagweb/spip/IMG/pdf/Maremagnum_9.pdf#page=33> Consultado em 28 de Novembro de 2008.
- Ramalho, J.; Mateus, F.; Souto, M., Monteiro, M. (2008) Intervenção Educativa na perturbação de Gilles de la Tourette In *Revista Brasileira de Educação Especial*, Vol.14, nº3. Acesso em : <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141365382008000300002&script=sci_arttext> e consultado em 17 de Janeiro de 2010.
- Rebelo, A. (2008) Síndrome de Gilles de la Tourette. In *Psicologia.com.pt*. Acesso em : www.psicologia.com.pt e consultado em Dezembro de 2008.
- Robertson, M. (2006) Mood disorders and Gilles de la Tourette's syndrome: An update on prevalence, etiology, comorbidity, clinical associations, and implications. In

J Psychosom Res., Sep, 61(3), pp.349-58. Acesso em : < [http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0022-3999\(06\)00344-8](http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0022-3999(06)00344-8)> Consultado em Dezembro de 2008.

Sanz, M. & Mardomingo, M. (1998) Transtornos de tics. El síndrome de Gilles de la Tourette In *Psiquiatría del niño y del adolescente* . Acesso em : <http://books.google.pt/books?id=11prN154iFgC&pg=PA545&lpg=PA545&dq=Transtornos+de+tics.+El+s%C3%ADndrome+de+Gilles+de+la+Tourette+In+Psiquiatr%C3%ADa+del+ni%C3%B1o+y+del+adolescente&source=bl&ots=G1VMaRFj_p&sig=PQzeBmgA932SXWDGPYBhCEi2jUc&hl=pt-PT&ei=FNawS_acMdGG4QawwaXSAg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CAgQ6AEwAA#v=onepage&q=&f=false> e consultado em 2 de Dezembro de 2008.

Silva, M. O. E. (2000). *A análise de Necessidades de formação na formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar*. Tese de doutoramento, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. Acesso em : <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde16102001100517/%20Publico%20tde.%20pdf>> e consultado a 16 de Junho de 2008.

Stern, J., Burza, S. & Robertson, M. (2004). Gilles de la Tourette's syndrome and its impact in The UK. In *Postgrad Med J*, 81, pp.12-19. Acesso em: <<http://pmj.bmj.com/>> e consultado em Dezembro de 2008.

Wilson, J. & Shrimpton, B. (2003) *Increasing the Effectiveness of Education for students with Tourette Syndrome*. Acesso em : < http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/0a/60.pdf> Consultado em 15 de Janeiro 2010.

Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Acesso em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> e consultado a 13 de Junho de 2008.

LEGISLATIVAS

Decreto – Lei de 3/8/46 – Criação de Classes Especiais, numa tentativa de integração.

Lei nº 45/73 de 12 de Fevereiro – Criação de Departamentos de Educação Especial integrados nas Direcções- Gerais do Ensino Básico e Secundário.

Decreto –Lei nº 147/77, de 22 de Maio – Definição do regime escolar das crianças deficientes físicas e mentais.

Despacho nº 59/79, de 8 de Agosto – A integração, no sistema regular de ensino, dos deficientes físicos e intelectuais e a integração dos deficientes auditivos.

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto- Lei nº 319/91, de 23 de Agosto – Atenção mais concreta à Educação Especial, com a definição do Regime Educativo Especial, de onde foram emanados outros decretos e leis.

Declaração de Salamanca em 1994

Despacho nº 10 856/2005, de 13 de Maio – Reajustamento do quadro regulamentar relativo aos Apoios Educativos, consagrado no Despacho nº 105/97, de 30 de Maio.

Decreto- Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro - Promoção de uma escola democrática e inclusiva.