

Cidália José Andrade Servo

**Promoção da Interação Inclusiva em Contextos
Escolar e Familiar**

Orientador: Prof. Doutor Jorge Serrano

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

Lisboa

2010

Cidália José Andrade Servo

**Promoção da Interação Inclusiva em Contextos
Escolar e Familiar**

Trabalho de Projecto apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, no Curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Prof. Doutor Jorge Serrano

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

Lisboa

2010

Os valores e as convicções estabelecidos na filosofia inclusiva assentam em aspectos relacionados com o sentido comunitário, com a participação de todos os alunos e com o respeito pela diversidade, incentivando as escolas a esforçarem-se por encarem o aluno como um todo, dando relevância não só aos aspectos académicos, mas também aos aspectos socioemocionais e de cidadania (Schaffner & Buswell, citados por Correia, 2003).

Agradecimentos

A realização deste trabalho constituiu um enorme desafio que foi possível concretizar porque existiram pessoas que se disponibilizaram a colaborar e contribuíram para a elaboração deste projecto, a quem declaro o meu agradecimento.

Ao Professor Doutor Jorge Serrano pela disponibilidade, coordenação e orientação ao longo deste trabalho de investigação-acção.

À Professora da Turma pela disponibilidade e empenho demonstrados ao longo das intervenções.

Às famílias dos alunos que se mostraram sempre disponíveis em colaborar no projecto de intervenção.

À turma do 3º e 4ºano do Agrupamento de Escolas do Distrito de Portalegre que participaram no projecto de intervenção.

À Direcção do Agrupamento de Escolas do Distrito de Portalegre pela disponibilidade em colaborar no projecto de intervenção.

À minha família e amigos que me ajudaram e me deram apoio nos vários momentos da elaboração deste trabalho.

A todos, o meu MUITO OBRIGADA

Resumo

Este projecto de investigação-acção tinha como objectivo incluir dois alunos na sua turma e no seu contexto escolar. Desta forma, procedeu-se a uma revisão bibliográfica sobre a evolução da educação especial nos vários países, a evolução da educação especial em Portugal, a educação inclusiva, as escolas inclusivas, a aprendizagem cooperativa, a diferenciação pedagógica inclusiva, défice cognitivo e a articulação escola-família. A intervenção centrou-se numa turma do primeiro ciclo de escolaridade nomeadamente, nos 3º e o 4º anos, localizada no distrito de Portalegre. O projecto de investigação-acção implicou a utilização de técnicas e instrumentos de pesquisa de dados, nomeadamente, a pesquisa documental, a entrevista, a observação naturalista e a sociometria, aplicados no início e no final do projecto.

Após a aplicação das técnicas e instrumentos de pesquisa de dados caracterizou-se a situação inicial e definiu-se como intervenção prioritária tornar a escola e a turma inclusiva para todos os alunos de forma a responder às suas necessidades. Assim, elaborou-se uma planificação da intervenção em parceria com a professora da turma, definiu-se as áreas de intervenção, as competências a atingir, as actividades, as estratégias, a calendarização, os recursos, os instrumentos de avaliação e os contextos de actuação. De seguida, procedeu-se à execução da planificação sempre por projectos e /ou competências, avaliando e reflectindo de forma sistemática a acção para uma melhor intervenção, sempre com o objectivo de proporcionar uma educação inclusiva à turma.

No final, através de uma avaliação global da intervenção e das técnicas e instrumentos de pesquisa de dados concluiu-se que o grande objectivo foi alcançado. Os alunos considerados com NEE foram incluídos na sua turma, no contexto escolar e as famílias colaboraram de forma activa.

Palavras-chave

Evolução da Educação Especial, Escolas Inclusivas, Aprendizagem Cooperativa, Diferenciação Pedagógica Inclusiva, Déficit Cognitivo e Articulação Escola-Família.

Abstract

The main goal of this on the field investigation was the inclusion of two students in a regular class and in their school environment. As a starting point, I decided to do a bibliographical revision on the existing literature on the evolution of Special Education in several countries, on its evolution in Portugal, on inclusive education and schools, on cooperative learning, on different teaching strategies, cognitive deficit and on joint school-family. The intervention was centred in Primary Education – 3rd and 4th grade classes in the area of Portalegre. The project integrated research techniques such as documental research, interview, naturalistic observation, sociometry, all applied throughout the project.

After the data research, the starting point was established and the priority became to make the class and the school able to include the students. The action plan was elaborated with the cooperation of the teacher. It contemplated intervention areas, skills, activities, strategies, timing, resources, evaluation methods and intervention contexts. After this, the plan was put into action following defined projects and skills, assessing and systematically reflecting and adapting so as to allow an inclusive education.

Finally, after reflecting upon the intervention and the research techniques used, the conclusion was that the main goal was reached. The special needs students were included in their class and school and their families took an active part in the process.

Key words

Evolution of Special Education, Inclusive Schools, Cooperative Learning, Different teaching Strategies, Cognitive Deficit and Joint School-Family.

Abreviaturas

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEE – Projecto Educativo de Escola

PCT – Projecto Curricular de Turma

PEI – Programa Educativo Individual

Índice Geral

AGRADECIMENTOS	3
RESUMO	4
PALAVRAS-CHAVE	4
ABSTRACT	5
KEY WORDS	5
ABREVIATURAS	6
INTRODUÇÃO	10
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	11
1.1. EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	11
1.1.1. <i>Evolução da Educação Especial</i>	11
1.1.2. <i>A Evolução da Educação Especial em Portugal</i>	14
1.1.3. <i>Educação Inclusiva</i>	15
1.1.4. <i>Escolas Inclusivas</i>	20
1.1.5. <i>Aprendizagem Cooperativa</i>	24
1.1.6. <i>Diferenciação Pedagógica Inclusiva</i>	29
1.2. DÉFICE COGNITIVO	34
1.2.1. <i>Explicitação Conceptual</i>	34
1.2.2. <i>Implicações na Aprendizagem</i>	37
1.2.3. <i>Estratégias de Intervenção</i>	39
1.3. ARTICULAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA	41
1.3.1. <i>Conceito e Dificuldades de Interação</i>	41
1.3.2. <i>Estratégias para Estimular a Articulação Escola-Família</i>	44
2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	47
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO PROJECTO	47
2.2. PROBLEMÁTICA E QUESTÃO DE PARTIDA	49
2.3. OBJECTIVOS GERAIS DO TRABALHO DE PROJECTO.....	50
2.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA DE DADOS	51
2.4.1. <i>Pesquisa Documental</i>	51
2.4.2. <i>Entrevista</i>	52
2.4.3. <i>Observação</i>	53
2.4.4. <i>Sociometria</i>	54
2.5. PROCEDIMENTOS PARA A RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS	55
2.5.1. <i>Pesquisa Documental</i>	55
2.5.2. <i>Entrevista</i>	56
2.5.3. <i>Observação</i>	57
2.5.4. <i>Sociometria</i>	57
3. CARACTERIZAÇÃO CONTEXTUAL DA SITUAÇÃO-PROBLEMA	59
3.1. O CONTEXTO ESCOLAR	59
3.1.1. <i>Espaço físico e logístico</i>	59
3.1.2. <i>Recursos humanos</i>	60
3.1.3. <i>Dinâmica educativa</i>	60
3.1.4. <i>Preocupações explícitas para dinamização de uma escola de sucesso para todos e com todos</i>	60
3.2. A TURMA.....	61
3.2.1. <i>Caracterização estrutural</i>	61

3.2.2.	<i>Caracterização dinâmica</i>	61
3.2.3.	<i>Casos específicos da turma</i>	62
3.2.3.1.	História compreensiva dos alunos.....	62
3.2.3.2.	Caracterização do percurso escolar.....	64
3.2.3.3.	Nível actual de competências.....	66
4.	PLANO DE ACÇÃO	67
4.1.	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	67
4.2.	PLANIFICAÇÃO, REALIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO.....	68
4.2.1.	<i>Planificação global da intervenção</i>	69
4.2.2.	<i>Planificação, intervenção e avaliação/reflexão a curto prazo</i>	74
4.2.3.	<i>Desenvolvimento da intervenção</i>	77
4.2.3.1.	A nível da turma e dos alunos “caso”.....	77
4.2.3.2.	A nível do contexto escolar.....	96
4.2.3.3.	A nível da família.....	99
4.3.	AVALIAÇÃO GLOBAL.....	105
4.3.1.	<i>A nível do grupo e dos alunos “caso”</i>	105
4.3.2.	<i>A nível do contexto escolar</i>	108
4.3.3.	<i>A nível da família</i>	110
4.3.4.	<i>A nível do processo</i>	113
4.3.4.1.	Descrição Progressiva.....	113
4.3.4.2.	Confronto entre o ponto de partida e o ponto de chegada.....	115
	REFLEXÕES CONCLUSIVAS E RECOMENDAÇÕES	123
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125
	ANEXOS	I

Índice de Quadros

Quadro n.º 1	Planificação da Intervenção, a longo prazo.....	71
Quadro n.º 2	Planificação Semanal.....	75
Quadro n.º 3	Comparação da situação inicial/ponto de partida com a situação final.....	117

Índice de Anexos

ANEXO I – ENTREVISTA À PROFESSORA DA TURMA.....	II
A) GUIÃO DA ENTREVISTA.....	II
B) PROTOCOLO DA ENTREVISTA.....	IV
C) GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	V
ANEXO II – ENTREVISTA AOS PAIS.....	VII
A) GUIÃO DA ENTREVISTA.....	VII
B) PROTOCOLO DA ENTREVISTA À MÃE DA R.....	VIII
C) GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	X
D) PROTOCOLO DA ENTREVISTA À MÃE DO A.....	XII
E) GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	XIV
ANEXO III – SOCIOMETRIA.....	XVI
A) INQUÉRITO SOCIOMÉTRICO.....	XVI
B) MATRIZ SOCIOMÉTRICA – ESCOLHAS.....	XVII
C) MATRIZ SOCIOMÉTRICA – REJEIÇÕES.....	XVIII
ANEXO IV - PLANTA DA SALA.....	XIX
ANEXO V – OBSERVAÇÃO NATURALISTA.....	XX

A) PROTOCOLO	XX
B) ANÁLISE DO PROTOCOLO	XXV
ANEXO VI - FICHA DE PESQUISA DOCUMENTAL.....	XXVIII
ANEXO VII – RELATÓRIOS MÉDICOS E PSICOLÓGICOS	XXXIV
ANEXO VIII – PROGRAMAS EDUCATIVOS INDIVIDUAIS	XLVIII
ANEXO IX – PLANIFICAÇÃO EM CONTEXTO DE TURMA.....	LIX
A) PRIMEIRA SESSÃO.....	LIX
B) SEGUNDA SESSÃO	LXIII
C) TERCEIRA SESSÃO.....	LXVII
D) QUARTA SESSÃO.....	LXXIV
E) QUINTA SESSÃO	LXXIX
F) SEXTA SESSÃO	LXXXVII
G) SÉTIMA SESSÃO	XCVIII
H) OITAVA SESSÃO.....	CII
I) NONA SESSÃO	CIX
J) DÉCIMA SESSÃO.....	CXVI
L) DÉCIMA PRIMEIRA SESSÃO	CXXIII
M) DÉCIMA SEGUNDA SESSÃO.....	CXXIX
N) DÉCIMA TERCEIRA SESSÃO.....	CXXXVII
O) DÉCIMA QUARTA SESSÃO.....	CXLI
ANEXO X – PLANIFICAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR	CL
ANEXO XI – PLANIFICAÇÃO EM CONTEXTO FAMILIAR.....	CLII
ANEXO XII – REAPLICAÇÃO DA ENTREVISTA À PROFESSORA DA TURMA.....	CLX
B) PROTOCOLO DA ENTREVISTA	CLXI
C) GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	CLXIII
ANEXO XIII – REAPLICAÇÃO DA ENTREVISTA AOS PAIS	CLXV
A) GUIÃO DA ENTREVISTA	CLXV
B) PROTOCOLO DA ENTREVISTA À MÃE DA R.....	CLXVI
C) GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	CLXVII
D) PROTOCOLO DA ENTREVISTA À MÃE DO A	CLXVIII
E) GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	CLXIX
ANEXO XIV – REAPLICAÇÃO DO TESTE SOCIOMÉTRICO	CLXX
A) INQUÉRITO SOCIOMÉTRICO.....	CLXX
B) MATRIZ SOCIOMÉTRICA – ESCOLHAS	CLXXI
C) MATRIZ SOCIOMÉTRICA - REJEIÇÕES	CLXXII

Introdução

A educação inclusiva pressupõe que o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais (NEE) esteja incluído na sua turma onde deve receber os serviços educativos de que necessita, em que técnicos, pais e professores colaboram para responder às suas necessidades (Correia, 2003).

Este projecto de investigação-acção tem como principal objectivo tornar a turma e o contexto escolar inclusivos, promovendo estratégias para melhorar a interação inclusiva. O projecto nasceu de uma necessidade pessoal e profissional de modificar práticas educativas que fazem parte do meu dia-a-dia e está incluído no Mestrado em Educação Especial.

A questão de partida para este projecto centra-se nas estratégias a desenvolver em turma, no contexto escolar e familiar para melhorar a interação inclusiva e a participação nas actividades de aprendizagem.

O projecto de investigação está dividido em quatro grandes grupos, o primeiro grupo corresponde ao enquadramento teórico que inclui uma revisão bibliográfica sobre a evolução da educação especial nos vários países, a evolução da educação especial em Portugal, a educação inclusiva, as escolas inclusivas, a aprendizagem cooperativa, a diferenciação pedagógica inclusiva, o défice cognitivo e a articulação escola-família. O segundo grupo centra-se no enquadramento metodológico do qual fazem parte uma caracterização do projecto de investigação-acção, a problemática e questão de partida e uma abordagem às técnicas e instrumentos de pesquisa de dados utilizadas neste projecto, nomeadamente, a pesquisa documental, a entrevista, a observação naturalista e a sociometria. O terceiro grupo incide na caracterização da situação inicial em que se vai intervir, nomeadamente, a caracterização da turma e do contexto escolar. O quarto grupo corresponde ao plano de acção que contempla os pressupostos teóricos que orientam a intervenção, a planificação global, realização e avaliação da intervenção; a planificação, intervenção e avaliação/reflexão a curto prazo e uma avaliação global do projecto, quer ao nível do grupo de alunos, quer ao nível do contexto escolar, familiar e do processo.

Tornar a educação inclusiva e promover escolas inclusivas é uma meta para todos os profissionais da educação para responder às necessidades dos alunos e para promover aprendizagens significativas, de forma a se tornarem autónomos até ao limite das suas capacidades (Correia, citado por Leite, 2007).

1. Enquadramento Teórico

1.1. Educação Especial e Educação Inclusiva

1.1.1. Evolução da Educação Especial

Todas as sociedades têm ao longo dos tempos sofrido várias alterações e recorrido a práticas reguladoras face ao “diferente” e a criança com necessidades educativas especiais (NEE) não foi excepção. As atitudes da sociedade em relação às pessoas com deficiência foram diversas ao longo da história da humanidade, as quais se foram alterando por influência de diversos factores económicos, culturais, filosóficos, científicos, entre outros (Correia, 1997).

Antes da Idade Média as pessoas em situação de deficiência consideradas sem condições de participar nas actividades produtivas eram abandonadas ou eliminadas, neste sentido a deficiência era vista como um entrave à sobrevivência do grupo (Guhur, et al., citados por Martins, 1999).

Na civilização Grega existia uma preocupação com o «cultivo do corpo», as pessoas em situação de deficiência e/ou diferentes consideradas fora do padrão de virtude estabelecido não eram vistas como úteis à sociedade, desta forma as crianças ou pessoas em situação de deficiência eram eliminadas ou abandonadas, porque eram consideradas como uma expressão da raiva dos deuses ou de espíritos malignos (Amaral, citado por Martins, 1999).

Enquanto a civilização Grega defendia um paradigma numa perspectiva filosófica, na cultura judaico-cristã o paradigma era encarado com um enfoque teológico, num primeiro momento a diferença e/ou a deficiência era encarada como uma consequência do pecado do homem, às pessoas em situação de deficiência era vedado o acesso a determinadas práticas religiosas e até a alguns ambientes considerados sagrados (Martins, 1999). O mesmo autor refere que num segundo momento, com a propagação do cristianismo a diferença e/ou a deficiência começou a ser encarada como uma obra de Deus, assim as pessoas em situação de deficiência começaram a ser vistas como criaturas de Deus. Neste sentido, foram condenadas as práticas de exposição e extermínio que eram comuns em algumas sociedades, iniciou-se a propagação de valores relativos ao amor ao próximo, a tolerância, a compaixão, sendo permitido às pessoas em situação de deficiência perambular livremente pelos campos e cidades à procura de alimentos (Martins, 1999). O autor citado anteriormente, defende que num terceiro momento, algum tempo depois as pessoas em situação de deficiência começaram

a ser recolhidas em asilos, igrejas, conventos e até em hospícios, ficando amontoadas e isoladas em total promiscuidade, assim eram «protegidas» e a sociedade não tinha de conviver com os seres que considerava inúteis e anti-sociais, não existindo uma preocupação com a melhoria da vida destas pessoas, sendo utilizadas muitas vezes para cerimónias de exorcismo e queimadas para serem purificadas (Martins, 1999).

O mesmo autor refere que com as mudanças sociais surgidas a partir da ascensão da burguesia a deficiência começou a ser atribuída a uma disfunção orgânica, desta forma as pessoas em situação de deficiência foram internadas sob a tutela do Estado, porque eram consideradas como incapazes de realizar actividades produtivas e não educáveis.

Na Europa, a partir do século XVI, de acordo com Martins (1999, p.133) surgem algumas experiências positivas na educação de pessoas em situação de deficiência, porém isoladas, tais como, em meados do século XVI, o frade Ponce de Léon desenvolveu um trabalho com crianças surdas; em 1620, o Juan Pablo Bonet editou a primeira obra nessa área, intitulada “Redacção das Letras e Artes de Ensinar os Mudos a Falar”; em 1770, o Abade Charles Micchel de L’Epée criou a primeira escola pública para surdos; em 1784, o Valentin Hau criou um Instituto para Cegos; em 1829, o Louis Braille fez uma adaptação do código de comunicação nocturna utilizado pelos militares e criou um método de leitura e escrita para cegos utilizado até hoje; Jean Marc Itard (1774-1838) iniciou o atendimento educacional às pessoas em situação de deficiência mental, seguindo-se-lhe Edward Seguin, Maria Montessori (1870-1956), Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852), Decroly (1971-1922).

De acordo com Martins (1999) com o desenvolvimento científico e técnico surgiram novos métodos de avaliação, tratamento e educação de pessoas em situação de deficiência, apesar de um enfoque mais médico do que educacional o que contribuiu para que Educação Especial fosse um subsistema à parte da educação geral. O mesmo autor refere que após a segunda metade do século XX, as pessoas em situação de deficiência passaram a ser vistas de uma forma mais democrática, sendo enfatizados os seus direitos como cidadãos, devendo estes ter acesso aos serviços e benefícios de todos os outros cidadãos, inclusive os educacionais. Na década de sessenta o atendimento separado das pessoas em situação de deficiência em escolas especiais começou a ser posto em causa, devido ao movimento que defendeu a “normalização” (Martins, 1999).

O conceito de normalização nasceu na Dinamarca em 1940, estendeu-se por toda a Europa na década de setenta, este movimento defendeu o reconhecimento que todos têm os mesmos direitos, devendo ser proporcionadas às pessoas em situação de deficiência condições

de vida, de educação, de trabalho e de lazer, entre outras, o mais próximo possível daquelas existentes na sociedade para todos os cidadãos (Silva, 2009). A mesma autora refere que a integração na escola iniciou-se através da aplicação do princípio da “normalização”, sendo a sua educação feita em instituições de educação, na Europa do Norte a integração iniciou-se nos anos cinquenta e sessenta e nos Estados Unidos da América a partir de 1975, com a aprovação do Public Law 94-142. Este documento defendeu que todos os alunos em situação de deficiência deviam ter acesso a uma educação pública e gratuita, a sua colocação num meio o menos restritivo possível, deviam beneficiar de planos educativos individualizados, os professores deviam ter formação e as famílias tinham que participar mais na educação dos seus educandos (Silva, 2009).

Na década de setenta surgiu no Reino Unido o Warnock Report, um relatório que defendia uma filosofia que valorizava as necessidades e os direitos das pessoas em situação de deficiência, introduzindo o conceito de “Necessidades Educativas Especiais” (Chaves, 2006). Este documento distinguia três formas de integração, a integração local em que existia partilha do espaço físico entre as classes especiais e as classes regulares, a integração social na qual se desenvolviam situações de interações nos espaços comuns da escola, e a integração funcional ocorria quando existia uma participação associada em actividades educacionais, sendo que as crianças participavam na classe regular (Chaves, 2006). O conceito de necessidades educativas especiais (NEE) foi definido com o Education Act (1981), em que “uma criança tem necessidades educativas especiais se tem dificuldades de aprendizagem que obrigam a uma intervenção educativa especial, concebida especificamente para ela” (Sanches & Teodoro, 2006, p.64).

A integração escolar teve dois momentos, uma intervenção centrada no aluno em que o apoio ocorria em salas de apoio depois de uma avaliação médica ou psicológica, de forma a não perturbar o funcionamento da turma do ensino do regular, a presença destes alunos na escola não trazia mudanças para o currículo, nem para as estratégias pedagógicas (Silva, 2009). De acordo com a mesma autora, o segundo momento corresponde a uma intervenção centrada na escola em que esta deve responder à individualidade e às necessidades educativas especiais de cada aluno, o professor do ensino regular passa a ter um papel privilegiado e o professor de educação especial é considerado um recurso da escola.

Este modelo da integração não contemplava que a escola adapta-se o seu currículo ao aluno, que por sua vez era o aluno que tinha que se adaptar à escola, assim na década de oitenta o modelo da integração começou a ser questionado e iniciou-se um novo paradigma, a

inclusão escolar, que defende que a escola se deve abrir para atender todos os alunos na sala do ensino regular, tendo em conta as suas necessidades individuais e respeitando as suas diferenças (Martins, 1999).

1.1.2. A Evolução da Educação Especial em Portugal

Nos anos sessenta do século XXI aconteceram algumas experiências de integração em Portugal, mas só partir dos anos setenta surgiu legislação, iniciou-se o regime de integração progressiva de alunos cegos, surdos e em situação de deficiência motora, primeiro no ensino preparatório e secundário e só um ano depois no ensino primário (Silva, 2009). A mesma autora refere que surgiram também as primeiras experiências de integração no Instituto Aurélio da Costa Ferreira em 1944, foram criadas «classes especiais» para alunos com problemas de aprendizagem, sendo posteriormente transformadas em salas de apoio, em que os professores de educação especial atendiam os alunos considerados com necessidades educativas especiais, estes estavam integrados nas turmas do ensino regular.

Na década de sessenta, sob a Orientação da Direcção-Geral da Assistência, nasceram novas iniciativas de apoio a alunos em situação de deficiência integrados em escolas regulares, mas destinadas a alunos em situação de deficiência visual, pela primeira vez, “foram apoiados alunos em situação de deficiência que participavam em pleno na classe regular, organizando-se o trabalho de apoio em espaços próprios intitulados salas de apoio” (Correia, 1997, p.26).

Pode-se registar algumas iniciativas importantes em Portugal na área da Educação Integrada, entre as quais, na década de setenta, o Ministério da Educação começa a assumir responsabilidade da Educação Especial e em 1972, o Ministério da Educação cria as Divisões do Ensino Especial Básico e do Secundário (DEEB/DEES) (Chaves, 2006).

Em 1976, o Ministério da Educação cria as Equipas de Ensino Especial Integrado que tinham como principal objectivo a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens em situação de deficiência, nesta fase, a integração era, essencialmente destinada a alunos em situação de deficiência sensorial ou motora, mas capazes de acompanhar o currículo normal (Correia, 1997). Assim, “o apoio educativo centrava-se no próprio aluno e a sua presença na classe regular não pressupunha modificações, quer na organização, quer no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem” (Correia, 1997, p.26).

Em 1981, instituiu-se o Ano Internacional do Deficiente, em 1986 com entrada de Portugal para a Comunidade Europeia começaram os apoios técnicos e financeiros para os cidadãos em situação de deficiência (Silva, 2009).

Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo com a publicação da Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro definia como um dos seus objectivos “assegurar às crianças consideradas com necessidades educativas específicas, designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (Correia, 1997, p.27).

Em 1987, ocorreu a regionalização dos serviços do Ministério da Educação, criaram-se as Direcções Regionais de Educação (Silva, 2009).

Em 1991, a Publicação do Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto veio ajudar as escolas a organizar as suas estruturas e o seu funcionamento no atendimento às crianças consideradas com NEE, tinha princípios que resultaram de experiências na área da integração, entre os quais, introduzia o conceito de «necessidades educativas especiais», afirmava que os problemas dos alunos deveriam ser considerados do ponto de vista educacional, sugeria a descategorização, apoiava a máxima integração do aluno considerado com NEE na escola regular, afirmava que a escola era a responsável pela procura de respostas educativas eficazes e que os pais deveriam ter um papel importante na educação dos seus filhos. Este Decreto-Lei (1991) declarava o direito a uma educação gratuita, igual e de qualidade para alunos considerados com NEE, introduzia uma intervenção educativa através de Planos Educativos Individualizados e de Programas Educativos, e o conceito de meio menos restritivo possível, em que o aluno considerado com NEE devia ter a sua educação junto de todos os outros alunos. Assim, pretendia-se que os alunos considerados com NEE frequentassem as escolas regulares em vez de escolas especiais ou instituições (Correia & Martins, 2002).

Em 2008, surgiu a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro que fundamenta a inclusão de alunos considerados com NEE no ensino regular. O Decreto-Lei n.º 3/2008 (2008, p.155) tem como objectivos gerais, “a inclusão educativa e social, o acesso e sucesso educativo, a autonomia, a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento dos estudos e a preparação para a vida profissional.”

1.1.3. Educação Inclusiva

Em 1986, a Educação Integrada começou a ser questionada, com o nascimento de um movimento designado por «Regular Education Initiative (REI)», que teve a sua origem nos

Estados Unidos da América quando uma grande percentagem de alunos que não eram considerados com NEE revelaram problemas de aprendizagem e de comportamento que interferiam com o seu sucesso escolar (Correia, 1997). A solução passava por uma “cooperação entre professores – do ensino regular e da educação especial que permitisse a análise das necessidades educativas dos alunos com problemas de aprendizagem e o desenvolvimento de estratégias que respondessem a essas mesmas necessidades” (Correia, 1997, p.32).

Anteriormente, em 1981 ao se declarar o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência e a Carta para os Anos 80 permitiram abordar práticas relativas à inclusão (Silva, 2009). A autora mencionada anteriormente refere que a Carta foi elaborada com base numa consulta internacional acerca da deficiência, prevenção e reabilitação, estabeleceu como objectivo principal a participação de todas as pessoas em situação de deficiência na sociedade. As Nações Unidas desenvolveram um Programa Mundial de Acção para as pessoas em situação de deficiência, defendendo o princípio de igualdade, em que todo o indivíduo deve ter oportunidade de participação e as políticas de cada estado devem possibilitar o acesso a todos os serviços da sociedade (Silva, 2009). Estes princípios foram a base da inclusão social, que se entende como um processo em que a sociedade se deve adaptar para poder incluir em todos os seus sistemas pessoas consideradas com NEE, e estas cabe assumir o seu papel na sociedade (Silva, 2009).

A mesma autora refere que existiram marcos importantes no percurso até à inclusão, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990; a Conferência Mundial sobre NEE, em Salamanca; a Cimeira Mundial sobre Desenvolvimento Social, realizada em Copenhaga, em 1995; o Fórum Mundial de Educação, em Dakar, em 2000; a Declaração de Madrid, em 2002 e a Declaração de Lisboa, em 2007.

Mas a Declaração de Salamanca (1994) foi o documento que impulsionou de forma significativa as práticas inclusivas, surgiu de um encontro em Salamanca, com mais de trezentos participantes, com representação de noventa e dois governos e vinte cinco organizações internacionais, que teve como objectivo a promoção da Educação para Todos, partindo da análise das políticas necessárias para desenvolver a abordagem da educação inclusiva, de forma a capacitar todas as escolas para atender todas as crianças. Neste sentido, foi reafirmado o “direito à educação de todos os indivíduos” como está escrito na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, nas “Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência” de 1993, define-se que os estados devem

assegurar a educação das pessoas em situação de deficiência no sistema educativo (Declaração de Salamanca, 1994). A mesma declaração refere que as crianças e jovens considerados com NEE devem ter acesso às escolas regulares, estas têm como obrigação adequar-se desenvolvendo uma “pedagogia centrada na criança”, indo ao encontro das suas necessidades, desenvolver práticas inclusivas, de forma a combater as atitudes discriminatórias, formando comunidades abertas e inclusivas para promover a educação para todos.

Desta forma, a educação especial passou de um lugar a um serviço, uma vez que o aluno considerado com NEE tem direito a frequentar a classe regular com um currículo comum através de apoios apropriados às suas necessidades (Correia, 2003). Turnbull e colaboradores, citados pelo autor mencionado anteriormente, defendem que a inclusão é constituída por seis componentes, sendo elas, todos os alunos devem ter acesso às escolas das suas residências; o número de alunos considerados com NEE na escola deve ser representativo da sua prevalência; a escola deve ter como princípio o não à rejeição; os alunos considerados com NEE devem ter a sua educação na escola regular, em ambientes de acordo com sua idade e nível de ensino; as estratégias educativas privilegiadas devem passar pelo ensino cooperativo e a tutoria de pares; os serviços de educação especial não são só para alunos considerados com NEE.

Para Correia (2003, p.16) a inclusão educativa é a inserção do aluno considerado com NEE na turma regular “onde sempre que possível” deve receber os serviços educativos de que necessita, num processo de colaboração entre técnicos, pais e professores tendo em conta as suas características e necessidades. De acordo, com o autor citado anteriormente no modelo de educação inclusiva o ensino tem em consideração três níveis fundamentais de desenvolvimento, o académico, o socioemocional e o pessoal, em que o aluno é encarado como um todo.

Hegarty (citado por Rodrigues, 2001, p.19) define educação inclusiva como “o desenvolvimento de uma educação apropriada e de alta qualidade” para alunos considerados com NEE na escola regular, desta forma a educação deixa de ser só para alunos em situação de deficiência e passa abranger todos os alunos que manifestem dificuldades em seguir o currículo escolar. Assim, numa escola que tenha por filosofia a educação inclusiva existe uma preocupação em responder de forma “apropriada e com alta qualidade à diferença em todas as formas que ela possa assumir” (Rodrigues, 2001, p.19). O autor mencionado cita um relatório de trabalho, o Helios II, para enumerar factores chave para uma melhoria dos serviços e apoio

à inclusão, nomeadamente, a avaliação quer a nível do professor quer da própria escola; aconselhamento e orientação aos profissionais da escola em relação às necessidades dos alunos e às estratégias de ensino; novas tecnologias para melhorar a qualidade da educação; desenvolvimento profissional dos profissionais da escola para os manter actualizados relativamente a novas abordagens educativas; inovação, investigação e desenvolvimento das escolas para desenvolver novas ideias que repercutem numa melhor prática profissional.

Correia (2003) enumera alguns princípios que orientam uma educação para todos, em que todos os alunos têm o direito de ser educados em escolas inclusivas, todos os alunos conseguem aprender e ser úteis à sociedade, todos os alunos devem ter acesso a serviços de qualidade, todos os alunos sempre que necessitem devem ter acesso a serviços de apoio especializados, todos os alunos tem direito a um currículo diversificado, todos os alunos devem ter oportunidade de trabalhar em grupo, e todos os alunos devem aprender a olhar as diferenças como enriquecedoras. De acordo com autor mencionado anteriormente, o conceito de educação inclusiva assenta em três factores, sendo eles a modalidade de atendimento que deve acontecer na classe regular, a educação apropriada e os serviços adequados que sempre que possíveis devem ser fornecidos na classe regular, para maximizar o potencial do aluno.

O conceito de inclusão é explicado por Correia (citado por Leite, 2007) através do conceito de educação apropriada, defendendo que na resposta aos alunos considerados com NEE é necessário recorrer aos serviços de apoio especializado para responder às necessidades dos alunos e para promover aprendizagens significativas, de forma a se tornarem autónomos até ao limite das suas capacidades.

Desta forma, a inclusão pressupõe termos chave como a “diferença, diversidade, heterogeneidade social e cultural, pluralismo cultural e igualdade de oportunidades de acesso e sucesso” (Rocha, 2004, p.310) o que implica uma nova realidade social e escolar, em que as escolas devem receber todas as crianças mas respeitando a diversidade e promovendo uma educação inclusiva de qualidade para todos os alunos. Pereira citado pela autora anterior, defende que a inclusão implica um reconhecimento das crianças consideradas com NEE como um estímulo para a criação de ambientes educativos mais ricos e diversificados para todos, o que pressupõe descobrir a razão do insucesso do processo de ensino.

A educação deve ser mais do que o ensino de conteúdos programáticos, deverá desenvolver os alunos como um todo e com todas as competências, atitudes e conhecimentos necessários para viver em sociedade, existem princípios que apoiam a aprendizagem de todos os alunos, como a formação de grupos, a aprendizagem cooperativa, a tutoria de pares, as

possibilidades de escolha, as várias modalidades de ensino, o ensino colaborativo, a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação e a participação da comunidade (Katz & Miranda, citados por Rocha, 2004).

Hunt (citado por Rocha, 2004) defende que na educação inclusiva todas as crianças podem aprender e que todas têm o direito de estar com os seus pares em salas de aula do ensino regular e na sua comunidade. Além disso, a educação inclusiva “respeita o equilíbrio entre as necessidades académicas e sociais” dos alunos considerados com NEE, dando atenção aos problemas na sua aprendizagem, que podem acontecer devido a condições físicas, mentais e emocionais (González, 2003, p.65).

Ainscow (citado por Rocha, 2004) enumera alguns princípios para a criação de contextos educacionais inclusivos de forma a responder às necessidades de todos os alunos, como partir do conhecimento existente, proporcionar aprendizagens a partir das diferenças, analisar os recursos para a aprendizagem, utilizar a linguagem da prática e estabelecer condições para que os professores se sintam apoiados.

A inclusão escolar é para todos os jovens considerados com NEE, e não só para jovens em situação de deficiência (Sanches & Teodoro, 2006). Mas para que existam comunidades educativas inclusivas é necessário que todos os alunos possam progredir ao seu ritmo, os alunos com mais dificuldades desenvolvam actividades que potenciem as suas capacidades e que recebam os apoios de que necessitam (Morgado, 2003). Além disso, quando os professores do ensino regular se envolvem com o modelo de educação inclusiva com programas bem estruturados e com os recursos adequados desenvolvem atitudes mais positivas em relação aos alunos considerados com NEE (Giangreco et al., citados por Morgado, 2003).

Ainscow (citado por Sanches & Teodoro, 2006) enumera três condições para a criação de salas de aula mais inclusivas, como a planificação para a turma, como um todo, em que o professor planifica actividades para a turma; os próprios alunos são um recurso para contribuírem para a aprendizagem com os seus conhecimentos, experiências e vivências, criando ambientes educativos mais ricos; e a improvisação em que o professor deve ter capacidade para alterar a planificação em resposta às reacções dos alunos.

Neste sentido, a inclusão pressupõe mudança, sendo um processo contínuo que envolve o desenvolvimento da aprendizagem e a participação de todos os alunos, implica o reconhecimento das diferenças entre os alunos, o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas no ensino e na aprendizagem, tendo como ponto de partida essas diferenças (Booth

& Ainscow, 2002). Os mesmos autores referem que a inclusão em educação só é possível se existir uma valorização de todos os alunos, uma reestruturação nas políticas, culturas e práticas das escolas; uma redução das barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos; uma abordagem às diferenças entre os alunos como recursos de apoio à aprendizagem; o desenvolvimento de relações mútuas entre as escolas e comunidades; e considerar que a inclusão em educação é uma parte da inclusão na sociedade. Desta forma, os autores citados defendem que, de uma forma geral, a inclusão consiste na diminuição de todas as barreiras à educação e o acesso a todos os alunos.

A educação inclusiva assenta no princípio que todos os alunos estão na escola para aprender, deste modo interagem uns com os outros, a escola deve adaptar-se às características e dificuldades de cada aluno, criando novas situações de aprendizagem (Silva, 2009). A mesma autora refere que a diferença é considerada um benefício para todos, onde se proporciona aprendizagens significativas a todos os alunos, através da cooperação e da diferenciação pedagógica. As práticas dos professores, a flexibilidade curricular e a pedagogia diferenciada através da cooperação são estratégias que permitem uma resposta educativa a todos os alunos (Silva, 2009).

1.1.4. Escolas Inclusivas

A Declaração de Salamanca (1994) defende que de acordo com a orientação inclusiva as escolas regulares são os meios mais capazes de combater a exclusão, abrindo as suas portas a todos os alunos e conseguindo uma educação para todos, de forma a proporcionar uma educação apropriada a todos.

Leite (citada por Rocha, 2004) defende que numa sociedade multicultural a educação monocultural não faz sentido, porque a escola tem que reconhecer as diferentes culturas e tomá-las como ponto de partida para o acto educativo como um meio de reconhecimento de cada um e de todos. Mas de acordo com Pounder (citado por Rocha, 2004, p.314), as escolas são lentas e resistentes à mudança defendendo uma “cultura escolar que valoriza a autonomia enquanto privacidade e isolamento, a independência e a persistência metodológica, numa lógica em tudo contrária ao cultivo da individualidade e da diversidade.”

Existem factores que podem ser essenciais para a mudança nas escolas, como uma liderança eficaz, colaboração e envolvimento dos profissionais, planificação em equipa, estratégias de coordenação, atenção às vantagens da investigação e da reflexão e valorização profissional (Ainscow, 1995).

A escola inclusiva prende-se com um sentido de pertença, em que a criança é aceite e apoiada pelos seus pares e pelos adultos, uma vez que a diversidade é valorizada tendo como base valores como a partilha, a participação e a amizade (Correia, 2003). De acordo com o autor mencionado anteriormente, numa escola inclusiva existe uma ligação entre os envolvidos, os professores aprendem mais uns com os outros, os alunos aprendem mais com os professores e uns com os outros, e os pais colaboram mais no acto educativo dos alunos, criando-se uma comunidade coesa em que toda a criança é respeitada de forma a atingir o máximo do seu potencial, desenvolve a sua auto-estima, o orgulho das suas realizações e o respeito (Correia, 2003).

O autor mencionado anteriormente, defende que a liderança de uma escola é um dos principais factores para se promover uma escola inclusiva, uma vez que o seu papel é determinante para envolver os professores, partilhar responsabilidades quanto à planificação e à concretização dos objectivos que permitem o sucesso escolar de todos os alunos. A criação de equipas é uma das propostas para se implementarem escolas inclusivas, equipas de planificação inclusiva que têm como missão planear, executar e avaliar o projecto da escola que permita a inclusão e as equipas de colaboração que são constituídas por dois ou mais professores, pelos técnicos envolvidos e pelos pais que têm como objectivo encontrar respostas adequadas para os problemas educacionais de forma a responder às necessidades educativas especiais dos alunos (Correia, 2003).

A inclusão estimula que os professores e os alunos desenvolvam ambientes em que existe partilha, confiança e respeito mútuo, o que permite o desenvolvimento de estratégias que respondam às necessidades de cada aluno, o papel do professor transforma-se, começa a trabalhar mais directamente com alunos considerados com NEE, bem como o papel do psicólogo que colabora com os professores e os pais começam a ter uma participação mais activa no processo educativo dos alunos (Correia, 2003). De acordo com o mesmo autor, a liderança eficaz, a colaboração e a cooperação entre os intervenientes no processo educativo pressupõe uma flexibilidade curricular e serviços para a implementação de escolas inclusivas.

As necessidades e as características dos alunos são o ponto de partida para a construção do currículo, desenvolvendo os assuntos de forma mais concreta para permitir a participação de todos (Correia, 2003). O mesmo autor refere que as estratégias educativas utilizadas em contextos educativos que permitem uma flexibilidade curricular assentam nas adaptações curriculares, na tutoria entre pares e na utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação.

A formação dos docentes é também um factor chave para o desenvolvimento de escolas inclusivas, porque permite conhecer as investigações recentes e as suas aplicações práticas, com as escolas inclusivas o papel do professor de educação especial define-se como um profissional que tem funções de consultoria e menos de apoio directo, colaborar e planificar com os professores da turma e trabalhar com os alunos nas salas de aula (Correia, 2003).

Para Correia (2008) os serviços de educação especial correspondem a um conjunto de recursos que estão ao dispor da escola e das famílias que têm como principal objectivo responder eficazmente aos alunos considerados com NEE, estes que são interdisciplinares possibilitando responder às necessidades e capacidades dos alunos através de uma educação planeada e com objectivos bem definidos.

Para González (2003) as salas de aula para se tornarem inclusivas necessitam de encarar a diversidade como promotora da aprendizagem interactiva, as diferenças têm que ser respeitadas, os currículos adaptados, os alunos apoiados dentro da sala de aula, maior colaboração entre profissionais e mais envolvimento dos pais. De acordo com o mesmo autor, a filosofia da escola inclusiva respeita a individualidade, desenvolve uma cultura de colaboração para a resolução de problemas, aumenta a igualdade de oportunidades, possibilitando a aprendizagem de todos os profissionais e uma melhoria educativa. Além disso, a escola inclusiva norteia-se por valores como a “aceitação, pertença à comunidade, relações pessoais e interdependência, considerando pais e professores como uma unidade de aprendizagem” (Pearpoint & Forest, citados por González, 2003, p.63).

A escola inclusiva deve identificar e satisfazer as necessidades dos diferentes alunos, adaptando-se aos estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos, adequando currículos, fazendo uma boa organização escolar, adoptando estratégias pedagógicas para proporcionar um bom nível de educação aos alunos (Declaração de Salamanca, 1994).

Salend (citada por Duarte, 2005) defende que existem princípios pelos quais profissionais de educação, pais ou outros serviços se devem orientar, como a colaboração entre os intervenientes no processo educativo, os serviços devem ser prestados em ambientes educativos regulares, as escolas devem envolver as famílias e a comunidade, os serviços locais devem prestar apoio e recursos às escolas, para que estas se possam reestruturar para responderem da melhor forma à diversidade.

Na escola deve existir uma reestruturação ao nível da própria escola e no currículo para permitir que todos os alunos, com capacidades e interesses, características e necessidades

diferentes, possam aprender em conjunto, neste sentido, a escola deve desenvolver uma pedagogia diferenciada, planificações em equipa, através de pedagogias activas e cooperativas, tendo como objectivo tornar os alunos mais autónomos, livres e solidários (Duarte, 2005).

Para Rodrigues (2001) a mudança nas escolas implica uma reforma global, em que estas incluirão e educarão de forma apropriada os alunos com dificuldades e muitos outros alunos que recebem uma educação menos apropriada. Para o mesmo autor, é necessário que exista mudança nos currículos, na organização da escola, no desenvolvimento profissional dos técnicos, na participação dos pais, na aquisição e gestão de recursos.

Ainscow e Mittler (citados por César, 2003, p.123) defendem que para as escolas serem inclusivas “é necessário saber partilhar informação, ensinar novas competências e saberes, bem como mudar atitudes, nomeadamente quanto à forma como se encara a diferença.”

De acordo a “European Agency for Development in Special Needs Education”, (citada por Silva, 2009, p.12) existem três tendências de inclusão escolar para alunos considerados com NEE, a “One Track Approach” na qual estão os países que incrementam políticas e práticas de inclusão para todos os alunos no ensino regular; a “Multi Track Approach” em que os países adoptam políticas de uma abordagem múltipla para a inclusão, e o “Two Track Approach” em que existem dois sistemas de educação diferentes.

As sociedades realmente democráticas, em que a justiça, o respeito e a equidade são valores que orientam as práticas são a base de escolas verdadeiramente inclusivas (Gedeão, citado por Sanches & Teodoro, 2006). A escola inclusiva é aquela que encara a comunidade como um todo, na qual existe diversidade que não é excluída, nem rejeitada, é acessível a todos a nível físico e educativo, não é competitiva e tem como princípio a democracia (Thomas et al., citados por Sanches & Teodoro, 2006).

César, citada pelos autores anteriores, defende que uma escola inclusiva é uma escola onde a diversidade é vista como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as características de cada um nos fazem avançar e ter uma educação de qualidade para todos os alunos. Desta forma, todos os alunos estão na escola para aprender e terem uma participação no acto educativo, os alunos pertencem à escola e ao grupo, os alunos sentem que fazem parte da escola e esta tem responsabilidade pelos alunos (Rodrigues, 2003).

1.1.5. Aprendizagem Cooperativa

Os alunos têm um papel activo no processo pessoal de aprendizagem que influencia o aproveitamento escolar, a aprendizagem cooperativa diferencia-se de outros modelos educativos porque coloca os alunos no centro das actividades lectivas que são realizadas em pequenos grupos (Sanches, 1994). A mesma autora refere que os resultados dos alunos são influenciados pela política da escola expressa no seu projecto educativo, os valores, as concepções e as preferências de ensino dos professores. Torna-se essencial que a constituição dos grupos e/ou turmas seja pensada como uma unidade orgânica, em que professores e alunos actuem como membros do mesmo grupo, guiados pela definição de tarefas a realizar por professor e aluno (Sanches, 1994).

A aprendizagem cooperativa teve a sua origem na Grécia Antiga, no século XX, psicólogos educacionais e técnicos da pedagogia começaram a dar maior importância a esta estratégia educativa (Arends, 1995). Em 1916, Jonh Dewey, ao escrever o livro «Democracia e Educação» referia que a sala de aula devia preparar os alunos para a vida em sociedade, sendo considerada um local para a aprendizagem da vida em sociedade, desta forma, o professor tinha como tarefa envolver os alunos na pesquisa de problemas sociais e interpessoais, o trabalho dentro da sala de aula desenvolvia-se em pequenos grupos de resolução de problemas, constituídos por alunos que tentavam encontrar as suas respostas e aprendendo os princípios democráticos através da interação diária com os colegas (Arends, 1995). O mesmo autor refere que mais tarde, Herbet Thelen, entre 1954 e 1960, desenvolveu a pedagogia da investigação em grupo e a aprendizagem cooperativa. Para os dois autores supra citados o trabalho cooperativo não só melhorou a aprendizagem escolar, como também desenvolveu valores democráticos intrínsecos à sociedade (Arends, 1995).

Vygotsky (citado por Marreiros et al., 2001, p.101) foi um impulsionador da aprendizagem cooperativa, realizou observações que revelaram que os alunos aprendem melhor quando desenvolvem tarefas dentro de pequenos grupos, assim, a aprendizagem cooperativa é uma “abordagem de ensino que contém um conjunto de atributos e características comuns e comporta algumas variantes em termos de efeitos da instrução, sintaxe e estrutura ambiental.”

Os alunos são agrupados em tarefas para resolver problemas, para efectuarem actividades de laboratório, ou para resolverem uma ficha de trabalho, mas o importante é o facto de trabalharem em equipa para alcançar um objectivo, deste modo, num ambiente de aprendizagem cooperativa os alunos e professores desempenham um papel activo,

desenvolvem processos democráticos, em que todos se pronunciam e participam na decisão do que estudar e a forma de ser efectuado esse estudo (Slavin et al., citados por Marreiros et al., 2001).

A aprendizagem cooperativa implica o “trabalho em equipa para um melhor domínio das matérias escolares; a integração de alunos bons, médios e fracos; a formação de grupos mistos de alunos relativamente ao sexo e à raça” (Slavin et al., citados por Marreiros et al., 2001, p.102). Johnson e Johnson (citados pelos autores anteriores, 2001, p.102) defendem um modelo de aprendizagem cooperativa tendo em atenção cinco elementos fundamentais para o sucesso do grupo, designadamente, “interacção cara a cara, interdependência positiva, responsabilidade individual, capacidades de relação interpessoal e processamento em grupo.”

De acordo com os autores citados, na interacção cara a cara os alunos estão frente a frente uns com os outros, possibilitando a ajuda, a partilha e um apoio mútuo no processo de aprendizagem; a interdependência positiva implica um sentimento de dependência mútua que existe entre os membros da equipa, através da divisão de tarefas, diferenciação de papéis, definição de objectivos comuns e a realização de um único trabalho; a responsabilidade individual permite que cada aluno contribua para o grupo, quer pela distribuição de tarefas, quer através da rotação de papéis, por último, o processamento em grupo possibilita que o grupo reflecta sobre a eficácia do seu trabalho.

Os grupos são unidades orgânicas que fazem parte do processo de aprendizagem, o seu efeito na aprendizagem e no desenvolvimento social dos alunos depende da constituição dos grupos, das características das tarefas e da distribuição dos recursos (Sanches, 1994). Para Bossert e colaboradores (citados pela autora anterior, 1994) a diferenciação da tarefa pode assumir diversos formatos, nomeadamente, os alunos podem trabalhar de forma autónoma em projectos, trabalhar cooperativamente mas com divisão de tarefas, e trabalhar de modo interdependente, ou seja, cada aluno realiza uma parte para a construção da actividade global.

Johnson e colaboradores (citados por Sanches, 1994) referem que os grupos verdadeiramente cooperativos possibilitam o desenvolvimento cognitivo dos alunos e são eficazes quando os objectivos exigem processos de pensamento mais elevado. Além disso, quanto à resolução de problemas os alunos que trabalham em cooperação apresentam mais soluções e com respostas cognitivas de nível mais elevado do que os alunos que trabalham individualmente, o que pode ser explicado pelo facto de os alunos no interior do grupo promoverem a discussão, possibilitando a descoberta de estratégias de raciocínio de maior qualidade (Skon et al., citados por Sanches, 1994).

A discussão promove situações de aprendizagem em que existe uma repetição oral da informação, a descoberta de informação nova e de explicações que ajudam a integrar a informação (Johnson & Johnson, citados por Sanches, 1994). De acordo, com a autora supra citada o trabalho cooperativo pode contribuir para aumentar a motivação dos alunos para aprender, permite um melhor rendimento escolar e um conhecimento mais profundo das matérias a aprender. A aprendizagem cooperativa assenta num trabalho mútuo entre os elementos do grupo; na responsabilidade individual; na liderança e responsabilidade distribuídas; na importância da tarefa como no decurso do trabalho; no desenvolvimento de competências sociais; na regulação dos ritmos de aprendizagem; nas atitudes positivas para com os conteúdos e para com os colegas; no desenvolvimento cognitivo; na troca de ideias, opiniões e conclusões; e no desenvolvimento do pensamento crítico (Sanches, 1994).

A aprendizagem cooperativa beneficia todos os alunos, o aluno considerado como bom ajuda os seus colegas o que implica que aprofunde os seus conhecimentos relativos a determinado conteúdo e o aluno considerado com dificuldades tem uma atenção especial que o ajuda a superar as dificuldades (Augustine et al., citados por Marreiros et al., 2001).

Marcelino (2002) defende que a diversidade dos grupos possibilita a coesão, a construção, a reconstrução, a criação de saberes e da cultura, através de interações e do que cada um é na sua essência. O mesmo autor defende que nos grupos cooperativos aprende-se a viver a democracia, a partilhar responsabilidades, através da planificação, da realização e da avaliação do trabalho.

Slavin (citado por Arends, 1995, p.369) refere que existem duas componentes essenciais na aprendizagem cooperativa, “uma estrutura de incentivo cooperativo e uma estrutura da tarefa cooperativa”, na primeira os elementos do grupo encontram-se interdependentes para uma recompensa se tiverem sucesso enquanto grupo, a segunda implica que um grupo realize um trabalho, uma actividade conjunta, organizando esforços para a completar.

Para Arends (1995) a aprendizagem cooperativa permite que o grupo trabalhe em equipa para dominar conteúdos escolares, as equipas são heterogéneas e as recompensas são para o grupo. O mesmo autor refere que o modelo de aprendizagem cooperativa permite concretizar pelo menos três grandes objectivos, nomeadamente, a realização escolar, melhor relacionamento entre os alunos e o desenvolvimento de competências sociais. Na realização escolar todos os alunos saem beneficiados, porque todos trabalham juntos em matérias escolares num sentido de partilha mútua, o relacionamento entre alunos de culturas diferentes

melhora através da realização de trabalhos em grupo, os alunos aprendem a respeitar as diferenças de cada um (Arends, 1995). Além disso, na aprendizagem cooperativa os alunos aprendem valores de cooperação e colaboração que são essenciais para a vida em comunidade (Arends, 1995).

A aprendizagem cooperativa pode ser abordada de acordo com o modelo «Student Teams Achievement Divisions» que foi desenvolvido por Slavin, na qual os professores todas as semanas apresentam informação oral ou escrita aos alunos, são formadas equipas de trabalho de ambos os sexos, raças, grupos étnicos, os elementos do grupo estudam as matérias, através de perguntas que fazem uns aos outros e da realização em grupo de discussões, para semanalmente ou quinzenalmente, realizarem um teste sobre a matéria que é classificado tendo em conta o progresso do aluno (Arends, 1995).

Um outro modelo de aprendizagem cooperativa é o «Jigsaw» que foi desenvolvido por Aronson e seus colaboradores (citados por Arends, 1995), os alunos são distribuídos por equipas heterogéneas, a matéria escolar é apresentada sob a forma escrita e cada aluno tem a responsabilidade de aprender uma parte da matéria, para depois voltarem ao grupo inicial e ensinarem ao grupo o que aprenderam, depois destas reuniões e discussões os alunos fazem testes sobre a matéria escolar.

A investigação em grupo é outro modelo de aprendizagem cooperativa que foi desenvolvida por Thelen, os alunos são divididos em grupos heterogéneos, seleccionam uma matéria para estudo, desenvolvem investigações e elaboram um relatório para apresentarem à turma o seu trabalho (Arends, 1995). De acordo com o mesmo autor, este modelo de aprendizagem cooperativa segue seis passos importantes para a sua concretização, nomeadamente, os alunos seleccionam a matéria para estudo; elaboram uma planificação cooperativa, em que são delineados os objectivos e tarefas a executar; segue-se a implementação, em que se coloca em prática a planificação anterior; procede-se de seguida à análise e síntese da informação; segue-se a apresentação do produto final; e no fim surge a avaliação, em que alunos e professores avaliam a contribuição de cada grupo para o trabalho global da turma. O papel do professor neste processo é de acompanhamento, coordenação e assistência a cada grupo, quando necessário (Sharan et al., citados por Arends, 1995).

Por outro lado, Sanches (1994) defende que na aprendizagem cooperativa o papel do professor é colocado em relevo pela utilização deste modelo de aprendizagem, através da preparação, planificação e gestão dos trabalhos em grupo. A intervenção do professor centra-

se na observação dos grupos, no detectar as dificuldades dos grupos e na promoção de estratégias para os grupos avaliarem o seu trabalho (Sanches, 1994).

Além disso, de acordo com Pollaway e colaboradores (citados por Correia, 2003) quando o professor planifica a aprendizagem cooperativa deve respeitar quatro parâmetros, nomeadamente, o objectivo do grupo deve ser atingido por todos os elementos do grupo; todos os elementos do grupo devem conseguir resolver a tarefa; os alunos devem apoiar-se e colaborar mutuamente; e por fim o grupo deve conseguir identificar futuras melhorias para o tornar mais eficaz.

Para Johnson e colaboradores (citados por Correia, 2003) o professor deve formar grupos heterogêneos e mantê-los durante duas ou três semanas, cabe também ao professor munir os alunos com aptidões que guiam o trabalho em cooperação. De acordo com os autores citados, o primeiro grupo de aptidões está relacionado com a forma como os alunos se devem movimentar na sala de aula para realizarem as tarefas, essencialmente, os alunos devem juntar-se ao grupo sem fazer barulho, estar no grupo durante o trabalho, falar num tom de voz baixo e calmo, olhar para os colegas enquanto falam e evitar barulhos desnecessários. O segundo grupo de aptidões implica que o grupo saiba pedir ajuda e fazer a gestão do tempo, essencialmente, através da sua opinião sobre os temas, valorizar as contribuições de cada elemento do grupo, ajudar no esclarecimento de algum assunto e apoiar os elementos do grupo (Johnson et al., citados por Correia, 2003). Os mesmos autores referem que o terceiro grupo de aptidões envolve o desenvolvimento de estratégias para tratar a informação, nomeadamente, ler a matéria em voz alta, relacionar a informação e pedir a um elemento do grupo para explicar a matéria. O último grupo de aptidões inclui a forma como os alunos participam activamente nos assuntos, essencialmente, reconhecer as críticas como construtivas, saber gerir os pontos de desacordo dentro do grupo e conseguir justificar as conclusões (Johnson et al., citados por Correia, 2003).

No que concerne à selecção dos conteúdos que podem ser trabalhados através da aprendizagem cooperativa, Correia (2003) defende que quase todos os conteúdos se adaptam para serem trabalhados em grupos de cooperação, mas a selecção tem em conta a informação que o professor já tratou, para que os alunos tenham conhecimentos para trabalhar informação nova ou fazerem consolidações de matéria já trabalhada.

Smith e colaboradores (citados por Correia, 2003, p.43) sugerem cinco tipos de aprendizagem cooperativa que podem ser implementados na sala de aula, nomeadamente, “tutoria entre pares, tutoria de pares generalizada, projectos de grupo, completamento de

tarefas e equipas de generalização académica.” Os autores citados referem que a tutoria entre pares envolve dois alunos para a realização da tarefa, enquanto a tutoria de pares generalizada implica a divisão da turma em dois grupos; o projecto de grupo permite que todos alunos tanto os bons, médios ou com dificuldades possam combinar os seus conhecimentos para realização da tarefa. No completamento de tarefas os alunos trabalham individualmente para atingirem o objectivo final do grupo, por último, as equipas de realização académica pressupõem a formação de grupos de alunos para consolidarem conhecimentos de matérias (Smith et al., citados por Correia, 2003). Os mesmos autores defendem que em todos os tipos de aprendizagem cooperativa está patente o princípio que cada aluno aprende num grupo heterogéneo de forma a realizar actividades específicas.

César (2003) refere que no trabalho colaborativo os benefícios não são apenas ao nível cognitivo, alarga-se à socialização, às atitudes, à afectividade, possibilitando o desenvolvimento dos alunos e os seus desempenhos académicos.

1.1.6. Diferenciação Pedagógica Inclusiva

A escola tem adoptado diferentes estratégias curriculares para responder à diversidade, nomeadamente os seguintes métodos, o “método selectivo”, o “método temporal”, o “método da neutralização”, o “método da adaptação de objectivos” e o “método da adaptação do ensino” (Cronbach, citado por Resendes & Soares, 2002, p.13). O autor citado anteriormente defende que o método selectivo implica que todos os alunos atinjam os objectivos delineados inicialmente, aqueles que não os conseguirem alcançar abandonam a escola; no método temporal os alunos têm que adquirir conhecimentos comuns a todos, mas os alunos que tem necessidade beneficiam de mais tempo; no método da neutralização os alunos que apresentam dificuldades derivadas de factores sociais ou culturais podem ser compensados. No método da adaptação de objectivos a escola tem em atenção a diversidade, assim nem todos os alunos podem realizar as mesmas aprendizagens, criam-se currículos paralelos; o método da adaptação do ensino refere que um só método de ensino não corresponde às necessidades de todos os alunos, desta forma adapta-se as estratégias de ensino às necessidades dos alunos, através de uma diferenciação pedagógica (Cronbach, citado por Resendes & Soares, 2002).

De acordo, com os autores mencionados anteriormente, os alunos aprendem melhor quando os professores respeitam as suas características e necessidades, ensinam tendo em conta as suas diferenças, uma vez que cada um tem características próprias, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes.

A diversidade nas escolas engloba vários níveis, nomeadamente diferentes culturas, valores e motivações, a estas cabe adaptar-se à nova realidade, nesta perspectiva existe a necessidade de encarar a escola como um espaço aberto, em que os tempos e as necessidades não são iguais para todos (César, 2003). Para o autor citado, o professor ao considerar a diversidade como um ponto de partida para o acto educativo leva à aceitação de que todos são diferentes, o que reduz a exclusão, assim os alunos também aprendem a saber conviver mais tarde com as diferenças, com pessoas com características pessoais e culturais distintas.

A diferenciação curricular inclusiva acontece quando não se separam os alunos em categorias, mas quando os alunos aprendem em conjunto, procurando desenvolver o seu potencial educativo, devendo os professores ter em atenção que os alunos tem diferentes origens culturais, que tem processos de aprendizagem distintos e as competências que vão atingir também elas são diferentes (Rodrigues, 2003).

Oakes e colaboradores (citados por Rodrigues, 2001, p.30) definem diferenciação curricular como o “processo de aproximação entre os objectivos desejados e as capacidades e motivações do indivíduo ou grupo”, em que os ambientes de aprendizagem devem ser diversificados, desde o trabalho em grande grupo até ao estudo individual.

Rodrigues (2001, p.96) refere que os alunos não são iguais, “todos os alunos são diferentes no que respeita aos seus ritmos de aprendizagem, ao seu confronto pessoal com o processo de aprendizagem e ao processo de construção de conhecimentos.”

Diferenciação é “o processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazer progredir no currículo, uma criança, em situação de grupo e através de uma selecção apropriada de métodos de ensino e estratégias de aprendizagem” (Visser, cit. em Niza, cit. por Morgado, 2003, p.79). Neste sentido, de acordo com Correia (citado por Morgado, 2003) os professores após elaborarem uma avaliação global da situação dos alunos promovem de forma diferenciada o seu processo de ensino-aprendizagem, com o objectivo que todos os alunos tenham sucesso, recorrendo a uma gestão curricular diferenciada.

Tomlinson (citado por Morgado, 2003) defende que esta estratégia educativa tem princípios, em que os alunos dentro da mesma faixa etária são todos diferentes, quer nas suas competências, nas motivações e na aprendizagem; essas diferenças reflectem-se no que cada aluno necessita de aprender, no seu ritmo de aprendizagem e no apoio que necessita; os alunos estão mais disponíveis para a aprendizagem quando se sentem apoiados, quando existe uma relação entre o currículo e as suas motivações, quando as actividades estão relacionadas com a prática do seu dia a dia, quando sentem que fazem parte da escola e se sentem

respeitados, e quando o principal objectivo do professor é maximizar o potencial de cada aluno.

A diferenciação pedagógica pode desenvolver-se em diferentes níveis e em três tipos, nomeadamente, a diferenciação institucional, diferenciação externa e diferenciação interna, a primeira acontece ao nível macro da estrutura, ao nível do sistema educativo ou das escolas, a segunda efectua-se ao nível meso da estrutura, nomeadamente, nos apoios pedagógicos acrescidos e a terceira desenvolve-se ao nível da micro estrutura, essencialmente na sala de aula, em que se adequa o processo de ensino e aprendizagem às características e necessidades dos alunos (Santos, 2009).

De acordo com Meirieu (citado por Santos, 2009) a diferenciação pedagógica pode apresentar três formas, a simultânea, a sucessiva e a variada. O mesmo autor refere que a diferenciação simultânea acontece quando num dado momento os grupos de alunos realizam tarefas diferentes, a diferenciação sucessiva realiza-se quando os alunos variam nas tarefas ao longo do tempo, a diferenciação variada é quando se combinam as duas anteriores. A diferenciação pedagógica pode acontecer também ao nível dos conteúdos, dos processos e dos produtos (Meirieu, citado por Santos, 2009)

Niza (2004) defende que a gestão do currículo implica diferenciar a vários níveis, nomeadamente, diferenciar as escolhas de cada escola, cada uma define opções de forma diferente para alcançar os seus objectivos; e diferenciar os projectos curriculares das turmas para que cada aluno tenha sucesso na aprendizagem. Para o autor citado, a escola tem necessidade de diferenciar os seus projectos para que todos alcancem as aprendizagens necessárias, assim, diferenciam-se os métodos pedagógicos e as actividades para corresponder aos diferentes pontos de partida dos alunos, mas nunca estabelecer diferentes níveis de chegada, tentando que todos dominem o melhor possível as competências e os saberes de que todos precisam na vida pessoal e social.

O autor citado anteriormente estabelece um conjunto de princípios para uma melhor resposta à diversidade dos alunos, essencialmente, relevar os percursos e experiências dos alunos em trabalhos de cooperação; diferenciar o atendimento aos alunos, quer através de apoio directo ou da aprendizagem cooperativa; os recursos colectivos devem ser acessíveis a todos os alunos e diversificados; dar oportunidade para que as aprendizagens curriculares ocorram na sala de aula; incentivar os alunos a participarem nas funções do ensino; valorizar a heterogeneidade dos grupos, as aprendizagens cooperativas e desenvolver uma gestão reguladora do currículo com os alunos.

A diferenciação adoptando a heterogeneidade como um benefício para a aprendizagem implica novas estratégias educativas, tais como a tutoria entre alunos, participação dos alunos no processo de aprendizagem e aprendizagem cooperativa (Resendes & Soares, 2002). Desta forma, de acordo com os autores citados, os professores devem utilizar de forma apropriada os próprios alunos no processo educativo, uma vez que estes são uma fonte rica de experiências e inspiração, além disso os professores devem sempre que necessário modificar o plano de aula em função das reacções e necessidades dos alunos.

A escola ao respeitar a diversidade transforma-se numa escola inclusiva, uma vez que tem como princípio o acesso e a igualdade de condições para o sucesso de todos os alunos (Niza, citado por Resendes & Soares, 2002).

A diferenciação não se traduz na individualização do ensino, mas nas “regulações e nos percursos que devem ser individualizados num contexto de cooperação educativa que vão desde o trabalho contratado ao ensino entre pares” (Benavente, citado por Resendes & Soares, 2002, p.22). Perrenoud (citados por Resendes & Soares, 2002) defende que é necessário modificar a filosofia educativa em que a mesma lição, as mesmas actividades e os mesmos tempos são para todos iguais, sendo essencial que cada aluno progrida consoante o seu ritmo de aprendizagem.

Para Pettig (citado por Morgado, 2003) a cooperação entre professores na definição de princípios de acção, a definição de objectivos e de actividades de aprendizagem, a avaliação das competências dos alunos, a flexibilização no trabalho dos alunos, a promoção de autonomia e a possibilidade de realizar escolhas são estratégias para o desenvolvimento de práticas de diferenciação.

Morgado (2003, p.81) define um modelo de diferenciação em sala de aula assente em seis práticas por parte dos professores, designadamente, a planificação do trabalho a desenvolver; a organização das situações de aprendizagem; o relacionamento social entre alunos e entre professor e alunos; avaliação do processo de ensino-aprendizagem; actividades de aprendizagem e a gestão de materiais e recursos. Para o mesmo autor, com estas práticas educativas pretende-se a promoção da diferenciação e que se proporcione a cada aluno a educação apropriada dentro de um contexto inclusivo.

Além disso, de acordo com Resendes e Soares (2002) na organização do trabalho o professor deverá criar um ambiente em que partilhe o seu poder com os alunos, que lhes seja dado tempo para o trabalho autónomo, em que serão responsáveis pela gestão das suas aprendizagens. Os autores citados referem que a diferenciação pedagógica inclusiva parte das

necessidades e interesses dos alunos em que são partilhadas responsabilidades, como a gestão do tempo, dos recursos e das actividades, que visa uma melhor qualidade educativa, que se reflecte no aumento dos saberes dos alunos, no prazer em aprender e no desenvolvimento pessoal e social dos mesmos.

No entanto, Cadima (citada por Resendes & Soares, 2002) defende que a acção da escola numa educação diferenciada passa pelo currículo, uma vez que todos os alunos beneficiam de um só currículo, mas este terá de ser individualizado porque os alunos não se encontram todos ao mesmo nível de aprendizagens no início e nem todos têm os mesmos recursos para avançar. Para Alarcão e Roldão (citados por Roldão, 2003, p.162) trata-se de “ressituar a escola na sociedade, reorganizando-a na base de um paradigma de escolarização assente justamente na diferenciação como referencial e norma, e na prática profissional autónoma, informada e reflexiva como eixo da acção organizacional.”

Cadima e colaboradores (1997) defendem que é um desafio para as escolas gerir a heterogeneidade e promover o sucesso de todos os alunos, mas que para isso é necessário estar atento às diferenças, desenvolvendo uma pedagogia diferenciada na organização das actividades, para que cada aluno seja confrontado com situações didácticas enriquecedoras.

Meirieu e colaboradores (citados por Cadima et al., 1997, p.14) defendem que a diferenciação reside, essencialmente, “na adequação das estratégias de ensino encontradas pelo professor para se aproximar das estratégias de aprendizagem de cada aluno.”

O Movimento da Escola Moderna (Niza, 2000) tende a valorizar as diferenças para a formação social e intelectual dos alunos, a gestão do currículo realiza-se em cooperação com os alunos, nomeadamente, na escolha das actividades, na sua distribuição e no seu controlo. Desta forma, de acordo com autor citado, as práticas diferenciadas acontecem em trabalhos de projecto resultantes dos programas curriculares, realizadas em pares ou em pequenos grupos, e na apresentação ao restante grupo, são também preparados questionários para avaliar os efeitos das suas comunicações. O tempo de estudo autónomo na sala de aula é uma outra prática de educação diferenciada, que implica a elaboração de um plano individual de trabalho onde o aluno faz uma previsão das actividades de estudo, quer seja treino ou produção de textos, durante esse tempo o professor apoia os alunos que sentem mais dificuldades, assim as dificuldades de aprendizagem são trabalhadas através de um processo de ensino interactivo (Niza, 2000).

1.2. Déficit Cognitivo

1.2.1. *Explicitação Conceptual*

A Associação Americana de Deficiência Mental, foi fundada em 1876, sendo o órgão mais antigo no estudo, na compreensão e definição da deficiência mental ou déficit cognitivo, que na sua última definição a aborda como um conjunto de limitações no funcionamento intelectual que são geralmente abaixo da média, tendo também limitações em pelo menos duas áreas do comportamento adaptativo, nomeadamente, “na comunicação, tomar conta de si, vida doméstica, capacidades sociais, uso dos recursos da comunidade, auto-determinação, saúde e segurança, funcionamento académico, lazer e trabalho”, manifestando-se antes dos dezoito anos de idade (Claudino, 1997, p.15).

De acordo com Albuquerque (2000, p.19) são quatro as conceptualizações da deficiência mental dominantes no século XX, nomeadamente, o “déficit intelectual”, o “déficit intelectual e déficit no comportamento adaptativo”, o “déficit cognitivo” e o “déficit socialmente definido.”

O déficit cognitivo pode ser definido por cinco correntes, nomeadamente, a corrente psicológica revela que um aluno com déficit cognitivo apresenta uma diminuição nas suas capacidades intelectuais, medida com testes; a corrente sociológica defende que o aluno manifesta dificuldade para se adaptar à sociedade na qual está inserido e em ter uma vida autónoma; a corrente médica afirma que o déficit cognitivo tem uma origem biológica, anatómico ou fisiológico e manifesta-se durante o período de desenvolvimento (até aos dezoito anos de idade); e a corrente pedagógica afirma que o aluno com déficit cognitivo tem dificuldade em seguir o currículo normal de aprendizagem, desta forma é considerado com NEE (Pacheco & Valencia, citados por Castro, 2006).

A Organização Mundial de Saúde define o déficit cognitivo como um funcionamento intelectual geral inferior à média, manifestado durante o período de desenvolvimento implicando um déficit no comportamento adaptativo (Pacheco & Valencia, citados por Castro, 2006).

Greenspan (citado por Claudino, 1997, p.18) propôs um modelo de inteligência social para uma melhor compreensão do déficit cognitivo, através de três áreas de competência, nomeadamente, a “inteligência conceptual” que corresponde ao quociente de inteligência, a “inteligência prática” relacionada com o comportamento adaptativo e a “inteligência social” que implica o desenvolvimento de competências interpessoais.

O défice cognitivo é caracterizado por um “funcionamento cognitivo geral inferior à média, independentemente da etiologia” que se manifesta durante o período de desenvolvimento que limita a capacidade do aluno para aprender, para tomar decisões, para se auto-controlar e de relacionar com o meio (I Congresso Mundial sobre o Futuro da Educação Especial, citado por Vieira & Pereira, 2007, p.43). O funcionamento cognitivo é «medido» por um teste padronizado e implica um conceito de inteligência, que corresponde à capacidade de um indivíduo para se “adaptar, realizar, resolver problemas, interpretar futuros estímulos para modificar comportamentos, acumular conhecimentos ou responder a itens num teste de inteligência” (Patton et al., citados por Vieira & Pereira, 2007, p.44).

Claudino (1997, p.22) refere que o “valor médio de cem representa o valor teórico da inteligência média, designada por norma”, uma vez que em relação a esse valor facilmente se pode verificar os valores superiores e inferiores, sendo que o valor de setenta é o limite crítico de separação entre a deficiência e a não deficiência intelectual.

A Associação Americana de Deficiência Mental (citada por Claudino, 1997) estabelece uma classificação dos diferentes níveis de deficiência intelectual tendo em conta o quociente de inteligência e o comportamento adaptativo, nomeadamente, a deficiência intelectual ligeira em que o indivíduo é educável do ponto de vista escolar, na deficiência intelectual moderada o indivíduo pode ser treinado do ponto de vista escolar, na deficiência intelectual severa os indivíduos são dependentes, e na deficiência intelectual profunda o indivíduo tem apoio na sua vida, mas não autonomia. No entanto, a avaliação do funcionamento intelectual é insuficiente para o diagnóstico do défice cognitivo, uma vez que tem que existir défice em pelo menos duas áreas do comportamento adaptativo (Claudino, 1997). De acordo com o mesmo autor, a Associação Americana de Deficiência Mental defende que uma avaliação válida considera a diversidade cultural, linguística, bem como factores comunicacionais e comportamentais, mas com os serviços adequados o funcionamento da vida do indivíduo com défice cognitivo progredirá.

O défice cognitivo é considerado uma desordem diagnosticada na infância e na adolescência que pode ter etiologias diversas e ser o resultado comum de vários processos patológicos que afectam o sistema nervoso central (Ramos, 2005). De acordo com o autor supra citado os critérios utilizados para a definição de défice cognitivo implicam uma avaliação dos resultados obtidos pelos testes de inteligência, os quais indicam o funcionamento intelectual geral, sendo considerado com défice cognitivo o indivíduo que se situa abaixo da média, ou seja, quem tem um quociente de inteligência abaixo de setenta.

Além disso, o indivíduo para ser considerado com défice cognitivo deverá manifestar défices no comportamento adaptativo, o que implica limitações significativas da eficiência individual, nomeadamente, na aprendizagem e/ou ajustamento social, determinadas pela avaliação psicológica (Morato, 1995). O quociente de inteligência de cem é o valor médio encontrado entre a idade mental e a idade cronológica de um indivíduo, que corresponde à “capacidade média de resposta da maioria dos indivíduos de cada idade perante um conjunto estandardizado de situações problema” (Morato, 1995, p.15). Os testes mais utilizados para a avaliação de indivíduos com défice cognitivo são a Escala de Inteligência de Stanford-Binet, a Escala de Inteligência para Crianças de Wechsler (WISC) e a Escala de Inteligência para Adultos de Wechsler (WAIS) (Claudino, 1997).

Bautista (citado por Ramos, 2005) defende que as causas do défice cognitivo são muito diversas, mas que podem ser agrupadas em factores genéticos e em factores extrínsecos. O autor citado refere que nos factores genéticos a origem da deficiência mental é determinada pelos genes ou herança genética, são factores que actuam antes da gestação e os factores extrínsecos podem se dividir em factores pré-natais, factores perinatais e neonatais e factores pós-natais. Os factores pré-natais são factores que actuam antes do nascimento, nomeadamente, a embriopatia que acontecem durante os primeiros três meses de gestação e as fetopatias que ocorrem a partir do primeiro mês de gestação, os factores perinatais e neonatais são factores que actuam durante o momento do parto ou no recém-nascido, nomeadamente, a prematuridade e infecções (Bautista, citado por Ramos, 2005). De acordo com o mesmo autor, os factores pós-natais são factores que acontecem após o nascimento, essencialmente, convulsões, anoxia, intoxicações, traumatismos crâneo-encefálicos e factores ambientais. Além desses factores, Andrada (citada por Ramos, 2005) defende que os factores sócio-económicos desfavoráveis favorecem o aparecimento do défice cognitivo, estes indivíduos manifestam maiores dificuldades cognitivas, afectivas e emocionais.

De acordo, com Castro (2006, pp.39,40) as causas do défice cognitivo podem ser biológicas e/ou psicossociais, tendo como principais factores, a “hereditariedade, alterações precoces do desenvolvimento embrionário, problemas na gravidez e perinatais, infecções contraídas na infância, privação de afecto, de cuidados, de estimulação social e linguística.”

Albuquerque (1996) enumera uma outra causa muito importante do défice cognitivo as características familiares, uma vez que as famílias ao proporcionarem aos seus filhos um ambiente linguístico empobrecido, não encorajando os filhos na aprendizagem e na resolução de problemas, proporcionam ambientes pouco favoráveis ao desenvolvimento cognitivo.

No défice cognitivo não existem características específicas de personalidade e comportamento, alguns indivíduos são dependentes, passivos ou agressivos e impulsivos, não existindo também características físicas explícitas (Emmel, citado por Castro, 2006). No entanto, o autor citado anteriormente enumera algumas características associadas à personalidade e comportamento de indivíduos com défice cognitivo, nomeadamente dificuldade em expressar sentimentos e emoções, maiores níveis de ansiedade, baixa auto-estima e humor instável.

Para Paour (citado por Albuquerque, 2000) o défice cognitivo manifesta-se num desenvolvimento cognitivo mais lento, por uma diferença na forma como as estruturas cognitivas são aplicadas, os indivíduos considerados com défice cognitivo apresentam grande dificuldade na mobilização das suas competências cognitivas, dificuldades na produção de estratégias e na resolução de problemas.

1.2.2. Implicações na Aprendizagem

No caso do défice cognitivo é geralmente na “escola que a criança revela as suas limitações intelectuais” as causas das dificuldades recaem no aluno, muitas vezes deixando de lado outras variáveis, como os factores sociais, afectivos e escolares e o fracasso escolar é explicado pela limitação do aluno e não pela “limitação da própria escola em trabalhar com a diversidade”, o que permite detectar o fracasso dos sistemas de ensino (Castro, 2006, p.22).

De acordo, com as investigações efectuadas com «Wechsler-Belevue» (Claudino, 1997) define-se que entre os catorze e os dezoito anos se verifica o desenvolvimento da inteligência embora limitado, atinge o seu máximo entre os vinte e cinco e vinte e nove anos, e a partir dos trinta anos existe um declínio. Piaget e Inhelder (citados por Claudino, 1997, p.24), caracterizam o desenvolvimento intelectual como um “processo de construção do conhecimento através das nossas interações com o meio, processo que resulta na definição de estruturas cognitivas de um período ou estágio particular de desenvolvimento”. De acordo, com os autores supra citados, o indivíduo ao coordenar as acções das interações em diferentes contextos e situações, interioriza-as para as reutilizar em outros contextos. O desenvolvimento mental é descrito como “uma sucessão de construções, as regulações sensório-motoras, as operações concretas, as operações formais, reconstruindo-se cada uma num plano superior, ultrapassando a que antecede havendo uma constância na ordem de sucessão das aquisições” (Piaget, citado por Claudino, 1997, pp.27,28).

Desta forma, a cognição refere-se aos processos mentais através dos quais um indivíduo compreende os dados («input»), os transforma (elaboração) e os comunica («output»), sendo um elemento de adaptação individual, assumindo um papel muito importante nos elementos afectivos, emotivos e motivacionais (Feurstein, citado por Claudino, 1997). Estas são as três fases do “acto mental” consideradas como “pré-requisitos da adaptação cognitiva, que se relacionam com sistemas funcionais cerebrais, e que contribuem para explicar a (in)capacidade do indivíduo se adaptar a situações novas a partir da integração de experiências anteriores” (Feurstein, citado por Claudino, 1997, p.28).

Deste modo, o défice cognitivo verifica-se quando o acto mental não acontece adequadamente, prejudicando a realização e o rendimento cognitivo do indivíduo (Claudino, 1997). O autor citado refere que o desenvolvimento na aprendizagem geral e a adaptação na estrutura das disfunções cognitivas, são abordadas por três processos, sendo eles, o processo de avaliação para detectar e identificar as disfunções cognitivas, o processo de intervenção que pretende reorganizar e otimizar as funções cognitivas, o processo de alteração que implica a produção de estratégias e o ajustamento de funções cognitivas. A partir destes processos desenvolve-se as funções intelectuais e as competências do domínio interpessoal (Claudino, 1997).

Emmel (citado por Castro, 2006) enumera algumas características dos indivíduos considerados com défice cognitivo nas habilidades sociais, estes têm dificuldade em identificar expressões faciais, em responder a um olhar do professor, em antecipar comportamentos, no julgamento moral, em comunicar sentimentos e pensamentos. O autor mencionado refere que a nível do comportamento os indivíduos considerados com défice cognitivo manifestam dificuldade em ser persistentes, adopção de comportamentos desadequados, maiores níveis de ansiedade, humor instável e susceptibilidade à depressão.

Além disso, os indivíduos considerados com défice cognitivo manifestam problemas no processamento de informação, problemas de atenção, nomeadamente, não completam as tarefas sem apoio, não respondem prontamente ao serem chamados, distraem-se facilmente, problemas de memória, essencialmente, dificuldade em recordarem a sequência das tarefas, retém melhor figuras do que palavras, a memorização é auxiliada por meio de material concreto (Emmel, citado por Castro, 2006). O autor citado também refere que os indivíduos considerados com défice cognitivo manifestam problemas de linguagem, principalmente, linguagem imatura, dificuldade em compreender expressões abstractas, tendência a respostas de sim e não, problemas de transferência e generalização da aprendizagem.

1.2.3. *Estratégias de Intervenção*

Para Stetson (citado por Pelica & Rodrigues, 1996) existe um conjunto de factores importantes para a intervenção com crianças consideradas com défice cognitivo, nomeadamente, uma boa organização da escola para uma prestação de serviços adequada, pessoal que forneça a assistência necessária, formação do pessoal interveniente, atitudes positivas dos professores, dos pais e da comunidade.

Hegarty e colaboradores (citados por Pelica & Rodrigues, 1996) defendem também uma organização adequada dos grupos de alunos, do ensino e dos horários. Os mesmos autores referem que existem processos que são facilitadores da aprendizagem, como a organização da classe, a prática educativa na sala de aula, o registo da evolução dos alunos, as interações entre professor e aluno e as interações entre alunos.

Pelica e Rodrigues (1996, p.88) defendem que o professor deve privilegiar as práticas cooperativas, através de uma “valorização de comportamentos de solidariedade, de ajuda e de cooperação, em oposição à sobrevalorização dos resultados individuais, e muito particularmente dos resultados académicos como único factor de sucesso.”

Slavin e colaboradores (citados por Pelica & Rodrigues, 1996) realçam que a aprendizagem cooperativa é essencial para estruturar os objectivos e tarefas para os alunos, de forma a facilitar a aprendizagem e a socialização. Além disso, Kugelmass (citado por Pelica & Rodrigues, 1996) defende que a cooperação ajuda os alunos na retenção e transferência de aprendizagens, promove o desenvolvimento social, bem como as relações mais positivas entre os alunos e uma aceitação de todos.

O ensino cooperativo permite um desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de aprendizagem, partir dos seus interesses e desejos para o envolver na definição de objectivos a atingir e a forma de os alcançar (Ensming & Dangel, citados por Pelica & Rodrigues, 1996).

Para Pelica e Rodrigues (1996) na sociedade actual é cada vez mais importante que os professores tenham uma formação sobre as formas de diversificar os currículos, utilizando métodos, estratégias e tecnologias que lhe permitam responder à diversidade. Além disso, os autores mencionados defendem uma outra estratégia de intervenção para alunos considerados com défice cognitivo será um maior envolvimento dos pais na actividade educativa dos seus filhos, para existir uma partilha de conhecimentos, técnicas, experiências e decisões entre pais e profissionais de educação.

Hegarty (citado por Pelica & Rodrigues, 1996) defende ainda a necessidade de os pais participarem nas actividades escolares, na avaliação, na planificação curricular e reavaliação dos progressos dos seus filhos. O mesmo autor refere que cabe às escolas criar condições para que essa participação seja efectiva, essencialmente, na partilha de informação, encorajar e valorizar o trabalho efectuado pelos pais, partilhar conhecimentos e levar os pais a adquiri-los, envolvendo os serviços da comunidade.

1.3. Articulação Escola-Família

1.3.1. Conceito e Dificuldades de Interação

A educação das crianças foi durante muito tempo responsabilidade exclusiva da família, mas com o desenvolvimento social, económico, cultural e com as alterações nas estruturas familiares, a educação passou a ser uma acção pública da responsabilidade de diversos agentes educativos (Sarmento, 2005). Para a mesma autora essas mudanças têm sido realizadas com avanços e recuos devido às dificuldades na definição dos vários papéis dos agentes educativos e ao questionamento das vantagens da continuidade educativa. Deste modo, a interação escola-família tem se afirmado através de experiências educativas, legislação e investigação científica (Sarmento, 2005).

Além disso, a autora mencionada anteriormente refere que a expansão de novas ideias pedagógicas de Rousseau, Pestalozzi, Dewey e outros, introduziram novas concepções sobre a educação, no sentido de se passar de uma educação assistencialista para uma educação com o objectivo de potenciar o desenvolvimento individual da criança.

Mas a família continua a ser encarada como o “primeiro núcleo onde o indivíduo inicia as suas experiências de interação” e tem uma “importância preponderante na aprendizagem do indivíduo” (Dias, 1999, p.24). O mesmo autor refere que a família é o primeiro grupo onde o indivíduo se insere, mas com a entrada da mulher no mercado de trabalho começou a existir a necessidade de criar instituições que respondam às necessidades educativas das crianças. A escola vem responder a essa necessidade e durante algum tempo limitou-se à transmissão de conhecimentos, mas depois começou a produzir o seu próprio conhecimento e tornou-se num agente educativo que transmite valores e saberes (Sarmento, 2006).

Para Dias (1999, p.24) a escola é “uma organização indispensável ao indivíduo dos tempos modernos como forma de enriquecimento das experiências de socialização e da dinâmica das relações interpessoais.” O mesmo autor defende que a escola é um grupo formal com rotinas e procedimentos bem definidos, onde se realiza o acto educativo de modo formal. Durkheim (citado por Dias, 1999) encara a escola como uma instituição formalizada com locais, horários, programas e currículos definidos, onde se proporciona ao indivíduo a sua integração na sociedade.

A escola e a família são os dois agentes de socialização mais importantes ao longo da vida do indivíduo, nos quais o indivíduo estabelece uma interação (Dias, 1999). O mesmo autor defende que é indispensável a criação de formas de interação entre a escola e família no desenvolvimento integral do aluno. Mas a escola só será bem sucedida se estabelecer uma relação com a família, de forma a conhecer e respeitar a cultura do aluno (Dias, 1999). De acordo, com o mesmo autor a relação da família e da escola só é benéfica quando os pais sentem o seu papel e as suas atitudes valorizadas.

Torna-se fundamental a existência do diálogo entre a escola e a família, mas são visíveis os fracassos, os bloqueios e as tensões que impossibilitam uma relação natural (Sarmiento, 2006). Davies (citado por Brandão, 1999) enumera factores que estão associados à fragilidade do diálogo entre a família e a escola, nomeadamente, a diferença cultural da escola e da família, conflito entre as funções da família e da escola e a organização da própria escola.

Davies (citado por Brandão, 1999) num estudo realizado em Portugal enumera alguns factores que impedem a participação da família na escola, nomeadamente, a distância cultural da família à escola, os professores têm baixa expectativa em relação às famílias mais desfavorecidas, incompatibilidade de horários da escola e da família, e uma aceitação passiva da família face às funções da escola.

Brandão (1999) realizou um estudo nesta área e concluiu que existem obstáculos endógenos, ou seja, internos à escola, como a organização da própria escola, o estilo de gestão, as atitudes dos professores, a cultura da escola, a mudança constante do corpo docente e as estratégias de cooperação escola-família. O mesmo autor identificou obstáculos exógenos à escola, isto é, aqueles que são externos à escola, como as características da família, a escolaridade dos pais, a importância que a família atribui ao papel da escola, atitudes dos agentes da comunidade e a natureza do sistema educativo.

Além disso, Brandão (1999) enumera outras conclusões importantes do seu estudo, como a relação escola-família é dominada pela escola, o desenvolvimento de uma política de abertura à família e a sua valorização permitem estabelecer um clima de confiança, as actividades que são planeadas e organizadas em parceria tem maiores possibilidades de sucesso, bem como a participação da família no projecto educativo.

Goodlad (citado por Brandão, 1999) propõe que a escola funcione depois do seu horário normal, disponibilizando espaços e serviços à comunidade, envolvendo a família e a comunidade.

No entanto, Dias (1999) refere que o envolvimento da família e da escola só acontecerá quando a família encarar a escola como um espaço de intervenção e os professores começarem a encarar os pais como parceiros no processo educativo. O mesmo autor menciona que a criação de uma relação entre a escola e a família que gere empatia, compreensão, abertura e diferenciação dos papéis a desempenhar, contribui para um reconhecimento mútuo.

Seeley (citado por Brandão, 1999) defende que deve existir uma mudança na relação escola-família, no funcionamento da escola e na definição do papel da família na educação do seu educando, ou seja, a escola deve deixar de ser apenas prestadora de serviços e começar a colaborar e partilhar com a família a educação dos seus educandos. Para Montandon e colaboradores (citados por Brandão, 1999, p.33) “a partilha de tarefas educativas é o princípio que deve presidir ao relacionamento entre a escola e a família.”

Para Villas-Boas (citada por Estrela, 2002) quando existe um trabalho de parceria entre os pais e a escola saem beneficiados os alunos, as famílias e os professores. Além disso, a própria legislação portuguesa atribui aos pais o direito de participação nos vários órgãos de gestão da escola, podendo intervir no projecto educativo na escola e no próprio regulamento (Estrela, 2002).

As investigações realizadas nesta área mostram que o envolvimento dos pais na educação dos seus filhos, bem como a colaboração e participação entre a escola e os pais é essencial para o desenvolvimento do trabalho da escola, na melhoria da qualidade do ensino, no sucesso dos alunos e contribui para uma sociedade mais democrática (Carvalho, 2000). A mesma autora refere que o nível de participação e o envolvimento dos pais na escola estão relacionados com o nível económico e cultural das famílias.

O envolvimento da família na escola pode apresentar quatro formas, nomeadamente, a família pode ajudar o seu educado em actividades relacionadas com a escola, participar nas decisões da escola e em Comissões ou Associações de Pais, pode escolher a escola, cursos e disciplinas do seu educando (Carvalho, 2000). Além disso, a autora citada refere que a família identifica-se mais com a escola se a sua cultura e linguagem forem semelhantes, podendo adoptar diferentes posturas, nomeadamente, disponibilidade ou ausência de disponibilidade para colaborar com a escola, frequência ou ausência de frequência em contactar a escola e relevância ou não relevância do papel da escola.

Deste modo, existem famílias que não colaboram com a escola, têm uma distância linguística e cultural da escola, não comparecem na escola e atribuem pouca importância à

escola, por outro lado existem famílias consideradas colaboradoras que participam na escola, têm também uma distância linguística e cultural da escola, comparecem na escola e atribuem grande valor à escolaridade dos seus filhos, por último as famílias parceiras que são em tudo igual à anterior, à excepção de terem uma proximidade cultural e linguística com a escola (Carvalho, 2000).

Mas senão existir relação entre a escola e a família ou se as relações existentes não se basearem num respeito mútuo o desenvolvimento do aluno será afectado, podendo este não se tornar o cidadão que a sociedade deseja (Villas-Boas, 2001).

Brandão (1999, p.34) defende que “não basta colaborar, é preciso conceber estratégias globais de acção e de intervenção que envolvam a escola, a família e a comunidade num sistema coerente, assentes em princípios e concretizadas por diapositivos que assegurem a continuidade do relacionamento.”

1.3.2. Estratégias para Estimular a Articulação Escola-Família

De acordo com Estrela (2002) as técnicas que envolvem leitura e livros, as técnicas que permitem o desenvolvimento da comunicação entre pais e crianças, as técnicas em que os pais estruturam actividades de aprendizagem são estratégias que estimulam o envolvimento dos pais na escola.

A autora supra citada defende que devem ser criadas condições de sucesso escolar e de participação dos vários agentes educativos na gestão da escola, mas para que tal aconteça deve ser dada formação necessária aos pais para que possam ter uma participação mais activa na educação dos seus filhos. As condições de igualdade de acesso e sucesso dos alunos na escola obrigam também a uma igualdade de oportunidades de acesso e participação dos pais na escola que não pode ser exclusiva só de determinados grupos sociais (Estrela, 2002).

Epstein (citada por Carvalho, 2000) descreve várias formas de envolvimento dos pais na escola, construída por cinco níveis de participação, nomeadamente, ajudar os filhos em casa; comunicação com a família, envolvimento da família na escola; envolvimento da família em actividades de aprendizagem e envolvimento da família nos órgãos de gestão da escola. Quanto ao primeiro nível a autora tem como objectivo que a família satisfaça as necessidades básicas da criança, nomeadamente, alimentação, saúde, segurança que podem ser decisivas no sucesso escolar; no segundo nível os professores devem fornecer à família informações relativas aos seus filhos na escola; no terceiro nível a família deve colaborar em actividades da escola como visitas de estudo e festas e participar em reuniões; o quarto nível pressupõe a

ajuda que a família pode dar aos seus educandos nos trabalhos de casa; e no quinto nível as famílias podem influenciar e intervir nas decisões da escola (Epstein, citada por Carvalho, 2000).

Henderson (citada por Carvalho, 2000, p.65) conclui que “quando os pais se envolvem na educação dos seus filhos, eles obtêm melhor aproveitamento, qualquer que seja o ano de escolaridade e o grupo social de pertença.”

A comunicação/informação é uma boa estratégia para possibilitar a articulação escola-família e pode ser realizada através de vários dispositivos e meios, nomeadamente, reuniões, festas, correspondência, contacto telefónico e jornal escolar (Brandão, 1999). O autor citado defende também que as actividades entre a escola e família, elaboradas a partir de uma avaliação da situação, delineando objectivos, estratégias, actividades, calendarização e a definição de papéis têm maiores possibilidades de sucesso.

As estratégias de colaboração visam três destinatários os alunos, a família e a escola, para os primeiros pretendem-se que estas actividades contribuam para a sua formação integral, para a escola e família a possibilidade de interagirem e partilharem responsabilidades para a resolução dos problemas (Brandão, 1999). O autor citado refere que para as famílias mais desfavorecidas devem ser criados programas de apoio e acompanhamento, como cursos de formação, formação nas áreas da vida diária, apoio social, médico e financeiro, o que pode possibilitar melhores resultados nas aprendizagens dos alunos e uma melhoria no relacionamento com a escola.

Além disso, o autor mencionado também defende mudanças na formação docente, ou seja, incluir temáticas relacionadas com o envolvimento escola, família e comunidade. No que concerne à direcção da escola é necessário que defina estratégias de articulação com a família e com a comunidade, que implique todos os agentes educativos e promova inovação (Brandão, 1999).

Marques (citado por Dias, 1999) enuncia cinco estratégias que facilitam a articulação escola-família, nomeadamente, o estabelecimento de um clima aberto e de confiança, existência de comunicação frequente e o desenvolvimento da interacção enquanto parceiros no processo educativo.

Menezes (citado por Dias, 1999) refere modos de actuação que promovam a interacção escola-família, como a existência de espaços próprios para receber os pais na escola, maior contacto entre pais e professores, participação dos pais nas actividades lúdicas

do seus educandos, encorajar a colaboração dos pais nas actividades e nos órgãos de gestão da escola.

Para Villas-Boas (2001) a interação entre escola-família pressupõe a identificação das características da família e da comunidade, a necessidade de se ultrapassarem as divergências que essas características provocam, de modo a que cada um compreenda quais os seus direitos, deveres no processo educativo. Para Wagner (citado por Villas-Boas, 2001) só a aproximação entre as várias perspectivas, necessidades e prioridades, é que permitirá uma melhor identificação dos papéis desempenhados, por cada agente educativo.

2. Enquadramento Metodológico

2.1. Caracterização do Projecto

A investigação é uma postura que as pessoas têm em relação a objectos e actividades, é um processo de investigar, geralmente o objecto a investigar é aquele que mais interesse desperta ao investigador, assim investigar é definir o objectivo do estudo, com hipóteses ou colocar questões a investigar e conduzir a investigação (Bogdan & Biklen, 1994).

Para Benavente e colaboradores (1990, p.55) a investigação-acção é “uma estratégia de animação institucional e pedagógica, uma estratégia de formação e transformação”, esta metodologia permite estabelecer relações entre a acção e investigação, o que facilita a produção de novos conhecimentos e novos procedimentos de formação. Além disso, os mesmos autores defendem que a investigação-acção tem inúmeras vantagens, permite participar no contexto real; implicar os intervenientes na construção de saberes; associar investigação e intervenção; saber, identificar e analisar aspectos de construção de novos saberes e evidenciar dificuldades reais e relevantes.

A investigação-acção é encarada com um duplo objectivo, o agir e o investigar, em que a investigação é uma mudança implícita a uma vontade de agir, criando alterações no objecto em estudo, bem como a reflexão sobre o conhecimento produzido ao longo da intervenção (Mira & Gomes, 2005). De acordo com os autores citados, neste tipo de investigação o investigador aumenta a sua compreensão do estudo, bem como de todos os intervenientes e produz conhecimento, o investigador faz parte do contexto em que vai intervir, o que permite envolvimento e cooperação entre o investigador e o grupo que está a ser alvo da sua intervenção, bem como uma troca de informação contínua. Esta metodologia é propícia a situações em que se deseja agir, inserindo mudanças e ao mesmo tempo construir conhecimentos destas mudanças (Mira & Gomes, 2005).

Sanches (2005) refere a investigação-acção como produtora de conhecimentos sobre as práticas educativas, uma vez que este processo contribui para novas realidades sobre o ensino, colocando em causa os modos de pensar e agir das escolas.

Schon (citado por Mira & Gomes, 2005) refere que a investigação-acção é um processo assente na experiência, na prática profissional, em que a reflexão sobre a prática tem um papel muito importante e decisivo, tendo como preocupação encontrar, entender, fomentar mudanças nas actividades e nas práticas.

A investigação-acção é um processo que envolve ciclos de quatro fases que se articulam e complementam entre si, a planificação, a acção, a observação e a reflexão, tendo em conta que é um processo de colaboração dos vários intervenientes que se desenvolve numa espiral reflexiva (Medeiros, 2002). A autora citada defende que a planificação é entendida como a organização que antecede a acção, a acção é a prática educativa, a observação tem o objectivo principal de retirar informações da acção, e a reflexão é repensar a acção o que é muito importante para o desenvolvimento profissional. Desta forma, a investigação-acção é um processo que se desenvolve em espiral, formada por diferentes momentos de planificação, acção e investigação (Silva, 1996).

Cooperrider e Srivastva (citados por Mira & Gomes, 2005, p.159) apresentam uma metodologia designada por «appreciative inquiry» que realça a inovação tendo como “objectivo descobrir, compreender e fomentar inovações nas actividades e processos organizacionais”, não realçando tanto a resolução de problemas. De acordo com os mesmos autores, esta metodologia orienta-se por princípios em que a investigação tem como objectivo promover a inovação, iniciar-se pelos aspectos que são mais positivos, gerar conhecimentos validados com acção, provocar “desassossego” e ser cooperativa.

O presente trabalho é de investigação-acção que consiste “na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (Bogdan & Biklen, 1994, p.292). Os mesmos autores afirmam que este tipo de investigação implica que o investigador se envolva activamente na investigação. Este projecto tem como vantagem possibilitar novas relações entre acção e investigação e ser gerador de conhecimentos que permitam mudança (Benavente et al., 1990).

Sanches (2005) refere que um projecto de investigação-acção tem sempre como ponto de partida uma situação que perturba o professor, a qual ele quer aperfeiçoar (situação real) e como ponto de chegada a situação que ele deseja (situação desejável). De seguida, de acordo com a autora citada, o professor faz a avaliação da situação actual com rigor, através de técnicas e instrumentos de pesquisa de dados, fazendo uma análise dos dados recolhidos, o cruzamento das várias técnicas de investigação e o seu cuidadoso tratamento permite uma melhor compreensão da actual situação. Da análise das várias técnicas com a parte teórica relativa ao problema, desenvolvem-se estratégias de intervenção para se modificar a situação, cria-se um plano de intervenção, com “objectivos gerais e específicos, as estratégias e as actividades, recursos, intervenientes, calendarização e avaliação”, para se partir para execução do plano com uma reflexão sistemática de todos os intervenientes (Sanches, 2005, p.138). A

autora mencionada refere que o momento que se segue corresponde à avaliação do processo e do produto com os instrumentos adequados e os testemunhos dos intervenientes.

A intervenção deste projecto procurará implementar estratégias para tornar as classes mais inclusivas, como o “trabalho cooperativo, a intervenção em parceria, a aprendizagem com os pares, o agrupamento heterogéneo e o ensino efectivo”, de forma a fazer uma “diferenciação pedagógica inclusiva” (Agência Europeia, citada por Sanches, 2005, p.132).

Pretende-se a construção de uma escola democrática que levará à construção de uma escola para todos, em que não existe segregação, nem integração, apenas será necessário saber quais os apoios necessários para que todos os alunos desempenhem o seu papel como cidadãos (González, 2003).

Para a construção de uma escola para todos, Biklen e colaboradores (citados por González, 2003), enumeram algumas estratégias essenciais, nomeadamente, todo o pessoal docente tem um compromisso para com a educação de todos os alunos, formação na área da educação especial, a escola de cada aluno deve ser na sua comunidade, boa coordenação dos apoios, assim, a escola para todos aceita a diversidade, alarga o currículo, promove o ensino e a aprendizagem interactiva e apoia o corpo docente.

Para César (2003, p.121) a escola inclusiva toma um sentido mais abrangente quando se necessita de uma escola para todos porque “todos somos especiais, todos temos características próprias que nos distinguem dos demais, percursos de vida que são só nossos, sentimentos que vivenciámos, sistemas de valores que construímos.”

2.2. Problemática e Questão de Partida

No presente ano lectivo encontro-me a trabalhar com dois alunos de doze e onze anos, que estão a frequentar o quarto ano de escolaridade. Os dois alunos estão abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008 de sete de Janeiro, com a alínea e), um Currículo Específico Individual.

O aluno A não mantém diálogo com adultos, parece-me um pouco preocupante esta atitude deste aluno no que diz respeito a manter relações com estranhos e adultos.

A R é uma criança que está a desistir de aprender, não está incluída no grupo, as raparigas da turma não a procuram para brincar. Na hora de almoço e nos recreios a R está nos corredores da escola a falar com os professores e habitualmente vai para a biblioteca. A R é participativa, gosta de saber, mas quando está a aprender sente-se frustrada porque não consegue fazer as fichas de trabalho, ela própria, está constantemente a referir “não consigo”.

Estes dois alunos não estão incluídos na turma porque os colegas não os procuram para manter uma conversa, muitas vezes até os ofendem com palavras pouco adequadas para se tratar pares.

Questão de partida – Que estratégias a desenvolver em turma e em contexto familiar para melhorar a interação inclusiva e a participação de alunos considerados com NEE nas actividades de aprendizagem?

2.3. Objectivos Gerais do Trabalho de Projecto

O trabalho de projecto permite investigar e intervir em contextos reais, implicar os intervenientes na investigação e na produção de conhecimentos, relacionar investigação e intervenção, conhecer e analisar os processos de construção de novos saberes e de novas práticas e ter consciência das dificuldades vivenciadas no contexto real (Benavente, 1990).

Além disso, pretende-se com o trabalho de projecto que as respostas aos alunos sejam individuais, as dificuldades dos alunos sejam partilhadas por todos os intervenientes no processo educativo, privilegia-se a colaboração e cooperação entre a professora da turma e a professora de educação especial, as várias etapas do trabalho de projecto acontecem no contexto real, todos os intervenientes no processo educativo sejam responsáveis pelas decisões, tornando-se mais autónomas, mais reflexivos e mais críticos (Sanches, 2005).

Este trabalho de projecto tem como grandes objectivos que o Agrupamento se torne uma escola de todos e para todos, que os alunos considerados com NEE sejam incluídos na sua turma e no contexto escolar e que se estabeleça uma articulação escola-família.

Com este trabalho pretende-se que se estabeleça uma parceria entre a professora da turma e a professora de educação especial de modo a que os alunos considerados com NEE sejam incluídos na sua turma e participem nas actividades de sala de aula com os colegas. Assim se pretende que todos os alunos aprendam a respeitar as diferenças entre si e que desenvolvam competências funcionais na área da Língua Portuguesa e Matemática.

Ao nível do contexto escolar visa-se proporcionar interações positivas entre alunos e alunos, alunos e adultos, promover a participação de todos em todas as actividades da comunidade escolar e oferecer aos alunos essas possibilidades mediante a activação de diversas actividades lúdicas. Ao nível do contexto familiar pretende-se estabelecer contacto com a família de modo a fomentar a articulação convergente com a escola. Através desta cooperação será assegurado o acompanhamento em parceria escola-família com todas as

vantagens de que beneficiará a criança com toda esta metodologia de ajuda recíproca. Os alunos são desta forma considerados como parte activa do processo. Consequentemente a escola e os intervenientes tornam-se mais receptivos à mudança (Sanches 2005). Neste contexto, o activar da acção-reflexão sistemáticas e contínua permite uma prática educativa mais rigorosa e científica, tornando o ensino adequado e eficaz para todos os alunos (Sanches, 2005).

2.4. Técnicas e Instrumentos de Pesquisa de Dados

2.4.1. Pesquisa Documental

Para a realização de uma investigação são necessários documentos, a denominação pesquisa documental engloba realidades muito diferentes, assim a investigação permite identificar as publicações recentes e interessantes, de forma a conhecer a documentação existente sobre uma dada situação (Albarello et al., 1997). Neste sentido, os autores citados anteriormente defendem que o investigador deve definir com precisão a questão que pretende estudar, o que lhe permite definir o seu quadro teórico, a sua problemática, conhecer resultados de outras investigações, tomar consciência da sua questão, de uma forma geral clarificar as suas ideias, assim existe uma documentação relativa à fundamentação teórica e outra ligada ao domínio da investigação. A pesquisa documental é a procura de documentos escritos, por exemplo, livros, artigos de revistas e relatórios de investigação, os artigos de revista por terem uma periodicidade mais lenta, permitem a divulgação de textos mais elaborados e estão inseridos na corrente de novas ideias (Albarello et al., 1997).

Os autores citados referem também que as bibliotecas e os centros de documentação são essenciais na pesquisa documental, uma vez que dão acesso aos livros, às publicações periódicas, à reserva e empréstimo de obras, permitindo uma consulta directa. Além disso, desenvolve-se o sentido crítico em relação aos documentos escritos, o que implica três fases, a primeira corresponde à leitura atenta do texto, na segunda fase analisa-se os aspectos materiais do documento e na terceira fase analisa-se a autenticidade do documento (Albarello et al., 1997).

Mas para se encontrar novos dados é necessário recorrer a técnicas de pesquisa, como a observação directa, a entrevista, o inquérito, a investigação-acção, uma vez que a pesquisa documental “não permite suscitar novas fontes” (Albarello et al., 1997, p.16).

A pesquisa documental é um processo de recolha e verificação de dados, tem como objectivo a procura de fontes interessantes de informação, este tipo de pesquisa tem a vantagem de poder contribuir para a produção de materiais empíricos novos, através da pesquisa de fontes existentes, mas pouco exploradas devido à criatividade do investigador (Albarello et al., 1997).

Neste trabalho através da análise do Projecto Educativo de Escola, do Projecto Curricular de Turma, dos Programas Educativos, dos processos, dos relatórios médicos e psicológicos dos alunos considerados com NEE pretende-se compreender melhor a situação inicial.

2.4.2. *Entrevista*

A entrevista é uma técnica utilizada para realizar trabalhos de investigação, neste caso a entrevista tem como objectivo recolher dados de opinião que possibilitam caracterizar a situação em estudo, como conhecer os intervenientes do processo (Estrela, 1986).

Moser e Kalton (citados por Bell, 1993, p.118) definem entrevista como “uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado que tem o objectivo de extrair determinada informação do entrevistado”. Bell (1993) refere que um bom entrevistador pode investigar determinadas ideias e a forma como cada resposta é dada pode fornecer informações que uma resposta escrita não proporcionaria, por exemplo, o tom de voz, a expressão facial e as hesitações. No entanto, a mesma autora defende que a entrevista tem também desvantagens, consome muito tempo, é uma técnica muito subjectiva, pode ser-se parcial, a formulação das respostas é exigente e a análise das respostas pode colocar problemas.

Afonso (2005), Bell (1993), Bogdan e Biklen (1994) referem que as entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação, existindo três tipos de entrevistas denominadas, por entrevistas estruturadas, entrevistas semi-estruturadas e entrevistas não estruturadas. Ghiglione e Matalon (1978), no mesmo contexto definem também três tipos de entrevistas, mas atribuem-lhe denominações diferentes, as entrevistas não directivas, as entrevistas semi-directivas e as entrevistas directivas.

Nas entrevistas não directivas ou não estruturadas “a interação verbal entre entrevistador e entrevistado desenvolve-se à volta de temas ou grandes questões organizadoras do discurso, sem perguntas específicas e respostas codificadas” (Afonso, 2005,

p.98). Esta técnica de entrevista centrada à volta de um só tema exige um entrevistador habilidoso, a sua análise exige muito tempo, mas pode fornecer dados valiosos (Bell, 1993).

As entrevistas semi-directivas ou semi-estruturadas, utilizadas neste projecto, exigem a elaboração de um esquema de entrevista, geralmente, denominado por guião, mas a ordem dos temas abordados é livre (Ghiglione & Matalon, 1978). No entanto, segundo Bogdan e Biklen (1994) apesar da certeza de obter os dados para a investigação, perde-se a oportunidade de compreender como o entrevistado organiza o tópico abordado. De acordo, com os mesmos autores, apesar da utilização de um guião, as entrevistas permitem abordar uma amplitude de temas, que podem levantar uma série de questões e oferecem ao entrevistado a oportunidade de moldar o seu conteúdo.

As entrevistas directivas ou estruturadas podem “adoptar a forma de um questionário ou de uma lista que sejam completadas pelo entrevistador e não pelo entrevistado” (Bell, 1993, p.120). Geralmente, este tipo de entrevistas utiliza-se “em desenhos de investigação onde se pretende obter informação quantificável de um número elevado de entrevistados, com o objectivo de estabelecer frequências que permitam um tratamento estatístico posterior” (Afonso, 2005, p.98). Esta técnica tem um formato que permite ao entrevistador decidir quais as perguntas a fazer, podendo não fazer as perguntas mais importantes (Bell, 1993).

2.4.3. *Observação*

A observação naturalista é a observação do comportamento das pessoas no seu dia a dia, sendo realizada no meio natural, tem como objectivo “o estabelecimento de biografias construídas a partir do que o observador vê”, desta forma o observador descreve os comportamentos observados de um indivíduo numa determinada situação (Estrela, 1984, p.49). De acordo com o mesmo autor, a observação é uma técnica que assenta em quatro características, não é selectiva, tenta fazer a descrição com precisão de uma situação, permite estabelecer biografias que incluam um grande número de unidades de comportamento e é um processo de continuidade que permite uma observação correcta, porque é pelo registo e análise do continuum das situações que se consegue obter explicação para os comportamentos.

O observador deve fazer o registo de tudo, mesmo que pareçam factos sem importância, não devendo também ser influenciado pela sua própria avaliação da situação, uma vez que esta técnica “centra-se na descrição da situação em que se dá o comportamento,

pois este é considerado como uma resultante da resposta do indivíduo a um conjunto complexo de estímulos” (Estrela, 1984, p.51).

O observador desenvolve o seu trabalho em dois planos, na descrição objectiva da situação e do comportamento, e na interação entre a situação e o comportamento, sendo através do cruzamento das diversas interpretações que se compreenderá o comportamento numa determinada situação (Estrela, 1984).

De acordo com Schatzman e Strauss (citados por Peretz, 2000) o observador pode ocupar três posições, ficar sempre no mesmo lugar para obter dados comparáveis, escolher posições diferentes para observar as diversas situações, e observar as pessoas, sem fixar um ponto fixo. Perez (2000) defende para se respeitar o anonimato das pessoas é necessário dar nome ou atribuir um número às pessoas que estão a ser observadas, além disso o observador deve anotar e memorizar as informações que está a recolher. O mesmo autor defende que a tomada de notas deve acontecer no próprio local e em simultâneo à observação.

Para Bogdan e Biklen (1994, p.150) as notas de campo são o “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha”, que podem assumir duas formas, as notas de campo descritivas, em que se tenta descrever por palavras o local, as pessoas, as acções e as conversas observadas, e notas de campo reflexivas em que o observador demonstra as suas ideias e preocupações.

Peretz (2000, p.120) refere que os dados recolhidos pelo observador podem ser divididos em cinco domínios, as acções que compreendem os “gestos, interacções e expressões verbais e não verbais”; os grupos sociais que são as pessoas observadas; os dispositivos materiais que correspondem à localização dos lugares e à decoração; o ponto de vista dos participantes e a posição do observador.

2.4.4. *Sociometria*

O teste sociométrico pretende que cada aluno seleccione um colega para se agrupar em diferentes situações, tendo como objectivo identificar as relações espontâneas, a posição de cada indivíduo no grupo de acordo com essas relações, é também um instrumento individual, que permite obter “dados sobre as representações individuais da dinâmica do grupo de pertença”, os dados do teste são as expressões da realidade do aluno (Estrela, 1986, p.379). O mesmo autor defende que aplicação do teste possibilita identificar as relações existentes dentro do grupo, identificar a posição do aluno dentro do grupo, conhecer os alunos

que não são escolhidos e os mais escolhidos, comparar os dados do teste com as outras técnicas de investigação e caracterizar o aluno no grupo.

Para Northway e Weld (1957) os testes sociométricos são de grande utilidade na organização de grupos de alunos, sendo que as escolhas sociométricas permitem uma melhor organização dos alunos nas salas de aula e a formação de grupos de trabalho. Os autores citados anteriormente defendem que a utilização das preferências dos alunos na organização dos grupos permite criar um bom clima na sala de aula e que os testes sociométricos ajudam a conhecer cada um dos alunos em particular.

O teste sociométrico pode ser utilizado com rapidez e facilidade para conhecer as interações dentro de um grupo de alunos, no entanto, o teste obedece a um determinado número de princípios gerais para se obter um resultado (Northway & Weld, 1957). Bastin (1980) refere que se o teste sociométrico for bem aplicado apela à personalidade do aluno, que é um ser activo, interessante e as respostas dependem das interações que estabelece dentro do grupo. Além disso, o autor citado anteriormente, defende que o teste sociométrico se adapta a várias situações, pode ser aplicado em todas as situações profissionais, desde psicólogos, a professores e educadores que pretendam organizar grupos. O mesmo autor também refere que o teste sociométrico ao identificar as rejeições num grupo, permite estar alerta aos pontos de tensão e evitar a generalização de conflitos.

Northway e Weld (1957) apresentam algumas limitações do teste sociométrico, como o teste apenas dá informação das relações da criança num determinado grupo, não dando informação de como a criança é em outros grupos, o teste também não permite saber qual o grau de profundidade do sentimento que uma criança tem por outra, nem mostra o comportamento social real da criança, bem como as técnicas que utiliza no seu comportamento social.

2.5. Procedimentos para a Recolha e Análise de Dados

2.5.1. Pesquisa Documental

A pesquisa documental realizou-se ao longo do projecto de investigação, consoante as necessidades de desenvolvimento do mesmo. Desta forma, foram consultados vários documentos do Agrupamento e dos alunos considerados com NEE, nomeadamente, o Projecto Educativo de Escola, o Projecto Curricular de Turma, os Programas Educativos Individuais, os relatórios médicos e psicológicos dos alunos considerados com NEE.

Os documentos mencionados foram consultados sempre que foi necessário ao longo do trabalho de projecto no local da sua elaboração. A análise exaustiva dos documentos referidos possibilitou uma caracterização pormenorizada da situação inicial, nomeadamente, do contexto escolar, da turma, dos alunos considerados com NEE e do seu contexto familiar.

2.5.2. *Entrevista*

Em relação a cada entrevista, começou-se por elaborar o guião respectivo, onde se definiu a temática, os objectivos e a data da entrevista, bem como os tópicos a ter em conta ao longo da entrevista. O guião permitiu delinear uma estrutura para o desenrolar da entrevista e registar as respostas com uma sequência definida.

De seguida, estipulou-se o local e hora com o entrevistado, em que não fossem perturbados e obedeceu-se ao tempo proposto.

A primeira entrevista à professora da turma aconteceu a nove de Dezembro de 2009 e a segunda a vinte e um de Junho de 2010 numa sala do Agrupamento.

A primeira entrevista à mãe da R aconteceu a trinta de Novembro de 2009 e a segunda a trinta de Junho de 2010 numa sala do Agrupamento.

A primeira entrevista à mãe do A aconteceu a dois de Dezembro de 2009 e a segunda a vinte e nove de Junho de 2010 numa sala do Agrupamento.

No início de todas as entrevistas esclareceu-se a razão das entrevistas para que os destinatários compreendessem a sua finalidade. Foi sempre pedido para que as entrevistas fossem gravadas.

Ao longo da entrevista seguiu-se a linha de pensamento do entrevistado, tendo em atenção o objectivo do estudo, estabeleceu-se um clima de confiança e controle. O entrevistado expôs o seu ponto de vista, assumiu-se sempre uma posição neutra e aberta a todas as opiniões do entrevistado, evitou-se dirigir a entrevista e colocou-se as questões de modo a não influenciar as respostas. A linguagem foi acessível e adequada aos entrevistados.

De seguida, procedeu-se à análise de conteúdo das entrevistas que teve como objectivo explorar e analisar as entrevistas, primeiro realizou-se uma leitura inicial dos documentos, depois decidiu-se os objectivos da análise, por último fez-se a categorização das respostas, seleccionou-se as subcategorias e as unidades de registo, tendo em atenção critérios de coerência, homogeneidade e exaustividade.

As entrevistas realizadas ao longo do projecto permitiram fazer a caracterização inicial da situação e a reaplicação das mesmas possibilitou verificar, se as estratégias de intervenção foram bem sucedidas e se existiu uma evolução.

2.5.3. *Observação*

Após a marcação com a professora da turma do dia e hora da observação, decidiu-se que a aula a observar seria no dia quinze de Dezembro de 2009.

No início da observação definiu-se uma posição que desse uma vista geral de todos os locais, seleccionou-se a situação e a posição para ver as componentes da situação, registou-se continuamente as observações e deu-se um número a cada aluno que se estava a observar. Registou-se a evolução das situações, das interações, diálogos e respectivas intervenções, bem como olhares, gestos que ajudaram na comunicação, o que permitiu organizar e orientar as notas de observação.

Na escrita de notas teve-se alguns cuidados, como por exemplo, dar um sujeito ao verbo, evitar o uso do infinitivo como sujeito, utilizar o presente indicativo, estar atento à utilização de advérbios e de expressões generalizantes. As conversas foram relatadas num discurso directo, foram escritas as palavras ditas pelos intervenientes.

Os registos efectuaram-se numa grelha sistemática de observação, na qual constava o dia, a hora, o registo da situação, o nome dos intervenientes e uma margem para escrever comentários.

De seguida, as situações observadas foram analisadas segundo categorias, desta forma foi dado um título a cada sequência observada, de modo a criar uma categoria nova ou colocá-la numa categoria já existente.

2.5.4. *Sociometria*

O teste sociométrico foi aplicado no início do trabalho de projecto e foi reaplicado no final, após as várias intervenções.

O teste sociométrico consistiu em pedir a cada aluno da turma que indicasse os colegas com quem gostaria de se associar em diferentes situações, nomeadamente, escolher um colega de carteira, para trabalhar em grupo e para jogar/brincar nos intervalos das aulas. O teste sociométrico foi dado a todos os alunos no mesmo espaço de tempo.

Antes da aplicação do teste sociométrico existiu um trabalho preparatório, foi dito aos alunos que o teste era confidencial, motivou-se a turma para responder livremente, com sinceridade e cada um respondeu individualmente.

Além disso, explicou-se aos alunos o porquê do teste, distribuiu-se um teste a cada aluno, referindo que só podiam ser escolhidos colegas daquela turma, a professora não podia ser escolhida.

Os critérios utilizados no teste sociométrico foram adaptados à turma, estavam de acordo com os seus interesses, corresponderam às actividades desenvolvidas e eram significativas para cada aluno, estando ajustados ao nível etário dos alunos e ao seu desenvolvimento cognitivo.

Na análise dos testes sociométricos elaborou-se uma matriz sociométrica, na qual as informações retiradas dos testes de forma ordenada permitiram compreender a estrutura sociométrica do grupo, identificar o número de vezes que um aluno foi escolhido, conhecer os maiores amigos de cada aluno, compreender as relações da turma como um todo, e como o teste foi aplicado em tempos diferentes como as relações na turma evoluíram.

3. Caracterização Contextual da Situação-Problema

3.1. O contexto escolar

3.1.1. Espaço físico e logístico

No Agrupamento de Escolas do distrito de Portalegre funciona o “pré-escolar, o 1º Ciclo, o 2º Ciclo, o 3º Ciclo, Cursos de Educação Formação e Educação Formação de Adultos (EFA Básico e Secundário), nocturnos”, tem também oferta ao nível de “Apoios Complementos Educativos” e “Actividades de Enriquecimento Curricular” (Projecto Educativo de Escola - PEE, 2009, p.10).

Na freguesia B funciona uma sala de pré-escolar e duas salas de 1º ciclo “num edifício remodelado, com hall de entrada, sala de professores, sala polivalente, um pátio coberto e sanitários” (PEE, 2009, p.9). Na freguesia C funciona uma sala de pré-escolar e uma sala de 1º ciclo, “num edifício novo, construído para a escola, sem tipo definido, pátio semi-coberto, recreio, instalações sanitárias, refeitório e arrecadação” (PEE, 2009, p.9). Na freguesia D funciona uma sala de pré-escolar, “num edifício construído para o efeito e composto por uma sala, um escritório e sanitários”, na mesma localidade funciona também o 1º ciclo, “num edifício do tipo Centenário remodelado composto por duas salas de aula e um hall de entrada, uma sala polivalente e instalações sanitárias, tem um pátio coberto e uma grande área descoberta, com algumas árvores que embelezam todo o recinto escolar” (PEE, 2009, p.9). Na freguesia E funciona num edifício da escola o pré-escolar itinerante e num outro edifício funciona o 1º ciclo que é “do tipo Raul Lino com uma sala de entrada, a sala de aula, três casas de banho, um telheiro e um amplo espaço de recreio” e “o Pré-escolar Itinerante funciona nas instalações da escola do 1º ciclo” (PEE, 2009, p.10).

O 1º ciclo e o pré-escolar do Agrupamento de Escolas do distrito de Portalegre funcionam na vila “num edifício do tipo Raul Lino, remodelado, composto por cinco salas em boas condições físicas, hall de entrada, pátio coberto, recreio, jardim e instalações sanitárias, sala de professores, sala TIC, sala polivalente e refeitório” (PEE, 2009, p. 9).

O edifício onde funcionam o 2º e 3º Ciclos apresenta um estado razoável de conservação, sendo composto por três blocos independentes, na parte exterior existe um “pátio em cimento com canteiros e árvores, um túnel de entrada que evita o atravessar da estrada nacional, escadas de acesso aos blocos e à escola, jardins, uma área coberta entre os três blocos, campos de jogos”, o limite da escola com o meio circundante estabelece-se

através de muros, gradeamento, escadas e do túnel (PEE, 2009, p.10). Os blocos T e S são constituídos por “várias salas de aula, laboratórios, sala de alunos, salas específicas para Educação Visual e Tecnológica, Educação Visual e por sanitários”, no bloco U ficam localizados “a cozinha e refeitório, o bufete, a secretaria, reprografia, sala de multimédia, gabinete do conselho executivo, biblioteca/centro de recursos, sala de professores, gabinete de directores de turma” (PEE, 2009, p.10).

3.1.2. Recursos humanos

No Agrupamento de Escolas do distrito de Portalegre há cento e noventa e sete alunos do 2º e 3º ciclo, duzentos e quarenta e sete alunos do 1º ciclo e do pré-escolar. Os alunos considerados com NEE matriculados no 1º ciclo são seis, no 2º ciclo são três e no 3º ciclo são dois (PEE, 2009, pp.12, 13).

3.1.3. Dinâmica educativa

O Agrupamento de Escolas do distrito de Portalegre tem um protocolo com o Centro de Recursos para a Inclusão, no sentido de este serviço prestar apoio na avaliação de alunos, apoio psicológico, terapia da fala e até em disponibilizar actividades formativas com vertente profissional. O Agrupamento tem também um protocolo com a Câmara, este serviço oferece apoio psicológico e transporte escolar a alunos considerados com NEE para frequentarem actividades no Centro de Recursos para a Inclusão.

3.1.4. Preocupações explícitas para dinamização de uma escola de sucesso para todos e com todos

No PEE (2009, p.18) do Agrupamento de Escolas do distrito de Portalegre pode ler-se que uma das suas áreas de intervenção prioritária é “manter ou melhorar a generalidade dos resultados escolares obtidos pelos alunos” através “PMII (Plano da Matemática II) e do Projecto Mais Sucesso (Arianne).”

A diferenciação e apoios são também áreas de intervenção prioritária definidas no PEE (2009, p.19) com o objectivo de “melhorar a qualidade dos apoios prestados aos alunos” através de espaços criados para apoios a todos os alunos, no 2º e 3º Ciclos, “Espaço Depois” que engloba a “sala de estudo e programas de tutoria”; apoio a Língua Portuguesa através da “oficina de escrita, oficina de funcionamento da língua e oficina de Leitura”; apoio a Línguas

através do “clube das línguas”; apoio a Matemática com “ clube da Matemática e o clube sócio-afectivo”; e no 1ºciclo o apoio ao estudo. O PEE (2009, p.19) define que uma outra área de intervenção prioritária é “incrementar a qualidade da prática pedagógica, incrementar o espírito de partilha e trabalho cooperativo.”

3.2. A turma

3.2.1. Caracterização estrutural

A turma do 3º e 4º ano do Agrupamento de Escolas do distrito de Portalegre é composta por doze alunos, estando seis alunos matriculados no 3º ano e os restantes seis alunos no 4º ano. A turma é constituída por sete alunos do sexo feminino e cinco alunos do sexo masculino, com idades compreendidas entre os oito e os treze anos (Projecto Curricular de Turma - PCT, 2009).

A professora da turma é professora do 1º ciclo no Agrupamento de Escolas do distrito de Portalegre, tem o curso de 1º ciclo e especialização em Formação Pedagógica e Formação de Formadores, tem vinte e um anos de serviço, durante dois anos leccionou no 910, professora de Educação Especial, apoiou várias crianças em várias escolas com dificuldades de aprendizagem, paralisia cerebral e autismo (Anexos I).

3.2.2. Caracterização dinâmica

Com a primeira aplicação do teste sociométrico (Anexo III) e posterior elaboração da matriz sociométrica das escolhas e matriz sociométrica das rejeições é possível caracterizar as dinâmicas das interações da turma. O aluno mais escolhido da turma é o 10, foi escolhido por oito alunos, desta forma o 10 é o líder da turma. Enquanto o A, o 3 e a R não foram escolhidos por ninguém. Os alunos do sexo feminino escolhem-se mutuamente, o mesmo sucede com o sexo masculino, ou seja, formam grupos de acordo com o sexo. Pode-se constatar reciprocidade parcial ao nível das escolhas entre o 5 e o 4, entre o 7 e o 8, entre o 7 e o 10, entre o 8 e o 10, entre o 9 e o 10, entre o 7 e o 12, entre o 8 e o 12 e entre o 10 e o 12. Mas existe reciprocidade total entre o 1 e o 5, e entre o 1 e o 4. O aluno mais rejeitado é a R, sendo rejeitada por seis alunos, o 5 foi rejeitado por três alunos, o 9 foi rejeitado por dois alunos, os restantes alunos foram rejeitados por um só colega e o 12 não foi rejeitado por ninguém. O 8 e

o 5 rejeitam-se mutuamente nos três critérios, o 10 e o 11 rejeitam-se mutuamente apenas num critério (Anexos III).

A R na sociometria é rejeitada, mas através da observação naturalista foi possível observar como os colegas interagem com a R, por exemplo, “o 1 ri-se da R e faz: “eh...eh...”, “o 5 vai buscar a cola, diz-lhe que já passou o tempo e tira-lhe a cola das mãos e quando a R fica de costas coloca o tubo da cola por cima da cabeça da R”, “o 12 diz para a R: “dá cá isso” e agarra no Pai Natal da R e começa a recortá-lo novamente”, “o 1 diz à R para se ir embora e o 6 diz à R para sair e começa a apagar o quadro.” Pela observação a professora disse à R para se calar constantemente e para trabalhar, “a professora diz: “trabalha R daqui a pouco todos tem tudo feito menos tu, cala-te e trabalha...” a R diz que dá muito trabalho e a professora diz: “então não faças!” (Anexo V).

O A não estabeleceu comunicação com nenhum colega durante a observação, apenas trabalhava e se dirigia à professora quando necessário, “o A continua sentado a pintar o Pai Natal sem falar.” Quanto ao 3 manteve conversa com os colegas, “o 3 diz que não consegue cortar, o 7 levanta-se e vai ao pé do 3, o 1 diz: “não o ajude”; “o 3 volta para trás, senta-se de joelhos na cadeira, cai e todos se riem” (Anexo V).

3.2.3. Casos específicos da turma

3.2.3.1. História compreensiva dos alunos

A R nasceu a treze de Novembro de 1997, a mãe da R disse que a R “começou a andar por volta de um ano e meio, a falar e a comer sozinha também muito tarde”, “o médico de família disse que a R tinha hiperactividade com défice de atenção”, a mãe também referiu que a R “tem um atraso mental” (Programa Educativo Individual – PEI, 2009).

A R quando iniciou a escolaridade foi viver para casa de uma tia, porque a mãe considerou que a escola onde vivia não era a melhor para a R, no meio familiar a R brinca com a irmã e por vezes discutem, como disse a mãe a “irmã tem noção das limitações da R”, “o problema da R é genético” e “na família temos casos mais graves de primos irmãos da R” (Anexo II).

A vinte seis de Maio de 2009 a R foi a uma consulta ao Departamento de Psiquiatria e Saúde Mental do Hospital Doutor José Maria Grande em Portalegre, no relatório pode ler-se que a R tem “um atraso global de desenvolvimento, alterações psicomotoras, alterações

perceptivo-cognitivas e de aprendizagem, com estrutura psíquica enquadrada nas patologias da relação, associada a défice cognitivo de etiologia desconhecida” (Anexo VII). Em anexo ao relatório (Anexo VII) acima referido vem a Checklist das funções do corpo, da actividade e participação e factores ambientais preenchida pelo médico, o relatório médico afirma que a R tem

“dificuldade grave nas funções intelectuais, nas funções psicossociais; dificuldade moderada na estabilidade psíquica; dificuldade grave nas funções da energia e dos impulsos, nas funções da atenção, na recuperação da memória; dificuldade moderada nas funções psicomotoras, na adequação da emoção, nas funções da percepção; dificuldade grave nas funções do pensamento; dificuldade completa nas funções cognitivas de nível superior; dificuldade moderada nas funções mentais da linguagem; dificuldade completa nas funções do cálculo; dificuldade moderada nas funções mentais para a sequência de movimentos complexos; dificuldade grave nas funções da visão; dificuldade moderada nas funções vestibulares, nas funções da fluência e ritmo da fala, nas funções de controlo do movimento voluntário; apresenta tiques e maneirismos, tem estereótipos e perseverância motora e alterações ligeiras no padrão da marcha.”

A R é a primeira filha de duas de um casal “não-consanguíneo”, que “terá sido um bebé pouco estimulado e pouco estimulante, apresentando falhas de estruturação emocional e relacional que se referenciam ao primeiro ano de vida” (Anexo VII). No PEI (2009, p.3) existe informação no que diz respeito aos relacionamentos sociais dentro do contexto escolar, a R “revela algum sofrimento pelas dificuldades de relacionamento interpessoal, mais particularmente com os pares, as suas limitações cognitivas e psicomotoras aparentemente impedem-na de integrar nas brincadeiras e actividades dos colegas de forma espontânea”, neste sentido, a aluna tem alguma “ansiedade e conduz a R a alguns, ainda que pontuais, comportamentos agressivos”, no entanto, é cada vez “mais notório uma integração positiva na sua turma.”

O A nasceu a vinte e quatro de Março de 1998 de cesariana como disse a mãe “porque eu enervava-me muito, andava muito de moto e o meu marido deu-me um pontapé na barriga, não tive acompanhamento médico durante a gravidez.”, o A teve uma infância normal, mas era complicado para comer (Anexo II).

No ano lectivo 2005/2006, nomeadamente, a três de Abril de 2006 foi pedida uma consulta de Desenvolvimento, pela Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em Risco (PEI, 2009). A dezoito de Maio de 2006 o aluno foi a uma consulta ao Departamento de Psiquiatria e Saúde Mental do Hospital Doutor José Maria Grande em Portalegre, no relatório (Anexo VII) pode ler-se que o A

“não tem estigma de doença que seja responsável pelo seu atraso cognitivo, provavelmente é heredofamiliar e deriva também da sua baixa auto estima por violência paterna, necessita de apoio educativo individual para melhorar a sua aprendizagem, embora se saiba que vai

sempre ter limitações, de reforço de auto estima, de medida educativa adaptada ao seu Q.I. e de saber respeitar os seus limites para não entrar num processo de frustração.”

A vinte e quatro de Abril de 2007 o A foi avaliado pelos serviços de psicologia do Centro de Recursos para a Inclusão, o relatório de avaliação (Anexo VII) refere que o aluno no decorrer da avaliação “revelou um contacto um tanto defensivo, evitando o contacto ocular e adoptando por vezes, uma postura de gozo e provocação para com o adulto”, pode ler-se que o A

“apresenta uma tonalidade emocional negativa, usando como principal mecanismo de defesa a recusa”, “revela uma capacidade intelectual abaixo da média para a sua faixa etária, apontando para dificuldades ao nível da abstracção, generalização e pensamento categorial”, “revelando dificuldades ao nível da percepção, orientação e estruturação espacial”, “apresenta um défice cognitivo ligeiro”, “o quadro psico-afectivo verificado poderá estar a interferir de forma negativa no funcionamento adaptativo e cognitivo da criança.”

No PEI (2009, p. 3) do A pode ler-se que se “verificam dificuldades acentuadas nas funções da atenção, nas funções da memória”, “no controlo psicomotor, nas funções emocionais”, “dificuldades moderadas nas funções da percepção”, “dificuldades moderadas nas funções cognitivas de nível superior” e “dificuldades ao nível das funções do cálculo.”

O relatório psicológico (Anexo VII) afirma

“que em termos de tonalidade emocional, o uso de mecanismo de defesa tais como a recusa e o isolamento, dá conta de um possível bloqueio emocional, apresentando dificuldade em dar desenlaces finais às situações narradas e em mobilizar os recursos internos mais adequados para gerir os sentimentos e emoções evocadas.”

A mãe do A disse que o pai “ não bate aos meninos porque eu não deixo”, mas a “agora quando bebe desorienta-se e bate-me”, por estas afirmações pode concluir-se que o agregado familiar do A tem vários problemas (Anexo II).

Na primeira aplicação do teste sociométrico o A e a R não foram escolhidos por nenhum colega, a R foi a aluna mais rejeitada, sendo rejeitada por seis colegas e o A foi rejeitado por um colega (Anexo III).

3.2.3.2. Caracterização do percurso escolar

A R não frequentou o Jardim de Infância, no lectivo 2004/2005 no “1º ano de escolaridade a R manifestou falta de concentração, autonomia e muita dificuldade no controlo da motricidade fina” (PEI, 2009, p. 2). Após estas dificuldades a R foi encaminhada para os serviços de psicologia da escola que a encaminharam para uma consulta de desenvolvimento,

no ano lectivo 2005/2006 frequentou o 2º ano, já com um Currículo Escolar Próprio, alínea i) do decreto-lei n.º 319/91 (PEI, 2009).

No ano escolar 2006/2007 frequentou o 2º ano, a “R revelou alguns progressos mas ainda com muita dificuldade ao nível da motricidade fina, beneficiou de apoio educativo individual na sala de aula, um dia por semana com a professora da educação especial” (PEI, 2009, p. 2). No ano lectivo 2007/2008 esteve matriculada no 3º ano beneficiando de um Currículo Especifico Individual, alínea e) do Decreto-Lei n.º 3/2008 de sete de Janeiro, de apoio psicológico e de terapia ocupacional, no ano lectivo 2008/2009 a R frequentou o 4º ano de escolaridade, no presente ano lectivo 2009/2010 frequenta o 4º ano de escolaridade, pela segunda vez (PEI, 2009).

Segundo o PEI (2009, p. 2) o A não frequentou a educação pré-escolar, “fez a sua primeira matrícula em G no ano 2004/2005 tendo sido transferido para outra escola a vinte e cinco de Outubro, onde permaneceu até cinco de Novembro; não desenvolveu, totalmente as competências, mas participou em todas as actividades.” No ano lectivo 2005/2006 frequentou o 2º ano de escolaridade, no PEI (2009, p.2) pode ler-se que o aluno “mostrou-se pouco participativo e pouco motivado para as actividades escolares e com necessidade de apoio constante.” Nesse ano lectivo foi pedido pela Comissão de Protecção de Crianças e Jovens e Risco uma consulta de desenvolvimento, o aluno “beneficiou de sessões com psicólogas do Agrupamento e do Hospital de Portalegre, em Junho de 2006 foi elaborado um Plano de Acompanhamento” (PEI, 2009, p.2). No ano lectivo 2006/2007 o aluno repete o 2º ano de escolaridade, “beneficiou de apoio e revelou pequenos progressos e melhoria no comportamento” (PEI, 2009, p.2).

No ano lectivo 2007/2008 o A frequentou o 3º ano de escolaridade “beneficiou de apoio individual e de acompanhamento psicológico”, o aluno transitou para o 4º ano por consenso “tendo em conta o seu esforço, quer a nível intelectual, quer a nível comportamental, no final do ano lectivo apenas conseguia ler frases muito simples e copiá-las sem erros, realizava adições e subtracções simples, com concretização, até 20” (PEI, 2009, p.2). No ano lectivo 2008/2009 o aluno frequentou o 4º ano de escolaridade e “realizou progressos substanciais” (PEI, 2009, p. 2), no presente ano lectivo, 2009/2010 frequenta o 4º ano de escolaridade, pela segunda vez.

3.2.3.3. Nível actual de competências

Através da aplicação de testes de avaliação a R apresenta uma caligrafia pouco perceptível, na ortografia dá erros ortográficos, na leitura demonstra gosto em ler, lendo com alguma facilidade e compreende os textos lidos. Divide as palavras silabicamente, classifica-as e constrói textos simples. A aluna identifica os nomes próprios, comuns e colectivos. A R consegue identificar o género, o número dos nomes. Na área da Matemática demonstra muitas dificuldades em realizar operações de forma abstracta, identifica a unidade e a dezena, reconhece do primeiro até ao décimo lugar, consegue contar oralmente até cinquenta, realiza adições e subtracções simples.

Através da aplicação de testes de avaliação o A na área da Língua Portuguesa revela muitas dificuldades na compreensão dos textos, porque como se nega a falar, não lê os textos, apesar da leitura que faço para que consiga responder a algumas questões de interpretação. O A tem muitas dificuldades em escrever sem modelo. O aluno consegue dividir as palavras em sílabas e construir frases muito simples. Na área da Matemática mostra-se interessado e entusiasmo em realizar adições e subtracções. O aluno identifica a unidade e a dezena, reconhece do primeiro até ao décimo lugar, consegue escrever no caderno os números de um até cem.

4. Plano de Acção

4.1. Pressupostos Teóricos

A educação inclusiva necessita que sejam introduzidos na sala de aula métodos de trabalho e instrumentos diferentes dos que têm vindo a ser utilizados, que permitam dar uma resposta adequada aos seus alunos, torná-los cidadãos autónomos e críticos (Sanches, 2005). Além disso, a educação inclusiva implica escolas abertas a todos, para que todos aprendam juntos independentemente das suas dificuldades, através da diferenciação curricular inclusiva que pressupõe diferentes metodologias que tenham em atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos (Roldão, citada por Sanches, 2005).

A diferenciação curricular inclusiva implica que a diversidade seja aceite, que as práticas educativas sejam programadas em função do grupo heterogéneo, que tem 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” (Sanches, 2005, p.133).

De acordo com a autora mencionada anteriormente, o trabalho cooperativo implica que todos os alunos trabalhem em situação de grupo, o que permite aumentar o desempenho escolar, a interação dos alunos e as competências sociais. Desta forma, a organização do trabalho em grupo, responsabilizando todos os elementos do grupo, diversificando as tarefas e os materiais, permite a igualdade de oportunidades para todos e para cada um dentro do grupo, todos os elementos do grupo se esforçam, promovendo a cooperação e a colaboração quando o sucesso final depende de todos (Sanches, 2005). A autora citada refere que o professor promovendo a aprendizagem cooperativa necessita de mais tempo para a planificação e para desenvolver o trabalho no grupo. No entanto, o professor fica com mais tempo para dar respostas aos alunos que delas necessitam, professor e alunos vão ter que aprender a gerir a diferença, tendo que assumir que todos são diferentes e a respeitar as diferenças de cada um (Sanches, 2005).

A mesma autora defende que a investigação-acção pressupõe que os professores estabeleçam uma parceria pedagógica, em que existe uma partilha do espaço, do tempo e das estratégias educativas na sala de aula, permitindo uma melhor resposta às necessidades dos alunos. A mudança que implica uma educação inclusiva é um desafio para a educação, uma vez que as escolas têm a responsabilidade de “deixar de excluir para incluir e de educar a

diversidade dos seus públicos, numa perspectiva de sucesso de todos e de cada um, independentemente da sua cor, raça, cultura, religião, deficiência mental, psicológica ou física” (Sanches, 2005, p.128). A autora citada defende que todos os intervenientes responsáveis pelas mudanças a realizar devem obedecer a uma dinâmica de acção/reflexão/acção contínua e sistemática, que será para os professores uma estratégia para a resolução de problemas quer na escola, quer na sala de aula.

Moreira (citada por Sanches, 2005) refere que a dinâmica cíclica de acção-reflexão, que faz parte do processo de investigação-acção é uma estratégia de formação de professores, uma vez que o professor organiza a sua acção através da recolha e análise de informação que vai usar na sua prática educativa. Além disso, o professor ao colocar questões e ao tentar obter respostas para melhorar a sua intervenção, produz conhecimento que vai utilizar para resolver problemas que surgem no seu dia-a-dia (Dewey, citado por Sanches, 2005).

4.2. Planificação, realização e avaliação da intervenção

Na investigação-acção é necessária uma cooperação de todos os elementos envolvidos, que se inicia com o diagnóstico da situação e termina com a avaliação final (Sanches, 2005). De acordo com a mesma autora, no início da investigação-acção os elementos envolvidos fazem uma avaliação da situação para determinar um diagnóstico exacto, através da utilização de técnicas e instrumentos de pesquisa de dados e análise dos dados recolhidos, nomeadamente, entrevistas, observações e testes sociométricos. A recolha de dados e sua interpretação permite uma melhor compreensão da situação e uma definição exacta da intervenção (Sanches, 2005).

A fase de recolha de dados é determinante ao longo de todo o processo, uma vez que uma avaliação menos cuidada prejudicará a definição da intervenção (Vieira & Pereira, 2007). Para os autores mencionados a recolha de dados permite averiguar quais as necessidades educativas dos alunos, sendo o envolvimento da família essencial neste processo.

Antes da intervenção, é elaborado um plano de intervenção do qual constam áreas, sub-áreas, competências gerais, competências específicas, actividades, calendarização, recursos e avaliação, sendo a planificação elaborada em cooperação com a professora da turma (Sanches, 2005).

De acordo com Vieira e Pereira (2007) as áreas correspondem a grandes temas/conteúdos, as sub-áreas possibilitam uma organização da informação contida nas áreas e as competências correspondem a comportamentos. No entanto, os autores mencionados

referem que a elaboração das competências deve obedecer a critérios, nomeadamente, na sua formulação utiliza-se os verbos de acção no infinitivo, correspondem ao que o aluno fará, são funcionais, são sequencializadas, obedecem a uma ordem natural de aquisição, estão organizadas consoante o seu grau de importância e a sua complexidade.

A realização corresponde à execução do plano de intervenção, tendo em atenção as etapas temporais e as competências a atingir, através de uma sistemática reflexão/avaliação no final de cada sessão, que pode provocar a reformulação das etapas de execução (Sanches, 2005). Desta forma, a autora mencionada refere que a reflexão sistemática feita por todos os intervenientes permitirá traçar o caminho, tendo em conta as competências traçadas, podendo estas ser alteradas de acordo com o que a situação do momento exigir. A avaliação da intervenção centra-se na avaliação do processo e do produto, através das técnicas de investigação e dos depoimentos dos intervenientes (Sanches, 2005).

4.2.1. Planificação global da intervenção

Através das técnicas e instrumentos de pesquisa de dados é possível afirmar que existem alunos que não se encontram incluídos na turma. Desta forma, com a planificação global da intervenção é crucial incluir estes alunos, para tal proponho que as aulas sejam planificadas e executadas por mim e pela professora da turma. Nas aulas o trabalho cooperativo e a diferenciação pedagógica inclusiva serão estratégias a utilizar para que seja possível uma aprendizagem com todos e para todos, de modo a facilitar a inclusão dos alunos considerados com NEE.

A planificação global da intervenção (quadro n.º1) define que a intervenção será executada de Fevereiro a Junho de 2010. As áreas pertinentes a trabalhar de acordo com as necessidades do grupo são a Independência Pessoal, a Socialização, a Língua Portuguesa e a Matemática (quadro 1).

A área da Língua Portuguesa (quadro n.º1) será trabalhada ao longo de sete sessões. O primeiro projecto, “Escrita de Cartas”, será executado em duas sessões, nas quais se pretende que os alunos aprendam a escrever cartas segundo os modelos convencionais e estabeleçam contacto com colegas de outra escola via e-mail. O segundo projecto, “Construção do Livro do Alfabeto”, será realizado em três sessões, tendo como principal objectivo que os alunos identifiquem todas as letras do alfabeto, escrevam rimas com nomes próprios e escrevam uma história, utilizando o máximo de vezes possíveis uma letra do

alfabeto. O terceiro projecto, “Exploração de uma História”, será executado em duas sessões, no qual os alunos irão trabalhar a leitura em voz alta e a dramatização de uma história.

Na área da Matemática (quadro n.º1) as sub-áreas a trabalhar serão as horas e o dinheiro, uma vez que são conteúdos funcionais, essenciais para o dia-a-dia dos alunos. O projecto “Trabalhar com o Dinheiro” será executado em quatro sessões, tendo como principais objectivos que os alunos identifiquem as moedas e as notas em uso, vivenciem e resolvam situações problemáticas. O segundo projecto, “As Horas”, será realizado em três sessões, tem como principais objectivos que os alunos aprendam a ver as horas, elaborem um relógio e resolvam situações problemáticas que envolvam as horas.

A avaliação será executada através grelhas de avaliação de competências adquiridas no final de cada projecto, no final de cada sessão será realizada a auto-avaliação, a hetero-avaliação, fichas de exercícios e um comentário reflexivo.

Na área da Independência Pessoal trabalhar-se-á com a família a higiene no mês de Abril e o vestuário no mês de Maio, para que os alunos consigam cuidar da sua higiene pessoal e identificar as peças de roupa. A avaliação destas actividades será efectuada através de grelhas de avaliação das competências adquiridas e de um comentário reflexivo.

Ao nível do contexto escolar será trabalhado a área da socialização, que permitirá abordar o comportamento social para colmatar problemas de comportamento evidenciados pela observação naturalista. As actividades no contexto escolar prendem-se com as comemorações do Dia Mundial da Criança e com a Festa da Saúde, realizadas com todos os alunos do Agrupamento. A avaliação contínua destas actividades será efectuada através de um breve balanço reflexivo para cada uma.

O quadro seguinte corresponde à proposta de planificação da intervenção a longo prazo (quadro n.º1) e está estruturado com as áreas, as sub-áreas, as competências gerais, as competências específicas, as actividades e as estratégias a desenvolver ao longo das intervenções. Além disso, consta no quadro a calendarização, os recursos a serem utilizados, a avaliação e os contextos de actuação em que desenvolverá a acção.

Quadro n.º 1 Planificação da Intervenção, a longo prazo

Áreas	Sub-áreas	Competências Gerais	Competências Específicas	Actividades	Estratégias	Calendarização	Recursos	Avaliação	Contextos de Actuação
Independência Pessoal	Higiene	- Cuidar da sua higiene pessoal	- Utilizar a casa de banho autonomamente - Identificar as várias etapas do banho	- Lavar as mãos depois de utilizar a casa de banho - Tomar banho	- Parceria com a família - Parceria pedagógica com a Professora da Turma	- Abril	- Torneira e sabonete - Chuveiro, champô e gel de banho - Aluno - Família do aluno - Professora da Turma	- Grelha de avaliação das competências adquiridas - Comentário reflexivo	- Contexto familiar
Independência Pessoal	Vestuário	- Identificar as peças de roupa	- Escolher a sua roupa - Identificar a sujidade na roupa	- Vestir-se sozinho - Mudar de roupa interior regularmente	- Parceria com a família - Parceria pedagógica com a Professora da Turma	- Maio	- Peças de roupa - Aluno - Família do aluno - Professora da Turma	- Grelha de avaliação das competências adquiridas - Comentário reflexivo	- Contexto familiar
Socialização	Interação	- Relacionar-se com os colegas - Relacionar-se com os adultos da escola	- Participar nas actividades propostas - Conversar com os colegas - Brincar com os colegas	-Comemorações do Dia Mundial da Criança - Festa da Saúde	- Parceria pedagógica com a Professora da Turma - Parceria com a Câmara Municipal, Junta de Freguesia, Associação de Pais, Famílias.	- Junho	- Professora da Turma - Alunos - Outros	- Comentário reflexivo	- Contexto escolar
Língua Portuguesa	Escrita	- Expressar as suas ideias - Comunicar com outros colegas	- Escrever textos com clareza - Escrever no computador	- Escrita de cartas para enviar por via e-mail a uma outra turma de 1º Ciclo	- Parceria pedagógica com a Professora da Turma - Aprendizagem cooperativa - Diferenciação pedagógica inclusiva - Metodologia de elaboração de projectos	- Fevereiro (1 aula) - Março (1 aula)	- Computadores - Professora da Turma - Alunos - Turma de 1º Ciclo - Outros	- Grelha de avaliação das competências adquiridas - Auto-avaliação - Hetero-avaliação - Comentário reflexivo	- Sala Multimédia

Língua Portuguesa	Leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer as palavras que iniciam pelas letras do alfabeto - Ler em voz alta com clareza e entoação adequadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as letras do alfabeto - Identificar as imagens que iniciem pela letra do alfabeto 	<ul style="list-style-type: none"> - Projecto: “Construção do Livro do Alfabeto” 	<ul style="list-style-type: none"> - Parceria pedagógica com a Professora da Turma - Aprendizagem cooperativa - Diferenciação pedagógica inclusiva - Metodologia de elaboração de projectos 	<ul style="list-style-type: none"> - Março (3 aulas) 	<ul style="list-style-type: none"> - Revistas, jornais, cartolinas, cola, canetas - Professora da Turma - Alunos - Outros 	<ul style="list-style-type: none"> - Grelha de avaliação das competências adquiridas - Auto-avaliação - Hetero-avaliação - Comentário reflexivo 	- Sala de Aula
Língua Portuguesa	Leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Participar em conversas de grande grupo - Participar nas dramatizações 	<ul style="list-style-type: none"> - Ler em voz alta - Dramatizar histórias - Reproduzir histórias 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e interpretação de histórias - Dramatização de histórias 	<ul style="list-style-type: none"> - Parceria pedagógica com a Professora da Turma - Aprendizagem cooperativa - Diferenciação pedagógica inclusiva - Metodologia de elaboração de projectos 	<ul style="list-style-type: none"> - Abril (2 aulas) 	<ul style="list-style-type: none"> - Histórias, fichas de trabalho - Professora da Turma - Alunos - Outros 	<ul style="list-style-type: none"> - Grelha de avaliação das competências adquiridas - Auto-avaliação - Hetero-avaliação - Comentário reflexivo 	- Sala de Aula
Matemática	Dinheiro	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar o dinheiro - Resolver problemas relacionados com o dinheiro 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as notas e moedas como dinheiro - Identificar o valor das notas e moedas - Utilizar o dinheiro em situações de compra e venda 	<ul style="list-style-type: none"> - Projecto “Trabalhar com o Dinheiro” 	<ul style="list-style-type: none"> - Parceria pedagógica com a Professora da turma - Aprendizagem cooperativa - Diferenciação pedagógica inclusiva - Metodologia de elaboração de projectos 	<ul style="list-style-type: none"> - Abril (1 aula) - Maio (3 aulas) 	<ul style="list-style-type: none"> - Moedas, notas, folhetos de supermercado, embalagens de produtos vazias - Professora da Turma - Alunos - Família dos alunos - Outros 	<ul style="list-style-type: none"> - Grelha de avaliação das competências adquiridas - Auto-avaliação - Hetero-avaliação - Comentário reflexivo 	- Sala de aula - Contexto familiar

Matemática	Horas	<ul style="list-style-type: none"> - Nomear as horas num relógio - Relacionar acontecimentos da vida diária com as horas 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as horas num relógio - Identificar os momentos do dia associados às horas 	<ul style="list-style-type: none"> - Projecto “As Horas” 	<ul style="list-style-type: none"> - Parceria pedagógica com a Professora da turma - Aprendizagem cooperativa - Diferenciação pedagógica inclusiva - Metodologia de elaboração de projectos 	<ul style="list-style-type: none"> - Maio (1 aula) - Junho (2 aulas) 	<ul style="list-style-type: none"> - Papel, fichas de trabalho - Professora da Turma - Alunos - Família dos alunos - Outros 	<ul style="list-style-type: none"> - Grelha de avaliação das competências adquiridas - Auto-avaliação - Hetero-avaliação - Comentário reflexivo 	<ul style="list-style-type: none"> - Sala de aula - Contexto familiar
------------	-------	--	--	---	---	--	--	---	---

4.2.2. *Planificação, intervenção e avaliação/reflexão a curto prazo*

Todo o processo de investigação-acção implica que os professores estabeleçam uma parceria pedagógica, quer ao nível da planificação, intervenção e avaliação/reflexão. Na parceria pedagógica existe uma partilha do espaço, do tempo e das estratégias na sala de aula, para responder às necessidades de todos os alunos (Sanches, 2005). As estratégias educativas a implementar nas intervenções centram-se na diferenciação pedagógica inclusiva e na aprendizagem cooperativa. Existindo ao longo de todo o processo uma sistemática reflexão/acção para uma intervenção que corresponda às reais necessidades da turma.

A partir do quadro da proposta de intervenção, a longo prazo foi elaborado um quadro de planificação semanal (quadro n.º 2) que está estruturado com as áreas, as competências específicas, a identificação da semana e a avaliação contínua utilizada ao longo das intervenções. O quadro n.º 2 permite uma melhor organização da planificação de cada sessão, uma definição mais pormenorizada das competências a desenvolver e da calendarização.

Quadro n.º 2 Planificação Semanal

Áreas	Competências Específicas	Semana	Avaliação Contínua
Contexto de Turma			
Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> - Escrever textos com clareza - Escrever no computador - Elaborar uma carta informal - Exprimir as suas ideias - Ler com clareza e entoação adequada 	De 23 de Fevereiro a 2 de Março de 2010	Balanço reflexivo no final de cada sessão
	<ul style="list-style-type: none"> - Ouvir e compreender uma história - Identificar todas as letras do alfabeto - Identificar as imagens que iniciem pela letra do alfabeto - Escrever um texto com clareza em pequeno grupo - Escrever rimas com clareza em pequeno grupo 	De 9 a 23 de Março de 2010	
	<ul style="list-style-type: none"> - Ouvir e compreender uma história - Ler com clareza e entoação adequada - Dramatizar uma história 	De 13 a 20 de Abril de 2010	
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as notas e as moedas como dinheiro - Identificar o valor das moedas e das notas - Utilizar o dinheiro em situações de compra e venda - Resolver situações problemáticas com o dinheiro 	De 27 de Abril a 25 de Maio de 2010	
	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as horas e os minutos num relógio - Identificar os momentos do dia associados às horas - Resolver situações problemáticas que envolvam as horas 	De 26 de Maio a 8 de Junho de 2010	

Contexto Escolar			
Socialização	<ul style="list-style-type: none"> - Participar nas actividades propostas - Conversar com os colegas - Brincar com os colegas - Interagir com os adultos 	1 de Junho de 2010 15 de Junho de 2010	Balanço reflexivo no final de cada sessão
Contexto Familiar			
Independência Pessoal	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar a casa de banho autonomamente - Identificar as várias etapas do banho - Escolher a sua roupa - Identificar a sujidade na roupa 	Abril Maio	Balanço reflexivo no final de cada sessão

4.2.3. *Desenvolvimento da intervenção*

4.2.3.1. *A nível da turma e dos alunos “caso”*

- Projecto “Escrita de Cartas”

1ª Sessão (23-02-2010)

- Descrição dos processos e resultados

Nesta primeira sessão conversei com os alunos sobre as intervenções em parceria com a professora da turma, fizemos uma exposição em Power Point de como se elabora uma carta, os alunos em pequenos grupos escreveram uma carta e no final realizámos a auto-avaliação oral, como consta na planificação [Anexo IX a)], que foi elaborada em parceria com a professora da turma.

Com a exposição em Power Point de como se elabora uma carta os alunos recordaram a forma como se escreve uma carta, além disso visionaram um pequeno filme o “Ciclo de Cartas”. Dois dos alunos participaram com comentários pouco adequados, empregando no seu discurso “o fecho das calças”, “cabeçalho é a cabeça”.

Na formação dos grupos foi necessário a nossa intervenção, porque os alunos estavam a formar grupos esquecendo-se de três colegas, nesse sentido formámos os pequenos grupos. Mas um dos alunos recusou-se a levantar do lugar para ir trabalhar para um grupo à sua escolha, permanecendo assim durante toda a sessão. É de salientar que por vezes o aluno adopta este tipo de comportamento.

Os pequenos grupos conseguiram realizar o trabalho proposto, identificando as características principais da vila, mas no decorrer da aula houve muito barulho, o que se deve ao facto de não estarem habituados a trabalhar em pequenos grupos.

No momento da avaliação os alunos reflectiram sobre a aula, um aluno disse “foi difícil, mas gostei” e os outros alunos afirmaram palavras como “gostei”, “gosto de escrever”, “gostava de trabalhar mais vezes em grupo”. O aluno que se recusa a falar com os adultos permaneceu a sessão toda sentado sem trabalhar, apesar de várias insistências para que fosse para um pequeno grupo.

- Balanço reflexivo

Nesta primeira sessão o grupo de alunos mostrou-se surpreso por a professora de educação especial estar a trabalhar com todo o grupo, após reflectirmos sobre a acção pensamos que poderíamos melhorar alguns aspectos, como fazer uma breve revisão oral sobre a vila, para que depois fosse mais fácil a escrita da carta e formar os grupos tendo como base o teste sociométrico aplicado anteriormente. Além disso, tentar seleccionar temas e actividades que sejam do agrado do aluno que se recusou a trabalhar.

2^a Sessão (02-03-2010)

- Descrição dos processos e resultados

Nesta segunda sessão, a planificação [Anexo IX b)] elaborada em parceria com a professora da turma, incidia na continuação do trabalho iniciado na sessão anterior, num primeiro momento um elemento de cada grupo leu a carta elaborada pelos grupos, votámos todos na carta que descrevia melhor a vila, em grande grupo aperfeiçoou-se a carta escolhida com as ideias de todos os alunos, no final os alunos responderam à ficha de auto-avaliação.

No início da sessão procedeu-se à leitura das cartas que os alunos tinham escrito na aula anterior, escolhemos os alunos para ler as cartas, com o objectivo de serem os alunos mais conversadores para que todos conseguíssemos ouvir. Na actividade da leitura das cartas por um elemento de cada grupo foi necessário sentarmo-nos ao lado de alguns alunos que têm dificuldade em permanecer em silêncio.

Após a leitura das cartas optámos por escolher a carta que melhor descrevia a vila por votação. O aluno que se recusou na última aula a trabalhar esteve atento à leitura e participou na votação. Em grande grupo decidimos que poderíamos melhorar a carta com ideias que estavam em outras cartas, pedimos aos alunos que tem dificuldade em permanecer em silêncio para que fossem eles a escrever no quadro a carta final com as ideias de todos os alunos. Esta estratégia permitiu que todos participassem na actividade.

No final distribuámos as fichas de auto-avaliação que todos os alunos preencheram, à excepção do aluno que se tinha recusado a trabalhar na última aula. Através da análise da ficha de auto-avaliação oito alunos gostaram de trabalhar com o grupo e os restantes três não gostaram; sete alunos consideram que as suas opiniões foram aceites; dez alunos referem que conseguiram discutir sem entrar em conflito e apenas um aluno refere que por vezes entrou

em conflito com os colegas do grupo; seis alunos gostariam de voltar a trabalhar com o mesmo grupo e os restantes cinco não gostariam de voltar a trabalhar com o mesmo grupo.

A carta será escrita em computador e em grande grupo enviaremos por via e-mail a uma outra turma do 1º ciclo para estabelecermos correspondência.

Com a análise da Grelha das Competências Adquiridas realizada pela professora da turma e pela professora de educação especial, relativamente ao trabalho em pequeno grupo podemos afirmar que seis alunos se distraíram por vezes quando os colegas sugeriam ideias, enquanto os restantes cinco se mantiveram atentos às sugestões dos colegas; cinco alunos aceitaram as sugestões dos colegas, enquanto seis alunos por vezes tiveram dificuldade em aceitar as sugestões dos colegas; oito alunos mantiveram conversa com os colegas do grupo, os restantes três por vezes tiveram dificuldade em manter conversa dentro do seu grupo de trabalho; cinco alunos sugeriram ideias frequentemente para o trabalho em grupo, os restantes seis fizeram-no por vezes; seis alunos discutiram ideias com os colegas, os outros seis alunos fizeram-no só por vezes; oito alunos entraram por vezes em conflito quando defendiam as suas ideias.

- Balanço reflexivo

Nesta sessão continuámos a trabalhar a escrita e pensamos que a sessão foi positiva, porque o aluno que na sessão anterior se recusou a trabalhar esteve atento à leitura das cartas e votou na carta que mais lhe agradou. Além disso, após uma reflexão da acção consideramos que a estratégia de propor aos alunos mais conversadores para realizarem as actividades também foi positiva, porque permitiu que os alunos fizessem silêncio e que todos participassem no trabalho.

- Projecto “Construção do Livro do Alfabeto

3ª Sessão (9-03-2010)

- Descrição dos processos e resultados

Nesta terceira sessão iniciámos um novo projecto com o objectivo de que todos os alunos façam uma revisão do alfabeto e melhorem a sua escrita. Na planificação [Anexo IX c)], elaborada em parceria com a professora da turma, no início desta sessão os alunos escutaram uma história, “O Alfabeto dos Bichos” de José Jorge Letria através de power point, depois conversámos acerca da história, os alunos procuraram imagens que iniciavam por uma

letra do alfabeto previamente seleccionada, colaram essas imagens e escreveram o seu nome, no final apresentaram os trabalhos feitos em pequeno grupo.

Com a apresentação da história através de power point os alunos permaneceram em silêncio e atentos ao que estavam a ver e a ouvir. Mas quando pedimos a cada aluno individualmente para ler, os alunos começaram a conversar, sendo necessário chamar a atenção de alguns alunos e sentarmo-nos junto a eles. Na leitura um dos alunos não mostrou vontade em ler.

Após termos formado os grupos, desta vez os grupos foram formados a partir dos testes sociométricos aplicados anteriormente, pensamos que esta estratégia foi muito boa porque evitou conflitos e todos os alunos trabalharam no grupo. Na actividade de procurar, recortar e colar imagens que iniciassem pelas letras do alfabeto todos os alunos participaram de forma espontânea e manifestaram interesse na sua execução. Na apresentação dos trabalhos realizados em pequenos grupos os alunos demonstraram interesse em escutar os colegas e manifestaram as suas opiniões com expressões “está muito giro”, “as palavras podiam ser maiores”, “colaram as imagens todas muito juntas.”

Na avaliação feita com os alunos eles descreveram a aula como “divertida”, “gosto de recortar e colar”, “desta vez gostei mais do meu grupo”, “no final o livro vai ficar giro” e “gostei”. Na ficha que os alunos realizaram para colocar por ordem alfabética palavras, sete alunos conseguiram ordenar correctamente as palavras, três alunos trocaram duas palavras, um aluno trocou cinco palavras e um aluno trocou uma palavra.

- Balanço reflexivo

Após reflectirmos sobre a acção consideramos que nesta sessão a estratégia para a formação de grupos teve um resultado positivo, porque os alunos formaram os grupos sem fazer comentários, como ponto fraco pensamos que na actividade de procurar, recortar e colar imagens que iniciavam pelas letras do alfabeto não devíamos ter planificado essa actividade com todas as letras do alfabeto, porque o tempo previsto para a sessão não foi suficiente.

Além disso, quando pedíamos a um elemento do grupo para retirar um papel do saco com uma letra do alfabeto seria melhor que retirassem três ou quatro papéis, porque enquanto procuravam por uma imagem encontravam imagens para outra letra, o que seria mais motivador e rentabilizaria o tempo.

4ª Sessão (16-03-2010)

- Descrição dos processos e resultados

Nesta quarta sessão continuámos a trabalhar no projecto a “Construção do Livro do Alfabeto”, como consta na planificação [Anexo IX d)], elaborada em parceria com a professora da turma, no início apresentámos rimas, “O Abecedário Maluco” através de power point, de seguida os alunos formaram grupos para escreverem rimas com nomes próprios, depois os alunos realizaram uma ficha individual, no final os alunos apresentaram os trabalhos de grupo, fizeram a auto e a hetero-avaliação da sessão.

A apresentação das rimas “O Abecedário Maluco” de Luísa Ducla Soares permitiu aos alunos ouvir e ler um abecedário com os nomes próprios. Os alunos permaneceram em silêncio durante a leitura das rimas.

Quando pedimos aos alunos para voltarem a formar os grupos da sessão anterior, os alunos formaram os grupos sem reclamações, mas uma aluna perguntou “quando trocamos de grupo”. Na actividade da escrita de rimas cada grupo retirou quatro papéis com as letras do alfabeto para escreverem rimas com nomes próprios, notou-se que existiu diálogo entre os elementos do grupo, de forma a chegarem a um consenso sobre as palavras a escreverem.

Na realização da ficha de trabalho para escreverem por ordem alfabética os nomes que estavam no quadro da ficha, os alunos chamaram-nos para esclarecer algumas dúvidas, nove alunos conseguiram ordenar correctamente as palavras, um aluno esqueceu-se de escrever uma palavra, um aluno trocou seis palavras e um outro aluno trocou cinco palavras. Na apresentação dos trabalhos de grupo os alunos fizeram barulho, sendo necessário chamar-lhes a atenção para escutarem os colegas e sentarmo-nos junto deles, no entanto os alunos leram de forma clara e pausada.

Na avaliação com os alunos percebemos que eles gostaram de fazer as rimas com nomes próprios, porque caracterizaram a sessão como “diferente do que costumamos fazer”, “gostei porque deu para brincar com as palavras”, “quando é que voltamos a trabalhar com rimas”. Neste momento todos os alunos participaram de forma positiva e conseguiram permanecer em silêncio para escutar a opinião dos colegas.

- Balanço reflexivo

Com esta sessão continuámos a trabalhar o Alfabeto, mas de uma forma mais divertida porque os alunos construíram rimas, brincando com as palavras. Os alunos participaram de forma positiva nos vários grupos e conseguiram fazer a actividade com

sucesso. Nesta sessão pedimos aos alunos para retirarem do saco mais do que um papel com uma letra do alfabeto, de forma gerirem melhor o trabalho dentro do próprio grupo. Como ponto fraco e ponto a melhorar salientamos o facto de os alunos terem dificuldade de permanecer em silêncio durante as actividades. Neste sentido, para mudar esta situação pensamos que poderíamos ler e relembrar as regras da sala de aula para que os alunos consigam permanecer em silêncio durante as actividades que assim o exijam.

5ª Sessão (23-03-2010)

- Descrição dos processos e resultados

Na quinta sessão os alunos terminaram o “Livro do Abecedário” como consta na respectiva planificação [Anexo IX e)], realizada em parceria com a professora da turma. No início da sessão apresentámos rimas em power point, depois os alunos escreveram uma história utilizando o maior número de vezes uma letra do alfabeto atribuída previamente, após terminarem os alunos apresentaram os trabalhos elaborados e no final responderam à ficha de auto-avaliação.

Os alunos escutaram em silêncio as rimas “O Abecedário sem Juízo” e depois cada aluno leu uma rima. Na leitura das rimas os alunos não demonstraram grandes dificuldades, apenas em palavras mais complexas e pouco usuais. Colocámos questões sobre as rimas e os alunos responderam correctamente.

Na elaboração da história com uma letra do alfabeto a utilizar o máximo de vezes possível optámos por atribuir uma letra a cada grupo, o que foi aceite pelos elementos dos grupos. Nos trabalhos de pequenos grupos notou-se que os elementos discutiram ideias sobre o que escrever, o que faziam as personagens, em identificar palavras que iniciassem pela letra que estavam a trabalhar. Quanto à apresentação dos trabalhos de grupo os alunos demoraram a fazer silêncio, mas estabelecemos a regra que cada aluno só lia quando houvesse silêncio na sala, o que permitiu escutar cada leitura em silêncio. No final da apresentação de cada trabalho os alunos disseram na sua maioria que as histórias estavam “giras” mas “que era difícil estar sempre a pensar em palavras que comessem por uma letra” previamente estabelecida.

No final da sessão todos os alunos realizaram a ficha de auto-avaliação. Através da análise da ficha de auto-avaliação podemos constatar que quatro alunos não gostaram de trabalhar com os colegas do grupo e os restantes oito gostaram de trabalhar com os colegas;

dos doze alunos só um aluno referiu que as suas ideias não foram aceites no trabalho em pequeno grupo; quatro alunos responderam que entraram em conflito ao discutir as suas ideias e os restantes oito conseguiram discutir as suas ideias sem entrar em conflito; dos doze alunos seis alunos não gostariam de voltar a trabalhar com o grupo.

Com a análise da Grelha das Competências Adquiridas realizada pela professora da turma e pela professora de educação especial, relativamente ao trabalho em pequeno grupo podemos afirmar que todos os alunos se mantiveram atentos às sugestões dos colegas; seis alunos aceitaram as sugestões dos colegas e os restantes seis fizeram-no algumas vezes; todos os alunos conversaram dentro do grupo, à excepção do A que o fez por vezes; o A e o 3 sugeriram por vezes ideias para o trabalho em pequeno grupo, enquanto os restantes colegas sugeriram ideias mais frequentemente; sete alunos discutiram ideias com os colegas, enquanto cinco alunos o fizeram só algumas vezes; nove alunos entraram por vezes em conflito quando defendiam as suas ideias.

Através da análise de uma outra Grelha das Competências Adquiridas realizada pela professora da turma e pela professora de educação especial, podemos referir que seis alunos por vezes distraíram-se enquanto a leitura da história ou das rimas decorria; cinco alunos por vezes não responderam às perguntas das histórias; todos os alunos sabiam as letras do alfabeto, bem como identificar a primeira letra do alfabeto, seis alunos por vezes não participaram na apresentação dos trabalhos em pequeno grupo.

- Balanço reflexivo

Nesta sessão continuámos a trabalhar o Alfabeto, notámos que os alunos se envolveram na actividade, porque escutámos várias sugestões para a construção das várias histórias. Consideramos que foi uma sessão muito positiva para a continuação de trabalhos em pequeno grupo porque notámos que os alunos interagiram e colaboraram mais uns com os outros. Além disso, nesta sessão conseguimos que os alunos permanecessem em silêncio na leitura das rimas e na apresentação dos trabalhos em pequenos grupos.

- Projecto “Exploração de uma História”

6ª Sessão (13-04-2010)

- Descrição dos processos e resultados

Na sexta sessão continuámos a trabalhar a Língua Portuguesa, mas desta vez com actividades em torno de uma história como consta na planificação [Anexo IX f)], elaborada em parceria com a professora da turma. A história “Os Ovos Misteriosos” de Luísa Ducla Soares foi apresentada e lida pelos alunos, que posteriormente em grupo responderam a questões sobre a mesma, num guião de leitura, no final realizámos a avaliação oral e os alunos responderam à ficha de auto-avaliação.

Com apresentação da história “Os Ovos Misteriosos” de Luísa Ducla Soares em power point, os alunos fizeram silêncio enquanto contávamos a história. De seguida, optámos por dividir a turma em dois grupos para a leitura da história, que tinha seis personagens, para começarem a treinar para a próxima sessão que será uma dramatização da história trabalhada. Na conversa sobre a história realçámos sempre o facto de todos serem diferentes, uma vez que é a mensagem principal da história.

Na distribuição dos grupos notámos que os alunos sentiram dificuldade em trabalhar com todos os colegas, mas depois de distribuirmos os guiões de leitura começaram a trabalhar, circulámos pela sala para ajudar na resolução da ficha dos vários grupos. Nesta actividade, pelo que observámos quatro grupos repartiram a tarefa, ou seja, cada um resolveu uma parte da ficha, mas discutiam entre si as respostas.

Pela correcção do guião de leitura compreendemos que os alunos tem dificuldade em responder de forma completa às questões, mas compreendem as perguntas e as respostas estão correctas, apesar de incompletas. Na questão de colocar verdadeiro ou falso todos os grupos responderam de forma correcta, o que permite afirmar que compreenderam a história. Na elaboração do texto sobre a família cada aluno dentro do seu grupo escreveu sobre a sua família. Após os grupos terminarem os guiões de leitura dissemos aos alunos que na próxima sessão faríamos a dramatização da história, distribuámos uma fotocópia da história a cada aluno, dividimos a turma em dois grupos e atribuímos os papéis a desempenhar por cada aluno.

Na avaliação oral os alunos disseram que gostaram de trabalhar a pares e que gostavam de mudar mais vezes de colegas de trabalho. No final da sessão todos os alunos

realizaram a ficha de auto-avaliação. Através da análise da ficha de auto-avaliação podemos constatar que cinco alunos não gostaram de trabalhar com os colegas do grupo e os restantes sete gostaram de trabalhar com os colegas; dos doze alunos só um aluno referiu que as suas ideias não foram aceites no trabalho em pequeno grupo; dois alunos responderam que entraram em conflito ao discutir as suas ideias e os restantes dez conseguiram discutir as suas ideias sem entrar em conflito; dos doze alunos oito alunos não gostariam de voltar a trabalhar com o grupo.

- Balanço reflexivo

Após uma reflexão sobre a acção concordamos que a utilização do power point é um meio de motivação que funciona muito bem com este grupo, porque enquanto se conta uma história utilizando este material os alunos permanecem em silêncio. A mudança de colegas de trabalho proporcionou aos alunos trabalhar com novos colegas, os grupos conseguiram trabalhar em parceria e fizeram menos barulho. A sessão foi muito positiva porque notámos que os alunos estão a aprender a trabalhar em grupo e a conseguir cada vez mais discutir e expor as suas ideias.

7ª Sessão (20-04-2010)

- Descrição dos processos e resultados

Nesta sessão continuámos a trabalhar a história “Os ovos misteriosos” através da dramatização da história e no final os alunos realizaram a auto-avaliação escrita e oral, como consta na planificação, elaborada em parceria com a professora da turma [Anexo IX g)].

No início desta sessão os alunos leram a história “Os ovos misteriosos”, cada aluno lia a sua fala, foi necessário por vezes chamar a atenção a alguns alunos mais distraídos. De seguida, os alunos geriram de forma autónoma o espaço para ensaiarem para a dramatização, notou-se uma interação positiva entre os elementos dos grupos, uma vez que chamavam por vezes a atenção quando algum colega se distraía, tentavam ajudar demonstrando com o corpo e com a voz a personagem pretendida e elogiaram o empenho dos colegas.

Depois procedeu-se à dramatização da história em que os alunos se comportaram muito bem, quer nas suas intervenções, quer enquanto cada grupo apresentava a história.

Na hetero-avaliação realizada com os alunos no final da sessão foi possível comprovar que a sessão foi muito positiva, os alunos disseram que a sessão foi “divertida”, “é engraçado fingirmos que não somos nós”, “acho que todos nos comportamos bem hoje.”

No final da sessão todos os alunos realizaram a ficha de auto-avaliação. Através da análise da ficha de auto-avaliação podemos constatar que só seis alunos responderam que conseguem escutar a história em silêncio, enquanto os restantes seis por vezes se distraem e conversam; dos doze alunos oito respondem às questões sobre a história, enquanto os outros quatro por vezes não sabem responder; nove alunos conseguem fazer um texto sobre a família, enquanto três por vezes sentem dificuldade; sete alunos lêem em voz alta sem dificuldade e cinco alunos por vezes não lêem correctamente; nove alunos conseguem “fazer de conta” que são uma personagem da história e dois alunos algumas vezes sentem dificuldade em dramatizar.

Com a análise da Grelha das Competências Adquiridas realizada pela professora da turma e pela professora de educação especial, relativamente a esta sessão podemos afirmar que dos doze alunos dois alunos por vezes distraíram-se e conversaram no momento da história; os doze alunos responderam sempre às questões colocadas e elaboraram um texto sobre a família sem dificuldade; seis alunos leram em voz alta com clareza e entoação adequada, enquanto os outros seis por vezes tiveram dificuldade em ler; e todos os alunos conseguiram adequar a postura e a voz à personagem da história.

- Balanço reflexivo

Com a reflexão da acção desta sessão concluímos que foi possível formar dois grandes grupos e a interação dentro dos grupos desenvolveu-se de forma muito positiva. A dramatização foi uma estratégia diferente, que permitiu uma maior motivação e envolvimento dos alunos. Na sessão como ponto a melhorar, sugerimos a elaboração de adereços para as personagens, o que permitiria que se tornassem mais reais.

- Projecto “Trabalhar com Dinheiro”

8ª Sessão (27-04-2010)

- Descrição dos processos e resultados

Nesta sessão iniciámos um novo projecto que tinha como objectivo desenvolver actividades e situações práticas para os alunos manipularem dinheiro, feito de papel. De acordo com a planificação [Anexo IX h)], elaborada em parceria com a professora da turma, iniciámos a sessão com a identificação das moedas em uso, de seguida os alunos recortaram moedas que distribuímos numa folha, depois sugerimos que os alunos completassem uma

ficha de exercícios sobre as moedas, no final realizámos a avaliação oral e os alunos responderam à auto-avaliação por escrito.

Na explicação da ficha informativa sobre as moedas, os alunos mostraram-se interessados em responder e identificaram todas as moedas do euro. De seguida, ao colocarmos as questões sobre as moedas, por exemplo, quantas moedas de cinco cêntimos precisamos para ter um euro, todos os alunos responderam correctamente, solicitando que escrevêssemos no quadro para ser mais fácil. Seguimos a sugestão e pedimos aos alunos para virem escrever no quadro, o 3, o A e a R foram ao quadro e responderam de forma correcta. Posteriormente, os alunos recortaram as moedas que distribuámos numa folha e alguns alunos prontificaram-se para ajudar os colegas que têm mais dificuldade em recortar.

Após estas actividades formamos os grupos e mais uma vez notámos que os alunos dividiram os exercícios da ficha, em que cada elemento de cada grupo fez uma parte para a ficha ficar completa. Nesta actividade circulámos pela sala ajudando os alunos na resolução da ficha. Pela correcção da ficha de exercícios sobre as moedas compreendemos que os alunos sabem identificar o valor de cada moeda, conseguem sem qualquer dificuldade obter equivalências correctas, somar as moedas e escrever por extenso o nome das moedas.

Na hetero-avaliação oral alguns alunos disseram “que já conheciam as moedas, mas foi bom fazer a ficha”, o 3 disse “que tinha gostado porque sabe trabalhar com o dinheiro”, e um aluno disse “a R, o A e o 3 foram ao quadro e acertaram.”

No final da sessão todos os alunos realizaram a ficha de auto-avaliação. Através da análise da ficha de auto-avaliação podemos constatar que todos os alunos conseguem identificar as moedas e quanto vale uma moeda; seis alunos conseguem esperar pela sua vez para falar, enquanto os outros seis têm dificuldade em esperar; nove alunos consideram que conseguem trabalhar com todos os colegas da turma, os restantes seis por vezes têm dificuldade em trabalhar com todos; todos os alunos, à excepção de dois alunos participam sempre nos trabalhos de grupo.

- Balanço reflexivo

Esta sessão possibilitou observar que os nossos esforços estão a dar resultado, porque todos os alunos participaram, além disso começa a existir uma atitude positiva e de respeito por todos os colegas cada vez mais evidente.

Concordamos que a formação dos grupos contribuiu positivamente para novas interações e pensamos manter estes grupos durante as próximas três sessões. O dinheiro é um tema de trabalho que os alunos conhecem o que permitiu que os alunos mais inibidos e com

medo de fracassar participassem de forma positiva durante a sessão. Sentimos que estamos a conseguir lentamente alcançar o nosso grande objectivo.

9ª Sessão (04-05-2010)

- Descrição dos processos e resultados

Como consta a planificação [Anexo IX i)], elaborada em parceria com a professora da turma, iniciámos a sessão com a identificação das notas em uso, de seguida os alunos recortaram as notas que distribuimos numa folha, depois os alunos completaram uma ficha de exercícios sobre as moedas e as notas, no final realizámos a avaliação oral e os alunos responderam à auto-avaliação por escrito.

Na explicação da ficha informativa sobre as notas os alunos participaram e identificaram todas as notas do euro. De seguida, quando colocámos as questões sobre as notas, por exemplo quantas notas de dez euros precisamos para ter cem euros, entre outras, todos os alunos responderam de forma correcta. Nesta sessão seguindo a sugestão dos alunos pedimos aos mesmos para escreverem no quadro os exercícios que estávamos a realizar oralmente. Posteriormente, os alunos recortaram as notas, novamente, ajudaram-se mutuamente.

Para a realização da ficha de exercícios sobre o dinheiro decidimos manter os grupos formados na sessão anterior, uma vez que as interações estabelecidas foram muito positivas para os alunos. Nesta actividade circulámos pela sala ajudando os alunos na resolução da ficha. Pela correcção da ficha de exercícios sobre as notas constatámos que os alunos sabem identificar as notas e o valor de cada nota, conseguem sem qualquer dificuldade obter equivalências correctas, somar notas e moedas, escrever por ordem crescente as notas do euro, no entanto, escreveram com alguns erros ortográficos os valores do dinheiro.

Na hetero-avaliação oral alguns alunos disseram “que já conheciam as notas”, “ a ficha foi fácil de fazer”, “gostei de estar nesse grupo” disse o 3, e os restantes alunos disseram que gostaram da sessão.

No final da sessão todos os alunos realizaram a ficha de auto-avaliação. Através da análise da ficha de auto-avaliação podemos constatar que todos os alunos conseguem identificar as notas e quanto vale uma nota; sete alunos conseguem esperar pela sua vez para falar, enquanto os outros cinco têm dificuldade em esperar; nove alunos consideram que conseguem trabalhar com todos os colegas da turma, os restantes seis por vezes têm

dificuldade em trabalhar com todos; todos alunos, à excepção de quatro alunos participam sempre nos trabalhos de grupo.

- Balanço reflexivo

Esta sessão possibilitou uma continuação das interações estabelecidas na sessão anterior, os alunos conversaram no grupo para discutirem as suas ideias e aceitaram as sugestões dos colegas sem entrar em conflito. Como ponto a melhorar concordamos que poderíamos ter realizado uma ficha de exercícios mais complexa, porque como alguns alunos referiram “ a ficha foi fácil de fazer.”

10ª Sessão (19-05-2010)

- Descrição dos processos e resultados

No início desta sessão contámos a história “O rapaz que tinha zero a Matemática” de Luísa Ducla Soares através de power point, de seguida conversámos com os alunos sobre a história, os alunos atribuíram um preço a cada produto, prepararam a sala para ser um supermercado, por fim realizaram situações de compra e venda e preencheram a ficha de auto-avaliação, como estava definido na planificação elaborada em parceria com a professora da turma [Anexo IX j)].

Na leitura da história “O rapaz que tinha zero a Matemática” os alunos permaneceram em silêncio, não foi necessário pedir silêncio, uma vez que os alunos estavam muito concentrados na visualização do power point. A conversa sobre a história permitiu dar a conhecer aos alunos a importância da matemática para o dia o dia, os alunos responderam correctamente às questões sobre a história e relataram alguns exemplos de como a matemática é importante, o 3 disse “na vida da minha mãe a matemática faz muita falta para fazer os trocos nas feiras” e a R disse “quando faço um bolo com a minha mãe estou sempre a perguntar como é por causa das medidas.”

Os alunos como tinha sido solicitado trouxeram embalagens de produtos vazias e em grande grupo atribuímos preços às embalagens, nesta conversa foi possível verificar que a maioria dos alunos frequenta supermercados, uma vez que mencionaram preços associados a vivências pessoais. Neste momento, tivemos que pedir silêncio por vezes porque alguns alunos não conseguiram esperar pela sua vez para falar.

De seguida, pedimos aos alunos para formarem os grupos que tinham na sessão anterior, explicámos que um aluno faria de vendedor e os outros dois de compradores, com as

moedas e notas recortadas nas sessões anteriores pagavam produtos e recebiam o troco, mas não se podiam deixar enganar. Nesta actividade os alunos colaboraram uns com os outros, conversaram dentro do grupo e verificou-se uma ajuda mútua. Os alunos estavam motivados e interessados na execução da actividade, uma vez que quando pedimos para arrumarem os produtos, as notas e as moedas, pediram para ficar mais um pouco a fazer a actividade. Decidimos dar mais tempo.

Na hetero-avaliação oral alguns alunos disseram “gostei de fingir que era vendedor”, o A disse “tentei enganar no troco mas elas descobriram”, o 3 disse “foi fácil fazer os trocos e as somas do que queria porque ajudo a minha mãe.”

No final da sessão todos os alunos realizaram a ficha de auto-avaliação. Através da análise da ficha de auto-avaliação podemos constatar que só um aluno considera que não escutou a história em silêncio, os restantes responderam que escutaram a história em silêncio; o A, o 3 e a R responderem que por vezes sentem dificuldade em responder a questões sobre a história, enquanto os restantes assinalaram que conseguem responder sempre; quatro alunos sentem dificuldade em ler em voz alta, os restantes conseguem ler sem dificuldade; quatro alunos por vezes não esperam pela sua vez para falar, os restantes oito alunos conseguem esperar pela sua vez para falar; dos doze alunos, só o A ainda sente por vezes dificuldade em participar nos trabalhos de grupo; os doze alunos conseguem saber quanto custa um produto e somar preços de produtos.

- Balanço reflexivo

A sessão revelou-se muito positiva, sendo mais uma vez possível afirmar que os grupos formados permitem o desenvolvimento de interações muito positivas entre os alunos. A actividade de compra e venda também motivou os alunos, sendo evidente o interesse e o empenho durante o desenrolar da actividade. Além disso, concordamos que estamos a implementar estratégias eficazes para atingirmos os nossos objectivos.

11ª Sessão (25-05-2010)

- Descrição dos processos e resultados

Como consta na planificação [Anexo IX 1)], elaborada em parceria com a professora da turma, nesta sessão os alunos responderam a uma ficha de exercícios sobre o dinheiro, depois fizeram a sua correcção no quadro e no final realizaram a ficha de auto-avaliação.

No início da sessão explicámos aos alunos que iríamos continuar a trabalhar o tema do dinheiro e pedimos para formarem os grupos que estavam na última sessão. Os alunos sentaram-se junto do seu grupo, sem fazer comentários e distribuímos as fichas de trabalho, lendo-a antes de iniciarem a sua resolução. No decorrer da realização da ficha de exercícios circulámos pela sala, ajudando os grupos que solicitavam a nossa ajuda. Pela correcção da ficha de exercícios podemos constatar que todos os grupos identificam as notas e moedas, sabem escrever por extenso o valor do euro e conseguem resolver situações problemáticas que envolvam o dinheiro. Além disso, os erros mais frequentes revelam falta de atenção como por exemplo, colocar o sinal do euro a seguir ao número e alguns erros ortográficos. Os alunos na ficha de exercícios em algumas situações não escreveram os cálculos, mas enquanto circulávamos pela sala podemos observar que resolviam as situações em discussão com os colegas e através de cálculo mental.

Quando os alunos terminaram a ficha de exercícios dissemos a cada grupo para escolher um porta-voz e iríamos corrigir a ficha no quadro. No decorrer da correcção da ficha os alunos foram corrigindo a ficha e colocando questões.

No final, na hetero-avaliação oral alguns alunos disseram que “gostei”, “para a próxima gostava de mudar de grupo”, “já sei fazer trocos, já não me enganam” disse o 3, o A disse “quando for comprar gomas vou ver sempre o troco.”

No final da sessão todos os alunos realizaram a ficha de auto-avaliação. Através da análise da ficha de auto-avaliação podemos constatar que todos os alunos sabem o nome das moedas e das notas e o seu valor; três alunos dos doze alunos responderem que por vezes sentem dificuldade em resolver problemas com dinheiro; dois alunos ainda sentem dificuldade por vezes em esperar pela sua vez para falar; todos os alunos responderam que conseguem trabalhar com todos os colegas da turma e participar nos trabalhos de grupo.

Com a análise da Grelha das Competências Adquiridas realizada pela professora da turma e pela professora de educação especial, relativamente ao “Projecto trabalhar com dinheiro” podemos afirmar que só dois alunos do grupo ainda manifestam por vezes dificuldade em prestar atenção à história; todos os alunos respondem às questões das histórias; dos doze alunos o A e o 3 por vezes ainda têm uma leitura hesitante; cinco alunos ainda manifestam por vezes dificuldade em esperar pela sua vez para falar; todos os alunos identificam as notas e as moedas e resolvem situações problemáticas com dinheiro; todos os alunos conseguem trabalhar com todos os colegas e participar nos trabalhos de grupo.

- Balanço reflexivo

Após uma reflexão da acção concluímos que os objectivos foram atingidos e que os conhecimentos acerca das moedas e das notas foram adquiridos. As interações que se estabeleceram foram positivas e reflectiram-se nos comportamentos dos alunos, que se mostraram mais receptivos e cooperantes com os colegas.

- Projecto “As Horas”

12ª Sessão (26-05-2010)

- Descrição dos processos e resultados

Nesta sessão iniciámos um novo projecto, que tem como objectivo a aprendizagem das horas. De acordo com a planificação [Anexo IX m)], elaborada em parceria com a professora da turma, os alunos escutaram uma história, “O Mico e as horas”, de seguida fizeram a leitura da história e conversámos sobre a mesma, após este momento distribuímos uma folha com um relógio, cartolinas e um atache para elaborem um relógio, depois jogaram um jogo sobre as horas e no final realizaram a ficha de auto-avaliação.

No início desta sessão contamos a história “O Mico e as horas” através do power point e os alunos permaneceram em silêncio. Podemos afirmar que a utilização do computador é um meio privilegiado para motivar os alunos para novas aprendizagens. De seguida, propusemos aos alunos para fazerem a leitura da história em voz alta, todos os alunos leram a história quando solicitávamos. Na conversa sobre a história os alunos responderam correctamente às questões e visualizamos de novo os relógios da história para podermos rever como se lê as horas no relógio.

Posteriormente, distribuímos uma folha com um relógio para cada aluno pintar, colar numa cartolina, recortar e colocar um atache. Durante a elaboração do relógio os alunos conversavam entre si, notando-se que o 3, o A e a R também interagiam com os colegas. Quando os alunos terminaram o relógio formaram pares para realizar o jogo com o relógio e com os papéis que distribuímos. Na execução do jogo os alunos ajudaram-se a colocar as horas correctas no relógio, notando-se que os alunos que sabiam ensinavam aqueles que ainda tinham algumas dúvidas.

No final, na hetero-avaliação oral alguns alunos disseram que “gostei”, “gostei de trabalhar com o A, porque o ajudei”, “as horas por vezes são difíceis de ver” disse a R, “gosto de fazer jogos” disse o 3.

No final da sessão todos os alunos realizaram a ficha de auto-avaliação. Através da análise da ficha de auto-avaliação podemos constatar que só dois dos doze alunos ainda sentem dificuldade em escutar a história em silêncio; todos os alunos conseguem responder a questões sobre a história quando solicitados; quatro alunos ainda sentem dificuldade em ler em voz alta; dos doze alunos cinco alunos por vezes não conseguem esperar pela sua vez para falar; todos os alunos responderam que sabem dizer as horas e os minutos e vê-las num relógio; todos alunos responderam que conseguiram participar no trabalho a pares e trabalhar com todos os colegas da turma.

- Balanço reflexivo

Neste balanço reflexivo sobre a acção concluímos que nesta sessão os alunos continuaram a cumprir as regras da sala, para conseguirmos trabalhar sem muito barulho e mostraram-se receptivos ao tema, uma vez que já tinham alguns conhecimentos sobre as horas. Como factor positivo temos a realçar o facto de terem sido os alunos a formarem os pares, não deixando o A, o 3 e a R sem par. Além disso, o jogo tornou-se uma estratégia eficaz para motivar os alunos a trabalhar a pares.

13ª Sessão (02-06-2010)

- Descrição dos processos e resultados

Nesta sessão continuámos a desenvolver o tema da sessão anterior, como consta na planificação [Anexo IX n)], elaborada em parceria com a professora da turma, iniciámos a sessão com uma conversa com os alunos sobre as suas rotinas, de seguida os alunos em grupo ordenaram imagens sobre as rotinas, elaboraram um texto sobre as rotinas, construíram um cartaz com as imagens e o texto, apresentaram os trabalhos e também realizaram a auto-avaliação.

A sessão iniciou-se com uma conversa com os alunos sobre as suas rotinas, todos participaram, mas foi necessário chamarmos a atenção para falar um de cada vez e esperar pela sua vez para falar. Os alunos conversaram sobre as suas rotinas, como por exemplo, a que horas acordam, a que horas tomam o pequeno-almoço, a que horas se vão deitar.

De seguida, decidimos com os alunos os grupos o que gerou um pouco de barulho, mas conseguimos formar os grupos com todos os alunos. Neste momento houve uma situação marcante, o 1 disse ao 3 para ir trabalhar com ele e o 3 respondeu “posso, a sério”, pensamos que foi uma situação positiva e que demonstra como o nosso objectivo está a ser alcançado.

Após os grupos estarem formados, distribuímos as imagens a todos os grupos e explicámos a actividade, que consistia em ordenar as imagens e escreverem um texto sobre as rotinas, nomeando as horas, para depois colarem as imagens numa cartolina e escreverem o texto após estar corrigido. No desenrolar da actividade ajudámos os vários grupos, sempre que solicitavam. As interações estabeleceram-se o que permitiu uma discussão em grupo, uma vez que observámos que os alunos discutiram as ideias com os colegas para a elaboração do texto sobre as rotinas.

Os grupos apresentaram os seus trabalhos e todos os colegas escutaram em silêncio.

No final, na hetero-avaliação oral alguns alunos disseram que “gostei”, “gostei de trabalhar com o 3”, “foi giro ver como cada um faz as coisas a horas diferentes ao longo do dia”, “gosto de fazer textos” e “os trabalhos nas cartolinas ficaram bonitos.”

No final da sessão todos os alunos realizaram a ficha de auto-avaliação. Através da análise da ficha de auto-avaliação podemos constatar que três dos doze alunos por vezes ainda não conseguiram esperar pela vez para falar; todos os alunos responderam que conseguiram ordenar imagens; o A, o 3 e a R responderam que por vezes ainda sentem dificuldade em escrever um texto; todos os alunos conseguiram dizer as horas e os minutos, participar nos trabalhos de grupo e trabalhar com todos os colegas da turma.

- Balanço reflexivo

Após uma reflexão da acção consideramos que nesta sessão existiu um pouco de barulho na sala de aula, mas penso que se deve ao facto do ano lectivo estar a terminar e os alunos estarem um pouco cansados. A conversa inicial revelou-se positiva porque permitiu conhecer as rotinas de todos os alunos e confrontar diferentes opiniões. No entanto, o momento mais importante desta sessão foi quando o 1 convidou o 3 para trabalhar no seu grupo, porque mostrou uma aceitação do 3 na turma e no grupo de trabalho, situações já vivenciadas na turma com o A e a R.

14ª Sessão (08-06-2010)

- Descrição dos processos e resultados

Nesta última sessão de intervenção os alunos fizeram uma ficha de exercícios sobre as horas em grupo para consolidação de conhecimentos, fizemos a sua correcção no quadro e no final realizámos a auto-avaliação, como consta na planificação elaborada em parceria com a professora da turma [Anexo IX o)].

No início desta sessão dissemos aos alunos que iríamos continuar a trabalhar as horas e para formarem os grupos da sessão anterior. Na formação dos grupos, o 1 voltou a surpreender-nos, convidou o 3 e também o A para continuarem a trabalhar com eles. Após os alunos estarem sentados por grupos explicámos a actividade, distribuámos uma ficha de exercícios sobre as horas por cada grupo, lemos a ficha e os alunos começaram resolver os exercícios. Enquanto os alunos realizaram a ficha de exercícios circulámos pela sala para esclarecer dúvidas aos alunos, notámos que cada vez mais se estabelece diálogo nos grupos e que existe cada vez mais discussão sobre o trabalho.

Quando os alunos terminaram a ficha de exercícios sobre as horas, pedimos a todos os grupos para que escolhessem um porta-voz que iríamos fazer a correcção da ficha no quadro. Neste momento alguns alunos tiveram dificuldade em permanecer em silêncio, sendo necessário chamar-lhes a atenção, notou-se que quando algum aluno errava alguma coisa no quadro os colegas ajudavam-no. Pela correcção da ficha de exercícios sobre as horas constatámos que todos os alunos identificaram as horas e os minutos num relógio e conseguiram resolver situações problemáticas com as horas, apenas houve erros ortográficos.

No final, na hetero-avaliação oral alguns alunos disseram que “gostei”, “gostei de trabalhar com o 1” disse o A, “a ficha era grande”, “eu já sei ver as horas”, “lá em casa eu treino a ver as horas” disse a R.

No final da sessão todos os alunos realizaram a ficha de auto-avaliação. Através da análise da ficha de auto-avaliação podemos constatar que todos os alunos conseguem ver as horas num relógio, só um aluno dos doze alunos respondeu que por vezes sente dificuldade em resolver problemas com as horas; três alunos por vezes não esperam pela vez para falar; todos os alunos conseguem trabalhar com todos os colegas e participar nos trabalhos de grupo.

Com a análise da Grelha das Competências Adquiridas realizada pela professora da turma e pela professora de educação especial, relativamente ao “Projecto as Horas” podemos

afirmar que dos doze alunos, dois alunos por vezes sentem dificuldade em prestar atenção à história; todos os alunos conseguem responder às perguntas sobre as histórias; o A e o 3 por vezes têm dificuldade em ler em voz alta com clareza e entoação adequadas; quatro alunos por vezes não esperam pela vez para falar; todos os alunos conseguem identificar as horas e os minutos, ver as horas e os minutos num relógio, ordenar imagens com uma sequência lógica, resolver situações problemáticas com as horas, trabalhar com todos os colegas e participar nos trabalhos de grupo.

Quando terminamos a sessão disse aos alunos que tinha sido a última sessão de intervenção e agradei a colaboração de todos.

- Balanço reflexivo

Neste balanço reflexivo concluímos que nesta sessão foi possível observar que os nossos objectivos foram alcançados porque os alunos aceitam-se uns outros e chamam os colegas para trabalhar com eles, facto que não acontecia anteriormente. A sessão foi positiva e as tarefas propostas motivaram os alunos, uma vez que saber ver as horas são conhecimentos que são utilizados no dia a dia.

Esta foi a última sessão de intervenção para este trabalho que deixa sempre uma saudade e uma vontade de continuar a fazer cada vez mais para que os alunos se sintam e sejam incluídos nos grupos. Penso que necessitávamos de mais sessões para desenvolvermos este trabalho em parceria para o sucesso de todos os alunos, mas a falta de tempo não permitiu realizar mais sessões no âmbito deste trabalho.

4.2.3.2. A nível do contexto escolar

- Comemoração do Dia Mundial da Criança

1ª Sessão (01-06-2010)

- Descrição dos processos e resultados

De acordo com a planificação [Anexo X a)] no dia um de Junho comemorou-se o Dia da Criança, como tal a escola e a Câmara Municipal proporcionam aos alunos do Agrupamento diversas actividades no Clube Náutico, nomeadamente, brincar nos Insufláveis, assistir a espectáculos de Teatro, Dança e Música, Atelier de Pintura, Atelier de Pintura Facial, Atelier de Dança, Atelier de Karaoke, Passeio de Barco e a Oferta de Lembranças.

Estas actividades em que participam todos os alunos são importantes momentos convívio entre alunos e professores.

Às nove horas os alunos do terceiro e quarto ano chegaram à sala de aula, após estarem todos os alunos fomos para a paragem do autocarro, esperar pelo transporte para nos deslocarmos ao Clube Náutico. O transporte chegou muito atrasado e só chegámos ao Clube Náutico às dez horas e vinte minutos.

Quando chegámos ao Clube Náutico os alunos começaram a frequentar as várias actividades, a R esteve algum tempo junto dos professores, mas depois juntou-se às colegas da turma nas actividades, o A desenvolveu as actividades com o 1 e o 3, mas em alguns momentos ficou sozinho a divagar pelo espaço, sem participar em nenhuma actividade. Os restantes alunos frequentaram as diversas actividades, notou-se que as meninas estavam num grupo e os meninos em outro grupo.

Quando chegaram as onze e quarenta e cinco minutos pedimos aos alunos para formarem o grupo, para nos deslocarmos ao exterior do Clube Náutico, para o passeio de barco. Estivemos um pouco à espera que o barco chegasse com as outras crianças, a R esteve sempre a fazer perguntas aos adultos presentes. No passeio de barco os monitores davam oportunidade aos alunos de guiarem o barco, a R recusou-se porque tinha medo, mesmo após a nossa insistência que não fazia mal e que era fácil, e o A também recusou.

De seguida, fomos almoçar, todos os alunos almoçaram juntos e observou-se um convívio entre os alunos da turma e os alunos do Agrupamento.

No final do dia os representantes da Câmara e da Junta de Freguesia entregaram aos professores responsáveis uma lembrança para os alunos, uma mochila para guardar o lanche. A Associação de Pais ofereceu o lanche aos alunos e aos adultos presentes.

- Balanço reflexivo

Estas actividades foram muito importantes para os alunos do Agrupamento e para todas as crianças, porque é o dia de cada criança. As actividades estavam de acordo com os interesses dos alunos e bem organizadas, à excepção do transporte escolar que esteve muito atrasado para transportar os alunos do primeiro ciclo. Considero que este convívio entre todos os alunos do Agrupamento é um aspecto bastante positivo.

- Festa da Saúde

2ª Sessão (15-06-2010)

- Descrição dos processos e resultados

De acordo com a planificação [Anexo X b)] no dia quinze de Junho festejou-se a Festa da Saúde no Agrupamento, como tal a escola proporcionou aos alunos diversas actividades, nomeadamente, o Atelier da “Hora do Conto”, o Atelier de Ciências, o Atelier de Jogos Matemáticos, o Atelier de Regras de Higiene, o Atelier da Alimentação Saudável, o Atelier da Música, Jogos Tradicionais e a demonstração de combate a um incêndio. Todas estas actividades tiveram como principal objectivo dar a conhecer aos alunos hábitos saudáveis relacionados com a saúde e proporcionar momentos de convívio.

Os alunos do terceiro e quarto ano chegaram à sala de aula às nove horas, após estarem todos os alunos fomos para o pátio da escola desenvolver as actividades. O A participou em todas actividades, mas a R nos Jogos Tradicionais recusou-se a participar disse que tinha medo, tentámos que ela participasse, mas sem efeito. A R por vezes não pratica actividade física, por isso essa recusa em actividades que exigem esforço físico.

Ao longo do dia os alunos conviveram com todos os alunos do Agrupamento, a R voltou a participar em algumas actividades com as colegas da turma, o A neste dia não divagou pelo espaço, esteve sempre com os colegas.

Após o almoço os alunos escolheram as actividades que eram mais do seu agrado, mais uma vez os alunos formaram grupos de acordo com o sexo, a R ficou com as meninas e o A ficou no grupo dos meninos.

No final do dia todos os alunos do Agrupamento fizeram um ensaio geral para a Festa de Final de Ano Lectivo.

- Balanço reflexivo

As actividades relacionadas com a saúde são sempre muito importantes para alertar os alunos dos cuidados a ter com a saúde, desta forma considero o tema desta festa muito pertinente. Como aspecto positivo saliento a organização das actividades e o facto de todos os alunos participarem. Além disso, o A esteve com o grupo de meninos da sua turma, bem como a R no grupo de meninas, o que permitiu uma maior interacção dentro da turma. No entanto, considero que se as turmas fossem divididas em vários grupos proporcionaria um

maior contacto e convívio aos alunos do Agrupamento, o que foi possível com maior frequência no período da tarde.

4.2.3.3. A nível da família

- Relatório da Intervenção com a Família do A

1ª Sessão (24-03-2010)

- Descrição dos processos e resultados

Após ter estabelecido contacto telefónico com a mãe do A combinámos que a mãe do A iria à escola no dia vinte e quatro de Março de 2010 pelas dezasseis horas. A mãe do A chegou na hora prevista, iniciámos a conversa sobre o A, a mãe fez questões sobre o comportamento do A na escola e sobre as suas aprendizagens.

De seguida, disse à mãe do A que como já tinha informado continuava a necessitar da sua colaboração para o trabalho que estou a desenvolver com o A e iríamos trabalhar a higiene, como consta na planificação [Anexo XI a)], elaborada em parceria com a professora da turma, para que o A começasse a cuidar da sua higiene pessoal, nomeadamente, a lavar as mãos depois de utilizar a casa de banho e a tomar banho regularmente sozinho, registando os resultados durante o mês de Abril. A mãe do A no início disse que o A já fazia tudo sozinho, que lava sempre as mãos depois de utilizar a casa de banho e que tomava banho quase todos os dias sozinho, eu disse que era só registar numa folha para vermos mesmo se ele faz tudo sem ajuda. A encarregada de educação aceitou e disse que seria bom para o A ver se consegue mesmo fazer as tarefas sem ajuda.

Nesta sessão expliquei à mãe do A a importância do A cuidar da sua higiene pessoal e a realização de tarefas o mais autonomamente possível. No final, agradei a sua colaboração, entreguei-lhe a grelha de avaliação das competências adquiridas, disse-lhe que depois telefonava para saber como o A estava a reagir às actividades e que marcaríamos novo encontro.

- Balanço reflexivo

Nesta sessão a mãe do A estava calma e aceitou as actividades, apesar de afirmar que o A já faz tudo sozinho, no entanto continua notar-se uma tristeza no seu olhar. Considero que

o encontro foi positivo e que vai ser uma mais valia para o A registar as actividades, uma vez que lhe permitirá observar o que consegue fazer com ou sem ajuda.

2ª Sessão (30-04-2010)

- Descrição dos processos e resultados

Após ter estabelecido contacto telefónico com a mãe do A combinámos que iria à escola no dia trinta de Abril de 2010 pelas dezasseis horas. A mãe do A chegou na hora prevista, iniciámos a conversa sobre o A, a mãe voltou a fazer questões sobre o comportamento do A na escola e sobre as suas aprendizagens.

De seguida, entregou-me o registo das actividades do A do mês de Abril e disse que “o A no início não queria escrever quando lavava as mãos e depois de utilizar a casa de banho, tivemos que lhe dizer que era só no início para ele se lembrar.” Depois desta atitude as irmãs do A disseram que queriam escrever, após terem uma folha para cada elemento da família, o A começou a escrever. Além disso, a mãe do A referiu que o A e os irmãos brincavam com a actividade, “lembravam-se uns aos outros quem não tinham escrito na folha, tiravam as folhas e faziam comparações.”

De seguida, sugeri à mãe do A que continuássemos a trabalhar a higiene, mas associada ao vestuário, para que o A se vestisse sozinho e mudasse de roupa interior regularmente, como consta na planificação [Anexo XI b)], elaborada em parceria com a professora da turma. A mãe do A disse que o A se veste quase sempre sozinho, apenas pede ajuda para se vestir quando está com muito sono porque fica acordado até tarde, quanto ao mudar de roupa interior por vezes esquece-se, mas quando a mãe vê que isso acontece diz-lhe que tem de mudar de roupa interior. Após esta conversa com a mãe forneci a folha com as tarefas para o mês de Maio, em que o aluno tem que assinalar quando se veste sozinho ou com ajuda e quando muda de roupa interior. A mãe do A aceitou e disse que “fico feliz que na escola se preocupem com o meu A.”

No final, agradei a sua colaboração, disse que depois telefonava para saber como o A estava a reagir às actividades e que marcaríamos novo encontro.

Pela análise da tabela que a mãe do A devolveu pode-se afirmar que o A não lavou as mãos depois de utilizar a casa de banho quatro vezes no mês de Abril e que não tomou banho cinco dias do mesmo mês.

- Balanço reflexivo

Nesta sessão a mãe do A conversou sobre os comportamentos do A e dos seus irmãos de uma forma feliz e mostrou disponibilidade para continuar a realizar as actividades com o A. Além disso, pelas afirmações da mãe do A uma das suas preocupações é o bem estar dos seus filhos. A sessão foi positiva porque permitiu uma troca de informações sobre o A que é benéfica para o sucesso do A.

3ª Sessão (04-06-2010)

- Descrição dos processos e resultados

Após ter estabelecido contacto telefónico com a mãe do A combinámos que iria à escola no dia quatro de Junho de 2010 pelas quinze horas. A mãe do A chegou na hora prevista, iniciámos a conversa sobre o A, a mãe voltou a fazer questões sobre o comportamento do A na escola e sobre as suas aprendizagens.

De seguida, a entregou-me o registo das actividades do A do mês de Maio e disse que “o A aceitou muito bem, porque na outra tarefa brincava com os irmãos e isso ele gosta”, no entanto, por vezes a mãe ia ver as folhas e tinha que recordar o A para escrever.

A mãe mostrou-se satisfeita com o trabalho realizado, referindo que teve resultados na escola, porque as irmãs do A notaram que se tomarem banho mais vezes, os cabelos ficam mais bonitos e ao A os colegas diziam que anda “cheiroso.” Além disso, a mãe agradeceu as actividades que foram sugeridas e que o A melhorou após a sua execução, uma vez que por vezes é “muito preguiçoso.”

Pela análise da tabela que a mãe do A devolveu pode-se afirmar que o A vestiu-se com ajuda em cinco dias do mês de Maio e nos restantes dias vestiu-se sozinho, ficou dois dias do referido mês sem mudar de roupa interior, nos restantes dias mudou de roupa interior.

- Balanço reflexivo

A intervenção com a família do A e com o A surtiu efeito, o que se pode concluir pelas afirmações da mãe, no entanto penso que a grelha a levar para casa podia contemplar mais actividades, uma vez que o aluno aceitou a sua execução. As atitudes da família também contribuíram para o sucesso desta intervenção, porque todos os elementos se envolveram nas actividades.

- Relatório da Intervenção com a Família da R

1ª Sessão (22-03-2010)

- Descrição dos processos e resultados

Após ter estabelecido contacto telefónico com a mãe da R combinámos que iria à escola no dia vinte e dois de Março de 2010 pelas catorze horas. A mãe da R chegou na hora marcada e iniciámos a conversa sobre a R, sobre as suas aprendizagens e comportamentos em casa.

De seguida, disse à mãe da R que como já tinha informado continuava a necessitar da sua colaboração para o trabalho que estou a desenvolver com a R e iríamos trabalhar a higiene, como consta na planificação [Anexo XI a)], elaborada em parceria com a professora da turma, com o objectivo que a R começasse a cuidar da sua higiene pessoal, nomeadamente, a lavar as mãos depois de utilizar a casa de banho e a tomar banho regularmente sozinha, registando os resultados durante o mês de Abril. A mãe da R disse que a R é “muito preguiçosa, está sempre à espera de ajuda e ainda bem que vamos trabalhar isso para ver se ela cresce”. A mãe da R aceitou as actividades e mostrou-se disponível para lembrar a R de escrever na folha das actividades.

Nesta sessão expliquei à mãe da R a importância da R cuidar da sua higiene pessoal e realizar as tarefas o mais autonomamente possível. No final, agradei a sua colaboração, disse que depois telefonava para saber como a R estava a reagir às actividades e que marcaríamos novo encontro.

- Balanço reflexivo

Nesta sessão a mãe do R conversou sobre os comportamentos da R em casa e disse que a R no início se iria esquecer, mas que a lembraria sempre que necessário, estava disposta a fazer tudo para o bem estar da R.

Além disso, a mãe da R afirmou que se as actividades tivessem um efeito positivo continuaria a registá-las para que a R nunca se esquecesse.

Considero que o encontro foi positivo e que vai ser uma mais valia para a R registar as actividades, uma vez que lhe permitirá observar o que consegue fazer com ou sem ajuda.

2ª Sessão (30-04-2010)

- Descrição dos processos e resultados

Após ter estabelecido contacto telefónico com a mãe da R combinámos que iria à escola no dia trinta de Abril de 2010 pelas dezoito horas. A mãe da R chegou na hora prevista, entregou-me o registo das actividades da R do mês de Abril e disse que “a R aceitou muito bem as actividades, disse logo que queria fazer, colou a folha nos azulejos da casa de banho.”

A mãe da R também referiu que a R nunca se esquecia e que estava constantemente a mostrar a folha com as actividades à mãe. Além disso, a mãe mencionou que toda a família se envolveu, incentivando a R e que foram actividades muito importantes para a R desenvolver de forma autónoma.

De seguida, sugeri à mãe da R que continuássemos a trabalhar a higiene, mas associada ao vestuário, para que a R se vestisse sozinha e mudasse de roupa interior regularmente, como consta na planificação [Anexo XI b)], elaborada em parceria com a professora da turma.

A mãe da R disse que por vezes a R pede ajuda para se vestir, mas que muda sempre de roupa interior, no entanto “quando a R se esquece de mudar de roupa interior eu faço-a despir-se para trocar a roupa interior.”

Após esta conversa com a mãe forneci a folha com as tarefas para o mês de Maio, em que a aluna tem que assinalar quando se veste sozinha ou com ajuda e quando muda de roupa interior. A mãe da R aceitou e disse que “em casa todos se esforçam para ajudar a R e para que ela faça quase tudo sozinha.”

No final, agradei a sua colaboração, disse que depois telefonava para saber como a R estava a reagir às actividades e que marcaríamos novo encontro.

Pela análise da tabela que a mãe da R devolveu pode-se afirmar que a R lavou sempre as mãos depois de utilizar a casa de banho no mês de Abril e tomou banho com ajuda duas vezes do mesmo mês.

- Balanço reflexivo

Nesta sessão a mãe da R conversou sobre os comportamentos da R, mostrou-se feliz pelo resultado positivo e por poder ver que a R conseguiu fazer as actividades com sucesso. A sessão foi positiva porque permitiu uma troca de informações sobre a R que é benéfica para o sucesso da R.

3ª Sessão (07-06-2010)

- Descrição dos processos e resultados

Após ter estabelecido contacto telefónico com a mãe da R combinámos que iria à escola no dia sete de Junho de 2010 pelas dezassete horas. A mãe da R chegou na hora prevista, iniciámos a conversa sobre a R, entregou-me o registo das actividades da R do mês de Maio. A mãe da R disse que a R também aceitou bem as actividades para o mês de Maio, mostrando sempre a folha de actividades aos pais e fazendo apostas com a irmã para ver quem faria melhor e sem ajuda. Além disso, a mãe da R também referiu que as actividades propostas eram muito importantes para a R realizar sozinha porque a tornariam mais autónoma.

Pela análise da tabela que a mãe da R devolveu pode-se afirmar que a R vestiu-se com ajuda em três dias do mês de Maio, nos restantes dias vestiu-se sozinha e mudou sempre de roupa interior no referido mês.

- Balanço reflexivo

A intervenção com a família da R e com a R surtiu efeito, o que se pode concluir pelas afirmações da mãe, no entanto penso que a grelha a levar para casa podia contemplar mais actividades, uma vez que a aluna aceitou a sua execução. As atitudes da família também contribuíram para o sucesso desta intervenção, porque todos os elementos se envolveram nas actividades.

4.3. Avaliação global

4.3.1. A nível do grupo e dos alunos “caso”

A turma ao longo da intervenção fez vários progressos, quer ao nível da interação entre os alunos, quer ao nível académico, que se confirmam através das fichas de trabalho, da entrevista à professora da turma e dos testes sociométricos aplicados (quadro n.º2).

Ao longo deste período de intervenção os alunos desenvolveram competências na área da Língua Portuguesa e na área da Matemática. Na área da Língua Portuguesa os alunos trabalharam a leitura e a escrita, através de projectos. No início o trabalho desenvolvido com os alunos centrou-se na escrita de uma carta, em pequenos grupos, os alunos mostraram-se bastante receptivos, uma vez que tinham que escrever sobre a vila, uma realidade bastante próxima dos alunos. Neste projecto, o A recusou-se a trabalhar na primeira sessão, na segunda sessão teve um comportamento mais receptivo às actividades propostas. A R demonstrou desde da primeira sessão até à última sessão vontade em participar e cooperar com os colegas nas actividades propostas.

De seguida, os alunos trabalharam a leitura através do projecto “Construção do Livro do Alfabeto”, em que elaboraram um livro com o alfabeto, escreveram rimas com nomes próprios e fizeram uma história em pequenos grupos. Nesta fase da intervenção o A mostrou-se mais receptivo às actividades propostas, trabalhando num grupo que respeita as suas escolhas, uma vez que a formação dos grupos teve em atenção os testes sociométricos aplicados anteriormente. A R também trabalhou num pequeno grupo e participou sempre de forma espontânea em todas as questões colocadas para o grupo. Os grupos de trabalho fizeram demasiado barulho, pelo que foi necessário ler e relembrar as regras da sala de aula.

No terceiro projecto os alunos exploraram uma história, na sexta sessão em pequenos grupos reponderam a um guião da história a pares e na sétima sessão dramatizaram a história. Este projecto despertou nos alunos muita curiosidade em ver as representações dos colegas, notou-se um envolvimento e motivação de todos os alunos e também uma maior interação entre os colegas do grupo. O A mostrou-se sempre disponível para trabalhar esta história porque envolvia animais, o A gosta muito de tudo o que esteja relacionada com a quinta e a agricultura. A R também se mostrou receptiva e participativa durante o projecto e fez uma boa apresentação da sua personagem.

No quarto projecto os alunos desenvolveram competências para trabalhar com o dinheiro, porque é uma situação prática, notou-se também que os alunos estavam motivados, nomeadamente, na situação de supermercado na sala de aula. Além disso, num primeiro momento os alunos trabalharam em pequenos grupos com as moedas, depois com as notas sempre através de situações problemáticas orais e escritas, em que todos participaram. Para terminar este projecto os alunos em grupos definidos desde a oitava sessão realizaram uma ficha de exercícios para consolidação de conhecimentos. Neste projecto os alunos continuaram a trabalhar em pequenos grupos, notou-se que todos os alunos foram ao quadro nas actividades propostas, mais uma vez tentou-se trabalhar uma realidade próxima dos alunos, o que possibilitou uma participação de todos os alunos. O A e a R continuaram a trabalhar com os colegas nos trabalhos de grupo e a participar nas conversas de grande grupo.

No quinto projecto os alunos aprenderam a ver as horas num relógio, a resolver situações problemáticas com as horas e elaboraram um relógio em cartolina com um atache, para poderem visualizar as horas. Além disso, neste projecto realizaram jogos a pares, elaboraram um texto sobre as rotinas e no final realizaram uma ficha de exercícios. Neste projecto os alunos continuaram a trabalhar conteúdos que são necessários no seu dia a dia, o que possibilitou um maior envolvimento e participação. O A e a R continuaram a trabalhar com os colegas, mostrando-se receptivos às actividades propostas.

Ao longo da intervenção notou-se uma evolução positiva nas interações entre todos os alunos, devido ao trabalho em grupo e aos temas abordados que fazem parte da realidade diária dos alunos. Além disso, notou-se que os alunos com o decorrer da intervenção revelaram cada vez mais uma atitude de respeito por todos os colegas e aprenderam a trabalhar em grupo. Os alunos também aprenderam a respeitar as regras da sala de aula, após várias insistências e momentos de diálogo sobre as mesmas.

As entrevistas (Anexos I, XII) efectuadas à professora da turma também ilustram as evoluções dos alunos ao longo das intervenções, a mesma refere que “os alunos desenvolveram as competências pré-definidas para cada sessão”, “notam-se melhorias significativas na escrita de textos, na resolução de problemas com dinheiro e no saber ver as horas”, “são visíveis os progressos dos alunos.” A professora da turma refere que o comportamento dos alunos evoluiu de forma bastante positiva, ao mencionar que o “comportamento dos alunos foi evoluindo com o decorrer das sessões” e “o 1 e o 5 já conseguiam ficar em silêncio por mais tempo.” Além disso, as interações também evoluíram, como refere a professora da turma “notou-se também uma maior interação entre os alunos

da turma”, “as meninas ficavam num grupo e os meninos ficavam num outro grupo” e “quando algum aluno gostava de ficar num grupo tentava ficar sempre no mesmo grupo.”

A professora da turma mostrou-se receptiva e colaborativa ao longo da intervenção, mudando de opinião sobre os alunos considerados com NEE. No início da intervenção, na primeira entrevista (Anexo I) a professora da turma disse “estes alunos não contribuem de forma positiva para a turma” e no final da intervenção disse “o contributo destes alunos foi positivo” e “conseguiram mostrar aos colegas que todos temos qualidades e que somos capazes de aprender com ajuda” (Anexo II).

Através da aplicação de testes sociométricos (Anexos III, XIV), sua respectiva análise e elaboração das matrizes sociométricas é possível verificar que houve alterações nas escolhas e rejeições dos alunos desde o início da intervenção até ao final da mesma. Desta forma, através da análise das matrizes sociométricas (Anexo III), no início da intervenção o aluno mais escolhido foi o aluno 10, sendo o líder do grupo, os alunos do sexo feminino escolhem-se mutuamente, o mesmo sucede com o sexo masculino. Além disso, existia reciprocidade total entre o 1 e o 5, e entre o 1 e o 4; o A, o 3 e a R não foram escolhidos por ninguém, o aluno mais rejeitado foi a R, rejeitada por seis alunos, os restantes alunos foram rejeitados por um só colega e o 12 não foi rejeitado por ninguém. No final da intervenção pela análise das matrizes sociométricas (Anexo XIV), os alunos mais escolhidos foram o 8 e o 10, que são os líderes do grupo, os alunos continuam a escolher-se mutuamente de acordo com o sexo, existe reciprocidade total entre o A e o aluno 3, e entre o aluno 8 e a R.

Na reaplicação dos testes sociométricos (Anexo XIV) o A e a R foram escolhidos por quatro alunos e o 3 foi escolhido por três alunos. O aluno 9 foi o mais rejeitado, foi rejeitado por três alunos, a R foi rejeitada por dois alunos, o A e o 3 foram rejeitados apenas por um aluno (Anexo XIV). A evolução das interações entre os alunos também é visível na sociometria, na primeira aplicação dos testes sociométricos, o A não foi escolhido por nenhum aluno, sendo rejeitado por um aluno e no final da intervenção foi escolhido por quatro alunos e rejeitado por um aluno. No caso da R que era a aluna mais rejeitada da turma, no final da intervenção apenas continua a ser rejeitada por um aluno e foi escolhida por quatro alunos. No caso do 3 no início da intervenção não foi escolhido por nenhum aluno, foi rejeitado por um aluno e no final da intervenção foi escolhido por três alunos e rejeitado por um aluno.

Todos os alunos desenvolveram as competências definidas para cada sessão através da aprendizagem cooperativa e da diferenciação pedagógica inclusiva. Além disso, a

utilização do computador e as histórias visualizadas em power point possibilitou despertar o interesse dos alunos, bem como as apresentações dos trabalhos em grupo.

O A desenvolveu algumas competências sociais, que foram sendo adquiridas ao longo da intervenção, tais como aceitar as opiniões dos colegas, sugerir ideias para o trabalho em grupo, discutir com os colegas as sugestões e defender as suas ideias sem entrar em conflito. O aluno também desenvolveu várias competências académicas, como prestar atenção à história, responder às perguntas sobre a história, saber as letras do alfabeto, identificar a primeira letra de uma palavra, participar na apresentação dos trabalhos de grupo, elaborar um texto sobre a família com ajuda, por vezes ler em voz alta com clareza e entoação adequadas, conseguir adequar a postura e a voz a uma personagem, esperar a sua vez para falar, identificar as moedas e as notas, resolver situações problemáticas com dinheiro, trabalhar com todos os colegas, participar nos trabalhos de grupo, identificar as horas e os minutos, saber ver as horas num relógio, ordenar imagens numa sequência lógica e resolver situações problemáticas com o dinheiro (quadro n.º3).

A R desenvolveu todas as competências sociais com o decorrer da intervenção, tais como aceitar as opiniões dos colegas, sugerir ideias para o trabalho em grupo, discutir com os colegas as sugestões e defender as suas ideias sem entrar em conflito. A aluna também desenvolveu várias competências académicas, como prestar atenção à história, responder a perguntas sobre a história, saber as letras do alfabeto, identificar a primeira letra de uma palavra, participar na apresentação dos trabalhos de grupo, elaborar um texto sobre a família com ajuda, por vezes ler em voz alta com clareza e entoação adequadas, conseguir adequar a postura e a voz a uma personagem, esperar a sua vez para falar, identificar as moedas e as notas, resolver situações problemáticas com dinheiro, trabalhar com todos os colegas, participar nos trabalhos de grupo, identificar as horas e os minutos, saber ver as horas num relógio, ordenar imagens numa sequência lógica e resolver situações problemáticas com o dinheiro (quadro n.º3).

4.3.2. A nível do contexto escolar

As intervenções no contexto escolar permitiram aos alunos da turma interagirem com os alunos do Agrupamento em diferentes espaços e momentos. No dia um de Junho de 2010 comemorou-se o Dia Mundial da Criança com várias actividades no Centro Náutico, nomeadamente, brincadeiras nos Insufláveis, espectáculos de Teatro, Dança e Música, Atelier

de Pintura, Atelier de Pintura Facial, Atelier de Dança, Atelier de Karaoke, Passeio de Barco e Oferta de Lembranças. Estas actividades tiveram como principais objectivos proporcionar interações entre os alunos do agrupamento, interações entre alunos e adultos, promover a participação de todos nas actividades do agrupamento e oferecer aos alunos diversas actividades lúdicas. Nesta actividade existiu uma parceria com a família, professores do Agrupamento, a Câmara Municipal, a Junta de Freguesia e a Associação de Pais.

Nas actividades foi possível observar que os professores estão envolvidos na inclusão dos alunos considerados com NEE, porque as actividades estavam adaptas e organizadas para todos os alunos, por exemplo, todos as actividades tinham professores a ajudar os alunos, os professores interagiam com todos os alunos e motivavam todos os alunos para executarem as tarefas.

No entanto, na primeira intervenção em contexto escolar a R no início permaneceu algum tempo junto dos professores, mas depois foi para junto das suas colegas, o A participou nas actividades com o 1 e o 3, por vezes isolou-se dos colegas, divagando pelo espaço. Além disso, no passeio de barco os alunos poderiam guiar o barco com ajuda de um monitor, mas a R recusou-se a participar alegando que tinha medo e o A também recusou.

Na segunda intervenção em contexto escolar, dia quinze de Junho de 2010, o Agrupamento organizou a Festa da Saúde, com várias actividades, o atelier da “Hora do Conto”, o Atelier de Ciências, o Atelier de Jogos Matemáticos, o Atelier Regras de Higiene, o Atelier Alimentação Saudável, o Atelier da Música, Jogos Tradicionais e uma demonstração de combate a um incêndio.

Estas actividades estavam previstas no Plano Anual de Actividades, em que existiu uma colaboração com família, os professores do Agrupamento, a Câmara Municipal, a Junta de Freguesia e a Associação de Pais. Os objectivos destas actividades centraram-se em desenvolver as interações entre os alunos do Agrupamento, interações entre alunos e professores, permitir aos alunos conhecer e praticar hábitos de vida saudável.

Nestas actividades o A mostrou-se mais participativo, envolveu-se em todas as actividades, não divagou pelo espaço e esteve no grupo dos meninos da sua turma. A R também participou em todas as actividades, à excepção nos Jogos Tradicionais, porque disse que tinha medo, por vezes a aluna recusa-se a fazer actividades que exigem esforço físico.

As actividades que envolvem todo o contexto escolar proporcionam momentos importantes de interação entre alunos e professores que contribuem para a inclusão de todos os alunos.

Além disso, salienta-se que o Agrupamento tem preocupações explícitas para a dinamização de uma escola de sucesso para todos definidas no Projecto Educativo de Escola (PEE, 2009) em que a diferenciação e os apoios são áreas prioritárias de intervenção, sendo criados espaços de apoio para todos os alunos, nomeadamente, no 2º e 3º Ciclos, “Espaço Depois” que engloba a “sala de estudo e programas de tutoria”; apoio a Língua Portuguesa através da “oficina de escrita, oficina de funcionamento da língua e oficina de Leitura”; apoio a Línguas através do “clube das línguas”; apoio a Matemática com “clube da Matemática e o clube sócio-afectivo”; e no 1º ciclo o apoio ao estudo. No PEE (2009, p.19) uma outra área de intervenção prioritária é “incrementar a qualidade da prática pedagógica, incrementar o espírito de partilha e trabalho cooperativo.”

O Agrupamento tem protocolo com a Câmara e com o Centro de Recursos para a Inclusão para proporcionar aos alunos apoio psicológico, terapia da fala e actividades formativas, que se têm revelado fundamentais para o bem-estar e sucesso educativo dos alunos considerados com NEE. Além disso, se este protocolo não fosse celebrado os alunos não teriam apoio psicológico, nem beneficiariam de terapia da fala. Os protocolos estabelecidos evidenciam que o Agrupamento tem preocupações explícitas com os alunos considerados com NEE.

No Conselho de Docentes os professores aceitavam e davam as suas opiniões sobre a situação dos alunos considerados com NEE e sugeriam estratégias para trabalhar com os alunos, como por exemplo, tentar formar grupos de trabalho de acordo com o sexo dos alunos, solicitar mais vezes aos alunos considerados com NEE para intervirem nas conversas de grande grupo e elogiar os progressos de todos os alunos. Por vezes, alguns professores até disponibilizaram materiais para trabalhar com o grupo de alunos.

4.3.3. *A nível da família*

A primeira intervenção com a família teve como objectivo que os alunos considerados com NEE adquirissem hábitos de higiene pessoal, nomeadamente, aprender cuidar a sua higiene pessoal, utilizar a casa de banho autonomamente e tomar banho regularmente. Na segunda intervenção com a família os objectivos centraram-se na identificação das peças de vestuário, na escolha de roupa, em vestir-se sozinho e em mudar de roupa interior regularmente.

Ao longo da intervenção com a família realçou-se a importância dos alunos cuidarem da sua higiene pessoal e de realizarem as tarefas o mais autonomamente possível.

Na primeira entrevista a mãe do A estava muito ansiosa e triste, pelas afirmações da mãe do A a família tinha vários problemas e é acompanhada pela Comissão de Protecção de Crianças e Jovens em risco, devido aos comportamentos do pai do A. A mãe do A afirmou que “o A não falava para as professoras e quando falava dizia cocó” e disse também que “gostava muito que o A aprendesse a ler e a escrever” (Anexo II).

A intervenção com a família desenvolveu-se de uma forma positiva e foi possível conhecer melhor a família do A. Na primeira sessão a mãe do A disse que o A já fazia tudo sozinho, mas aceitou bem em registar as tarefas e que seria bom ver se o A conseguia realizar as tarefas sem ajuda. No início o A não queria realizar as tarefas, mas como a família se envolveu e todos executaram as tarefas, o A começou também a cumprir as tarefas. A mãe do A também referi que esta actividade foi vivenciada de forma lúdica por todos os elementos da família, o A e os irmãos brincaram com a actividade, “lembravam-se uns aos outros quem não tinha escrito na folha, tiravam as folhas e faziam comparações.”

Na segunda actividade o A aceitou bem a tarefa, porque brincava com os irmãos, como afirmou a mãe do A (Anexo XIII). Nesta sessão a mãe do A estava calma e aceitou as actividades, apesar de afirmar que o A já faz tudo sozinho, no entanto continua notar-se uma tristeza no seu olhar. O encontro foi positivo e vai ser uma mais valia para o A registar as actividades, uma vez que lhe permitirá observar o que consegue fazer com ou sem ajuda.

Todas as sessões desenvolvidas com a família do A permitiram uma troca de informações sobre o A nos diferentes contextos que é essencial para o bem estar do A, além disso a mãe do A mostrou-se feliz em desenvolver as actividades com A, uma vez que os irmãos colaboravam e participavam de forma espontânea. O A registou as actividades e desenvolveu-as com sucesso, no entanto, no início de cada actividade o aluno por vezes não cumpria a tarefa ou executava-a com ajuda, considero que o registo das actividades estimulou o A a fazer as actividades.

As expectativas da família para o A no início da intervenção centrava-se nas aprendizagens escolares, uma vez que a mãe do A afirmou que “gostava muito que o A aprendesse a ler e a escrever” (Anexo II). Na última entrevista à mãe do A quanto aos desejos para o seu filho respondeu que “gostava que o A quando fosse grande não se esquecesse do que lhe ensinámos”, “que fosse um bom rapaz”, “que tivesse um trabalho, mesmo que seja no campo”, “que fosse muito feliz” e “que fosse agricultor porque ele gosta de animais” (Anexo

XIII). Desta forma, nota-se uma evolução na família do A, que se envolveu e empenhou nas tarefas propostas para casa e começou a encarar a educação do A de forma diferente.

A intervenção com a família da R desenvolveu-se de uma forma muito positiva, tal como aconteceu na intervenção com a família do A, a R também adquiriu as competências definidas na planificação para a intervenção na família, elaborada em parceria com a professora da turma (Anexo XI). Nesta intervenção é de enaltecer a disponibilidade da R para realizar todas as tarefas em casa, como aconteceu nas intervenções realizadas na sala de aula.

Na primeira entrevista a mãe da R mostrou-se muito disponível para participar nas intervenções e disse que a R “veste-se sozinha aos fins de semana”, “come sozinha”, “toma banho sozinha”, “a R sabe pôr a mesa”, “descascar a fruta”, “consegue manter uma conversa com os adultos”, mas que por vezes não faz porque é um pouco preguiçosa (Anexo II).

A intervenção com a família da R proporcionou um maior contacto entre a escola e a família e possibilitou o registo de actividades a realizar em casa, às quais a R sempre se disponibilizou a realizar. Desde do início da intervenção a mãe da R aceitou as actividades e mostrou-se disponível para lembrar a R de escrever na folha das actividades. Além disso, a mãe da R, também referiu que durante a intervenção a R nunca se esqueceu de registar as tarefas, toda a família se envolveu, porque eram actividades que tornariam a R mais autónoma.

As sessões desenvolvidas com a família da R tiveram resultados muito positivos, uma vez que permitiram uma troca de informação sobre a R nos diferentes contextos e a mãe da R mostrou-se muito feliz por a R ter executado as tarefas com sucesso. Quanto ao registo das actividades, no início a R não cumpria ou executava a tarefa com ajuda, situação que se dissipou com o decorrer da intervenção.

As expectativas da família para a R modificaram-se ao longo da intervenção, na primeira entrevista a mãe da R disse que “para o ano quero que a R vá para o Centro de Recursos para a Inclusão porque acho que é o melhor para ela” e “não quero que ela continue na escola” (Anexo II). No entanto, no final da intervenção a mãe da R afirmou que gostava que a R fosse “uma pessoa autónoma”, “que aprendesse a fazer as tarefas domésticas em casa para me ajudar”, “que fosse sempre uma boa menina”, “ela tenha tudo a que tem direito”, “seja uma pessoa como as outras” e “consiga ser muito feliz” (Anexo XIII). Além disso, a R e o A ficarão na escola no próximo ano lectivo e na turma dos colegas em que se realizou a intervenção.

4.3.4. *A nível do processo*

4.3.4.1. Descrição Progressiva

Este projecto teve início com uma preocupação pessoal vivenciada no meu local de trabalho, uma situação inicial que eu desejava muito modificar, o que foi possível devido ao envolvimento da professora da turma, professores, famílias e alunos.

A questão de partida foi muito pertinente para a execução deste trabalho de projecto, uma vez que permitiu que as estratégias que estavam a ser utilizadas com o grupo de alunos fossem repensadas e melhoradas, para que a interação inclusiva acontecesse nas actividades de aprendizagem.

Os objectivos traçados para este trabalho de projecto foram alcançados, uma vez que com o desenvolvimento do trabalho existiu investigação e intervenção nos contextos reais, as dificuldades e os obstáculos foram identificados e ultrapassados. Além disso, as estratégias utilizadas permitiram responder às necessidades dos alunos, todos os alunos se tornaram intervenientes activos e foram receptivos à mudança.

Com o desenrolar do trabalho de projecto foi possível observar as mudanças ocorridas, quer ao nível das interações no grupo, ao nível das famílias e de todo o contexto escolar. Os alunos estabeleceram interações positivas que foram visíveis quer na sala de aula, quer nos recreios.

Os professores que participaram directa ou indirectamente foram receptivos a todo o processo e mostraram-se sempre disponíveis e participativos. A Direcção do Agrupamento envolveu-se e colaborou na inclusão de todos os alunos, promovendo as actividades em contexto escolar.

A parceria pedagógica estabelecida com a professora da turma foi uma mais valia para a concretização deste projecto, uma vez que se disponibilizou sempre para ser um interveniente activo no processo. Com a professora da turma existiu um trabalho de parceria na planificação, na execução de materiais, na avaliação das sessões, no desenvolvimento de estratégias e na intervenção com a família. A parceria revelou-se muito positiva ao longo do projecto como referiu a professora da turma, na reaplicação da entrevista, “a parceria entre docentes é fundamental para um maior sucesso educativo de todos os alunos” (Anexo XII).

Além disso, a professora da turma também referiu futuras estratégias de intervenção como “continuar a planificar de forma pormenorizada”, “continuar a desenvolver estratégias

para cativar e motivar a aprendizagem dos alunos considerados com NEE de acordo com as suas necessidades e interesses” (Anexo XII).

O envolvimento das famílias também contribuiu para a execução deste projecto, uma vez que sempre compareceram quando solicitadas e se disponibilizaram para a realização das actividades. A intervenção com a família processou-se de forma muito positiva, as sugestões dadas e as tarefas propostas foram aceites e os resultados foram benéficos para a inclusão dos alunos considerados com NEE.

Quanto a aspectos que correram menos bem, o tempo de intervenção com a turma revelou-se pouco, mas que devido ao horário da turma e ao meu horário não foi possível aumentar. O comportamento dos alunos por vezes também perturbou o funcionamento das sessões, sendo necessária uma intervenção sistemática junto dos alunos que tinham dificuldades em permanecer em silêncio para que as sessões tivessem um resultado positivo.

No entanto, o uso do computador, essencialmente, as histórias visualizadas através de power point motivou os alunos, uma vez que quando escutavam as histórias permaneciam em silêncio. Os alunos também faziam mais barulho do que o habitual, porque os trabalhos de grupo exigiam conversas dentro dos próprios grupos.

As áreas e as sub-áreas desenvolvidas com os alunos foram cruciais para o desenvolvimento de interações positivas, porque ao longo de todo o processo tentámos seleccionar conteúdos que respondessem às necessidades de todos os alunos, nomeadamente, a leitura, a escrita e a matemática.

O trabalho desenvolvido ao longo do projecto contribui positivamente para a minha prática profissional, uma vez que permitiu uma mudança na minha prática pedagógica e o desenvolvimento de estratégias verdadeiramente inclusivas. Penso que este trabalho também permitiu que o Agrupamento, professores, funcionários, famílias e alunos vivenciassem a inclusão de todos os alunos.

Neste projecto o grande objectivo foi alcançado, uma vez que os alunos considerados com NEE foram incluídos na sua turma, no contexto escolar e as famílias colaboraram de forma activa.

4.3.4.2. Confronto entre o ponto de partida e o ponto de chegada

O processo de investigação-acção pressupõe um ponto de partida, ou seja, uma situação que preocupa o investigador e um ponto de chegada, a situação desejada. Desta forma, torna-se essencial neste trabalho de projecto fazer um confronto entre o ponto de partida e o ponto de chegada.

Ao longo deste trabalho de projecto existiram várias mudanças, quer ao nível da turma, do contexto escolar e familiar. Neste sentido, reaplicou-se a entrevista à professora da turma e aos encarregados de educação do A e da R, bem como o teste sociométrico para se analisarem as evoluções decorrentes das intervenções.

No que concerne à turma os alunos aumentaram as interações entre si, desenvolveram as competências pré-definidas para cada sessão, o seu comportamento melhorou e os alunos considerados com NEE trabalharam com os alunos da turma (quadro n.º 3). No primeiro teste sociométrico a R era a aluna mais rejeitada, sendo rejeitada por seis alunos, o A não foi escolhido por nenhum colega e foi rejeitado por um colega, o aluno mais escolhido foi o 10. Na reaplicação do teste sociométrico a R e o A foram escolhidos por quatro colegas, a R foi rejeitada por dois colegas e o A foi rejeitado por um colega (quadro n.º3).

Quanto ao contexto familiar do A, na situação inicial a mãe do A disse que o A se recusava por vezes a falar, sempre teve apoio e gostava que o A aprendesse a ler e a escrever. Ao longo das intervenções a mãe do A mostrou-se sempre disponível em colaborar com a escola e em desenvolver as actividades propostas. Na reaplicação da entrevista à mãe do A notou-se uma satisfação quanto ao desenvolvimento das actividades e com o seu resultado positivo. No contexto familiar da R, na situação inicial a mãe da R referiu que gostava que a R para o ano fosse para o Centro de Recursos para a Inclusão e que não queria que ela permanecesse no Agrupamento. Na reaplicação da entrevista à mãe da R notou-se que a família esteve envolvida nas intervenções em contexto familiar, mostrou-se satisfeita com os resultados positivos, o que foi visível pela sua mudança de atitude, uma vez que a R para o próximo ano lectivo permanecerá no Agrupamento.

Relativamente ao contexto escolar, na situação inicial a pesquisa documental permitiu averiguar quais as preocupações do Agrupamento para a construção de uma escola para todos. Desta forma, o Agrupamento tem um protocolo com o Centro de Recursos para a Inclusão e com a Câmara, com vista a uma melhor resposta às necessidades dos alunos. Na situação final, após as intervenções no contexto escolar, notou-se uma maior interacção e

comunicação entre todos os alunos do Agrupamento e uma maior participação dos professores na definição de estratégias (quadro n.º 3).

O quadro n.º 3, sugere uma comparação da situação inicial/ponto de partida com a situação final, permitindo uma melhor e mais sintética visualização da evolução da situação ao longo do trabalho de projecto. O quadro está estruturado com os intervenientes, a situação inicial e a situação final, relativamente à turma, aos alunos caso, o A e a R, ao contexto escolar e à parceria pedagógica. Para a caracterização da situação inicial e final foram referidas as entrevistas, os testes sociométricos, a observação naturalista e a pesquisa documental.

Quadro n.º 3 Comparação da situação inicial/ponto de partida com a situação final

Intervenientes	Situação Inicial/Ponto de Partida	Situação Final
<p>Turma</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista à professora da turma (Anexo I) <ul style="list-style-type: none"> - “a turma é muito heterogénea;” - “alunos matriculados no 3º ano e no 4º ano de escolaridade;” - “em cada um dos grupos não se encontram todos os alunos ao mesmo nível;” - “existem alunos com muitas dificuldades de aprendizagem;” • Sociometria (Anexo III) <ul style="list-style-type: none"> - o aluno mais escolhido é o 10; - os alunos 8 e 12 foram escolhidos por seis alunos; - os alunos 7 e 9 foram escolhidos por quatro alunos; - os alunos 1, 4 e 5 foram escolhidos por três alunos; - o aluno 6 foi escolhido por dois colegas; - o A, o 3 e a R não foram escolhidos por ninguém; - os alunos formam grupos de acordo com o sexo; - reciprocidade total entre o aluno 1 e o 5, e entre o 1 e o 4; - a R foi rejeitada por seis alunos; - o aluno 5 foi rejeitado por três alunos; - o aluno 9 foi rejeitado por dois alunos; - os alunos 1, A, 3, 6, 7, 8 e o 10 foram rejeitados por um aluno; - o 12 não foi rejeitado por nenhum colega; - o aluno 8 e o aluno 5 rejeitam-se mutuamente nos três critérios; - o aluno 10 e aluno 11 rejeitam-se mutuamente num critério; • Observação naturalista (Anexo V) <ul style="list-style-type: none"> - o 3 manteve conversa com os colegas; - “o 3 volta-se para trás senta-se de joelhos na cadeira, cai e todos se riem;” 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista à professora da turma (Anexo XII) <ul style="list-style-type: none"> - “os alunos desenvolveram as competências pré-definidas para cada sessão;” - “notam-se melhorias significativas na escrita de textos, na resolução de problemas com dinheiro e no saber ver as horas;” - “são visíveis os progressos dos alunos;” - “o comportamento dos alunos foi evoluindo com o decorrer das sessões;” - “o 1 e o 5 já conseguiam ficar em silêncio por mais tempo;” - “interesse pelas actividades que lhe foram propostas;” - “notou-se também uma maior interacção entre os alunos da turma;” - “as meninas ficavam num grupo e os meninos ficavam num outro grupo;” - “quando algum aluno gostava de ficar num grupo tentava ficar sempre no mesmo grupo;” • Sociometria (Anexo XIV) <ul style="list-style-type: none"> - os alunos mais escolhido foram o 8 e o 10; - o aluno 1 foi escolhido por seis alunos; - o aluno 12 foi escolhido por cinco alunos; - os alunos A, 4, e a R foram escolhidos por quatro alunos; - os alunos 3,5 e 7 foram escolhidos por três alunos; - o aluno 6 foi escolhido por dois alunos; - o aluno 9 apenas foi escolhido por um colega; - os alunos formam grupos de acordo com o sexo; - reciprocidade total entre o A e o aluno 3, e entre o aluno 8 e a R; - reciprocidade parcial entre o 1 e o A, 1 e o 4, 1 e o 5, o A e o 4, o 4 e o 5, o 10 e o 1, o 7 e o 8, o 7 e o 10, o 8 e o 10, o 10 e a R, o 10 e o 12; - o aluno 9 foi o mais rejeitado, foi rejeitado por três alunos; - os alunos 4,5,8 e 10 não foram rejeitados por ninguém; - os alunos 1, 7 e a R foram rejeitados por dois alunos; - os alunos A, 3, 6 e 12 foram rejeitados apenas por um aluno; - o aluno 11 e a R rejeitam-se mutuamente;

<p>Aluno caso A</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sociometria (Anexo III) <ul style="list-style-type: none"> - o A não foi escolhido por ninguém; - o A foi rejeitado por um aluno, pelo 10; • Observação naturalista (Anexo V) <ul style="list-style-type: none"> - o A não estabeleceu comunicação com nenhum colega • Entrevista à professora da turma (Anexo I) <ul style="list-style-type: none"> - “estes alunos não contribuem de forma positiva para a turma;” - “são alunos muito dependentes;” - “mesmo com apoio interferem no normal funcionamento da sala de aula;” - “competências de carácter funcional embora também recaiam em alguns conteúdos programáticos essenciais;” - “deve-lhe ser proporcionado actividades e aprendizagens que lhes permitam uma certa autonomia para o seu dia a dia;” - “torná-los cidadãos válidos dentro do possível;” - “possuírem regras de convivência em sociedade;” • Entrevista à mãe do A (Anexo II) <ul style="list-style-type: none"> - “aqui na escola também tenho tido muitos apoios para os meus filhos;” - “o A sempre teve apoio;” - “não falava para as professoras e quando falava dizia cocó;” - “gosta muito de andar de bicicleta;” - “brinca no computador;” - “gostava muito que o A aprendesse a ler e a escrever;” • Nível actual de competências <ul style="list-style-type: none"> - na área da Língua Portuguesa revela muitas dificuldades na compreensão dos textos; - nega-se a falar; - não lê os textos; - tem muitas dificuldades em escrever sem modelo; - consegue dividir as palavras em sílabas; - constrói pequenas frases muito simples; - na área da Matemática mostra-se interessado e entusiasmado; - realiza adições e subtracções; - identifica a unidade e a dezena; - reconhece do primeiro até ao décimo lugar; - consegue escrever no caderno os números de um até cem; 	<ul style="list-style-type: none"> • Sociometria (Anexo XIV) <ul style="list-style-type: none"> - o A foi escolhido por quatro alunos, pelo 1, 3, 4 e 5; - o A foi rejeitado por um aluno, pelo 12; • Entrevista à professora da turma (Anexo XII) <ul style="list-style-type: none"> - “o A participava mais;” - “o A desenvolveu algumas competências definidas para cada sessão, melhorou a expressão escrita, fala para todos os colegas e adultos, lê pequenos textos com ajuda;” - “notou-se uma maior interacção com os colegas;” - “o contributo destes alunos foi positivo;” - “conseguiram mostrar aos colegas que todos temos qualidades e que somos capazes de aprender com ajuda;” • Entrevista à mãe do A (Anexo XIII) <ul style="list-style-type: none"> → Comportamentos do aluno durante a intervenção - “o A no princípio não queria aceitar escrever quando lavava as mãos e depois de utilizar a casa de banho, mas depois como colocámos uma grelha para cada um de nós o A começou a escrever;” - “quando tirámos todos a folha detrás da porta às vezes até me esquecia e quando terminava de tomar banho ia para escrever, o A também se esquecia, mesmo sem estar lá a folha ele ia para escrever, foi um bom hábito;” - “no mês seguinte quando falei com o A sobre uma nova tarefa a realizar numa folha colocada na porta do quarto e lhe expliquei que teria que escrever quando se vestisse sozinho e quando mudasse de roupa interior, o A aceitou muito bem, porque na outra tarefa brincava com os irmãos e isso ele gosta;” → Comportamentos da família - “colocámos uma grelha para cada um de nós;” - “gostámos todos de fazer as actividades;” - “os meus outros filhos quiseram uma folha para todos fazermos as actividades;” - “lembravam-se uns aos outros quem não tinha escrito na folha;” - “tiravam as folhas e faziam comparações;” → Expectativas - “gostava que o A quando fosse grande não se esquecesse do que
---------------------	--	---

		<p>lhe ensinámos;”</p> <ul style="list-style-type: none"> - “que fosse um bom rapaz;” - “que tivesse um trabalho, mesmo que seja no campo;” - “que fosse muito feliz;” - “que fosse agricultor porque ele gosta de animais;” <ul style="list-style-type: none"> • Nível actual de competências <ul style="list-style-type: none"> - mantêm-se atento às sugestões dos colegas; - por vezes aceita as opiniões dos colegas; - por vezes sugere ideias para o trabalho em grupo; - por vezes discute com os colegas as sugestões; - por vezes defende as suas ideias sem entrar em conflito; - presta atenção à história, - responde a perguntas sobre a história; - sabe as letras do alfabeto; - identifica a primeira letra de uma palavra; - participa na apresentação dos trabalhos de grupo; - elabora um texto sobre a família com ajuda; - por vezes lê em voz alta com clareza e entoação adequadas; - consegue adequar a postura e a voz a uma personagem; - espera a sua vez para falar; - identifica as moedas e as notas; - resolve situações problemáticas com dinheiro; - trabalha com todos os colegas; - participa nos trabalhos de grupo; - identifica as horas e os minutos; - sabe ver as horas num relógio; - ordena imagens numa sequência lógica; - resolve situações problemáticas com o dinheiro;
<p>Aluno caso R</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sociometria (Anexo III) <ul style="list-style-type: none"> - a R não foi escolhida por ninguém; - a R é a aluna mais rejeitada, sendo rejeitada por seis alunos; • Observação naturalista (Anexo V) <ul style="list-style-type: none"> - “o 5 vai buscar a cola, diz-lhe que já passou o tempo e tira-lhe a cola das mãos e quando a R fica de costas coloca o tubo da cola por cima da cabeça da R;” - “o 12 diz para a R: “dá cá isso” e agarra no pai Natal da R e começa a recortá- 	<ul style="list-style-type: none"> • Sociometria (Anexo XIV) <ul style="list-style-type: none"> - a R foi escolhida por quatro alunos, pelo 6, 8, 9 e 10; - a R é rejeitada por dois alunos, pelo 1 e o 4; • Entrevista à professora da turma (Anexo XII) <ul style="list-style-type: none"> - “a R permanecia mais tempo sentada no seu lugar;” - “a R desenvolveu todas as competências definidas para cada sessão;”

<p>lo novamente;”</p> <ul style="list-style-type: none"> - “a professora diz: “trabalha R daqui a pouco todos tem tudo feito menos tu, cala-te e trabalha;” <ul style="list-style-type: none"> • Entrevista à professora da turma (Anexo I) <ul style="list-style-type: none"> - “estes alunos não contribuem de forma positiva para a turma;” - “são alunos muito dependentes;” - “mesmo com apoio interferem no normal funcionamento da sala de aula;” - “competências de carácter funcional embora também recaiam em alguns conteúdos programáticos essenciais;” - “deve-lhe ser proporcionado actividades e aprendizagens que lhes permitam uma certa autonomia para o seu dia a dia;” - “torná-los cidadãos válidos dentro do possível;” - “possuírem regras de convivência em sociedade;” • Entrevista à mãe da R (Anexo II) <ul style="list-style-type: none"> - “ela ficou numa turma muito complicada e tem muito medo do A;” - “veste-se sozinha aos fins de semana;” - “come sozinha;” - “toma banho sozinha;” - “a R sabe pôr a mesa;” - “descascar a fruta;” - “consegue manter uma conversa com os adultos;” - “para o ano quero que a R vá para o Centro de Recursos para a Inclusão porque acho que é o melhor para ela;” - “não quero que ela continue na escola;” - “tento ajudar a R a fazer os trabalhos de casa;” - “quando ela não faz bem insisto com ela para que os faça melhor;” • Nível actual de competências <ul style="list-style-type: none"> - caligrafia pouco perceptível; - na ortografia dá erros ortográficos; - na leitura demonstra gosto em ler, lendo com alguma facilidade; - compreende os textos lidos; - divide as palavras silabicamente, classifica-as; - constrói textos simples; - identifica os nomes próprios, comuns e colectivos.; - identifica o género, o número dos nomes; - na área da Matemática demonstra muitas dificuldades em realizar operações 	<ul style="list-style-type: none"> - “é uma aluna que manifesta muita força de vontade em aprender e em interagir com os colegas;” - “a R melhorou a sua caligrafia, lê com melhor entoação, aprendeu a ver as horas e fazer operações simples com o dinheiro;” - “o contributo destes alunos foi positivo” - “conseguiram mostrar aos colegas que todos temos qualidades e que somos capazes de aprender com ajuda;” <ul style="list-style-type: none"> • Entrevista à mãe da R (Anexo XIII) <ul style="list-style-type: none"> → Comportamentos do aluno durante a intervenção - “a R aceitou muito bem as actividades;” - “a R disse logo que queria fazer;” - “no mês de Abril a R colou a folha na casa de banho, nos azulejos;” - “no mês de Maio colou a folha na cama;” - “escreveu sempre nas folhas, nunca se esquecia;” - “a R esteve sempre bem disposta” - “por vezes ainda me pedia ajuda para se vestir e para a ajudar no banho” → Comportamentos da família - “eu e o meu marido incentivámos a R a fazer as actividades;” - “comprámos um gel e um champô só para a R;” - “a irmã dizia à R que ela era capaz e que ia ficar uma mulherzinha;” → Expectativas - “ tornar a R uma pessoa autónoma;” - “que aprendesse a fazer as tarefas domésticas em casa para me ajudar;” - “que fosse sempre uma boa menina;” - “ela tenha tudo a que tem direito;” - “ seja uma pessoa como as outras;” - “consiga ser muito feliz;” • Nível actual de competências <ul style="list-style-type: none"> - mantêm-se atento às sugestões dos colegas; - aceita as opiniões dos colegas; - sugere ideias para o trabalho em grupo; - por vezes discute com os colegas as sugestões; - por vezes defende as suas ideias sem entrar em conflito;
--	---

	<p>de forma abstracta,;</p> <ul style="list-style-type: none"> - identifica a unidade e a dezena; - reconhece do primeiro até ao décimo lugar,; - consegue contar oralmente até cinquenta; - realiza adições e subtracções simples; 	<ul style="list-style-type: none"> - presta atenção à história, - responde a perguntas sobre a história; - sabe as letras do alfabeto; - identifica a primeira letra de uma palavra; - por vezes participa na apresentação dos trabalhos de grupo; - elabora um texto sobre a família com ajuda; - lê em voz alta com clareza e entoação adequadas; - consegue adequar a postura e a voz a uma personagem; - espera a sua vez para falar; - identifica as moedas e as notas; - resolve situações problemáticas com dinheiro; - trabalha com todos os colegas; - participa nos trabalhos de grupo; - identifica as horas e os minutos; - sabe ver as horas num relógio; - ordena imagens numa sequência lógica; - resolve situações problemáticas com o dinheiro.
<p>Contexto escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa documental <ul style="list-style-type: none"> - o Agrupamento do distrito de Portalegre tem protocolo com o Centro de Recursos para a Inclusão, para apoio na avaliação de alunos, apoio psicológico, terapia da fala e disponibiliza actividades formativas com vertente profissional; - o Agrupamento do distrito de Portalegre tem protocolo com a Câmara, que disponibiliza apoio psicológico e transporte escolar; - a diferenciação pedagógica e os apoios são áreas de intervenção prioritárias definidas no Projecto Educativo de Escola (2009, p.19) que tem como objectivo “melhorar a qualidade dos apoios prestados aos alunos” através de espaços criados para todos os alunos e “incrementar a qualidade da prática pedagógica e incrementar o espírito de partilha e trabalho cooperativo;” • Entrevista à professora da turma (Anexo I) <ul style="list-style-type: none"> - “as instituições não possuem por vezes recursos, falta de recursos humanos que permitam na sua plenitude esta integração;” - “a nível humano todos fazem o melhor possível e que sabem, tanto funcionários como docentes;” - “falta de formação nesta área;” 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificações e comentários reflexivos: <ul style="list-style-type: none"> →1 de Junho de 2010 - comemoração do Dia Mundial da Criança; - importantes momentos convívio entre os alunos e professores; - a R esteve algum tempo junto aos professores, mas depois juntou-se às colegas da turma nas actividades; - o A desenvolveu as actividades com o 1 e o 3, mas alguns momentos ficou sozinho a divagar pelo espaço, sem participar em nenhuma actividade; - os restantes alunos frequentaram as diversas actividades; - notou-se que as meninas estavam juntas num grupo e os meninos em outro grupo; - a R esteve sempre a fazer perguntas aos adultos presentes; - no passeio de barco os monitores davam oportunidade aos alunos de guiarem o barco, a R recusou-se porque tinha medo, mesmo após a nossa insistência que não fazia mal e que era fácil, e o A também recusou; - todos os alunos almoçaram juntos e observou-se um convívio entre os alunos da turma e os alunos do Agrupamento.

		<p>→15 de Junho de 2010</p> <ul style="list-style-type: none"> - Festa da Saúde no Agrupamento; - O A participou em todas actividades; - a R nos Jogos Tradicionais recusou-se a participar disse que tinha medo, tentámos que ela participasse, mas sem efeito, a R por vezes não pratica actividade física, por isso essa recusa em actividades que exigem esforço físico; - os alunos conviveram com todos os alunos do Agrupamento; - a R voltou a participar em algumas actividades com as colegas da turma; - o A neste dia não divagou pelo espaço, esteve sempre com os colegas; - os alunos formaram grupos de acordo com o sexo; - a R ficou com as meninas; - o A ficou no grupo dos meninos.
<p>Parceria pedagógica</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista à professora da turma (Anexo XII) - “a parceria foi bastante positiva;” - “antes de as actividades serem apresentadas à turma eram discutidas por ambas as docentes;” - “tentámos sempre que os alunos considerados com NEE estivessem incluídos dentro dos pequenos grupos onde trabalhavam;” - “diversificámos os materiais a utilizar, desde computadores, materiais reciclados, livros de histórias, dinheiro em cartolina, até à construção de um livro;” - “no final de cada sessão conversávamos sobre a sessão, aspectos que corriam menos bem, os aspectos positivos e futuras alterações;” - “a parceria entre docentes é fundamental para um maior sucesso educativo de todos os alunos;” - “as estratégias a utilizar num futuro trabalho de parceria seriam as estratégias que as docentes utilizaram ao longo deste trabalho;” - “continuar a planificar de forma pormenorizada;” - “continuar a desenvolver estratégias para cativar e motivar a aprendizagem dos alunos considerados com NEE de acordo com as suas necessidades e interesses;”

Reflexões Conclusivas e Recomendações

Este projecto de investigação-acção permitiu observar a realidade escolar de um Agrupamento e a partir daí desencadeou-se um conjunto de estratégias para desenvolver atitudes inclusivas, necessárias para incluir todos os alunos. Além disso, este trabalho permite ao leitor ter uma visão de um projecto que está ligado às necessidades reais de profissionais de educação e analisar as estratégias utilizadas para a construção de escolas inclusivas.

O projecto de investigação-acção é uma mais valia para o estudo de realidades próximas e às quais se pretende uma mudança, assim este projecto revelou-se um desafio muito positivo para modificar a minha prática educativa. Todas as etapas deste projecto foram cruciais para definir a intervenção, nomeadamente, a revisão bibliográfica, a caracterização das técnicas e instrumentos de pesquisa de dados, a caracterização da situação inicial, a planificação global e a curto prazo da intervenção que contribuíram para a execução do plano de acção, bem para a avaliação final de todo o projecto.

A parceria com a professora da turma, a participação dos professores do Agrupamento e a disponibilidade da família contribuíram significativamente para a concretização deste projecto.

Os objectivos traçados no início do projecto foram alcançados, o Agrupamento tornou-se uma escola para os alunos considerados com NEE, na turma desenvolveram-se interacções positivas entre todos os alunos, a professora de educação especial e a professora da turma estabeleceram uma parceria que permitiu a inclusão dos alunos considerados com NEE na turma e a sua participação nas actividades de sala de aula. Os alunos progressivamente começaram a respeitar as diferenças de cada um e desenvolveram as competências definidas para cada área.

No contexto escolar os objectivos definidos também foram atingidos, desenvolveram-se interacções positivas entre todos os alunos do Agrupamento e os adultos, e todos os alunos participaram nas actividades lúdicas.

No contexto familiar a colaboração com a família e a parceria estabelecida ao longo de todo o trabalho de projecto permitiram que os objectivos iniciais fossem alcançados e os alunos desenvolvem-se com sucesso as actividades propostas.

Ao longo do trabalho de projecto existiu uma sistemática avaliação/reflexão de todo o processo, no final de cada sessão nos vários contextos realizou-se uma avaliação da acção para uma melhor adequação das actividades e estratégias à turma. A acção/reflexão

sistemática tornou-se essencial no desenrolar de todo o trabalho e contribuíram para os resultados positivos das várias intervenções.

Mas a falta de tempo quer da turma e a minha disponibilidade horária foram um entrave para o desenvolvimento de mais sessões de intervenção.

O objectivo principal foi alcançado, uma vez que os alunos considerados com NEE foram incluídos na sua turma, no contexto escolar e as famílias colaboraram de forma activa.

Este tipo de projecto permite investigar e actuar no contexto real, no qual se pode provocar mudanças, através de um processo que se desenvolve em espiral, um processo de acção e reflexão (Mira & Gomes, 2005). A acção e reflexão são fundamentais nas práticas educativas para responder às necessidades e características dos alunos, como tal é benéfico para todos os profissionais de educação participar e desenvolver projectos de investigação-acção.

Recomendações

Este projecto tinha continuidade porque a maioria dos alunos continua na mesma turma, o que permitia continuar a desenvolver interações inclusivas na turma destes alunos. Torna-se necessário que estes alunos continuem a beneficiar de uma educação baseada em práticas educativas inclusivas, para que sintam que fazem parte da escola e da turma.

As práticas inclusivas proporcionam ambientes de aprendizagem ricos para alunos e professores, uma vez que são baseadas em trabalhos de parceria e partilha, que são benéficos para todos aqueles que fazem parte da escola.

Assim, torna-se essencial para o sucesso educativo de todos os alunos que a escola desenvolva estratégias inclusivas, sendo necessário caminhar para que todos os profissionais de educação estejam despertos e disponíveis para podermos ter turmas e escolas inclusivas.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Ainscow, M. (1995). *Educação para Todos: Torná-la uma Realidade*. In Mel Ainscow, Gordon Porter, Margaret Wang. *Caminhos para Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J.P., Maroy, C., Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Albuquerque, M. C. P. (1996). Perspectivas etiológicas da deficiência mental ligeira. *Revista Portuguesa de Pedagogia de Coimbra*, Coimbra, Ano XXX, 2, pp.195-220.
- Albuquerque, M. C. P. (2000). *A criança com deficiência mental ligeira*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: MacGRAW-HILL.
- Bastin, G. (1980). *As técnicas sociométricas*. 2ª Edição. Lisboa: Moraes Editores.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A; Costa, A. F. da & Machado, F. L. (1990). Práticas de Mudança e de Investigação – Conhecimento e intervenção na escola primária. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Lisboa, 29, pp. 55-80.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Brandão, C. (1999). A participação da(s) família(s) na vida da(s) escola(s): perspectivas e realidade. *Aprender*, Portalegre, 3, pp.32- 40.
- Cadima, A. (1997). A experiência de um círculo de estudos para a pedagogia diferenciada. In Ana Cadima, Carmo Gregório, Teresa Pires, Cristina Ortega, Natércia dos Santos Horta. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Carvalho, I. (2000). Diferentes concepções da relação Escola-Família. *Perspectivar Educação*, Vila Nova de Gaia, 6, pp.62- 70.
- César, M. (2003). A Escola Inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In David Rodrigues (coord.). *Perspectivas sobre a Inclusão: da educação à sociedade* (Col. Educação Especial, 14), Porto: Porto Editora
- Claudino, A. do A. D. (1997). *A orientação para a formação profissional de jovens com deficiência intelectual*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Correia, L. de M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes regulares*. Porto: Porto Editora.

- Correia, L. de M. ; Martins, A. P. L. (2002). *Inclusão: um guia para educadores e professores*. Braga: Editora Quadrado Azul.
- Correia, L. de M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. de M. (2003). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando a inclusão quer dizer exclusão. In Luís de Miranda Correia (coord.). *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (Col. Educação Especial, 13), Porto: Porto Editora.
- Correia, L. de M. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Chaves, A. A. (2006). A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais atitudes dos professores do ensino regular. *Espaço S: Revista de Educação Social*. Odivelas, S. 2 (1), pp. 215-259.
- Dias, J. C. (1999). *A problemática da relação família/escola e a criança com necessidades educativas especiais*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Duarte, A. (2005). Escola Inclusiva – Uma Escola para Todos. *Revista Educare – Educação e Diversidade*. Revista da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, 17, pp. 51-62.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e prática de observações de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observações de classes. Uma estratégia de formação de professores*. 2ª Edição: Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, M. T. (2002). Para uma cooperação entre a escola e a família na prevenção dos problemas da indisciplina. *Revista de Psicologia, Educação, Cultura*. Carvalhos, 6 (1), pp.27-48.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1978). *O inquérito, teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- González, M. del C. O. (2003). Educação Inclusiva: Uma escola para todos. In Luís de Miranda Correia (coord.). *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (Col. Educação Especial, 13), Porto: Porto Editora.

- Leite, C. (2007). Desafios para um currículo escolar comprometido com a inclusão. *Educação: Temas e Problemas*. Évora, A. 2 (3), pp.203-216.
- Marcelino, F. (2002). Das técnicas Freinet à autoformação cooperada. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, Lisboa, S.5 (16), pp. 49-59.
- Marreiros, A.; Fonseca, J. & Conboy, J. (2001). O trabalho científico em ambiente de aprendizagem cooperativa. *Revista de Educação*, Lisboa, V10 (2), pp.99-115.
- Martins, L. A. (1999). A Diferença. Deficiência sob uma óptica histórica. *Educação em Questão*. Edufrn, vol. 8/9, pp. 127-141.
- Medeiros, M. da C. C. de (2002). A investigação-acção-colaborativa como estratégia de formação inicial de professores na promoção do ensino da escrita”. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, 15 (1), pp. 169-192.
- Mira, M. do R. & Gomes, A. D. (2005). Investigação-acção e desenvolvimento organizacional: uma estratégia de intervenção num projecto de mudança”. *Psychologica*, Coimbra, 38, pp. 155-167.
- Morato, P. P. (1995). *Deficiência mental e aprendizagem*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Morgado, J. (2003). Os desafios da educação inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In Luís de Miranda Correia (coord.). *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (Col. Educação Especial, 13), Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2000). A cooperação educativa na diferenciação pedagógica do trabalho de aprendizagem. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, Lisboa, S.5 (9), pp. 39-46.
- Niza, S. (2004). A acção de diferenciação pedagógica na gestão do currículo. *Revista da Escola Moderna*, Lisboa, S.5 (21), pp. 63-69.
- Northway, M. & Weld, L. (1957). *Testes sociométricos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Pelica, V. & Rodrigues, D. (1996). Factores de sucesso na integração escolar de alunos com deficiência mental. *Revista Portuguesa de Pedagogia de Coimbra*, Coimbra, Ano XXX, 2, pp.83-101.
- Peretz, H. (2000). *Métodos em Sociologia*. 1ª Edição. Braga: Temas e Debates, Actividades Editoriais.

- Ramos, M. de L. P. (2005). *Sexualidade na Diversidade: atitudes de pais e técnicos face à afectividade e sexualidade da jovem com deficiência mental*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Resendes, L. G. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rocha, L. da S. O. S. (2004). Inclusão e Diversidade. *Sonhar*, Braga, 10 (3), pp. 307-320.
- Rodrigues, D. (2001). A educação e a diferença. In David Rodrigues (coord.). *Educação e Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (Col. Educação Especial, 7), Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva: as boas e as más notícias. In David Rodrigues (coord.). *Perspectivas sobre a Inclusão: da educação à sociedade* (Col. Educação Especial, 14), Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. do C. (2003). Diferenciação curricular e inclusão. In David Rodrigues (coord.). *Perspectivas sobre a Inclusão: da educação à sociedade* (Col. Educação Especial, 14), Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-acção à Educação Inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, 5, pp. 127-142.
- Sanches, I; Teodoro, A. (2006). Da Integração à Inclusão Escolar: Cruzando Perspectivas e Conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 8, pp. 63-83.
- Sanches, M. de F. C. (1994). Aprendizagem Cooperativa: Resolução de problemas em contexto de auto-regulação. *Revista de Educação*, Lisboa, V.4 (1-2), pp. 31-42.
- Santos, L. (2009). Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar. *Revista Noesis*, Lisboa, 79, pp. 52-57.
- Sarmiento, J. (2006). Apontamentos sobre a relação escola-família. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, Lisboa, S.5 (28), pp.61-66.
- Sarmiento, T. (2005). (Re)pensar a interação escola-família. *Revista Portuguesa de Educação*. Minho, 18 (1), pp.53-75.
- Silva, M. O. E. (2009). Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação* (no prelo), Lisboa, pp. 1-22.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento de Acção na área das Necessidades Educativas Especiais*. Conferência Mundial da UNESCO sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca: IIE.

Vieira, Fernando & Pereira, Mário C. (2007) – *Se Houvera Quem Me Ensinara...*, A Educação de Pessoas com Deficiência Mental. 3ª Edição. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.

Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola e Família: uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior de Educação de João de Deus.

Suporte electrónico

Ainscow, M. & Booth, T. (2002). *Índex para a Inclusão*. Sintra. Website.

http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_17.pdf, acessido a 7 de Abril de 2010, às 15:39m.

Castro, F. (2006). *Caracterização do deficit cognitivo*. Universidade Federal de Santa Maria.

www.ufsm.br/edu.especial.pos/1.pdf. acessido a 27 de Dezembro de 2009 às 22:24m.

Legislação

Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto. Regime de Ensino Especial.

Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro. Regime de Educação Especial.

Obras não publicadas

Projecto Educativo de Escola do Agrupamento do Distrito de Portalegre (2009).

Plano Anual de Actividades do Agrupamento do Distrito de Portalegre (2009).

Projecto Curricular de Turma do 3º e 4ºano do Agrupamento do Distrito de Portalegre (2009).

Anexos

Anexo I – Entrevista à Professora da Turma

a) Guião da entrevista

Temática: A inclusão da R e do A na Escola e na sua Turma

Objectivos da entrevista

- Recolher informação para caracterizar o entrevistado.
- Recolher informação para caracterizar o contexto escolar
- Recolher informação para caracterizar a turma
- Recolher informação para caracterizar os casos emergentes na turma
- Recolher informação para fazer o levantamento de estratégias e actividades que tenham sido implementadas
- Implicar o entrevistado no desenvolvimento do processo de investigação-acção.

Entrevistado: Professora da turma

Data: 09/12/2009

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Tópicos	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	Conseguir que a entrevista se torne necessária, oportuna e pertinente Motivar o entrevistado Garantir confidencialidade	Apresentação entrevistador/entrevistado Motivos da entrevista Objectivos	Entrevista semi-directiva Usar linguagem apelativa e adaptada ao entrevistado Tratar o entrevistado com delicadeza e recebê-lo num local aprazível Pedir para gravar a entrevista
Bloco B Perfil do entrevistado	Caracterizar o entrevistado, em termos pessoais e profissionais	Idade Habilitações académicas e profissionais Profissão Motivações Experiências com crianças consideradas com NEE	Estar atento às reacções do entrevistado e anotá-las por escrito Mostrar disponibilidade e abertura para a compreensão das situações apresentadas
Bloco C Caracterização do Contexto Escolar	Caracterizar o contexto escolar, em termos estruturais e dinâmicos	Direcção, docentes, funcionários, alunos Atitudes e comportamentos dos adultos em relação às crianças consideradas com NEE	Ter atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reacções ao discurso do entrevistado
Bloco D Perfil da turma	Caracterizar a turma em termos sócio-escolares Fazer o levantamento de expectativas em relação à turma	Dados estruturais Enquadramento sócio-escolar Aprendizagem Comportamento Interações Expectativas	Prestar atenção às reacções de entrevistado e anotá-las por escrito
Bloco E Casos emergentes na turma	Caracterizar os alunos que sobressaem no conjunto da turma	Dados escolares e sócio-escolares Situação familiar Percurso escolar Situação actual Contributo destes alunos para o grupo	Prestar atenção às reacções de entrevistado e anotá-las por escrito
Bloco F Estratégias implementadas	Fazer o levantamento de estratégias, em função dos objectivos a atingir Pedir a colaboração para o desenvolvimento do projecto	Objectivos a atingir Actuação da professora perante os casos mais problemáticos Estratégias utilizadas para	Mostrar disponibilidade e vontade de ajudar a concretizar as soluções encontradas

		ultrapassar as dificuldades	
Bloco G Dados complementares	Dar oportunidade ao entrevistado para abordar outros assuntos pertinentes e oportunos Agradecer o contributo prestado	Vivências Constrangimentos... Agradecimentos	

Nota: Adaptado de Estrela (1986:355-357)

b) Protocolo da Entrevista

Data: 09/12/2009

Entrevistadora – E

Professora da turma – P

Objectivos da entrevista:

- Recolher informação para caracterizar o entrevistado
- Recolher informação para caracterizar o contexto escolar
- Recolher informação para caracterizar a turma
- Recolher informação para caracterizar os casos emergentes na turma
- Recolher informação para fazer o levantamento de estratégias e actividades que tenham sido implementadas
- Implicar o entrevistado no desenvolvimento do processo de investigação-acção.

E – Fale-me um pouco de si a nível pessoal, profissional e cultural.

P – Sou professora do 1º ciclo presentemente no Agrupamento do distrito de Portalegre, tenho quarenta e quatro anos, tenho o curso do 1º ciclo e Especialização em Formação Pedagógica e Formação de Formadores. Sempre senti motivação para leccionar, o meu percurso é de vinte e um anos de serviço lectivo. Durante dois anos leccionei no 910, professora de Educação Especial e apoiei várias crianças em várias escolas com dificuldades de aprendizagem, paralisia cerebral e autismo.

E – Fale-me um pouco da direcção, dos docentes, dos funcionários e dos alunos.

P – A maioria das crianças têm dificuldades de integração nas escolas onde se encontram inseridas. As instituições não possuem por vezes recursos, principalmente humanos, que permitam na sua plenitude esta integração. A nível humano todos fazem o melhor possível e que sabem tanto funcionários como docentes, mas por vezes falta formação nesta área.

E – Dê-me a sua opinião da atitude e os comportamentos da direcção, dos docentes, dos funcionários e dos alunos em relação às crianças consideradas com NEE.

P – Todos fazem o melhor que sabem e o que é possível fazer, mesmo com as poucas condições e recursos que possuem no espaço-escola.

E – Descreva a sua turma.

P – A minha turma é muito heterogénea. Na sala de aula existem alunos matriculados no 3º ano e no 4º ano de escolaridade. Em cada um dos grupos não se encontram todos os alunos ao mesmo nível e existem alunos com muitas dificuldades de aprendizagem. Dois dos alunos são alunos com Programa Educativo Individual que tem apoio do docente de Educação Especial e cumprem Currículo Específico Individual.

E – Faça uma caracterização dos casos emergentes na sua turma.

P – São dois alunos que neste momento beneficiam de Currículo Específico Individual e apoio da docente de Educação Especial. São crianças que possuem dificuldades de aprendizagem e problemas emocionais que funcionam como que uma barreira para a sua evolução.

E – Descreva o contributo dos alunos considerados com NEE para a sua turma.

P – Estes alunos não contribuem de forma positiva para a turma. São alunos muito dependentes que mesmo com apoio interferem no funcionamento normal da sala de aula.

E – Fale-me um pouco das competências a atingir para os casos mais problemáticos da sua turma e as estratégias a utilizar.

P – Estas estratégias e as competências a atingir por estes alunos foram delineados e definidos pela docente titular de turma e pela professora de apoio e encontram-se no Programa Educativo Individual de cada um. Apontam mais para competências de carácter funcional embora também recaiam em alguns conteúdos programáticos essenciais. As estratégias que utilizo é tentar que não só os docentes ou funcionários, respeitem e integrem estas crianças. Proporciono-lhe actividades e aprendizagens que lhes permitam uma certa autonomia para o seu dia a dia. Torná-los cidadãos válidos dentro do possível e possuem regras de convivência em sociedade.

E – Se achar oportuno pode salientar alguns assuntos que não foram abordados ao longo da entrevista.

P – Não tenho nada a acrescentar.

c) Grelha de análise de conteúdo

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
Perfil do entrevistado	Dados Pessoais	<ul style="list-style-type: none"> - “tenho quarenta e quatro anos” - “sempre senti motivação para leccionar”
	Dados Profissionais	<ul style="list-style-type: none"> - “sou professora do 1º ciclo presentemente no Agrupamento do distrito de Portalegre” - “tenho o curso do 1º ciclo e Especialização em Formação Pedagógica e Formação de Formadores” - “o meu percurso é de vinte e um anos de serviço lectivo” - “durante dois anos leccionei no 910, professora de Educação Especial” - “apoiei várias crianças em várias escolas com dificuldades de aprendizagem, paralisia cerebral e autismo”
Caracterização do Contexto Escolar	Direcção, docentes, funcionários e alunos	<ul style="list-style-type: none"> - “as instituições não possuem por vezes recursos” - “[falta de recursos] humanos que permitam na sua plenitude esta integração” - “poucas condições e recursos que possuem no espaço-escola”
	Atitudes e comportamentos dos adultos em relação às crianças consideradas com NEE	<ul style="list-style-type: none"> - “a nível humano todos fazem o melhor possível e que sabem tanto funcionários como docentes” - “falta formação nesta área”
Perfil da turma	Dados estruturais	<ul style="list-style-type: none"> - “turma é muito heterogénea” - “alunos matriculados no 3º ano e no 4º ano de escolaridade” - “dois dos alunos são alunos com Programa Educativo Individual”
	Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - “em cada um dos grupos não se encontram todos os alunos ao mesmo nível” - “existem alunos com muitas dificuldades de aprendizagem”
Casos emergentes na turma	Situação actual	<ul style="list-style-type: none"> - “são dois alunos que neste momento beneficiem de Currículo Específico Individual” - “apoio da docente de Educação Especial” - “são crianças que possuem dificuldades de aprendizagem” - “problemas emocionais que funcionam como que uma barreira para a sua evolução”
	Contributo destes alunos para a turma	<ul style="list-style-type: none"> - “estes alunos não contribuem de forma positiva para a turma” - “são alunos muito dependentes” - “mesmo com apoio interferem no funcionamento normal da sala de aula”
Estratégias implementadas	Competências a atingirem	<ul style="list-style-type: none"> - “as competências a atingir por estes alunos foram delineados e definidos pela docente titular de turma e pela professora de apoio e encontram-se no Programa Educativo Individual” - “competências de carácter funcional embora também recaiam em alguns conteúdos programáticos essenciais”
		<ul style="list-style-type: none"> - “docentes ou funcionários apoiar, respeitar e integrar estas crianças”

	Estratégias utilizadas para ultrapassar as dificuldades	- “deve-lhe ser proporcionado actividades e aprendizagens que lhes permitam uma certa autonomia para o seu dia a dia” - “torná-los cidadãos válidos dentro do possível” - “possuírem regras de convivência em sociedade”
--	---	--

Anexo II – Entrevista aos Pais

a) Guião da entrevista

Temática: A inclusão da R do A na Escola e na sua Turma

Objectivos da entrevista

- Recolher informação para caracterizar o entrevistado.
- Recolher informação para caracterizar o agregado familiar
- Recolher informação para caracterizar o perfil do aluno
- Recolher informação para caracterizar os comportamentos da família
- Implicar o entrevistado no desenvolvimento do processo de investigação-acção.

Entrevistado: Encarregado de Educação

Data: 30/11/2009 e 2/12/2009

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Tópicos	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	Conseguir que a entrevista se torne necessária, oportuna e pertinente Motivar o entrevistado Garantir confidencialidade	Apresentação entrevistador/entrevistado Motivos da entrevista Objectivos	Entrevista semi-directiva Usar linguagem apelativa e adaptada ao entrevistado Tratar o entrevistado com delicadeza e recebê-lo num local apazível Pedir para gravar a entrevista
Bloco B Perfil do entrevistado	Caracterizar o entrevistado	Idade Habilitações académicas e profissionais Profissão	Estar atento às reacções do entrevistado e anotá-las por escrito Mostrar disponibilidade e abertura para a compreensão das situações apresentadas
Bloco C Caracterização do agregado familiar	Caracterizar o meio familiar	Situação familiar Recursos económicos Apoios	Ter atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reacções ao discurso do entrevistado
Bloco D Perfil do aluno	Caracterizar o aluno em termos pessoais e como elemento da família	Dados biográficos Percurso escolar Comportamentos no meio familiar Expectativas	Prestar atenção às reacções de entrevistado e anotá-las por escrito
Bloco E Caracterizar os comportamentos da família	Caracterizar os comportamentos e atitudes dos pais na educação do aluno	Estratégias adoptadas Estratégias eficazes	Mostrar disponibilidade e vontade de ajudar a concretizar as soluções encontradas
Bloco F Dados complementares	Dar oportunidade ao entrevistado para abordar outros assuntos pertinentes e oportunos Agradecer o contributo prestado	Vivências Constrangimentos... Agradecimentos	

Nota: Adaptado de Estrela (1986:355-357)

b) Protocolo da Entrevista à Mãe da R

Data: 30/11/2009

Entrevistadora – E

Mãe da R – M

Objectivos da entrevista:

- Recolher informação para caracterizar o entrevistado.
- Recolher informação para caracterizar o agregado familiar
- Recolher informação para caracterizar o perfil do aluno
- Recolher informação para caracterizar os comportamentos da família
- Implicar o entrevistado no desenvolvimento do processo de investigação-acção.

E – Fale-me um pouco de si a nível pessoal, profissional e cultural.

M – Chamo-me “Susana” e sou a mãe da R, tenho trinta e dois anos, moro numa aldeia e tenho o 8ºano. Agora estou desempregada, mas antes trabalhava num lar de idosos, era auxiliar de acção directa. Estou desempregada porque uma sua colega fez queixa à Comissão e Protecção de Crianças e Jovens em Risco que a R andava suja (olha para o chão), mas a professora é que lhe vinha dar sempre apoio depois do lanche ou de almoço e ela quando era mais pequena sujava-se muito quando comia. Nessa altura despedi-me para estar mais tempo com a R e porque tinha medo que me tirassem a R. A própria R apercebeu-se da situação porque quando eu a repreendia-a ela dizia que ia fazer queixa de mim, mas chegou-me a dizer que não queria ir para longe de mim.

E – Fale-me um pouco da sua família.

M – Casei muito nova com dezoito anos, fui mãe aos vinte anos pela primeira vez da R. A R nasceu a 13/11/1997, nessa altura morava numa vila e tive com a R até aos seis anos. A R teve uma infância normal, começou a andar por volta de um ano e meio, a falar e a comer sozinha também muito tarde. A R era filha única, neta única e sobrinha única, o que fazia com que pensasse que o que a R não fazia hoje faria amanhã

Quando a R tinha seis anos não quis que ela fosse para as escolas da vila porque não são boas, lá a R nunca teria o apoio que tem aqui, porque lá há muitos casos graves. A R foi para a escola numa aldeia e ficou em casa da tia, a irmã do meu marido.

Quando entrou para a escola brincava com os colegas, mas fazia muitas perguntas, sempre perguntas muito infantis, depois foi ao médico de família que me disse que a R tinha hiperactividade com défice de atenção. Depois o médico disse para a R ter acompanhamento psicológico e a psicóloga encaminhou-a para uma Consulta de Desenvolvimento Infantil, tem ido a consultas de pedopsiquiatra e de terapia ocupacional.

Tive a minha segunda filha aos vinte e seis anos, a “Ana” e a R reagiu muito bem ao nascimento da irmã. Logo depois do nascimento da “Ana” a R foi para a escola numa aldeia, ia casa sexta-feira à noite até segunda-feira de manhã, e no início ia também a meio da semana de quarta-feira à tarde até quinta-feira de manhã.

O pai tem trinta e oito anos é tractorista e tem sido muito difícil aceitar a R.

A “Ana” tem noção das limitações da R, mas brincam muito as duas e às vezes também brigam uma com a outra, como duas irmãs normais.

O problema da R é genético como disse a médica, vem da parte do pai, sendo provável geração sim, geração não, na família temos casos mais graves de primos irmãos da R (lágrimas nos olhos).

E – Dê-me a sua opinião dos apoios que tem beneficiado.

M – A R tem tido apoio psicológico, terapia ocupacional de quinze em quinze dias e consultas de desenvolvimento, que quando deixou de ter idade passou para as consultas de pediatria. Pensou-se na necessidade de terapia da fala, mas a R começou a falar melhor. Neste momento, estou a tratar do apoio da segurança social, porque tinham-me dito que como a R era independente não tinha direito a apoio financeiro.

E – Fale-me um pouco da R.

M – A R faz tudo normalmente, veste-se sozinha nos fins de semana que tem mais tempo, nos dias de semana como se levanta muito cedo eu ajudo-a a vestir-se, come sozinha, toma banho sozinha e leva muito tempo no banho, o pai já lhe disse que demora muito tempo no banho. A R sabe pôr a mesa, descascar a fruta e consegue manter uma conversa com os adultos.

A R tem muito medo de animais, apesar de nunca ter acontecido nada e de pessoas negras, mas desde o primeiro dia que esteve com a psicóloga que é de cor negra, apaixonou-se por ela, elas mantêm uma relação que vai para além do profissional.

Para o ano quero que a R vá para o Centro de Recursos para a Inclusão (lágrimas nos olhos), porque acho que é o melhor para ela, não quero que ela continue na escola, ela já está cansada da escola, porque

reprovou muitas vezes, apesar de no ano anterior eu ter pedido para ela ficar mais um ano no quarto ano de escolaridade. As crianças são muito cruéis, ela ficou numa turma muito complicada e tem muito medo do A que já lhe faz o sinal que lhe corta o pescoço.

E – Descreva os comportamentos e as atitudes da R em casa.

M – A R em casa brinca com a irmã, mas a irmã gosta muito de bonecas, a R quando era pequena não brincou com bonecas, brincava com tudo o que apanhava, papeis, malas, agora gosta de brincar a imitar os médicos e os professores. A R faz grandes birras quando não fazemos o que ela quer, por exemplo, quer andar sempre a caminho da loja a fazer compras e quando não a deixo ir, chora e bate o pé.

Mas ao mesmo tempo a R é meiga quando fiz anos pediu à tia para me comprar uma prenda por ela e pela irmã mais nova (sorri). Ela consegue dar a volta às situações, a própria médica uma vez disse-me que a R era uma caso engraçado porque tem um atraso mental, mas ao mesmo tempo é inteligente.

E – Fale-me da educação que a R tem em casa.

M – Tento impor regras à R, repreendo-a, mas ela já me apanhou o ponto fraco e deixa-me desorientada, quando eu fico assim ela vai-se embora para a casa da minha sogra que mora em frente à minha casa e mostra-se satisfeita por me magoar (chora). Não tem sido fácil aceitar a R. Mas a R é também meiga, tem uma paixão enorme por mim, quando era pequena ia para todo o lado sem mim, agora já não dorme sem a mãe.

Tento ajudar a R a fazer os trabalhos de casa e quando ela não faz bem insisto com ela para que os faça melhor.

E - Se achar oportuno pode salientar alguns assuntos que não foram abordados ao longo da entrevista.

M – Não tenho mais nada a dizer, acho que disse tudo.

c) Grelha de análise de conteúdo

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
Perfil do entrevistado	Dados Pessoais	<ul style="list-style-type: none"> - “chamo-me “Susana” - “sou a mãe da R” - “tenho trinta e dois anos” - “moro numa aldeia”
	Dados Profissionais	<ul style="list-style-type: none"> - “tenho o 8ºano” - “estou desempregada” - “antes trabalhava num lar de idosos, era auxiliar de acção directa” - “despedi-me para estar mais tempo com a R e porque tinha medo que me tirassem a R”
Caracterização do Agregado Familiar	Situação Familiar	<ul style="list-style-type: none"> - “casei muito nova com dezoito anos” - “fui mãe aos vinte anos pela primeira vez da R” - “tive com a R até aos seis anos” - “tive a minha segunda filha aos vinte e seis anos” - “o pai [da R] tem trinta e oito anos é tractorista” - “não sido muito difícil aceitar a R” - “a “Ana” tem noção das limitações da R” - “[a R e a “Ana”] brincam muito as duas” - “[a R e a “Ana”] brigam uma com a outra” - “o problema da R é genético como disse a médica” - “na família temos casos mais graves de primos irmãos da R”
	Apoios	<ul style="list-style-type: none"> - “a R tem tido apoio psicológico” - “[a R tem tido] terapia ocupacional de quinze em quinze dias” - “[a R] passou para as consultas de pediatria” - “estou a tratar do apoio da segurança social”
Perfil do aluno	Dados biográficos	<ul style="list-style-type: none"> - “a R nasceu 13/11/1997” - “começou a andar por volta de um ano e meio, a falar e a comer sozinha também muito tarde” - “o médico de família que me disse que a R tinha hiperactividade com défice de atenção” - “tem um atraso mental”
	Percurso escolar	<ul style="list-style-type: none"> - “a R foi para a escola numa aldeia e ficou em casa da tia, a irmã do meu marido” - “quando entrou para a escola brincava com os colegas” - “fazia muitas perguntas, sempre perguntas muito infantis” - “reprovou muitas vezes” - “ela ficou numa turma muito complicada e tem muito medo do A”
	Comportamento no meio familiar	<ul style="list-style-type: none"> - “a R reagiu muito bem ao nascimento da irmã” - “veste-se sozinha nos fins de semana” - “come sozinha” - “toma banho sozinha” - “a R sabe pôr a mesa” - “descascar a fruta” - “consegue manter uma conversa com os

		<p>adultos”</p> <ul style="list-style-type: none"> - “a R tem muito medo de animais” - “[a R tem muito medo] de pessoas negras” - “a R em casa brinca com a irmã” - “a R quando era pequena não brincou com bonecas, brincava com tudo o que apanhava, papeis, malas” - “agora gosta de brincar a imitar os médicos e os professores” - “a R faz grandes birras quando não fazemos o que ela quer” - “quer andar sempre a caminho da loja a fazer compras” - “a R é meiga” - “ela consegue dar a volta às situações” - “tem uma paixão enorme por mim” - “quando era pequena ia para todo o lado sem mim” - “agora já não dorme sem a mãe”
	Expectativas	<ul style="list-style-type: none"> - “para o ano quero que a R vá para o Centro de Recursos para a Inclusão” - “porque acho que é o melhor para ela” - “não quero que ela continue na escola”
Caracterizar os comportamentos da família	Estratégias adoptadas	<ul style="list-style-type: none"> - “quando eu a repreendia-a ela dizia que ia fazer queixa de mim” - “quando não a deixo ir, chora e bate o pé” - “tento impor regras à R” - “repreendo-a” - “deixa-me desorientada” - “mostra-se satisfeita por me magoar”
	Estratégias eficazes	<ul style="list-style-type: none"> - “tento ajudar a R a fazer os trabalhos de casa” - “quando ela não faz bem insisto com ela para que os faça melhor”

d) Protocolo da Entrevista à Mãe do A

Data: 02/12/2009

Entrevistadora – E

Mãe do A – M

Objectivos da entrevista:

- Recolher informação para caracterizar o entrevistado.
- Recolher informação para caracterizar o agregado familiar
- Recolher informação para caracterizar o perfil do aluno
- Recolher informação para caracterizar os comportamentos da família
- Implicar o entrevistado no desenvolvimento do processo de investigação-acção.

E – Fale-me um pouco de si a nível pessoal, profissional e cultural.

M – Chamo-me “Inês”, tenho trinta anos, sou casada há treze anos, nunca trabalhei e tenho só o 4º ano.

Vivo com o meu marido e os meus filhos num monte onde o meu marido trabalha, tenho só dois vizinhos estrangeiros. Não saímos muitas vezes do monte só quando faz falta vir a vila.

E – Fale-me um pouco da sua família.

M – Casei muito nova, vivi em G até o A ter seis anos, mas depois vim para o Monte porque o meu marido não tinha trabalho. No início o meu marido era muito bom, mas agora quando bebe desorienta-se e bate-me, só não bate aos meninos porque eu não deixo (chora). Tive o meu primeiro filho aos dezoito anos, o A, não tive acompanhamento médico durante a gravidez, só me lembro de ter feito uma ecografia e tive desde de domingo com dores de parto até às catorze horas de segunda-feira. O A nasceu de cesariana porque eu enervava-me muito, andava muito de moto e o meu marido deu-me um pontapé na barriga (chora). Tive na operação de cesariana das catorze horas até às dezanove horas e quando acordei tinha um bebé lindo.

Quando eu tinha vinte anos nasceu a “Isabel”, que agora tem nove anos, nasceu de parto normal. O A adorou quando a irmã foi para casa, mas pensava que podia brincar com ela como se brinca com os bonecos.

A “Matilde” tem sete anos, mas recebo algumas queixas na escola que é mal-educada, nasceu também de parto normal.

E ainda tenho outro filho, que tive até ao terceiro mês de gravidez sem ter a certeza que estava grávida, porque sentia a minha barriga crescer, mas não tinha enjoos, nem desejos, tive a menstruação nos dois primeiros meses, até que fui fazer uma ecografia e descobri que estava grávida. O “Manuel” o meu filho mais novo que tem quatro anos, nasceu em casa, não tive tempo de chamar a ambulância, mas depois como estava muito frio ficou gelado e quando chegamos ao hospital teve que ir para a incubadora, custou-me muito ele estar na incubadora. Ele é muito parecido com o A na escola também não fala com as professoras e às vezes faz xixi na cama. O A e o “Manuel” dormem no meu quarto, a casa é pequena, não dá para termos outro quarto.

O meu marido tem trinta e três anos, primeiro trabalhou nas obras e agora trabalha no monte, mas já teve dois acidentes na cabeça e num outro partiu a clavícula. Por causa dele ter partido a cabeça é que eu acho que se desorienta, estou farta de insistir com ele para que vá ao médico fazer um exame à cabeça, mas ele não quer. Quando vai ao médico por causa de uma dor qualquer depois não toma os medicamentos ficam lá tempo e tempo dentro do saco.

Eu também já tive um esgotamento cerebral, cai na rua o que vale foi o A estar por perto. Depois estive um tempo no hospital, mas disseram-me que era do sistema nervoso (chora).

E – Dê-me a sua opinião dos apoios que tem beneficiado.

M – Nunca trabalhei o meu marido não me deixa tem muitos ciúmes, agora que estou aqui deve estar ele a pensar onde estou. Como não trabalho recebo o rendimento mínimo de inserção social, o ordenado do meu marido é muito baixo e temos que contar cêntimo a cêntimo até ao final do mês. A segurança social dá-nos comida, massa, arroz, açúcar e até vou buscar roupas. Às vezes tenho que comprar fiado, o dinheiro muitas vezes não chega para o mês todo. Mas faz-se o que se pode. Aqui na escola também tenho tido muitos apoios para os meus filhos, o A sempre teve apoio.

E – Fale-me um pouco do A.

M – O A nasceu de cesariana como já disse porque o meu marido me deu um pontapé na barriga (chora). O A teve uma infância normal, mas para comer era muito complicado, não queria nem gostava de comer. Vivemos em G até o A ter seis anos. Depois o A foi para a escola para o primeiro ano. As professoras diziam-me que o A falava de forma esquisita, não falava para as professoras e quando falava dizia cocó. Penso que essa forma de falar é porque ouve os vizinhos aos gritos e a dizer asneiras. Mas depois o A foi a uma consulta de

desenvolvimento e o médico disse que está tudo bem, o médico achou-o muito calmo, mas lá em casa anda sempre de um lado para outro, anda de bicicleta.

E – Descreva os comportamentos e as atitudes do A em casa.

M – Acho que o A é muito mexido, gosta muito de andar de bicicleta, brinca no computador, leva horas a brincar e vai com o pai tratar do gado. O ano passado partiu os dentes, caiu numa casa velha em frente à minha casa, até desmaiei quando o vi com os dentes partidos. Gostava muito que o A aprendesse a ler e a escrever, mas não sei se vai conseguir, já anda cá há muito tempo (chora).

E – Fale-me da educação que o A tem em casa.

M – Eu tento por limites ao A, o que eu puder fazer para o bem dos meus filhos faço sempre. Mas tenho que lhe dar castigos, depois faz birra, chora e diz que já não gosta de mim. Mas brinco com ele, ontem estivemos todos a fazer um salame, os meus filhos partiram as bolachas, gosto de brincar com eles.

E - Se achar oportuno pode salientar alguns assuntos que não foram abordados ao longo da entrevista.

M – Não tenho mais nada a dizer.

e) Grelha de análise de conteúdo

Categories	Subcategorias	Unidades de Registo
Perfil do entrevistado	Dados Pessoais	<ul style="list-style-type: none"> - “chamo-me “Inês” - “tenho trinta anos” - “sou casada há treze anos” - “vivo com o meu marido e os meus filhos num monte”
	Dados Profissionais	<ul style="list-style-type: none"> - “nunca trabalhei” - “tenho só o 4º ano”
Caracterização do agregado familiar	Situação Familiar	<ul style="list-style-type: none"> - “casei muito nova” - “ vivi em G até o A ter seis anos” - “depois vim para o Monte porque o meu marido não tinha trabalho” - “no início o meu marido era muito bom” - “agora quando bebe desorienta-se e bate-me” - “ não bate aos meninos porque eu não deixo” - “quando eu tinha vinte anos nasceu a “Isabel”, que agora tem nove anos, nasceu de parto normal” - “a “Matilde” tem sete anos, mas recebe algumas queixas na escola que é mal-educada, nasceu também de parto normal” - “o “Manuel” o meu filho mais novo que tem quatro anos, nasceu em casa, não tive tempo de chamar a ambulância” - “[o “Manuel”]teve que ir para a incubadora” - “[o “Manuel”] é muito parecido com o A” - “[o “Manuel”] na escola também não fala com as professoras e às vezes faz xixi na cama” - “o A e o “Manuel” dormem no meu quarto, a casa é pequena, não dá para termos outro quarto” - “o meu marido tem trinta e três anos” - “[o meu marido] primeiro trabalhou nas obras e agora trabalha no monte” - “[o meu marido] já teve dois acidentes na cabeça e num outro partiu a clavícula” - “eu também já tive um esgotamento cerebral cai na rua” - “nunca trabalhei o meu marido não me deixa tem muitos ciúmes” - “o ordenado do meu marido é muito baixo” - “estive um tempo no hospital, mas disseram-me que era do sistema nervoso”
	Apoios	<ul style="list-style-type: none"> - “recebo o rendimento mínimo de inserção social” - “a segurança social dá-nos comida, massa, arroz, açúcar e até vou buscar roupas” - “aqui na escola também tenho tido muitos apoios para os meus filhos” - “o A sempre teve apoio”
Perfil do aluno	Dados biográficos	<ul style="list-style-type: none"> - “tive o meu primeiro filho aos dezoito anos, o A” - “não tive acompanhamento médico durante a gravidez” - “o A nasceu de cesariana porque eu enervava-me muito, andava muito de moto e o meu marido deu-me um pontapé na barriga”

		<ul style="list-style-type: none"> - “tive na operação de cesariana das catorze horas até às dezanove horas e quando acordei tinha um bebé lindo” - “o A teve uma infância normal, mas para comer era muito complicado, não queria nem gostava de comer” - “o A foi a uma consulta de desenvolvimento” - “o médico [na consulta de desenvolvimento] disse que está tudo bem” - “o médico achou-o muito calmo”
	Percurso escolar	<ul style="list-style-type: none"> - “o A foi para a escola para o primeiro ano” - “não falava para as professoras e quando falava dizia cocó”
	Comportamento no meio familiar	<ul style="list-style-type: none"> - “em casa anda sempre de um lado para outro, anda de bicicleta” - “o A é muito mexido” - “gosta muito de andar de bicicleta” - “brinca no computador” - “leva horas a brincar” - “vai com o pai tratar do gado” - “o ano passado partiu os dentes”
	Expectativas	<ul style="list-style-type: none"> - “gostava muito que o A aprendesse a ler e a escrever” - “mas não sei se vai conseguir” - “já anda cá há muito tempo”
Caracterizar os comportamentos da família	Estratégias adoptadas	<ul style="list-style-type: none"> - “eu tento por limites ao A” - “o que eu puder fazer para o bem dos meus filhos faço sempre” - “tenho que lhe dar castigos” - “faz birra” - “chora” - “diz que já não gosta de mim”
	Estratégias eficazes	<ul style="list-style-type: none"> - “brinco com ele” - “ontem estivemos todos a fazer um salame” - “os meus filhos partiram as bolachas” - “gosto de brincar com eles”

Anexo III – Sociometria

a) Inquérito Sociométrico

I. 1. Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias? _____

Indica outro colega? _____

E ainda outro? _____

E que não escolherias? _____

II. 2. Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo? _____

Indica outro colega? _____

E ainda outro? _____

E quem não escolherias? _____

III. 3. Quem gostarias de escolher para jogar/brincar contigo nos intervalos das aulas? _____

Indica outro colega? _____

E ainda outro? _____

E quem não escolherias? _____

Nome: _____ Ano: _____

Fonte: Adaptado de Estrela (1986:382)

Obrigada !

b) Matriz Sociométrica – Escolhas

		Sexo masculino					Sexo feminino						N.º de escolhas	N.º de indivíduos escolhidos	
		1	A	3	4	5	6	7	8	9	10	R			12
Sexo Mas.	1				333	222					111			9	3
	2				100									1	1
	3	302				221	113						030	9	4
	4	222				111				030	303			9	4
	5	222			111					333				9	3
Sexo feminino	6								123		212		331	9	3
	7								111		332		223	9	3
	8							212			121		333	9	3
	9								333		222		111	9	3
	10							301	212	020			133	9	4
	11						322	013	200	101	030			9	5
	12							333	221		112			9	3
Totais por Critério		323	000	000	322	333	333	334	655	232	777	000	565	100	39
Totais combinados		8	0	0	7	9	9	10	16	7	21	0	16	103	
N.º de indivíduos por quem cada um é escolhido		3	0	0	3	3	2	4	6	4	8	0	6	34	

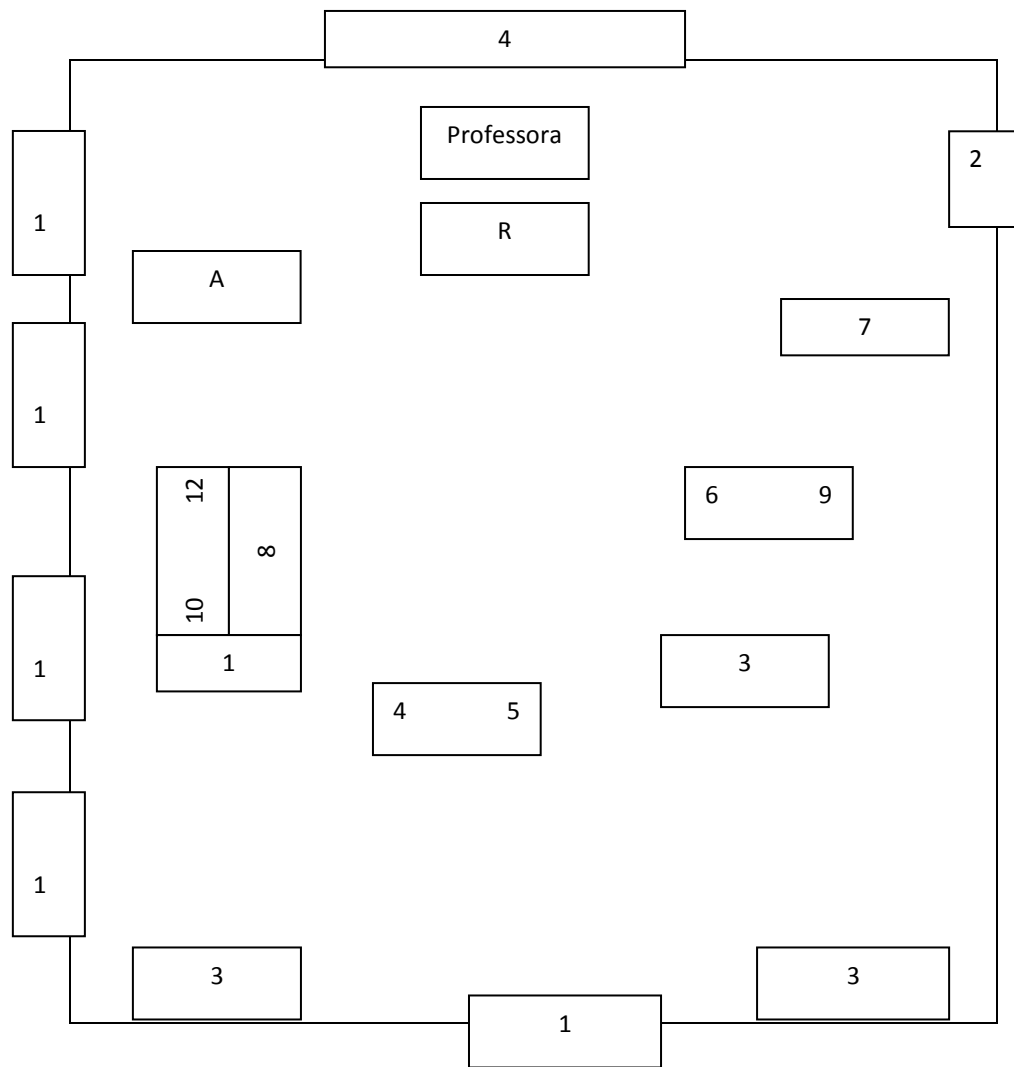
Legenda	1º critério – situação de classe
	2º critério – situação de trabalho
	3.º critério – situação de recreio

c) Matriz Sociométrica – Rejeições

		Sexo masculino					Sexo feminino					N.º de rejeições	N.º de indivíduos rejeitados		
		1	A	3	4	5	6	7	8	9	10			R	12
Sexo masc. Sexo feminino	1											111		3	1
	2			110								001		3	2
	3									111				3	1
	4											111		3	1
	5								111					3	1
	6											111		3	1
	7	100				010					001			3	3
	8					111								3	1
	9					111								3	1
	10		100				001						010	3	3
	11							010	001		100			3	1
	12												111	3	1
Totais por Critério		100	100	110	000	232	001	010	112	112	100	455		36	17
Totais combinados		1	1	2	0	7	1	1	4	4	1	14		36	
N.º de indivíduos por quem cada um é rejeitado		1	1	1	0	3	1	1	1	2	1	6		18	

Legenda	1º critério – situação de classe
	2º critério – situação de trabalho
	3º critério – situação de recreio

Anexo IV - Planta da sala



- Legenda:**
1- Janela
2 - Porta de entrada
3 - Armário
4 - Quadro
Professora – Mesa da professora
A, R, 10, 12, 8, 1, 4, 5, 3, 6, 9 e 7 – Lugares dos alunos

Anexo V – Observação Naturalista

a) Protocolo

Ano de escolaridade: 3ºano e 4º ano
 Actividade: Elaboração de um Pai Natal
 Data: 15/12/2009
 Hora de início: 13:40m
 Hora de conclusão: 14:30m
 Observadores: Eu
 Participantes: Professora e alunos
 Objectivos: Observar o comportamento dos alunos em grupo
 Observar a interação aluno/aluno
 Observar o comportamento da R
 Observar o comportamento do A
 Observar a dinâmica das aprendizagens

Hora	Observadores	Descrição de situações e de comportamentos	Notas complementares e inferências
13:40	Eu	Os alunos entram na sala. A professora senta-se na cadeira junto à sua mesa e diz: “É assim meus amigos, R vai-te sentar! Vamos pintar e recortar este Pai Natal e este puzzle!” O 9 e o 6 sentam-se nos seus lugares e começam a recortar o Pai Natal. O 4, o 1 e o 5 conversam de pé. A professora diz: “estão a recortar isso, mas primeiro têm que pintar!” O 12 escreve no quadro. O A senta-se a pintar uma ficha de matemática. A R diz: “não tenho lápis professora empresta-me os seus?” O 6 diz: “a professora não te empresta os lápis R, dahhh.” O 8 está sentado no lugar a pintar os dedos. A professora diz: “Eu vou à loja do 4 comprar marcadores, mas empresto-te os meus R.” O 4 diz: “É a loja do oriente!” A R senta-se a olhar para trás. A professora diz: “R pinta o teu Pai Natal!”	Os alunos entram na sala a conversar uns com os outros e não se calam, mesmo quando a professora começa a falar. A professora não observa os alunos que estão em pé.
13:45		O 3 entra na sala e diz: “professora desculpe o atraso.” O 3 senta-se no seu lugar e o 4 diz: “já tens muitas faltas 3?” O 3 diz: “tenho muitas e ainda vou faltar mais, a minha mãe justifica-as.” A professora diz: “cala-te 3 e vem buscar o Pai Natal para pintares.” O 9 levanta-se e diz que já fez e leva o Pai Natal à professora. O 3 senta-se na cadeira com os pés em cima da cadeira.	A R parece não querer pintar.

Hora	Observadores	Descrição de situações e de comportamentos	Notas complementares e inferências
13:50		<p>O A continua sentado a pintar o Pai Natal, sem falar.</p> <p>A professora diz: “olhem uma coisa amanhã entram às 9h porque não há música e saem às 16:30m.”</p> <p>O 6 pergunta: “amanhã temos ensaio geral?” A professora responde que sim.</p> <p>A R pergunta: “vens à festa 6? E tu 7 vens? Eu venho.” O 4 diz para a R: “vens, vens senão levas...”</p> <p>A R levanta-se para ver o trabalho do 7.</p> <p>A professora diz: “cala-te 4!” O 4 responde: “estou a falar para o 7.”</p> <p>O 9 continua ao pé da professora a fazer o Pai Natal.</p> <p>O 3 diz que não consegue cortar. O 7 levanta-se e vai ao pé do 3. O 1 diz: “não o ajudes.”</p> <p>A professora pede ao 7 para se sentar. O 7 vai para o seu lugar e começa a conversar com o 8 e o 10. O 1 mexe no telemóvel. O 3 levanta-se e leva o Pai Natal à professora e diz: “fica assim, tome lá!” A professora responde: “vai fazer isso 3!”</p> <p>O 6 levanta-se e vai com o Pai Natal ao pé da professora que continua sentada junto à sua mesa.</p> <p>A R vem junto a mim e pergunta senão vou trabalhar com ela, eu respondo que hoje não.</p> <p>A professora pede para se calarem e que há muito barulho lá fora. O 4 começa a imitar um cão a ladrar.</p> <p>A R dirige-se ao pé da 10 e do 8 e começa a falar com elas e começam a cantar a música de Natal em inglês.</p> <p>A R diz: “ó professora eu sei cantar em inglês.” A professora responde: “vai-te sentar R a trabalhar, daqui a pouco todos tem tudo feito e tu não tens nada feito.”</p> <p>A professora chama a atenção ao 1, 4, 5 e ao 3 para se calarem e diz à R para pintar a lápis. O A continua a pintar sem falar.</p> <p>A R pede um lápis emprestado e a professora diz: “trabalha R daqui a pouco todos tem tudo feito menos tu, cala-te e trabalha...” a R responde e diz que dá muito trabalho e a professora diz: “então não faças!”</p> <p>O 4 diz à R: “vou fazer queixa de ti ao conselho executivo” e o 5 diz “e eu vou dizer à guarda” a R responde que não. O 6 diz que tinha uma caneta preta e que desapareceu e a R responde que não foi ela, o 4 diz: “estás sempre a dizer que não és tu, foste tu R!”</p> <p>O 1 continua sem fazer nada.</p> <p>A professora responde que não pode emprestar o seu lápis preto e diz se alguém tem um lápis preto para emprestar à R, ninguém responde, toca o telemóvel do 1.</p> <p>A R pede um lápis azul, mas a professora diz: “um lápis azul, o Pai Natal é preto e vermelho, a tua mãe comprou-te uma caixa de lápis novos, não sei o que fazes às coisas, perdes tudo.”</p> <p>O 4 diz que a R leva tudo para casa e depois não traz as coisas. O 8, o 12 e o 10 recortam o Pai Natal.</p> <p>O 1, 4 e o 5 conversam sobre jogos. O A vira-se para trás e a professora pergunta-lha se ele quer algodão para por no Pai Natal. O A abana a cabeça com sinal negativo.</p>	<p>A professora pinta postais de natal e parece não observar o comportamento dos alunos</p> <p>A R parece triste.</p> <p>O 4 parece desconfiar que foi a R que tirou a caneta.</p> <p>A professora parece irritada e fala mais alto.</p>

Hora	Observadores	Descrição de situações e de comportamentos	Notas complementares e inferências
14:00		<p>A R diz que não consegue cortar e a professora diz: “elas ajudam-te a recortar”, a 10 diz que não ajuda, mas o 9 diz que ajuda. O 5 pede algodão e o 10 diz que já deu à R que não dá mais porque precisa para a aula de inglês.</p> <p>O 3 continua com a cadeira inclinada para trás. O 1 pinta o Pai Natal e o telemóvel toca e ele vê por baixo da mesa, a professora continua sentada. O 12 está junto ao 5 e o 10 vai para o pé deles. O 5 levanta-se e o 10 tira da mochila algodão para lhe dar.</p> <p>A R pergunta em voz alta: “quem me empresta uma tesoura?” O 7 levanta-se e dá uma tesoura à R. O A espirra e a professora diz: “santinho, se tens frio fecha a janela?” O A vira-se para trás e fica a olhar para o 3 durante algum tempo.</p> <p>O 12, o 8 e o 10 recortam o Pai Natal sentadas nas cadeiras.</p> <p>O 1 não está a fazer nada, mas continua a mexer no telemóvel.</p> <p>O 4 diz para o 5 que se queixa que não lhe apetece fazer mais que já parece a R e o 5 diz a distorcer a voz: “quero a minha tia!”</p> <p>Aparece um aluno à janela e o 1 levanta-se para falar com ele, a professora está sentada junto à sua mesa e continua a pintar. O 3 levanta-se e dança e pede para lhe emprestem uma tesoura. A professora diz que só tem essa e dá-a ao 3.</p>	<p>A professora parece não ouvir o telemóvel.</p>
14:10		<p>A R levanta-se e diz que precisa de cola e a professora diz: “cala-te R!” O 5 diz para a R: “vai para ali bobo” e o 4 diz: “estamos a gozar...” A R chega-se ao pé de mim e diz: “estão a gozar comigo professora”.</p> <p>O 7 diz: “ó professora olhe lá o que a R tem no casaco.” A professora pede à R para lhe mostrar e diz-lhe que não é nada, é só um pouco de algodão. O 1 ri-se da R e faz: “eh...eh...”</p> <p>A professora pede a quem tenha um pouco de algodão para dar um pouco ao 3. O 12 e o 10 dizem que não podem dar ao algodão ao 3 porque precisam dele para a aula de inglês.</p> <p>A R levanta-se e vai ao pé do 5, o 1 diz à R que lhe empresta a cola e que tem 10 segundos para a utilizar. O 4 levanta-se e começa a contar e o 1 diz para deixar a R utilizar a cola. Mas o 5 vai buscar a cola, diz-lhe que já passou o tempo e tira-lhe a cola das mãos e quando a R fica de costas coloca o tubo da cola por cima da cabeça da R.</p>	<p>A professora pinta e parece não observar o comportamento dos alunos.</p> <p>A R está a começar a chorar.</p>
14:15		<p>O A levanta-se e leva o Pai Natal à professora. O 12 deixa uma tesoura na mesa do A e ele começa a cortar.</p> <p>A R leva o Pai Natal à professora, mas a professora diz: “isto está muito mal cortado, vai lá cortar melhor!”</p> <p>A R responde que está bom, mas o 7 pede para ver, o 3 diz que está mal pintado. O 4 pergunta três vezes à professora quando mandam a carta ao Pai Natal e a professora após o 3 ter perguntado três vezes responde que mandam amanhã.</p> <p>O 12 diz para a R: “dá cá isso” e agarra no Pai Natal da R e começa a recortá-lo novamente. E o 12 diz: “e se ele não existe.” O 5 responde que existe e que trabalha numa empresa e que faz brinquedos nessa empresa.</p> <p>A professora diz: “o Pai natal foi criado pela coca-cola. S. Nicolau vivia num convento e todos os anos na altura do Natal distribui-a brinquedos aos meninos que eram muito pobres. A partir daí a coca-cola inventou esse boneco que é o Pai Natal. Deixamos de ter o Menino Jesus nas portas e começamos a ter o Pai Natal. Este ano em vez de colocarmos o Pai Natal coloca-se a imagem do Menino Jesus.”</p>	

Hora	Observadores	Descrição de situações e de comportamentos	Notas complementares e inferências
14:20		<p>O telemóvel do 1 volta a tocar e o 6 pergunta quem tem o telemóvel ligado, o 4 responde que é o 7. O 7 não ouviu.</p> <p>O 12 pergunta ao 3: “tens árvore de Natal 3?”, o 3 diz que sim, e pergunta ao 12 se ele não tem, o 12 diz que também tem. O 4 diz que a árvore de Natal dele já tem luzes.</p> <p>O A terminou de cortar e vai ao pé da professora com as partes do Pai Natal para fazer o móbil, entretanto o 3 vai também ao pé da professora e pergunta onde se compra algodão, a professora responde que se compra nos hipermercados e que é barato e o 3 acaba por dizer: “eu sei”. De seguida, o 3 pergunta à professora a hora de saída e a professora diz que hoje a hora de saída é às 16:30m.</p> <p>O 1 pinta agora um pouco do seu Pai Natal. O 4 senta-se com os joelhos em cima da cadeira e coloca-se a olhar para os colegas e para a professora.</p> <p>O 7 levanta-se a R diz lhe um segredo e vão as duas para junto da porta.</p> <p>O 9 chama a professora e esta levanta o olhar e diz o nome do 7, a R afasta-se da porta e vai para o pé da professora. O 3 dança na sala e todos se riem, o 12 diz que não precisam de um palhaço na sala que já tem um, que é o 3. O 3 diz que quem é palhaço é o 12.</p> <p>O 3 continua a dançar. A professora diz: “chega 3!” E o 3 senta-se durante um tempo, mas volta a levantar-se e a dançar.</p> <p>O 1 assobia e o 4 pergunta quem assobiou, e o 5 diz que foi o 1.</p> <p>A professora diz ao 3 para se sentar senão vai lá para fora.</p> <p>A professora espirra e o 3 e 5 imitam o espirro. O 5 e o 8 pintam agora o seu Pai Natal e o 4 recorta.</p> <p>O A continua sentado a pintar sem falar.</p> <p>A R não está a fazer nada e vira-se para trás, levanta-se pergunta à professora se pode ir à casa de banho e a professora deixa. Mas a R deixa a porta aberta e o 6 diz-lhe para a fechar. O 1 fala agora com o 5. O 9 e o 3 pintam. O 10 recorta.</p> <p>A professora diz: “estamos a trabalhar bem, mas já estou farta de vos ouvir!”</p> <p>A R entra e fica a falar com o 7 e pede-lhe um lápis de cera e o 7 dá-lho.</p> <p>A R vai para junto da professora. A professora e o 10 estão a fazer o móbil do Pai Natal.</p> <p>A R vai agora falar outra vez com o 7. Agora a R vai para junto do quadro e fica ai em pé. O A continua sentado a pintar. O 10 senta-se e começa a por as luvas, o 12 e o 8 também põem as luvas. O A leva o puzzle à professora e esta diz-lhe para o recortar.</p> <p>O 10 e o 12 conversam. O 1 diz que vai começar a cortar e assobia. O 3 pergunta quem está assobiar e ninguém responde. A R levanta-se e vai até ao 4, o 5 e o 1 também se levantam e começam a ver o Pai Natal do 4. O 1 diz à R para se ir embora. A R vai para junto da professora e começa a escrever no quadro, mas o 6 diz à R para sair e começa a apagar o quadro. A professora diz: “R continuas sem fazer nada, não levas Pai Natal, nem o puzzle!”</p>	<p>A professora parece não observar o comportamento dos alunos.</p> <p>A professora parece irritada.</p>

Hora	Observadores	Descrição de situações e de comportamentos	Notas complementares e inferências
14:30		<p>O 3 diz uma asneira e a professora chama-lhe a atenção e diz: “foi a última vez que pronunciaste essa palavra aqui dentro.” O 3 diz que está cheio de fome e que vai comer e a professora diz-lhe que não vai. O 3 volta para trás, senta-se de joelhos na cadeira, cai e todos se riem. O 3 levanta-se dá um pontapé na R que está junto e à professora, a R chora e a professora diz: “não chores que ele é mais do que palhaço.” O 6 vai junto à R e diz-lhe: “não chores.” A professora diz ao 3 para sair, ele dança e sai.</p> <p>A professora diz para irem comer. E saem todos da sala, menos a R que fica com medo do 3 e diz à professora: “ele disse que me ia matar” a professora manda-a sair e diz-lhe: “ele não te faz nada.” A R sai da sala.</p>	<p>A R parece assustada e chora.</p>

b) Análise do Protocolo

Categoria	Subcategorias	Comportamentos observados
Comportamento dos alunos em grupo	Entre pares	<ul style="list-style-type: none"> - A R pergunta: “vens à festa 6? E tu 7 vens? Eu venho.” O 4 diz para a R: “vens, vens senão levas...” - O 7 vai para o seu lugar e começa a conversar com o 8 e o 10. - A R dirige-se ao pé da 10 e do 8 e começa a falar com elas e começam a cantar a música de Natal em inglês. - O 1, 4 e o 5 conversam sobre jogos. - O 12 está junto ao 5 e o 10 vai para o pé deles. - O 4, o 1 e o 5 conversam de pé, - O 5 levanta-se e o 10 tira da mochila algodão para lhe dar. - O 4 diz para o 5 que não lhe apetece fazer mais. - O telemóvel do 1 volta a tocar e o 6 pergunta quem tem o telemóvel ligado, o 4 responde que é o 7. O 7 não ouviu. - O 12 pergunta ao 3: “tens árvore de Natal 3?”, o 3 diz que sim, e pergunta ao 12 se ele não tem, o 12 diz que também tem. O 4 diz que a árvore de Natal dele já tem luzes. - O 3 diz que quem é palhaço é o 12. - O 1 assobia e o 4 pergunta quem assobiou, e o 5 diz que foi o 1. - O 1 fala agora com o 5. - A R entra e fica a falar com o 7 e pede-lhe um lápis de cera e o 7 dá-lho. - A R vai agora falar outra vez com o 7. - O 10 senta-se e começa a por as luvas, o 12 e o 8 também põem as luvas. - O 10 e o 12 conversam. - O 3 pergunta quem está assobiar e ninguém responde.
	Com a professora	<ul style="list-style-type: none"> - O 6 pergunta: “amanhã temos ensaio geral?” A professora responde que sim. - O 7 diz: “ó professora olhe lá o que a R tem no casaco.” - O 4 pergunta três vezes à professora quando mandam a carta ao Pai Natal e a professora após o 3 ter perguntado três vezes responde que mandam amanhã. - O 3 pergunta à professora a hora de saída e a professora diz que hoje a hora de saída é às 16:30m. - O 9 chama a professora. - A professora espirra e o 3 e 5 imitam o espirro.
	Individualmente	<ul style="list-style-type: none"> - O 9 e o 6 sentam-se nos seus lugares e começam a recortar o Pai Natal, - O 12 escreve no quadro, - O A senta-se a pintar uma ficha de matemática, - A R diz: “não tenho lápis professora empresta-me os seus?” - O 8 está sentado no lugar a pintar os dedos. - O 3 entra na sala e diz: “professora desculpe o atraso.” - O 9 levanta-se e diz que já fez e leva o Pai Natal à professora. - O 3 senta-se na cadeira com os pés em cima da cadeira. - O A continua sentado a pintar o Pai Natal, sem falar. - A R levanta-se vai ver o trabalho do 7. - O 1 mexe no telemóvel. - O 4 começa a imitar um cão a ladrar. - O A continua a pintar sem falar. - O 1 continua sem fazer nada. - O 8, o 12 e o 10 recortam o Pai Natal. - O 3 continua com a cadeira inclinada para trás. - O 1 pinta o Pai Natal e o telemóvel toca e ele vê por baixo da mesa. - O A vira-se para trás e fica a olhar para o 3 durante algum tempo. - O 12, o 8 e o 10 recortam o Pai Natal sentadas nas cadeiras.

		<ul style="list-style-type: none"> - O 1 não está a fazer nada, mas continua a mexer no telemóvel. - O 3 levanta-se e dança e pede para lhe emprestem uma tesoura. - A R levanta-se e diz que precisa de cola. - O A levanta-se e leva o Pai Natal à professora. - O A terminou de cortar e vai ao pé da professora com as partes do Pai Natal para fazer o móbil. - O 1 pinta agora um pouco do seu Pai Natal. - O 4 senta-se com os joelhos em cima da cadeira e coloca-se a olhar para os colegas e para a professora. - O 5 e o 8 pintam agora o seu Pai Natal e o 4 recorta. - O A continua sentado a pintar sem falar. - A R não está a fazer nada e vira-se para trás. - O 9 e o 3 pintam. - O 10 recorta. - Agora a R vai para junto do quadro e fica ai em pé. - O A leva o puzzle à professora e esta diz-lhe para o recortar. - O 1 diz que vai começar a cortar e assobia. - A R vai para junto da professora e começa a escrever no quadro. - O 3 levanta-se dá um pontapé na R que está junto e à professora, - A R fica com medo do 3.
<p>Comportamentos da professora</p>	<p>Com o grupo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A professora senta-se na cadeira junto à sua mesa e diz: “É assim meus amigos! Vamos pintar e recortar este Pai Natal e este puzzle!” - A professora diz: “estão a recortar isso, mas primeiro têm que pintar!” - A professora diz: “Eu vou à loja do 4 comprar marcadores, mas empresto-te os meus R.” - A professora diz: “olhem uma coisa amanhã entram às 9h porque não há música e saem às 16:30m.” - A professora diz: “cala-te 4!” - A professora pede ao 7 para se sentar. - A professora pede para se calarem e que há muito barulho lá fora. - A professora chama a atenção ao 1, 4, 5 e ao 3 para se calarem e diz à R para pintar a lápis. - A professora continua sentada. - A professora está sentada junto à sua mesa e continua a pintar. - A professora diz: “estamos a trabalhar bem, mas já estou farta de vos ouvir!” - A professora e o 10 estão a fazer o móbil do Pai Natal. - A professora diz para irem comer.
	<p>Com a R</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A professora diz: “R pinta o teu Pai Natal!” - “R vai-te sentar”. - A professora responde: “vai-te sentar R a trabalhar, daqui a pouco todos tem tudo feito e tu não tens nada feito.” - A professora diz: “trabalha R daqui a pouco todos tem tudo feito menos tu, cala-te e trabalha...” a R diz que dá muito trabalho e a professora diz: “então não faças!” - A professora responde que não pode emprestar o seu lápis preto e diz se alguém tem um lápis preto para emprestar à R, ninguém responde. - A R diz que não consegue cortar e a professora diz: “elas ajudam-te a recortar”. - A R levanta-se e diz que precisa de cola e a professora diz: “cala-te R!” - A professora diz: “cala-te R!” - A professora pede à R para lhe mostrar [o que tem nas costas do casaco] e diz-lhe que não é nada, é só um pouco de algodão. - A R leva o Pai Natal à professora, mas a professora diz: “isto está muito mal cortado, vai lá cortar melhor!” - A professora diz: “R continuas sem fazer nada, não levas Pai Natal, nem o puzzle!”

		<ul style="list-style-type: none"> - A R chora e a professora diz: “não chores que ele é mais do que palhaço.” - A professora manda-a sair e diz-lhe: “ele não te faz nada.”
	Com o A	<ul style="list-style-type: none"> - O A vira-se para trás e a professora pergunta-lhe se ele quer algodão para pôr no Pai Natal. O A abana a cabeça com sinal negativo. - O A espirra e a professora diz: “santinho, se tens frio fecha a janela?”
	Com o 3	<ul style="list-style-type: none"> - A professora diz: “cala-te 3 e vem buscar o Pai Natal para pintares.” - O 3 levanta-se e leva o Pai Natal à professora e diz: “fica assim, tome lá!” A professora responde: “vai fazer isso 3!” - A professora diz que só tem essa [tesoura] e dá-a ao 3. - A professora pede a quem tenha um pouco de algodão para dar um pouco ao 3. - A professora diz: “chega 3!” - A professora diz ao 3 para se sentar senão vai lá para fora. - O 3 diz uma asneira e a professora chama-lhe a atenção e diz: “foi a última vez que pronunciaste essa palavra aqui dentro.” - O 3 diz que está cheio de fome e que vai comer e a professora diz que não vai. - A professora diz ao 3 para sair, ele dança e sai.
Comportamento do grupo	Com a R	<ul style="list-style-type: none"> - O 6 diz: “a professora não te empresta os lápis R, dahhh.” - O 4 diz à R: “vou fazer queixa de ti ao conselho executivo” e o 5 diz “e eu vou dizer à guarda” a R responde que não. - O 4 diz que a R leva tudo para casa e depois não traz as coisas. - [“elas ajudam-te a recortar”] a 10 diz que não ajuda, mas o 9 diz que ajuda. - O 6 diz que tinha uma caneta preta e que desapareceu e a R responde que não foi ela, o 4 diz: “estás sempre a dizer que não és tu, foste tu R!” - O 5 pede algodão e o 10 diz que já deu à R. - A R pergunta em voz alta: “quem me empresta uma tesoura?” O 7 levanta-se e dá uma tesoura à R. - Parece a R e o 5 diz a distorcer a voz: “quero a minha tia!” - O 5 diz para a R: “vai para ali bobi” e o 4 diz: “estamos a gozar...” - O 1 ri-se da R e faz: “eh...eh...” - A R levanta-se e vai ao pé do 5, o 1 diz à R que lhe empresta a cola e que tem 10 segundos para a utilizar. - O 5 vai buscar a cola, diz-lhe que já passou o tempo e tira-lhe a cola das mãos e quando a R fica de costas coloca o tubo da cola por cima da cabeça da R. - O 12 diz para a R: “dá cá isso” e agarra no Pai Natal da R e começa a recortá-lo novamente. - O 7 levanta-se a R diz lhe um segredo e vão as duas para junto da porta. - O 1 diz à R para se ir embora. - O 6 diz à R para sair e começa a apagar o quadro. - O 6 vai junto à R e diz-lhe: “não chores.” - Ele [o 3] disse que me ia matar.”
	Com o A	<ul style="list-style-type: none"> - O 12 deixa uma tesoura na mesa do A e ele começa a cortar.
	Com o 3	<ul style="list-style-type: none"> - O 3 diz que não consegue cortar. O 7 levanta-se e vai ao pé do 3. O 1 diz: “não o ajudes.” - O 12 e o 10 dizem que não podem dar ao algodão ao 3 porque precisam dele para a aula de inglês. - O 3 dança na sala e todos se riem. - O 12 diz que não precisam de um palhaço na sala que já tem um, que é o 3. - O 3 volta para trás, senta-se de joelhos na cadeira, cai e todos se riem.

Anexo VI - Ficha de Pesquisa Documental

<p>3.1. O contexto escolar</p>	
<p>3.1.1. Espaço físico e logístico</p>	<p>No Agrupamento do distrito de Portalegre funciona o “pré-escolar, o 1º Ciclo, o 2º Ciclo, o 3º Ciclo, Cursos de Educação Formação e Educação Formação de Adultos (EFA Básico e Secundário), nocturnos.” O Agrupamento tem oferta ao nível de “Apoios Complementos Educativos” e “Actividades de Enriquecimento Curricular” (PEE, 2009, p.10).</p> <p>Na freguesia B funciona uma sala de pré-escolar e duas salas de 1º ciclo “num edifício remodelado, com hall de entrada, sala de professores, sala polivalente, um pátio coberto e sanitários”. Na freguesia C funciona uma sala de pré-escolar e uma sala de 1º ciclo, “num edifício novo, construído para escola, sem tipo definido, pátio semi-coberto, recreio, instalações sanitárias, refeitório e arrecadação.” Na freguesia D funciona uma sala de pré-escolar, “num edifício construído para o efeito e composto por uma sala, um escritório e sanitários.” Na mesma localidade funciona também o 1º ciclo, “num edifício do tipo Centenário remodelado composto por duas salas de aula e um hall de entrada, uma sala polivalente e instalações sanitárias, tem um pátio coberto e uma grande área descoberta, com algumas árvores que embelezam todo o recinto escolar.” Na freguesia E funciona num edifício da escola o pré-escolar itinerante e num outro edifício funciona o 1º ciclo. O edifício do 1º ciclo é “do tipo Raul Lino com uma sala de entrada, a sala de aula, três casas de banho, um telheiro e um amplo espaço de recreio.” “O Pré-escolar Itinerante funciona nas instalações da escola do 1º ciclo” (PEE, 2009, pp. 9,10).</p> <p>O 1º ciclo e o pré-escolar do Agrupamento do distrito de Portalegre funcionam na vila “num edifício do tipo Raul Lino, remodelado, composto por cinco salas em boas condições físicas, hall de entrada, pátio coberto, recreio, jardim e instalações sanitárias, sala de professores, sala TIC, sala polivalente e refeitório” (PEE, 2009, p. 9).</p> <p>O edifício onde funcionam o 2º e 3º Ciclos apresenta um estado razoável de conservação, sendo composto por três blocos independentes. Na parte exterior existe um “pátio em cimento com canteiros e árvores, um túnel de entrada que evita o atravessar da estrada nacional, escadas de acesso aos blocos e à escola, jardins, uma área coberta entre os três blocos, campos de jogos.” O limite da escola com o meio circundante estabelece-se através de muros, gradeamento, escadas e do túnel. Os blocos T e S são constituídos por “várias salas de aula, laboratórios, sala de alunos, salas específicas para Educação Visual e Tecnológica, Educação Visual e por sanitários.” No bloco U ficam localizados “a cozinha e refeitório, o bufete, a secretaria, reprografia, sala de Multimédia, gabinete do</p>

	Conselho Executivo, biblioteca/Centro de Recursos, sala de professores, gabinete de Directores de Turma” (PEE, 2009, p.10).
3.1.2. Recursos humanos	No Agrupamento do distrito de Portalegre há cento e noventa e sete alunos do 2º e 3º ciclo, duzentos e quarenta e sete alunos do 1º ciclo e do pré-escolar. Os alunos considerados com necessidades educativas especiais matriculados no 1º ciclo são seis, no 2º ciclo são três e no 3º ciclo são dois (PEE, 2009, pp. 12, 13).
3.1.4. Preocupações explícitas para dinamização de uma escola de sucesso para todos e com todos	No PEE (2009, p.18) do Agrupamento do distrito de Portalegre pode ler-se que uma das suas áreas de intervenção prioritária é “manter ou melhorar a generalidade dos resultados escolares obtidos pelos alunos” através “PMII (Plano da Matemática II); Projecto Mais Sucesso (Arianne).” A diferenciação e apoios são também áreas de intervenção prioritária definidas no PEE (2009, p.19) com o objectivo de “melhorar a qualidade dos apoios prestados aos alunos” através de espaços criados para apoios a todos os alunos, no 2º e 3º Ciclos, “Espaço Depois” que engloba a “sala de estudo e programas de tutoria”; apoio a Língua Portuguesa através da “oficina de escrita, oficina de funcionamento da língua e oficina de Leitura”; apoio a Línguas através do “clube das línguas”; apoio a Matemática com “ clube da Matemática e clube sócio-afectivo”; e no 1ºCiclo o apoio ao estudo. O PEE (2009, p.9) define que uma outra área de intervenção prioritária é “incrementar a qualidade da prática pedagógica e incrementar o espírito de partilha e trabalho cooperativo.”
3.2. A turma	
3.2.1. Caracterização estrutural	A turma do 3º e 4º ano do Agrupamento do distrito de Portalegre é composta por doze alunos, estando seis alunos matriculados no 3º ano e os restantes seis alunos no 4º ano. O grupo é constituído por sete alunas do sexo feminino e cinco alunos do sexo masculino, com idades compreendidas entre os oito e os treze anos (PCT, 2009, p.2).
3.2.3. Casos específicos da turma	
3.2.3.1. História compreensiva dos alunos	
R	
Pessoal	A R nasceu 13/ 11/1997.
Clínica	A 26/05/2009 a R foi a uma consulta ao Departamento de Psiquiatria e Saúde Mental do Hospital Doutor José Maria Grande em Portalegre, em que se pode ler que a R tem “um atraso global de desenvolvimento, alterações psicomotoras, alterações perceptivo-cognitivas e de aprendizagem, com estrutura psíquica enquadrada nas patologias da relação, associada a défice cognitivo de etiologia desconhecida” (Relatório médico). Em anexo ao relatório acima referido vinha a Checklist das funções do corpo, da actividade e participação e factores ambientais preenchida pelo médico. O relatório médico afirma que a R tem “dificuldade grave nas funções intelectuais, nas funções psicossociais; dificuldade moderada na estabilidade

	<p>psíquica; dificuldade grave nas funções da energia e dos impulsos, nas funções da atenção, na recuperação da memória; dificuldade moderada nas funções psicomotoras, na adequação da emoção, nas funções da percepção; dificuldade grave nas funções do pensamento; dificuldade completa nas funções cognitivas de nível superior; dificuldade moderada nas funções mentais da linguagem; dificuldade completa nas funções do cálculo; dificuldade moderada nas funções mentais para a sequência de movimentos complexos; dificuldade grave nas funções da visão; dificuldade moderada nas funções vestibulares, nas funções da fluência e ritmo da fala, nas funções de controlo do movimento voluntário; apresenta tiques e maneirismos, tem estereótipos e perseverância motora e alterações ligeiras no padrão da marcha” (Relatório Médico).</p>
Familiar	<p>A R é a primeira filha de duas de um casal “não-consanguíneo”, que “terá sido um bebé pouco estimulado e pouco estimulante, apresentando falhas de estruturação emocional e relacional que se referenciam ao primeiro ano de vida” (Relatório Médico).</p>
Social	<p>No PEI (2009, p.3) existe informação no que diz respeito aos relacionamentos sociais dentro do contexto escolar, a R “revela algum sofrimento pelas dificuldades de relacionamento interpessoal, mais particularmente com os pares, as suas limitações cognitivas e psicomotoras aparentemente impedem-na de integrar as brincadeiras e actividades dos colegas de forma espontânea.” Neste sentido, a aluna tem alguma “ansiedade e conduz a R a alguns, ainda que pontuais, comportamentos agressivos.” No entanto, é cada vez “mais notória uma integração positiva na sua turma”.</p>
Escolar	<p>No presente ano lectivo 2009/2010 frequenta o 4 ° ano de escolaridade, pela segunda vez. A R não frequentou o jardim de infância. Como afirma o PEI (2009, p. 2) no lectivo 2004/2005 no “1° ano de escolaridade a R manifestou falta de concentração, autonomia e muita dificuldade no controlo da motricidade fina.” Após estas dificuldades a R foi encaminhada para os serviços de psicologia da escola que a encaminharam para uma consulta de desenvolvimento.</p> <p>No ano lectivo 2005/2006 frequentou o 2° ano, já com um currículo escolar próprio, alínea i) do decreto-lei n.º 319/91.</p> <p>No ano escolar 2006/2007 a “R revelou alguns progressos mas ainda com muita dificuldade ao nível da motricidade fina. Beneficiou de apoio educativo individual na sala de aula, um dia por semana com a professora da educação especial” (PEI, 2009, p. 2).</p> <p>No ano lectivo 2007/2008 esteve matriculado no 3° ano beneficiando de um Currículo Especifico Individual, alínea e) do decreto-lei n.º 3/2008, de apoio psicológico e de terapia ocupacional.</p> <p>No ano lectivo 2008/2009 a R frequentou o 4° ano de escolaridade.</p>

A	
Pessoal	O A nasceu a 24/03/1998.
Clínica	<p>No ano lectivo 2005/2006, nomeadamente, “a 03/04/2006 foi pedida uma consulta de Desenvolvimento, pela Comissão de Protecção de Crianças. A 18/05/2006 o aluno foi a uma consulta ao Departamento de Psiquiatria e Saúde Mental do Hospital Doutor José Maria Grande em Portalegre, que diz que o A “não tem estigma de doença que seja responsável pelo seu atraso cognitivo, provavelmente é heredofamiliar e deriva também da sua baixa auto estima por violência paterna. Necessita de apoio educativo individual para melhorar a sua aprendizagem, embora se saiba que vai sempre ter limitações, de reforço de auto estima, de medida educativa adaptada ao seu Q.I. e de saber respeitar os seus limites para não entrar num processo de frustração” (Relatório Médico).</p> <p>Em 24/4/2007 o A foi avaliado pelos serviços de psicologia do Centro de Recursos para a Inclusão, o relatório da avaliação diz que o aluno no decorrer da avaliação “revelou um contacto um tanto defensivo, evitando o contacto ocular e adoptando por vezes, uma postura de gozo e provocação para com o adulto.” Nesse relatório pode ler-se que o A “apresenta uma tonalidade emocional negativa, usando como principal mecanismo de defesa a recusa”, “revela uma capacidade intelectual abaixo da média para a sua faixa etária, apontando para dificuldades ao nível da abstracção, generalização e pensamento categorial”, “revelando dificuldades ao nível da percepção, orientação e estruturação espacial”, “apresenta um défice cognitivo ligeiro”, “o quadro psico-afectivo verificado poderá estar a interferir de forma negativa no funcionamento adaptativo e cognitivo da criança” (Relatório Psicológico, pp. 2, 3,5).</p> <p>No PEI (2009, p. 3) do A pode ler-se que se “verificam dificuldades acentuadas nas funções da atenção, nas funções da memória”, “no controlo psicomotor, nas funções emocionais”, “dificuldades moderadas nas funções da percepção”, “dificuldades moderadas nas funções cognitivas de nível superior” e “dificuldades ao nível das funções do cálculo”.</p>
Familiar	No relatório médico enviado para a escola pelo Departamento de Psiquiatria e Saúde Mental do Hospital Doutor José Maria Grande em Portalegre, o A “não tem estigma de doença que seja responsável pelo seu atraso cognitivo, provavelmente é heredofamiliar e deriva também da sua baixa auto estima por violência paterna” (Relatório Médico).
Social	O relatório psicológico afirma que “ em termos de tonalidade emocional, o uso de mecanismo de defesa tais como a recusa e o isolamento, dá conta de um possível bloqueio emocional, apresentando dificuldade em dar desenlaces finais às situações narradas e em mobilizar os recursos internos mais adequados para gerir os sentimentos e emoções

	evocadas” (Relatório Psicológico).
Escolar	<p>Como se pode ler no PEI (2009, p. 2) o A não frequentou a educação pré-escolar, “fez a sua primeira matrícula em G no ano 2004/2005 tendo sido transferido para outra escola a vinte e cinco de Outubro, onde permaneceu até cinco de Novembro. Não desenvolveu, totalmente as competências, mas participou em todas as actividades.” No ano lectivo 2005/2006 frequentou o 2ºano de escolaridade, no PEI pode ler-se que o aluno “mostrou-se pouco participativo e pouco motivado para as actividades escolares e com necessidade de apoio constante.” Neste ano lectivo foi pedido pela Comissão de Protecção de Crianças e Jovens e Risco uma consulta de desenvolvimento. O aluno “beneficiou de sessões com psicólogas do Agrupamento e do Hospital de Portalegre, em Junho de 2006 foi elaborado um Plano de Acompanhamento”.</p> <p>No ano lectivo 2006/2007 o aluno repete o 2º ano de escolaridade, “beneficiou de apoio e revelou pequenos progressos e melhoria no comportamento.” No ano lectivo 2007/2008 o A frequentou o 3º ano de escolaridade “beneficiou de apoio individual e de acompanhamento psicológico.” O aluno transitou para o 4ºano por consenso “tendo em conta o seu esforço, quer a nível intelectual, quer a nível comportamental, no final do ano lectivo apenas conseguia ler frases muito simples e copiá-las sem erros, realizava adições e subtracções simples, com concretização, até 20.” No ano lectivo 2008/2009 o aluno frequentou o 4ºano de escolaridade e “realizou progressos substanciais” (PEI, 2009, p. 2).</p>
<i>3.2.3.3. Nível actual de competências</i>	
R	<p>Através da aplicação de testes de avaliação a R apresenta uma caligrafia pouco perceptível, na ortografia dá erros ortográficos, na leitura demonstra gosto em ler, lendo com alguma facilidade e compreende os textos lidos. Divide as palavras silabicamente, classifica-as e constrói textos simples. A aluna identifica os nomes próprios, comuns e colectivos. A R consegue identificar o género, o número dos nomes. Na área da Matemática demonstra muitas dificuldades em realizar operações de forma abstracta, identifica a unidade e a dezena, reconhece do primeiro até ao décimo lugar, consegue contar oralmente até cinquenta, realiza adições e subtracções simples.</p>
A	<p>Através da aplicação de testes de avaliação o A na área da Língua Portuguesa revela muitas dificuldades na compreensão dos textos, porque como se nega a falar, não lê os textos, apesar da leitura que faço para que consiga responder a algumas questões de interpretação. O A tem muitas dificuldades em escrever sem modelo. O aluno consegue dividir as palavras em sílabas e construir pequenas frases muito simples. Na área da Matemática mostra-se interessado e entusiasmado em realizar adições e subtracções. Identifica a unidade e a dezena, reconhece do primeiro até ao décimo</p>
A	

	lugar, consegue escrever no caderno os números de um até cem.
--	---

Anexo VII – Relatórios Médicos e Psicológicos

RELATÓRIO

----- Director do Departamento de Psiquiatria e Saúde Mental, declara de conformidade com a Terapeuta Ocupacional que R. _____, natural de _____ e residente em _____, inscrita na Área de Atendimento Infantil e Juvenil desde Abril de 2005, faz seguimento em Terapia Ocupacional e em Pedopsiquiatria. -----

----- Menina com atraso global do desenvolvimento, alterações psicomotoras, alterações perceptivo – cognitivas e de aprendizagem. -----

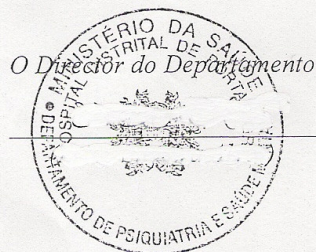
----- Criança com estrutura psíquica enquadrada nas patologias da relação, associada a défice cognitivo de etiologia desconhecida. -----

----- Tem feito evolução nos domínios da comunicação e relação, bem como no controle motor. Mantém défice de atenção e concentração, agravado pela fadiga. -----

----- De acordo com a avaliação, que segue em anexo em formato ICF, e com a idade, reforça-se a importância para a R. _____ do seu enquadramento em programa educativo que contemple o treino de desempenho de tarefas e de aptidões sociais para a promoção da autonomia e pré – profissionalização ou a sua inclusão em escola de educação especial com resposta pré-profissional. -----

----- Por ser verdade e ter sido pedido, para efeitos de apresentação na escola, se passa o presente relatório, que vai por mim assinado e devidamente autenticado com o carimbo a óleo em uso neste Serviço. -----

----- Departamento de Psiquiatria e Saúde Mental, 26 de Maio de 2009. -----



ULSNAE

Departamento de Psiquiatria e Saúde Mental
Área de Atendimento Infantil e Juvenil

Nome: R
Data de Nascimento: 13 / 11 / 97
4º. ano de Escolaridade, Escola de

A R é a 1ª. Filha de duas de um casal não – consanguíneo, com atraso global do desenvolvimento, alterações psicomotoras, dificuldades de aprendizagem e alterações perceptivo-cognitivas.
Criança com estrutura psíquica enquadrada nas patologias da relação, associada a défice cognitivo de etiologia desconhecida. Terá sido um bebé pouco estimulado e pouco estimulante, apresentando falhas de estruturação emocional e relacional que se referenciam ao primeiro ano de vida. Iniciou seguimento em Terapia Ocupacional em Setembro de 2005, altura em que foi feita a sinalização. Na altura, a R apresentava comportamento alheado do que a rodeava, ecolália, balanceamentos e descontrole da deglutição, não controlando a baba e dificuldades de acuidade visual graves, não corrigidas.
Actualmente está atenta ao que a rodeia, tem feito evolução nas aprendizagens, ao seu ritmo e com oscilações, mantém estereotipias, embora em menor grau e frequência; tem tremor de intenção, com *gradação inversamente proporcional à concentração*.
Apresenta défice de concentração e de atenção, com melhorias significativas após ter iniciado medicação.
Mantém ainda dificuldade no controlo dos impulsos orais.
Tem feito correcção da visão, sendo seguida em oftalmologia em Évora.
Tem apoio escolar e em Psicologia, em , e é acompanhada em Terapia Ocupacional e Pedopsiquiatria neste serviço.

DADOS DA AVALIAÇÃO			
Funcionalidade e Incapacidade			
Capítulos	Categorias		
	Código	Descrição	
Funções do corpo	Cap. 1	b117.3	Apresenta dificuldades graves nas funções intelectuais , funções mentais gerais, necessárias para compreender e integrar construtivamente as várias funções mentais, incluindo todas as funções cognitivas e seu desenvolvimento ao longo da vida comprometendo o processo ensino - aprendizagem
		b122.3	Tem dificuldades graves nas funções psicossociais globais , que levam à formação das capacidades interpessoais necessárias para o estabelecimento de interações sociais recíprocas, em termos de significado e de finalidade.
		b1263.2	Apresenta dificuldades moderadas na estabilidade psíquica
		b130.3	Tem dificuldades graves nas funções da energia e dos impulsos , com especial dificuldade para o controle do apetite (b1302)
		b140.3	Apresenta dificuldades graves nas funções da atenção , com perda rápida de concentração em estímulos externos ou em experiências internas pelo tempo necessário.
		b1442.3	Tem dificuldade grave na recuperação da memória , o que lhe dificulta o recordar de informações armazenadas na memória de longo prazo e trazê-las à consciência.
		b147.2	Apresenta dificuldade moderada nas funções psicomotoras , quer ao nível do controlo quer da qualidade das funções psicomotoras.
		b152.2	Tem dificuldade moderada na adequação da emoção e na sua regulação , com períodos de labilidade emocional.
		b156.2	Dificuldade moderada ao nível das percepções , especialmente na percepção visual e visuo – espacial , com dificuldade na distinção da posição relativa dos objectos e na discriminação de alguns estímulos oculares.
		b160.3	Tem dificuldade grave nas funções do pensamento , quer ao nível da velocidade do processo do pensamento, como da sua forma e conteúdo .
	b164.4	Apresenta dificuldade completa nas funções cognitivas de nível superior , como a capacidade de abstracção, organização e planeamento, gestão do tempo, flexibilidade cognitiva, julgamento e resolução de problemas.	
	b167.2	Nas funções mentais da linguagem apresenta dificuldades moderadas na recepção da linguagem escrita (b16701), na expressão da linguagem escrita (b16711) e nas funções da linguagem (b1672), com dificuldade na organização do significado semântico e simbólico e estrutura gramatical da linguagem escrita.	
	b172.4	Apresenta dificuldade completa nas funções de cálculo , quer no cálculo simples quer no cálculo complexo .	

	b176.2	Tem dificuldade moderada nas funções mentais para a sequência de movimentos complexos
Cap. 2	b210.3 e355+3	Apresenta dificuldades graves nas funções da visão , em correção tendo como substancial facilitador os óculos e os exercícios de percepção prescritos pelo oftalmologista.
	b235.2	Apresenta dificuldade moderada nas funções vestibulares , especialmente ao nível do equilíbrio e da função vestibular do movimento.
Cap. 3	b330.2	Tem alterações moderadas nas funções da fluência e ritmo da fala , com presença de verborreia.
Cap. 7	b760.2	Tem dificuldades moderadas nas funções de controlo do movimento voluntário , quer simples quer complexos.
	b7652.1	Apresenta tiques e maneirismos .
	b7653.1	Tem estereótipos e perseverância motora .
	b770.1	Apresenta alterações ligeiras no padrão da marcha , com padrão rígido.

Actividades e Participação	Cap.1	d140.3	Apresenta dificuldade grave em aprender a ler.
		d145.3	Apresenta dificuldade grave em aprender a escrever.
		d150.3	Apresenta dificuldade grave em aprender a calcular.
		d1550.1	Apresenta dificuldade ligeira em adquirir competências básicas.
		d1551.2	Apresenta dificuldade moderada em adquirir competências complexas.
		d160.3	Apresenta dificuldade grave em concentrar a atenção.
		d163.3	Apresenta dificuldade grave em pensar, entendido como o formular de ideias, conceitos e imagens, dirigidos ou não a um ou mais objectivos, como jogar com ideias, debater ideias.
		d166.3	Apresenta dificuldade grave em ler, com dificuldades mais acentuadas na compreensão e interpretação de textos escritos.
		d170.3	Tem dificuldade grave em escrever, utilizar ou compor símbolos para transmitir informações, como redigir uma carta.
		d172.3	Tem dificuldade grave no efectuar cálculos, produzir ou mostrar resultados de um problema.
		d175.3	Tem dificuldade grave em resolver problemas, que inclui os problemas simples e complexos.
	Cap.2	d210.2	Apresenta dificuldades moderadas em realizar uma única tarefa, quer simples quer complexa, por ter dificuldade na conclusão da mesma.
		d220.3	Tem dificuldade grave na execução e conclusão de tarefas múltiplas.
		d2301.3	Apresenta dificuldades graves em gerir a rotina diária.
	d2302.3	Apresenta dificuldades graves em gerir o seu próprio nível de actividade	
Factores Ambientais	Cap.1	e1100.3	Apresenta dificuldades graves no controle da ingestão de alimentos, pelo que este factor é considerado como barreira
		e130+3	Beneficia muito com métodos, processos e tecnologias para a aquisição de competências
	Cap.3	e310+2	A Família próxima tem vindo a proporcionar progressivamente mais apoio
		e315+3	A Família alargada teve um papel muito facilitador durante os primeiros anos de escolaridade da , estando actualmente em posição menos próxima.
		e330+3	Os professores têm tido um papel muito facilitador para o desenvolvimento da .
		e355+3	Os profissionais de saúde têm desempenhado um papel muito facilitador para o desenvolvimento da e na orientação prestada à família



CONSULTAS EXTERNAS

Re:

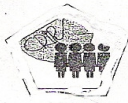
Ex^o me Professore

O A. não tem estigmas de doença que seja responsável pelo seu atraso cognitivo. Provavelmente é heredo-familiar e deriva também da sua baixa auto-estima por violência paterna.

Necessita de Apoio Educativo Individualizado para melhorar a sua aprendizagem, embora a falta que vai sempre ter limitações, de

Mod. 19

reforço de auto estima, de
medida educativa adequada ao
seu Q.I. (ver avaliação de
psicóloga) e de saber respeitar
os seus limites para não
entrar num processo de frustração.
Deverá manter apoio essencial
e psicológico.
Aguarda análises
de firmamento
18/5/06



CENTRO DE RECURSOS

Relatório de Avaliação Psicológica

1. Identificação:

Nome: Á
Data de Nascimento: 24/03/1998
Idade Cronológica: 8 anos e 11 meses
Data de Avaliação: 06/02/2007
13/02/2007
27/02/2007
06/03/2007

2. Motivos da Avaliação:

O motivo da avaliação surge na sequência do pedido efectuado ao Centro de Recursos do Centro de Recuperação Infantil de _____, pela Escola Básica _____, afim de se avaliar o perfil psicológico e intelectual do aluno.

3. Procedimentos de Avaliação:

A avaliação psicológica foi realizada em quatro sessões, nomeadamente a 6/02/2007, 13/02/2007, 27/02/2007 e a 06/03/2007, na Escola Básica _____. Foram administradas as seguintes provas:

Centro de Recursos do Centro de Recuperação Infantil . 1
Sede: _____
Telefone: _____ Fax: _____



CENTRO DE RECURSOS

- Teste do Desenho da Família, de Courman;
- Teste do Desenho da Figura Humana, de Goodenough;
- Teste de Organização Grafo – Perceptiva de Bender (Adaptado por H. Santucci & H. Galigret – Granjon);
- Teste das Matrizes Progressivas de Raven (CPM);
- Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças, 3ª Edição – WISC-III;
- Teste de Apercepção Temática – Versão com Figuras Humanas, (C.A.T.-H), de Murray.

Observações

No decorrer da avaliação apresentou aspecto cuidado. Em termos de comportamento, revelou um contacto um tanto defensivo, evitando o contacto ocular e adoptando por vezes, uma postura de gozo e provocação para com o adulto. Neste seguimento, foi necessária, por um lado, a introdução de verbalizações de imposição de limites/regras, e por outro, o recurso a reforços positivos sob a forma de encorajamentos e elogios, de forma a motiva-lo para o prosseguimento da realização das tarefas propostas.

É de salientar a presença de alguma agitação psicomotora e distractibilidade fácil, sobretudo, aquando da realização de actividades que requeriam esforço mental mantido e/ou em situações geradoras de alguma ansiedade.

A análise dos Desenhos aponta para uma moderada maturidade psicológica, revelando personagens relativamente elaboradas, ainda que, sem o investimento na realização de detalhes. Em termos de representação revela ainda alguma dificuldade no processo de individualização e diferenciação sexual das personagens.



CENTRO DE RECURSOS

No que se refere à análise de conteúdo, apresenta uma tonalidade emocional negativa, usando como principal mecanismo de defesa a recusa.

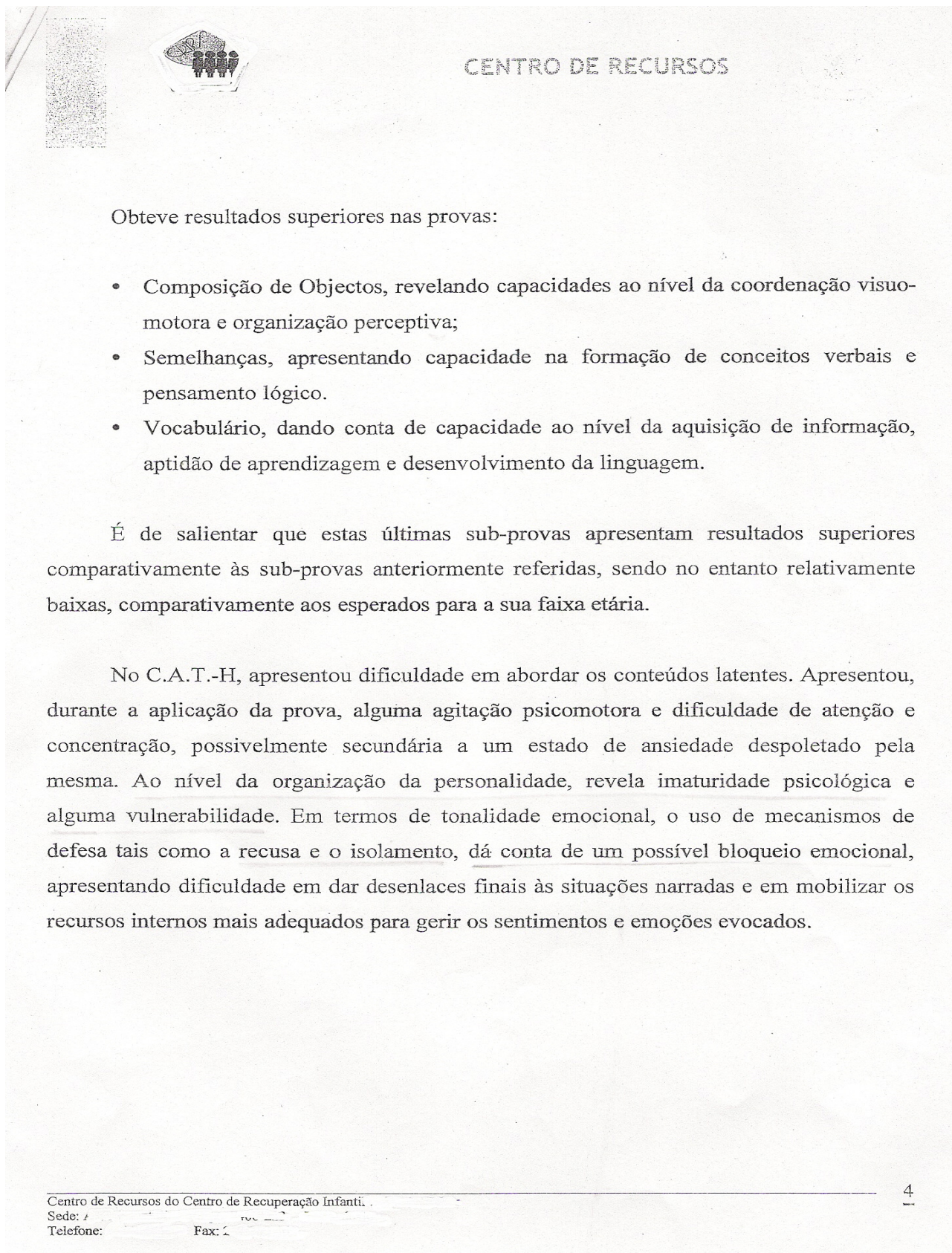
Através das Matrizes Progressivas de Raven constata-se que a criança revela uma capacidade intelectual abaixo da média, para a sua faixa etária, apontando para dificuldades ao nível da abstracção, generalização e pensamento categorial.

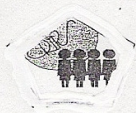
O Teste de Organização Grafo-Perceptivo de Bender encontra-se ligeiramente abaixo da média, para a sua faixa etária, revelando dificuldades ao nível da percepção, orientação e estruturação espacial.

O funcionamento intelectual avaliado pela WISC-III situa-se significativamente abaixo da média, apresentando um défice cognitivo ligeiro, comparativamente à sua faixa etária. Relativamente aos resultados entre o desempenho verbal e de realização verifica-se a existência de uma homogeneidade entre ambos.

A análise dos sub-testes aponta para resultados inferiores, por ordem decrescente de intensidade, nas provas que remetem para:

- Código, relevando dificuldade ao nível da operação mental aliada à coordenação visuo-motora;
- Disposição de Gravuras. Testando a competência da interpretação de situações sociais, bem como a capacidade de planear, os resultados obtidos remetem para dificuldades na adaptação prática e social, na organização lógica de uma situação e dificuldades na estruturação temporal.
- Aritmética, dando conta de dificuldade de concentração, capacidade simbólica e utilização de operações numéricas;
- Informação, apresentando um baixo nível de conhecimentos gerais e fraca memória não imediata. Esta sub-escala é influenciada pelas capacidades naturais do sujeito, meio envolvente, escolaridade e interesses.





CENTRO DE RECURSOS

5. Conclusão

Em termos de eficiência intelectual global, a criança apresenta um rendimento significativamente abaixo da média, para a sua faixa etária, apresentando um défice cognitivo ligeiro. A análise dos instrumentos utilizados dá conta de maiores dificuldades nas provas que remetem para a abstracção, generalização, pensamento categorial, percepção, orientação e estruturação espacial. Constata-se ainda baixo nível de conhecimentos gerais (Informação), algumas dificuldades ao nível das operações mentais e numéricas, bem como da adaptação prática e social, e organização lógica/temporal de uma situação.

Ainda que com resultados inferiores aos esperados para a sua faixa etária, apresenta algumas capacidades ao nível da aquisição de informação, formação de conceitos verbais, aptidão de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem.

Do ponto de vista psico-emocional, nas situações mais exigentes, apresenta alguma ansiedade, reflectida por agitação psicomotora e distractibilidade fácil, bem como adopção de alguns comportamentos provocatórios para com o adulto. Usa como principal mecanismo de defesa a recusa, de forma a evitar o confronto e elaboração de sentimentos e emoções negativas despoletados, dando conta de um possível conflito emocional.

Neste sentido, importa referir que o quadro psico-afectivo verificado poderá estar a interferir de forma negativa no funcionamento adaptativo e cognitivo da criança.

Traçado o perfil intelectual e psico-emocional da criança, consideramos relevante a adopção e implementação de estratégias psico-pedagógicas, de modo a estimular a motivação e o interesse do aluno no seu processo de aprendizagem e que, simultaneamente, favoreçam a sua estabilidade psico-afectiva. Neste seguimento, consideramos também preponderante que a criança beneficie de Apoio Psicológico.



4. Aconselha-se

Relativamente às estratégias psico-educativas que podem favorecer uma maior motivação e valorização pessoal, sugere-se:

- Adoptar postura calma, de forma a estabelecer clima empático e confiante;
- Transmitir as matérias pedagógicas, partindo de conteúdos simples para complexos, do conhecido para o desconhecido, do geral para o particular e do concreto para o abstracto;
- Propor que explique a actividade que está a realizar, de forma a promover a capacidade de atenção e motivação;
- Recorrer a reforços positivos, elogios verbais perante o grupo, após sucesso;
- Promover actividades em pequeno grupo, nas quais tenha oportunidade de ser valorizado pelo seu desempenho, perante o resto dos colegas;
- Ajudar a encontrar soluções em momentos críticos de tensão ou esforço excessivo.

2007

A Psicóloga,

Anexo VIII – Programas Educativos Individuais

Programa Educativo Individual

(D.L. 3/08 de 7 de Janeiro-CIF)

Ano Lectivo 2009/2010

Estabelecimento de Ensino:

Nome: R

Data de Nascimento: 13/ 11/ 1997

Morada:

Telefone:

Nível de Educação ou Ensino: 1º CEB 2º CEB 3º CEB

Ano de Escolaridade: 4º

Turma:

Docente responsável pelo grupo/ turma:

Docente de Educação Especial:

1- Resumo da história escolar/ Antecedentes relevantes

A R está matriculada no 4º ano de escolaridade, tem 12 anos e nasceu em 13/ 11/1997. Não frequentou o Jardim-de-infância, tendo-lhe sido diagnosticada hiperactividade pelo médico de família.

No 1º ano de escolaridade manifestou falta de concentração, autonomia e muita dificuldade no controlo da motricidade fina. Após detecção destas dificuldades, a aluna foi encaminhada para a psicóloga da escola, a qual a encaminhou para a consulta de desenvolvimento. Nessa consulta foi-lhe diagnosticado uma perturbação do desenvolvimento psicomotor global moderada, tendo sido encaminhada para a terapia ocupacional, orientação de psicologia educacional e apoio educativo individual. A R apresenta ainda um ligeiro estrabismo e estigmatismo, pelo que começou a usar óculos.

No ano lectivo 2006/2007, a R revelou alguns progressos mas ainda com muita dificuldade ao nível da motricidade fina. Beneficiou de apoio educativo individual na sala de aula, um dia por semana com a professora da educação especial.

No ano lectivo 2007/2008, a R continuou com apoio individualizado dentro da sala de aula com a professora do ensino especial, continuando a beneficiar da alínea i) do antigo DL 319/91. A R frequentou sessões de terapia ocupacional bem como consultas com a psicóloga.

No ano lectivo 2008/2009, a R demonstrou progressos ao nível das relações interpessoais e ao nível da leitura e escrita, teve apoio individualizado com professor de educação especial. No ano lectivo 2009/2010 frequenta o 4º ano, com apoio do professor de educação especial.

2- Indicadores de funcionalidade

2.1- Funções do Corpo

Os resultados da avaliação psicológica sugerem um desenvolvimento cognitivo francamente abaixo do esperado para a sua idade cronológica, o que acarreta consequências nas aprendizagens escolares e no relacionamento interpessoal. Sugerem, igualmente, a interferência de factores de ordem afectivo-emocional no seu funcionamento global, o que condiciona o seu desempenho nos diversos contextos do seu quotidiano, potenciando as suas dificuldades.

Ao longo do processo de apoio, tem sido possível observar diversos progressos, a título de exemplo, tem diminuído ao nível do discurso as ecolalias e do comportamento as estereotipias.

A R revela algum sofrimento pelas dificuldades de relacionamento interpessoal, mais particularmente com os pares, as suas limitações cognitivas e psicomotoras aparentemente impedem-na a de integrar as brincadeiras e actividades dos colegas de forma espontânea. O que por vezes, parece despotar alguma ansiedade na menina e conduz a R a alguns, ainda que pontuais, comportamentos agressivos. Todavia, é cada vez mais notório uma integração positiva na sua turma.

2.2- Estruturas do Corpo

Segundo relatório enviado pelo departamento de psiquiatria e saúde mental do Hospital Doutor José Maria Grande a R evidencia atraso global do desenvolvimento, com dificuldades de atenção e concentração, dificuldades de execução de movimentos precisos, deficit no equilíbrio dinâmico e dificuldades de comunicação efectiva com repetição de frases e memorização de questões. Manifesta-se a presença de estereotipias motoras.

A R é também acompanhada em Psicomotricidade por, como acima referido, apresentar um défice acentuado ao nível da motricidade.

2.3- Actividade e Participação

A aluna apresenta dificuldades graves em adquirir conceitos (categoria d137), não consegue desenvolver competências para compreender e usar conceitos básicos e complexos.

A R tem dificuldades moderadas em aprender a escrever (categoria d145), em aprender a ler (categoria d140), dificuldades graves em aprender a calcular (categoria d150), e uma dificuldade ligeira em formular e ordenar ideias, conceitos e imagens (pensar - categoria d163). A R revela uma dificuldade moderada em concentrar a atenção (categoria d160), distraindo-se com facilidade.

3- Factores Ambientais

1º qualificador: 0- Nenhum facilitador/barreira; 1- Facilitador/barreira ligeira; 2- Facilitador/barreira moderado; 3- Facilitador/barreira grave; 4- Facilitador/barreira completo; 8- Não especificada; 9- Não aplicável

Factores Ambientais [Barreira(./) Facilitador(+)]	0	1	2	3	4	8	9
<ul style="list-style-type: none"> • E 315 (tia); • E 355; • E 360. 		+	+ +				

4- Adequações no processo de ensino e de aprendizagem

MEDIDAS EDUCATIVAS DO D.L. 3/08

a) Apoio Pedagógico Personalizado

A professora da turma deverá apoiar individualmente esta aluna, sempre que seja necessário no sentido deste superar mais facilmente as suas dificuldades. A aluna terá também apoio individualizado do professor de Educação Especial.

b) Adequações Curriculares Individuais

c) Adequações no Processo de Matrícula

d) Adequações no Processo de Avaliação

Como a aluna tem currículo específico individual, será sujeita a critérios específicos de avaliação.

e) Currículo Específico Individual

A aluna terá alterações significativas no currículo comum, serão introduzidos, substituídos, ou eliminados objectivos e conteúdos. Os conteúdos serão relacionados com a autonomia pessoal e social da aluna, com um cariz funcional.

f) Tecnologias de Apoio

A aluna utilizará frequentemente o computador, tanto o processador de texto (Word) como programas com jogos educativos (Sebran).

Outras

Deverá continuar a usufruir de apoio psicológico.

5- Plano Individual de Transição

(Anexar o PIT, sempre que exista)

Não existe plano individual de transição.

6- Conteúdos

Estão no Currículo Específico Individual.

7- Objectivos gerais/ específicos

Estão no Currículo Específico Individual.

8- Estratégias

Dever-se-á sempre que possível trabalhar com a R em situação de pequeno grupo, partir das vivências e experiências dela, utilizar sempre o reforço positivo, promover situações que facilitem níveis de sucesso, criar situações que privilegiem a comunicação oral (acontecimentos, histórias, situações do quotidiano, etc.), registar de diversas formas as intervenções orais, responsabilizar a aluna por pequenas tarefas, utilizar o computador como meio de aprendizagem, realizar actividades expressivas (jogos, pinturas, desenho, recorte e colagem, etc.), realizar projectos em que todo o grupo esteja envolvido, avaliar o seu trabalho (com a orientação de um adulto).

9- Recursos humanos e materiais

Acompanhamento pela psicóloga, frequência de sessões de terapia ocupacional e apoio individualizado com a professora da turma bem como com o professor de educação especial, na sala de aula.

10- Nível de participação do aluno nas actividades educativas da escola

Participará em trabalhos em situação de pequeno grupo. Os trabalhos distribuídos para a R serão os que forem mais do seu agrado e campo de interesse, indo ao encontro das suas capacidades e necessidades de aprendizagem.

11- Critérios de avaliação

A aluna deverá ser avaliada ao longo do ano lectivo pelas competências adquiridas nas diferentes áreas, analisando o seu nível de desempenho e tendo em atenção o seu comportamento, participação e esforço manifestados. Serão elaborados relatórios no final de cada período. A avaliação da aluna será efectuada de modo sistemático e contínuo.

12- Distribuição horária das actividades previstas

Hora / Dia	2ªFeira	3ªFeira	4ªFeira	5ªFeira	6ªFeira
9hm	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Música	Actividade Física e Desportiva.	Música
9h45m	Matemática	Matemática	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
10h	INTERVALO				
10h30m	Matemática	Matemática*	Língua Portuguesa	Língua Portuguesasasa	Língua Portuguesa
12h	A l m o ç o				
13h30m	Estudo do Meio	Estudo do Meio*	Estudo do Meio*	Estudo do Meio*	Matemática
14h15m	Nac (área de projecto)	Expressão*	Matemática*	Expressões*	Estudo do Meio
15h30m					

15h50m	Apoio ao Estudo	Inglês	Formação Cívica	Matemática	Estudo acompanhado
16h35m	INTERVALO				
16h45m	Inglês	Expressões	Apoio ao Estudo	Inglês	Actividade Física e

* Apoio do professor de educação especial

13- Identificação dos técnicos responsáveis

Directora:
 Professora da Turma:
 Psicóloga:
 Professor de Educação Especial:

14 - Participantes na elaboração do PEI

PEI elaborado por:

Profissional:

Assinatura:

Coordenação do PEI a cargo de (Professora do 1º CEB ou Director de Turma):

Nome: _____ **Assinatura:** _____

Aprovado pelo Conselho Pedagógico:

Data: _____ **Assinatura:** _____

Homologado pela Directora:

Data: _____ **Assinatura:** _____

Concordo com as medidas educativas definidas,

O Enc. De Educação

Data: _____ **Assinatura:** _____

Programa Educativo Individual

(D.L. 3/08 de 7 de Janeiro-CIF)

Ano Lectivo 2009/2010

Estabelecimento de Ensino:

Nome: A

Data de Nascimento: 24/03/1998

Morada:

Telefone:

Nível de Educação ou Ensino: 1º CEB 2º CEB 3º CEB

Ano de Escolaridade: 4º

Docente responsável pelo grupo/ turma:

Docente de Educação Especial:

1- Resumo da história escolar/ Antecedentes relevantes

O A não frequentou o ensino pré-escolar. Fez a sua primeira matrícula em G no ano 2004/2005 tendo sido transferido para A a 25 de Outubro, onde permaneceu até 5 de Novembro. Não desenvolveu, totalmente as competências, mas participou em todas as actividades.

No ano lectivo 2005/2006 frequentou o 2º ano de escolaridade. Mostrou-se pouco participativo e pouco motivado para as actividades escolares e com necessidade de apoio constante. Foi marcada uma consulta de encaminhamento para beneficiar de apoio educativo. Em 06-03-2006 foi elaborado um Plano de Recuperação. Em 03-04-2006 foi pedida uma consulta de Desenvolvimento, pela Comissão de Protecção de Criança. Em 18-05-2006 é elaborado relatório onde se declarou que o aluno não apresenta estigma de doença e mas deveria beneficiar de apoio educativo e psicológico. Beneficiou de sessões com psicólogas do Agrupamento e do Hospital de Portalegre. Em Junho de 2006 foi elaborado um Plano de Acompanhamento.

No ano lectivo 2006/2007 repetiu o 2º ano de escolaridade. Beneficiou de apoio e revelou pequenos progressos e melhoria no comportamento. Transitou para o 3º ano de escolaridade.

Em 2007/2008 beneficiou de apoio individual que se revelou insuficiente. Beneficiou de acompanhamento psicológico. Em 26-06-2008, por consenso, o aluno transita ao 4º ano, tendo em conta o seu esforço, quer a nível intelectual, quer a nível comportamental. No final deste ano lectivo apenas conseguia ler frases muito simples e copiá-las sem erros. Realizava adições e subtracções simples, com concretização, até 20.

No ano lectivo 2008/2009 realizou progressos substanciais. Este ano lectivo o A está pela segunda vez no 4º ano e beneficiará de apoio individualizado do professor de educação especial.

2- Indicadores de funcionalidade

2.1- Funções do Corpo

O A foi avaliado ao nível da categoria b117 (funções intelectuais), cujos resultados obtidos denunciam um funcionamento intelectual muito inferior, para a sua faixa etária, apontando para um défice cognitivo ligeiro.

Com base nos resultados obtidos, verificaram-se dificuldades acentuadas ao nível das funções de atenção (categoria b140) e nas funções da memória (categoria b144).

Relativamente às funções psicomotoras registaram-se acentuadas dificuldades no controlo psicomotor (subcategoria b1470), manifestando fragilidades na regulação da velocidade do comportamento aliada a componentes motores e psicológicos.

Ao nível emocional (categoria b152) denotaram-se marcadas fragilidades, evidenciando fraca tolerância à frustração, baixa auto-estima e sentimentos negativos e de inadequação ao meio, adoptando uma atitude relutante e/ou mecanismos defensivos menos ajustados, tais como o evitamento, perante situações que exigem maior esforço mental e/ou envolvimento afectivo. Importa salientar, no entanto, o facto de a sintomatologia negativa registada poder interferir de forma negativa no seu funcionamento cognitivo e adaptativo, repercutindo-se ao nível das aquisições escolares.

Referente a actividades que apelam à percepção visual (subcategoria b1561) evidenciou dificuldades moderadas.

Nas funções cognitivas de nível superior apresentou dificuldades moderadas ao nível da organização e planeamento (subcategoria b16141), designadamente em desenvolver um método para prosseguir com qualquer coisa ou agir, ao nível do julgamento (subcategoria b1645), nomeadamente na compreensão e adaptação a situações e ao nível da resolução de problemas (subcategoria b1646).

Da análise dos resultados obtidos na avaliação, constataram-se dificuldades ao nível das funções do cálculo (b172).

2.2- Actividades e Participação

O aluno apresenta uma dificuldade grave em adquirir conceitos (categoria d137) e em concentrar a atenção (categoria d160). O A tem uma dificuldade moderada em aprender a ler (categoria d140), em aprender a escrever (categoria d145), em aprender a calcular (categoria d150) e resolver problemas complexos (subcategoria d1751).

Nas interações pessoais complexas (categoria d720) e no relacionamento com estranhos (categoria d730) o A apresenta dificuldades moderadas, sendo um aluno muito fechado e tímido no início de qualquer relação.

O A tem dificuldades ligeiras em formular e ordenar ideias, conceitos e imagens (pensar - categoria d163). Quanto ao controlo do seu comportamento o aluno (categoria d250) revela uma dificuldade ligeira, não realiza acções simples ou complexas e coordenadas para responder de forma consciente a novas situações.

3- Factores Ambientais

1º qualificador: 0- Nenhum facilitador/ barreira; 1- Facilitador/ barreira ligeira; 2- Facilitador/ barreira moderado; 3- Facilitador/ barreira grave; 4- Facilitador/ barreira completo; 8- Não especificada; 9- Não aplicável.

Factores Ambientais [Barreira(.) / Facilitador(+)]	0	1	2	3	4	8	9
<ul style="list-style-type: none"> Profissionais de saúde; Outros profissionais. 			+	+			

4- Adequações no processo de ensino e de aprendizagem

MEDIDAS EDUCATIVAS DO D.L. 3/ 08

a) Apoio Pedagógico Personalizado

A professora da turma deverá apoiar individualmente este aluno, sempre que seja necessário no sentido deste superar mais facilmente as suas dificuldades. O aluno terá também apoio individualizado de professor de Educação Especial.

b) Adequações Curriculares Individuais

c) Adequações no Processo de Matrícula

d) Adequações no Processo de Avaliação

Como o aluno tem currículo específico individual, será sujeito a critérios específicos de avaliação.

e) Currículo Específico Individual (anexar CEI)

O aluno terá alterações significativas no currículo comum, serão introduzidos, substituídos, ou eliminados objectivos e conteúdos. Os conteúdos serão relacionados com a autonomia pessoal e social do aluno, com um cariz funcional.

f) Tecnologias de Apoio

O aluno utilizará frequentemente o computador, tanto o processador de texto (Word) como programas com jogos educativos (Sebran).

Outras

Deverá continuar a usufruir de apoio psicológico e de avaliações quando necessárias.

Deverá ocupar um lugar na sala de aula que permita interagir mas que o impeça de entrar em conflito com os colegas.

5- Plano Individual de Transição

(Anexar o PIT, sempre que exista)

Não existe plano individual de transição

6- Conteúdos

Estão no Currículo Específico Individual.

7- Objectivos gerais/ específicos

Estão no Currículo Específico Individual.

8- Estratégias

Dever-se-á sempre que possível trabalhar com o A em situação de pequeno grupo, partir das vivências e experiências dele, utilizar sempre o reforço positivo, promover situações que facilitem níveis de sucesso, criar situações que privilegiem a comunicação oral (acontecimentos, histórias, situações do quotidiano, etc.), registar de diversas formas as intervenções orais, responsabilizar o aluno por pequenas tarefas (arrumação e distribuição de material e manutenção da sala de aula), utilizar o computador como meio de aprendizagem, realizar actividades expressivas (jogos, pinturas, desenho, recorte e colagem, etc.), realizar projectos em que todo o grupo esteja envolvido, avaliar o seu trabalho (com a orientação de um adulto).

9- Recursos humanos e materiais

Acompanhamento pela psicóloga e apoio individualizado com a professora da turma e com o professor de educação especial.

10- Nível de participação do aluno nas actividades educativas da escola

O A participará em algumas actividades da turma, bem como irá beneficiar de outras actividades descritas no Currículo Específico Individual.

11- Critérios de avaliação

O aluno deverá ser avaliado ao longo do ano lectivo pelas competências adquiridas nas diferentes áreas, analisando o seu nível de desempenho e tendo em atenção o seu comportamento, participação e esforço manifestados. Serão elaborados relatórios no final de cada período. A avaliação do aluno será efectuada de modo sistemático e contínuo.

12- Distribuição horária das actividades previstas

Hora / Dia	2ªFeira	3ªFeira	4ªFeira	5ªFeira	6ªFeira
9hm	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Música	Actividade Física e Desportiva.	Música
9h45m	Matemática	Matemática	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
10h	INTERVALO				
10h30m	Matemática	Matemática*	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
12h	A l m o ç o				

13h30m	Estudo do Meio	Estudo do Meio *	Estudo do Meio *	Estudo do Meio*	Matemática
14h15m	Nac (área de projecto)	Expressão *	Matemática*	Expressões*	Estudo do Meio
15h30m					
15h50m	Apoio ao Estudo	Inglês	Formação Cívica	Matemática	Estudo acompanhado
16h35m	INTERVALO				
16h45m	Inglês	Expressões	Apoio ao Estudo	Inglês	Actividade Física e Desportiva.

* Apoio do professor de educação especial

13- Identificação dos técnicos responsáveis

Directora:
 Professora da Turma:
 Psicóloga
 Professora de Educação Especial:

14 - Participantes na elaboração do PEI

PEI elaborado por:

Profissional:

Assinatura:

Coordenação do PEI a cargo de (Professora do 1º CEB ou Director de Turma):

Nome: _____ **Assinatura:** _____

Aprovado pelo Conselho Pedagógico:

Data: _____ **Assinatura:** _____

Homologado pela Directora:

Data: _____ **Assinatura:** _____

Concordo com as medidas educativas definidas,

O Enc. De Educação

Data: _____ **Assinatura:** _____

Anexo IX – Planificação em Contexto de Turma

a) Primeira Sessão

Roteiro Programático

Área	Sub-área	Competências Gerais	Competências Específicas	Actividades	Estratégias	Calendarização	Recursos	Avaliação	Contextos de Actuação
Língua Portuguesa	Escrita	- Expressar as ideias por escrito - Comunicar com os colegas - Conseguir trabalhar em pequeno grupo	- Aprender como se elabora uma carta - Escrever textos com clareza em pequeno grupo - Identificar e registar por escrito as características da localidade	- Exposição de como se elabora uma carta - Escrita de uma carta em pequenos grupos - Conversa com os alunos sobre a aula	- Parceria pedagógica com a professora da turma - Aprendizagem cooperativa - Diferenciação pedagógica inclusiva	23 de Fevereiro de 2010 90m	- Papel - Lápis - Professora da turma - Turma de 1º Ciclo - Computador - Power Point	- Auto-avaliação - Comentário Reflexivo	- Sala de aula

Descrição da sessão:

- 1 – A professora da turma e a professora de educação especial dão a conhecer aos alunos como se elabora uma carta através de uma apresentação em power point.
- 2 - De seguida, os alunos formam grupos de 3 elementos.
- 3 – Após os grupos estarem formados as professoras explicam o objectivo da actividade, ou seja, pretende-se que elaborem uma carta com um texto sobre a vila onde se encontram.
- 4 – No final, conversamos com os alunos para que seja possível fazer uma auto-avaliação da aula.

Recurso Didáctico – “Como se elabora uma carta”

A Carta

A carta é:

- um elemento postal importante,
- um meio de comunicação visual,
- constituída por algumas folhas de [papel](#) fechadas num [envelope](#), que é [selado](#) e enviado ao destinatário da mensagem através do serviço dos [Correios](#).

Retirado de: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Carta>

A carta é:

- Uma modalidade de escrita livre
- Com narração, descrição ou reflexão

Actualmente a carta vem sendo substituída pelo e-mail que é a forma de correio electrónico mais difundida no mundo.

Retirado de: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Carta>

A carta pode destinar-se:

- a um amigo,
- a um colega de trabalho,
- a uma pessoa amada,
- a uma pessoa familiar.

A carta é constituída por quatro partes:

- Cabeçalho
- Abertura da Carta
- Corpo da Carta
- Fecho

Exemplos de Cartas

Exemplo de uma carta formal:

Cabeçalho

Joana Fernandes
Av. do Brasil, 567, 4º Esq.
1700-023 Lisboa

Ex.mo Senhor:
Dr. Pedro Faria Magalhães
Instituto do Emprego e Formação Profissional
Av. 24 de Julho, 541, 7º
1200 – 034 Lisboa

Lisboa, 5 de Maio de 2007

Assunto: Envio de documentação / ...

Abertura e texto inicial

Ex.mo Senhor / Ex.ma Senhora / Ex.mos Senhores:

Junto envio a documentação referente ao...

Venho enviar a documentação... / Envio em anexo o meu Curriculum Vitae...

Venho solicitar a V. Ex.a se digne conceder-me uma audiência...

Solicito a atenção de V. Ex.a para o assunto que passo a expor:

Fecho

Agradecendo antecipadamente a atenção de V. Ex.a, apresento os meus melhores cumprimentos,

Com os (meus/nossos) melhores cumprimentos,
Atentamente,

Exemplo de uma carta informal:

Cabeçalho

Lisboa, 7 de Maio de 2008

Abertura

Caro(a) amigo(a): / Caro(a) amigo(a), (menos informal)

Caro Jorge: / Caro Jorge, (menos informal)

Jorge: / Jorge,

Fecho

Saudações de amizade, / Saudações cordiais /

Com amizade,

(relativamente formal)

Um abraço, (informal)

Um grande / forte abraço,

Um beijinho, / Um beijo, / Muitos beijos, /

Muitos beijinhos, (familiar)

Muitas saudades,

Retirado de: www.web-emprego.com/exemplo-carta-formal-e-informal/

Vídeo: “O Ciclo das Cartas”

<http://preescolareb1.blogs.sapo.pt/17271.html>

Obrigada pela atenção!

b) Segunda Sessão

Roteiro Programático

Áreas	Sub-área	Competências Gerais	Competências Específicas	Actividades	Estratégias	Calendarização	Recursos	Avaliação	Contextos de Actuação
Língua Portuguesa	Escrita	- Expressar as suas ideias - Comunicar com os colegas	- Ler com clareza e entoação uma carta escrita em grupo - Melhorar textos previamente escritos - Estabelecer correspondência Via e-mail com outra turma de 1º Ciclo	- Leitura das cartas elaboradas pelos grupos - Escrita e aperfeiçoamento da carta escolhida - Ficha de auto-avaliação	- Parceria pedagógica com a professora da turma - Trabalho de grande grupo - Diferenciação pedagógica inclusiva	2 de Março de 2010 90m	- Quadro - Giz - Professora da turma - Turma de 1º Ciclo - Computador - Ficha de auto-avaliação	- Grelha de avaliação das competências adquiridas - Auto-avaliação - Comentário Reflexivo	- Sala de aula

Descrição da sessão:

- 1 – Os elementos dos grupos reúnem-se e decidem em grupo quem vai ler a carta do grupo para a turma.
- 2 – Cada elemento seleccionado pelos grupos lê a carta do seu grupo.
- 3 – Em grande grupo seleccionamos a carta.
- 4 – De seguida, se o grupo de alunos achar pertinente propomos melhorar a carta escolhida, para um aluno passar a computador e enviar por e-mail.
- 5 – Com o envio desta carta por e-mail pretende-se estabelecer correspondência com outra turma de 1º Ciclo.
- 6 – No final, distribuímos uma ficha de auto-avaliação a cada aluno.

Ficha de Auto-Avaliação

1. Gostaste de trabalhar com os colegas do teu grupo? Porquê?

2. As tuas sugestões para o trabalho foram aceites? Porquê?

3. Os elementos do grupo conseguiram discutir sem entrar em conflito?

4. Gostarias de voltar a trabalhar com este grupo de trabalho? Porquê?

Nome: _____

Data: _____

Análise da ficha de auto-avaliação

Nome do Aluno Respostas	Gostaste de trabalhar com os colegas do teu grupo	As tuas sugestões foram aceites	Conseguiram discutir sem entrar em conflito	Gostarias de voltar a trabalhar com este grupo
1	+	+	+	+
A				
3	+	+	+	-
4	+	+	+	+
5	-	+	+	-
6	+	+	+	+
7	-	-	+	-
8	+	+	+	+
9	-	-	-	-
10	+	--	+	+
R	+	+	+	-
12	+	--	+	+

Nota: + sim; -- algumas vezes; - não

Grelha das Competências Adquiridas

Nome do Aluno Competências	Mantêm-se atento às sugestões dos colegas	Aceita as sugestões dos colegas	Conversa com os colegas	Sugere ideias para o trabalho em grupo	Discute com os colegas as sugestões	Defende as suas ideias sem entrar em conflito
1	+	--	+	+	+	--
A						
3	--	--	--	--	--	--
4	+	--	+	--	+	--
5	--	--	+	--	+	--
6	+	+	+	+	+	+
7	--	--	--	--	--	--
8	--	+	+	+	--	--
9	--	--	--	--	--	--
10	+	+	+	+	+	+
R	--	+	+	--	--	--
12	+	+	+	+	+	+

Nota: + faz; -- faz algumas vezes; - não faz

c) Terceira Sessão

Roteiro Programático

Áreas	Sub-área	Competências Gerais	Competências Específicas	Actividades	Estratégias	Calendarização	Recursos	Avaliação	Contextos de Actuação
Língua Portuguesa	Leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicar com os colegas - Conseguir trabalhar em pequeno grupo - Ler em voz alta com clareza e entoação adequada 	<ul style="list-style-type: none"> - Ouvir e compreender a história - Identificar todas as letras do alfabeto - Seleccionar imagens de revistas - Escrever palavras 	<ul style="list-style-type: none"> - História: “O Alfabeto dos Bichos” - Leitura da história pelos alunos - Conversa sobre a história - Procurar, recortar e colar imagens que iniciam pelas letras do alfabeto - Escrita das palavras que correspondem a cada imagem - Apresentação do trabalho de grupo - Ficha de trabalho - Avaliação com os alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - Parceria pedagógica com a professora da turma - Aprendizagem cooperativa - Diferenciação pedagógica inclusiva 	<ul style="list-style-type: none"> 9 de Março de 2010 90m 	<ul style="list-style-type: none"> - Professora da turma - Turma de 1º Ciclo - Computador - Saco - Letras do alfabeto - Revistas - Cola - Tesoura - Folhas de cartolina A4 - Canetas - História - Ficha de trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> - Grelha de avaliação das competências adquiridas - Auto-avaliação - Hetero-Avaliação - Ficha de trabalho - Comentário Reflexivo 	<ul style="list-style-type: none"> - Sala de aula

Descrição da sessão:

- 1- A professora da turma e a professora de educação especial contam a história “O Alfabeto dos Bichos” de José Jorge Letria através de power point.
- 2- Depois pedimos aos alunos para cada um ler uma parte da história.
- 3- De seguida, conversamos com os alunos sobre a história, fazendo perguntas e respondendo a questões.
- 4- Posteriormente, os alunos formam grupos de três elementos. Os professores pedem a um elemento do grupo que tire um papel de um saco que tem as letras do alfabeto. Após verem a letra que está no papel os alunos começam a procurar em revistas imagens que se inicie pela letra que está no papel. Quando tiverem imagens suficientes colam em folhas e escrevem o nome da imagem. Este trabalho termina quando já não houver letras do alfabeto dentro do saco.
- 5- Quando terminarem apresentam os trabalhos realizados em pequenos grupos aos colegas.
- 6- No final, as professoras distribuem uma ficha a cada aluno para escreverem por ordem alfabética as palavras que estão desordenadas. De seguida, conversam com os alunos sobre a aula, os pontos fortes e fracos da aula.

Recurso Didático - “O Alfabeto dos Bichos”

O Alfabeto dos Bichos

Texto: José Jorge Letria
Ilustrações: André Letria

A

Águia



Com um porte soberano
é a rainha das alturas,
voa alto todo o ano
sem nunca sentir tonturas.

B

Burro



De estúpido não tem nada,
então burro não será,
só é de nome e de forma
e mais teimoso não há.

C

Camelo



O camelo tem duas dunas no dorso
E um colar berbere à volta do pescoço,
E quando lhe dá a sede
Olha para o fio do horizonte
Que fica depois do deserto, ali defronte.

D

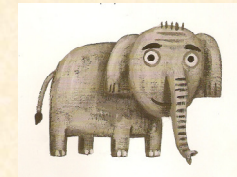
Doninha



Dona Doninha é danada
pois o aroma que deita afugenta
qualquer bicho
que em redor esteja à espreita.

E

Elefante



Tem este bicho de peso
o que tem de sapiência,
já que o que viu e viveu
deu-lhe saber e paciência.

F



Foca

Seja no mar ou na terra
é alegre e brincalhona
e quando adormece ao sol
às vezes até ressona.

G



Girafa

É tão gira a girafa
que até faz do torcicolo
um pretexto divertido
para procurar no solo
pequenas coisas sem sentido.

H



Hiena

Nem tudo pode ser belo
neste alfabeto animal,
mas o que a hiena faz
mesmo feio é natural.

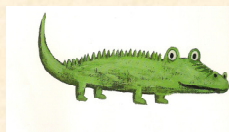
I



Impala

É ágil e elegante
e cobiça a perfeição
quando salta e quando corre
como atleta de eleição.

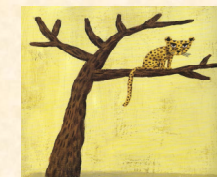
J



Jacaré

Gosta de rios e de charcos,
dando lugar à preguiça,
e prefere águas sem barcos
e sem areia movediça.

L



Leopardo

A pelagem pintalgada
lembra doença infantil,
não é sarampo ou varicela
nem um vírus feio e hostil.

M

Macaco

Nos vários géneros que tem
faz-nos lembrar o que somos,
macacos de imitação
nas poses em que nos pomos.



N

Nandu

Este nome é tão raro
como aquela que o usa,
é uma ave pouco vista
que da fama não abusa.



O

Ornitorrinco

Nas águas doces da Austrália
É discreto e reservado
Com o seu bico de pato
E o seu pêlo aveludado.



P

Polvo

Senhor polvo, o que nos trás de novo?
Eu sei que não tem tentáculos a medir
e que sem sair do mesmo sítio
parece que está sempre a partir.



Q

Quivi

Gosta do escuro da noite,
do sossego que ela dá,
é uma ave sem asas
que nunca se viu por cá.



R

Rinoceronte

Parece um guerreiro antigo
com a sua férrea carapaça
e aquele corno eriçado
para assaltar qualquer praça.



S

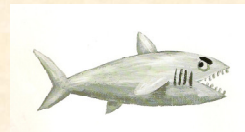
Serpente



Serpenteia como um S
esta cobra sibilante
que assusta bichos e homens
com o seu silvo enleante.

T

Tubarão



Já foi vedeta de filmes
De mistério e de terror
E olhando para os seus dentes
Sentimos frio e suor.

U

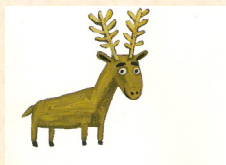
Urubu



É um tipo de abutre
que no Brasil ganhou fama,
nunca jogou futebol
nem entrou em teledrama.

V

Veado



É elegante e vistoso
com a pomposa armação
que faz da sua cabeça
uma autêntica atracção.

X

Xarroco



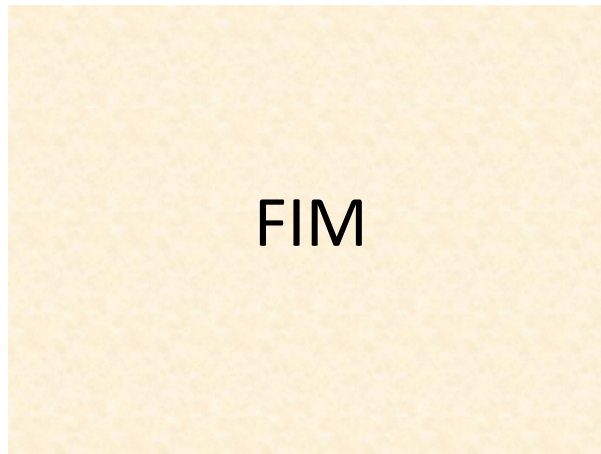
Se nunca ouviste este nome
podes então anotar,
dá-se a um tipo de peixe
com uma boca de assustar.

Z

Zebra



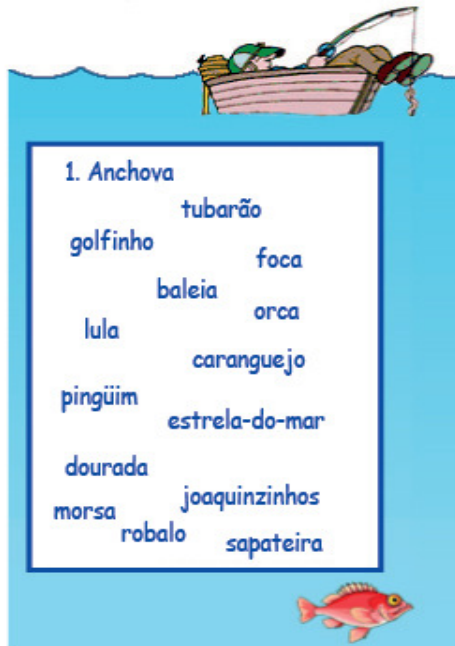
Conta-se que certa mosca
numa zebra foi pousar,
não lhe dando nem descanso
nem tempo para se coçar.



Ficha de trabalho

ordem alfabética

Vamos pescar os animais marinhos. Escreve em ordem alfabética na coluna da direita.



1. Anchova
tubarão
golfinho foca
baleia orca
lula caranguejo
pingüim estrela-do-mar
dourada
morsa joaquinzinhos
robalo sapateira

2 _____
3 _____
4 _____
5 _____
6 _____
7 _____
8 _____
9 _____
10 _____
11 _____
12 _____
13 _____
14 _____
15 _____

THE ALPHABET 5

Nome: _____

Data: _____

d) Quarta Sessão

Roteiro Programático

Áreas	Sub-área	Competências Gerais	Competências Específicas	Actividades	Estratégias	Calendarização	Recursos	Avaliação	Contextos de Actuação
Língua Portuguesa	Leitura	- Comunicar com os colegas - Conseguir trabalhar em pequeno grupo - Ler em voz alta com clareza e entoação adequada	- Ouvir e compreender a história - Identificar todas as letras do alfabeto - Escrever rimas com clareza em pequeno grupo	- História: “O Abecedário Maluco” - Leitura da história pelos alunos - Conversa sobre a história - Escrita de rimas - Apresentação do trabalho - Ficha de trabalho - Avaliação com os alunos	- Parceria pedagógica com a professora da turma - Aprendizagem cooperativa - Diferenciação pedagógica inclusiva	16 de Março de 2010 90m	- Professora da turma - Turma de 1º Ciclo - Computador - Saco - Letras do Alfabeto - Cartolinas - Canetas - História - Ficha de trabalho	- Grelha de avaliação das competências adquiridas - Auto-avaliação - Hetero-Avaliação - Ficha de trabalho - Comentário Reflexivo	- Sala de aula

Descrição da sessão:

- 1- A professora da turma e a professora de educação especial apresentam as rimas com nomes próprios “O Abecedário Maluco” da Luísa Ducla Soares através de power point.
- 2- Depois pedimos aos alunos para cada um ler uma rima.
- 3- De seguida, conversamos com os alunos sobre a história, fazendo perguntas e respondendo a questões.
- 4- Posteriormente, os alunos formam grupos de três elementos. As professoras pedem a um elemento de cada grupo que tire um papel de um saco que tem as letras do alfabeto, para depois formarem rimas com os nomes próprios, por exemplo, “M é o Manuel que gosta de mel.” E assim, até se esgotar as letras do alfabeto.
- 5- Quando terminarem apresentam os trabalhos realizados em pequenos grupos aos colegas.
- 6- No final, as professoras distribuem uma ficha a cada aluno para escreverem por ordem alfabética as palavras que estão desordenadas. De seguida, conversamos com os alunos sobre a aula, os pontos fortes e fracos da aula.

Recurso Didático - “O Abecedário Maluco”

Abecedário Maluco de Nomes

Texto: Luísa Ducla Soares
Ilustração: Joana Alves

A é o António,
que faz coisas do demónio.

B é o Bernardo,
picou o rabo num cardo.

C é a Catarina,
a fugir de uma vacina.

D é a Diana,
com um sapato se abana.

E é a Elisa,
sai à rua sem camisa.

F é o Filipe,
para faltar diz que tem gripe.

G é a Gabriela,
que se julga muito bela.

H é o Hugo,
mais gordo que um texugo.

I é a Isabel,
tem mais borbulhas que pele.

J é o João,
a beber do garrafão.

L é a Leonor,
namora o computador.

M é o Mário,
guarda os livros no aquário.

N é a Natália,
quando chove usa sandália.

O é a Olívia,
lava as unhas com lixívia.

P é a Paulina,
põe creme de margarina.

Q é o Quim,
nas aulas come pudim.

R é o Ricardo,
morde como um leopardo.

S é a Susana,
A cavalo numa cana.

T é o Tomás,
só de mentir é capaz.

U é o Urbino,
Come as cascas do pepino.

V é a Vanda,
caiu na jaula do panda.

X é a Xana,
Tropeçou numa banana.

Z é o Zeca,
plantou relva na careca.

FIM

Ficha de trabalho

Ordem Alfabética

Escreve por ordem alfabética as palavras que estão no quadro.

Água	Bola	Estrela
Livro	Parque	Janela
Gasóleo	Domingo	Faca
Xaile	Roupa	Helicóptero
Caderno	Ovos	Novelo
Mala	Panela	Sapato
Igreja	Queijo	Uvas
Telefone	Vento	Zebra

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____
24. _____

Nome: _____

Data: _____

e) Quinta Sessão

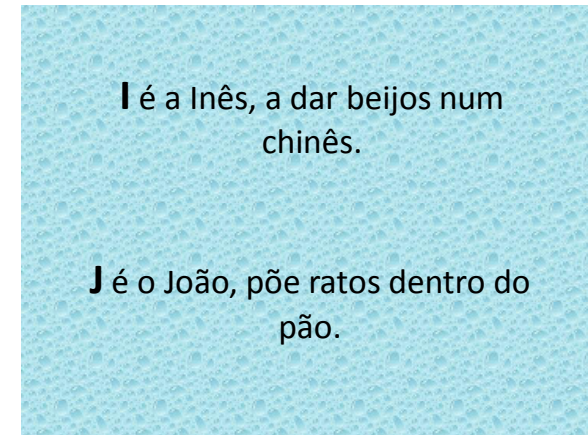
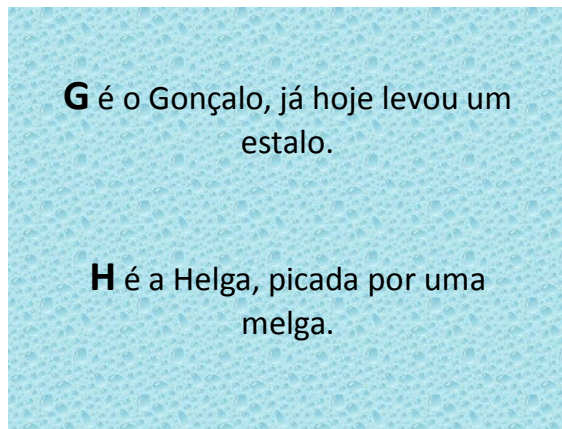
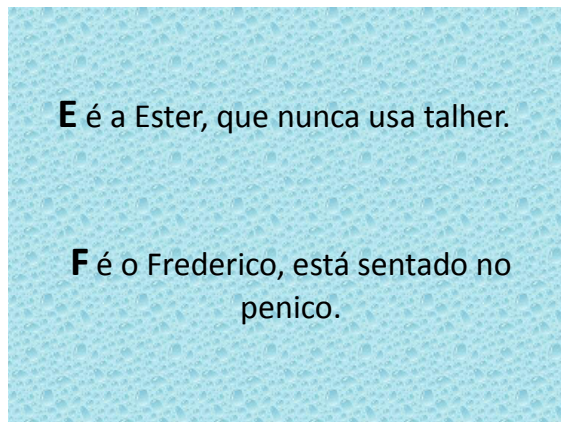
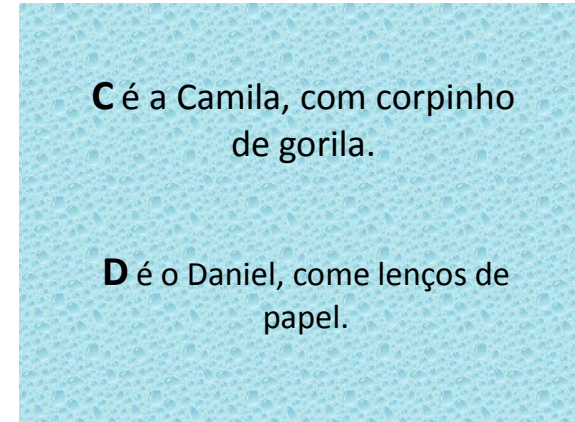
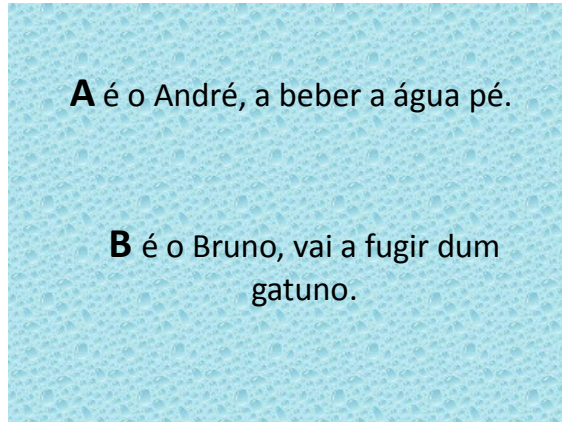
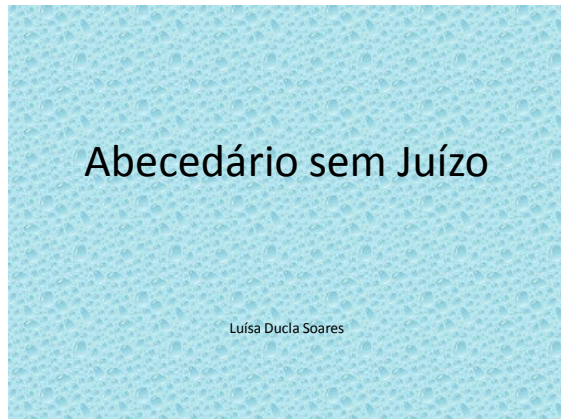
Roteiro Programático

Áreas	Sub-área	Competências Gerais	Competências Específicas	Actividades	Estratégias	Calendarização	Recursos	Avaliação	Contextos de Actuação
Língua Portuguesa	Leitura	- Comunicar com os colegas - Conseguir trabalhar em pequeno grupo - Ler em voz alta com clareza e entoação adequada	- Ouvir e compreender a história - Identificar todas as letras do alfabeto - Escrever textos com clareza em pequeno grupo	- História: “O Abecedário sem Juízo” - Leitura da história pelos alunos - Conversa sobre a História - Construção de uma história - Apresentação do trabalho de grupo - Ficha de auto-avaliação	- Parceria pedagógica com a professora da turma - Aprendizagem cooperativa - Diferenciação pedagógica inclusiva	23 de Março de 2010 90m	- Professora da turma - Turma de 1º Ciclo - Computador - Saco - Letras do alfabeto - Papel - Canetas - História - Ficha de auto-avaliação	- Grelha de avaliação das competências adquiridas - Auto-avaliação - Comentário Reflexivo	- Sala de aula

Descrição da sessão:

- 1- A professora da turma e a professora de educação especial apresentam as rimas com nomes próprios, “O Abecedário sem Juízo” da Luísa Duclas Soares através de power point.
- 2- Depois pedimos aos alunos para cada um ler uma rima.
- 3- De seguida, conversamos com os alunos sobre a história, fazendo perguntas e respondendo a questões.
- 4- Posteriormente, os alunos formam grupos de três elementos. As professoras pedem a um elemento do grupo que tire um papel de um saco que tem as letras do alfabeto, e dizem para construírem uma história com a letra que está nesse papel com o máximo de vezes possível a utilizar essa letra.
- 5- Quando terminarem apresentam os trabalhos realizados em pequenos grupos aos colegas.
- 6- No final, distribuimos uma ficha de auto-avaliação a cada aluno.
- 7- Por último, reúne-se os trabalhos realizados ao longo destas aulas para se encadernarem e formarem um livro, o “Livro do Abecedário”.

Recurso Didático – “O Abecedário sem Juízo”



L é a Luísa, vai para a rua sem
camisa.

M é a Maria, que só dorme
todo o dia.

N é o Norberto, que gosta de
armar em esperto.

O é o Olegário, caiu dentro do
aquário.

P é a Paula, tira bananas da
jaula.

Q é o Quim, meteu a mão no
pudim.

R é a Raquel, que se besunta
com mel.

S é a Sara, com dez borbulhas
na cara.

T é o Tiago, a pescar botas no
lago.

U é o Urbino, que sofre do
intestino.

V é a Verónica, tem a preguice
crónica.

X é o Xavier, usa roupa de
mulher.

Z é a Zulmira, que na aula dança o vira.

Fim

Ficha de Auto-Avaliação

1. Gostaste de trabalhar com os colegas do teu grupo? Porquê?

2. As tuas sugestões para o trabalho foram aceites? Porquê?

3. Os elementos do grupo conseguiram discutir sem entrar em conflito?

4. Gostarias de voltar a trabalhar com este grupo de trabalho? Porquê?

Nome: _____

Data: _____

Análise da ficha de auto-avaliação

Nome do Aluno Respostas	Gostaste de trabalhar com os colegas do teu grupo	As tuas sugestões foram aceites	Conseguiram discutir sem entrar em conflito	Gostarias de voltar a trabalhar com este grupo
1	+	+	+	+
A	-	+	+	+
3	+	+	-	+
4	-	+	+	-
5	+	+	-	+
6	-	+	+	-
7	+	-	-	-
8	+	+	+	-
9	-	+	+	-
10	+	+	+	+
R	+	+	+	-
12	+	+	-	+

Nota: + sim; -- algumas vezes; - não

Grelha das Competências Adquiridas

Nome do Aluno Competências	Mantêm-se atento às sugestões dos colegas	Aceita as sugestões dos colegas	Conversa com os colegas	Sugere ideias para o trabalho em grupo	Discute com os colegas as sugestões	Defende as suas ideias sem entrar em conflito
1	+	+	+	+	+	--
A	+	--	--	--	--	--
3	+	--	+	--	--	--
4	+	--	+	+	+	--
5	+	--	+	+	+	--
6	+	+	+	+	+	+
7	+	--	+	+	--	--
8	+	+	+	+	+	--
9	+	--	+	+	--	--
10	+	+	+	+	+	+
R	+	+	+	+	--	--
12	+	+	+	+	+	+

Nota: + faz; - - faz algumas vezes; - não faz.

Grelha das Competências Adquiridas

Nome do Aluno Competências	Presta atenção à história	Responde às perguntas da história	Sabe as letras do alfabeto	Identifica a primeira letra de uma palavra	Participa na apresentação dos trabalhos de grupo
1	--	+	+	+	--
A	+	--	--	+	--
3	--	--	+	+	--
4	--	+	+	+	+
5	--	+	+	+	+
6	+	+	+	+	+
7	--	--	+	+	--
8	+	+	+	+	+
9	--	--	+	+	--
10	+	+	+	+	+
R	+	--	+	+	--
12	+	+	+	+	+

Nota: + faz; -- faz algumas vezes; - não faz.

f) Sexta Sessão

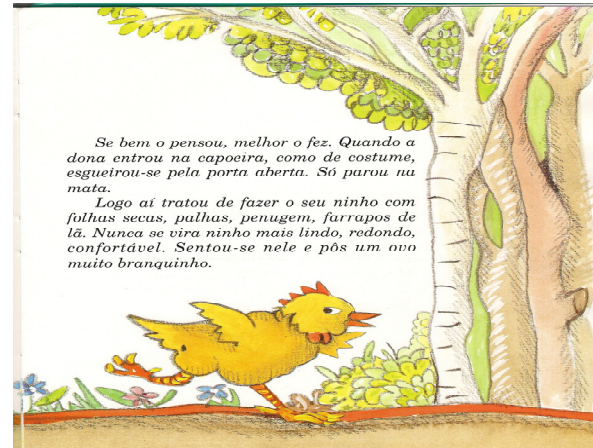
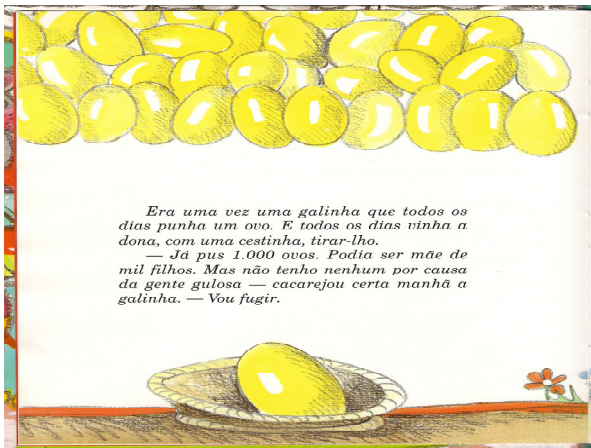
Roteiro Programático

Áreas	Sub-área	Competências Gerais	Competências Específicas	Actividades	Estratégias	Calendarização	Recursos	Avaliação	Contextos de Actuação
Língua Portuguesa	Leitura	- Comunicar com os colegas - Conseguir trabalhar com o par - Ler em voz alta com clareza e entoação adequada	- Ouvir e compreender a história - Responder a questões sobre a história - Escrever um texto sobre a sua família	- História: “Os Ovos Misteriosos” - Leitura da história pelos alunos - Conversa sobre a história - Guiões de Leitura - Avaliação com os alunos	- Parceria pedagógica com a professora da turma - Aprendizagem cooperativa - Diferenciação pedagógica inclusiva	13 de Abril de 2010 90m	- Professora da turma - Turma de 1º Ciclo - Computador - História - Guião de Leitura - Ficha de auto-avaliação	- Auto-avaliação - Hetero-Avaliação - Comentário Reflexivo - Grelha de avaliação das competências adquiridas - Guião de Leitura	- Sala de aula

Descrição da sessão:

- 1- A professora da turma e a professora de educação especial contam a história “Os Ovos Misteriosos” de Luísa Ducla Soares através de power point. Depois pedimos aos alunos para cada um ler uma parte da história.
- 3- De seguida, conversamos com os alunos sobre a história, fazendo perguntas e respondendo a questões.
- 4- Posteriormente, formamos grupos de dois elementos e distribuimos os Guiões de Leitura da história ouvida.
- 5- De seguida, dividimos o grupo de alunos em dois grupos e atribuímos a cada elemento uma personagem da história e pedimos para estudarem a sua parte da história para a dramatizarmos na próxima sessão. Depois faremos a hetero-avaliação oralmente das actividades desenvolvidas. No final, distribuimos ficha de auto-avaliação a cada aluno.

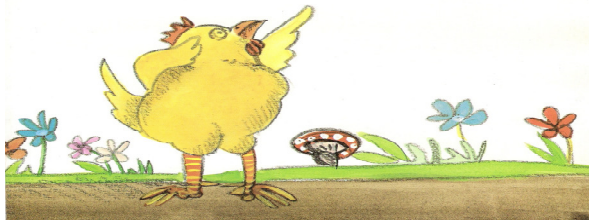
Recurso Didático – “Os Ovos Misteriosos”







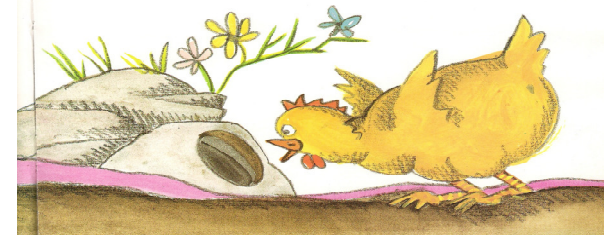
O papagaio voava para as árvores e ela não sabia voar.



O crocodilo só estava bem dentro de água e ela não sabia nadar.



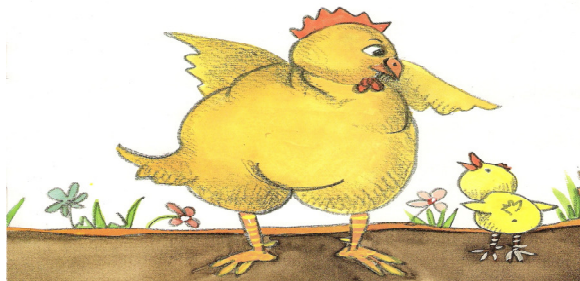
A serpente metia-se por todos os buracos e ela era gorda demais para a poder ir buscar.



A avestruz, essa, devorava tudo, não havia comida que lhe chegasse.



Só o pinto, naturalmente, se portava como um pinto.



Mas ela de todos gostava. De todos cuidava.



Coçava a serpente quando ela tinha cócegas, porque à pobrezinha faltavam as patas.



Enrouquecia de tanto tagarelar com o papagaio, que queria sempre conversa.



Cansava-se a carregar petiscos para a comilona da avestruz.



E nos intervalos lavava as dentuças ao crocodilo.

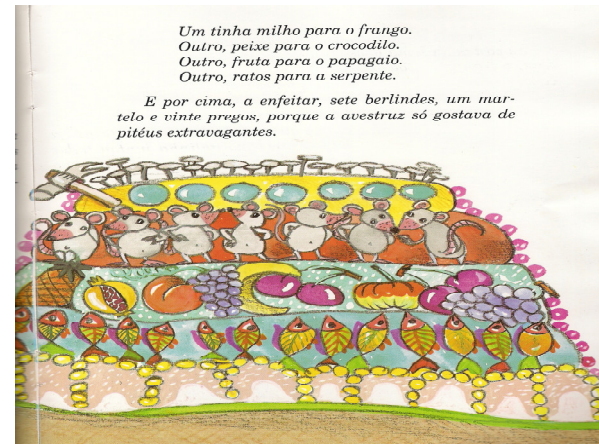
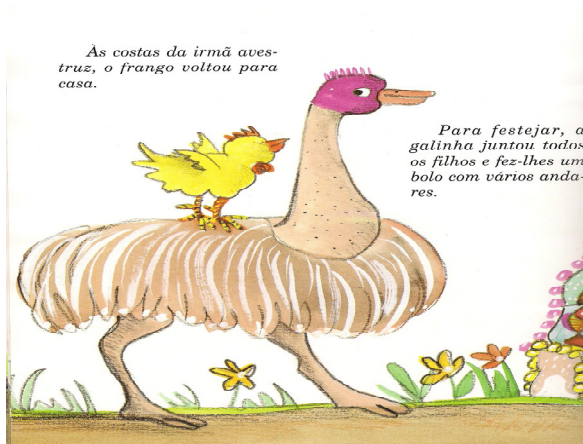
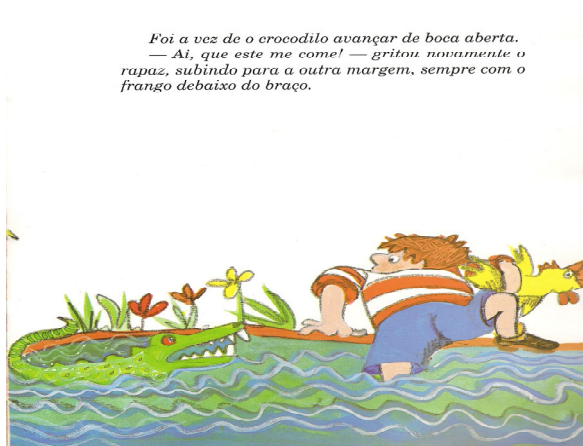


*Tudo parecia correr bem até que apareceu no bosque um rapaz.
— Ah, que belo frango! — disse ele, ao ver o filho verdadeiro da galinha. — Vou assá-lo para o jantar.*



*— Cocorocó — refilou a galinha, o que quer dizer na sua língua «Não lhe toques, senão pico-te».
O rapaz riu. Pois, quem tem medo de uma galinha? E apanhou o frango.*







FIM

Guião de Leitura

Nome dos elementos do Grupo: _____

Data: ____/____/____

1 – Indica a personagem principal do texto.

2 – Porque é que a galinha fugiu?

3 – O que fez a galinha na mata?

4 – Quando a galinha voltou ao seu ninho o que encontrou ela no ninho?

5 – A galinha ficou no choco durante algum tempo. Até que Crac! Quem foi o primeiro filho da galinha?

6 – No dia seguinte outro ovo se abriu e quem saiu de lá?

7 – Na mesma tarde o maior de todos os ovos abriu-se ao meio e quem saiu de lá?

8 – A galinha picou o penúltimo ovo e quem saiu de lá?

Ficha de Auto-Avaliação

1. Gostaste de trabalhar com o colega do teu grupo? Porquê?

2. As tuas sugestões para o trabalho foram aceites? Porquê?

3. Os elementos do grupo conseguiram discutir sem entrar em conflito?

4. Gostarias de voltar a trabalhar com este colega de trabalho? Porquê?

Nome: _____

Data: _____

Análise da ficha de auto-avaliação

Nome do Aluno Respostas	Gostaste de trabalhar com os colegas do teu grupo	As tuas sugestões foram aceites	Conseguiram discutir sem entrar em conflito	Gostarias de voltar a trabalhar com este grupo
1	+	+	-	-
A	+	+	+	-
3	+	+	+	-
4	-	+	+	-
5	-	+	+	-
6	+	+	+	+
7	-	-	+	-
8	+	+	+	+
9	+	+	+	+
10	+	+	+	+
R	-	+	-	-
12	-	+	+	-

Nota: + sim; -- algumas vezes; - não

g) Sétima Sessão

Roteiro Programático

Áreas	Sub-área	Competências Gerais	Competências Específicas	Actividades	Estratégias	Calendarização	Recursos	Avaliação	Contextos de Actuação
Língua Portuguesa	Leitura	- Comunicar com os colegas - Ler em voz alta com clareza e entoação adequada	- Interiorizar a história - Adequar a postura e a voz à personagem	- Leitura da história: “Os Ovos Misteriosos” pelos alunos - Dramatização da história: “Os Ovos Misteriosos” - Ficha de auto-avaliação - Avaliação com os alunos	- Parceria pedagógica com a professora da turma - Aprendizagem cooperativa - Diferenciação pedagógica inclusiva	20 de Abril de 2010 90m	- Professora da turma - Turma de 1º Ciclo - História - Ficha de auto-avaliação	- Auto-avaliação - Grelha de avaliação das competências adquiridas - Hetero-Avaliação - Comentário Reflexivo	- Sala de aula

Descrição da sessão:

- 1- Os alunos formam dois grupos para realizarem a dramatização da história: “Os Ovos Misteriosos”, mas antes pedimos para realizarem a leitura sentados.
- 2 - Depois os alunos durante dez minutos treinam com os colegas a dramatização.
- 3 - De seguida, cada grupo dramatiza a história, adequando a voz e os comportamentos às personagens da história.
- 4 - No final, faremos a hetero-avaliação das actividades desenvolvidas e distribuimos uma ficha de auto-avaliação a cada aluno.

Ficha de Auto-Avaliação

Já sou capaz de:

	SIM	ALGUMAS VEZES	NÃO
Escutar a história em silêncio			
Responder a questões sobre a história			
Fazer um texto sobre a família			
Ler em voz alta			
Fazer de conta que sou uma personagem da história			

Nome: _____

Data: ____/____/____

Análise da ficha de auto-avaliação

Nome do Aluno Respostas	Escutar a história em silêncio	Responder a questões sobre a história	Fazer um texto sobre a família	Ler em voz alta	Fazer de conta que sou uma personagem da história
1	-	+	-	--	+
A	+	--	+	--	--
3	+	--	+	--	--
4	+	+	+	+	+
5	--	--	+	+	+
6	+	--	+	+	+
7	--	+	+	+	+
8	--	+	+	--	+
9	+	+	--	+	+
10	--	+	+	+	+
R	+	+	--	--	--
12	--	+	+	+	+

Nota: + sim; -- algumas vezes; - não

Grelha das Competências Adquiridas

Nome do Aluno Competências	Presta atenção à história	Responde às perguntas da história	Elabora um texto sobre a família	Lê em voz alta com clareza e entoação adequada	Consegue adequar a postura e a voz à personagem
1	--	+	+	--	+
A	+	+	+	--	+
3	+	+	+	--	+
4	+	+	+	--	+
5	--	+	+	+	+
6	+	+	+	+	+
7	+	+	+	--	+
8	+	+	+	+	+
9	+	+	+	+	+
10	+	+	+	+	+
R	+	+	+	--	+
12	+	+	+	+	+

Nota: + faz; -- faz algumas vezes; - não faz.

h) Oitava Sessão

Roteiro Programático

Áreas	Sub-áreas	Competências Gerais	Competências Específicas	Actividades	Estratégias	Calendarização	Recursos	Avaliação	Contextos de Actuação
Matemática	Dinheiro	- Comunicar com os colegas - Conseguir trabalhar em pequeno grupo	- Identificar as moedas como dinheiro - Identificar o valor das moedas	- Exposição sobre as moedas do euro - Recorte de moedas - Exercícios oralmente sobre as moedas - Ficha de exercícios - Avaliação com os alunos	- Parceria pedagógica com a professora da turma - Aprendizagem cooperativa - Diferenciação pedagógica inclusiva - Metodologia de elaboração de projectos	27 de Abril de 2010 90m	- Professora da turma - Turma de 1º Ciclo - Ficha informativa - Folha com as moedas para recortar - Ficha de exercícios - Ficha de auto-avaliação	- Auto-avaliação - Hetero-avaliação - Comentário Reflexivo - Grelha de avaliação das competências adquiridas - Ficha de Exercícios	- Sala de aula - Contexto familiar

Descrição da sessão:

- 1- A professora da turma e a professora de educação especial distribuem uma ficha com informação sobre as moedas e explicam o conteúdo da mesma.
- 2- De seguida, colocamos algumas questões sobre as moedas, por exemplo, quantas moedas de 5 cêntimos precisam para ter 20 cêntimos, entre outras.
- 3- Posteriormente, distribuímos a cada aluno uma folha onde estão as moedas para recortarem.
- 4- De seguida, formamos grupos de três elementos e distribuímos uma ficha com exercícios para aplicação de conhecimentos sobre as moedas. Depois fazemos a hetero-avaliação oralmente das actividades desenvolvidas. No final, distribuímos ficha de auto-avaliação a cada aluno.

Ficha Informativa

As Moedas



1 cêntimo - 0,01 centésimas



2 cêntimos – 0,02 centésimas



5 cêntimos – 0,05 centésimas



10 cêntimos – 0,10 centésimas



20 cêntimos – 0,20 centésimas



50 cêntimos – 0,50 centésimas



1 euro - 1,00



2 euros – 2,00

Ficha com as moedas

Recorta as moedas.



Ficha de exercícios




<i>Matemática</i>
Nome dos alunos : _____
Data ____/____/____

1. Escreve o nome de todas as moedas em uso, começando pela de maior valor e terminando na de menor valor.

1º _____	2º _____
3º _____	4º _____
5º _____	6º _____
7º _____	8º _____

2. Completa de modo a obteres equivalências correctas:

Uma moeda de  vale tanto como:

- _____ moedas de 
- _____ moedas de 
- _____ moedas de 

Uma moeda de  vale tanto como:

- _____ de 
- _____ de 

3. Completa o quadro, indicando o preço de cada artigo representado:

Artigo	Moedas que pagaram o artigo	Preço do artigo
		
		

4. Faz a ligação correcta:

1€
3€
4€
2€

2€+2€
0,50€+0,50€
2€+1€
1€+1€

5 – Escreve por extenso:

- 0,1 € _____
- 0,2 € _____
- 0,13 € _____
- 0,20 € _____
- 0,50 € _____
- 0,80 € _____
- 1 € _____
- 1,50 € _____
- 2 € _____
- 2,80 € _____
- 4 € _____

BOM TRABALHO!

Ficha de auto-avaliação

Já sou capaz de:

	SIM	ALGUMAS VEZES	NÃO
Dizer o nome das moedas			
Saber quanto vale uma moeda			
Esperar pela minha vez para falar			
Trabalhar com todos os colegas da turma			
Participar nos trabalhos de grupo			

Nome: _____

Data: ____/____/____

Análise da ficha de auto-avaliação

Nome do Aluno Respostas	Dizer o nome das moedas	Saber quanto vale uma moeda	Esperar pela minha vez para falar	Trabalhar com todos os colegas da turma	Participar nos trabalhos de grupo
1	+	+	--	+	+
A	+	+	+	+	+
3	+	+	--	+	+
4	+	+	--	--	--
5	+	+	--	--	--
6	+	+	+	--	+
7	+	+	--	+	+
8	+	+	+	+	+
9	+	+	+	+	+
10	+	+	+	+	+
R	+	+	--	+	+
12	+	+	+	+	+

Nota: + sim; -- algumas vezes; - não

i) Nona Sessão

Roteiro Programático

Áreas	Sub-áreas	Competências Gerais	Competências Específicas	Actividades	Estratégias	Calendarização	Recursos	Avaliação	Contextos de Actuação
Matemática	Dinheiro	- Comunicar com os colegas - Conseguir trabalhar em pequeno grupo	- Identificar as notas como dinheiro - Identificar o valor das notas	- Exposição sobre as notas do euro - Recorte de notas - Exercícios oralmente sobre as notas - Ficha de exercícios - Avaliação com os alunos	- Parceria pedagógica com a professora da turma - Aprendizagem cooperativa - Diferenciação pedagógica inclusiva - Metodologia de elaboração de projectos	4 de Maio de 2010 90m	- Professora da turma - Turma de 1º Ciclo - Ficha informativa - Folha com as notas para recortar - Ficha de exercícios - Ficha de auto-avaliação	- Ficha de Exercícios - Auto-avaliação - Hetero-avaliação - Comentário Reflexivo - Grelha de avaliação das competências adquiridas	- Sala de aula - Contexto familiar

Descrição da sessão:

- 1- A professora da turma e a professora de educação especial distribuem uma ficha com informação sobre as notas e explicam o conteúdo da mesma.
- 2- De seguida, colocamos algumas questões sobre as moedas e as notas, por exemplo, quantas moedas de 1euro precisam para ter cinco euros, entre outras.
- 3- Posteriormente, distribuímos a cada aluno uma folha onde estão as notas para recortarem.
- 4- De seguida, formamos grupos de três elementos e distribuímos uma ficha com exercícios para aplicação de conhecimentos sobre as moedas e as notas.
- 5- Depois fazemos a hetero-avaliação oralmente das actividades desenvolvidas. No final, distribuímos ficha de auto-avaliação a cada aluno.

Ficha Informativa

As Notas



5 euros



10 euros



20 euros



50 euros



100 euros



200 euros



500 euros

Ficha com as notas.


Recorta as notas



Ficha de exercícios

Matemática

Nomes: _____
Data: ____/____/____



1. Completa de modo a obteres equivalências correctas:

Uma nota de



vale tanto como:

_____ moedas de



_____ notas de



_____ notas de



Uma nota de



vale tanto como:

_____ moedas de



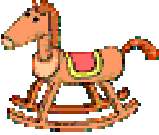

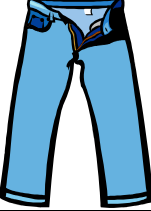

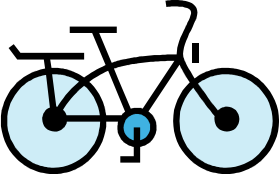

_____ notas de



_____ notas de



2. Completa o quadro, indicando o preço de cada artigo representado:

Artigo	Moedas que pagaram o artigo	Preço do artigo
		
		
		

3. Escreve o nome de todas as notas em uso, começando pela de maior valor e terminando na de menor valor.

1º _____ 2º _____
 3º _____ 4º _____
 5º _____ 6º _____
 7º _____

4. Faz a ligação correcta:

5€
10€
20€
50€

10€+10€
2,50€+2,50€
25€+25€
5€+5€

5 – Escreve por extenso:

2,50 € _____
 5 € _____
 7,50 € _____
 10 € _____
 10,50 € _____
 12 € _____
 15 € _____
 25 € _____
 50 € _____
 100 € _____
 200 € _____
 500 € _____
 1000 € _____
 1500 € _____

BOM TRABALHO!

Ficha de auto-avaliação

Já sou capaz de:

	SIM	ALGUMAS VEZES	NÃO
Dizer o nome das notas			
Saber quanto vale uma nota			
Esperar pela minha vez para falar			
Trabalhar com todos os colegas da turma			
Participar nos trabalhos de grupo			

Nome: _____

Data: ____/____/____

Análise da ficha de auto-avaliação

Nome do Aluno Respostas	Dizer o nome das notas	Saber quanto vale uma nota	Esperar pela minha vez para falar	Trabalhar com todos os colegas da turma	Participar nos trabalhos de grupo
1	+	+	+	+	+
A	+	+	+	+	--
3	+	+	--	--	--
4	+	+	--	--	--
5	+	+	--	--	--
6	+	+	+	+	+
7	+	+	--	+	+
8	+	+	+	+	+
9	+	+	+	+	+
10	+	+	+	+	+
R	+	+	--	+	+
12	+	+	+	+	+

Nota: + sim; -- algumas vezes; - não

j) Décima Sessão

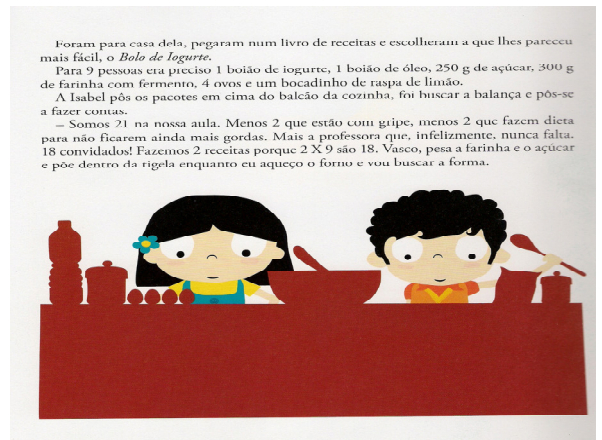
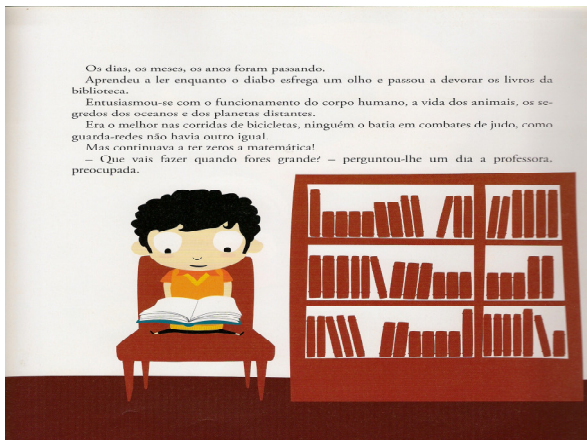
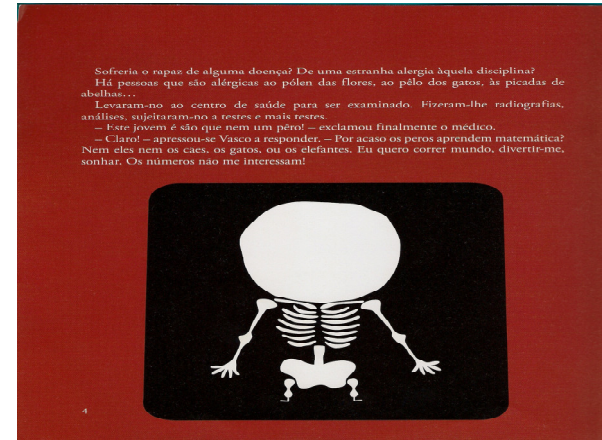
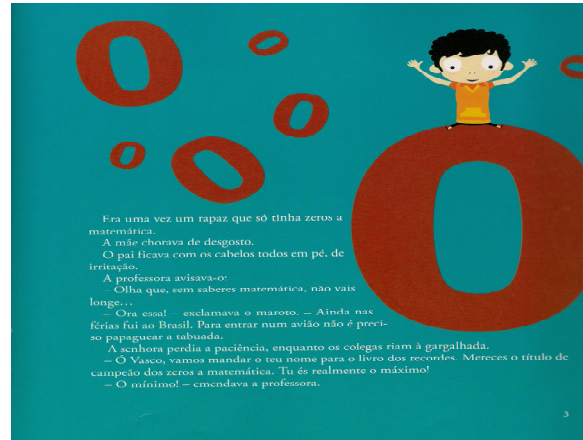
Roteiro Programático

Áreas	Sub-áreas	Competências Gerais	Competências Específicas	Actividades	Estratégias	Calendarização	Recursos	Avaliação	Contextos de Actuação
Matemática	Dinheiro	- Comunicar com os colegas - Conseguir trabalhar em pequeno grupo	- Identificar as moedas e as notas como dinheiro - Identificar o valor das moedas e das notas	- História: “O rapaz que tinha zero a Matemática” - Conversa sobre a história - Atribuir preço a cada produto - Preparar a sala para ser um supermercado - Realização de compra e venda - Avaliação com os alunos	- Parceria pedagógica com a professora da turma - Aprendizagem cooperativa - Diferenciação pedagógica inclusiva - Metodologia de elaboração de projectos	19 de Maio de 2010 90m	- Professora da turma - Turma de 1º Ciclo - Computador - História - Ficha de auto-avaliação - Embalagens de produtos vazios - Cartolina - Cola - Canetas - Notas - Moedas	- Auto-avaliação - Hetero-avaliação - Comentário Reflexivo - Grelha de avaliação das competências adquiridas	- Sala de aula

Descrição da sessão:

- 1- A professora da turma e a professora de educação especial contam a história: “O rapaz que tinha zero a Matemática” de Luísa Ducla Soares.
- 2- De seguida, conversamos com os alunos sobre a história, fazendo perguntas e respondendo a questões.
- 3- Cada aluno traz mais do que uma embalagem vazia de um produto de casa e em grande grupo decidimos o preço de cada produto, que é colado na própria embalagem.
- 4- Posteriormente, dividimos a turma em quatro grupos, uns serão vendedores e outros compradores, arruma-se a sala e os produtos são expostos com os devidos preços.
- 5- Posteriormente, explicamos que os compradores escolhem os produtos de acordo com o dinheiro que dispõem, no acto da compra entregam o dinheiro e o vendedor faz a operação e devolve o troco. Mais tarde, invertem-se os papéis.
- 6- De seguida, arrumamos a sala, para fazemos a hetero-avaliação oralmente das actividades desenvolvidas. No final, distribuímos ficha de auto-avaliação a cada aluno.

Recurso Didático - “O rapaz que tinha zero a Matemática”



Cidália Servo, Promoção da Interação Inclusiva em Contextos Escolar e Familiar

Vasco pegou no pacote de farinha. Quanto seria 300 X 2? Ora, mais grama, menos grama não havia de fazer diferença... Entornou meio pacote para dentro do recipiente. Pegou no açúcar e fez o mesmo. Mas não seria melhor acrescentar o que estava no aquecedor? Assim fez. Depois foi à despensa buscar a garrafa de óleo de girassol e, pimba, enfiou-a toda. Só faltavam os ovos. Quanto seria 4 X 2? Talvez meia dúzia... Foi ao frigorífico e, um a um, cuidadosamente, partiu os ovos.

— Já puseste tudo? Que despacho! — admirou-se a Isabel. — Deixa-me juntar a casquinha de limão para dar sabor. Vai ficar uma delícia.

Com a colher de pau, envolveram a massa e por fim fizeram-na rodopiar com a batedeira elétrica. A Isabel meteu o bolo no forno e regulou a temperatura.

Quando o retiraram tinha um aspecto fantástico, todo tostadinho! Puseram-lhe em cima uma vela: ia ser um bolo de anos!

No dia seguinte, no intervalo da tarde, colocaram-no em cima da secretária e começaram todos a cantar:

Parabéns a você,
nesta data querida,
muitas felicidades,
muitos anos de vida.



8



Havia um ambiente de encantamento. Cortaram a primeira fatia e deram-na à Professora Graça.

— Ah! — gritou ela. — Isto pinga gordura por toda a parte. Já sujei o vestido.

— Que doce! Está mesmo enjoativo! — queixou-se a Sandra.

— Que porcaria! — exclamou o João. — Acho que até vou vomitar...



A Isabel então olhou enraivecida para o Vasco, que se escondia debaixo da carteira.

— Estragaste-me a festa! Fizeste mal as contas, claro! Pois se tens sempre zero a matemática!

Os colegas puxaram-no por uma orelha e despejaram-no no corredor.

— Para cozinheiro também não serves! Será que tu prestas para alguma coisa?

O rapaz ficou desiludido. Mas à tarde, em casa, procurou reagir. Nalguma profissão havia de ser bom...

— Vou ser poeta...

Sentou-se no sofá e as idetas começaram a saltitar. Como gostava da originalidade, pensou fazer um poema à careca do diretor, que parecia mesmo uma pista de aterragem para moscas. Também seria engraçado escrever sobre certas meninas vaidosas que nunca se riam das anedotas por usarem aparelhos nos dentes. Não... Lembrou-se então da matemática, a sua inimiga número um. Foi rabiscando, rabiscando, rabiscando. Os versos saíram-lhe num jacto. Passou-os a limpo, esmerando-se na letra, numa folha de papel brilhante.

No dia seguinte apresentou-se na aula com o trabalho.



Todos os colegas subiram ao estrado e foram lendo as redações que tinham feito como trabalho de casa. Umhas dedicadas à Primavera, outras à paz, outras à amizade, à protecção da natureza, porque os professores adoram estes temas. Finalmente, chegou a vez dele. Como se chamava Vasco, era sempre o último. Fitou os olhos cinzentos da professora, escondidos por detrás de uns óculos redondos, e declamou, muito sério:

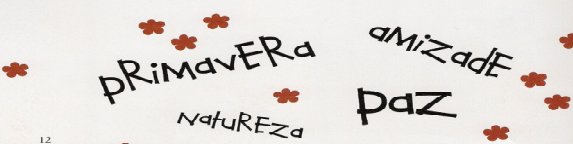
Há coisa mais antipática,
pior que a matemática?
Nem sequer a dor ciática,
a tortura asiática,
a tosse de cão asmática
ou as regras da gramática...
Há coisa mais antipática,
pior que a matemática?

Os colegas estavam embaçados.

— Mas que lata! Agora vai ter zero a português... — murmuravam entre si.

A professora corou, corou até as suas bochechas parecerem um balão vermelho quase a explodir e depois ficou branca, branca, branca.

Que iria acontecer?



12

Ao contrário do que todos imaginavam, ela disse:

— Ora lê lá outra vez e pendura depois o poema no quadro de cortiça.

O rapaz, mais à vontade, repetiu:

Há coisa mais antipática,
pior que a matemática?
... ..
... ..
... ..

— Exprimes bem os teus sentimentos. E estou a ver que estás a começar a usar a disciplina que detestas.

— Eu? — replicou o rapaz, indignado. — Nunca!

— Mas o teu poema só tem versos de sete sílabas. Muito bem contados! Os ritmos da poesia e da música obedecem a esquemas matemáticos.


Vasco embauçou.



14



O Natal estava quase à porta.
— Não se sentindo já um miúdo, Vasco não escreveu a sua lista para o Pai Natal.
— Estou farto de receber presentinhos daqui e dali, carros e bolas, livros e camisolas, livros e CDs. Este ano só quero dinheiro, a tintar na minha mão. Junto tudo e compro uma consola de jogos! Isso é que eu quero!
Avisou a família toda das suas ideias e esperou que o grande dia chegasse.




Teve uma sorte fantástica! Só a Dona Rosa, da tabacaria, é que destoou, oferecendo-lhe uma caixa de chocolates. De resto, os pais deram-lhe 50 euros, os avós de Lisboa, 30, os do Porto, 50, os tios de Cascais entregaram-lhe um envelope com 20 euros, os de Massamá imitaram-nos e, moedas aqui, notas acolá, juntou uma mão-cheia de dinheiro.
— Finalmente vou comprar uma consola!
— Mas quanto juntaste? — perguntaram os primos, curiosos.
Vasco emperrou.
— Então, nem sequer sabes fazer contas de soma? Diz lá, depressa!
Ele ficou calado. E toda a noite os números bailaram na sua cabeça.
 $50 + 30 + 50 + 20 + 20 + 10 + 10 + 5 + 5$
Ao jantar, não conseguiu engolir o bacalhau, engasgou-se com o peru, as filhosas pareceram-lhe amargas, amargas, amargas.
Irritado, impaciente, teve finalmente uma ideia salvadora. Pediu ao avô Mário.
— Por favor, não me troca este dinheiro em notas grandes?
O avô tirou a carteira do bolso e retirou 4 notas de 50 euros.
— Aqui estão duzentos euros! Que vais fazer com eles?
Vasco deu um salto de contentamento, ao descobrir quanto tinha.
Vou comprar uma consola no hipermercado. Uma destas! — exclamou, abrindo o folheto com as promoções de Dezembro. — Que tal? Também há jogos fantásticos... vou comprar alguns, todos os que puder.

16



— Essa consola custa cento e sete euros. Os jogos custam vinte e cinco, cada um. Quantos vais querer?
— Diante do avô não queria fazer má figura. Quanto seria 200 menos 107? A dividir por 25... ainda por cima... Resolveu desfaçar.
— Ah, tenho de ajudar a mãe a levantar a mesa. Coitada...
— Contra os seus hábitos e, mais ainda, contra a sua vontade, levou para a cozinha as travessas, os pratos, os copos, as garrafas vazias.
— Como o Vasco está mudado! Tão prestável! — admirava-se a família.
No silêncio da cozinha cheia de barafunda, duas lágrimas teimosas embaciavam-lhe os olhos.



No dia a seguir ao Natal está o comércio fechado. Mas, logo que abriu, o rapaz pediu aos pais que o acompanhassem para comprar o tão desejado presente.
— Hoje é impossível — desculpou-se a mãe. — Não estou de férias como tu.
— Nem eu — disse o pai. — Tenho trabalho até dizer chega. — Pede a um dos primos que vá contigo. Vocês já estão crescidinhos.
Mas a Marta ia ao cinema, a Ana tinha ficado em casa numa amiga, o Luís combinara um treino de futebol.
Pediu às gêmeas do andar de baixo, ao filho da porteira, a este e àquele. Ninguém podia. Foi então que o marialo do Raul lhe bateu à porta. Vinha entusiasmado para jogar na consola nova. Vasco deixou-o entrar, contrariado.
— Vamos os dois buscar a consola!
Vasco hesitou. Daquela nunca se podia esperar algo de bom...
— Então? Tomamos o autocarro para o Feira Nova. Pára mesmo à porta.



Num instante chegaram. Foram logo direitinhos à secção de jogos. Lá estavam as consolas dentro de uma vitrine e os jogos todos alinhados mesmo ali ao lado. Havia os de corridas e os de guerras, os de monstros e os de labirintos. Diante de tantos, tornava-se difícil escolher. Raul vibrava de entusiasmo.
— Vá, mostra lá o dinheiroinho. Quantos jogos vais levar?
O rapaz não quis dar parte fraca.
— Ainda não fiz as contas.
— Dois dias não te chegaram para fazer as contas? Deixa isso comigo.
Desembaraçado, pediu ao empregado a consola, tirou dois jogos da prateleira e precipitou-se para a caixa.
Como não havia fila, pagou num instante, meteu as compras no saco plástico e guardou o troco, à sorrelha, na algibeira. Tinha ganho bem o dia!

20



Seguiram silenciosos no autocarro.
À porta de Vasco, Raul despediu-se, estranhamente.
— Afinal tenho que fazer.
— Dás-me o recibo? É preciso para pedir a garantia.
— Não sei dele...
E desapareceu.

21


Cidália Servo, Promoção da Interação Inclusiva em Contextos Escolar e Familiar

Quando o rapaz pulou, escadas acima, encontrou o avô Mário que subia devagar, como sempre.

- Vinha perguntar-te se querias que fosse contigo fazer a mais maravilhosa de todas as compras - gracejou ele.
- Já está aqui a consola. Sobrou dinheiro para dois jogos.
- Só para dois jogos? Chegava para três e ainda sobravam 18 euros. Deixaste-te enganar! Que nota é que tiveste à matemática?
- Zero...
- O avô quase ia caindo da escada abaixo. Zero a matemática! Era incrível!
- Está-se a ver o resultado...
- Talvez o avô me pudesse ajudar. Se me emprestasse uma máquina de calcular...

Ela fazia tudo por mim...

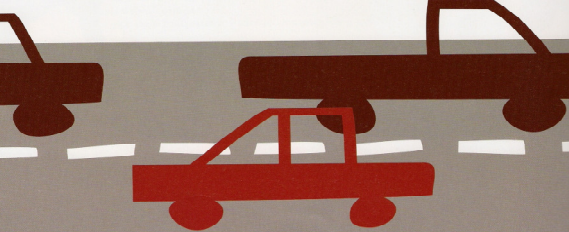
- Mas tu já tens uma máquina de calcular!
- Ora essa! Onde é que está?
- Em cima dos ombros, entre as duas orelhas, por baixo dos cabelos.
- Vasco apalpa a cabeça.
- Vamos pôr essa máquina a funcionar - propôs o avô.



22

Durante o resto das férias de Natal, brincando, brincando, foram fazendo em conjunto exercícios de matemática. Somavam os automóveis que passavam de manhã com os que passavam à tarde, iam ao café, com uma moita na mão, comiam bolos, refrescos e viam se o troco vinha certo. Compararam os preços da mercearia com os do supermercado. Livraram o quintal em canteirinhos para semear, dividiram as cartas do baralho, as peças do dominó para jogarem em família. Fizeram contas de multiplicação para calcular quantas passas era preciso pôr na taça para cada um comer na passagem do ano, quando exprimisse um desejo.

- Qual é o teu desejo, avô? - quis saber o Vasco.
- Continuar a fazer ginástica para não ficar velho - confessou ele, a rir.
- Mas nunca o vejo de fato-de-treino...
- Também se faz ginástica com a cabeça. Sem ir ao ginásio nem mudar de roupa...
- A matemática é uma ginástica da cabeça, não é? Afinal é tão giro fazer ginástica com a cabeça como com as pernas.




26

- Sabe, avô, esta conversa está a dar-me ideias para escrever um poema. Vai ser o meu trabalho de férias.
- Pegou num papel e pôs-se a rabiscar:


**Ai, não há coisa mais prática
Que usar a matemática!
Mesmo uma pessoa asmática,
muito velha, com ciática
faz ginástica acrobática
com essa jovem simpática
que se chama matemática.**

As aulas recomeçaram. Logo no primeiro dia, a professora, para variar, propôs:

- Hoje são vocês que inventam os problemas. Quem é o primeiro a vir ao quadro?
- Vasco levantou-se logo.
- Eu! Eu!
- Todos arregalaram os olhos. Estariam a sonhar?
- Ele avançou, pegou no giz e escreveu no quadro os números, enquanto falava.
- Um rapaz foi ao supermercado com 200 euros. Comprou 1 consola por 107 e 2 jogos a 25 euros cada um. Com que troco ficou?
- O Raul começou a remexer-se na cadeira. Um suor frio percorria-lhe o corpo.
- Então, picou-te alguma pulga? Estás nervoso? - perguntaram os colegas.



26



- O malandro já conhece este exercício de cor e saltado - explicou o Vasco. - Ele é que foi comigo no Feira Nova fazer a compra com o dinheiro que me deram no Natal. E ainda não me deu o troco.
- O outro encolheu-se:
- Professora, posso ir à casa de banho?
- Não, agora vais fazer a conta diante de toda a turma.
- Emburrado, Raul prometeu:
- Eu pago... eu pago... amanhã trago os 43 euros.
- A professora, claro, aproveitou logo para dar uma lição.
- Estrao a ver a falta que faz a matemática? Até serve para apantalar vigaristas!

FIM

Ficha de auto-avaliação

Já sou capaz de:

	SIM	ALGUMAS VEZES	NÃO
Escutar a história em silêncio			
Responder a questões sobre a história			
Ler em voz alta			
Esperar pela minha vez para falar			
Participar nos trabalhos de grupo			
Saber quanto custa um produto			
Somar o preço de produtos			

Nome: _____

Data: ____/____/____

Análise da ficha de auto-avaliação

Nome do Aluno / Respostas	Escutar a história em silêncio	Responder a questões sobre a história	Ler em voz alta	Esperar pela minha vez para falar	Participar nos trabalhos de grupo	Saber quanto custa um produto	Somar o preço dos produtos
1	--	+	+	--	+	+	+
A	+	--	--	+	--	+	+
3	+	--	--	--	+	+	+
4	+	+	--	--	+	+	+
5	+	+	+	--	+	+	+
6	+	+	+	+	+	+	+
7	+	+	--	+	+	+	+
8	+	+	+	+	+	+	+
9	+	+	+	+	+	+	+
10	+	+	+	+	+	+	+
R	+	--	--	+	+	+	+
12	+	+	+	+	+	+	+

Nota: + sim; -- algumas vezes; - não

1) Décima Primeira Sessão

Roteiro Programático

Áreas	Sub-áreas	Competências Gerais	Competências Específicas	Actividades	Estratégias	Calendarização	Recursos	Avaliação	Contextos de Actuação
Matemática	Dinheiro	- Comunicar com os colegas - Conseguir trabalhar em pequeno grupo	- Identificar as moedas e as notas como dinheiro - Identificar o valor das moedas e das notas - Conseguir resolver situações problemáticas com o dinheiro	- Ficha de exercícios com situações problemáticas - Correção da ficha - Avaliação com os alunos	- Parceria pedagógica com a professora da turma - Aprendizagem cooperativa - Diferenciação pedagógica inclusiva - Metodologia de elaboração de projectos	25 de Maio de 2010 90m	- Professora da turma - Turma de 1º Ciclo - Notas e as moedas - Ficha de exercícios - Quadro - Giz - Ficha de auto-avaliação	- Grelha de avaliação das competências adquiridas - Ficha de Exercícios - Comentário Reflexivo - Auto-avaliação - Hetero-avaliação	- Sala de aula

Descrição da sessão:

- 1- As professoras formam grupos de três elementos e distribuem uma ficha com exercícios com situações problemáticas sobre as moedas e as notas.
- 2- Quando todos os grupos terminarem pedimos para que escolham um porta-voz de cada grupo para ir ao quadro responder às questões da ficha. E assim faremos a correção da ficha de exercícios.
- 3- Depois faremos a hetero-avaliação oralmente das actividades desenvolvidas. No final, distribuimos ficha de auto-avaliação a cada aluno.

Ficha de exercícios

MATEMÁTICA



Nomes: _____

Data: _____

1 – Faz a ligação correcta:

50 €
5 €
20 €
100 €

10 € + 10 €
50 € + 50 €
2 € + 2 € + 1 €
25 € + 25 €

2 – Escreve por extenso:

2,40 € _____

75 € _____

1,20 € _____

43,90 € _____

5 € _____

10 000 € _____

3 – Completa:

Moeda de 2 € → corresponde a _____ moedas de 0,50 €

Nota de 5 € → corresponde a _____ moedas de 1 €

Nota de 10 € → corresponde a _____ notas de 5 €

Nota de 100 € → corresponde a _____ notas de 20 €

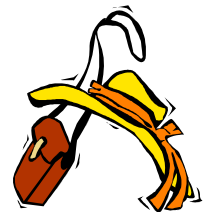
Nota de 500 € → corresponde a _____ notas de 100 €

4 – Resolve:

A Joana fez uma despesa de 22,5 €. Pagou com duas notas de 10 € e uma nota de 5 €. Quanto entregou para pagar?

R. _____

Quanto recebeu de troco?



R: _____

A Ana queria comprar uma camisola que custava 42,5 €, mas tinha apenas três notas de 10 €. Quanto é que lhe faltava para poder comprar a camisola?

R. _____

Uma bola de futebol custa o dobro de uma bola de basquetebol. A bola de basquetebol custa 7 €. Quanto custa a bola de futebol?



R. _____

- Quanto custam as duas bolas juntas?



R. _____

Uma empregada de limpeza ganha 5€ à hora. Quanto ganha se trabalhar 12 horas no fim-de-semana?

R. _____

O pai do José, quando comprou uma bola, entregou para pagamento uma nota de 10 €. Deram-lhe de troco 2, 5 €. Quanto lhe custou a bola?



R. _____

A Joaquina comprou 4 lápis a 20 cêntimos cada um.
A Paula comprou 3 lápis a 30 cêntimos cada um.

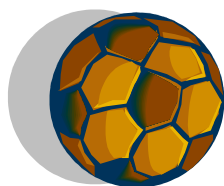
🍯 Quantos cêntimos gastou a Joaquina?

🍯 Quantos cêntimos gastou a Paula?

🍯 Quem gastou mais dinheiro?



5. Observa, pensa e resolve.



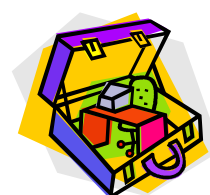
15 €



18 €



12 €



25 €

- A Rita comprou uma raqueta e uma mala. Quanto gastou?

R: _____

- O Rui queria comprar uma bola e um carro, mas só tem 25 euros. Quanto lhe falta para poder comprar o que quer?

R: _____

Bom trabalho!

Ficha de auto-avaliação

Já sou capaz de:

	SIM	ALGUMAS VEZES	NÃO
Dizer o nome das moedas e das notas			
Saber quanto vale das moedas e das notas			
Resolver problemas com dinheiro			
Esperar pela minha vez para falar			
Trabalhar com todos os colegas da turma			
Participar nos trabalhos de grupo			

Nome: _____

Data: ____/____/____

Análise da ficha de auto-avaliação

Nome do Aluno Respostas	Dizer o nome das moedas e das notas	Saber quanto vale as moedas e as notas	Resolver problemas com dinheiro	Esperar pela minha vez para falar	Trabalhar com todos os colegas da turma	Participar nos trabalhos de grupo
1	+	+	+	+	+	+
A	+	+	--	+	+	+
3	+	+	+	--	+	+
4	+	+	+	+	+	+
5	+	+	+	--	+	+
6	+	+	--	+	+	+
7	+	+	+	--	+	+
8	+	+	+	+	+	+
9	+	+	+	+	+	+
10	+	+	+	+	+	+
R	+	+	--	+	+	+
12	+	+	+	+	+	+

Nota: + sim; -- algumas vezes; - não

Grelha das Competências Adquiridas

Nome do Aluno Competências	Presta atenção à história	Responde às perguntas da história	Lê em voz alta com clareza e entoação adequada	Espera pela sua vez para falar	Identifica as moedas e as notas	Resolve situações problemáticas com dinheiro	Trabalha com todos os colegas	Participa nos trabalhos de grupo
1	--	+	+	--	+	+	+	+
A	+	+	--	--	+	+	+	+
3	+	+	--	--	+	+	+	+
4	+	+	+	--	+	+	+	+
5	--	+	+	--	+	+	+	+
6	+	+	+	+	+	+	+	+
7	+	+	+	+	+	+	+	+
8	+	+	+	+	+	+	+	+
9	+	+	+	+	+	+	+	+
10	+	+	+	+	+	+	+	+
R	+	+	+	+	+	+	+	+
12	+	+	+	+	+	+	+	+

Nota: + faz; -- faz algumas vezes; - não faz.

m) Décima Segunda Sessão

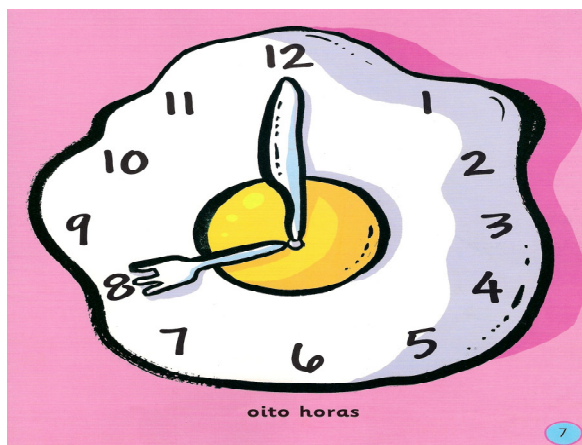
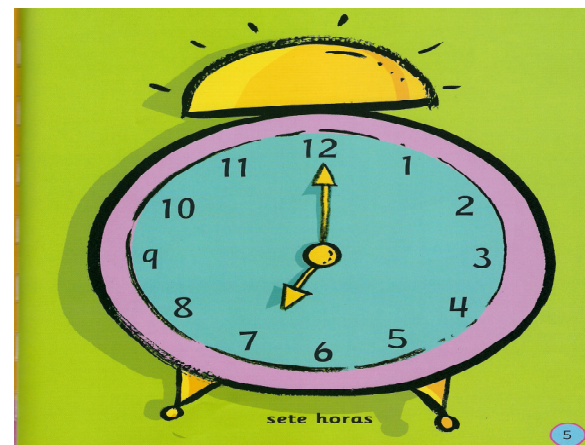
Roteiro Programático

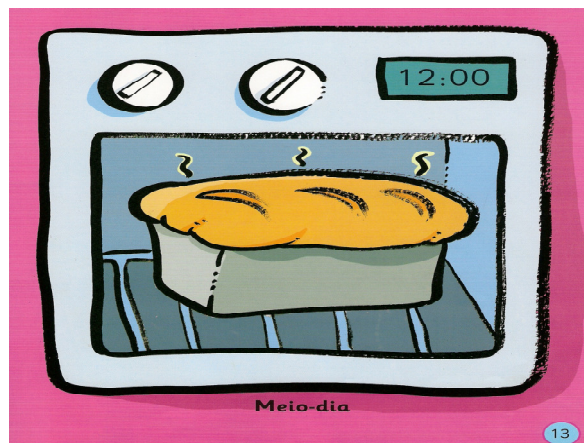
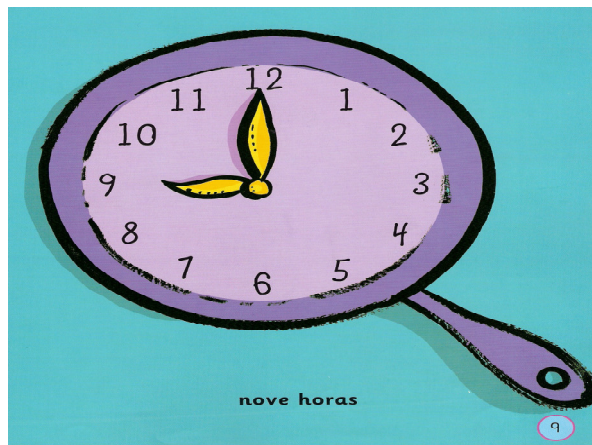
Áreas	Sub-áreas	Competências Gerais	Competências Específicas	Actividades	Estratégias	Calendarização	Recursos	Avaliação	Contextos de Actuação
Matemática	Horas	- Nomear as horas e os minutos num relógio - Conseguir trabalhar a pares	- Ouvir e compreender a história - Identificar as horas e os minutos num relógio	- História: “Mico e as horas” - Leitura da história pelos alunos - Conversa sobre a história - Elaboração de um relógio - Jogo as “Horas” - Avaliação com os alunos	- Parceria pedagógica com a professora da turma - Aprendizagem cooperativa - Diferenciação pedagógica inclusiva - Metodologia de elaboração de projectos	26 de Maio de 2010 90m	- Professora da turma - Turma de 1ºCiclo - Computador - História - Relógio numa folha de papel - Cartolinas - Canetas - Tesoura - Ataches - Folhas com as horas - Ficha de auto-avaliação	- Grelha de avaliação das competências adquiridas - Auto-avaliação - Hetero-avaliação - Comentário reflexivo	- Sala de aula

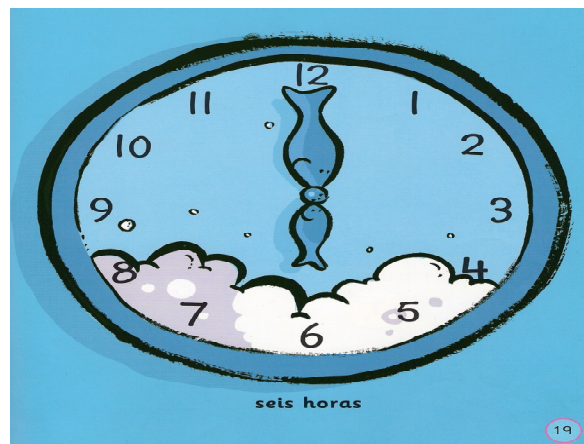
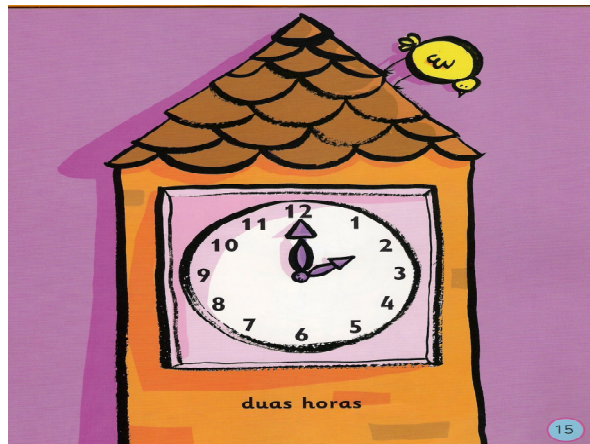
Descrição da sessão:

- 1 – A professora da turma e a professora de educação especial contam a história: “O Mico e as horas” de Wend Body através de Power Point.
- 2 – De seguida, conversamos com os alunos sobre a história, fazendo perguntas e respondendo a questões.
- 3 – Depois distribuimos um relógio numa folha de papel para os alunos pintarem, recortarem, colarem numa cartolina e montarem com ataches.
- 4 – De seguida, formamos grupos de dois elementos, explicamos que iremos distribuir papéis dobrados onde está escrito as horas, em que um elemento faz as horas no relógio elaborado e o outro tem que adivinhar, ganha quem acertar mais vezes.
- 5 – Depois fazemos a hetero-avaliação oralmente das actividades desenvolvidas. No final, distribuimos ficha de auto-avaliação a cada aluno.

Recurso Didático - “O Mico e as horas”

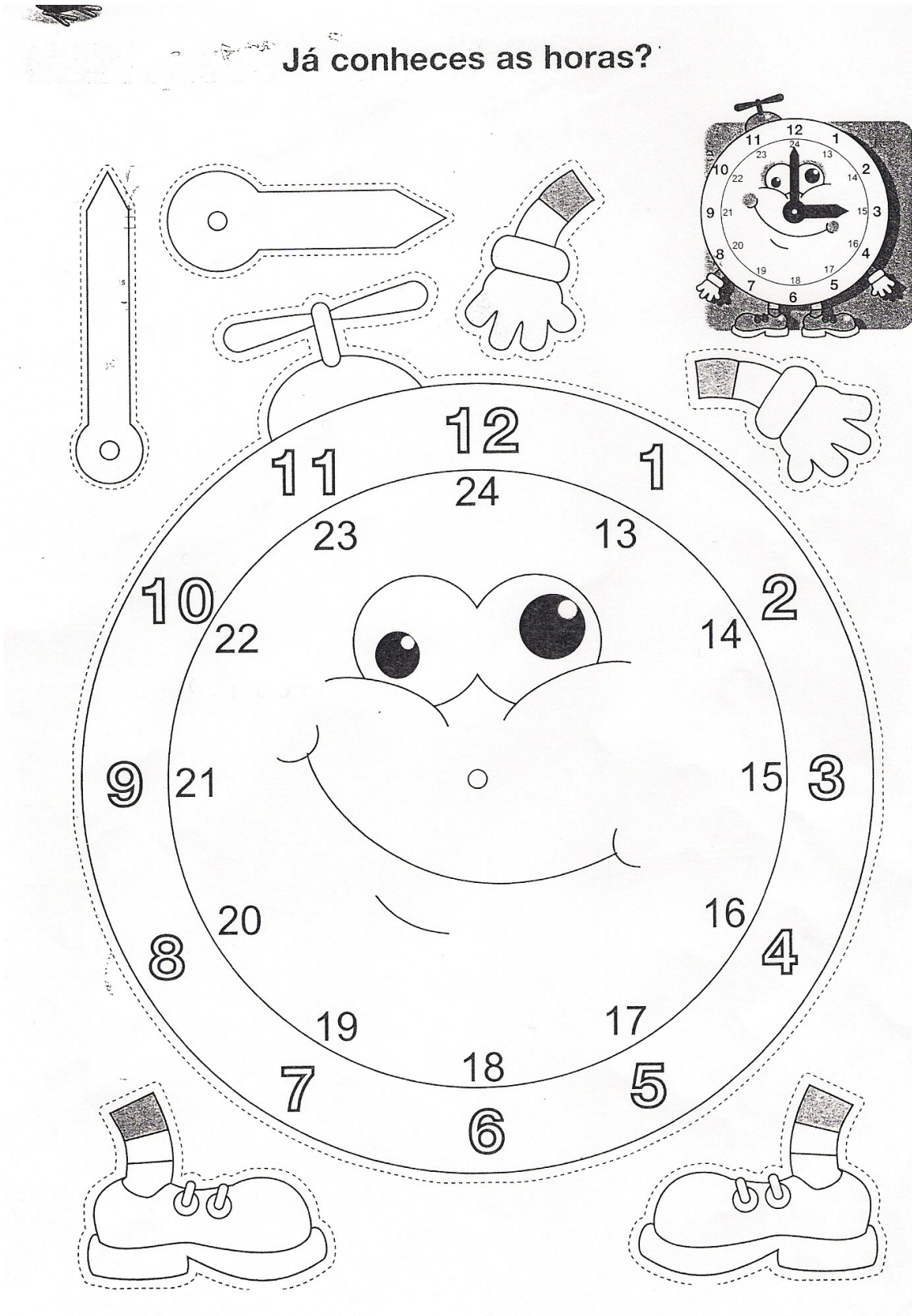






FIM

Relógio



Horas

8h	8h 30m	9h	9h 15m	10h	10h 15m	11h
11h 15m	11h 30m	12h	12h 15m	12h 30m	12h 45m	13h
13h 30m	13h 45m	14h	14h 15m	14h 20m	14h 40m	15h 10m
16h 35m	17h 25m	17h 50m	18h 55m	19h 25m	20h 45m	21h 55m
22h 10m	23h 25m	1h 15m	2h 30m	3h	3h 45m	4h 40m
5h 35m	6h 50m	7h	3h 30m	4h 35m	6h 50m	5h 30m

Ficha de auto-avaliação

Já sou capaz de:

	SIM	ALGUMAS VEZES	NÃO
Escutar a história em silêncio			
Responder a questões sobre a história			
Ler em voz alta			
Esperar pela minha vez para falar			
Dizer as horas e os minutos			
Ver as horas e os minutos num relógio			
Participar nos trabalhos a pares			
Trabalhar com todos os colegas da turma			

Nome: _____

Data: ____/____/____

Análise da ficha de auto-avaliação

Nome do Aluno Respostas	Escutar a história em silêncio	Responder a questões sobre a história	Ler em voz alta	Esperar pela minha vez para falar	Dizer as horas e os minutos	Ver as horas e os minutos num relógio	Participar nos trabalhos a pares	Trabalhar com todos os colegas da turma
1	--	+	+	--	+	+	+	+
A	+	+	--	+	+	+	+	+
3	+	+	--	--	+	+	+	+
4	--	+	+	--	+	+	+	+
5	+	+	+	--	+	+	+	+
6	+	+	+	+	+	+	+	+
7	+	+	+	+	+	+	+	+
8	+	+	--	--	+	+	+	+
9	+	+	+	+	+	+	+	+
10	+	+	+	+	+	+	+	+
R	+	+	--	+	+	+	+	+
12	+	+	+	+	+	+	+	+

Nota: + sim; -- algumas vezes; - não

n) Décima Terceira Sessão

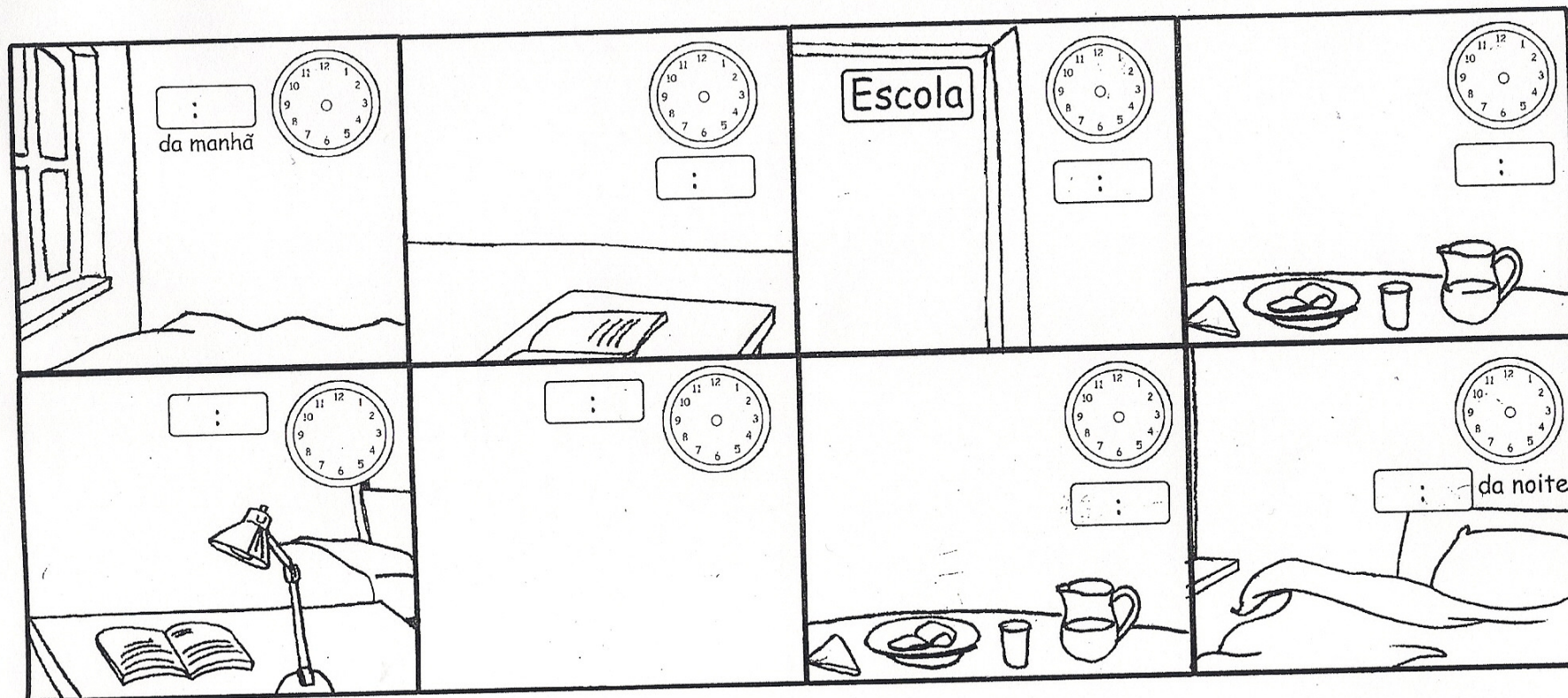
Roteiro Programático

Áreas	Sub-áreas	Competências Gerais	Competências Específicas	Actividades	Estratégias	Calendarização	Recursos	Avaliação	Contextos de Actuação
Matemática	Horas	- Comunicar com os colegas - Conseguir trabalhar em pequeno grupo - Relacionar acontecimentos da vida diária com as horas	- Identificar os momentos do dia associados às horas - Escrever sobre as suas rotinas	- Conversa com os alunos sobre as suas rotinas - Ordenação de imagens - Elaboração de um texto sobre as suas rotinas de acordo com as imagens - Construção de um cartaz com o texto e as imagens - Avaliação com os alunos	- Parceria pedagógica com a professora da turma - Aprendizagem cooperativa - Diferenciação pedagógica inclusiva - Metodologia de elaboração de projectos	2 de Junho de 2010	- Professora da turma - Turma de 1º Ciclo - Imagens das rotinas - Folhas de papel - Canetas - Tesouras - Cartolinas - Ficha de auto-avaliação	- Grelha de avaliação das competências adquiridas - Auto-avaliação - Hetero-avaliação - Comentário reflexivo	- Sala de aula

Descrição da sessão:

- 1- A professora da turma e a professora de educação especial conversam com os alunos sobre as suas rotinas, por exemplo, a que horas se levantam, a que horas tomam o pequeno-almoço, a que horas se deitam, dizendo logo no início que fala um de cada vez e só depois de colocar o dedo no ar.
- 2- De seguida, formamos grupos de três alunos, distribuímos uma folha com imagens sobre as rotinas, pedimos aos alunos para recortarem as imagens e para as ordenarem. Depois propomos que cada grupo elabore um texto sobre as suas rotinas, não se esquecendo de escrever as horas das várias tarefas. Quando terminarem damos a cada grupo uma cartolina para colarem as imagens e escreverem o texto.
- 3- Posteriormente, cada grupo apresenta o seu trabalho para o grande grupo.
- 7- No final fazemos a hetero-avaliação oralmente das actividades desenvolvidas. No final, distribuímos ficha de auto-avaliação a cada aluno.

Imagens de rotinas



Ficha de auto-avaliação

Já sou capaz de:

	SIM	ALGUMAS VEZES	NÃO
Esperar pela minha vez para falar			
Ordenar imagens			
Escrever um texto			
Dizer as horas e os minutos			
Participar nos trabalhos de grupo			
Trabalhar com todos os colegas da turma			

Nome: _____

Data: ____/____/____

Análise da ficha de auto-avaliação

Nome do Aluno Respostas	Esperar pela minha vez para falar	Ordenar imagens	Escrever um texto	Dizer as horas e os minutos	Participar nos trabalhos a pares	Trabalhar com todos os colegas da turma
1	--	+	+	+	+	+
A	+	+	--	+	+	+
3	--	+	--	+	+	+
4	+	+	+	+	+	+
5	--	+	+	+	+	+
6	+	+	+	+	+	+
7	+	+	+	+	+	+
8	+	+	+	+	+	+
9	+	+	+	+	+	+
10	+	+	+	+	+	+
R	+	+	--	+	+	+
12	+	+	+	+	+	+

Nota: + sim; -- algumas vezes; - não

o) Décima Quarta Sessão

Roteiro Programático

Áreas	Sub-áreas	Competências Gerais	Competências Específicas	Actividades	Estratégias	Calendarização	Recursos	Avaliação	Contextos de Actuação
Matemática	Horas	- Comunicar com os colegas - Conseguir trabalhar em pequeno grupo - Nomear as horas e os minutos num relógio	- Identificar as horas e os minutos num relógio - Resolver situações problemáticas que envolvam as horas	- Ficha de exercícios sobre as horas - Correção da ficha de exercícios - Avaliação com os alunos	- Parceria pedagógica com a Professora da turma - Aprendizagem cooperativa - Diferenciação pedagógica inclusiva - Metodologia de elaboração de projectos	8 de Junho de 2010 90m	- Professora da turma - Turma de 1º Ciclo - Ficha de exercícios - Lápis - Quadro - Giz - Ficha de auto-avaliação	- Grelha de avaliação das competências adquiridas - Auto-avaliação - Hetero-avaliação - Ficha de exercícios - Comentário reflexivo	- Sala de aula

Descrição da sessão:

- 1- As professoras formam grupos da sessão anterior e distribuem uma ficha com exercícios com situações problemáticas sobre as horas.
- 2- Quando todos os grupos terminarem pedimos para que escolham um porta-voz de cada grupo para ir ao quadro responder às questões da ficha. E assim faremos a correção da ficha de exercícios.
- 3- Depois faremos a hetero-avaliação oralmente das actividades desenvolvidas. No final, distribuimos ficha de auto-avaliação a cada aluno.

Ficha de exercícios

Matemática



Nome _____

Data _____

1. Responde.

O relógio serve para _____.

O ponteiro pequeno indica as _____.

O ponteiro maior indica os _____.

2. Repara na posição dos ponteiros e diz que horas são em cada relógio.

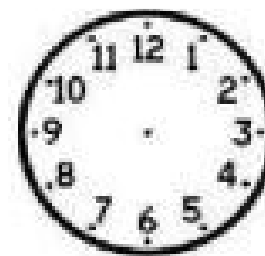
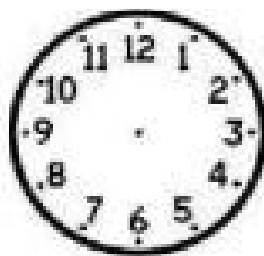
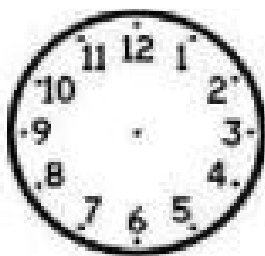


São _____

São _____

São _____

3. Desenha os ponteiros, de acordo com a hora indicada.



São 10 horas.

São 2 horas e meia.

É meio-dia.

4. O José entrou para a escola às 8 horas e saiu às 13 horas.

Quanto tempo esteve na escola?

R: _____

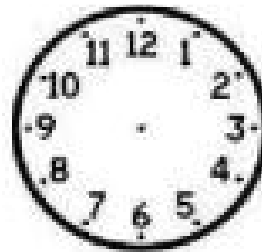
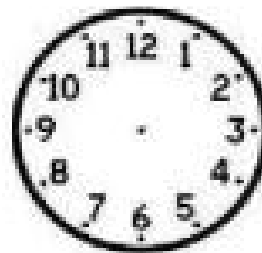


5. Desenha os ponteiros e marca as horas.

Começo as aulas às

O intervalo começa às

Acabo as aulas às



6. A Rute, a Andreia e a Joana foram à festa de anos do Rui.

Uma chegou às 14h, outra às 14h30m e a outra às 15h.

A Rute foi a última a chegar, antes dela chegou a Andreia e a Joana chegou antes da Andreia.

✦ Escreve os nomes das meninas pela ordem em que chegaram à festa.

1º lugar - _____

2º lugar - _____

3º lugar - _____

✦ A que horas chegou à festa, a Andreia?



O dia do Miguel

O Miguel chegou à escola às 9 horas e saiu às 16 horas.

Quanto tempo esteve na escola?

R: _____



Foi à natação e, logo a seguir, foi para casa. Chegou a casa duas horas depois de sair da escola.

A que horas chegou a casa?

R: _____

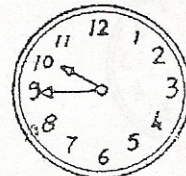
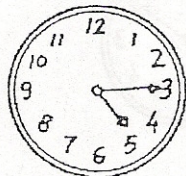
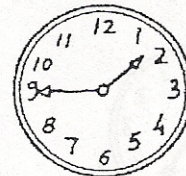
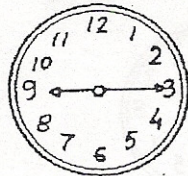
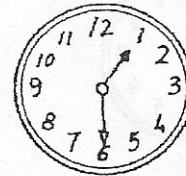
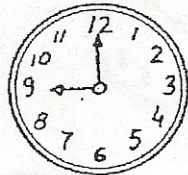
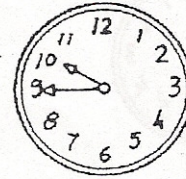
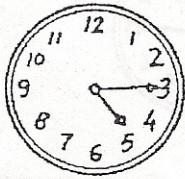
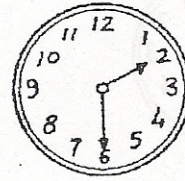
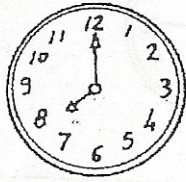


Começou a fazer os trabalhos às 18h30m e acabou às 19h30m. Quanto tempo esteve a estudar?

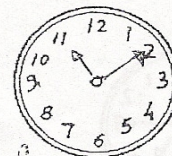
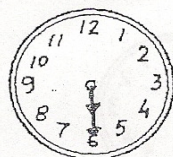
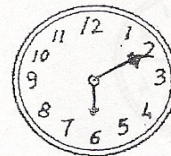
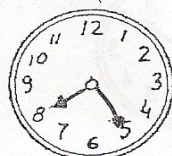
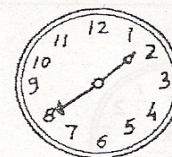
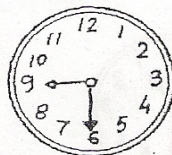
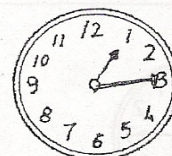
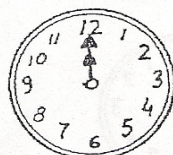
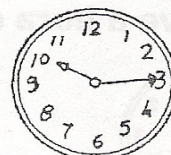
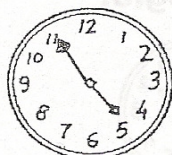
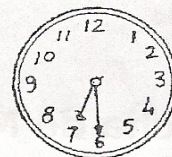
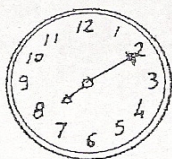
R: _____



Escreve a hora que marca cada relógio.



Escreve a hora que marca cada relógio.



Ficha de auto-avaliação

Já sou capaz de:

	SIM	ALGUMAS VEZES	NÃO
Ver as horas num relógio			
Resolver problemas com as horas			
Esperar pela minha vez para falar			
Trabalhar com todos os colegas da turma			
Participar nos trabalhos de grupo			

Nome: _____

Data: ____ / ____ / ____

Análise da ficha de auto-avaliação

Nome do Aluno Respostas	Ver as horas num relógio	Resolver problemas com as horas	Esperar a minha vez para falar	Trabalhar com todos os colegas da turma	Participar nos trabalhos de grupo
1	+	+	+	+	+
A	+	+	+	+	+
3	+	+	--	+	+
4	+	+	+	+	+
5	+	+	+	+	+
6	+	--	+	+	+
7	+	+	+	+	+
8	+	+	--	+	+
9	+	+	+	+	+
10	+	+	+	+	+
R	+	+	+	+	+
12	+	+	--	+	+

Nota: + sim; -- algumas vezes; - não

Grelha das Competências Adquiridas

Nome do Aluno Competências	Presta atenção à história	Responde às perguntas da história	Lê em voz alta com clareza e entoação adequada	Espera pela sua vez para falar	Identifica as horas e os minutos	Sabe ver as horas e os minutos num relógio	Ordena imagens com uma sequência lógica	Resolve situações problemáticas com as horas	Trabalha com todos os colegas	Participa nos trabalhos de grupo
1	--	+	+	--	+	+	+	+	+	+
A	+	+	--	+	+	+	+	+	+	+
3	+	+	--	--	+	+	+	+	+	+
4	+	+	+	--	+	+	+	+	+	+
5	--	+	+	--	+	+	+	+	+	+
6	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
7	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
8	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
9	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
10	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
R	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
12	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Nota: + faz; -- faz algumas vezes; - não faz.

Anexo X – Planificação em Contexto Escolar

a) Primeira Sessão

Áreas	Sub-áreas	Competências Gerais	Competências Específicas	Actividades	Estratégias	Calendarização	Recursos	Avaliação	Contextos de Actuação
Socialização	Interação	- Relacionar-se com os colegas - Relacionar-se com os adultos da escola	- Participar nas actividades propostas - Conversar com os colegas - Brincar com os colegas	- Brincar nos Insufláveis - Assistir a espectáculos de Teatro, dança e Música - Atelier de Pintura - Atelier de Pintura Facial - Atelier de Dança - Atelier de Karaoke - Passeio de barco - Oferta de Lembranças	- Parceria com a família - Parceria pedagógica com a professora da turma - Parceria com a Câmara Municipal - Parceria com a Junta de Freguesia - Parceria com os Professores do Agrupamento - Parceria com a Associação de Pais	1 de Junho (Todo o dia)	- Insufláveis - Rádio - Microfone - Folhas - Lápis - Tintas - Pincéis - Pinturas faciais - Lembranças - Alunos	Comentário reflexivo	- Contexto Escolar - Zona Relvada das Piscinas Municipais – Clube Náutico

Descrição da sessão:

- 1 – Os alunos da escola encontram-se todos no recinto da escola às nove horas, os alunos do 2º e 3º ciclo deslocam-se a pé para o Clube Náutico com os professores que acompanham cada turma e os alunos do 1º ciclo vão no autocarro.
- 2 – No Clube Náutico os alunos do Agrupamento participam nas várias actividades que estão todas concentradas na Zona Relvada das Piscinas, à excepção do Passeio de barco que fica ao lado do Clube.
- 3 – No final do dia a Câmara Municipal e a Junta de Freguesia oferecem uma lembrança a todos os alunos do Agrupamento.

b) Segunda Sessão

Áreas	Sub-áreas	Competências Gerais	Competências Específicas	Actividades	Estratégias	Calendarização	Recursos	Avaliação	Contextos de Actuação
Socialização	Interação	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar-se com os colegas - Relacionar-se com os adultos da escola - Praticar hábitos de vida saudável 	<ul style="list-style-type: none"> - Participar nas actividades propostas - Conversar com os colegas - Brincar com os colegas 	<ul style="list-style-type: none"> - Atelier da “Hora do Conto” - Atelier de Ciências - Atelier de Jogos Matemáticos - Atelier Regras de Higiene - Atelier Alimentação Saudável - Atelier da Música - Jogos Tradicionais - Demonstração de combate a um incêndio 	<ul style="list-style-type: none"> - Parceria com a família - Parceria pedagógica com a Professora da turma - Parceria com a Câmara Municipal - Parceria com a Junta de Freguesia - Parceria com os Bombeiros - Parceria com os Professores do Agrupamento - Parceria com a Associação de Pais 	15 de Junho (todo o dia)	<ul style="list-style-type: none"> - Livros - Manta - Material de Ciências - Jogos de Matemática - Jogo sobre a Higiene - Alimentos (sandes, frutas, leite, sumos) - Instrumentos Musicais - Sacas, malha, latas - Mangueira de combate a incêndio - Alunos 	- Comentário reflexivo	- Contexto Escolar (Recinto da Escola)

Descrição da sessão:

- 1 – Os alunos chegam à escola às nove horas, dirigem-se à sala de aula e depois vão para as várias actividades com os professores.
- 2 – Os alunos devem frequentar as várias actividades.
- 3 – No final, os alunos farão um ensaio para a Festa de Final de Ano Lectivo.

Anexo XI – Planificação em Contexto Familiar

a) Primeira Sessão

Roteiro Programático

Áreas	Sub-áreas	Competências Gerais	Competências Específicas	Actividades	Estratégias	Calendarização	Recursos	Avaliação	Contextos de Actuação
Independência Pessoal	Higiene	- Cuidar da sua higiene pessoal	- Utilizar a casa de banho autonomamente - Tomar banho regularmente	- Lavar as mãos depois de utilizar a casa de banho - Tomar banho	- Parceria com a família - Parceria pedagógica com a Professora da turma	- Abril (dependendo da disponibilidade das encarregadas de educação)	- Torneira e sabonete - Chuveiro, champô e gel de banho - Aluno - Família do aluno - Professora da turma	- Grelha de avaliação das competências adquiridas	- Contexto familiar

Descrição da sessão:

- 1 – A professora da turma e a professora de educação especial marcam um encontro com as encarregadas de educação do A e da R em diferentes tempos.
- 2 – Nesse encontro relembramos que a professora de educação especial está a desenvolver um trabalho com a turma do A e da R e conversamos com a encarregada de educação, que neste caso são as mães dos alunos sobre a importância da higiene.
- 3 – De seguida, pedimos a opinião da encarregada de educação sobre o tema, alertamos para a importância da higiene e entregamos a grelha de avaliação das competências adquiridas.

Grelha de avaliação das competências adquiridas

Actividade Dia	Lavei as mãos depois de utilizar a casa de banho	Tomei banho
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		

Nota: + fiz; -- fiz com ajuda; - não fiz.

Grelha de avaliação das competências adquiridas do mês de Abril do A

Actividade Dia	Lavei as mãos depois de utilizar a casa de banho	Tomei banho
1	-	-
2	-	+
3	+	-
4	+	+
5	+	-
6	+	+
7	+	+
8	+	-
9	+	+
10	+	+
11	+	+
12	+	-
13	+	+
14	+	+
15	+	+
16	+	+
17	-	+
18	+	+
19	+	+
20	+	+
21	+	+
22	+	+
23	+	+
24	+	+
25	+	+
26	-	+
27	+	+
28	+	+
29	+	+
30	+	+

Nota: + fiz; -- fiz com ajuda; - não fiz.

Nome do Aluno: A

Grelha de avaliação das competências adquiridas do mês de Abril da R

Actividade Dia	Lavei as mãos depois de utilizar a casa de banho	Tomei banho
1	+	+
2	+	+
3	+	+
4	+	--
5	+	+
6	+	+
7	+	+
8	+	+
9	+	+
10	+	+
11	+	+
12	+	+
13	+	--
14	+	+
15	+	+
16	+	+
17	+	+
18	+	+
19	+	+
20	+	+
21	+	+
22	+	+
23	+	+
24	+	+
25	+	+
26	+	+
27	+	+
28	+	+
29	+	+
30	+	+

Nota: + fiz; -- fiz com ajuda; - não fiz.

Nome do Aluno: R

b) Segunda Sessão

Roteiro Programático

Áreas	Sub-áreas	Competências Gerais	Competências Específicas	Actividades	Estratégias	Calendarização	Recursos	Avaliação	Contextos de Actuação
Independência Pessoal	Vestuário	- Identificar as peças de roupa	- Escolher a sua roupa - Identificar a sujidade na roupa	- Vestir-se sozinho - Mudar de roupa interior regularmente	- Parceria com a família - Parceria pedagógica com a Professora da turma	- Maio (dependendo da disponibilidade das encarregadas de educação)	- Peças de roupa - Aluno - Família do aluno - Professora da turma	- Grelha de avaliação das competências adquiridas	- Contexto familiar

Descrição da sessão:

1 – A professora da turma e a professora de educação especial marcam um encontro com as encarregadas de educação do A e da R em diferentes tempos.

2 – Nesse encontro relembramos que a professora de educação especial está a desenvolver um trabalho com a turma do A e da R e conversamos com a encarregada de educação sobre a forma como decorreu no contexto familiar a actividade anterior relativa à higiene, damos a conhecer os resultados da actividade no meio escolar, se registaram melhorias ou se mantêm a situação.

3 – De seguida, voltamos a pedir a colaboração da mãe do aluno, mas desta vez relativamente ao tema do vestuário, pedimos a sua opinião sobre o tema e se o aluno em casa tem hábito de se vestir sozinho e de mudar roupa regularmente. Depois, pedimos à mãe do aluno para sugerir algumas estratégias para melhorar a situação. Após ouvirmos a opinião da mãe, aconselhamos que a mãe incentive o aluno a vestir-se sozinho e a mudar de roupa interior regularmente, sugerimos a utilização de uma grelha a colocar em casa para o aluno assinalar o que fez.

5 – No final, propomos à mãe se quer acrescentar algo e salientamos que esta colaboração é essencial para o bem estar do aluno e pedimos para que no próximo encontro nos entregue a grelha.

Grelha de avaliação das competências adquiridas

Actividade Dia	Vesti-mo Sozinho	Mudei de roupa interior
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		

Nota: + fiz; -- fiz com ajuda; - não fiz.

Grelha de avaliação das competências adquiridas do mês de Maio do A

Actividade Dia	Vesti-mo Sozinho	Mudei de roupa interior
1	+	+
2	+	+
3	+	+
4	+	+
5	--	-
6	--	+
7	+	+
8	+	+
9	+	+
10	--	+
11	--	+
12	+	+
13	+	-
14	--	+
15	+	+
16	+	+
17	+	+
18	+	+
19	+	+
20	+	+
21	+	+
22	+	+
23	+	+
24	+	+
25	+	+
26	+	+
27	+	+
28	+	+
29	+	+
30	+	+

Nota: + fiz; -- fiz com ajuda; - não fiz.

Nome do Aluno: A

Grelha de avaliação das competências adquiridas do mês de Maio da R

Actividade Dia	Vesti-mo Sozinho	Mudei de roupa interior
1	+	+
2	--	+
3	+	+
4	+	+
5	+	+
6	+	+
7	+	+
8	+	+
9	+	+
10	--	+
11	+	+
12	+	+
13	+	+
14	--	+
15	+	+
16	+	+
17	+	+
18	+	+
19	+	+
20	+	+
21	+	+
22	+	+
23	+	+
24	+	+
25	+	+
26	+	+
27	+	+
28	+	+
29	+	+
30	+	+

Nota: + fiz; -- fiz com ajuda; - não fiz.

Nome do Aluno: R

Anexo XII – Reaplicação da entrevista à Professora da Turma

a) Guião da entrevista

Temática: A inclusão da R e do A na Escola e na sua Turma

Objectivos da entrevista

- Caracterizar o entrevistado.
- Caracterizar o trabalho cooperativo.
- Caracterizar a evolução da turma.
- Caracterizar a evolução dos casos emergentes na turma.
- Fazer o levantamento de estratégias e actividades que tenham sido implementadas.

Entrevistado: Professora da turma

Data: 21/06/2010

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Tópicos	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	Conseguir que a entrevista se torne necessária, oportuna e pertinente Motivar o entrevistado Garantir confidencialidade	Apresentação entrevistador/entrevistado Motivos da entrevista Objectivos	Entrevista semi-directiva Usar linguagem apelativa e adaptada ao entrevistado Tratar o entrevistado com delicadeza e recebê-lo num local apazível Pedir para gravar a entrevista
Bloco B Perfil do entrevistado	Caracterizar o entrevistado, em termos pessoais e profissionais	Idade Habilitações académicas e profissionais Profissão Motivações Experiências com crianças consideradas com NEE	Estar atento às reacções do entrevistado e anotá-las por escrito Mostrar disponibilidade e abertura para a compreensão das situações apresentadas
Bloco C Caracterização do trabalho de parceria	Caracterizar a parceria com a professora de educação especial	Planificação Recursos Estratégias Avaliação reflexiva	Ter atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reacções ao discurso do entrevistado
Bloco D Perfil da turma	Caracterizar a turma no decorrer da intervenção Fazer o levantamento de expectativas em relação à turma	Aprendizagem Comportamento Interações Expectativas	Prestar atenção às reacções de entrevistado e anotá-las por escrito
Bloco E Casos emergentes na turma	Caracterizar os alunos que sobressaem no conjunto turma	Comportamentos no decorrer da intervenção Situação actual Contributo destes alunos para a turma no decorrer da intervenção	Prestar atenção às reacções de entrevistado e anotá-las por escrito
Bloco F Estratégias implementadas	Fazer o levantamento de estratégias, em função dos objectivos a atingir Fazer o levantamento de futuras estratégias	Objectivos a atingir Actuação da professora perante os casos mais problemáticos Futuras estratégias	Prestar atenção às reacções de entrevistado e anotá-las por escrito
Bloco G Dados complementares	Dar oportunidade ao entrevistado para abordar outros assuntos pertinentes e oportunos Agradecer o contributo prestado	Vivências Constrangimentos... Agradecimentos	

Nota: Adaptado de Estrela (1986:355-357)

b) Protocolo da Entrevista

Data: 21/06/2010

Entrevistadora – E

Professora da turma – P

Objectivos da entrevista:

- Caracterizar o entrevistado.
- Caracterizar o trabalho em parceria.
- Caracterizar a evolução da turma.
- Caracterizar a evolução dos casos emergentes na turma.
- Fazer o levantamento de estratégias e actividades que tenham sido implementadas.

E - Fale-me um pouco de si a nível pessoal, profissional e cultural.

P – Sou a professora de 1º Ciclo, dou aulas há vinte e um anos, sou do sexo feminino, tenho quarenta e cinco anos, sou casada, tenho dois filhos. Gosto muito da minha profissão (sorri) e sinto que tenho alguma cultura. Além disso, já apoiei vários alunos considerados com necessidades educativas especiais.

E - Fale-me um pouco da parceria que estabeleceu com a professora de educação especial, quer a nível da forma como planificavam, das estratégias implementadas, dos recursos e dos momentos reflexivos.

P – A parceria foi bastante positiva, antes de as actividades serem apresentadas à turma eram discutidas por ambas as docentes, tentámos sempre que os alunos considerados com necessidades educativas especiais estivessem incluídos dentro dos pequenos grupos onde trabalhavam. Além disso, diversificámos os materiais a utilizar, desde computadores, materiais reciclados, livros de histórias, dinheiro em cartolina, até à construção de um livro. No final de cada sessão conversávamos sobre a sessão, nomeadamente, aspectos que corriam menos bem, os aspectos positivos e futuras alterações.

E – Faça uma caracterização da evolução da sua turma tendo em conta o trabalho que desenvolveu com a professora de educação especial.

P – Os alunos desenvolveram as competências pré-definidas para cada sessão, notam-se melhorias significativas na escrita de textos, na resolução de problemas com dinheiro e no saber ver as horas. Além disso, os comportamentos dos alunos foram evoluindo com o decorrer das sessões, o I e o 5 já conseguiam ficar em silêncio por mais tempo, a R permanecia mais tempo sentada no seu lugar e o A participava mais. Notou-se também uma maior interação entre os alunos da turma, as meninas ficavam num grupo e os meninos ficavam num outro grupo. Além disso, quando algum aluno gostava de ficar num grupo tentava ficar sempre no mesmo grupo.

E - Faça uma caracterização da evolução dos casos emergentes na sua turma em relação ao trabalho que desenvolveu com a professora de educação especial.

P – O A desenvolveu algumas competências definidas para cada sessão, uma vez que melhorou a expressão escrita, fala para todos os colegas e adultos, lê pequenos textos com ajuda e notou-se uma maior interação com os colegas. A R desenvolveu todas as competências definidas para cada sessão, porque é uma aluna que manifesta muita força de vontade em aprender e em interagir com os colegas, porque vezes os colegas dizem que é muito chata porque gosta de saber tudo (sorri). Além disso, a R melhorou a sua caligrafia, lê com melhor entoação e aprendeu a ver as horas e fazer operações simples com o dinheiro.

E - Descreva o contributo dos alunos considerados com NEE para a turma ao longo do trabalho que desenvolveu com a professora de educação especial.

P – O contributo destes alunos foi positivo porque conseguiram mostrar aos colegas que todos temos qualidades e somos capazes de aprender com ajuda.

E – Fale-me um pouco dos objectivos para os casos mais problemáticos da turma, se foram alcançados e qual a contribuição da parceria com a professora de educação especial.

P – O trabalho com a professora de educação especial foi positivo e benéfico para os alunos considerados com necessidades educativas especiais, os objectivos foram alcançados, através da diversificação de estratégias e recursos. Os alunos considerados com necessidades educativas especiais adquiriram as competências definidas para cada sessão.

E – Faça uma caracterização global do trabalho em parceria.

P – O trabalho em parceria foi essencial para os alunos considerados com necessidades educativas especiais, são visíveis os progressos dos alunos e também o interesse pelas actividades que lhe foram propostas. A parceria entre docentes é fundamental para um maior sucesso educativo de todos os alunos.

E – Faça uma descrição das estratégias que utilizaria num futuro trabalho em parceria.

P – Penso que as estratégias a utilizar num futuro trabalho de parceria seriam as estratégias que as docentes utilizaram ao longo deste trabalho, continuar a planificar de forma pormenorizada e continuar a desenvolver estratégias para cativar e motivar a aprendizagem dos alunos considerados com necessidades educativas especiais de acordo com as suas necessidades e interesses.

E - Se achar oportuno pode salientar alguns assuntos que não foram abordados ao longo da entrevista.

P – Apenas quero dizer que foi positivo o trabalho em parceria.

c) Grelha de análise de conteúdo

Categories	Subcategorias	Unidades de Registo
Perfil do entrevistado	Dados Pessoais	<ul style="list-style-type: none"> - “sou do sexo feminino” - “tenho quarenta e cinco anos” - “sou casada” - “tenho dois filhos”
	Dados Profissionais	<ul style="list-style-type: none"> - “sou a professora de 1º Ciclo” - “dou aulas há vinte e um anos” - “gosto muito da minha profissão” - “já apoiei vários alunos considerados com necessidades educativas especiais”
Caracterização do trabalho em parceria	Planificação, estratégias e recursos utilizados	<ul style="list-style-type: none"> - “a parceria foi bastante positiva” - “antes de as actividades serem apresentadas à turma eram discutidas por ambas as docentes” - “tentámos sempre que os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais estivessem incluídos dentro dos pequenos grupos onde trabalhavam” - “diversificámos os materiais a utilizar, desde computadores, materiais reciclados, livros de histórias, dinheiro em cartolina, até à construção de um livro”
	Avaliação Reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> - “no final de cada sessão conversávamos sobre a sessão” - “aspectos que corriam menos bem” - “os aspectos positivos” - “futuras alterações” - “a parceria entre docentes é fundamental para um maior sucesso educativo de todos os alunos”
Perfil da turma	Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - “os alunos desenvolveram as competências pré-definidas para cada sessão” - “notam-se melhorias significativas na escrita de textos” - “[notam-se melhorias significativas] na resolução de problemas com dinheiro” - “[notam-se melhorias significativas] no saber ver as horas” - “são visíveis os progressos dos alunos”
	Comportamento	<ul style="list-style-type: none"> - “o comportamento dos alunos foi evoluindo com o decorrer das sessões” - “o 1 e o 5 já conseguiam ficar em silêncio por mais tempo” - “a R permanecia mais tempo sentada no seu lugar” - “e o A participava mais” - “interesse pelas actividades que lhe foram propostas”
	Interações	<ul style="list-style-type: none"> - “notou-se também uma maior interação entre os alunos da turma” - “as meninas ficavam num grupo” - “os meninos ficavam num outro grupo” - “quando algum aluno gostava de ficar num grupo tentava ficar sempre no mesmo grupo”

Casos emergentes na turma	Situação actual	<ul style="list-style-type: none"> - “o A desenvolveu algumas competências definidas para cada sessão” - “[o A] melhorou a expressão escrita” - “[o A] fala para todos os colegas e adultos” - “[o A] lê pequenos textos com ajuda” - “notou-se uma maior interacção com os colegas” - “a R desenvolveu todas as competências definidas para cada sessão” - “é uma aluna que manifesta muita força de vontade em aprender “ - [é uma aluna que manifesta muita força de vontade] em interagir com os colegas” - “a R melhorou a sua caligrafia” - “[a R] lê com melhor entoação” - “[a R] aprendeu a ver as horas” - “[a R aprendeu] fazer operações simples com o dinheiro”
	Contributo destes alunos para a turma	<ul style="list-style-type: none"> - “o contributo destes alunos foi positivo” - “conseguiram mostrar aos colegas que todos temos qualidades” - “[conseguiram mostrar aos colegas que] somos capazes de aprender com ajuda”
Estratégias implementadas	Competências atingidas	<ul style="list-style-type: none"> - “os objectivos foram alcançados através da diversificação de estratégias e recursos” - “os alunos considerados com necessidades educativas especiais adquiriram as competências definidas para cada sessão”
	Futuras estratégias de parceria	<ul style="list-style-type: none"> - “as estratégias a utilizar num futuro trabalho de parceria seriam as estratégias que as docentes utilizaram ao longo deste trabalho” - “continuar a planificar de forma pormenorizada” - “continuar a desenvolver estratégias para cativar e motivar a aprendizagem dos alunos considerados com necessidades educativas especiais de acordo com as suas necessidades e interesses”

Anexo XIII – Reaplicação da Entrevista aos Pais

a) Guião da entrevista

Temática: A inclusão da R do A na Escola e na sua Turma

Objectivos da entrevista

- Caracterizar o entrevistado.
- Caracterizar o perfil do aluno durante a intervenção.
- Caracterizar o trabalho cooperativo.
- Caracterizar os comportamentos da família durante a intervenção.

Entrevistado: Encarregado de Educação

Data: 29/06/2010 e 30/06/2010

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Tópicos	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	Conseguir que a entrevista se torne necessária, oportuna e pertinente Motivar o entrevistado Garantir confidencialidade	Apresentação entrevistador/entrevistado Motivos da entrevista Objectivos	Entrevista semi-directiva Usar linguagem apelativa e adaptada ao entrevistado Tratar o entrevistado com delicadeza e recebê-lo num local apazível Pedir para gravar a entrevista
Bloco B Perfil do entrevistado	Caracterizar o entrevistado	Idade Habilitações académicas e profissionais Profissão	Estar atento às reacções do entrevistado e anotá-las por escrito Mostrar disponibilidade e abertura para a compreensão das situações apresentadas
Bloco C Perfil do aluno	Caracterizar o perfil do aluno durante a intervenção	Comportamentos durante a intervenção Expectativas	Ter atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reacções ao discurso do entrevistado
Bloco D Caracterizar os comportamentos da família durante a intervenção	Caracterizar os comportamentos e atitudes dos pais na educação do aluno durante a intervenção	Atitudes dos pais Comportamentos da família	Prestar atenção às reacções de entrevistado e anotá-las por escrito
Bloco E Caracterizar a parceria	Caracterizar a parceria entre a escola e a família	Estratégias adoptadas Eficácia das estratégias	Mostrar disponibilidade e vontade de ajudar a concretizar as soluções encontradas
Bloco F Dados complementares	Dar oportunidade ao entrevistado para abordar outros assuntos pertinentes e oportunos Agradecer o contributo prestado	Vivências Constrangimentos... Agradecimentos	

Nota: Adaptado de Estrela (1986:355-357)

b) Protocolo da Entrevista à Mãe da R

Data: 30/06/2009

Entrevistadora – E

Mãe da R – M

Objectivos da entrevista:

- Caracterizar o entrevistado.
- Caracterizar o perfil do aluno durante a intervenção.
- Caracterizar os comportamentos da família durante a intervenção.
- Caracterizar o trabalho cooperativo.

E – Fale-me um pouco de si a nível pessoal, profissional e cultural

M – Sou a “Susana” tenho duas filhas, a R e a “Ana”, tenho o 8º ano de escolaridade, tenho trinta e três anos, continuamos a viver na aldeia e ainda continuo desempregada, mas agora estou a estudar à noite para ficar com o 9º ano de escolaridade.

E - Caracterize o comportamento da sua filha durante a intervenção.

M – A R aceitou muito bem as actividades que a professora sugeriu para fazermos em casa, a R disse logo que queria fazer, no mês de Abril a R colou a folha na casa de banho, nos azulejos. No mês de Maio colou a folha na cama, escreveu sempre nas folhas nunca se esquecia e mostrava-se constantemente. Cada vez que ela me mostrava as folhas das actividades eu incentivava-a e dizia-lhe muito bem R. A R esteve sempre bem disposta e nunca disse que não queria fazer as actividades, mas por vezes ainda me pedia ajuda para se vestir e para ajudar no banho. A R por vezes ainda tem dificuldade em abotoar a camisa ou as calças, mas a professora e eu temos trabalhado o abotoar o vestuário com a R.

E - Fale-me um pouco da forma como a família encarou a intervenção.

M – No início conversei com o meu marido, o pai da R disse logo que achava bem as actividades para que a R crescesse e começasse lavar sempre as mãos sem precisar de lhe estar a dizer, tomasse banho todos os dias sozinha e se vestisse sozinha. Eu também gostei das actividades sugeridas e acho que fizeram bem à R. Penso que são actividades que a R deve fazer sempre sozinha para se tornar uma pessoa autónoma.

E – Descreva as atitudes da família durante a intervenção.

M – Eu e o meu marido incentivámos a R a fazer as actividades, comprámos um gel e um champô só para a R, a irmã dizia à R que ela era capaz e que ia ficar uma mulherzinha. As nossas atitudes motivaram a R para que ela ficasse feliz e pensasse que ia conseguir fazer todas as actividades sozinha e sem se esquecer.

E– Descreva as estratégias utilizadas com a família.

M – Conversámos com a R várias vezes, lembrávamos a R de escrever nas folhas e no final oferecemos-lhe um presente, um caderno para ela fazer os trabalhos de casa. Também acho que o facto de a professora ligar para a minha casa algumas vezes e a professora conversar com a R sobre as actividades em casa permitiu que a R se interessasse mais pelas actividades. Além disso, acho que eu e a professora fizemos uma boa dupla para que a R tivesse sucesso.

E- Fale-me um pouco do que deseja para a sua filha.

M – Eu gostava que a R aprendesse a fazer as tarefas domésticas em casa para me ajudar e que fosse sempre uma boa menina. Sei que ela é diferente da “Ana”, mas quero muito que ela tenha tudo a que tem direito, que seja uma pessoa como as outras e que consiga ser muito feliz.

E - Se achar oportuno pode salientar alguns assuntos que não foram abordados ao longo da entrevista.

M – Não tenho mais nada a dizer, apenas a agradecer à professora a dedicação, o empenho e a paciência que teve ao trabalhar com a R este ano lectivo.

c) Grelha de análise de conteúdo

Categories	Subcategorias	Unidades de Registo
Perfil do entrevistado	Dados Pessoais	<ul style="list-style-type: none"> - “sou a “Susana” - “tenho duas filhas, a R e a “Ana” - “tenho o 8º ano de escolaridade,” - “tenho trinta e três anos” - “continuamos a viver na aldeia”
	Dados Profissionais	<ul style="list-style-type: none"> - “ainda continuo desempregada” - “estou a estudar à noite para ficar com o 9º ano de escolaridade”
Perfil do aluno durante a intervenção	Comportamentos do aluno durante a intervenção	<ul style="list-style-type: none"> - “a R aceitou muito bem as actividades” - “a R disse logo que queria fazer” - “no mês de Abril a R colou a folha na casa de banho nos azulejos” - “no mês de Maio colou a folha na cama” - “escreveu sempre nas folhas” - “nunca se esquecia [de escrever]” - “a R esteve sempre bem disposta” - “por vezes ainda me pedia ajuda para se vestir e para a ajudar no banho”
	Expectativas	<ul style="list-style-type: none"> - “tornar [a R] uma pessoa autónoma” - “que aprendesse a fazer as tarefas domésticas em casa para me ajudar” - “que fosse sempre uma boa menina” - “ela tenha tudo a que tem direito” - “seja uma pessoa como as outras” - “consiga ser muito feliz”
Caracterização dos comportamentos da família durante a intervenção.	Atitudes dos pais	<ul style="list-style-type: none"> - “no início conversei com o meu marido” - “o pai da R disse logo que achava bem as actividades para que a R crescesse” - “eu também gostei das actividades sugeridas” - “acho que [as actividades] fizeram bem à R. - “penso que são actividades que a R deve fazer sempre sozinha”
	Comportamentos da família	<ul style="list-style-type: none"> - “eu e o meu marido incentivámos a R a fazer as actividades” - “comprámos um gel e um champô só para a R” - “a irmã dizia à R que ela era capaz e que ia ficar uma mulherzinha”
Caracterização do trabalho cooperativo	Estratégias adoptadas	<ul style="list-style-type: none"> - “conversámos com a R várias vezes” - “lembrávamos a R de escrever nas folhas” - “no final oferecemos-lhe um presente”
	Estratégias eficazes	<ul style="list-style-type: none"> - “incentivava-a [a R]” - “dizia-lhe muito bem R” - “a professora ligar para a minha casa” - “a professora conversar com a R sobre as actividades em casa” - “eu e a professora fizemos uma boa dupla para que a R tivesse sucesso” - “a professora e eu temos trabalhado o abotoar vestuário com a R”

d) Protocolo da Entrevista à Mãe do A

Data: 29/06/2009

Entrevistadora – E

Mãe do A – M

Objectivos da entrevista:

- Caracterizar o entrevistado.
- Caracterizar o perfil do aluno durante a intervenção.
- Caracterizar os comportamentos da família durante a intervenção.
- Caracterizar o trabalho cooperativo.

E – Fale-me um pouco de si a nível pessoal, profissional e cultural

M – Sou a “Inês” a mãe do A, tenho trinta e um anos, sou casada com “Jorge”, tenho quatro filhos, o A, a “Isabel”, a “Matilde” e o “Manuel”, andam todos na escola, só o “Manuel” é que anda na pré-escola. Continuo em casa a cuidar dos meus filhos, nunca trabalhei, porque o meu marido tem ciúmes e porque só tenho o 4º ano.

E - Caracterize o comportamento do seu filho durante a intervenção.

M – O A no princípio não queria aceitar escrever quando lavava as mãos e depois de utilizar a casa de banho, tivemos que lhe dizer que era só no início para ele se lembrar. Mas depois como colocámos uma grelha para cada um de nós o A começou a escrever. Quando tirámos todos a folha de trás da porta às vezes até me esquecia e quando terminava de tomar banho ia para escrever, o A também se esquecia, mesmo sem estar lá a folha ele ia para escrever, foi um bom hábito. No mês seguinte quando falei com o A sobre uma nova tarefa a realizar numa folha colocada na porta do quarto e lhe expliquei que teria que escrever quando se vestisse sozinho e quando mudasse de roupa interior, o A aceitou muito bem, porque na outra tarefa brincava com os irmãos e isso ele gosta. Gostava que o A quando fosse grande não se esquecesse do que lhe ensinámos e que fosse um bom rapaz, que tivesse um trabalho, mesmo que seja no campo, porque é o que ele gosta, e que fosse muito feliz, mais do que eu sou.

E - Fale-me um pouco da forma como a família encarou a intervenção.

M – Quando cheguei a casa e conversei com o meu marido, no início ele disse que o trabalho da escola é para se fazer na escola, mas à medida que lhe falava das actividades e da responsabilidade que o A ia ter, o meu marido concordou e disse que ia fazer bem ao A fazer esse tipo de actividades porque por vezes ele era muito preguiçoso. O trabalho que a professora sugeriu teve resultado na escola, as minhas filhas disseram que agora têm os cabelos mais bonitos, porque os lavam todos os dias e que no recreio notam que brincam com mais amiguinhas. O A disse em casa que fez novos amiguinhos, mas que são muito chatos, porque lhe dizem que agora anda sempre muito cheiroso.

E – Descreva as atitudes da família durante a intervenção.

M – Gostámos todos de fazer as actividades, os meus outros filhos quiseram uma folha para todos fazermos as actividades, lembravam-se uns aos outros quem não tinham escrito na folha, tiravam as folhas e faziam comparações para ver quem estava a fazer tudo bem.

E– Descreva as estratégias utilizadas com a família.

M – Conversámos com o A, por vezes ia ver nas folhas se ele se tinha esquecido de escrever, às vezes dizíamos o que ele tinha que fazer e no final oferecemos-lhes um telemóvel, pensámos que as actividades correram bem e acho que foi bom fazermos as actividades, todos participámos. A professora também me ligava, conversava com o A na escola sobre as actividades em casa, isso ajudou muito.

E- Fale-me um pouco do que deseja para o seu filho.

M – Eu gostava muito que o A fosse agricultor porque ele gosta de animais e que fosse muito feliz.

E - Se achar oportuno pode salientar alguns assuntos que não foram abordados ao longo da entrevista.

M – Gostaria de lhe agradecer pelo trabalho que fez com o meu A e espero que continue a trabalhar com ele para o próximo ano.

e) Grelha de análise de conteúdo

Categories	Subcategorias	Unidades de Registo
Perfil do entrevistado	Dados Pessoais	<ul style="list-style-type: none"> - “sou a “Inês” - “mãe do A” - “tenho trinta e um anos” - “sou casada com “Jorge” - “tenho quatro filhos o A, a “Isabel”, a “Matilde” e o “Manuel”
	Dados Profissionais	<ul style="list-style-type: none"> - “continuo em casa a cuidar dos meus filhos” - “nunca trabalhei” - “só tenho o 4º ano”
Perfil do aluno durante a intervenção	Comportamentos do aluno durante a intervenção	<ul style="list-style-type: none"> - “o A no princípio não queria aceitar escrever quando lavava as mãos e depois de utilizar a casa de banho” - “o A começou a escrever” - “o A também se esquecia, mesmo sem estar lá a folha ele ia para escrever” - “o A aceitou muito bem [escrever quando se vestisse sozinho e mudasse de roupa interior]” - “brincava com os irmãos e isso ele gosta”
	Expectativas	<ul style="list-style-type: none"> - “gostava que o A quando fosse grande não se esquecesse do que lhe ensinámos” - “que fosse um bom rapaz” - “que tivesse um trabalho, mesmo que seja no campo” - “que fosse muito feliz” - “que fosse agricultor porque ele gosta de animais”
Caracterização dos comportamentos da família durante a intervenção	Atitudes dos pais	<ul style="list-style-type: none"> - “conversei com o meu marido” - “no início ele [o meu marido] disse que o trabalho da escola é para se fazer na escola” - “o meu marido concordou” - “disse que ia fazer bem ao A fazer esse tipo de actividades”
	Comportamentos da família	<ul style="list-style-type: none"> - “colocámos uma grelha para cada um de nós” - “gostámos todos de fazer as actividades” - “os meus outros filhos quiseram uma folha para todos fazermos as actividades” - “lembravam-se uns aos outros quem não tinha escrito na folha” - “tiravam as folhas e faziam comparações”
Caracterização do trabalho cooperativo	Estratégias adoptadas	<ul style="list-style-type: none"> - “por vezes ia ver nas folhas se ele se tinha esquecido de escrever” - “às vezes dizíamos o que ele tinha que fazer” - “no final oferecemos-lhes um telemóvel”
	Estratégias eficazes	<ul style="list-style-type: none"> - “conversámos com o A” - “o trabalho que a professora sugeriu teve resultado na escola” - “todos participámos” - “a professora também me ligava” - “conversava com o A na escola sobre as actividades em casa”

Anexo XIV – Reaplicação do Teste Sociométrico

a) Inquérito Sociométrico

I. 1. Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias? _____

Indica outro colega? _____

E ainda outro? _____

E que não escolherias? _____

II. 2. Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo? _____

Indica outro colega? _____

E ainda outro? _____

E quem não escolherias? _____

II. 3. Quem gostarias de escolher para jogar/brincar contigo nos intervalos das aulas? _____

Indica outro colega? _____

E ainda outro? _____

E quem não escolherias? _____

Nome: _____ Ano: _____

Fonte: Adaptado de Estrela (1986:382)

Obrigada !

b) Matriz Sociométrica – Escolhas

		Sexo masculino					Sexo feminino							N.º de escolhas	N.º de indivíduos escolhidos
		1	A	3	4	5	6	7	8	9	10	R	12		
Sexo Mas.	1		301		020	010			203		132			9	5
	2	111		333	222									9	3
	3	222	111				333							9	3
	4	023	330			111							202	9	4
	5	321	230		012				103					9	4
Sexo feminino	6							111		333	222			9	3
	7	111			002	030			300	003	200		020	9	7
	8							212			121	333		9	3
	9								033		111	322	200	9	4
	10	003		002				301	030			220	110	9	6
	11								113			321	232	9	3
	12			333			200	022			111			9	4
Totais por Critério		456	432	223	133	131	211	223	545	001	766	443	432	108	49
Totais combinados		15	9	7	7	5	4	7	14	1	19	11	9	108	
N.º de indivíduos por quem cada um é escolhido		6	4	3	4	3	2	3	7	1	7	4	5	49	

Legenda	1º critério – situação de classe
	2º critério – situação de trabalho
	3.º critério – situação de recreio

c) Matriz Sociométrica - Rejeições

		Sexo masculino					Sexo feminino					N.º de rejeições	N.º de indivíduos rejeitados		
		1	A	3	4	5	6	7	8	9	10			R	12
Sexo masc. Sexo feminino	1											110		2	1
	2							111						3	1
	3									111				3	1
	4											111		3	1
	5						111							3	1
	6										111			3	1
	7												101	2	1
	8			010										1	1
	9	111												3	1
	10													3	1
	11	010							101					3	2
	12		111											3	1
Totais por Critério		111	111	010	000	000	111	212	000	333	000	221	101	32	13
Totais combinados		3	3	1	0	0	3	5	0	9	0	5	2	31	
N.º de indivíduos por quem cada um é rejeitado		2	1	1	0	0	1	2	0	3	0	2	1	13	

Legenda	1º critério – situação de classe
	2º critério – situação de trabalho
	3.º critério – situação de recreio