

GENOVEVA MARIA RAMINHOS FILIPE TOMAZ

**APRENDER: UMA NECESSIDADE, UM
DIREITO E UMA POSSIBILIDADE AO
ALCANCE DE TODOS**

VOLUME I

Orientadora: Professora Doutora Maria Odete Emygdio da Silva

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2010

GENOVEVA MARIA RAMINHOS FILIPE TOMAZ

**APRENDER: UMA NECESSIDADE, UM
DIREITO E UMA POSSIBILIDADE AO
ALCANCE DE TODOS**

Relato de um estudo no âmbito da investigação - acção para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Professora Doutora Maria Odete Emygdio da Silva

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2010

A educação inclusiva não se justifica hoje simplesmente porque é eficaz, porque dispensa os elevadíssimos custos das escolas especiais, porque corresponde aos desejos dos pais. Embora todas estas sejam vantagens inegáveis, a razão última que a baseia consiste na defesa do direito à plena dignidade da criança como ser humano, livre e igual em direitos e dignidade. (Costa, 1999, p.25)

Não há impossíveis quando à nossa vontade se junta o incentivo e a competência dos amigos que nos rodeiam (Família, Professores, Colegas, Alunos e Encarregados de Educação).

Ao "Pedro" e a todos, sem excepção, o meu profundo reconhecimento por terem contribuído de forma decisiva para a minha evolução pessoal e profissional.

RESUMO

A transição do 1º para o 2º ciclo implica, em muitos casos, para além de uma mudança nos modelos de organização (espaços, tempos e pessoas...), uma mudança da própria escola. E se uma preparação atempada pode ser facilitadora nesse processo de transição (inter-escolas; escola/família e família/aluno), a verdade é que o novo ciclo implica novos problemas e novos desafios que testam e mobilizam, diariamente, nos alunos em trânsito, a sua capacidade de adaptação a novas situações.

Aceitando-se que para um elevado número de crianças, esse período é curto e facilmente ultrapassável, reconhece-se que para outras, a inclusão no novo ciclo exige mais tempo e adaptações específicas, em função das necessidades educativas especiais que manifestam.

O trabalho que se apresenta orientado numa perspectiva ecológica e desenvolvido com base numa metodologia de investigação-acção, permitiu-nos um melhor conhecimento do "Pedro" (nome fictício), enquanto pessoa (jovem, aluno, colega, filho, neto, vizinho e amigo), e dos contextos nos quais se movimenta; a identificação das suas potencialidades e necessidades educativas e a definição, implementação e avaliação das respostas educativas que viabilizaram e optimizaram a sua inclusão na escola do 2º ciclo.

A intervenção realizada implicou um trabalho de equipa caracterizado pela colaboração e articulação regular, entre os diferentes intervenientes e pela persistência e coerência na acção desenvolvida. Permitiu ainda uma maior consciencialização de que quaisquer que sejam as características que nos tornam singulares, é possível evoluir em relação ao ponto de partida, se nos diferentes contextos de vida de cada pessoa se criarem as condições que viabilizem e estimulem percursos evolutivos.

Com o trabalho desenvolvido reforçaram-se relações interpessoais, aprofundou-se a colaboração entre pares; entre a Escola e a Família, entre os Pais e o "Pedro" e desenvolveram-se as aprendizagens dos diferentes intervenientes, conforme testemunha a avaliação realizada.

Palavras-Chave:

Inclusão; educação inclusiva; práticas colaborativas; ensino diferenciado; aprendizagem cooperativa; necessidades educativas especiais; investigação-acção.

ABSTRACT

Sometimes the transition from the 1st to the 2nd grade implies besides a change in the organizational models (space, time and people) a change of the school itself. And if a timely preparation can facilitate this process of transition (between the two schools, school / family and family/ student), the truth is that the new grade means other problems and other new challenges that every day test and mobilize the students' ability to adapt themselves to new situations.

Accepting that for a high number of children this is a short and easily surpass able period, it is known that for others the inclusion in the next grade requires more time and specific adaptations, depending on the special educations needs they manifest.

The work has guided and developed on an ecological perspective based on an action-research methodology. It allowed us a better understanding of «Pedro» (fictitious name), as a person (a young student, a colleague, a child, a grandchild, a neighbor and a friend), the contexts where he moves himself, the identification of his strengths and educational needs and the developing, the implementing and the evaluating of his educational responses that enabled and optimized his inclusion in the school of the 2nd cycle.

The performed intervention implied a teamwork that can be characterized by the collaboration and a regularly joint among the different characters and by the persistence and consistency of the developed action. It also allowed us a greater awareness that whatever the characteristics are that make us unique, it is possible to evolve from the point of departure if, in the different contexts of a person's life, conditions are created that enable and encourage evolutionary pathways.

With this work personal relationships have been strengthened, a collaboration between the peers has been deepened (School and Family, «Pedro and his Parents) and the learning of the different characters have been developed as the performed evaluation shows.

Keywords:

Inclusion; inclusive education; collaborative practices; differentiated instruction; cooperative learning; special educational needs; action-research.

ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

UEEA - Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo.

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PEA - Perturbações do Espectro do Autismo

DL - Decreto-Lei

A.A.M.R. - American Association on Mental Retardation

Q.I. - Quociente de Inteligência

DSM III - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Third Edition

DSM IV - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition

CID 10 - Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas

Relacionados com a Saúde

PCEPE - Plano Curricular da Educação Pré-escolar

PE - Projecto Educativo

PCT - Projecto Curricular de Turma

GNR - Guarda Nacional Republicana

CADIn - Centro de Apoio ao Desenvolvimento Infantil

PIT - Plano Individual de Transição

Índice Geral

Volume I

INTRODUÇÃO	18
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	20
1.1. Inclusão e escola inclusiva.....	20
1.2. A Família e a Criança Diferente.....	22
1.3. Perturbações do Espectro do Autismo (PEA).....	24
1.3.1. Unidades de Ensino Estruturado.....	25
1.4. A deficiência Mental.....	26
1.4.1. Factores Habitualmente Relacionados com a Deficiência Mental	28
1.4.2. A Deficiência Mental e os Problemas de Comportamento	30
2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	31
2.1. Caracterização do projecto.....	31
2.2. Técnicas e instrumentos de pesquisa de dados	32
2.2.1. Pesquisa documental.....	32
2.2.2. Entrevista	33
2.2.3. Observação Naturalista.....	34
2.2.4. Sociometria	35
2.3. Procedimentos para a recolha e análise de dados.....	36
2.3.1. Pesquisa Documental.....	37
2.3.2. Entrevista.....	37
2.3.3. Observação Naturalista.....	38
2.3.4. Sociometria	38
3. CARACTERIZAÇÃO DA SITUAÇÃO E DOS CONTEXTOS.....	40
3.1. O contexto escolar.....	40

3.1.1. Espaço físico e logístico	40
3.1.2. Segurança e Acessibilidade.....	40
3.1.3. Recursos humanos	40
3.1.4. Dinâmica educativa.....	41
3.1.5. Preocupações para dinamização de uma escola de sucesso para todos e com todos	43
3.2. O grupo Turma.....	45
3.2.1. Caracterização estrutural (turma)	46
3.2.2. Caracterização dinâmica (no início da intervenção)	47
3.2.3. Casos específicos do grupo/da turma	50
3.3. O grupo da Unidade	50
3.3.1- Caracterização estrutural (Unidade).....	50
3.4. História compreensiva do aluno.....	51
3.4.1. Caracterização do percurso escolar.....	52
3.4.2. Nível de competências (situação inicial)	53
4. PLANO DE ACÇÃO	59
4.1. Pressupostos teóricos.....	59
4.2. Problemática/Questão de partida	60
4.3. Planificação, realização e avaliação da intervenção	61
4.3.1. Planificação a longo prazo	61
4.3.2. Planificação, realização e reflexão/avaliação, a curto prazo	68
4.3.2.1. A primeira semana de intervenção - 22 a 26/02/2010 (Apêndice XXXVI).....	70
4.3.2.2. A segunda semana de intervenção - 01 a 05/03/2010 (Apêndice XXXVII).....	73
4.3.2.3. A terceira semana de intervenção - 08 a 12/03/2010 (Apêndice XXXVIII)	77
4.3.2.4. A quarta semana de intervenção - 15 a 19/03/2010 (Apêndice XXXIX)	81
4.3.2.5. A quinta semana de intervenção - 15 a 19/03/2010 (Apêndice XL)	83
4.3.2.6. A sexta e sétima semanas de intervenção - 12 a 17 e 19 a 23/04/2010 (Apêndices XLI e XLII)	88

4.3.2.7. <i>A oitava, nona e décima semanas de intervenção - 26/04 a 14/05/2010 (Apêndices XLIII, XLIV e XLV)</i>	94
4.3.2.8. <i>A décima primeira, décima segunda e décima terceira semanas de intervenção - 17/05 a 03/06/2010 (Apêndices XLVI, XLVII e XLVIII)</i>	104
4.4. Avaliação Global da Intervenção	109
4.4.1. <i>Com o “Pedro”</i>	109
4.4.2. <i>Com a Turma</i>	114
4.4.3. <i>Com a Família</i>	118
5. REFLEXÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123
APÊNDICES	I
ANEXOS	CDLXVII

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Nível de competências do aluno, no início da intervenção (adaptado de Pereira e Vieira, 1996).	54
Quadro 2 - Plano global da intervenção a longo prazo (adaptado de Pereira e Vieira, 1996).....	62

Volume II

INTRODUÇÃO	XIII
ENTREVISTAS.....	XIV
APÊNDICE I - Guião de entrevista à Mãe do "Pedro" (início da intervenção)	XV
APÊNDICE II - Guião de entrevista à Mãe (final da intervenção)	XIX
APÊNDICE III - Guião da entrevista ao Professor de Educação Física (início da intervenção).....	XXII
APÊNDICE IV - Guião da entrevista ao Professor de Educação Física (final da intervenção).....	XXVI
APÊNDICE V - Protocolo da entrevista à Mãe (início da intervenção).....	XXIX
APÊNDICE VI- Protocolo da entrevista à Mãe (final da intervenção).....	XXXII
APÊNDICE VII - Protocolo da entrevista ao Professor de Educação Física (início da intervenção).....	XXXVII
APÊNDICE VIII - Protocolo da entrevista ao Professor de Educação Física (final da intervenção).....	XL
APÊNDICE IX - Análise de conteúdo da entrevista à Mãe (início da intervenção) ...	XLV
APÊNDICE X - Análise de conteúdo da entrevista à Mãe (final da intervenção)	XLIX
APÊNDICE XI - Análise de conteúdo da entrevista ao Professor de Educação Física (início da intervenção).....	LIV
APÊNDICE XII - Análise de conteúdo da entrevista ao Professor de Educação Física (final da intervenção).	LVII
OBSERVAÇÕES NATURALISTAS.....	LXI
APÊNDICE XIII - Protocolo de observação naturalista (início da intervenção).....	LXI

APÊNDICE XIV - Protocolo de observação naturalista (final da intervenção).....	LXVII
APÊNDICE XV- Análise de conteúdo da Observação Naturalista (início da intervenção)	LXXII
APÊNDICE XVI - Análise de conteúdo da observação naturalista (final da intervenção)	LXXVI
APÊNDICE XVII - Apresentação e análise dos dados recolhidos na observação naturalista (início da intervenção)	LXXX
APÊNDICE XVIII - Apresentação e análise (comparativa) dos dados recolhidos (final da intervenção).....	LXXXII
APÊNDICE XIX - Observação/registo dos comportamentos do "Pedro" nos tempos de recreio (anterior ao início formal da intervenção)	LXXXIV
APÊNDICE XX - Análise dos dados obtidos	LXXXVI
SOCIOMETRIA.....	LXXXVII
APÊNDICE XXI - Matriz Sociométrica - Escolhas (início da intervenção)	LXXXVIII
APÊNDICE XXII - Matriz Sociométrica - Escolhas (final da intervenção)	LXXXIX
APÊNDICE XXIII - Matriz Sociométrica - Rejeições (início da intervenção)	XC
APÊNDICE XXIV - Matriz Sociométrica - Rejeições (final da intervenção).....	XCI
APÊNDICE XXV - Análise dos dados obtidos com a aplicação dos testes sociométricos (situação inicial)	XCII
APÊNDICE XXVI - Análise dos dados obtidos com a última aplicação dos testes sociométricos (final da intervenção)	XCIV
APÊNDICE XXVII - Guião do instrumento de avaliação utilizado Temática: Educação e Diferença (sensibilização às Necessidades Educativas Especiais)	XCVII
APÊNDICE XXVIII - Instrumento de registo de avaliação.....	XCIX
APÊNDICE XXIX - Análise de conteúdo da avaliação realizada pelos participantes no Encontro	CI
APÊNDICE XXX - Apresentação dos dados obtidos.....	CIV
OUTROS INSTRUMENTOS DE REGISTO DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS.....	CVI

APÊNDICE XXXI - Instrumento para registo da reflexão/avaliação dos adultos sobre o trabalho desenvolvido (registo de referência nos diferentes contextos)	CVII
APÊNDICE XXXII - Instrumento para registo da reflexão/avaliação dos alunos sobre o trabalho desenvolvido (registo de referência nos diferentes contextos)	CVIII
APÊNDICE XXXIII - Instrumento para registo da avaliação semanal dos comportamentos do "Pedro"	CIX
APÊNDICE XXXIV - Instrumento para registo da avaliação do comportamentos do "Pedro" na orientação das deslocações ao Centro Educativo (quinzenal, ao longo da intervenção).....	CXI
APÊNDICE XXXV - Diploma de "Peão Exemplar" obtido após a obtenção da pontuação máxima na orientação de três deslocações ao Centro Educativo.	CXII
PLANIFICAÇÕES SEMANAIS	CXIII
APÊNDICE XXXVI - Planificação da 1ª semana de intervenção.....	CXIV
APÊNDICE XXXVII - Planificação 2ª Semana de Intervenção	CXXII
APÊNDICE XXXVIII - Planificação da 3ª semana de intervenção.....	CXXX
APÊNDICE XXXIX - Planificação da 4ª semana de intervenção.....	CXXXIX
APÊNDICE XL - Planificação da 5ª semana de intervenção	CXLI
APÊNDICE XLI - Planificação da 6ª Semana de Intervenção.....	CLI
APÊNDICE XLII - Planificação da 7ª Semana de intervenção	CLIX
APÊNDICE XLIII - Planificação da 8ª semana de intervenção.....	CLXVI
APÊNDICE XLIV - Planificação da 9ª semana de intervenção.....	CLXXIV
APÊNDICE XLV - Planificação da 10ª semana de intervenção	CLXXXI
APÊNDICE XLVI - Planificação da 11ª semana de intervenção.....	CLXXXVIII
APÊNDICE XLVII - Planificação da 12ª Semana de intervenção.....	CXCIV
APÊNDICE XLVIII - Planificação da 13ª semana de intervenção.....	CCI
REFLEXÃO/AVALIAÇÃO DO TRABALHO DESENVOLVIDO.....	CCIX
APÊNDICE XLIX - Reflexão/avaliação da 1ª semana de intervenção.....	CCIX

APÊNDICE L - Reflexão/avaliação da 2ª semana de intervenção	CCXXV
APÊNDICE LI - Reflexão/avaliação da 3ª semana de intervenção	CCXL
APÊNDICE LII - Reflexão/avaliação da 4ª semana de intervenção	CCLV
APÊNDICE LIII - Reflexão/avaliação da 5ª semana de intervenção	CCLVIII
APÊNDICE LIV - Reflexão/avaliação da 6ª semana de intervenção.....	CCLXXII
APÊNDICE LV - Reflexão/avaliação da 7ª semana de intervenção	CCLXXIX
APÊNDICE LVI - Reflexão/avaliação da 8ª semana de intervenção.....	CCLXXXVI
APÊNDICE LVII - Reflexão/avaliação da 9ª semana de intervenção	CCXCIV
APÊNDICE LVIII - Reflexão/avaliação da 10ª semana de intervenção	CCCIII
APÊNDICE LIX - Reflexão/avaliação da 11ª semana de intervenção.....	CCCXII
APÊNDICE LX - Reflexão/avaliação da 12ª semana de intervenção	CCCXIX
APÊNDICE LXI - Reflexão/avaliação da 13ª semana de intervenção.....	CCCXXVIII
AVALIAÇÃO SEMANAL DOS COMPORTAMENTOS DO "PEDRO"	CCCXXXVI
APÊNDICE LXII - Avaliação dos comportamentos do "Pedro" - 1ª semana - 22 a 26/02/2010	CCCXXXVI
APÊNDICE LXIII - Avaliação dos comportamentos do "Pedro" - 2ª Semana - 01 a 05/03/2010	CCCXLIII
APÊNDICE LXIV - Avaliação dos comportamentos do "Pedro" - 3ª Semana - 08 a 12/03/2010	CCCL
APÊNDICE LXV - Avaliação dos comportamentos do "Pedro" - 5ª semana - 22 a 26/03/2010	CCCLVII
APÊNDICE LXVI - Avaliação dos comportamentos do "Pedro" - 6ª Semana - 12 a 17/04/2010	CCCLXIV
APÊNDICE LXVII - Avaliação dos comportamentos do "Pedro" - 7ª Semana - 19 a 23/04/2010	CCCLXX
APÊNDICE LXVIII - Avaliação dos comportamentos do "Pedro" - 8ª Semana - 26/04 a 01/05/2010	CCCLXXVII

APÊNDICE LXIX - Avaliação dos comportamentos do "Pedro"- 9ª Semana - 03 a 07/05/2010.....	CCCLXXXIII
APÊNDICE LXX - Avaliação dos comportamentos do "Pedro"- 10ª Semana - 10 a 14/05/2010.....	CCCXC
APÊNDICE LXXI - Avaliação dos comportamentos do "Pedro" 11ª Semana - 17 a 21/05/2010.....	CCCXCVI
APÊNDICE LXXII - Avaliação dos comportamentos do "Pedro" 12ª Semana - 24 a 28/05/2010.....	CDII
APÊNDICE LXXIII - Avaliação dos comportamentos do "Pedro" 13ª Semana - 31/05 a 04/06/2010.....	CDIX
TRABALHOS DOS ALUNOS	CDXVI
APÊNDICE LXXIV - Língua Portuguesa - trabalho individual, contexto de Unidade: aprender com e sobre a história de "Arsélis"	CDXVII
APÊNDICE LXXV - Língua Portuguesa - trabalho de grupo, contexto de turma: decisões sobre a ilustração da história de "Arsélis"	CDXIX
APÊNDICE LXXVI - Língua Portuguesa - trabalho individual, contexto de Unidade: interpretação escrita sobre história de Arsélis	CDXX
APÊNDICE LXXVII - Língua Portuguesa - trabalho de pares, contexto de Unidade: exploração da história "Flô e o regador de cristal"; descrição de imagens aprender uma palavra nova.....	CDXXI
APÊNDICE LXXVIII - Língua Portuguesa - trabalho de pares, contexto de Unidade	CDXXII
APÊNDICE LXXIX - Língua Portuguesa - trabalho individual, contexto de turma: avaliação sumativa.....	CDXXIII
APÊNDICE LXXX - Língua Portuguesa - trabalho de pares, contexto de Unidade: trabalho produzido na sequência da história explorada em contexto de turma ..	CDXXVI
APÊNDICE LXXXI - Trabalho individual na área de Língua Portuguesa, em contexto de Unidade.....	CDXXVIII

APÊNDICE LXXXII - Língua Portuguesa, contexto de Unidade: Interpretação Individual (escrita) da história apresentada em contexto de turma	CDXXIX
APÊNDICE LXXXIII - Língua Portuguesa - Trabalho de pares em contexto de Unidade.....	CDXXX
APÊNDICE LXXXIV - Língua Portuguesa - Trabalho de pares, contexto Unidade: descobrindo e interpretando poesia	CDXXXI
APÊNDICE LXXXV - Definindo poesia. Trabalho individual, contexto de turma.....	CDXXXIV
APÊNDICE LXXXVI - Língua Portuguesa - Trabalho individual, contexto de turma: construção de um poema sobre si, para partilharna turma	CDXXXVIII
APÊNDICE LXXXVII - A estratégia que viabilizou a participação activa do "Pedro"na construção do poema sobre si.....	CDXXXIX
APÊNDICE LXXXVIII - Língua Portuguesa - Trabalho de pares, contexto de turma: uma proposta que não resultou	CDXL
APÊNDICE LXXXIX - Língua Portuguesa - Trabalhos de pares e de pequeno grupo, em contexto de Unidade: descobrido o que são acrósticos e como se constroem	CDXLI
APÊNDICE XC - Língua Portuguesa - Trabalho de pares, contexto de turma: construção de um acróstico.....	CDXLIII
APÊNDICE XCI - Língua Portuguesa - Trabalho individual, contexto de Unidade: explorando o acróstico construído na turma	CDXLIV
APÊNDICE XCII - Língua Portuguesa - Trabalho individual contexto de Unidade: desenvolvendo competências de leitura e de escrita, explorando a visita de estudo. (11ª semana, 17 a 21/05/2010).....	CDXLV
APÊNDICE XCIII- Língua Portuguesa - contexto de Unidade: organização individual da folha informativa a partir dos materiais recolhidos, sobre o pão	CDXLVII
APÊNDICE XCIV - Língua Portuguesa - Trabalho de pares, contexto de Unidade: melhoraram-se competências de leitura e de escrita, explorando o tema do "pão"	CDXLVIII

APÊNDICE XCV - Língua Portuguesa - Trabalho individual, contexto de Unidade: avaliação sumativa.....	CDL
APÊNDICE XCVI - Língua Portuguesa: materiais explorados em contexto de Unidade, relacionados com o Dia da Criança e os seus direitos (pesquisa na Internet), e seleccionados pelo "Pedro para partilhar na turma	CDLIV
APÊNDICE XCVII - Matemática - trabalho individual: sequência numérica até 24	CDLVI
APÊNDICE XCVIII - Matemática - trabalho de pares: resolução de situações problemáticas (2ª semana - 01 a 05/03/2010).....	CDLVII
APÊNDICE XCIX - Matemática - trabalhos individuais: sequência numérica (24) e resolução de situações problemáticas	CDLVIII
APÊNDICE C - Matemática: avaliação sumativa.....	CDLXI
APÊNDICE CI - Registo, tratamento e análise dos dados da assiduidade (semanal e mensal).....	CDLXIII
APÊNDICE CII - Registo, tratamento e análise dos dados (semanais e mensais) sobre o estado do tempo.	CDLXIV
APÊNDICE CIII - Matemática - trabalho de pares: contagens mecânicas e racionais dentro da quantidade 25; resolução de situações problemáticas	CDLXV
APÊNDICE CIV - Matemática - trabalho de pares: resolução de situações problemáticas dentro da quantidade 26	CDLXVII
APÊNDICE CV- Matemática - trabalho individual: operando e resolvendo situações problemáticas dentro da quantidade 28	CDLXIX
APÊNDICE CVI - Matemática - trabalho individual: aprendemos e trabalhamos uma nova quantidade - 29	CDLXXII
APÊNDICE CVII - Matemática: avaliação sumativa.....	CDLXXIII
APÊNDICE CVIII - Trabalho do grupo do "Pedro", contexto de turma: projecto para a ilustração história de "Arsélis"	CDLXXVII
APÊNDICE CIX - Desenho individual sobre a visita de estudo (11ª semana - 17 a 21/05/2010).....	CDLXXVIII

APÊNDICE CX - Desenho livre, individual (anterior ao início formal da intervenção).	
.....	CDLXXIX
ANEXOS	CDLXXX
ANEXO 1 - Relatório da avaliação psicológica do "Pedro" (CADIn)	CDLXXXI
ANEXO 2 - Relatório de Avaliação Psicológica (1ª avaliação do "Pedro").....	CDXCVI
ANEXO 3 - Relatório Técnico-Pedagógico (avaliação especializada com referência à CIF).....	CDXCIX
ANEXO 5 - Teste Sociométrico	DIII
ANEXO 6 - Informação sobre o filme "O Oitavo Dia"	DIV

INTRODUÇÃO

Na certeza de que, como refere Faure (1972, citado por Vieira & Pereira, 1996, p. 18), todo o ser humano "vem ao mundo com um lote de potencialidades que tanto podem abortar como tomar forma em função das circunstâncias favoráveis ou desfavoráveis onde o indivíduo é chamado a evoluir", para que a educação aconteça, de facto, os diferentes contextos em que decorre a vida de um indivíduo, terão de criar-lhe as condições que favoreçam o desenvolvimento pleno das suas capacidades.

Compete-nos identificar clara e objectivamente, as potencialidades e os aspectos que limitam a funcionalidade de cada um, nos diferentes contextos em que se movimenta, para definir as respostas que viabilizarão a sua evolução efectiva e a sua capacidade de ser, estar e agir com e na comunidade onde está inserido (familiar, escolar e social).

O trabalho que se projectou para além da pesquisa documental (Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas; actas; bibliografia relacionada com as problemáticas existentes; Projecto Curricular de Turma e Processo Individual do aluno), implicou ainda a realização de entrevistas semi-estruturadas (mãe, e professor), conversas informais (Director do Agrupamento; Família; Professores e Assistentes Operacionais) e observações directas (dentro e fora da escola), de modo a recolher a informação necessária à caracterização da situação inicial da Turma, onde se desenvolveu a intervenção. Constituído por dezanove alunos de quinto ano, o grupo incluía uma criança em Regime Educativo Especial, o "Pedro" (nome fictício), que também frequentava a Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (UEEA), ao abrigo do DL nº 3/08, de 7 de Janeiro (alínea a e alínea e).

Para a recolha de dados que nos permitissem a caracterização da Turma a nível sócio-familiar; das aprendizagens; do tipo de relacionamentos que os alunos estabeleceram entre si e das diferentes problemáticas, recorremos ainda à observação naturalista (aula de Educação Física) e à sociometria.

A análise e o tratamento dos dados obtidos com as técnicas e os instrumentos de pesquisa utilizados permitiram-nos uma visão mais objectiva da realidade do Grupo, e legitimaram a intervenção que se desenvolveu, no sentido de facilitar e promover a inclusão do "Pedro", na sua nova escola, uma vez que fez a transição do 1º para o 2º ciclo.

A intervenção definida abrangeu a escola, a família e a comunidade.

O trabalho que se apresenta testemunha o processo, numa estrutura que inclui:

- O enquadramento teórico onde se apresentam os conceitos de inclusão e de escola inclusiva; uma abordagem à questão das famílias de crianças "diferentes" (o sentir e o viver familiar); às Perturbações do Espectro do Autismo e à Deficiência Mental, por serem problemáticas presentes na situação que justificou a intervenção;
- O enquadramento metodológico, que explicita as diferentes etapas e metodologias seguidas no trabalho realizado, identifica as técnicas e instrumentos de pesquisa de dados utilizados e os procedimentos adoptados na sua recolha e análise;
- A caracterização da situação e dos contextos em que incidiu a acção (escola, família e comunidade);
- O plano da acção, que integra os pressupostos teóricos e a explicitação dos enfoques; a apresentação global do que se fez, como e porquê, ao nível da intervenção a longo prazo, e as sínteses do trabalho desenvolvido, nos diferentes contextos, ao longo de treze semanas de intervenção (objectivos, actividades, estratégias, metodologias, recursos reflexão/avaliação), com desenvolvimento pormenorizado nos documentos anexos.

Na conclusão do trabalho faz-se o balanço do que foi realizado confrontando a situação inicial com a situação actual, e procede-se à reflexão de toda a intervenção. Identificam-se os elementos facilitadores e as barreiras que encontrámos ao longo do processo, e referem-se ainda os aspectos que pela análise dos dados que fomos obtendo na intervenção realizada, requerem continuidade no trabalho a desenvolver, no próximo ano lectivo. Com base no conhecimento que fomos construindo do "Pedro" e dos seus contextos, ao longo da intervenção, destacaremos ainda o que em nosso entender pode otimizar, no futuro, a sua actividade e participação na comunidade onde vive.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Inclusão e escola inclusiva

Sendo a "Inclusão" uma temática recente, extensível e aplicável à sociedade em geral, são diversos os autores que sobre ela têm investigado e produzido estudos.

No que à escola/educação se refere, Boatwright (1993, citado por Correia, 1997, p.33) afirma que "inclusão significa atender o aluno com necessidades educativas especiais (NEE), incluindo aquele com NEE severas, na classe regular, com o apoio dos serviços de educação especial". Clarifica, ainda, o princípio da inclusão ao referir que o mesmo " engloba a prestação de serviços educacionais apropriados para todas as crianças com NEE, incluindo as severas, na classe regular" (1997, p.33) e defende simultaneamente que a implementação da inclusão determina mudanças muito significativas (reestrutura das escolas), que exigem tempo e a uma formação adequada dos diferentes agentes educativos implicados. O autor refere também que a inclusão não deve ser tida como um conceito inflexível, devendo possibilitar a existência de diferentes respostas sempre que se comprove serem as que melhor servem os interesses da criança e da família. Para este autor (1997), o que é necessário, é que haja um contínuo educacional em que a modalidade adoptada seja, de facto, a mais eficaz no processo educativo da criança.

Costa (1996), defende também, à excepção de casos (raros) em que comprovadamente se constata não ser esta a resposta que melhor serve os interesses do aluno, que mesmo aqueles que revelam problemas de aprendizagem graves, devem frequentar as escolas regulares da área onde vivem ou próximas porque, segundo a autora, é importantíssimo para todas as crianças que ao longo do seu desenvolvimento possam fazer parte do grupo de crianças e jovens que habitam na sua área de residência e que vão para a escola local.

Wilson (2000, citado por Sanches, 2006) refere que "inclusão é a palavra que hoje pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia" (p.69) e que, segundo a autora, contrariamente ao que por vezes ainda se pensa, não é uma expressão ligada ou direccionada apenas a crianças ou jovens em situação de deficiência, mas a todas as que vivam uma situação de necessidades educativas.

A Declaração de Salamanca (Junho de 1994), que Portugal subscreveu, tem como princípio, a educação para todos e apresenta as escolas inclusivas como forma de viabilizar

essa mesma educação. A filosofia que as suporta defende que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que possam apresentar. Esta Declaração é, efectivamente, um marco significativo no atendimento às crianças consideradas com NEE, porque ao incorporar o conceito de escola inclusiva, no sentido de escola para todos, não permite que nenhum aluno seja excluído porque todos fazem parte da mesma realidade organizacional. As escolas inclusivas "proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo - qualidade, de todo o sistema educativo." (Ainscow, 1997, p. 13).

Niza (1996) afirma que compete às escolas reconhecer e satisfazer as diversas necessidades dos seus alunos adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de forma a garantir, a todos, um bom nível de educação, através de currículos adequados, da prática da diferenciação pedagógica, da rentabilização e diversificação na utilização de recursos e da cooperação com as respectivas comunidades. A acrescentar a estas práticas pedagógicas, a aprendizagem cooperativa surge também como uma medida que possibilita, que em contexto de turma, todos os alunos possam encontrar resposta às necessidades educativas que apresentam.

No entanto e, de acordo com Silva (2009),

trabalhar com todos os alunos, no mesmo espaço, ainda que em cooperação com a educação especial e outros técnicos, não é uma tarefa linear, que possa ser implementada sem uma retaguarda de suporte que ajude à reflexão sobre o processo. Na ausência de apoio às dificuldades que vão sentindo, as escolas vão respondendo como sabem e como podem a populações cada vez mais diversificadas, como resultado da emigração que tem havido nos últimos anos. Encontrar, no mesmo espaço, crianças portuguesas, brasileiras, orientais, africanas, da Europa de leste, algumas das quais não falam português, é uma situação comum. Responder a estes e àqueles que de entre estes têm necessidades educativas especiais, numa perspectiva de educação inclusiva, sendo um desafio que indiscutivelmente contribui para a melhoria do ensino, é uma competência indiscutivelmente difícil. (Silva, 2009, p. 148)

Para viabilizar a implementação de um sistema inclusivo é pois imprescindível a mobilização de toda a comunidade educativa no sentido de garantir a existência dos recursos que possibilitem o atendimento efectivo e eficaz de todas as crianças (Costa, 1996). Esta ideia é reforçada por Correia (1997) que afirma que neste processo há responsabilidades estatais, da escola, da família e da comunidade que têm impreterivelmente que ser assumidas sob pena de comprometermos o modelo inclusivo de educação.

No assumir de responsabilidades está a identificação das necessidades formativas das escolas e agrupamentos de escolas, e a definição objectiva de programas de formação contínua de professores, devidamente contextualizados, que permitirão fundamentar as

práticas pedagógicas dos docentes e habilitá-los para responder com eficácia a problemáticas relacionadas, entre outras, com as perturbações do espectro do autismo; da multideficiência e da surdocegueira.

E se pode afirmar-se que a inclusão não é apenas uma questão que dependa exclusivamente da formação de professores, a verdade é que

sem formação que contribua para atenuar receios e mitos socialmente construídos que dê segurança relativamente a práticas que necessariamente têm de ser implementadas, dificilmente teremos uma escola para todos na sua verdadeira acepção, isto é, uma escola que responda aos seus alunos de acordo com as potencialidades e as capacidades de cada um. (Silva, 2009, p. 151).

1.2. A Família e a Criança Diferente

De acordo com Minuchin (1990), atribui-se à família a função principal de assegurar o desenvolvimento e a protecção dos seus membros (função interna) bem como a responsabilidade de promover a sua socialização, adequação e a transmissão da sua cultura (função externa). Nesta linha de pensamento, "a família terá de resolver com sucesso duas tarefas, também elas essenciais: a criação do sentimento de pertença ao grupo e a individualização/autonomização dos seus elementos." (Relvas, 1996, p. 17)

A satisfação das necessidades básicas, a protecção contra ataques do exterior, a promoção de um desenvolvimento harmonioso e o favorecimento de um clima de pertença, que depende muito do modo como cada um é aceite na família, são as formas como esta contribui para o desenvolvimento e a segurança dos seus elementos, sendo, simultaneamente, o "espaço" onde cada um realiza, entre outras, a primeira adaptação à vida social (Oliveira, 1994).

A família de crianças em situação de deficiência vê-se confrontada com desafios e problemas com que possivelmente outros pais nunca se depararão. Uma criança que apresente problemáticas graves ou severas pode afectar, com alguma frequência as interacções familiares, marcadas, muitas vezes, pela ansiedade e pela frustração, que podem conferir à estrutura familiar uma tensão acrescida.

A disponibilidade, quase permanente, da família, para a criança, tanto pode fortalecer como desintegrar as relações familiares. E se algumas das famílias encaram com realismo a situação e se revelam perfeitamente capazes da adaptação necessária, outras há que o não conseguem por estarem menos preparadas para aceitar o desafio que uma criança em situação de deficiência representa (Nielsen, 1999).

O confronto com a "notícia" de que o filho é "diferente" pode desencadear, para além de um leque de reacções variadas, um período também variável no tempo que cada elemento da família necessita para conseguir adaptar-se e alterar os sonhos que construiu sobre aquela criança (ideal) e aceitar a "criança diferente" (real). Esta variabilidade nas reacções e nos períodos de adaptação verifica-se também de família para família. E se nuns casos é um processo longo e difícil, noutros pode ser bastante mais rápido e fácil (Powell & Ogle, 1991).

Independentemente do tempo e das dificuldades que cada família possa sentir nesse processo, existem sempre aspectos marcantes: ao choque inicial (confusão e incapacidade para raciocinar objectivamente) sucede normalmente a rejeição, a incredulidade, os sentimentos de culpa, a frustração, a raiva e não raramente a depressão e o desânimo. Habitualmente, só mais tarde surge a organização emocional com o consequente ajustamento e a possível aceitação (Correia, 1997; & Nielson, 1999).

Sendo certo que todas as famílias passam por períodos tensos de transição (nascimento de um filho; entrada na escola; a adolescência), nas famílias com crianças "diferentes" essa tensão pode ser particularmente intensa.

MacKeit (1973, citado por Powell & Ogle, 1991) aponta como períodos potencialmente tensos para as famílias, o da tomada de conhecimento da diferença do filho, o início da educação formal (estabelecimento de ensino), o fim da escolaridade e, por último, o período de envelhecimento dos pais em que as dúvidas e a ansiedade se tornam bastante perturbadoras perante a incerteza quanto ao futuro do filho, quando eles não puderem assegurar o acompanhamento necessário.

Para viver, conviver e "crescer" harmoniosamente com a diferença dos filhos, as famílias precisam ser apoiadas. Segundo Fonseca (1989, p. 232), "os pais terão de ser preparados para os problemas de insegurança, de isolamento, de recreação...".

De acordo com estudos desenvolvidos, a diversidade de apoios sociais formais e informais, promove nas famílias (quaisquer famílias) a aquisição de novas competências, incentiva os seus níveis de colaboração com a escola e permite melhorar a acção educativa que exercem com os filhos (Davis; Marques & Silva, 1992). Para os autores, estes factos reflectem-se de forma positiva, na qualidade de vida e nas aprendizagens das crianças, (de todas as crianças), da família, de todos os que com eles privam de perto e da sociedade em geral.

1.3. Perturbações do Espectro do Autismo (PEA)

Segundo afirmam Garcia e Rodriguez (1997), Leo Kanner foi o investigador que pela primeira vez apresentou uma definição para o Autismo (1943), definição essa várias vezes revista pelas novas investigações, que ao longo dos anos se foram desenvolvendo e afirmando.

As autoras, com base no conhecimento veiculado no sistema de classificação - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM III (1980, revisto em 1987), apresentam o Autismo como o exemplo perfeito das perturbações profundas do desenvolvimento, apresentando como características comuns a sua ocorrência antes dos 30 meses de vida; uma capacidade de relacionamento com os outros, caracterizada por alterações e défices; alterações na capacidade de utilização da linguagem como meio de comunicação social e a ocorrência de comportamentos repetitivos e estereotipados.

Mas à semelhança do que se verifica com estudos produzidos em relação a outras problemáticas (deficiência mental...), também os estudos referentes ao autismo e muito concretamente no que à etiologia se refere, são poucos consensuais o que determina que estejamos ainda longe da compreensão do fenómeno.

Riviere (1989, citado por Garcia & Rodriguez, 1997, p. 250), refere ser possível afirmar que "o autismo constitui um modelo peculiar de doença de natureza fundamentalmente cultural, com todas as probabilidades de ter origem biológica" e que se explica segundo duas teorias que defendem causas absolutamente opostas:

- a) As teorias psicogenéticas construídas com base nas teorias psicoanalíticas, segundo as quais, as crianças autistas nascem "normais" desencadeando posteriormente, durante o seu desenvolvimento, comportamentos autistas resultantes de "factores familiares adversos";
- b) As teorias biológicas que, em muitos casos, admitindo a não existência de uma causa fisiológica, admitem, no entanto, que o défice cognitivo tem grande importância na origem do autismo, não se sabendo ainda se este se deve unicamente a um ou a vários agentes etiológicos combinados.

Pela investigação realizada aceita-se actualmente, que na maioria dos casos, a origem do autismo é multifactorial, mas com base neurobiológica, sendo possível a coexistência com outras perturbações (Carvalho & Onofre, 2009). As autoras referem que, existindo ainda, em muitos casos, a impossibilidade de identificação dos factores que originam o caso clínico,

recolhe algum consenso a consideração de factores genéticos, pré e pós natais, que em função das combinações estabelecidas (complexas) originam grandes variações ao nível da expressão comportamental.

"Estas perturbações incluem-se nas perturbações globais do desenvolvimento e são consideradas perturbações graves e precoces do neuro-desenvolvimento que não têm cura e persistem ao longo da vida, podendo a sua expressão sintomática variar" (Carvalho & Onofre, 2009, p. 4).

Gonçalves; Carvalho; Mota; Lobo; Correia; Monteiro; Soares e Miguel (2008) enquadram, nas Perturbações do Espectro do Autismo, a Perturbação Autística (autismo clássico); a Perturbação de Asperger (Síndrome de Asperger); a Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância; a Perturbação Global de Desenvolvimento sem outra especificação (autismo atípico) e a Síndrome de Rett.

O diagnóstico desta perturbação realiza-se através de uma avaliação do desenvolvimento expresso pelo comportamento do indivíduo, com base em critérios clínicos (défice qualitativo na interacção social; défice qualitativo na comunicação; padrões repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses, actividades), constantes nos sistemas de classificação DSM-IV e Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento (CID-10). Os dois sistemas admitem a existência de um espectro da condição autista, considerada uma perturbação do desenvolvimento que afecta as áreas da comunicação, da interacção social e do comportamento.

Reconhece-se, actualmente, que as dificuldades de desenvolvimento manifestadas por alunos com PEA não são apenas decorrentes da sua problemática central, mas também da forma como estas são aceites e compensadas pelo meio ambiente. Atendendo a esta circunstância, a inclusão de crianças e jovens com Perturbações do Espectro do Autismo, em meio escolar requer, por vezes, a prestação de apoios diferenciados e adequados a essa forma específica de pensar e de aprender. (Gonçalves et al, 2008, p. 5)

1.3.1. Unidades de Ensino Estruturado.

Na resposta às necessidades educativas especiais, Portugal tem vindo a criar condições para que todos os alunos, independentemente das características que os tornam singulares, possam frequentar a escola regular. Nesse sentido, escolas ou agrupamentos de escolas, viram aberta a possibilidade de criar recursos especializados destinados a responder às problemáticas mais complexas dos alunos que as frequentam, como é o caso dos alunos em situação de multideficiência; surdocegueira e perturbações do espectro do autismo. Esses recursos especializados e designados como Unidades de Ensino Estruturado assumem-se como uma das modalidades específicas de educação e implicam o trabalho colaborativo de

uma equipa que, sempre que possível, deverá integrar as famílias dos alunos; os órgãos de gestão das escolas ou agrupamentos (procura das respostas para atender todos os alunos); os docentes de educação especial; os docentes pertencentes ao conselho de turma do/s aluno/s; psicólogos; terapeutas (do Agrupamento ou outros) e outros serviços da comunidade, entendidos como necessários à adequação das respostas às necessidades individuais identificadas. (Gonçalves et al, 2008; Silva, 2009).

São objectivos das Unidades de Ensino Estruturado:

criar ambientes securizantes com áreas bem definidas e delimitadas;
proporcionar um espaço adequado à sensibilidade sensorial de cada aluno;
informar clara e objectivamente, com apoio em suportes visuais, a sequência das rotinas;
promover situações de ensino individualizado direccionadas para o desenvolvimento da comunicação, interacção e autonomia. (Gonçalves et al, 2008, p. 32)

A criação destas Unidades foi enquadrada pelo DL 3/08, de 7/01, que previu no seu artigo 4º a possibilidade das Escolas ou Agrupamentos de Escolas solicitarem à Direcção Regional de Educação, a sua criação, em função das necessidades locais e/ou regionais, devidamente fundamentadas.

E se a criação das Unidades viabilizou a possibilidade de todos os alunos frequentarem a escola regular, é muito importante que sejam entendidas

como um recurso que está ao serviço da comunidade escolar e que os alunos para quem foram criadas façam as actividades que são capazes de realizar nas suas turmas de origem, com os seus colegas do ensino regular, como a legislação, aliás prevê (Silva 2009, p. 147).

Para a autora (2009), se não se respeitar a verdadeira finalidade subjacente à criação das Unidades de Ensino Estruturado corremos o risco de as subverter e transformar em autênticos pólos de exclusão.

1.4. A deficiência Mental

São diversos os autores que se debruçaram sobre a problemática da deficiência mental e diversas também as conclusões a que os diferentes estudos conduziram. E se alguns consensos se obtiveram, um deles é o de que nada se pode tomar como definitivo e que o conhecimento é uma construção em constante evolução.

O conceito de deficiência mental é, ainda hoje, e como já foi referido, um campo em que divergem autores e organismos científicos, mas onde existem também alguns pontos de convergência. Das diferentes definições produzidas ao longo dos anos, a que reúne os maiores consensos é a da American Association on Mental Retardation (A.A.M.R., 1992, citada por Santos & Morato, 2002, p. 27), que defende que a deficiência mental se refere

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

Esta definição foi actualizada em 2002, com a proposta de, um sistema de classificação conhecido como "Sistema 2002", que apresenta uma concepção multidimensional, funcional e bioecológica de deficiência mental e que veio, de certo modo, revolucionar o conhecimento registado nos sistemas de classificação dominantes CID-10 e DSM-IV.

E se ao longo dos anos foi aplicado no domínio da reabilitação, o modelo médico, que considerava a deficiência mental como uma doença, causada pela lesão de uma dada capacidade mental, sendo a inteligência considerada impermeável à mudança, acreditando-se também, que o problema era incurável, mais recentemente, diferentes autores, entre os quais Fonseca (2002), defendem a ideia de que há uma evolução cultural do cérebro, uma vez que o ser humano tem capacidade de modificar e adaptar a sua função cognitiva perante as novas necessidades com que se vai deparando. Feurstein (1993) é outro dos autores que acredita na educabilidade e modificabilidade da inteligência.

Numa definição de deficiência mental, mais recente, Luckasson et al (2002, citado por Carvalho & Maciel, 2003) adoptam a designação de "atraso mental" para esta problemática e afirmam que é uma "deficiência causada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade." (p. 3)

Nesta definição parte-se do princípio que a deficiência mental não representa um atributo da pessoa, mas um estado particular de funcionamento, exigindo no seu diagnóstico efectivo, segundo as autoras, a prevalência de três critérios: o funcionamento intelectual; o comportamento adaptativo e por fim o facto do défice intelectual se manifestar no período de desenvolvimento.

Na primeiro critério, relacionado com as capacidades, Santos e Morato (2002) referem que o funcionamento intelectual dos indivíduos é avaliado por testes de inteligência que permitem verificar o grau de distanciamento da sua prestação e, assim, do seu funcionamento intelectual em relação à média das populações ditas "normais". Considerando que um desvio padrão é a medida estatística de diferença ou extensão a partir do centro ou média de distribuição, os indivíduos que obtenham, mediante determinados testes, resultados

que correspondam a um quociente intelectual (Q.I.) igual ou inferior a 70 (portanto, também igual ou inferior a menos de dois desvios padrão), estão numa situação de deficiência mental, variando a sua classificação segundo os resultados obtidos.

O segundo critério, relacionado com os contextos, é a noção de adaptabilidade e neste domínio Alonso e Bermejo (2001) defendem que um indivíduo não pode ser considerado como estando numa situação de deficiência mental apenas através do seu baixo funcionamento intelectual, isto porque a envolvimento diferentes correspondem frequentemente níveis de solicitação diferentes, e um qualquer indivíduo pode ser simultaneamente considerado em situação de deficiência ou sem deficiência consoante consiga adaptar-se às exigências sociais de uma determinada comunidade, não o conseguindo numa outra; destaca-se assim, não só o desempenho intelectual de um indivíduo, mas também a sua capacidade para se integrar e dar resposta às exigências da sociedade.

O terceiro e último critério presente na definição da A.A.M.R., salienta o facto de o défice intelectual se manifestar durante o período de desenvolvimento (nas nossas sociedades dezoito anos é a idade em que se considera que o indivíduo começa a desempenhar papéis de adulto). Alonso e Bermejo (2001) já defendiam que desta forma se pretendia evitar que um indivíduo que apresentasse, durante a infância, um desenvolvimento normal e que viesse a revelar, quando adulto, um baixo Q.I), devido a qualquer tipo de lesão neurológica ou doença mental, pudesse ser considerado como "deficiente mental."

Mas, tal como inicialmente se referiu, não há consenso quanto à definição de deficiência mental e há autores que questionam mesmo a sua existência, afirmando que não é mais do que uma categoria socialmente construída (Amaral, 1992; Ribas, 1992; Tunes & Piantino, 2001, citados por Carvalho & Maciel, 2003), havendo até quem afirme que a deficiência mental é, tão só, um mito que deve abandonar-se (Smith, 2003, citado por Carvalho & Maciel, 2003).

1.4.1. Factores Habitualmente Relacionados com a Deficiência Mental

A abrangência do conceito de deficiência mental pressupõe a existência de um conjunto de capacidades motoras, emocionais, sociais e mesmo intelectuais, extremamente diferenciadas entre indivíduos que constituem a referida população, pelo que se torna particularmente difícil destacar um determinado agrupamento de características, que sendo comum a todos os membros da referida população, marque igualmente a sua especificidade em relação às restantes (Crnic, 1988, citado por Santos e Morato, 2002).

Leitão e Morato (1983), com base nos níveis de deficiência mental, moderada ou ligeira, enumeram o seguinte conjunto de características:

a) Fixação em certos Estádios de Desenvolvimento

É observável, ao longo do desenvolvimento das estruturas cognitivas da pessoa em situação de deficiência mental, uma tendência à fixação em determinados estádios de desenvolvimento.

Segundo os autores, a evolução de um indivíduo nessa situação (deficiência mental), encarada através do sistema de estádios definidos por Piaget, permite constatar que este passa pelas mesmas etapas que a criança "normal", registando-se, no entanto, atrasos ou paragens (fixações).

c) Rigidez Mental

Outro factor particularmente relevante neste tipo de deficiência, a que os autores fazem referência, é a ausência de uma certa plasticidade mental, que designam por rigidez intelectual, entendendo-a como uma resistência firme a qualquer tipo de mudança. A criança em situação de deficiência mental será capaz de repetir condicionamentos bem estabelecidos, mas terá grandes dificuldades para criar outros novos.

O comportamento e o pensamento caracterizam-se pela passividade, o automatismo e a repetição, factos que condicionam e limitam a invenção, a mobilidade e a iniciativa e determinam grandes dificuldades de adaptação a situações ou ideias novas.

d) Heterocronia de desenvolvimento

A criança em situação de deficiência mental, comparativamente às crianças "normais", desenvolve-se a níveis diferentes, de acordo com os diferentes sectores do desenvolvimento psicobiológico. O indivíduo em situação de deficiência mental revela uma estrutura de desenvolvimento muito própria e diferente das crianças "normais", com ritmos diferentes nas áreas de desenvolvimento (linguagem, habilidade manual, afectividade e sociabilidade, entre outras), mas que apresentam inter-relação e coerência entre esses ritmos, justificando assim a heterocronia do sistema. (Zazzo, 1960, citado por Garcia, 1999).

Apesar da evolução positiva acentuada sobre o conceito de deficiência intelectual, os critérios da sua definição parecem ainda discutíveis pelas implicações determinantes do carácter estigmatizante das classificações (Morato, 1995). Segundo Fonseca (1989), na base do julgamento que distingue "deficientes" e não "deficientes", está uma relatividade cultural obscura, ténue, subtil e confusa que procura de alguma forma eliminar os "indesejáveis" cuja presença perturba e ameaça a ordem social.

1.4.2. A Deficiência Mental e os Problemas de Comportamento

Para Alonso e Bermejo (2001), as alterações de comportamento são uma realidade que caracteriza alguns dos indivíduos em situação de deficiência mental. No entanto, em termos comparativos e segundo os autores, os indivíduos em situação de deficiência mental não apresentam mais problemas de comportamento do que os indivíduos fora dessa condição. Mas quando existem, as alterações de comportamento têm um impacto muito significativo no trabalho que se desenvolve com esta população, pois dificultam as suas possibilidades de aprendizagem, aumentam o seu isolamento e podem até (em casos extremos) causar riscos para os próprio e/ou afectar os contextos em que se movimentam.

A agressão em relação aos outros (física ou verbal) condiciona fortemente a sua inclusão em actividades e contextos normalizados, quer ao nível da escola quer da comunidade, em geral, pois são "problemáticos" em termos de convivência e implicam uma supervisão contínua.

Segundo os autores, por vezes é até possível que ocorram excessos na tentativa de reduzir ou eliminar este tipo de problemas. Quando acontece um episódio agressivo, o que é urgente, para quem observa, é pôr fim a essa agressão. Se alguém agride alguém não podemos esperar que a agressão termine apenas quando o agressor se cansa. Importa agir de imediato para pôr fim à situação. Na maioria das vezes, não há tempo para pensar na melhor estratégia de o fazer, naquela que teria um efeito mais educativo e duradouro. A maioria das vezes (1 em cada 40), segundo Alonso & Bermejo (2001), utiliza-se aquela que de imediato resulta, ou seja, "bate-se no agressor".

Se o contexto em que vivem os indivíduos pode ser determinante para o desencadear do "comportamento agressivo", há situações em que a existência de determinadas características físicas e psicológicas favorecem a ocorrência destes comportamentos. Lesões do sistema nervoso central ou o seu desenvolvimento deficitário, situações de stress entre outros factores, podem provocar nos indivíduos comportamentos impulsivos perante qualquer situação exterior por eles considerada como provocatória.

Para além de tudo o que já se referiu, deve ainda acrescentar-se que:

determinados modos ou formas de vida influem no comportamento de muitas crianças e adultos com atraso mental. Assim os défices habituais que apresentam nas suas competências sociais aumentam o número de frustrações e a possibilidade de que, sob condições stressantes e provocadoras, demonstrem um comportamento inadequado.
(Alonso e Bermejo, 2001, p. 79)

2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

2.1. Caracterização do projecto

O projecto que se desenvolveu assentou na investigação-acção porque esta é uma metodologia "que procura não apenas recolher informação para descrever um problema, mas também proporcionar um ciclo de acções para o solucionar" (Martinez, 1996, citado por Serrano, 2005, p.329), através de uma acção e colaboração activas entre o investigador e os investigados (Costa & Paixão, 2004).

Neste tipo de investigação os professores analisam sistematicamente os processos de ensino e de aprendizagem no contexto das próprias salas de aula, o que lhes permite a realização de estudos de caso, de alunos ou dos grupos, melhorando o conhecimento que têm das crianças ou jovens com quem trabalham. A investigação da aula surge assim da preocupação pelos alunos e do desejo de ensinar de forma eficaz (Avery, 1991).

Stenhouse (1984, citado por Arends, 1999) valoriza esta metodologia, referindo mesmo que é a chave para que cada professor se torne autónomo, uma vez que implica dispor-se e ser capaz de investir no estudo do seu próprio modo de ensino e testar a eficácia das suas práticas educativas.

"Aprende-se a fazer fazendo. Mas também reflectindo. À luz do que já se sabe. Com vista à acção renovada.

E nesse processo de acção-reflexão-acção se desenvolve o saber profissional" (Alarcão, 1996, p. 167) que permite, que sempre que a evolução dos alunos não aconteça de acordo com o previsto, se efectuem os ajustes ou as correcções adequadas às necessidades que revelam (Sousa, 2009).

Na mesma linha de pensamento, Sanches (2005) apresenta ainda como vantagens da metodologia o facto das diferentes etapas que a caracterizam se desenvolverem nos contextos em que se identificam os problemas, o que, na sua opinião facilita e objectiva a avaliação da situação existente e a definição e implementação eficaz das respostas educativas necessárias (tempo, tipo e qualidade).

Para a autora esta metodologia promove, facilita e desenvolve o trabalho das equipas educativas, responsabiliza todos os intervenientes (incluindo os alunos), na tomada de decisões, na intervenção a desenvolver e na avaliação do processo e dos resultados.

Em termos gerais, a investigação-acção melhora o desempenho dos diferentes intervenientes no processo; favorece a autonomia; a capacidade reflexiva dos professores;

reduz a resistência às mudanças e "é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objectivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula. (Arends, 1995, citado por Sanches, 2005, p. 139).

2.2. Técnicas e instrumentos de pesquisa de dados

Qualquer intervenção educativa adequada terá de basear-se num levantamento e conhecimento prévio das características dos contextos onde se desenvolverá e dos elementos envolventes que sobre eles exercem influência (os espaços físicos, as pessoas, as relações, os materiais existentes, os "problemas" escolares, familiares e sociais que desencadeiam a intervenção, os elementos que podem apresentar-se como facilitadores e os que podem surgir como barreiras à acção a desenvolver).

Para obter os dados necessários à construção desse conhecimento socorremo-nos de diferentes técnicas, métodos e instrumentos de pesquisa de dados porque "cada método de recolha de dados é só uma aproximação ao conhecimento. Cada um fornece um vislumbre diferente e normalmente válido da realidade e todos eles são limitados quando usados isoladamente " (Amado citado por Estrela & Ferreira 1997, pp. 77-78).

Tendo em conta a problemática em causa, utilizámos como instrumentos de recolha de informação, a pesquisa documental, a entrevista, a observação naturalista e o teste sociométrico, aplicando, ao início e no final da intervenção, os três últimos instrumentos de recolha de informação referidos.

Completámos a informação necessária ao trabalho a desenvolver, recorrendo a conversas informais com os restantes intervenientes no processo (avó, pai, professora de Língua Portuguesa, Director do Agrupamento e colegas de turma do aluno) e à pesquisa bibliográfica.

2.2.1. Pesquisa documental

Oliveira (2007, pp. 69 - 70) refere que a pesquisa documental (procedimento metodológico) tem como principal característica a busca de informação em documentos que não receberam qualquer tratamento científico (relatórios, reportagens de jornais, revistas, gravações, fotografias...) e que por esse motivo exige do pesquisador uma análise cuidadosa. A pesquisa documental socorre-se de fontes primárias (dados originais que não receberam qualquer tratamento analítico) que permitem ao pesquisador uma relação directa com os factos sobre os quais realiza a sua análise.

A consulta aos documentos da/s escola/s (Projecto Educativo e Curricular do Agrupamento; Projecto Curricular de Turma; Actas e o Processo Individual do aluno) apresentou-se como indispensável no projecto que se definiu e implementou, uma vez que possuíam parte da informação que permitiu conhecer objectivamente o contexto em estudo e a partir dessa realidade perspectivar a acção a desenvolver.

2.2.2. Entrevista

No âmbito das metodologias de investigação, a entrevista, considerada como umas das técnicas de inquérito, mobilizou diferentes investigadores que ao longo dos anos, pelos estudos que desenvolveram, foram construindo e engrandecendo o conhecimento de que hoje dispomos.

Binghan e Moore (1924, citados por Coutinho, 2005) produziram a primeira definição de entrevista entendendo-a como uma conversa com objectivo definido. E se a amplitude e abrangência da definição permitiram incluir nela uma enorme variedade de entrevistas, essas mesmas características dificultaram, por seu lado, a distinção dos diferentes tipos.

Ghiglione e Matalon (1997, p. 64) apresentam uma definição mais abrangente, considerando a entrevista como um “encontro interpessoal que se desenrola num contexto e numa situação social determinados, implicando a presença de um profissional e de um leigo”.

Na entrevista estabelece-se uma relação entre o entrevistador e o entrevistado com o objectivo de conseguir informação importante para a investigação, de forma a tornar possível a descrição do objecto de estudo/fenómeno.

Para Ketele e Roegiers (1999, p. 18) a entrevista é “um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade se analisa na perspectiva dos objectivos da recolha de informações”.

Afonso (2005, p. 97) considera a entrevista como uma das técnicas mais utilizadas na recolha de informação no âmbito da investigação naturalista e definiu-a como “uma interacção verbal e presencial entre o entrevistador e o respondente, ou por intermédio do telefone”.

Não diferindo significativamente das definições mais recentes refere explicitamente a possibilidade do distanciamento entre entrevistador e entrevistado (entrevistas telefónicas) conferindo à entrevista condições especiais e limites.

Mas, há ainda investigadores para quem a entrevista é mais do que uma técnica:

Existe indubitavelmente, uma técnica de entrevista, mas, mais do que uma técnica, é uma arte. É por isso que não poderíamos definir a entrevista afirmando tratar-se simplesmente de um meio pelo qual X, inquiridor, irá obter informações de Y, inquirido. A entrevista constitui um processo de interacções entre X e Y e, se as informações vão de Y para X, o valor da comunicação, por sua vez, dependerá tanto, se não mais, de X como de Y.

(Rogers citado por Ruquoy, 1997)

Como **vantagens** da entrevista referem-se, entre outras, o facto de possibilitarem um contacto directo entre os intervenientes e o ambiente em que esta decorre; a possibilidade de estabelecer contacto com a cultura da organização e dos seus membros, sentindo e percebendo as restrições, medos e reacções de cada um e colectivamente; e nas entrevistas não estruturadas ou semi-estruturadas, poder alterar-se a forma e a sequência das perguntas visando a clarificação e compreensão das mensagens e ainda incluir perguntas não previstas no roteiro, ou eliminar as que durante a entrevista se mostrem irrelevantes (D'Ascensão, 2000).

Sobre **as desvantagens** da técnica, D'Ascensão (2000) refere, entre outras, a exigência de mais tempo e recursos (humanos, especialmente), tanto na preparação e realização, como no tratamento e na análise dos dados. A parcialidade é, assim, outro dos aspectos a poder ser influenciado na análise dos dados pela existência de muitos factores com possibilidades de interferir: a vontade de agradar ao entrevistador; algum antagonismo que possa surgir entre entrevistador e entrevistado ou até mesmo a tendência do entrevistador para “tentar fundamentar as suas noções preconcebidas” (Borg, 1981, p. 87, citado por Bell, 1997).

É também referida como desvantagem a impossibilidade de anotar tudo o que se observa e até do que se fala (entrevistas telefónicas ou não gravadas).

2.2.3. Observação Naturalista

Considerada "como uma observação do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana", sem que esse comportamento seja "objecto de um controlo experimental (De Landsheere, 1979, citado por Estrela, 2008, p. 45), em contexto educativo valoriza o que faz o professor e o aluno, isoladamente e em interacção, os contextos em que actuam e as representações que têm de si próprio e do outro.

A observação naturalista, segundo o autor, é uma "forma de observação sistematizada" em que o observador não deve deixar-se influenciar pela interpretação ou julgamento que faz dos acontecimentos que ocorrem, mas registar de forma imparcial tudo o

que acontece, mesmo que possa parecer-lhe sem importância (Carthy, 1966, citado por Estrela, 2008, p. 47).

Henry (1961, citado por Estrela, 2008, p.46) defendendo, à semelhança de outros autores que a observação naturalista "é o estudo de um fenómeno no seu meio natural", caracteriza a técnica em função de quatro grandes pressupostos:

- Não é uma observação selectiva (...);
- Preocupa-se fundamentalmente com a precisão da situação;
- Pretende estabelecer biografias compostas por um grande número de unidades de comportamento, que se fundem umas nas outras;
- A continuidade é um dos princípios de base que possibilita uma observação correcta: a selecção dos acontecimentos é algo de arbitrário, que se verifica apenas no laboratório, pois o processo vital é caracterizado pela ininterruptão.

E se, para o autor, a continuidade é uma das características que pela "quantidade" dos dados recolhidos mais difícil se apresenta, em termos de análise, é também essa característica que possibilitará obter uma informação mais completa e significativa e onde são tidos em conta todos os "pormenores" dos registos por mais insignificantes que possam parecer.

Na aplicação da técnica é imprescindível que o investigador que pretende recolher informação pertinente que o ajude a construir um quadro descritivo e interpretativo sobre a "situação" em estudo, não se "coloque" dentro da realidade a estudar de uma forma ocasional sem objectivo definido.

Aos resultados obtidos pelo tratamento dos dados obtidos com a aplicação desta técnica colocam-se alguns limites nomeadamente quanto à exactidão das conclusões obtidas e a pouca possibilidade de generalizações (Estrela, 2008).

2.2.4. Sociometria

Para Moreno (1953, citado por Peceguina, Santos & Daniel, 2008, p. 490) a sociometria apresenta-se como um conjunto de métodos que simultaneamente permitem identificar a estrutura social dos grupos e a posição relativa que cada indivíduo detém, nessa estrutura.

A aplicação dos testes sociométricos em grupos pequenos, pouco organizados permitem segundo Estrela (2008, p. 367) que se percebam facilmente as "relações espontâneas, destacando ainda a posição de cada indivíduo no grupo" partindo do princípio, como refere o autor, "que a estrutura real de um grupo é determinada pelas relações de afinidade e não - afinidade, que existem entre os seus diversos elementos.

Entre as vantagens atribuídas à técnica salienta-se a possibilidade de organizar e/ou reorganizar pequenos grupos de trabalho e turmas; identificar ou reconhecer as relações

sociais no ambiente de trabalho; as escolhas mútuas ou recíprocas; os subgrupos fechados ou coesos; os isolados que não pertencem a nenhum grupo bem como o número reduzido de relações que mantém, e ainda os líderes aceites por vários colegas.

No entanto, Estrela (2008, p. 367) considera que para além de vantagens que são reconhecidas por diferentes autores, os dados obtidos no teste devem ser utilizados pelo aplicador/investigador de forma crítica uma vez que é possível que o que o indivíduo regista/afirma no teste (escolha ou rejeição) possa não corresponder ao seu comportamento em acção.

A aplicação adequada do teste sociométrico implica um conhecimento prévio do grupo (idades, interesses enquanto grupo, dados de natureza escolar...) pois só esse conhecimento permitirá que se consiga desencadear a motivação na sua realização. Motivação essa que pode aumentar se os dados obtidos (absolutamente confidenciais) se utilizarem na "reorganização de grupos para determinadas actividades escolares" (Estrela, 2008, p. 368).

Apesar das "limitações" que o autor atribui aos dados obtidos nos testes sociométricos, reconhece-lhes também algumas vantagens. O registo desses resultados numa matriz sociométrica a partir da qual se elabora o sociograma do grupo permite que de imediato se perceba:

- 1 - Que à volta de cada indivíduo representado, se constitui um núcleo mais ou menos rico de relações (núcleo evidentemente incompleto pois que, na realidade, esse indivíduo estabelece relações com todos os elementos do grupo, relações essas não expressas no teste sociométrico);
- 2 - Que há redes sociométricas que se entrecruzam, determinadas pelas representações das inter-relações (complexas) dos membros do grupo. (Estrela, 2008, p. 370).

2.3. Procedimentos para a recolha e análise de dados

Tendo em atenção o grande objectivo do trabalho que se desenvolveu: facilitar e promover a inclusão de um jovem no 2º ciclo, o primeiro procedimento efectuado foi o de seleccionar as diferentes técnicas que optimizaram a recolha de informação (qualidade, fiabilidade e tratamento de dados obtidos) que serviu como suporte e fundamentação da e na intervenção desenvolvida, na Turma do "Pedro".

Para qualquer uma das técnicas seleccionadas (pesquisa documental, entrevista, observação naturalista, sociometria e conversas informais) houve sempre o cuidado de apresentar aos diferentes intervenientes (Director do Agrupamento, Alunos, Professores e Família) uma informação clara sobre o quê, o porquê o como, o quando e o para quê do trabalho a realizar, para que todos pudessem atribuir significado ao que lhes foi proposto e se sentissem naturalmente implicados e motivados ao longo de todo o processo.

Definiram-se, previamente, os objectivos a atingir com cada uma das técnicas utilizadas.

2.3.1. Pesquisa Documental

Recorreu-se a esta técnica porque a consulta a documentos e outros registos disponíveis (Processo Individual do aluno; Projecto Educativo e Curricular de Agrupamento; Projecto Curricular de Turma; registos dos Professores e da Professora de Educação Especial e actas de reuniões de Conselho Escolar e com Encarregados de Educação) facilitou a recolha de parte da informação necessária ao melhor conhecimento do "Pedro", enquanto pessoa, aluno e colega; dos seus contextos de vida; das suas potencialidades, competências e problemáticas e nos possibilitou, em conjunto com a informação recolhida pela aplicação de outras técnicas, um melhor conhecimento e identificação das características e das dinâmicas educativas da nova escola (EB2 "Azul") (pontos 3.1.; 3.2.1. 3.2.3.; 3.3.1.; 3.3.2.); da turma onde o "Pedro" foi integrado (pontos 3.2. e 3.2.1.) e das áreas que justificaram a acção desenvolvida para facilitar a actividade e participação do aluno, no novo contexto, e consequentemente a sua inclusão na nova escola (ponto 4.4.1.)

Dos documentos acima referidos, destacámos os pontos que nos pareceram mais importantes para o que pretendíamos, os quais analisámos de modo a podermos ter uma leitura mais compreensiva.

2.3.2. Entrevista

Decidimos recorrer à entrevista porque permitiu, inicialmente, conhecer o sentir da mãe e do Professor de Educação Física (Apêndices V e VII), em relação ao "Pedro"; saber da disponibilidade de cada um para definir e implementar colaborativamente, as respostas educativas necessárias ao desenvolvimento das capacidades e das competências do aluno; conhecer as dificuldades e as necessidades que identificaram em relação à colaboração solicitada; perceber que tipo de colaboração esperavam da Professora de Educação Especial, no processo de intervenção e as expectativas que colocavam em relação ao percurso escolar do "Pedro".

Recorremos à mesma técnica, no final da intervenção, para recolher a informação que nos permitiu constatar, nos entrevistados, as sensações provocadas pela acção desenvolvida; os aspectos que identificaram como facilitadores, nessa acção; os efeitos que produziu nas aprendizagens dos diferentes intervenientes (adultos e crianças); que sugestões apresentaram para melhorar o processo educativo do "Pedro"; como perspectivaram a

colaboração da Professora de Educação Especial, em termos de futuro, e que expectativas colocaram no futuro escolar do aluno (Apêndices VI e VIII).

Para a realização das entrevistas e, de acordo com o modelo proposto por Estrela (2008), elaboraram-se os guiões (Apêndices I, II, III e IV), procedendo-se, seguidamente, ao registo dos protocolos (Apêndices V, VI, VII e VIII), a partir dos quais identificámos indicadores que nos definiram as subcategorias, as quais deram origem às categorias (Apêndices IX, X, XI e XII). Para este procedimento, tivemos em conta Berelsson, (1952, citado por Estrela, (1990, p 467), para quem a análise de conteúdo é “uma técnica de investigação que visa a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” e Ghiglione e Matalon (2001, p. 177), que definem a análise de conteúdo como “uma técnica que permite fazer inferências, por identificação das características específicas” das mensagens dos entrevistados.

2.3.3. Observação Naturalista

Optámos por realizar observações naturalistas (ao início e no final da intervenção) (Apêndices XIII e XIV) porque nos permitiram recolher informações relacionadas com os comportamentos e a interacção estabelecida entre os diferentes intervenientes, na aula de educação Física (alunos e professor), necessários para identificar e caracterizar esses comportamentos e interacções, definir prioridades e formas de intervenção e tentar constatar possíveis efeitos do trabalho desenvolvido.

Realizámos ainda observações nos tempos de recreio para recolher a informação que nos permitisse identificar, na escola, as necessidades do "Pedro" em relação aos tempos livres e definir as respostas em função das necessidades identificadas (Apêndice XIX).

Nas observações naturalistas definiram-se instrumentos para registo da informação, sujeita posteriormente a análise de conteúdo, com base no conhecimento produzido pelos autores acima referidos (Apêndices XV e XVI).

2.3.4. Sociometria

Recorremos inicialmente à sociometria, para recolher informação que nos permitisse perceber as relações afectivas e não afectivas que os alunos estabeleceram entre si e a posição de cada indivíduo, na turma (isolados e líderes).

Adaptaram -se os testes aplicados (Anexo 5) e com a informação recolhida elaborámos as matrizes das escolhas e das rejeições (Apêndices XXI e XXIII).

Aplicámos novamente os testes, no final da intervenção, para recolher indicadores de possíveis alterações resultantes do trabalho desenvolvido, em relação à situação inicial (Apêndices XXII e XXIV).

A aplicação do teste, teve ainda o objectivo de facilitar a organização de pares ou grupos, em contexto de sala de aula, durante a intervenção e em termos de futuro.

3. CARACTERIZAÇÃO DA SITUAÇÃO E DOS CONTEXTOS

3.1. O contexto escolar

A Escola do 2º ciclo - EB2 "Azul" (nome fictício), simultaneamente sede o Agrupamento de Escolas, foi o espaço onde centrámos grande parte da intervenção.

3.1.1. Espaço físico e logístico

Com base na informação recolhida pela consulta do Projecto Educativo constatou-se que a escola "Azul" funciona em instalações próprias, mas não há dados que permitam referir com rigor o tipo do projecto ou a data de construção do edifício de três pisos. Existem doze salas de aula; uma sala de professores; três gabinetes atribuídos aos serviços de psicologia e orientação, aos serviços especializados de apoio educativo e aos directores de turma; uma sala onde está instalada a Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo e instalações sanitárias nos diferentes pisos para além das instalações destinadas aos serviços de gestão e administração.

No que se refere à conservação das instalações pudemos constatar que apresentavam uma conservação razoável, quer no que se refere ao interior do edifício como ao exterior e aos espaços envolventes.

No que diz respeito às instalações complementares, a escola possui recreio, bar e uma biblioteca.

Como instalações desportivas, possui uma área coberta adaptada a ginásio, um Campo Polidesportivo descoberto e balneários. Apesar da existência destas instalações complementares, considera-se fundamental avançar com um conjunto de medidas que passam pela reestruturação de algumas das instalações existentes, ou a construção de novos equipamentos que optimizem as condições de trabalho.

3.1.2. Segurança e Acessibilidade

Segundo a mesma fonte, a segurança de alunos, professores e demais funcionários, bem como do património edificado, foram aspectos a que se deu particular atenção, por isso, a escola está equipada com dispositivos de segurança recomendáveis (sinalização; passadeiras; plano de evacuação; saídas de emergência e sistema de alarme).

3.1.3. Recursos humanos

Em conversa informal com o Director do Agrupamento, obtivemos a informação de que frequentavam a escola duzentos e dezoito alunos (cento e onze do sexo masculino e cento e sete do sexo feminino), com idades compreendidas entre os nove e os catorze anos, distribuídos por seis turmas de 5º ano e cinco turmas de 6º.

O corpo docente era formado por trinta professores, vinte e três dos quais pertencentes ao Quadro do Agrupamento (11 do sexo masculino e 19 do sexo feminino); cinco funcionários afectos aos serviços administrativos (um do sexo masculino e quatro do sexo feminino) e quinze auxiliares de acção educativa (quatro do sexo masculino e onze do sexo feminino).

3.1.4. Dinâmica educativa

O ideário subjacente ao Projecto Educativo do Agrupamento (PEA) assentou numa perspectiva inclusiva e foi o fio condutor que apontou de forma explícita, princípios e valores que orientaram e regeram (Regulamento Interno) as inter-relações e a actividade educativa (concepção e desenvolvimento) e possibilitaram e incentivaram, simultaneamente, uma colaboração regular entre os diferentes agentes educativos. Essa colaboração surgiu como impulsionadora e garante da confiança e do incentivo que estimularam um investimento contínuo na adequação progressiva das respostas educativas que se implementaram.

O trabalho que a Mestranda vem desenvolvendo neste agrupamento (catorze anos), a consulta de actas de reuniões (1º e 2º ciclos) e do PEA anterior, permitiu constatar que a colaboração regular com o/s outro/s (colega, familiar ou outro parceiro educativo) é uma prática instalada, que progressivamente foi crescendo, à medida que o tempo avançou e se consolidou a consciência de que juntos fazemos sempre melhor.

No domínio dos princípios e valores, o Projecto Educativo do Agrupamento defende uma participação activa na vida da comunidade contribuindo para o seu desenvolvimento; a educação para a cidadania; a responsabilidade; a cooperação; o respeito; a solidariedade; a formação cívica e a educação para a saúde.

No domínio dos objectivos e no que à valorização dos recursos humanos e materiais se refere, está expresso que se devem ir

...articulando as actividades desenvolvidas pelos Directores de Turma e/ou professores titulares de turma numa constante procura de estratégias concertadas e coordenadas que visem, sobretudo o bem-estar e o sucesso educativo de cada aluno, sempre em colaboração e com a responsabilização dos pais e encarregados de educação. (PEA, 2009/2012, p. 66)

Em relação à valorização das condições de implementação do processo ensino/aprendizagem o documento aponta para que se vão

dinamizando acções de formação ou projectos que promovam a sensibilização dos alunos e dos encarregados de educação para temáticas como a educação sexual, violência, o tabagismo e outras drogas, a higiene e limpeza, a educação para a saúde e os comportamentos interpessoais e cívicos. (PEA, 2009/2012, p. 67)

Aconselha ainda o PEA que entre outras medidas:

- Se implementem medidas de apoio pedagógico para minimizar as dificuldades de aprendizagem e de integração social dos alunos (ex: tutorias);
- Se desenvolvam actividades de complemento curricular (nomeadamente clubes) como forma de desenvolvimento de interesses específicos e como factor de integração social;
- Se criem laços de cooperação com as instituições/associações existentes na comunidade;
- Se promova o diálogo das escolas com a família, sobretudo através de espaços de carácter informal (festas, feira escolar, acções de formação), que facilitem o encontro e a discussão sobre temas pertinentes para a concretização do Projecto Educativo.

Há uma preocupação visível para que as práticas inclusivas se adoptem precocemente. No Plano Curricular da Educação Pré-escolar (PCEPE, 2009), ao nível dos objectivos pedagógicos gerais, aponta-se para que devam contribuir para:

- a) ... a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- b) Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- c) Proceder à despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança (PCEPE, 2009/2012, p. 71);

As competências gerais do pré-escolar, para as crianças consideradas com necessidades educativas especiais (NEE), estabelecem que estas devem:

...incorporar-se a tempo inteiro na classe regular;
Participar efectivamente nas tarefas escolares que proporcionem a educação diferenciada de que necessita com apoio nas adaptações e meios pertinentes para cada caso. (PCEPE, 2009/2012, p. 78)

No domínio da avaliação e no que às finalidades se refere, evidencia-se a necessidade da avaliação "apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projectos curriculares de escola e de turma,

nomeadamente quanto à selecção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos.” (PEA, 2009/2012, p. 94)

Nas linhas orientadoras do tratamento da diversidade, o documento, atrás referido, aponta entre os grandes princípios para valorização da diversidade de metodologias; de estratégias de ensino e de actividades de aprendizagem, com particular relevo para as actividades experimentais, e para o recurso às tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

Na resposta aos alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais prevê o PEA, entre outras medidas, a adequação dos ambientes educativos para que todos, sem excepção, encontrem resposta às suas necessidades individuais e possam participar activamente nas diferentes actividades educativas propostas. O documento propõe ainda que o trabalho a desenvolver assente não apenas numa pedagogia centrada no aluno, mas e acima de tudo, numa intervenção orientada de acordo com uma perspectiva ecológica.

3.1.5. Preocupações para dinamização de uma escola de sucesso para todos e com todos

A implementação das grandes linhas do Projecto Educativo operacionalizadas e enriquecidas através dos Projectos Curriculares de Turma, que expressaram a singularidade de cada grupo no domínio das capacidades, motivações, interesses, necessidades específicas e opções pedagógicas (metodologias, estratégias, recursos, projectos...), foram testemunho da vontade de construir uma escola para todos. A mobilização regular de alunos (todos, em função das suas capacidades), professores, famílias e outros elementos da comunidade local, implicando-os e responsabilizando-os na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos projectos implementados, demonstram um caminho já consolidado nessa dinamização (festa de Natal, Carnaval, Feira Escolar...). O incentivo ao trabalho de grupo e de pares, em contexto de turma; as tutorias; os percursos curriculares diferenciados; o apoio pedagógico personalizado; o acompanhamento psicológico e de outras terapias; o trabalho de proximidade com Pais e Encarregados de Educação (encontros individuais, de grupo/turma e gerais), promovendo uma implicação mais activa no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem dos seus filhos e educandos; as reuniões de Conselho de Docentes, de Departamento, de Grupos Disciplinares e de Núcleos; as reuniões com o Director do Agrupamento; as parcerias; os encontros de Professores de diferentes níveis de ensino e a formação contínua, foram também exemplos da forma como se dinamizou e viveu uma escola

para todos (PEA, 2009/2012; PCT, 2009/2010; Regulamento Interno; actas das reuniões, 2009/2010; protocolos estabelecidos com empresas e serviços da comunidade, 2009/2010) (Documentos arquivados no Agrupamento).

Fundamentada no propósito de melhorar as aprendizagens académicas de todos os alunos, o Agrupamento candidatou-se e obteve aprovação ao Projecto "Turma Mais", conseguindo dessa forma aumentar o seu número de professores de Matemática e de Língua Portuguesa que de acordo com as dinâmicas superiormente estabelecidas e reguladoras do desenvolvimento do Projecto, trabalharam em estrita colaboração com os professores titulares das turmas de 1º e 2º ciclos, nas áreas da Matemática e com os professores titulares de turma do 2º ciclo, na área da Língua Portuguesa, visando a melhoria das competências dos alunos nestas áreas. Este Projecto, atingiu as metas previstas, superiormente estabelecidas (melhoria de um terço nos resultados escolares globais) criando a possibilidade de obter mais recursos no próximo ano, e para diferentes áreas disciplinares (conversa informal com o Director do Agrupamento, 2010).

Assumindo como essencial a formação de professores na melhoria das práticas que se desenvolvem, decorreu ao nível do 1º ciclo a formação na área da Língua Portuguesa (para alguns professores em continuidade, para outros iniciada no corrente ano lectivo), a cargo da formadora residente, e concretizou-se também a formação na área da Matemática, ao nível do 2º ciclo.

Para apoio à educação de alunos em situação de Perturbação do Espectro do Autismo foi criada, no Agrupamento (2009/2010) a Unidade de Ensino Estruturado (UEEA), já anteriormente referida (ponto 1.3.1.).

Os protocolos estabelecidos com instituições e Serviços da Comunidade local e regional permitiram um trabalho de colaboração no desenvolvimento do processo educativo dos alunos; na resolução de problemas (recursos materiais e humanos); na elaboração e desenvolvimento de projectos comuns; na divulgação do trabalho escolar e de animação cultural; na avaliação e no acompanhamento psicológico de alunos referenciados; no desenvolvimento de Planos Individuais de Transição e na cedência de espaços para a realização de encontros e/ou acções de formação (conversa informal com o Director do Agrupamento, 2009).

Desenvolveram-se, ainda, ao nível do Agrupamento, projectos no âmbito Sócrates Coménius: "Green Harmony"; "Be Active And Creative In Your Free Time"; "Mission: Clean The Heart" e "Receitas para europeus de vida longa", com objectivos de construção de

uma consciência global de promoção de hábitos de vida saudáveis; de defesa e preservação do ambiente e da consciencialização da necessidade da promoção de um desenvolvimento global sustentado.

Os alunos de 2º ciclo tiveram ainda a possibilidade de frequentar, os clubes de Música; Teatro; Xadrez; Desporto Escolar; Francês e Matemática (conversa informal com o Director do Agrupamento, 2009).

Foram definidas reuniões ordinárias ao nível dos diferentes Departamentos; de Conselhos de Docentes e de Turma para: elaboração de projectos específicos de cada área visando, sempre que possível, uma abordagem interdisciplinar; análise da evolução das aprendizagens dos alunos; adequação de estratégias e metodologias em função de cada situação; encaminhamento de alunos para os Serviços Especializados de Apoio Educativo, que avaliaram a situação (em colaboração com a família e outros técnicos, sempre que o caso em estudo o exigiu) e definiram as medidas a adoptar em cada caso; apresentação e análise colaborativa das dificuldades dos Professores no trabalho que desenvolveram; apresentação de hipóteses para ultrapassar as dificuldades identificadas; avaliação contínua do trabalho que se desenvolveu e reajuste ou reformulação dos aspectos que a avaliação identificou precisarem ser alterados (Regulamento Interno, 2009; actas de reuniões de Departamentos, actas de reuniões de Conselhos de Docentes e Conselhos de turma, 2009, em arquivo do Agrupamento).

O Director do Agrupamento reuniu, semanalmente, com a Equipa dos Serviços Especializados de Apoio Educativo, participando activamente na tomada de decisões relacionadas com a adequação das respostas às necessidades educativas dos diferentes alunos. (Actas de reuniões do Núcleo dos Serviços Especializados de Apoio Educativo, 2009).

A comunicação e a colaboração com as famílias foram prática que se manteve, no Agrupamento, particularmente expressiva nas actividades culturais e recreativas realizadas (Registos de avaliação dos projectos de Agrupamento, 2006-2009; 2009/2010, em Arquivo do Agrupamento).

3.2. O grupo Turma

A turma integrou inicialmente dezanove alunos: seis oriundos da EB1 "Amarela"; dez da EB1 "Verde" e três em continuidade na EB2, por questões de retenção (Projecto Curricular de Turma).

Já no decorrer da intervenção um dos alunos do grupo foi transferido ("N"), por questões relacionadas com o trabalho dos pais e a turma recebeu uma aluna ("A"), que veio transferida do Algarve.

Foram dezassete os alunos, pela primeira, vez nesta escola e na Turma (89,5%).

3.2.1. Caracterização estrutural (turma)

Na consulta do Projecto Curricular de Turma (2009/2010), verificámos que todos os alunos do grupo estavam dentro da escolaridade obrigatória, situando-se a média das idades até final do ano lectivo, nos onze anos. A percentagem inicial dos elementos femininos da turma (57,8%) alterou-se com a chegada de "A" (aluna que veio transferida do Algarve) passando para 68,4%. A percentagem inicial dos elementos do sexo masculino (42%) também sofreu alterações. Com a transferência de "N" passou a ser de 36,9%. Dois dos alunos do grupo ficaram retidos no ano lectivo anterior, e seis tinham registo de retenção num outro ano lectivo. A percentagem de alunos com registo de retenção traduziu-se em 42,1%.

Um dos alunos do grupo integrado no Regime Educativo Especial, ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, e beneficiou das medidas a) - Apoio Pedagógico Personalizado e e) - Currículo Específico Individual tendo anteriormente usufruído de apoio pedagógico (directo) desde que iniciou a frequência da educação pré-escolar.

Dezoito dos dezanove alunos da turma frequentaram o ensino pré-escolar (94,7%).

O tratamento dos dados dos inquéritos adoptados pelo Agrupamento, e preenchidos no início do ano lectivo, permitiu-nos obter a informação de que 52,6% dos alunos frequentaram actividades complementares. Sobre o que pensam em relação ao seu futuro escolar, 42% expressaram a intenção de virem a frequentar o ensino superior; 21% apontaram como meta o décimo segundo ano; 5% referiram pretender estudar até ao nono ano e 32% dos alunos não afirmaram não ter ainda uma ideia definida.

Como disciplinas preferidas surgiram o Inglês com 47% de escolhas; a Educação Física com 42% e a Língua Portuguesa com 31,5%. Como disciplinas menos apreciadas referiram as Ciências da Natureza com 15,7%, seguindo-se-lhe, com 10,5% as disciplinas de História e Geografia de Portugal, a Matemática e a Educação Visual e Tecnológica.

Em relação às estratégias de trabalho preferidas pelos alunos, 48% identificaram a utilização de material áudio e vídeo, nas aulas; 31% apontaram o trabalho de grupo e, por último, com 21% de referências surgiram os trabalhos de pesquisa.

No que diz respeito aos gostos e preferências dos alunos da turma, no âmbito dos programas televisivos, 36,8% referiram os desenhos animados; 21% afirmou preferir os "Morangos com Açúcar" e 10,5% identificaram o futebol como programa preferido.

No que às leituras se refere, 36,8% referiram a banda desenhada; 21% preferiram as revistas e 15,7% identificaram a poesia como preferência de leitura.

As preferências musicais registaram 26% para Michael Jackson/Pop; 21% para o Hip Hop e 15,7% para Just Girls/Morangos com Açúcar/Rock (Dados recolhidos da caracterização da turma no Projecto Curricular).

3.2.2. Caracterização dinâmica (no início da intervenção)

Elaborada e analisada a matriz sociométrica (Apêndice XXI) constatámos que os rapazes apesar de se escolherem mais entre si, também fizeram escolhas no grupo das raparigas (seis dos oito rapazes). No que às raparigas se refere as escolhas foram maioritariamente dentro do género, mas cinco raparigas do grupo fizeram escolhas no grupo dos rapazes.

Nas escolhas entre géneros identificaram-se dois casos de escolha mútua, com reciprocidade ao nível do segundo critério.

No grupo dos rapazes, três foram escolhidos com maior frequência: "L" foi escolhido por sete colegas (cinco rapazes e duas raparigas) e "Ma" e "RL", por seis (o primeiro foi escolhido por cinco rapazes e uma rapariga e o segundo por quatro rapazes e duas raparigas). Seguiram-se "K" e "Pedro" ambos com cinco escolhas. "K" foi escolhido só por rapazes e "Pedro" por dois rapazes e três raparigas. Registou-se ainda a situação de um aluno ("N") que obteve a escolha de apenas um dos seus colegas.

Verificou-se ainda reciprocidade, nos três critérios, entre "Pedro" e "R.G" e entre "L" e "JC". Identificou-se reciprocidade em dois critérios entre "RL" e "JC" e entre "N" e "Ma". Com reciprocidade num critério ficaram "RL" e "Ma" e ainda "RL" e "L".

Embora seis dos oito rapazes tenham feito escolhas no grupo das raparigas, só em duas situações se verificou reciprocidade: "RG" escolheu "Raq", sem coincidirem no critério, e "RL" escolheu "Eli", coincidindo apenas num dos critérios.

No conjunto das raparigas (onze), cinco fizeram escolhas no grupo dos rapazes, incidindo essas escolhas em cinco dos seus elementos (oito).

No grupo das raparigas "M^a. G." foi escolhida por oito colegas, um deles rapaz; cinco foram escolhidas por sete colegas ("M.^a Bto"; "M^a P."; "M.^a R."; "M. Men"; "Mir"), sendo que

"M.^a R." foi escolhida também por três rapazes. "M.^a P." e "M.^a Bto." foram também escolhidas pelo mesmo rapaz ("L").

"Vit" foi escolhida por seis colegas, dois deles rapazes. "M. Carb" e M.^a B" foram escolhidas por três colegas raparigas. "Raç." também obteve três escolhas sendo uma delas de um rapaz. Existe ainda uma aluna ("Eli") que foi escolhida por dois colegas, um deles rapaz.

Nas raparigas verificou-se reciprocidade nos três critérios apenas entre "Mir" e "M.^a R". Com reciprocidade em dois critérios identificámos "M.^a P" e "M.^a Bto"; "M.^a G" e "M. Men"; "M.^a R" e "M.^a P"; "M.^a B" e "Vit"

Com reciprocidade num critério ficaram "M.^a B" e "M.^a G"; "M.^a Bto" e "M.^a G"; "M.^a Bto" e "M.^a R"; "M.^a B" e "M. Men"; "M.^a Bto" e "M. Men"; "M.^a.P" e "M. Men"; "M.^a P" e "Mir"; "M.Carb" e "Raç" e "Raç" e "Vit"

A análise da matriz sociométrica evidenciou que as inter-relações se estabelecem, essencialmente, a nível de género, sendo também a nível de género que mais se verificou a reciprocidade. Na turma não se identificou qualquer aluno que não tenha obtido escolhas constatando-se, no entanto, como já atrás se referiu, o caso de um aluno que só foi escolhido por um colega ("N") e uma aluna ("Eli"), que só obteve duas escolhas, a de um rapaz e a de uma rapariga.

No que às rejeições se refere (Apêndice XXIII), verificou-se a existência de dois rapazes e três raparigas com um nível elevado de rejeições. Nos rapazes, "Ma" foi rejeitado por um rapaz e seis raparigas, com quatro rejeições no primeiro critério e três no segundo e terceiro. "K" registou seis rejeições (dois rapazes e quatro raparigas): uma no primeiro critério, quatro no segundo e uma no terceiro. Nas raparigas, "Raç" teve sete rejeições (dois rapazes e cinco raparigas): quatro no primeiro critério, uma no segundo e cinco no terceiro. "M. Carb." foi rejeitada por cinco colegas, dois rapazes e três raparigas, com três rejeições no primeiro critério, duas no segundo, não registando rejeições ao nível do terceiro critério. "Vit" teve quatro rejeições de três raparigas e de um rapaz, com duas rejeições no primeiro critério, uma no segundo e duas no terceiro. Identificou-se ainda uma rapariga ("M.^a B") rejeitada por três das suas colegas, sem rejeições no primeiro critério, com duas rejeições no segundo e uma no terceiro.

Houve reciprocidade nas rejeições de "Ma" e "M.^a G.", ao nível do primeiro critério; no caso de "K" e "M. Men." ao nível do segundo critério; em relação a "N" e "Vit.", ao nível do segundo critério. "Mir" e "Vit." rejeitaram-se sem que se tenha verificado coincidência ao nível do critério.

Seis dos alunos da Turma registaram duas rejeições não se verificando reciprocidade, e dois alunos registaram apenas uma rejeição.

Na turma identificaram-se cinco alunos (dois rapazes e três raparigas) que não foram rejeitados por nenhum dos colegas.

No que à observação naturalista se refere (Apêndice XIII) e apesar de se ter conversado, antecipadamente, com o Professor de Educação Física e com os alunos sobre as observações da aula (porquê, para quê e como), não se percebendo nas reacções às futuras observações, qualquer preocupação ou constrangimento, em situação de observação efectiva, os olhares dos alunos e, ocasionalmente, do professor, pareceram indiciar alguma estranheza.

Do que foi possível constatar na observação do comportamento dos alunos, entre pares, verificaram-se oito situações inadequadas (linguagem e acção física), três das quais com o protagonismo de K. e duas em que intervém "Pedro".

"Vit.", "M.Cab" e "RL" também cometeram excessos (um cada).

"Vit.", "Ma", e "N" interagiram positivamente com "Pedro" em quatro situações (orientam e ajudam), estando "N" presente em duas delas.

"RL" aparentou menos tolerância com a actividade e a participação de "Pedro" e "Ma" embora não tenha rejeitado a interacção, nem sempre esteve disponível. Afastaram "Pedro" ("Ma" duas vezes).

Ainda inter-pares, observou-se que "Pedro" se aproximou e interagiu com "Ma" (quatro vezes), interagindo ainda com "N" e "M^a. G"

"Pedro" assumiu atitudes de ajuda (duas vezes) para "N" e para "M^a. G"

No colectivo observaram-se situações de barulho e conversa, mais expressivos nas situações de transição, mas verificou-se também que basta o professor assumir uma postura objectiva de espera, para que o grupo regresse ao trabalho.

Em termos individuais fizeram-se notar "Ma" e "J.C" (no início da aula), um porque decidiu rebolar-se no colchão e outro porque caiu ao entrar; "Mir" porque se cansou rapidamente, no aquecimento, e ficou para trás e "Pedro" pelos movimentos estereotipados, pela necessidade constante de falar (alto); de gritar e pela dificuldade grave no cumprimento de instruções ou regras.

Na relação com o Professor, foi constante a correcção dos alunos parecendo existir uma cumplicidade saudável. "Pedro" nem sempre cumpriu as instruções, mesmo as directas, e fugiu ainda algumas vezes ao contacto físico do Professor. Manteve, no entanto, disponibilidade para ajudá-lo e manifestou prazer ao fazê-lo.

No comportamento do Professor ressaltou a tranquilidade na intervenção, a clareza na linguagem e a capacidade para motivar os alunos no trabalho proposto. Manteve uma visão global da turma e viu quando o/s aluno/s precisavam de ajuda ou de uma chamada de atenção.

Foi directo e incisivo nas "observações" aos alunos, sem nunca ter alterado significativamente, o tom de voz.

A instrução foi (maioritariamente) dirigida à turma, revelando a preocupação de manter-se sempre bem visível para todos.

O Professor determinou uma ocupação para os alunos que futuramente se esqueçam do equipamento para a aula (fazer relatório, a analisar e corrigir com o Professor, no final do trabalho); utilizou os alunos como recurso, na demonstração e orientação de exercícios ("M^a G" e "N") e na sessão observada, os alunos foram essencialmente os executores da sua instrução.

No tempo de observação, para além da chamada inicial de cada aluno (por número de ordem), estabeleceu comunicação individual com onze dos dezanove, sendo "Pedro" o aluno que mais precisou da sua atenção. E sempre que "fugiu" à sua instrução ou solicitação ou quando foi mais expressiva a agitação física ou a sua exuberância verbal, percebeu-se ainda, no Professor, alguma perturbação.

3.2.3. Casos específicos do grupo/da turma

Na diversidade que também caracterizou esta turma, o "Pedro" foi sem dúvida a situação mais específica que pudemos referir e a que exigiu também para além da intervenção de Professores do ensino regular e da Família, a intervenção directa da Professora de Educação Especial, da Psicóloga e do Clínico. O "Pedro" fazendo parte da Turma usufruiu, nesta escola, do apoio da UEEA criada no início do ano lectivo 2009/2010.

3.3. O grupo da Unidade

Usfruem do apoio da Unidade, em horários coincidentes com o horário do "Pedro", dois dos sete alunos que a frequentam.

3.3.1- Caracterização estrutural (Unidade)

Para além do "Pedro", frequentam a Unidade "C", uma jovem de 15 anos e R" um jovem de 13, integrados respectivamente, em turmas de 6º e de 5º ano. Estão ambos em Regime Educativo Especial ao abrigo do Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro. A sua inclusão neste regime fundamenta-se nos dados obtidos em avaliação especializada efectuada,

que identificou, em relação a estes alunos, comprometimentos graves ao nível das Funções do Corpo e da Actividade e Participação e comprometimentos moderados ao nível dos Factores Ambientais. São oriundos de famílias com recursos económicos muito baixos e sem formação académica.

"C" é uma imigrante de origem Romena que gosta essencialmente de pintar desenhos, de ouvir música, de ver filmes e de jogar no computador. Gosta ainda de arranjar cabelos e desenvolve um Plano Individual de Transição (PIT) num salão de cabeleireira. Apresenta problemas graves de comportamento. Gosta muito do "Pedro" e de "R" e mantém com eles um bom relacionamento.

"R" tem um domínio funcional da leitura, gosta essencialmente de jogos (computador, futebol e construções) e tem como grandes interesses as escavadoras, os camiões e os tractores.

Iniciou o desenvolvimento de um PIT numa oficina de mecânica e revela prazer e muito empenhamento nesta área. Está sempre disponível para ajudar adultos e colegas e mantém com todos um bom relacionamento.

3.4. História compreensiva do aluno

"Pedro" é filho único de um jovem casal (34 e 35 anos) que trabalha por turnos, na localidade onde reside. De acordo com informações da Encarregada de Educação (avó materna), a mãe do "Pedro" teve depressão após o nascimento do filho e inicialmente por essa razão; posteriormente por problemas de saúde do bebé; a seguir por questões relacionadas com o trabalho dos pais; a tendência depressiva da mãe, e porque os pais, aparentemente, não sabem lidar com a diferença do "Pedro" (informações da avó, 2006-2009), este vive, desde que nasceu, em casa da avó (durante a semana; aos fins de semana e durante as férias), na mesma localidade onde residem os pais. São os pais que frequentam a casa da avó (comer), e são raras as idas do "Pedro" a casa dos pais.

Houve, desde sempre, um contacto regular entre todos os elementos da família (conversas informais com a avó que é encarregada de educação do aluno) e o "Pedro" revela ligação afectiva aos progenitores. (intervenções do aluno em contexto escolar, registadas pelo professor de Educação Especial, 2006-2009).

A função educativa familiar é desempenhada pela avó (conversas informais com a encarregada de educação; processo individual do aluno, 2004- 2009).

A inadequação dos comportamentos do "Pedro" e a agressividade que o caracterizava levou a família a procurar, desde cedo, não apenas uma explicação para a situação mas e acima de tudo, a sua resolução.

De especialista para especialista o "Pedro" foi colecionando diagnósticos e a última avaliação multidisciplinar a que foi submetido (Fevereiro de 2007) confirma os diagnósticos anteriores de Hiperactividade e Défice de Atenção e acrescenta a identificação de uma Perturbação do Espectro do Autismo (Anexo 1).

A avaliação cognitiva realizada indicou "um nível de funcionamento intelectual muito inferior ao esperado para o seu grupo etário, apresentando um perfil homogéneo, sem diferenças significativas entre Escala Verbal e Escala de Realização" (relatório de avaliação, 2007) (Anexo 1).

Ao Pedro atribuíram-se ainda altos níveis de ansiedade que condicionam a sua forma de estar e de se relacionar com o mundo que o rodeia (Anexo 1).

Quer os Pais, quer a Avó revelam uma clara rejeição aos diagnósticos estabelecidos (exceptuando-se o que à hiperactividade se refere) e nas conversas que foram mantendo com a Professora de Educação Especial ao longo dos anos, atribuíram os problemas do "Pedro" a uma "grande traquinice" e à hiperactividade. Revelaram expectativas baixíssimas em relação às aprendizagens académicas do aluno, mas afirmaram acreditar que com a idade seja possível ultrapassar a inadaptação social que o caracteriza.

Quando se falou nas perspectivas em relação ao futuro, a avó referiu o desejo do neto ingressar na GNR (conversas informais Avó/Professora de Educação Especial, 2009) e a Mãe afirmou ser ainda muito cedo para pensar nisso, revelando no entanto, algum receio de que o "Pedro" possa precisar sempre da ajuda de alguém (Apêndice V).

3.4.1. Caracterização do percurso escolar

"Pedro" frequentou a educação pré-escolar durante dois anos (2002-2004) e foi apoiado pela Equipa de Intervenção Precoce de Elvas, na resposta às dificuldades identificadas no diagnóstico (Psicologia) de hiperactividade com défice de atenção (de tipo misto), transtorno de comportamento e agressividade (Anexo 2).

De acordo com as informações da Educadora, no final do ano lectivo 2003/2004, em função da avaliação realizada pelos diferentes técnicos (professores e psicólogos) foi proposta à família a possibilidade do adiamento da matrícula no ensino básico, proposta esta prontamente recusada (Processo Individual, 2002/2003).

O aluno iniciou a escolaridade obrigatória em 2004/2005 e teve uma difícil adaptação ao 1º ciclo. As suas alterações de comportamento (excessiva agitação física e agressividade verbal e física) foram motivo de queixas diárias por parte de Professores, Alunos, Auxiliares de Acção Educativa e Familiares de outros alunos (processo individual do aluno, 2004/2005; actas de reuniões de conselhos escolares, 2004/2005).

Foi encaminhado para avaliação no Centro de Apoio ao Desenvolvimento Infantil (CADIn), em 2006, concluindo esse processo em 2007.

O "Pedro" integrou o Regime Educativo Especial desde o início da escolaridade. Inicialmente ficou abrangido pelo Dec.-Lei 319/91, de 23 de Agosto, beneficiando das medidas f), g) e h), do referido Decreto, e posteriormente em função da sua evolução e após a avaliação no CADIn, (Anexo 1), que acrescentou às problemáticas já identificadas um funcionamento cognitivo muito abaixo da média das crianças da sua faixa etária, e uma Perturbação do Espectro do Autismo, foram revistas as medidas adoptadas e procedeu-se a um reajuste que passou a incluir a medida i) do Dec.-Lei acima referido (Ensino Especial - Currículo Alternativo). Beneficiou, desde sempre, de apoio directo por parte da Educação Especial e de acompanhamento psicológico desde 2007/2008.

No percurso escolar do aluno há a registar uma retenção no segundo ano de escolaridade (2005/2006) e um ritmo muito lento na aquisição das diferentes aprendizagens (pessoais, sociais e académicas). No percurso escolar do "Pedro" constataram-se algumas "perdas" nas aprendizagens académicas e sociais após os períodos de férias mais prolongados (Anexo 4). O "caminho" vem sendo feito de sucessivos recomeços mas com a constatação de que, embora lenta, a evolução é positiva.

Com as alterações legislativas introduzidas em 2008, o "Pedro" está actualmente abrangido pelo Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, e beneficia das medidas a) - Apoio pedagógico personalizado, d) - Adequações no processo de avaliação e e) - Currículo Específico Individual (Anexo 3). No ano da nossa intervenção esteve matriculado no 5º ano de escolaridade. Usufruindo do apoio prestado na UEEA, já anteriormente referida, acompanhou o grupo turma nas aulas de Educação Física e de Religião Moral desde o início do ano e começou a participar na aula Língua Portuguesa, em contexto de turma, quando se iniciou o desenvolvimento deste projecto (22/02/2010).

3.4.2. Nível de competências (situação inicial)

Para a identificação inicial do nível de competências do "Pedro" recorremos a conversas informais com a sua família (pais e avó), à consulta do Processo Individual do aluno, à observação do aluno nos tempos de recreio e aos dados obtidos na avaliação diagnóstica baseada em Pereira e Vieira (1996).

O quê	Como	Para quê/Porquê	Onde/ Quando	Quanto
Independência Pessoal Lava as mãos	Com água e sabonete, ou com gel, utilizando, sem dificuldades as diferentes torneiras, nos diferentes contextos.	Para retirar um sujo que já incomoda (cola, muita tinta de canetas, plasticina, gordura, terra...)	Na escola, em casa, e em casa de familiares.	Diariamente
Limpa o nariz	Limpa o nariz ao que está mais à mão (manga do casaco, papel higiénico ou lenço de papel)	Para impedir que o muco esorra (não consegue fazer pressão com o nariz para expulsar o muco)	Nos diferentes contextos (casa escola, outros)	Sempre que está constipado (muitas vezes)
Lava a cara, os dentes e penteia-se.	Seguindo as instruções dos familiares que assumem o grande protagonismo no desempenho destas tarefas. Em casa, às vezes recusa lavar-se ou pentear-se. São os adultos que preparam o que é necessário para estes actos de higiene.	Para manter a sua higiene	Em casa	Em casa
Toma banho	Colaborando com o familiar que lhe dá o banho (de imersão). Está sempre desejoso que o banho termine. É também o familiar que o ajuda a limpar-se.	Para manter a sua higiene	Em casa	Duas a três vezes por semana
Despe-se	É autónomo no que se refere à roupa interior, meias, camisolas e calças (sem botões). Precisa da ajuda do adulto para despir casacos (grossos), desabotoar alguns botões.	Para tomar banho, ou ir para a cama, ou ainda para mudar uma roupa que sujou.	Em casa. Na escola e em casa (casacos grossos ou com botões)	Diariamente
Veste-se	Veste a roupa interior e as calças ou calções que o familiar selecciona. Precisa de ajuda para abotoar correctamente os botões. Colabora com o adulto no vestir das outras peças de roupa exterior.	Para satisfazer necessidades pessoais relacionadas com o estado do tempo (calor frio) “e para evitar que os outros gozem com ele (se vem sujo,...)”	Em casa Na escola e em casa (casacos grossos ou com botões)	Diariamente
Come utilizando talheres	Desde que o sirvam, come sozinho utilizando adequadamente os talheres. Parte a carne com a faca. Come o peixe depois de retiradas as espinhas. Mantém à mesa uma postura de acordo com o socialmente estabelecido, desde que não o interrompam com conversas.	Para se alimentar	Em casa	Diariamente
Põe a mesa	Colabora a pôr a mesa. Põe os pratos.	Para ajudar nas tarefas domésticas	Em casa	Diariamente
Levanta a mesa	Retira da mesa os utensílios que não têm restos líquidos (para não entornar) e coloca-os no lava-loiça.	Para ajudar nas tarefas domésticas	Em casa	Diariamente
		Porque gosta de ter e		

Genoveva Maria Tomaz
Aprender: uma necessidade, um direito e uma possibilidade ao alcance de todos

O quê	Como	Para quê/Porquê	Onde/ Quando	Quanto
“Cuida” do seu material escolar	Tira, utiliza e arruma o seu material escolar.	utilizar as suas coisas e não quer perder nada.	Em casa e na escola	Diariamente
Desloca-se	Sempre na companhia de um adulto, de um para outro contexto (escola, casa, outros) Com autonomia nas suas movimentações em espaços delimitados (casa, escola e outros espaços conhecidos)	Desorienta-se e não tem a mínima noção do perigo Para satisfazer necessidades ou interesses pessoais (casa de banho, sala de estar e/ou de aula, escadas, espaços exteriores, etc.)	Nas deslocações entre os diferentes contextos de vida Casa, escola e outros locais delimitados da comunidade que já conhece bem.	Diariamente
Comportamento Social Utiliza formas convencionais de saudação e cortesia	Diz bom dia, se faz favor e desculpa. Nunca pede para sair para ir à casa de banho ou para satisfazer qualquer outra necessidade (sai logo da sala, sem dizer nada a ninguém). Esquece sempre as despedidas. Nunca agradece a satisfação de um pedido ou solicitação.	Para cumprimentar as pessoas quando chega, para pedir ajuda ou algo de que precisa, para se desculpar quando percebe que se excedeu num ou noutro comportamento, ou porque fez menos bem uma tarefa que lhe foi solicitada (recorte, escrita, pintura,...)	Na escola e em casa	Diariamente
Comportamento / relação: - Actividades de ar livre (durante o horário escolar);	Corre de um lado para o outro sozinho; Olha os outros a brincar; Aproxima-se dos que "jogam a bola" com pacotes ou garrafas vazias (no recreio não há possibilidades de jogar a bola) Corre com eles na direcção "da bola" mas sem ser para "ela"; Permanece junto das auxiliares de acção educativa com quem estabeleceu maior proximidade afectiva; Fica mais tempo, por perto de um amigo (M); Corre atrás dele, ocasionalmente	Para usufruir do tempo do intervalo, que adora. Porque tem dificuldades em encontrar interesses comuns aos dos colegas e porque lhe é difícil manter as amizades. O jogo da bola é um ponto em comum mas os níveis de desempenho do aluno são um entrave à sua aceitação pelos pares.	No recreio	Diariamente
Desempenha tarefas (sala de aula e Unidade)	Distribui materiais de uso diário, na sala de aula, na Unidade (canetas, lápis folhas, material desportivo...) e em casa de acordo com instrução verbal, clara e que implique uma acção de cada vez: distribui uma folha a cada aluno; Põe “isto” ali,... Recolhe materiais nos diferentes contextos, seguindo instruções verbais (uma instrução de cada vez); Cumprir as rotinas com ajuda	Para responder às solicitações que lhe são dirigidas, de um modo geral, Porque tem vontade de ajudar, ocasionalmente	Na sala de aula, no gabinete de apoio e em casa	Sempre que o seu número integra a equipa que nesse dia é a responsável pelo desempenho da tarefa (na sala) Diariamente, na Unidade
				Nas datas programadas

Genoveva Maria Tomaz
Aprender: uma necessidade, um direito e uma possibilidade ao alcance de todos

O quê	Como	Para quê/Porquê	Onde/ Quando	Quanto
Assiste a filmes ou peças de teatro	Integrado no grupo de alunos da escola para o desenvolvimento de aprendizagens específicas ou lazer. Mantém uma postura de acordo com o socialmente estabelecido. (Perdeu o medo do escuro naquele contexto).	Para estar com os colegas e porque gosta das “coisas” que vê no “cinema”	No cine teatro local	pela escola ou pela autarquia, de acordo com o desenvolvimento do Projecto Educativo do Agrupamento
Participa nas visitas de estudo da escola.	Integrado no seu grupo turma e com uma supervisão discreta do professor de Educação Especial	Para satisfação pessoal e para ir com os amigos/colegas	Locais previamente programados	Uma vez por ano
Vai ao restaurante	Acompanha os pais e outros familiares e adopta uma postura de acordo com os padrões socialmente estabelecidos, enquanto não tentam estabelecer com ele qualquer conversa.	Para acompanhar os pais e para satisfação pessoal	Restaurante na ou fora da localidade	Quando faz anos e numa ou outra ocasião especial (mas poucas vezes)
Participa nas compras da casa	Vai com a avó e/ou a mãe às compras e vai buscar o que lhe vão pedindo	Porque gosta de ajudar, neste domínio, para obter reforço verbal positivo e compensação material (guloseima)	No supermercado	Semanalmente/ e ou sempre que a avó vai às compras
Participa em rituais religiosos	Assiste à missa e comunga. Participa nas procissões e, de um modo geral tem uma postura de acordo com os padrões socialmente estabelecidos. Revela particular interesse por tudo o que se relaciona com os Santos e o Papa. Sabe na perfeição o nome religioso e o real desta figura e refere com pormenor, tudo o que vê na televisão a este respeito.	Para acompanhar a avó e para satisfação pessoal	Na igreja e nas ruas da comunidade local.	Nas principais celebrações do calendário religioso.
Comunicação/ Aprendizagens Escolares Expressa-se oralmente	Articulando com correcção mas num discurso pouco organizado, repetitivo e misturando outros temas pelo meio.	Para comunicar o que vê, pensa ou sente.	Nos diferentes contextos em que se movimenta e só com pessoas a quem está afectivamente ligado.	Diariamente
Descreve gravuras	Referindo apenas o que é particularmente evidente, sem qualquer alusão a pormenores.	Para responder às solicitações que lhe fazem ou para comunicar algo que tenha visto, do seu especial agrado ou interesse (livros revistas...)	Na escola e em casa.	Sempre que solicitado ou quando um seu interesse específico o determina
Ouve uma história	Com extrema atenção e prazer	Para satisfazer os seus interesses e motivações.	Na escola	2 a 3 vezes por semana.
Reconta uma história	Com o suporte das imagens da história; ordenando uma sequência de cartões elaborados para esse efeito; com relato oral simples (sem suporte visual). Nesta condição é necessário o apoio do adulto para o aluno não saltar para outro assunto, no meio da história.	Para responder às solicitações que lhe são dirigidas e para satisfazer os seus interesses e motivações	Na escola	2 vezes por semana.
				Diariamente (tem as globalizadas)

O quê	Como	Para quê/Porquê	Onde/ Quando	Quanto
Lê palavras	Lê, globalmente, palavras a que está afectivamente ligado.	Pelo prazer de saber como se lêem as palavras de que gosta - as que têm sentido para ele; Porque é curioso ao nível da leitura (- Professora, professora, como se lê esta?).	Na escola	palavras, mãe, avó, viu, bonito, cão, Mónica, Nuno, pata, bola, menino, menina e o seu primeiro e último nome). Ocasionalmente reconhece o nome da avó e do pai.
Escreve palavras	Com recurso a modelo (no computador e em manuscrito mas sempre com a ajuda do adulto apontando a sequência das letras para que o aluno não se perca). Consegue escrever em manuscrito o seu primeiro e último nome, sem modelo.	Para fazer um livro difícil, de 5º ano. (<i>Um livro novo, com muitas letras...</i>) Tem grande prazer em folheá-lo e em mostrá-lo àqueles de quem gosta. Gosta de localizar e ler, no livro, as palavras que memoriza; Para trabalhar como os colegas - segundo afirma; Para responder às solicitações que lhe são apresentadas e para identificar os trabalhos que faz	No trabalho que desenvolve na Unidade e em casa. No trabalho que desenvolve na Unidade e em casa.	Diariamente
Desenha a figura humana	Incompleta e com um traço muito primitivo.	Para responder às solicitações dos adultos (nunca representa pessoas por livre iniciativa).	Na escola	3 a 4 vezes por semana.
Desenha livremente	Sem um tema ou forma previamente definidos. Por vezes surgem letras, misturadas com números, manchas amorfas de cores sobrepostas, riscos, intenções de golfinhos e água...e ultimamente uma representação perceptível de casas.	Para satisfazer um interesse do momento (trabalho que quer pôr na parede...); para fugir de uma tarefa que o está a cansar;	Na escola e em casa	Diariamente
Desenha com tema sugerido.	Com um traço muito primitivo.	Para responder à solicitação do adulto.	Na escola	3 a 4 vezes por semana.
Ocupa o espaço da folha.	Do centro para a periferia (habitualmente)	Porque quer encher a folha.	Na escola e em casa	Sempre que desenha ou pinta.
Associa o número ao signo.	Registando graficamente o símbolo que representa as contagens que realiza, dentro da quantidade 20, manipulando materiais de contagem, com o apoio do adulto a partir da quantidade 14, para evitar perder-se (peças de lego, tampas plásticas, rodela de cartão grosso...)	Para resolver situações problemáticas simples.	Na escola	No trabalho diário
Identifica os sinais + e -	Refere-os sem hesitações e explica o seu significado.	Para saber o procedimento a adoptar na resolução das operações que os integram (saber se tem de juntar ou retirar peças).	Na escola	No trabalho diário
	Na horizontal, sempre com concretização, juntando ou retirando	Para responder às solicitações do adulto	Na escola e	Sempre que o trabalho do dia propõe somas e

Genoveva Maria Tomaz
Aprender: uma necessidade, um direito e uma possibilidade ao alcance de todos

O quê	Como	Para quê/Porquê	Onde/ Quando	Quanto
Soma e subtrai	“peças” em função do que o sinal determina.	e para sua satisfação pessoal. Adora fazer contas.	em casa	subtracções
Resolve situações problemáticas simples.	Sempre concretizadas e com a ajuda do adulto na condução do raciocínio.	Para resolver problemas simples do dia-a-dia.	Na escola	2 a 3 vezes por semana.
Ouve canções e melodias	Expressando prazer, movimentando repetidamente as mãos e mexendo os lábios “cantando” silenciosamente as canções de que gosta.	Por prazer pessoal e para responder a solicitações dos adultos.	Na escola e no Centro Educativo	2 a 3 vezes por semana.
Bate/marca ritmos	Reproduz ritmos muito simples, produzidos pelo adulto. É extremamente concentrado, nestas tarefas.	Para responder às propostas que lhe são dirigidas, e que nunca recusa.	No Centro Educativo	1 vez por semana.
Chuta uma bola	Com intencionalidade para um colega ou um adulto, mas sem direcção.	Porque adora fazer jogos com bola.	Na escola no Centro Educativo	Nas aulas de Educação física, sempre que a planificação contempla este tipo de actividade e no Centro Educativo no intervalo das actividades
Participa em jogos de grupo com bola	Sem seguir as regras de jogo definidas	Com o único objectivo de estar perto da bola e dos colegas.	Na escola	“
Pinta dentro de contornos	Sempre que o contorno corresponda ao de um vulgar marcador grosso e a actividade seja curta - de rápida resolução.	Para conseguir ter excelente no trabalho (adora os excelentes)	Na escola.	2 a 3 vezes por semana.
Contorna formas	Só com a ajuda do adulto.	Para responder às propostas que lhe são dirigidas, e que nunca recusa.	Na Unidade.	2x por semana (porque é uma actividade que lhe causa algum desconforto);
Faz construções com jogos de encaixe	Encaixando peças umas nas outras, aleatoriamente (só cumpre as instruções com ajuda do adulto)	Para resolver uma proposta que lhe é dirigida ou para satisfazer uma sua necessidade.	Na Unidade	2 x por semana com actividades orientadas; nos dias restantes, em actividades livres, sempre que o aluno manifesta essa vontade.
Tempos Livres Brinca	Sozinho. Vai buscar todos os brinquedos e não utiliza nenhum.	Para se entreter	Em casa e no quintal	Diariamente
Brinca	Sozinho. Vai buscar todos os brinquedos e não utiliza nenhum.	Para se entreter	Em casa e no quintal	Diariamente
Brinca	Sozinho. Vai buscar todos os brinquedos e não utiliza nenhum.	Para se entreter	Em casa e no quintal	Diariamente
Vê livros e revistas	Folheando de qualquer maneira	Para procurar imagens do seu agrado (animais, carros e motos). Para ocupar o tempo;	Na escola e em casa	Na escola, nas actividades livres sempre que escolhe essa opção. Em casa sempre que lhe apetece.
Vê televisão	Com a avó, sentado no sofá, assistindo às novelas e outros programas do interesse da avó.	Para estar com avó e “conversar” com ela sobre o que está a ver.	Em casa	Diariamente e até horas tardias
Ouve música	A que passa na rádio, a que temos gravada em CD e a que é tocada nas aulas de música.	Para prazer pessoal e para desenvolvimento de aprendizagens na		Sempre que lhe apetece (em casa); Ordinariamente, duas

Genoveva Maria Tomaz
Aprender: uma necessidade, um direito e uma possibilidade ao alcance de todos

O quê	Como	Para quê/Porquê	Onde/ Quando	Quanto
		área da música.	Na Unidade, no Centro Educativo e em casa	vezes por semana, na escola e no Centro Educativo e sempre que selecciona essa opção nas “actividades livres.

Quadro 1 - Nível de competências do aluno, no início da intervenção (adaptado de Pereira e Vieira, 1996).

4. PLANO DE ACÇÃO

O trabalho que desenvolvemos abrangeu os diferentes contextos de vida do "Pedro", em função das necessidades identificadas na caracterização ecológica (casa, escola e comunidade), pois só desta forma nos seria possível responder com maior adequação às necessidades do jovem/todo e não apenas às do jovem/aluno.

O Plano de acção, como foi referido anteriormente envolveu ainda a comunidade local.

4.1. Pressupostos teóricos

Em contexto de escola, recorremos ao ensino diferenciado, uma vez que promove a evolução natural e progressiva das aprendizagens visando " o crescimento máximo do aluno e o seu sucesso individual" (Allan & Tomlinson, 2002, p.17), procurando fomentar a sua autonomia, em interacção com os pares.

Segundo Perrenoud (2001, p. 27), " a diferenciação de percursos implica, organizar as interacções e as actividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante frequência, com as situações didácticas mais fecundas para ele."

No projecto que desenvolvemos em contexto de escola, em grande ou em pequeno grupo privilegiou-se a aprendizagem cooperativa porque, como afirma Arends (1999), os estudos realizados por diferentes autores demonstraram que as características deste tipo de aprendizagem (os alunos a trabalhar em equipas; a heterogeneidade das equipas e as recompensas orientadas para o grupo) tem uma influência muito positiva, não apenas no domínio da realização escolar, como também na forma como se percepçiona e se lida com a "diferença", qualquer que ela seja.

A aprendizagem cooperativa, segundo o autor (p. 384), visa ainda, de forma específica, facilitar a aceitação entre os diferentes elementos do grupo, aumentar a ligação entre os pares e elevar os níveis de auto-estima.

As dinâmicas de cooperação e de colaboração assumem, pois, - insista-se - um papel fundamental na concepção, organização e desenvolvimento prático das escolas inclusivas. Reforça-se, deste modo, a ideia de que para além da prática destas estratégias - por parte dos alunos nas aulas e noutros espaços - sejam também as mesmas, alvo de prática real entre docentes, e os restantes profissionais de cada escola, entre estes e as famílias e, finalmente, por todos no interior de cada comunidade local. (Stainback & Stainback, 1990, citados por Serrano, 2005, p. 104).

As aprendizagens propostas, no âmbito deste projecto foram estruturadas por objectivos, a partir dos quais se definiram as actividades que tiveram como meta habilitar o

aluno a participar activamente na vida da família, da escola e da sua comunidade e a desenvolver as competências indispensáveis que lhe permitam ser activo na construção do seu projecto de vida.

Na acção que desenvolvemos na comunidade optámos pela projecção e debate do filme "O Oitavo Dia", por entendermos ser uma estratégia adequada que nos permitiria contribuir para uma maior sensibilização das pessoas, em relação às crianças consideradas com necessidades educativas especiais.

Para Carmo (2003), o cinema pode definir-se como educação informal, constituindo-se como um meio de reflexão da comunidade, que só depende dos educadores para atender fins educacionais. Para o autor, educar pelo cinema é pois ensinar a ver com outros olhos e quando se aprende ou se consegue fazê-lo é possível deixar a postura passiva que caracteriza ainda muitos dos espectadores (consumidores de cinema) e assumir um papel activo: o de espectador crítico.

4.2. Problemática/Questão de partida

"Pedro" concluiu o 4º ano de escolaridade e no 5º ano, que em 2009/2010 iniciou, frequentou uma nova escola. Ao início da intervenção era um jovem com dificuldades graves no relacionamento com os pares e com os adultos; que lia apenas palavras e frases muito simples e que só escrevia com recurso a modelo (exceptuando-se o seu primeiro e último nome que já escreve com autonomia).

As suas dificuldades na adequação dos comportamentos condicionaram e determinaram os tempos em que conseguiu trabalhar; em que conseguiu brincar; em que conseguiu estar em contexto de grupo/turma ou noutros quaisquer espaços partilhados com um grupo mais alargado de pessoas (observação directa; observação naturalista; conversa informal com a avó; processo individual do aluno, 2009). Essas dificuldades condicionaram também as interacções e os relacionamentos dentro da família e para além dela.

A família deixou e ainda deixa de frequentar locais públicos com o "Pedro" para evitar "complicações". As pessoas nem sempre compreendem algumas atitudes do jovem e fazem comentários, difíceis de ouvir (entrevista à mãe, 2009; resistência à planificação de actividades relacionadas com os hábitos sociais) (Apêndice V).

A Igreja, os rituais religiosos (acompanhado pela avó), e o cinema ou teatro (quando acompanhado pelos professores), foram e são espaços que o fascinam e onde o aluno tem

posturas mais adequadas (conversas informais com a avó; observação directa; consulta ao processo individual do aluno, 2009).

Considerando o que anteriormente se referiu colocaram-se-nos diferentes questões:

Que pontos de encontro identificámos nas necessidades, nos interesses e nas motivações do "Pedro" com as necessidades, interesses e motivações da sua turma actual e dos alunos com quem trabalha, na Unidade de Ensino Estruturado?

Tendo em atenção os dados obtidos na caracterização do aluno, que contextos se apresentaram como facilitadores da inclusão do "Pedro" na nova realidade?

Como poderíamos tornar significativo para todos (aluno, colegas, professores e família) o trabalho a desenvolver?

Como facilitar o assumir e o desempenhar dos papéis dos diferentes actores (professores, colegas, auxiliares de acção educativa, família...), no processo educativo do aluno?

Como conseguir que o "Pedro" interaja adequadamente com os diferentes intervenientes no processo educativo (professores, novos colegas, outros técnicos)?

Que contextos precisam dinamizar-se para promover a independência pessoal, a autonomia, a socialização e a inclusão do "Pedro" na comunidade onde vive?

O desenvolvimento da sua autonomia no meio familiar, a interacção entre pares e a estruturação necessária à aquisição de algumas aprendizagens são factores que facilitam a inclusão?

A problemática referida, que fez emergir as questões atrás mencionadas, conduziu-nos à seguinte questão de partida:

A intervenção com a Família, com o Grupo turma, na Unidade de Ensino Estruturado, em articulação/cooperação com os diferentes intervenientes contribui para o desenvolvimento das aprendizagens do Grupo turma e para o desenvolvimento das aprendizagens e a inclusão do "Pedro"?

4.3. Planificação, realização e avaliação da intervenção

4.3.1. Planificação a longo prazo

As competências e necessidades do "Pedro" identificadas na caracterização que realizámos (pontos 3.3.1. e 3.3.2.), permitiram elaborar uma previsão de intervenção orientada numa perspectiva ecológica, tendo como horizonte um período temporal de aproximadamente quatro meses (22/02 a 03/06/2010).

Plano global da intervenção a longo prazo

Área	Subárea	Objectivo Geral	Objectivos Específicos	Recursos	Contextos	Avaliação	Calendarização
Independência pessoal	Higiene	Cuidar da higiene pessoal	Lavar as mãos (antes e após as refeições e sempre que utiliza as instalações sanitárias); Lavar os dentes; Pentear-se; Assoar-se ao lenço, sempre. Tomar banho, sozinho;	Sabonete/ Creme; Torneira; Toalhas; Pasta e escova de dentes; Lenços de papel; chuveiro	Escola Casa Outros espaços que o aluno frequente	Observação e registo do desempenho do aluno (o que fez bem e menos bem; o que fez sozinho e com ajuda)	Diariamente sempre que toma banho
	Vestuário	Vestir-se Despir-se	- Escolher a roupa para vestir, de acordo com o estado do tempo; - Vestir-se completamente; - Abotoar os botões; - Desabotoar as peças de roupa que têm botões; - Despir-se completamente.	Peças de roupa da estação Peças com botões O aluno	Casa Escola (casacos e capas)	"	Diariamente sempre que as peças de roupa tenham botões
	Alimentação	Comer segundo um padrão adequado à sua idade	- Retirar as espinhas ao peixe que vai comer, utilizando a faca e o garfo; - Servir-se de alimentos sólidos; - Servir familiares.	Alimentos Prato e talheres O aluno a avó	Casa	"	Quando come peixe Diariamente
	Rotinas	Pôr a mesa Levantar a mesa Cumprir as rotinas escolares com	- Dizer, em voz alta, à avó, o nome das peças necessárias à refeição que vai/vão tomar; - Colocar na mesa todas as peças necessárias à refeição; - Deitar num recipiente largo, com asa ou pegas, os restos líquidos da comida que ficaram em cada prato, limpando a escorrência com um guardanapo de papel. - Pegar no recipiente com os restos, pela asa ou pelas pegas e despejá-lo no local que o adulto indicar; - Limpar a escorrência com o guardanapo de papel; - Colocar as peças já livres de restos líquidos, no lava-loiça; - Levantar todas as peças da mesa, com a colaboração do adulto (arrumação). - marcar as presenças; - preencher o calendário móvel; - Consultar o horário; - Fazer o plano do dia; - Ir buscar os materiais necessários ao seu trabalho;	O aluno; a avó; as peças de louça; os talheres; a mesa; toalha ou panos individuais; recipiente com asas papel de cozinha; pia ou recipiente para vazar restos líquidos; lava-loiça Livro de presenças; calendário móvel, suporte do plano; figuras	Casa Unidade	" Observação e registo do desempenho do aluno (o que fez bem e menos bem;	Refeições alternadas (uma o aluno outra a avó) Diariamente

Genoveva Maria Tomaz
Aprender: uma necessidade, um direito e uma possibilidade ao alcance de todos

Área	Subárea	Objectivo Geral	Objectivos Específicos	Recursos	Contextos	Avaliação	Calendarização
Independência pessoal	Rotinas	autonomia	- Arrumar os materiais que deixou de utilizar; -arquivar no dossier o trabalho do dia.	móveis; horário; materiais diversos; dossier.	Caminhos e ruas da vila	o que fez sozinho e/ou com ajuda	Diariamente nas deslocamentos casa/escola/casa; Escola/ Centro Educativo /escola 1x semana 1 vez por semana (com uma finalidade estabelecida: pretexto significativo para o aluno)
		Deslocar-se autonomamente	- Andar na rua pelos passeios, onde os há, - Andar na berma esquerda da estrada, quando não há passeios; - Atravessar a estrada utilizando sempre as passadeiras; - Atravessar a estrada nos sinais luminosos; - Deslocar-se sozinho a casa dos familiares próximos (com uma supervisão discreta do adulto, sem que seja visto); - Regressar sozinho a casa da avó (com supervisão discreta do familiar, sem que seja visto); - Repetir os procedimentos até observar que o aluno adquiriu essa competência.	Ruas da vila Passadeiras, passeios, bermas, Semáforos O aluno Os colegas Os adultos		“Pedro” a orientar a deslocação ao Centro Educativo (quinzenal) Observação e registo do desempenho do aluno (o que fez bem e menos bem; o que fez sozinho e/ou com ajuda) Questionários orais	
Socialização	Comporta	Utilizar regras de saudação convivência e cortesia	- Perguntar ao adulto se pode sair da sala para satisfazer necessidades ou interesses; (ir à casa de banho, beber água, buscar papel, verificar, na rua, o estado do tempo para preencher o calendário móvel...) -despedir-se quando termina uma actividade/encontro, com um adulto; - Despedir-se quando acaba o dia de aulas; - Agradecer a satisfação de um pedido ou solicitação.	Aluno Colegas Adultos,	Escola e Centro Educativo,	"	Diariamente, na escola Sempre que conclui o dia ou o período de trabalho com outras pessoas Diariamente, no recreio, com a supervisão do adulto e enquanto for necessário
		Relacionar-se adequadamente com os colegas	- Associar-se a um colega no recreio; - Associar-se a mais colegas no recreio; - Brincar com colegas no recreio (jogos de apanhada; esconde/ esconde berlinde; derrubar/acertar em pinos, com o incentivo do adulto) - Manter amigos: a) Aderindo a propostas que lhe forem dirigidas, para	Logradouro da escola; Ginásio Berlindes; Pinos;			

Área	Subárea	Objectivo Geral	Objectivos Específicos	Recursos	Contextos	Avaliação	Calendarização
Socialização	mento social	Relacionar-se adequadamente com os adultos	brincar; b) Propondo brincadeiras a colegas. (inicialmente com a supervisão do adulto para o incentivo e apoio na realização de uma actividade, e para prevenir episódios de desajuste, que afastem os colegas). - Cumprir as regras elementares estabelecidas, no trabalho de ginásio e nos jogos de grupo (não sair do grupo ou área de trabalho; não sair do campo definido para a sua equipa; ouvir e seguir as instruções do professor nas actividades a desenvolver; - Utilizar a bola de acordo com a instrução; ouvir histórias, ouvir música (actividades preferidas), com colegas e outros adultos, para alargar o leque daqueles com quem se relaciona e trabalha.	Bolas Colchões Espaldar Banco sueco Histórias lidas ou contadas; CD; instrumentos musicais; computador	Ginásio Espaços exteriores Centro Educativo Escola Casa	do desempenho do aluno (o que fez bem e menos bem; o que fez sozinho e com ajuda) Questionários orais Expressar pelo desenho o seu entendimento da história ou da música; Mimar uma personagem da história (à sua escolha e por sugestão); expressar pelo movimento as sensações provocadas pela música.	Educ Fis. 3ª e 6ª feira. Centro Educativo 5ª feira
	Motricidade global Motricidade fina	Coordenar movimentos, implicando força e direcção Melhorar a coordenação óculo-manual	- Lançar uma bola, com as mãos, em direcção a um colega, colocado de frente, a 1,5 m de distância, de acordo com a instrução; - Apanhar uma bola, com as duas mãos, lançada inicialmente por um adulto e depois por um colega, a 1,5 m de distância; - Chutar uma bola para um colega, a 2 m de distância; - Receber uma bola chutada por um colega, a 2 m de distância. Driblar (à direita; à esquerda; em deslocação lenta) - Encaixar peças; - Fazer construções com jogos de encaixe, de acordo com a exemplificação e a instrução verbal do adulto; - Contornar formas simples.	Bolas Colegas Adultos Campo de jogos Jogos de encaixe Figuras geométricas em plástico Papel lápis	Campo de jogos Escola/Unidade Centro Educativo	Observação e registo do desempenho do aluno (o que fez bem e menos bem; o que fez sozinho e com ajuda)	Nas aulas de Educ. Física em que se utilizem bolas 1 vez por semana - 2ª feira (ordinariamente e sempre que o aluno o solicitar, nas actividades livres, 4ª e/ou 6ª feira)

Área	Subárea	Objectivo Geral	Objectivos Específicos	Recursos	Contextos	Avaliação	Calendarização
Académica e Expressiva	Língua Portuguesa	Expressar-se oralmente	Conversar com um adulto, sobre um mesmo tema, durante dois minutos; Transmitir recados entre dois adultos (que conheça muito bem: professores ou auxiliares de acção educativa, que não estejam, nesse momento acompanhados por outras pessoas - pedir um pau de giz; um novo tubo de cola, pedir um pano húmido para limpar a mesa que sujámos com o trabalho que desenvolvemos...) Descrever gravuras simples, referindo pormenores (nº de meninos; nº de meninas; referir diferenças na forma das árvores ou no tamanho dos elementos...) Recontar uma pequena história, do princípio ao fim, sem se perder com outro assunto (sequência de três acções, no máximo);	Adulto (professor, psicóloga, auxiliar de acção educativa) Aluno Adultos com quem afectivamente se relaciona Os materiais que sejam solicitados ou os que possam servir de base a uma conversa; Gravuras; Histórias simples;	Casa/família Escola/Unidade	Observação e registo do desempenho do aluno (o que fez bem e menos bem; o que fez sozinho e com ajuda)	Diariamente,
		Ler palavras novas				“	3ª feira - (quinzenalmente)
		Ler pequenos textos	Ler palavras simples associadas a imagens; Ler palavras já trabalhadas e ligá-las às imagens que lhes correspondem; Ler os seus dois primeiros nomes; Identificar, apontando na lista de quatro nomes, o nome do pai e o nome da mãe. Ler textos de três frases, muito simples (S+V+C) em que se combinam as palavras já globalizadas e as que estão em estudo;	Palavras impressas e manuscritas; Imagens; Quadro Textos muito simples e/ou secções de texto	Turma Unidade Turma		Diariamente, na Unidade;
		Escrever	Copiar frases muito simples do tipo: É o pai; Eu vi o pai; o pai é bonito. Escrever, sem modelo, os seus dois primeiros nomes. Participar na construção de textos/histórias (trabalho de pequeno grupo; trabalho colectivo)	Papel pautado; Lápis; Borracha;	Unidade e turma	Questionários orais	3ª feira (quinzenalmente), com a turma
		Interpretar pequenos textos	Responder oralmente a perguntas de significado literal; Assinalar com X a resposta certa; Colocar V ou F nas afirmações, em função do	Computador; Fichas de trabalho;	Unidade e turma	Fichas de avaliação Observação e registo do desempenho do aluno (o	Mensal
		Adquirir					

Área	Subárea	Objectivo Geral	Objectivos Específicos	Recursos	Contextos	Avaliação	Calendarização
Académica e Expressiva	Cálculo	noções de quantidade e número Resolver situações problemáticas Realizar operações	conteúdo do texto. Contar mecanicamente; Contar racionalmente, Identificar os Algarismos; Associar o nº à quantidade Identificar os números até 30; Resolver situações problemáticas concretizadas envolvendo a adição e a subtração; Calcular somas sem transporte, dentro da quantidade 30; Calcular diferenças, sem empréstimo, dentro da quantidade 30.	Material de contagem (diversificado) Material concretizador	Unidade	que fez bem e menos bem; o que fez sozinho e com ajuda Questionários orais; Fichas de avaliação Observação e registo do desempenho do aluno (o que fez bem e menos bem; o que fez sozinho e/ou com ajuda)	3x/semana
	Música	Cantar	Cantar uma canção (já bem trabalhada), utilizando um microfone. A actividade será desenvolvida individualmente pelos diferentes elementos do grupo de trabalho: 2 alunos e dois professores; Cantar com recurso a “karaoke” (gravando a intervenção de cada um); Ouvir as gravações uma a uma e identificar pela voz, cada um dos intervenientes.	CD's; Computador Instrumentos musicais; Karaoke; Gravador; Alunos; Professores;	Centro Educativo		“ 5ª Feira (mensal)
Tempos Livres		Ocupar os seus tempos livres de uma maneira adequada, na escola	Ver livros e revistas com o acompanhamento de um adulto (folhear; observar; conversar...) Dançar ao som da música; Utilizar materiais e jogos; Participar nos jogos de faz de conta; Participar nos jogos de grupo;	Aluno; Adultos; Livros e revistas CD's de música e leitor de CD's Jogos educativos Logradouro da escola	Biblioteca da escola; Unidade (convidando colegas da turma e/ou outros e com supervisão do adulto); Logradouro da escola.	Observação e registo do desempenho do aluno (o que fez bem e menos bem; o que fez sozinho e/ou com ajuda)	1 intervalo (quinzenal) na biblioteca da escola;
		Ocupar os seus tempos livres de uma maneira	Brincar no pátio ou no quintal da casa, utilizando brinquedos; Ver livros e revistas com acompanhamento de um familiar (orientação na forma de folhear e de observar); Escolher um programa de	Quintal; Brinquedos; Livros e revistas; Televisão	Casa do	“ Questionar	1 intervalo (quinzenal) na biblioteca da escola; 1 intervalo (quinzenal) na Unidade); 1 intervalo (semanal) no Centro educativo; Os restantes intervalos no recreio da escola Seleccionar e desenvolver

Área	Subárea	Objectivo Geral	Objectivos Específicos	Recursos	Contextos	Avaliação	Calendarização
Tempos Livres		adequada, em casa	televisão do agrado do aluno (sem ser novela), para ver com um familiar, em horário adequado; Convidar um amigo para brincar na sua casa; Brincar em casa de um vizinho/amigo.	Amigos Familiares dos amigos	aluno Casa de um amigo	o aluno em relação às brincadeiras na casa do amigo. Registrar, sempre que possível, o que o aluno disser. Conversar com o familiar do amigo, que estava em casa, sobre como ocuparam o tempo enquanto estiveram juntos.	ver, semanalmente no mínimo duas das situações propostas, sabendo que todas precisam ser trabalhadas ao longo do mês.
		Participar em actividades recreativas e outras, no seu meio social	Acompanhar familiares ao café (idas mais frequentes e com um alargamento progressivo do tempo de permanência. Começar por estar apenas o tempo de tomar o café/sumo ou comer o bolo e ir até aos 20 minutos); Convidar um amigo para ir com ele e a avó, à missa; Convidar amigos para a sua festa de anos; Assistir, acompanhado por um familiar, a um jogo de futebol dos seus colegas, inscritos no clube desportivo da localidade (iniciar esta actividade com curtos períodos de permanência no estádio, alargando-os progressivamente à medida que o “Pedro” se for adaptando)	Cafés da localidade; Familiares; Aluno; Amigo; Igreja; Amigos; Campo de futebol;			.
Direitos Humanos (acção de sensibilização à comunidade)	Necessidades Educativas Especiais	Reconhecer que as pessoas que apresentam necessidades especiais têm as mesmas necessidades de todas as outras, acrescidas de algumas mais que lhe advêm da situação em que se	Conhecer George - a personagem principal; Identificar (na visualização do filme) algumas das suas necessidades; Compará-las com as necessidades de qualquer um de nós; Identificar algumas das suas potencialidades; Identificar os elementos que funcionaram como facilitadores do seu desenvolvimento; Constatar a sua inclusão na	Filme “O oitavo dia”; Centro Cultural - sala de cinema; Funcionários da Câmara Municipal; Pais e Encarregados de Educação da escola do 2º ciclo Dados biográficos do actor		Debate sobre o filme; Avaliação escrita do trabalho desenvolvido	16 e 18 de Março de 2010

Área	Subárea	Objectivo Geral	Objectivos Específicos	Recursos	Contextos	Avaliação	Calendarização
Direitos Humanos (acção de sensibilização à comunidade)		encontram.	Comunidade local (o actor); Consciencializar que uma educação adequada permite a formação de indivíduos - Activos; - Responsáveis; - Intervenientes; - Úteis a si; - Úteis aos outros; - Capazes de serem felizes; - Capazes de fazerem felizes os que com eles partilham a vida.	Prof. Educação Especial Psicóloga do SPO Pais e Enc. de Educação Director do Agrupamento Presidente da Câmara			

Quadro 2 - Plano global da intervenção a longo prazo (adaptado de Pereira e Vieira, 1996)

4.3.2. Planificação, realização e reflexão/avaliação, a curto prazo

A planificação a curto prazo decorreu da planificação global. Tendo consciência da importância de planificar pela possibilidade/necessidade de atempadamente se prepararem as condições (ambientes educativos e saberes) inerentes à operacionalização do que nos propomos, dedicámos a esta actividade muito do nosso tempo. Fizemo-lo sempre, de forma colaborativa, o mesmo acontecendo no que se refere à intervenção e à reflexão/avaliação do trabalho desenvolvido (ponto 4.3).

Os seis adultos responsáveis pelo desenvolvimento do Projecto (Professores de Língua Portuguesa, de Educação Física e de Educação Musical, Mestranda, a Mãe e Avó do aluno) formaram quatro equipas de trabalho. A Mestranda foi o elemento comum nas quatro equipas e assegurou a ligação entre os diferentes intervenientes e a articulação no trabalho que se desenvolveu.

Os encontros de trabalho que semanalmente realizámos (reflexão/avaliação; planificação) exigiram a todos competências de escuta e de comunicação, e registos pormenorizados que não tendo uma finalidade prescritiva tentaram captar, organizar e potenciar a qualidade da intervenção, na resposta às necessidades do aluno, da família e dos demais intervenientes na e da acção.

Foram objectivos primordiais deste trabalho colaborativo, implicar os diferentes intervenientes em todo o processo (planificação, realização e reflexão/avaliação), de modo a que todos pudessem acreditar no que nos propusemos, rever-se no projecto, empenhar-se no seu desenvolvimento, incentivar-se mutuamente perante as dificuldades e "crescer" nas inter-relações e no saber.

A planificação teve ainda como finalidade o estabelecimento de uma linha orientadora da intervenção e a consciencialização dos papéis dos diferentes intervenientes.

Tentando conciliar as disponibilidades de todos, os Professores reuniram, por áreas disciplinares às Terças e Quintas-feiras (na Escola e no Centro Educativo), porque sendo estes os dias da semana em que o "Pedro" estava com a turma (Língua Portuguesa e Educação Física), e beneficiava de aulas de Música, seria possível reflectir sobre as performances e o trabalho dos actores (professores e alunos), com todos os dados muito presentes.

A Mestranda trabalhou com a Família do "Pedro", à Sexta-Feira, por ser este o dia que mais se adaptou às disponibilidades dos familiares. Prosseguiu-se a mesma linha de trabalho desenvolvido com os professores, com as adequações necessárias à consecução dos mesmos objectivos.

Definiram-se objectivos específicos e as estratégias, tendo em conta os recursos necessários. Fizemos análise de tarefas para que não se ultrapassassem etapas no processo de ensinar e de aprender; definiram-se as formas de organização dos "actores"; dos espaços e dos materiais; pormenorizaram-se os aspectos relacionados com avaliação do trabalho desenvolvido, e estabeleceu-se como ponto de partida, para cada planificação, a reflexão/avaliação sobre o trabalho que anteriormente se fez.

Foi responsabilidade da Mestranda, com base no conhecimento produzido por Correia (1997), Arends (1999), Serra, e Nunes e Santos (2007), a adaptação e a criação de instrumentos para o registo do pensamento dos adultos e dos alunos, em relação ao trabalho desenvolvido (Apêndices XXXI e XXXII) e dos comportamentos do "Pedro" perante os estímulos educativos, nos diferentes contextos (Apêndice XXXIII). O instrumento para registo da avaliação dos comportamentos do "Pedro" foi sendo actualizado em função dos objectivos que semanalmente se foram introduzindo.

Esses instrumentos foram apresentados e trabalhados com os diferentes intervenientes na acção, e utilizados para registos, depois de compreendidos e aprovados.

Na reflexão/avaliação sobre a intervenção semanal identificámos e registámos: o que correspondeu ao previsto, na opinião dos adultos; o que disseram os alunos sobre o trabalho desenvolvido (o que correu bem e menos bem, e as sugestões de como melhorar); os comportamentos do "Pedro" nos diferentes contextos, em relação aos pares; aos adultos; às propostas de trabalho apresentadas e ao nível da Independência Pessoal. Observámos e avaliámos o seu desempenho nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física, Educação Musical e a forma como se avaliou e como avaliou o trabalho dos outros.

Identificámos as dificuldades com que nos confrontámos, o que fizemos para as ultrapassar e registámos os aspectos a ter em conta no prosseguimento da acção.

Apresentando-se como objectivo da intervenção, a inclusão do "Pedro" na escola, divulgou-se o projecto nas reuniões de avaliação trimestral (Conselhos de Turma); na troca informal de impressões sobre o que semanalmente se fez; no ultimar de pormenores que os tempos de encontro semanais não permitiram concluir e na identificação e valorização dos aspectos que foram marcando a sua evolução.

Tendo em conta a abrangência do trabalho que a inclusão do "Pedro" determinou; o volume dos registos produzidos (antes, durante e após), e o limite de páginas superiormente estabelecido para o presente trabalho, para além dos elementos relacionados com guiões, protocolos, análises de conteúdo de entrevistas realizadas, observações naturalistas e sociometrias, incluiremos também como apêndices deste trabalho, as planificações semanais, os registos da avaliação dos comportamentos do "Pedro" nos domínios anteriormente referidos, os registos da reflexão/avaliação da acção, bem como outros testemunhos que a documentam (trabalhos individuais, de pares e de grupo, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática). Faremos referência a esses apêndices nas sínteses que se apresentam sobre cada uma das treze semanas de intervenção, para possibilitar e facilitar a compreensão da acção desenvolvida.

Foi nosso propósito que as propostas de trabalho apresentadas nas diferentes áreas, com particular destaque para as que se relacionaram com a área de **Independência Pessoal** (Higiene, Vestuário, Alimentação, Deslocações Diárias e Rotinas), fossem devidamente contextualizadas para que o "Pedro" pudesse atribuir-lhes sentido e aderir assim à sua realização. A título de exemplo: penteou-se em casa porque essa é uma actividade de higiene diária que é preciso cumprir, ou na Unidade, quando se esqueceu de fazê-lo em casa; penteou-se após as aulas de Educação Física porque a actividade desenvolvida e a lavagem da cara que fez no final, despentearam significativamente o seu cabelo, conforme comprovou ao olhar-se no espelho.

4.3.2.1. A primeira semana de intervenção - 22 a 26/02/2010 (Apêndice XXXVI)

Na primeira semana de intervenção na área de **Independência Pessoal** trabalhámos com o "Pedro" para que aprendesse: a lavar e limpar adequadamente as mãos, antes e após as refeições e sempre que utilizou a casa de banho; a pentear-se e a escolher entre duas combinações de roupa, a que queria vestir no dia seguinte.

Na área da **Socialização** a intervenção incidia particularmente no saudar e no despedir-se das pessoas com que privou de perto e no solicitar adequadamente o que precisou, em situações de trabalho e de lazer.

Na área de **Língua Portuguesa** (contexto de turma) procedeu-se à preparação prévia da inclusão do "Pedro" no trabalho com o grupo (dias anteriores), e na aula proporcionámos o conhecimento de uma história do património oral local - "Arsélis, cara de boi", a ser ilustrada pelos alunos do Agrupamento e publicada pela Câmara Municipal. Este projecto de parceria foi devidamente apresentado ao grupo/turma.

A história foi projectada e lida, em voz alta, pela Mestranda (uma parte da história) e explorada oralmente pela professora da turma.

Na mesma área, **em contexto de Unidade**, preparámos previamente o "Pedro" para a sua participação em contexto de turma e demos continuidade ao trabalho que ali se iniciou, a partir da história anteriormente referida. Implementámos actividades que estimularam nos alunos a expressão oral, através da exploração de imagens, do reconto a "C" da secção da história que se ouviu ler, e pela exploração que fizemos ao nível da compreensão e interpretação da parte da história que ficámos a conhecer.

Propusemos a leitura e escrita de palavras; a organização de palavras móveis na construção de frases alusivas à história; a escrita manuscrita e a leitura das frases obtidas (Apêndice LXXIX).

No domínio da **Matemática** (contexto de Unidade) construímos situações que implicaram os alunos na verbalização do pensamento na análise dos enunciados matemáticos, na utilização de auxiliares facilitadores da compreensão e resolução das situações problemáticas apresentadas (envolvendo a adição e a subtração), e em contagens mecânicas e racionais até 24 (Apêndice C).

Em **Educação Física** (contexto de turma) realizaram-se actividades visando a preparação do corpo para o exercício físico e para o desenvolvimento da resistência (corrida) e da coordenação óculo-manual (lançamento e recepção de uma bola para e de um parceiro - parados e em deslocação lenta).

Ao nível da **Educação Musical** (Centro Educativo) pretendemos desenvolver nos alunos a capacidade para ouvir melodias e para expressarem com o movimento do corpo, as sensações obtidas; para verbalizarem essas sensações; para se movimentarem de acordo com o ritmo da melodia e para aprenderem uma canção.

Como estratégias comuns nos diferentes contextos privilegiámos: clareza na linguagem; diversificação nos estímulos a utilizar (visuais e auditivos e mistos); incentivo à colocação de dúvidas; informação adicional sempre que tal se justificou; recurso a tarefas que pretenderam apelar à curiosidade dos alunos e possibilitar diferentes processos de realização (individual, a pares e em pequeno grupo); incentivo à persistência e empenhamento nessa realização; estímulo ao espírito de colaboração e entreajuda; à tomada de decisões (individuais ou colaborativas); à implementação das decisões tomadas; ao pensar sobre o trabalho desenvolvido; à identificação do que se fez bem e menos bem; à sugestão de hipóteses para melhorar o que se entendeu precisar ser melhorado; valorização e reforço positivo pelo empenhamento na realização das tarefas propostas; valorização e reforço positivo pelo comportamento adequado e o estímulo ao elogio entre pares (Apêndices XXXVI e XLIX);

A reflexão/avaliação do trabalho desenvolvido feita pelos **Professores** (Apêndice XLIX), tendo em atenção os aspectos referidos no instrumento de registo adoptado (Apêndice XXXI), referiu a boa aceitação dos alunos à maioria das propostas de trabalho apresentadas, nas diferentes áreas e nos diferentes contextos, considerando globalmente cumprido o que se tinha estabelecido em termos de planificação; salientou entre os aspectos positivos a aceitação do grupo face à inclusão do "Pedro" na aula de Língua Portuguesa, e a disponibilidade de todos na interacção com o aluno; a realização dos trabalhos de casa com a mãe e ainda, a participação, o entusiasmo e o desempenho inicial dos diferentes intervenientes na acção.

Como dificuldades identificaram-se, entre outras, os excessos expressivos do "Pedro"; a inadequação na linguagem em relação aos pares e aos adultos, particularmente significativos, em contexto de turma e em casa.

A sua resistência em relação ao trabalho de pares foi outra das dificuldades identificadas, bem como a inibição que manifestou na 1ª aula de Língua Portuguesa, em contexto de turma.

A **Família** referiu a teimosia, a rapidez com que se cansou das "coisas" e a lentidão com que realizou o que lhe foi proposto, como alguns dos aspectos que dificultaram a acção.

A falta de tempo foi identificada como dificuldade comum aos diferentes intervenientes.

Para os **alunos** que se pronunciaram sobre o que se fez em contexto de turma e na Unidade, tendo em atenção os aspectos referidos no instrumento de registo adoptado (Apêndice XXXII), foi globalmente positivo o trabalho desenvolvido.

Como aspectos menos positivos identificaram a inadequação de comportamentos dos colegas (conversar e chamar nomes) e apresentaram sugestões para resolver o problema de que referimos a título de exemplo a aplicação de castigos (ser mandado para fora da sala fazer trabalhos; ficar sentado no banco três minutos, sem poder participar na actividade a decorrer) e a participação escrita do sucedido ao Encarregado de Educação.

Na turma, por não se ter conseguido um consenso em relação às sugestões apresentadas, decidiu-se que durante a semana se faria uma reflexão sobre as diferentes propostas e o que constava da informação distribuída aos alunos no início do ano lectivo (Estatuto do Aluno - explorado na aula de Formação Cívica), para se tomar colaborativamente uma decisão definitiva, mais fundamentada, em relação às medidas a adoptar futuramente, perante a persistente inadequação dos comportamentos dos alunos (Apêndice XLIX).

No mesmo apêndice referiu-se ainda o que fizeram os professores e a família para ultrapassarem as dificuldades com que se defrontaram, pormenorizou-se a avaliação dos comportamentos do "Pedro" em relação aos pares, aos adultos, às propostas de trabalho apresentadas, e ao seu desempenho nas diferentes áreas do Programa, bem como a facilidade ou a dificuldade com que se avaliou ou avaliou o trabalho dos outros. Na conclusão da reflexão/avaliação da intervenção semanal, pormenorizaram-se aspectos a ter em conta no prosseguimento da acção como por exemplo a necessidade de manter uma proximidade física do grupo de trabalho do "Pedro", na aula de Educação Física, para funcionarmos como inibidores dos seus desajustes comportamentais (chamar nomes e beliscar os colegas), bem como a necessidade de continuar a reforçar de forma positiva os comportamentos adequados.

4.3.2.2. A segunda semana de intervenção - 01 a 05/03/2010 (Apêndice XXXVII)

Considerando os dados resultantes da reflexão/avaliação da primeira semana de intervenção, no âmbito da **Independência Pessoal** e no que à **Higiene** se refere, prosseguimos o trabalho em relação aos objectivos da semana anterior e introduzimos, como prioridade estabelecida pela família: aprender a assoar-se (Apêndice XXXVII). No **Vestuário** mantivemos também um trabalho de continuidade, para melhorar as competências do "Pedro" para escolher a combinação de roupa que vestiu; a vestir-se e a despir-se, o mesmo acontecendo na subárea do **Comportamento Social**, em relação aos objectivos: saudar e despedir-se dos que com ele privam de perto, e solicitar adequadamente o que precisa.

Na área de **Língua Portuguesa**, em contexto de turma, concluímos a leitura e a exploração oral da história "Arsélis - cara de boi".

Após a exploração os alunos trabalharam em grupo (os grupos formados na semana anterior), partilhando entre os diferentes elementos o momento da história que recolheu a preferência de cada um. Foi responsabilidade de cada equipa seleccionar colaborativamente, entre as preferências individuais, a que serviu como base para a ilustração da história que o grupo produziu na aula de EVT. Tomada a decisão do momento da história a ilustrar, o grupo registou-a por escrito, definiu os elementos integrantes da ilustração, ouviu os interesses/motivações de cada um na concretização do projecto, e atribuiu responsabilidades (Apêndice LXXX).

Na Unidade trabalhámos a expressão oral na conversa que estabelecemos sobre a história, explorando os cartões com as personagens e a ilustração produzida pelo grupo do "Pedro", na aula de EVT (Apêndice CXII).

O desenvolvimento das competências na leitura e na escrita de palavras e frases assentou na exploração de palavras impressas em cartões, em registos no quadro e no computador e na resolução fichas. Promovemos a realização de actividades em pequeno grupo a pares, e individuais (Apêndice LXXXI).

No que à **Matemática** se refere mantivemos a continuidade no trabalho de consolidação da aprendizagem da sequência numérica até 24. Resolvemos situações problemáticas simples, dentro dessa quantidade, estimulámos a análise e interpretação dos enunciados matemáticos; identificámos os problemas que colocaram e levantámos hipóteses de solução. Estimulámos a utilização de auxiliares facilitadores na interpretação e resolução das situações problemáticas, a verbalização dos procedimentos a adoptar, a análise dos resultados obtidos e a correcção do erro, sempre que tal se justificou (Apêndice CI).

Apresentámos propostas de trabalho para resolução individual e a pares.

Na **Educação Física** mantivemos uma estrutura de aula semelhante à da semana anterior e prosseguimos o treino no trabalho com bolas: recepção e lançamento de e para o par, parados e em deslocação.

Para além da prática do passe de peito introduzimos o passe picado. Promovemos o trabalho individual e de pares, alterando a constituição das equipas para favorecer o trabalho com diferentes parceiros e alargar o leque daqueles com quem se relacionam.

No que se refere à **Educação Musical** continuámos a explorar a canção “Bora lá”, introduzimos a bateria electrónica para acompanhamento da melodia na guitarra, e propusemos exercícios corporais para marcação do ritmo. Promovemos a expressão individual

das sensações provocadas pela audição da música e o canto individual e em grupo (Apêndice XXXVII)

Mantivemos como estratégias comuns aos diferentes contextos as que identificámos na primeira semana de intervenção.

A reflexão/ avaliação dos **adultos** sobre o trabalho desenvolvido (Apêndice L) permitiu concluir, que em termos globais, a intervenção decorreu de acordo com o planificado, no que se refere à realização das actividades e ao cumprimento dos objectivos.

Os alunos aderiram às propostas apresentadas, empenharam-se na realização das diferentes tarefas, nos diferentes contextos, e revelaram pelas intervenções e trabalhos produzidos, ter atingido globalmente os objectivos previstos.

Verificou-se menor resistência do "Pedro" ao trabalho de pares e uma redução da sua inibição na aula de Língua Portuguesa (contexto de turma) o que permitiu melhorar a sua actividade e participação neste contexto.

Mantiveram-se os níveis de aceitação e colaboração dos pares em relação ao "Pedro" e a estratégia de mantermos uma maior proximidade física, do grupo de trabalho do aluno, permitiu reduzir os episódios de desajuste na linguagem e a impulsividade física. Estes factos possibilitaram maior regularidade no desenvolvimento do trabalho em contexto de turma.

Do que disseram os **alunos** registámos o seu agrado pelo que globalmente se fez e a constatação de que melhorou o comportamento do grupo em relação à semana anterior (relacionamentos, aprendizagens).

Nas dificuldades identificadas pelos **adultos**, na reflexão sobre a semana, manteve-se a inadequação de comportamentos do "Pedro" (linguagem; cumprimento da instrução; reacção a chamadas de atenção, trabalho de pares; ritmo de trabalho; desajeitamento motor e impulsividade, e recusa em partilhar com a turma os trabalhos que fez na Unidade) e referiu-se a sua dependência em relação ao adulto na realização das actividades de vida diária.

Identificaram-se como **dificuldades específicas dos professores**: a gestão do tempo de aula; a selecção das estratégias mais adequadas à optimização das aprendizagens de todos; o cumprimento dos programas das diferentes disciplinas; a melhoria dos resultados escolares dos alunos em que todos nos envolvemos, e a manutenção dos níveis de motivação e empenhamento dos diferentes intervenientes no projecto.

Para ultrapassar as dificuldades com que nos defrontámos em relação aos alunos foi decidido manter as estratégias de utilização comuns, referidas na reflexão da primeira

semana de intervenção (Apêndice XLIX) a que se acrescentou a manifestação clara do contentamento do adulto pela adequação dos seus comportamentos.

Sobre a recusa do "Pedro" em mostrar na turma os trabalhos que fez na Unidade, relacionados com o tema da aula, acordámos (entre professores) que o Professor da Turma lhe manifestaria o seu interesse em que os trouxesse, para a aula, para todos poderem ver como se empenhou no que fez.

Sobre as **medidas a adoptar, em relação aos que de forma persistente perturbaram o normal desenvolvimento do trabalho**, decidiu-se por maioria, que futuramente, perante um comportamento inadequado, obteriam do Professor um máximo de duas chamadas de atenção. Na persistência da inadequação do comportamento haveria um registo escrito na caderneta, para o Encarregado de Educação, não excluindo o que é previsto no Regulamento Interno da escola (medidas correctivas e/ou sancionatórias).

A agressão a outros determinaria sempre a apresentação de desculpas ao lesado e a aplicação do previsto no Regulamento Interno.

Para ultrapassar as dificuldades em relação aos adultos ouvimo-nos, trocámos impressões sobre as preocupações individuais, desdramatizámos as dificuldades emergentes; acordámos num esforço para controlar os níveis de ansiedade, em relação ao "Pedro", reforçando a ideia de que o conhecimento que vamos construindo diariamente, em relação ao/s aluno/s, facilita e securiza a relação que com ele/s estabelecemos.

A **Mestranda** partilhou com as diferentes equipas o trabalho desenvolvido nos diferentes contextos; valorizou o que de positivo aconteceu em relação aos alunos e evidenciou o empenhamento e eficácia dos adultos intervenientes, tentando manter os níveis de empenhamento e a motivação no desenvolvimento do projecto.

Para o prosseguimento da acção definiram-se estratégias/actividades que potenciaram, no "Pedro" o desenvolvimento da capacidade para intencionalmente expelir ar pelo nariz; previmos: aumentar o grau de exigência no que se lhe pediu em relação ao vestuário, uma vez que executou sem dificuldades o que lhe foi proposto na semana anterior; apresentar um novo estímulo (o microfone) na tentativa de motivá-lo para o canto individual e no grupo, e iniciar o processo de responsabilização do/s alunos pela orientação segura das nossas deslocações ao Centro Educativo (Apêndice L).

4.3.2.3. A terceira semana de intervenção - 08 a 12/03/2010 (Apêndice XXXVIII)

Considerando os dados da reflexão/avaliação realizada demos continuidade à intervenção (Apêndice XXXLVIII).

No âmbito da **Independência Pessoal**, prosseguimos o trabalho na aprendizagem das rotinas, nos diferentes contextos, e no que à **higiene** se refere mantivemos como objectivos manter a limpeza das mãos e aprender a pentear-se e a assoar-se.

Na **aprendizagem das rotinas** garantimos diariamente o seu cumprimento estimulando a realização autónoma ou relembrando ao aluno a necessidade da sua execução, sempre que se esqueceu de o fazer. Sempre que constámos estar adquirida uma aprendizagem exigimos maior rigor nos procedimentos de execução.

Para tentar reduzir a resistência do "Pedro" em pentear-se fomos comprar um pente, "que não aleija" (o "Pedro" e a Professora), para que o aluno o utilizasse em casa. A família teve conhecimento prévio e aprovou a estratégia.

Para melhorar a sua habilidade a assoar-se realizámos, em contexto de Unidade, um jogo que exigiu, a expulsão intencional de ar, pelo nariz. As graves dificuldades, neste domínio, têm determinado que esteja constantemente a limpar o nariz, por não conseguir fazer pressão para expelir as secreções, conforme se referiu nos registos da semana anterior.

Em relação ao **vestuário** continuámos a propor ao aluno, que de acordo com as necessidades dos diferentes contextos, se despisse e se vestisse, e porque resolveu sem dificuldade a proposta da semana anterior na escolha da sua roupa (Apêndice LXIII) aumentámos a dificuldade no trabalho semanal proposto: verbalizar as características da roupa que utilizou, em função do estado do tempo e seleccionar/combinar entre quatro peças de roupa que se colocaram em linha, sobre a cama, as duas que utilizaria no dia seguinte (camisola e calças).

Iniciámos o trabalho na responsabilização dos alunos pela **segurança nas deslocações**: no passeio, no atravessamento da via nas passadeiras e no semáforo.

Fez-se o ensaio do percurso que semanalmente se realizou (Escola/Centro Educativo/Escola). Responsabilizámos um aluno pela orientação no percurso de ida e o outro pelo percurso de volta.

No que ao **Comportamento Social** se refere, continuámos a trabalhar os objectivos propostos na semana anterior (Apêndice XXXVII) e introduzimos um novo objectivo: agradecer pela satisfação de um pedido/solicitação.

Na área da **Língua Portuguesa** (contexto de turma) participámos no projecto "Semana da Leitura" (projecto de Agrupamento) e contámos com a participação da mãe de uma aluna da Turma na dinamização da aula.

Na Unidade fez-se a preparação prévia do "Pedro" para esta actividade. Tendo como referência o livro apresentado desenvolveu-se um trabalho orientado para estimular o gosto pela leitura e para a melhoria de competências nessa área e na escrita (Apêndices LXXXII e LXXXIII).

Na **Matemática** manteve-se o trabalho relacionado com a consolidação da aprendizagem do conceito de dezena e da sequência numérica, até 24; a contagem mecânica e racional e a análise interpretação e resolução de situações problemáticas, dentro desta quantidade (Apêndice CII).

Na área da **Educação Física** introduziu-se um novo jogo "Jogo do mata" para preparar os alunos para os jogos colectivos; para treinar o trabalho de equipa e o reconhecimento da necessidade no cumprimento de regras.

Na **Educação Musical** estimulou-se a expressão corporal em função de uma melodia, apelando à utilização dos diferentes segmentos corporais e à exploração dos diferentes planos (superior, médio e inferior) na expressão. Incentivou-se o canto individual e em grupo e introduziu-se o microfone na tentativa de quebrar a inibição do "Pedro" nesta área.

Mantiveram-se como estratégias comuns aos diferentes contextos as referidas na reflexão da primeira semana de intervenção (Apêndice XLIX) não esquecendo ainda a manifestação clara do contentamento do adulto pela adequação do comportamento dos alunos.

Na reflexão/avaliação dos **Professores** sobre o trabalho desenvolvido (Apêndice LI) considerámos terem sido realizadas as actividades previstas e globalmente atingidos os objectivos propostos, embora na **aula de Língua Portuguesa** algumas das propostas apresentadas não tenham obtido, por parte dos alunos, a adesão esperada.

Nos encontros de trabalho conseguimos uma boa rentabilização do tempo e nesta semana, ninguém manifestou receio de que esse tempo utilizado no desenvolvimento do projecto pudesse pôr em causa o cumprimento do Programa ou a melhoria dos resultados escolares dos alunos.

A família percebeu que o "Pedro" consegue fazer muitas das coisas que os adultos se habituaram a fazer por ele (para despachar), manifestou entusiasmo pelos progressos que já

conseguiu identificar, gostou de os referir e participou activamente na procura de estratégias para ultrapassar dificuldades.

Da opinião **dos alunos** respeitante ao trabalho desenvolvido na escola, concluiu-se que em termos globais, as propostas apresentadas foram do seu agrado (excepção da actividade dinamizada pela Encarregada de Educação - Semana da Leitura) e que as estratégias adoptadas para a adequação dos comportamentos tiveram efeitos positivos no comportamento da turma. No entanto, e em relação à persistência na inadequação de comportamentos houve uma aluna que manifestou cansaço pelos excessos na linguagem do "Pedro" (chamar nomes), e que entendeu dever registar-se na caderneta esse facto, para conhecimento da Encarregada de Educação, dando cumprimento ao que anteriormente foi decidido, em contexto de turma.

Os alunos que usufruíram de apoio directo na Unidade referiram ter gostado globalmente das actividades realizadas. Para "C", a vinda da mãe à escola para a ouvir ler foi o que de mais importante aconteceu.

Os jogos foram actividades que muito os mobilizaram e a escrita o que mais dificuldades suscitou.

A análise dos dados relacionados com os **comportamentos do "Pedro"** (Apêndice LXIV) revelou, **em relação aos pares**, níveis já positivos em todos os contextos observados, mais expressivos em contexto de Unidade (63,7% de ausência de dificuldades) e na aula de Educação Musical (60% de ausência de dificuldades). Em **relação aos adultos** atingiram-se níveis positivos nos diferentes contextos com valores mais expressivos na Unidade (88,9% de ausência de dificuldades) e na aula de Educação Musical (75% de ausência de dificuldades).

Em relação às **propostas de trabalho** apresentadas, os contextos que mais facilitaram a actividade e participação do aluno foram a Unidade (88,9% de ausência de dificuldades) e a aula de Educação Musical (66,7% de ausência de dificuldades). Registaram-se dificuldades na aula de Língua Portuguesa - contexto de turma (80% dos comportamentos observados) e em casa do aluno (55,5% dos comportamentos observados).

Ao Nível da **Independência Pessoal** o aluno conseguiu resultados positivos nos diferentes contextos, particularmente expressivos ao nível das aulas de Educação Musical (85,7% de ausência de dificuldades) e de Educação Física (83,3% de ausência de dificuldades).

A avaliação do desempenho do "Pedro" nas áreas da **Matemática, Educação Física e Educação Musical registou** níveis positivos, o mesmo acontecendo na área da **Língua**

Portuguesa, mas em contexto de Unidade (62,5% de ausência de dificuldades na Matemática; 50% na área de Educação Física; 62,5% na Educação Musical e 70% de ausência de dificuldades na área de Língua Portuguesa).

A avaliação dos seus comportamentos para se **avaliar e para avaliar os outros** registou resultados positivos em todos os contextos, onde tal foi solicitado, com resultados mais expressivos na Unidade (100% de ausência de dificuldades) e em casa do aluno (66,6% de ausência de dificuldades) (Apêndice LXIV).

Como **maiores dificuldades sentidas pelos adultos** manteve-se a inadequação dos comportamentos do "Pedro", embora se tenha constatado alguma redução na frequência e intensidade dos episódios; a mobilização da turma nas actividades desenvolvidas na Biblioteca da escola integradas na Semana da Leitura, e o tentar assegurar para todos os intervenientes a maior eficácia no processo ensino aprendizagem.

Para a Mestranda existiu ainda uma dificuldade acrescida na gestão do tempo do encontro de trabalho com a família (reflexão/avaliação/planificação) porque o entusiasmo que revelou deu origem a intervenções mais prolongadas.

Para **ultrapassar as dificuldades** em relação aos comportamentos do "Pedro" manteve-se a utilização das estratégias anteriormente adoptadas; a atitude preventiva; as chamadas de atenção para os excessos e a solicitação da correcção dos comportamentos inadequados. Perante a persistência da inadequação dos comportamentos (chamou nomes aos colegas nas aulas de Educação Física e Educação Musical), o "Pedro" ficou temporariamente impedido de realizar a actividade em que estava envolvido e procedeu-se à comunicação escrita do incidente, à Encarregada de Educação (Apêndice LI).

Em relação às actividades dinamizadas pela Encarregada de Educação de "M^a G", na Biblioteca da Escola, adoptou-se uma postura de total disponibilidade na co-dinamização, intervindo sempre que tal se mostrou necessário para compreensão da história e o incentivo dos alunos no trabalho proposto.

Como **aspectos a ter em conta no prosseguimento da acção** reforçou-se a ideia da necessidade de utilização de diferentes estímulos (visuais, verbais e mistos) para facilitar, a todos os alunos, o acesso à informação; a necessidade de prestar informação adicional aos alunos que dela necessitem e de estimular o trabalho colaborativo como forma de facilitar a construção das aprendizagens de todos os alunos.

Em relação à inadequação dos comportamentos do "Pedro", considerando que o aluno revelou grande prazer em participar nas aulas, em contexto de turma, e que as medidas

adoptadas não conseguiram ainda eliminar os comportamentos que afectam os colegas, preparou-se o aluno para a possibilidade de sair do grupo (com a Professora de Educação Especial), no caso de persistir em chamar nomes ou em beliscar os pares.

Sobre a intervenção directa de Encarregados de Educação na dinamização de actividades escolares, em termos de futuro, constatou-se a necessidade de acompanhar, desde o início, a preparação dessa intervenção (Apêndice LI).

4.3.2.4. A quarta semana de intervenção - 15 a 19/03/2010 (Apêndice XXXIX)

A acção de sensibilização a Pais e Encarregados de Educação da EB2 "Azul", no âmbito das Necessidades Educativas Especiais (NEE), justificou-se pela necessidade de prosseguir um trabalho de sensibilização da comunidade local para a consciencialização de que a aprendizagem é uma necessidade, um direito e uma possibilidade ao alcance de todos, independentemente das características que tornem cada indivíduo singular.

Pretendeu-se ainda, com esta acção, reforçar a ideia de que todos temos um papel activo a desempenhar na criação de condições que viabilizem a educação de todos os alunos. (Ponto 3.1.5.).

O pedido da cedência da sala de cinema do Centro Cultural para a projecção do filme "O oitavo Dia", obteve uma resposta positiva, mas implicou a antecipação das datas previstas, pelo facto de no mês solicitado (Maio) haver programação agendada para este espaço. Aceitou-se o desafio apesar do pouco tempo disponível para a preparação da acção.

Estabeleceram-se todos os contactos necessários, concluiu-se a planificação e divulgou-se a acção.

O projecto obteve a adesão dos restantes elementos dos Serviços Especializados de Apoio Educativo.

Na selecção do filme houve especial preocupação com a sensibilidade dos destinatários, optando por uma "história" em que as personagens fossem indivíduos já adultos e com problemáticas que não pudessem "colar-se" à de nenhuma das crianças que frequentam a nossa escola. Desta forma procurámos evitar o constrangimento dos presentes e criar a possibilidade de um debate mais aberto e participado.

E se de facto o "Georges" nos surgiu como adulto (personagem principal), tal não era impeditivo que no desenrolar da acção se percebesse a forma como "cresceu", enquanto personagem. A informação completar que partilhámos com os participantes no debate (dados biográficos do actor) permitiu descobrir Pascal Duquenne (actor que dá vida ao Georges),

constatando-se algumas das características da sua educação que permitiram a construção de um projecto de vida marcado por grande autonomia, capacidade de intervenção social e pela independência económica.

No debate tentámos que o confronto das diferentes realidades (personagem/actor) facilitasse a consciencialização dos presentes para a influência decisiva de uma educação adequada na qualidade de vida de cada pessoa, enquanto indivíduo e enquanto ser familiar e social.

No primeiro dia do Encontro, e de acordo com o planificado (Apêndice XXXIX) procedeu-se à recepção dos participantes; solicitou-se a assinatura da folha de presenças e a Mestranda fez a introdução ao filme, justificando a necessidade da utilização de dois dias para a realização deste trabalho.

Durante a projecção constatou-se o interesse dos participantes, e no final foram muitos os parabéns à equipa (Apêndice XXIX).

Assistiram à projecção quarenta e duas pessoas e ao debate 54,7% dos participantes iniciais.

Na reflexão que posteriormente realizámos identificámos alguns dos motivos que podiam explicar esta redução no número dos participantes. Referimos a consciência que tínhamos de que tal pudesse suceder, e descrevemos o que em termos de debate aconteceu (Apêndice LII). Antes de terem começado a manifestar-se os primeiros sinais de cansaço encerrámos a actividade e distribuímos e explicámos os instrumentos para registo da avaliação do trabalho (Apêndice XXVIII).

A análise dos dados obtidos na avaliação realizada permitiu-nos concluir que em 30,4% dos casos, a participação no encontro foi exclusivamente motivada por preocupações com a educação do educando; 34,7% apresentaram como motivação o sentirem-se responsáveis na educação de todas as crianças da comunidade local, e 34,7% assumiram simultaneamente as duas vertentes.

Considerando que ninguém referiu dificuldades na compreensão da linguagem utilizada (no filme e no debate), foi possível concluir que esta esteve adequada ao público-alvo.

Durante o encontro 4,3% dos participantes referiu ter passado o tempo só a ouvir os outros e 95,6% afirma que viu ouviu e teve a possibilidade de intervir.

No que se refere à qualidade 95,6% dos participantes considerou o Encontro produtivo e agradável; 47,8% considerou ainda que reforçou a ideia de que uma educação

adequada permite a evolução de todos os indivíduos e da sociedade em geral e 13% entendeu que também contribuiu para aceitar, respeitar e conviver melhor com as diferenças de cada um de todos. 39% dos participantes afirmaram que o Encontro foi simultaneamente agradável e produtivo; contribuiu para aceitar, respeitar e conviver melhor com as diferenças de cada um e de todos, e reforçou a ideia de que uma educação adequada permite a evolução de todos os indivíduos e da sociedade em geral.

Ninguém acrescentou qualquer outra qualidade ao Encontro.

Em relação ao que identificaram ter gostado, nestas sessões de trabalho, as observações positivas em relação à globalidade do trabalho desenvolvido, ao filme, ao debate, ao convívio e à acessibilidade da linguagem, dominaram as referências registadas, apresentando nalguns casos a justificação para as afirmações produzidas.

Do que não gostaram, evidenciou-se o que consideraram ser uma fraca adesão ao debate; houve uma referência de desagrado pelo horário escolhido e observações em relação a determinadas passagens do filme que feriram a sensibilidade de um ou outro espectador.

Fizeram-se propostas concretas para encontros futuros e também houve quem deixasse ao critério desta equipa a escolha de um novo tema, por considerar termos tido êxito nesta acção.

Ao nível das observações houve nova referência à pouca adesão ao debate, sugeriram um outro horário como forma de mobilizar mais pessoas, valorizaram o trabalho desenvolvido e elogiaram a equipa (Apêndice XXIX).

Em termos gerais consideraram-se atingidos os objectivos propostos e o trabalho desenvolvido foi mais um passo significativo na sensibilização dos Pais e outros familiares, para a educação de todas as Crianças e Jovens.

4.3.2.5. A quinta semana de intervenção - 15 a 19/03/2010 (Apêndice XL)

Tendo em consideração os dados da reflexão/avaliação realizada demos continuidade à intervenção (Apêndice XL).

Na área da **Independência Pessoal** manteve-se o trabalho no desenvolvimento das competências do "Pedro" para assegurar a higiene das mãos, para se pentear e para se assoar.

Na Unidade realizaram-se novos exercícios para desenvolver a capacidade de expirar intencionalmente o ar pelo nariz, uma vez que o aluno continuou a revelar grandes dificuldades a este nível.

No que se refere ao vestuário solicitou-se ao "Pedro", que entre as suas peças de roupa, e de acordo com o estado do tempo, escolhesse as calças e a camisola para vestir diariamente (no roupeiro e gavetas da cómoda). Insistimos na manipulação adequada da roupa e na automatização da rotina de vestir-se e despir-se sozinho.

Ao nível da alimentação iniciou-se a aprendizagem para servir-se de alimentos sólidos, e no que se refere às deslocações diárias prosseguiu-se no treino de deslocações seguras nos percursos Casa/Escola/Casa e Escola /Centro Educativo/Escola.

No âmbito do **Comportamento Social** manteve-se o incentivo e a exigência no cumprimento das rotinas, nos diferentes contextos (saudar; despedir-se; utilização da expressão "se faz favor" sempre que pede ou solicita algo; agradecer pela satisfação do pedido ou da solicitação).

Em relação à ocupação dos **Tempos Livres**, na escola, prosseguimos a observação do aluno nos espaços comuns, e preparámos um jogo com pinos e bolas para incentivar a sua participação em actividades de recreio orientadas, caso se constatasse a sua permanência junto dos Assistentes Operacionais ou a ausência de interacção com os pares, no recreio.

Na área da **Língua Portuguesa**, em contexto de turma, houve a necessidade de realizar um teste de avaliação sumativa, pelo que todos os alunos desenvolveram actividades a esse nível, tendo como tema a água. No Agrupamento, a semana foi dedicada a este importante recurso, numa abordagem interdisciplinar.

Na resolução do teste o "Pedro" utilizou o computador portátil (Apêndice LXXXIV). As actividades na área de Língua Portuguesa, desenvolvidas na Unidade ao longo da semana, mantiveram a água como tema.

Na área da **Matemática**, à semelhança do que fizemos semanalmente, tratámos os dados relacionados com o registo da assiduidade e do estado do tempo (Apêndices CIV e CV). Explorou-se uma nova quantidade e aprendeu-se o signo que a representa (25). Utilizou-se como um dos materiais auxiliares na aprendizagem da nova quantidade, os marcadores velhos, por se apresentarem como grande centro de interesse dos alunos, ao nível dos materiais manipulativos. Realizou-se também nesta área avaliação sumativa (Apêndice CIII).

No âmbito da **Educação Física** iniciou-se a aprendizagem do Andebol, apresentando o campo de jogo e referindo brevemente algumas regras básicas. Promoveram-se actividades individuais e a pares de acordo com o previsto na planificação (Apêndice XL).

Proporcionou-se o contacto individual com as bolas de andebol, recomendou-se cuidado na manipulação e solicitou-se aos alunos que verbalizassem as sensações obtidas no

contacto com a bola. Explicou-se e demonstrou-se a posição de segurança das mãos, na recepção, como forma de evitar possíveis lesões. Apresentou-se e promoveu-se a realização de exercícios de drible à direita e à esquerda, em deslocação lenta, e o lançamento da bola para o par, com uma das mãos, tal como se previu em termos de planificação.

Na área da **Educação Musical** exploraram-se instrumentos musicais e os sons que produzem (tambor, guitarra e ferrinhos).

Realizaram-se jogos para a identificação e diferenciação de sons e para a associação do som ao instrumento. Propôs-se que cada aluno identificasse o instrumento preferido e vocalizasse o respectivo som. Aprendeu-se e jogou-se o "Jogo da Orquestra" e colocou-se, aos alunos, o desafio de se apresentarem individualmente, como instrumento, e de vocalizarem para o grupo o som que o caracteriza. Nesta tarefa colocou-se como condição a utilização do microfone (Apêndice XL).

A **reflexão/avaliação da intervenção** feita pelos professores e pela família permitiu concluir não se terem registado desvios significativos em relação ao planificado (actividades/estratégias), e terem sido globalmente atingidos os objectivos propostos (Apêndice LIII).

Em termos gerais, os **professores**, os **alunos** e a **família** reconheceram que as estratégias seleccionadas e implementadas permitiram a evolução de todos ao nível das diferentes aprendizagens.

Pelo que verbalmente se expressou nos encontros de trabalho semanais, todos os adultos começaram a sentir-se mais seguros no desenvolvimento da intervenção.

Na **Unidade** observaram-se diariamente os comportamentos do "Pedro" no cumprimento das rotinas (marcar presenças; preencher o calendário móvel; consultar o horário; fazer o plano do dia; distribuir e recolher os materiais de utilização diária e arquivar os seus trabalhos no dossier), constatando-se estarem adquiridas estas competências.

Os **Professores de Educação Física e Língua Portuguesa** manifestaram o seu agrado pelo facto do "Pedro" demonstrar uma maior aceitação em relação ao protagonismo que vão assumindo na intervenção que com ele desenvolvem e por cumprir com responsabilidade as rotinas da aula, de acordo com a escala de serviço (distribuição e recolha de materiais; arquivo dos trabalhos) (Apêndice LIII).

No que se refere à **adequação do comportamento dos alunos**, em contexto de turma, essa evolução foi facilmente constatável, porque contrariamente ao que sucedia antes de se iniciar a intervenção, só precisámos comunicar, por escrito, duas inadequações no

comportamento dos jovens. Essa evolução foi reconhecida pelos próprios alunos (Apêndice LIII).

Em relação ao "Pedro", a avó referiu que o neto foi capaz de manter higiene das mãos, sem necessidade de qualquer chamada de atenção. Continuou a lembrar-se que precisa pentear-se diariamente, antes de sair de casa. Assumiu essa tarefa sozinho porque como ele disse, "já é grande". Segundo a avó, é possível que alguns dias tenha parecido que o pente nem passou naquele cabelo, tal foi a pressa com que o "Pedro" realizou a actividade.

A análise dos dados obtidos na avaliação dos comportamentos do aluno nas diferentes áreas e contextos (Apêndice LXV), permitiu-nos constatar que, desde o início da intervenção, esta foi a primeira semana na qual a ausência de dificuldades foi sempre superior a 55% nos comportamentos observados.

Os contextos em que o aluno conseguiu obter as melhores percentagens na observação/avaliação dos comportamentos foram a Unidade; as aulas de Língua Portuguesa e de Educação Musical e a Casa do aluno.

Em relação à **ocupação dos tempos livres na escola**, a observação do comportamento do "Pedro", permitiu verificar, que com a colaboração dos colegas, foi possível a sua interacção nas brincadeiras no recreio.

Dispensou-se assim uma intervenção directa da Professora na dinamização de actividades, com o objectivo de promover essa a interacção do aluno, com os pares, nas actividades de ar livre (Apêndice LIII).

Das **dificuldades com que nos confrontámos** ao longo da semana, referimos o desfasamento existente entre a "pressa" que sentimos na adequação dos comportamentos do "Pedro", no diferentes contextos, e o ritmo a que essa adequação se foi processando. Outra dificuldade sentida teve a ver com a gestão da ansiedade/desconforto que este desfasamento nos provocou (Apêndice LIII).

Entre as dificuldades mais significativas do aluno, identificaram-se as que se relacionaram com a execução motora para pentear-se e assoar-se e com o controlo das suas reacções perante imprevistos (doença da mãe).

Na relação com os pares verificou-se dificuldade na adequação da linguagem; na aceitação de opiniões diferentes da sua e na adequação da reacção às chamadas de atenção (Apêndice LXV).

A **Mestranda** confrontou-se ainda com a dificuldade de tranquilizar o "Pedro" em relação à doença da mãe e a de sensibilizar os intervenientes adultos para a necessidade de

garantirem, diariamente, o cumprimento das rotinas nos diferentes contextos, não só para melhorar as competências do "Pedro" como para prevenir eventuais retrocessos que comprometeriam a sua independência pessoal.

Outra dificuldade com que nos confrontámos foi a de que começamos a repetir-nos no que vamos partilhando, nos encontros semanais de trabalho.

Para **ultrapassar as dificuldades** com que nos confrontámos, em relação aos alunos, mantiveram-se as estratégias de utilização comum definidas na primeira e segunda semanas de intervenção, nomeadamente no que diz respeito à utilização de diferentes estímulos de comunicação (verbais, visuais e mistos), para tornar acessível a todos os alunos a compreensão da informação indispensável à aprendizagem nas diferentes matérias em estudo; o proporcionar informação adicional sempre que tal se justificou e o fornecimento das pistas e/ou ajudas que permitiram a conclusão de tarefas.

Como estratégias que privilegiámos, e à semelhança do que temos feito desde o início, ouvimo-nos, incentivámo-nos, desdramatizámos dificuldades; definimos alternativas colaborativamente; identificámos progressos realizados ao longo da intervenção; valorizámos o empenhamento e a eficácia de todos no desenvolvimento deste projecto e atribuímos a todos a responsabilidade pelo que de bom temos conseguido até aqui.

Quando um imprevisto (doença da mãe) impossibilitou o encontro presencial, recorremos ao telemóvel para ultrapassar a questão.

Aspectos que considerámos no prosseguimento da acção:

Para evitar perdas ou retrocessos nas competências que o "Pedro" desenvolveu insistiu-se para que durante a interrupção da "Páscoa" realizasse diariamente as actividades de rotina, no que se refere à higiene, vestuário, alimentação, deslocações seguras, e comportamento social.

Após a interrupção das actividades lectivas, decidimos programar trabalho para melhorar as suas competências no domínio da Independência Pessoal. Ao nível da higiene (manter a higiene das mãos; pentear-se e assoar-se), acordámos insistir na realização de actividades contextualizadas e significativas e na realização de exercícios que melhorassem a capacidade do aluno para expelir intencionalmente o ar pelo nariz, e conferir maior eficácia ao gesto de assoar.

No que se refere ao vestuário propusemos iniciar a aprendizagem para abotoar botões e em relação às deslocações decidimos treinar as deslocações seguras, nos percursos de rotina do "Pedro".

Na área da Matemática prosseguimos na resolução de situações problemáticas dentro da quantidade 25 e na área da Língua Portuguesa acordámos promover o contacto dos alunos com mensagens não verbais visando o desenvolvimento da sua linguagem compreensiva e expressiva.

Nas áreas de Educação Física e de Educação Musical acordámos dar continuidade ao trabalho iniciado (andebol e desenvolvimento de habilidades expressivas), aumentando o grau de dificuldade nos exercícios propostos.

Numa tentativa para envolver o Pai do "Pedro" em actividades de ocupação de tempos livres, com o filho, propusemos idas ao futebol.

Para evitar repetições desnecessárias, a Mestranda optou por uma síntese quinzenal do trabalho desenvolvido, após a interrupção da Páscoa.

4.3.2.6. A sexta e sétima semanas de intervenção - 12 a 17 e 19 a 23/04/2010 (Apêndices XLI e XLII)

Continuando a partir dos dados da reflexão/avaliação realizada, demos continuidade à intervenção.

No âmbito da **Independência Pessoal**, no que à **higiene** se refere, **continuámos** a responsabilizar o "Pedro" pela manutenção da higiene das mãos; por pentear-se diariamente e por assoar-se sempre ao lenço.

Na sexta semana, em contexto de Unidade, ainda se propuseram actividades para melhorar a sua capacidade de expirar intencionalmente o ar pelo nariz, constatando-se, pelos resultados obtidos, ter sido adquirida essa competência (Apêndice LIV). No entanto, aplicá-la de forma eficaz, quando precisou assoar-se, foi para o "Pedro" uma tarefa difícil (Apêndice LXVI).

Na sétima semana (Apêndice XLII), no mesmo contexto, iniciou-se a sensibilização do/s aluno/s para a lavagem dos dentes, observando directamente utensílios utilizados nessa actividade e explorando recursos online.

No que ao **vestuário** se refere, continuou a responsabilizar-se o "Pedro" para vestir-se e despir-se diariamente, e para manipular adequadamente a roupa, de acordo com as necessidades dos diferentes contextos (despiu o casaco e pendurou-o no cabide, quando chegou à escola; preparou-se para a aula de Educação Física).

Em casa foi também responsável pela selecção e organização diária da roupa para vestir.

Promoveu-se, a aprendizagem para abotoar botões, tentando que essa actividade tivesse uma justificação lógica, para que o aluno pudesse atribuir-lhe sentido: abotoar os botões da roupa para se vestir para ir para a escola; abotoar os botões do casaco, no final das aulas, para regressar a casa.

Em casa, ao nível da **alimentação** treinaram-se e melhoraram-se as competências para servir-se de alimentos sólidos, e em relação às **deslocações** prosseguiu-se o treino nos procedimentos seguros a adoptar, nas deslocações a pé.

Em contexto familiar apresentou-se ao "Pedro" uma nova motivação, comunicando-lhe a possibilidade de poder passar a ir sozinho para a escola, se durante a semana (7ª) adoptasse os procedimentos adequados nas deslocações, com a avó, no percurso casa/escola/casa.

No domínio do **Comportamento Social** prosseguiu-se na prática das regras de saudação convivência e cortesia, em situações de trabalho e lazer, tendo a preocupação de que o adulto funcionasse sempre como modelo.

Na área da **Língua Portuguesa** (contexto de turma), visionou-se uma história animada, sem palavras, da autoria de José Saramago (Apêndice XLI). Recontou-se (colectivamente) e interpretou-se.

Na sétima semana, utilizando interesses e motivações de alunas da turma (grupo de dança), apresentou-se um livro de Madonna: "As maçãs do Sr. Peabody". Leu-se e explorou-se a história. (Apêndice XLII).

Na Unidade fez-se sempre a preparação do "Pedro" para o trabalho na turma, deu-se continuidade ao que nesse contexto se iniciou e partilhou-se, no grande grupo e com a família, alguns dos trabalhos produzidos.

Envolveu-se "C" nesse trabalho, despertando a sua curiosidade e implicando o "Pedro" na sua motivação.

Na sexta semana, mostrou-se a "C" a história de Saramago, estabeleceu-se uma conversa sobre a história e produziu-se uma banda desenhada, recorrendo a técnicas de composição diferenciadas (recorte, colagem, desenho e pintura) (Apêndice LXXXV).

Leram-se palavras e pequenas frases.

Na sétima semana, fez-se a preparação para o trabalho em contexto de turma; posteriormente mostrou-se a "C" o livro de Madonna, recontou-se a história; interpretou-se por escrito; construíram-se frases com palavras móveis (Apêndices LXXXVI e LXXXVII) e fez-se leitura oral.

Na área da **Matemática** (contexto de Unidade) trabalhou-se a sequência numérica até 26, treinou-se a contagem mecânica e resolveram-se situações problemáticas que implicaram contagens racionais e o recurso à adição e à subtração (Apêndices CVI e CVII). Privilegiaram-se, entre outros recursos, a manipulação de marcadores velhos (contagens), porque continuaram a ser muito significativos para os alunos. Também se utilizou o ábaco na construção de números.

Na **Educação Física** prosseguiu o treino e a aprendizagem do andebol e na **Educação Musical** treinou-se a interpretação e emissão de mensagens não verbais; aprendeu-se uma nova melodia e cantou-se sobre a melodia as três actividades de que mais se gostou nas férias (6ª semana) e na escola (7ª semana) (Apêndices XLI e XLII).

Em relação à **ocupação dos tempos livres** do "Pedro" propôs-se uma ida ao futebol com o pai (6ª semana), e em contexto de escola manteve-se a observação discreta nos tempos de recreio.

Ao nível das estratégias mantivemos as de utilização comum adoptadas na 1ª e 2ª semanas de intervenção, uma vez que na reflexão/avaliação do trabalho desenvolvido se confirmou continuarem a dar bons resultados.

Quanto à avaliação o **trabalho desenvolvido na 6ª e 7ª semanas de intervenção** não registou desvios significativos em relação ao planificado (actividades/estratégias) e foram globalmente atingidos os objectivos propostos (Apêndices LIV e LV).

Manteve-se a disponibilidade, o empenhamento e a colaboração dos adultos no desenvolvimento do Projecto.

Foi grande a iniciativa dos Professores ao nível da planificação (definição de actividades e recursos) e muito natural e simpática a forma como aceitaram a co-dinamização das aulas desde que se iniciou a intervenção.

A Família revelando maior necessidade de apoio e iniciativa da Mestranda, foi também bastante participativa e manteve o entusiasmo e a disponibilidade no trabalho.

Em relação aos alunos, na 6ª semana, foi notória a excitação pelo recomeço da actividade lectiva, após a interrupção da Páscoa, excitação que foi diminuindo à medida que foram avançando os dias. As férias foram tema de conversa que durou, e que permitiu também o treino da organização lógica do discurso e do respeito pelos turnos de conversação, em contexto de Unidade.

No que à **Língua Portuguesa** se refere, a história de Saramago recebeu grande adesão por parte dos alunos, bem como as actividades que sobre ela se propuseram (Apêndice LXXXV).

A Família do "Pedro" gostou de ver o trabalho produzido (banda desenhada) e afirmou ter percebido o que o aluno contou, com o suporte das imagens (Apêndices LIV e LXXXV).

O livro de Madonna introduzido a propósito do interesse pela cantora, desencadeado por um grupo de alunas que dançaram as suas músicas, resultou muito bem. Possibilitando a exploração de conteúdos relacionados especificamente com a área da Língua Portuguesa: leitura, escrita, interpretação e funcionamento da Língua, permitiu também uma abordagem aos princípios elementares que precisam respeitar-se, nas relações que se estabelecem com os outros (Apêndices LXXXVII e LV).

Atingimos os objectivos propostos na área da **Matemática** podendo afirmar-se que o "Pedro" dominou a sequência numérica até 26. Contou racionalmente dentro desta quantidade e resolveu situações problemáticas muito simples que envolveram a adição e a subtracção (Apêndices CVI e CVII).

Na área da **Educação Física** foi notória a maior autonomia do aluno e visível o seu esforço para imitar os colegas na realização das diferentes actividades. Ao longo da intervenção fomos reduzindo, de forma progressiva, a intervenção directa da Professora de Educação Especial junto do aluno, assumindo o Professor da Turma esse papel, sempre que tal se justificou. O "Pedro" foi-se adaptando a esta alteração, bem como ao facto de ver a Professora a trabalhar com outros grupos ou alunos da turma (Apêndices LIV e LV).

Ao nível da **Educação Musical**, o trabalho desenvolvido foi muito do agrado dos alunos e apesar das dificuldades do "Pedro" para compreender e transmitir mensagens não verbais, a boa disposição foi uma constante, nele e no grupo em geral.

Houve persistência na realização das tarefas e todos concluíram as actividades propostas: "R" com maior autonomia e "Pedro" solicitando a ajuda dos Professores (Apêndices LIV e LV).

No que à **Independência Pessoal** se refere a Família informou-nos de que em tempo de férias tinha tomado a iniciativa de ensinar o "Pedro" a pôr e a levantar a mesa, e que o aluno já desempenhava essas tarefas, quase sem ajuda (Apêndice LIV).

Manter a higiene das mãos; servir-se de alimentos sólidos; pentear-se; seleccionar a roupa para vestir; manipular adequadamente a roupa; vestir-se despir-se e abotoar botões são

competências que adquiriu, muito embora se tenha reconhecido que é preciso ainda trabalhar muito, para melhorar essas competências (Apêndice LV).

Na observação dos tempos de recreio constatou-se não haver necessidade de uma intervenção directa do adulto, para promover a inclusão do "Pedro" nas brincadeiras, porque o aluno, de forma autónoma, foi conseguindo estabelecer interacções neste contexto (Apêndice LXVI e LIV).

A **avaliação dos comportamentos** do "Pedro" identificou resultados globalmente positivos, nos diferentes contextos e áreas avaliadas, constatando-se no entanto, que a Educação Física e a Educação Musical foram as áreas onde o aluno apresentou maiores dificuldades na realização das diferentes actividades (Apêndices LXVI e LXVII).

Para os **alunos que se pronunciaram sobre o trabalho desenvolvido**, em termos gerais, e nos diferentes contextos, as propostas apresentadas foram do seu agrado. Constataram estarem também a resultar, para a maioria dos alunos, as estratégias adoptadas em relação aos que perturbaram o normal funcionamento das actividades lectivas (Apêndices LIV e LV).

As **maiores dificuldades** com que nos confrontámos, ao longo destas semanas, em contexto turma, relacionaram-se com a compreensão dos significados implícitos nas histórias que explorámos, com a manutenção da atenção (Língua Portuguesa) e com o cantar da canção. O "Pedro" limitou-se a sussurrar a letra.

Em contexto de Unidade as dificuldades prenderam-se com a mobilização de "C" e de "R" para a realização das actividades académicas que continuaram a exigir, à Professora, um grande trabalho na motivação dos alunos. A pouca concentração de "Pedro" na orientação do percurso Centro Educativo/Escola foi outra das dificuldades com que nos confrontámos.

Uma dificuldade que se verificou na maioria dos contextos de intervenção prendeu-se com a inadequação da linguagem do "Pedro" em relação aos pares e para a **Família** a teimosia do aluno foi a dificuldade de eleição.

Para a **Mestranda** houve dificuldade no preenchimento dos registos semanais sobre o comportamento do "Pedro", em contexto familiar, uma vez que se verificou alguma insegurança nas afirmações produzidas (Apêndices LIV e LV).

Para **ultrapassar as dificuldades** com que nos confrontámos (Apêndices LIV e LV) manteve-se o hábito de analisar os comportamentos para identificar o que esteve correcto e menos correcto e fizeram-se sugestões para melhorar o que se considerou ter estado menos bem. Decidiram-se colaborativamente as medidas a adoptar.

No que se refere à inadequação da linguagem do "Pedro" em relação aos pares, depois da análise colaborativa efectuada, aplicaram-se as medidas previstas na reflexão realizada na 3ª semana de intervenção (Apêndice LI). O "Pedro" ficou impedido de prosseguir o trabalho em contexto de Turma. Saiu com a Professora de Educação Especial (Apêndice LV).

As dificuldades na compreensão dos significados implícitos ultrapassaram-se com a exploração oral das mensagens, o questionamento aos alunos e o confronto com situações semelhantes, mas relacionadas com vivências escolares.

Para a compreensão e transmissão de mensagens não verbais (Educação Musical), estimularam-se os alunos a centrar-se no essencial (acções e nomes) e a produzir gestos mais óbvios. Prestaram-se, individualmente, as ajudas necessárias à viabilização das actividades propostas.

Para ultrapassar as dificuldades de concentração do "Pedro" na orientação segura do percurso Centro Educativo/Escola, a Professora forneceu as pistas e as ajudas que garantiram a segurança do grupo na deslocação.

Na avaliação da actividade decidimos introduzir alterações na forma de avaliar esta deslocação. E se acordámos continuar a responsabilizar o "Pedro" pela orientação da totalidade do percurso, nas avaliações passámos a considerar, isoladamente, o seu melhor desempenho na orientação da ida ou da volta.

Acordámos que para a obtenção do prémio (diploma), seria necessário obter a pontuação máxima em três desses meios percursos (ida e ou/volta).

Com este procedimento pensámos estar viabilizada a possibilidade do aluno obter os pontos necessários à conquista do diploma de "Peão Exemplar".

Em relação à avaliação dos comportamentos do "Pedro" em contexto familiar, reforçámos a ideia de que é indispensável manter a observação, para que o que se planifica corresponda de facto às necessidades do aluno (Apêndices LIV e LV).

Aspectos que considerámos no prosseguimento da acção (Apêndice LV):

Na avaliação da orientação das deslocações Escola/Centro Educativo/Escola acordámos considerar apenas o melhor desempenho do aluno numa das metades do percurso.

Numa tentativa para implicar mais a mãe do "Pedro", no dia-a-dia do filho, decidimos propor que estivesse presente (sempre que possível) nos rituais de escolha e preparação da roupa para vestir, e na preparação da sua ida para a cama (despir-se e vestir o pijama)

Resolvemos manter as estratégias de utilização comum anteriormente definidas (2ª e 3ª semanas de intervenção), uma vez que nos permitiram atingir a maioria dos objectivos que já trabalhamos.

A **Mestranda** manteve a função de continuar a incentivar a reflexão/avaliação do trabalho desenvolvido, estimulando a análise comparativa em relação à situação inicial para que se identificassem todos os progressos já conseguidos, em relação ao "Pedro" e aos demais alunos, em contexto de Turma.

A valorização da intervenção de cada um e de todos, no desenvolvimento deste projecto, foi uma prática que decidimos manter e a **Mestranda** continuou a assegurar a articulação entre as diferentes equipas de trabalho.

Para evitar repetições desnecessárias nos registos, elaboraram-se sínteses trissemanais do trabalho desenvolvido.

Nas semanas que se seguiram (8ª, 9ª e 10ª semanas) prosseguimos o desenvolvimento das competências do "Pedro" nas diferentes áreas do programa estabelecido.

4.3.2.7. A oitava, nona e décima semanas de intervenção - 26/04 a 14/05/2010 (Apêndices XLIII, XLIV e XLV)

À semelhança do que fizemos sempre, desde que iniciámos o desenvolvimento deste projecto, partimos dos dados da reflexão/avaliação que semanalmente realizámos para dar continuidade à intervenção.

No âmbito da **Independência Pessoal**, no domínio da **higiene**, responsabilizámos diariamente o "Pedro" pela realização das actividades de rotina onde revelou autonomia (manutenção da higiene das mãos; pentear-se e assoar-se sempre ao lenço) e iniciámos, em contexto familiar, a aprendizagem para que lavasse diariamente os dentes.

Para aumentar as inter-relações mãe/filho, propusemos que a mãe, sempre que os seus turnos de trabalho o permitissem, acompanhasse também o "Pedro", na realização dessa tarefa. Para evitar as resistências do aluno à colaboração da mãe, essa condição passou a ser-lhe proposta nos trabalhos de casa (Apêndices XLIII, XLIV e XLV).

No que ao **vestuário** diz respeito e à semelhança do que já fez anteriormente, o "Pedro" escolheu e preparou diariamente a roupa para vestir, em função do estado do tempo.

Foi-lhe exigido maior rigor nos procedimentos ao nível da manipulação das peças.

Implicámo-lo na arrumação da sua roupa nos lugares adequados, e neste domínio propusemos também o acompanhamento da mãe, em função das suas disponibilidades de tempo (Apêndices XLIII, XLIV e XLV).

As actividades relacionadas com a higiene e o vestuário foram realizadas nos diferentes contextos, em função das necessidades de cada situação, para que pudessem fazer sentido para o aluno.

Ao nível da **alimentação**, mantivemos o trabalho para desenvolver as suas competências a pôr e a levantar a mesa e para servir-se a si e aos familiares de alimentos sólidos.

Nas **deslocações diárias**, prosseguiu-se o desenvolvimento das competências do aluno para se deslocar com autonomia e segurança, recordando colaborativamente, de forma breve, antes de cada saída, os procedimentos essenciais que precisavam cumprir-se. Mantiveram-se conversas informais sobre como decorreram esses percursos e avaliou-se formalmente as deslocações ao Centro Educativo.

No domínio do **Comportamento Social** prosseguiu-se, nos diferentes contextos, o trabalho para reforçar competências de saudação, convivência e cortesia. Insistimos na necessidade de nos apresentarmos sempre como modelo e acordámos chamar individualmente a atenção do/s aluno/s sempre que houvesse inadequação dos comportamentos. Insistiu-se, perante o aluno, na necessidade de solicitar autorização para se ausentar (sala, casa), e de agradecer pela satisfação de um pedido ou solicitação.

Na área da **Língua Portuguesa**, em contexto de Unidade, manteve-se, em relação ao "Pedro", a estratégia inicialmente adoptada que nos implicou na preparação e continuação do trabalho desenvolvido, em contexto de Turma. Paralelamente, de forma contextualizada e significativa, envolveram-se nesse trabalho os demais alunos que usufruíram do apoio da Unidade ("C" e "R"), e desenvolveram-se actividades que estimularam o gosto pela leitura e pela escrita e promoveram a melhoria das competências de todos (Apêndice LXXXVIII).

Iniciámos o estudo da poesia (Unidade e Turma); leram-se poemas de antigos alunos da escola e de outros poetas e exploraram-se ao nível de conteúdo e das características do texto (Turma).

Os alunos expressaram o seu entendimento sobre poesia (Turma) e construíram poemas sobre si (Turma e Unidade), utilizando as estratégias que viabilizaram essa construção (Apêndice, LXXXIX, XC e XCI).

Leram-se as produções individuais; aprendeu-se sobre acrósticos e em trabalho de pequeno grupo (Unidade) e de pares (Turma), construíram-se textos nesse formato. Apresentaram-se no grande grupo, os trabalhos realizados. (Apêndices XCIII e XCIV).

Na **Matemática** (Unidade) avançou-se na numeração até 28, por estar adquirida a aprendizagem até 27.

Os alunos conseguiram dispensar a manipulação de material para resolver algumas das propostas apresentadas recorrendo à consulta das ilustrações (Apêndice CIX).

Apresentaram-se situações problemáticas para análise e resolução. Identificou-se a questão colocada por cada uma das situações; formularam-se hipóteses de resolução; seleccionaram-se e implementaram-se opções e verificaram-se os efeitos das opções tomadas.

Na **Educação Física** (contexto de Turma), aprenderam-se e praticaram-se jogos tradicionais e a Turma participou no projecto internacional "Beactive and creative in your free time", com o registo vídeo da aula sobre estes jogos (Barra do lenço; corrida de sacos e jogo do pião) (Apêndices XLIII, XLIV, LVI e LVII).

Iniciou-se a aprendizagem sobre basquetebol: finalidades do jogo; gestos técnicos; regras básicas.

Realizou-se corrida com mudança de direcção, à indicação do Professor; drible de progressão, à direita e à esquerda; passe de peito e lançamento de ombro. Treinou-se a posição de segurança na recepção da bola e fizeram-se estafetas (Apêndices XLV e LVIII).

No que se refere à **Educação Musical** (Centro Educativo) apresentou-se e explorou-se um novo instrumento de percussão - a bateria - para diversificar e enriquecer as capacidades expressivas dos alunos (Apêndice XLIV).

Em relação à **ocupação dos tempos livres** manteve-se a observação em contexto de escola, nos tempos de recreio. A realização de actividades com a Família, na comunidade, ficou parada após o término da época futebolística. Na planificação não existiram sugestões da Família a este nível nem uma demonstração de interesse pelas "propostas" da Professora de Educação Especial, relacionadas com o previsto na planificação a longo prazo (ponto 4.3.1.).

Nas diferentes áreas apresentámos e explorámos os conteúdos no grupo alargado recorrendo a estímulos verbais, visuais e sonoros para facilitar, a todos os alunos, o acesso à informação e a compreensão dos temas em estudo (Unidade e turma). Fornecemos informação adicional sempre que tal se justificou e apresentámos propostas para realização individual, a pares e em pequeno grupo.

Analisámos colaborativamente (aluno/professor) o trabalho desenvolvido; identificámos o que se fez de bem e menos bem; promovemos a correcção do erro e valorizámos e reforçámos de forma positiva o empenhamento no trabalho; a colaboração entre pares e o correcto desempenho.

Em termos globais, o **trabalho desenvolvido nas 8ª, 9ª e 10ª semanas de intervenção** decorreu como o previsto, sem que se tenham registado desvios significativos em relação ao que se planificou (actividades/estratégias) podendo considerar-se que se atingiram, globalmente, os objectivos propostos (Apêndices LVI, LVII e LVIII).

Manteve-se a colaboração entre os diferentes elementos da equipa e **os Professores** esforçaram-se por facilitar tudo o que se relacionou com a reflexão/avaliação do trabalho desenvolvido; a planificação do trabalho a desenvolver e a realização do planificado.

A Família também manteve os níveis de optimismo e participação. O "Pedro" vestiu-se e despiu-se sozinho e abotoou e desabotoou os botões das diferentes peças que utilizou, começou a pentear-se, conseguiu autonomia na lavagem dos dentes e poucas vezes se assoou às mangas da roupa. Fez pressão (com o nariz) o que até então não tinha acontecido. A Professora de Educação Especial fez a mesma constatação.

A família referiu estarem adquiridas as competências do "Pedro" para pôr e levantar a mesa e para servir-se a si e aos outros de alimentos sólidos.

Constatou-se estarem adquiridas as competências para se deslocar com segurança no percurso casa/escola/casa (Apêndice LVII).

O facto do "Pedro" ter saído de casa, para passear, sem dizer nada a ninguém, não trouxe mais preocupações à Família em relação às deslocações do aluno, para além do susto de não saberem dele, durante algum tempo. Esta "aventura" foi encarada pelos familiares como um inequívoco sinal de evolução (Apêndice LVIII).

Na área da **Língua Portuguesa**, em contexto de Unidade, a propósito da identificação de diferenças entre um texto em prosa e outro em poesia o "Pedro" referiu que o poema "escorria" pela folha e outro texto não. Já em relação às características dos versos (rima), referiu que pareciam uma cantiga (Apêndice LVI).

Não encontrando as palavras mais adequadas, a seu modo revelou compreender o que estava em causa.

No grande grupo o aluno e os colegas estiveram particularmente atentos à leitura dos poemas e expressaram, individualmente as suas ideias sobre poesia (Apêndice LXXXIX).

Em relação ao "Pedro", a construção do poema sobre si, foi possível em função da estratégia adoptada. Depois de decidirmos, em contexto de Unidade, sobre os conteúdos a abordar no poema (alunos/professora) e que se relacionaram com as características físicas e os gostos/preferências dos alunos, a Professora questionou-os, a esse nível e registou as respostas que foram lidas e posteriormente copiadas pelos alunos. (Apêndice XCI).

Com a concordância de cada um a Professora procedeu a alguns ajustes no registo das respostas (estrutura frásica), para melhor se enquadrarem no texto produzido.

Os alunos levaram, para casa, uma cópia dos poemas que construíram e afirmaram que a família gostou muito deles.

O "Pedro" levou também o poema para a Turma e quis que a Professora de Educação Especial o lesse, em voz alta (Apêndice XC). Foi valorizado pelo trabalho e os alunos quiseram saber como tinha sido construído o poema. A Professora de Educação Especial explicou todo o processo até perceber estar satisfeita a curiosidade dos alunos (Apêndice XCI).

Na construção de acrósticos seguimos uma metodologia semelhante à da construção dos poemas e obtivemos bons resultados. O desporto/futebol foi o tema mobilizador e oralmente, o "Pedro" participou nas propostas apresentadas tanto no contexto de Unidade como no de Turma.

A Professora de Língua Portuguesa referiu, na reflexão, que esta procura e implementação de estratégias para facilitar a aprendizagem e a participação do "Pedro", na turma, beneficiou a aprendizagem de todos (Apêndice LVI). De todas as propostas apresentadas aos alunos, a que menos resultou foi o preenchimento de lacunas num poema de Florbela Espanca (Apêndice XCII).

Depois de analisarmos o sucedido, entre outras falhas (espaços pouco adaptados à escrita manuscrita de todos os alunos), concluímos que este poema não se adaptou aos interesses do grupo.

Na área da **Matemática** (contexto de Unidade) para além do que anteriormente já referimos, pudemos constatar que conseguiram contar por dezenas, o que lhes permitiu uma economia de tempo e de esforço. Consciencializaram esta evolução e regozijaram-se com ela.

No que diz respeito à **Educação Física** (contexto de Turma) o Professor revelou o seu orgulho pelo desempenho dos alunos na aula filmada (Apêndice LVII), valorizou o esforço do "Pedro" para adequar a linguagem e para executar o que lhe foi proposto e

valorizou o comportamento global da turma que nesta fase, por ter compreendido e aplicado as regras básicas, conseguiu otimizar os tempos de actividade física (Apêndice LVIII).

Ao nível da **Educação Musical** a introdução da bateria recolheu por parte dos alunos um entusiasmo indescritível. Cumpriram com entusiasmo e prazer todas as actividades propostas.

O Professor revelou grande satisfação pelo trabalho desenvolvido e valorizou a adequação com que conseguiram realizar as diferentes tarefas (Apêndice LVII).

A análise dos dados globais obtidos na **avaliação dos comportamentos do aluno, nos diferentes contextos**, ao longo das três semanas (Apêndices LXVIII, LXIX e LXX), permitiu-nos constatar médias positivas em todas as áreas avaliadas.

A percentagem média da ausência de dificuldades nos **comportamentos do aluno, em relação aos pares** traduziu-se em 78,6%, em contexto de Unidade; 71,5% na aula de Língua Portuguesa (contexto de turma); 77,5% na aula de Educação Física (contexto de Turma) e em 71,4% na aula de Educação Musical (Centro Educativo) e na casa do aluno.

Em relação aos **comportamentos do "Pedro", em relação aos adultos**, os dados globais obtidos na avaliação permitiram estabelecer um resultado médio traduzido pela ausência de dificuldades em 88,9% dos comportamentos, em contexto de Unidade e na aula de Língua Portuguesa (contexto de Turma); 76,1% na aula de Educação Física (contexto de Turma); 72,2% na aula de Música (Centro Educativo) e 55,6% na casa do aluno.

No que se refere aos **comportamentos do aluno em relação às propostas de trabalho** que lhe foram apresentadas, a análise dos dados globais obtidos na avaliação permitiram definir uma média de 100% de ausência de dificuldades, em contexto de Unidade; 81,5% na aula de Língua Portuguesa (contexto de Turma); 84,3% na aula de Educação Física (contexto de Turma); 72,8% na aula de Educação Musical (Centro Educativo) e 74,1% na casa do aluno.

No que diz respeito à realização de actividades relacionadas com a **Independência Pessoal**, os dados globais (médios) obtidos na avaliação realizada permitiram estabelecer uma média de ausência de dificuldades de 80%, em contexto de Unidade; 88,9% na aula de Língua Portuguesa (contexto de Turma); 75% na aula de Educação Física (contexto de Turma); 100% na aula de Educação Musical (Centro Educativo) e 72,8% na casa do aluno.

A média dos dados globais obtidos na **avaliação do desempenho do "Pedro" na área de Língua Portuguesa**, permitiram-nos estabelecer 81,4% de ausência de dificuldades em contexto de Unidade e 50% em contexto de Turma.

Em relação à avaliação do **desempenho na área da Matemática**, a média obtida para a ausência de dificuldades traduziu-se em 69% dos comportamentos observados.

O valor médio de ausência de dificuldades no **desempenho do aluno na área Educação Física** (contexto de Turma) foi de 73,8%.

A ausência de dificuldades no **desempenho em Educação Musical** foi de 100%, referindo-se este resultado a uma só aula realizada no período a que se refere a presente reflexão.

No que diz respeito à **avaliação dos comportamentos do "Pedro" para se avaliar e avaliar os outros**, os resultados médios obtidos traduzem-se em 87,5% de ausência de dificuldades, em contexto de Unidade; 79,4% na aula de Língua Portuguesa (contexto de Turma); 83,3% na aula de Educação Física (contexto de Turma); 62,5% na aula de Educação Musical (Centro Educativo) e 80,9% na casa do aluno.

A análise dos valores médios dos comportamentos do aluno, nas diferentes áreas permitiu-nos concluir que a aula de Língua Portuguesa (contexto de turma) e a Unidade foram os contextos onde o "Pedro" apresentou, globalmente, maiores níveis de adequação: 82% e 79.4%, respectivamente.

Para os **alunos que se pronunciaram sobre o trabalho desenvolvido** ("Pedro"; "R"; "C"; "M^aB."; M^aR."; "Mir"; "Raq"; "Vit"; "Eli"; "R.L"; "A" e "K"), em termos globais foram do seu agrado os temas em estudo e as propostas de trabalho apresentadas nas diferentes áreas e contextos.

Gostaram especialmente de participar no Projecto sobre os Jogos Tradicionais (Educação Física) e de aprender sobre poesia.

Reconheceram e valorizaram a adequação dos comportamentos dos pares e souberam identificar as inadequações. Entenderam que apesar de ter havido quem ocasionalmente ainda quebrasse as regras estabelecidas, todos conseguiram corrigir os comportamentos depois de avisados. Por esse facto entenderam não se justificar qualquer participação aos Encarregados de Educação (Apêndices LXVIII, LXIX e LXX).

As dificuldades com que nos confrontámos:

Em termos globais, em **contexto de escola**, não surgiram dificuldades novas. Tal como anteriormente, registámos alguns problemas ocasionais, relacionados com a manutenção da atenção na realização de tarefas propostas; dificuldades na compreensão de alguns conceitos (acrósticos) e ainda alguns episódios de inadequação na linguagem do "Pedro".

A proposta de trabalho sobre o poema de Florbela Espanca, também causou algumas dificuldades de realização aos alunos, pela dificuldade na compreensão do poema e na própria estrutura do trabalho (linhas curtas para o registo manuscrito das palavras em falta) (Apêndice XCII).

O drible à esquerda, em progressão, também não foi fácil (todos os alunos são dextros).

A **Família** referiu como dificuldade a resistência inicial do "Pedro" à colaboração da mãe nas tarefas relacionadas com a manipulação e arrumação da roupa do aluno, nos locais adequados, bem como nos rituais de preparação da ida para a cama ou na lavagem dos dentes.

A teimosia do aluno persistiu, na opinião da Família, mas a grande dificuldade ocorrida neste espaço de tempo relacionou-se com a decisão do "Pedro" em passear sozinho, sem dizer nada a ninguém. Durante algum tempo reinou a preocupação entre os familiares, por todos desconhecerem o seu paradeiro (Apêndices LXVIII, LXIX e LXX).

Para a **Mestranda** as maiores dificuldades relacionaram-se com a actualização dos registos.

Para **ultrapassar as dificuldades** em relação aos problemas de concentração de alguns alunos manteve-se o hábito de ir junto de cada um para lhes chamar a atenção. De um modo geral, com este procedimento, fomos conseguindo que os alunos corrigissem o seu comportamento.

No que se refere às dificuldades de compreensão, fornecemos informação adicional, diversificando os estímulos, (visuais, verbais e auditivos) para que todos pudessem aceder à informação, em função do seu estilo de aprendizagem.

No que diz respeito à realização das propostas de trabalho que mais dificuldades suscitaram aos alunos, os professores forneceram as pistas e ajudas que permitiram a todos a realização adequada das tarefas em causa (lacunas do Poema de Florbela Espanca e drible de progressão, à esquerda)

A Família para "resolver" a teimosia do "Pedro" tentou desviar a sua atenção para outros estímulos, à semelhança do que fez anteriormente, conseguindo com esta estratégia evitar algumas "brigas" (Apêndices LXVIII, LXIX e LXX).

Aspectos que considerámos no prosseguimento da acção:

No prosseguimento da acção decidimos manter as estratégias de utilização comuns, anteriormente adoptadas (2ª e 3ª semanas de intervenção) porque a reflexão/avaliação que

regularmente realizámos, nos forneceu indicadores que confirmaram termos atingido a maioria dos objectivos propostos.

Em relação à proposta de trabalho que não mobilizou os alunos (Apêndice XCII), reconhecemos a necessidade de evitar situações semelhantes, em termos de futuro, porque sendo o nosso objectivo melhorar os níveis de actividade e participação de todos os alunos, as propostas de trabalho não poderão apresentar-se como obstáculo a essa participação.

Para prevenir as saídas fortuitas do "Pedro", a Família decidiu possibilitar-lhe maior autonomia nas deslocações a casa dos familiares próximos, e responsabilizá-lo por ir sozinho às sessões de psicomotricidade.

Acordaram fazer com ele, durante uma semana, o prévio reconhecimento do caminho a seguir (a pé). Combinaram ainda que para evitar o risco de ir a casa da Família e não encontrar lá ninguém, se telefonaria antecipadamente a comunicar a intenção da visita (Apêndices LXIX e LXX).

A Mestranda manteve como função assegurar os níveis de motivação dos diferentes intervenientes no desenvolvimento do Projecto (ouvir, desdramatizar as dificuldades, identificar alternativas, valorizar o desempenho e os saberes individuais, identificar progressos realizados...), a articulação entre as diferentes equipas de trabalho e a actualização dos registos.

No prosseguimento da acção, ao nível da **Independência Pessoal** propusemos a responsabilização do "Pedro" pela realização de todas as actividades da rotina diária em que revelou autonomia (manutenção da higiene das mãos; pentear-se; assoar-se sempre ao lenço; vestir-se e despir-se sozinho; escolher e preparar a roupa para vestir; servir-se e servir os familiares de alimentos sólidos), acordámos prosseguir iniciando o desenvolvimento das suas competências para retirar as espinhas do peixe que consome; para lavar os dentes diariamente, para arrumar a sua roupa nos lugares adequados e previmos iniciar a sua aprendizagem para tomar banho sozinho.

Para intensificar e melhorar as inter-acções do "Pedro" com os Pais, insistimos na sua participação nos rituais relacionados com a higiene diária, a escolha e preparação da roupa para vestir e a ida para a cama.

Em relação ao **Comportamento Social** reforçámos a necessidade de continuar a funcionar como modelo (adultos e colegas como modelo), a valorizar e reforçar o correcto desempenho do aluno e a manifestar-lhe abertamente o nosso contentamento pela adequação dos seus comportamentos.

Na área da **Língua Portuguesa** propusemo-nos preparar, realizar e explorar a visita de estudo ao Mosteiro da Batalha e ao Centro de Interpretação da Batalha de Aljubarrota.

Entendemos ainda implicar o "Pedro" na pesquisa, selecção e cópia de materiais relacionados com o "Dia da Criança" a distribuir pelos colegas, na aula desse dia.

Ao nível da **Matemática**, tendo em consideração as aprendizagens realizadas, propusemos avançar na sequência numérica até 30 e na apresentação e resolução de situações problemáticas dentro desta quantidade.

No que diz respeito à **Educação Física** propusemos continuar a promover a aprendizagem no basquetebol e no que à **Educação Musical** se refere, acordámos introduzir um novo instrumento - as congas, para acompanhamento de canções e/ou melodias tocadas na guitarra e no órgão.

No Centro Educativo, pensámos ainda na preparação de uma surpresa para presentear os alunos no último dia de aulas deste ano.

4.3.2.8. A décima primeira, décima segunda e décima terceira semanas de intervenção - 17/05 a 03/06/2010 (Apêndices XLVI, XLVII e XLVIII)

Uma vez mais, foi a reflexão/avaliação do trabalho realizado, que determinou a acção a desenvolver, traduzida nas planificações semanais (Apêndices XLVI, XLVII e XLVIII).

No âmbito da **Independência Pessoal**, no que à **higiene** se refere, responsabilizámos o "Pedro" pela realização diária das actividades onde adquiriu autonomia, exigindo rigor nos procedimentos.

Nas tarefas onde ainda necessitou de algum apoio do adulto (pentear-se; lavar os dentes e tomar duche sozinho), prestamos as ajudas indispensáveis à sua adequada execução e incentivámos e valorizámos o seu desempenho. Procedemos de igual forma nas actividades relacionadas com o **vestuário** e a **alimentação**, prestando atenção especial ao retirar das espinhas do peixe que o "Pedro" consumiu, pelo perigo potencial que poderia apresentar para o aluno, a inadequada realização da tarefa.

Nas **deslocações diárias** procedeu-se ao reconhecimento do melhor caminho para chegar ao Pavilhão desportivo e para regressar a casa, bem como o percurso de ida e de regresso da casa dos Pais à casa da Avó.

Permitiu-se a deslocação autónoma do "Pedro" ao Pavilhão para as sessões de Psicomotricidade e a ida a casa dos Pais, ao fim de semana. Nas primeiras deslocações a Família assegurou uma vigilância discreta (à distância), para verificar se o aluno cumpriu regras elementares de segurança e que não colocou em risco a sua integridade física.

Na Unidade, coube ao "Pedro" a orientação da última deslocação deste ano lectivo, ao Centro Educativo (Apêndice XLVII).

No que diz respeito ao **Comportamento Social** continuámos a funcionar como exemplo para o aluno, a lembrar-lhe os procedimentos adequados a adoptar no convívio com os outros (trabalho e lazer), e a solicitar-lhe a sua aplicação.

Na área da **Língua Portuguesa** preparámos **em contexto de Unidade**, a visita de estudo ao Mosteiro da Batalha e ao Centro de Interpretação da Batalha de Aljubarrota; realizámos a visita de estudo **com a Turma** e os demais alunos do 5º ano. Concluímos a exploração da visita em **contexto de Unidade**.

Relacionada com a "Semana do Pão", projecto de escola, realizámos pesquisas na Internet, explorámos conteúdos online e visitámos a exposição na escola;

Recorremos ainda à Internet para recolher informação relacionada com o "Dia da Criança", estimulando os alunos, em contexto de Unidade, a seleccionarem na informação/materiais disponíveis, os que entenderam partilhar nas respectivas turmas (Apêndice C).

Trabalhámos a expressão oral e escrita; a leitura e o funcionamento da língua. Aplicámos conhecimentos adquiridos (Apêndices LXXXIX, XC, XCIII e XCIV). Na **Matemática** (Unidade) avançámos na numeração até 30, por estar adquirida a aprendizagem até 29 (Apêndice CX). Leram-se e interpretaram-se situações problemáticas; identificaram-se; as questões colocadas e levantaram-se hipóteses de resolução. Seleccionaram-se e implementaram-se estratégias para as resolver e analisaram-se os resultados obtidos. Avaliaram-se as competências adquiridas (Apêndice CXI).

Ao nível da **Educação Física** deu-se continuidade à aprendizagem do basquetebol (regras básicas; gestos técnicos; fair-play): corrida com mudança de direcção; corrida em pára arranca; passe de peito; passe picado; passe de ombro; passe por trás da cabeça; drible de defesa e de progressão e lançamentos ao cesto. Desenvolvemos actividades em concurso individual, a pares e em pequeno grupo (Apêndices XLVI, XLVII e XLVIII).

No que se refere à **Educação Musical** conhecemos e utilizámos um novo instrumento de percussão: as congas, e melhorámos competências na percussão da bateria; na expressão verbal e não verbal e no canto.

Em relação à **ocupação dos tempos livres**, mantivemos a observação nos tempos de recreio (na escola). Ao nível da família ocupou-se algum do tempo livre na piscina do avô (Apêndices XLVII e XLVIII).

Persistimos no hábito de implicar o "Pedro" e os demais alunos na análise do trabalho desenvolvido, em contexto de Turma e na Unidade; na identificação do que esteve bem e menos bem e o que precisou ser melhorado. Promovemos a análise e a correcção do erro e na Unidade possibilitámos a comparação entre as produções anteriores e as recentes para a consciencialização dos progressos realizados (análise do dossier individual).

Incentivámos, valorizámos e reforçámos o empenhamento, a colaboração entre pares e o correcto desempenho.

Em termos globais, o **trabalho desenvolvido na 11ª, 12ª e 13ª semanas de intervenção** decorreu como o previsto. Em termos gerais cumpriu-se o planificado (actividades/estratégias) e atingiram-se os objectivos propostos (Apêndices LIX, LX e LXI). **Ao nível da Independência Pessoal, a Família** registou com muito agrado a forma como o

"Pedro" fez sozinho o percurso para o "Pavilhão e a deslocação a casa dos Pais. Referiram (a mãe e a avó) que nos percursos que realizou e que observaram à distância, não constatarem nada de substancialmente diferente em relação aos procedimentos adoptados por qualquer aluno da mesma idade. Para a mãe, o filho foi bastante cuidadoso sempre que atravessou a estrada. Pareceu até ter medo de atravessar sozinho. Parou alguns instantes, olhou e só depois se decidiu a atravessar. Revelou mais cautela, sozinho, do que quando se deslocou com os familiares.

O Monitor da Psicomotricidade informou a família de que quando o "Pedro" o viu à porta (à espera dele como o acordado com os Pais), começou a gritar que já sabia andar sozinho e que já era grande.

Na Unidade, o percurso que o "Pedro" orientou - Escola/Centro Educativo - correu bastante bem, o que lhe permitiu obter a terceira pontuação máxima na avaliação do trabalho e conseguir o diploma de "Peão Exemplar" (Apêndices XXXIV e XXXV).

Em relação ao pentear, **a avó** referiu que o neto não se esqueceu de o fazer mas que continuou a verificar-se o mesmo desajeitamento motor. Como recusou qualquer ajuda (já é grande), por vezes pareceu que nem utilizou o pente.

Na Unidade não se sentiu esse problema, porque o aluno aceitou naturalmente a colaboração da Professora para dar o "último retoque" ao penteado, após a aula de Educação Física.

A observação da realização das tarefas relacionadas com o vestuário e a alimentação revelou que o "Pedro" melhorou competências nas actividades realizadas.

Nas áreas de **Língua Portuguesa; Matemática e Educação Física** conseguimos a maioria dos objectivos propostos e os alunos estiveram fortemente empenhados na realização das tarefas apresentadas. O Professor de Educação Física referiu que, na sua opinião, um dos factores que contribuiu para a melhoria das aprendizagens da turma foi a inclusão do "Pedro", pelo cuidado e preparação que exigiu ao trabalho que se desenvolveu.

E porque todos os Professores se aperceberam de alguma impulsividade e tensão nos alunos, que atribuíram ao desgaste natural de um ano de trabalho intenso, à marcação/realização dos testes de avaliação final e à preparação da Feira Escolar (Projecto de Agrupamento), a intervenção pautou-se pela compreensão desses factores, relevando alguns excessos que não puseram em causa as regras básicas de convivência e cortesia, em situações de trabalho e de lazer.

A análise dos dados globais obtidos na **avaliação dos comportamentos do aluno, nos diferentes contextos**, ao longo das três semanas (Apêndices LXXI, LXXII e LXXIII), **permitiu-nos** constatar médias positivas em todas as áreas avaliadas.

A percentagem média da ausência de dificuldades, nos diferentes contextos, no que se refere aos **comportamentos do aluno, em relação aos pares**, traduziu-se em 75,6%, com valores médios mais expressivos na casa do aluno (82,1%) e na Unidade (79,5%).

Nos **comportamentos do aluno, em relação aos adultos**, os resultados médios obtidos traduziram-se em 80,5%, de ausência de dificuldades, com valores médios mais expressivos em contexto de Unidade (100%) e na aula de Língua Portuguesa (81,9%).

No que se refere aos **comportamentos do aluno em relação às propostas de trabalho** apresentadas, a análise dos dados globais obtidos na avaliação permitiu definir valores médios de 85,6% de ausência de dificuldades, com valores médios mais expressivos em contexto de Unidade (100%) e na aula de Língua Portuguesa - contexto de Turma (100%).

No que diz respeito à realização de actividades relacionadas com a **Independência Pessoal**, os dados globais obtidos na avaliação realizada permitiram estabelecer uma média de ausência de dificuldades em 82,8% dos comportamentos, com valores mais expressivos em contexto de Unidade (96,3%) e na aula de Educação Musical (93,8%).

Os dados globais obtidos na **avaliação do desempenho do "Pedro" na área de Língua Portuguesa**, permitiram-nos estabelecer uma média de ausência de dificuldades em 80,2% dos comportamentos, com valores mais expressivos em contexto de Unidade (85,4%).

A avaliação do **desempenho na área da Matemática** obteve uma média de 66,7% de ausência de dificuldades nos comportamentos observados.

O valor médio de ausência de dificuldades no **desempenho do aluno na área Educação Física** (contexto de Turma) foi de 62,5% dos comportamentos observados.

A média da ausência de dificuldades no **desempenho em Educação Musical** foi de 69,5% dos comportamentos observados.

No que diz respeito à **avaliação dos comportamentos do "Pedro" para se avaliar e avaliar os outros**, os resultados médios obtidos traduziram-se em 75,2% dos comportamentos observados, com valores mais expressivos na aula de Língua Portuguesa - contexto de Turma (87,5%) e na Unidade (83,3%).

Os valores médios de ausência de dificuldades na **avaliação dos comportamentos do aluno em situações inabituais** (visita de estudo e aula de Master Class Fitenss) registaram 58,4% em relação aos pares, 95% em relação aos adultos, 91,7% ao nível Independência

Pessoal e 100% de ausência de dificuldades no que se refere aos seus comportamentos face às propostas que lhe foram apresentadas nas referidas situações.

O que disseram os alunos (Apêndices LIX, LX e LXI):

A apreciação sobre a visita de estudo foi muita positiva e fez-se na viagem de regresso a casa. Houve muitos alunos a quererem pronunciar-se sobre a experiência, e pelo que foi dito, concluímos que o que mais os impressionou foi a dimensão do Mosteiro e o tamanho do cavalo de D. Nuno. Como actividade preferida pela maioria esteve o visionamento do filme sobre a batalha.

Na 12ª e 13ª semanas de intervenção pronunciaram-se sobre o trabalho desenvolvido, em contexto de Turma, os alunos "J.C."; "R.G."; "Pedro"; "Vit" "Ma" e "Mª.R.".

De um modo geral manifestaram ter gostado das actividades desenvolvidas nas diferentes áreas.

Na Educação Física valorizaram especialmente os exercícios de corrida inicial e os lançamentos da bola ao cesto. Continuaram a defender que o grupo teve um comportamento adequado e reconheceram e reforçaram, de forma positiva, o desempenho de alguns colegas. Como manifestação de desagrado "Ma" apontou o facto de as raparigas não serem muito boas na recepção da bola, e de na sua opinião, se poderem obter melhores resultados se os grupos tivessem sido organizados por género.

As dificuldades com que nos confrontámos (Apêndices LIX, LX e LXI):

Neste espaço de tempo não nos defrontámos com dificuldades novas, dignas de referência, para além de alguns problemas ocasionais de atenção/concentração.

Na aula de Educação Musical persistiram as dificuldades do "Pedro" em cantar. Falou baixinho a letra da canção.

Sentimos maiores níveis de impulsividade e alguma tensão pelo esforço que a realização de mais uma série de testes implicou, a que acresceu a consciencialização dos alunos desta ser uma das últimas oportunidade do ano lectivo, para melhorar algumas notas menos boas.

Em relação aos adultos (todos) o cansaço também foi evidente.

Para a Mestranda a maior dificuldade continuou a ser a dos registos e a de tentar que o cansaço não nos desviasse das questões principais, nos encontros de trabalho (reflexão/avaliação; planificação).

Aspectos que considerámos no prosseguimento da acção (Apêndices LIX, LX e LXI):

No que à Escola se refere, decidimos (**os Professores**) continuar a trabalhar em contexto de Turma nas áreas da Língua Portuguesa e da Educação Física, até final do lectivo. Previmos preparar as aulas (2) nos tempos de intervalo e fazer, também nesse tempo, a reflexão sobre o trabalho desenvolvido.

Em termos de futuro, tendo em consideração a evolução do "Pedro", decidimos que no próximo ano continuaria incluído nas aulas de Língua Portuguesa, Educação Física e Educação Moral e Religiosa e que promoveríamos também a sua participação regular nas aulas de Formação Cívica, aumentada, desta forma as suas possibilidades de aprendizagem, em contexto de Turma.

A **Família** expressou a vontade de continuar a desenvolver um trabalho de grande proximidade com a escola, porque o que foi feito durante este ano, na sua opinião, deu bons resultados.

A **Mestranda** solicitou ainda a colaboração do Professor de Educação Física e da Mãe do "Pedro" (entrevistados no início da intervenção), para uma entrevista final, com o objectivo de recolher informações sobre as percepções dos entrevistados em relação ao trabalho que se desenvolveu e aos seus efeitos, nos diferentes intervenientes.

Os solicitados disponibilizaram-se a colaborar em mais esta actividade.

4.4. Avaliação Global da Intervenção

4.4.1. Com o “Pedro”

Concluído o processo de intervenção formal, com vista à inclusão do "Pedro" na escola do 2º ciclo, e ao desenvolvimento das suas competências pessoais, sociais e académicas, em contexto de Turma, na Unidade de Ensino Estruturado, no meio Familiar e no Centro Educativo, importa confrontar a situação inicial com a situação final para constatar em que medida se atingiram os objectivos que nos propusemos e que acções se impõem, em termos de futuro.

a) Independência Pessoal

- **Higiene**

O trabalho desenvolvido permitiu constatar que o "Pedro" que inicialmente lavava as mãos, para retirar o sujo visível (ponto 3.3.2.), passou também a lavá-las antes e depois das refeições e sempre que utilizou as instalações sanitárias (Apêndices LIII e LXV).

No que ao pentear se refere, passou de uma situação inicial de grande dependência do adulto e de recusa frequente da actividade, para a compreensão da necessidade de cumprir diariamente a tarefa. Assumiu-a sozinho, embora o seu desempenho reflecta o desajeitamento motor que o caracteriza (Apêndices LVII e LXIX).

No desenvolvimento das competências para assoar-se, o hábito de limpar sistematicamente o nariz às mangas da roupa (ponto 3.3.2.), tornou-se bastante menos frequente. Foi ainda possível observar a sua intencionalidade para expelir as secreções, ao invés de limitar-se a limpar a escorrência, como inicialmente acontecia (Apêndices LVIII e LXX).

O trabalho desenvolvido para melhorar o desempenho do aluno, na lavagem dos dentes, foi bem sucedido. O "Pedro" que registava, também nesta área, uma grande dependência do adulto e episódios de recusa da tarefa (ponto 3.3.2.), tornou-se autónomo na actividade e nos procedimentos a ela inerentes, e integrou-a nas suas rotinas diárias (Apêndices LVIII e LXX).

No que diz respeito às suas dificuldades em tomar banho sozinho (ponto 3.3.2.) iniciou-se o trabalho para ultrapassar esse problema de dependência do adulto (26 de Maio) tendo como motivação a utilização familiar, da piscina do avô. Os indicadores obtidos, no final da intervenção (pequena para obter resultados conclusivos), permitiram-nos apenas a constatação de uma evolução positiva, em função do que referiu a família, sobre a observação que fez, dos comportamentos do "Pedro" (Apêndices LXI e LXXIII).

• **Vestuário**

O aluno que revelava autonomia para despir e vestir a roupa interior e as camisolas e calças, seleccionadas pela avó, e que dependia dela para desabotoar e abotoar os botões das diferentes peças (ponto 3.3.2.), adquiriu autonomia para escolher e "preparar" a sua roupa (Apêndices LIII e LXV); para vestir-se e despir-se completamente (Apêndices LIV e LXVI), para abotoar os botões (Apêndices LV e LXVII) e para os desabotoar (Apêndices LVIII e LXX).

• **Alimentação**

Nesta subárea passou de uma situação de dependência dos familiares para servir-se dos alimentos (ponto 3.3.2.), para ser autónomo a servir-se de alimentos sólidos (Apêndices LIV e LXVI) e para servir os seus familiares (Apêndices LVIII e LXX).

Iniciada a aprendizagem para tirar as espinhas do peixe que consumiu (17 de Maio), tarefa em que também dependia da família (ponto 3.3.2), o curto tempo de prática da

actividade permitiu apenas constatar uma evolução positiva no seu desempenho, sem que tenha sido possível afirmar-se estar adquirida essa aprendizagem (Apêndices LXI e LXXIII).

No que se refere ao pôr e levantar a mesa, actividades em que colaborava com a avó, colocando os pratos ou retirando peças, sem alimentos líquidos (ponto 3.3.2), registou-se uma evolução positiva. O "Pedro" adquiriu, na interrupção da Páscoa, as competências que lhe permitiram pôr e levantar completamente a mesa, quase sem ajuda. O ensino das tarefas foi da inteira responsabilidade da avó, que motivada pela evolução do neto, decidiu espontaneamente assumir este "trabalho" (Apêndices LIV e LXVI).

• Rotinas Escolares

As competências iniciais do aluno, que lhe permitiam cumprir instruções simples, com a ajuda do Professor, na Unidade e em contexto de Turma (ponto 3.3.2.), evoluíram ao longo da intervenção. Confirmou-se, na Unidade, pela observação diária do desempenho do "Pedro", a sua autonomia a marcar as presenças; a preencher o calendário móvel; a consultar o horário e a fazer o plano do dia. Na Unidade e em contexto de Turma (de acordo com a escala de serviço), confirmou-se ainda, estarem adquiridas as competências para distribuir e recolher os materiais de utilização diária e para arquivar no seu dossier, no local adequado, os trabalhos produzidos (Apêndices LIII e LXV).

• Deslocações Diárias

O trabalho desenvolvido (de 08/03 a 28/05) permitiu passar de uma situação de total dependência dos adultos (ponto 3.3.2.), para a aquisição das competências que lhe permitiram deslocar-se com autonomia, nos percursos casa/escola/casa " (Apêndices LVIII e LXX); casa da avó/casa dos pais (Apêndices LIX e LXXI) e escola/ ginnodesportivo/casa (Apêndices LX e LXXII).

b) Língua Portuguesa

O aluno, que no início da intervenção se expressava num discurso pouco organizado e repetitivo e onde ocorria uma mistura de temas ou assuntos (ponto 3.3.2.), registou uma evolução favorável, tornando possível, ocasionalmente, a manutenção de uma conversa sobre um tema ou assunto que para ele se apresentou especialmente significativo (Apêndices LIV e LXVI; LV e LXVII e LIX e LXXI)

Ao nível das capacidades de leitura, a situação inicial de leitura global de palavras (ponto 3.3.2.) evoluiu significativamente e o "Pedro" foi capaz, não apenas de aumentar o número das palavras que leu globalmente (de onze para vinte e seis), como adquiriu também a capacidade para ler frases e textos simples (Apêndices LV e LXVII; LXI e LXXIII).

Na escrita de palavras, em que dependia da utilização de modelo e da ajuda do Professor, para evitar que se "perdesse" na sequência das letras (ponto 3.3.2.), também se verificou evolução. O aluno dispensou a ajuda de outros e recorrendo ao modelo foi capaz de escrever palavras e frases (Apêndices LIX e LXXI; LX e LXXII).

E se inicialmente escrevia apenas os seus dois primeiros nomes (ponto 3.3.2.), o trabalho desenvolvido permitiu-lhe autonomia para escrever o nome completo, sem recurso a modelo (Apêndices LVIII e LXX).

c) Matemática

Partindo do que o "Pedro" sabia, em termos de numeração - sequência numérica até 20 (ponto 3.3.2.), a acção desenvolvida possibilitou uma aprendizagem progressiva dos números, até 30, a compreensão efectiva do conceito de dezena (3ª semana - sequência numérica até 24; 5ª semana - Compreensão do conceito de dezena; 9ª semana - sequência numérica até 27; 11ª semana - sequência numérica até 29; 13ª semana - sequência numérica até 30) e habilitou o aluno a fazer contagens mecânicas e racionais, dentro da nova quantidade. Foi capaz de resolver situações problemáticas simples (concretizadas), envolvendo a adição e a subacção e de verbalizar os procedimentos que adoptou. Necessitou de apoio para conduzir correctamente o raciocínio (Apêndices CIII; CVIII; CIX; LXVII e CXI).

d) Expressão gráfica

Também houve alterações nas competências do aluno para se expressar pelo desenho. De uma situação inicial em que o desenho livre correspondia a manchas amorfas de cores sobrepostas, riscos, letras e números, intenções de golfinhos e casas (ponto 3.3.2.), as composições que realizou, na parte final da intervenção, revelaram uma intencionalidade comunicativa, de mais fácil compreensão, traduzidas num traço ainda infantil, mas bastante mais seguro e definido (Apêndices CIII e CIV).

e) Educação Física

O aluno passou de uma situação maioritária de utilização e prazer individual pela posse da bola (ponto 3.3.2.) para uma vivência de situações em que executou exercícios em interacção/colaboração com pares ou em equipa, desenvolvendo as competências sócio-afectivas. Desenvolveu também competências técnicas: passes (passe de peito, passe picado, passe de ombro e passe por trás da cabeça) e recepção de bolas (parado e em deslocação); movimentação (drible à direita e à esquerda) e lançamentos a alvos fixos e móveis (lançar ao cesto; lançar a bola ao par, em deslocação), e ainda competências cognitivas (escuta,

compreensão e aplicação de regras relacionadas com os jogos pré-desportivos e colectivos) (Apêndices XLIX e LXII a LXII-B e LXXIII).

f) Educação Musical

No início da intervenção mostrava prazer na audição de melodias, acompanhada pelo movimento repetido das mãos e do mexer dos lábios, no "cantar" das canções do seu agrado, e pela reprodução de ritmos muito simples produzidos pelo professor (ponto 3.3.2.). A acção desenvolvida permitiu que o aluno passasse a ser capaz de utilizar a voz para o acompanhamento das letras das canções aprendidas (falou as letras) e para a reprodução do som produzido por instrumentos musicais que conheceu (Apêndices XLIX e LXII; L e LXIII; LIII e LXV; LVIII e LXVI).

Permitiu ainda a exploração livre e orientada de novos instrumentos musicais (Apêndices XLIV e LVII; XLVI e LIX; XLVII e LX); promoveu a utilização dos diferentes segmentos corporais e a exploração de diferentes planos (inferior, médio e superior) para expressar, sensações, sentimentos e acções; desenvolveu as competências do aluno para compreender e emitir mensagens não verbais (Apêndices XLI e LIV; XLII e LV) e para ouvir e reproduzir frases rítmicas de progressiva complexidade (Apêndices XLVI e LIX; XLVII e LX).

g) Socialização

De uma situação inicial em que o aluno saudava as pessoas conhecidas; utilizava as expressões "se faz" favor" e "desculpa"; saía da sala sem pedir a ninguém; e nunca se lembrava das despedidas (ponto 3.3.2.), passámos para uma utilização adequada da saudação e da despedida, nos diferentes contextos (Apêndice LV e LXVII); a solicitação adequada da autorização para ausentar-se da sala (satisfação de necessidades básicas) (Apêndice LVII e LXIX); o agradecimento pela satisfação de um pedido ou solicitação, em contexto de Unidade, na aula de Educação Física e no Centro Educativo (Apêndice LX e LXXII), constatando-se também evolução ao nível do seu desempenho, em casa, na última semana de trabalho (Apêndice LXI e LXXIII).

Em relação à ocupação dos tempos livres na escola, o trabalho desenvolvido na Unidade, em contexto de Turma, nas áreas da Educação Física e da Língua Portuguesa, permitiram ao aluno estabelecer relações de pertença, com o seu grupo e melhorar as competências para ser, estar e agir, nos diferentes contextos. Progressivamente foi interagindo com os pares nos tempos de recreio, dispensando a realização de actividades orientadas pela

Professora de Educação Especial, com o objectivo de facilitar essas interacções (Apêndices XIX e XX; LXVII; LXXI).

4.4.2. Com a Turma

A constatação possível no final da intervenção foi a do reconhecimento dos Professores intervenientes de que todos os alunos evoluíram, em relação ao ponto de partida e de que a inclusão do "Pedro" no trabalho da turma não foi impeditiva de que se cumprisse o Programa das diferentes disciplinas. Para além deste facto, a necessidade sistemática de se encontrarem as estratégias que permitissem ao aluno compreender a informação apresentada e participar activamente na realização das diferentes propostas de trabalho, facilitou a aprendizagem dos alunos com mais dificuldades (Professora de Língua Portuguesa) e beneficiou o grupo, no seu todo (Professores de Educação Física e de Língua Portuguesa) (Apêndices LVIII; LIX e LX).

No final da intervenção, segundo os Professores, não havia qualquer aluno em risco de retenção.

O recurso a observações naturalistas e à aplicação de testes sociométricos (início e final da intervenção), não podendo ser conclusivos, pelo número reduzido das aplicações realizadas, forneceram indicadores que por coincidirem com o que semanalmente se testemunhou, são passíveis de poderem considerar-se significativos.

1. Observação Naturalista

A análise comparativa entre os dados obtidos nas observações naturalistas antecipadamente anunciadas (ao Professor e aos alunos) revelou que ao contrário do que inicialmente se verificou, na segunda observação não se registou em relação aos observados qualquer estranheza por essa observação (Apêndice XVIII). Do que foi possível observar no comportamento dos alunos, entre pares, verificaram--se três situações inadequadas (linguagem e acção física), o que em comparação com o verificado na primeira observação (oito), indicou uma redução significativa (menos cinco). Na observação final constatou-se que dois alunos assumiram comportamentos inadequados. Comparando com a situação inicial (cinco infractores) verificou-se, também, uma redução no número de "infractores" (menos três).

Na primeira observação naturalista, três alunos interagiram positivamente com "Pedro" ("Vit", "Ma" e "N"). Na segunda observação, foram cinco, os colegas que procederam dessa forma ("R.G", "R.L", "J.C" , "M.^a B" e "M.^a Bto). A análise comparativa,

embora não possa ser conclusiva, parece indiciar a existência de um maior número de colegas disponíveis para interações positivas com o aluno.

Verificou-se, na segunda observação, o elogio entre pares (de "Ma" para "Eli"), o que não aconteceu inicialmente. Constatou-se a existência de alunos que individualmente assumiram a orientação de exercícios, aceites pelo grupo, que seguiu as suas instruções enquanto orientadores ("M.^a Bto" - flexibilização articular; "Ma"- alongamentos). Observaram-se reacções positivas às chamadas de atenção dos orientadores, e verificaram-se atitudes semelhantes, entre colegas ("Raq" e M.^a R").

No que se refere ao "Pedro", verificou-se ainda alguma inconstância a este nível. Reagiu positivamente às chamadas de atenção de "J.C", "M.^aB" e "Mir" e de forma negativa ao reparo de "M.^a Bto".

Verificou-se também a persistência de algumas dificuldades no cumprimento da instrução, não por que a tenha ignorado, ou por desafio ao adulto, mas por dificuldades motoras, na realização das propostas.

Em termos comparativos (início da intervenção/final da intervenção), foi muito maior o seu tempo de actividade física, nesta última observação.

A observação final registou uma entrada barulhenta no ginásio, que cessou sem necessidade de qualquer intervenção do Professor e o facto de nenhum aluno ter esquecido o equipamento, contrariamente ao sucedido na observação inicial realizada. E, se na primeira observação, o comportamento dos alunos em relação ao Professor (com excepção do "Pedro") se caracterizou pela cumplicidade, pelo respeito, pela disponibilidade e pela vontade de fazer bem, na segunda observação a situação manteve-se, mas incluindo já o "Pedro".

Contrariamente ao que sucedeu quando iniciamos a intervenção, já foi possível cumprir o tempo de observação estabelecido (45 minutos).

2. Sociometria

No que à sociometria se refere (Apêndice IV), com a alteração da constituição da Turma (saiu "Ma" transferido e entrou "A" por transferência), os dados resultantes da segunda aplicação dos testes reflectiram as alterações ocorridas (Apêndices IV-D; E e F). Pela análise comparativa dos dados obtidos em relação à matriz das escolhas (Apêndices IV-A e IV-D), no início e no final da intervenção, constatou-se a não existência de qualquer aluno que não tenha sido escolhido, mas identificaram-se situações de escolha única ("N" no primeiro teste e "M. Carb", no segundo).

A análise comparativa, permitiu ainda constatar que se manteve e reforçou a tendência para escolhas dentro do mesmo género. E, se no primeiro teste, seis dos rapazes fizeram escolhas no grupo das raparigas, no segundo, só quatro dos rapazes dirigiram escolhas no grupo do sexo oposto. No que às raparigas se refere, no primeiro teste, cinco fizeram escolhas no grupo dos rapazes e no segundo, só quatro raparigas registaram esse procedimento.

No grupo dos rapazes mantiveram-se, nos dois testes, com o maior número de escolhas "L" e "RL", e entrou "JC", substituindo "Ma". No grupo das raparigas mantiveram-se, com o maior número de escolhas, "M.^aG"; "M.^aB"; "M.^aR" e "Mir", e entrou ainda "Eli", que registou um aumento considerável no número de escolhas obtido (de duas para sete).

Os que viram significativamente reduzido o número de escolhas do primeiro para o segundo teste (menos duas), foram "Ma"; "Pedro"; "M^aP"; "M. Carb"; "M. Men" e "Vit".

No que se refere a situações de reciprocidade nas escolhas (pelo menos 1 dos 3 critérios), no grupo dos rapazes, mantiveram-se no primeiro e no segundo teste, as situações de "Pedro" e "RG"; de "L" e "JC"; de "RL" e "JC"; de "RL" e "Ma" e a de "RL" e "L". Verificaram-se, no segundo teste, novas situações de reciprocidade em relação a "JC" e "Ma"; a "K" e "L" e a "RG" e "K". No grupo das raparigas, verificando-se uma redução das situações de reciprocidade ao nível das escolhas, do primeiro para o segundo teste (14/11), mantiveram-se as de "Mir" e "M^a R"; de M^a B" e "M^a G"; de "M^a Bto" e "M^a G"; de "M^a Bto" e "M^a R"; de "M^a B" e "M. Men"; "Raq" e "Vit".

No segundo teste, identificaram-se novas situações de reciprocidade: "M.Men" e "Mir"; "Eli" e "Mir"; "M.Carb" e "A"; "Raq." e "Eli" e "M^a B" e "M^a Bto" e surgiram outras situações em que os alunos se escolheram mutuamente, sem que se tenha verificado reciprocidade em qualquer dos critérios de escolha (Eli" e "M^a B"; "Eli" e "M^a R" e "A" e "Pedro").

A análise comparativa dos dados, no que às rejeições se refere (Apêndices IV-B e IV-E), registou uma redução, no grupo actual dos rapazes (de três para dois), sendo que "Pedro" se manteve, como não rejeitado, nos dois testes. Sem rejeições ficaram também "L" e "RG" (segundo teste). "RL" passou de aluno sem rejeições (primeiro teste) para aluno rejeitado por três raparigas (segundo teste).

No grupo das raparigas verificou-se também um aumento significativo no número das que não foram objecto de rejeição. De três (primeiro teste) passaram para sete (segundo teste). "M^aP" e "M.^aR" mantiveram-se sem rejeições nos dois testes, juntando-se-lhes, sem

rejeições, "Eli"; M.^aG"; "M.Men"; "Mir" e "Vit". "Vit", que inicialmente obteve quatro rejeições, não foi rejeitada por ninguém no segundo.

Outros alunos, que na Turma viram significativamente reduzidas o número de rejeições, do primeiro para o segundo teste, foram "Raq" (de sete para uma); "K" (de seis para uma); "M.Carb" (de cinco para uma) e "M.^aB" (de três para uma).

Com "M.^aBto" sucedeu o contrário. No primeiro teste não tinha obtido rejeições e foi rejeitada, no segundo teste, por um rapaz e por uma rapariga ("Pedro" e "M.Carb").

Os alunos com maior número de rejeições na Turma, no final da intervenção foram "Ma" (nove) e "A" (doze), tendo-se verificado, por outro lado, uma única situação de reciprocidade ("Ma" e "Raq").

Em termos globais, de uma situação inicial de cinquenta e sete rejeições e de quarenta e quatro indivíduos rejeitados (Apêndice IV-B), passámos para uma situação de quarenta e duas rejeições e trinta e um indivíduos rejeitados (Apêndice IV-B), (Apêndice IV-E), o que corresponde a menos quinze, no número de rejeições, e a menos treze no número de indivíduos rejeitados, no final da intervenção.

De uma situação inicial que juntou num mesmo grupo crianças/jovens oriundos de três escolas diferentes, com características e percursos escolares distintos (ponto 3.2.), o trabalho desenvolvido permitiu que todos pudessem desenvolver o conhecimento mútuo; construir ou reforçar relações afectivas; desenvolver processos de entreajuda; aprender de forma colaborativa e reforçar o sentido de pertença ao grupo (Apêndices XLIX a LXI).

No início da intervenção observou-se relativamente aos professores, alguma ansiedade e insegurança para gerirem as diferenças da Turma e promoverem simultaneamente a aprendizagem de todas as crianças do grupo; para adequarem o seu estilo de ensinar ao estilo de aprender dos alunos (Apêndices VI, XI e L); para elaborarem propostas de trabalho que adequando-se às capacidades individuais ou de grupos de trabalho, mobilizassem a devida atenção e a participação dos destinatários (Apêndice VI, XI e LI); para conciliar os objectivos deste Projecto de Intervenção com o cumprimento dos Programas e a melhoria de um terço nos resultados escolares de todos os alunos da escola, em função do estabelecido no Projecto Turma Mais (Apêndice L); para respeitar os ritmos de desenvolvimento do "Pedro" e para prevenir com eficácia os seus desajustes comportamentais (Apêndice LIII), no final da intervenção, porque globalmente bem sucedida, como a avaliação regular demonstrou (Apêndices XLIX a LXI), foi possível constatar nos Professores, pelas afirmações produzidas, terem sido ultrapassados os níveis de ansiedade e de insegurança iniciais, na forma de

entender e responder às diferenças, em contexto de Turma, e de gerir o normal desenvolvimento do Programa das diferentes disciplinas (Apêndices LXI e XII).

Sendo certo que nesta escola existia já uma real investimento no atendimento às crianças consideradas com necessidades educativas especiais, explícito e legitimado pelo Projecto Educativo (ponto 3.1.4) e operacionalizado nos Projectos Curriculares de Agrupamento e de Turma e nos Protocolos estabelecidos com Serviços e Instituições da Comunidade local (ponto 3.1.5.), o trabalho que desenvolvemos em função da inclusão do "Pedro" foi reconhecido porque foram claramente observáveis, em contexto escolar, os resultados obtidos: maior autonomia e adequação nos comportamentos e desenvolvimento das aprendizagens pessoais, sociais e académicas.

4.4.3. Com a Família

De uma situação inicial em que os adultos, rejeitaram os dados resultantes da avaliação psicológica do "Pedro" (Anexos 1 e 2); manifestaram baixas expectativas em relação ao seu futuro escolar; fizeram por ele a maioria das tarefas (independência pessoal), no sentido de lhe facilitar a vida e evitar os constrangimentos; secundarizaram as interações sociais com os pares e concentraram na avó o desempenho das funções educativas (ponto 3.3), passámos para uma situação onde são notórias algumas diferenças.

Não podendo afirmar-se ainda que a Família atribua as dificuldades do "Pedro" a outros factores para além da Hiperactividade e da "teimosia" que continua a justificar muitos dos seus julgamentos (reflexões semanais), parece que a transição do aluno ao 2º ciclo foi mobilizadora de uma participação mais activa da Família, no processo educativo do aluno, conforme comprova a sua adesão ao projecto e a responsabilidade com que participou no seu desenvolvimento.

A constatação dos resultados manteve os níveis de motivação e empenhamento em todas as fases da intervenção (Apêndices XLIX a LXI), e abriram ao "Pedro" e à Família a possibilidade de muitas conquistas.

Ao nível da Independência Pessoal o desenvolvimento das competências do aluno (ponto 4.4.1.) conferiu qualidade à vivência familiar; consciencializou os adultos das suas capacidades para aprender, sempre que se promoveram situações colaborativas, contextualizadas e significativas e confirmou ainda a possibilidade da manutenção das aprendizagens pela responsabilização frequente, do aluno, no desempenho das rotinas diárias. O desenvolvimento das competências sociais e a adequação progressiva dos seus

comportamentos, em relação aos pares (Apêndices LXVII a LXI), encorajaram a família a aceitar o desafio para incentivar o "Pedro" a convidar aquele/s com quem estabeleceu relações de proximidade, para ocuparem tempos livres, na sua casa (uma vez por semana, ao longo da intervenção, sob "vigilância" e/ou dinamização do adulto). Inicialmente, com a ajuda da avó e posteriormente com autonomia, o "Pedro" convidou alguns amigos para frequentarem a sua casa; evoluiu nas interações (tipo e tempo) e conseguiu realmente brincar com os outros, especialmente com crianças mais novas (primo) (Apêndices LVI e LIX). Conseguiu também maior adequação na linguagem, em relação aos pares da sua faixa etária, no final da intervenção (Apêndice LXI e LXXIII).

Na ocupação familiar dos tempos livres, as prioridades que os adultos definiram e a acção desenvolvida, permitiram que às actividades habituais (ponto 3.3.2.), se acrescentassem outras possibilidades de convívio com os pais: as idas ao futebol (Apêndices XLI e LIV; XLIII e LVI) e a utilização familiar da piscina do avô (Apêndices XLVII e LX; XLVIII e LXI).

Com o desenvolver da intervenção os Pais e a avó do "Pedro" passaram a intervir com mais adequação no processo educativo do aluno e melhoram as suas expectativas em relação ao futuro (Apêndices XLIX a LXI e VI e X).

5. REFLEXÕES FINAIS

Incluir o "Pedro" na escola do 2º Ciclo e na comunidade local, promovendo o desenvolvimento das suas competências pessoais, sociais e académicas, exigiu um trabalho intenso e abrangente (áreas; contextos e destinatários,) que mobilizou seis adultos (quatro professores e dois familiares do aluno), ao longo de treze semanas, na preparação, desenvolvimento, análise e avaliação da intervenção que se desenvolveu.

Implicámos nessa intervenção um total de vinte e dois alunos (dezanove em contexto de Turma e três em contexto de Unidade) e quarenta e dois adultos (acção de sensibilização sobre Necessidades Educativas Especiais).

De uma situação inicial caracterizada pela ausência dos Pais do "Pedro", no processo educativo do filho; por uma grande dependência do aluno, em relação ao adulto, nas actividades de vida diária; por dificuldades graves nos seus comportamentos sociais, e por um distanciamento muito significativo ao nível das aprendizagens académicas, em relação aos jovens da sua faixa etária (pontos 3.3. e 3.3.2), a acção desenvolvida promoveu um progressivo envolvimento dos Pais; melhorou as competências do "Pedro" ao nível da Independência Pessoal; das aprendizagens académicas e habilitou-o a estar, a aprender e conviver com os colegas da Turma e da Escola, e a interagir de forma positiva com todos os Professores envolvidos (ponto 4.4.1; ponto 4.4.2).

No Grupo/turma criaram-se condições que possibilitaram o conhecimento mútuo dos diferentes elementos (potencialidades e necessidades especiais); que permitiram a construção colaborativa de aprendizagens; o desenvolvimento do espírito de entreajuda; dos laços afectivos e o despontar e fortalecer dos sentimentos de pertença ao grupo.

A intervenção desenvolvida teve como elementos facilitadores o hábito de mutuamente nos ouvirmos e incentivarmos; de valorizarmos os saberes e os desempenhos individuais e de implementarmos um processo de colaboração contínuo, marcado pela acção-reflexão-acção, e pela articulação entre as diferentes equipas.

No caminho que percorremos, a ansiedade; a pressa na obtenção de resultados e a pressão pelo cumprimento dos Programas, foram, por certo, os aspectos que mais dificuldades nos colocaram, mas que aprendemos a dominar.

Considerando que apesar da evolução registada, o "Pedro" continua a precisar de aprender muito, para usufruir e agir da e na comunidade, a acção que formalmente concluímos não foi mais do que o iniciar de um caminho que é preciso continuar a percorrer,

mas com a certeza de que pelas competências adquiridas (pessoais, sociais e académicas), o aprender será cada vez mais, na inter-relação com os outros. O "Pedro" gosta da escola, empenha-se no aprender, perdeu o medo da convivência com os outros e essas são mais-valias que precisamos ter em conta e desenvolver.

Considerando o que nos propusemos (ponto 4.3) e o que conseguimos (ponto 4.4), o balanço foi bastante positivo.

O respeito e a valorização dos saberes e das necessidades individuais, a implicação de todos nas tomadas de decisão; a responsabilidade com que cada um desempenhou o seu papel; a adequação das estratégias que colaborativamente seleccionámos, a avaliação sistemática do que se fez; os ajustamentos às necessidades que surgiram e a certeza de que não estaríamos sozinhos na resolução de dificuldades ou no festejar dos êxitos foram suportes que viabilizaram a consecução da maioria dos objectivos deste Projecto.

A acção de sensibilização à comunidade, para a questão das Necessidades Educativas Especiais foi globalmente bem conseguida (Apêndices LII, XXIX e XXX).

Como objectivos não atingidos, em relação ao "Pedro", ficaram alguns relacionados com a expressão musical, como por exemplo cantar individualmente, não por incapacidade do aluno, mas pelo nosso erro na identificação do que se pensou ser um dos seus interesses ou motivações (Apêndices LIV e LX).

No que à Família se refere também não se conseguiu dar grande expressão ao trabalho que favorecesse a sua participação nas actividades recreativas e culturais do meio local. O apoio que se prestou não foi suficiente para permitir que decidissem enfrentar os problemas de isolamento e de recreação (Apêndice I-C; ponto 1.2).

Identificaram-se também algumas propostas de trabalho (voluntariamente elaboradas pelos proponentes), que não se adequaram aos interesses e necessidades dos alunos da turma (Apêndices LI e XCII).

Foi um projecto feito de cativar, de "coisas" simples mas significativas, que possibilitou a todos o prazer de poder contar com os outros; de ultrapassar dificuldades, de contactar com o êxito e que desencadeou, nos adultos, a vontade de continuar o trabalho iniciado, a curto e a médio prazo (Apêndices LXI; VI e X; VIII e XII; XXIX e XXX).

Em termos de futuro, tendo em consideração a evolução do "Pedro", decidiu-se que:

- No próximo ano lectivo continuaria incluído nas aulas de Língua Portuguesa, Educação Física e Educação Moral e Religiosa;

- Promover-se-ia a sua participação regular nas aulas de Formação Cívica, aumentando, desta forma, as suas possibilidades de aprendizagem, em contexto de Turma;

- Continuar-se-ia a desenvolver um trabalho de proximidade com a família do aluno.

Independentemente das crenças e concepções que cada um possa ter tido em relação às crianças com necessidades educativas especiais, o que fez a diferença nesta intervenção (porque a inclusão não se impõe, entende-se como necessária e constrói-se) foram as pontes que conseguimos estabelecer e que deram a todos os intervenientes (adultos e crianças) a possibilidade de viver, conviver e aprender colaborativamente, e perceber que quaisquer que sejam as características que nos tornam singulares, se os ambientes educativos se adequarem às necessidades identificadas, é sempre possível melhorar:

- O que sabemos...
- O que pensamos...
- O que fazemos...
- O que somos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores, S.A.
- Ainscw, M.; Porter, G. & Wang, M. C. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.
- Allan, S. D. & Tomlinson, C. A. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto, Edições ASA.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores - estratégias de supervisão*. Porto Editora: colecção Cidine
- Alonso, M. A. & Bermenejo, B. G. (2001). *Atraso Mental*. Lisboa: McGraw - Hill
- Arends, R. (1999). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw - Hill
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva
- Carmo, L. (2003). O cinema do feitiço contra o feiticeiro. *Revista Ibero Americana de Educação*, nº 32
- Carvalho, A. C. & Onofre, C. T. (2009). *Aprender a olhar para o outro: inclusão da criança com perturbação do espectro autista na escola do 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: DGIDC
- Carvalho, E. S. & Maciel D. M. (2003) Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation-AAMR: Sistema 2002. *Temas em Psicologia*, Vol. 11, nº 2
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora
- Costa, M. H. B & Paixão M. F. (2004). Investigar na e sobre a acção através de diários de formação. Procura de compreensão de processos de mudança na prática pedagógica. In L. Oliveira; A.M.S. Pereira; R. Santiago (Org). *Investigação em Educação* (pp. 79-105). Porto: Porto Editora
- Costa, A. M. B. (1999). Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. In Conselho Nacional de Educação (Ed.). *Uma escola inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Costa, A. M. B. (1996). A escola inclusiva: do conceito à prática. *Revista Inovação*. Vol.

- Coutinho, C. (2005). *Percursos de Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-200)*. Braga: Universidade do Minho, Série “Monografias em Educação”, CIED. 177-197.
- D’Ascensão, L.M. (2000). *Organização de Sistemas e Métodos.*, Editora Atlas, São Paulo.
- Davis, D.; Marques, R.; Silva, P. (1992). *Os professores e as famílias a colaboração possível*. Lisboa: Edições Livros Horizonte
- Estrela, A. (2008). *Teoria e prática de observação de classes, uma estratégia de formação de professores*. 4.^a Edição. Porto Editora
- Estrela, A. & Ferreira, J. (1997). Método e técnicas de investigação científica em educação. *Actas do VII Colóquio da A.F.I.R.S.E./A.I.P.E.L.F.* Universidade de Lisboa
- Feuerstein, R. (1993). La modificabilidad estructural cognitiva: um modelo de evaluación psicopedagógica e entrenamiento de los procesos de la inteligencia. In *Intervencion Psicopedagógica*. Madrid: Ediciones Pirâmide, SA
- Fonseca, V. (1989). *Educação Especial -programa de estimulação precoce*. Editorial Notícias
- Fonseca, V. (2002). *Modificabilidade Cognitiva*. São Paulo: Salesiana
- Garcia, S. M. (1999), Deficiência mental - aspectos psicoevolutivos y educativos. Ediciones Aljibe, Archidona.
- Garcia, T. B. & Rodriguez, C. M. (1997). A criança autista. In Bautista, R (Coord.), *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro
- Gonçalves, A.; Carvalho, A.; Mota, C. P.; Lobo, C.; Correia, M.C.; Monteiro, P.L.; Soares, R.S. & Miguel, T.S. (2008). Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo. Normas orientadoras. Ministério da Educação. Dgidc.
- Ghiglione, R & Matalon, B. (1992; 1997). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora
- Ketele & Roegiers (1999). Metodologia da recolha de dados. Lisboa: Instituto Piaget
- Minuchin, S. (1990). Famílias, funcionamento e tratamento. Porto Alegre: Artes Médicas
- Leitão, F. R. & Morato, P. (1983). *Educação física especial: Deficiência Mental*. Universidade Técnica de Lisboa - ISEF, Lisboa.

- Morato, P. (1995). *Deficiência mental e a aprendizagem*. Livros SNR nº 4. Lisboa
- Nielsen, L. (1999) *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula: um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1996). Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Revista Inovação*, Vol. 9.
- Oliveira, M. M. (2007). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petropolis: Ed. Vozes
- Oliveira, J. (1994). *Psicologia da educação familiar*. Coimbra: livraria Almedina
- Organização das Nações Unidas (1948). *Declaração universal dos direitos do homem e do cidadão*. Centro de Informação das Nações Unidas em Portugal - www.onuportugal.pt, pp. 4-5.
- Peceguina, I.; Santos, A.J. & Daniel, J. A. (2008). A concordância entre medidas sociométricas e a estabilidade dos estatutos sociais em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, Vol. 26, nº 3, p. 479 -490. ISSN 0870 - 8231
- Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na escola das diferenças. Fragmentos de uma escola do fracasso*. Porto Alegre: Artemed Editora
- Powell, T. & Ogle, P. (1991). *El niño especial: el papel de los en su educacion*. Barcelona: Editorial Norma
- Relvas, A. (1996). *O ciclo vital da família, perspectiva sistémica*. Porto: Edições Afrontamento
- Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In L. Albarello et al., *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, nº 8.
- Sanches, I. (2005.) Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, nº 5
- Santos, S. & Morato, P. (2002). *Comportamento Adaptativo*. Coleção Educação Especial, nº 8. Porto Editora
- Serra, H.; Nunes, G. & Santos, C. (2007). *Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem*. Coleção Ficheiros Pedagógicos. Porto: Edições ASA
- Serrano, J. (2005). *Percursos e práticas para uma escola inclusiva*. Tese de Doutoramento <http://hdl.handle.net/1822/6981> (consulta em 26/12/2009)

Silva, M. O. E. (2009). Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, nº 13

Sousa, A. B. (2009). *Investigação em educação* (2ª edição). Lisboa: Livros Horizonte

Vieira, F. D. & Pereira, M. C. (1996). *Se houvera quem me ensinara*. Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação