

PAULO ANTÓNIO DA VEIGA SANCHES

Aprender Com os Outros
Uma Estratégia Para a Inclusão de Dois Alunos
Com Perturbações no Desenvolvimento da Linguagem

Orientadora: Maria Odete Emygdio da Silva

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação

Lisboa
2012

PAULO ANTÓNIO DA VEIGA SANCHES

Aprender Com os Outros
Uma Estratégia Para a Inclusão de Dois Alunos
Com Perturbações no Desenvolvimento da Linguagem

Trabalho de projeto para obtenção do Grau de Mestre
em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor,
conferido pela Universidade Lusófona de
Humanidades e Tecnologias

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria Odete Emygdio da Silva

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto da Educação

Lisboa

2012

Dedicatória

À memória de Dério Veiga Sanches

(1975 - 1996)

Agradecimentos

Em primeiro, o meu agradecimento dirige-se à Professora Maria Odete Emygdio da Silva pela paciência e dedicação com que orientou este trabalho.

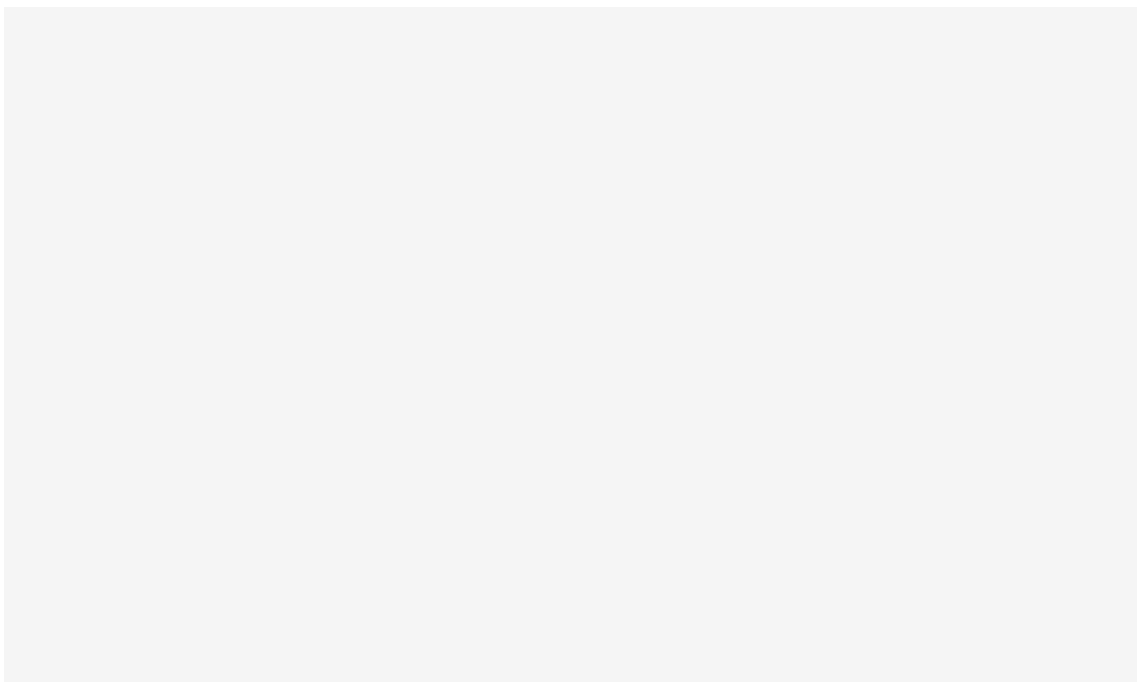
À minha família, pela generosidade e amor demonstrados.

A Alexandra, com o qual sei que posso contar em qualquer momento, especialmente em tempos difíceis.

Aos meus alunos a quem tenho apoiado e muito especialmente ao Fábio e ao Paulo.

A todos os professores que me acompanharam ao longo das aulas com o seu saber na parte curricular deste mestrado.

A todos aqueles que, apesar de não serem mencionados, colaboraram directa ou indirectamente para a realização deste trabalho que empreendemos.



Resumo

O presente trabalho de intervenção, "Aprender com os outros - uma estratégia para a inclusão de dois alunos com perturbações no desenvolvimento da linguagem", fundamentou-se nos pressupostos e nos procedimentos da investigação - acção, centrou-se nas acções em áreas de maior e menor sucesso de dois alunos "Fábio" e o "Paulo", nomes fictícios, com dificuldades na linguagem, com implicação na leitura, na escrita e na socialização. O "Fábio" está diagnosticado com uma perturbação da comunicação de predomínio expressivo, perturbação articulatória mista. O "Paulo" está indicado com uma perturbação específica da linguagem que se reflecte ao nível articulatório e fonológico.

O Projecto de Intervenção promoveu o sucesso na aprendizagem a uma turma do primeiro ano de escolaridade, onde estavam incluídos dois alunos com perturbações no desenvolvimento da linguagem. Implementámos estratégias de aprendizagem cooperativa numa perspectiva de educação inclusiva. Foram desenvolvidas actividades específicas para o desenvolvimento das competências cognitivas, comunicativas e sociais dos dois alunos.

Para compreender a situação, aplicámos um conjunto de técnicas de recolha de dados, nomeadamente: a pesquisa documental, entrevistas, observação naturalista e a sociometria. Procedemos à análise e confronto da informação recolhida por cada um dos instrumentos, o que permitiu obter dados de caracterização relevantes para a elaboração de um plano de acção consentâneo às necessidades de mudança verificados. Posteriormente, aplicámos e avaliamos o plano de acção.

Para atingirmos os objectivos do plano de acção, iniciámos um trabalho a pares e depois em pequenos grupos, para desta forma incluirmos o Fábio e o Paulo na dinâmica das aulas para que participassem nas actividades propostas, obtendo sucesso nas aprendizagens.

Os objectivos definidos, bem como as actividades realizadas e avaliadas, implicando todos os intervenientes no processo, permitiram que o "Fábio" e o "Paulo" fizessem aprendizagens significativas nas áreas académicas, comunicação e social.

Palavras – Chave: Educação Inclusiva; Escola Inclusiva; Atraso na Linguagem Infantil; Projecto de Intervenção; Investigação – Acção.

Abstract

This intervention work, "Learn from others - a strategy for the inclusion of two students with disorders in language development," was based on the assumptions and procedures of the action - research, focused on actions in areas of higher and two less successful students "Fábio" and "Paulo", fictitious names, with language difficulties, with implications in reading, writing and socializing. The "Fábio" is diagnosed with a communication disorder predominantly expressive mixed articulatory disturbance. The "Paulo" is indicated with a specific disorder of language that reflects the level of articulation and phonological.

The Intervention Project promoted the learning success to a class of first grade, which included the two pupils with impaired language development. We have implemented cooperative learning strategies from the perspective of inclusive education. Activities were developed specifically for the development of cognitive skills, communication and social of the two students.

To understand the situation, we applied a set of techniques for data collection, namely: the documentary research, interviews, naturalistic observation and sociometry. Proceed to the analysis and comparison of information collected by each instrument, which allowed to obtain characterization data relevant to the preparation of an action plan in line with changing needs checked. Subsequently, we applied and evaluated the action plan.

To achieve the objectives of the Action Plan, we began work in pairs and then in small groups, so this way we include Fabio and Paul in the dynamics of classes to take part in the activities proposed, achieving success in learning. The objectives and activities undertaken and evaluated, involving all actors in the process, allowed the "Fabio" and "Paul" make significant learning in academic areas, and social communication.

Key - Words: Inclusive Education, Inclusive School, Delay in Child Language; Intervention Project; Research - Action.

Índice

Dedicatória.....	4
Agradecimentos.....	5
Resumo.....	6
Palavras - Chave.....	6
Abstract.....	7
Índice.....	8
Introdução.....	13
1. Enquadramento Teórico	
1.1. Escola inclusiva	15
1.2. Conceito de Linguagem.....	20
1.3. Perturbação e atraso de linguagem infantil	21
1.4. Linguagem Visual ou Escrita - Leitura e Escrita.....	23
1.5. Estratégias de diferenciação pedagógica inclusiva.....	24
2. Enquadramento Metodológico	
2.1. Breve introdução.....	26
2.2. Caracterização do projecto.....	26
2.3. Problemática e questão de partida.....	27
2.4. Objectivos Gerais.....	28
2.5. Técnicas e instrumentos de pesquisa de dados.....	28
2.5.1. Pesquisa Documental.....	28
2.5.2. Entrevista.....	29
2.5.3. Observação naturalista.....	30
2.5.4. Sociometria.....	32
2.5.5. Procedimentos para a recolha e análise de dados.....	33
3. Caracterização da situação em que se interveio	
3.1. Contexto escolar.....	36
3.1.1. Espaço físico e logístico.....	36
3.1.2. Recursos humanos.....	36

3.1.3. Dinâmica educativa.....	37
3.1.4. Preocupações explícitas para a dinamização de uma escola de sucesso para todos e com todos.....	37
3.2. A turma.....	38
3.2.1. Caracterização estrutural	38
3.2.2. Dinâmica educativa	38
3.2.3. Casos específicos do grupo / turma.....	39
3.2.3.1. História compreensiva dos alunos.....	39
3.2.3.2. Caracterização do percurso escolar do aluno Fábio.....	41
3.2.3.3. Caracterização do percurso escolar do aluno Paulo.....	41
3.2.3.4. Nível de competências do aluno Fábio no início da intervenção.....	42
3.2.3.5. Nível de competências do aluno Paulo no início da intervenção.....	42
4. Plano de Acção	
4.1. Pressupostos teóricos.....	44
4.2. Planificação, realização e avaliação da intervenção.....	45
4.3. Planificação a longo prazo.....	47
4.4. Planificação, realização e reflexão / avaliação, a curto prazo (semanal).....	50
4.5. Planificação da intervenção a curto prazo.....	52
4.5.1. Realização, reflexão / avaliação semanal: 14 a 18 de Fevereiro.....	52
4.5.2. Realização, reflexão / avaliação semanal: 21 a 25 de Fevereiro.....	53
4.5.3. Realização, reflexão / avaliação semanal: 28 de Fevereiro a 4 de Março.....	53
4.5.4. Realização, reflexão / avaliação semanal: 4 a 18 de Março.....	54
4.5.5. Realização, reflexão / avaliação semanal: 21 a 25 de Março.....	55
4.5.6. Realização, reflexão / avaliação semanal: 28 de Março a 1 de Abril.....	55
4.5.7. Realização, reflexão / avaliação semanal: 4 a 8 de Abril.....	56
4.5.8. Realização, reflexão / avaliação semanal: 26 a 29 de Abril.....	57
4.5.9. Realização, reflexão / avaliação semanal: 2 a 6 de Maio.....	57
4.5.10. Realização, reflexão / avaliação semanal: 23 a 27 de Maio.....	58
5. Reflexões Finais	59
Referências Bibliográficas.....	62

Índice dos anexos

Anexo 1 - Autorização do Agrupamento para a realização do projecto.....	II
Anexo 2 – Programa educativo individual do aluno Fábio – Setembro 2008.....	III
Anexo 3 – Reformulação programa educativo individual do aluno Fábio – Fevereiro 2010.....	XI
Anexo 4 – Plano de intervenção e orientações gerais aos professores – elaborado pela terapeuta da fala do Fábio.....	XV
Anexo 5 – Relatório da terapeuta da fala do Paulo.....	XVIII
Anexo 6 - Relatório de avaliação da terapeuta da fala do Fábio.....	XXI

Índice de Apêndices

Apêndice: 1 - Planificação, intervenção e reflexão / avaliação de 14 a 18 de Fevereiro.....	II
Apêndice: 2 - Planificação, intervenção e reflexão / avaliação de 21 a 25 de Fevereiro.....	VIII
Apêndice: 3 - Planificação, intervenção e reflexão / avaliação de 28 de Fevereiro a 4 de Março.....	XII
Apêndice: 4 - Planificação, intervenção e reflexão / avaliação de 14 a 18 de Março.....	XV
Apêndice: 5 - Planificação, intervenção e reflexão / avaliação de 21 a 25 de Março.....	XIX
Apêndice: 6 - Planificação, intervenção e reflexão / avaliação de 28 de Março a 1 de Abril.....	XXIV
Apêndice: 7 - Planificação, intervenção e reflexão / avaliação de 4 a 8 de Abril.....	XXVII
Apêndice: 8 - Planificação, intervenção e reflexão / avaliação de 26 a 29 de Abril.....	XXXI
Apêndice: 9 - Planificação, intervenção e reflexão / avaliação de 2 a 6 de Maio.....	XXXIV
Apêndice: 10 - Planificação, intervenção e reflexão / avaliação de 23 a 27 de Maio.....	XXXVII
Apêndice: 11 – Planificação da recolha de dados.....	XLI
Apêndice: 12 - Ficha da pesquisa documental.....	XLIII
Apêndice: 13 – Análise da pesquisa documental.....	XLVII
Apêndice: 14 - Guião da entrevista à terapeuta da fala do Fábio.....	XLVIII
Apêndice: 15 - Protocolo da entrevista à terapeuta da fala do Fábio.....	LI
Apêndice: 16 – Análise de conteúdo da entrevista à terapeuta da fala do Fábio.....	LX
Apêndice: 17 - Síntese / reflexão à entrevista à terapeuta da fala do Fábio.....	LXIX
Apêndice: 18 - Guião da entrevista à terapeuta da fala do Paulo.....	LXXII
Apêndice: 19 - Protocolo da entrevista à terapeuta da fala do Paulo.....	LXXV
Apêndice: 20 –Análise de conteúdo da entrevista à terapeuta da fala do Paulo	LXXXI
Apêndice: 21 - Síntese / reflexão à entrevista à terapeuta da fala do Paulo.....	XC

Apêndice: 22 – Planta da sala.....	XCII
Apêndice: 23 – Teste sociométrico.....	XCIII
Apêndice: 24 - Matriz sociométrica – 1º A - Escolhas.....	XCIV
Apêndice: 25 - Matriz sociométrica – 1º A - Rejeições.....	XCV
Apêndice: 26 - Matriz sociométrica – 1º A - Escolhas - Reciprocidades.....	XCVI
Apêndice: 27 - Matriz sociométrica – 1º A - Rejeições - Reciprocidades.....	XCVII
Apêndice: 28 – Apresentação e análise dos dados recolhidos.....	XCVIII
Apêndice: 29 – Estratégias de actuação para a turma.....	C
Apêndice: 30- Observação Naturalista	CII
Apêndice: 31– Protocolo da observação naturalista.....	CIV
Apêndice: 32 - Grelha de análise do conteúdo da observação	CXII
Apêndice: 33 - Apresentação e análise dos resultados da observação naturalista.....	CXVIII
Apêndice: 34 – Transcrição, por escrito, da audição da história das cinco vogais	CXXI
Apêndice: 35 - Organização do espaço da sala de aula.....	CXXIX
Apêndice: 36 - Logótipos dos seis grupos.....	CXXXI
Apêndice: 37 - Apresentação do grafema "h" - sessão nº três	CXXXIII
Apêndice: 38 - Trabalhos realizados na sessão nº quatro.....	CXXXVI
Apêndice: 39 - Trabalhos realizados na sessão nº cinco.....	CXXXVII
Apêndice: 40 - Festa de carnaval.....	CXXXIX
Apêndice: 41 - Grelha de comportamento.....	CXLI
Apêndice: 42 - Trabalhos realizados na sessão nº sete.....	CXLII
Apêndice: 43 - Cartaz par de imagens e sons (F - V).....	CXLIV
Apêndice: 44 - Comemoração do dia mundial da árvore.....	CXLV
Apêndice: 45 - Trabalhos realizados na sessão Nº dez e onze.....	CXLVI
Apêndice: 46 - Trabalhos realizados na sessão nº doze.....	CXLVIII
Apêndice: 47 - Trabalhos realizados na sessão nº treze.....	CXLIX
Apêndice: 48 - Materiais empregues no desenvolvimento da consciência fonémica.....	CL
Apêndice: 49 - Trabalhos realizados na sessão nº dezasseis.....	CLI
Apêndice: 50 - Histórias lidas pelos encarregados de educação, nas sessões nº dezassete e dezoito.....	CLII

Apêndice: 51 - Fichas de trabalho, sessão nº dezanove.....	CLIII
Apêndice: 52 - Fichas de trabalho, sessão nº vinte.....	CLIV
Apêndice: 53 - Visita da terapeuta, à sala de aula.....	CLV
Apêndice: 54 - Relatório do final do 1º Período.....	CLXI
Apêndice: 55 - Relatório do final do 2º Período.....	CLXIII
Apêndice: 56 - Relatório do final do 3º Período	CLXIV

Índice dos quadros

Quadro n.º 1: Proposta de planificação da Intervenção, a longo prazo, na sala de aula, com os alunos.....	47
Quadro n.º 2: Proposta de planificação da Intervenção, a longo prazo, desenvolvidas em parceria com os encarregados de educação.....	49
Quadro n.º 3: Proposta de planificação da Intervenção, a longo prazo, desenvolvidas em parceria com as terapeutas da fala a fim de implementar à turma	49
Quadro: 4 - Planificação de uma sessão.....	50
Quadro: 5 - Planificação da intervenção a curto prazo de 14 a 18 de Fevereiro.....	III
Quadro: 6 - Planificação da intervenção a curto prazo de 21 a 25 de Fevereiro.....	VIII
Quadro: 7 - Planificação da intervenção a curto prazo de 28 de Fevereiro a 4 de Março.....	XII
Quadro: 8 - Planificação da intervenção a curto prazo de 14 a 18 de Março.....	XV
Quadro: 9 - Planificação da intervenção a curto prazo de 21 a 25 de Março.....	XIX
Quadro: 10 - Planificação da intervenção a curto prazo de 28 de Março a 1 de Abril.....	XXIV
Quadro: 11 - Planificação da intervenção a curto prazo de 4 a 8 de Abril.....	XXVII
Quadro: 12 - Planificação da intervenção a curto prazo de 26 a 29 de Abril.....	XXXI
Quadro: 13 - Planificação da intervenção a curto prazo de 2 a 6 de Maio.....	XXXIV
Quadro: 14 - Planificação da intervenção a curto prazo de 16 a 20 de Maio.....	XXXVI

Introdução

A escola inclusiva é para todos alunos, uma vez que, por meio da educação inclusiva, se ajusta às necessidades das crianças e dos jovens. A escola inclusiva não se centra no indivíduo com necessidades educativas especiais, mas se alarga a todos os alunos. Silva (2011:16) escreve: "não se trata agora de "normalizar" nem de individualizar, mas sim de responder às capacidades de todos e de cada um".

Como professor titular de uma turma do primeiro ano de escolaridade, com dois alunos com perturbações no desenvolvimento da linguagem, preocuparam-nos as suas dificuldades demonstradas ao nível das competências sociais, comunicativas e académicas. Logo, a nossa intervenção decorreu destas preocupações, tendo em conta que o trabalho desenvolvido em grupo e com o grupo - turma a que os alunos pertenciam, potenciaram as aprendizagens de todos e, em particular, as dos nossos alunos.

Procurámos incluir os dois alunos na turma, a fim de alcançarmos competências sociais e académicas, na área da língua portuguesa (leitura, escrita), assim como nas competências de comunicação e social. Estes objectivos foram alcançados, porquanto ao aplicarmos as estratégias da aprendizagem cooperativa, os alunos revelaram melhorias na comunicação oral, na aprendizagem da leitura e da escrita e também capacidades de trabalhar por cooperação.

Através da recolha e análise de dados e após avaliar as suas situações, programámos e aplicámos a intervenção para a turma.

Este relatório abrange quatro partes:

- o enquadramento teórico foi baseada nos pressupostos da escola inclusiva e da educação inclusiva, bem como das perspectivas actuais sobre os problemas da linguagem;
- enquadramento metodológico caracterizámos a nossa acção e definimos as técnicas e instrumentos de investigação e os procedimentos para a recolha e tratamento dos dados recolhidos;
- a caracterização da situação e dos alunos em que se interveio;
- no plano de acção foram apresentados os pressupostos teóricos, a planificação e os resultados obtidos com a questão de partida. Este tinha por objectivo contribuir para o desenvolvimento de competências ao nível da leitura, escrita e da comunicação de todos os alunos, e em particular, dos dois alunos diagnosticados como tendo perturbações no desenvolvimento da linguagem.

Finalmente, apresentámos as conclusões, reflectindo acerca do desenvolvimento desta intervenção no que diz respeito às estratégias que fomos implementando aos alunos Fábio e Paulo e à turma.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Escola inclusiva: fundamentos e práticas

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994):

o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (Declaração de Salamanca, citada por Sanches e Teodoro, 2006: 69 - 70).

Depreende-se com esta citação que, primeiro: todos os alunos devem aprender juntos; segundo: as escolas devem reconhecer e satisfazer as diversas necessidades dos seus alunos.

Segundo estes autores, a educação inclusiva processa-se nas escolas regulares e a sua construção é:

uma tarefa dos professores, dos pais e dos governantes, na sua qualidade de agentes geradores e gestores de condições e de recursos e, ainda, protagonizadores de mentalidades abertas à mudança e ao respeito e celebração da diversidade humana (Ainscow, 1999, Mittler, 2000 citados por Sanches & Teodoro, 2006: 71).

Efectivamente, no movimento da integração os alunos portadores de deficiência estudavam nas escolas regulares, porém, nas palavras de Silva (2011: 15):

perspectivar a deficiência como desvio biológico colocava o problema no sujeito que, em nome da "normalização", deveria ser reabilitado, de acordo com uma norma correspondente aos comportamentos considerados adequados.

Logo, a presença destes alunos era meramente física, a saber, estes não se sentiam pertencentes à escola e à classe, nem tão pouco a escola sentia responsabilidade por eles (Rodrigues, 2003 citado por Sanches & Teodoro, 2006), uma vez que, de acordo com Silva (2011: 17): "as actividades que se lhes propõem são diferentes".

Inversamente, no ponto de vista da inclusão há uma nova filosofia e métodos que não se centram no indivíduo com necessidades educativas especiais, mas se alargam a todos os alunos (Sanches & Teodoro, 2006). Assim formulam estes autores: "as escolas inclusivas devem proporcionar os meios mais capazes para combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos" (2006: 70). Na mesma linha de pensamento, Silva (2011:16) escreve: "não se trata agora de "normalizar" nem de individualizar, mas sim de responder às capacidades de todos e de cada um".

Como definir o conceito de escola inclusiva? A escola inclusiva é para todos alunos, uma vez que, por meio da educação inclusiva, se ajusta às necessidades das crianças e dos jovens. Mais: segundo Sanches e Teodoro (2006: 71), a escola inclusiva considera

a diferença um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem, que sejam capazes de inventariar o que está a impedir a participação de todos, que se disponibilizem para utilizar os recursos disponíveis e para gerar outros, que utilizem uma linguagem acessível a todos e que tenham coragem de correr riscos.

Ou, como diz Silva (2011,16):

a inclusão é uma questão de direitos: à educação, ao trabalho, ao lazer, isto é, à participação na sociedade a todos os níveis, que se entrecruzam com valores, ética e deontologia.

Na verdade:

Todos temos direito a ser iguais quando a diferença nos diminui e todos temos direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza (Santos, 2001, citado por Rodrigues, 2003: 94).

Sanches (2005: 131) afirma que a educação inclusiva está "assente em princípios de direito e não de caridade". Neste sentido, há a legislação que a suporta.

Assim formula a autora, no intuito de projectar o caminho a percorrer pela escola inclusiva que é necessário:

normativos que permitam a flexibilização curricular, o projecto educativo de escola, o projecto curricular de turma, e legislação específica que defina e especifique medidas a implementar com alunos considerados com necessidades educativas especiais, são fundamentais (Silva, 2011: 16).

No entanto, Sanches diz:

embora os compromissos internacionais, assumidos pelos políticos, sejam muito importantes, eles não desencadeiam, por si só, práticas diferentes nas comunidades a que se dirigem. dos compromissos às políticas que operacionalizem os meios humanos e materiais e a mudança de mentalidades para a sua concretização vai uma grande distância, mas tudo passa, em grande parte, pelo empenhamento político e a gestão eficaz do sistema (Sanches, 2005: 131).

Segundo Sanches e Teodoro (2006: 72): "numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva..." logo, o conceito de educação inclusiva é a operacionalização dos pressupostos teóricos da escola inclusiva. À luz do que foi dito atrás, esta ideia é, naturalmente, insatisfatória, já que a implementação das estratégias da educação inclusiva "só é possível se houver legislação nesse sentido" (Silva, 2011).

A educação inclusiva não é sinónimo de uma educação com "baixas expectativas em relação aos alunos", pelo contrário é:

a compreensão do papel importante das situações estimulantes, com graus de dificuldade e de complexidade que confrontem os professores e os alunos com aprendizagens significativas... (Sanches & Teodoro, 2006: 73).

Sanchez (2003, citado por Sanches & Teodoro, 2006:73): "nas escolas inclusivas, nenhum aluno sai da sala para receber ajuda, essa ajuda recebe-se no interior da classe".

Sanches cita Roldão (2003) para descrever o conceito de diferenciação pedagógica inclusiva: "uma resposta à diversidade cultural, implementando uma praxis que contemple diferentes metodologias que tenham em atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos" (Roldão, 2003, citado por Sanches, 2005:132). A nomenclatura praxis, consiste na atitude dos docentes de educação inclusiva face a um grupo heterogéneo, nomeadamente: o trabalho cooperativo, a intervenção em parceria e a aprendizagem com os pares. Ao fim e ao cabo, o docente diferencia as aprendizagens consoante os seus alunos e nunca as diferencia para excluir (Sanches, 2005).

Agora, examinemos mais de perto o que se entende por intervenção em parceria, a aprendizagem com os pares e trabalho cooperativo.

A intervenção em parceria, como diz Sanches (2005) é uma estratégia útil para professores e alunos. Primeiramente, funda-se no intuito de responder à diversidade e problemáticas da turma, já que, unicamente, o apoio do docente titular de turma, jamais conseguirá apoiar adequadamente todos os alunos. A seguir, significa escapar

ao natural isolamento da sala aula, ou seja, um docente disposto a discutir e a partilhar com os seus pares o seu acto pedagógico. São dados como exemplo de sucesso, os níveis de ensino: educação pré-escolar, 1º ciclo do ensino básico e a disciplina Educação Visual e Tecnológica (Sanches, 2005).

Passemos então à aprendizagem com os pares. Sanches (2005) diz-nos que esta estratégia possui uma enorme potencialidade educativa quando

as díades são simétricas e quando são assimétricas e que o progresso se verifica no par mais competente e no par menos competente e, mais, que as conquistas não são somente no domínio cognitivo, mas também na socialização, na modificação de atitudes académicas e também no domínio dos afectos (Cesar, 1998, 2000 e 2003, citado por Sanches, 2005: 135).

Com ao trabalho cooperativo, nas palavras de Sanches (2005:134): "da competição passa-se à cooperação, privilegiando o incentivo do grupo em vez do incentivo individual", logo a organização do trabalho realiza-se em pequenos grupos, "com a co-responsabilização de todos os elementos e com a diversidade das tarefas e dos materiais a utilizar" (idem). Mas chamamos desde já a atenção para os efeitos de uma boa aplicação desta estratégia:

promovendo a aprendizagem cooperativa e a sucessiva autonomização dos alunos, fica mais tempo ao professor para dar melhores respostas aos que delas têm mais tempo ao professor para dar respostas aos que delas têm mais necessidade, mas o professor terá necessidade, certamente, de despendar mais esforço e mais tempo para a planificação e para accionar o trabalho de classe (idem).

Tentando sermos mais preciso, no ponto de vista das práticas pedagógicas, é oportuno, um breve exame do pensamento de Silva (2011), porquanto apresenta-nos estudos de investigadores consagrados que fundamentam a aplicação da aprendizagem cooperativa: quer numa perspectiva social, sócio construtivismo e comportamentalismo. Acrescenta ainda que todas estas perspectivas contribuem "para uma melhoria significativa da aprendizagem individual" (Silva, 2011: 28).

Numa perspectiva sócio - cognitivo, Silva (2011:28) comenta Vigotsky: os alunos ao trabalharem em conjunto "encontram mais facilmente soluções para situações complexas". Citando Bandura, ela diz-nos: "uma grande parte das aprendizagens significativas fazem-se por modelagem" (idem). Mais ainda: "a abordagem sócio-construtivista fundamenta-se na interdependência de papéis" (idem), isto é: os alunos não só partilham recursos, materiais e equipamentos, como também desempenham papéis dentro do seu grupo.

Na perspectiva da aprendizagem social, a autora cita Leitão (2006): "a aprendizagem cooperativa favorece sempre a aprendizagem individual". Refere ainda que, esta, assenta-se na interdependência de objectivos: ou seja, em função de objectivos comuns, os alunos trabalham em conjunto e "todos atingem os seus objectivos individuais"(idem).

Para Silva (2011) diz-nos: "a abordagem comportamentalista centra-se na interdependência de tarefas e de recompensas". Quer isto dizer que, as tarefas realizadas na sala de aula são planificadas em conjunto, como também as recompensas individuais ou colectivas.

Seguidamente, Silva (2011) expõe-nos os modelos da aprendizagem cooperativa: conceptual, curricular e o estrutural. Analisaremos, somente, o modelo estrutural, desenvolvido por kagan, uma vez que, na opinião da autora, é o mais variado e implementa-se com facilidade em turmas. Além disso, "parte do princípio de que "a aprendizagem é um acto social" (Leitão, 2006, citado por Silva, 2011), donde a grande importância à interacção que os alunos estabeleceram entre si e com o professor" (Silva, 2011).

Façamos um resumo das estruturas cooperativas do modelo estrutural, exposto por Silva (2011: 32 - 34):

- CO-OP CO-OP: a turma é organizada em vários grupos que trabalha uma parte do área do tema em estudo" (p. 32). No final, o trabalho é apresentado pelo porta voz de cada grupo.
- THINK-PAIR-SHARE: os alunos começam a trabalhar individualmente e, a seguir, trabalham em pares, "de modo a constituírem grupos mais alargados" (p.32). Na apresentação dos trabalhos, há um porta voz de cada grupo, como ainda todos os alunos reflectem "individualmente sobre o produto e o processo" (idem).
- PARAPHRASE PASSPORT: os alunos emitem a sua opinião sobre determinado assunto ou trabalho realizado com a condição de também "explicar por palavras suas, o que o colega anterior disse" (p.34).

No entender de Silva (2011): quaisquer dos fundamentos e modelos da educação inclusiva o docente pode implementar, o importante é que os alunos trabalhem em grupos "heterogéneos", a recompensa seja orientado para a turma e, finalmente, todos planificam e avaliam a actividade.

1.2. Conceito de Linguagem

Para Lima (2009:15): ainda que linguagem e fala representem o "paredes - meias" precursor da comunicação, poderá estar presente linguagem sem a presença da fala (caso da linguagem gestual, pictográfica, etc)".

Na mesma linha de pensamento Coutinho (2003: 59) diz: "são linguagens, não só a que falamos ou escrevemos, mas também, por exemplo, os sintomas das doenças... da linguagem cinematográfica, da linguagem musical, e em geral a linguagem da arte".

Fonseca (2006, citado por Cruz, 2009:123): "a linguagem está presente mesmo nos bebés que ainda não desenvolveram a fala".

Depreende-se destas citações, o termo linguagem é mais vasto que o termo de Língua.

Sistematizando a temática, Cruz refere que (2009), a linguagem está organizada e hierarquizada num sistema de linguagem interior, linguagem falada e linguagem escrita e linguagem quantitativa. Uma breve consideração destes quatro níveis, o mesmo autor afirma que: a linguagem interior, é uma linguagem corporal não verbal; a linguagem auditiva ou falada, envolve um nível receptivo (compreensão) e um nível expressivo (fala); a linguagem visual ou escrita envolve a leitura e a escrita; por fim, a linguagem quantitativa, abarca a aritmética (Cruz, 2009).

Dos quatro níveis, acima citados, interessa-nos a linguagem auditiva e falada, pois que, em sentido estrito, é o campo de intervenção dos professores.

Tentando ser mais preciso na descrição do da terminologia Linguagem auditiva e falada, aprender a ler e a escrever implica várias funções que têm alguns aspectos gerais comuns. Ambas, no ponto de vista da psicologia cognitiva, são caracterizadas como um processo: construtivo, activo, estratégico e afectivo (Citoler, 1996, citado por Cruz, 2009).

O processo construtivo, consiste em compreender que a leitura e a escrita não é, unicamente, um processo de decodificação e codificação, mas também uma tarefa de interpretação e compreensão (Cruz, 2009). O processo activo, significa que a criança tem de se implicar activamente para aprender a ler, nomeadamente: "trabalhar, elaborar, questionar e transformar a informação..." (Cruz, 2009: 132). O processo estratégico, envolve que o aluno desenvolva estratégias cognitivas e metacognitivas de modo a ajustar-se às exigências da leitura e da escrita (idem). Por último, o processo afectivo, indica a necessidade por parte do aluno de estabilidade emocional e motivação (idem).

Finalmente, quanto aos quatro grandes módulos implícitos na tarefa concreta da leitura são: o perceptivo, o léxico, o sintático e o semântico (Cruz, 2009: 135). Mais adiante, como diz Cruz (2009: 135): "na realidade, estes funcionam de modo interactivo e paralelo".

1.3. Perturbação e atraso de linguagem infantil

Escrever sobre o perturbação e atraso de linguagem infantil não é fácil, uma vez que, na opinião de Lima (2009: 13), "estão apoiados num léxico específico, ora vinculado à medicina, psicologia, pedagogia, ora à linguística, terapia da fala..."

Como definir, então, o conceito de atraso de linguagem infantil? Nas palavras de Lima (2009: 135):

no atraso de linguagem poderão ser encontrados défices em todas as dimensões (fonética, fonologia, sintaxe, semântica, pragmática) e processos (compreensão e expressão) da linguagem... Contudo, as dificuldades mais evidentes, neste tipo de quadro relacionam-se com adulterações nas dimensões fonética, fonológica, fonético - fonológica, e, com menor incidência, na morfossintaxe.

A mesma autora refere que, neste quadro, há "lentificação, morosidade no processo de aprendizagem da linguagem" (Lima 2009: 135), logo estas crianças apresentam um "atraso na aquisição e desenvolvimento fonético - fonológico" (Lima 2009: 135).

Nesta medida, o atraso de linguagem infantil agrupa-se em três níveis: ligeiro, moderado e o severo. Estes dois últimos, estão associados a défice cognitivo. Uma característica comum, nas crianças com atraso de linguagem, seja ligeiro, moderado ou severo é a "presença de défices na apreensão dos símbolos linguísticos" (Lima, 2009: 132).

Mas aqui, se coloca uma nova questão: o que é uma perturbação específica do desenvolvimento da linguagem? Parafraseando Lima (2009:132), perturbação da linguagem, grosso modo, é sinónimo de atraso de linguagem, no entanto, é uma forma específica. Mais ainda: a perturbação específica do desenvolvimento da linguagem é uma

categoria taxionómica actual, tem coexistindo com outras, de cariz mais clássico: afasia de desenvolvimento, disfasia, atraso / perturbação específica. Este diagnóstico (PEDL) é feito por exclusão, uma vez que a criança não apresenta qualquer défice sensorial, cognitivo (nos seus

processos básicos), motor, ou privação sócio-linguística e emocional (Lima, 2009: 132).

Continuando a citar Lima (2009: 133):

na perturbação específica de linguagem... a adulteração de linguagem se revela como uma das áreas de desenvolvimento mais afectadas... síndrome fonológico - sintáctico; a síndrome de produção fonológica; a perturbação semântico - pragmática; a afasia receptiva e a disfasia mnésica.

Há ainda a referir que, numa criança poderá surgir uma alteração da linguagem, no entanto é um desvio temporário (Lima: 2009).

Já o dissemos: atraso da linguagem infantil, significa um "atraso na aquisição e desenvolvimento fonético - fonológico" (Lima 2009: 135). Por isso, caracterizaremos sucintamente cada uma destes desenvolvimentos.

As dificuldades na aquisição fonética: "podendo ter causas orgânicas como cognitivo – linguísticas relaciona-se com a difícil ou ausente possibilidade de acesso à articulação dos elementos sonoros da língua" (Lima 2009: 135).

Como é que sabemos se um aluno revela dificuldades de aquisição fonética? Para Lima (2009), a não articulação de uma sonoridade, persistente, em qualquer contexto, ultrapassando a sua faixa etária é um atraso fonético. Este autor menciona um exemplo concreto:

assim, se uma criança com 4 anos de idade diz "ta" quando lhe é pedido "ka" e "tama" quando lhe é sugerido "cama", ela não articula o fonema /K/ quer na sílaba quer na palavra, estando, portanto, em presença de um défice fonético (Lima 2009: 136).

Casos graves de défice fonético são a Dislália (Lima 2009).

Por seu turno, as dificuldades de aquisição fonológica: "não se vincula à produção de sons, mas sim à organização dos mesmos num sistema que estabelece contraste de significado"(Lima 2009: 137). O mesmo autor e por outras palavras: "a sua realização física, autónoma, pode estar conseguida. Porém, a distribuição dos sons na palavra ou cadeia falada pode ser incorrecta"(Lima 2009: 138). Um exemplo concreto: "a emissão da palavra ragafa em vez de garrafa (a criança articula cada uma das consoantes constantes da palavra, mas não as organiza com a sequência que o modelo fonológico impõe" (idem).

Ao nível da leitura, podemos encontrar problemas gerais e específicos, nomeadamente a dislexia. Quanto à dificuldades de escrita, encontramos a disgrafia e disortografia.

1.4. Linguagem Visual ou Escrita - Leitura e Escrita

Cruz (2009: 141) afirma, a respeito de uma definição de leitura:

é um processo no qual o leitor obtém informação a partir de símbolos escritos, sendo, para tal, necessário que aquele comece por ser capaz de dominar o código escrito, para, depois, poder alcançar o seu significado.

Convém dizer também que, para este autor, a leitura desempenha um papel importante, pois que aprendemos a ler, para, depois, lermos para aprender. O que Cruz (2009: 131) quer dizer é isto: "a aprendizagem da leitura e da escrita ocupa um lugar predominante dentro das matérias escolares", visto que "não constituem um fim em si mesmo, sendo, na realidade, instrumentos... para o acesso a outras aprendizagens".

Tentando sermos mais precisos, a nossa intervenção como professores do 1º Ciclo consiste no ensino da leitura e da escrita. Cítoles (1996, citado por Cruz (2009: 131) diz-nos a respeito de aprender a ler e a escrever: "é desenvolver, simultaneamente, o reconhecimento e a produção de palavras escritas (descodificação leitora e codificação escrita), e a compreensão e produção de textos (compreensão leitora e composição escrita)".

Dito isto, as componentes da leitura consistem na descodificação e compreensão. Na descodificação estão incluídos os processos visual, fonológico, linguístico e contextual; por sua vez, na compreensão encontramos quatro níveis: literal, interpretativa, avaliativa (Cruz, 2009).

No que refere aos erros mais frequentes que ocorrem tanto ao nível da descodificação, quer da composição escrita são: substituições, inversões, rotações, omissões e adições (Cruz, 2009).

No que diz respeito à iniciação à leitura e à escrita, os autores Freitas, Alves, Costa (2007: 22) colocam a seguinte pergunta: "devemos partir do som para chegar ao grafema ou partir do grafema para chegar ao som?" Estes fornecem a seguinte resposta: "por ser a oralidade o modo que é mais familiar à criança, devemos ter a oralidade como ponto de partida e a escrita como ponto de chegada" (idem).

Significa isto que, "aprendizagem da leitura e da escrita está correlacionado com os desempenhos do sujeito na oralidade" (Freitas, Alves, Costa, 2007: 8).

Assim os autores chegam a seguinte conclusão: "o desenvolvimento de competências no domínio da oralidade deve, assim, ser promovido em contexto escolar, como medida preventiva do insucesso de tarefas de leitura e de escrita (idem).

Freitas, Alves, Costa (2007: 29) propõem que, "desde o início, o treino seja suportado por pistas quinestésicas, auditivas, visuais e tácteis, por estimularem os canais sensoriais da criança, presentes desde muito cedo no seu desenvolvimento, e por melhor promoverem a consciência dos aspectos fonológicos..."

Nestes pressupostos, a metodologia que aplicaremos para o ensino da leitura e da escrita o Método Fonomímico recomendado por Paula Teles, já que é um "Método Fonético e Multissensorial de desenvolvimento das competências fonológicas, de ensino e reeducação da leitura e da escrita" (Teles, 2007: 9).

Citando novamente Teles (2007:12), "a leitura e a escrita são actividades multissensoriais", significa isto que a sua aprendizagem é feita utilizando simultaneamente as diversas vias de acesso ao cérebro: visual, auditiva, motora, táctil e cinestésica.

Mais ainda: segundo Teles (2007: 12), "os estudos realizados por diversos investigadores mostraram que os métodos multissensoriais... sistemáticos e cumulativos são a intervenção mais eficiente para todas as crianças, independentemente de terem, ou não, défices fonológicos".

1.5. Estratégias de diferenciação pedagógica inclusiva

Já desenvolvemos este problema anteriormente, no subcapítulo da educação inclusiva. No entanto, é fundamental repensarmos as estratégias de diferenciação pedagógica inclusiva no campo das dificuldades da linguagem. Sem recorrermos, por enquanto, a alguns autores de referência da Educação inclusiva, vejamos, primeiramente, como Lima (2009) aborda esta questão.

Aqui temos de fazer a pergunta: "Quem cabe a função de intervir no ponto de vista da linguagem?" (Lima, 2009: 215). Segundo esta autora, há um grupo de pessoas que intervêm de forma não especializada, particularmente: pais e professores. Continuando a parafraseá-la, os pais não só são os agentes fundamentais da educação da linguagem da criança, como também os seus primeiros modelos (idem). Neste sentido, afirma Lima que, os pais são os primeiros a detectar desvios no processo de aquisição da linguagem (idem).

Por outro lado, cabe aos professores reforçar a aprendizagem e, obviamente, trabalhar em parceria com os "especialistas em reeducação da linguagem", particularmente: terapeutas da fala e psicólogos (Lima, 2009: 218).

Conclui dizendo: sendo "o universo de alterações da linguagem na criança é vasto... nenhum destes grupos (especializados / não especializados) deve ser excluído do conhecimento clínico que subjaz a cada caso particular (Lima, 2009: 219).

É verdade que Lima (2009), em todo o seu livro, não faz referência à escola e à educação inclusiva, todavia o seu discurso aponta para a aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica. Mais: os problemas de linguagem exigem uma "intervenção sistémica, a qual, a nosso ver, possibilitará a melhor e mais veloz forma de aproximar a criança das produções de falantes que não revelam qualquer adulteração do código verbal" (Lima, 2009: 212).

Em relação a uma outra estratégia da diferenciação pedagógica, o trabalho cooperativo, não só sucederá a eliminação competição e passagem à cooperação, mas também a melhoria individual da aprendizagem de cada aluno (Sanches, 2005; Silva, 2011).

Conforme inicialmente citado, autores como Sanches & Teodoro (2006) e Silva (2011) defendem que a prática pedagógica dos docentes devem conter diferenciação pedagógica e flexibilização curricular, no intuito, de apoiar adequadamente, não só o aluno com dificuldades fonéticas ou fonológicas, mas também toda a turma.

2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

2.1. Breve introdução

O nosso projecto de intervenção fundamentou-se nos pressupostos e nos procedimentos da investigação - acção, ou seja, teve como objectivo compreender uma determinada realidade: dois alunos o Fábio e o Paulo (referimos na introdução que os nomes são fictícios), com idades compreendidas entre os 6 e 7 anos, apresentam perturbações no desenvolvimento da linguagem. O Fábio está diagnosticado com uma perturbação da comunicação de predomínio expressivo, perturbação articulatória mista (anexo: 26). Por sua vez, o Paulo está indicado com uma perturbação específica da linguagem que se reflecte ao nível articulatório e fonológico (anexo: 12).

2.2. Caracterização do projecto

Para Mckernan(1998, citado por Esteves, 2008:20):

investigação - acção é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático - primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de acção -, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção ao problema. A avaliação é efectuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção realizada. Finalmente, os participantes reflectem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores - acção. Investigação - acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática.

De acordo com Sanches (2005: 130), a investigação acção "é uma dialéctica de reflexão - acção - reflexão contínua e sistemática". Mais: "teve sempre, como ponto de partida, uma situação com a qual o professor está insatisfeito ou que deseja melhorar (situação real) e, como ponto de chegada, aquela que gostaria que acontecesse (situação desejável) " (p.137).

Primeiramente, o docente define claramente o problema; ou seja, formula a pergunta e os objectivos da sua intervenção. É de salientar que, segundo Sanches (2005: 138): "não se pode fazer investigação - acção sem a cooperação de todos os elementos envolvidos, desde o diagnóstico da situação até à sua avaliação final".

De seguida, o docente realiza a análise e a recolha de dados, através de diferentes meios: a entrevista, a observação naturalista e a sociometria à turma. Com a recolha e produção de dados, faz-se "o cruzamento da informação... com as várias técnicas e a sua cuidada interpretação" (Sanches, 2005: 138) para melhor compreendermos a realidade.

Posteriormente, o docente decide sobre a realização da intervenção com planificações anual e semanal, incluindo os objectivos gerais e específicos e as condições de realização: estratégias e actividades, recursos, intervenientes, calendarização e avaliação a realizar (idem). Chamemos a atenção que, é necessário que o docente aplique estratégias e práticas inclusivas, ou seja, diferenciação pedagógica inclusiva.

Finalmente, na execução do plano, mediante a etapas temporais, realiza-se uma "avaliação intermédia, sistemática e continuada, desencadeadora de novas etapas de execução ou reformulação" (idem).

Para terminar, conforme referido por Grundy e Kemmis (1997), a propósito dos princípios de Lewin (citado por Esteves (2008: 21), sobre a metodologia da investigação - acção: "isto é um processo em espiral de planificação, acção, observação e reflexão; a participação (especialmente no que se refere à tomada de decisões) e a noção de acção estratégica, inspirada na teoria social de Habermas".

Na mesma linha de pensamento Sanches (2005: 137) diz:

"a investigação - acção considera o "processo de investigação" em espiral, interactivo e focado num problema, pelo que o primeiro passo para o desencadear é a identificação e a formulação do problema de uma forma objectiva e susceptível de ser intervencionado".

2.3. Problemática e questão de partida

Após a pesquisa documental e a recolha de dados desenvolvido nos diferentes contextos dos alunos: Fábio e Paulo é de salientar a grande dificuldade na comunicação oral dos mesmos, com possíveis consequências na aprendizagem da leitura e escrita.

Tendo em conta a problemática referida definimos a seguinte questão: a implementação de um programa de competências da oralidade, leitura e da escrita, desenvolvido numa estratégia cooperativa, será facilitador / potenciador para a

melhoria das competências fonética - fonológicas dos alunos Fábio, Paulo e do grupo, com repercussão na melhoria das respectivas interações?

2.4. Objectivos Gerais

- Facilitar a inclusão de dois alunos diagnosticados com perturbação do desenvolvimento da linguagem infantil no seu grupo - turma;
- Desenvolver o nível de competências fonético - fonológicas quer ao nível da leitura e da escrita.

2.5. Técnicas e instrumentos de pesquisa de dados

Mediante a questão de partida e dos objectivos gerais, seleccionámos as técnicas e instrumentos de pesquisa de dados, nomeadamente: a pesquisa documental, a sociometria, as entrevistas às terapistas da fala dos alunos Paulo e Fábio e a observação naturalista.

2.5.1. Pesquisa Documental

Johnson (1984, citado por Bell, 1993: 101) diz-nos: "a pesquisa documental de ficheiros e registos educacionais pode revelar-se uma fonte de dados extremamente importantes".

Ao realizarmos um trabalho de investigação é necessário procurar "que tipos de registos são conservados pelas secretarias das escolas" (Bell, 1993: 103) e consciencializar que "algumas fontes podem ser consideradas confidenciais e não ser abertas ao público" (idem).

Além disso, o autor afirma os docentes devem concentrar-se em documentos que sejam fontes primárias e em dados conscientes. Importante, ainda, procurar saber se o documento é genuíno, quem o produziu, com que finalidade e, por fim, se o documento transmite factos ou pontos de vista do autor.

2.5.2. Entrevista

Segundo Esteves (2008: 92), a entrevista é uma das estratégias mais utilizadas na investigação educacional. A entrevista é “uma conversa” entre duas pessoas com a finalidade de tomar conhecimento de determinadas informações (Bell, 1993). Para Esteves (2008: 92) “há papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde”.

Mais algumas das principais características da entrevista: o entrevistador teve de ter uma fraca directividade por parte do entrevistado (Quivy, 2008). Efectuar perguntas abertas e evitar que a conversa afaste-se dos objectivos da investigação (idem).

Parafraseando Bogdan e Biklen (1994), esta técnica proporciona as seguintes vantagens: flexibilidade na obtenção de informação, permitindo alcançar uma grande profundidade; pode ser adaptada a cada entrevistado; permite o afastamento do guião previamente elaborado e o seguimento de pistas interessantes; e permite estabelecer um vínculo com o entrevistado, visto decorrer pessoalmente.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as entrevistas podem ser de três tipos: primeiro, a directiva, são entrevistas muito estruturadas com fechadas e de respostas curtas; segundo, as semi-directivas, também são estruturadas, no entanto, não conduzem a respostas fechadas. Por sua vez, as entrevistas não - directivas não são estruturadas e, geralmente, são empregues por investigadores que desconhecem o campo de estudo.

Limitar-nos-emos aqui à entrevista não - directiva, já que a aplicámos como recolha de dados. Segundo Quivy (2008:192) é não - directiva “no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas”. De qualquer modo, o autor conclui chamando a atenção:

geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas - guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas pela ordem em que as anotou e sob a formulação prevista. Tanto quanto possível, deixará andar o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier (idem).

Posteriormente, “o conteúdo da entrevista será objecto de uma análise de conteúdo sistémica, destinada a testar hipóteses de trabalho” (Quivy, 2008: 192). Tão pouco é de mais sublinhar que: “a aptidão para retirar o máximo de elementos

interessantes da entrevista está ligada à formação teórica do investigador e à sua lucidez epistemológica" (Quivy, 2008: 195).

2.5.3. Observação naturalista

A observação naturalista é uma técnica de investigação em Ciências Sociais que, permite "observar o comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana" (Landsheere, 1972, citado por Estrela, 1984, 48).

Estrela (1984: 49) admira os estudos realizados por Henry (1961) em relação à observação naturalista devido ao seu "rigor metodológico e possibilidade de aplicação ao campo da investigação pedagógica". Estrela afirma que "o investigador ao observar um fenómeno deverá manter a distanciação, ou seja, a não participação a fim de respeitar o princípio da não - interferência" (idem). Entendamos bem: observação naturalista é sinónimo de rigor e não-interferência.

Segundo Estrela (1984): "a finalidade da observação é o estabelecimento de "biografias", construídas a partir do que o observador vê" (idem). A terminologia biografias é colocada entre aspas, todavia, coloquemos a seguinte questão: o que quer isto dizer? Na página seguinte, Estrela cita novamente Henry (1961): "a lição que se pode tirar da filosofia da continuidade é a de que, embora seja impossível anotar tudo o que se produz na vida de uma criança, devemos ser sensíveis ao facto de que tudo se passa quando nada parece passar-se" (Estrela, 1984, 50). "Biografias" querem dizer filosofia da continuidade.

Seguidamente, Estrela (1984:49) declara as quatro grandes linhas da observação naturalista segundo Henry (1974), a saber: a observação não é selectiva, deverá ser ininterrupta, preocupa-se com a precisão de uma situação e em estabelecer biografias compostas por comportamentos.

Estrela (1984: 50) Considera agora a Etologia Humana, à luz das descrições de Carthy (1974): "é vitalmente importante que tal etograma seja registado com imparcialidade, isto é, o observador não deve ser influenciado pela sua própria avaliação do que está ocorrendo, mas deve registar tudo, não importa quão sem importância possa parecer no momento..." Segundo Estrela, "esta afirmação de Carthy (1974), coloca-nos perante um dos problemas mais importantes da observação – o da formulação de inferências" (idem). Quer isto dizer que, se o investigador não registar tudo, está a cometer uma inferência, na medida em que está a seleccionar o

que deveras é importante para si na observação do fenómeno. Se selecciona o que vê, a sua interpretação não é objectiva, sublinha Estrela (1984).

Aqui formulemos a seguinte questão: qual a finalidade da observação naturalista? É registar tudo, segundo Carthy ou filosofia da continuidade, conforme Henry.

A interpretação objectiva de um comportamento não se esgota aqui, pois Estrela (1984) apresenta-nos o ponto de vista dos ecologistas. Citemos todo o parágrafo, já que o autor esclarece-nos a observação ecologista em toda a sua simplicidade e clareza:

a observação... centra-se na descrição da situação em que se dá o comportamento, pois este é considerado como resultante da resposta do indivíduo a um conjunto de estímulos. Segundo esta perspectiva, a inferência desempenha um papel importante, pois permite o estabelecimento de hipóteses de articulação entre situação e comportamento. O trabalho do observador desenvolve-se, pois em dois planos: o da descrição objectiva da situação e do comportamento; o da inferenciação das possíveis articulações entre estes dois elementos (tomando a situação como ponto de partida). A observação orienta-se para a explicação do como, mas interpretando-o através de esquemas subjectivos. Será pelo cruzamento das diversas interpretações subjectivas que se obterá uma explicação plausível do comportamento numa situação (Estrela, 1984, 51).

Para quem partilha esta perspectiva, Estrela (1984) adverte que ao partirem da situação para explicarem um comportamento, como também procurarem a intersubjectividade como validade dessa explicação, “os trabalhos de orientação ecológica não nos dão garantia de objectividade científica” (idem).

Depois destes esclarecimentos, Estrela (1984: 54) afirma que a sua “perspectiva aproxima-se muito mais de uma abordagem etológica do que de ordem ecológica”, já que “permitirá uma visão mais precisa do trabalho realizado e dos resultados alcançados (idem). Não significa isto que, Estrela (1984) elimine a perspectiva ecológica, pelo contrário, reconhece que os resultados obtidos por esta na análise dos dados “são tão variados e fecundos” (idem).

Após descrevermos as ideias de Estrela (1994) a respeito da observação naturalista, passaremos a ocupar-nos, sucintamente, do pensamento de Bell (2008).

Bell (2008) diz-nos que a técnica da observação naturalista pode ser empregue na análise de conteúdos proferidos numa reunião sala de aula. A apresentação da

análise dos dados recolhidos, dependerá do que se pretende saber de uma reunião, dado que há várias formas de elaborar registos, assegura o autor.

Lacey (1976, citado por Bell, 2008:162), no sentido de definir a observação participante, diz-nos: “a transferência do indivíduo total para uma experiência imaginativa e emocional na qual o investigador aprendeu a viver e a compreender o mundo”.

Os estudos de Lacey (1976) e de muitos investigadores consiste em observar um grupo sem qualquer estrutura, comenta Bell (2008). Afirmando de seguida: “uma observação não estruturada pede ter utilidade para gerar hipóteses, mas consome muito tempo, é difícil de conduzir e exige a introdução de métodos de contra verificação” (p.163). Bell (2008) alerta para os cuidados da observação participante, já que há o risco de parcialidade, todavia, conclui: “quer a sua observação seja estruturada ou não, quer seja participante ou não, o seu papel consiste em observar e registar da forma mais objectiva possível e em interpretar depois dos dados recolhidos” (p. 164).

2.5.4. Sociometria

Para Estrela (1994: 367), “os testes sociométricos permitem, em pequenos grupos, pouco organizados, captar de modo fácil as relações espontâneas, destacando, ainda, a posição de cada indivíduo no grupo, em função das suas relações”.

Estrela (1994: 367) considera importante estabelecer reservas quanto aos dados fornecidos pelos testes sociométricos, já que os mesmos fornecem-nos representações e expectativas de cada aluno acerca das suas relações com o grupo. Além disso, a investigação revelou diferenças significativas entre essas representações e expectativas, expressas através de escolhas e rejeições e a observação quotidiana dos comportamentos relacionais (Estrela, 1994). Dito isto, o autor refere que os testes são “um instrumento de conhecimento individual e não do grupo”. Logo, é necessário comparar os resultados obtidos nestes testes com outros processos, nomeadamente: a entrevista, observação naturalista (idem).

Segundo Estrela (1994), as principais finalidades de um teste sociométrico são:

- Registar as representações do indivíduo sobre as relações que se observam numa turma;

- Recolher dados que contribuam para o conhecimento da posição social dos alunos na turma;
- Descobrir os alunos mais recusados e os mais eleitos;
- Comparar os resultados obtidos com os de outros instrumentos e outras formas de recolha de informação, como é o caso das opiniões emitidas pelos professores e/ou outros alunos através de entrevistas ou questionários e das observações directas;
- Permitir caracterizar o aluno enquanto elemento constituinte de um grupo;
- Conseguir um “feed-back” mais objectivo sobre as opiniões do aplicador do teste com as relações estabelecidas no grupo.

Devemos ainda dizer que um teste sociométrico é um questionário com quatro critérios (Estrela, 1994) e consiste em pedir a cada aluno que escolha um colega com quem gostaria ou não de se associar para executar determinadas actividades. Posteriormente, realiza-se a organização dos resultados do questionário, onde se procede à transposição dos dados recolhidos para a matriz. É de salientar que, caso as crianças não sabem ler ou escrever, o teste deverá ser aplicado oralmente.

2.5.5. Procedimentos para a recolha e análise de dados

Depois da formulação da questão de partida e definição dos objectivos, procedemos à recolha de dados.

Primeiramente, efectuou-se uma pesquisa documental relativo aos alunos Fábio e o Paulo, a fim de recolher informações para uma melhor caracterização das suas problemáticas. Consultámos os relatórios elaborados pelas educadoras de infância que os acompanharam ao longo do seu percurso na educação escolar.

No processo do aluno Paulo observámos um relatório da terapeuta da fala que refere que o mesmo está indicado com uma perturbação específica da linguagem que se reflecte ao nível articulatório e fonológico (anexo: 5).

Por sua vez, lemos o plano educativo individual elaborados ao Fábio, na educação escolar, no ano lectivo: 2009 / 2010, estando diagnosticado com dificuldades na área da comunicação: "Dislalias Múltiplas - fonética e fonológicas" (anexo: 2).

A informação recolhida na pesquisa documental auxiliou-nos na orientação das entrevistas e das intervenções planeadas.

De seguida, realizámos duas entrevistas às terapeutas da fala, no intuito de recolher informações sobre as problemáticas na área da comunicação de ambos os

alunos. Nas entrevistas explicámos, às entrevistadas, os motivos e a pertinência do encontro, salientando a importância da sua colaboração. Empregámos uma modalidade de entrevista semi-directiva e estabelecemos como objectivo:

- Recolher informações sobre os seus perfis da terapeutas;
- Recolher informações sobre o Fábio e o Paulo;
- Recolher dados sobre o trabalho desenvolvido pelas terapeutas da fala;
- Caracterizar a sua visão acerca de uma pedagogia inclusiva;
- Implicar as terapeutas da fala no processo de intervenção.

Após o final das entrevistas elaborámos os protocolos, no qual descrevemos os diálogos (apêndices: 15 e 19) assim como analisámos os conteúdos das entrevistas (apêndices: 16 e 20) com as suas respectivas reflexões (apêndices: 17 e 21) de forma assertiva e rigorosa. Segundo Bardin (1997) a análise de conteúdo facilita a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do material recolhido na entrevista. Esta análise teve com o objectivo evitar os pressentimentos, as impressões pessoais e eliminar a subjectividade do investigador.

Posteriormente, aplicámos o teste sociométrico para analisarmos a posição social dos alunos Fábio e Paulo, no grupo. Seguindo a metodologia sugerida por Northway e Weld (1999: 17 - 18), as perguntas sociométricas foram feitas durante uma conversa com a criança individualmente, um total de 24 alunos. Usámos um questionário, adaptado pelos autores acima referidos, com as seguintes questões: "Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias?"; "Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo?"; "Quem gostarias de escolher para jogar contigo nos intervalos das aulas?". Para além disso, cada item, os alunos efectuaram três escolhas e uma não escolha (apêndice: 23).

A seguir anotámos os resultados na matriz sociométrica das escolhas, onde é possível verificar as escolhas de cada aluno (apêndice: 24). Colocámos também, o número de alunos que rejeitaram cada indivíduo na matriz sociométrica das rejeições (apêndice: 25). E ainda, realizámos as matrizes sociométricas das reciprocidades das escolhas e das rejeições (apêndices: 26 e 27).

Por conseguinte, analisámos os resultados recolhidos que nos possibilitou compreender as interacções no interior do grupo em que os alunos Fábio e Paulo estão incluídos (apêndice: 28). Finalmente, elaborámos uma estratégia de actuação para a turma (apêndice: 29).

Depois, efectuámos uma observação naturalista, numa duração aproximada de 15 minutos, a fim de avaliar os comportamentos dos alunos em estudo, na sala de

aula, a uma turma do 1º ano que leccionamos no presente ano lectivo. Quanto aos procedimentos necessários para a elaboração de uma observação naturalista, planeámos e conduzimos cuidadosamente todo o processo. Sumariamente fizemos o seguinte: primeiro, definimos o que queríamos observar: comportamentos e interacção entre indivíduos. Posteriormente, seleccionamos um método de forma a registar o que se passou: bloco de apontamento e um gravador áudio. Por fim, realizámos a análise e interpretação dos dados (apêndices: 30, 31, 32 e 33).

Finalmente fizemos o cruzamento dos dados recolhidos, no intuito de caracterizarmos os alunos Paulo e Fábio, nos seus contextos familiares, escolares e os seus níveis de competências.

3. CARACTERIZAÇÃO DA SITUAÇÃO EM QUE SE INTERVEIO

3.1. Contexto escolar

O nosso projecto de intervenção realizou-se na Escola EB1, N.º 1 situada numa cidade pertencente ao Concelho de Vila Franca de Xira.

O contexto social abrange maioritariamente famílias de nível social médio e alguns grupos carenciados bastante relevantes, manifestamente evidenciados pela situação de crise de desemprego que o país atravessa e por uma população imigrante (oriunda de Angola, Guiné, Brasil e Países de Leste) que luta por melhores condições de vida (apêndice: 12).

3.1.1. Espaço físico e logístico

O Agrupamento de Escolas foi criado por Despacho do Director Regional de Educação de Lisboa, no ano lectivo 2004/2005 e agrupou a Escola EB 2,3 e as seguintes escolas: Escola EB1, N.º 1; Escola EB1, N.º 2; Jardim-de-Infância; Escola Básica com Primeiro Ciclo e Jardim-de-Infância da zona Norte (apêndice: 12).

O edifício da Escola EB1, N.º 1 é uma construção de plano centenário, encontrando-se a aguardar a intervenção de obras, coordenadas pela Câmara Municipal de Vila Franca de Xira (apêndice: 12).

3.1.2. Recursos humanos

Os recursos humanos do Agrupamento são o seguinte: número de pessoal docente 129; número de pessoal não docente: 51; número de professoras de educação especial: 4; número de pessoal discente: 1419, num total de 65 turmas (apêndice: 12).

Mediante os recursos humanos do Agrupamento, na Escola EB1, N.º 1 leccionam 12 professores de quadro de agrupamento, 1 docente de quadro de zona pedagógica e 8 professores contratados. No que diz respeito ao pessoal não docente há uma que pertence ao quadro de escola e 4 têm um contrato individual de trabalho. A população escolar da Escola EB1, N.º 1 é de 300 alunos, num total de 14 turmas (apêndice: 12).

3.1.3. Dinâmica educativa

No Agrupamento, as aprendizagens organizam-se em articulação entre os diversos ciclos, a fim de estabelecer um percurso sequencial e articulado, desde o pré-escolar até ao 3º ciclo assegurando aprendizagens e saberes fundamentais ao desenvolvimento e formação dos alunos (apêndice: 12).

A comunidade educativa é aberta ao diálogo, promovendo formas de interacção das suas práticas educativas, no sentido de as melhorar e aperfeiçoar (apêndice: 12).

O Agrupamento, com finalidades de intervenção educativa, tem vários protocolos com Entidades públicas e privadas do Concelho de Vila Franca de Xira (apêndice: 12).

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

O Agrupamento tem vários projectos que visam uma escola de sucesso e com todos. Há a referir que na resolução de conflitos entre os alunos criou-se, no agrupamento, GAL (Gabinete de Apoio ao Aluno) com a finalidade de combater os casos de indisciplina na escola (apêndice: 12).

O Agrupamento possui uma Equipa de Educação Especial. Esta estrutura, constituída por quatro elementos para servir todo o agrupamento, procura responder a um conjunto de necessidades específicas de aprendizagem, não só associadas à melhoria dos saberes mas também à socialização dos alunos. A sua atenção incide ainda sobre casos de natureza social ou familiar que dificultam essa mesma aprendizagem. A equipa intervém também na resolução de problemas surgidos no âmbito da integração e socialização na comunidade escolar.

A sinalização dos alunos com dificuldades é efectuada pelo Conselho de Turma ou o professor titular de turma. O acompanhamento dado aos alunos pelas professoras de Educação Especial, bem como as aulas de apoio individualizado. Também, há acompanhamento através da tutoria e ainda uma professora de apoio pedagógico, no 1º ciclo.

3.2. A turma

3.2.1. Caracterização estrutural

A turma: A do primeiro ano de escolaridade é constituída por vinte e quatro alunos, treze do sexo masculino e onze do sexo feminino. Embora todos os alunos tenham nacionalidade portuguesa, há alunos de outras origens culturais para além da portuguesa, nomeadamente: o aluno nº 15 é de origem moldava, os alunos número 10 e 19 são de proveniência brasileira, o aluno n.º 16 é filho de pais nascidos em São Tomé e Cabo Verde, o aluno n.º 24 é de etnia cigana, por parte de mãe.

Os alunos são oriundos do Concelho de Vila Franca de Xira, estando inseridos num contexto económico – social médio, todavia há alunos de um contexto médio – baixo (apêndice: 12).

Todos os alunos frequentaram a educação pré - escolar, alguns deles encontrando-se juntos desde então. A média de idades dos alunos é de 6 anos, embora haja 2 alunos com 7 anos (apêndice: 12).

3.2.2. Dinâmica educativa

Relativamente à pontualidade e à assiduidade, a turma é, de um modo geral, assídua e pontual, à excepção do aluno n.º 18.

Globalmente a turma apresenta um comportamento satisfatório, apesar de alguns alunos: n.º1, n.º7 e o n.º18 serem bastante conversadores e pouco concentrados nos conteúdos trabalhados na sala de aula.

De facto, é uma turma do primeiro ano e os alunos estão a iniciar um ciclo, ou seja, a habituar a um ritmo de trabalho e de aprendizagem diferente da educação escolar. No início das aulas, os alunos estão sempre desconcentrados, já que se distraem com facilidade, todavia, após o desenrolar da aula interessam-se pela actividade e acatam as regras do trabalho. À excepção dos alunos acima referenciados. Por vezes, esta agitação prolonga-se por mais tempo.

É de salientar que, na reunião final do 1º período, os professores das actividades extra curriculares referiram que os alunos, no início das aulas, revelavam bastante desconcentrados, sendo preciso algum tempo para se acalmarem, para depois principiarem as aulas (apêndice: 33).

Note-se também que em teste sociométrico existe um grupo fechado no interior desta turma, de salientar, constituído por rapazes números 14, 16, 19 e 21. Logo é aconselhável acompanhar o grupo, a fim de evitar desunião da turma (apêndices: 28 e

29). Os líderes da turma são os alunos número: 16, 3, 4, 19 e 20. Os alunos mais rejeitados foram os alunos número: 1, 9, 15 e 18 (apêndices: 28 e 29).

Em teste sociométrico, verificámos que o Fábio tem uma boa relação de reciprocidade com o aluno nº15, ambos escolheram-se nos primeiros e terceiros critérios, como primeira opção.

A partir da matriz sociométrica (apêndice: 24), podemos constatar que o Paulo (n.º 22) escolhe mais elementos do sexo oposto, assim como diversifica as suas opções. É interessante verificar que, o Paulo (n.º 22) escolhe alunos com um bom comportamento e tímidos, como colega de carteira o Fábio (n.º 17), para trabalho de grupo, a aluna n.º 6 e de brincadeiras a aluna n.º 4. Esta, uma das alunas mais populares da turma (apêndice: 28).

3.2.3. Casos específicos do grupo / turma

O Fábio está diagnosticado com uma perturbação da comunicação de predomínio expressivo, perturbação articulatória mista (anexo: 3).

Segundo um relatório da terapeuta da fala realizado em Março de 2010, o Paulo está diagnosticado com um atraso no desenvolvimento da linguagem com as seguintes características: alteração articulatória, dificuldades na estrutura semântica e morfo-sintáctica e também no discurso (apêndice: 14)

3.2.3.1. História compreensiva dos alunos

Fábio foi acompanhado, na Educação Escolar, em Educação Especial e estava diagnosticado, segundo o último Plano Educativo Individual elaborado em Fevereiro de 2010, com dificuldades na área da Comunicação, sendo graves ao nível da Expressão Verbal - Oral, por Dislalias Múltiplas Fonéticas e Fonológicas (anexos: 2 e 3).

A actual terapeuta da fala, que o acompanha desde Setembro de 2010, não concorda com o diagnóstico de que o Fábio padece de Dislalias Múltiplas Fonéticas e Fonológicas. É oportuno por isso citá-la: "ainda bem que não li o Plano Educativo Individual. Eu não sei o motivo pelo qual o PEI tenha sido elaborado. Eu não vou pronunciar por uma coisa que já passou... A pergunta sobre o PEI, não posso responder, somente, o diagnóstico actual" (apêndice: 17).

Com base nesses pressupostos, a situação actual do Fábio é uma Perturbação da Comunicação, de predomínio expressivo - Perturbação Articulatória Mista (anexo: 4). Isto quer dizer quem o Fábio revela dificuldades fonológicas e fonéticas, todavia, conforme referido acima, não é dislália.

Fonologicamente, o Fábio, não possui uma boa discriminação auditiva, ou seja, não faz ainda “discriminar a diferença de sons auditivamente semelhantes” (apêndice: 16), nomeadamente os pares: “t” - “d”, “ch” - “j”, “d” - “b”, “f” - “v”. Na sua opinião, o aluno “tem tudo para trabalhar em termos fonológicos” (anexo: 7). Por sua vez, na parte fonética, o Fábio tem dificuldades na motricidade da língua, assim a articula incorrectamente os sons, visto que a problemática ser mecânica. A terapeuta da fala diz da seguinte maneira: “como o Fábio tem grandes dificuldades na motricidade, não só na forma de mexer a sua língua, mas também os lábios e todos os órgãos articuladores da face, os sons não saem correctamente” (apêndice: 16). Tentado ser mais preciso, ela diz: “esta situação orgânica chama-se “open bite” (mordida aberta), ou seja, o Fábio tem uma má oclusão entre os dentes. No encerramento dos dentes há uma abertura. O Fábio, quando fecha a boca e sorri, fica uma abertura: “open bite”. O encerramento faz-se em “open bite” (apêndice: 16).

Ao nível da expressão, necessita desenvolver a discriminação auditiva quanto ao traço, modo e vozeamento. Ao nível da articulação verbal, melhorar a capacidade de produção de fonemas líquidos e fricativos (anexo: 4).

A terapeuta da fala tem grandes expectativas no desenvolvimento da linguagem do Fábio, porém, não garante que, alguma vez, a situação possa estar resolvida, já que a causa é orgânica. Citando-a novamente: “só com o crescimento e o alargamento da cavidade palatal é que saberemos se vai recuperar” (apêndice: 16).

O Fábio, apesar ser um aluno com uma perturbação da comunicação, é extremamente comunicativo, não se retraindo em expressar a sua opinião. Do mesmo modo, tem uma boa capacidade de trabalho em parceria e ainda é muito empenhado e concentrado nas aprendizagens (apêndice: 32).

O aluno Paulo, em relatório da terapeuta da fala realizado em Março de 2010 refere que está diagnosticado com um atraso no desenvolvimento da linguagem com as seguintes características: alteração articulatória, dificuldades na estrutura semântica e morfo-sintáctica e também no discurso (anexo: 5).

Na entrevista realizada à terapeuta da fala do Paulo, esta comunicou-nos que o aluno está diagnosticado com uma perturbação específica da linguagem que se reflecte ao nível articulatório e fonológico. A terapeuta afirma: “não significa que o Paulo, não seja capaz de articular os sons, mas sim uma dificuldade de coordenar o processamento fonológico” (apêndice: 20). Também, o seu problema de linguagem reflecte-se na estruturação do discurso, citemo-la: “a nível morfossintaxe, as frases estavam alteradas” (apêndice: 20). Segundo a terapeuta: “é preciso ter atenção que o

seu problema a nível da linguagem prejudica a aprendizagem da leitura e da escrita" (apêndice: 20). Concretamente, o Paulo revela dificuldades em pronunciar o som "r", ou seja, palavras como braço ou prato. Este pronuncia o: "ch", todavia, o "nh" e "lh" são sons mais difíceis" (apêndice: 20). Citando-a, uma vez mais: "ele poderá vir a desenvolver dificuldades com as letras "f" e "v", todavia, não significa isto que as tenha, neste momento" (apêndice: 20). Para mais esclarecimentos sobre o Paulo veja o apêndice 25.

Na observação naturalista, em contexto de sala de aula, verificámos que o Paulo é bastante interactivo com o docente, não tendo problemas em exprimir a sua opinião, ou então a solicitar apoio (apêndice: 32). Por outro lado, há algum receio do Paulo em falar em grande grupo (apêndice: 33).

3.2.3.2. Caracterização do percurso escolar do aluno Fábio

O Fábio nasceu de uma gravidez de risco, de 39 semanas, por cesariana. Teve complicações, em sofrimento fetal e teve uma infecção neonatal pela qual permaneceu internado 8 dias. Tem sido saudável desde então (anexo: 3).

O aluno, até aos 4 anos de idade ficou, durante o dia, com os avós maternos, tendo pouco contacto com crianças da sua idade (anexo: 3).

O Fábio iniciou Apoio Psicopedagógico no CIOP, em Outubro de 2006, com 3 anos de idade, devido a um Atraso de Desenvolvimento Global (ligeiro), com maior expressão na linguagem (discurso praticamente ininteligível). Em Setembro de 2007, transitou para o apoio de Terapia da Fala, ficando a Psicóloga em apoio de retaguarda (anexo: 3).

Até o final do ano lectivo passado, o Fábio foi acompanhado em Terapia da Fala pela Cercipóvoa. Segundo a terapeuta da fala que, actualmente, o acompanha a mãe do Fábio procurou-a, já que se apercebeu de que "não havia melhorias" (apêndice: 16) no plano de intervenção da Cercipóvoa.

3.2.3.3. Caracterização do percurso escolar do aluno Paulo

O Paulo frequentou o Jardim-de-infância e o Pré- Escolar no Concelho de Vila Franca de Xira. O aluno começou a realizar Terapia da Fala em 2007. Segundo a terapeuta da fala: "o Paulo conversava muito pouco e o pouco que falava não se entendia, ou seja, um discurso quase ininteligível" (apêndice: 20).

3.2.3.4. Nível de competências do aluno Fábio no início da intervenção

O aluno Fábio, do ponto de vista fonológico, não apresenta dificuldades na leitura de palavras (duas ou três sílabas) iniciadas com as consoantes: **m, d, l, t, p**; ou que incluem os ditongos e tritongos. No que se refere à escrita, escreve o nome próprio e completo. Copia frases. Escreve algumas palavras de duas sílabas ditadas. Tem uma caligrafia legível.

Contudo, na linguagem oral troca "gue" por "re", isto é, em vez de dizer guerra diz "rerra". Muda o "n" por "m": ninguém por "minguém". Outras trocas que detectámos no aluno "s" entre duas vogais diz "ç", casa por caça; O som "v" pelo "f", por exemplo, em vez de dizer vaca diz faca. Também revela lacunas em pronunciar palavras constituídas pelos "gl", "pr", "dr" e "vr".

Todavia, não podemos garantir que o aluno, não venha a desenvolver dificuldades na aquisição dos casos especiais de leitura, como também na escrita de palavras. Na verdade, as consoantes trabalhadas nas aulas, até ao momento, não se referem às que o Fábio tem dificuldades de pronunciar ou discriminar auditivamente. Conforme referido acima, são os sons auditivamente semelhantes, nomeadamente os pares: **"t" - "d", "ch" - "j", "d" - "b", "f" - "v"**. E ainda os sons: "gl", "pr", "dr" e "vr".

Efectivamente, as irregularidades na correspondência fonema - grafema e ainda, estas, acentuam-se nos casos especiais de leitura. Segundo Teles (2007:15 - 16) existem grafemas que não têm correspondência fonémica: "h"; grafemas que têm diversas correspondências fonémicas: **a, e, o, r, s, c, g, x**; fonemas que podem ser apresentados por diferentes grafemas, por exemplo: "o fonema "s" pode ser representado pelos grafemas: **s, ss, c, ç, x**".

Citando uma vez mais Teles (2007: 16) "para escrever sem erros ortográficos é necessário saber identificar, correcta e rapidamente, os fonemas que formam cada palavra e quais os grafemas que lhe correspondem".

3.2.3.5. Nível de competências do aluno Paulo no início da intervenção

O Paulo, também não demonstra lacunas na leitura e escrita. Conhece as vogais e consoantes. Lê palavras com duas ou três sílabas. Escreve o nome próprio e completo. Copia frases. Escreve palavras de duas sílabas ditadas. Tem uma caligrafia legível. Todavia, na linguagem oral revela complicações em verbalizar palavras com valor de "x", precisamente: "x" com valor de "z" e "cs". Palavras constituídas pelos sons "pr", "br" e "gr".

Conforme referido ao aluno anterior, também podemos garantir que o Paulo, não venha a desenvolver dificuldades na aquisição dos casos especiais de leitura, como também na escrita de palavras. De facto, as suas dificuldades fonéticas podem espoletar dificuldades ao nível fonológico.

4. PLANO DE ACÇÃO

4.1. Pressupostos teóricos

O nosso projecto de intervenção fundamenta-se nos princípios e nos procedimentos da investigação - acção, logo, desde o ponto de partida ao ponto de chegada, é um processo "em espiral, interactivo e focado num problema" (Sanches, 2005: 137).

Conforme referido no capítulo das metodologias, é neste processo de "acção / reflexão / acção" que nos permitirá operacionalizar uma diferenciação curricular e pedagógica inclusiva (Sanches, 2005: 128). Continuando no pensamento da autora, "investigação - acção... numa perspectiva de educação inclusiva" (p.139).

Do que ficou dito, parece natural afirmar que, a formulação do problema de partida a avaliação da situação e a operacionalização do plano é a preocupação de uma equipa de trabalho constituída pelo professor da turma, encarregados de educação, psicólogos, terapeutas da fala, professores de educação especial. Por outras palavras, uma "reflexão sistemática feita por todos os intervenientes num processo interactivo e cooperativo" (Sanches, 2005: 138), no intuito, de prevermos os passos de execução e decidirmos sobre o decorrer do caminho. E é ainda a autora que afirma: "a execução do plano, desdobrado em termos de etapas temporais e/ou objectivos intermédios, acompanhada da necessária reflexão / avaliação intermédia (temporal e / ou por objectivos / actividades), sistemática e continuada, desencadeadora de novas etapas de execução e / ou reformulação" (idem).

Notemos também que, os alunos são parte activa no processo, ou seja, "assumem a responsabilidade de decidir quais as mudanças necessárias e as suas interpretações e análises críticas são usadas como uma base para monitorizar, avaliar e decidir o próximo passo a dar (Ainscow, 2000, citado por Sanches, 2005: 139).

Acrescentamos ainda: aplicarmos a diferenciação pedagógica inclusiva é oferecer respostas adequadas aos problemas de cada aluno, para isso é necessário uma flexibilização curricular e ainda promover a aprendizagem cooperativa.

4.2. Planificação, realização e avaliação da intervenção

Perante as dificuldades de aprendizagem evidenciadas na linguagem oral, pelos alunos Fábio e Paulo, a saber, perturbação no desenvolvimento da linguagem infantil e a fim de evitar que lacunas fonéticas possam prejudicar a aquisição da leitura e da escrita, elaborámos um plano de acção e aplicámos estratégias de intervenção inclusivas capazes de os ajudar a desenvolver competências fonético - fonológicas.

As áreas de desenvolvimento a aplicar foram as áreas da Comunicação e Socialização. Acrescentamos ainda que, o plano de acção foi intervencionado numa perspectiva inclusiva, ou seja, trabalho em parceria, aprendizagem cooperativa e ainda flexibilização curricular. Além disso, a planificação global, teve em atenção o nível de aprendizagem apresentada pelos alunos em estudo e pelo grupo.

No entanto, a planificação não se restringiu aos dois alunos, mas sim, partindo das suas dificuldades específicas, co-responsabilizou-se a turma relativamente à socialização das aprendizagens. Por outras palavras, o trabalho foi realizado no grupo e com o grupo - turma.

Ao nível da Comunicação actuámos na oralidade, leitura e escrita, isto é, ajudámos todos os alunos a falar, ler e a escrever correctamente a Língua Portuguesa. Realizámos actividades e situações que estimulem a capacidade de ouvir e de falar, procurando aumentar o vocabulário, construir frases correctamente.

Como se trata de uma turma do primeiro ano de escolaridade é na condição de professores da turma que implementámos este projecto de intervenção, logo, o ensino da leitura e da escrita é fundamental. O processo de leitura adoptado foi o método fonomímico recomendado por Paula Teles (2007). Na verdade, à data do início desta intervenção, Fevereiro de 2011, o método de leitura estava em desenvolvimento, obviamente, desde o início do ano lectivo, embora ainda não nos encontrássemos na aprendizagem dos casos especiais de leitura.

O método fonomímico é um método fonético e multissensorial de desenvolvimento de competências fonológicas que não só ajudou a adquirir o mecanismo da leitura os dois alunos com perturbação no desenvolvimento da linguagem infantil, mas também aos alunos que manifestaram dificuldades inesperados e ainda, aos alunos, que a adquiriram a leitura sem esforço.

Em relação aos procedimentos Teles (2007:9) afirma:

as crianças observam as imagens de cada "Animal - Fonema", ouvem e cantam as suas "Histórias - Cantilenas" e mimam os respectivos gestos. assim, descobrem com prazer e entusiasmo a relação entre os sons da

linguagem oral e as letras do alfabeto e, de degrau em degrau, vão progredindo nas competências da leitura e da escrita.

Mais: as letras vogais são apresentadas, com cartões e cartazes fonomímicos, por cinco amigos alegres, curiosos e brincalhões: a Inês, o Ulisses, a Olga, a Aida e o Egas que visitarão o parque dos fonemas. Neste parque, encontrarão animais que são representados pelas letras consoantes. "Cada Animal - fonema está associado ao grafema correspondente, a uma História - Cantilena e a um gesto... Os Cartões Fonomímicos são completados com um CD, que contém uma História - Cantilena para cada personagem" (Teles, 2007: 14). Remetemos para apêndice a descrição, por escrito, da audição da História das Cinco Vogais, ouvida pelos alunos na apresentação de um grafema - fonema (apêndice: 34).

Propomos com este método que todos os alunos da turma adquiram consciência fonémica, princípio alfabético, fusão fonémica e silábica, segmentação silábica e fonémica.

O ensino da leitura com o método fonomímico assentou-se em aprendizagens inclusivas, recorrendo a trabalho de pares e de grupo: CO-OP CO-OP, THINK-PAIR-SHARE e o PARAPHRASE PASSPORT (Silva, 2011). Daí que envolvemos todo o grupo num trabalho cooperativo a fim de os envolver nas aprendizagens, fortalecendo o trabalho em conjunto e eliminando a atitude competitiva.

Resta referir que em relação à oralidade, a nossa intervenção foi realizada segundo as nossas competências pedagógicas, uma vez que os problemas destes alunos eram trabalhados em consultas semanais de terapia da fala. Realizámos um trabalho de parceria com as mesmas, porém, apenas a terapeuta da fala de Fábio entregaram-nos actividades específicas a desenvolver. Estas consistiam na discriminação auditiva de identificar semelhanças e diferenças entre sons, com base na observação do vozeamento (sons surdos, sons sonoros).

Na área da socialização pretendemos estimular competências de interacção entre os alunos: relações positivas na aprendizagem e aceitação das diferenças e pluralidades culturais.

O plano de acção concretizou-se através de um conjunto de actividades e estratégias a incrementar, de Fevereiro a Junho de 2011, não só com os nossos intervenientes, mas também para todos os alunos da turma.

A intervenção foi feita com a turma, duas sessões por semana, no contexto de sala de aula, por um período de duas horas cada sessão. Optámos por uma calendarização semanal, conforme as áreas de desenvolvimento.

4.3. Planificação a longo prazo

No quadro que a seguir apresentamos a planificação geral da intervenção, Deste constam os objectivos a adquirir e a calendarização prevista para a sua concretização.

Áreas: Comunicação e Socialização

Quadro n.º 1: Proposta de planificação da Intervenção, a longo prazo, na sala de aula, com os alunos

SUB ÁREAS	OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	ESTRATÉGIAS E ACTIVIDADES	CALENDARIZAÇÃO	RECURSOS	Avaliação
Comunicação Oral	- Comunicar oralmente com progressiva autonomia e clareza. - Criar o gosto pela recolha de produções do património literário oral. Desenvolverão a capacidade de retenção da informação oral.	- Ampliar o léxico. - Progredir a capacidade de comunicação ao nível da estruturação semântica e estrutura morfo-sintáctica. - Relatar acontecimentos vividos ou imaginados, desejos ou sonhos. - Expressar opiniões e sentimentos. - Regular a participação nas diferentes situações comunicativas: aguardar a vez de falar, ouvir e respeitar a fala dos outros.	- Trabalho a pares e em grupo. - Realização de actividades de descrição de desenhos e pinturas. - Contar histórias. - Reproduzir lengalengas, trava-línguas, rimas e cantares - Construir rimas e cantilenas. - Discussões e apresentação dos trabalhos.	-Duas vezes por semana, de Fevereiro a Junho.	- Livros. - Cartões com palavras, frases ou outras instruções. - Cartolinas e folhas de papel. - Materiais para a realização de uma dramatização. - Material de escrito manual.	- Comentários e reflexões orais entre alunos e o docente. - Grelhas de registo de auto e hetero-avaliação de atitudes e comportamentos. - Observação das aulas. - Reflexões escritas sobre o trabalho desenvolvido em cada sessão.
Comunicação visual ou escrita - Leitura e escrita	Desenvolverão as competências de leitura e de escrita. - Adquirir consciência fonológica. -Adquirir consciência silábica. -Adquirir consciência fonémica. - Adquirir o princípio	- Experimentar múltiplas situações de descoberta, de análise e de síntese, a partir de textos, de frases, de palavras. - Saber que as palavras estão divididas em sílabas. - Saber que as sílabas são formadas por	- Trabalho a pares e em grupo. - Sistema de acumulação de pontos a cada grupo. - Caderno de escrever como souber. - Fichas de trabalho com os casos especiais de leitura. - Realizar jogos de substituição de letras ou de	-Entre uma ou duas vezes por semana, de Fevereiro a Junho.	- Material de escrito manual e computador. - Textos literários e não literários, adequados aos níveis de escolaridade em questão. - Um quadro magnético, com sílabas. - Tabelas de registo da informação	- Comentários e reflexões orais entre alunos e o docente. - Grelhas de registo de auto e hetero-avaliação de atitudes e comportamentos. - Observação das aulas. - Reflexões escritas sobre

	alfabético - Adquirirão as correspondências fonema - grafema e também as suas irregularidades - Fusão fonémica e silábica. - Segmentação silábica e fonémica. Desenvolverão o gosto pela escrita e pela leitura. Compreenderão o enunciados escritos.	fonemas. - Saberão que cada letra do alfabeto corresponde a um, ou mais, fonemas. - Saberão corresponder fonema - grafema. - Saberão ler conjuntamente dois ou mais fonemas. - saberão ler sequencialmente as diversas sílabas que formam as palavras. - Dividirão palavras em sílabas. - Dividirão sílabas em fonemas. - Produzirão frases simples, acompanhadas por imagens. - Dominarão a leitura dos casos especiais e aplicá-los na escrita.	sílabas para formar outras palavras. - Jogos pedagógicos.		para cada grupo.	o trabalho desenvolvido em cada sessão.
Socialização	- Interagirão com os seus pares.	- Realizarão actividades a pares e em grupo. - Desempenharão papéis no âmbito do grupo: porta voz, harmonizador, treinador e capitão silêncio. - Participarão em debates, a nível da turma. - Partilharão informação no âmbito do trabalho de grupo. - Comemorarão os festejos religiosos.	- Inicialmente, trabalho a pares. - Posteriormente, trabalho de grupo com quatro elementos. - Distribui-se papéis e tarefas a cada elemento do grupo. - Promoção de debates. - Participação no desfile de Carnaval da Escola. - Realização de um concurso de fatos de carnaval. - Comemoração do Dia Mundial da Árvore: semeio de	- Duas vezes por semana, de Fevereiro a Junho.	- Humanos: professor e alunos. - Materiais: fatos de carnaval, globos de flores, materiais recicláveis, materiais riscadores. Espaciais: sala de aula.	- Registos de observação. - Conversa com os alunos.

			globos e criação de uma árvore, com materiais recicláveis. - Realização de um cartaz, alusivo à Páscoa.			
--	--	--	--	--	--	--

Quadro n.º 2: Proposta de planificação da Intervenção, a longo prazo, desenvolvidas em parceria com os encarregados de educação

SUB - ÁREAS	OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	ESTRATÉGIAS E ACTIVIDADES	CALENDARIZ AÇÃO	RECURSOS	Avaliação
Comunicação visual ou escrita - Leitura e escrita	Desenvolverão o gosto pela escrita e pela leitura.	- Lerão e contarão histórias.	- Apoiar os seus educandos na realização dos trabalhos enviados pelo professor. - Caderno de ir e vir. - Semana da leitura. - Requisitar livros da biblioteca.	- Fevereiro a Junho.	- Livros. - Material de escrito manual.	- Comentários e reflexões orais entre alunos e o docente.

Quadro n.º 3: Proposta de planificação da Intervenção, a longo prazo, desenvolvidas em parceria com as terapeutas da fala afim de implementar à turma

SUB - ÁREAS	OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	ESTRATÉGIAS E ACTIVIDADES	CALENDARIZ AÇÃO	RECURSOS	Avaliação
Comunicação	Desenvolverão a capacidade de discriminação auditiva quanto ao traço Modo e Vozeamento.	- Pronunciarão correctamente o som /r/ em posição média e em grupo consonântico. - Compreenderão que o inventário português rege-se por pares surdos e vozeados (s/z e v/f). - Discriminarão o contraste de palavras semelhantes, como por exemplo: faca/bata, bata/pata, caça/casa, tia/dia.	- Trabalho de grupo . - Realização de actividades ao nível da expressão oral. - Actividade realizada pela terapeuta da fala do Fábio. - Realização de fichas de trabalho com os pares surdos e vozeados. - Realização de fichas de trabalho com o som /r/ em posição média e em grupo consonântico.	-Entre uma ou duas vezes por semana, de Fevereiro a Junho.	- Livros - Material de escrito manual.	- Comentário e reflexões orais entre alunos, terapeuta da fala e o docente. - Grelhas de registo de auto e hetero-avaliação de atitudes e comportamentos. - Observação das aulas. - Reflexões escritas sobre o trabalho desenvolvido em cada sessão.

4.4. Planificação, realização e reflexão / avaliação, a curto prazo (semanal)

No presente quadro apresentamos as fases de realização de uma sessão. A planificação semanal foi elaborada, conforme os objectivos da intervenção a longo prazo e ao ritmo dos alunos.

Quadro: 4 - Planificação de uma sessão

Objectivo	Atitudes	Intervenientes	Tipo de duração
1 Preparar a actividade a desenvolver.	- Constituição dos grupos. - Distribuição das tarefas / funções. - Apresentação da actividade. - Explicação das regras e dos critérios a ter em conta para a aplicação do trabalho.	- Alunos, docentes, encarregados de educação e terapeutas da fala.	30 minutos.
2 Realizar a actividade autonomamente.	- Realização da actividade.	- Alunos.	50 minutos.
Intervalo			
3 Apresentar em grande grupo as conclusões do trabalho / produto final.	- Exposição oral do porta-voz de cada grupo. - Discussão dos resultados. - Exposição de opiniões e perguntas sobre os assuntos representados.	- Porta voz de cada grupo. - Alunos e docentes.	20 minutos.

4 Avaliar / reflectir sobre o trabalho desenvolvido (questões de desempenho e atitudes dos grupos, durante a actividade.	- Salientar os aspectos mais positivos do trabalho de cada grupo (cognitivos, sociais e humanos). - Identificar aspectos a melhorar. - Partilha de ideias sobre a actividade (o que mais ou menos gostaram; dificuldades sentidas). - Auto e hetero - avaliação dos grupos, tendo em conta critérios os critérios puramente definidos.	- Docente e alunos.	20 minutos.
5 Arrumar os materiais e a sala.	- Arrumação das mesas e dos trabalhos. - Transmissão da informação necessária.	- Alunos e docentes.	15 minutos.

4.5. Planificação da intervenção a curto prazo

Apresentamos, seguidamente, a planificação e avaliação das sessões que correspondem à nossa intervenção, que decorreu de a Fevereiro a Junho de 2010.

4.5.1. Realização, reflexão / avaliação semanal: 14 a 18 de Fevereiro

A primeira semana de intervenção do nosso projecto visou contextualizar, perante os alunos, da necessidade de trabalharmos de forma cooperativa, para isso seria necessário a formação de grupos e a criação de logótipos (apêndice: 1).

Uma das primeiras medidas tomadas foi organizar a sala de aula em seis grupos de quatro mesas, a fim de facilitar a interacção entre os alunos. De referir que, a constituição dos grupos tiveram em conta os resultados obtidos no teste sociométrico.

Seguidamente, contextualizamos a necessidade de aprendermos em grupo, aproveitámos um conteúdo do Estudo do Meio: "Os espaços da escola", para incentivar todos os alunos o desejo de interagir com os outros colegas, ou seja, a ver o que fazem, como fazem, o que dizem e aprender com eles. Neste sentido apresentámos uma ficha, à turma, com imagens de formas de organização da sala de aula cooperativas. O preenchimento da ficha foi aplicada com a estratégia cooperativa THINK-PAIR-SHARE. Por fim, realizou-se a avaliação da actividade.

Os alunos gostaram de trabalhar em grupo, no entanto, na segunda sessão, foi necessário actuar em alguns aspectos ao nível da comunicação, nomeadamente: aguardar a vez de falar, ouvir e respeitar a fala dos outros. Efectivamente, esta é uma área em que o Fábio e o Paulo revelaram algumas lacunas. Na verdade, os seus discursos são expostos perante os colegas, mas sempre os apoiámos e procurámos corrigir algumas críticas de alguns alunos.

Na segunda sessão, para além de reforçarmos a importância de ouvirmos e percebermos o outro, criámos os logótipos para cada grupo e ainda distribuímos papéis a desempenhar por cada elemento: harmonizador, treinador, capitão silêncio e o porta voz.

Nesta sessão conseguimos criar uma maior coesão entre os grupos. Muitos conteúdos foram trabalhados, de destacar: a tomada de decisão sobre o logótipo a adoptar. Houve algumas situações de conflito, no entanto, foram bem geridas por nós.

Na reflexão e avaliação da actividade foram discutidos aspectos como a importância de aprender com os outros e da coesão do grupo.

4.5.2. Realização, reflexão / avaliação semanal: 21 a 25 de Fevereiro

Nesta semana, principiámos o ensino da leitura numa perspectiva inclusiva, nomeadamente a estratégia THINK-PAIR-SHARE (apêndice: 2).

O desenvolvimento da actividade de leitura numa estratégia THINK-PAIR-SHARE ainda foi muito demorado, uma vez que os alunos ainda revelaram dificuldades em trabalhar em grupo. No entanto, o nosso objectivo é que a turma automatiza este processo de trabalho.

A leitura foi realizado em grupo, e os alunos ajudaram-se na fusão silábica sequencial de palavras.

Os alunos Paulo e Fábio, não revelaram lacunas na leitura do texto, por duas razões: a primeira, compreenderam que a letra "h" não tem correspondência fonémica; a segunda, não têm dificuldades na fusão silábica sequencial de palavras. Todavia, ainda é prematuro afirmar que os mesmos não terão dificuldades na aquisição dos casos especiais de leitura.

No que diz respeito à escrita, há a referir que o Paulo revelou dificuldades em encontrar palavras na sopa de letras. Por sua vez, o Fábio não conseguiu ordenar correctamente uma frase.

4.5.3. Realização, reflexão / avaliação semanal: 28 de Fevereiro a 4 de Março

A nossa maior preocupação, nesta semana, foi melhorar o comportamento da turma na realização dos trabalhos, ou seja, realizámos actividades mais lúdicas e criativas e menos de carácter académico (apêndice: 3).

Na verdade, esta era a última semana antes das férias do Carnaval e era necessário participarmos em actividades do Plano Anual de Actividades. Todavia, achámos que não devíamos interromper o nosso projecto no intuito de não perdermos o ritmo de trabalho. Logo, incluímos as actividades da escola na nossa intervenção.

As cantigas de Carnaval: "O palhaço" e "Os três palhacinhos" foram importantes para desenvolver não só a leitura numa estratégia THINK-PAIR-SHARE, como também competências fonéticas, principalmente, aos nossos alunos Paulo e Fábio.

Quanto à leitura destes dois textos, inicialmente, lemos aos alunos e não tivemos a preocupação que estes depois soubessem o texto de memória, uma vez que o mesmo constava com casos especiais que ainda não tínhamos trabalhado na sala de aula.

Efectivamente, na actividades de expressão plástica e da cópia do texto, tivemos a oportunidade de corrigir a atitude de certos alunos e ainda de explicitar os papéis que cada aluno desempenha. Apelámos também para uma maior intervenção do harmonizador na gestão de conflitos.

Na avaliação da actividade, decidimos que passaríamos avaliar não só o comportamento individual, mas também o comportamento do grupo, através de uma ficha de comportamento (apêndice: 41).

Fazendo um balanço das três semanas de realização do nosso projecto, em relação aos alunos Fábio e Paulo, no que diz respeito à leitura, por enquanto, não revelaram dificuldades, embora, ao nível da compreensão e da escrita necessitaram melhorar bastante.

Em relação à turma em geral, eles têm beneficiado imenso com a aplicação das estratégias cooperativas, não só os alunos com mais dificuldades, mas também os alunos com bom desempenho, uma vez que desenvolvem competências de comunicação, responsabilidade e um espírito cooperativo.

4.5.4. Realização, reflexão / avaliação semanal: 4 a 18 de Março

Esta semana, principiámos as actividades de parceria com a terapeuta da fala do Fábio, nomeadamente: o desenvolvimento da discriminação auditiva de semelhanças e diferenças entre sons, com base na observação do vozeamento do par "v" - "f". Ainda nesta linha de pensamento, em relação ao aluno Paulo, a sua terapeuta da fala, não nos especificou qualquer actividade a desenvolver, bastar-nos-íamos aplicar os conteúdos do 1º Ciclo. Para além, aproveitámos a semana para desenvolver a escrita criativa e também a ortografia (apêndice: 4).

No que diz respeito ao exercício de discriminação auditiva, quanto ao vozeamento do par "v" - "f", repetimo-lo nas duas sessões, já que o conceito não foi bem assimilado por alguns alunos. Nesse sentido, realizámos um cartaz que o colocámos na parede da sala, a fim do grupo recordar o exercício (apêndice: 46). De mencionar que, o aluno Fábio tinha consciência deste exercício de colocar a mão na garganta, uma vez que veio ao quadro explicitar aos colegas.

Quanto à realização dos ditados, verificámos que o Paulo, não revelou dificuldades ao contrário do Fábio que, ainda troca os sons "f" - "v" . Em nosso entender, os alunos ao corrigirem as palavras do colega ao lado, passaram a prestar maior atenção no que escrevem e ainda desenvolveram competências cooperativas. Por outro lado, na escrita criativa ambos revelaram dificuldades na construção frásica.

Ainda na escrita, os grupos utilizaram o quadro magnético para construir frases e ainda o "caderno para escrever como souber". Utilizámos estas duas estratégias, a fim de desenvolver a escrita por iniciativa própria.

4.5.5. Realização, reflexão / avaliação semanal: 21 a 25 de Março

Esta semana, realizámos três sessões, uma vez que na, segunda feira, comemorámos o Dia Mundial da Árvore (anexo: 42).

Na terça feira, regressámos à leitura, na sala de aula, segundo a estratégia cooperativa THINK-PAIR-SHARE. A letra da semana foi o "qu" e implicava, por parte dos alunos, a assimilação dos sons "que", "qui", "qua" e "quo" (apêndice: 47).

Nesta perspectiva, decidimos que a segunda sessão ficava destinada a exposição dos sons, conforme o método fonomímico recomendado por Paula Teles. Na terceira sessão, à leitura e interpretação do texto.

Na verdade, a apresentação deste grafema envolvia algum grau de complexidade, já que o grafema "q" é acompanhado pelo grafema "u". Todavia, os alunos Paulo e Fábio, assimilaram bem a leitura dos sons "que", "qui", "qua" e "quo".

A nosso ver, o sucesso na leitura do Fábio e do Paulo deve-se a aplicação do método fonomímico, uma vez que é um processo multissensorial, sistemáticos e cumulativo, utilizando simultaneamente as diversas vias de acesso ao cérebro: visual, auditiva, motora, tátil e cinestésica.

Quanto à escrita, decidimos motivar o grupo a empregar o "caderno para escrever como souber" quer na sala de aula, como junto dos Encarregados de Educação. Também, definimos que, diariamente, cada grupo realizaria uma frase em conjunto no quadro magnético. E ainda, criámos o caderno de memória ortográfica, a fim de melhorar as dificuldades de escrita dos alunos Fábio e Paulo, já que revelam lacunas fonéticas e pela memorização visual de palavras podem diminuir esta dificuldade.

4.5.6. Realização, reflexão / avaliação semanal: 28 de Março a 1 de Abril

Uma vez que, o Fábio revelou dificuldades na discriminação auditiva do par "f" - "v", nomeadamente no ditado de palavras, resolvemos mudar de estratégia, ou seja, a implementação de um caderno de memória ortográfica, a fim de pela memória visual resolver as suas dificuldades.

Na verdade, o caderno de memória ortográfica será útil para toda a turma, já que as irregularidades nas correspondências fonema - grafema.

Neste sentido, os alunos escreveram uma lista de palavras com o grafema "f" e "v". Igualmente, cada grupo realizou uma frase, em conjunto, no quadro magnético e ainda a escrita criativa "no caderno para escrever como souber" (apêndice: 6).

Resta referir que, no âmbito da parceria com os Encarregados de Educação, os alunos levam trabalhos de casa, particularmente: a leitura e escrita, no intuito desenvolver as suas capacidades. Na verdade, o apoio dos pais é fundamental no primeiro ano de escolaridade.

4.5.7. Realização, reflexão / avaliação semanal: 4 a 8 de Abril

Na última semana de aulas antes das férias da Páscoa, escolhemos não só comemorar a data festiva com a realização de um ovo com a técnica de colagem, como também a realização de actividades a nível da leitura, compreensão e escrita.

Na verdade, ensinámos o último grafema do abecedário: "x", todavia, trabalhámos, unicamente, o valor do "ch", uma vez que os outros valores referem-se aos casos especiais de leitura (apêndice: 7).

Por outro lado, a fim de resumirmos e consolidarmos todo o trabalho desenvolvido, desde o início do ano, no âmbito da leitura, resolvemos realizar uma actividade, silabário, a fim de treinarmos a consciência fonémica e silábica. Este exercício lúdico, uma aplicação do método fonomímico da Paula Teles, consiste em solicitar aos alunos cantem as diversas sequências silábicas (xa, xe, xi, xo , xu), pelas notas do xilofone (dó, ré, mi, fá, sol).

Esta actividade facilita a memorização sequencial das fusões fonémicas. E a sua aplicação nesta semana foi importante, já que, no terceiro período, iniciávamos a leitura dos casos especiais.

Quanto aos objectivos definidos esta semana, em termos de desenvolvimento social e oral, o Fábio e o Paulo revelaram capacidades de interacção com os pares; compreenderam a história do "O Xarroco Xavier"; demonstraram consciência fonémica e silábica, através do silabário.

No que diz respeito à leitura, o Fábio e o Paulo demonstraram aptidões em ler um texto em que predominava palavras com os sons: "xa", "xe", "xi", "xo" e "xu".

Em relação à compreensão e à escrita, ambos os alunos necessitaram da nossa intervenção, logo foi necessário um maior número de actividades neste sentido.

Resta referir, que tivemos que realizar as actividades em três sessões, uma vez que alguns alunos da turma revelaram ainda algumas lacunas no trabalho cooperativo, como também ainda demonstraram dificuldades na aquisição do mecanismo da leitura e da escrita.

Por fim, continuámos a desenvolver com os Encarregados de Educação um trabalho de parceria e os alunos levaram trabalhos de casa para serem realizadas durante as férias.

4.5.8. Realização, reflexão / avaliação semanal: 26 a 29 de Abril

Embora tenhamos, apenas, realizado uma planificação semanal de actividades de parceria com os Encarregados de Educação, efectivamente, ao longo do ano, este trabalho de parceria tem sido fundamental para o desenvolvimento fonético - fonológico, de todos os alunos (apêndice: 8).

Por outro lado, constatámos que os alunos com dificuldades de aprendizagem da turma, tiveram pouco apoio dos Encarregados de Educação. Em reuniões, apelámos para um maior contributo destes, mas, não se verificaram melhorias.

Infelizmente, os pais dos alunos Fábio e Paulo, não puderam participar na semana da leitura. No entanto, os alunos demonstraram interesse pelas actividades. Os objectivos definidos desta planificação foram atingidos pelos alunos, já que leram livros tanto na sala de aula, como na biblioteca. De referir que revelaram compreensão oral das histórias.

Nas discussões orais aplicámos as estratégia cooperativa PARAPHRASE PASSPORT. Os alunos já a tinham realizado trabalhos no âmbito desta estrutura, logo, não tiveram dificuldades em compreendê-la.

Os alunos Fábio e Paulo, somente, participaram quando solicitados, nos dois debates. Ambos, responderam acertadamente à questão do final da acção e ainda explicaram o que foi dito pelo colega anterior. Enganaram-se, no entanto, no que diz respeito à moral da história.

Em relação à turma, o comportamento foi bom e estes revelaram interesse e participação nas actividades.

4.5.9. Realização, reflexão / avaliação semanal: 2 a 6 de Maio

Iniciámos o ensino dos casos especiais de leitura, nomeadamente os valores do grafema “r”: no início da palavra e entre duas vogais.

É importante salientar que a planificação desta atividade foi semelhante para todas as sessões em que tivemos de lecionar os restantes casos especiais de leitura, portanto, optámos por não apresentar mais nenhuma sessão, já que os alunos Fábio e Paulo, não revelaram dificuldades na aquisição dos mesmos e também melhoraram na compreensão das histórias.

Os alunos melhoram bastante o comportamento, sendo capazes de trabalharem em grupo, sem perturbar o funcionamento dos outros conjuntos. Na

verdade, estes, têm desempenhado bem os papéis de harmonizador, treinador, capitão silêncio e o porta-voz, nos grupos. Além disso, foram capazes de uma maior entreaajuda, logo, não foi necessário da nossa parte apoiar alguns alunos com maiores dificuldades na leitura.

Quanto aos objectivos definidos esta semana, o Fábio e o Paulo compreenderam as várias histórias trabalhadas, esta semana, ou seja, não revelaram lacunas na interpretação dos textos. Ambos compreenderam os valores do “r”.

Por fim, continuámos a desenvolver com os Encarregados de Educação um trabalho de parceria e os alunos levaram trabalhos de casa, como os casos especiais de leitura e escrita “r” e “rr”.

4.5.10. Realização, reflexão / avaliação semanal: 23 a 27 de Maio

A planificação desta semana, realizou-se em parceria com a terapeuta da fala do aluno Fábio. Esta planificação não se baseou, unicamente, na discriminação auditiva dos pares surdos e vozeados: “f” - “v” e “s” - “z”. Centrou-se também na consolidação dos casos especiais de leitura trabalhados, até à data. Principalmente, se os casos especiais de leitura /ss/, /s/ e /ça/ estavam a ser aplicados corretamente pelos os alunos na escrita.

Logo, pretendíamos desenvolver nos alunos a discriminação auditiva do par: /ss/ e /s/, como também a memorização visual de palavras com os casos especiais /ça/. Logo, torna-se importante a criação de uma lista de palavras com /ça/, /ço/ e /çu/. O treino dos casos especiais permitiu que os alunos escrevessem frases sem erros ortográficos. A estratégia de trabalho desenvolveu-se em grupo, a fim de estes apoiassem os alunos com mais dificuldades.

Reflexões Finais

Ao longo do nosso projecto de intervenção procurámos responder à nossa questão de partida: a implementação de um programa de competências da oralidade, leitura e da escrita, desenvolvido numa estratégia cooperativa, será facilitador / potenciador para a melhoria das competências fonética - fonológicas dos alunos Fábio, Paulo e do grupo, com repercussão na melhoria das respectivas interações?

Partimos de objectivos comuns, ou seja, desenvolver em todos os alunos competências fonético - fonológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita. Estes objectivos foram alcançados mediante à aplicação de estratégias da aprendizagem cooperativa, nomeadamente: CO-OP CO-OP, THINK-PAIR-SHARE, PARAPHRASE PASSPORT. Consequentemente, pusemos os alunos a trabalhar em conjunto, a fim de atingirem os seus objectivos individuais: aprender a ler, a escrever, a comunicar e a serem cooperativos na aprendizagem.

Ao longo da intervenção, verificámos melhorias na interacção social, comunicativa e académica de todos os alunos. Estes tornaram-se cooperativos na aprendizagem, dado que aprenderam a desempenhar papéis; partilhar recursos e materiais; cumprir regras de bom comportamento; a respeitar as intervenções e o ritmo de trabalho de cada aluno. Além disso, cada um dos alunos sentiu-se envolvido nos trabalhos e também um elemento participante e importante na realização das tarefas.

Com as actividades realizadas e avaliadas no nosso projecto de intervenção, implicando todos os intervenientes no processo, contribuímos para a melhoria significativa da aprendizagem individual de todos os alunos, especialmente nos alunos Fábio e Paulo, consequentemente desenvolveram as suas competências comunicativas, leitura e escrita.

Inicialmente, a turma revelou grandes dificuldades em trabalhar de forma cooperativa, dado que os alunos tinham problemas comportamentais e também não estavam habituados a trabalhar em conjunto. Na verdade, começámos com trabalho a pares e só depois para pequenos grupos. O facto das actividades serem avaliadas no fim de cada sessão, permitiu-nos discutir a importância do bom comportamento, como também de ouvirmos e percebermos o outro. Por outro lado, a criação de logótipos para cada grupo permitiu o surgimento de uma maior coesão entre os alunos.

O desenvolvimento da actividade de leitura foi implementada segundo a estratégia THINK-PAIR-SHARE. Inicialmente, a actividade era bastante demorada, devido os alunos revelarem dificuldades em trabalhar em grupo. No entanto, com o desenvolvimento das sessões, a turma automatizou este processo de trabalho, sendo os alunos capazes de lerem em conjunto.

Ao nível da comunicação o Fábio e o Paulo demonstraram grandes dificuldades em falar em grande grupo, porém sempre os apoiámos nas suas intervenções. Realizámos actividades e situações que estimularam as suas capacidades de ouvir e de falar. Realizámos um trabalho de parceria com as terapeutas da fala que acompanhavam o Fábio e o Paulo e, no final do ano, ambos os alunos revelaram melhorias na sua comunicação, aumentando o seu vocabulário e na construção de frases e ideias (apêndice: 56).

Embora os alunos Fábio e Paulo tivessem perturbação no desenvolvimento da linguagem infantil, não tinham défice cognitivo. No entanto, julgámos que a adopção do método fonomímico recomendado por Paula Teles para a aprendizagem da leitura, assentado em aprendizagens inclusivas, recorrendo a trabalho de pares e de grupo: CO-OP CO-OP, THINK-PAIR-SHARE e o PARAPHRASE PASSPORT, ajudou os alunos Paulo e Fábio, a adquirir os mecanismos da leitura, ou seja: consciência fonémica, princípio alfabético, fusão fonémica e silábica, segmentação silábica e fonémica. Além disso, verificou-se que, a leitura e a discussão das histórias, em grupo, ajudou-os na compreensão e interpretação de textos.

Em relação à turma em geral, eles beneficiaram com a aplicação das estratégias cooperativas, uma vez que os alunos desenvolveram competências de comunicação, responsabilidade e um espírito cooperativo. Em relação aos resultados académicos da turma, dois alunos não adquiriram o mecanismo da leitura e da escrita (apêndice: 56).

Embora tenhamos obtido bons resultados ao nível da aprendizagem dos alunos Fábio e Paulo, porém, no início da nossa intervenção, estes apresentavam dificuldades na linguagem oral com consequências na leitura. Em relação ao Paulo, não sabíamos se tinha défice cognitivo, somente, perturbações no desenvolvimento da linguagem, porém, em entrevista com a sua terapeuta da fala fomos aconselhados a apoiar o aluno, já que estava a manifestar grandes dificuldades de leitura, podendo vir a beneficiar de Apoio Educativo, caso não melhorasse nas aprendizagens. Por sua vez, o Fábio, na educação pré-escolar, tinha um Programa Educativo Individual que o diagnosticou com um Atraso no Desenvolvimento Global. Em relação, ao ano presente, aguardava-se a adaptação do Fábio ao 1º ano de escolaridade, sendo possível vir a beneficiar de um PEI.

O que pretendemos dizer é que quando tomamos a decisão de intervir nestes alunos, estávamos conscientes de que, estes, não tinham Programa Educativo Individual, mas, era contingente o seu desenvolvimento académico. Logo, partimos a nossa intervenção com o objectivo de ajudar os alunos a desenvolver as suas competências, visto apresentarem risco de insucesso escolar.

Estamos felizes pela decisão tomada em apoiar o Paulo e o Fábio, já que estes tiveram sucesso nas suas aprendizagens, graças aos alunos, aos pais, terapeutas e também a nossa intervenção.

O nosso projecto de intervenção fundamentou-se nos pressupostos e nos procedimentos da investigação - acção. De acordo com Sanches (2005: 130), a investigação acção "é uma dialéctica de reflexão - acção - reflexão contínua e sistemática". Tivemos a oportunidade, com o presente projecto de intervenção, de experimentar, pela primeira vez, esta dialéctica, logo estamos conscientes que um trabalho de investigação nas Ciências da Educação é necessário rigor, disciplina, coerência e objectividade. O ponto de partida tem de ser objectivo e os resultados obtidos no ponto de chegada devem estar devidamente justificados. Neste trajecto, foram cometidos alguns lapsos, nomeadamente: a falta de uma grelha de avaliação, a fim de justificar as melhorias dos resultados obtidos.

Queria ainda de mencionar que, apesar de alguns lapsos na sua elaboração, gostei e aprendi bastante em aplicar as técnicas e instrumentos de pesquisa de dados, nomeadamente: a sociometria, entrevista e a observação naturalista. O domínio destes instrumentos, permite-nos caracterizar e planear uma acção, devidamente fundamentada e objectiva. Na fase da implementação, gostei bastante em aplicar as estratégias da aprendizagem inclusiva.

Referências Bibliográficas

Bardin, L. (1997). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições.

Bell, J. (1993). *Como Realizar Um Projecto de Investigação*. (4ª edição, cap. 8 - 12, p. 95 - 226) Lisboa: gradiva.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Coutinho, J. (2003). *Filosofia do Conhecimento*. (1ª edição, cap.4, p. 57 - 60). Lisboa: Universidade Católica Editora.

Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. (1ª edição, cap. 5, p. 123 - 150). Lisboa: Lidel.

Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação - Acção*. (1ª edição, cap.2,6, p. 76 - 105). Colecção Infância nº 13. Porto: Porto Editora.

Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores* (1ª edição, cap. 2, p. 48 - 51). Lisboa: Porto Editora.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores* (4ª edição, cap. 3, p. 342 - 372). Lisboa: Porto Editora.

Freitas, M. J.; Alves, D.; Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica* (1ª edição, secção: 2 - 3, p. 9 - 83). Lisboa: Ministério da Educação.

Lima, R. (2009). *Fonologia Infantil. Aquisição, Avaliação e Intervenção*. (1ª edição, cap. 4 - 6, p. 129 - 221). Centro de Estudos da Criança - Universidade do Minho. Coimbra: Almedina.

Northway, L. & Weld, L. (1999). *Testes Sociométricos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Rodrigues, D. (org). *Perspectivas Sobre a Inclusão. Colecção Educação Especial 14*. (1ª edição, cap. 6, p.90 - 100). Porto: Porto Editora.

Sanches, I.; Teodoro, A. (2006). *"Da Integração à Inclusão Escolar, Cruzando Perspectivas e Conceitos"*. Revista Lusófona de Educação, nº 8, p.63 - 83.

Sanches, I. (2005). *"Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-Acção à Educação Inclusiva"*. Revista Lusófona de Educação, nº 5, p.127 - 142.

Silva, M. O. E. da. (2011). *Gestão das Aprendizagens na Sala de Aula Inclusiva*. (1ª edição, cap. 1 - 5, p. 9 - 47). Colecção Ciências da Educação nº 1 - Série Aprendizagem e Formação. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Teles, P. (2007). *Cartões Fonomímicos - CD e Cantilenas do Abecedário - Manual de Apoio*. Lisboa: Distema.

Quivy, R.; Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (5ª edição, cap. 5, p. 155 - 207) Lisboa: gradiva.

Anexos

ANEXO 1 - AUTORIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO PARA A REALIZAÇÃO DO PROJECTO

Eu, Paulo António da Veiga Sanches, licenciado com o Curso de Professores do Ensino Básico 2º Ciclo variante Educação Visual e Tecnológica pela Escola Superior da Educação Jean Piaget, venho por este meio, solicitar a V. Exa que me seja concedido autorização para o desenvolvimento do meu projecto de investigação no âmbito do 2º ano de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo Motor pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. O referido projecto implica uma intervenção educativa na E.B. 1º Ciclo nº1 Póvoa de Santa Iria no primeiro ano, turma: A, onde estão inseridas crianças com dificuldades na área da comunicação, nomeadamente: um aluno com dislália, outro com atraso no desenvolvimento da linguagem [] com dificuldades na compreensão da Língua Portuguesa, através da implementação da estratégia de trabalho cooperativo, numa perspectiva inclusiva e de diferenciação pedagógica, em estreita colaboração com as terapeutas da fala que acompanham os alunos, como também com os encarregados de educação.

Grato pela atenção e disponibilidade

Paulo Veiga Sanches

Deliberação

Pedido deferido mediante a aceitação por escrito dos encarregados de educação dos alunos a ele referidos

25/11/2010

A Directora do Agrupamento

[]

ANEXO 2 – PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL DO ALUNO FÁBIO – SETEMBRO 2008

Programa Educativo Individual

Ano Lectivo 2009 / 2010

Estabelecimento de Ensino: _____

Serviço de Intervenção
Precoce:CIOP – Centro de Intervenção e Orientação PrecoceNome: _____ Data de Nascimento: 13/ 07/ 2003Morada: _____ Telefone: 919 390 118Nível de Educação ou Ensino: ☒ Pré-Escolar ☐ 1ºCEB ☐ 2º CEB ☐ 3ºCEB ☐ E. SecundárioAno de Escolaridade: Sala 4/ 5 anos Turma: _____

Docente responsável pelo grupo/turma: _____

Técnica de Intervenção Precoce: _____

1. História escolar e pessoal

Resumo da história escolar

É filho único e vive com os pais na Póvoa de Santa Iria. Até aos 4 anos de idade ficou, durante o dia, com os avós maternos, tendo pouco contacto com crianças da sua idade. Integrou o jardim-de-infância Balão Mágico no ano lectivo 2007/2008, onde se mantém, no presente.

Iniciou Apoio Psicopedagógico no CIOP em Outubro de 2006, com 3 anos de idade, a pedido da família, por Atraso de Desenvolvimento Global (ligeiro), com maior expressão na Linguagem (discurso praticamente ininteligível). Em Setembro de 2007, transitou para o apoio de Terapia da Fala, ficando a Psicóloga em apoio de retaguarda.

Outros antecedentes relevantes

O nasceu de uma gravidez de risco, de 39 semanas, por cesariana. Teve complicações, entrou em sofrimento fetal e teve uma infecção neonatal pela qual permaneceu internado 8 dias. Tem sido saudável desde então.

2. Perfil de funcionalidade do aluno por referência à CIF-CJ

Actividade e participação; Funções e estruturas do corpo; Factores ambientais

1. Actividade e Participação

Actualmente, as dificuldades do centram-se principalmente na área da Comunicação, sendo graves ao nível da Expressão Verbal Oral (Falar), por Dislalias Múltiplas Fonéticas e Fonológicas, e moderadas na Expressão Não Verbal (*produzir mensagens usando desenhos*). A Compreensão Auditiva de Material Verbal encontra-se ligeiramente alterada, influenciada também pelo seu carácter oposicionista e desatento.

Assim, a aprendizagem e aplicação de conhecimentos vêem-se moderadamente comprometidos pelas dificuldades na aquisição de léxico, sintaxe e evocação semântica e a aprendizagem da escrita influenciada pela imaturidade na Consciência Fonológica, na Representação Gráfica Simbólica e na Atenção e Concentração.

2. Factores Ambientais

A criança vive com os pais, embora o pai só esteja presente ao fim-de-semana por motivos de ordem profissional.

O apoio e relacionamento de e com a família próxima (avós maternos) é considerado como um facilitador moderado, assim como o dos colegas, pares e outros membros da comunidade.

Considera-se como facilitador ligeiro, os prestadores de cuidados pessoais e outros profissionais.

Os serviços relacionados com a Segurança Social (CIOP) constituem-se como um facilitador completo.

3. Funções do Corpo

Na avaliação de desenvolvimento realizada na Cercipóvoa, com a escala de Ruth Griffiths, o revelou um atraso ligeiro nas competências de motricidade global, mas a sua resposta poderá estar condicionada, pela atitude de oposição. Mostrou dificuldades ligeiras ao nível do raciocínio prático. O resultado da escala global está dentro da média esperada para idade.

 tem um comportamento ansioso, inquieto e por vezes desatento e mostra alguma labilidade no humor.

No que diz respeito às funções da voz e da fala, o apresenta uma deficiência grave nas funções da articulação, devido a Dislalias Múltiplas Fonéticas e Fonológicas, com distorções, omissões ou trocas de quase todos os fonemas, tomando o seu discurso difícil de perceber. As funções mentais da Linguagem também se encontram alteradas, quer ao nível da recepção (dificuldades na compreensão de ordens compostas e complexas), quer no Léxico, na Semântica, na Sintaxe e na Metalinguagem.

O seu desempenho nas actividades e aprendizagens é prejudicado pelas funções da atenção e pelas funções do temperamento e da personalidade, da emoção e do controlo dos impulsos.

3. Adequações no processo de ensino e de aprendizagem

Medidas educativas a implementar

a) Apoio Pedagógico Personalizado

O beneficia de apoio psicopedagógico de retaguarda.

b) Adequações no processo de avaliação

O Flávio é avaliado formalmente pelo CIOP através de:

- **Tipo de Prova:** Avaliação de desenvolvimento
- **Instrumentos de avaliação:** Escala de Desenvolvimento Mental de Ruth Griffiths
- **Formas e meios de comunicação:** Verbal Oral
- **Periodicidade, local e duração da avaliação:** Efectuada anualmente na Cercipóvoa

c) Tecnologia de apoio

Não aplicável.

d) Outras informações:

Durante o ano lectivo 2009/2010, o irá beneficiar de apoio em Terapia da Fala prestado por técnica do CIOP.

4. Discriminação dos conteúdos, objectivos gerais e específicos atingir, recursos humanos e materiais a utilizar

a) Conteúdos:

Competências pré-escolares globais previstas nas orientações curriculares e competências específicas de acordo com os objectivos definidos, tendo por base as competências/dificuldades do Igor ao nível da Motricidade Fina, Comunicação/Linguagem e Cognição.

b) Objectivos gerais:

- Promover o desenvolvimento global;
- Melhorar as competências comunicativas;
- Adquirir os pré-requisitos básicos para a aprendizagem da leitura e escrita.

c) Objectivos específicos							
Áreas	Objectivos específicos	1ª avaliação			2ª avaliação		
		N.A	Aq	Ad	N.A	Aq	Ad
Comunicação e Linguagem	Melhorar a Articulação Verbal;						
	- Integrar noções de: - Tempo (<i>ontem, hoje e amanhã; manhã, tarde, noite</i>); - Espaço (<i>em cima, em baixo, à frente, atrás, no meio, ao lado</i>) - Partes do corpo; - Opostos; - Ampliar o campo semântico; - Melhorar evocação semântica;						
	- Definir conceitos; - Adequar a gramaticalidade morfo-sintáctica; - Contar ou recontar histórias e vivências de forma lógica, sequenciada e perceptível						
	- Desenvolver a consciência fonológica: - Segmentar palavras em sílabas - Identificar palavras que começam com o mesmo som - Identificar palavras que rimam						
	- Melhorar a compreensão auditiva de material verbal - Executar ordens compostas e complexas - Compreender histórias com a complexidade exigida para a sua faixa etária - Responder a perguntas com Quem, Quando, Onde, Como, Porquê						
	- Adequar os movimentos práticos dos lábios e da língua; - Melhorar a diadococinésia;						
Cognição	- Desenvolvimento dos pré-requisitos necessários à escrita e ao cálculo - Aumentar os períodos de atenção e concentração nas tarefas						
Sócio-Emocional	- Desenvolver a tolerância à frustração. - Desenvolver comportamentos adequados à idade e ao contexto. - Melhorar o autoconceito.						

Legenda: N.a – não adquirido; Aq. – em aquisição; Ad. – Adquirido

5. Estratégias/actividades; Recursos Humanos; Recursos materiais:

Intervenção Individualizada por um Terapeuta da Fala

6. Nível de participação do aluno na escola/JI

O deverá participar em todas as situações e actividades do grupo, com respostas diferenciadas de acordo com as suas necessidades educativas, de forma a poder atingir o sucesso. Deverá beneficiar de apoio da Técnica de Intervenção Precoce no contexto educativo ou fora dele, sempre que isso se revelar de maior benefício para a criança e de acordo com os objectivos a atingir.

7. Distribuição horária das actividades previstas

- O frequenta o Jardim-de-Infância no período compreendido entre as 9 e os 18.30
- Tem Terapia da Fala às Segundas e Quintas-feiras, das 16.00 às 17.00

8. Plano Individual de Transição

(SEMPRE QUE SE JUSTIFIQUE A ELABORAÇÃO DE UM PIT ESTE DEVE SER ANEXADO)
Não se Aplica.

9. Responsáveis pelas respostas educativas

Identificação dos intervenientes	Funções desempenhadas	Horário
	Terapeuta da Fala	2ª e 5ª- F das 16.00 às 17.00
	Educadora do Regular	Diariamente
	Técnica de IP	

10. Implementação e avaliação do PEI**Início da implementação do PEI**

Início: Setembro de 2008

Duração: 2 anos lectivos

Avaliação do PEI

O PEI deverá ser revisto na entrada para o 1º ciclo.

A avaliação deverá ser qualitativa, semestral com a avaliação dos objectivos propostos no PEI e com o envolvimento de todos os intervenientes no processo.

Serão efectuadas reuniões periódicas com a Educadora do Regular para se proceder à discussão de caso, a acertos nas estratégias e redefinição de objectivos quando se verificar pertinente.

No final do ano será elaborado um relatório e uma reunião com todos os intervenientes para se efectuar a avaliação final.

Transição entre ciclos (sempre que se justifique)

Não se aplica.

11. Elaboração e Homologação

PEI Elaborado por:	
Profissional:	Assinatura
<u>Educadora do Regular (Algodão Mágico)</u>	
<u>Técnica de Intervenção Precoce (CIOP)</u>	
<u>Terapeuta da Fala (CIOP)</u>	

Coordenação do PEI a cargo de	
Nome:	Assinatura:
Com Conhecimento da Coordenação Pedagógica do Algodão Mágico	
Nome:	Assinatura:

Homologado pela Direcção Técnico Pedagógica do CIOP:	
Data:	Assinatura:
28 Maio 09	

Concordo com as medidas educativas definidas,	
O Encarregado de Educação:	
Data:	Assinatura:
28/04/09	

**ANEXO 3 – REFORMULAÇÃO PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL DO ALUNO FÁBIO –
FEVEREIRO 2010**

Programa Educativo Individual ADENDA
Ano Lectivo <u>2009 / 2010</u>

Estabelecimento de Ensino: _____
Serviço de Intervenção Precoce: <u>CIOP – Centro de Intervenção e Orientação Precoce</u>

Nome: _____	Data de Nascimento: 13-07-2003
Morada: _____	Telefone: _____
Nível de Educação ou Ensino: ☒ Pré-Escolar ☐ 1ºCEB ☐ 2º CEB ☐ 3ºCEB ☐ E. Secundário	
Ano de Escolaridade: _____	Turma: _____

Docente responsável pelo grupo/turma: _____
Técnica de Intervenção Precoce _____

1. Discriminação dos conteúdos, objectivos gerais e específicos atingir, recursos humanos e materiais a utilizar.

a) Conteúdos:

Competências pré-escolares globais, previstas nas orientações curriculares e competências específicas de acordo com os objectivos definidos, tendo por base a avaliação das capacidades/dificuldades do Flávio, ao nível da Linguagem Expressiva e Compreensiva e das competências sociais e emocionais.

b) Objectivos gerais:

- Promover a autonomia do Flávio;
- Aumentar a capacidade de atenção;
- Melhorar as suas competências e aquisições na área da comunicação e linguagem.

c) Objectivos específicos							
Áreas	Objectivos específicos	1ª avaliação			2ª avaliação		
		N.A	Aq	Ad	N.A	Aq	Ad
Comunicação e Linguagem	Melhorar a Articulação Verbal;						
	- Ampliar o campo semântico; - Melhorar evocação semântica; - Definir conceitos;						
	- Adequar a gramaticalidade morfo-sintáctica; - Contar ou recontar histórias e vivências de forma lógica, sequenciada e perceptível						
	- Desenvolver a consciência fonológica: - Segmentar palavras em sílabas - Identificar palavras que começam com o mesmo som - Identificar palavras que rimam						
	- Melhorar a compreensão auditiva de material verbal - Executar ordens compostas e complexas - Compreender histórias com a complexidade exigida para a sua faixa etária - Responder a perguntas com Quem, Quando, Onde, Como, Porquê						
	- Adequar os movimentos práticos dos lábios e da língua; - Melhorar a diadococinésia;						
	Cognição	Aumentar os períodos de atenção e concentração nas tarefas					

Sócio-Emocional	• Desenvolver a tolerância à frustração. • Desenvolver comportamentos adequados à idade e ao contexto. • Melhorar o autoconceito. • Desenvolver a autonomia na resolução das tarefas.						
------------------------	--	--	--	--	--	--	--

Legenda: **N.a** – não adquirido; **Aq.** – em aquisição; **Ad.** – Adquirido

1. Distribuição horária das actividades previstas

Distribuição Horária das diferentes actividades previstas		
Jardim de Infância: diariamente	Terapia da Fala: terça-feira 10h.30 quinta-feira 13h.30	Psicologia: quarta-feira – 13h.30

2. Responsáveis pelas respostas educativas

Identificação dos intervenientes	Funções desempenhadas
	Educadora do Grupo Terapeuta da Fala Psicóloga

Elaborado por:	
Profissional: Educadora Terapeuta da Fala Psicóloga	Assinatura

Nome:	Teresa Pedras	Assinatura:	
-------	---------------	-------------	--

Concordo com as medidas educativas definidas,		Os Pais	
Data:	11/02/2020	Assinaturas:	

ANEXO 4 – PLANO DE INTERVENÇÃO E ORIENTAÇÕES GERAIS AOS PROFESSORES –
ELABORADO PELA TERAPEUTA DA FALA DO FÁBIO

**PLANO DE INTERVENÇÃO E ORIENTAÇÕES GERAIS AOS
EDUCADORES**

Nome:

D. N: 13/07/2003

Local:

Data: 23/12/2010

Diag. Em Terapia de Fala: Os resultados da avaliação de linguagem/comunicação/fala apontam para uma **Perturbação da Comunicação**, de predomínio expressivo (**Perturbação Articulatória Mista**).

Objectivos Gerais (ao nível da Expressão):

- 1- Desenvolver a capacidade de *discriminação auditiva* quanto ao traço Modo e Vozeamento
- 2- Ao nível da Articulação Verbal, melhorar a capacidade de *produção de fonemas líquidos e fricativos*
- 3- Estimular a motricidade oro-facial

Como é que os educadores podem ajudar?

Seguindo as sugestões abaixo descritas...

1- Desenvolver a capacidade de discriminação auditiva

- O inventário fonético português rege-se por pares surdos e vozeados (s/z, ch/j, v/f, t/d, p/b, k/g, etc.). Para que a criança tenha representação mental destes sons isolados, é necessário que 1º possua a sua representação concreta, i.e., discrimine o contraste em pares de palavras semelhantes, como por eg. faca/vaca, bata/pata, caça/casa, tia/dia.
Os educadores deverão colaborar nas tarefas que a terapeuta irá realizando com o Flávio, através do caderno de trabalho.

2- Melhorar a capacidade de articulação verbal

• *Produção de líquidas*

O Flávio omite de forma consistente o som /r/ em posição média (como “cara”), e em grupo consonântico. *ca / la*

Os educadores deverão estimular a sua produção, estando atentos aos exercícios/treinos realizados no caderno de terapia de fala.

• *Produção de sibilantes*

O Flávio apresenta alterações de produção articulatória de sons sibilantes (/s/, /z/, /ʃ/ e /ʒ/), relacionadas com alterações da motricidade oro-facial.

Os educadores deverão estimular uma produção mais correcta dos sons referidos, quer pelo modelo articulatório correcto, quer através de comandos verbais, nomeadamente:

- Deglutir antes da produção
- arredondar os lábios ou estirar os lábios, dependendo da produção pretendida.

3- Estimular a motricidade oro-facial

Dar continuidade aos exercícios que o Flávio realiza na terapia e promover o treino em casa.

A Terapeuta de Fala

ANEXO 5 – RELATÓRIO DA TERAPEUTA DA FALA DO PAULO

O menino de 5,10 anos tem sessões semanais de terapia da fala desde 27 de Julho de 2008.

Da avaliação efectuada através da aplicação de vários testes conclui-se que o Pedro apresentava um atraso no desenvolvimento da linguagem com as seguintes características:

- Alteração articulatória consistente :
 - ⊗ Fonema /t / substituição por /k/;
 - ⊗ Fonema /g / substituição por /d/;
 - ⊗ Fonema /f / substituição por /s /
 - ⊗ omissão do fonema /r/e /l/em todas as situações.
- Alteração articulatória inconsistente de algum dos restantes fonemas.

Dos restantes aspectos avaliados concluiu-se que:

- Teste de discriminação auditiva - Não evidenciou erros significativos na prova de discriminação auditiva de pares mínimos (uso de imagens).
- Teste de avaliação de linguagem em idade pré-escolar -Neste teste os resultados foram os seguintes:

Estrutura Semântica

- ‡ Identificação directa e indirecta- 25 /25
- ‡ Evocação- algumas dificuldades na evocação se o assunto não o interessar,
- ‡ Compreensão de frases - 8/11
- ‡ Compreensão de interrogativas - 5/5
- ‡ Outras noções cognitivo-verbais - Opostos 5/5
- Esquema corporal 16/18

- Cores 13/13

- Noções espácio-temporais 15 / 16

✦ Definições de conceitos 5/6

✦ Classificações 3/3

Estrutura Morfo-Sintáctica

✦ Reconhecimento de frases agramaticais - 5/8

✦ Ordem de palavras na frase - 3/4

Discurso

✦ O seu discurso é fluente com uma prosódia adequada.

✦ Apresenta frases afirmativas e negativas do tipo declarativo, interrogativo e exclamativo. Estas frases são simples e/ou complexas, por vezes gramaticalmente incorrectas.

✦ Faz concordância sujeito/verbo, apresentando enunciados apropriados para a sua idade, apesar das evidentes alterações articulatórias.

- Protocolo de avaliação orofacial (P.A.O.F.)- apresenta uma arcada dentária sem alterações, não existindo no entanto alterações significativas a nível funcional;

- Teste de Reynell (idade cronológica de 5,1a)

✦ Linguagem expressiva- idade equivalente 4,8 a

✦ Compreensão verbal- idade equivalente 4,6a

É uma criança afável, sem grandes dificuldade em interagir com os adultos, demonstrando por vezes pouca motivação em executar as actividades que não se encontrem dentro do seu contexto habitual.

Em síntese, o [redacted] apresenta um desenvolvimento da linguagem, quer a nível expressivo quer a nível da compreensão, ligeiramente abaixo dos padrões normativos para a sua idade.

As suas dificuldades centram-se fundamentalmente, na articulação, apresentando alterações, quer ao nível fonético quer fonológico.

Estes aspectos foram aqueles que constituíram o objectivo primordial da terapia.

Encontro-me ao dispor para qualquer troca suplementar de informações 3ª, 5ª e 6ª no telefone [redacted].



ANEXO: 6 - RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DA TERAPEUTA DA FALA DO FÁBIO.

Relatório de Avaliação de Terapia de Fala

Nome:

D. N:

Local:

Data: 09/09/2011

Avaliação em Terapia de fala

O aluno foi reavaliado através de provas expressivas informais e formais, nomeadamente o Teste de Articulação Verbal, Teste de discriminação Auditiva de Pares Mínimos, PAOF (Protocolo de Avaliação da Motricidade Oro-facial) e GOL-E (Grelha de Avaliação da Linguagem – idade escolar).

Comportamento

Trata-se de uma criança que apresenta, em situação de avaliação, muito boa capacidade de concentração, tendo revelado um muito bom nível de colaboração.

No contexto de avaliação, O Flávio revela ser uma criança afável, tendo estabelecido uma boa relação com a terapeuta. Aderiu de imediato às tarefas propostas, realizando-as de forma bastante participativa.

Discriminação Auditiva de Pares Mínimos

Foram reavaliados todos os pares mínimos do inventário fonético português, através de provas de Vozeamento, Modo, Postura, com palavras com sentido (uso de imagens e sem apoio visual), e Pseudopalavras.

Os resultados obtidos continuam a apontar para dificuldades de discriminação no Vozeamento, detectado para a prova de palavras e pseudopalavras. Contudo, o Flávio já domina o traço de vozeamento, para sibilantes (/s/, /z/, /ʃ/ e /ʒ/) e líquidas (/l/ e /r/), apesar destes se encontrarem em fase de automatização. Continuam a ser trabalhados alguns fonemas líquidos, ao nível do Modo de articulação (/ʎ/ e /ɺ/, /ŋ/ e /n/).

O **Teste de Articulação Verbal** aplicado permitiu concluir que esta criança continua a apresentar alterações fonéticas discretas (desvozeamento inconsistente de fricativas e omissão/substituição de líquidas), consentâneas com as dificuldades observadas ao nível da motricidade oro-facial.

No **plano pragmático**, revela bom domínio das funções comunicativas, nomeadamente no “pegar a vez”, alternância de turnos e manutenção do tópico. Consegue transmitir informações sobre si próprio, exprimir desejos e vontades e relatar episódios do seu quotidiano.

Motricidade oro-facial

O exame da motricidade oro-facial revelou alterações significativas, que têm vindo a ser trabalhadas, relacionadas com a diminuição do tónus e motricidade fina dos lábios e sobretudo da língua (movimentos de lateralização, superversão interna e externa, bem como infraversão externa e interna).

Conclusão

Os resultados da avaliação de linguagem/comunicação/fala apontam para uma **Perturbação da Comunicação**, de predomínio expressivo (**Perturbação Articulatória Mista**), com **Componente Fonética relevante (Sigmatismo)**.

Apesar de a criança apresentar o mesmo diagnóstico relativamente à anterior avaliação, os resultados obtidos apontam para **uma evolução muito significativa** em todos os itens avaliados, a qual se deve, na minha opinião, **à colaboração activa do professor do 1º ciclo, bem com à estimulação proporcionada pela família.**

Esta criança continua a ter indicação para beneficiar de apoio no âmbito da Terapia de Fala, de forma a poder continuar a resolver as situações acima descritas.

Apêndice

Apêndice: 1 - Planificação, intervenção e reflexão / avaliação de 14 a 18 de Fevereiro

Convém apenas esclarecer que, desde o início do ano lectivo, por vezes, recorremos a trabalhos de pares com alunos, na sala de aula, entre o par mais competente e o par menos competente" (César, 1998, 2000, citado por Sanches, 2005)). A título de exemplo mencionamos a observação naturalista realizada à turma (apêndices: 30 e 31).

Não significa isto que não voltássemos a esta estratégia cooperativa, porém, decidimos iniciar a nossa intervenção, na turma do primeiro ano constituída por 24 alunos, por formar seis grupos com quatro elementos cada. Grupos fixos, até ao final do ano. Também, não queremos com isto dizer que, a partir desse momento, os alunos passariam, diariamente, a realizar trabalhos com grupos mais alargados de elementos. Em nosso entender tal medida seria muito precipitada, uma vez que são alunos do primeiro ano e é necessário uma fase de adaptação.

O importante, era reorganização a sala de aula passando da forma de "u" para seis grupos com 4 mesas, a fim de permitir não só a constituição de grupos mais alargados, mas também a aplicação de outras estratégias cooperativas, nomeadamente: CO-OP CO-OP, THINK-PAIR-SHARE, PARAPHRASE PASSPORT (Maria Odete Silva, 2011).

Dito isto, até ao final do ano lectivo, a sala de aula teve duas plantas: a forma "u" e seis grupos de 4 mesas (apêndice: 35).

As duas primeiras sessões da nossa intervenção foi constituída pela contextualização do trabalho cooperativo, nomeadamente: a formação de grupos e a construção de um logótipo para os mesmos.

Ora bem, o processo de formação dos grupos não foi deixado à escolha dos alunos, tendo sido previamente pensado por nós segundo o critério de heterogeneidade, a fim de desenvolver competências. Citando Sanches (2005: 136): "gerir a diferença dentro da sala de aula vai ter de ser o grande desafio para ganhar por professores e alunos e todos vão ter que aprender a assumir as suas diferenças e a respeitar as dos outros".

No entanto, não quisemos que estes soubessem que a constituição dos grupos foi de nossa responsabilidade, a fim de evitar conflitos e críticas. Logo, distribuímos cartões de seis cores aos alunos e, depois, pedimo-los para se juntarem aos alunos que tivessem a mesma cor que a sua.

Quadro: 5 - Planificação da intervenção a curto prazo de 14 a 18 de Fevereiro

Objectivos gerais	Objectivos específicos	Actividades / Estratégias	Recursos	Observação / Avaliação
Desenvolver a socialização.	- Interagir com os seus pares. - Desempenhar os papéis de harmonizador, treinador, capitão silêncio e o porta voz, nos grupos.	- Entrega de cartões coloridos de várias cores. - Formação de grupos: reunir-se com os pares que tenham o cartão da mesma cor que a sua. - Nomeação de papéis: atribuição de papéis a cada elemento do grupo: harmonizador, treinador, capitão silêncio e o porta voz. - Comunicação ao grupo sobre a noção de logótipo. - Mostrar aos alunos exemplos de símbolos, sinais, ícones e logótipos. - Solicitar aos alunos que construam um logótipo para o seu grupo. - Discussão e selecção com os pares sobre o nome e a atribuir ao grupo. - Estudo de desenhos sobre o logótipo para o grupo. - Seleccionar o símbolo para o grupo. - Desenhar o logótipo e representá-lo numa folha A4.	- Humanos: professor e alunos. - Materiais: cartões coloridos, materiais riscadores, folha A4, tesoura e cola. - Espaciais: sala de aula.	- Reflexão oral sobre o trabalho realizado: o desempenho realizado e as dificuldades encontradas. - Registo feito pelos alunos.
Desenvolver a oralidade.	- Expressar-se em pequeno e em grande grupo na realização, organização e avaliação do projecto do	- Dos trabalhos realizados e vistos, o grupo terá tomar a decisão de qual o logótipo seleccionado.	- Humanos: professor e alunos. - Espaciais: sala de aula.	- Conversa com os alunos.

	logótipo. - Regular a participação nas diferentes situações comunicativas (aguardar a vez de falar, ouvir e respeitar a fala dos outros). - Intervir, oralmente, tendo em conta a adequação progressiva a situações de comunicação (diálogo, conversa, apresentação de trabalhos...). - Compreender o conceito de logótipo, através de um debate oral.	- Em caso de não consenso entre o grupo, a decisão poderá ser tomada por votação		
Desenvolver a leitura e a escrita.	- Contextualizar a aprendizagem cooperativa. - Compreender a finalidade da estratégias cooperativas. - Formas de organização da sala de aula: quadro de tarefas, espaço da biblioteca, planta da sala... - Respeitar as ideias dos colegas e colaborar com eles.	- Entrega aos alunos de uma ficha com a imagem de uma sala de aula cooperativa. - Discussão oral sobre a imagem. - Explicitação da ficha aos alunos. - Aplicação da estratégia cooperativa THINK-PAIR-SHARE. - Ligar as imagens das funções a desempenhar pelos alunos em determinados espaços da sala de aula. - Nomear o espaço que mais gostam da escola. - Assinalar imagens que representam situações correctas. - Assinalar as imagens que	- Humanos: professor e alunos. - Materiais: uma ficha e materiais riscadores. - Espaciais: sala de aula.	- Reflexão oral sobre o trabalho realizado: o desempenho realizado e as dificuldades encontradas. - Registo feito pelos alunos.

		representam a sala arrumada e as mesas organizadas. - Completar um pequeno texto com palavras relacionadas com a escola. - O porta voz de cada grupo apresenta a turma o trabalho realizado.		
--	--	--	--	--

1ª Sessão - 15 de Fevereiro

Antes do início da aula, organizámos a sala por colocar seis grupos de quatro mesas e em cada uma havia um pedaço de cartolina correspondente à cor dos cartões que seriam entregues aos alunos. Antes da entrada dos mesmos entregamos-lhes os cartões coloridos (verde, vermelho, azul, amarelo, branco e preto) e pedimos-lhes para se sentarem na mesa correspondente à sua cor. Efectivamente, tínhamos uma lista com a cor a ser entregue a cada aluno.

Posteriormente, contextualizámos a aprendizagem cooperativa, para isso entregámos uma ficha aos alunos sobre a organização do espaço de uma sala de aula. A primeira página da ficha continha uma imagem, de uma sala de aula cooperativa. Houve um debate e solicitámos-lhes para compararem a imagem com a organização da nossa sala. Por fim, perguntamos-lhes se gostavam desta organização do espaço e dos materiais educativos, a fim de trabalharmos com grupos mais alargados de alunos.

Seguidamente, explicámos as perguntas da ficha e pedimos-lhes para as realizarem individualmente. A seguir, para trabalharem a pares e depois entre os quatro elementos de cada grupo, conforme a estratégia THINK-PAIR-SHARE.

Após o intervalo e a conclusão dos trabalhos, pedimos a um elemento de cada grupo para corrigir no quadro uma questão da ficha.

Finalmente, realizámos a avaliação oral da actividade e os alunos gostaram imenso de trabalharem em grupo.

Reflexão / avaliação da 1ª sessão

Esta foi a primeira sessão em que os alunos trabalharam em grupos mais alargados. Os alunos gostaram e estão dispostos a continuar a trabalhar em grupo. Porém, como naturalmente, durante o desenrolar da aula aconteceram situações de desacordo e de quebra de ritmo, nomeadamente, quanto à constituição dos grupos e problemas de comportamento. No entanto, explicamos-lhes que o critério foi o sorteio e que nada havia a fazer.

Quanto ao comportamento, alguns alunos tiveram dificuldades em cumprir as regras do trabalho cooperativo, ou seja: respeitar uns aos outros e falar em tom de voz suave. Na avaliação oral, o grupo comprometeu a prestar maior atenção às normas de comportamento.

É de salientar que, alguns alunos que demonstravam um comportamento incorrecto nos trabalhos individuais, demonstraram bom comportamento no trabalho de grupo; por sua vez, aqueles que em trabalhos individuais portavam-se bem, estiveram bastante conversadores. Para além disso, houve alunos com capacidades que na realização da actividade aproveitaram para copiar pelos trabalhos já realizados.

Quanto ao Paulo e Fábio revelaram um bom comportamento e souberam trabalhar com os seus pares. Estes, vieram ao quadro representar o seu grupo na correcção da ficha.

Concluindo, os objectivos desta sessão foram cumpridas e os alunos demonstraram interesse e motivação, porém, é necessário tempo para o grupo autonomizar o processo de trabalho cooperativo.

2ª Sessão - 17 de Fevereiro

Tendo em conta os acontecimentos decorridos na última sessão decidimos iniciar a aula por falar de duas regras muito simples: respeitar uns aos outros e usar um tom de voz suave, para não perturbar o trabalho dos outros grupos. E ainda, informamos-lhes que cada elemento do grupo teria um papel a desempenhar, isto é: harmonizador, treinador, capitão silêncio e o porta voz.

Posteriormente, solicitámos aos alunos a necessidade de criação de um logótipo para cada grupo, a fim de criar uma maior coesão. Explicitámos a noção de logótipo e mostramos-lhes diversos símbolos e sinais. Como são alunos do primeiro ano de escolaridade e poderiam revelar desmotivação ou dificuldades na criação de logótipos trouxemos, para a sala de aula, diversas imagens por colorir do seu universo infantil e dissemos-lhes que caso não tivessem ideias na criação de um logótipo poderiam escolher destas imagens. Todos os grupos optaram pela escolha das mesmas.

Cada aluno individualmente escolheu a sua imagem e depois pintaram-na, no fim, conversaram sobre de qual destas seria o logótipo do grupo e também o nome.

Posteriormente, um elemento de cada grupo foi ao computador e escreveu o nome para a imagem. Seguidamente, o porta voz de cada grupo apresentou o logótipo à turma. Os grupos criados foram (apêndice: 36):

- Os Extraterrestres: Fábio, aluna nº 4, aluna nº9 e aluno nº15.
- Os Ecologistas: Paulo, aluna nº 2, aluna nº 6 e aluno nº 21.
- Os Shrekas: aluna nº 1, aluna nº 6, aluno nº 13 e aluno nº 19.
- Os Leões: aluna nº 10, aluna nº11, aluno nº 18 e aluno nº 24.
- Os Dinossauros: aluna nº 3, aluna nº 7, aluno nº 12 e aluno nº 20.
- Os Superes Heróis: aluna nº5, aluno nº 14, aluno nº 16 e aluno nº 23.

Ao terminar a aula, efectuámos a avaliação: dialogando acerca da actividade desenvolvida, de modo a percebermos o que tinham gostado mais e menos de realizar.

Reflexão / avaliação da 2ª sessão

O grupo revelou melhorias no comportamento e entusiasmo pela realização da actividade. Efectivamente, a criação do logótipo veio criar maior coesão entre os elementos do grupo, como também a atribuição de papéis. Ficou decidido que a troca de papéis sucederia semanalmente.

Para além disso, temos de referir que, no grupo: Os Leões, não houve consenso quanto à criação do logótipo e nós resolvemos a questão por votação. A aluna nº 11 protestou, mas, no final da aula acabou por aceitar.

Os alunos Fábio e Paulo, não revelaram dificuldades em realizar a actividade e participaram com interesse e motivação. Atribuímos-lhes o papel de porta vozes do grupo. Na apresentação do logótipo, o Paulo, com alguma insistência da nossa parte acabou por vir ao quadro. Por sua vez o Fábio veio ao quadro com confiança, no entanto, por vezes, tivemos que traduzir o que disse aos seus pares, já que não tem o discurso perceptível.

Por fim, realizou-se uma auto-avaliação em que cada aluno manifestou o que mais gostou de realizar nesta actividade.

Apêndice: 2 - Planificação, intervenção e reflexão / avaliação de 21 a 25 de Fevereiro

A planificação do quadro cinco centra-se nas áreas da leitura e da escrita, bem como na compreensão de textos, numa perspectiva inclusiva. O nosso principal objectivo era iniciar o processo de automatização do ensino de leitura e escrita aplicando a estratégia cooperativa THINK-PAIR-SHARE.

Quadro: 6 - Planificação da intervenção a curto prazo de 21 a 25 de Fevereiro

Objectivos gerais	Objectivos específicos	Actividades / Estratégias	Recursos	Observação / Avaliação
Desenvolver a socialização	- Interagir com os seus pares. - Desempenhar os papéis de harmonizador, treinador, capitão silêncio e o porta voz, nos grupos.	- Conversa com os alunos sobre a necessidade de as tarefas da sala de aula passarem a ser desenvolvidas pelos grupos. - Indicar quais as tarefas da sala de aula aplicando a estratégia PARAPHRASE PASSPORT. - Realizar no computador um quadro de tarefas. - Desenhar a sua sala de aula.	- Humanos: professor e alunos. - Materiais: computador, cartolinas, folhas, materiais riscadores, tesoura e cola. - Espaciais: sala de aula.	- Reflexão oral sobre o trabalho realizado: o desempenho realizado e as dificuldades encontradas. - Registo feito pelos alunos.
Desenvolver a oralidade	- Compreenderem a necessidade organizarmos as tarefas diárias em grupos, no debate oral. - Expressar-se em pequeno e em grande grupo na realização dos trabalhos. - Regular a participação nas diferentes situações comunicativas (aguardar a vez de falar, ouvir e respeitar a fala dos outros). - Compreensão oral da história "O Hipopótamo Hipólito". - Memorizar a história - cantilena: "O Hipopótamo	- Aplicação do método fonomímico recomendado por Paula Teles: - Leitura aos alunos da história do grafema "h": "O Hipopótamo Hipólito". - Realização de questionários orais sobre o texto lido: identificar os intervenientes e a moral da história. - Os alunos ouvem a canção do CD, memorizam e cantam a História - Cantilena, fazem o gesto representado no	- Humanos: professor e alunos. - Materiais: livros de Língua Portuguesa e o CD. - Espaciais: sala de aula.	- Conversa com os alunos.

	Hipólito". -Adquirir consciência fonémica e silábica, através de jogos fonológicos.	cartão. - Realização de jogos fonológicos: "caçar" palavras com o som "h"; divisão silábica de palavras com o grafema "h".		
Desenvolver a leitura	Conscienciar que o grafema h não tem correspondência fonémica. - Sintetizar sílabas para identificar palavras. - Analisar palavras para identificar sílabas. - Desenvolver a fusão silábica sequencial de palavras iniciadas com o grafema "h". - Ser capaz de ler um texto em que predomina palavras com o som "h". -Compreender e interpretar o texto.	- Leitura de palavras com a letra "h". - Leitura do texto do dia segundo a estratégia cooperativa THINK-PAIR-SHARE.	- Humanos: professor e alunos. - Materiais: livros de Língua Portuguesa e o CD. - Espaciais: sala de aula.	- Reflexão oral sobre o trabalho realizado: o desempenho realizado e as dificuldades encontradas. - Registo feito pelos alunos.
Desenvolver a escrita	- Desenvolver o gosto pela escrita, por iniciativa própria. - Construir palavras e frases correctamente.	- Escrita da letra "h" manuscrita, imprensa, minúscula e maiúscula, no caderno de caligrafia. - Legendar imagens. - Realização do livro de fichas de Língua Portuguesa com a estratégia THINK-PAIR-SHARE, a fim de interpretar imagens e a realização de cópias de palavras. - Escrita de palavras iniciadas com a	- Humanos: professor e alunos. - Materiais: livro de fichas de língua portuguesa e materiais riscadores. - Espaciais: sala de aula.	- Reflexão oral sobre o trabalho realizado: o desempenho realizado e as dificuldades encontradas. - Registo feito pelos alunos.

		letra "h" no "caderno para escrever como souber".		
--	--	--	--	--

3ª Sessão - 22 de Fevereiro

A aula iniciou-se com a leitura do texto do "Hipopótamo Hipólito", a fim de apresentar os alunos o grafema "h". Seguidamente, abriu-se espaço para a discussão oral sobre o texto, sendo colocadas questões aos alunos. Os trabalhos realizados nessa sessão podem ser vistos no apêndice 37.

Posteriormente, distribuímos a cada aluno uma fotocópia do cartão fonomímico da letra "h". A seguir, ouviram a canção do CD, memorizaram-na e fizeram o gesto da letra, a saber, mãos como se estivessem a pegar num lenço para tapar a boca.

Seguidamente, realizámos jogos fonológicos: "caçar" palavras com o som "h"; divisão silábica de palavras com o grafema "h". E ainda, informámos aos alunos que a letra "h" não tem correspondência fonémica, conforme a canção, "não existe".

Depois, cada aluno individualmente representou graficamente a letra h, manuscrita, imprensa, maiúscula e minúscula.

Quando passámos para a leitura do texto do dia, segundo a estratégia THINK-PAIR-SHARE, pedimos aos alunos para lerem o texto individualmente, em silêncio; a seguir, a pares, em voz baixa; por fim, em grupo de quatro alunos em que cada um lia uma frase.

Ainda na fase da leitura, os grupos, à medida que terminavam a leitura do texto, vinham ao quadro e cada elemento lia uma frase aos colegas.

Na fase da escrita, os alunos completaram a legenda das imagens, presente no exercício. Finalmente, "escreveram no caderno para escrever como souber", uma lista de palavras com a letra "h".

Por fim, realizámos a avaliação da actividade.

Reflexão / avaliação da 3ª sessão

Esta actividade, foi a primeira em que pretendíamos ensinar o processo de leitura com a estratégia THINK-PAIR-SHARE, ou seja, os alunos começaram com leitura individual e terminaram em grupos mais alargados.

Na verdade, alguns alunos da sala leram o texto com o nosso apoio e só posteriormente reuniram-se com o grupo. Estes são alunos que revelaram ou dificuldades na aquisição no mecanismo da leitura ou então alunos pouco motivados para a leitura.

Este período de leitura com estratégia THINK-PAIR-SHARE foi demorado, já que no decorrer da nossa intervenção, por vezes, chamámos atenção alguns alunos no sentido de melhorarem a sua postura.

Quanto ao desempenho dos alunos Fábio e Paulo foi positivo, uma vez que não revelaram dificuldades na compreensão de que a letra "h" não tem correspondência fonémica. Logo, na leitura do texto, já que são capazes fusão silábica sequencial de palavras, leram bastante bem o texto.

Na avaliação oral, tivemos oportunidade de discutir com os alunos acerca do que mais gostaram, bem como as dificuldades sentidas.

4ª Sessão - 24 de Fevereiro

Começamos a sessão por conversar com os alunos sobre a necessidade de criarmos um quadro de tarefas, a fim de uma maior organização e rapidez nas tarefas diárias da sala de aula. Combinámos que estas, deixariam de ser realizadas individualmente para passarem a ser da responsabilidade dos grupos (apêndice: 38).

Por meio da estratégia cooperativa PARAPHRASE PASSPORT, perguntámos a cada aluno uma tarefa diária realizada na sala de aula. Estes, não só tinham de mencionar uma tarefa, como também a que foi dita pelo colega. Eles identificaram as tarefas: distribuição de materiais, realização de recados, limpeza da sala de aula, distribuição dos pacotes de leite e limpar o quadro. Para além disso, combinámos que todas as semanas alteraríamos as responsabilidades dos grupos por determinada tarefa.

Na realização do quadro de tarefas, elegemos o grupo "Os Ecologistas", devido ao bom comportamento nas últimas duas sessões, para escrever no computador o nome dos grupos e ainda as imagens das tarefas (apêndice: 38). Posteriormente, pintaram as palavras e colaram as imagens numa cartolina. Os restantes alunos fizeram individualmente a planta da sala de aula.

Após o intervalo, mediante a estratégia THINK-PAIR-SHARE, os alunos realizaram uma ficha de Língua Portuguesa da letra "h" (apêndice: 38). Por fim, um elemento de cada grupo fez a correcção no quadro.

Reflexão / avaliação da 4ª sessão

Os alunos gostaram da ideia dos grupos serem responsáveis pelas tarefas da sala de aula. E mesmo nesse dia, decidimos quais os grupos que ficariam responsáveis pela mesma. No entanto, combinámos também que, o professor seleccionaria o elemento mais bem comportado de cada grupo para a realizar a determinada tarefa, no intuito de motivarmos ao bom comportamento.

Quanto à realização da ficha, apercebemo-nos que o aluno Paulo revelou dificuldades em encontrar palavras na sopa de letras. O aluno Fábio não conseguiu ordenar correctamente uma frase.

Apêndice: 3 - Planificação, intervenção e reflexão / avaliação de 28 de Fevereiro a 4 de Março

Na última semana antes das férias do Carnaval realizámos actividades relacionadas com a temática, no intuito de criar maior coesão entre o grupo e ainda os alunos adaptarem-se ao trabalho cooperativo.

Quadro: 7 - Planificação da intervenção a curto prazo de 28 de Fevereiro a 4 de Março

Objectivos gerais	Objectivos específicos	Actividades / Estratégias	Recursos	Observação / Avaliação
Desenvolver a socialização	- Interagir com os seus pares. - Comemoração do Carnaval.	- Conversa com os alunos sobre a necessidade de participarmos no desfile de Carnaval da Escola. - Organizarmos um concurso de fatos de Carnaval, na sala de aula. - Decisão sobre o tema para os fatos de Carnaval, da turma. - Decorar a sala com máscaras de Carnaval.	- Humanos: professor e alunos. - Materiais: folhas, materiais riscadores e fatos de Carnaval. - Espaciais: sala de aula e nas ruas da cidade.	- Reflexão oral sobre o trabalho realizado: o desempenho realizado e as dificuldades encontradas. - Registo feito pelos alunos.
Desenvolver a oralidade	- Pelas canções alusivas ao Carnaval, desenvolverem a oralidade.	- Cantar duas canções alusivas ao Carnaval para o desfile da Escola.	- Humanos: professor e alunos. - Materiais: CD. - Espaciais: sala de aula e nas ruas da cidade.	- Conversa com os alunos.
Desenvolver a leitura	- Desenvolver a fusão silábica sequencial de palavras, através da leitura de duas canções alusivas ao Carnaval.	- Leitura das canções segundo a estratégia cooperativa THINK-PAIR-SHARE.	- Humanos: professor e alunos. - Materiais: livros de Língua Portuguesa - Espaciais: sala de aula.	- Reflexão oral sobre o trabalho realizado: o desempenho realizado e as dificuldades encontradas. - Registo feito pelos alunos.
Desenvolver a escrita	- Desenvolver o gosto pela escrita.	- Realização da cópia das duas canções.	- Humanos: professor e alunos. - Materiais: folha e materiais riscadores. - Espaciais: sala de aula.	- Reflexão oral sobre o trabalho realizado: o desempenho realizado e as dificuldades encontradas. - Registo feito pelos alunos.

5ª Sessão - 1 de Março

Principiámos a aula por informar ao grupo da nossa participação no desfile de Carnaval, organizado pela Escola. Depois, pedimos-lhes um tema para os fatos de Carnaval da nossa turma. Concordámos que o tema geral seria os Superes Heróis e que cada grupo mascararia de um herói da banda desenhada, a fim de criar coesão no mesmo. No fim, dissemos-lhes que, antes do desfile, realizaríamos um concurso de fatos de Carnaval na sala de aula.

Primeiramente, lemos o texto das duas canções em voz alta e, segundo, solicitámos aos alunos para o lerem a pares e, depois, em grupos mais alargados. A seguir, ensaiámos as duas canções, mais tarde, realizaram a cópia do mesmo. Após o intervalo, entregámos moldes de máscaras de Carnaval para os alunos decorarem a sala de aula (apêndice: 39).

Por fim, realizámos a avaliação da actividade.

Reflexão / avaliação da 5ª sessão

Os alunos gostaram bastante da realização desta actividade. Na verdade, nesta última semana de aulas antes das férias do Carnaval, não quisemos sobrecarregar o grupo, mas sim em actividades criativas apelar, não só para a sua criatividade, como também desenvolver o espírito de grupo.

Aproveitámos também, nesta sessão, para trabalhar o comportamento dos alunos, já que iríamos realizar o nosso primeiro passeio fora da escola.

O ensaio das canções foi muito importante para o Fábio e o Paulo, uma vez que pelas cantigas desenvolvem competências fonéticas. Estes, participaram com entusiasmo na actividade.

Na avaliação oral, os alunos tiveram oportunidade de se expressar acerca do que mais gostaram.

Os alunos levaram como trabalho de casa ensaiar as canções com os Encarregados de Educação.

6ª Sessão - 4 de Março

Iniciámos a aula por ensaiar as duas canções e, desta vez, veio cada grupo ao quadro cantá-las.

Seguidamente, pedimos aos alunos Fábio e Paulo para serem apresentadores do nosso concurso de fatos de Carnaval.

Posteriormente, com toda a escola, participámos no desfile de Carnaval pelas ruas da cidade.

Ao chegarmos à Escola, os alunos lancharam e realizaram a avaliação das actividades.

Reflexão / avaliação da 6ª sessão

Em nosso entender, foi um dia importante, uma vez que realizámos o nosso primeiro passeio fora da escola. O grupo portou-se muito bem. As canções estavam bem ensaiadas e eles divertiram-se imenso.

De referir que, durante o concurso de fatos de Carnaval, na sala de aula, alguns alunos não quiseram participar, por timidez. Naturalmente que todos foram vencedores. Para além disso, alguns alunos ficaram tristes por não serem os apresentadores do espectáculo.

Resta referir que, o Paulo recusou ser o apresentador e, somente, o Fábio anunciou os alunos a concurso, com o auxílio do docente.

Apêndice: 4 - Planificação, intervenção e reflexão / avaliação de 14 a 18 de Março

Os objectivos, desta semana, é implementar o trabalho de parceria planificado com a terapeuta da fala do Fábio, no intuito de o aluno desenvolver capacidades ao nível da discriminação auditiva das consoantes "v" - "f" e ainda toda a turma.

Quadro: 8 - Planificação da intervenção a curto prazo de 14 a 18 de Março

Objectivos gerais	Objectivos específicos	Actividades / Estratégias	Recursos	Observação / Avaliação
Desenvolver a socialização	- Interagir com os seus pares. - Desempenhar os papéis de harmonizador, treinador, capitão silêncio e o porta voz, nos grupos.	- Trabalho a pares, segundo o par mais competente e no par menos competente. - Trabalhar em grupo segundo a estratégia cooperativa THINK-PAIR-SHARE.	- Humanos: professor e alunos. - Espaciais: sala de aula.	- Reflexão oral sobre o trabalho realizado: o desempenho realizado e as dificuldades encontradas.
Desenvolver a oralidade	- Expressar-se em pequeno e em grande grupo na realização dos trabalhos. - Regular a participação nas diferentes situações comunicativas (aguardar a vez de falar, ouvir e respeitar a fala dos outros). - Desenvolver a discriminação auditiva. - Compreender que o inventário português rege-se por pares surdos e vozeados: v - f.	- Realização de actividades ao nível da expressão oral, a fim de discriminar o par v - f. - Discriminar as consoantes v - f pelo vozeamento (vibração ou não das cordas vocais). - Colocar as pontas dos dedos sobre a zona da laringe. Pedir aos alunos para produzirem um "v" e um "f". Devem verificar que se sente a vibração no segundo caso mas não no primeiro.	- Humanos: professor e alunos. - Espaciais: sala de aula e nas ruas da cidade.	- Conversa com os alunos.
Desenvolver a leitura	- Sintetizar sílabas para identificar palavras. - Analisar palavras para identificar sílabas. - Desenvolver a fusão silábica sequencial de	- Leitura de palavras, segundo o par mais competente e no par menos competente. - Identificação do número de sílabas de cada palavra.	- Humanos: professor e alunos. - Materiais: livros de Língua Portuguesa - Espaciais: sala de aula.	- Reflexão oral sobre o trabalho realizado: o desempenho realizado e as dificuldades encontradas. - Registo feito pelos alunos.

	palavras iniciadas com o grafema "v" e "f".			
Desenvolver a escrita	- Desenvolver o gosto pela escrita.	- Realização de fichas de trabalho com os pares surdos e vozeados, segundo a estratégia THINK-PAIR-SHARE. - Realização de um ditado de palavras com os pares v - f. - Escrita de frase por iniciativa própria. - Realização de um ditado de palavras com ditongos orais.	- Humanos: professor e alunos. - Materiais: folha e materiais riscadores. - Espaciais: sala de aula.	- Reflexão oral sobre o trabalho realizado: o desempenho realizado e as dificuldades encontradas. - Registo feito pelos alunos.

7ª Sessão - 15 de Março

A aula começou com a informação à turma que há alunos que demonstram dificuldades em discriminar auditivamente o par "v" - "f", ou seja, trocam faca por vaca e vice versa. Seguidamente, incentivámos-lhes a pronunciarem palavras iniciadas por "v" e "f".

Posteriormente, pedimos às crianças para colocarem uma mão na garganta e para produzirem os dois sons em sequência, alongado cada um deles. Depois, procurámos que descobrissem a diferença encontrada na produção de ambos os sons. A seguir, perguntámos-lhes qual dos dois sons fez tremer a mão encostada à garganta. Os alunos voltaram a produzir os sons até chegarem à conclusão de que o som que treme é o "v" e que o som que não treme é o "f".

Em seguida, entregámos aos alunos duas fichas com palavras iniciadas por grafema "v" - "f". Fizemos a explicitação das mesmas e pedimos-lhes que as realizassem segundo a estratégia cooperativa THINK-PAIR-SHARE, isto é, individualmente, a pares e em grupos de quatro elementos (apêndice: 42).

Mais tarde, realizaram três frases, mediante as palavras: vitela, queijo e hera. Seguidamente, realizámos um ditado de palavras com a estratégia do par mais competente e no par menos competente (apêndice: 42). Explicitando melhor, ditámos palavras iniciadas pelo grafema "v" ou "f" e os alunos escreviam-nas; a seguir, trocavam o caderno com o colega para, este, corrigir. Devido aos alunos com dificuldades ortográficas, escrevíamos a palavra ditada no quadro.

Por último, fizemos a avaliação do dia.

Reflexão / avaliação da 7ª sessão

Efectivamente, foi uma aula muito ruidosa, no entanto, somente, desta forma os alunos poderiam desenvolver a capacidade de identificar semelhanças e diferenças entre os sons "v" e "f". Para além disso, alguns alunos aproveitaram-se para brincar nesta situação, mas, foram devidamente corrigidos.

A realização das fichas, segundo a estratégia THINK-PAIR-SHARE, correu conforme o previsto e é de salientar a melhoria do comportamento dos grupos, nessa fase. Por sua vez, a realização dos ditados, segundo a estratégia do par mais competente e no par menos competente, foi bastante demorado, já que os alunos nunca tinham realizado um ditado e muito menos corrigir as dos colegas. De mencionar, que os alunos sempre tiveram o nosso apoio, nesse processo.

Quanto ao desempenho dos alunos Fábio e do Paulo, é de salientar, que o último não revelou dificuldades na discriminação auditivas do par "v" e "f". De facto, esta actividade é desenvolvida em parceria com a terapeuta da fala do Fábio. Este, no ditado trocou foca por "voca".

8ª Sessão - 17 de Março

A aula começou com a repetição do exercício da última aula, a fim de consolidar a discriminação dos sons que tremem (v) dos que não tremem (f). No intuito, não esquecerem do exercício, afixámos na parede da sala um par de imagens (gato/ventoinha) e o par de sons associado às mesmas (f - v) (apêndice: 43). Seguidamente, as crianças repetiram, colocando a mão na garganta para descobrirem qual o som "f" e "v".

Posteriormente, a fim de desenvolverem o gosto pela escrita, pedimos aos alunos para escreverem frases por iniciativa própria, "no caderno para escrever como souber". Também, cada grupo foi ao quadro magnético escrever uma frase. A seguir, realizámos o ditado de palavras com ditongos orais, novamente com a estratégia do par mais competente e no par menos competente.

Finalmente, realizámos a avaliação oral e o grupo teve oportunidade de referir o que mais gostaram e também de avaliarem os seus comportamentos.

Reflexão / avaliação da 8ª sessão

Esta sessão visou, essencialmente, reforçar o exercício de discriminação auditiva do par "v" - "f", desenvolvido na última aula. E também desenvolver a escrita criativa, uma vez que, até à data, tínhamos realizado poucos exercícios nesse âmbito.

O Paulo não teve nenhum erro ortográfico, bem como o Fábio. No que diz respeito à escrita por iniciativa própria, o Fábio realizou os exercícios, sem o nosso apoio, porém,

XVIII

apresentou muitos erros ortográficos. Por sua vez, o Paulo, durante a sessão, pediu-nos auxílio na escrita de algumas palavras.

Os alunos necessitam praticar, diariamente, a escrita criativa, daí passarem os grupos a escrever uma frase em conjunto no quadro magnético.

Apêndice: 5 - Planificação, intervenção e reflexão / avaliação de 21 a 25 de Março

Esta semana, a primeira sessão, destinou-se à comemoração do Dia Mundial da Árvore. Na segunda sessão, apresentámos o grafema "qu", associados aos sons "que", "qui", "quo" e "qua". Devido ao grau de complexidade deste som, optámos que, somente, nesta sessão, trabalharíamos a apresentação destes sons. Logo, a terceira sessão, ficou destinada à leitura do texto e à sua interpretação.

Quadro: 9 - Planificação da intervenção a curto prazo de 21 a 25 de Março

Objectivos gerais	Objectivos específicos	Actividades / Estratégias	Recursos	Observação / Avaliação
Desenvolver a socialização	- Interagir com os seus pares. - Desempenhar os papéis de harmonizador, treinador, capitão silêncio e o porta voz, nos grupos.	- Trabalhar em grupo segundo a estratégia cooperativa THINK-PAIR-SHARE. - Plantar globos de flores, em grupo. - Realização de um desenho para o Dia Mundial da Árvore. - Realização de uma árvore, tridimensional, com materiais recicláveis.	- Humanos: professor e alunos. - Materiais: folhas, cartolinas, papel de lustro, materiais riscadores, globos de flores, espátula, regador, materiais recicláveis, cola e tesoura. - Espaciais: sala de aula e pátio do recreio.	- Reflexão oral sobre o trabalho realizado: o desempenho realizado e as dificuldades encontradas.
Desenvolver a oralidade	- Expressar-se em pequeno e em grande grupo na realização dos trabalhos. - Regular a participação nas diferentes situações comunicativas (aguardar a vez de falar, ouvir e respeitar a fala dos outros). - Compreender a importância de protecção da natureza. - Motivar o grupo o gosto pela poesia e as rimas. - Compreensão oral das histórias: "O Arenque Henrique", "O Esquilo"	- Ouvir poemas no Dia Mundial da Árvore. - Aplicação do método fonomímico recomendado por Paula Teles: - Leitura aos alunos das histórias: "O Arenque Henrique", "O Esquilo Eduardo" e "O Quati Quarentão". - Realização de questionários orais sobre os textos lidos: identificar intervenientes e as morais das histórias. - Os alunos ouvem as canções do CD,	- Humanos: professor e alunos. - Materiais: Livro das histórias e o CD. - Espaciais: sala de aula e nas ruas da cidade.	- Conversa com os alunos.

	Eduardo" e "O Quati Quarentão". - Memorizar as histórias - cantilenas: "O Arenque Henrique", "O Esquilo Eduardo" e "O Quati Quarentão"; - Adquirir consciência fonémica e silábica, através de jogos fonológicos.	memorizam e cantam a História - Cantilena, fazem o gesto representado nos cartões. - Realização de jogos fonológicos: "caçar" palavras com o som "que", "qui", "qua" e "quo".		
Desenvolver a leitura	- Desenvolver a fusão silábica sequencial de palavras que contenham os sons: "que", "qui", "qua" e "quo". - Consciencializar que o dígrafo "qu" não tem correspondência fonémica. - Consciencializar da leitura dos sons "que" e "qui". - Consciencializar da leitura dos sons "quo" e "qua". - Ser capaz de ler um texto em que predomina palavras com os sons: "que", "qui", "qua" e "quo". - Compreender e interpretar o texto.	- Leitura do texto do dia, segundo a estratégia cooperativa THINK-PAIR-SHARE.	- Humanos: professor e alunos. - Materiais: livros de Língua Portuguesa - Espaciais: sala de aula.	- Reflexão oral sobre o trabalho realizado: o desempenho realizado e as dificuldades encontradas. - Registo feito pelos alunos.
Desenvolver a escrita	- Desenvolver o gosto pela escrita, por iniciativa própria. - Construir palavras e frases correctamente.	- Escrita da letra "q" manuscrita, imprensa, minúscula e maiúscula, no caderno de caligrafia. - Cópia do texto do dia. - Responder às perguntas de	- Humanos: professor e alunos. - Materiais: livro de fichas de Língua Portuguesa, "caderno para escrever como souber" e materiais	- Reflexão oral sobre o trabalho realizado: o desempenho realizado e as dificuldades encontradas. - Registo feito pelos alunos.

		interpretação, segundo a estratégia THINK-PAIR-SHARE. - Escrever no "caderno para escrever como souber", uma lista de palavras com os sons "que", "qui", "qua" e "quo". - Construção de frases no quadro magnético, em grupos, com os sons "que", "qui", "qua" e "quo". - Construção de frases no caderno, individualmente, com os sons "que", "qui", "qua" e "quo".	riscadores. - Espaciais: sala de aula.	
--	--	---	---	--

9ª Sessão - 21 de Março

Comemorámos nessa data, o Dia Mundial da Árvore. Para a sua comemoração convidámos a outra turma do primeiro ano da Escola para semear, connosco, globos nos canteiros do pátio do recreio.

A sessão começou pela leitura de poemas aos alunos, posteriormente, cada elemento do grupo definiu estratégias para actividade de semeio, ou seja, uns cavaram a terra com uma espátula, outros colocaram a semente, outros ainda tamparam com terra a semente, e por fim regaram-na.

Decidimos que, duas vezes por semana, regaríamos os canteiros ficando um dia da nossa responsabilidade e outro dia a cargo da outra turma do primeiro ano.

Ao chegarmos à sala, realizámos um desenho sobre a árvore e, depois, avaliámos as actividades.

Reflexão / avaliação da 9ª sessão

Foi um dia de festa e todos os alunos, na avaliação, tiveram oportunidade de expressar o seu contentamento.

De referir que, realizámos, pela primeira vez, uma actividade em parceria com a outra turma do primeiro ano. Convidámos ainda essa turma a realizar uma árvore, tridimensional,

com materiais recicláveis (apêndice: 44). De salientar que esta actividade foi um pretexto para motivar os alunos ao bom comportamento, já que, somente, os grupos bem comportados realizavam-na em parceria com a outra turma. Na verdade, todos os grupos melhoraram o comportamento e tiveram a oportunidade de contribuir para a execução da árvore.

10ª Sessão - 22 de Março

A apresentação deste som, segundo o método fonomímico recomendado por Paula Teles implicava a exposição de três histórias e canções para os sons "que", "qui", "qua" e "quo". Neste sentido, decidimos que a segunda sessão da semana destinava à apresentação destes sons, a fim dos mesmos ficarem bem assimilados, pelo grupo.

Começámos pelo sons "qua" e "quo" e lemos a história: "O Quati Quarentão". Seguidamente, realizámos questões orais sobre o texto e, depois, ouvimos a canção do CD. Estes, memorizaram-na e fizeram o gesto da letra: "mãos na cabeça a imitar o quati". Distribuímos uma fotocópia do cartão fonomímico da letra "qu" e comunicámos-lhes que a letra "q" vem sempre acompanhada pelo "u", ou seja, são amigos.

Posteriormente, lemos a história: "O arenque Henrique", no intuito de expormos o som "que". Demos uma fotocópia do cartão fonomímico do som "que". Os alunos cantaram a canção e fizeram o gesto: "mão a imitar o arenque a saltar o dique".

Finalmente, lemos a história: "O Esquilo Eduardo", a fim de apresentarmos o som "qui". Houve uma discussão sobre o texto. Distribuímos uma fotocópia do cartão fonomímico do som "qui". Os alunos ouviram a canção e realizaram o gesto: "pés a imitar o movimento do esquilo a correr".

Seguidamente, realizámos jogos fonológicos: "caçar" palavras com os sons "que", "qui", "qua" e "quo". E ainda, comunicámos-lhes que a leitura do sons "qua" e "quo" era diferente dos sons "que" e "qui", já que nos dois primeiros sons a pronuncia do "qu" era essencial.

A seguir, realizámos uma lista de palavras com os sons "que", "qui", "qua" e "quo", no caderno para escrever como souber. E ainda, escrita de frases.

Finalmente, realizámos a avaliação da sessão.

Reflexão / avaliação da 10ª sessão

Esta sessão foi demorada, já que havia muitos sons para os alunos assimilar. Na verdade, alguns alunos revelaram dificuldades, porém, no dia seguinte repetimos a mesma a aula, a fim de consolidarem os sons.

Tivemos a preocupação de os informar que as palavras constituídas por estes sons, a semelhança do som "h" era aconselhado memorizarem, ou seja, no futuro, tínhamos a necessidade de criarmos um "caderno de memória ortográfica". Nesse sentido, os alunos escreveram no caderno uma lista de palavras com os sons "que", "qui", "qua" e "quo".

Os alunos Paulo e Fábio escreveram duas frases simples, pedidas por nós. De salientar que, o Paulo trocou bonita por "monita" (apêndice: 45).

Os alunos, na avaliação oral, informaram que gostaram da aula, no entanto, alguns revelaram que sentiram dificuldades na assimilação dos sons.

11ª Sessão - 24 de Março

Iniciámos a aula por cantar as canções do "Quati Quarentão", "O Arenque Henrique" e do "Esquilo Eduardo".

Seguidamente, lemos o texto do dia, segundo a estratégia THINK-PAIR-SHARE, pedimos aos alunos para o lerem individualmente, em silêncio; a seguir, a pares, em voz baixa; por fim, em grupo de quatro alunos em que cada um lia uma frase. Ainda na fase da leitura, os grupos, à medida que terminavam a leitura do texto, vinham ao quadro e cada elemento lia uma frase aos colegas.

Mais tarde, mediante a estratégia THINK-PAIR-SHARE, os alunos realizaram as perguntas de interpretação do texto. Por fim, um elemento de cada grupo fez a correcção no quadro.

Reflexão / avaliação da 11ª sessão

O mesmo processo das aulas realizadas em Fevereiro, a fim de automatizar o processo de leitura e escrita, segundo a estratégia cooperativa THINK-PAIR-SHARE.

Na verdade, a aula foi mais longa, prolongando-se pela parte da tarde, uma vez que realizámos a interpretação do texto. O comportamento da turma foi bom.

Quanto ao desempenho dos alunos Fábio e Paulo, não revelaram dificuldades de leitura do texto do dia. No entanto, na interpretação do texto, o Paulo revelou dificuldades.

Apêndice: 6 - Planificação, intervenção e reflexão / avaliação de 28 de Março a 1 de Abril

Retomámos o trabalho de parceria planificado com a terapeuta da fala do Fábio, nomeadamente: o exercício de discriminação auditiva das consoantes "v" - "f", uma vez que o aluno Fábio mantém as lacunas nesse âmbito.

Quadro: 10 - Planificação da intervenção a curto prazo de 28 de Março a 1 de Abril

Objectivos gerais	Objectivos específicos	Actividades / Estratégias	Recursos	Observação / Avaliação
Desenvolver a socialização	- Interagir com os seus pares. - Desempenhar os papéis de harmonizador, treinador, capitão silêncio e o porta voz, nos grupos.	- Trabalhar em grupo segundo a estratégia cooperativa THINK-PAIR-SHARE.	- Humanos: professor e alunos. - Espaciais: sala de aula.	- Reflexão oral sobre o trabalho realizado: o desempenho realizado e as dificuldades encontradas.
Desenvolver a oralidade	- Expressar-se em pequeno e em grande grupo na realização dos trabalhos. - Regular a participação nas diferentes situações comunicativas (aguardar a vez de falar, ouvir e respeitar a fala dos outros). - Desenvolver a discriminação auditiva. - Compreender que o inventário português rege-se por pares surdos e vozeados: v - f. - Compreensão oral da fábula: "O Corvo e a Raposa".	- Realização de actividades ao nível da expressão oral, a fim de discriminar o par v - f. - Discriminar as consoantes v - f pelo vozeamento (vibração ou não das cordas vocais). - Colocar as pontas dos dedos sobre a zona da laringe. Pedir aos alunos para produzirem um "v" e um "f". Devem verificar que se sente a vibração no segundo caso mas não no primeiro. - Realização de questionários orais sobre a fábula: "O Corvo e a Raposa".	- Humanos: professor e alunos. - Espaciais: sala de aula.	- Conversa com os alunos.
Desenvolver a leitura	- Desenvolver a fusão silábica sequencial de palavras iniciadas com o grafema "v" e "f".	- Leitura de palavras iniciadas pela letra "f", segundo o par mais competente e no par menos competente.	- Humanos: professor e alunos. - Materiais: ficha de trabalho. - Espaciais: sala de aula.	- Reflexão oral sobre o trabalho realizado: o desempenho realizado e as dificuldades encontradas. - Registo feito pelos alunos.

Desenvolver a escrita	- Desenvolver o gosto pela escrita.	- Realização de uma ficha, a fim de Identificar acções que começam com som "f", segundo a estratégia THINK-PAIR-SHARE. - Escrita de frases com palavras iniciadas pelo grafema "f", "no caderno para escrever como souber". - Escrita de palavras começadas pelo som "f", "no caderno de memória ortográfica". - Realização de uma banda desenhada.	- Humanos: professor e alunos. - Materiais: fichas, cadernos, materiais riscadores. - Espaciais: sala de aula.	- Reflexão oral sobre o trabalho realizado: o desempenho realizado e as dificuldades encontradas. - Registo feito pelos alunos.
-----------------------	-------------------------------------	--	--	--

12ª Sessão - 29 de Março

Principiámos a aula, pedindo aos alunos para observarem o cartaz do par de imagens e sons "f" - "v" (apêndice: 43) e também para colocarem uma mão na garganta e produzirem os dois sons em sequência, alongado cada um deles. Depois, os alunos disseram que o som que treme é o "v" e que o som que não treme é o "f".

Seguidamente, os alunos realizaram duas fichas com palavras iniciadas por grafema "f", segundo a estratégia cooperativa THINK-PAIR-SHARE. Posteriormente, os alunos, individualmente, escreveram três frases, a partir das palavras: farturas, frango e fósforos. E por fim, o grupo, no caderno de memória ortográfica compuseram uma lista de palavras iniciadas pelos grafemas "f" e "v" (apêndice: 46).

Por fim realizámos a avaliação oral.

Reflexão / avaliação da 12ª sessão

Voltámos a trabalhar este exercício, já que o Fábio demonstra dificuldades na discriminação auditiva do par "v" e "f". Desta vez, não realizámos um ditado de palavras e optámos pela escrita de frases iniciadas pelos grafemas "f" e "v", a fim de o aluno aplicar como estratégia de resolução de problemas de ortografia a memória visual.

Também insistimos na escrita de frases por iniciativa própria, no intuito de os alunos desenvolverem a capacidade de construção frásica. Igualmente, cada grupo foi ao quadro magnético escrever uma frase.

13ª Sessão - 31 de Março

Começámos a aula, pela leitura da fábula: "O Corvo e a Raposa". Seguidamente, realizámos perguntas relacionadas com o texto, no objectivo de desenvolver a compreensão oral.

Posteriormente, os alunos realizaram o ditado mudo, através da estratégia THINK-PAIR-SHARE. A seguir, decoraram a banda desenhada, alusiva à história (apêndice: 47).

Por fim, realizámos a avaliação oral da sessão e concluímos que todos os alunos gostaram muito da actividade em que conseguimos desenvolver a capacidade de compreensão oral.

Reflexão / avaliação da 13ª sessão

No decorrer da exploração da análise da história, os alunos participaram activamente. Durante o reconto da história, todos queriam responder e acrescentar a sua opinião. Tivemos que corrigir alguns alunos, já que esqueciam de colocar o braço no ar para participar.

Os alunos Fábio e Paulo, não sentiram dificuldades na compreensão da história, como também no ditado mudo.

Na avaliação oral, pudemos constatar que os grupos gostaram muito desta actividade.

Apêndice: 7 - Planificação, intervenção e reflexão / avaliação de 4 a 8 de Abril

Última semana de aulas, antes das férias da Páscoa. Optámos não só por realizar actividades relacionadas com a data específica, como também a exposição do último grafema, o "x". Além disso, reforçaremos a consciência fonémica, através do silabário, a fim de que os alunos estejam preparados para trabalharem os casos especiais de leitura.

Quadro: 11 - Planificação da intervenção a curto prazo de 4 a 8 de Abril.

Objectivos gerais	Objectivos específicos	Actividades / Estratégias	Recursos	Observação / Avaliação
Desenvolver a socialização	- Interagir com os seus pares. - Desempenhar os papéis de harmonizador, treinador, capitão silêncio e o porta voz, nos grupos.	- Trabalhar em grupo segundo a estratégia cooperativa THINK-PAIR-SHARE. - Realização de um cartaz, alusivo à Páscoa.	- Humanos: professor e alunos. - Materiais: cartolina, cola, tesoura, papel de lustro. - Espaciais: sala de aula.	- Reflexão oral sobre o trabalho realizado: o desempenho realizado e as dificuldades encontradas.
Desenvolver a oralidade	- Expressar-se em pequeno e em grande grupo na realização dos trabalhos. - Regular a participação nas diferentes situações comunicativas (aguardar a vez de falar, ouvir e respeitar a fala dos outros). - Compreensão oral da história: "O Xarroco Xavier". - Memorizar a história - cantilena: "O Xarroco Xavier". - Adquirir consciência fonémica e silábica, através de jogos fonológicos.	- Aplicação do método fonomímico recomendado por Paula Teles: - Leitura da história: "O Xarroco Xavier". - Realização de questionários orais sobre os textos lidos: identificar intervenientes e a moral da história. - Os alunos ouvem as canções do CD, memorizam e cantam a História - Cantilena, fazem o gesto representado no cartão. - Participação em jogos fonológicos: identificação de sons. - Treino da fusão fonémica, através do silabário.	- Humanos: professor e alunos. - Espaciais: sala de aula.	- Conversa com os alunos.
Desenvolver a leitura	- Desenvolver a fusão silábica sequencial de	- Leitura do texto do dia, segundo a estratégia	- Humanos: professor e alunos.	- Reflexão oral sobre o trabalho realizado: o

	palavras que contêm os sons: "xa", "xe", "xi", "xo" e "xu". - Ser capaz de ler um texto em que predomina palavras com os sons: "xa", "xe", "xi", "xo" e "xu". - Compreender e interpretar o texto.	cooperativa THINK-PAIR-SHARE.	- Materiais: livro de Língua Portuguesa. Espaciais: sala de aula.	desempenho realizado e as dificuldades encontradas. - Registo feito pelos alunos.
Desenvolver a escrita	- Desenvolver o gosto pela escrita, por iniciativa própria. - Construir palavras e frases correctamente.	- Escrita da letra "x" manuscrita, imprensa, minúscula e maiúscula, no caderno de caligrafia. - Cópia do texto do dia. - Responder às perguntas de interpretação, segundo a estratégia THINK-PAIR-SHARE. - Jogos silábicos: construir palavras através de sílabas desordenadas e, posteriormente, uma frase. O exercício é realizado a pares. - Construção de frases no quadro magnético, em grupos, com os sons "xa", "xe", "xi", "xo" e "xu".	- Humanos: professor e alunos. - Materiais: fichas, cadernos, materiais riscadores. - Espaciais: sala de aula.	- Reflexão oral sobre o trabalho realizado: o desempenho realizado e as dificuldades encontradas. - Registo feito pelos alunos.

14ª Sessão - 4 de Abril

A aula principiou pela aplicação do método fonomímico recomendado por Paula Teles, a fim de expormos o grafema "x". De salientar que, somente, trabalhamos o valor "ch", já que os outros valores correspondem aos casos especiais de leitura.

O processo de apresentação do fonema decorreu conforme o previsto e é semelhante à descrição que temos vindo a referir nas sessões anteriores.

Nesta sessão, a fim de consolidarmos a consciência fonémica de todos os grafemas do abecedário, aplicámos o silabário do programa da Paula Teles realizando exercícios de sequência silábica, mediante do auxílio do xilofone (apêndice: 48). Esta actividade de cantar a sequência das diversas sílabas realizou-se em pequeno e grande grupo.

Seguidamente, realizámos a avaliação da sessão e os alunos tiveram a oportunidade de nos informar que gostaram imenso do exercício de treino da consciência fonémica.

Reflexão / avaliação da 14ª sessão

Os alunos Paulo e Fábio atingiram os objectivos específicos propostos para cada área de intervenção, ou seja, interagiram com os pares; compreenderam a história do "O Xarroco Xavier"; demonstraram consciência fonémica e silábica, através do silabário.

Em relação à turma, no geral, os alunos revelaram um bom comportamento e entusiasmo na realização da actividade. Na verdade, esta aula foi essencialmente lúdica.

15ª Sessão - 5 de Abril

Começámos pela leitura do texto do dia, através da estratégia cooperativa THINK-PAIR-SHARE. Da nossa parte, apoiámos individualmente os alunos com mais dificuldades na aquisição da leitura, como também aqueles que revelaram dificuldades no trabalho cooperativo. Também, houve um debate oral, a fim de compreendermos a moral da história.

Após cada grupo vir ao quadro ler o texto à turma, pela mesma estratégia cooperativa THINK-PAIR-SHARE, os grupos realizaram a interpretação do texto.

Os primeiros grupos que terminaram a actividade começaram por decorar um ovo em cartolina com a técnica da colagem. Esta tarefa prolongou-se ao longo da semana.

Finalmente, realizámos a reflexão oral da sessão.

Reflexão / avaliação da 15ª sessão

No que diz respeito à leitura, o Paulo e o Fábio atingiram os objectivos e específicos propostos, a saber, foram capazes de ler um texto em que predominava palavras com os sons: "xa", "xe", "xi", "xo" e "xu".

Quanto ordenação de palavras no objectivo de constituir uma frase, tivemos que apoiar o grupo do Paulo. E também apercebemos que o Fábio realizou correctamente este exercício.

Em relação ao grupo, o comportamento foi razoável, no entanto, há necessidade de maior rapidez na execução das tarefas.

16ª Sessão - 7 de Abril

Entregámos aos alunos, um conjunto de sílabas, desordenadas, numa folha. Estes, recortaram-nas e juntaram-nas no intuito de criarem palavras. Posteriormente, coloram-nas "no

caderno para escrever como souber" e mediante destas palavras construíram frases (apêndice: 52). Esta actividade foi desenvolvida segundo a estratégia do par mais competente e do par menos competente.

Seguidamente, os alunos que concluíram mais cedo e que estivessem a comporta-se correctamente, decoraram o ovo em cartolina com a técnica da colagem.

Reflexão / avaliação da 16ª sessão

Queremos salientar que, tanto o aluno Fábio como o Paulo tiveram o nosso apoio na realização das frases, logo é muito precipitado concluir que estes não demonstram dificuldades de escrita. Na verdade, neste momento, o importante é proporcionar actividades para que, ambos, desenvolvam competências de escrita.

Os alunos gostaram bastante da actividade, já que envolvia que trabalhassem com instrumentos que gostam, nomeadamente a cola e a tesoura.

De referir que, os alunos levaram trabalhos de casa para as férias da Páscoa, no intuito de continuarem a desenvolver competências de leitura e escrita.

Apêndice: 8 - Planificação, intervenção e reflexão / avaliação de 26 a 29 de Abril

A planificação da semana baseou-se na actividade de parceria com os Encarregados de Educação. Nesta perspectiva, criámos a semana da leitura e convidámos todos os pais a virem à sala lerem um texto à turma. Na verdade, a actividade de ler para as crianças temos incentivado os pais, desde o início do ano. Por outro lado, decidimos, somente, intervir nas áreas da oralidade e leitura, já que os alunos têm revelado dificuldades na compreensão. Não deixando de a realizar de forma inclusiva.

Quadro: 12 - Planificação da intervenção a curto prazo de 26 a 29 de Abril.

Objectivos gerais	Objectivos específicos	Actividades / Estratégias	Recursos	Observação / Avaliação
Desenvolver a socialização	- Interagir com os seus pares.	- O debate oral das histórias, segundo a estratégia cooperativa PARAPHRASE PASSPORT.	- Humanos: professor e alunos. - Espaciais: biblioteca, sala de aula e pátio do recreio.	- Conversa com os alunos.
Desenvolver a oralidade	- Ouvir ler histórias e livros. - Expressar-se em grande grupo. - Manifestar interesse por situações ou por personagens das histórias. - Regular a participação nas diferentes situações comunicativas (aguardar a vez de falar, ouvir e respeitar a fala dos outros).	- Leitura das histórias pelos Encarregados de Educação. - Realização de questionários orais sobre os textos lidos: identificar intervenientes e as morais das histórias.	- Humanos: professor e alunos. - Materiais: livros. - Espaciais: biblioteca, sala de aula e pátio do recreio.	- Conversa com os alunos.
Desenvolver a leitura	- Desenvolver o gosto pela leitura. - Compreensão oral das histórias lidas pelos Encarregados de Educação. - Contactar diversos registos de escrita.	- Leitura no pátio do recreio. - Leitura na biblioteca.	- Humanos: professor e alunos. - Materiais: livro de Língua Portuguesa. Espaciais: sala de aula.	- Reflexão oral sobre a actividade.

17ª Sessão - 26 de Abril

A aula começou com a leitura da história: "Elefante Cor de Rosa", pelos Encarregados de Educação do aluno nº 20. Este, também, com a ajuda dos pais leu algumas frases da

história aos colegas. Seguidamente, houve uma discussão oral do texto, segundo a estratégia cooperativa PARAPHRASE PASSPORT.

Depois, foi a vez da Encarregada de Educação do aluno nº 20, contar um conto oral brasileiro: "A bela menina". A seguir, discutimos a moral do conto com a PARAPHRASE PASSPORT.

Após o intervalo, os alunos foram a biblioteca requisitar um livro e fomos ler no pátio do recreio. Mais tarde, fizemos a avaliação oral e os alunos expressaram que gostaram da actividade.

Reflexão / avaliação da 17ª sessão

Os alunos Fábio e Paulo atingiram os objectivos específicos propostos para esta sessão, isto é, manifestaram interesse e compreensão pelas histórias.

De salientar que nas discussões orais aplicámos as estratégia cooperativa PARAPHRASE PASSPORT. Os alunos já a tinham realizado esta estratégia, logo, não tiveram dificuldades em a compreender. De referir que, a resolução da acção da história e as perguntas sobre a sua moral foram as empregues, segundo a estratégia cooperativa PARAPHRASE PASSPORT, a fim de não prolongar em demasia debate.

Os alunos Fábio e Paulo, somente, participaram quando solicitados, nos dois debates. Ambos, responderam acertadamente à questão do final da acção e ainda explicaram o que foi dito pelo colega anterior e erraram na moral da história.

Em relação ao comportamento da turma, verificámos melhorias quanto à intervenção oral de cada aluno, nas discussões orais dos textos. Também, no pátio do recreio, os revelaram um bom comportamento e interesse pela leitura.

Na discussão oral, alguns alunos da turma, ficaram tristes pela não presença dos seus Encarregados de Educação, todavia, dissemos-lhes que estes poderiam participar na próxima sessão. De facto, ainda conseguimos que mais dois Encarregados de Educação participassem.

18ª Sessão - 28 de Abril

A aula iniciou-se pela intervenção da Encarregada de Educação do aluno nº 15. Esta contou as tradições da sua terra natal. Igualmente, ela fazia anos e nesse dia trouxe um bolo e o grupo cantou-lhe os parabéns.

Após o intervalo, os alunos disseram as suas origens culturais, assim como do colega anterior. Seguidamente, leram livros, na sala de aula, a pares. Na avaliação oral, tiveram a ideia de organizar uma biblioteca na sala de aula.

Reflexão / avaliação da 18ª sessão

Foi uma sessão destinada à intervenção dos Encarregados de Educação. Tínhamos previsto a participação de três pais, mas, infelizmente, somente, um compareceu.

Quanto à intervenção da Encarregada de Educação do aluno nº 20 baseou-se em dar a conhecer à turma os laços culturais da sua família. Tivemos a oportunidade de informar aos alunos que a cultura é uma questão plural e não essencialista. Na verdade, esta ideia tem sido discutida, ao longo do ano, já que há muitos alunos, na turma, com diversas origens culturais

Em nosso entender, alcançámos o objectivo de desenvolver o gosto pela leitura, já que na avaliação oral, os alunos expressaram que em casa leram um texto com os pais.

Apêndice: 9 - Planificação, intervenção e reflexão / avaliação de 2 a 6 de Maio

Semana de iniciação dos casos especiais de leitura, a saber: "r" e "rr" entre duas vogais. Decidimos intervir nas áreas da socialização, oralidade, leitura e escrita. Manteremos a estratégia de trabalho de grupo segundo a estratégia cooperativa THINK-PAIR-SHARE.

Quadro: 13 - Planificação da intervenção a curto prazo de 2 a 6 de Maio.

Objectivos gerais	Objectivos específicos	Actividades / Estratégias	Recursos	Observação / Avaliação
Desenvolver a socialização	- Interagir com os seus pares. - Desempenhar os papéis de harmonizador, treinador, capitão silêncio e o porta voz, nos grupos.	- Trabalhar em grupo segundo a estratégia cooperativa THINK-PAIR-SHARE.	- Humanos: professor e alunos. - Espaciais: sala de aula.	- Reflexão oral sobre o trabalho realizado: o desempenho realizado e as dificuldades encontradas.
Desenvolver a oralidade	- Expressar-se em pequeno e em grande grupo na realização dos trabalhos. - Regular a participação nas diferentes situações comunicativas (aguardar a vez de falar, ouvir e respeitar a fala dos outros). - Compreensão oral da história: "O Burro Barnabé". - Memorizar a história - cantilena: "O Burro Barnabé". - Compreensão oral da história: "O Caracol Caracol". - Memorizar a história - cantilena: "O Caracol Caracol". - Compreender o caso especial "r" - "rr".	- Aplicação do método fonomímico recomendado por Paula Teles: - Leitura das histórias : "O Burro Barnabé" e "O Caracol Caracol". - Realização de questionários orais sobre os textos lidos: identificar intervenientes e as morais das histórias. - Os alunos ouvem as canções do CD, memorizam e cantam as Histórias - Cantilenas, fazem o gesto representado no cartão. - Participação em jogos fonológicos: identificação de sons "r" e "rr".	- Humanos: professor e alunos. - Materiais: livros e CD. - Espaciais: sala de aula.	- Conversa com os alunos.
Desenvolver a leitura	- Ser capaz de ler um texto em que predomina palavras com o caso especial "rr". - Ser capaz de	- Leitura dos textos do dia: "É o burro" e "É a Coruja", segundo a estratégia cooperativa	- Humanos: professor e alunos. - Materiais: livro de Língua Portuguesa. - Espaciais: sala	- Reflexão oral sobre o trabalho realizado: o desempenho realizado e as dificuldades encontradas.

	ler um texto em que predomina palavras com o caso especial "r". -Compreender e interpretar o texto.	THINK-PAIR-SHARE.	de aula.	- Registo feito pelos alunos.
Desenvolver a escrita	- Aplicar na escrita o caso especial "r" - "rr".	- Responder às perguntas de interpretação, segundo a estratégia THINK-PAIR-SHARE. - Jogos silábicos: palavras cruzadas e exercícios de aplicação "r" - "rr".	- Humanos: professor e alunos. - Materiais: fichas, cadernos, materiais riscadores. - Espaciais: sala de aula.	- Reflexão oral sobre o trabalho realizado: o desempenho realizado e as dificuldades encontradas. - Registo feito pelos alunos.

19ª Sessão - 3 de Maio

Começámos a aula, por ler a história cantilena: "O Caracol Caracol", a fim de introduzir o caso especial /r/ entre duas vogais. Seguidamente, discutimos oralmente a moral da história. A seguir, ouvimos a canção do CD: "O Caracol Caracol" e os alunos memorizaram-na. Depois, comunicámos-lhes que a letra /r/ entre duas vogais tem o valor fraco e também fizemos jogos fonológicos.

Posteriormente, os alunos leram o texto do dia: "É a coruja", segundo a estratégia cooperativa THINK-PAIR-SHARE. Depois, um elemento de cada grupo veio ao quadro ler o texto em voz alta, à turma (apêndice: 51).

Após o intervalo da manhã, os alunos responderam às perguntas de interpretação segundo a estratégia cooperativa THINK-PAIR-SHARE.

Por fim, realizámos a avaliação da sessão e alguns alunos salientaram que gostaram de trabalhar em grupo, uma vez que puderam ser esclarecidos nas suas dúvidas.

Reflexão / avaliação da 19ª sessão

A atividade decorreu conforme o planeado. Os alunos têm vindo a adquirir competências no trabalho cooperativo, permitindo não só que pudéssemos dar um apoio individualizado aos alunos que ainda revelam lacunas na aquisição do mecanismo da leitura, como também houvesse mais apoio entre os elementos dos grupos.

Estes gostaram da atividade e puderam expressá-lo no momento de reflexão. A maioria dos alunos compreenderam o caso especial "r" entre duas vogais, nomeadamente os alunos Fábio e Paulo. Quanto aos restantes alunos com dificuldades necessitaram de consolidar a regra de leitura.

20ª Sessão - 5 de Maio

Começámos pela história cantilena: "O Burro Barnabé", a fim de introduzir o caso especial "rr" entre duas vogais. Seguidamente, discutimos oralmente a moral da história. A seguir, ouvimos a canção do CD: "O Burro Barnabé" e os alunos memorizaram-na. Posteriormente, comunicámos-lhes que a letra "rr" entre duas vogais tem o valor forte, como também, no início das palavras, mas, que continha, somente, um "r". A seguir, fizemos jogos fonológicos, foi pedido aos alunos para dizerem palavras que contém o "r" forte no início da palavra e também "rr".

Posteriormente, os alunos leram o texto do dia: "É o burro", segundo a estratégia cooperativa THINK-PAIR-SHARE. Depois, um elemento de cada grupo veio ao quadro ler o texto em voz alta, à turma (Apêndice: 52).

Após o intervalo da manhã, os alunos responderam às perguntas de interpretação, segundo a estratégia cooperativa THINK-PAIR-SHARE. Por fim, realizámos a avaliação da sessão.

Reflexão / avaliação da 20ª sessão

A sessão decorreu conforme o planeado, porquanto os alunos souberam realizar a atividade segundo a estratégia cooperativa THINK-PAIR-SHARE. Para além disso, os alunos melhoraram o comportamento e têm desempenhado bem os seus papéis nos grupos.

É notório uma boa evolução dos trabalhos e um aumento do ritmo de trabalho entre os alunos.

Quanto à aquisição dos conteúdos, a maioria dos alunos compreenderam a regra do caso especial de leitura "r" e "rr". Quanto aos alunos Fábio e Paulo, não revelaram dificuldades na compreensão da regra de leitura e escrita.

Apêndice: 10 - Planificação, intervenção e reflexão / avaliação de 23 a 27 de Maio

Semana da visita da terapeuta da fala do Fábio, à nossa sala. Esta sessão foi previamente planificada com a terapeuta da fala. Decidimos rever os casos especiais de leitura trabalhados, ou seja: “r” / “rr” , “s” / “ss”, ça, ce e ci, já que alguns alunos demonstraram lacunas na aplicação na escrita das regras. Além disso, retomámos os exercícios de discriminação auditiva das consoantes “v” - “f” e também “s” – “z”.

Quadro: 14 - Planificação da intervenção a curto prazo de 16 a 20 de Maio.

Objectivos gerais	Objectivos específicos	Actividades / Estratégias	Recursos	Observação / Avaliação
Desenvolver a socialização	- Interagir com os seus pares. - Desempenhar os papéis de harmonizador, treinador, capitão silêncio e o porta voz, nos grupos.	- Trabalhar em grupo segundo a estratégia cooperativa THINK-PAIR-SHARE.	- Humanos: professor, terapeuta da fala e alunos. - Espaciais: sala de aula.	- Reflexão oral sobre o trabalho realizado: o desempenho realizado e as dificuldades encontradas.
Desenvolver a oralidade	- Expressar-se em pequeno e em grande grupo na realização dos trabalhos. - Regular a participação nas diferentes situações comunicativas (aguardar a vez de falar, ouvir e respeitar a fala dos outros). - Desenvolver a discriminação auditiva. - Compreender que o inventário português rege-se por pares surdos e vozeados: v - f e s - z.	- Realização de actividades ao nível da expressão oral, a fim de discriminar o par v - f. - Discriminar as consoantes v - f pelo vozeamento (vibração ou não das cordas vocais). - Colocar as pontas dos dedos sobre a zona da laringe. Pedir aos alunos para produzirem um “v” e um “f”. Devem verificar que se sente a vibração no segundo caso mas não no primeiro. - Relembrar o par: “ss” / “s” e “rr” / “r”. - Informá-los para memorizarem palavras com /ça/.	- Humanos: professor, terapeuta da fala e alunos. - Espaciais: sala de aula.	- Conversa com os alunos.

		-Participação em jogos fonológicos: identificação de sons "r" / "rr" , "s" / "ss", ça, ce e ci.		
Desenvolver a leitura	- Ser capaz de ler um texto em que predomina palavras com os casos especiais "s" / "ss". -Compreender e interpretar o texto. -Compreender os casos especiais de leitura "r"/ "rr" e "s" / "ss".	- Leitura do texto do dia, segundo a estratégia cooperativa THINK-PAIR-SHARE.	- Humanos: professor, terapeuta da fala e alunos. - Materiais: fichas de trabalho. Espaciais: sala de aula.	- Reflexão oral sobre o trabalho realizado: o desempenho realizado e as dificuldades encontradas. - Registo feito pelos alunos.
Desenvolver a escrita	- Aplicar na escrita os casos especiais "r" / "rr", "s" / "ss", ça, ce e ci.	- Ordenar palavras a fim de construir frases, segundo a estratégia THINK-PAIR-SHARE. - Realização de um puzzle silábico. - Construção de uma lista de palavras com "ça", "ço" e "çu" no caderno "para escrever como souber".	- Humanos: professor, terapeuta da fala e alunos. - Materiais: fichas, cadernos, materiais riscadores. - Espaciais: sala de aula.	- Reflexão oral sobre o trabalho realizado: o desempenho realizado e as dificuldades encontradas. - Registo feito pelos alunos.

21ª Sessão - 23 de Maio

Principiámos a aula, pedindo aos alunos para observarem o cartaz do par de imagens e sons "f" - "v" e "s" - "z" e também para colocarem uma mão na garganta e produzirem os dois sons em sequência, alongado cada um deles. Depois, os alunos disseram que os sons que tremeram foram é "v" e "z" e que os sons que não tremeram foram o "f" e "s".

Seguidamente, os alunos realizaram duas fichas com palavras iniciadas pelos grafemas "f", "v", "s" e "z", segundo a estratégia cooperativa THINK-PAIR-SHARE. Posteriormente, os alunos, individualmente, escreveram três frases, a partir das palavras: fato, vela e sapo. E por fim, o grupo, no caderno de memória ortográfica compuseram uma lista de palavras iniciadas pelos grafemas "f" / "v" e "s" / "z".

Por fim realizámos a avaliação oral.

Reflexão / avaliação da 21ª sessão

Voltámos a trabalhar este exercício, já que o Fábio demonstrou dificuldades na discriminação auditiva do par "v" e "f". Além disso, optámos pela escrita de frases iniciadas pelos grafemas "f" / "v" e "s" / "z", a fim de o aluno aplicar como estratégia de resolução de problemas de ortografia a memória visual.

Também insistimos na escrita de frases por iniciativa própria, no intuito de os alunos desenvolverem a capacidade de construção frásica.

22ª Sessão - 27 de Maio

A terapeuta da fala do Fábio começou a aula por falar aos alunos sobre o trabalho em parceria que desenvolveu com o docente, ao longo do ano. Explicou à turma que o alfabeto português rege-se por pares surdos e vozeados: v - f e s - z. Posteriormente, pediu aos alunos para colocarem as pontas dos dedos sobre a zona da laringe e produzirem um "v", "f", "s" e "z" para depois dizerem quais são os sons que vibraram. Seguidamente, seguiu-se jogos fonológicos, os alunos tinham de procurar palavras com este som.

Seguidamente, a terapeuta explicou aos alunos os diversos valores da letra "s" e, depois, pediu aos alunos para escreverem no quadro uma lista de palavras com os diversos sons das letras (apêndice: 53).

Seguidamente, colocámos várias palavras desordenadas, no quadro, para os alunos as ordenarem (apêndice: 53). Após a sua ordenação, cada grupo leu o texto em voz alta e preencheram uma ficha de trabalho, segundo a estratégia THINK-PAIR-SHARE, com os seguintes casos especiais: "r" / "rr", "s" / "ss", ça, ce e ci.

Mais tarde, a terapeuta da fala entregou um puzzle com casos especiais para serem preenchidos pelos alunos (apêndice: 53). Por fim, realizaram a avaliação da sessão.

Reflexão / avaliação da 22ª sessão

Nesta sessão, tivemos a visita da terapeuta da fala e pudemos aplicar em simultâneo os exercícios de discriminação auditiva dos pares surdos e vozeados: v - f e s - z. A sua presença na sala de aula, foi importante, já que, esta, contextualizou o motivo de termos vindo aplicar estes exercícios, à turma.

Foi notório que estes exercícios não só ajudaram o Fábio, mas também todos os alunos da turma.

Para além dos exercícios de discriminação auditiva dos pares surdos e vozeados, esta sessão, foi destinada à consolidação dos casos especiais de leitura trabalhados até à data. Pretendíamos reforçar a aquisição destas regras da escrita, já que alguns alunos da turma deparavam com dificuldades, nomeadamente em distinguir sons "ss", ça. Neste sentido, nós

tivemos a preocupação de os informar que palavras constituídas com os sons "ça", "ço" e "çu" era muito importante a memória visual.

Os objetivos dessa sessão foram cumpridos, já que a maioria dos alunos adquiriram os conteúdos propostos. O seu comportamento foi muito satisfatório. Os alunos Paulo e Fábio adquiriram bem estas regras do caso especial de leitura.

Apêndice 11 – PLANIFICAÇÃO DA RECOLHA DE DADOS

OBJECTIVOS	ACTIVIDADES	CALENDARIZAÇÃO	OBSERVAÇÕES / AVALIAÇÃO
- Análise documental; - Análise do Plano Educativo Individual; - Análise dos relatórios das terapeutas da fala; - Análise dos relatórios psicológicos; - Análise dos Relatórios das educadoras do jardim-de-infância.	Pesquisa documental	Outubro de 2010	- Registrar as informações contidas nos documentos.
- Recolher informações sobre o perfil da entrevistada; - Recolher informações sobre o Fábio; - Recolher dados sobre o trabalho desenvolvido pela terapeuta da fala; - Caracterizar a sua visão acerca de uma pedagogia inclusiva; - Implicar a terapeuta da fala no processo de intervenção.	Entrevista à Terapeuta da Fala do Fábio.	24 de Novembro de 2010, 10 horas	- Registrar os comportamentos verbais.

XLII

- Recolher informações sobre o perfil da entrevistada; - Recolher informações sobre o Paulo; - Recolher dados sobre o trabalho desenvolvido pela terapeuta da fala; - Caracterizar a sua visão acerca de uma pedagogia inclusiva; - Implicar a terapeuta da fala no processo de intervenção.	Entrevista à Terapeuta da Fala do Paulo	26 de Novembro de 2010, 17h30m	- Registrar os comportamentos verbais.
- Recolher mais informações sobre as interacções sociais estabelecidas pelas crianças em estudo; - Analisar as interacções sociais existentes no grupo.	Teste sociométrico.	30 de Novembro de 2010	- Registrar e analisar as preferências e as rejeições de todas as crianças do grupo, na sala de aula e no recreio.
- Recolher dados sobre os comportamentos dos alunos Mihai, Fábio e o Paulo, na sala de aula; - Recolher dados sobre a capacidade de cooperação dos alunos observados com os seus parceiros de actividade;	Observação Naturalista	3 de Dezembro de 2010, 11h15m às 11h45	- Registrar os comportamentos verbais e não verbais dos colegas.

Apêndice 12 - FICHA DE PESQUISA DOCUMENTAL**O contexto escolar**

O Agrupamento de Escolas insere-se no concelho de Vila Franca de Xira, numa área suburbana com função de “dormitório”, pois grande parte da sua população trabalha ou estuda na cidade de Lisboa. Este facto tem implicações na vida dos estudantes servidos pela comunidade do Agrupamento, pois muitos destes passam quase todo o dia separados das famílias.

A cidade é, presentemente, uma das cidades de Portugal com menos população envelhecida e, neste contexto, insere dois Agrupamentos de Escolas Básicas Integradas com segundo e terceiro ciclos. É um agrupamento vertical, sequencial, integrando a escolaridade desde o pré-escolar até ao terceiro ciclo. O contexto social abrange maioritariamente famílias de nível social médio e alguns grupos carenciados bastante relevantes, manifestamente evidenciados pela situação de crise de desemprego que o país atravessa e por uma população imigrante (oriunda de Angola, Guiné, Brasil e Países de Leste) que luta por melhores condições de vida.

Espaço físico e logístico

O Agrupamento de Escolas foi criado por Despacho do Director Regional de Educação de Lisboa, no ano lectivo 2004/2005 e agrupou a Escola EB 2,3 e as seguintes escolas: Escola EB1, N.º 1; Escola EB1, N.º 2; Jardim-de-Infância; Escola Básica com Primeiro Ciclo e Jardim-de-Infância da zona Norte.

O nosso projecto de intervenção realizar-se-á na escola do primeiro ciclo, E.B. 1. O edifício desta escola é uma construção de plano centenário, encontrando-se a aguardar a intervenção de obras, coordenadas pela Câmara Municipal de Vila Franca de Xira.

Recursos humanos

Os recursos humanos do Agrupamento são o seguinte: número de pessoal docente 129; número de pessoal não docente: 51; número de professoras de educação especial: 4; número de pessoal discente: 1419, num total de 65 turmas.

Mediante os recursos humanos do Agrupamento, na Escola EB1, N.º 1 leccionam 12 professores de quadro de agrupamento, 1 docente de quadro de zona pedagógica e 8 professores contratados. No que diz respeito ao pessoal não docente há uma que pertence ao quadro de escola e 4 têm um contrato individual de trabalho. A população escolar da Escola EB1, N.º 1 é de 300 alunos, num total de 14 turmas.

Dinâmica educativa

No Agrupamento, as aprendizagens organizam-se em articulação entre os diversos ciclos, a fim de estabelecer um percurso sequencial e articulado, desde o pré-escolar até ao 3º ciclo assegurando aprendizagens e saberes fundamentais ao desenvolvimento e formação dos alunos.

A comunidade educativa é aberta ao diálogo, promovendo formas de interacção das suas práticas educativas, no sentido de as melhorar e aperfeiçoar.

Com a finalidade de desenvolver uma cultura de escola, o Agrupamento tem protocolos com os seguintes intervenientes:

- PIPT (Plano Integrado da Prevenção de Toxicodependências, em protocolo com a Câmara Municipal de Vila Franca de Xira)

- EPIS (Projecto de Empresários para a Inclusão Social, em protocolo com a Câmara Municipal de Vila Franca de Xira)

- GAL (Gabinete de Apoio ao Aluno)

- Associação de Pais e Encarregados de Educação

- Junta de Freguesia da Póvoa de Santa Iria

- Câmara Municipal de Vila Franca de Xira

- Centro de Saúde da Póvoa de Santa Iria

- Polícia local, sediada em Vialonga

- Bombeiros Voluntários da Póvoa de Santa Iria

- Protocolos com Empresas e Instituições

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

O Agrupamento tem vários projectos que visam uma escola de sucesso e com todos. Há a referir que na resolução de conflitos entre os alunos criou-se, no agrupamento, GAL (Gabinete de Apoio ao Aluno) com a finalidade de combater os casos de indisciplina na escola. Funciona com horas de trabalho colocadas na componente extra-lectiva do professor, para o acompanhamento de alunos em que é necessário uma intervenção imediata no sentido de:

- Mediar um problema ou conflito;

- Reflectir com o aluno sobre o comportamento que o levou à ordem de saída da sala de aula, induzindo-lhe um sentido de responsabilidade e civismo;

- Implementar estratégias de resolução de conflitos;

- Actuar de forma a prevenir futuros incidentes.

O Projecto Educativo do agrupamento possui vários objectivos que visam dinamizar uma escola de sucesso para todos e com todos, ou seja:

- Promover a qualidade do sucesso educativo de todas as crianças do agrupamento;

- Desenvolver um clima de escola positivo, valorizando a disciplina, a tolerância, a cooperação e a Amizade;

- Desenvolver nas crianças uma consciência de identidade pessoal, social e cultural;

- Promover a criação de situações que favoreçam o conhecimento de si próprio e um relacionamento positivo com os outros, no apreço pelos valores da Justiça, da Verdade e da Solidariedade;

- Incentivar o reconhecimento pelo valor social do trabalho e promover o sentido de entreajuda e cooperação.

O Agrupamento possui uma Equipa de Educação Especial. Esta estrutura, constituída por quatro elementos para servir todo o agrupamento, procura responder a um conjunto de necessidades específicas de aprendizagem, não só associadas à melhoria dos saberes mas também à socialização dos alunos. A sua atenção incide ainda sobre casos de natureza social ou familiar que dificultam essa mesma aprendizagem. A equipa intervém também na resolução de problemas surgidos no âmbito da integração e socialização na comunidade escolar.

A sinalização dos alunos com dificuldades é efectuada pelo Conselho de Turma ou o professor titular de turma. O acompanhamento dado aos alunos pelas professoras de Educação Especial, bem como as aulas de apoio individualizado Também, há acompanhamento através da tutoria, embora neste âmbito a resposta da escola não cubra as necessidades.

O grupo/a turma

Caracterização estrutural

A turma: A do primeiro ano de escolaridade é constituída por 24 alunos de nacionalidade portuguesa, 13 do sexo masculino e 11 do sexo feminino.

Os alunos são provenientes de Vila Franca de Xira, estando inseridos num contexto económico – social médio, todavia há alunos de um contexto médio - baixo.

Todos os alunos frequentaram o Pré-Escolar, alguns deles encontrando-se juntos desde então. A média de idades dos alunos é de 6 anos, embora haja 2 alunos com 7 anos.

Dinâmica educativa

A turma A do 1.º ano de escolaridade revela de um modo geral um aproveitamento mediano e um comportamento aceitável.

Após a realização dos testes diagnósticos deparámo-nos alguns alunos com falta de pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita, nomeadamente: o aluno nº 15, a aluna nº 6, o aluno nº 21 e o aluno nº 24.

Quanto ao comportamento, alguns alunos revelam dificuldades de concentração nas tarefas realizadas na aula.

Casos específicos do grupo/da turma

O Fábio é um aluno referenciado na Educação Especial e está diagnosticado, segundo o último Plano Educativo Individual elaborado no Pré-Escolar, em Fevereiro de 2010, com dificuldades na área da Comunicação, sendo graves ao nível da Expressão Verbal - Oral, por Dislalias Múltiplas Fonéticas e Fonológicas. Assim, a aprendizagem e aplicação de conhecimentos vêm-se moderadamente comprometidos pelas dificuldades na aquisição do léxico, sintaxe e evocação semântica e a aprendizagem da escrita, influenciada pela imaturidade na consciência fonológica, na representação gráfica simbólica e na atenção na concentração (anexos: 2 e 3).

Segundo um relatório da terapeuta da fala realizado em Março de 2010, o Paulo está diagnosticado com um atraso no desenvolvimento da linguagem com as seguintes características: alteração articulatória, dificuldades na estrutura semântica e morfo-sintáctica e também no discurso (apêndice: 14) .

História compreensiva do/s aluno/s

Quanto ao Paulo, de momento, sabemos que tem sessões semanais de terapia da fala desde 27 de Julho de 2008.

Por sua vez, o Fábio nasceu de uma gravidez de risco, de 39 semanas, por cesariana. Teve complicações, em sofrimento fetal e teve uma infecção neonatal pela qual permaneceu internado 8 dias. Tem sido saudável desde então.

O Fábio iniciou Apoio Psicopedagógico no CIOP, em Outubro de 2006, com 3 anos de idade,, devido a um Atraso de Desenvolvimento Global (ligeiro), com maior expressão na linguagem (discurso praticamente ininteligível). Em Setembro de 2007, transitou para o apoio de Terapia da Fala, ficando a Psicóloga em apoio de retaguarda.

Caracterização do percurso escolar

No que diz respeito ao percurso escolar dos três alunos, somente, temos a referir que frequentaram o Pré-Escolar. É de salientar que o Fábio, até aos 4 anos de idade ficou, durante o dia, com os avós maternos, tendo pouco contacto com crianças da sua idade.

Nível actual de competências

No que concerne ao nível actual de competências, segundo a avaliação diagnóstica realizada em Novembro, os alunos Fábio e Paulo possuem os pré- requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita, nomeadamente: competências fonológicas, visuoespaciais e perceptivomotoras.

Apêndice 13 – ANÁLISE DA PESQUISA DOCUMENTAL

A verdade. As primeiras informações adquiridas dos alunos Fábio e Paulo surgiram, porque, antes do início do ano lectivo, observámos os processos dos alunos da turma A realizado pelas educadoras, no jardim-de-infância. Não foi uma iniciativa de livre vontade, mas sim um conselho dado pela Coordenadora do 1º Ciclo. Como é obvio, fotocopiámos os relatórios das terapeutas da fala e o Plano Educativo Individual do Fábio. É uma prática recorrente dos professores, sem reflexão. Ficámos a saber que aluno x sofre de dislália e aluno y é acompanhado em terapia da fala.

A seguir, novas informações em conversa informal. Após a reunião de apresentação com os encarregados de educação, os pais dos alunos Fábio e Paulo comunicaram-nos a sua preocupação em relação à problemática dos seus educandos. Efectivamente queriam respostas, naturalmente, ficámos desorientados: o que é que devemos fazer?

Convém dizer também que, a mãe do Paulo reuniu-se connosco, duas semanas após o começo do ano lectivo, para se informar da adaptação e interacção do seu filho à escola e, particularmente à turma.

De referir que, semanalmente, a mãe do Fábio procurou acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem do mesmo.

Além disso, também fomos contactados pelas terapeutas da fala, por intermédio da caderneta dos alunos, para a marcação de uma reunião, a fim de estabelecer um trabalho de parceria.

Não pretendemos dizer que, nos primeiros dias do ano lectivo, soubémos o diagnóstico dos alunos, assim como o plano de acção. Seria um absurdo, porque estaríamos a agir com base na intuição. De facto, o que queremos dizer é que, antes de assumirmos um compromisso de realizarmos o projecto de investigação, apercebemo-nos de que os alunos Fábio e Paulo estão inseridos num contexto familiar e terapêutico participativo e disponível a um trabalho de parceria.

Após a decisão pelo actual projecto e da tomada de consciência de que as questões: O que é que devemos fazer? O que fazer? Como fazer? não faz sentido, já que a metodologia investigação - acção orientar-nos-á, durante todo o processo, ou seja, a nossa lógica.

Mediante o primeiro passo da nossa investigação, conhecemos a realidade educativa do Agrupamento de Escola onde leccionamos e estudam os nossos intervenientes. Este Agrupamento está inserido numa das zonas com a população mais jovem do país, como também tem uma forte comunidade oriunda de Angola, Guiné, Brasil e Países de Leste.

Quanto à turma, alguns alunos são agitados, necessitando ainda de aprender a estar, numa sala de aula. No geral, revelam boas capacidades cognitivas.

Quanto aos alunos que merecem a nossa atenção, procuraremos adquirir mais informações, junto à terapeuta da fala do Fábio, sobre as Dislalias Múltiplas Fonéticas e Fonológicas e ainda sobre estratégias de ensino eficazes ao problema.

Entrevistaremos a terapeuta do Paulo no intuito de obtenção mais informação o seu problema de linguagem.

Pensamos que a aplicação da observação naturalista e ainda o teste sociométrico auxiliar-nos-á a compreender a interacção do grupo, a fim de aplicarmos a Educação Inclusiva.

Apêndice 14 - GUIÃO DA ENTREVISTA À TERAPEUTA DA FALA DO FÁBIO

Objectivos Gerais:

- Recolher informações sobre o perfil da entrevistada;
- Recolher informações sobre o Fábio;
- Recolher dados sobre o trabalho desenvolvido pela terapeuta da fala;
- Caracterizar a sua visão acerca de uma pedagogia inclusiva;
- Implicar a terapeuta da fala no processo de intervenção.

Blocos	Objectivos Específicos	Tópicos para as perguntas	Formulário de perguntas	Observações
A Legitimação da entrevista e motivação	- Legitimar a entrevista e motivar a entrevistada. - Solicitar auxílio, realçando a importância das suas informações. - Assegurar a Confidencialidade. - Pedir autorização para uma possível utilização de gravador, de modo a facilitar o registo de dados.	- Motivos e objectivos da entrevista. - Aspectos processuais da entrevista.	1 – Não se incomoda que gravemos a entrevista de modo a registar os dados mais facilmente?	- Entrevista Semi-directiva. - Autorização para a utilização de um gravador.
A Perfil da entrevistada	-Caracterizar o entrevistado em termos pessoais, académicos e profissionais.	- Dados pessoais - Formação académica - Formação profissional - Experiência profissional	2- Qual a sua formação académica? 3- Porque se decidiu por esta profissão? Foi por vocação? 4- Há quantos anos exerce a profissão de terapeuta? 5 – Neste momento ainda sente necessidade de algum tipo de apoio/ formação para o seu trabalho com o Fábio? 6- Pensa continuar a estudar?	-Conhecer quais são as suas funções. -Estar atento às reacções da entrevistada e anotá-las por escrito.
B Perfil do Fábio	- Caracterizar o perfil do Fábio.	- Dados pessoais. - Contexto familiar. - Percurso escolar. - Expectativas relativas ao desenvolvimento da linguagem do Fábio.	7 - O Fábio está há muitos anos consigo? Conhece a sua problemática a nível da linguagem? 8- Durante a sua experiência profissional tem trabalhado com crianças com dislalia? 9– Qual a causa da dislalia?	-Estar atento às reacções da entrevistada e anotá-las por escrito. -Mostrar disponibilidade e abertura; para a compreensão das

			10 – Tendo em conta o que conhece do Fábio e da sua família, como é que caracteriza este contexto familiar? 11- Qual a sua impressão em relação ao Fábio nos aspectos que considerar relevante? 12 – Qual é o nível actual de Competências linguísticas do Fábio? 13 - No que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem do Fábio, quais são as suas expectativas?	situações apresentadas. - Procurar obter informações sobre a problemática do aluno, assim como o modo de intervenção.
C Relação Terapia / família	- Caracterizar a relação do processo terapêutico / família	- Contactos entre a família e a terapeuta da fala.	14- Quais as expectativas que a família apresenta em relação ao educando? 15- Os pais tomam a iniciativa de contactar consigo para conversar sobre o desenvolvimento da linguagem do aluno?	-Estar atento às reacções da entrevistada e anotá-las por escrito. -Mostrar disponibilidade e abertura; para a compreensão das situações apresentadas.
D Metodologias e estratégias empregues no processo terapêutico	- Recolher elementos referentes à estratégia e recursos materiais empregues numa sessão de terapia da fala.	- Conhecer os métodos empregues pela terapeuta.	16 - Quais são os métodos e meios de acção normalmente empregues numa sessão de terapia da fala? 17 – Segue alguma corrente ou grande método terapêutico?	- Prestar atenção ao posicionamento da entrevistada em relação aos grandes métodos e estratégias terapêuticas.
E Estabelecimento de parceria	- Pedir ajuda à terapeuta, pois o seu contributo é absolutamente imprescindível para o êxito do trabalho.	- Trabalho em parceria.	18 - O que pensa da educação inclusiva? 19 - Tem o hábito de realizar um trabalho de parceria com os professores titulares dos seus pacientes? 20 - Quais as dificuldades sentidas num trabalho de parceria?	-Mostrar disponibilidade e abertura; para a compreensão das situações apresentadas. - Adquirir estratégias para implementar na

			21 - Que tipo de trabalho poderia ser realizado na sala de aula que possa desenvolver as competências de linguagem do Fábio?	turma.
F Dados complementares	- Proposta de complementar a informação com aspectos ainda não abordados. - Agradecimentos.	- Solicitar a indicação de problemas, aspectos, situações ou casos que gostaria que fossem por nós abordados.	22- Que pergunta gostaria que lhe fosse colocada em relação à sua prática terapêutica?	Observar e dialogar para tentar perceber se houve interesse ou não da entrevistada.

Apêndice 15 - PROTOCOLO DA ENTREVISTA À TERAPEUTA DA FALA DO FÁBIO**Data: Novembro 2010****Entrevistador – E****Terapeuta da Fala – TF****E – Qual a sua formação académica?**

TF – Eu sou terapeuta da fala desde mil novecentos e oitenta e quatro. Tenho vinte e seis anos de profissão com bacharelato, licenciatura e mestrado em terapia da fala, na área da patologia da linguagem. Tirei o mestrado na Universidade Católica em colaboração com a Escola de Reabilitação do Hospital do Alcoitão.

E – É responsável pela clínica?

TF – Sou uma das gerentes. Somos duas responsáveis. Dividimos o trabalho em termos de coordenação dos terapeutas que trabalham connosco. Eu sou coordenadora da zona a Norte de Lisboa e a minha colega a coordenadora da zona Sul de Lisboa. Isto inclui áreas desde Setúbal a Azambuja, é a nossa área de actuação. Nós temos espaços onde atendemos crianças e adultos. Temos terapeutas que trabalham connosco no terreno, são itinerantes, vão às escolas e fazem intervenção directa. Nós temos um modelo de intervenção que desenvolvemos que é tipificado do princípio ao fim. A primeira avaliação é sempre feita por uma das coordenadoras, a partir desta e dependendo da patologia nos propomos o caso a um dos nossos terapeutas e estes trabalharam com o adulto ou criança sobre a nossa supervisão. A responsável clínica dos casos sou eu ou a minha colega. Depois, fazemos intervenção em termos de orientação de planos de estratégicos para as salas, professores e pais. Por isso, as coisas correm geralmente sempre bem, os passos são sempre os mesmos, a forma de intervenção tipificada e os terapeutas reúnem connosco semanalmente para vermos da evolução do processo terapêutico. Fazem relatórios ciclicamente que são vistos, revistos, assinados e carimbados por nós. Não sai nada dessa casa que não seja visto pelas coordenadoras. Tudo isto num universo de cento e tal crianças, veja o volume de trabalho que nós temos (risos). De qualquer maneira, consideramos que é um modelo de intervenção que consideramos o mais correcto e é o que defendemos o modelo em contexto comunicativo. O que isto quer dizer? É mais pertinente trabalhar com uma criança quando ela está inserida num grupo e eu tenho acesso aos agentes comunicativos, nesse caso ao professor ou educador, porque isto é otimizar o trabalho, em proveito da criança e do nosso também. Por exemplo, eu posso dar um plano estratégico a um professor para trabalhar discriminação auditiva que pode ser um nome complexo, mas isto traduz o que os professores fazem na prática que pode ser otimizado se trabalharem determinadas estratégias. Isto é bom para nós, é bom para a família, é bom para a criança e é bom para toda a gente. Para além disso, o trabalho em equipa é muito mais válido e muito mais proveitoso do que o trabalho de uma pessoa fechada num gabinete. Por isso, eu gosto de ter acesso, mesmo as crianças que atendo no consultório, à escola, ao professor e trabalhar em cooperação.

E – Trabalham com o Ministério da Educação?

TF – Nós não temos parceria específica com o Ministério da Educação, mas, temos autorização para trabalhar nas escolas. Assim que começamos a tratar de uma criança com dificuldades de linguagem ou de fala, pedimos autorização ao Agrupamento de Escolas ou à Direcção de um Colégio ou Infantário, e é solicitado um subsídio em Educação Especial para a terapia da fala que é pago às famílias pela Segurança Social.

E – Gostou do mestrado realizado pela Universidade Católica?

TF – Este mestrado em Terapia da Fala, área: patologia da linguagem, foi uma colaboração entre a Universidade Católica e a Escola Superior de Saúde do Alcoitão. A maioria das aulas decorreu-se na Escola do Alcoitão. O que aconteceu é que foram buscar professores à Universidade Católica. A defesa da tese como é óbvio foi na Católica.

E – A Universidade Católica tem bons professores?

TF – Os professores são muito bons. Posso dizer que aprendi imenso.

E – Decidiu por esta profissão por vocação?

TF – Vocação completa (risos)! Eu tenho um irmão com problemas da linguagem derivado de um quadro de epilepsia. Ele tinha uma idade próxima do meu primo mais novo. Na época, eu tinha uns doze ou treze anos e tomava conta de ambos. O meu irmão demorou muito tempo a aprender a falar, o que me deixou preocupada. Eu comecei a fazer uma lista das palavras que conseguia pronunciar e comparava-as com a do meu primo, da mesma idade, e apercebia-me das diferenças. Isto despertou-me uma grande curiosidade sobre o tema e desde daí não me lembro de querer outra profissão.

E – Não será uma missão?

TF – Não, repare! Isto é como aqueles garotos que têm grande apetência para a mecânica e desmontam os carros e voltam a montar, ou então desmontar equipamentos electrónicos. Eu conheço um garoto, 10 anos, que desmonta e monta um carro por prazer. Isto revela tendências vocacionais. Eu acho que tinha tendências vocacionais emergentes para a área da terapia da fala.

E – Outro dia, na Lusófona houve um congresso em Educação Especial e convidaram um professor que tinha uma filha com Trissomia 21...

TF – E as pessoas começam a procurar...

E – Exacto! A ideia que fiquei da sua palestra... Se calhar, associei a ideia de missão e educação...

TF – Eu não me sinto com o espírito de missionária!

E – Aquele professor, se não tivesse uma filha com Trissomia 21 optaria pela área da Educação Especial?

TF – Provavelmente não. As coisas só aparecem se necessitamos dela. Há um ditado que diz: “quando o aluno está pronto, aparece o mestre.”

E – Não percebi? (risos)

TF – Nunca ouviu o ditado?

E – Porquê?

TF – Porquê! Porque... Imagine um assunto qualquer, por exemplo: História da Arte, o professor nunca se interessou pelo tema e começa à procurar activamente informação sobre História da Arte... Provavelmente tropeçará em alguém que saberá muito mais de História da Arte que o professor e então a pessoa segue quem o guia.

E – Ah! O professor aprender com o aluno e o aluno aprender com o professor.

TF – Exactamente! Mas, Só quando nós necessitamos de informação é que vamos há procura delas. Só quando o aluno...

E – Uma questão...

TF – Quando o aluno quer aprender muito sobre uma determinada questão, normalmente consegue descobrir quem lhe dê esta informação. Quando o aluno está pronto para aprender (risos) ou quer muito aprender uma matéria, então, digamos assim: aparece o mestre... Aparece quem e o quê que o oriente.

E – Sempre necessidade de prolongar os estudos?

TF – Sempre. Todos os dias! Todos os dias! E todos os dias aprendo coisas novas.

E – Consegue ter tempo para aprender estudar? (risos)

TF – Repare! Eu fiz o meu mestrado, a trabalhar. Na época, tinha três empregos. Quando uma pessoa dedica-se ao que faz, é de corpo e alma: é para fazer de dia, noite, ao fim de semana, à custa da família. Há momentos que a pessoa tem de fazer especializações, pós-graduações para a carreira com objectivo de ganhar mais e passam de letra. Na terapia da fala não é assim. Nós podemos passar de categoria. Sou empresária, umas das gerentes desta casa e isso não influi na minha categoria profissional, mas sim nos meus conhecimentos. Para mim foi muito importante, porque aprendi imenso e aprendi que posso continuar aprender todos os dias. Todos os dias, os meus pacientes ensinam-me coisas. Aprendo com os casos com o qual trabalho. Há sempre mais alguma coisa que se pode aprender. Quando tenho dúvidas... Só quem não trabalha a sério é que não tem dúvidas, porque na intervenção em directo estamos a lidar com pessoas e aparecem coisas que não estávamos à espera. Cada pessoa é uma pessoa, cada ser humano é um ser humano com os seus problemas e com a sua forma de pensar e de abordar as coisas. Cada paciente, para mim, é um desafio. É algo novo que tenho à frente e que vou tentar otimizar em termos de intervenção e isso provoca em mim a vontade de procurar. Às vezes, quando tenho hipótese, vou investigar, falo com os colegas, falo muitas vezes. Eu acho que aqui, temos o privilégio de podermos conversar uns com os outros. Não é frequente encontrar muitos terapeutas da fala a trabalharem em conjunto. Como tenho mais tempo de serviço, normalmente, sou eu que esclareço as dúvidas, mas tiro muitas dúvidas com a minha colega Coordenadora.

E – Como é a carreira de terapeuta da fala? É fácil a integração no mercado de trabalho...

TF – É fácil em que aspecto?

E – Um recém licenciado em Terapia da Fala consegue integrar-se no mercado de trabalho?

TF – Neste momento, é bastante difícil. A política da nossa clínica é a seguinte... Para além do meu trabalho em clínica, também leccionei na Escola Superior da Educação de Setúbal em Terapia da Fala. Este ano, não posso estar dedicada a 100 % à docência, porque não posso. De qualquer das formas, nós temos um protocolo com a Escola Superior de Setúbal, no curso de Terapia da Fala e aceitamos estagiários do terceiro e quarto ano para realizar intervenção. Além disso, eu vou à Escola, quando me convidem fazer módulos ou palestras. O que nós fazemos é procurar o perfil que se adequa ao que nós pretendemos. Alguns dos terapeutas que trabalham na nossa clínica foram meus alunos. Eu conheço o modo como trabalham...

E – O que entende por perfil?

TF – Perfil...

E – Fala-se muito em educação, o perfil ideal para ser professor... (risos)

TF – Quer saber o perfil ideal para trabalhar connosco?

E – Sim.

TF – Os nossos pré-requisitos são diferentes dos pré-requisitos que terá a CERSI para contratar um terapeuta da fala. Os nossos pré-requisitos em termos de perfil, primeiro, a grande competência curricular, isto é, não aceitamos pessoas que tenham nota baixa de curso, sobretudo na área da patologia da linguagem. Segundo, queremos pessoas que tenham grande capacidade de mobilidade, porque vão trabalhar com a mala às costas, têm de trabalhar de escola em escola. Terceiro, têm de ser muito bons em termos de comunicação, capacidade de falar com os professores. Falar com os Educadores. E quando digo, uma grande capacidade de comunicação, não é ter um discurso muito bonito, melodioso, já que eu posso olhar para a parede e dizer a mesma coisa, na verdade, tem de ser o que chega em termos de comunicação ao outro, ou seja, pertinente para o outro. Como é que eu sei que o meu discurso está a ser pertinente para si? Quando o professor está com a sua atenção focada em mim, se não for importante, eu começo a detectar alguns sinais de desinteresse: desfoca o olhar em mim; começa,

provavelmente, desculpa, a bocejar; coisas deste tipo, ok? Eu necessito pessoas que atinjam o outro em termos de comunicação, sobretudo, que saibam agarrar ou ganhar para a sua causa. O objectivo é a criança ou o utente e trabalhar em prol deles. O objectivo último é o sucesso. Tenho que ter pessoas que entendam muito bem este tipo de funcionamento e que entendam que têm que trabalhar em equipa. Trabalhar em equipa é uma virtude e nem toda a gente sabe.

E – É como a função do professor em Educação Especial tem de trabalhar com vários professores, psicólogos, terapeutas da fala...

TF – Exacto. Embora esteja em voga que toda a gente diga que saiba trabalhar em equipa, não é verdade. Há pessoas que não sabem trabalhar em equipa. No nosso caso não nos interessa em termos de perfil. Outra coisa em termos de perfil que exigimos...

E – Então, perfil é uma pessoa que se adapta...

TF – Não, não, não! O perfil é o que define o profissional que nós queremos, por exemplo...

E – A pessoa adquire o seu perfil em termos de formação de curso...

TF – Depende da sua formação e depende do seu perfil, por exemplo, se fosse Coordenadora da CERSI...

E – Uma pessoa com problemas de linguagem não tem perfil (risos). Eu gaguejo um bocadinho.

TF – O professor tem problemas de ritmo. Não é de linguagem, são coisas diferentes. Isto não é uma gaguez. O que o professor tem não é uma gaguez. É uma situação diferente. Ok? Podemos falar nisso, em outra ocasião, se quiser. Isto é outra coisa (risos). Se, eu fosse coordenadora da CERSI queria um terapeuta da fala com um perfil que se adequa a um trabalho de gabinete para trabalhar com casos muito pesados, em termos de patologias. Alguém que tenha vocação para trabalhar com casos muito específicos, normalmente, bastante complicados, multideficientes, por exemplo. Alguém com vocação neste campo. Eu seria muito infeliz, se trabalhasse na CERSI. Na verdade, trabalhei lá oito anos e isto não estava no meu perfil, trabalhar com aquele tipo de casos. O que queria era outra coisa e foi por isso que segui os meus instintos profissionais e saí de lá. É o perfil da pessoa. Não basta ser terapeuta da fala. Terapeuta da fala em que contexto de trabalho? Qual o seu contexto de trabalho? Vamos ver se a pessoa se adequa contexto de trabalho.

E – É aquela ideia: Vá lá e ensine! Deu ou não, quem saberá? Mas, temos de ir lá e ensinar. E professor adapta-se a este fazer.

TF – Pode não se adaptar.

E – Exactamente.

TF – Pode não se adaptar. Eu posso ser uma pessoa, embora seja, uma excelente terapeuta da fala em muitos campos e posso não me adaptar no tratamento de doentes afásicos adultos. Por exemplo, pessoas de tiveram AVC e têm afasias. Isto é verdade, eu não trabalho com doentes afásicos adultos, porquê? Porque não me sinto à vontade. É a outra Coordenadora que trabalha com outros tipos de casos. Eu gosto muito de casos de voz. Eu trabalho muito em casos de voz e dificuldades articulatórias. Eu trabalho muito com adultos, no caso da voz. A minha colega, não tem perfil para estes casos e sou eu que trabalho nestes casos, entende? Perfil é o profissional e o técnico. É o perfil de cada um...

E – Desculpe, insistir neste tema.

TF – Não há problema.

E – É um tema que me faz pensar e gosto de perguntar as pessoas. Mudando de assunto, há quanto tempo trabalha com o Fábio?

TF – Desde Setembro. Há dois meses e meio.

E – Então, não participou na realização do Plano Educativo Individual do Fábio, no Pré-Escolar?

TF – Não participei.

E – Qual é o problema de linguagem do Fábio?

TF – Problema de linguagem, de fala, de comunicação ou de articulação?

E – Ele fala, mas, às vezes, não se percebe...

TF – Vamos lá ver, o Fábio tem... A fala, por uma questão de ser mais fácil, nós compartimentamo-la em vários compartimentos, apesar de, não ser possível dissociá-la na prática. Compartimentamo-la em linguagem. Quando se fala de linguagem, no tipo de palavras que as crianças utilizam na construção frásica. Se ela está bem-feita, o eixo da frase bem construído. Tudo isto é a parte da semântica. Se tem ou não pouco vocabulário, o tipo e a quantidade de vocabulário. Se utiliza mais nomes, adjectivos ou os tempos verbais. Como é que o aluno faz as flexões. Isto é de facto a parte da semântica. Depois, dividimos a outra parte: fonética e fonologia que diz respeito à produção dos sons. A Fonética é a forma como produzimos um som. A forma pura, mecânica. Como é que nós dizemos “f”? É a contracção dos lábios superiores que batem nos lábios inferiores e com a passagem do ar provoca o som “f”. Isto é fonética. Como é que nós produzimos aquele som. Depois, temos a fonologia. De facto é a produção de um som, mas que nos diz qualquer coisa em termos das nossas conexões semânticas que dizem respeito ao que se passa no nosso cérebro. O professor disse: “f”. Todos os alunos perceberam. Agora, o professor diz: é o “f” de? As crianças procurarão palavras começadas por “f”. O professor fez uma ligação semântica. O “f” diz qualquer coisa e já não é só um som. Tem o conceito de som e associou a uma palavra. Eu explico-lhe isto, porque é um tema que trabalho com o Fábio, a fonética e a fonologia. Por um lado, ele não produz correctamente alguns sons, em termos mecânicos. Em termos fonológicos, ele não consegue modificar nem discriminar a diferença de sons auditivamente semelhantes. O que isto quer dizer? Quer dizer que “f” é parecido com “v”. Se o professor olhar para mim, não nota nenhuma diferença na produção desses sons. Estes sons só têm um traço distintivo que é o vozeamento. Por isso, quando os alunos, não têm uma boa capacidade fonológica de discriminar estes dois sons muito parecidos tanto dizem “v” faca ou “f” vaca. Para eles é a mesma coisa. Provavelmente, já teve muitos alunos que não distinguem o “v” pelo “f”, “nh” pelo “lh”...

E – Às vezes, escrevem “voi” de ir...

TF – Pois. Trocam o “t” pelo “d”, “ch” pelo “j”, “d” pelo “b”, são sempre estes os pares. Porquê? Porque são pares de som fonologicamente muito semelhantes. Quando as crianças não têm uma boa discriminação em termos de sons, acontece este problema. É o que acontece no caso do Fábio. Ele não consegue, nem sequer na produção... Se reparar, por exemplo: janela por “chanela”, casa por caça. Ele não discrimina um par por outro par. Em termos fonológicos tem tudo para trabalhar. Isto era um dos motivos que gostaria de falar consigo e pedi-lhe para o contactar. Isto de forma mais prática produz melhores resultados, por isso é importante trabalhar em colaboração com o professor, porque diz respeito a grafismos, não é? Diz respeito a coisas que têm de ser representadas graficamente. Quando tiver que escrever o “f” ou o “v”...

E – Amanhã, vamos dar o “m”...

TF – Quando chegar à fase em que tem de dominar o “f” ou o “v” começará a ter grandes dificuldades.

E – Ele vai ter grandes dificuldades na escrita...

TF – Exactamente, por isso, que a colaboração do professor, neste aspecto, é bastante pertinente. Peço desculpa...

(Tocaram à campainha, a terapeuta da fala ausenta-se para abrir a porta à funcionária da clínica.)

TF – Esta é uma das vertentes mais importantes que trabalho com o Fábio. Por isso, era importante ter a sua colaboração. Por outro lado, a parte fonética, os sons que o Fábio articula têm uma causa específica, dificuldades na motricidade da língua. Em fazer movimentos com a língua. Nós quando

falamos a nossa língua bate em vários pontos da língua, ora bate nas bochechas, ora no palato, ora nos lábios. E só quando possuímos um bom domínio da língua que conseguimos ter uma boa articulação dos sons da fala. Como o Fábio tem grandes dificuldades na motricidade, na forma de mexer a sua língua, os lábios e todos os órgãos articuladores da face, os sons não saem correctamente. Esta parte quase mecânica está a ser trabalhada em exercícios práticos de motricidade facial, ou seja, exercícios específicos da língua e dos lábios. É um trabalho que o Fábio precisa bastante de aplicar.

E – O Plano Educativo Individual elaborado ao Fábio, no seu percurso no infantário, diz que ele tem dislália.

TF – Não.

E – Não?

TF – Não. Ainda bem que não li o Plano Educativo Individual (risos).

E – Não fez sentido a elaboração do PEI?

TF – Eu não conheci o Fábio, nessa altura. Eu não sei o motivo pelo qual o PEI tenha sido elaborado. Eu não vou pronunciar por uma coisa que já passou. Eu acho que o Fábio tem boas capacidades cognitivas, porém, é imaturo emocionalmente. Está muito dependente da avó e da mãe. É aplicado, tem uma boa capacidade de compreensão. A pergunta sobre o PEI, não posso responder, somente, o diagnóstico actual.

E – O Fábio tem uma família que o apoia na sua problemática?

TF – Eu não conheço o pai do Fábio. Conheço a mãe e a avó. O que posso dizer é que a mãe é bastante competente, muito interessada, embora não seja ela quem acompanha o Fábio às consultas, mas sim a avó, já que trabalha. A mãe, nestes dois meses, já cá veio três ou quatro vezes, de propósito para falar comigo para se inteirar da intervenção. É uma vertente que considero importante que os pais em casa colaboram no processo de reabilitação do educando. Estamos a falar de um processo terapêutico que tem um objectivo de reabilitar qualquer coisa, o objectivo último. Neste caso, eu acho que ele está excelentemente bem servido pela família. Por vezes, a avó tem algumas dificuldades em perceber os exercícios que o Fábio tem de realizar em casa, por exemplo: em frente ao espelho pôr a língua de fora para cima e para baixo, no entanto, o próprio Fábio dá conta do assunto. O pai, como é motorista passa muito tempo fora, mas, o Fábio tem uma adoração por ele. Passa a vida a falar dele, sempre que vem a casa, ao fim de semana. Esta família tem procurado fazer o que pode pelo seu filho. Aliás, a continuidade da terapia da fala, a mãe também me confessou que ele estava a ser acompanhado por outra terapeuta da fala, e a família apercebeu-se que não havia melhorias, chegou-se a um ponto que já não havia tanto investimento e, nesse altura, a mãe me procurou. Quando os garotos mudam de terapeuta, basta mudar os objectivos do plano de intervenção para se conseguir coisas diferentes. Pessoalmente, estou bastante satisfeita com o Fábio.

E – O Fábio pode ultrapassar os seus problemas de linguagem?

TF – O Fábio melhorará imenso. Eu não sou futurologista e dizer: daqui a cinco anos vai estar a 100%. Não o posso dizer a si, como é óbvio, não o direi à família. Eu tenho a certeza que o Fábio evoluirá bastante. Esta situação que se prende com a capacidade articulatória, a forma como produz os sons, eu não sei se, algum dia, estará completamente resolvido, uma vez que depende das funções orgânicas. Esta situação orgânica chama-se “open bite” (mordida aberta), ou seja, o Fábio tem uma abertura, uma má oclusão entre os dentes. Isto só com o crescimento e o alargamento da cavidade palatal é que saberemos se vai recuperar ou não.

E – Como se escreve bite? No Inglês sou péssimo! (risos).

TF – B, i, t, e. No encerramento dos dentes há uma abertura.

E – Ele tem uma abertura?

TF – Sim, o Fábio, quando fecha a boca e sorri, fica uma abertura: “open bite”. O encerramento faz-se em “open bite”.

E – Tem algum modelo teórico para o seu modo de intervenção?

TF – Na terapia da fala...

E – Alguma corrente teórica?

TF – Não há correntes. Há programas de estimulação de linguagem que se pode seguir: programas de desenvolvimento da linguagem específicos ou aumentativos da linguagem. Há um muito conhecido o makaton. Este método usa-se em situações muito específicas. Atendendo ao problema da criança é que decidimos empregar este ou aquele método. Eu, agora, tenho uma criança em que decidi empregar o método makaton. É um programa que associa um gesto, uma imagem e uma palavra, ou seja, na prática: fala-se com as mãos, boca e uma imagem. No caso do Fábio, eu estou a fazer um programa de estimulação sem recorrer a um método específico. Há técnicas e estratégias que os terapeutas da fala recorrem para fazer treino nesse tipo de caso. Neste momento, trabalhamos discriminação auditiva... o que estive a explicá-lo há bocadinho...

E – Sim, sim.

TF – Articulação verbal, fonética, motricidade oro facial, recorrendo muito ao espelho e ao treino da discriminação auditiva.

E – O que pensa da Educação Inclusiva? Acha que a Educação Inclusiva é a melhor forma de incluir crianças com necessidades educativas especiais?

TF – Não, nem sempre! Eu trabalho com a Educação Inclusiva há muitos anos. Eu trabalhei dezassete anos numa equipa de técnicos que fazia apoio itinerante a escolas... A Educação inclusiva é no fundo a Declaração de Salamanca. Só que isso, não foi um sucesso como se pensava e é por isso que tivemos de mudar do 319 para o 3/2008. Há situações que, na prática, não foram implementadas correctamente. A lei, para mim, teoricamente tem aspectos muito bons, contudo, os decisores deste projecto tiveram em conta medidas puramente economicistas. O que é que isto quer dizer? Uma criança multideficiente é incluída no ensino regular com crianças da sua idade, porém, deve ter aulas de apoio necessárias. Eu não concordo, como vi no terreno, turmas de vinte cinco alunos com um menino multideficiente. Os professores sentem nos seus ombros o peso de vinte e cinco meninos e ainda mais “aquele”, mas, não é só aquele, é também dois ou três alunos com problemas, que estão lá atrás. Depois, é o outro que também tem problemas cognitivos. Os professores sentem-se abandonados, porque não há apoios à inclusão. Na minha opinião, a escola inclusiva na realidade, não aquela que diz a Declaração de Salamanca, mas a implementada em Portugal surgiu com a finalidade de reduzir custos, diminuição de docentes de Educação Especial e consequentemente a sobrecarga dos professores titulares de turma. Esta é a realidade que constatei, diversas vezes. Escola Inclusiva? Sim senhora, porém, com todos os apoios. É necessário auxiliares, os professores de Educação Especial, ali ao lado, para poder, por exemplo, dar apoio nas solicitações verbais. O que o professor diz aos alunos pode não ser compreendido, da mesma forma, pelo aluno com necessidades educativas individuais em termos de solicitações verbais. Quando o professor diz, por exemplo: abram o livro de leitura, na página vinte e quatro. Aquele aluno, se calhar, não sabe o que é um livro; segundo, não tem noção de número. À partida, ele está posto de parte, já que não consegue perceber as solicitações do professor. O que acontece? Se estiver ali um professor que comunique com a criança: onde está o livro de Língua Portuguesa? O garoto vai buscá-lo ou indica o local do livro. Agora, o professor pede para abrir na página vinte e quatro e diz: dois e os quatro, explicando o valor deste número. Isto é um exemplo, o aluno pode compreender a tarefa dada pelo docente, pela ajuda exterior. Eu acho que a escola inclusiva em Portugal é uma grande mentira.

E – Pode comentar-me esta frase: não faz sentido uma escola inclusiva, quando a sociedade não inclui. A escola inclui a criança deficiente, porém, esta ao desejar entrar no mercado de trabalho, a sociedade rejeita-a.

TF – Pois é.

E – Mas... A sociedade não inclui, mas, a escola pode promover a inclusão... A escola é um reflexo da sociedade.

TF – Olhe! Eu acho que são aquelas frases feitas que não são bem pensadas. Eu conheço muitas escolas, muitos professores e educadores... Eu acho que as escolas até fazem o possível pelas crianças com dificuldades. No geral, até tenho uma boa impressão dos professores e sei as dificuldades por que passam. Eles fazem tudo o que podem pelos seus alunos e muitas vezes vão para casa a pensar em estratégias para os apoiar: o que hei-de fazer? Como fazer? Ainda, ontem à noite, quase à meia-noite, recebi um correio electrónico de uma professora a dizer-me que não sabia muito bem o que fazer; como há-de trabalhar com o menino determinadas situações. Isto é preocupação! Como incluir o menino no projecto da escola? Como incluir o menino no projecto curricular de turma? Agora, há medida que os meninos vão crescendo e ao desejarem entrar no mercado de trabalho, o mundo está tão mau para toda a gente; não o será também para eles? Para a pessoa com deficiência será muito pior! Por isso é que existe leis de protecção para as pessoas com graus de deficiência. Infelizmente, estas leis são escassas e conheço situações muito complicadas. Eu acho que a sociedade em geral acolhe bem estas pessoas “diferentes”. Quem não os aceita é o sistema político e financeiro que está montado, no nosso país e no fundo na nossa sociedade.

E – Quais as dificuldades ou barreira que sente nos trabalhos de parceria com os professores?

TF – A barreira, por ventura maior que sinto, é muitas vezes, os professores não sabem muito bem do que estou a falar.

E – Dá muito trabalho!? (risos)

TF – No fundo, é a falta de formação dos professores de base para trabalhar certas matérias. Eu acho que e continuo a achar que muitos cursos da E.S.E. faltam disciplinas de base, nomeadamente: na aquisição da linguagem, sons, sílabas. Na verdade, falta informação que sirva, posteriormente, para trabalhar casos que esta problemática exista. Até tenho dificuldades com os professores de Educação Especial. Só não tenho com os professores que têm muitos anos de experiência e que já trabalham connosco há muitos anos. A meu ver, há falta de formação de base. Os professores não têm noção dos conceitos de fonologia, desenvolvimento da linguagem e fonética. Depois, quando lhes digo: vamos trabalhar discriminação auditiva do par “t”, “d” do ponto de vista fonético e ficam a olhar para mim. Porquê? Não sabem! Tenho de trocar aquilo por miúdos. Tirando uma ou outra situação, muito esporádica, da parte dos professores tenho sempre colaboração. Houve duas ou três situações em que os professores, não dispostos a colaborar, já que estavam próximos da reforma e sentem-se maltratadas e injustiçadas. São obrigadas a leccionar. O estado, nem sequer quer saber de si, nem dos meninos. São pessoas que já não deveriam estar a ensinar. Eu entendo a sua revolta e a indignação de serem obrigadas a estarem ali.

E – Última pergunta! (risos)

TF – Ok.

E – Qual a parceria que deveria desenvolver, consigo? Eu sei que já falou da dificuldade do Fábio... Eu emprego o método sintético – analítico...

TF – Sim, sim...

E – O método de sempre! Também, emprego o programa de Paula Teles...

TF – Método Fonomínico ! Conheço.

E – É à base da imagem, canção... Gosto imenso desse programa.

TF – Sim.

E – Quais os programas poderia desenvolver de discriminação auditiva?

TF – Trabalhar o inventário fonético português com os pares surdos e vozeados. Também, a produção de líquidas, isto é: “r” em posição média e em grupo consonântico. Por fim, trabalhar a produção de sibilantes. Se conseguir aplicar com toda a turma terá alunos que, dentro de um ano, não dará erros ortográficos.

E – Ok, ok!

TF – Mas, isso... esteja à vontade! Era isto que gostaria...

E – Está bem!

TF – ... que me ajudasse em termos de intervenção.

E – Está bem!

TF – Eu terei de realizar um plano de acção e se me dissesse parar aplicar aquilo e aquilo (risos).

E – É obrigado a fazer um plano de acção?

TF – Tenho de fazer. Está disponível, um dia visitar a minha sala?

E – Gostaria muito!

TF – A partir de Fevereiro... realizar uma sessão...

E – Gostaria muito!

TF – Tenho que meter o nariz! (risos)

E – Pois é! (risos)

TF – Ao nível da expressão deverá desenvolver a discriminação auditiva. Ao nível da articulação verbal, necessita melhorar a produção de fonemas líquidos e fricativos. Também necessita estimular a motricidade oro - facial.

E – Ok. Gostaria que colocasse uma pergunta que não tivesse colocado? (risos)

TF – Repare...

E – O que deveria ter perguntado que não perguntei?

TF – É assim, eu não estou de posse dos objectivos gerais do seu trabalho...

E – Exacto.

TF – Portanto, percebi que passou pela formação da terapia da fala, o tipo de trabalho aplicado, como estruturamos as sessões. Eu tentei falar de forma abrangente. Depois, dirigiu-se especificamente ao caso do Fábio. Não me parece que tenha faltado, alguma coisa. O que não tem nada a ver com isso, o que lhe posso dizer é que, isto agora é em relação a si...

E – Exacto.

TF – Não me parece que, o professor tenha algum tipo de gaguez, uma vez que, esta, tem tipos de sinais correntes... o professor tem é uma disfluência, uma alteração da fluência do discurso. Regra geral, tem a ver com perturbação da respiração e treina-se. Ok? É o que lhe queria dizer. Não é gago, porque os gagos, para além, das repetições de sílabas, fazem bloqueios, têm problemas associados, grandes alterações e bloqueios respiratórios. O que não é o seu caso. Ok?

E – Ok.

TF – Quando quiser investir em terapia da fala, estamos ao seu dispor (Diz adeus com as mãos).

Apêndice 16– ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA À TERAPEUTA DA FALA DO FÁBIO

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Perfil da entrevistada	Formação académica	- “Eu sou terapeuta da fala desde mil novecentos e oitenta e quatro.” - “Tenho vinte e seis anos de profissão, com bacharelato, licenciatura e mestrado em terapia da fala, na área da patologia da linguagem.” - “Tirei o mestrado na Universidade Católica em colaboração com a Escola de Reabilitação do Hospital do Alcoitão.” - “Este mestrado em Terapia da Fala, área: patologia da linguagem, foi uma colaboração entre a Universidade Católica e a Escola Superior de Saúde do Alcoitão.”
	Experiência profissional	- “ Para além do meu trabalho em clínica, também leccionei na Escola Superior da Educação de Setúbal em Terapia da Fala.” - “Este ano, não posso estar dedicada a 100 % à docência, porque não posso.” - “Além disso, eu vou à Escola, quando me convidem fazer módulos ou palestras.” - “Eu seria muito infeliz, se trabalhasse na CERSI.” - “Na verdade, trabalhei lá oito anos e isto não estava no meu perfil, trabalhar com aquele tipo de casos.” - “O que queria era outra coisa e foi por isso que segui os meus instintos profissionais e saí de lá. É o perfil da pessoa.” - “Eu não trabalho com doentes afásicos adultos, porquê? Porque não me sinto à vontade. É a outra Coordenadora que trabalha com outros tipos de casos.” - “Eu gosto muito de casos de voz.” - “Eu trabalho muito em casos de voz e dificuldades articulatórias.” - “Eu trabalho muito com adultos, no caso da voz.” - “A minha colega, não tem perfil para estes casos e sou eu que trabalho nestes casos, entende?”
	Necessidades de formação	- “Sempre. Todos os dias! Todos os dias! E todos os dias aprendo coisas novas.”

		- “Eu fiz o meu mestrado, a trabalhar. Na época, tinha três empregos.” - “Quando uma pessoa dedica-se ao que faz, é de corpo e alma: é para fazer de dia, noite, ao fim de semana, à custa da família.” - “Há momentos que a pessoa tem de fazer especializações, pós-graduações para a carreira com objectivo de ganhar mais e passam de letra. Na terapia da fala não é assim. Nós podemos passar de categoria. Sou empresária, umas das gerentes desta casa e isso não influi na minha categoria profissional, mas sim nos meus conhecimentos.” - “Para mim foi muito importante, porque aprendi imenso e aprendi que posso continuar aprender todos os dias.” - “Todos os dias, os meus pacientes ensinam-me coisas.” - “Aprendo com os casos com o qual trabalho.” - “Há sempre mais alguma coisa que se pode aprender.” - “Quando tenho dúvidas... Só quem não trabalha a sério é que não tem dúvidas, porque na intervenção em directo estamos a lidar com pessoas e aparecem coisas que não estávamos à espera.” - “Cada pessoa é uma pessoa, cada ser humano é um ser humano com os seus problemas e com a sua forma de pensar e de abordar as coisas.” - “Cada paciente, para mim, é um desafio.” - “É algo novo que tenho à frente e que vou tentar otimizar em termos de intervenção e isso provoca em mim a vontade de procurar.” - “Às vezes, quando tenho hipótese, vou investigar, falo com os colegas, falo muitas vezes.” - “Como tenho mais tempo de serviço, normalmente, sou eu que esclareço as dúvidas, mas tiro muitas dúvidas com a minha colega Coordenadora.”
	Perspectiva em relação à Educação Inclusiva	- "Eu trabalho com a Educação Inclusiva há muitos anos." - "Eu trabalhei dezassete anos numa equipa de técnicos que fazia apoio itinerante a escolas..." - "A Educação inclusiva é no fundo a Declaração de Salamanca."

		- “Só que isso, não foi um sucesso como se pensava.” - “Há situações que, na prática, não foram implementadas correctamente.” - “A lei, para mim, teoricamente tem aspectos muito bons, contudo, os decisores deste projecto tiveram em conta medidas puramente economicistas. O que é que isto quer dizer? Uma criança multideficiente é incluída no ensino regular com crianças da sua idade, porém, deve ter aulas de apoio necessárias.” - “Eu não concordo, como vi no terreno, turmas de vinte cinco alunos com um menino multideficiente.” - “Os professores sentem nos seus ombros o peso de vinte e cinco meninos e ainda mais “aquele”, mas, não é só aquele, é também dois ou três alunos com problemas, que estão lá atrás.” - “Depois, é o outro que também tem problemas cognitivos.” - “Os professores sentem-se abandonados, porque não há apoios à inclusão.” - “Na minha opinião, a escola inclusiva na realidade, não aquela que diz a Declaração de Salamanca, mas a implementada em Portugal surgiu com a finalidade de reduzir custos, diminuição de docentes de Educação Especial e consequentemente a sobrecarga dos professores titulares de turma.” - “Esta é a realidade que constatei, diversas vezes.” - “Escola Inclusiva? Sim senhora, porém, com todos os apoios.” - “É necessário auxiliares, os professores de Educação Especial, ali ao lado, para poder, por exemplo, dar apoio nas solicitações verbais.” - “O que o professor diz aos alunos pode não ser compreendido, da mesma forma, pelo aluno com necessidades educativas individuais em termos de solicitações verbais.” - “Quando o professor diz, por exemplo: abram o livro de leitura, na página vinte e quatro. Aquele aluno, se calhar, não sabe o que é um livro; segundo, não tem noção de número.” - “À partida, ele está posto de parte, já que não consegue perceber as solicitações do professor.”
--	--	--

		- "O que acontece? Se estiver ali um professor que comunique com a criança: onde está o livro de Língua Portuguesa? O garoto vai buscá-lo ou indica o local do livro. Agora, o professor pede para abrir na página vinte e quatro e diz: dois e os quatro, explicando o valor deste número. Isto é um exemplo, o aluno pode compreender a tarefa dada pelo docente, pela ajuda exterior." - "Eu acho que a escola inclusiva em Portugal é uma grande mentira." - "Eu acho que as escolas até fazem o possível pelas crianças com dificuldades." - "No geral, até tenho uma boa impressão dos professores e sei as dificuldades por que passam." - "Eles fazem tudo o que podem pelos seus alunos e muitas vezes vão para casa a pensar em estratégias para os apoiar: o que hei-de fazer? Como fazer?" - "Ainda, ontem à noite, quase à meia-noite, recebi um correio electrónico de uma professora a dizer-me que não sabia muito bem o que fazer; como há-de trabalhar com o menino determinadas situações. Isto é preocupação!" - "Como incluir o menino no projecto da escola? Como incluir o menino no projecto curricular de turma?" - "Agora, há medida que os meninos vão crescendo e ao desejarem entrar no mercado de trabalho, o mundo está tão mau para toda a gente; não o será também para eles?" - "Para a pessoa com deficiência será muito pior!" - "Por isso é que existe leis de protecção para as pessoas com graus de deficiência." - "Infelizmente, estas leis são escassas e conheço situações muito complicadas." - "Eu acho que a sociedade em geral acolhe bem estas pessoas "diferentes". - "Quem não os aceita é o sistema político e financeiro que está montado, no nosso país e no fundo na nossa sociedade."
--	--	---

Perfil do Fábio	Caracterização da problemática	- “Desde Setembro. Há dois meses e meio.” (Então, não participou na realização do Plano Educativo Individual do Fábio, no Pré-Escolar?) - “Não participei.” - “Por um lado, ele não produz correctamente alguns sons, em termos mecânicos.” - “Em termos fonológicos, ele não consegue modificar nem discriminar a diferença de sons auditivamente semelhantes.” - “Trocamos o “t” pelo “d”, “ch” pelo “j”, “d” pelo “b”, são sempre estes os pares.” - “Porquê? Porque são pares de som fonologicamente muito semelhantes.” - “Quando as crianças não têm uma boa discriminação em termos de sons, acontece este problema. É o que acontece no caso do Fábio. Ele não consegue, nem sequer na produção...” - “Se reparar, por exemplo: janela por “chanela”, casa por caça. Ele não discrimina um par por outro par. Em termos fonológicos tem tudo para trabalhar.” - “Quando chegar à fase em que tem de dominar o “f” ou o “v” começará a ter grandes dificuldades.” - “Por outro lado, a parte fonética, os sons que o Fábio articula têm uma causa específica, dificuldades na motricidade da língua. Em fazer movimentos com a língua.” - “Nós quando falamos a nossa língua bate em vários pontos da língua, ora bate nas bochechas, ora no palato, ora nos lábios. E só quando possuímos um bom domínio da língua que conseguimos ter uma boa articulação dos sons da fala.” - “Como o Fábio tem grandes dificuldades na motricidade, na forma de mexer a sua língua, os lábios e todos os órgãos articuladores da face, os sons não saem correctamente.” (O Plano Educativo Individual elaborado ao Fábio, no seu percurso no infantário, diz que ele tem dislália.) - “Não.”
-------------------------------	--	---

		- “Não. Ainda bem que não li o Plano Educativo Individual (risos).” - “Eu não sei o motivo pelo qual o PEI tenha sido elaborado. Eu não vou pronunciar por uma coisa que já passou.” - “Eu acho que o Fábio tem boas capacidades cognitivas, porém, é imaturo emocionalmente. Está muito dependente da avó e da mãe. É aplicado, tem uma boa capacidade de compreensão.” - “A pergunta sobre o PEI, não posso responder, somente, o diagnóstico actual.” - “Esta situação orgânica chama-se “open bite” (mordida aberta), ou seja, o Fábio tem uma abertura, uma má oclusão entre os dentes. - “No encerramento dos dentes há uma abertura.” - “Sim, o Fábio, quando fecha a boca e sorri, fica uma abertura: “open bite”. O encerramento faz-se em “open bite”.
	Expectativas futuras	- “O Fábio melhorará imenso.” - “Eu não sou futurologista e dizer: daqui a cinco anos vai estar a 100%. Não o posso dizer a si, como é óbvio, não o direi à família.” - “Eu tenho a certeza que o Fábio evoluirá bastante. Esta situação que se prende com a capacidade articulatória, a forma como produz os sons, eu não sei se, algum dia, estará completamente resolvido, uma vez que depende das funções orgânicas.” - “Esta situação que se prende com a capacidade articulatória, a forma como produz os sons, eu não sei se, algum dia, estará completamente resolvido, uma vez que depende das funções orgânicas.” - “Isto só com o crescimento e o alargamento da cavidade palatal é que saberemos se vai recuperar ou não.” - “Pessoalmente, estou bastante satisfeita com o Fábio.”
Relação terapia / família	Envolvimento da família no processo terapêutico	- “Eu não conheço o pai do Fábio.” - “Conheço a mãe e a avó.” - “O que posso dizer é que a mãe é bastante competente, muito interessada, embora não seja ela quem acompanha o Fábio às consultas, mas sim a avó, já

		que trabalha.” - “A mãe, nestes dois meses, já cá veio três ou quatro vezes, de propósito para falar comigo para se inteirar da intervenção.” - “É uma vertente que considero importante que os pais em casa colaboram no processo de reabilitação do educando.” - “Estamos a falar de um processo terapêutico que tem um objectivo de reabilitar qualquer coisa, o objectivo último.” - “Neste caso, eu acho que ele está excelentemente bem servido pela família.” - “Por vezes, a avó tem algumas dificuldades em perceber os exercícios que o Fábio tem de realizar em casa, por exemplo: em frente ao espelho pôr a língua de fora para cima e para baixo, no entanto, o próprio Fábio dá conta do assunto.” - “O pai, como é motorista passa muito tempo fora, mas, o Fábio tem uma adoração por ele. Passa a vida a falar dele, sempre que vem a casa, ao fim de semana.” - “Esta família tem procurado fazer o que pode pelo seu filho.” - “Aliás, a continuidade da terapia da fala, a mãe também me confessou que ele estava a ser acompanhado por outra terapeuta da fala, e a família apercebeu-se que não havia melhorias, chegou-se a um ponto que já não havia tanto investimento e, nesse altura, a mãe me procurou.” - “Quando os garotos mudam de terapeuta, basta mudar os objectivos do plano de intervenção para se conseguir coisas diferentes.”
Intervenção terapêutica	Programas de estimulação da linguagem	- “Não há correntes.” - “Há programas de estimulação de linguagem que se pode seguir: programas de desenvolvimento da linguagem específicos ou aumentativos da linguagem.” - “Há um muito conhecido o makaton. Este método usa-se em situações muito específicas. Atendendo ao problema da criança é que decidimos empregar este ou aquele método. Eu, agora, tenho uma criança em que decidi empregar o método makaton. É um programa que associa um gesto, uma imagem e uma palavra, ou seja, na prática: fala-se com as mãos, boca e uma imagem.”

	Intervenção terapêutica	- "Eu explico-lhe isto, porque é um tema que trabalho com o Fábio, a fonética e a fonologia." - "No caso do Fábio, eu estou a fazer um programa de estimulação sem recorrer a um método específico. Há técnicas e estratégias que os terapeutas da fala recorrem para fazer treino nesse tipo de caso." - "Neste momento, trabalhamos discriminação auditiva." - "Esta parte quase mecânica está a ser trabalhada em exercícios práticos de motricidade facial, ou seja, exercícios específicos da língua e dos lábios. É um trabalho que o Fábio precisa bastante de aplicar." - "Articulação verbal, fonética, motricidade oro - facial, recorrendo muito ao espelho e ao treino da discriminação auditiva." - "Ao nível da expressão deverá desenvolver a discriminação auditiva." - "Ao nível da articulação verbal, necessita melhorar a produção de fonemas líquidos e fricativos." - "Também necessita estimular a motricidade oro - facial."
Articulação terapeuta / professor	Barreiras no trabalho em parceria	- "A barreira, por ventura maior que sinto, é muitas vezes, os professores não sabem muito bem do que estou a falar." - "No fundo, é a falta de formação dos professores de base para trabalhar certas matérias." - "Eu acho que e continuo a achar que muitos cursos da E.S.E. faltam disciplinas de base, nomeadamente: na aquisição da linguagem, sons, sílabas." - "Na verdade, falta informação que sirva, posteriormente, para trabalhar casos que esta problemática exista." - "Até tenho dificuldades com os professores de Educação Especial." - "Só não tenho com os professores que têm muitos anos de experiência e que já trabalham connosco há muitos anos." - "A meu ver, há falta de formação de base." - "Os professores não têm noção dos conceitos de fonologia, desenvolvimento da linguagem e fonética."

		- "Depois, quando lhes digo: vamos trabalhar discriminação auditiva do par “t”, “d” do ponto de vista fonético e ficam a olhar para mim. Porquê? Não sabem! Tenho de trocar aquilo por miúdos." - "Tirando uma ou outra situação, muito esporádica, da parte dos professores tenho sempre colaboração." - "Houve duas ou três situações em que os professores, não dispostos a colaborar, já que estavam próximos da reforma e sentem-se maltratadas e injustiçadas. São obrigadas a leccionar. O estado, nem sequer quer saber de si, nem dos meninos. São pessoas que já não deveriam estar a ensinar." - "Eu entendo a sua revolta e a indignação de serem obrigadas a estarem ali."
	Estratégias de colaboração	- "Isto era um dos motivos que gostaria de falar consigo e pedi-lhe para o contactar. Isto de forma mais prática produz melhores resultados, por isso é importante trabalhar em colaboração com o professor, porque diz respeito a grafismos, não é? Diz respeito a coisas que têm de ser representadas graficamente. Quando tiver que escrever o “f” ou o “v”..." (Ele vai ter grandes dificuldades na escrita?) - "Exactamente, por isso, que a colaboração do professor, neste aspecto, é bastante pertinente." - "Por isso, era importante ter a sua colaboração." - "Isso é ótimo!" - "Trabalhar o inventário fonético português com os pares surdos e vozeados." - "Também, a produção de líquidas, isto é: “r” em posição média e em grupo consonântico." - "Por fim, trabalhar a produção de sibilantes." - "Se conseguir aplicar com toda a turma terá alunos que, dentro de um ano, não dará erros ortográficos." - "Se conseguir aplicar com toda a turma terá alunos que, dentro de um ano, não dará erros ortográficos." (Está disponível, um dia visitar a minha sala?) - "Gostaria muito!"

Apêndice 17 - SÍNTESE / REFLEXÃO À ENTREVISTA À TERAPEUTA DA FALA DO FÁBIO

A terapeuta da fala do aluno Fábio concluiu o bacharelato em Terapia da Fala em mil novecentos e oitenta e quatro. Mais tarde, não só licenciou-se na área, como também tirou o Mestrado em Terapia da Fala, no ramo da patologia da linguagem; conforme afirmou: “tirei o mestrado na Universidade Católica em colaboração com a Escola de Reabilitação do Hospital do Alcoitão” (apêndice: 16).

Actualmente é coordenadora de uma Clínica de Terapia da Fala, situado no concelho de Vila Franca de Xira. Anteriormente, leccionou na Escola Superior de Educação de Setúbal, na área da Terapia da Fala. Neste momento, não se pode dedicar à docência, devido ao trabalho de coordenação da clínica, no entanto, afirmou: “eu vou à Escola, quando me convidem leccionar módulos ou participar em palestras” (apêndice: 16). Ainda como experiência profissional, resta referir que, trabalhou oito anos numa CERSI e também dezassete anos numa equipa de técnicos de apoio itinerante às escolas.

Em termos de intervenção terapêutica, tem uma especial apetência para os casos de voz e de dificuldades articulatórias.

A terapeuta do Fábio considera importante a formação ao longo da vida, uma vez que, “só quem não trabalha a sério é que não tem dúvidas” (apêndice: 16). Salienta-se que, esta, valorizar muitíssimo a aprendizagem em contexto de intervenção terapêutica, leiamos as suas palavras directas: “Aprendo com os casos com o qual trabalho... Cada pessoa é uma pessoa, cada ser humano é um ser humano com os seus problemas e com a sua forma de pensar e de abordar as coisas. Cada paciente, para mim, é um desafio. É algo novo que tenho à frente e que vou tentar otimizar em termos de intervenção e isso provoca em mim a vontade de procurar” (apêndice: 16).

A terapeuta pensa que a Educação Inclusiva, em Portugal, não foi implementada, em alguns aspectos práticos, correctamente, citando-a: “eu não concordo, como vi no terreno, turmas de vinte cinco alunos com um menino multideficiente” (apêndice: 16). Em seu entender, a lei tem aspectos muito bons, porém, “os decisores deste projecto tiveram em conta medidas puramente economicistas” (apêndice: 16). Logo, os professores sentem-se abandonados e sobrecarregados, porque “não há apoios à inclusão” (apêndice: 16). Em contrapartida, propõe como solução, a inclusão de crianças multideficientes com os apoios necessários, nomeadamente: “auxiliares e professores de Educação Especial, ali ao lado, para poder, por exemplo, dar apoio nas solicitações verbais” (apêndice: 16). Devido ter presenciado várias situações de má inclusão, esta, conclui afirmando, sem apelo nem agravo: “Eu acho que a escola inclusiva em Portugal é uma grande mentira” (apêndice: 16).

A terapeuta da fala do Fábio tem uma opinião positiva em relação ao trabalho desenvolvido quer pela Direcção dos Agrupamentos quer pelos professores no intuito de incluir a criança dita deficiente, até à térmita dos seus estudos. Acrescenta ainda que a “sociedade, em geral, também acolhe bem as pessoas com deficiência” (apêndice: 16), daí a principal dificuldade à inclusão é nosso “sistema político e financeiro” (apêndice: 16).

No que concerne ao último Plano Educativo Individual realizado, no ano lectivo 2009 / 2010, pela Cersipóvoa refere que o Fábio, nas funções da fala e da voz, apresenta uma deficiência grave nas funções da articulação, devido a Dislalias Múltiplas Fonéticas e Fonológicas. Desde Setembro de dois mil e dez, o Fábio é acompanhado pela terapeuta da fala entrevistada. Esta, objecta categoricamente o diagnóstico de que o Fábio padece de Dislalias Múltiplas Fonéticas e Fonológicas. É oportuno por isso citá-la: “ainda bem que não li o Plano Educativo Individual. Eu não sei o motivo pelo qual o PEI tenha sido elaborado. Eu não vou pronunciar por uma coisa que já passou... A pergunta sobre o PEI, não posso responder, somente, o diagnóstico actual” (apêndice: 16).

Com base nesses pressupostos, a situação actual do Fábio, no desenvolvimento da linguagem são dificuldades fonológicas e fonéticas, todavia, conforme referido acima, não é dislália. Fonologicamente, não possui uma boa discriminação auditiva, ou seja, é incapaz de “discriminar a diferença de sons auditivamente semelhantes” (apêndice: 16), nomeadamente os pares: “t” - “d”, “ch” - “j”, “d” - “b”, “f” - “v”. Na sua opinião, o aluno “tem tudo para trabalhar em termos fonológicos” (apêndice: 16). Por sua vez, na parte fonética, o Fábio tem dificuldades na motricidade da língua, assim a articula incorrectamente os sons, visto que a problemática ser mecânica. A terapeuta da fala diz da seguinte maneira: “como o Fábio tem grandes dificuldades na motricidade, não só na forma de mexer a sua língua, mas também os lábios e todos os órgãos articuladores da face, os sons não saem correctamente” (apêndice: 16). Tentado ser mais preciso, ela diz: “esta situação orgânica chama-se “open bite” (mordida aberta), ou seja, o Fábio tem uma má oclusão entre os dentes. No encerramento dos dentes há uma abertura. O Fábio, quando fecha a boca e sorri, fica uma abertura: “open bite”. O encerramento faz-se em “open bite” (apêndice: 16).

A terapeuta da fala tem grandes expectativas no desenvolvimento da linguagem do Fábio, porém, não garante que, alguma vez, a situação possa estar resolvida, já que a causa é orgânica. Citando-a novamente: “só com o crescimento e o alargamento da cavidade palatal é que saberemos se vai recuperar” (apêndice: 16).

Quanto ao envolvimento da família no processo terapêutico, esta, considera: “uma vertente importante no processo de reabilitação” (apêndice: 16). A família do Fábio é bastante “competente e interessada”, pois aperceberam-se de que “não havia melhorias” (apêndice: 16) no plano de intervenção anterior e tomaram a iniciativa de a procurar. Ela conhece a mãe e a avó do Fábio. Esta última, costuma acompanhar o Fábio às consultas. É habitual, a mãe reunir-se com a terapeuta na finalidade de se inteirar do desenvolvimento terapêutico.

O Plano de intervenção terapêutica ao Fábio consiste em empregar “programas de estimulação da linguagem, sem recorrer a um método específico” (apêndice: 16). Trabalha-se com o aluno discriminação auditiva e exercícios práticos de motricidade facial, recorrendo ao espelho.

Segundo a terapeuta da fala, a maior barreira num trabalho de parceria é a falta de formação de base dos professores em matérias relacionadas com a fonologia e fonética, citando-a: “os professores não têm noção dos conceitos de fonologia, desenvolvimento da linguagem e fonética”; exceptuando: “os professores que têm muitos anos de experiência e que já trabalham connosco há muitos anos” (apêndice: 16). Refere ainda que, esporadicamente, sucederão situações que impediram o desenvolvimento de um trabalho de parceria, visto que os professores estavam próximos da reforma.

Para um melhor desenvolvimento do processo terapêutico, o trabalho de parceria entre a terapeuta da fala e o professor é fundamental, uma vez que as estratégias de intervenção em clínica são, por sua vez, vivenciadas pelo Fábio em sala de aula. A terapeuta do Fábio diz: “isto de forma mais prática produz melhores resultados, por isso é importante trabalhar em colaboração com o professor, porque diz respeito a grafismos, não é? Diz respeito a coisas que têm de ser representadas graficamente. Quando tiver que escrever o “f” ou o “v” (apêndice: 16).

O trabalho em parceria é fundamental na intervenção terapêutica do Paulo. Logo no início do ano lectivo, contactou-nos para explicitar-nos da problemática do aluno. Além disso, não só consciente da realidade prática do professor, mas também sempre disposta a ajudar: “faça desta maneira, faça assim”. Segundo a terapeuta da fala do Fábio, o trabalho que o docente poderá desenvolver com os alunos é: “trabalhar o inventário fonético português com os pares surdos e vozeados. Também, a produção de líquidas, isto é: “r” em posição média e em grupo consonântico. Por fim, trabalhar a produção de

sibilantes. Conforme disse: “se conseguir aplicar com toda a turma terá alunos que, dentro de um ano, não dará erros ortográficos” (apêndice: 16).

Concluimos que a terapeuta da fala do Fábio é um Mestre da Língua Portuguesa, obviamente que, não referimos à sua formação académica, tão pouco à sua experiência enquanto docente, mas sim às suas competências adquiridas pela experiência, isto é: a prática. Todavia, esta prática não se limita à pura experiência: acção pela acção, mas sim a uma constante reflexão sobre acção. Para irmos mais longe, exemplifiquemos: o que é que devo fazer? Uma pergunta devera interessante, já que sabemos te agir, porém, não é suficiente. Porque não o é? Porque temos que perguntar: o que fazer antes de agir? Sem sombra de dúvidas, reflectir. Agora, o que se reflecte? Pensa-se sobre o modelo de intervenção; pensa-se se o diagnóstico ao paciente está correcto e porquê. Entre muitas outras reflexões, no plano da acção: recursos, estratégias e actividades “facilitadoras”. Não é falsa modéstia quando nos disse: “como tenho mais tempo de serviço, normalmente, sou eu que esclareço as dúvidas” (apêndice: 16).

Anotamos que a intervenção terapêutica ao Fábio é diversificada e bastante competente, pois o diagnóstico ao paciente, não só contraria todo o trabalho terapêutico desenvolvido ao aluno ao longo do Pré – Escolar, como também há uma enorme competência no diagnóstico e na intervenção. Porquê? Porque ao mesmo tempo que fomos informados do problema de linguagem do Fábio, também adquirimos estratégias de intervenção para apoiar a turma ao nível da ortografia. Estratégias que desconhecíamos, o que é lamentável, uma vez que temos a responsabilidade do ensino da leitura e da escrita.

Apêndice 18 - GUIÃO DA ENTREVISTA À TERAPEUTA DA FALA DO PAULO

Objectivos Gerais:

- Recolher informações sobre o perfil da entrevistada;
- Recolher informações sobre o Paulo;
- Recolher dados sobre o trabalho desenvolvido pela terapeuta da fala;
- Caracterizar a sua visão acerca de uma pedagogia inclusiva;
- Implicar a terapeuta da fala no processo de intervenção.

Guião da Entrevista

Blocos	Objectivos Específicos	Tópicos para as perguntas	Formulário de perguntas	Observações
A Legitimação da entrevista e motivação	- Legitimar a entrevista e motivar a entrevistada. - Solicitar auxílio, realçando a importância das suas informações. - Assegurar a Confidencialidade. - Pedir autorização para uma possível utilização de gravador, de modo a facilitar o registo de dados.	- Motivos e objectivos da entrevista. - Aspectos processuais da entrevista.	1 – Não se incomoda que gravemos a entrevista de modo a registar os dados mais facilmente?	- Entrevista Semi-directiva. - Autorização para a utilização de um gravador.
A Perfil da entrevistada	-Caracterizar o entrevistada	- Dados pessoais - Formação académica - Formação profissional - Experiência profissional	2- Qual a sua formação académica? 3- Em que universidade fez a sua formação? 4- Porque se decidiu por esta profissão? Foi por vocação? 5- Há quantos anos exerce a profissão de terapeuta? 6 – Neste momento ainda sente necessidade de algum tipo de apoio/ formação para o seu trabalho com o Paulo? 7- Pensa continuar a estudar?	-Conhecer quais são as suas funções. -Estar atento às reacções da entrevistada e anotá-las por escrito.
B Perfil do Paulo	- Caracterizar o perfil do Paulo.	- Contexto familiar - Percurso escolar - Expectativas	8 - O Paulo está há muitos anos consigo? Conhece a sua problemática a nível da linguagem? 9 - Qual a problemática de desenvolvimento da linguagem do Paulo?	-Estar atento às reacções da entrevistada e anotá-las por escrito. -Mostrar disponibilidade e

			10 – Tendo em conta o que conhece do Paulo e da sua família, como é que caracteriza este contexto familiar? 11- Qual a sua impressão em relação ao Paulo nos aspectos que considerar relevante? 12 – Qual é o nível actual de Competências linguísticas do Paulo? 13 - No que diz respeito ao Desenvolvimento da linguagem do Paulo, quais são as suas expectativas?	abertura; para a compreensão das situações apresentadas. - Procurar obter informações sobre a problemática do aluno, assim como o modo de intervenção.
C Relação Terapia / família	- Caracterizar a relação do processo terapêutico / família	- Contactos entre a família e a terapeuta da fala.	14- Quais as expectativas que a família apresenta em relação ao educando? 15- Os pais tomam a iniciativa de contactar consigo para conversar sobre o desenvolvimento da linguagem do aluno?	-Estar atento às reacções da entrevistada e anotá-las por escrito. -Mostrar disponibilidade e abertura; para a compreensão das situações apresentadas.
D Metodologias e estratégias empregues no processo terapêutico	- Recolher elementos referentes à estratégia e recursos materiais empregues numa sessão de terapia da fala.	- Conhecer os métodos empregues pela terapeuta.	16 - Quais são os métodos e meios de acção normalmente empregues numa sessão de terapia da fala? 17 – Segue alguma corrente ou grande método terapêutico?	- Prestar atenção ao posicionamento da entrevistada em relação aos grandes métodos e estratégias terapêuticas.
E Estabelecimento de parceria	- Pedir ajuda à terapeuta, pois o seu contributo é absolutamente imprescindível para o êxito do trabalho.	- Trabalho em parceria.	18 - O que pensa da educação inclusiva? 19 - Tem o hábito de realizar um trabalho de parceria com os professores titulares dos seus pacientes? 20 - Quais as dificuldades sentidas num trabalho de parceria? 21 - Que tipo de trabalho poderia ser realizado na sala de aula que	-Mostrar disponibilidade e abertura; para a compreensão das situações apresentadas. - Adquirir estratégias para implementar na turma.

			possa desenvolver as competências de linguagem do Paulo?	
F Dados complementares	- Proposta de complementar a informação com aspectos ainda não abordados. - Agradecimentos.	- Solicitar a indicação de problemas, aspectos, situações ou casos que gostaria que fossem por nós abordados.	22- Que pergunta gostaria que lhe fosse colocada em relação à sua prática terapêutica?	Observar e dialogar para tentar perceber se houve interesse ou não da entrevistada.

Apêndice 19 - PROTÓCOLO DA ENTREVISTA À TERAPEUTA DA FALA DO PAULO**Data: Novembro 2010****Entrevistador – E****Terapeuta da Fala – TF**

E – Estudou em que universidade?

TF – Universidade do Alcoitão.

E – Por acaso, a outra terapeuta entrevistada, também estudou na universidade do Alcoitão.

TF – Eu conheço-a.

E – Ela é a terapeuta do outro menino com problemas de linguagem. Já tem muitos anos de experiência profissional?

TF – Sim, há vinte anos (risos).

E – É bom! É bom! Ficamos com mais experiência.

TF – Todos os anos, é sempre mais um ano de experiência, não é? É sempre bom, porque há coisas que só a experiência ajuda a melhorar, nem que seja uma outra maneira de observar os problemas e de os encarar.

E – Quer isto de dizer que a terapia da fala é um trabalho prático?

TF – É um trabalho essencialmente prático e não só...

E – Porque se decidiu por esta profissão? Vocação ou...

TF – Na época em que concluía o secundário havia na Escola, os Apoios de Psicologia, no intuito de orientação profissional dos estudantes. Éramos informados sobre a possibilidade de seguirmos vários cursos. Eu tinha a certeza que queria trabalhar com deficientes, porque conhecia um, desde criança, meu vizinho. Era um menino muito engraçado e conversávamos imenso. Entretanto, informaram-me sobre a Terapia da Fala. Comecei a procurar possíveis Universidades e conheci uma terapeuta da fala. Esta, deixou-me conhecer o seu consultório e deu-me uma explicação sobre esta profissão. E pensei: é isto que quero seguir! (risos). Depois, concorri à Universidade. Estava convicta de que gostaria de ser terapeuta da fala. E verificou-se. Claro! (risos)

E – Sente necessidade de formação na sua área?

TF – A necessidade de formação é constante. Amanhã, farei uma formação. Nós estudamos, enquanto vivemos. Aliás, há uma evolução do conhecimento, das práticas terapêuticas, logo, os conteúdos que aprendi enquanto estudante, hoje, é visto com um outro olhar. Estudar novas práticas de intervenção. Evoluir. Quem é que deixa de estudar? Não podemos parar! Estudar para sermos melhor no trabalho de intervenção terapêutico.

E – Há quantos anos trabalha com o Paulo?

TF – Trabalho com o Paulo há muito tempo, pelo menos há três anos.

E – Qual é o seu problema de linguagem?

TF – Ele tem uma perturbação específica da linguagem. Isto reflecte-se a vários níveis de linguagem, na parte articulatória e fonológica. Não significa que o Paulo, não seja capaz de articular os sons, mas sim uma dificuldade de coordenar o processamento fonológico. Ele fazia trocas sistemáticas de determinados sons. Neste momento, conseguiu recuperar alguns sons. A sua problemática de linguagem reflecte-se a nível da estruturação do discurso, ou seja, a construção frásica. Actualmente, há uma notória evolução, já que trabalhamos bastante esta lacuna. Ele, quando iniciou o processo terapêutico, tinha imensas dificuldades em estruturar o discurso. A nível morfosintaxe, as frases estavam alteradas. Na verdade, o Paulo não revela prenúncios de um atraso no desenvolvimento da linguagem, embora, esteja

ligeiramente abaixo do que é correspondente à sua idade; porém, não é um atraso, mas sim uma perturbação específica da linguagem.

E – Tendo em conta o que conhece do Paulo e da sua família, como é que caracteriza este contexto familiar?

TF – É uma família que se preocupa com a problemática do Paulo. Normalmente, todas as actividades que devem ser actuadas, em casa, a família trabalha-as com o Paulo. Eu conheço melhor o pai, porque, geralmente, o acompanha às consultas, daí me aperceber que o Paulo tem uma boa relação com o pai. Ele é um menino bastante tímido e, hoje, tinha terapeutas estagiárias, no consultório, ele retraiu-se. No primeiro contacto é muito tímido, todavia, com os pais tem uma boa relação. Por outro lado, há uma enorme colaboração dos pais com o trabalho desenvolvido em terapia, isto é, tudo o que é para fazer é feito. E nota-se! Aliás, a evolução que tenho notado, não é só de o Paulo vir às sessões, mas também do trabalho feito em família. Ele tem sempre actividades para serem desenvolvidas, em casa, e se são trabalhadas como um problema familiar revela que há um bom relacionamento familiar.

E – Então, o Paulo tem evoluído.

TF – Há evolução enorme no Paulo. Ele não é aquele menino que iniciou a terapia, há três anos, quase não falava. O Paulo conversava muito pouco e o pouco que falava não se entendia, ou seja, um discurso quase ininteligível. Por que é que não se entendia? Porque ao conversar fazia muitas trocas com os sons e eu tinha muitas dificuldades de o perceber. Neste momento, não. É verdade que existem fonemas que não são bem articulados, todavia, esteve ano, principalmente ao dos pressupostos definidos no plano terapêutico, há uma enorme evolução.

E – Quais são os métodos e meios de acção normalmente empregues numa sessão de terapia da fala?

TF – Meios de acção empregues são diversos, por exemplo, costumo utilizar as novas tecnologias, livros... Como o Paulo gosta muito de desenhar e pintar e têm imenso talento para esta área, emprego bastante a expressão plástica para actuar na sua problemática da linguagem. Motivar o aluno a dedicar-se à intervenção terapêutica pelo desenho. Às vezes, não tem muita vontade de trabalhar. Há dias que não quer fazer nada, logo, pela expressão plástica, não só o motivo, como também trabalhamos os conteúdos. Também, utilizo jogos e ainda todo o material novo que adquiro, ele os utiliza. O Paulo, quando era mais novo, empregava brinquedos. Os programas pela qual trabalho são bastante específicos, obviamente, com as perturbações específicas da linguagem. Está relacionado com a experiência, ou seja, o desenvolvimento fonológico... Segue-se um determinado percurso terapêutico... Como o hei-de explicar? Emprego recursos visuais para descobrir as diferenças, as oposições entre os sons... Programas de desenvolvimento da linguagem.

E – Segue alguma corrente ou grande método terapêutico? Alguma teoria...

TF – É assim, a perturbação específica da linguagem, não é tão fácil de caracterizar como o atraso do desenvolvimento da linguagem, porque características muito específicas. Não existe nenhum método. Por exemplo, os behavioristas. Não quer dizer que siga o programa behaviorista, eu emprego vários...

E – O que pensa da educação inclusiva?

TF – Crianças com a dificuldade do Paulo é essencial e é ótimo que seja trabalho de forma inclusiva. Não é nada que se pareça...

E – Exacto!

TF – Nem pensar que seja de outra maneira. A meu ver, a maioria dos alunos beneficiam com a inclusão. Agora, a realidade das nossas escolas, determinadas patologias mais complexas torna-se complicado a inclusão. Os meninos com deficiências profundas, não sei se é melhor a inclusão, depende muito do tipo de meios e de apoios disponíveis, nas escolas. A inclusão não é um processo fácil, há muitas condicionantes: turmas de muitos meninos. Agora, como incluir todos? Problemas de nível de linguagem, mesmo os problemas de comunicação, os alunos beneficiam com a inclusão, como também, todos os outros, já que aprendem a lidar com a diferença.

E – Tem o hábito de realizar um trabalho de parceria com os professores titulares dos seus pacientes?

TF – Há algum tempo, gostaria de falar consigo...

E – É verdade. A mãe do Paulo disse-me que me contactaria para conversarmos sobre a problemática do filho.

TF – Normalmente, tento conversar com os professores titulares, principalmente, quando iniciam o primeiro ano. É essencial que os docentes percebam a problemática do aluno e as suas consequências na aprendizagem. Com o Paulo não se tem verificado?

E – Não.

TF – Penso que, o Paulo está bastante interessado. Ele conta-me que aprendeu a ler. É preciso ter atenção que o seu problema a nível da linguagem prejudica a aprendizagem da leitura e da escrita.

E – A mãe reuniu-se comigo para se informar da aprendizagem do seu educando e do tipo de actividades que pensava desenvolver para colmatar a sua lacuna. Ainda não tinha consciência da sua problemática. Por outro lado, eu tinha que realizar este trabalho de projecto em educação Especial, porém, na época, não estava convicto da problemática a intervir. Obviamente que a melhor solução é intervir na minha turma e com as suas dificuldades. Uma das questões colocada pela mãe foi em relação à comunicação do seu filho com o grupo, em sala de aula. Eu respondi-lhe que o seu educando era pouco conversador.

TF – Pois. O Paulo é muito inibido. Nestas situações, ele tem a noção que há palavras que não pronuncia correctamente, portanto é uma forma de autoprotecção.

E – Na verdade, no primeiro ano, há alunos com outras dificuldades de comunicação oral, por exemplo, há um aluno com um discurso infantil para a idade. Naturalmente, algumas crianças criticam a forma de falar do outro, porém, objecto estas críticas por lhes informar que todos nós erramos e temos dificuldades.

TF – Ele, agora, está mais conversador?

E – Sem dúvida. Ele conversa com os colegas de carteira, todavia, quando lhe questiono, em grande grupo, demora algum tempo a responder. Eu sei que sabe, mas não responde. Ultimamente de manhã, espera por mim na sala dos professores. É uma criança insegura.

TF – É insegura, já que tem noção das dificuldades.

E – Quais são as principais dificuldades num trabalho de parceria?

TF – Olha, já me aconteceu de tudo! Sucedeu-me ter uma boa relação de parceria com os professores e realizámos um excelente trabalho. Há uns anos, tive um aluno, com umas características mais complexas do que o Paulo e realizámos um bom trabalho de parceria. Embora, não seja fácil encontrar bons professores, não é? Conseguimos coordenar as actividades e realizou-se um bom trabalho, em conjunto. No início, estava com algum receio, visto que esse aluno tinha imensas dificuldades e a sua linguagem não se percebia, porém, estes problemas foram colmatados com um excelente trabalho de parceria. Além disso, também me sucedeu, há uns anos, com uma outra criança ter sido muito complicado realizar um trabalho de parceria. Segundo a opinião da professora: como o aluno

não sabia falar muito bem, daí não sabia mais nada. O único trabalho que, esta, realizava com aluno era o deixar desenhar. O menino dizia-me: "a professora, só me deixa fazer desenhos!" Foi muito complicado explicar à professora que o aluno tinha boas capacidades cognitivas. O menino dizia-me: a professora ensinou aos outros isto, isto e isto. Ela, não foi capaz de o ensinar, porque pensou que a sua dificuldade na oralidade reflectia as capacidades do aluno.

E – Os alunos com necessidades educativas especiais dão trabalho.

TF – Claramente! São alunos que necessitam de mais atenção e apoio. Esta foi a minha pior situação num trabalho de parceria. Eu fui muitas vezes conversar com a professora, inclusive, uma das vezes, marquei uma reunião e ela não compareceu (risos). Posteriormente, os pais transferiram o aluno para outra escola. Realmente, foi uma situação difícil! Geralmente, o mais complicado é encontrar uma gestão de tempo. Obviamente que, para eu poder estar nas escolas, não posso estar no consultório. Reunir-me com os professores numa manhã ou tarde é difícil, visto que estão a leccionar. Não é fácil, conseguir-me reunir com um professor, por vezes, somente, temos a hora do almoço. Francamente, não é muito fácil!

E – Está disponível para realizar uma actividade com os meus aluno?

TF – Sim, é uma questão de combinarmos com alguma antecedência para poder organizar a agenda.

E – Que tipo de actividade que posso realizar no intuito de apoiar o Paulo a ultrapassar as dificuldades?

TF – Todos os conteúdos do 1º ciclo relacionados com a Língua Portuguesa, a aprendizagem da leitura e da escrita são importantíssimos para o Paulo. Por exemplo, ele não dizia a letra "l", agora, já consegue pronunciar. Foi interessante! No outro dia, ele entra no consultório e diz-me: "eu aprendi aquilo que não era capaz!" É muito engraçado! O Paulo verifica na escrita, o que não era capaz de dizer oralmente. O visualizar na escrita, os sons que revela dificuldades de pronunciar, ajudam-no a estruturar. No consultório, trabalhamos muito com as sílabas, por exemplo: tapete, Tem quantos trocadilhos? Obviamente que, não chamo de sílabas, uma vez que, na época, não frequentava o 1º Ciclo. No fundo, este trabalho que desenvolvo em consultório, também é realizado em sala de aula, claramente de modo diverso.

E – Ele tem dificuldades em pronunciar a letra "t"?

TF – Dantes tinha, agora, é capaz. Ele tem dificuldades em dizer o "l" e "r".

E – "R"?

TF – Sim, palavras como prato e braço.

E – São sons que pertencem aos casos especiais de leitura.

TF – Agora, trabalhamos o "l" de lua.

E – Não sabia que o Paulo tivesse dificuldades em pronunciar o "r"?

TF – Ele tem dificuldades em dizer, por exemplo: a palavra árvore. Estes são os sons que, neste momento, tem muitas dificuldades em dizer.

E – O Paulo ultrapassará estas lacunas?

TF – O Paulo tem capacidades de recuperar. Os outros sons pronuncia, ou seja, já os arrumou na sua cabeça. (risos) Realmente, para além de perceber os sons, é necessário uma boa capacidade articulatória.

E – Ele consegue pronunciar o "ch", "nh" e "lh"?

TF – Ele pronuncia o "ch", todavia, o "nh" e "lh" são sons mais difíceis. É complicado, para o Paulo, palavras como velha e galinha, já que exigem uma maior precisão. Normalmente, somente me preocupo com estes sons quando os outros: "l" e o "r" estejam adquiridos. Na verdade, nh e lh são sons

menos frequentes na Língua Portuguesa. Naturalmente, se o aluno tem dificuldades no "l", logo terá no "nh" e "lh". Actualmente, trabalhamos o "l". Ele é capaz de o pronunciar, agora, é necessário generalizar o som "l" no discurso.

E – Que pergunta gostaria que lhe fosse colocada em relação à sua prática terapêutica?

TF – Agora, que me lembre, não. Se, entretanto, me lembrar o farei... (longo sorriso) Na sua planificação, deverá ter em conta que, ao apresentar a letra...

E – O Paulo terá dificuldades em distinguir o "f" do "v"?

TF – Ele poderá vir a desenvolver dificuldades com as letras "f" e "v", todavia, não significa isto que as tenha, neste momento.

E – Dependerá de uma boa memória visual?

TF – Sim, e não só...

E – Não irá pelo som?

TF – Poderá distinguir as letras pelo som. Neste momento, ele tem a consciência que os sons existem e quando os deve pronunciar. Se fosse, há um tempo, eu diria que teria dificuldades em distinguir as letras pelo som, já que, actualmente, possui um padrão articulatorio organizado. Unicamente, não é capaz de os fazer correctamente. Ele tem consciência que os sons existem e não me parece que, no futuro, venha ter dificuldades. Eu sei que é subjectivo, porque tudo dependerá com a sua relação com a escrita.

E – Última pergunta! Pensa que há falta de formação dos professores em dominar os conceitos da leitura e escrita?

TF – Sem sombras de dúvidas! Acontece duas situações: uma é preocupação desnecessária em relação a alunos que ainda estão na fase de desenvolvimento da linguagem e que a dificuldade é natural. Outra, o abandono completo, ou seja, a criança fica muito tempo sem o devido apoio e quando é sinalizada passou-se muito tempo. Depois, são problemas que deveriam ser trabalhadas há mais tempo. Também vou muitas vezes às escolas apoiar as crianças, os professores dizem-me: "o que é que eles têm? O que é que vamos fazer? Muitos professores empregam esta referência: "que tipo de apoio? Eu preciso de ajuda!" É a reflexão dos professores! Eu sei que a linguagem é complicada, porém, existe nos professores insegurança. É verdade que há muitos problemas ao nível da linguagem, uns são mais fáceis de se detectar, compreender e trabalhar. O problema do Paulo, não é tão frequente, portanto causa alguma estranheza. Sem dúvida que falta alguma formação da parte dos professores. A formação de base dos professores tem de ser mais cuidada, porque os ajudaria no ensino da leitura e da escrita. Também depende das universidades. Os professores ensinam a Língua Portuguesa! Sinto ainda mais dificuldade nas educadoras, deveria existir um trabalho maior no Pré - Escolar, já que é fácil de ser implementado e ajudaria imenso as crianças no 1º ano de escolaridade. É mais evidente nas educadoras. É pena! Eu noto quando se sentem inseguros! Eu sei que as formações têm de ser pagas e, nos dias que correm, é complicado. Na verdade, cada vez mais, e dantes era somente dificuldades a nível oral, aparecer alunos com problemas na aprendizagem da leitura e da escrita. Muitas das coisas que vão acontecendo passa-se pelo processamento. É verdade que as crianças dispersam-se bastante em muitos assuntos, daí atenção não é focalizada para a leitura e escrita. Há mais crianças que sofrem de dislexia e não há um conhecimento aprofundado. Estas andam perdidas, pois não se sabe quem as apoiará, porque, muitas vezes, as escolas não têm professor de apoio. São alunos que necessitam de maior apoio e o professor titular de turma, como é obvio, não consegue. Temos que evoluir! (risos) A formação é essencial para todos. Amanhã, farei uma formação de leitura e escrita.

E – Professores com mais experiência resolvem estes problemas mais facilmente, porque têm a prática.

TF – Um bom professor é aquele que consegue passar a parte teórica para a prática. Por muito que aprenda teoricamente, é necessário passar para a prática, sem dúvida! A parte prática é a mais importante, não é? Posso ser muito bom teoricamente, porém, não consigo passar para a prática. A prática é o que é importante (risos).

E – Pronto!

TF – Pronto! (risos)

E – Muito obrigado!

Apêndice 20 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA À TERAPEUTA DA FALA DO PAULO

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Perfil da terapeuta	Formação académica	- "Universidade do Alcoitão."
	Experiência profissional	- "Sim, há vinte anos." - "Todos os anos, é sempre mais um ano de experiência." - "É sempre bom, porque há coisas que só a experiência ajuda a melhorar, nem que seja uma outra maneira de observar os problemas e de os encarar."
	Necessidade de formação	- "A necessidade de formação é constante." - "Amanhã, farei uma formação." - "Nós estudamos, enquanto vivemos." - "Aliás, há uma evolução do conhecimento, das práticas terapêuticas, logo, os conteúdos que aprendi enquanto estudante, hoje, é visto com um outro olhar." - "Estudar novas práticas de intervenção." - "Evoluir." - "Quem é que deixa de estudar?" - "Não podemos parar!" - "Estudar para sermos melhor no trabalho de intervenção terapêutico." - "Temos que evoluir!" (risos) - "A formação é essencial para todos." - "Amanhã, farei uma formação de leitura e escrita."
	Perspectiva em relação à Educação Inclusiva	- "Criança, com a dificuldade do Paulo é essencial e é ótimo que seja trabalho de forma inclusiva." - "Nem pensar que seja de outra maneira." - "A meu ver, a maioria dos alunos beneficiam com a inclusão."

		- "Agora, a realidade das nossas escolas, determinadas patologias mais complexas torna-se complicado a inclusão." - "Os meninos com deficiências profundas, não sei se é melhor a inclusão, depende muito do tipo de meios e de apoios disponíveis, nas escolas." - "A inclusão não é um processo fácil, há muitas condicionantes: turmas de muitos meninos." - "Agora, como incluir todos?" - "Problemas de nível de linguagem, mesmo os problemas de comunicação, os alunos beneficiam com a inclusão, como também, todos os outros, já que aprendem a lidar com a diferença."
Perfil do Paulo	Caracterização da problemática	- "Trabalho com o Paulo há muito tempo, pelo menos há três anos." - "Ele tem uma perturbação específica da linguagem." - "Isto reflecte-se a vários níveis de linguagem, na parte articulatória e fonológica." - "Não significa que o Paulo, não seja capaz de articular os sons, mas sim uma dificuldade de coordenar o processamento fonológico." - "Ele fazia trocas sistemáticas de determinados sons." - "Neste momento, conseguiu recuperar alguns sons." - "A sua problemática de linguagem reflecte-se a nível da estruturação do discurso, ou seja, a construção frásica." - "Ele, quando iniciou o processo terapêutico, tinha imensas dificuldades em estruturar o discurso." - "A nível morfosintaxe, as frases estavam alteradas." - "Na verdade, o Paulo não revela prenúncios de um atraso no desenvolvimento da linguagem, embora, esteja ligeiramente abaixo do que é correspondente à sua idade; porém, não é um atraso, mas sim uma perturbação específica da linguagem." - "É um menino bastante tímido e, hoje, tinha terapeutas estagiárias, no

		consultório, ele retraiu-se." - "No primeiro contacto é muito tímido, todavia, com os pais tem uma boa relação." - "É preciso ter atenção que o seu problema a nível da linguagem prejudica a aprendizagem da leitura e da escrita." - "O Paulo é muito inibido." - "Nestas situações, ele tem a noção que há palavras que não pronuncia correctamente, portanto é uma forma de autoprotecção." - "É insegura, já que tem noção das dificuldades." - "Dantes tinha, agora, é capaz. Ele tem dificuldades em dizer o "l" e "r"." - "Sim, palavras como prato e braço." - "Ele tem dificuldades em dizer, por exemplo: a palavra árvore. Estes são os sons que, neste momento, têm muitas dificuldades em dizer." - "Os outros sons pronuncia, ou seja, já os arrumou na sua cabeça. (risos) Realmente, para além de perceber os sons, é necessária uma boa capacidade articulatória." - "Ele pronuncia o "ch", todavia, o "nh" e "lh" são sons mais difíceis." - "É complicado, para o Paulo, palavras tais como: velha e galinha, já que exigem uma maior precisão." - "Normalmente, somente me preocupo com estes sons quando os outros: "l" e o "r" estejam adquiridos." - "Na verdade, nh e lh são sons menos frequentes na Língua Portuguesa." - "Naturalmente, se o aluno tem dificuldades no "l", logo terá no "nh" e "lh"." - "Ele poderá vir a desenvolver dificuldades com as letras "f" e "v", todavia, não significa isto que as tenha, neste momento." - "Poderá distinguir as letras pelo som." - "Neste momento, ele tem a consciência que os sons existem e quando os deve pronunciar."
--	--	--

		- "Se fosse, há um tempo, eu diria que teria dificuldades em distinguir as letras pelo som, já que, actualmente, possui um padrão articulatorio organizado." - "Unicamente, não é capaz de os fazer correctamente." - "Ele tem consciência que os sons existem e não me parece que, no futuro, venha ter dificuldades." - "Eu sei que é subjectivo, porque tudo dependerá com a sua relação com a escrita."
	Expectativas futuras	- "Actualmente, há uma notória evolução, já que trabalhamos bastante esta lacuna." - "Há evolução enorme no Paulo." - "Ele não é aquele menino que iniciou a terapia, há três anos, quase não falava." - "O Paulo conversava muito pouco e o pouco que falava não se entendia, ou seja, um discurso quase ininteligível." - "Por que é que não se entendia? Porque ao conversar fazia muitas trocas com os sons e eu tinha muitas dificuldades de o perceber." - "Neste momento, não. É verdade que existem fonemas que não são bem articulados, todavia, esteve ano, principalmente ao dos pressupostos definidos no plano terapêutico, há uma enorme evolução." - "Penso que, o Paulo está bastante interessado. Ele conta-me que aprendeu a ler." - "O Paulo tem capacidades de recuperar."

Relação terapia / família	Envolvimento da família no processo terapêutico	- "É uma família que se preocupa com a problemática do Paulo." - "Normalmente, todas as actividades que devem ser actuadas, em casa, a família trabalha-as com o Paulo." - "Eu conheço melhor o pai, porque, geralmente, o acompanha às consultas, daí me aperceber que o Paulo tem uma boa relação com o pai." - "Por outro lado, há uma enorme colaboração dos pais com o trabalho desenvolvido em terapia, isto é, tudo o que é para fazer é feito. E nota-se!" - "Aliás, a evolução que tenho notado, não é só de o Paulo vir às sessões, mas também do trabalho feito em família." - "Ele tem sempre actividades para serem desenvolvidas, em casa, e se são trabalhadas como um problema familiar revela que há um bom relacionamento familiar."
Intervenção terapêutica	Programas de estimulação da linguagem	- "Meios de acção empregues são diversos, por exemplo, costumo utilizar as novas tecnologias, livros..." - "Como o Paulo gosta muito de desenhar e pintar e têm imenso talento para esta área, emprego bastante a expressão plástica para actuar na sua problemática da linguagem." - "Motivar o aluno a dedicar-se à intervenção terapêutica pelo desenho." - "Às vezes, não tem muita vontade de trabalhar. Há dias que não quer fazer nada, logo, pela expressão plástica, não só o motivo, como também trabalhamos os conteúdos." - "Também, utilizo jogos e ainda todo o material novo que adquiro, ele os utiliza." - "O Paulo, quando era mais novo, eu empregava brinquedos." - "Os programas pela qual trabalho são bastante específicos, obviamente, com as perturbações específicas da linguagem." - "Está relacionado com a experiência, ou seja, o desenvolvimento fonológico... Segue-se um determinado percurso terapêutico... Como o hei-de explicar? Emprego recursos visuais para descobrir as diferenças, as oposições entre os sons... Programas de desenvolvimento da linguagem." - "É assim, a perturbação específica da linguagem, não é tão fácil de

		caracterizar como o atraso do desenvolvimento da linguagem, porque características muito específicas." - "Não existe nenhum método. Por exemplo, os behavioristas. Não quer dizer que siga o programa behaviorista, eu emprego vários..."
	Intervenção terapêutica do aluno	- "No consultório, trabalhámos muito com as sílabas, por exemplo: tapete, Tem quantos trocadilhos?" - "Obviamente que, não chamo de sílabas, uma vez que, na época, não frequentava o 1º Ciclo." - "Agora, trabalhamos o "l" de lua." - "Actualmente, trabalhamos o "l". Ele é capaz de o pronunciar, agora, é necessário generalizar o som "l" no discurso."
Articulação terapeuta / professor	Barreiras no trabalho em parceria	- "Olha, já me aconteceu de tudo!" - "Sucedeu-me ter uma boa relação de parceria com os professores e realizámos um excelente trabalho." - "Há uns anos, tive um aluno, com umas características mais complexas do que o Paulo e realizámos um bom trabalho de parceria." - "Embora, não seja fácil encontrar bons professores, não é?" - "Conseguimos coordenar as actividades e realizou-se um bom trabalho, em conjunto." - "No início, estava com algum receio, visto que esse aluno tinha imensas dificuldades e a sua linguagem não se percebia, porém, estes problemas foram colmatados com um excelente trabalho de parceria." - "Além disso, também me sucedeu, há uns anos, com uma outra criança ter sido muito complicado realizar um trabalho de parceria." - "Segundo a opinião da professora: como o aluno não sabia falar muito bem, daí não sabia mais nada." - "O único trabalho que, esta, realizava com aluno era deixá-lo desenhar." - "O menino dizia-me: "a professora, só me deixa fazer desenhos!" - "Foi muito complicado explicar à professora que o aluno tinha boas

	capacidades cognitivas." - "O menino dizia-me: a professora ensinou aos outros isto, isto e isto." - "Ela, não foi capaz de o ensinar, porque pensou que a sua dificuldade na oralidade reflectia as capacidades do aluno." - "Esta foi a minha pior situação num trabalho de parceria." - "Eu fui muitas vezes conversar com a professora, inclusive, uma das vezes, marquei uma reunião e ela não compareceu (risos)." - "Posteriormente, os pais transferiram o aluno para outra escola." - "Realmente, foi uma situação difícil!" - "Geralmente, o mais complicado é encontrar uma gestão de tempo." - "Obviamente que, para eu poder estar nas escolas, não posso estar no consultório." - "Reunir-me com os professores numa manhã ou tarde é difícil, visto que estão a leccionar." - "Não é fácil, conseguir-me reunir com um professor, por vezes, somente, temos a hora do almoço. Francamente, não é muito fácil!" - "Acontece duas situações: uma é preocupação desnecessária em relação a alunos que ainda estão na fase de desenvolvimento da linguagem e que a dificuldade é natural." - "Outra, o abandono completo, ou seja, a criança fica muito tempo sem o devido apoio e quando é sinalizada passou-se muito tempo." - "Depois, são problemas que deveriam ser trabalhadas há mais tempo." - "Também vou muitas vezes às escolas apoiar as crianças, os professores dizem-me: "o que é que eles têm? O que é que vamos fazer?" - "Muitos professores empregam esta referência: "que tipo de apoio? Eu preciso de ajuda!" - "É a reflexão dos professores!" - "Eu sei que a linguagem é complicada, porém, existe nos professores
--	--

		insegurança." - "É verdade que há muitos problemas ao nível da linguagem, uns são mais fáceis de se detectar, compreender e trabalhar." - "O problema do Paulo, não é tão frequente, portanto causa alguma estranheza." - "Sem dúvida que falta alguma formação da parte dos professores." - "A formação de base dos professores tem de ser mais cuidada, porque os ajudaria no ensino da leitura e da escrita. Também depende das universidades." - "Os professores ensinam a Língua Portuguesa!" - "Sinto ainda mais dificuldade nas educadores, deveria existir um trabalho maior no Pré - Escolar, já que é fácil de ser implementado e ajudaria imenso as crianças no 1º ano de escolaridade." - "É mais evidente nas educadoras." - "É pena!" - "Eu noto quando se sentem inseguros!" - "Eu sei que as formações têm de ser pagas e, nos dias que correm, é complicado." - "Na verdade, cada vez mais, e dantes era somente dificuldades a nível oral, aparecer alunos com problemas na aprendizagem da leitura e da escrita. Muitas das coisas que vão acontecendo passa-se pelo processamento." - "É verdade que as crianças dispersam-se bastante em muitos assuntos, daí atenção não é focalizada para a leitura e escrita." - "Há mais crianças que sofrem de dislexia e não há um conhecimento aprofundado. Estas andam perdidas, pois não se sabe quem as apoiará, porque, muitas vezes, as escolas não têm professor de apoio." - "São alunos que necessitam de maior apoio e o professor titular de turma, como é óbvio, não consegue." - "Um bom professor é aquele que consegue passar a parte teórica para a prática."
--	--	--

		- "Por muito que aprenda teoricamente, é necessário passar para a prática, sem dúvida!" - "A parte prática é a mais importante, não é?" - "Posso ser muito bom teoricamente, porém, não consigo passar para a prática." - "A prática é o que é importante." (risos)
	Estratégias de colaboração	- "Há algum tempo, gostaria de falar consigo..." - "Normalmente, tento conversar com os professores titulares, principalmente, quando iniciam o primeiro ano." - "É essencial que os docentes percebam a problemática do aluno e as suas consequências na aprendizagem." - "Sim, é uma questão de combinarmos com alguma antecedência para poder organizar a agenda." - "Todos os conteúdos do 1º ciclo relacionados com a Língua Portuguesa, a aprendizagem da leitura e da escrita são importantíssimos para o Paulo." - "Por exemplo, ele não dizia a letra "l", agora, já consegue pronunciar. Foi interessante! No outro dia, ele entra no consultório e diz-me: "eu aprendi aquilo que não era capaz!" É muito engraçado!" - "O Paulo verifica na escrita, o que não era capaz de dizer oralmente." - "O visualizar na escrita, os sons que revela dificuldades de pronunciar, ajudam-no a estruturar." - "No fundo, este trabalho que desenvolvo em consultório, também é realizado em sala de aula, claramente de modo diverso."

Apêndice 21 - SÍNTESE / REFLEXÃO À ENTREVISTA À TERAPEUTA DA FALA DO PAULO

A terapeuta da fala do Paulo é licenciada pela Universidade do Alcoitão, perfazendo 20 anos de experiência profissional. Presentemente, trabalha numa clínica, na zona oriental de Lisboa.

Esta considera a experiência profissional essencial, já que a prática “ajuda a melhorar, nem que seja uma outra maneira de observar os problemas e de os encarar” (apêndice: 20). Igualmente, valoriza a formação, ao longo da vida, a fim de “sermos melhor no trabalho de intervenção terapêutico” (apêndice: 20).

No seu parecer, as crianças com problemas de linguagem devem ser trabalhadas de forma inclusiva, citando-a: “nem pensar que seja de outra maneira” (apêndice: 20). Esta concorda com a implementação da Educação Inclusiva no nosso sistema educativo, contudo, na realidade das nossas escolas determinadas patologias tornam-se complexas a inclusão.

O Paulo é acompanhado em Terapia da Fala há 3 anos. Ela perceciona-o como um menino muito tímido e inseguro, principalmente no primeiro contacto. Esta maneira de ser ou de estar do Paulo, a terapeuta justifica da seguinte forma: “ele tem a noção que há palavras que não pronuncia correctamente, portanto é uma forma de autoprotecção... “É inseguro, já que tem noção das dificuldades” (apêndice: 20).

A Família do Paulo preocupa-se com a sua problemática e, segundo a terapeuta, se há evolução na intervenção terapêutica é também devido à colaboração familiar.

O Paulo está diagnosticado com uma perturbação específica da linguagem que se reflecte ao nível articulatório e fonológico. A terapeuta afirma: “não significa que o Paulo, não seja capaz de articular os sons, mas sim uma dificuldade de coordenar o processamento fonológico” (apêndice: 20). Também, o seu problema de linguagem reflecte-se na estruturação do discurso, citemo-la: “a nível morfosintaxe, as frases estavam alteradas” (apêndice: 20). Segundo a terapeuta: “é preciso ter atenção que o seu problema a nível da linguagem prejudica a aprendizagem da leitura e da escrita” (apêndice: 20). Concretamente, o Paulo revela dificuldades em pronunciar o som “r”, ou seja, palavras como braço ou prato. Este pronuncia o: “ch”, todavia, o “nh” e “lh” são sons mais difíceis” (apêndice: 20). Citando-a, uma vez mais: “ele poderá vir a desenvolver dificuldades com as letras “f” e “v”, todavia, não significa isto que as tenha, neste momento” (apêndice: 20).

No que diz respeito, às suas melhorias di-lo assim: “há evolução enorme no Paulo. Ele não é aquele menino que iniciou a terapia, há três anos, quase não falava. O Paulo tem capacidades de recuperar. Eu sei que é subjectivo, porque tudo dependerá com a sua relação com a escrita” (apêndice: 20).

O Plano de intervenção terapêutica do Paulo consiste em empregar diversos programas de estimulação da linguagem. Por sua vez, os recursos também o são, no intuito de motivar o aluno. Trabalha-se com o aluno, em clínica: exercícios fonológicos relacionados com a experiência da criança.

Finalmente, quanto ao trabalho de parceria, está di-lo quanto questionada sobre esta possibilidade: “há algum tempo, gostaria de falar consigo” (apêndice: 20). A terapeuta considera essencial, primeiro, que o docente compreenda a problemática do aluno e quanto ao trabalho em parceria diz: “todos os conteúdos do 1º ciclo relacionados com a Língua Portuguesa, a aprendizagem da leitura e da escrita são importantíssimos para o Paulo” (apêndice: 20). Esta exemplifica com o seguinte episódio: “por exemplo, ele não dizia a letra “l”, agora, já consegue pronunciar. Foi interessante! No outro dia, ele entra no consultório e diz-me: “eu aprendi aquilo que não era capaz!” É muito engraçado!” (apêndice: 20)

Ela valoriza muito a escrita, já que é um meio pelo qual o Paulo possa consciencializar as palavras que não era capaz de falar oralmente. Conclui dizendo: “no fundo, este trabalho que desenvolvo em consultório, também é realizado em sala de aula, claramente de modo diverso” (apêndice: 20).

O que é que isto quer dizer? Somente, temos que seguir o programa do 1º Ciclo? Sem dúvida, porém, cōncios que é um aluno com dificuldades na linguagem, logo a aprendizagem da escrita não assimilará da mesma maneira que um aluno sem dificuldades. Seguir o programa do 1º Ciclo para o 1º ano exige da parte do docente um profissionalismo prático. Se o desenvolvimento da linguagem do aluno passa pela relação com a escrita, logo o papel do professor torna-se importante. Obviamente que, não só. Como também não o é, somente, pelas sessões de terapia, mas também pelo empenho familiar. Dito isto, a intervenção terapêutica do aluno passe pelas sessões clínicas e com colaboração familiar e escolar. Quanto ao papel dos docentes, segundo a terapeuta, o principal obstáculo é a má formação dos mesmos quanto à problemática da linguagem. Por mais estranho que possa parecer, nós que ensinamos a ler, revelamos lacunas em aperceber das limitações do aluno e também em actuar sobre o mesmo. Logo, não são profissionais práticos, ou seja, incapazes de resolver a problemática do aluno em termos prático.

Apêndice 23 – TESTE SOCIOMÉTRICO

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

Indica outro colega -----

E ainda outro -----

E quem não escolherias? -----

II - 1. Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo? -----

Indica outro colega -----

E ainda outro -----

E quem não escolherias? -----

III - 1. Quem gostarias de escolher para jogar contigo nos intervalos das aulas? -----

Indica outro colega -----

E ainda outro -----

E quem não escolherias? -----

Nome:----- N.º :----- T.: -----

Fonte: Adaptado de Northway e Weld (1957, p. 17-18)

Apêndice 24 - Matriz sociométrica – 1º A - Escolhas

		Sexo masculino												Sexo feminino												N.º de escolhas	N.º de indivíduos escolhidos
		12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		
Sexo masculino	12		030					02 1	100				300	012							200	003				9	7
	13			232		311	123																			9	3
	14	002				101			210	303	030	020														9	6
	15	010	300	200		032	101	020	003																	9	7
	16	200		102					021	013	030			300												9	6
	17		003		101	200					020			002					010		300	030				9	8
	18	130								200								313	001	002			020			9	6
	19			100		300		003			202		001					030	010		020					9	8
	20	300	003			100						011	200				002			030		020				9	8
	21			303		200			120			011	032							030		020				9	5
	22						100			003						002		001	030	210					320	9	7
	23			002		030			100	301	003			020				200				010				9	8
24			210		322												133			001					9	4	
Sexo feminino	1		030					100					002			300	200	001	003	020		010				9	9
	2									333	122							211								9	3
	3									313		020			201									132	9	4	
	4										003					100	020		010	030	001	200		002	300	9	9
	5						030		100				200			010	300	003			020	001	002			9	9
	6						030								020	301	012	200				100		003		9	7
	7		001			020		030	300				200	100		010						002			003	9	9
	8							110				330				003					001		220		002	9	6
	9				003			100	300		010		200			020		001				002			030	9	9
	10														213		122		330						001	9	4
	11									222								111							333		9
Totais por Critério		321	123	624	102	754	332	342	832	436	253	264	513	222	222	333	545	446	152	141	223	244	121	113	334		
Totais combinados		6	6	12	3	16	8	9	13	13	10	12	9	6	6	9	14	14	8	6	7	10	4	5	10	216	
N.º de indivíduos por quem cada um é escolhido		5	5	7	2	10	5	6	9	6	7	7	7	4	3	8	9	8	7	5	6	9	3	3	7		

Apêndice 25 - Matriz sociométrica – 1º A - Rejeições

		Sexo masculino												Sexo feminino												N.º de rejeiçõe s	N.º de indivíduos rejeitados	
		12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11			
Sexo masculino	12				001									100							010			3	3			
	13																						111	3	1			
	14												010	100									001	3	3			
	15						001	100		010														3	3			
	16																					111		3	1			
	17							100	010	001															3	3		
	18														111										3	1		
	19	100						001						010												3	3	
	20						001							110												3	2	
	21									101				010												3	2	
	22																			010			101		3	2		
23						100								010						010			001		3	3		
24														110									001		3	2		
Sexo feminino	1				010					001													100			3	3	
	2							111																		3	1	
	3		001		100	010																				3	3	
	4						001	010						100												3	3	
	5	010												001	100											3	3	
	6		111																							3	1	
	7				001						010				100											3	3	
	8				110					001																3	2	
	9				001	100						010														3	3	
	10				100	001			010																	3	3	
	11					100									011											3	2	
Totais por Critério		110	112	0	322	212	102	223	120	103	021	010	0	141	742	0	0	0	0	0	0	010	0	324	0	112		
Totais combinados		2	4	0	7	5	3	7	3	4	3	1	0	6	13	0	0	0	0	0	1	0	9	0	4	72		
N.º de indivíduos por quem cada um é rejeitado		2	2	0	6	5	3	5	3	3	3	1	0	5	9	0	0	0	0	0	1	0	6	0	2			

Apêndice 26 - Matriz sociométrica – 1º A - Escolhas - Reciprocidades

		Sexo masculino												Sexo feminino												N.º de escolhas s	N.º de indivíduos escolhidos
		12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		
Sexo masculino	12		030					02 1	100				300	012							200	003				9	7
	13			232		311	122																			9	3
	14	002				101			210	303	030	020														9	6
	15	010	300	200		032	101	020	003																	9	7
	16	200		102					021	013	030			300												9	6
	17		003		101	200				020				002					010		300	030				9	8
	18	130							200									313	001	002				020		9	6
	19			100		300		003		202			001				030	010			020					9	8
	20	300	003			100						011	200						002		030		020			9	8
	21			303		200			120			011	030													9	5
22					100				003				030											320	9	7	
23			002		030			100	301	003				020			200		001	030	210				9	8	
24			210		322													133			001				9	4	
Sexo feminino	1		030					100					002			300	200	001	003	020		010				9	9
	2									333	122							211								9	3
	3									313	020				201											9	4
	4										003					100	020		010	030	001	200		002	132	9	9
	5					030		100					200			010	300	003		020	001	002				9	9
	6					030									020	301	012	200				100		003		9	7
	7		001			020		030	300				200	100			010								003	9	9
	8							110				330					003				001		002		002	9	6
	9				003			100	300		010		200			020		001			002				030	9	9
	10														213		122		330							9	4
	11								222									111						333		9	3
Totais por Critério		321	123	624	102	754	332	342	832	436	253	264	513	222	222	333	545	446	152	141	223	244	121	113	334		
Totais combinados		6	6	12	3	16	8	9	13	13	10	12	9	6	6	9	14	14	8	6	7	10	4	5	10	216	
N.º de indivíduos por quem cada um é escolhido		5	5	7	2	10	5	6	9	6	7	7	7	4	3	8	9	8	7	5	6	9	3	3	7		

Apêndice 27 - Matriz sociométrica – 1º A - Rejeições - Reciprocidades

		Sexo masculino												Sexo feminino												N.º de rejeiçõe s	N.º de indivíduos rejeitados	
		12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11			
Sexo masculino	12					001									100								010			3	3	
	13																								111	3	1	
	14													010	100										001	3	3	
	15							001	100		010															3	3	
	16																									3	1	
	17							100	010	001																3	3	
	18														111											3	1	
	19	100							001						010												3	3
	20														110												3	2
	21										101				010												3	2
	22																					010				3	2	
Sexo feminino	23					100									010											001	3	3
	24														110											001	3	2
	1				010						001															100	3	3
	2							111																			3	1
	3		001		100	010																					3	3
	4						001	010							100												3	3
	5	010												001	100												3	3
	6		111																								3	1
	7				001						010				100												3	3
	8				110					001		010															3	2
	9				001	100																					3	3
10				100	001		010																			3	3	
11					100									011												3	2	
Totais por Critério		110	112	0	322	212	102	223	120	103	021	010	0	141	742	0	0	0	0	0	0	010	0	324	0	112		
Totais combinados		2	4	0	7	5	3	7	3	4	3	1	0	6	13	0	0	0	0	0	0	1	0	9	0	4	72	
N.º de indivíduos por quem cada um é rejeitado		2	2	0	6	5	3	5	3	3	3	1	0	5	9	0	0	0	0	0	0	1	0	6	0	2		

Apêndice 28 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS**A interacção dos alunos****Escolhas**

A partir da análise da matriz sociométrica das escolhas (apêndices: 24 e 26) podemos verificar que tanto as raparigas como os rapazes centram mais as suas escolhas entre os elementos do mesmo sexo. No entanto, as raparigas escolhem, ligeiramente, mais os rapazes que o contrário.

O aluno mais escolhido é o n.º 16, elegeram-no 13 colegas e apresentou 16 escolhas nos totais combinados. As alunas n.º 3 e n.º 4 são os segundos elementos mais escolhidas entre o grupo, igualmente com 14 preferências nos totais combinados, todavia, foram seleccionadas por 9 e 8 colegas, respectivamente. Por sua vez, os terceiros elementos mais escolhidos são os alunos n.º 19 e n.º 20, analogamente com 13 preferências nos totais combinados, contudo, seleccionados por 10 e 6 colegas, reciprocamente.

É de salientar que o aluno n.º 19, apesar de ter sido preferido por 10 colegas, apresenta um total combinado de 13 escolhas.

Não houve alunos que não tivessem sido escolhidos pelos elementos da turma, contudo, o menos escolhido do sexo masculino é o aluno n.º 15 com 3 preferências nos totais combinados e seleccionado por 2 colegas. Por outro lado, os elementos femininos menos escolhidos foram as alunas números, 9 e 10, todas elas escolhidas apenas por três colegas.

É igualmente de salientar que os rapazes concentram mais as suas escolhas que as raparigas. Estas, de uma maneira geral, apresentam escolhas mais diversificadas.

No que diz respeito às reciprocidades existentes nas escolhas dos alunos, estas são maiores no sexo masculino do que no feminino. Além disso, a reciprocidade de escolha entre os rapazes é de apenas de dois critérios. A reciprocidade mais forte é entre os alunos nº 15 e Fábio(n.º 17). De referir ainda as relações recíprocas entre os alunos 14 e 16, 12 e 18, 19 e 21. A relação de reciprocidade mais forte da turma é entre as alunas n.º 4 e n.º 11, já que se escolheram nos três critérios.

Podemos até observar que existe um grupo fechado no interior desta turma, de salientar, constituído por rapazes. Os alunos acima referidos, com os números 14, 16, 19 e 21, constituem um exemplo disso mesmo.

Rejeições

No que diz respeito às rejeições (apêndices: 25 e 27), podemos observar que os rapazes rejeitam mais os elementos do sexo a que pertencem. Por sua vez, as raparigas rejeitam os elementos do sexo oposto. É de evidenciar que as raparigas, somente, rejeitam duas raparigas.

O elemento da turma mais rejeitado é a aluna n.º 1 excluída por 9 colegas, e um total combinado de 13 rejeições. A segunda aluna mais rejeitada foi a n.º 9, apontado por 6 colegas e com um total combinado de 9 rejeições. Seguem-se depois os alunos, número 15 e 18, ambos rejeitados respectivamente por 6 e 5 colegas.

Reciprocidade das rejeições temos a aluna n.º 9, com duas mutualidades. O Fábio (nº 17) tem uma reciprocidade com o aluno nº 20.

Não obtiveram qualquer rejeição as alunas números: 2, 3, 4, 5, 6 e os alunos números: 10, 14 e 23.

Existem igualmente algumas reciprocidades entre os alunos ao nível das rejeições, no entanto estas são de apenas três.

A inclusão dos alunos Fábio (n.º 17) e Paulo (n.º 22) na turma

Escolhas do Fábio (aluno n.º 17)

Mediante a matriz sociométrica (apêndice: 24), podemos constatar que o Fábio (n.º 17) escolhe mais elementos do sexo masculino do que do sexo oposto. Para colega de carteira e de brincadeira, opta pelo aluno n.º 15 e prefere trabalhar em grupo com a aluna n.º 5. Conforme referido acima, o Fábio e o aluno n.º 15 têm uma relação de amizade.

Escolhas do Paulo (aluno n.º 22)

A partir da matriz sociométrica (apêndice: 24), podemos constatar que o Paulo (n.º 22) escolhe mais elementos do sexo oposto, assim como diversifica as suas opções. É interessante verificar que, o Paulo (n.º 22) escolhe alunos com um bom comportamento e tímidos, como colega de carteira o Fábio (n.º 17), para trabalho de grupo, a aluna n.º 6 e de brincadeiras a aluna n.º 4. Esta, uma das alunas mais populares da turma.

Rejeições do Fábio (aluno n.º 17)

Quanto à matriz da reciprocidade das rejeições (apêndice: 27), observamos que o Fábio rejeita um colega diferente por critério e rejeita somente elementos do sexo masculino, nomeadamente: os alunos número 18, 19 e 20. É de salientar que um dos elementos rejeitados pelo aluno, também o rejeita, particularmente o aluno n.º 20.

Rejeições do Paulo (aluno n.º 22)

No que refere à matriz das rejeições (apêndices: 25 e 27), notamos que o Paulo (n.º 22) rejeita duas alunas, o número 7 e 9. A aluna n.º 7, no segundo critério e a aluna n.º 9 no primeiro e terceiro critérios.

Apêndice 29 – ESTRATÉGIAS DE ACTUAÇÃO PARA A TURMA

Podemos concluir que, existe uma separação entre rapazes e raparigas, contudo, esta, não é tão vincada, já que existe várias reciprocidades entre os diferentes sexos, assim como as raparigas escolherem muitos elementos do sexo oposto e vice - versa. Logo, há interesses em comum entre os diferentes sexos, particularmente para as actividades desportivas. Com base nesses pressupostos, torna-se essencial reforçar os aspectos em comum.

Verifica-se uma maior reciprocidade entre os rapazes do que as raparigas, já que, estas, escolhem mais os rapazes. Contudo, nas rejeições, verifica-se que os rapazes rejeitam mais os do seu sexo, enquanto as raparigas rejeitam todas o sexo oposto, à excepção da aluna n.º1 e a aluna n.º 9 (com uma rejeição). Conclui-se que os rapazes, embora preferem trabalhar e conviver com elementos do mesmo sexo, também são os mesmos que mais se rejeitam, evidenciando-se assim uma grande rivalidade e competição.

Verificando as reciprocidades das rejeições, temos uma para duas interacções: uma entre o sexo masculino e duas entre sexo oposto.

A existência de um sub-grupo, entre os rapazes, logo é aconselhável acompanhá-lo, a fim de evitar desunião do grupo.

É importante referenciar que, há alunos claramente rejeitados pela turma e entre estes encontram-se meninos de outras culturas, à excepção de uma menina que a rejeição se deve a problemas comportamentais.

Começaremos por partes. Primeiro, um exemplo típico de contenda entre sexos. A aluna n.º 9 é, claramente, a mais rejeitada pelos rapazes, num total de 6 renúncias. É evidente que a aluna n.º 9 tem os mesmos interesses que os rapazes e compete com os mesmos. Estes, por sua vez, a rejeitam.

Os mais rejeitados pelas raparigas são o aluno n.º 15 e o aluno n.º 16. O aluno n.º 15 é de cultura moldava e, unicamente, é excluído pelas raparigas. Por outro lado, a rejeição do aluno n.º 16 poder-se-á intensificar a desunião entre sexos, dado que, este, é o mais popular da turma.

Segundo, alunos rejeitados pelos seus pares, um exemplo típico: o aluno n.º 24 e a aluna n.º 1. O aluno n.º 24 é de etnia cigana, logo a causa da sua rejeição deve-se a factores culturais. A aluna n.º 1, a causa são problemas comportamentais, precisamente na adesão às regras. Também, esta é a mais rejeitada por ambos os sexos, com 9 renúncias, no entanto, não tem reciprocidades de rejeição.

Como estratégias de intervenção para melhorar as relações da turma propomos as seguintes medidas:

- maior oportunidade de trabalharem em grupo, obviamente a implementação de trabalho cooperativo, dando oportunidade de se misturarem mais os elementos da turma e de estreitarem os laços entre si. Por outro lado, ao colocar todos os elementos do grupo a trabalhar para o mesmo fim acaba por os aproximar e até quebrar as rivalidades existentes;
- realização, semanalmente da assembleia de turma, um momento de reflexão e de debate sobre os seus comportamentos e atitudes e, em conjunto, tentar encontrar as causas para os mesmos;
- por último, não devemos descurar as aulas de educação física, onde os alunos têm mais do que nunca, oportunidade de desenvolverem o seu espírito de equipa. A professora deverá promover um maior número de actividades que coloquem em prática esta competência e até ensiná-los que as derrotas também fazem parte do jogo.

Depois da implementação destas estratégias, sugeria a repetição do teste sociométrico à turma para verificar se as medidas obtiveram sucesso e se é necessário reformular ou alterar as medidas propostas.

Ao principiarmos as actividades de trabalho cooperativo, a turma será dividida em 6 grupos, com 4 elementos. O critério de selecção dos grupos, não só teve como prioridade os alunos em estudo, como também a aluna mais rejeitada.

Os dois primeiros grupos: A e B, incluiremos os alunos Paulo (n.º 22) e Fábio (n.º 17), mais adiante justificamos os motivos de inclusão nos mesmos.

No grupo C colocaremos a aluna n.º 1, a mais rejeitada da turma. Os restantes elementos pertencentes ao mesmo, serão colegas que, primeiro, elegeram-na, segundo, não a rejeitaram e terceiro, em nosso entender, não são meninos conflituosos. Estes são a aluna n.º 8, aluno n.º 13 e o aluno n.º 19. Os alunos número 8 e 19 são bastante populares na turma, logo contribuíram para uma melhor inclusão da aluna n.º 1. Pensamos que era importante que esta aluna consultasse um psicólogo no sentido de verificar o motivo dos seus problemas comportamentais, assim como uma relação conflituosa com os seus pares e de munir-se de algumas ferramentas para superar as suas dificuldades de socialização.

No grupo D incluiremos as alunas número: 3 e 11, já que possuem uma forte relação de reciprocidade. E também os alunos número: 12 e 21.

Por sua vez, o grupo E é constituído pelas alunas número 7, 10 e os alunos número: 18 e 24.

Finalmente, o grupo F, pela aluna n.º 5 e os alunos número: 14, 16 e 23.

Estratégias de actuação para o aluno Fábio (n.º 17)

Incluir-se-á o Fábio (n.º 17) no grupo do aluno nº 15, quando implementarmos a estratégia do trabalho cooperativo. O aluno nº 15 é o mais rejeitado pelo sexo oposto, num total de 6 rejeições. No global da turma, encontra-se como o segundo com mais rejeições, a par com o aluno n.º 16.

Conforme acima referido, o aluno nº 15 elegeu o Fábio (n.º 17), no primeiro e terceiro critério e vice-versa. Na verdade, eles têm uma forte relação de reciprocidade. Na realização de trabalho cooperativo, incluir-se-á o aluno nº 15 num grupo constituído pelo Fábio (n.º 17), a aluna n.º 9, já que, esta, o elegeu como 3 opção nas brincadeiras e, finalmente, a aluna nº 4 que não o exclui.

O professor titular de turma deverá solicitar uma maior participação Fábio (n.º 17) na sala de aula, fomentando a sua participação oral, ajudando-o a melhorar as suas capacidades de articulação verbal, nomeadamente: produção de líquidas e produção de sibilantes.

O reforço positivo dado pelo docente será também uma medida a aplicar de forma a aumentar a sua auto-estima.

Estratégias de actuação para o aluno Paulo (n.º 22)

É de salientar que o Paulo (n.º 22) elege o Fábio (n.º 17), como primeira opção no critério de companheiro de carteira. A maioria das suas escolhas recaem no sexo feminino, daí incluiremos o Paulo (n.º 22) num grupo constituído pela aluna n.º 2, aluna n.º 6 e o aluno n.º 20. Este último, é um aluno muito popular entre os rapazes, então reforçará relação do Paulo (n.º 22) com o restante grupo de rapazes. À semelhança da estratégia adoptada para o Fábio, o docente titular de turma deverá solicitar uma maior participação do Paulo (n.º 22) na sala de aula, fomentando a sua participação oral, ajudando-o a melhorar as suas capacidades de articulação verbal, nomeadamente: produção de líquidas e produção de sibilantes

Apêndice 30 - Observação Naturalista

Objectivos:

- Recolher dados sobre os comportamentos dos alunos Fábio e o Paulo, na sala de aula;
- Recolher dados sobre a capacidade de cooperação dos alunos observados com os seus parceiros de actividade;
- Registar os comportamentos verbais e não verbais dos colegas;
- Recolher mais informações sobre as interacções sociais estabelecidas pelas crianças em estudo;
- Analisar as interacções sociais existentes no grupo.

Guia de observação de elementos constituintes da acção pedagógica em segmentos de aulas

Aspectos a observar	Aspectos observados	Tempo
Espaço	Mesas organizadas em formato “U” voltadas para o quadro e uma secretária à frente das mesas do lado direito.	Das 11h15m às 11h45m
Intervenientes	24 Alunos: 13 rapazes, 11 raparigas e professor observador.	Das 11h15m às 11h45m
Área temática	Língua Portuguesa	Das 11h15m às 11h45m
Conteúdos abordados	Escrever palavras com 2 ou três sílabas	Das 11h15m às 11h45m
Actividades do professor	Apoiar os alunos na escrita de palavras através de recortes e colagem de sílabas. Escrever no quadro as palavras descobertas pelos alunos.	Das 11h15m às 11h45m
Estratégias de ensino/ aprendizagem	Trabalho realizado em grupo de dois elementos, apoiados pelo professor. Fábio trabalhou em parceria com A16. Por fim, o parceiro de trabalho do Paulo foi A19	Das 11h15m às 11h45m
Actividades dos alunos	Escrita de palavras com o colega de carteira.	Das 11h15m às 11h45m
Tarefas específicas dos alunos	Na correcção das palavras verificar se o que escreveram está correcto e corrigir o que for necessário.	Das 11h15m às 11h45m
Material	Caderno de linhas, cola, tesoura,	Das 11h15m às 11h45m

CIII

	ficha com sílabas, quadro, apagador e giz.	
Material empregue para a observação	Gravador de voz e um caderno para apontamentos.	Das 11h15m às 11h45m

Apêndice 31 – PROTOCOLO DA OBSERVAÇÃO NATURALISTA

Local: Sala de aula

Duração: 30 minutos

Observador: participante

Observador: Professor da turma

A17: Aluno Observado – “ Fábio”

A22: Aluno Observado – “ Paulo”

A1 até A24: Colegas

NOTAS DE CAMPO

Aula: Os alunos entraram na sala, após o intervalo da manhã. Como todos os dias, pedimos-lhes para se sentarem e fazerem silêncio e ouvirem o barulho lá fora. Estes obedecem-nos.

Comentário: É natural, esta agitação ao entrarem na sala, porém, até se acalmarem e começarem a trabalhar passa algum tempo. Esta atitude sucede-se nas Actividades Extra Curriculares. Neste sentido, optámos por esta estratégia: entrar na sala e fazer silêncio. Na verdade, dá-me uma satisfação pessoal, visto ser uma forma de os moldar a saber respeitar o silêncio da sala de aula.

Aula: Após 5 minutos de silêncio solicitámos os meninos para se espreguiçarem.

Comentário: Um acordar para um novo espaço, sendo necessário cumprir as regras da sala de aula.

Aula: Os alunos colocaram o dedo no ar, por sua vez, demos a palavra, a um menino de cada vez.

Comentário: Geralmente, o que é dito pelos meninos são queixumes em relação aos colegas. Por sua vez, informamos-lhes que não necessitam de estar sempre a lamentar ao professor “problemas menores”, já que podem resolver sem a intervenção dos alunos. As assistentes operacionais, no recreio, informaram-me que as crianças são umas queixinhas. Por vezes, na sala de aula, antes de os autorizar a falar, pergunto-lhes: é uma queixinha? É de salientar que o Fábio, nestes momentos após o intervalo, é muito comunicativo, já que todos os dias tem queixumes dos colegas, principalmente do A 15 e da A1. E se não lhe dão a autorização para falar permanece com o braço no ar, toda a manhã.

Aula: Dissemos aos alunos para prestarem atenção e que colocassem a tesoura e a cola, em cima da mesa. Estes retiram os objectos do estojo. A 2 perguntou, sem colocar o braço no ar: “é necessário o lápis?” Respondemos negativamente.

Comentário: Imediatamente, é necessária a atenção da turma e impedir-lhes que se distraem. Grande parte dos meninos começam a brincar com isto ou com aquilo, logo, antes de lhes explicar seja o que for, é necessário mostrar quem é que manda. Um momento, crucial!

Aula: O A 15 escrevia no caderno. Repreendemo-lo: “pára de escrever na mesa!” A cola de A19 caiu e parou no meio da sala. Dissemo-lo: “A19 levanta-te e apanhe a cola”. Este cumpre a ordem. A10 brinca com a cola. Pronunciámo-lo: “ A10, não brinques com a cola!” A 1, também brinca com a tesoura. Dirigimos à sua secretária e retirámo-la a tesoura.

Comentário: Temos receio que se magoem, visto que não têm muita experiência com a tesoura.

Aula: A1 brincava com a cola e dissemo-la: “A 1, já não tens tesoura, agora, queres ficar sem a cola? Senta-te como deve ser!”

Comentário: A1 é muito resistente a acatar ordens dos adultos.

Aula: Dissemos também: “A5 olhe para mim!”

Comentário: Sim, olhe para mim, é o costume, pois A5 é muito distraída!

Aula: A9 cortou um pedaço de uma página do caderno. Repreendemo-la: “A 9 pare de cortar!” Seguidamente, olhámos para A 5 e dissemos: “a mesa direita!” Mirámos para o A19 e verbalizamos: “largue a folha!” Observámos todos os meninos.

Comentário: Uma sensação que conseguimos a atenção do grupo.

Aula: Informámos os alunos a actividade a realizar.

Comentário: Aconselhámos-lhes a prestarem atenção às palavras escritas no quadro, uma vez que foram registadas por outros grupos. Estas servirão de auxílio aos alunos com dificuldades. Esta foi a segunda vez que a turma realizou a presente actividade: recorte e colagem de sílabas para formarem palavras. Tivemos a preocupação de os avisar dos erros cometidos, na última actividade.

Aula: Igualmente persuadimos os alunos a terem cuidado a colarem as sílabas no caderno. Exemplificámos: “houve um aluno que pretendeu escrever a palavra dedo, porém, ao colar as sílabas no caderno, primeiro colou “do”, segundo colou “de”, ficando escrito “dode”. A18 disse: “fui eu!” Seguidamente, A 15 respondeu: “eu também escrevi a palavra dedo!” Continuámos: “atenção ao colarem as sílabas, a fim de evitarem errar!” O Paulo perguntou: “dedo leva acento no é? Respondemo-lo: “não, a palavra dedo não leva acento.” Repreendemos A5: “ A5 vira-te para a frente!” Também A1: “ A1 senta-te como deve ser!” Novamente A9: “não brinques com a tesoura!” Agora, A7: “ A7, não brinques com a cola!”

Comentário: Estivemos exigentes quanto ao comportamento, no intuito de evitar males menores. Agora, era importante estarem com atenção, mais adiante teriam mais liberdade.

Aula: A 15 brincava com as canetas de feltro. Dissemo-lo: “arrume as canetas!”

Comentário: O seu estojo está muito sujo de tinta, devido ao excesso de canetas. Basta colocar o estojo em cima da mesa para a sujar.

Aula: Dissemos à turma: “ não repetiremos o erro da última actividade” Subitamente, A 15 deixou cair a cola. Pedimo-lo para a apanhar. Seguidamente, caiu uma cola no meio da sala. Desta vez, somos nós a apanhá-la. A1 disse-nos: “a cola é do A12.” Respondemos a A1 e a A12: “ a cola era do A12”.

Comentário: Desta vez nos chateámos com tantas brincadeiras com as colas e estas a caírem pelo chão. A12 ficou triste!

Aula: A12 murmurou. Olhámos para ele e dissemo-lo: “A12, já te dou a cola!”

Comentário: A12, não está diagnosticado, todavia, ouvimos uns comentários das professoras de Educação Especial de o mesmo ser hiperactivo.

Aula: Informámos à turma: “desta vez, cada menino receberá uma folha com várias sílabas. A18 dirigiu-se-nos a mostrar o dedo, dizendo: “professor está a deitar sangue!” Respondemo-lo: “não está a sangrar.” A1 mexeu na folha de sílabas de A13. Reprendemo-la: Pára A1!” A18 sentou-se. A10 e A20 falaram. Dissemo-los: “A10 e A20 começaram logo na conversa, não é preciso esperar muito tempo!” A18 colocou o barco no ar. Dissemo-lo: “já te dou a palavra!” A18 continuou a queixar-se. Dissemos novamente: “ eu vou entregar uma folha com sílabas a cada menino, mas a escrita das palavras será em conjunto com o colega de carteira. Podem conversar com o parceiro, porém, baixinho! Por exemplo: se o A21 descobrir uma palavra, cola-a no caderno e, a seguir ajuda à A10.

Comentário: Sentimos um ligeiro controle com a turma, por isso procurámos a explicitar concretamente a actividade em parceria. A20 é um aluno inteligente e ajudará A10 que tem muitas dificuldades.

Aula: Prosseguimos: “A1, na última actividade, descobriu muitas palavras, todavia, só colou uma no caderno. Ela, não ajudou o seu colega A24.

Comentário: Apelámos para a importância do trabalho em grupo. Na última aula, A1 não trabalhou nem auxiliou o colega. Normalmente, A1 até gosta de ajudar os colegas.

Aula: A 15 brincava com uma caneta, reprendemo-lo novamente. A9 conversou com A20. A18 disse: “professor, eu também não ajudei A13, só numa palavra!”

Comentário: Comentário interessante! A18, não é um aluno de bom comportamento, contudo, é autêntico, ou seja, diz sempre a verdade. Que menino tão interessante! Aproveitei, o momento, para lhes dizer:

Aula: Repetimos: “ A18 e A13, não souberam trabalhar em grupo!”

Comentário: Isto é que se chama: sentido de oportunidade!

Aula: Dissemo-los: “vocês têm de ser capaz de trabalhar em grupo! Outra regra muito importante, eu não quero papelinhos no chão! O outro dia, a sala ficou toda suja!”

Comentário: Estava, neste momento, zangado com os meninos.

Aula: O A 15 tinha a caneta de feltro, na boca. Firmemente, pedimo-lo para a arrumá-la no estojo. A5 disse que não teve a culpa de deixar o chão todo sujo. Respondemo-la: “então, seremos todos responsáveis pela limpeza da sala”. Passámos, a distribuir as folhas com as sílabas! Os meninos estiveram em silêncio.

Comentário: Um momento de felicidade!

Aula: À medida que entregámos a fichas com as sílabas, pedimos aos alunos para começarem a cortá-las.

Comentário: Os alunos conversam, mas, nada de alarmante!

Aula: Os alunos, não sabem com quem devem trabalhar, daí, informámos-lhe que labutam com o colega de carteira. A1 verbalizou: “A24, não tem tesoura!” À medida que, as crianças cortam as sílabas, conversam baixinho. De repente, dissemos:” turma A oiça o professor! Falem baixinho com o colega de lado!” A18 chama-nos. As fichas são distribuídas. Insistimos: “quem tiver dúvidas coloque o braço no ar e espera que o professor se dirige a si. Também, não quero ninguém a passear pela sala.” A9 disse: “professor descobri a palavra pião!” Dirigimos a A4 para corrigir a palavra “tudo”. Dissemos: “”agora, façam sozinho.”

Comentário: Estão informados da actividade.

Aula: Os alunos trabalham. O professor dá algumas informações individuais aos alunos. Encorajámos o grupo a trabalhar. Paulo ajuda A19 a colar sílabas. Fábio trabalha, muito bem, com A16: conversando e auxiliando. A 15 trabalha com A16 pedindo auxílio. A18, ainda não começou a trabalhar e criticámo-lo. A 15 cola as sílabas, rapidamente. Dissemos: “cuidado ao colar as sílabas!” Circulámos pela sala. Informámos ao Paulo para colar as palavras, na página seguinte. A18 disse-nos: “Oh professor!” Respondemos: “espera!”

Comentário: Francamente A18, o dedo não está a sangrar!

Aula: Chamámos A12 para se dirigir à nossa secretária. O A 15 conversa com A8 para lhe esclarecer dúvidas. Dissemos a A 15 para colar a palavra “todo”. Falámos a A20: “A20 empresta a tesoura a A10 e trabalha em grupo. A10, qual a palavra que escolheste? A20 ajude-a a escrever uma palavra com o ditongo ão! Trabalhem em conjunto. A7, qual a palavra que queres escrever? A7 disse: “pião.” Respondemo-la: “falta a sílaba “pi”. Entretanto, A12 descobriu uma palavra e verbalizou: “Lelo”. Respondemo-lo: Muito bem A12. Agora, podes ir para o lugar.”

Comentário: A12 é um menino inteligente, mas, por vezes, não compreende o que é pedido, por isso pedimo-lo para trabalhar na nossa mesa.

Aula: Perguntámos ao Paulo: “Paulo, qual a palavra que descobriste? Este responde: “Lili”. Elogiámo-lo: Paulo, muito bem! Também enaltecemos A2, pois descobre a palavra pião. Pedimos a A14 para colocar

uns papéis no lixo. Os alunos começam a falar mais alto e dissemo-los: “baixem o volume!” A9, qual a palavra que descobriste? Esta respondeu: “pito”. Expressimos: “pito? Esta palavra não existe! Venha cá A9 e traga-me as tuas sílabas!”

Comentário: A9 parece não ter compreendido e para não se desmotivar, optámos que viesse trabalhar junto connosco. Para além disso, ela não estava a trabalhar em cooperação com a parceira A4.

Aula: Persistimos: “A9 está com muitas dificuldades em escrever as palavras”. Esta levanta-se e esquece das sílabas, em cima da mesa, pedimo-la para as trazer. Novamente: “A9 tem muitas dificuldades em descobrir palavras! Vá corta as sílabas”. Entretanto, A24 ainda não colou nenhuma palavra. “A24 venha cá! A24 não descobriu nenhuma palavra é porque não sabe escrever!”

Comentário: Sem dúvida um juízo que não se deve pronunciar em público!

Aula: A7 disse, em voz alta: “A1 não o ajuda!”

Comentário: Um exemplo típico que a A7, já têm algumas noções de trabalho cooperativo!

Aula: O Fábio está bastante concentrado a trabalhar e auxilia A16. Elogiámos o Fábio: “trabalha muito concentrado.” O Paulo trabalha em conjunto com A19”. A12 pergunta: “e eu professor?” Respondemos: “A12 trabalha muito bem!” Entretanto A18 e A13, não estão a trabalhar e só conversam. “Estes dois alunos só estão na conversa.” A7 está com muitas dificuldades e ajudamo-lo a escrever a palavra lupa. “Cole a palavra no caderno e, depois, venha ter comigo.” Por sua vez, A19 e o Paulo começam a falar muito alto. “Paulo fala mais baixo!” Dissemos a A24: “pião, primeiro cola-se o “pi”, seguido do “ão”. Zangámos com A7, porque não ajuda a colega do lado A6. “A9 tens que escrever lula. Lula!”

Comentário: Momento complicado, já que ajudámos 4 alunos em simultâneo.

Aula: Dissemos a A9: “primeiro colas “lu”, depois, colas “la”. Lula! Vamos lá, lula!”

Comentário: Ofício de professor!

Aula: A 15 demonstrou dificuldades. Levantámos e fomos ajudá-lo: “pião escreve-se com “i” e não com “e”. Circulámos pela sala para apoiar outros alunos.

Comentário: Os alunos demonstram interesse e motivação pela actividade.

Aula: A1 fala alto. Admoestámo-la: “A1 fala mais baixo!” Voltámos para o lugar e ajudamos A9: “leão, “le” e depois “ão”. A 15 trabalha com interesse e em parceria com A8, elogiámo-lo. Fábio trabalhava empenhado. Paulo demonstrou empenho. Os alunos começaram a falar mais alto. “Baixem o volume! A7 procure mais palavras!” Entrementes, A20 escreve a palavra apito, dissemo-lo: “muito bem! Agora, ajude A10, visto que ainda não escolheu nenhuma palavra. Não coles a palavra apito, ajude A10 a escrever apito. É um trabalho de equipa A20”.

Comentário: Ensiná-los a trabalhar em cooperação não é fácil!

Aula: Pedimos a A9 para voltar ao lugar e apoiar A4. “As palavras que te auxiliei a escrever, agora, ajudarás a A4.” A12 fala muito alto. “A12 fale mais baixo.” A15 levanta-se, sem autorização, e pedimo-lo para se sentar. Este vem ter connosco e dissemos-lo: “senta-te! Eu quero ouvir o Fábio!” Este disse-nos: “não tenho a sílaba “to” para escrever pato.” Respondemos: “de certeza que não tens a sílaba “to”? Venha buscar a sílaba.” A7 disse, em voz alta: “eu, também, tenho a sílaba “to”. Zangámos com A7: “quem quiser falar comigo tem que colocar o braço no ar!”

Comentário: Colocar o braço no ar, não é uma regra fácil de cumprir para A7. Paciência!

Aula: De repente, sou interrompido por A18: “professor dói-me a barriga!”

Comentário: Se dói, logo é real!

Aula: “A18, se dói a barriga, vá à casa de banho.” A1 brinca, à minha frente. “A menina já escreveu alguma palavra?” Ajudamo-la a colar uma palavra lupa. “Lupa, primeiro “lu” e, depois “pa”. Pare de conversar com os colegas!” O Paulo levanta-se e pedimo-lo para se sentar.

Comentário: Confesso! É verdade que tenho resistido, mas, estas aulas, em pequeno grupo, fusão de sílabas e colagem no caderno é uma canseira!

Aula: Chamámos A24. “O que é que escreveste?” L” e “u”? Este disse: “pu”. Elogiámo-lo: “muito bem! Agora, “p” e “a”? Replica: “pa”. “Como se lê?” A24 pronunciou: lupa! Novo elogio: “muito bem!”

Comentário: A24 tem dificuldades na fusão de sílabas!

Aula: A15 e A8 continuaram a trabalhar em parceria. Interrogámos à A9 se estava a auxiliar A4. A9 verbalizou: “ela não quer escrever!” Inquirimos A4: estás a escrever as palavras que ajudei a A9?” A4 informou-nos: “não!” Novo inquérito: “porquê?” A9 interrompe: “ela, já escreveu leão e Lili.” Dissemos: “muito bem!”

Comentário: “Muito bem!” É uma frase que nunca se envelhece!

Aula: Entretanto, perguntámos A10: “já escreveste a palavra apito? Deixe ver!” Esta mostrou-nos o caderno. “Ah, falta a sílaba “to”.

Comentário: Quase 20 minutos para escrever uma palavra. É obra!

Aula: Zangámos com A20. “A20 é um trabalho de grupo!” Dirigimos a A10 e ajudámo-la pessoalmente! A seguir circulámos pela sala. A9 foi até à nossa secretária apanhar sílabas, entretanto, discute com A24. “Estas sílabas são minhas!” Voltámos para a secretária e resolvemos o conflito: “estas sílabas são para ti e as outras para A24.” O Paulo colocou o braço no ar. Pedimos silêncio à turma, a fim de o ouvir. Não o conseguimos ouvir e solicitámos que viesse dizer-nos, pessoalmente. “Não consigo escrever mais palavras!” Dissemos para escrever a palavra lupa. A14 levanta-se, sem autorização, para nos mostrar o caderno. Zangámos com A14: “nunca coloca o braço no ar! Não te podes circular pela sala sem a minha

autorização.” Este senta-se. Paulo está com dificuldades em escrever lupa. Dissemo-lo: “onde está o “pa”? Paulo respondeu: “aqui!” Replicámos: agora, unir à sílaba “lu” e é só colar.” Chamámos A14 e corrigimos as palavras erradas. A 15 continua a trabalhar em conjunto com A8, sem conflitos. Pedimos o Fábio e A21 para trazerem os cadernos, no intuito de corrigir as palavras. Estas estavam bem escritas. Dissemo-los: “muito bem! Estão a ir pelo bom caminho!”

Comentário: A aula está a correr muito bem. Os alunos demonstram interesse pela actividade, sem distrações nem conflitos.

Aula: A18 entra na sala e ajudámo-lo a escrever uma palavra: tatu e à A6: pião. Dissemos à turma para falar mais baixo. Pedimos a A9 para se sentar. Ao A24 auxiliámos na palavra pá.

Comentário: A aula estava a terminar e, nesse momento, preocupávamos por apoiar os alunos com mais dificuldades na escrita.

Aula: Continuámos com o apoio individualizado a A24 e A6. A7 interrompe-nos: “professor, o que posso escrever com estas sílabas? Proferimos: “todo”. A5 atira os papelinhos cortados para debaixo da mesa de A23. Chamo-lhe atenção: “A5, não atire o lixo para o chão! Limpamos no fim, não te preocupes!”

Comentário: No início da aula, dissemos que é costume, alguns alunos terminarem a actividade por deixar o chão sujo e um desses meninos era A5. Esta, em vez de limpar atira o lixo para de baixo do chão do colega.

Aula: A5 apanhava os papelinhos do chão. Falámos-lhe: “A5 vá buscar uma vassoura à despensa.” Persistimos a ajudar A7: “todo, primeiro o “to”, seguido o “do”

Comentário: Estamos mais calmos!

Aula: A23 falou com o Paulo. Dissemos-lhes para se calarem. Zangámos com A18.

Comentário: A18, somente, escreveu a palavra tatu, aliás, com a nossa ajuda.

Aula: Ajudámos A7 a escrever a palavra dado. Agora, dissemos em voz alta: “eu vou ajudar A18, porque só escreveu uma palavra. Estou triste A18! A13 porque não o ajudou? É um trabalho de equipa!” A18: “vou escrever pipi!” Dissemo-lo: “esta palavra é fácil, uma mais difícil! Já escreveste pião?” A18 proferiu: “não sei! Está aqui um “p” e o “i”! Falámos: “onde está o ditongo “ão”? Respondeu: “está aqui!” Pronunciámos: Muito bem, A18! Agora, é só colar. A1 interrompe-nos: “professor descobri tatu!” “Muito bem A1! Cuidado A18 colocas muita cola!” A5 entra na sala com a vassoura e agradecemos-lhe. A1 disse: “posso varrer?” Respondemo-la: “quem varre é o professor.”

Comentário: Estávamos preparados para concluir a aula, antes, somente, auxiliar os alunos com maiores dificuldades e que não tiveram apoio do seu par.

Aula: A18 fica felicíssimo por descobrir a palavra lupa. Paulo e A19 estão a brincar e falámos para pararem com a brincadeira. Continuamos a auxiliar A6 e A18. A5 levanta-se para conversar com A9. Dissemos-lhes: “terminou a conversa. A5 volta para o lugar.” A18 disse-nos, alegremente: “professor, eu não estou a tocar no brinquedo!” Alguns meninos levantam-se para nos mostrar o trabalho desenvolvido, durante a aula. À medida que fomos vendo, elogiámos-os: “muito bem!” e pedíamos-lhes para se sentarem. Os alunos conversavam. Solicitámos a atenção da turma: “vamos parar de trabalhar, porque o professor tem de colocar uma pergunta importante!”

Comentário: Este momento era importante, porque iríamos reflectir após uma acção. Questionámos, inicialmente, os alunos observados.

Aula: “Paulo, para ti, o que é escrever?” Reformulámos a pergunta: “o que estamos a fazer?” (Breve silêncio) A1 disse: “fazemos um ditado de palavras.” Contestámos: “não é um ditado de palavras.” A9 sabe? Esta disse: “a formar palavras.” Questionámos-a: “e como formámos as palavras?” A2 pronunciou: “a juntar sílabas!” Louvamo-la: “muito bem!” A seguir: “há meninos que não estão com atenções! Oçam-me!” A4, A5, A9 conversam entre si. Chateámos com elas. A21 levantou-se e A1 virou-se para trás para conversar com A20.

Comentário: No momento importante, ninguém nos ouve. É verdade que, os meninos estão cansadinhos! Só com 30 minutos de aula?

Aula: A18 conversa com A13. Pedimos silêncio!

Comentário: Finalmente, o silêncio mais desejado!

Aula: Dissemos-lhes que levariam a cola, tesoura e o caderno para casa e que continuariam a actividade como trabalho para casa. Passámos a arrumar os materiais e a sala de aula.

Apêndice 32 - GRELHA DE ANÁLISE DO CONTEÚDO DA OBSERVAÇÃO

Situação: Na sala de aula entre as 11 horas e 15 minutos e as 11 horas e 45 minutos, com o parceiro de carteira, os meninos escreveram palavras, através do recorte e colagem de sílabas, que no final foram corrigidas oralmente e no quadro. O professor movimentou-se pela sala, assim como se sentou no seu lugar. Por sua vez, os alunos encontravam-se nos lugares.

Categorias	Subcategorias	Indicadores de observação
Perfil de actuação dos colegas	Comportamento do grupo	- Os alunos entraram na sala. - Os alunos colocaram o dedo no ar. - (Dissemos aos alunos para prestarem atenção e que colocassem a tesoura e a cola, em cima da mesa.) Estes retiram os objectos do estojo. - A cola de A19 caiu e parou no meio da sala. Este cumpre a ordem. - A10 brinca com a cola. - A 1, também brinca com a tesoura. - A9 cortou um pedaço de uma página do caderno. - A1 mexeu na folha de sílabas de A13. - A10 e A20 falaram. - A9 conversou com A20. - À medida que, as crianças cortam as sílabas, conversam baixinho. - Os alunos trabalharam. - A18, ainda não começou a trabalhar (criticámo-lo). - Os alunos começam a falar mais alto. - (Venha cá A9 e traga-me as tuas sílabas!) Esta levanta-se e

		esquece das sílabas, em cima da mesa, pedimo-la para as trazer. - A18 e A13, não estão a trabalhar e só conversam. - A1 fala alto. - Os alunos começaram a falar mais alto. - A20 escreve a palavra apito. - A12 fala muito alto. (Interrogámos à A9 se estava a auxiliar A4.) - A9 verbalizou: “ela, já escreveu leão e Lili.” - A9 foi até à nossa secretária apanhar sílabas, entretanto, discute com A24. “Estas sílabas são minhas!” - A14 levanta-se, sem autorização, para nos mostrar o caderno. - A7: “professor, o que posso escrever com estas sílabas?” - A5 atira os papelinhos cortados para debaixo da mesa de A23.
	Comportamento com o professor	- A 2 perguntou, sem colocar o braço no ar: “é necessário o lápis?” (Houve um aluno que pretendeu escrever a palavra dedo, porém, ao colar as sílabas no caderno, primeiro colou “do”, segundo colou “de”, ficando escrito “dode”) - A18 disse: “fui eu!” - A1 disse-nos: “a cola é do A12.” (Respondemos: “ a cola era do A12”) - A12 murmurou. - A18 dirigiu-se-nos a mostrar o dedo, dizendo: “professor está

		a deitar sangue!” - A18 colocou o barco no ar. - A18 continuou a queixar-se. - A18 disse: “professor, eu também não ajudei A13, só numa palavra!” - A5 disse que não teve a culpa de deixar o chão todo sujo. - A18 chama-nos. - A1 verbalizou: “A24, não tem tesoura!” - A9 disse: “professor descobri a palavra pião!” - A18 disse-nos: “Oh professor!” (A7, qual a palavra que queres escrever?) - A7 disse: “pião.” - A12 descobriu uma palavra e verbalizou: “Lelo”. (A9, qual a palavra que descobriste?) - A9 respondeu: “pito”. (A24 não descobriu nenhuma palavra é porque não sabe escrever!) - A7 disse, em voz alta: “A1 não o ajuda!” (Elogiámos o Fábio...) - A12 pergunta: “e eu professor?” (Fábio pediu a sílaba “to”) - A7 disse, em voz alta: “eu, também, tenho a sílaba “to”. - A18: “professor dói-me a barriga! - A18: “vou escrever pipi!”
--	--	--

		(Dissemo-lo: “esta palavra é fácil, uma mais difícil! Já escreveste pião?”) - A18 proferiu: “não sei! - A1 interrompe-nos: “professor descobri tatu!” - A5 entra na sala com a vassoura e agradecemos-la. - A1 disse: “posso varrer?” - A18 fica felicíssimo por descobrir a palavra lupa. - A5 levanta-se para conversar com A9. - Alguns meninos levantam-se para nos mostrar o trabalho desenvolvido, durante a aula. - A18 disse-nos, alegremente: “professor, eu não estou a tocar no brinquedo!” - Alguns meninos levantam-se para nos mostrar o trabalho desenvolvido, durante a aula. - A1 disse: “fazemos um ditado de palavras.” - A9: “a formar palavras.” - A2 pronunciou: “a juntar sílabas!” - A4, A5, A9 conversam entre si. - A21 levanta-se. - A1 vira-se para trás para conversar com A20. - A18 conversa com A13. - Passámos a arrumar os materiais e a sala de aula.
	Comportamentos com o Fábio	(Nada a registar)

	Comportamentos com o Paulo	- A23 falou com o Paulo.
Perfil de actuação do Fábio	Comportamentos individuais	- O Fábio corta as sílabas, em silêncio. - Fábio cola as sílabas.
	Comportamentos com o professor	- Fábio disse-nos: “não tenho a sílaba “to” para escrever pato.” - Pedimos o Fábio para trazer o caderno, no intuito de corrigir as palavras. Estas estavam bem escritas. Dissemo-lo: “muito bem! Estás no bom caminho!”
	Comportamento do Fábio com o parceiro A16	- Fábio trabalha, muito bem, com A16: conversando e auxiliando. - O Fábio auxilia A16.
Perfil de actuação do Paulo	Comportamentos individuais	- Paulo corta e cola as sílabas, com empenho. - O Paulo levanta-se e pedimo-lo para se sentar.
	Comportamentos com o professor	- Dedo leva acento no é? (Paulo, qual a palavra que descobriste?) - Paulo responde: “Lili”. (O Paulo colocou o braço no ar. Pedimos silêncio à turma, a fim de o ouvir. Não o conseguimos ouvir e solicitámos que viesse dizer-nos, pessoalmente).

		- Não consigo escrever mais palavras! (Dissemos para escrever a palavra lupa. Paulo está com dificuldades em escrever lupa. Dissemos-lo: “onde está o “pa”?) - Paulo respondeu: “aqui!” (Replicámos: agora, unir à sílaba “lu” e é só colar.”) - “Paulo, para ti, o que é escrever?” Reformulámos a pergunta: “o que estamos a fazer?”
	Comportamentos do Paulo com o parceiro A19	- Paulo ajuda A19 a colar sílabas. - O Paulo trabalha em conjunto com A19” - A19 e o Paulo começam a falar muito alto. - Paulo e A19 estão a brincar e falámos para pararem com a brincadeira.

Apêndice 33 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA OBSERVAÇÃO NATURALISTA**Perfil da actuação do grupo****Comportamentos do grupo**

Creemos que os alunos, no início da aula, estiveram bastante desconcentrados, já que se distraíram ora com a cola ora com a tesoura, a título de exemplo mencionemos: A10 brinca com a cola; A 1, também brinca com a tesoura; A cola de A19 caiu no chão e parou no meio da sala (apêndice: 32). Foi um momento crucial para o docente, pois era necessário estabelecer regras, no intuito de um bom funcionamento da actividade.

É de salientar que, na reunião final do 1º período, os professores das Actividades Extra Curriculares referiram que os alunos, no início das aulas, revelavam bastante desconcentrados, sendo preciso algum tempo para se acalmarem, para depois principiarem as aulas. Sem dúvida, um aspecto a ser trabalhado, no futuro próximo.

Não significa isto que, não se tenha trabalhado as regras, repare o comportamento do professor, no início da aula: “os alunos entraram na sala, após o intervalo da manhã. Como todos os dias, pedimos-lhes para se sentarem, fazerem silêncio e ouvirem o barulho lá fora. Estes obedecem-nos” (apêndice: 31).

Avancemos. Após o período de silêncio, principiámos por lhes informar sobre a actividade a realizar, porém, já recordado acima, embora estivessem em silêncio, alguns alunos brincavam com os materiais, logo tivemos a necessidade de captar a sua atenção e também sermos firmes

Posto isto, temos de admitir que, os alunos revelaram uma agitação inicial, seguido de falta de concentração pela tarefa. Posteriormente, interessaram pela actividade e acataram as regras do trabalho em parceria. Notemos a propósito este exemplo: “à medida que, as crianças cortam as sílabas, conversam baixinho” (apêndice: 32).

Acrescentamos ainda que, unicamente, houve uma situação de conflito entre A9 e A2, todavia, prontamente resolvida. Recordemos o episódio: “A9 foi até à nossa secretária apanhar sílabas, entretanto, discute com A24. “Estas sílabas são minhas!” (apêndice: 32)

A referir que, até à data, os alunos realizaram, sempre, actividades individuais. Esta foi a segunda sessão, em que trabalharam com o parceiro de carteira. Naturalmente, algumas crianças tiveram grandes dificuldades no trabalho por cooperação. Mostremos um exemplo típico espírito competitivo: “A20 escreveu a palavra apito, dissemo-lo: “muito bem! Agora, ajude A10, visto que ainda não escolheu nenhuma palavra. Não coles a palavra apito, ajude A10 a escrever apito. É um trabalho de equipa A20” (apêndice: 32). Passado algum tempo perguntámos A10: “já escreveste a palavra apito? Deixe ver!” Esta mostrou-nos o caderno. “Ah, falta a sílaba “to”. Zangámos com A20. “A20 é um trabalho de grupo!” Dirigimos a A10 e ajudámo-la pessoalmente! (apêndice: 32) Por outro lado um episódio de consciência cooperativa, por parte de A7: “A24 não descobriu nenhuma palavra é porque não sabe escrever!” - A7 disse, em voz alta: “A1 não o ajuda!” (apêndice: 32).

Notas finais. Reforçaremos nos alunos o saber estar na sala de aula, assim como a capacidade de trabalhar em cooperação.

Comportamentos do grupo com o professor

De uma maneira geral, há um bom relacionamento entre o docente e o grupo. Em nosso entender, é um aspecto importante, no intuito da implementação do trabalho cooperativo e também do espírito inclusivo.

Convém dizer também que, alguns alunos falaram, sem pedir autorização. Durante as aulas e é um facto de interesse pela actividade, os alunos informavam ao docente as palavras que descobriam. Elucidemos através destes dois exemplos: A9 disse: “professor descobri a palavra pião!” A1 interrompe-nos: “professor descobri tatu!” (apêndice: 31).

Aqui e ali vê-se, sem dúvida que A18 solicitou bastante a atenção do professor, como também A1 revelou comportamentos desajustados, exemplificando: A1 vira-se para trás para conversar com A20 (apêndice: 32).

Comportamentos do grupo para com os alunos observados

De referir que, somente A23, durante as aulas trocou algumas informações com o Paulo. Chamámo-lhes atenção, já que, unicamente, poderiam conversar com o seu parceiro de trabalho. No caso do Paulo era A19, por seu lado a parceira de A23 era a A5.

O Fábio não foi incomodado por outros elementos da turma e, somente, interagiu com o parceiro de trabalho.

Perfil de actuação do Fábio**Comportamentos individuais**

O Fábio, durante toda actividade, mostrou-se concentrado e muito empenhado nas suas tarefas. Os comportamentos observados comprovam o argumento: “o Fábio corta sílabas, em silêncio” (apêndice: 32).

Comportamentos com o professor

Nesta subcategoria, parece-nos que, o aluno deveria interagir mais com o professor, na aula, no sentido de desenvolver a sua escrita. Se não o fez, é porque não teve dúvidas. Reparem no, único, interacção connosco: “não tenho a sílaba “to” para escrever pato” (apêndice: 32).

Comportamentos do Fábio com o parceiro A16

Um exemplo típico que o Fábio, presentemente, não têm demonstrado dificuldades com a escrita, tão pouco em trabalhar em parceria: “o Fábio auxilia A16”; Fábio trabalha, muito bem, com A16: conversando e auxiliando” (apêndice: 32).

Perfil de actuação do Paulo

Comportamentos individuais

Creemos que o Paulo, por vezes, é bastante empenhado: “Paulo corta e cola as sílabas” (apêndice: 32); porém, outras vezes, observamo-lo distraído: “o Paulo levanta-se e pedimo-lo para se sentar” (apêndice: 32).

Comportamentos com o professor

Um aspecto muito positivo é o Paulo ser bastante interactivo com o docente, não tendo problemas em exprimir a sua opinião, ou então a solicitar apoio. Citemos dois exemplos decisivos observados e que sustenta a nossa afirmação, o primeiro: “dedo leva acento no é?”; o segundo: “o Paulo colocou o braço no ar. Pedimos silêncio à turma, a fim de o ouvir. Não o conseguimos ouvir e solicitámos que viesse dizer-nos, pessoalmente. - Não consigo escrever mais palavras! (apêndice: 32)

Por outro lado, há algum receio do Paulo em falar em grande grupo, vejamos a observação registada: “Paulo, para ti, o que é escrever?” Reformulámos a pergunta: “o que estamos a fazer?” (apêndice: 30). Na verdade, não respondeu e ficámos sem saber se o aluno sabia, ou não sabia a resposta.

Comportamentos do Paulo com o parceiro A19

Julgamos que o Paulo pode melhorar no trabalho de parceria, ou então, o seu parceiro de carteira não soube colaborar. Porquê? Porque, aconteceu um comportamento que apoia a nossa argumentação: “Paulo e A19 estão a brincar e falámos para pararem com a brincadeira” (apêndice: 32).

Apêndice 34 – TRANSCRIÇÃO, POR ESCRITO, DA AUDIÇÃO DA HISTÓRIA DAS CINCO VOGAIS (TELES, 2007: 18 - 33)

HISTÓRIA DAS CINCO VOGAIS

Um ... e doise três ... era uma vez ...
Era uma vezCinco amigos alegres, curiosos e brincalhões: a Inês, o Ulisses, a
O 19a, a Aida e o Egas
Estes amigos adoram jogar, saltar, brincar, correr e aprender ...

Fazer traquinices ... inventar tontices ... aprender os sons das palavras ... os nomes
das letras ... conhecer histórias de animais ... os números ... os ponto finais ...

Um dia foram visitar o "Parque dos Fonemas".
O Parque dos Fonemas é um parque onde os animais vivem em liberdade ... brin-
cam com as suas crias ... trepam às árvores ... correm pelos campos ... nadam nos lagos ... dormem na relva ...

A Inês, o Ulisses, a Olga, a Aida e o Egas foram conhecer os animais, vê-los de perto, aprender os seus nomes, ouvir as suas vozes, observar como viviam, o que comiam, quais os seus hábitos ...

Mas ... tinham que ser cuidadosos ... porque alguns animais podiam ser perigosos ... III

No Parque dos Fonemas havia muitos animais e cada um tinha um nome diferente.

Como os nomes eram diferentes começavam com sons diferentes, com "fo-nemas" diferentes, e escreviam-se com letras diferentes ...

À entrada do parque a Inês viu uma iguana gordinha com uma língua muito com-
prida... ficou muito admirada e exclamou: Nunca vi uma língua assim!!...i...i...i...

Pensou ... e descobriu ... que a palavra iguana começava com o mesmo som do seu nome, o som [i] de Inês ...

Durante o passeio pelo Parque dos Fonemas os meninos foram vendo diversos animais e foram descobrindo que o nome de outros animais também começavam com mesmo som dos seus nomes:

- O urso começava com o som [u] - o mesmo som do nome do Ulisses ...
- A arca começava com o som [o] - o mesmo som do nome da Olga .. "
- A água começava com o som [a] - o mesmo som do nome da Aida
- A água começava com o som [ê] - o mesmo som do nome do Egas

i

A Inês e a Iguana

A Inês viu uma iguana
gordinha, gordinha...
mas, que grande língua tinha
i... i... i...

Gesto: Dedo indicador, esticado, a imitar a língua da iguana a sair da boca... i... i... i...

Cantar as sequências fonémicas: i i i... i i i...

u

O Ulisses e os Ursos

O Ulisses ouviu os ursos
e ficou com soluços
u... u... u...

Gesto: Mãos no peito a imitar o som dos soluços... u... u... u...

Cantar as sequências fonémicas: u u... u u... u u u u...

O

A Olga e a Orca

A Olga viu uma orca
a comer uma pipoca
o... o... o...

Gesto: Boca a emitir o som de admiração... o... o... o...

Cantar as sequências fonémicas: o o o o o o o o o o...

.....

a

A Aida e a Águia

A Aida viu uma águia a voar
a voar que desapareceu no ar
a... a... a...

Gesto: Boca a emitir o som de admiração... a... a... a...
Cantar as sequências fonémicas: a a a a a a...

e

O Egas e a Égua

A égua do Egas galopava
e relinchava
e... e... e...

Gesto: Boca a imitar o relinchar da égua... e... e... e...
Cantar as sequências fonémicas: e... e... e... e... e...

p

O Pelicano Pateta

O pelicano Pateta
pedala na bicicleta.

Gesto: Pés a reproduzirem o movimento de pedalar na bicicleta.
Cantar as sequências silábicas: pa... pe... pi... po... pu...
→ pu... po... pi... pe... pa...

t

O Texugo Tenor

O texugo Tenor
é cantor, toca tambor.

Gesto: Mãos a movimentar-se como se estivessem a tocar tambor.
Cantar as sequências silábicas: ta... te... ti... to... tu...
→ tu... to... ti... te... ta...

m

O Mergulhão Messias

O mergulhão Messias
dá um mergulho no mar.

Gesto: Mãos esticadas e unidas, na posição de mergulhar.
Cantar as sequências silábicas: ma... me... mi... mo... mu...
→ mu... mo... mi... me... ma...

d

O Dinossauro Dinis

O dinossauro Dinis
mete o dedo no nariz.

Gesto: Dedo indicador no nariz.
Cantar as sequências silábicas: da... de... di... do... du...
→ du... do... di... de... da...

1

O Leão Leonel

O leão Leonel
faz um “ele”
com o cordel.

Gesto: Mão simulando pegar um cordel e a desenhar um “ele” no ar.
Cantar as sequências silábicas: la... le... li... lo... lu...
→ lu... lo... li... le... la...

n

O Nandu Nadador

O nandu Nadador
a nadar é um primor.

Gesto: Um braço esticado para a frente e outro para trás, como se estivesse a nadar crawl.

Cantar as sequências silábicas: na... ne... ni... no... nu...
→ nu... no... ni... ne... na...

f

A Foca Felismina

A foca Felismina
toma banho na piscina.

Gesto: Mãos a fazer o gesto de nadar bruços.

Cantar as sequências silábicas: fa... fe... fi... fo... fu...
→ fu... fo... fi... fe... fa...

z

A Zebra Ziguezague

A zebra Ziguezague
ouviu o zangão zumbir... z... z... z...

Gesto: Lábios esticados a reproduzirem o som... z... z... z...

Cantar as sequências silábicas: za... ze... zi... zo... zu...
→ zu... zo... zi... ze... za...

v

O Veado Venâncio

O veado Venâncio viaja no veleiro,
o vento sopra o dia inteiro... v... v... v...

Gesto: Boca a soprar imitando o som do vento... v... v... v...

Cantar as sequências silábicas: va... ve... vi... vo... vu...
→ vu... vo... vi... ve... va...

b

Besouro Benedito

O besouro Benedito
bebeu tudo, tudo, tudo...
e ficou um barrigudo...

Gesto: Mão a movimentar-se em círculos na barriga a mostrar que está barrigudo.

Cantar as sequências silábicas: ba... be... bi... bo... bu...
→ bu... bo... bi... be... ba...

j

O Javali Januário

O javali Januário
já sabe o abecedário.

Gesto: Mãos a pegar num livro como se estivesse a ler.

sequências silábicas: ja... je... ji... jo... ju...
→ ju... jo... ji... je... ja...

h

O Hipopótamo Hipólito

O hipopótamo Hipólito está triste... está triste...
o som da letra H não existe... não existe...

Gesto: Mãos como se estivessem a pegar num lenço para tapar a boca.

Cantar as sequências silábicas: ha... he... hi... ho... hu...
→ hu... ho... hi... he... ha...

rr

O Burro Barnabé

O burro Barnabé
tem uma ferradura no pé.

Gesto: Levantar o pé a imitar o burro a mostrar uma ferradura.
Cantar as sequências silábicas: rra... rre... rri... rro... rru...
→ rru... rro... rri... rre... rra...

r

A Rena Renata

A rena Renata
rema na regata.

Gesto: Mãos a imitarem o gesto de remar.

Cantar as sequências silábicas: ra... re... ri... ro... ru...
→ ru... ro... ri... re... ra...

S

A Serpente Serpentina

A serpente Serpentina
serpenteia pela colina
s... s... s...

Gesto: Lábios a reproduzirem o som... s... s... s...
Cantar as sequências silábicas: sa... se... si... so... su...
→ su... so... si... se... sa...

r

O Caracol Caracol

O caracol Caracol...
põe os pauzinhos ao sol.

Gesto: Dedos indicadores esticados, no topo da cabeça, a imitarem os “pauzinhos” do caracol.

Cantar as sequências silábicas: ra... re... ri... ro... ru...
→ ru... ro... ri... re... ra...

S=Z

A Raposa Zaragateira

A raposa Zaragateira
faz zaragata na capocira.

Gesto: Mãos a movimentarem-se a tentar apanhar as galinhas.
Cantar as sequências silábicas: za... ze... zi... zo... zu...
→ zu... zo... zi... ze... za...

SS

O Pintassilgo Simão

O pintassilgo Simão
come sementes de melão.

Gesto: Levantar a mão à boca como se estivesse a comer uma pevide de melão.

Cantar as sequências silábicas: ssa... sse... ssi... sso... ssu...
→ ssu... sso... ssi... sse... ssa...

ce

ce = se

A Cegonha Aventureira

A cegonha Aventureira
faz o ninho na cerejeira.

Gesto: Dedos indicadores, unidos e esticados, junto à boca como se segurassem uma palha para fazer o ninho.

Cantar as sequências silábicas: ce... ce... ce...

X

O Xarroco Xavier

O xarroco Xavier
põe na boca o que quiser.

Gesto: Abrir a boca o mais possível para imitar a boca do xarroco.

Cantar as sequências silábicas: xa... xe... xi... xo... xu...
→ xu... xo... xi... xe... xa...

ci

ci = si

A Cigarra Cidália

A cigarra Cidália é ciganita
canta... ci, ci, ci,
tem a voz bonita.

Gesto: Imitar a cigarra a cantar... ci... ci... ci...

Cantar as sequências silábicas: ci... ci... ci...

C

O Camelo Cabeludo

O camelo Cabeludo
tem o pêlo de veludo.

Gesto: Mãos a movimentarem-se acariciando o cabelo.

Cantar as sequências silábicas: ca... co... cu...
→ cu... co... ca...

ç

ça, ço, çu = sa, so, su

A Garça Gabriela

A garça Gabriela
voa...voa... pela janela.

Gesto: Com os braços imitar a garça a voar pela janela.

Cantar as sequências silábicas: ça... ço... çu...
→ çu... ço... ça...

qu
qua, quo

O Quati Quarentão

O quati Quarentão tropeçou...
fez um galarão.

Gesto: Mãos na cabeça a imitar o quati.

Cantar as sequências silábicas: qua... quo... → quô... qua...

g

O Gato Gaspar

O gato Gaspar
come peixe até fartar.

Gesto: Mãos imitando o gesto de comer o peixe.

Cantar as sequências silábicas: ga... go... gu...
→ gu... go... ga...

que

O arenque Henrique

O arenque Henrique
sobe o rio e salta o dique.

Gesto: Mão a imitar o arenque a saltar o dique.

Cantar as sequências silábicas: que... que... que...

ge
ge = je

O Ge Geribetas

Com ge não há animal!
inventei o Geribetas...
é um bicho genial
faz mil e uma caretas.

Gesto: Fazer uma careta engraçada.

Cantar as sequências silábicas: ge... ge... ge...

qui

O Esquilo Eduardo

O esquilo Eduardo
adora correr no prado.

Gesto: Pés a imitar o movimento do esquilo a correr.

Cantar as sequências silábicas: qui... qui... qui...

gi
gi = ji

A Girafa Giraldina

A girafa Giraldina
gira, gira o pescoço...
gira, gira o pescoço...
para chegar ao almoço.

Gesto: Dedo indicador esticado a girar em hélice, como o pescoço da girafa.

Cantar as sequências silábicas: gi... gi... gi...

gue

O Caranguejo Caetano

O caranguejo Caetano
anda para trás por engano.

Gesto: Movimentar as mãos de lado, como as patas do caranguejo,
ao longo da carteira.

Cantar as sequências silábicas: gue... gue... gue...

nh

A Galinha Pintadinha

A galinha Pintadinha
põe o ovo na caixinha.

Gesto: De cócoras a imitar a galinha a pôr o ovo.

Cantar as sequências silábicas: nha... nhe... nhi... nho... nhu...
→ nhu... nho... nhi... nhe... nha...

gui

A Enguia Guiomar

A enguia Guiomar
toca guitarra a saltitar.

Gesto: Imitar a enguia a tocar guitarra.

Cantar as sequências silábicas: gui... gui... gui...

lh

A Coelha Ferunfunfelha

A coelha Ferunfunfelha
tem uma palha na orelha.

Gesto: Mão na orelha a fingir que apanha a palha.

Cantar as sequências silábicas: lha... lhe... lhi... lho... lhu...
→ lhu... lho... lhi... lhe... lha...

ch

O Chimpanzé Choné

O chimpanzé Choné
é maluco... é.

Gesto: Dedo indicador esticado encostado à cabeça.

Cantar as sequências silábicas: cha... che... chi... cho... chu...
→ chu... cho... chi... che... cha...

x=ch

O Xerife Aleixo

O xerife Aleixo come ameixas
e joga ao eixo.

Gesto: Mãos juntas na posição de jogar ao eixo.

Cantar as sequências silábicas: cha... che... chi... cho... chu...
→ chu... cho... chi... che... cha...

X=Z

O Hexágon^xo Ex^otico

O hexágon^xo Ex^otico é bailarino,
dança na pista com muito tino.

Gesto: Pernas a imitar o hexágon^xo a dançar.

Cantar as sequências silábicas: za... ze... zi... zo... zu...

→ zu... zo... zi... ze... za...

X=SS

Máx^ximo, o mágico

O Máx^ximo é mágico,
é mágico e faz magias,
da cartola saem pombas
a voar com alegria.

Gesto: Mãos a imitar a pomba a sair da cartola a voar.

Cantar as sequências silábicas: ssa... sse... ssi... sso... ssu...

→ ssu... sso... ssi... sse... ssa...

X=CS

Max^x, o tax^xista

O Max^x, o tax^xista, é um artista,
a jogar boxe nunca se despista.

Gesto: Mãos em posição de jogar boxe.

Cantar as sequências silábicas: csa... cse... csi... cso... csu...

→ csu... cso... csi... cse... csa...

Apêndice 35 - ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO DA SALA DE AULA



Fotografia 1: Planta "u" com duas mesas ao centro.



Fotografia 2: Seis grupos de quatro mesas.

Apêndice 36 - LOGÓTIPOS DOS SEIS GRUPOS



Fotografia 3: Logótipo dos grupos - Os Shrekes e Os Dinossauros.



Fotografia 4: Logótipo dos grupos - Os Extraterrestres e Os Leões.

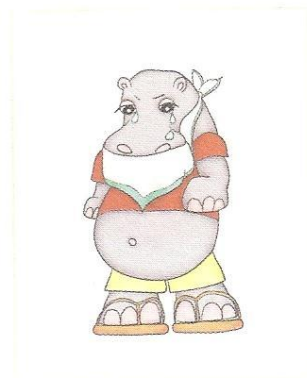


Fotografia 5: Logótipo dos grupos - Os Superes Heróis e Os Ecologistas.

hu ho hi he ha



O Hipopótamo Hipólito



Hoje a Helena foi ao Zoo.

Ela viu o Hipopótamo Hipólito na jaula.

Ele vive metido na lama. Na lama há muita humidade.

O Hipopótamo aleijou o pé. Teve **1** hematoma que doeu muito.

A Hiena habita na jaula ao lado do Hipopótamo.

A Hiena ri muito: hi, hi, hi, hi...

O hálito dela é mau.

A Helena amou a ida ao Zoo.

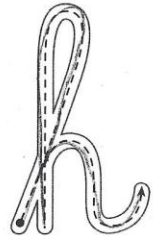


h

O **h**ipopótamo **H**ipólito
está triste... está triste...
o som da letra **H**
não existe... não existe...

h	agá	h	[ø]	h ipopótamo
----------	-----	---	-----	--------------------

Com o teu dedo indicador, segue a seta na letra desenhada. Cobre e continua.



h h h h h h

h h h h h ha ha ha ha

he he he he hi hi hi hi

ho ho ho hu hu hu hu

Lê o texto.

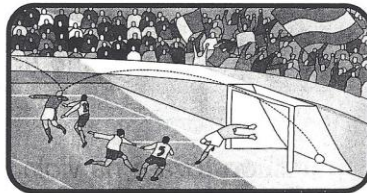
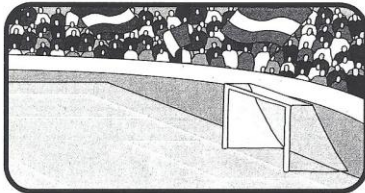
O Zeca foi hoje ao jogo.

A água da rega deu humidade ao solo.

O holofote iluminou a baliza.

– É golo!

Agora, com a ajuda destas frases legenda os desenhos.



O Zeca foi hoje ao jogo. O holofote iluminou
A água da rega deu a baliza.
humidade ao solo. – É golo!

Palavras com h

homem, hipopótamo,

hotel, habitação, hera, hino,

hoquei, helicóptero, hospital,
Hélio.

Apêndice 38 - TRABALHOS REALIZADOS NA SESSÃO Nº QUATRO

Ficha 27

h H h H

h h h h h h h h h

H H H H H H H H

1 Lê e copia as sílabas.

ha he hi ho hu Ha He Hi Ho Hu

ha he hi ho hu Ha He Hi Ho Hu

2 Lê e rodeia as sílabas. Ilustra as palavras.

hábito Helena hiena holofote

3 Encontra as palavras e copia-as por sílabas.

H	I	P	O	P	Ó	T	A	M	O
U	A	Q	R	V	U	A	B	F	E
M	B	H	Ú	M	I	D	O	G	B
A	C	P	S	T	X	Z	C	D	O
N	D	E	H	O	U	V	E	F	R
O	H	O	J	E	M	N	O	G	A

há hi ho ho ta mo

flu ma no

flu me do

flu ol

flu je

4 Ordena e copia a frase.

há Hoje humidade muita mata . na

Hoje há muita humidade na mata



Fotografia 6: Quadro de tarefas.

Apêndice 39 - TRABALHOS REALIZADOS NA SESSÃO Nº CINCO

O PALHAÇO

De nariz vermelho
E cara pintada
Sapatos gigantes
Não lhe falta nada!

É o rei da festa
Rei da criançada
Faz mil brincadeiras
Provoca a risada.

E aos distraídos
Prega mil partidas
Mas ninguém se zanga
Pois são divertidas!

Quem sabe quem é?
Eu não vou dizer!
Basta estar atento
Está-se mesmo a ver...

(melodia "Papagaio Loiro")

OS TRÊS PALHACINHOS

Os três palhacinhos
Andando lá vão
Pela estrada fora Até ao portão.

E batem à porta
E Querem entrar
Vem de lá o cão
E põe-se a ladrar

ão - ão faz o cão
Miau - Miau faz o gato
Gri - Gri faz o grilo
Quá - Quá faz o pato

Os três palhacinhos
Não querem fazer mal
Só querem brincar
Quando é Carnaval



Fotografia 7: Decoração das Máscaras.



Fotografia 8: Máscaras de Carnaval realizadas pelo grupo.

Apêndice 40 - FESTA DE CARNAVAL



Fotografia 9: Concurso de máscaras, na sala de aula.



Fotografia 10: Concurso de máscaras, na sala de aula.



Fotografia 11: Desfile de carnaval.



Fotografia 12: Desfile de carnaval.

Apêndice 41 - GRELHA DE COMPORTAMENTO



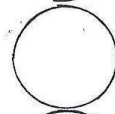
O MEU COMPORTAMENTO

Nome: _____

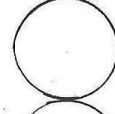
Grupo: _____

Mês de _____ Prof.^a _____

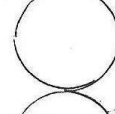
Faltei



Fim-de- semana



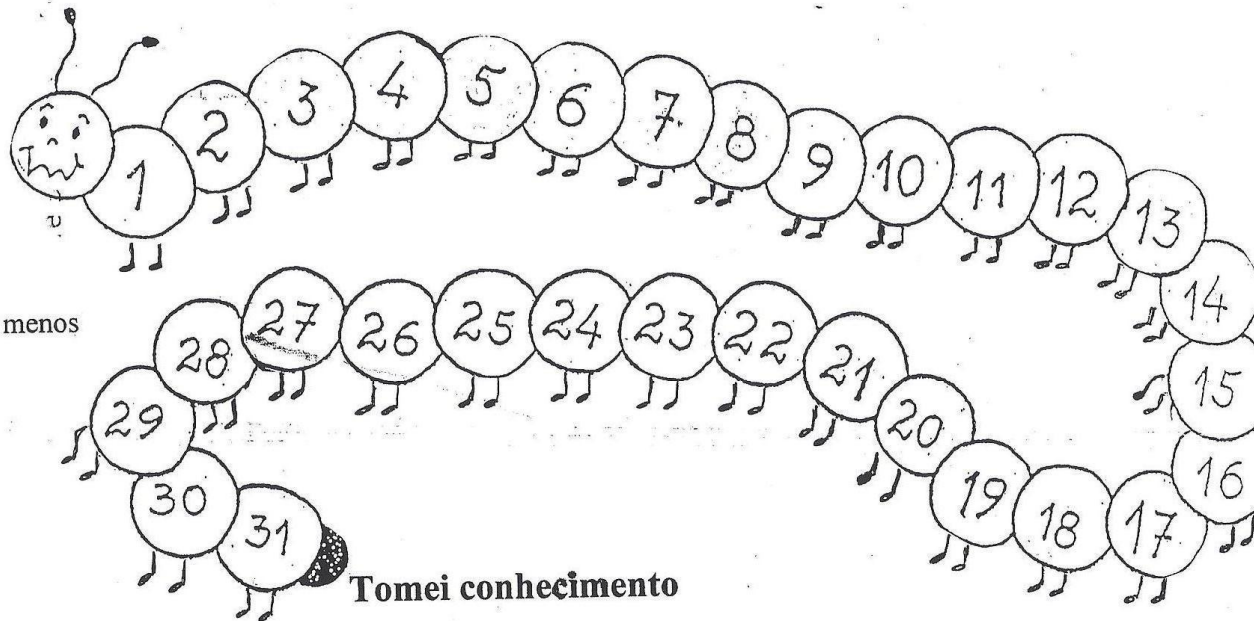
Portei-me bem



Portei-me mais ou menos



Portei-me mal



Tomei conhecimento

O Enc. Educação

O Enc. Educação

O Enc. Educação

O Enc. Educação

Apêndice 42 - TRABALHOS REALIZADOS NA SESSÃO Nº SETE

Agrupar as palavras com o mesmo número de sílabas, sublinhando-as com a mesma cor.

cinco sílabas

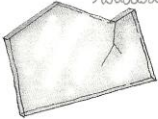
Violoncelo

três sílabas

Volante

três sílabas

Veado

duas sílabas

Vidro

duas sílabas

Vela

quatro sílabas

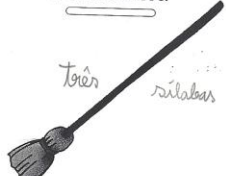
Ventoinha

três sílabas

Vitelo

duas sílabas

Vaso

três sílabas

Vassoura

três sílabas

Vestido

duas sílabas

Vespa

duas sílabas

Vinho

Exercício de Escrita
Os sons V e F
Põe um F ou um V...

F V _ <i>v</i> oz	F V _ <i>v</i> eia		
F V u _ <i>v</i> a	F V _ <i>f</i> ala		
F V _ <i>f</i> im	F V _ <i>f</i> igo		
F V _ <i>v</i> ila	F V _ <i>f</i> ez	F V _ <i>v</i> eio	F V so _ <i>f</i> a
F V _ <i>f</i> alsa	F V _ <i>v</i> aca	F V _ <i>v</i> oto	F V _ <i>f</i> a _ <i>v</i> a
F V _ <i>v</i> enda	F V _ <i>f</i> areja		
F V _ <i>f</i> ilma	F V al _ <i>f</i> a		

vitela:
O boi ama a filha vitela. ✓
filha- filha

queijo: O rato come o queijo. ✓

A ^{hera} hera recon. ✓

Ditado

faca ✓
faca ✓
vitela ✓
fivela ✓
vaca ✓

Trabalho realizado pelo Paulo.

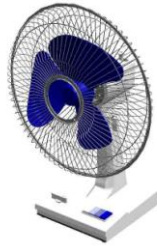
Ditado

faca ✓
vaca ✓
vitela ✓
fivela ✓
faca-faca

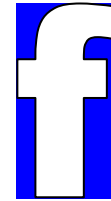
Ditado realizado pelo Fábio.

Apêndice 43 - CARTAZ PAR DE IMAGENS E SONS (F - V)

Par de imagens



Par de sons



Apêndice 44 - COMEMORAÇÃO DO DIA MUNDIAL DA ÁRVORE



Fotografia 13: Leitura de poemas.



Fotografia 14: Semeio de globos de flores, no canteiro.



Fotografia 15: Árvore realizada pelas duas turmas do primeiro ano.

Apêndice 45 - TRABALHOS REALIZADOS NA SESSÃO Nº DEZ E ONZE



Lê e copia.

Naquele belo dia houve piquenique.

A mãe deu pão e queijo ao Zeca e requeijão ao Simão.

A Quica comeu uma queijada de boa qualidade.

Foi muito animado!

Naquele belo dia houve piquenique.

A mãe deu pão e queijo ao Zeca e requeijão ao Simão.

A Quica comeu uma queijada de boa qualidade.

Foi muito animado!



Responde.

O que deu a mãe ao Zeca?

A mãe deu pão e queijo.

O que comeu a Quica?

A Quica comeu queijada.



Cobre e continua.

q q q q q q q q q q

Q Q Q Q Q Q Q Q



Observa o desenho.

O que é?

Pinta.



É o piquenique.

Palavras com qua, que e qui
 quini, queda, queijada, máquina,
 aquário, queque, leque, raqueta,
 pequenina, friquênique, queijo,
 Guineta.

queijo:

O rato comeu o queijo.

Guineta:

Guineta é muito monita.

O boi ama a vaca.

O Rei viu uma égua.

Apêndice 46 - TRABALHOS REALIZADOS NA SESSÃO Nº DOZE

As faturias são boas.

O pai come frango.

O pai deixou cair os fósforos.

Palavras com f

faca, foca, fogão, fazer, Filipe,

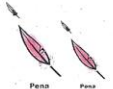
Fátima, Filipa, fósforos,
formas, Ferrão.

Apêndice: 47 - TRABALHOS REALIZADOS NA SESSÃO Nº TREZE

1. Completa o ditado mudo.

O  adorava passear pela .

O *catro* adorava passear pela mata.

O  tinha umas bonitas .

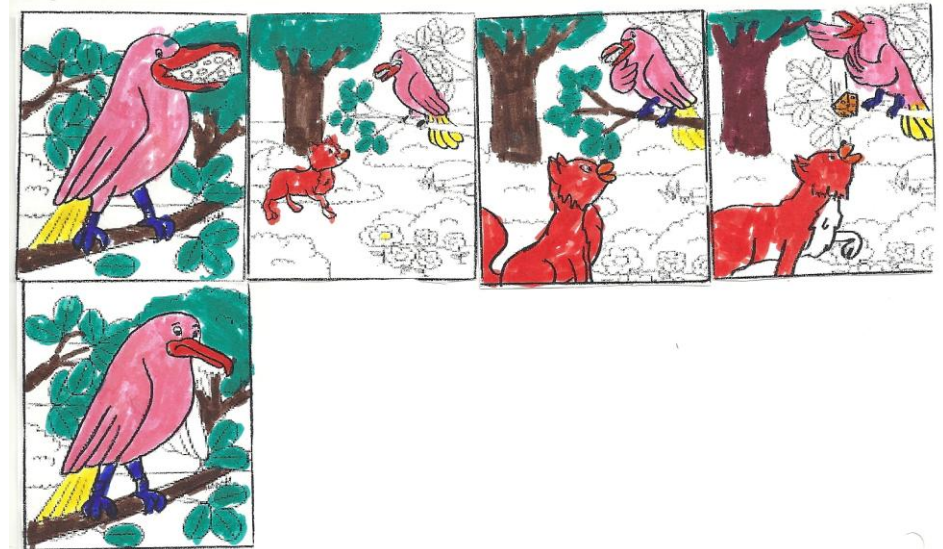
O *catro* tinha umas bonitas penas.

O pássaro tinha um  no .

O *pássaro* tinha um queijo no bico.

A  tinha um  matreiro.

A *raposa* tinha um sorriso matreiro.



Apêndice 48 - MATERIAIS EMPREGUES NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONÉMICA

	a	e	i	o	u
p	pa	pe	pi	po	pu
t	ta	te	ti	to	tu
m	ma	me	mi	mo	mu
d	da	de	di	do	du
l	la	le	li	lo	lu
v	va	ve	vi	vo	vu
b	ba	be	bi	bo	bu
j	ja	je	ji	jo	ju



Fotografia 16: sílabas, afixadas na parede da sala de aula.

Apêndice 49 - TRABALHOS REALIZADOS NA SESSÃO Nº DEZASSEIS.

rá	di	o
----	----	---

A vaca come feno e é muito bonita.
 O rato come o queijo.
 A mãe e o pai have o rádio.
 ourem - ourem ourem ourem

da	do
----	----

O dado é do pai.

bo	la
----	----

a	vi	ão
---	----	----

ga	to
----	----

O pai joga à bola.
 O avião voa.

**Apêndice 50 - HISTÓRIAS LIDAS PELOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO,
NAS SESSÕES Nº DEZASSETE E DEZOITO.**



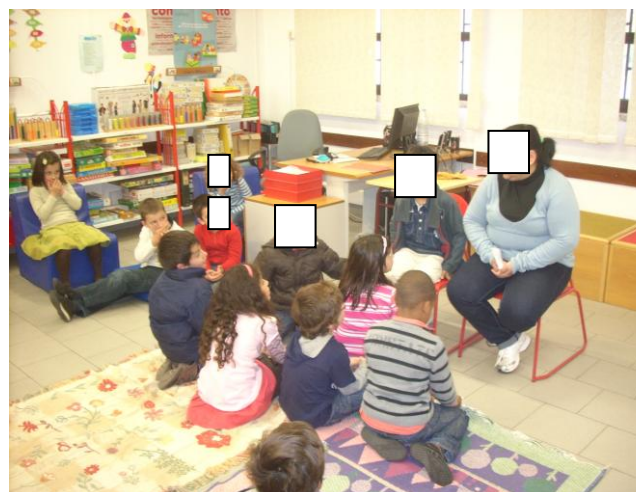
Fotografia 17: Sessão de leitura de histórias.



Fotografia 18: Sessão de leitura de histórias.



Fotografia 19: Sessão de leitura de histórias.



Fotografia 20: Sessão de leitura de histórias.



Fotografia 21: Comemoração do aniversário de uma Encarregada de Educação.

Apêndice 51 - FICHAS DE TRABALHO, SESSÃO Nº DEZANOVE



-r-

entre vogais

Voa de noite a coruja
e não tem medo do escuro.
Gosta de falar à lua
e de respirar ar puro.

José Jorge Letria

É a coruja.



Àquela hora no Verão já se labuta naquele belo terreno.

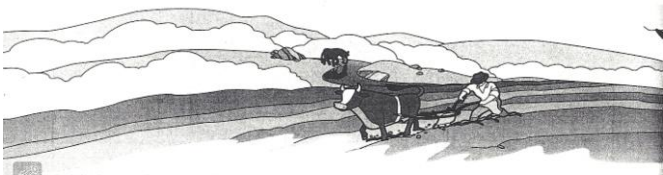
O avô Zé Oliveira, marido da avó Aurora, usa o boi Galaró para puxar o arado pela terra.

O Galaró foi barato para a ajuda que dá.

A avó Aurora come uma bela pêra madura que tirou da pereira.

À beira-rio, o burrito beberica água.

Ouve-se uma coruja que pia no muro tapado de hera.



Sublinha todas as palavras com r.

Apêndice 52 - FICHAS DE TRABALHO, SESSÃO Nº VINTE

Tudo Partido!

-rr-
entre vogais

Se o burro é teimoso
é porque lhe cheira a esturro
finca as patas na calçada
e põe o seu ar casmurro.

José Jorge Letria

É o burro.

O burro do tio Renato sobe a serra até à torre.
Ele vai carregado de aveia.
Ao pé dele vai a Rita que leva uma garrafa de água.
Na subida, tão bonita, ouve-se o rio.
Ali, a água bate na roda de pau, que rola.
É a mó que mói a aveia.

Sublinha todas as palavras com rr.

26/4/2011

EXCLUSIVO PROFESSOR

Já posso responder...

- Assinala correctamente e responde.

O burro vai até... à torre. ☒ ao rio. ☐ à serra. ☒

Como vai ele?
Ele vai Carregado de aveia

A água é levada... pelo burro. ☐ pelo tio. ☐ pela Rita. ☒

Ordena a frase.
É de pau a que É roda rola.
É a roda de pau que rola.

Vou praticar...

- Completa as palavras cruzadas e copia-as.

Mai
jarro
beiro
garra
torreno

Será r ou rr? Completa.

serrate roda rio beiro garrafa

- Escolhe duas destas palavras e escreve frases.

A garrafa é da Rita.
A aveia vai ao rio.

26/4/2011

Apêndice 53 - VISITA DA TERAPEUTA, Á SALA DE AULA.

Fotografia 22: Aula desenvolvida pela terapeuta da fala.



Fotografia 23: Aula desenvolvida pela terapeuta da fala.



Fotografia 24: Ordenação de frases, no quadro.

1- Ordena as palavras e constrói frases.

Vanessa avó A é Melissa da a

A avó da Vanessa é a Melissa.

tossiu Vanessa A toda noite a

A Vanessa tossiu toda a noite.

Cássio ao assobiou O cão.

O Cássio assobiou ao cão.

A sossegada avó o Vanessa da bolo amassou

A avó amassou o bolo da Vanessa sossegada.

2- Escreve as palavras no lugar certo.

vassoura passadeira assobio massa



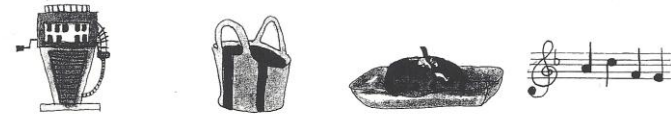
passadeira assobio massa vassoura

3- Escreve as palavras no lugar certo.



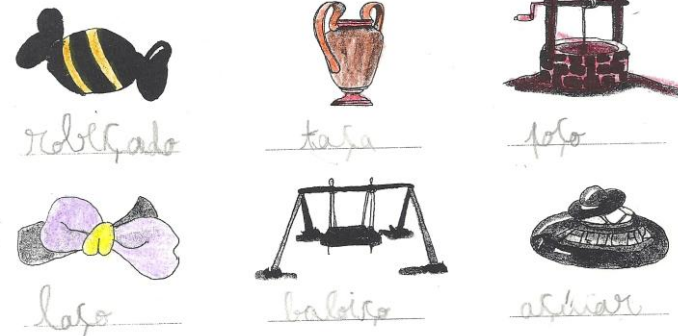
mesa lagarta cão asa

4- Escreve s ou ss.



aspirador saco prato música

5- Escreve os nomes das gravuras.

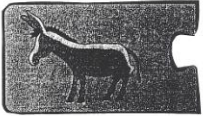


doce taça fio laço baloiço sopa



pá

rro



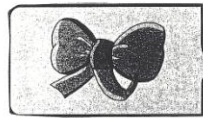
ro

bu



la

pe



ssa

ço



ro

ru

sa

Apêndice 54 - Relatório do final do 1º Período**Relatório****Avaliação final - 1º período****Turma: 1º A****Docente Titular da Turma: Paulo Veiga Sanches**

A turma: A do primeiro ano de escolaridade é constituída por vinte e quatro alunos, treze do sexo masculino e onze do sexo feminino.

Relativamente à pontualidade e à assiduidade, a turma é, de um modo geral, assídua e pontual, à excepção do aluno nº 18.

Globalmente a turma apresenta um comportamento satisfatório, apesar de alguns alunos, tais como os alunos números: 1, 7 e 18 serem bastante conversadores e pouco concentrados nos conteúdos trabalhados na sala de aula.

No que respeita à aprendizagem, os alunos manifestam interesse pelas actividades propostas, apresentando evolução, dentro das suas potencialidades.

Na Língua portuguesa, a maioria dos alunos conseguem ler frases simples, alguns mesmo com alguma autonomia.

Na área da Matemática, já trabalharam os algarismos até cinco e quantificam agrupamentos. Algumas crianças, já praticam o cálculo mental até cinco e situações que levam à descoberta da adição.

Na disciplina do Estudo do Meio, os alunos revelam interesse pelas temáticas tratadas e o aproveitamento é satisfatório.

Os casos mais problemáticos da sala, são os alunos nº: 6, 15, 21 e 24.

O aluno nº 24 revela muitas dificuldades de aprendizagem na área da Língua Portuguesa, nomeadamente na memória visual e auditiva, ou seja, não reconhece as diversas posições dos símbolos gráficos, nem tão pouco dos símbolos auditivos: vogais fechadas, abertas e nasais. O aluno tem falta de pré-requisitos para a leitura: competências fonológicas, visuoespaciais e perceptivomotoras. Provavelmente, o método da leitura sintético e analítico, não seja o apropriado para o aluno. Ele é capaz de escrever o primeiro nome e o apelido. Não revela dificuldades no reconhecimento dos números, nem na realização de operações de adição. É de salientar que, o aluno, por vezes, não realiza os trabalhos de casa, já que a única pessoa que o pode auxiliar é o pai; porém, este, às vezes, não o pode apoiar por motivos profissionais. A mãe não sabe ler.

O aluno nº 21 revela dificuldades de se concentrar nos conteúdos trabalhados na sala de aula. Ele tem algumas dificuldades no reconhecimento dos símbolos gráficos, nomeadamente as consoantes. É capaz de análise de palavras com duas sílabas, todavia, é incapaz de síntese da mesma, devido à falta de memória auditiva. Necessita de praticar a leitura. Não revela lacunas nas outras áreas de conhecimento, sendo um bom aluno na Matemática.

A aluna nº 6 reconhece os símbolos gráficos, contudo, revela dificuldades nos símbolos auditivos, particularmente nas vogais fechadas, abertas e nasais. É incapaz de fusão dos ditongos e tritongos, como também de palavras com duas sílabas. Na área da Matemática tem dificuldades nas operações de adição.

O aluno nº 15 revelou melhorias ao longo do período, na área da Língua Portuguesa. Ele tem consciência silábica, porém, demonstra lacunas na fusão de palavras com três sílabas ou com ditongos. Evidencia também dificuldades na compreensão oral.

Há ainda a referir que os alunos "Fábio" e "Paulo" são acompanhados em terapia da fala. O primeiro, tem um atraso no desenvolvimento da linguagem que se reflecte a nível fonológico e fonético. A terapeuta da fala informou-me que o "Fábio", não sofre de dislália. O Paulo sofre de uma perturbação específica ao nível da linguagem, particularmente a nível fonológico. Presentemente, ambos não revelam dificuldades na leitura e na escrita, unicamente, na linguagem oral, porém, revelarão lacunas nos casos especiais. Para estes alunos realizar-se-á um projecto de intervenção no âmbito de um Mestrado em Educação Especial, com a colaboração das terapeutas da fala.

20 de Dezembro de 2010

O docente
(Paulo Veiga Sanches)

Apêndice 55 - Relatório do final do 2º Período**Relatório****Avaliação final - 2º período****Turma:** 1º A**Docente Titular da Turma:** Paulo Veiga Sanches

A turma: A do primeiro ano de escolaridade é constituída por vinte e quatro alunos, treze do sexo masculino e onze do sexo feminino.

Relativamente à pontualidade e à assiduidade, a turma é, de um modo geral, assídua e pontual.

Globalmente a turma apresenta um comportamento satisfatório, apesar de alguns alunos, tais como a aluna nº 1 e o aluno nº 15 serem bastante conversadores e pouco concentrados nos conteúdos trabalhados. A aluna nº 1, por vezes, é agressiva para os seus pares, não só no pátio de recreio assim como nas Actividades Extra Curriculares. Todavia, esta mantém um bom relacionamento com os adultos.

No que respeita à aprendizagem, os alunos manifestam interesse pelas actividades propostas, apresentando evolução, dentro das suas potencialidades.

Os casos mais problemáticos de aprendizagem são os alunos nº: 6, 15, 21 e 24, uma vez que não adquiriram o mecanismo da leitura.

O aluno nº 24 continua a revelar dificuldades de aprendizagem na área da Língua Portuguesa, nomeadamente na memória visual e auditiva. Demonstra lacunas na equivalência grafema – fonema de alguns sons, assim como na fusão silábica de palavras com duas sílabas. O seu aproveitamento a Matemática é satisfatório.

O aluno nº 21 continua a revelar dificuldades de concentração nos conteúdos trabalhados na sala de aula. No que diz respeito à Língua Portuguesa revelou melhorias na memória visual e auditiva, logo reconhece os grafemas e as vogais fechadas e abertas. É capaz de análise e síntese de palavras com duas sílabas. Necessita praticar a leitura, principalmente na síntese de palavras. Não revela lacunas nas outras áreas de conhecimento.

A aluna nº 6 revela dificuldades na fusão silábica de palavras, já que necessita de mais prática de leitura. Na área da Matemática revela dificuldades no raciocínio lógico – matemático. O seu ritmo de trabalho é muito lento.

O aluno nº 15 é um aluno bilingue e tem acompanhamento pedagógico com a professora do Português Língua Não Materna. No primeiro período, revelou lacunas na leitura, porém, este período, houve melhorias na análise e síntese de palavras.

Quanto aos alunos "Fábio" e "Paulo" continuam a ser acompanhados em Terapia da Fala. Estes revelam algumas melhorias na leitura e escrita. No que concerne à oralidade, apesar das dificuldades, o aluno Fábio é bastante interventivo em contexto de sala de aula; por sua vez, o Paulo revela bloqueios de linguagem.

Resta referir que, o aluno nº 16 é acompanhado pela professora de Português Língua Não Materna. Este tem revelado progressos na leitura e na escrita.

11 de Abril de 2011

O docente
(Paulo Veiga Sanches)

Apêndice 56 - Relatório do final do 3º Período**Relatório****Avaliação final - 3º período****Turma:** 1º A**Docente Titular da Turma:** Paulo Veiga Sanches

A turma: A do primeiro ano de escolaridade, de um modo geral, foi assídua e pontual.

Globalmente a turma apresentou um comportamento satisfatório, no entanto, os alunos nº: 1, 15 e 18 revelaram dificuldades em cumprir as regras da sala de aula.

O grupo revelou uma boa evolução na aprendizagem, com a excepção dos alunos nº: 6, 15, 21 e 24, uma vez persistiram as lacunas relativamente à disciplina de Língua Portuguesa. Todavia, todos os alunos transitaram para o segundo ano de escolaridade.

O aluno nº 24, não adquiriu o mecanismo da leitura e da escrita, embora seja capaz de fazer a correspondência grafema - fonema, revelou dificuldades na identificação das sílabas. O aluno tem um ritmo de trabalho muito lento, mesmo para copiar a informação do quadro. A meu ver, sugiro adopção do método das 28 palavras ao aluno, já que não beneficiou do método sintético e analítico.

A aluna nº 6, não frequentou o ensino Pré-Escolar, logo notou-se, desde do início do ano lectivo, um atraso meta linguístico em relação aos seus pares. Actualmente, com o apoio do adulto, é capaz de análise e síntese de palavras com duas sílabas, com as consoantes: /p/, /t/ e /l/. Por razões diferentes ao aluno anterior, sugiro a experimentação o método das 28 palavras, já que possui uma boa memória visual.

Ambos os alunos, embora revelaram um bom comportamento e ainda estiveram motivados para a aprendizagem, todavia, tiveram pouco apoio escolar por parte dos Encarregados de Educação.

O aluno nº 21, ao longo do ano, revelou dificuldades de concentração nos conteúdos trabalhados na sala de aula. No que diz respeito à Língua Portuguesa mostrou melhorias na memória visual e auditiva, logo é capaz de análise e síntese de palavras, sem os casos especiais de leitura.

O aluno nº 15 é um aluno bilingue e teve acompanhamento pedagógico com a professora do Português Língua Não Materna. No que diz respeito à leitura, o aluno não revelou dificuldades, porém, persistiram lacunas em relação à compreensão e à escrita.

Os alunos Fábio e Paulo foram acompanhados em Terapia da Fala. Estes adquiriram o mecanismo de leitura e da escrita. No que concerne à oralidade, apesar das dificuldades, o aluno Fábio continuou bastante interventivo em contexto de sala de aula; por sua vez, o Paulo revelou bloqueios de linguagem, nomeadamente nos sons /pra/, /tra/ e /fra/.

24 de Junho de 2011