

ANA CRISTINA CARRILHO MAGRINHO CACHINHO

**APRENDER A LER, APRENDER A CONVIVER.
APRENDIZAGEM DA LEITURA COMO VEÍCULO PARA A
SOCIALIZAÇÃO.**

Orientadora: Rosa Serradas Duarte

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

**Lisboa
2011**

ANA CRISTINA CARRILHO MAGRINHO CACHINHO

**APRENDER A LER, APRENDER A CONVIVER.
APRENDIZAGEM DA LEITURA COMO VEÍCULO PARA A
SOCIALIZAÇÃO.**

Trabalho de Projeto apresentado para a obtenção do
Grau de Mestre em Ciências da Educação - Educação
Especial: Domínio Cognitivo e Motor, conferido pela
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Professora Doutora Rosa Serradas Duarte

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

**Lisboa
2011**

Uma escola para todos significa, antes de mais, um espaço físico e temporal em que cada um encontra os meios necessários e, muitas vezes, específicos de que precisa para aprender e assim desenvolver todo o seu potencial cognitivo, social e afectivo, independentemente das respectivas condições de partida.

Sim-Sim, 2005

Dedico à minha querida Inês, com quem partilhei neste último ano a alegria de ser Mãe e a preocupação de concretizar um mundo melhor para todas as crianças.

Agradecimentos

Ao Nuno, pela paciência, dedicação e contributo.

À Professora Doutora Rosa Serradas Duarte pelo contributo e incentivo.

Às funcionárias da Biblioteca Municipal de Lisboa, pela confiança e pelos inúmeros prolongamentos dos empréstimos bibliográficos.

Aos meus pais pelo investimento que fizeram na minha formação escolar.

Aos meus amigos por me terem acompanhado nesta etapa, especialmente à Elisabete.

Ao pessoal docente e não docente da escola, pela receção calorosa, disponibilidade e paciência ao longo dos meses da intervenção.

Um especial agradecimento à M. e sua família pela disponibilidade e participação, desejo que o meu contributo possa surtir efeito e que a M. seja uma criança feliz e integrada.

Resumo

O trabalho apresentado é decorrente do Projeto de Intervenção realizado no âmbito do Curso de 2º Ciclo em Educação Especial – domínio cognitivo e motor, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

A referida intervenção contempla a minimização das dificuldades apresentadas por uma menina a nível da leitura e escrita e da sua socialização, numa perspetiva inclusiva.

M. é o nome fictício da aluna alvo da intervenção. Atualmente, frequenta o 3º ano de escolaridade numa escola pública, em Lisboa área da sua residência.

A revisão da literatura vai sustentar e facilitar a compreensão clara e concisa da intervenção realizada e das posições defendidas sobre esta matéria. Deste modo, são tratados temas no âmbito da exclusão social e escolar, da escola Inclusiva e dos obstáculos que ainda encontramos nas escolas, dos preconceitos, dos alunos com necessidades educativas especiais, das adaptações curriculares, da aprendizagem cooperativa e diferenciação pedagógica, referimo-nos ainda às dificuldades de aprendizagem e, por último, à comunicação e à linguagem oral e escrita.

Para obter informações sobre a M. e sobre o contexto da intervenção, bem como sobre todo o seu processo de inclusão escolar, utilizamos como suporte metodológico, a pesquisa documental, as entrevistas semi-diretivas à professora titular de turma e à professora de ensino especial, a observação naturalista, a sociometria e as notas de campo para se poder complementar as informações.

A planificação global da intervenção foi elaborada a partir do relacionamento/cruzamento dos dados que resultaram da análise da informação recolhida. Para uma intervenção fundamentada caracterizamos inicialmente o seu contexto escolar e familiar e posteriormente a M.

Os princípios orientadores da intervenção realizada, assentam numa perspetiva de investigação para a ação, e tiveram presentes os objetivos definidos para a M. As atividades foram realizadas, numa perspetiva de aprendizagem muito estruturada, muito refletida e avaliada durante todo o processo, implicando todos os intervenientes.

Esta intervenção, levou-nos a estimular práticas educativas, diferenciadas e inclusivas na turma, com a professora titular dessa turma e com a professora do ensino especial com os colegas da M.

Palavras – Chave: Dificuldades de aprendizagem, exclusão social, adaptações curriculares, educação inclusiva.

Abstract

The following presentation is the result of the intervention project carried out under the 2nd cycle courses in Special Education at Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

The mentioned intervention considers the minimization of the difficulties presented by a girl at the level of reading, writing and socialization, in an inclusive perspective.

M. is the fictional name of the student target of intervention. She is currently attending the 3rd year of the 1st cycle in a public school in Lisbon, her area of residence.

The work review will sustain and provide a clear and concise understanding of the intervention performed and of the positions adopted on this matter. Like so the themes are dealt within the framework of social and school exclusion and Inclusion and the obstacles that are still found in schools: pupils with special educational needs, of curricular adaptations, cooperative learning and pedagogical differentiation, the learning difficulties along with communication and oral and written language.

For information about M and about the context of intervention, as well as on her entire school inclusion process we used as methodological support the following elements: desk research; semi structured interviews to the classes teacher and the one of special education; naturalistic observation, sociometry and field notes to complement the information.

The overall planning of the intervention was drafted from the co-relation/cross-check of data that resulted from the analysis of the information. For a well-structured intervention we characterized initially the educational and family background and later M. herself.

The guiding principles of the intervention held, on an investigation for action, as well as the main goals defined for M. The activities undertaken in a structured learning perspective well thought and evaluated during the entire process and involving all actors.

This intervention has led us to challenge educational practices, differentiated and inclusive in class, with the titular teacher and the special education teacher and their classmates.

Key words: Learning difficulties, social exclusion, curricular adaptations and inclusive education.

Abreviaturas e Siglas

CPCJ	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens
DREL	Direção Regional de Educação de Lisboa
E.B. /JI	Escola Básica 1º Ciclo / Jardim de Infância
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PAA	Plano Anual de Atividades
PCT	Projeto Curricular de Turma
PE	Projeto Educativo
PEI	Programa Educativo Individual
SCML	Santa Casa da Misericórdia de Lisboa
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Índice geral

Agradecimentos	3
Resumo.....	4
Abstract.....	5
Abreviaturas e Siglas	6
Índice geral.....	7
Índice de quadros.....	9
Índice de anexos	10
Índice de apêndices	11
Introdução	12
Capítulo I – Problemática	15
1. A Problemática da Intervenção	16
1.1. Formulação da problemática.....	16
1.2. Objetivos gerais da Intervenção.....	17
Capítulo II – Revisão da Literatura	18
2. Revisão da Literatura.....	19
2.1. Exclusão Social	19
2.1.1. Exclusão Escolar	21
2.2 Problemas da Escola e Problemas da Inclusão	23
2.2.1. A Escola Inclusiva	25
2.2.2. As escolas Teip's	26
2.3. Alunos com Necessidades Educativas Especiais e o Currículo	27
2.3.1. Adaptações Curriculares	28
2.3.2. Aprendizagem cooperativa e diferenciação pedagógica inclusiva	29
2.4. Dificuldades de Aprendizagem	31
2.5. Comunicar através da Língua	32
2.5.1. Aquisição da Linguagem Oral	33
2.5.2. Dimensões da Consciência Linguística	34
2.5.3. Desenvolver a Linguagem Oral e Escrita	36
2.5.4. Dificuldades da Linguagem Verbal.....	37

Capítulo III – Metodologia Utilizada	40
3. Enquadramento metodológico.....	41
3.1. Caracterização do Trabalho de Projeto.....	41
3.2. Técnicas e instrumentos de pesquisa de dados.....	42
3.2.1. Pesquisa documental.....	42
3.2.2. Entrevista.....	43
3.2.3. Observação Naturalista.....	43
3.2.4. Sociometria	44
3.2.5. Notas de campo.....	44
3.3. Procedimento para a recolha e análise de dados	45
3.4. Caracterização da Situação da Intervenção.....	46
3.4.1. O Contexto Escolar	46
3.4.2. Caracterização da Turma.....	50
3.5. Síntese dos dados recolhidos sobre a aluna M.....	57
Capítulo IV – Intervenção realizada.....	61
4. Plano de Ação.....	62
4.1. Pressupostos Teóricos	62
4.2. Diagnóstico da situação.....	63
4.2.1. Leitura e escrita	63
4.2.2. Socialização – situação das relações sociais com a turma	65
4.3. Planificação global da Ação	66
4.4. Planificação, Realização e Reflexão da Intervenção a curto prazo	67
4.4.1. Planificação Geral da Intervenção.....	67
4.4.2. Realização da Intervenção.....	71
4.4.3. Reflexão sobre a ação	73
4.5. Avaliação Final	75
Conclusão	78
Referências Bibliográficas	81
Anexos	I
Apêndices	XLI

Índice de quadros

Quadro n.º 1 – Síntese dos dados recolhidos.....	57
Quadro n.º 2 – Síntese da caracterização da aluna e do contexto da intervenção	60
Quadro n.º 3 – Organização estrutural dos materiais	64
Quadro n.º 4 – Planificação geral da Intervenção (Março a Julho 2011).....	67

Índice de anexos

Anexo 1 – Relatório Psicológico	II
Anexo 2 – Protocolo de Entrevista 1	V
Anexo 3 – Protocolo de Entrevista 2.....	IX
Anexo 4 – Relatório Técnico Pedagógico	XIII
Anexo 5 – Desenho da M.	XX
Anexo 6 – PEI.....	XXI
Anexo 7 – Ficha de Referenciação do aluno	XXXV
Anexo 8 – Planta da Sala	XXXVII
Anexo 9 – Ficha de Leitura.....	XXXVIII
Anexo 10 – Certificado de Participação em Palestra	XL

Índice de apêndices

Apêndice 1 – Reunião Psicóloga.....	XLII
Apêndice 2 – Reunião no Centro de Saúde.....	XLIII
Apêndice 3 – Avaliação professora de Apoio	XLIV
Apêndice 4 – Avaliação professora Titular.....	XLVIII
Apêndice 5 – Ficha de pesquisa documental	XLIX
Apêndice 6 – Guião da Entrevista 1	L
Apêndice 7 – Guião da Entrevista 2	LI
Apêndice 8 – Grelha de análise da entrevista 1	LII
Apêndice 9 – Grelha de análise da entrevista 2	LIV
Apêndice 10 – Protocolo de observação naturalista inicial	LVI
Apêndice 11 – Protocolo de observação naturalista final.....	LXIII
Apêndice 12 – Matriz sociométrica - Escolha 1	LXX
Apêndice 13 – Matriz sociométrica - Rejeição 1	LXXI
Apêndice 14 – Matriz sociométrica - Escolha 2	LXXII
Apêndice 15 – Matriz sociométrica - Rejeição 2	LXXIII
Apêndice 16 – Conversa com a Mãe.....	LXXIV
Apêndice 17 – Conversa com a avó.....	LXXV
Apêndice 18 – Portage.....	LXXVI
Apêndice 19 – Subtestes de diagnóstico das dificuldades da leitura	LXXIX
Apêndice 20 – Planificação global.....	LXXXIX
Apêndice 21 – Tabela de Higiene.....	XCIII
Apêndice 22 – Calendário	XCIV
Apêndice 23 – Registo diário.....	XCIV
Apêndice 24 – Subtestes de avaliação da intervenção.....	XCVI

Introdução

O presente projeto de intervenção insere-se no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências de Educação - Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor. Esta intervenção, que tem por objetivo a avaliação final de curso, assenta num projeto desenvolvido com uma criança com necessidades educativas especiais, utilizando atividades numa perspetiva de aprendizagem inclusiva.

O projeto situou a intervenção numa turma do 3ºano de escolaridade realizada no ano letivo de 2010/2011. Numa turma com cerca de 24 alunos, encontrava-se inserida uma aluna com dificuldades de aprendizagem, ao nível da leitura e escrita, que escolhi para alvo da minha intervenção.

É de salientar o interesse que me motivou a escolher esta escola e este agrupamento. É uma escola que fica situada na minha área de residência e a sede do agrupamento é a escola que frequentei para realizar o meu 2ºCiclo. (5º e 6º ano)

A comunidade onde se insere a escola é um bairro da Grande Lisboa, com problemas sócios-económicos, onde depressa as crianças e jovens entram em contacto com realidades complicadas, por vezes, marginais. Do conhecimento, pessoal e profissional, a sociedade cataloga estas crianças com um estereótipo que advém do meio onde se inserem e por isso facilmente ouvimos a colegas chavões tais como: “*não há nada a fazer*”, “*coitadinhos*”, “*os pais também têm problemas*”. Ora, se esta é a realidade que nos é apresentada então senti desejo de provocar a mudança e alterar o rumo que estas crianças têm traçado à nascença, num bairro que bem conhecia.

A intervenção foi realizada com a aluna M. no ambiente turma, durante as aulas, para que fosse possível acompanhar, não só a aluna como também captar a interação com o grupo. As sessões realizaram-se individualmente ou em pequeno grupo. No que diz respeito as incidências, estas foram planificadas para sessões bi-semanais e foram devidamente fundamentadas tendo obtido o contributo da equipa pedagógica e da família da aluna.

Em termos de necessidades, a aluna referenciada evidencia um *deficit* maior ao nível da leitura e escrita e da socialização com a turma.

Tendo por base o exposto e de acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), onde se afirma que as crianças com necessidades educativas especiais “devem receber apoio educativo adicional no contexto do currículo regular, não um currículo diferente” realizamos este projeto tendo como ponto de chegada a melhoria das aprendizagens da aluna referida e a melhoria das suas relações sociais na turma e na

escola, ou seja, a inclusão desta no meio envolvente. Questionamo-nos então quais seriam as repercussões ao nível cognitivo e social, as adaptações curriculares e alteração da dinâmica da sala teriam na inclusão da aluna M.

Posto isto, passamos a descrever os objetivos propostos para a intervenção:

- Desenvolver na aluna M. as competências sociais, na escola e na turma;
 - Privilegiar a realização de trabalhos em grande e pequeno grupo e a pares;
 - Desenvolver processos de comunicação e aquisição da leitura;
 - Alterar as expectativas sobre o percurso escolar da M., nos familiares e professores
- Contribuir para que a professora do ensino especial realize o seu apoio numa vertente mais inclusiva.

No sentido de respondermos à questão colocada e para atingir os objetivos a que nos propomos, recolhemos inicialmente informações essencialmente sobre a aluna, a nível escolar e a nível familiar.

Como docente, considero fundamental conhecermos os nossos alunos para que possamos intervir nas suas dificuldades. Deste modo, tornamo-nos investigadores ao procurar conhecer melhor as nossas práticas, as dos nossos alunos, as da nossa escola e de todo o meio envolvente. É importante sermos professores reflexivos para que todos os nossos alunos possam alcançar o sucesso escolar e pessoal. A escola é um espaço privilegiado de transmissão de saberes, um lugar onde podemos partilhar vivências e experiências. Os alunos têm de saber partilhar essas experiências numa vertente de aprendizagem, pois as suas experiências embora diferentes enriquecem todos aqueles que nelas participam.

A escola tem sido, ao longo dos anos, o espaço onde aprendemos a conviver em sociedade, aprendemos a respeitar os outros, onde crescemos e evoluímos. Todos estes valores têm que ser transmitidos às gerações futuras, de modo a perpetuar a coexistência saudável entre todos e a preparar os nossos alunos para as vicissitudes da vida.

É esse o papel de um professor reflexivo. É essa a mensagem da Inclusão.

Foi nesta vertente que nasceu este projeto de intervenção que aqui apresentamos.

O presente projeto encontra-se dividido em 5 partes:

Na primeira parte apresenta a problemática do projeto. Detalhou-se o trabalho de projeto, a problemática e questão de partida e ainda os objetivos que nos propomos atingir.

A segunda parte consta de uma revisão da literatura, onde, tendo por base alguns autores, abordamos temas sobre a exclusão social, problemas da escola e problemas da inclusão, o currículo e os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) e por fim a diferenciação curricular. Referimo-nos ainda à problemática da nossa intervenção, as dificuldades de aprendizagem, e neste âmbito abordamos ainda as dificuldades de leitura e escrita.

Na terceira parte, descrevemos os procedimentos adotados para se realizar a caracterização da situação inicial e a situação da intervenção. Posteriormente referimos as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados no projeto e descrevemos também os procedimentos para a recolha e análise de dados. Caracterizamos a situação inicial onde intervimos. Começamos por caracterizar a escola e a turma onde a criança com necessidades educativas especiais está integrada e depois caracterizamos a própria aluna, ao nível do seu percurso escolar e as suas competências atuais.

Posteriormente, no quarto capítulo, expomos o plano de ação, onde apresentamos os pressupostos teóricos, a planificação global da intervenção, o diagnóstico da situação, a planificação, e a avaliação da intervenção a curto prazo, bem como os resultados obtidos.

Por fim, apresentamos as considerações finais do projeto de intervenção desenvolvido, através de uma síntese/ reflexão de todo o projeto.

Capítulo I - Problemática

1. A Problemática da Intervenção

Neste ponto vamos proceder à caracterização do trabalho de projeto, à formulação da problemática, à colocação da questão de partida e à definição dos objetivos gerais da intervenção.

1.1. Formulação da problemática

Da pesquisa e do trabalho desenvolvido com a M. é de salientar a sua grande dificuldade na área da leitura e escrita, na área da matemática: na identificação dos algarismos e nas contagens, bem como o seu défice de atenção/ concentração e de socialização. Contudo a situação mais problemática identificada será a não existência de inclusão desta aluna na sua turma, pois o seu apoio é realizado fora da sala. Deste modo, verifica-se que a aluna se encontra ainda mais atrasada em relação à sua turma, não acompanhando os seus colegas na matéria dada na aula.

Tendo por base a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), em que crianças com necessidades educativas especiais “devem receber apoio educativo adicional no contexto do currículo regular, não um currículo diferente” questionamo-nos quais serão as repercussões ao nível cognitivo e social que as adaptações curriculares e alteração da dinâmica da sala terão na inclusão da aluna M.?

Observamos que esta aluna não é bem aceite pelos seus colegas apresentando dificuldades na socialização e por ventura nas aprendizagens referentes à leitura e à escrita.

Jovens e crianças aprendem melhor a partir das interações e convívios (Correia, 1997; Nielsen, 1999).

“Um ambiente de apoio e interajuda é conseguido quando todos cooperam para atingir objectivos de grupo e quando todos se preocupam, em primeiro lugar, com o sucesso do grupo como um todo. Quando trabalham de forma cooperativa, os alunos tendem a mostrar um maior reconhecimento e a encorajar e apoiar os alunos com NEE. Estas experiências positivas proporcionam a todos os envolvidos uma oportunidade de crescimento social e emocional.” (Nielsen, 1999:25)

Será possível desenvolver a aprendizagem da leitura e a socialização de uma aluna do 1º Ciclo com défice cognitivo e vítima de exclusão escolar?

Posto isto determinei como objetivos da nossa intervenção os seguintes.

1.2. Objetivos gerais da Intervenção

Com esta intervenção propomos alcançar os seguintes objetivos:

- Desenvolver na aluna M. competências sociais, na escola e na turma;
- Privilegiar a realização de trabalhos em grande e pequeno grupo e a pares;
- Desenvolver processos de comunicação e aquisição da leitura;
- Alterar as expectativas sobre o percurso escolar da M. nos familiares e professores;
- Contribuir para que a professora do ensino especial realize o seu apoio numa vertente mais inclusiva.

Capítulo II – Revisão da Literatura

2. Revisão da Literatura

Neste ponto, iremos abordar alguns temas como o da exclusão social e escolar, a escola inclusiva e os seus problemas, os alunos com necessidades educativas especiais e o currículo, as dificuldades de aprendizagem e, por último, a linguagem oral e a comunicação. Todos estes temas são pertinentes para o desenvolvimento deste projeto de intervenção.

2.1. Exclusão Social

Exclusão social diz respeito a pessoas ou grupos, na maior parte das vezes, desfavorecidos. Exclusão implica ser e estar excluído de algo. Neste caso, significa estar excluído da sociedade.

“Uma sociedade, numa definição restrita, é um grupo de indivíduos que partilham essencialmente um espaço territorial e um conjunto consistente de normas, sejam elas morais, religiosas, económicas, judiciais, políticas, e outras, que constituem os alicerces e as referências da sua identidade e, por inerência, da sua diferenciação.” (Lopes & Sarmiento, 2002:26)

“A exclusão social constitui um processo que afeta cada vez mais pessoas e se propaga por todos os meios sociais.” (Dias, 1998:193)

Contudo exclusão social não quer dizer pobreza, esta apenas se apresenta como uma das formas de exclusão social. Exclusão social refere-se ao estar ou não integrado num grupo ou comunidade (Costa, 1998).

Para os autores Costa, Baptista, Perista e Carrilho (2008) para se falar em exclusão social é necessário perceber qual é o contexto onde se dá a exclusão, deste modo “tem de incluir todas as esferas sociais em que a pessoa vive.” (Costa, Baptista, Perista & Carrilho, 2008:64) Em suma, para estes autores, a exclusão social diz respeito a uma exclusão da sociedade.

No entanto ao falarmos de exclusão social podemos nos referir não só a pessoas mas também a territórios. Como nos refere Costa (1998:16) “É este o caso dos bairros de lata e outros tipos de bairros degradados [...] em que as condições de vida das famílias dificilmente podem melhorar se não se tomarem medidas que promovam o progresso de todo o espaço”

De acordo com Xiberras (1996:18) a exclusão pode ser originada por consequências externas, como por exemplo o desemprego. Todavia as diferenças que um

indivíduo ou população transportam podem constituírem-se “o remate das atitudes de rejeição e de exclusão.”

Segundo Costa (1998:21) existem vários tipos de exclusão social. Por exemplo o de tipo económico, que tem a ver com a falta de recursos, associado deste modo à pobreza. “ Esta forma de exclusão é normalmente caracterizada por más condições de vida, baixos níveis de instrução e qualificação profissional”

De tipo social, que tem a ver com o isolamento a nível relacional. Na perspetiva de Costa (1998) este tipo de exclusão pode estar associado ou não à falta de recursos.

Outro tipo é o cultural. Este tipo de exclusão tem a ver com o racismo, a xenofobia, minorias étnico-culturais.

Um outro tipo é de origem patológica, de natureza psicológica ou mental.

Por último, segundo Costa (1998:23), comportamentos auto-destrutivos “trata-se de comportamentos relacionados com a toxicod dependência, o alcoolismo, a prostituição, etc.”

De acordo com Rede Europeia Anti-pobreza / Portugal (2009) sobre a pobreza e exclusão social (2009:11) “A situação de inclusão ou exclusão social de um indivíduo define-se, portanto, em termos relativos e por relação à população considerada maioritária.”

Segundo o mesmo autor e Costa (1998), os vários tipos de exclusão não se encontram isolados, em certas situações “uma forma de exclusão pode ser [...] consequência de outra forma de exclusão.” (Costa, 1998:23)

Para a autora Xiberras (1996:20):

“Existem, pois, formas de exclusão que não se vêem, mas que se sentem, outras que se vêem mas de que ninguém fala, e, por fim, formas de exclusão completamente invisibilizadas, dado que nós num sonhamos com a sua existência, nem possuímos a *fortiori* nenhum vocábulo para designá-las.”

De acordo com Xiberras (1996:28) “ todos aqueles que recusam ou são incapazes de participar no mercado serão logo percebidos como excluídos.” Deste caso os fenómenos pobreza e desemprego apresentam-se como fenómenos da exclusão social (Xiberras, 1996; Costa, 1998).

“Esta primeira forma de exclusão consiste, de facto, numa ruptura do laço económico que liga fielmente, ou normativamente, os atores sociais ao modelo de sociedade.” (Xiberras, 1996:28)

Ainda segundo Costa (1998) podemos relatar que exclusão social encontra-se muito próximo da marginalização.

Para finalizar podemos referir que para resolver a exclusão social à que mudar o nosso pensamento, isto é, à que mudar a sociedade (Xiberras, 1996).

2.1.1. Exclusão Escolar

Em relação à exclusão escolar Xiberras (1996:29) diz-nos que nos casos de insucesso repetido “o mau êxito escolar conduz a fileiras fechadas, a classes especiais, às primeiras categorias de exclusão da escolarização normal.”

“A educação e a formação têm sido apresentadas como os ingredientes fundamentais para combater o desemprego e portanto a exclusão social” (Canário, Alves & Rolo, 2001:) No entanto, como não se assiste a uma mudança do sistema escolar, a própria escola produz desigualdades sociais.

Para os autores Lopes e Sarmento (2002:36):

“O relançamento da questão da relação da educação com a exclusão social, no entanto, não é apenas colocada continuamente como indispensável, numa perspectiva de política educativa sustentada nos princípios da solidariedade e equidade sociais, como também é fundamentada para o reforço da escola democrática e, afinal, de uma educação para uma cidadania activa.”

As escolas, como nós todos podemos ver, são frequentemente a única instituição pública que se encontra nos bairros com mais problemas económicos e sociais, normalmente espaços de exclusão. Para Lopes e Sarmento (2002) estes locais já são marcados pela desigualdade, onde se podem reconhecer escolas para pobres e escolas para as classes médias. “Esta estratificação, sendo «naturalizada», tem fortes implicações nas reputações escolares, nas estratégias de carreira dos professores, na construção das expectativas de alunos, pais e, afinal, de todos os actores educativos.” (Lopes & Sarmento, 2002:38)

Na opinião dos mesmos autores “a escola pode muito pouco contra a exclusão social.” (Lopes & Sarmento, 2002:41) No entanto a escola pode vir a ser um espaço onde prevalecem os direitos de cidadania dos seus alunos.

Esta instituição, como espaço de aprendizagem, não pode desprezar os saberes dos seus alunos, pois estes saberes (culturais e práticos) constituem a base de aquisição e construção de outros saberes (académicos).

“A problematização da relação social com o saber, a abertura à diversidade cultural e a conjugação pedagógica visando à construção pelo sujeito aprendente de uma reconstrução dos seus saberes, constituem condições essenciais de uma prática educativa que não seja socialmente excludente,

isto é, que não reproduza no seu interior as condições sociais da exclusão.”
(Lopes & Sarmiento, 2002:43)

Para estes autores esta é “a única possibilidade de propiciar [...] a inclusão nos saberes eruditos de públicos escolares.” (Lopes & Sarmiento, 2002:43)

Referindo-se ao projeto educativo das escolas os autores Lopes e Sarmiento (2002) defendem que as escolas devem ter em conta, nos seus projetos educativos, o espaço comunitário em que se inserem. Deste modo, é necessária a participação dos alunos e de toda a população escolar.

Para os mesmos autores a voz dos alunos, a sua participação e consequentemente, a sua reflexão representam a base para uma verdadeira mudança social.

“A participação dos alunos, como processo de conscientização, adquire, deste modo, uma iniludível natureza política: participa-se na decisão sobre a acção concreta realizada na escola como expressão do direito de contribuir para a construção do espaço público, fazendo no mesmo gesto com que as instituições construídas pelo Estado para as gerações mais novas possam erigir-se como lugares de afirmação de direitos, em contextos frequentemente excludentes e violentos.” (Lopes & Sarmiento, 2002:45)

2.2. Problemas da Escola e Problemas da Inclusão

“Numa escola para todos, é muitas vezes difícil encontrar caminhos pedagógicos que atenuem as dificuldades que se erguem no ensino e na aprendizagem de muitas crianças; e porque a sala de aula é um espaço privilegiado de aprendizagem, é aí que muitas das barreiras se tornam obstáculos gigantescos para alunos e professores.” (Sim-Sim, 2005:7)

Compete às escolas e aos seus agentes educativos ultrapassar esses obstáculos para que todos os seus alunos alcancem o sucesso.

A inclusão implica o desenvolvimento do sentido de comunidade, onde, com apoio mútuo, fomenta-se o sucesso escolar para todos os alunos. Para o autor Correia (2003:23) numa escola inclusiva “toda a criança é aceite e apoiada pelos seus pares e pelos adultos que a rodeiam.” Nestas escolas existem e são valorizados sentimentos de partilha, participação, amizade e cooperação. No entanto, segundo o mesmo autor, nas escolas os professores e outros profissionais (professor de apoio, psicólogos, terapeutas, etc.) trabalham sozinhos, de costas voltadas uns para os outros. Deste modo não existe uma troca de ideias sobre alunos, problemas na escola, na educação e estratégias de ensino diversificadas. Nestas escolas professores e principalmente alunos não beneficiam dos contactos com outros profissionais de educação e com os pais (Correia, 2003).

Para Leitão (2010) e Correia (2003) os professores continuam a utilizar preferencialmente o método expositivo. As suas práticas são insistentemente de carácter individualista e competitivo, não dando lugar à cooperação entre professores e alunos.

“Urge, pois, encurtar as distâncias, as discrepâncias e contradições, entre as práticas e políticas organizacionais de cariz individualista e competitivo, que dificilmente respondem com sucesso e qualidade às exigências de uma escola para todos” (Leitão, 2010:10)

Numa escola inclusiva existe cooperação e interligação entre todos os intervenientes de educação, existindo, deste modo, aprendizagens e partilha de ideias entre todos, num sentido de sucesso para todos e qualquer aluno.

A ideia de inclusão: alargamento de oportunidades educacionais a grupo de alunos cada vez mais heterogéneos; é um processo de mudança. Todavia o sistema de ensino não tem acompanhado essa alteração. Não estão a ser realizados ajustamentos no sistema educativo para dar resposta à heterogeneidade da população escolar (Leitão, 2006; Roldão, 2003). As escolas estão cheias de alunos com diferentes estilos de aprendizagem mas não consegue fazer frente a este problema, não consegue adaptar-se às necessidades de todas as crianças, para que todas elas alcancem o sucesso dentro dos

seus estilos de aprendizagem. Nesta maneira, torna-se fundamental recorrer a diversos estilos de ensino para promover uma diferenciação pedagógica.

Leitão (2010) defende que com a massificação das escolas estas deparam-se com diversidade ética e cultural. Os seus alunos são diferentes entre si, não podem ser tratados como iguais. Deste modo surgem problemas de comportamento entre as crianças e os jovens, como por exemplo, violência, toxicodependência, pobreza, deficiência, etc..

Segundo o mesmo autor as escolas não estão a acompanhar as mudanças da sua população escolar e não conseguem ajustar os seus sistemas educativos à diversidade de alunos com que nos deparamos hoje. A inadequação dos programas, que não servem para as necessidades dos alunos, só servem para excluir mais estes alunos. Leitão (2010:11) defende que as práticas tradicionais encontram-se centradas no professor e dirigidas ao grupo escolar como um todo, “ignoram, portanto, a importância das necessidades, expectativas, forças e estilos de aprendizagem de cada um dos alunos.”

Em termos dos alunos com necessidades educativas especiais, Leitão (2010) refere que as escolas não mudaram, não se adaptaram à integração destes alunos nas classes regulares, apenas se criou um sistema de apoio a estes alunos, mas em contextos de aprendizagem separados. Deste modo as práticas referentes às escolas são de separação e segregação. Esquecidas, estão, práticas de ensino cooperativo. As escolas não se encontram organizadas para poderem responder à diversidade dos alunos que as frequentam. Ao separarem os alunos com necessidades educativas especiais dos alunos ditos normais, estão a excluir e a marginalizar (Leitão, 2010 e Silva, 2009).

“Colocar alunos em contextos separados de aprendizagem, na base do apoio assegurado por professores de educação especial, é negar a esses alunos a oportunidade de poderem, no contexto da turma, interagir com os colegas e aí desenvolverem as competências académicas e sociais que só esses contextos proporcionam.” (Leitão, 2010:12)

Segundo a declaração dos direitos da criança, todas as crianças têm direito à educação com base na igualdade de oportunidades.

Este deverá ser o nosso objetivo, para todas as crianças com e sem NEE. Não nos podemos esquecer que o princípio da inclusão só terá sucesso se os cidadãos o compreenderem e o aceitarem, pois só assim terá sucesso.

2.2.1. A Escola Inclusiva

A ideia de Escola Inclusiva nasceu da conclusão que não somos todos iguais. Vivemos numa sociedade em que as pessoas têm necessidades, capacidades e apetências diversas, e onde todos nós podemos aprender e ensinar de diferentes maneiras. A escola celebra a diversidade (César, 2003; Trindade & Rodrigues, 2006). César (2003:119) ainda nos refere que se “queremos promover o sucesso escolar e conceber uma **escola de todos e para todos**, há que respeitar (e ouvir) a diversidade”. Uma escola inclusiva procura orientar e responder às necessidades de todos da sua comunidade educativa, numa perspetiva inclusiva (Morgado, 2003 e Sanches & Teodoro, 2007).

A Inclusão pressupõe uma reestruturação da escola e do currículo; aprendizagens em conjunto; modelos centrados no aluno, tendo sempre em vista o sucesso de todos os alunos (Correia, Martins & Ferreira, 2002).

Segundo González:

“A Inclusão mais do que um juízo de valor é uma forma de melhorar a qualidade de vida, onde a educação pode desempenhar um papel primordial ao oferecer as mesmas oportunidades e idêntica qualidade de meios a todo aquele que chega de novo.” (González, 2003:58)

Assim sendo, profissionais ligados à educação, deverão estar preparados e ser sensíveis à diversidade da turma, pois essa diversidade deverá ser explorada para o sucesso de todos os alunos (Sanches, 2005).

A Inclusão vê a criança como um todo – nível académico, socio-cultural e pessoal. Deste modo, Educação Inclusiva contempla, não só os alunos com NEE, mas também qualquer aluno que em algum momento necessite de apoio especializado. Segundo a autora González (2003) a educação inclusiva diz respeito a uma educação de qualidade para todos os alunos. É na escola que vamos encontrar um sistema inclusivo que tem a preocupação de chegar às necessidades de todos os seus alunos e onde todo o pessoal é responsável por esse processo, desenvolvendo um sentido de comunidade e apoio mútuo. Assim assistimos à participação de todos os alunos e agentes educativos sem qualquer distinção. Todos trabalham em equipa.

Com a diversidade existente nas escolas terá que se adequar o currículo e planificar tendo em conta os alunos e o seu ambiente. “Uma escola inclusiva será então aquela que congrega alunos sem necessidades especiais e alunos com necessidades especiais” (Correia & Martins, 2002:24) É uma escola que responde às necessidades individuais de todos os alunos.

Compete à escola, como comunidade de apoio, aceitar e valorizar a diversidade (Correia & Martins, 2002; Trindade & Rodrigues, 2006). Na perspetiva de Sanches e Teodoro (2006:75) “Não será uma escola que selecciona, mas uma escola que faz a inclusão de todos através das aprendizagens, porque o aluno está na escola para aprender, para ter sucesso, independentemente das suas dificuldades e diferenças.” É necessário explicar aos alunos que todos nós aprendemos de maneiras diferentes, que temos de respeitar cada um como é (Rief & Heimburge, 2002; Nielsen, 1999).

Concluimos assim que a escola inclusiva deve adequar-se aos interesses, às características físicas, sociais e linguísticas, às capacidades e ritmos de aprendizagem de todas as crianças, quer tenha deficiência ou não. Uma escola inclusiva tem que se assumir como uma escola que respeita as diferenças culturais, capacidades e competências de todos os seus alunos, que olha para si própria como uma instituição educativa. Deve defender ambientes de aprendizagem diferenciados e de qualidade (Correia, 2005).

Segundo Correia (2003) tendo em conta uma escola inclusiva, o professor tem que se aproximar mais dos seus alunos, o seu trabalho deve ser realizado em colaboração com todos os outros profissionais, desenvolvendo estratégias de intervenção para que todos os seus alunos atinjam o sucesso. Deste modo, o professor exerce uma pedagogia de sucesso centrada na criança.

2.2.2. As escolas TEIP'S

Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP's) foram criados em 1996 pelo Ministério da Educação (Canário, Alves & Rolo, 2001). Este programa foi criado para apoiar as populações mais carenciadas e respondendo às necessidades e expectativas dos alunos. Isto é, para combater a exclusão social e escolar dos alunos e suas famílias. Os TEIP's consistem no conjunto de estratégias adotadas por algumas escolas a fim de que os alunos excluídos socialmente possam ultrapassar obstáculos que os impede de cumprir a escolaridade obrigatória (Lopes & Sarmento, 2002).

São objetivos centrais do Programa TEIP's:

- “a melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos;
- a visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória que favorece a aproximação dos três ciclos bem como da educação pré-escolar;
- a criação de condições que favoreçam a ligação escola/vida activa;
- a progressiva coordenação das políticas educativas e a articulação da vivência das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se inserem.” (Lopes & Sarmento, 2002:33)

Este projeto encontra-se articulado com a comunidade local, tendo por um dos objetivos programar atividade onde os alunos possam intervir na comunidade.

A criação das TEIP's surge para combater as desigualdades sociais, numa altura em que nos deparamos com sucessivos abandonos e insucessos escolares em áreas escolares onde a sua comunidade é considerada problemática (Lopes & Sarmiento, 2002; Barroso, 2008).

2.3. Alunos com Necessidades Educativas Especiais e o Currículo

A integração de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) começou a ser realizada com a colocação de alunos com NEE ligeiras nas escolas públicas, mais tarde assistiu-se ao envolvimento académico de alunos com NEE moderadas e severas nas classes regulares das escolas públicas (Correia & Martins, 2002). Para a integração de alunos com deficiência é necessário criar-se um novo modelo de Educação Especial que contemple formação e qualificação de professores; elaboração e adaptação dos currículos educativos; orientação e intervenção psicopedagógica; inovação e investigação educativas dos processos integradores e adaptação de recursos humanos e materiais (Jiménez, 1997).

A educação especial passa a ser um serviço, que dá apoio global à escola e colabora na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas no processo de ensino – aprendizagem (Lima-Rodrigues, Ferreira, Trindade, Rodrigues, Colôa, Nogueira & Magalhães, 2007). É com a Declaração de Salamanca, onde são expressos os direitos das crianças com NEE que a inclusão começa a criar raízes mais fortes. Como nos refere Rodrigues (2001:19): “A proclamação da “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994) é uma verdadeira “magna carta” da mudança de paradigma da escola integrativa para a educação inclusiva.” Na Declaração de Salamanca é bem nítido o papel da escola regular na educação de alunos com NEE.

Com o movimento da inclusão começou-se a questionar sobre o papel dos professores do ensino especial, do ensino regular e de outros agentes educativos. Assim sendo, assiste-se nas escolas inclusivas a reestruturação em termos de atitudes dos professores e pais e em termos de reorganização da sala de aula fisicamente e pedagogicamente (Lima-Rodrigues et al., 2007; Correia & Martins, 2002). As planificações passam a ser sistemáticas e flexíveis, tendo em conta a diversidade. Criam-se ambientes de aprendizagem assentes na cooperação, tutoria de pares e grupos heterogéneos. Os alunos são motivados a participar na construção dos seus próprios saberes (Leitão, 2006).

O movimento da inclusão defende que a escola regular é a responsável pela educação de todos os alunos, independentemente dos seus problemas de aprendizagem. Segundo Correia (1997) receber educação faz parte dos direitos que todos nós temos “a criança com necessidades educativas especiais tem o direito de, sempre que possível, ser educada na classe regular.” (Correia, 1997:9) em contacto com os seus pares, socializando-se, deste modo a inclusão não pode ser apenas a nível académico, na sala de aula. A integração social faz-se a partir da interação entre alunos com e sem NEE. (Nielsen, 1999) Eles devem estar juntos no recreio, refeições e passeios escolar, só assim há uma aproximação social (Correia & Martins, 2002).

Contudo para o autor Correia (2001:128) a escola inclusiva ainda se encontra longe, “uma vez que o princípio da inclusão implica uma reestruturação bastante significativa da escola e do currículo [...] no sentido de permitir a todos os alunos uma aprendizagem em conjunto”

Em conclusão, a Inclusão pressupõe uma reestruturação da escola e do currículo; aprendizagens em conjunto; modelos centrados no aluno, tendo sempre em vista o sucesso de todos os alunos. Ambos os professores, do ensino especial e do ensino regular trabalham em conjunto com outros profissionais de educação e com os pais, existindo colaboração (Correia, Martins & Ferreira, 2002:43).

Os pais devem participar mais ativamente nos processos de aprendizagem dos alunos, tendo direito a contestar e a reavaliar o Projeto Educativo Individual (PEI) (Correia, 1997).

2.3.1. Adaptações Curriculares

O que se pretende que o aluno aprenda designa-se por currículo, isto é o currículo indica o que se deve transmitir aos alunos. Na opinião de Roldão (1999) poucos são os professores que se referem ao currículo, apenas falam nos programas que têm de ser dados. Para além disso:

“a diversidade e a complexidade das situações sociais trazidas para dentro da escola com a massificação de ensino não se compadecem com uma rigidez programática que inviabiliza a adequação e a diferenciação curricular necessárias para que todos tenham *acesso ao mesmo* a que têm direito, através dos caminhos diversos que lhes permitem chegar lá.” (Roldão, 1999: 41)

Como nos refere Roldão (1999:39), para “garantir maior *equidade* social exige que se diferencie o currículo para aproximar *todos* dos resultados de aprendizagem

pretendidos” Deste modo deve-se repensar o currículo já que atualmente na escola encontramos uma população heterogénea tanto a nível cultural como social.

Segundo o Dewey (2002) devem se ter em conta as experiências das crianças, antes da sua entrada na escola, pois estas apresentam tudo o que a criança já sabe e os seus interesses. O currículo deve ir em encontro a essas experiências para cativar o aluno.

No caso dos alunos com NEE, Manjón, Gil e Garrido (1997); Correia e Rodrigues (1997), referem que construir um currículo alternativo não é a melhor opção, mas sim adequar o currículo geral da escola progressivamente. “considera-se fundamental que a escola seja capaz de articular planos suficientemente individualizados para facilitar o desenvolvimento individual do aluno.” (Manjón, Gil e Garrido, 1997:59)

O currículo tem de se apresentar como um instrumento útil capaz de responder à diversidade da população escolar, aos seus interesses, ritmos de aprendizagem e suas experiências (Manjón, Gil & Garrido, 1997; Correia & Rodrigues, 1997).

As adequações curriculares elaboradas pelo professor titular de turma podem assegurar um percurso adequado aos alunos com NEE (Correia & Rodrigues, 1997).

Posto isto, é fundamental realizarem-se adaptações curriculares, não só para alunos com NEE, mas também para alunos que apresentem algumas dificuldades nas aprendizagens, pois como podemos constatar não somos todos iguais e temos todos diferentes estilos de aprendizagens. Compete às escolas e aos seus professores cumprir os programas, contudo é necessário realizar modificações curriculares com base nas características e interesses dos seus alunos (Correia & Rodrigues, 1997). “cada escola deve proceder a uma adaptação curricular de primeiro nível ou de contextualização.” (Correia & Rodrigues, 1997:106)

Para Correia e Rodrigues (1997) existem três níveis concretização das adaptações curriculares: ao nível das escolas elaborando o Projeto Curricular, ao nível das turmas onde o professor organiza a sua turma consoante as características dos alunos e por ultimo o aluno individualmente, a partir do processo individual do aluno, registo de outros anos letivos e de todos os relatórios médicos, o professor conhece melhor os seus alunos.

2.3.2. Aprendizagem cooperativa e diferenciação pedagógica inclusiva

Como vimos a inclusão e a educação inclusiva são movimentos, doutrinas e ideias que se tem tentado implantar ao desde o final do século XX. A ideia de inclusão: alargamento de oportunidades educacionais a grupo de alunos cada vez mais

heterogéneos; é um processo de mudança. Segundo Leitão (2010), nos últimos tempos, os professores têm feito um grande esforço para adotarem modelos e formas de intervenção para atingirem uma maior diferenciação pedagógica, contudo ainda se observa o método expositivo como o mais usado, pois como nos refere Grave-Resendes e Soares (2002) os professores perguntam-se como fazer diferenciação pedagógica e manter a disciplina ao mesmo tempo.

Numa sala de aula onde prevalece a diferenciação pedagógica impera, ao mesmo tempo, cooperação entre alunos, trabalho de equipa, sucesso para todos e desenvolvimento das competências sociais (Tomlinson, 2008; Morgado, 2003). Segundo Fontes e Freixo (2004:31) “todos os elementos do grupo se sentem co-responsáveis pela aprendizagem de todos.”

“A aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino centrada no aluno e no trabalho colaborativo em pequenos grupos, grupos que se organizam na base das diferenças dos seus membros” (Leitão, 2010:10). Todos os alunos trabalham em cooperação com vista a melhorar a sua própria aprendizagem e a de todos os outros membros do grupo, aqui encontram-se presentes valores de interajuda, todos atuam para o sucesso do grupo (Fontes & Freixo, 2004; Grave-Resendes & Soares, 2002).

Como nos é dito pelos autores Leitão (2010), Grave-Resendes e Soares (2002) e Fontes e Freixo (2004) através de práticas de diferenciação pedagógica e trabalho cooperativo entre alunos e professores, os alunos estão livres de bloqueios e aprendem melhor. Ainda seguindo esta linha de pensamento, para Morgado (2003:73) “o desenvolvimento individual se torna mais fácil e mais rico se acontecer num registo de cooperação com os pares, de solidariedade e inter-ajuda”

Desta forma no currículo, e como nos refere González (2003:66), “devem ser estabelecidos objetivos de justiça social dentro e fora das paredes da sala de aula.” O currículo tem que ter em conta a heterogeneidade da turma e promover o sucesso das aprendizagens de todos os seus alunos (Roldão, 2003).

Para Tomlinson (2008) um professor, que tenha em vista práticas pedagógicas diferenciadas, deve criar diferentes abordagens educativas para que os alunos encontrem o método que mais lhe proporciona aprendizagem, isto é, um professor tem que ter em conta os diferentes estilos de aprendizagem dos seus alunos (Grave-Resendes & Soares, 2002). Para Leitão (2010:128) um professor que reconhece a heterogeneidade e diversidade do grupo ultrapassa um obstáculo do processo de aprendizagem, encarando “a diferença como um valor e um desafio”

Concluindo é fundamental os professores adaptarem novos métodos tendo em conta a heterogeneidade das turmas que lecionam, deste modo as suas planificações

devem ter em consideração todos os alunos, devem utilizar recursos naturais, isto é os próprios alunos, a sua cultura e aprendizagens e devem sempre trabalhar em equipa com os mesmos e com os outros profissionais da comunidade educativa (Grave-Resendes & Soares, 2002; César, 2003).

2.4. Dificuldades de Aprendizagem

Como nos afirma Nielsen (1999) é necessário a identificação do problema o mais cedo possível, para que se possa evitar a frustração e o insucesso escolar dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Para Diaz e Resa (1997:190) “indivíduos que se desenvolvem em ambientes desfavorecidos sofrem, mais do que de uma diminuição da sua inteligência em termos absolutos, de uma carência de capacidades que lhe permitiriam potencializar as suas aprendizagens e desenvolvimento cognitivo.” Deste modo verificamos que na origem das dificuldades de aprendizagens estão implicados diversos fatores ambientais e genéticos (Nielsen, 1999; Diaz e Resa, 1997; Correia, 1997; Fonseca, 2004). Neste caso esses fatores podem estar explícitos já que no relatório psicológico vem descrito que a aluna M. “revelou imaturidade intelectual e emocional significativa. Há fatores genéticos, emocionais e ambientais que interferem de forma significativa no desenvolvimento psicoafectivo.” (relatório psicológico, anexo 1)

Para Nielsen (1999) ainda é importante determinar o QI destas crianças para se poder avaliar se o seu desempenho equivale ou não ao seu potencial, pois “a existência de uma discrepância entre a capacidade e desempenho do aluno pode ser fator indicativo de dificuldades de aprendizagem.” (Nielsen, 1999:65) Esta informação deverá ser avaliada tanto por profissionais de educação, como profissionais de saúde. Segundo relatório psicológico, a problemática tem a ver com dificuldades de aprendizagem, dado que os testes realizados demonstraram “um funcionamento cognitivo geral, abaixo da média esperada para o seu grupo etário.” (Anexo 1)

Seguindo a linha de pensamento dos autor Nielsen (1999) e Fonseca (2004) estes alunos podem apresentar dificuldades em várias áreas académicas, problemas a nível social, auto-estima baixa, impulsividade, distração, dificuldade no raciocínio, outros.

Mais uma vez verifica-se imaturidade emocional, que intervém, de forma significativa, nas competências intelectuais (relatório psicológico, anexo 1). A nível social, através do relatório, é visível que todas estas dificuldades e o atraso a nível intelectual, vão comprometer os processos de sociabilização e a interação entre os seus colegas, grupo.

Segundo Tomlinson (2008:28) as dificuldades de aprendizagem podem ter origem nos problemas que estas crianças trazem de casa, ou seja, “ no facto de a sua vida familiar

consumir toda a sua energia”, ou então com o facto da matéria apresentada não ser de todo a sua preferida, isto é, não revelar qualquer interesse na sua vida quotidiana.

2.5. Comunicar através da Língua

Todos os seres humanos têm necessidade de comunicar, exprimir os seus sentimentos, os seus pensamentos e as suas experiências aos outros. Comunicar faz parte de nós como seres pensantes. Como afirma Sim-Sim “A comunicação faz parte da nossa condição de seres sociais” (1998:22) “Comunicar é um processo interactivo, desenvolvido em contexto social” (Franco, Reis & Gil, 2003:15)

Como nos referem Franco et. al. (2003), comunicar requer uma complexa combinação de competências cognitivas, motoras, sensoriais e sociais, encontrando-se, deste modo, relacionada com todas as áreas do desenvolvimento. Neste processo interactivo de troca de informação, não é só utilizada a linguagem oral, outros processos não linguísticos contribuem para transmitir a mensagem, são eles: os gestos, o movimento com o corpo, o contexto visual e as expressões faciais. Deste modo podemos constatar que utilizamos outros modos de comunicar, que por ventura são fundamentais para pessoas que não possam comunicar através da língua. Pessoas com deficiência ao nível da fala.

Nesta intervenção iremos debruçar-nos sobre o tema da linguagem, mais especificamente a linguagem oral. Deste modo torna-se importante definir o conceito de linguagem, numa perspectiva de comunicação, de troca de informação.

Para as autoras Franco et. al. (2003:16) linguagem “é um sistema convencional de símbolos arbitrários de regras de combinação dos mesmos, representando ideias que se pretendem transmitir através do seu uso e de um código socialmente partilhado, a língua.”

Também as autoras Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), definiram linguagem como a capacidade que qualquer ser humano possui para adquirir e usar a língua no seu meio ambiente.

A sua aquisição começa desde cedo e ocorre de forma natural e espontânea, para isso basta que a criança esteja exposta e conviva com pessoas falantes da mesma língua (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008).

A interação verbal “saber ouvir falar e falar” (Sim-Sim et. al., 2008:33) vai fazer com que as crianças se tornem comunicadores fluentes e falantes competentes na sua língua materna.

A linguagem diversifica-se em duas modalidades: oral e escrita.

Para a concretização desta intervenção torna-se importante definir linguagem oral e conhecer melhor as suas características, símbolos e regras, que são diferentes na linguagem escrita.

A linguagem oral caracteriza-se como sendo um conjunto de regras complexas onde se organizam sons, palavras e frases com significados. No desenvolvimento da linguagem a criança vai alcançando conhecimento sobre a estrutura da língua, o código para se expressar e sobre a função da mesma.

A criança apercebe-se que quando expressa algum desejo, como por exemplo: “água”, o seu pedido é atendido, e a partir daí atribui significado a essa palavra e para que serve.

“Quando as crianças aprendem a falar o seu interesse dirige-se para o significado daquilo que dizem e que ouvem.” (Martins, 1996:77)

2.5.1. Aquisição da Linguagem Oral

Segundo as autoras Franco et. al. (2003:17) “A aquisição da linguagem oral é realizada através de um processo interativo que envolve a manipulação, combinação e integração das formas linguísticas e das regras que lhe estão subjacentes, permitindo o desenvolvimento de capacidades de perceber a linguagem (linguagem compreensiva) e capacidades para formular/produzir linguagem (linguagem expressiva).”

A interação entre fatores de ordem ambientais, psicossociais, cognitivos e biológicos, assume uma importância determinante neste processo. A criança quando nasce trás consigo todo o seu material genético, no processo do seu desenvolvimento entra em contacto com diferentes ambientes e sofre diferentes interações. O seu meio envolvente e as interações com o adulto vão moldando a criança como ser reflexivo. A criança é um ser ativo no seu desenvolvimento.

Em relação à linguagem escrita podemos definir que é: “um sistema simbólico que surge na sequência do desenvolvimento da linguagem oral” (Franco et. al., 2003:22)

Esta temática será retomada mais adiante.

2.5.1.1. A Nossa Língua Materna

É na educação pré-escolar que se joga em grande parte o sucesso escolar e social dos jovens. É fundamental considerar a linguagem como capacidade e veículo de comunicação e de acesso ao conhecimento sobretudo o que nos rodeia e sobre a vida pessoal e social de cada um (Sim-Sim et. al., 2008).

Ao adquirir e desenvolver a linguagem (a sua língua materna), a criança passa por um processo complexo onde a constrói naturalmente, através da interação com os outros. Ao longo deste processo a criança vai servindo-se da língua materna para comunicar e, ao mesmo tempo, aprender sobre o mundo que a rodeia (Sim-Sim et. al., 2008).

Durante o processo de aquisição da linguagem, a “criança extrai as regras da língua da comunidade onde está inserida e com elas constrói a seu próprio conhecimento.” (Sim-Sim et. al., 2008:13)

“É pela comunicação verbal que as crianças adquirem e desenvolvem a língua materna.” (Sim-Sim et. al., 2008:33)

2.5.1.2. Aprender a falar, aprender a comunicar

Aprender a falar é um processo natural, no entanto aprender a ler e a escrever é um processo de reflexão. Reflexão sobre a oralidade e treinar as capacidades de segmentação, isto é, segmentar o contínuo sonoro em frases, as frases em palavras, as palavras em sílabas e estas em fonemas – sons que as compõem (Freitas, Alves e Costa, 2007).

A fala “é um dos modos usados na comunicação.” (Franco et. al., 2003:28)

Como afirma Sim-Sim (1998:24) “A fala é a produção da linguagem na variante fónica”

“A produção de fala passa necessariamente pela produção de voz a qual, para além de controlada pelo sistema nervoso central, envolve três etapas: respiração, fonação e articulação.” (Franco et. al., 2003:29)

Articular é produzir sons, é a parte visível do domínio da linguagem oral.

A criança, no processo de aquisição de linguagem, vai tendo consciência dos sons, e que estes fazem parte da sua língua materna, permitindo-lhe construir as palavras que lhe vão servir para comunicar em sociedade.

2.5.2. Dimensões da Consciência Linguística

“A criança vai adquirindo e dominando, de forma intuitiva ou implícita, o sistema fonológico da sua língua materna.” (Franco et. al., 2003:30)

Assim sendo, a consciência fonológica vai permitir à criança desenvolver capacidades de segmentação e reconstrução segmentar. Este processo é fundamental, pois a consciência fonológica está diretamente relacionada com a aprendizagem da leitura (Franco et. al., 2003 e Sim-Sim, 1998).

Já vimos no ponto anterior que é através da interação comunicativa entre adultos e crianças que estas adquirem a língua da comunidade envolvente. A troca de informação (conversa) é fundamental no processo de desenvolvimento da linguagem. Portanto, a escola, assume uma primeira tarefa: a de promover, através de um treino sistemático o desenvolvimento da sensibilidade aos aspetos fónicos da língua. Sensibilizar para a consciência fonológica (Freitas et. al., 2007).

A consciência fonológica, entende-se como sendo “a capacidade de identificar e de manipular as unidades do oral.” Como nos reverem os autores Freitas et. al. (2007:11)

A sensibilização para a consciência fonológica é da responsabilidade dos educadores e professores, que devem estar atentos a esta evolução. Esta é fundamental no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

“Profissionais de diferentes áreas, nomeadamente da investigação em psicolinguística, do ensino, da pedagogia, das didáticas, [...] têm observado que o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita está correlacionado com os desempenhos do sujeito na oralidade [assim sendo, as crianças] com um fraco desempenho na produção e na percepção de enunciados orais são os que maiores dificuldades apresentam no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.” (Freitas et. al., 2007:10)

Mais uma vez constatamos que “Oralidade e escrita têm princípios de funcionamento distintos e a criança deve aprender a encaixar a diversidade do oral na uniformidade própria da escrita.” (Freitas et. al., 2007:24)

A consciência linguística implica conhecimento a um nível superior. A criança usa a linguagem automaticamente para comunicar, trocar informação, sem, ainda, ter consciência das regras. Contudo quando se autocorrige, exprime o gosto por rimas e brinca com as palavras e os seus sons, demonstra alguma consciência linguística, isto é, um trabalho de reflexão e sistematização sobre a língua. Este conhecimento a nível superior é essencial para aprender a ler e a escrever (Sim-Sim et. al., 2008).

Como nos dizem Sim-Sim, et. al. (2008) a consciência fonológica diz respeito à capacidade para analisar e manipular segmentos sonoros de tamanhos diferenciados como as sílabas, unidades intersilábicas e fonemas, que fazem parte das palavras.

Na avaliação da consciência fonológica utilizam-se vários tipos de tarefas:

- Contagem
- Classificação
- Segmentação
- Síntese ou reconstrução
- Manipulação

As autoras Sim-Sim et. al. (2008) afirmam que as tarefas fonémicas são mais difíceis do que as tarefas silábicas, pois os primeiros estão dependentes da aprendizagem da leitura.

“Assim, a natureza das relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita faz com que a sensibilidade infantil à estrutura sonora das palavras se revele como uma competência importante na aquisição da leitura e da escrita.” (Sim-Sim et. al., 2008:53)

2.5.3. Desenvolver a Linguagem Oral e Escrita

A criança, desde muito nova encontra-se em contacto com a linguagem, no seu meio familiar. Por volta dos 3 ou 4 anos “o alargamento do grupo social, com a entrada na escola e a exposição a contextos mais alargados, favorece o enriquecimento linguístico da criança [proporcionando-lhe o contacto com] formas e usos específicos dos grupos a que vai tendo acesso.” (Sim-Sim, 1998:30)

É de salientar que as crianças quando chegam à escola trazem consigo experiências e atitudes diferentes perante a vida, a aprendizagem e perante a sua própria auto-estima. “As diversas origens sociais e culturais afectam essas mesmas atitudes.” (Sim-Sim et. al., 2008:12)

Compete aos professores proporcionar “ambientes linguisticamente estimulantes e interagir verbalmente com cada criança ” (Sim-Sim et. al., 2008:12), para que, se possa combater as assimetrias que afetam o desenvolvimento da linguagem das crianças.

É da responsabilidade da escola o crescimento linguístico de todos os seus alunos.

“deverá ser objectivo primordial do sistema educativo permitir e encorajar cada criança a usar a língua com o máximo de eficácia, quando fala, ouve falar, escreve e lê.” (Sim-Sim, 1998:31)

Na mesma vertente Pereira e Azevedo (2005:19) defendem que “A aprendizagem da língua escrita não deve, pois, ser considerada como uma aprendizagem autónoma em relação à da linguagem oral”.

Quando a criança desenvolve a sua escrita e esta se torna “mais independente da oralidade [...] pode produzir transformações na própria oralidade que, assim, atingirá outro nível” (Pereira e Azevedo, 2005:19) A escrita como apoio para melhorar a oralidade.

“se a consciência fónica facilita a aquisição da língua escrita, a aquisição desta favorece, igualmente, o desenvolvimento da consciência fónica.” (Pereira e Azevedo, 2005:19)

2.5.4. Dificuldades da Linguagem Verbal

As dificuldades da linguagem são difíceis de caracterizar e encaminhar. Segundo Amaral (in Franco et. al., 2003), são consideradas um caso problemático. Os próprios professores, muitas vezes, não conseguem encontrar uma solução. Estas dificuldades podem ter consequências nas aprendizagens da leitura e da escrita, onde pode resultar o insucesso escolar de muitos alunos.

A escola assume “um papel importante tanto na identificação e caracterização destas problemáticas como na definição de processos educativos adaptados às necessidades daí decorrentes.” (Amaral, in Franco et. al., 2003:11) É, neste sentido, na escola que a criança desenvolve a sua capacidade de comunicação e de linguagem e faz a sua aprendizagem da leitura e da escrita.

Como nos refere as autoras Castro e Gomes (2000:49), se a criança tiver um bom domínio da linguagem falada, a sua aprendizagem da leitura e da escrita terá um bom suporte “os primeiros quatro a cinco anos de vida são suficientes para dotar a criança de uma capacidade razoável de expressão oral.”

Sobre a questão da aquisição da linguagem, podemos referir que “umas crianças começam mais cedo do que outras, ou mais tarde” (Castro e Gomes, 2000:60) Deste modo podemos observar que a aquisição da fala é variável.

Todavia, tendo em conta as autoras Castro e Gomes, que se serviram como ponto de referência a panorâmica da aquisição de linguagem de, entre outros, Bouhelier, 1990:49-54; Cantwell e Baker, 1987:23 citado in: Castro e Gomes (2000:60); existem preocupações quando, por exemplo: “aos cinco anos persistem omissões ou alterações relativamente frequentes na articulação, em particular das consoantes sibilantes e líquidas.” (Castro e Gomes, 2000:60)

Na mesma vertente Ruiz e Ortega (1997) fundamentam que a aquisição e desenvolvimento da linguagem implicam:

- “Aprender a combinar fonemas, palavras e frases em sequências compreensíveis para os outros.
- Conhecer e compartilhar os significados elaborados socioculturalmente por uma determinada comunidade linguística.
- Saber utilizar corretamente as regras gramaticais que estruturam as relações forma-função na linguagem.” (p.84)
- Consequentemente esta complexidade da linguagem “...pode ser alterada por razões diversas (ausência de código comum, deficiência da articulação, alterações da mensagem)” (Ruiz & Ortega, 1997:84)

Assim sendo, podemos referir que existem perturbações de desenvolvimento que podem ser do tipo fonológico, onde existem dificuldades de articulação e outras ligadas à receção e representação de fonemas.

“Falar fluentemente exige, [...] uma sofisticadíssima coordenação que envolve não só articular os fones, como também entoá-los expressivamente no fluxo da voz.” (Castro e Gomes, 2000:68)

Para estas autoras entre “o ano de idade e os quatro, a inteligibilidade da fala aumenta rapidamente [portanto] se, nestas idades, não se notarem progressos num intervalo de seis meses, há razões para preocupações.” (Castro e Gomes, 2000:68)

“A articulação correcta implica os fones certos, na ordem certa.” (Castro e Gomes, 2000:68)

A aquisição fonológica influencia a articulação correta das palavras. É fundamental saber se a criança se encontra com desvios articulatórios que exijam cuidados especiais. Isto depende da idade da criança.

“Há desvios articulatórios que reflectem o carácter desenvolvimental da coordenação motora e da aquisição da linguagem. Outros são sinal de atraso ou de perturbação.” (Castro e Gomes, 2000:69)

Na perspectiva de Sim-Sim (1998:78) “Os possíveis erros persistentes de articulação durante a idade escolar podem ser indicadores de problemas de desenvolvimento, baseados em imaturidade motora ou em má discriminação auditiva.”

É necessário referir neste ponto a diferença existente entre atraso e perturbação. Castro e Gomes (2000:63) afirmam que o atraso “diz respeito a um retardamento das várias fases ao longo da dimensão temporal.” Mantendo-se inalteráveis essas mesmas fases:

“as [crianças] que são tão lentas que estão em atraso.” (Castro e Gomes, 2000:64)

A perturbação acontece quando se verifica que determinadas características de uma dada fase não respeitam o padrão habitual:

“o que está afectado são as próprias características do que é desenvolvido” (Castro e Gomes, 2000:64)

Algumas alterações de articulação específicas são:

- Dislalias:
- Disglosias:
- Disartrias:

Torna-se fundamental avaliar as crianças que apresentam dificuldades na articulação de algumas palavras, para que desta maneira se realize um plano de intervenção onde se tenha em atenção as estratégias mais adequadas de acordo com as dificuldades encontradas.

Capítulo III – Metodologia Utilizada

3. Enquadramento metodológico

Neste ponto vamos descrever as técnicas e instrumentos de pesquisa de dados utilizados para fazer o levantamento dos dados que nos permitiram fazer a caracterização da situação da intervenção. Iremos descrever os procedimentos para a recolha dos mesmos e, por último, caracterizamos a situação da intervenção a nível de escola, turma e aluna alvo.

3.1. Caracterização do Trabalho de Projeto

O presente trabalho assenta num projeto de investigação-acção com o propósito de investigar e intervir numa situação de inclusão de uma criança com dificuldades de aprendizagem.

Segundo Sanches (2005:130) “A investigação-acção, como produtora de conhecimentos sobre a realidade, pode constituir-se como um processo de construção de novas realidades sobre o ensino”.

O professor intervém como investigador, reflete sobre as suas práticas (Esteves, 2008) e atua usando como instrumento a investigação, a pesquisa documental, entrevistas, observação naturalista e a sociometria, numa investigação qualitativa (Sanches, 2005). O professor recolhe, analisa e cruza informação fundamental para desenvolver estratégias/atividades de aprendizagem para os seus alunos, para o seu grupo (Silva, 1996), que, como afirma Sanches (2005:130) “permite cientificar o seu acto educativo, ou seja, torná-lo mais informado, mais sistemático e mais rigoroso”, adequado ao contexto educativo.

De acordo com Sanches (2005:137) a investigação-acção encara o “*processo de investigação* em espiral, interativo e focado num problema”. A questão de partida desta metodologia deve centrar-se numa situação problemática sentida pelo professor, com o objetivo de modificar a situação inicial. Deste modo, o professor/investigador tem de recolher a informação necessária e intervir com o intuito de responder à questão e alcançar os objetivos propostos inicialmente (Silva, 1996).

Para se fazer a recolha de dados, neste projeto utilizou-se a pesquisa documental, duas entrevistas realizadas às professoras que estão mais tempo com a aluna em questão, uma observação naturalista e testes sociométricos realizados a todos os alunos da turma.

Toda esta informação vai permitir caracterizar o contexto escolar, a turma e os casos específicos da turma numa perspetiva inclusiva.

Para complementar a investigação-acção, durante a intervenção foram realizadas, a partir de várias reuniões com os intervenientes, notas de campo (Apêndices 1 e 2). Mais tarde, para se proceder à avaliação da intervenção realizou-se uma nova observação naturalista, testes sociométricos e uma recolha de dados a partir de notas de campo (Apêndices 3 e 4).

3.2. Técnicas e instrumentos de pesquisa de dados

No que diz respeito à recolha de dados, segundo Bell (1997) há que ter em conta alguns aspetos como por exemplo constatar se o método utilizado é fiável e válido, só assim teremos certezas quanto as vantagens e desvantagens em usar determinado método. “O instrumento é apenas a ferramenta que lhe permite recolher a informação, mas é importante que seleccione a ferramenta mais apropriada.” (Bell, 1997:88) Deste modo, neste projeto foram usados diversas técnicas e instrumentos de pesquisa de dados para melhor se poder caracterizar os contextos da intervenção.

3.2.1. Pesquisa documental

A pesquisa documental, seguida da análise dos dados obtidos, segundo Duffy (1997) vai complementar a informação adquirida através de outros métodos ou então será o método de pesquisa central. Deste modo, efetuou-se um levantamento de dados relativamente ao agrupamento, onde se encontra inserida a escola; à escola; à turma e mais propriamente à aluna. Esta informação permitiu conhecer os contextos da intervenção.

A análise documental vai permitir a análise de alguns documentos que segundo Bardin (2009) tem como principal objetivo dar forma conveniente e representar de uma outra maneira a informação, por intermédio de ações de transformação.

Assim sendo, foram recolhidos documentos fundamentais para a caracterização do contexto escolar, turma e casos específicos da turma; procedeu-se à sua análise e cruzamento de informação (Apêndice 5).

3.2.2. Entrevista

A Entrevista consiste numa técnica que pode ser utilizada como complemento num trabalho de investigação (Ruquoy, 1997). Esta técnica, como nos refere Estrela (1986:354), consiste numa “recolha de dados de opinião”. Isto é, numa conversa entre duas pessoas ou mais em que o objetivo da entrevista é obter informações sobre o outro, informações pessoais, subjetivas (Estrela, 1986; Bogdan & Biklen, 1994). Na opinião dos autores Quivy e Campenhoudt (1998) as entrevistas ajudam a clarificar alguns aspetos importantes contribuindo para o alargamento do campo de investigação. Os mesmos autores afirmam ainda que as entrevistas têm como principal função “revelar determinados aspetos do fenómeno estudado [completando assim] as pistas de trabalho sugeridas pelas suas leituras.” (Quivy & Campenhoudt, 1998:69) Deste modo foram realizadas duas entrevistas às professoras que estão mais tempo com a aluna (professora titular de turma e professora do ensino especial), tendo por objetivo completar a informação recolhida através da pesquisa documental. Assim sendo construiu-se dois guiões de entrevista (Apêndices 6 e 7), procedeu-se ao seu protocolo (Anexos 2 e 3) e posteriormente foi realizada a análise de conteúdo das entrevistas (Apêndices 8 e 9).

3.2.3. Observação Naturalista

A observação naturalista serve para auxiliar o investigador a reconhecer e identificar realidades (Quivy & Campenhoudt, 2008). Com a observação o investigador coloca problemas e verificar soluções, para isso à que organizar e interpretar a informação recolhida e posteriormente realizar a síntese entre a teoria e a prática (Estrela, 1986). Esta técnica de recolha de informação permitir a observação de comportamentos que se quer estudar, segundo o mesmo autor. Assim sendo, foi realizada uma observação no ambiente escolar natural, no decorrer de uma aula, durante uma manhã, para se poder verificar a interação dos alunos da turma e os seus comportamentos, no início da investigação-ação. Para se proceder à avaliação da intervenção realizou-se uma outra observação naturalista no final da mesma.

Após a observação foram revistos os processos de registo, inserindo as observações e inferências a fim de se completar o protocolo (Apêndices 10 e 11).

3.2.4. Sociometria

Para estudar e compreender a dinâmica de um grupo pode-se aplicar os testes sociométricos, pois estes permitem, através da análise das interações, distinguir a posição social de um indivíduo dentro desse mesmo grupo (Nothway & Weld, 1957). Segundo Estrela (1986:379), os testes sociométricos “permitem, em pequenos grupos, pouco organizados, captar de modo fácil as relações espontâneas, destacando, ainda, a posição de indivíduo no grupo, em função dessas relações.” O seu valor é um pouco relativo, não pode ser aplicado exclusivamente, como afirma Estrela (1986:379) deve “ser realizado conjuntamente com outros instrumentos”, uma vez que na realidade um indivíduo age de maneira diferente. Segundo os autores Nothway e Weld (1957:14), “Ele só nos dá informações acerca das crianças e das relações entre elas no grupo que foi submetido ao teste.”

A sociometria estará contemplada no presente projeto para averiguar a inclusão da M. na turma e verificar a dinâmica da turma. O teste foi composto por quatro perguntas que consistiam sobre escolhas e rejeições emitidas pelos alunos deste grupo com base em dois critérios: trabalho e lazer. Após a aplicação do teste os dados recolhidos foram analisados. Foram elaboradas duas matrizes sociométricas, uma de escolhas e outra com as rejeições, para possibilitar a leitura dos testes sociométricos e observar se a M. encontra-se bem incluída na turma (Apêndices 12 e 13).

No final da intervenção foram aplicados novos testes sociométricos que nos permitiram avaliar o impacto da intervenção na turma. Depois foram, novamente elaboradas duas matrizes sociométricas, uma de escolhas e outra de rejeições (Apêndices 14 e 15).

3.2.5. Notas de campo

Através de notas de campo estamos a complementar a nossa investigação. Ao registarmos ideias, estratégias ou reflexões de seguida a uma observação ou entrevista estamos a realizar notas de campo.

Notas de campo é “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de estudo qualitativo.” (Bogdan & Biklen, 1994:150)

Segundo os autores Bogdan e Biklen (1994:150), as notas de campo podem complementar outras técnicas de recolha de dados, como a observação e a entrevista, dado que “As notas de campo podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda

o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto” e a compreender melhor o seu plano de investigação.

As notas de campo são descritivas, onde captamos a imagem do local e ações das pessoas intervenientes e são reflexivas, onde o investigador aponta o seu ponto de vista, as suas ideias e preocupações (Bogdan & Biklen, 1994).

Realizaram-se notas de campo no referido projeto de investigação ação na pesquisa sobre a aluna alvo da intervenção e sua família, nas reuniões com os intervenientes da intervenção (Apêndices 1 e 2) e também na avaliação final da intervenção com as professoras do ensino especial e titular de turma respetivamente (Apêndices 3 e 4).

3.3. Procedimento para a recolha e análise de dados

No presente projeto procedeu-se da seguinte maneira para se efetuar a recolha e a análise dos dados:

Primeiramente foram recolhidos e analisados todos os documentos referentes ao agrupamento, à escola, à aluna e à turma, fornecidos pela professora do ensino especial e pela professora titular de turma (Duffy, 1997).

Posteriormente realizaram-se duas entrevistas, uma à professora titular de turma e outra à professora do ensino especial. Assim sendo elaboraram-se inicialmente dois guiões (Apêndices 6 e 7). Foi feita o protocolo das duas entrevistas (Anexos 2 e 3) e a análise dos dados (Apêndices 8 e 9) recolhidos onde definimos categorias e subcategorias temáticas e colocámos em cada tema as informações recolhidas para um melhor entendimento, como nos refere Estrela (1986).

Depois realizamos a observação naturalista (Protocolo apêndice 10), que decorreu numa aula com a duração de 1 hora, com o objetivo de verificar comportamentos tanto da aluna M. como dos seus colegas (Quivy & Campenhoudt, 2008). No final da intervenção foi realizada uma nova observação naturalista (Protocolo apêndice 11), que decorreu na aula, tendo a duração de 1 hora. Esta última observação naturalista permitiu-nos avaliar que impacto teve a intervenção na turma, nos alunos e nas suas relações sociais.

De seguida aplicamos um teste sociométrico, para recolha de mais informação sobre as interações sociais entre a aluna M. e os seus colegas e para percebermos mais sobre a dinâmica da turma (Nothway & Weld, 1957). Os testes foram aplicados durante uma aula, estando presente a professora titular de turma, a professora do ensino especial e todos os alunos. As informações recolhidas foram analisadas e sistematizadas em

matrizes sociométricas tanto de escolhas como de rejeições, para se poder realizar a sua leitura (Apêndices 12 e 13).

Por fim foram cruzados todos os dados recolhidos, para se fazer a uma interligação e se poder tirar conclusões para caracterizar a situação onde se pretende intervir, caracterizar o contexto escolar, a turma e a própria criança, o seu percurso escolar e o seu nível atual de competências, de forma assertiva e rigorosa (Bell, 1997; Quivy & Campenhoudt, 2008; Sanches 2005).

Ao longo da intervenção, nas reuniões com os vários intervenientes, foram recolhidas notas de campo (Apêndices 1 e 2) com o intuito de complementar a caracterização da situação (Bogdan & Biklen, 1994).

No final da intervenção e como avaliação da mesma foram realizados testes sociométricos na turma e suas respetivas matrizes (Apêndices 14 e 15), uma observação naturalista e o seu respetivo protocolo (Apêndice 11) e o registo de notas de campo (Apêndices 3 e 4), que nos permitiu constatar o impacto da intervenção ao longo destes 5 meses na turma e na aluna.

3.4. Caracterização da Situação da Intervenção

Neste ponto iremos caracterizar o contexto educativo; a turma, a nível da sua estrutura e dinâmica e casos específicos de alunos, caracterizando o seu percurso escolar e pessoal.

A partir de toda a informação disponibilizada pelo agrupamento de escolas e pela própria escola e ainda pela informação recolhida através de técnicas de investigação, referidas no ponto anterior iremos caracterizar a situação da intervenção e os seus contextos.

3.4.1. O Contexto Escolar

A informação apresentada neste item foi obtida através de algumas das técnicas e instrumentos de recolha de dados anteriormente referidos.

A escola pertence a um Agrupamento de Escolas em Lisboa, que, como nos é referido no Projeto Educativo (PE) do agrupamento, é uma das mais populosas freguesias de Lisboa. Segundo o mesmo documento, “O agrupamento Vertical de Escolas é uma instituição de ensino público, da educação pré-escolar ao 9.º Ano de escolaridade, pertencente ao conselho de Lisboa.” (2009:7)

Tal como é evidenciado no Projeto Educativo, os alunos proveem de ambientes socioeconómicos frágeis, o que afeta o ambiente de escola no que se refere ao comportamento e aprendizagens dos próprios alunos. As famílias pertencem a uma classe baixa ou média-baixa, conforme o PE e entrevistas realizadas à professora do ensino especial e à professora titular de turma. Deste modo, é observável que existe pouco acompanhamento familiar aos alunos deste agrupamento e da própria escola. Contudo, com base no PE e Projeto Curricular de Turma (PCT) constatámos uma preocupação em atender toda a comunidade envolvente, desde os “Pais, Encarregados de Educação, representantes do poder municipal, Juntas de Freguesia da área de influência e todas as entidades representativas das actividades socioeconómicas, da cultura, do desporto e outras com intervenção directa ou indirecta no processo educativo dos alunos.” (PE 2009:7)

3.4.1.1. Espaço físico e logístico

Neste ponto com base no Projeto Educativo podemos referir que o Agrupamento de Escolas é constituído por uma E.B. 2,3; três E.B. 1 e três JI. O agrupamento, através do PE e das entrevistas, constatámos que é uma instituição preocupada com o futuro dos seus alunos, tendo um espaço de interligação entre a escola e o mundo profissional, através de parcerias com a comunidade. Tendo em conta o Plano Anual de Atividades (PAA) existe parcerias com o Centro de Saúde e com a Biblioteca Municipal, para o desenvolvimento de alguns projetos na escola.

A escola encontra-se localizada num bairro, numa freguesia de Lisboa. Esta escola apresenta uma construção em U, com dois pisos. Nos pisos inferiores encontramos quatro salas de aula e duas casas de banho, nos pisos superiores encontram-se, também, quatro salas de aula e duas casas de banho. Na escola existe ainda um pavilhão multiuso que se destina à atividade de Educação Física e ao Teatro. (PCT)

De acordo com o mesmo documento esta escola possui nove salas onde decorrem aulas todos os dias úteis. Além de turmas do 1ºCiclo também existe dois grupos no Jardim de Infância, que se encontra integrado na mesma. A escola possui ainda uma Biblioteca, uma sala das Expressões, outra para Apoio à família e uma sala de professores; tem também um gabinete destinado à coordenação da escola e um outro gabinete onde se faz o atendimento por parte da Assistente Social e da Psicóloga. (PCT) Segundo este documento a escola possui um corredor onde se encontra a cozinha e as salas de refeições.

A escola funciona das 09h-12h.30m e das 13h.45m-15h.15m.

3.4.1.2. *Recursos Humanos*

No que se refere aos recursos humanos podemos por começar a mencionar, como nos relata o Projeto Educativo, que existe um descontentamento por parte do corpo de docente e que há falta de recursos humanos.

No entanto o agrupamento dispõe de serviços de Psicologia e Orientação, onde técnicos atuam na comunidade educativa para uma intervenção mais adequada, segundo o mesmo documento.

Tem em conta o Projeto Curricular de Turma, a escola tem 11 professores: 7 titulares, 1 coordenador da escola, 1 de apoio socioeducativo, 1 de apoio de ensino especial e 1 ao abrigo do TEIP. A escola tem ainda como recursos humanos seis assistentes operativas (incluindo as do Jardim de Infância), duas educadoras de infância, uma assistente social e uma psicóloga.

3.4.1.3. *Dinâmica Educativa*

Este agrupamento encontra-se inserido numa comunidade educativa com inúmeros problemas socioeconómicos, deste modo, as suas principais prioridades são o de dar resposta aos utentes e famílias que o frequentam, desenvolvendo práticas articuladas e avaliações contínuas a fim de melhorar e criar mais envolvimento da comunidade. Também é visível no Plano Anual de Atividades da escola esta mesma preocupação, no que se refere ao envolvimento da comunidade e sucesso para todos os alunos. Desta forma os objetivos inerentes ao Plano Anual de Atividades têm como base desenvolver comportamentos de cidadania.

Segundo o Projeto Educativo e o Plano Anual de Atividades da escola podemos constatar que a escola é dinamizada por clubes e projetos, alguns deles integrados em programas comunitários.

Os projetos pensados e desenvolvidos, tanto no agrupamento com na escola têm como objetivo desenvolver motivação, aprendizagens significativas e mudanças de comportamento dos seus alunos. Cada um destes projetos tem o seu próprio dinamizador (um docente) e turma. Segundo o PAA, todos estes projetos ajudam os alunos a divulgar as suas aprendizagens à comunidade escolar e à comunidade envolvente, como por exemplo o projeto Jornal Escola e Aprender a Empreender.

Segundo as entrevistas é fundamental referir que os docentes da escola trabalham em conjunto, cooperando entre si e ajudando-se uns aos outros em questões de organização e funcionamento das aulas.

É ainda visível no PE a reformulação do Regulamento Interno da escola, onde consta normas de utilização, organização, horários e funcionamento do estabelecimento.

No PE consta os objetivos, indicadores, metas e iniciativas para todos os intervenientes da comunidade educativa de forma a validar o mesmo documento.

3.4.1.4. Preocupações para dinamização de uma escola de sucesso

Como podemos constatar no ponto em cima existe, neste agrupamento de escolas e na própria escola, uma preocupação no que se refere ao sucesso de todos os seus alunos.

No Projeto Educativo é visível este cuidado, no que se refere ao envolvimento de toda a comunidade educativa e na preocupação de “desenvolver bons hábitos de cidadania e respeito, desenvolvendo nas crianças o gosto pela aprendizagem.” (PE, 2009:12) Segundo o mesmo documento e o Projeto Curricular de Turma, e tendo em conta a realidade envolvente – alunos de diversas etnias e de diferentes contextos socioculturais – a comunidade educativa procuram dar respostas adequadas a estes alunos, assim sendo o tema do projeto insere-se na construção de um projeto de vida, tendo o cuidado de não deixar ninguém de fora, como nos referiu na entrevista a professora do ensino especial.

No Projeto Educativo podemos ainda verificar que existe uma missão, em que é visível na frase escolhida: “criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos” integrados nas escolas do agrupamento, o cuidado em procurar estratégias e atividades tendo como pano de fundo o sucesso de todos os seus alunos, independentemente das suas origens. O agrupamento tenta ser reconhecido como uma “Escola de Referência, através dos resultados positivos”. Para que assim seja o agrupamento assenta num conjunto de valores que traduzem uma prática pedagógica eficaz. Valores, como por exemplo de competência, responsabilidade social, eficácia, eficiência inovação e trabalho de equipa.

Para concluir, podemos referir que o agrupamento e as escolas que o compõem estão empenhados em motivar os seus alunos tanto para a aprendizagem como para elevar as expectativas dos alunos em relação ao seu futuro e envolver mais as famílias. Uma das suas prioridades é a adaptação dos currículos às necessidades dos alunos, que é visível no PCT, que tem em conta as necessidades da turma a nível da língua portuguesa e de melhorar comportamentos a nível de grupo.

3.4.2. Caracterização da Turma

Neste ponto vamos caracterizar a turma do 1ºCiclo, 3º, a nível da sua estrutura e a sua dinâmica educativa. A informação descrita, neste ponto, foi obtida através das técnicas e instrumentos de recolha de dados referidos anteriormente.

3.4.2.1. Caracterização estrutural

De acordo com o PCT o grupo tem mantido sempre os mesmos alunos, só saiu no final do ano passado uma aluna cujos pais emigraram e entrou um aluno vindo da escola Castanheira. Contudo nem todos os alunos estão dentro da mesma faixa etária, dois dos alunos têm 9 anos e os restantes 8.

A turma é constituída por vinte e quatro alunos. Catorze rapazes e dez raparigas. Dois dos alunos estão inscritos no 2º ano e os outros restantes no 3º ano. De todos estes alunos da turma só uma aluna não frequentou o jardim-de-infância. No apoio do ensino especial anda uma aluna, a M., que foi sinalizada no final do ano letivo anterior.

3.4.2.2. Dinâmica educativa

Segundo a entrevista realizada à professora titular de turma, é uma turma muito difícil, existindo deste sempre um ambiente complicado entre a turma, já que a sua adaptação desde o 1ºano foi muito difícil. Podemos constatar, através do PCT, que na turma existem meninos agressivos uns com os outros, atualmente mais a nível verbal. Todavia, através dos testes sociométricos podemos referir que existe uma boa relação entre os alunos desta turma, dado que podemos observar através da matriz de escolhas (Apêndice 12) que os alunos se escolhem mutuamente. No entanto também se verifica que existe alunos que não são escolhidos por ninguém da turma e verificamos também que um dos alunos é rejeitado pela turma (Apêndices 12 e 13).

Através da entrevista à professora titular constatamos que o nível socioeconómico e cultural da turma é baixo, pois segundo ela, estes meninos não têm modelos em casa: -“Ninguém lhes lê, portanto eles não começam a ouvir histórias e não adquirem vocabulário e não conseguem construir texto”. (Anexo 2) Tendo em conta o PCT esta situação reflete o grau académico baixo dos encarregados de educação, que na sua maioria ficaram pelo 1º Ciclo incompleto, o que conduz, segundo o mesmo documento, a um desinteresse por parte destes na participação, colaboração e assistência em eventos sociais e culturais.

3.4.2.2.1. Aprendizagens e comportamentos

Relativamente às aprendizagens observou-se através do Projeto Curricular de Turma, da entrevista à professora titular (Anexo 2) e na observação (Apêndice 10), que esta turma, mesmo apresentando algumas competências não alcançadas manifesta interesse por aprender e gosto por estar na escola. Todos os alunos demonstraram interesse, durante a observação realizada, em corrigir os seus trabalhos de casa, tendo realizado os mesmos em casa. Todavia, a professora refere-nos que quase metade da turma necessita de apoio e motivação, pois, segundo ela e o PCT “é um grupo de alunos com um ritmo de aprendizagem um pouco lento devido essencialmente aos problemas de comportamento que manifestam.” (PCT 2010:5)

No mesmo documento é referido que muito destes problemas passam pela falta de concentração e interesse pela escola, e ainda pela agressividade demonstrada uns pelos outros desde o 1ºano.

Tendo em conta a entrevista da professora titular constatamos que os alunos desta turma “São muito barulhentos e por vezes portam-se mesmo muito mal”, no entanto “Existe uma boa relação, entre eles”. (Anexo 2)

3.4.2.2.2. Dificuldades na realização de atividades

De acordo com a professora titular de turma muitos dos alunos necessitam de apoio e muita motivação, a nível da leitura e da escrita, pois não se encontram ao nível dos outros (Anexo 2).

Segundo o PCT verifica-se que muitos dos alunos da turma ainda estão aquém em algumas aquisições sociais e afetivas, noções, autonomia encontrando-se, deste modo, “desníveis muito grandes entre os alunos.” (2010:4)

Para a professora e tendo em conta o PCT, o grande problema dos alunos da turma é a pouca capacidade de concentração que demonstram. No referido documento ainda são visíveis dificuldades na realização de atividades relacionadas com a motricidade fina, linguagem, compreensão e respeito de regras e instruções e atenção. Através da observação naturalista estas dificuldades também são salientes, na medida que os alunos só realizavam bem as contas com a ajuda da professora e dispersavam muito. Os alunos revelam também alguma imaturidade, em relação a outros grupos, segundo a professora titular.

3.4.2.3. Casos Específicos da turma

Nesta turma foi referenciada a aluna M., com dificuldades de aprendizagem ao nível cognitivo, sendo visíveis mais dificuldades nas áreas da leitura e escrita, matemática e na socialização.

3.4.2.3.1. História compreensiva da aluna

A M. atualmente tem nove anos, é uma menina bem constituída (perfil físico adequado à idade), de boa aparência, raça branca, de olhos e cabelo castanhos.

É filha única, de uma mãe solteira adolescente (segundo apêndice 2, tinha 16 anos na altura) e pai nunca nomeado. A gravidez não foi acompanhada, como no refere a ficha de anamnese, que consta do processo da aluna, contudo o parto ocorreu normalmente.

De acordo com o relatório técnico-pedagógico (Anexo 4) e entrevistas (Anexos 2 e 3), a situação familiar da M. é complicada, visto que está a ser acompanhada pela CPCJ e que por ordem do tribunal, a aluna está entregue à avó materna, sendo esta a sua encarregada de educação (por a mãe ser incapaz de tomar conta da filha). Segundo as entrevistas às professoras que acompanham esta aluna, a mãe não apresenta condições do foro cognitivo e emocional para cuidar da menina, também ela tem muitas dificuldades, talvez até mais graves do que a filha. Pertence, deste modo, a uma família disfuncional e apresenta dificuldades de aprendizagem (Anexos 2 e 3).

Segundo a informação clínica que consta no relatório psicológico (Anexo 1) fornecida pela Dr.^a A. M. a M. é uma criança “afável e cooperante”, que “tenta cativar a atenção do adulto com o seu desempenho.” De acordo com a mesma informação clínica o funcionamento cognitivo geral da aluna apresenta-se abaixo da média esperada para o seu grupo etário.

O resultado das suas provas verbais são inferiores às de realização, como nos diz o relatório psicológico em anexo (Anexo 1).

A M. “necessita de modelos estruturantes, coerentes, estáveis e seguros, para poder se organizar psíquica e emocionalmente.” São necessárias “relações estimulantes e positivas”, a aluna necessita de valorização pelo seu esforço, encorajamento e elogio, em todos os contextos (familiar e escolar), para que, deste modo, possa desenvolver o seu aparelho cognitivo e emocional, segundo a Dr.^a A. M.. De acordo com a referida psicóloga, a aluna necessita de estímulo a nível da sua higiene e segurança, para se poder tornar mais autónoma (Apêndice 1).

Através do exame psicológico observa-se imaturidade emocional que pode interferir com as suas competências intelectuais. “A sua insegurança pode comprometer a

curiosidade e capacidade de experimentação”, próprios da sua idade e fundamentais para uma boa aprendizagem e para a sua socialização (relatório psicológico, anexo 1).

De acordo com a entrevista realizada à professora do ensino especial, a família de M. apresentam expectativas muito baixas em relação à aluna, sendo também uma família muito difícil de motivar (Anexo 3).

A partir do relatório da reunião com a psicóloga A. M. (Apêndice 1) e o relatório da reunião com a equipa da instituição que acompanha esta família (Apêndice 2) podemos observar que a família desta aluna não colabora com os técnicos que tentam acompanhar as pessoas da mesma, pois foram chamados a consultas e não pareceram nem comunicaram qualquer coisa e simplesmente deixaram de frequentar tanto as consultas com a psicóloga, como a terapia da fala com a terapeuta R.

A M. frequentava a terapia da fala desde que começou a ser acompanhada pela Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (SCML), em 2008. Frequentou 6 ou 7 sessões. E a sua família começou a ser acompanhada por uma equipa de intervenção, de ajuda à família. Contudo, devido a problemas exteriores, a família deixou de ser acompanhada, encontrando-se o seu processo ainda em tribunal, correspondente à aluna e a um dos seus familiares menor (um primo) (Apêndice 2).

Segundo a psicóloga (Apêndice 1), a mãe da aluna deixou de a levar às consultas quando esta começou a falar melhor, quando já era perceptível o seu discurso, desocultando segredos das suas vivências familiares.

A Terapeuta R. refere que a aluna fez alguns progressos, contudo necessita ainda de muito apoio no discurso. Os seus desenhos eram pobres, em termos da sua faixa etária, no entanto assistiu a uma pequena evolução, a nível gráfico. Ao visionar um desenho da aluna quase não o reconheceu, pois este encontrava-se ao nível da sua idade, com traços bem visíveis e com cor (Anexo 5).

3.4.2.3.2. Caracterização do percurso escolar

As informações referentes ao percurso escolar da aluna M. foram obtidas através das técnicas e instrumentos de recolhas de dados anteriormente referidas: entrevistas, consulta ao processo individual da aluna, ficha de referenciação do aluno, relatório psicológico, relatório técnico-pedagógico, *checklist*, Programa Educativo Individual (PEI) e adequações curriculares.

A aluna não frequentou o Jardim de Infância, tendo começando o seu percurso escolar no ano letivo 2008/2009, quando frequentou o 1º ano da escola e onde se encontra atualmente a frequentar o 3º ano de escolaridade, segundo o seu PEI (Anexo 6). Ainda, de acordo com o PEI, no final do 2º ano foi elaborado um relatório técnico-pedagógico (Anexo

4) e no 3º período iniciou a terapia de fala, segundo as entrevistas (Anexos 2 e 3) e os técnicos que a acompanharam nessa altura (Apêndice 2).

Através da ficha de referenciação (Anexo 7) elaborada pela professora titular de turma “A aluna revela dificuldades de aprendizagem em todas as áreas curriculares.” Deste relatório é notório que a aluna apresenta muitas dificuldades em termos de discurso, pedido a professora apoio na terapia de fala e em termos de apoio nas diversas matérias, encontrando-se ao nível de um 1ºano.

Segundo a informação recolhida através das entrevistas, em anexo (2 e 3), o seu comportamento caracteriza-se por ser muito agitada: “ Ela precisa de ser um bocado acalmada”, é “muito compulsiva e...é muito agitada”. O que para a professora do ensino especial interfere no trabalho desenvolvido com a aluna.

As dificuldades sentidas pela professora titular de turma e pela professora do ensino especial são a nível da aprendizagem da leitura e da escrita, como podemos constatar quer nas entrevistas, quer na observação (Apêndice 10).

Segundo o PEI, elaborado pela professora do ensino especial e o Projeto Curricular de Turma, elaborado pela professora titular de turma, a aluna necessita de apoio pedagógico personalizado, de adaptações curriculares e de condições especiais de avaliação.

Através das entrevistas podemos verificar que a aluna tem terapia de fala, contudo a professora titular de turma refere que já não sabe se a aluna continua a usufruir desse apoio, que acha indispensável para corrigir o seu discurso (Anexo 2).

Na reunião com a equipe de jovens em risco verificamos que a aluna deixou de frequentar a terapia da fala, só esteve acompanhada um ano. (Apêndice 2) Segundo a mãe da menina a instituição era muito longe e não dava jeito pois tinha de faltar as aulas (Apêndice 16). Deste modo, a professora do ensino especial e a professora estagiária estão atentas encontrar uma forma de a menina continuar com a terapia de fala. Tentamos estabelecer contacto com instituições na zona de residência e através da DREL tentou-se encontrar um técnico de terapia da fala que pudesse vir à escola, pois como nos afirma Correia (2001), a colaboração com outros profissionais de educação, deve ser realizada na escola, para se proceder à planificação e a uma intervenção completa. Constatou-se que a família da aluna (avó e mãe) mostraram-se muito satisfeitas com estas possibilidades (Apêndices 16 e 17).

3.4.2.3.3. Nível atual de competências

As informações referentes a este item foram obtidas através das técnicas e instrumentos de recolha de dados anteriormente referidas e através de um instrumento de

avaliação o Portage, aplicado pela professora do ensino especial, e que foi muito benéfico para complementar a informação sobre as competências da aluna.

Atualmente, a M. tem nove anos e como já foi referido, frequenta o 3º ano de escolaridade numa escola pública, que pertence ao agrupamento.

A M. frequenta o apoio de educação especial, desde o ano passado, quando foi sinalizada, de acordo com a ficha de referência (Anexo 7) e o relatório técnico-pedagógico (Anexo 4), ficando abrangida pelo Decreto-Lei n.º3/2008.

A nível da competência pessoal, segundo as entrevistas (Anexos 2 e 3), é uma menina que se encontra bem, pois vive num bairro onde as pessoas “ são muito desenrascados em termos sociais e em termos pessoais”. Como afirma a professora do ensino especial “ as competências pessoais dela são boas”, “ Ela faz recados, desde que sejam simples, veste-se e despe-se sozinha, come, mas é pouco autónoma noutras coisas”. Tendo em conta a observação naturalista (Apêndice 10) realizada e o instrumento de avaliação Portage, elaborado pela professora do ensino especial (Apêndice 18), em termos de autonomia não apresenta nenhuma dificuldade.

A nível social, atualmente, relaciona-se com os colegas do grupo e segundo o relatório técnico-pedagógico (Anexo 4) encontra-se bem integrada no seu grupo de pares, participando nas atividades de grupo e é bem aceite pelos seus colegas, visível na observação naturalista (Apêndice 10) verifica-se afetividade nas interações com os colegas. No entanto é visível nos testes sociométricos realizados à turma (Apêndices 12 e 13) que a M. apenas é escolhida por uma colega, sendo rejeitada por quase metade dos seus colegas, o que demonstra que a M. apresenta dificuldades na socialização, tendo poucos amigos, como nos refere a professora do ensino especial (Anexo 3). Segundo a mesma professora: “é uma miúda que gosta de estar na escola e consegue participar em praticamente tudo ao nível dela.” (Anexo 3)

Contudo, segundo a mesma entrevista “ ela é muito protegida pela mãe no mau sentido, a miúda é demasiadamente mimada”, o que na opinião da professora limita a aluna a nível social (Anexo 3). Na opinião da professora titular de turma e a partir do Portage (Apêndice 18) verificamos que é uma menina que não tem muitos amigos e que fala pouco com os colegas. É de salientar que a M. escolheu uma colega que também a escolheu, nos testes de sociometria, o que nos traduz numa boa relação de amizade, já que se escolheram ambas.

A nível académico apresenta dificuldades, não está ao nível dos outros meninos da sua idade, nem do grupo a que pertence. Segundo a professora do ensino especial “ as competências académicas são mesmo muito baixas, é uma menina que não lê, escreve...,conhece os números até 20, só realiza operações mínimas, não resolve

situações práticas do quotidiano, aqueles problemas mais simples, ela tem muita dificuldade em resolve-los, portanto ela é mesmo muito limitada.” (Anexo 3) Podemos conferir as suas afirmações a partir do portage (Apêndice 18), onde constata-se que as suas competências académicas são baixas em relação à sua faixa etária.

Segundo o relatório técnico-pedagógico (Anexo 4), a *checklist* e o seu PEI (Anexo 6) a aluna apresenta muitas dificuldades a nível da língua portuguesa, na leitura e escrita; ao nível da matemática, na identificação dos algarismos e nas contagens. Os seus progressos fazem-se a um ritmo muito lento. Através do instrumento portage (Apêndice 18) podemos confirmar as suas dificuldades a nível cognitivo e da linguagem.

3.5. Síntese dos dados recolhidos sobre a aluna M.

Os quadros em baixos apresentam o que de mais relevante foi recolhido sobre a aluna e constituíram um elemento fundamental para a programação da intervenção, bem como para o acompanhamento da ação.

Quadro n.º 1 – Síntese dos dados recolhidos

Fonte	Aspetos relevantes
Ficha de anamnese	Criança filha de mãe solteira e adolescente.
Relatório da Psicóloga A. M. (Anexo 1)	<p>Pertence a uma família disfuncional e apresenta dificuldades de aprendizagem.</p> <p>Os testes realizados durante as consultas revelaram um funcionamento cognitivo geral, abaixo da média esperada para o seu grupo etário.</p> <p>A aluna necessita de modelos estruturantes, coerentes, estáveis e seguros, para poder se organizar psíquica e emocionalmente.</p> <p>A sua insegurança compromete a sua aprendizagem e a sua interação com os pares.</p> <p>É uma criança que necessita de apoio pedagógico adequado às suas necessidades.</p> <p>A aluna deve ser abrangida pelo Decreto-Lei nº 3/2008</p>
Entrevistas às professoras que acompanham a aluna (Anexos 2 e 3)	<p>Percurso escolar (não frequentou o jardim de Infância; dificuldades de aprendizagem, história familiar (família disfuncional). Dinâmica da turma e dinâmica da escola.</p> <p>A necessidade da terapia da fala para a aluna.</p> <p>Conhecimento das competências da aluna.</p>
Processo individual da aluna	<p>Dados pessoais.</p> <p>Áreas fortes e fracas da aluna – dificuldades na leitura e na escrita e no conhecimento do meio envolvente.</p>

Ficha de Referenciação (Anexo 7)	Dificuldades de aprendizagem nas áreas curriculares. Dificuldades em termos de discurso. Pedido da professora o apoio na terapia de fala.
Programa Educativo Individual (elaborado pela professora do ensino especial)	A necessidade do apoio pedagógico personalizado, de adaptações curriculares e de condições especiais de avaliação.
Relatório técnico-pedagógico (Anexo 4)	Dificuldades apresentadas pela aluna a nível da língua portuguesa, na leitura e escrita; ao nível da matemática, na identificação dos algarismos e nas contagens.
Checklist	Dificuldades apresentadas pela aluna a nível da língua portuguesa, na leitura e escrita; ao nível da matemática, na identificação dos algarismos e nas contagens.
Projeto Curricular de Turma (elaborado pela professora titular de turma)	É uma turma complicada e os alunos demonstram ser muito agressivos uns para os outros. Conhecimento dos objetivos do ano letivo e da planificação para o mesmo.
Portage (registos feitos pela professora do ensino especial) (Apêndice 18)	Conhecimento das competências da aluna
Observação Naturalista (Apêndice 10)	Boa dinâmica entre a turma. Relações entre professor e alunos e entre alunos. Conhecimento dos alunos.
Testes sociométricos (Apêndices 12 e 13)	Interação dos alunos da turma. Socialização da aluna com os seus colegas.
Dados recolhidos pela investigadora	
Reunião com a Psicóloga A.M. (Apêndice 1)	A aluna foi encaminhada pelo seu médico de família, era uma criança que não falava e o que dizia não se percebia ate aos seus 5/6 anos. Vem de uma família disfuncional. A aluna deixou de frequentar as consultas

	<p>quando o seu discurso começou a ser mais perceptível.</p>
Reunião com a Equipe de Jovens em Risco. (Apêndice 2)	<p>A aluna M. começou a ser acompanhada pela equipe de crianças e jovens em risco em 2008. A avó é a sua encarregada de educação. A primeira observação realizada à criança foi em Março de 2010 e ficou a ter terapia da fala. Só teve dentro de 6 a 7 consultas e depois deixou de ir.</p> <p>A sua mãe era menor quando a criança nasceu, tinha 16 anos.</p> <p>Esta família é uma família disfuncional, onde existem irmãos só da parte da mãe. É uma família acompanhada pela SCML e o processo continua no Tribunal. A M. e um dos seus primos encontram-se referenciados para serem retirados à família.</p> <p>Mora com a sua avó numa casa camarária, agora em melhor estado de higiene, com a sua mãe, um tio, uma tia e uma sobrinha.</p> <p>A terapeuta da fala refere que a M. começou a faltar à terapia, num momento em que se encontrava a evoluir na sua fala e notava-se que estava mais à vontade com os técnicos.</p> <p>A Terapeuta R. refere que a aluna fez alguns progressos, contudo necessita ainda de muito apoio no discurso. Os seus desenhos eram pobres, em termos da sua faixa etária, no entanto assistiu a uma pequena evolução, a nível gráfico.</p>
Conversa com a família da aluna (Apêndices 16 e 17)	<p>Preocupação sobre a M. frequentar a escola e as suas aprendizagens.</p> <p>Ter apoio na escola porque não consegue ir às consultas de terapia da fala, pois é muito longe.</p>

Quadro n.º 2 – Síntese da caracterização da aluna e do contexto da intervenção

Caracterização da aluna e do contexto da intervenção

A aluna é uma menina de nove anos. É filha única, de mãe solteira e adolescente. O seu agregado familiar era composto pela própria, sua mãe e avó materna, ao qual se juntou recentemente dois tios e um primo.

A aluna apresenta dificuldades de aprendizagem, segundo os vários técnicos que a acompanharam.

É uma criança afável e cooperante.

O funcionamento cognitivo geral da aluna apresenta-se abaixo da média tendo em conta o seu grupo etário (Anexo 1).

Encontra-se instável a nível psíquico e emocionalmente. Nos seus exames psicológicos observa-se imaturidade emocional (Anexo 1).

Não se mostra curiosa de experimentar coisas novas.

A aluna não frequentou o Jardim de Infância (ficha de anamnese).

Dificuldades na socialização com os seus colegas na turma, segundo as suas professoras.

A aluna frequenta uma escola na sua zona de residência.

A comunidade envolvente apresenta problemas a nível socioeconómicos.

As famílias pertencem a uma classe baixa ou média-baixa.

Atualmente encontra-se no 3ºano do 1º Ciclo, inserida numa turma disfuncional, existindo desde sempre um ambiente complicado, segundo a sua professora.

Capítulo IV – Intervenção realizada

4. Plano de Ação

Neste ponto vamos fazer uma descrição de como foi a nossa intervenção junto da turma do 3º ano, durante o 2º e o 3º período, isto é nos meses de Março a Junho. Deste modo iremos começar por refletir sobre os pressupostos teóricos que estão na base da intervenção, referindo alguns autores, seguidamente, com base em autores e alguns instrumentos de pesquisa de dados realizámos o diagnóstico da situação, ao nível da leitura e escrita e da socialização, mais à frente explicaremos em que consistem os vários passos da intervenção, como por exemplo a planificação, a realização e a reflexão, tendo por base alguns autores. Posteriormente apresentamos a planificação semanal a curto prazo. Depois faremos uma breve descrição da realização e refletimos sobre a intervenção a curto prazo: sessões individuais, em grupo, o trabalho com a equipe pedagógica e com a família. Para finalizar apresentamos a avaliação final da intervenção.

4.1. Pressupostos Teóricos

O presente projeto assenta numa vertente de investigação-ação, que segundo Arends (1999) tem em conta professores que devem tornar-se investigadores tendo por objetivo melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem. A investigação-ação tem o propósito de atuar numa sala de aula, colocando e procurando respostas para uma determinada situação, para que se possa posteriormente intervir. O professor assume-se como investigador, assume-se como um professor autónomo, que intervém para melhorar, não só as suas práticas, numa vertente reflexiva, mas melhorar a sua escola (Arends, 1999; Silva, 1996).

Através de técnicas de recolha de informação, identifica-se a problemática no terreno e organiza-se o trabalho, no sentido de melhorar o processo de ensino e a própria escola (Guerra, 2000; Silva, 1996).

Assim sendo, torna-se fundamental refletir sobre as nossas práticas enquanto professores. Tendo em conta a escola inclusiva é essencial estarmos preparados para práticas diferenciadas, assentes num currículo flexível e adaptado à heterogeneidade dos alunos. Como nos diz Sanches (2005):

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

É abrir a escola a uma socialização do saber entre professores e alunos.”
(Sanches, 2005:133)

É nesta vertente que este projeto se apoia, pois apresenta um caso de uma aluna com dificuldades de aprendizagem, que se encontra desfasada em relação à sua turma de origem, sendo a prioridade de planear atividades para todo o grupo, pretendendo incluí-la nessas atividades, de forma a minimizar as suas dificuldades. Será privilegiado o trabalho em pequenos grupos e mesmo em pares, para que todos os alunos se sintam aceites e respeitados, criando ambientes positivos (Nielsen, 1999).

4.2. Diagnóstico da situação

Neste ponto iremos descrever, a partir de instrumentos de pesquisa de dados o diagnóstico da situação encontrada. Este ponto divide-se em dois grandes tópicos: leitura e escrita e socialização – situação das relações sociais com a turma. A partir deste diagnóstico foram delineadas estratégias para intervir com a aluna alvo e a sua turma, que serão descritas mais à frente.

4.2.1. Leitura e escrita

Ao constatarmos que a aluna alvo da nossa intervenção apresentava dificuldades ao nível da leitura e escrita resolvemos aplicar seis subtestes para se proceder ao seu diagnóstico (Apêndice 19). Os subtestes são os seguintes: Definição Verbal, Nomeação, Compreensão de Estruturas Complexas, Completamento de Frases, Reflexão Morfo-Sintáctica e Reconstrução Segmental. Estes seis subtestes foram criados pela autora Sim-Sim (1997) para tentar perceber, “em diversos níveis etários, as capacidades de compreensão e expressão oral das crianças” (Sim-Sim, 1997:2). O quadro n.º 3 em baixo enuncia a organização estrutural dos subtestes, por domínios e capacidades. No entanto, para que seja mais visível o que se pretende avaliar iremos proceder à explicação sucinta de cada um deles.

O subteste Definição Verbal tem por objetivo “obter da criança o significado que ela possui de determinada palavra” (Sim-Sim, 1997: 7); o objetivo do subteste Nomeação “é a apreciação da capacidade de atribuição de rótulos lexicais a itens do conhecimento quotidiano das crianças” (Sim-Sim, 1997:7); com o subteste Compreensão de Estruturas Complexas “pretende-se avaliar o reconhecimento de um enunciado descontextualizado” (Sim-Sim, 1997:7); no Completamento de Frases é requerido da criança “a capacidade de restaurar a frase truncada através da identificação” de elementos em falta (Sim-Sim, 1997:

7); no subteste Reflexão Morfo-Sintáctica “é pedido à criança que julgue se uma frase é ou não gramatical e que, em caso de agramaticalidade, detecte o erro e o corrija.” (Sim-Sim, 1997:7); por ultimo o subteste Segmentação e Reconstrução Segmental “tem como objectivo avaliar a capacidade de reconhecimento de que a cadeia falada é constituída por segmentos que é possível isolar e reconhecer.” (Sim-Sim, 1997:7)

A aplicação dos subtestes teve lugar durante a primeira semana da intervenção, num ambiente tranquilo. Primeiro explicava-se à criança como se realizava o subteste e só depois se aplicava, quando esta demonstrava ter percebido.

Todos os subtestes têm cotação que obedece a uma grelha de classificação, que foi construída especificamente para os mesmos. Também existe uma tabela de percentis correspondente a cada subteste, a qual foi usada no diagnóstico da aluna alvo (Sim-Sim, 1997).

Posto isto e através dos subtestes (Apêndice 19) realizados à aluna alvo podemos verificar que em termos de percentis encontra-se no valor mais baixo da escala:<5, contudo no subteste de reflexão morfo-sintáctica e no subteste de segmentação fonémica a aluna tem resultados um pouco melhores.

Podemos, deste modo, concluir que a aluna necessita de novas estratégias ao nível da aprendizagem da leitura e escrita, em todos os domínios linguísticos.

Ao observamos as suas respostas e os seus comportamentos podemos referir que é uma criança motivada para aprender, necessitado de uma maior compreensão, apoio e vivencias extra escolares.

Quadro n.º 3 – Organização estrutural dos materiais

Domínio Linguístico	Capacidades	
	<i>Recetivas</i>	<i>Expressivas</i>
Lexical	Definição Verbal	Nomeação
Sintáctico	Compreensão de Estruturas complexas Reflexão Morfo-Sintáctica	Completamento de Frases
Fonológico		Segmentação e Reconstrução Segmental

Nota: Adaptado de Sim-Sim (1997:5)

4.2.2. Socialização – situação das relações sociais com a turma

Através dos testes sociométricos (Apêndice 12) aplicados a todos os alunos da turma podemos constatar que a aluna alvo da nossa intervenção apenas é escolhida por um colega da sua turma, no critério de trabalho de grupo. É visível que a aluna escolhe colegas de ambos os sexos, colegas estes que se encontram sentados perto de si, como podemos ver na planta da sala de aula (Anexo 8).

De acordo com os mesmos testes sociométricos, mas no caso das rejeições (Apêndice 13) observamos que a aluna é excluída por mais de metade da turma.

Segundo a sua professora, com esta turma não se pode realizar trabalhos de grupo, pois a turma é muito instável e descontrola-se, deste modo os alunos não estão habituados a realizar trabalho em grande, pequeno grupo ou mesmo a pares, pois a professora refere que gosta mais de que eles trabalhem individualmente, como costa na entrevista da professora titular (Anexo 2).

Posto isto, chegamos à conclusão que as relações sociais na turma, da aluna alvo da intervenção, encontram-se prejudicadas, sendo assim torna-se indispensável envolver a aluna M. nas várias atividades da turma, quer em grande grupo, quer em pequeno grupo. É necessário adaptar as tarefas escolares às suas capacidades, de forma a se sentir aceite na turma. É pertinente motivá-la e valorizá-la perante a turma, apelar à sua participação nos trabalhos desenvolvidos em grande grupo, ajudando-a, aqui, a expressar-se e a conviver com os seus colegas. Deve-se ter em conta o trabalho a pares, para que a aluna possa criar laços de amizade e confiança com colegas mais próximos, para que deste modo seja mais fácil desenvolver situações de aprendizagem com sucesso.

É igualmente importante que a aluna contacte com os vários colegas em contextos diferentes, não apenas o da sala de aula, proporcionando, assim, situações de convívio fora da sala, como por exemplo no recreio e refeitório.

Como é visível na observação naturalista (Apêndice 10) a aluna M. encontra-se um pouco isolada dos resto dos seus colegas, que a podem ajudar a desenvolver um trabalho de sucesso. Como já foi referido é fundamental que os alunos possam desenvolver um trabalho a pares para se poderem ajudar mutuamente, em termos de autonomia, de amizade e principalmente, de aprendizagem (Correia 1997).

É de salientar que a nossa intervenção vai proporcionar trabalhos em grande e pequeno grupo, para que a aluna M. possa evoluir na sua relação social com os seus colegas, tanto em sala de aula, como no recreio.

Esta aluna precisa de alguém com quem falar, falar muito, sobre os seus receios e as suas convívências. É indispensável o apoio de um outro professor.

Como nos refere a psicóloga que acompanhou a aluna M. (Anexo 1), esta criança necessita de convívio e apoio a nível emocional, pois a “sua insegurança pode comprometer a curiosidade e capacidade de experimentação”, que são fundamentais nos processos de aprendizagem e nos processos de socialização.

4.3. Planificação global da Ação

A planificação teve em conta as dificuldades da aluna, nas áreas académicas: leitura e escrita e matemática; e a nível social. Foram selecionados objetivos gerais e específicos estruturados e simples. De salientar o facto de se planear com toda a escola, tendo em conta a escola e a sua comunidade envolvente. A planificação também abrangeu a família da aluna, numa vertente de participação ativa.

Na realização das atividades tivemos em conta a aluna e todos os alunos da turma, realizado atividades para todo o grupo, quer em pequenos grupos quer em pares, na sala de aula e no recreio. Realizaram-se sessões individuais e sessões em grupo.

As atividades propostas foram diversificadas e incluíram experiências variadas. É fundamental contar com a colaboração das professoras, titular de turma e do ensino especial, trabalhando em parceria (Correia & Martins, 2002).

Em relação à avaliação é importante realçar que a aluna foi avaliada tendo em conta as suas dificuldades, por intermédio de registos de observação, registos escritos e gráficos da própria aluna e reuniões de turma (Tomlinson, 2008). A avaliação, é uma avaliação ativa e participativa, que ajudou a preparar e a ajustar novos objetivos, levado alunos e professores a refletir nas aprendizagens e nos comportamentos.

A planificação global da ação encontra-se em apêndice (Apêndice 20).

4.4. Planificação, Realização e Reflexão da Intervenção a curto prazo

As planificações partiram de um trabalho individual para um trabalho a pares. Numa primeira fase, pretendemos fazer um primeiro diagnóstico das dificuldades da leitura e escrita, analisar as estratégias anteriormente utilizadas e, por último, tentar modificar o método de trabalho da sala de aula. Deste modo, no final das atividades, refletimos sobre o trabalho a pares realizado por estes alunos e como a socialização/relacionamento da M. com os colegas, poderá contribuir para a melhoria das suas competências académicas.

4.4.1. Planificação Geral da Intervenção

O quadro em baixo apresenta a planificação geral da intervenção que foi planificada tendo em conta o diagnóstico da situação inicial.

Quadro n.º 4 – Planificação geral da Intervenção (Março a Julho 2011)

Semanas	Conteúdo	Objetivo Específico	Atividades	Avaliação
1ª Semana	Conhecimento da turma e da aluna a intervir	Conhecer a turma e a aluna alvo da intervenção	Conversa com as crianças; Interação com a aluna, ajudando-a numa ficha de português.	Observação e registos
2ª Semana	Planificação da Intervenção em conjunto com a equipa pedagógica	Planificar a intervenção com a equipa pedagógica	Reunião de professores.	Observação e registos
3ª Semana	Animais domésticos e animais selvagens	Trabalhar em pequenos grupos	Construir uma pequena história para um animal selecionado, em pequenos grupos; Construir pequenas frases com palavras conhecidas.	Registos escritos

4ª Semana	Palavras conhecidas	Agrupar sílabas para formar pequenas palavras; Ler pequenas frases com palavras conhecidas	Fazer corresponder as sílabas à palavra; Ler palavras simples e associar a imagens.	Registos escritos
5ª Semana	Sílabas conhecidas	Identificar sílabas conhecidas	Num conjunto de palavras identificar palavras conhecidas; Numa palavra discriminar as sílabas conhecidas; Encontrar novas palavras a partir das sílabas conhecidas.	Observação e registos
6ª Semana	Trabalho em grupo	Participar nas atividades de grande grupo	Realização de um trabalho cooperativo com alguns colegas; Ler em pequenos grupos.	Observação e registos
7ª Semana	Férias da Páscoa	Utilizar a linguagem oral como canal da expressão, socialização e comunicação	Diálogo a pares sobre as férias; Descrever oralmente vivências e registar em desenho.	Observação e registos
8ª Semana	Palavras simples	Desenvolver o convívio e o gosto pela leitura	Ler sílabas e agrupa-las formando palavras do texto; Contar sílabas.	Registos escritos

9ª Semana	Higiene do nosso corpo	Trabalhar a higiene	Conversa individual sobre a nossa higiene; Leitura de uma história, sobre o mesmo tema; Visionar imagens e associar a pequenas palavras. Construir tabelas para ajudar na higiene da aluna (Apêndice 21).	Registos escritos Ficha de português
10ª Semana	Estações do ano	Trabalhar as estações do ano, reconhecer as diferenças	Trabalhar uma história conhecida, a partir de imagens; Descrever o seu passeio à Quinta das Conchas; Ver imagens das diferentes estações do ano e fazer a sua descrição.	Ficha de português e registos escritos
11ª Semana	Descrição oral	Participar em conversas de pequeno grupo	Leitura de textos em pares; Cada aluno faz perguntas ao seu colega de leitura.	Observação e registos
12ª Semana	Ditongo “ão”	Explorar novas sílabas	Jogos de palavras no flanelógrafo; Encontrar palavras terminadas em “ão”; Criar sílabas sem sentido.	Observação e registos
13ª Semana	Ler histórias	Ler frases simples	Trabalhar uma história conhecida a partir de imagens; Construir uma pequena história a partir de algumas palavras;	Observação e registo escrito

			Leitura em pequenos grupos.	
14ª Semana	Testes de avaliação	Aplicar os seus conhecimentos de Estudo do Meio Aplicar os seus conhecimentos de Língua Portuguesa	Teste de Estudo do Meio; Teste de Língua Portuguesa.	Testes escritos
15ª Semana	As Rimas	Encontrar palavras que rimas umas com as outras	Cantar canções infantis conhecidas.	Observação e registo escrito
16ª Semana	Avaliação	Avaliar a aluna e os seus progressos	Leitura e escrita de pequenos testes de avaliação. Conversa com a aluna.	Registo escrito
17ª Semana	Jogos de grupo	Estabelecer laços de amizade no recreio	Realizar jogos no recreio; Deixar as crianças se orientarem sozinhas.	Observação
18ª Semana	Dramatizações	Narrar experiências do dia-a-dia	Inventar e contar histórias; Fazer dramatizações simples; Realizar jogos no recreio.	Observação e registo

4.4.2. Realização da Intervenção

Neste ponto será realizada uma descrição da realização das sessões quer individuais quer em grupo. Serão também descritos os trabalhos elaborados com a equipe pedagógica e com a família da aluna alvo durante a intervenção.

4.4.2.1. Sessões Individuais

As sessões individuais ocorriam ou na sala de aula ou numa outra sala.

Nas sessões individuais a aluna encontrava-se sempre pronta para realizar as atividades propostas. Em termos de leitura a M. lia muito bem palavras que já conhecia e por vezes confundia palavras que começavam pelas mesmas sílabas.

A partir do material realizado: cartões com sílabas, a aluna começou por ler as sílabas individualmente, juntando algumas e formando novas palavras.

Com as palavras conhecidas, como por exemplo “ovo” e “ave” a M. inventava pequenas frases que depois, com ajuda, tentava escrever.

Foi explicada à aluna que as palavras se podem dividir em bocados mais pequenos chamados sílabas, e com estes bocados mais pequenos podemos formar novas palavras. Estas atividades têm por objetivo o desenvolvimento da consciência fonológica, que implica a capacidade de prestar atenção aos sons da fala.

No início das sessões marcavam-mos a data do dia no nosso calendário (Apêndice 22). Esta atividade ajuda a aluna a concentrar-se no dia e a memorizar. Também a vai ajudar na organização temporal.

Nestas sessões realizávamos jogos de palavras através de sílabas recortadas num flanelógrafo. Primeiro “brincávamos” com as palavras desconhecidas, através de sílabas conhecidas e depois a aluna realizava uma ficha de leitura (Anexo 9) e alguns exercícios com imagens e pequenas palavras para ligar. Dependendo do texto e por vezes da vontade, a aluna, por vezes, realizava a ficha sem ajuda, ou com alguma ajuda e noutras com muita ajuda. No final das sessões jogávamos sempre um jogo que a M. escolhia (jogo dos pauzinhos, jogos das construções ou jogos de mesa com verbos e imagens).

Com o jogo das construções a aluna chegou mesmo a desenhar uma família e depois brincava com essa família às “casinhas”.

Também realizávamos algumas cópias de frases simples.

Quando se falou do tema da higiene, todas as sessões perguntava à aluna se tinha preenchido a tabela que lhe tinha dado e se estava bem preenchida, se ela tinha realmente lavado os dentes e tomado banho (Apêndice 21).

As sessões terminavam com uma pequena conversa sobre as atividades, se tinha gostado, se eram interessantes, o que tinha aprendido e o que não tinha gostado (Apêndice 23).

4.4.2.2. Sessões em grupo

As sessões em grupo ocorriam na sala de aula, com os seus colegas. Realizávamos leitura a pares ou conversa a pares. Todos os alunos participavam. Alguns eram ajudados pela professora titular de turma ou por mim.

As atividades eram principalmente de leitura ou conversa, para que os alunos interagissem entre eles.

No final do ano tentou-se realizar jogos de grupo no recreio para que todos os alunos tivessem a oportunidade de relacionar-se uns com os outros. Utilizámos esta estratégia porque a M. era marginalizada em todas as atividades de recreio, refugiando-se nos funcionários ou indo brincar com os alunos do pré-escolar.

4.4.2.3. Trabalho com a equipe pedagógica

Durante a intervenção foram realizadas várias reuniões entre os professores intervenientes na turma com a professora titular, com a professora de apoio e com a estagiária. Estas reuniões de equipa ocorreram esporadicamente, quando alguns dos interveniente achava oportuno reunir-se. Pontualmente os professores e estagiária conversavam sobre a aluna e a sua evolução.

Durante a intervenção surgiu a oportunidade de participar numa palestra realizada pelo agrupamento sobre o tema “Estratégias de Intervenção e Controlo de Comportamento” (Anexo 10). Embora se tenha realizado nesta escola é de salientar que os professores da escola não estiveram presentes.

Ainda durante a intervenção e porque ainda existia muita informação confusa acerca da aluna e sua família procurou-se a psicóloga do centro de saúde que referenciou a M. para eventuais esclarecimentos sobre ela e sua família (Apêndice 1).

Posteriormente e com os mesmos fins, procurou-se reunir com a equipa da SCML que acompanhou a M. e a sua família, quando a M. foi referenciada (Apêndice 2).

Estas últimas reuniões referidas foram fundamentais para complementar e definir estratégias de ensino para a aluna alvo.

4.4.2.4. – Trabalho com a família

Com a família da aluna alvo tiveram lugar algumas conversas. Uma com a mãe da aluna sobre a intervenção a realizar, sobre a terapia da fala que a aluna não podia frequentar, pois segundo a mãe era muito longe (de acordo com a reunião da equipe de jovens e crianças em risco (Apêndice 2) a aluna deixou de frequentar a terapia, quando começou a “contar” pormenores do seu quotidiano), e, por ultimo, sobre a importância do apoio dado (Apêndice 16).

Conversamos ainda com a avó da aluna, pois é ela a sua encarregada de educação. Nesta última reunião falou-se na continuação dos apoios dados à neta e da sua importância, tendo a avó reagido positivamente e com interesse (Apêndice 17).

4.4.3. Reflexão sobre a ação

Nas primeiras intervenções verificamos que os alunos trabalhavam individualmente. Cada um com o seu trabalho e com o seu livro. A professora trabalhava com os seus alunos em grande grupo dando a matéria para o grupo e depois nas atividades, que eram realizadas individualmente, ia ao lugar de cada aluno e ajudava-o.

A M. realizava fichas de português individualmente, como os seus colegas, mas não acompanhava a matéria. Deste modo, começamos por organizar tutoria de pares e pequenos grupos de alunos para que pudessem trabalhar e interajudar-se.

Verificámos que alguns alunos não queriam ou não sabiam trabalhar em grupo, pois surgiam muitos conflitos. No entanto, ao longo do tempo, observámos que era a melhor estratégia de trabalho, já que discutiam (saudavelmente) e solucionavam questões em grupo.

A aluna M. começou a realizar atividades com o seu colega do lado. Verificámos que a M. estando a pares concentrava-se um pouco mais e fazia perguntas para poder acompanhar a matéria. Se estivesse a trabalhar uma ficha sozinha desmotivava-se e recorria muito à professora, que nem sempre estava disponível. Com a professora de apoio, para avançar a pouco e pouco na leitura, começou por trabalhar e “brincar” com sílabas das palavras que já conhecia.

Na sala, notámos que a aluna se distraía muito com os seus colegas, isto é, com as conversas entre eles, em que queria participar.

No decorrer das atividades de leitura a aluna M. mostrava-se mais confiante com ela e com a ajuda dos seus colegas. A aprendizagem da leitura decorreu lentamente. Começou-se com sílabas e palavras conhecidas partindo-se para sílabas novas e tentando formar novas palavras.

As atividades correram bem, com resultados positivos, a pouco e pouco. Todavia era necessário mais tempo com a aluna para se assistir a resultados mais imediatos.

Foram adaptados materiais (cartões com sílabas e flanelógrafo) para que aluna pudesse acompanhar o seu grupo e realizar uma aprendizagem mais estimulada.

As fichas adaptadas (Anexo 9) e o material motivaram muito a aluna e ajudou-a no desenvolvimento da sua autonomia. Também a realização de exercícios de matemática ou de expressão plástica ajudava a aluna a descontrair e a auto motivar-se.

Verificou-se que a aluna sistematizava melhor as aprendizagens a partir do visionamento de imagens. Palavras abstratas impedem a aprendizagem e é necessário o visionamento para que a aluna possa apropriar-se do seu sentido.

Foram, ao longo da intervenção, trabalhados alguns temas para tornar a M. mais autónoma em casa e na sua higiene, pois é importante para esta aluna tornar a sua imagem mais cativante para estabelecer relações de amizade com os colegas e não afastá-los. Manter diálogo entre a aluna e colegas ou mesmo com a professora é fundamental para o estabelecimento de amizades e desenvolvimento de outras aprendizagens. Estes diálogos eram incentivados durante os recreios e em pequenos grupos.

Para finalizar, é necessário referir a grande importância de a aluna e a turma continuarem a utilizar estas estratégias de trabalho em pares e em pequenos grupos; aprendizagens feitas com pequenos avanços, sempre tendo como ponto de partida a motivação e pequenas aprendizagens

4.5. Avaliação Final

No início da intervenção, realizámos reuniões com a equipa pedagógica que trabalha diretamente com a turma da aluna alvo, para analisarmos as áreas de maior e menor sucesso académico da mesma. Destas reuniões, germinou o presente projeto de intervenção que teve como principais objetivos trabalhar a área da leitura/ escrita e, através desta área, trabalhar a socialização da aluna na sala de aula, através da sua interação em pequenos grupos.

Para atingirmos este objetivo, iniciámos um trabalho a pares, depois em pequenos grupos. A turma não costumava trabalhar em grupo e, por este motivo foi um pouco difícil de prosseguir este objetivo. Contudo para a aluna M. este objetivo revelou-se muito positivo pois permitiu-lhe o contacto com os seus colegas, soltar-se um pouco do apoio das professoras e integrar-se no grupo de alunos e na dinâmica das aulas.

Como já foi referido, a aluna apresentava dificuldades na área da leitura e da escrita. Com o decorrer da intervenção, é de salientar alguma evolução significativa, tanto a nível da área referida, como também no que diz respeito à autonomia da aluna na realização das tarefas propostas.

O trabalho a pares, permitiu uma melhor inclusão na turma, pois a aluna começou a fazer as mesmas coisas do que os outros alunos, com o apoio dos colegas, com quem se relacionava mais, e da professora de apoio da sala de aula ou então com pequenas tarefas durante os dias em que não tinha apoiam.

Durante os meses em que decorreu a intervenção, continuamos na mesma linha de atuação, e a M. aderiu e participou cada vez mais em todas as atividades propostas, mostrando-se cada vez mais motivada e confiante em si própria. Observamos que se encontrava mais à vontade com os colegas, mais motivada para a leitura e para as fichas que realizava individualmente (com apoio da professora estagiária) ou a pares.

Todavia, observávamos que no recreio os colegas continuavam a excluí-la das brincadeiras e jogos. Assim sendo, planeamos estratégias de atividades em grupo para o recreio de modo a alcançarmos um resultado mais positivo. As atividades, na sala de aula, para atingirmos os objetivos propostos, eram modificadas e variadas, de forma a conseguirmos motivar continuamente o grupo.

No final de Junho verificámos que os resultados foram positivos, como podemos observar na matriz de rejeição (Apêndice 15) a aluna só foi rejeitada por 5 dos seus colegas ultrapassando a rejeição de que era alvo por quase metade da turma. Contudo é necessário manter uma continuidade das estratégias implementadas que ficaram a cargo da professora do ensino especial e da professora titular de turma, pois verificamos pela

matriz de escolhas que a M. não é escolhida por nenhum dos seus colegas, o que demonstra que estes ainda não a acolhem como colega, ainda a marginalizam. Como nos refere a professora titular de turma (Apêndice 4) esta situação deve-se à cultura de bairro e dos conflitos existentes entre as famílias.

Na matemática que é a sua área mais forte podemos observar que a aluna tem a noção de maior/ menor, alto/ baixo, grande/ pequeno, fino/ grosso, conhece todas as cores e figuras geométricas. Realiza operações de somar e subtrair sempre com o apoio ou manipulação de materiais. Na opinião da sua professora, a M. necessita de se aplicar um pouco mais em matemática, nomeadamente a nível abstrato, pois o seu raciocínio depende muito do concreto, como ver e manejar objetos (Apêndice 4).

O estudo do meio é a sua área mais fraca, onde observamos que necessita de conhecimento do mundo exterior e explorar mais os espaços ao seu redor.

Segundo a opinião da equipe que acompanha a aluna, o currículo deverá ser flexível e sujeito às avaliações que a equipa continuamente realiza. No entanto, segundo a professora do ensino especial e a sua professora, a M. evoluiu muito, começando a adquirir o mecanismo da leitura, tendo já adquirido algum vocabulário. Consegue ler pequenas frases e escrever algumas palavras sozinha (Apêndices 3 e 4).

Através dos subtestes: Definição Verbal, Nomeação, Compreensão de Estruturas Complexas, Completamento de Frases, Reflexão Morfo-Sintáctica e Reconstrução Segmental, criados pela autora Sim-Sim (1997) (Apêndices 24), aplicados novamente no final do ano letivo podemos observar resultados positivos. Concluímos que a aluna evoluiu em termos da leitura e escrita, e, como tal verificamos que os objetivos foram alcançados.

Posto isto, a aluna encontra-se mais motivada para a escola, está mais autónoma em termos de leitura e escrita, embora continuando a necessitar de apoio, principalmente em termos de terapia da fala.

É de salientar o seu interesse por novas aprendizagens, contudo, no que diz respeito a aquisição de novas palavras, quando não consegue ler à primeira desmotiva-se. No final do ano letivo observamos, através dos subtestes (Apêndice 24) que a aluna já tentava ler novas palavras com mais motivação e quando não conseguia procurava ajuda ou dos seus colegas mais chegados ou das professoras, para conseguir o seu objetivo.

A professora do ensino especial é da opinião que a aluna tem um longo percurso a realizar, todavia a sua evolução é bastante positiva. A professora verificou que a aluna adquiriu gosto pela leitura e pelos livros (Apêndice 3).

Na opinião da professora titular de turma (Apêndice 4) a aluna também evoluiu positivamente, no entanto é ainda necessário o apoio na sala de aula ou exterior para continuar o seu percurso positivo, dado que a professora não consegue apoiá-la a 100%

sozinha, na sala de aula com os seus colegas que também necessitam da sua intervenção, como podemos constatar na segunda observação naturalista realizada à turma (Apêndice 11). A professora continua a necessitar de apoio para esta aluna, dado que outros alunos precisam da sua atenção, sendo a aluna M. um pouco prejudicada.

Em relação à família, a mãe refere que a aluna M. evoluiu, constatando-se que agora ela gosta mais da escola e dos trabalhos que tem que realizar e mostrar às professoras. O seu interesse estava mais concentrado na passagem de ano da aluna (Apêndices 16 e 17).

Na minha perspetiva este projeto de intervenção foi muito bem sucedido: todos os alunos, em especial a aluna M., evoluíram nas suas aprendizagens e nas suas relações sociais. É excelente constatar que com algumas mudanças nas práticas pedagógicas se alcançam resultados muito positivos em termos de inclusão.

Um dos aspetos que não foi bem conseguido, na minha perspetiva, foi o aspeto das relações de amizade e companheirismo na turma, dado que observamos que os alunos continuam a marginalizar colegas entre eles.

Não podemos só pensar que temos que mudar as nossas práticas pedagógicas e o currículo por causa de alunos com necessidades educativas especiais, pois constatei, ao trabalhar nesta escola e com esta turma, que todos os alunos são diferentes apresentando as suas próprias características com interesses diferentes. É a partir destes interesses e das suas características que temos que motivar os alunos e leva-los a querer aprender.

Com este projeto verifiquei que as nossas escolas ainda precisam de caminhar muito em direção à inclusão. Contudo depende de nós todos como profissionais de educação dar os primeiros passos e persiste na conquista dos nossos colegas para a necessidade de aprender a lidar com a diferença.

Nesta escola observei que ainda falta motivação aos professores para caminharem em direção à inclusão. Talvez muitas das dificuldades de aprendizagem dos alunos ainda aconteçam por causa dessa resistência. É necessário observar os alunos, um a um, para os conhecer e os motivar para as aprendizagens pretendidas. Não se pode aceitar que se culpe o bairro quando nada se faz para mudar o comportamento na sala de aula e no recreio, ajudando as crianças a lidar umas com as outras.

Conclusão

A Educação Inclusiva não pode ser uma ideia utópica. Como profissionais de educação, nas nossas escolas e nas nossas comunidades temos de mostrar que a inclusão é uma realidade incontornável e exequível e basta para tal que todos estejamos empenhados em concretizá-la. Foi o que aconteceu nesta escola, que fica integrada numa comunidade problemática a nível económico e social. A inclusão da aluna M., mesmo da sua turma, só foi possível com o empenho e dedicação de todos.

Para o sucesso obtido foi fundamental a alteração das práticas e das atitudes educativas. Foram criadas condições para dar resposta às necessidades da aluna e da turma, tendo em consideração as especificidades de cada elemento.

Temos de aprender a lidar com uma turma diferenciada, “é uma capacidade que se aprende” (Tomlinson, 2008:37), pois não é possível chegar às mentes que não conseguimos cativar. É fundamental conhecermos os nossos alunos, os seus interesses, as motivações, o meio onde habitam para que possamos aproximar o nosso ensino as reais necessidades destes.

“O ensino diferenciado exige que o professor perceba que as salas de aula deverão ser locais privilegiados de ensino e aprendizagem e que nenhuma prática é boa a não ser que funcione a nível individual.” (Tomlinson, 2008:35)

Ao programámos, devemos ter em mente que o objetivo para cada aluno é chegar mais longe nas suas aprendizagens atuais; o objetivo do professor “é compreender cada vez melhor em que nível os alunos se posicionam para que possa ir de encontro às suas necessidades.” (Tomlinson, 2008:31)

É necessário que os professores se preocupem em desenvolver práticas educativas que captem a atenção e interesse dos alunos e, ao mesmo tempo, proporcionem a compreensão dos conteúdos. Como nos refere Tomlinson (2008:35) a organização da sala de aula “com vista a atividades e descobertas eficazes torna-se a principal prioridade.”

Assim sendo, foram desenvolvidas atividades e estratégias diversificadas para proporcionar à M., as mesmas condições de bem-estar e de aprendizagem dos seus colegas de turma.

A pedagogia inclusiva, o trabalho a pares e o trabalho em pequenos grupos tornaram-se estratégias de trabalho inclusivo, e passaram a fazer parte do quotidiano da turma.

A presente intervenção implicou a elaboração de adaptações curriculares e a aplicação de metodologias onde prevalece o princípio de igualdade de oportunidades para

todos.

Com o decorrer da intervenção sentiu-se que a comunidade educativa ficou mais sensibilizada e alerta para a educação inclusiva nas nossas escolas, e o exemplo desta nova abordagem foi a realização de uma palestra sobre a inclusão (Anexo 10).

Observou-se que a M. adquiria gradualmente competências ao nível da língua portuguesa, na leitura e na escrita. Atualmente a M. consegue ler sílabas e juntá-las para formar palavras, assim, conseguindo ler um pequeno texto. A sua participação na aula também se modificou. Hoje em dia, participa nas aulas, com a ajuda dos seus colegas. Estes respeitam o seu ritmo de trabalho e valorizam mais as suas intervenções.

A turma, em si, também apresenta algumas modificações. É um grupo mais unido e responsável com as suas aprendizagens e verifica-se uma maior entreatajuda entre os alunos.

Verifica-se também que a nível dos outros professores e auxiliares de educação uma mudança em relação à ideia de inclusão. Encontram-se mais despertados para esta questão, mesmo em respeito às outras turmas, e observa-se uma maior preocupação e atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais.

Em relação à família da M. podemos referir que continua a ser uma família disfuncional, contudo parece-me mais atenta aos problemas da M.. É uma família que necessita de ser acompanhada ao nível de apoio social e estrutural.

Para concluir podemos dizer que todos os alunos necessitam de nós, professores. É nosso dever mudar as práticas pedagógicas em função da turma ou mesmo de um só aluno. Devemos pensar as nossas práticas em função de cada grupo e organizar a nossa sala de aula consoante este. Como nos afirma Tomlinson (2008:24) “A disponibilização de diversas e múltiplas formas de aprendizagem é uma característica distinta do género de qualidade profissional que denota conhecimento especializado.”

Ao nível das escolas compete-nos também realizar algumas mudanças, quer a nível de espaços, quer a nível de organização, pois a escola somos todos nós.

Deste modo é fundamental acreditarmos que é possível. Temos e devemos acreditar na diferença e proporcionar aos nossos alunos práticas e experiências diversificadas. O que dá para uns não dá para todos. Não existe uma fórmula matemática aplicável em todas as realidades, existe sim trabalho profundo e fundamentado por forma a garantir que se consegue alcançar o objetivo proposto: Educar.

A elaboração do presente projeto foi e continua a ser uma mais-valia na minha vida pessoal e profissional. A nível profissional tive a oportunidade de iniciar um percurso educativo que pretendo desenvolver. Tive a oportunidade de trabalhar como estagiária numa escola pública, no 1º Ciclo e com uma turma bastante diversificada e estimulante.

Aprendi a diversificar estratégias para poder atingir o objetivo e além disso, foi possível partilhar ideias e experiências com outros elementos da comunidade educacional.

A nível pessoal aprendi que podemos e devemos adaptar o nosso método de ensino ao meio, às circunstâncias e aos envolvidos por forma a tornar a inclusão uma realidade quotidiana nas nossas escolas e na sociedade, porque no final da jornada o mais importante do mundo são as crianças.

Referências Bibliográficas

- Arends, R. (1999). *Aprender a ensinar*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, G. (2008). *Crise da escola ou na Escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória*. Revista Portuguesa de Educação nº 21, 33 – 58.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Viseu: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R., Alves, N. & Rolo, C. (2001). *Escola e exclusão Social*. Lisboa: Educa.
- Castro, S. L., & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (org.) *Perspectivas sobre a inclusão – Da educação à sociedade*, 117 – 149. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada? In D. Rodrigues. *Educação e Diferença*. Valores e práticas para uma educação Inclusiva. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L., & Martins, A. (2002). *Inclusão Um Guia para Educadores e Professores*. Braga: Quadrado Azul Editora.
- Correia, L., Martins, A., & Ferreira, R. (2002). Princípios gerais para a construção de escolas inclusivas. In L., Correia, & A. Martins. *Inclusão Um guia para educadores e professores*, 159 – 170. Braga: Quadrado Azul Editora.
- Correia, L. & Rodrigues, A. (1997). Adaptações Curriculares para Alunos com NEE. In L. Correia. *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. (1998). *Exclusões Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Costa, A., Baptista, I., Perista, P. & Carrilho, P. (2008). *Um Olhar sobre a pobreza – Vulnerabilidade e Exclusão Social no Portugal contemporâneo*. Lisboa: Gradiva.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade. A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio d' Água.
- Dias, I. (1998). *Exclusão social e a violência doméstica: que relação?* Revista da faculdade de Letras. I Série, volume VIII, 189 – 205.

Diaz, J. & Resa, J. (1997). A criança socioculturalmente desfavorecida. In R. Bautista (org.). *Necessidades Educativas Especiais*. Almada: Dinalivro.

Duffy, B. (1997). Análise de dados documentais. In J. Bell. *Como realizar um projecto de investigação*. Viseu: Gradiva. pp. 90 – 98.

Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes – Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.

Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de aprendizagem – abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. Lisboa: Âncora Editora.

Franco, M., Reis, M. J., Gil, T. (2003). *Domínio da Comunicação, Linguagem e Fala*. Perturbações Específicas de Linguagem em contexto escolar – Fundamentos. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.

Freitas, M.J., Alves, D., Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: DGIDC – Ministério da Educação.

González, M. (2003). A educação inclusiva: uma escola para todos. In L. Correia (org.) *Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*, 57 – 72. Porto: Porto Editora.

Grave-Resedes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Guerra, I. (2000). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção: o planeamento em ciências sociais*. Cascais: Principia.

Jimenez, R. B. (1997). Uma Escola para Todos: A Integração Escolar In R. Bautista (org.) *Necessidades Educativas Especiais*. Almada: Dinalivro.

Leitão, F. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.

Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Ramos Leitão.

Lima-Rodrigues, L., Ferreira, A., Trindade, A., Rodrigues, D., Colôa, J., Nogueira, J., Magalhães, M. (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, Faculdade de Motricidade Humana.

Lopes, L. & Sarmiento, M. (2002). *Pedras Soltas – Insucesso Escolar e Exclusão Social em Meio Rural*. Braga: I.P.S.S., Engenho - Associação de Desenvolvimento Local do vale do Este.

Manjón, D., Gil, J. & Garrido, A. (1997). Adaptações Curriculares In R. Bautista (org.) *Necessidades Educativas Especiais*. Almada: Dinalivro.

Martins, M. (1996). *Pré-história da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA.

Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Northway, M. L., & Weld, L. (1957). *Testes sociométricos. Um guia para professores*. Lisboa: Livros Horizonte

Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula – Um Guia para Professores*. Porto: Porto Editora.

Pereira, L. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar...A Escrita no 1ºCiclo do Ensino Básico*. Lisboa: Areal Editores.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rede Europeia Anti-Pobreza / Portugal. (2009). *Pobreza e Exclusão Social: um guia para professores*. Porto: Sereer, Soluções Editoriais.

Rief, S. & Heimburge, J. (2002). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva – Estratégias prontas a usar, Lições e Atividades concebidas para Ensinar Alunos com Necessidades de Aprendizagem Diversas*. (Vol.1) Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença. Valores e práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. (2003). Diferenciação Curricular e Inclusão. In D. Rodrigues (org.). *Perspectivas sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade*, 151 – 165. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo*. Perspectivas e Práticas em Análise. Porto: Porto Editora.

Ruquoy, D.(1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. Em L. Albarello, F. Digneffe, J-P. Hiernaux, C. Maroy, D.Ruquoy & P. Saint-Georges. *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais* Lisboa: Gradiva. pp.84 - 115.

Ruiz, J. & Ortega, J. (1997). As Perturbações da Linguagem Verbal. In R. Bautista (Org.), *Necessidades Educativas Especiais*. Almada: Dinalivro.

Sanches, I. (2005). *Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação, nº5, 127 – 142.

Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). *Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas de professores de apoio educativo*. Revista Portuguesa da Educação, nº20, 105 – 149.

Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. Revista Lusófona de Educação, nº8, 63 – 83.

Silva, M. (2009). *Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas*. Revista Lusófona da Educação, nº13,135-153.

Silva, M. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes – Metodologias da investigação-acção*. Cacém: Instituto de Inovação Educacional.

Sim-Sim, I. (2005). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da criança ou da Escola?* Lisboa: Texto Editores.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da Linguagem Oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sim-Sim, I., Silva, A. C., Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC – Ministério da Educação.

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade – ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.

Trindade, A & Rodrigues, D. (2006). *Desenvolvimento profissional e educação inclusiva: análise de percursos e necessidades de formação*. In D. Rodrigues (org.) *Investigação em educação inclusiva*, 77 - 93 (vol.1). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento de Acção na área das Necessidades Educativas Especiais*. Conferência Mundial da UNESCO sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca: IIE.

Xiberras, M. (1996). *As Teorias da Exclusão – para uma construção do imaginário do desvio*. Lisboa: Instituto Piaget.

Anexos

Apêndices