

IDA GASPAR

**O ENSINO REGULAR E A EDUCAÇÃO ESPECIAL
NA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA
INCLUSIVA
UMA EXPERIÊNCIA DE SUCESSO E DE PRÁTICAS
PARTILHADAS, NUMA SALA DE 1º CICLO**

Orientadora: Isabel Rodrigues Sanches da Fonseca

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2011

IDA GASPAR

**O ENSINO REGULAR E A EDUCAÇÃO ESPECIAL
NA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA
INCLUSIVA
UMA EXPERIÊNCIA DE SUCESSO E DE PRÁTICAS
PARTILHADAS, NUMA SALA DE 1º CICLO**

Trabalho de Projecto 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 Isabel Rodrigues Sanches da Fonseca

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2011

Dedicatória

Aos meus Pais.

Agradecimentos

A vocês pais, por serem as asas que me fazem voar cada vez mais alto, por acreditarem sempre em mim e me ajudarem na concretização dos meus maiores sonhos, que sei que também são os vossos.

A vocês manos, Delfina e Samuel, por serem parte de mim, pelo vosso carinho e amor incondicional.

A ti Paulo, por seres a luz que ilumina todos os dias o meu caminho, por estares ao meu lado nos melhores e piores momentos da minha vida.

À minha restante família, pelo carinho e compreensão manifestados ao longo deste percurso.

À Professora Doutora Isabel Sanches, minha orientadora neste projecto, pela disponibilidade, ajuda, rigor científico e simpatia na concretização do meu Trabalho de projecto, de quem me orgulho de ser orientada.

À minha amiga Beatriz, pela partilha de vivências e por ter sido o ombro amigo que me foi apoiando.

À minha parceira de equipa, que tornou possível o meu projecto, pelas vivências que deixam saudades.

Aos alunos, os alicerces do meu trabalho. É para eles que vou construindo e fortificando as minhas aprendizagens.

À Carmen e D. Ana pela compreensão e palavras amigas.

A todos o meu sincero obrigada.

Resumo

Este trabalho surge pela necessidade de promover uma educação mais inclusiva numa turma de segundo ano, contribuindo para que todos os alunos, incluindo os considerados com necessidades educativas especiais, possam não apenas estar fisicamente próximos dos seus pares, mas sobretudo aprender juntos, com todos, numa verdadeira interacção social, fomentando uma aprendizagem cooperativa e sociocognitiva em cada um e no grupo. Para tal, no sentido de promover esta necessária educação inclusiva, ao longo dos meses de Fevereiro a Junho de 2010 realizaram-se várias sessões de intervenção em contexto de sala de aula, suportadas em práticas de parceria pedagógica. Este alicerce permitiu que se desenvolvesse uma aprendizagem cooperativa entre os alunos, implementando uma necessária diferenciação pedagógica inclusiva.

Para se atingirem os objectivos pretendidos com este trabalho de projecto, perspectivando a mudança e o aperfeiçoamento da prática pedagógica, recorreu-se à metodologia da investigação-acção e ao seu processo cíclico que, de modo contínuo e reflexivo, permitiu melhorar o contexto e o trabalho desenvolvido, tornando-o mais adequados aos seus intervenientes. Procedeu-se ainda, à recolha e análise de dados, através das técnicas de sociometria, entrevista, observação e pesquisa documental.

Os resultados obtidos foram coincidentes com os pressupostos teóricos e linhas defensoras da escola inclusiva. As práticas e o trabalho cooperativo implementados permitiram gerar sucessos académicos e relacionais em todos e em cada um dos alunos. A socialização dos seus saberes e experiências favoreceu uma maior responsabilização das crianças face às suas aquisições, conduzindo-as a atitudes mais positivas e gerando uma união favorável entre si em benefício de objectivos comuns.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Aprendizagem Cooperativa; Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais e Investigação-acção.

Abstract

This work emerges due to the need of promoting the inclusive education in a second grade class, in a way that all the students, including the ones with special educational cares, can be physically closer to their pairs, and learn together in a truthful social interaction manner, feeding a cooperative and socio-cognitive learning process in each one and in the entire group. Thus, in order to promote this necessary inclusive education, from February to June of 2010, several intervention sections were made in a class room context, supported through pedagogical teaching practices. This background allowed the development of a cooperative learning process between students while implementing a necessary astuteness in the inclusive pedagogy.

In order to achieve the aims of this project, out looking the necessary adjustments for a good pedagogical practice, the action-research methodology was selected. This methodology in a continuous and reflexive environment results in a context and work improvement. Furthermore, data analyses through sociometry technics, interviews, observation and documental research were also procedures adopted in this work.

The obtained results match the theoretical insights and the defensive lines of the inclusive school. The implemented practices and cooperative work generated academic success and socio-relations improvement in each and every one of the students.

The socialization of student's knowledge and experiments provided a higher responsibility regarding each new acquisition, promoting optimistic attitudes and generating a self-favorable union through common goals.

Keywords: Inclusive Education; Cooperative Learning; Intellectual and Developmental Disabilities and Investigation-action.

Índice Geral

Dedicatória.....	
Agradecimentos.....	
Resumo.....	1
Abstract.....	2
Índice Geral.....	3
Índice de Figuras.....	7
Índice de Tabelas.....	8
Índice de Gráficos.....	9
Índice de Anexos.....	10
Introdução.....	11
1. Enquadramento Teórico.....	14
1.1. A Educação Inclusiva: uma prática que responde à diversidade.....	14
1.2. Os contornos de uma aprendizagem cooperativa numa prática inclusiva.....	21
1.3. Gerir a diferenciação pedagógica inclusiva numa sala de aula heterogénea ...	25
1.4. Interações sociais - o desabrochar de aprendizagens com os pares.....	27
1.5. O derrubar do individualismo pedagógico. O erigir de parcerias pedagógicas	30
1.6. Viver com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais.....	32
1.7. Dificuldades de aprendizagem: um transtorno na vida escolar dos alunos.....	36
2. Enquadramento Metodológico.....	38
2.1. Caracterização do projecto.....	38
2.2.1. A Investigação – acção no microssistema escolar: da teoria à prática.....	39
2.2. Questão de partida e problemática.....	42
2.3. Os objectivos do trabalho de projecto.....	44
2.4. Técnicas e instrumentos de pesquisa de dados.....	45
2.4.1. Sociometria.....	45
2.4.2. Entrevista.....	46
2.4.3. Observação.....	49

2.4.4. Pesquisa documental	51
2.5. Procedimentos para a recolha e análise de dados	52
2.5.1. Sociometria.....	52
2.5.2. Da entrevista à análise de conteúdo	53
2.5.3. Observação	57
2.5.4. Análise do <i>corpus</i> documental	58
2.5.5. Fotografia	58
3. Caracterização da situação inicial em que se interveio e dos contextos em que a mesma se insere	61
3.1. O contexto escolar	61
3.1.1. Localização do meio envolvente à escola	61
3.1.2. Espaços físicos e logísticos disponíveis no agrupamento	62
3.1.3. Os recursos humanos inerentes ao contexto educativo	63
3.1.4. A dinâmica educativa	64
3.1.5. Preocupações explícitas para a dinamização de uma escola de sucesso para todos e com todos.....	66
3.2. A turma	67
3.2.1. Caracterização estrutural	67
3.2.2. Caracterização dinâmica	69
3.2.2.1. Comportamento/Relação entre os pares	69
3.2.2.2. Nível de competências.....	72
3.2.2.3. A nível da família	72
3.2.3. Casos específicos da turma	73
3.2.3.1. História compreensiva dos alunos	73
3.2.3.2. Percurso e nível actual de competências dos alunos	76
4. Plano de acção.....	79
4.1. Pressupostos Teóricos.....	79

4.2. Planificação, realização e avaliação da Intervenção	84
4.2.1. Planificação Global da Intervenção.....	85
4.2.2. Planificação, Intervenção, Avaliação e Reflexão a curto prazo – semanal... 88	
4.2.2.1. Planificação, Intervenção, Avaliação e Reflexão a curto prazo – semana de 8 a 12 de Fevereiro de 2010.....	88
4.2.2.2. Planificação, Intervenção, Avaliação e Reflexão a curto prazo – semana de 22 a 26 de Fevereiro de 2010.....	92
4.2.2.3. Planificação, Intervenção, Avaliação e Reflexão a curto prazo – semana de 1 a 5 de Março de 2010.....	97
4.2.2.4. Planificação, Intervenção, Avaliação e Reflexão a curto prazo – semana de 8 a 12 de Março de 2010.....	101
4.2.2.5. Planificação, Intervenção, Avaliação e Reflexão a curto prazo – semana de 15 a 19 de Março de 2010.....	105
4.2.2.6. Planificação, Intervenção, Avaliação e Reflexão a curto prazo – semana de 22 a 26 de Março de 2010.....	109
4.2.2.7. Planificação, Intervenção, Avaliação e Reflexão a curto prazo – semana de 12 a 16 de Abril de 2010.....	114
4.2.2.8. Planificação, Intervenção, Avaliação e Reflexão a curto prazo – semana de 19 a 23 de Abril de 2010.....	118
4.2.2.9. Planificação, Intervenção, Avaliação e Reflexão a curto prazo – semana de 26 a 30 de Abril de 2010.....	123
4.2.2.10. Planificação, Intervenção, Avaliação e Reflexão a curto prazo – semana de 3 a 7 de Maio de 2010.....	127
4.2.2.11. Planificação, Intervenção, Avaliação e Reflexão a curto prazo – semana de 17 a 21 de Maio de 2010.....	133
4.2.2.12. Planificação, Intervenção, Avaliação e Reflexão a curto prazo – semana de 24 a 28 de Maio de 2010.....	137
4.2.2.13. Planificação, Intervenção, Avaliação e Reflexão a curto prazo – semana de 31 de Maio a 4 de Junho de 2010	141

4.2.2.14. Planificação, Intervenção, Avaliação e Reflexão a curto prazo – semana de 7 a 11 de Junho de 2010	147
4.2.2.15. Planificação, Intervenção, Avaliação e Reflexão a curto prazo – semana de 14 de Maio a 18 de Junho de 2010	152
4.3. Avaliação Global	155
4.3.1. A nível do grupo e dos alunos “casos”	157
4.3.2. Parceria pedagógica.....	164
4.3.3. A nível do contexto escolar	165
4.3.4. A nível da família	165
4.3.5. A nível da comunidade.....	166
4.3.6. A nível do processo	166
Reflexões conclusivas.....	167
Recomendações	170
Referências Bibliográficas.....	171

Índice de Figuras

Figura 1: Ciclo em espiral da investigação-acção	81
--	----

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Planificação Global.....	85
Tabela 2 – Planificação da 1ª intervenção	88
Tabela 3 – Avaliação dos objectivos da 1ª intervenção.....	90
Tabela 4 – Planificação da 2ª intervenção	92
Tabela 5 – Grelha de Avaliação da 2ª intervenção	95
Tabela 6 – Planificação da 3ª intervenção	97
Tabela 7 – Avaliação dos objectivos da 3ª intervenção.....	99
Tabela 8 – Planificação da 4ª intervenção	101
Tabela 9 – Avaliação dos objectivos da 4ª intervenção.....	103
Tabela 10 – Planificação da 5ª intervenção	105
Tabela 11 – Avaliação dos objectivos da 5ª intervenção.....	107
Tabela 12 – Planificação da 6ª intervenção	109
Tabela 13 – Avaliação dos objectivos da 6ª intervenção.....	112
Tabela 14 – Planificação da 7ª intervenção	114
Tabela 15 – Avaliação dos objectivos da 7ª intervenção.....	116
Tabela 16 – Planificação da 8ª intervenção	118
Tabela 17 – Avaliação dos objectivos da 8ª intervenção.....	121
Tabela 18 – Planificação da 9ª intervenção	123
Tabela 19 – Avaliação dos objectivos da 9ª intervenção.....	125
Tabela 20 – Planificação da 10ª intervenção	127
Tabela 21 - Avaliação dos objectivos da 10ª intervenção	130
Tabela 22 - Avaliação dos objectivos da 10ª intervenção	130
Tabela 23 – Planificação da 11ª intervenção	133
Tabela 24 – Avaliação dos objectivos da 11ª intervenção.....	135
Tabela 25 – Planificação da 12ª intervenção	137
Tabela 26 – Avaliação dos objectivos da 12ª intervenção.....	139
Tabela 27 – Planificação da 13ª intervenção	141
Tabela 28 – Avaliação dos objectivos da 13ª intervenção.....	144
Tabela 29 – Planificação da 14ª intervenção	147
Tabela 30 – Avaliação dos objectivos da 14ª intervenção.....	150
Tabela 31 – Planificação da 15ª intervenção	152
Tabela 32 - Da situação inicial à situação final	156

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Resultados da avaliação da 1ª intervenção.....	90
Gráfico 2 - Resultados da avaliação da 2ª intervenção.....	95
Gráfico 3 – Resultados da avaliação da 3ª intervenção	99
Gráfico 4 – Resultados da avaliação da 4ª intervenção	103
Gráfico 5 – Resultados da avaliação da 5ª intervenção	107
Gráfico 6 – Resultados da avaliação da 6ª intervenção	112
Gráfico 7 – Resultados da avaliação da 7ª intervenção	116
Gráfico 8 – Resultados da avaliação da 8ª intervenção	121
Gráfico 9 – Resultados da avaliação da 9ª intervenção	125
Gráfico 10 – Resultados da avaliação da 10ª intervenção	131
Gráfico 11 – Resultados da avaliação da 11ª intervenção	135
Gráfico 12 – Resultados da avaliação da 12ª intervenção	139
Gráfico 13 – Resultados da avaliação da 13ª intervenção	144
Gráfico 14 – Resultados da avaliação da 14ª intervenção	150

Índice de Anexos

Anexos	I
Anexo: 1 – Questionário da Sociometria.....	II
Anexo 2 – Matriz Sociométrica de Outubro de 2009 – Escolhas.....	III
Anexo 3 – Matriz Sociométrica de Outubro de 2009 – Rejeições	IV
Anexo 4 – Matriz Sociométrica de Junho de 2010 – Escolhas.....	V
Anexo 5 – Matriz Sociométrica de Junho de 2010 – Rejeições	VI
Anexo 6 – Guião da Entrevista à Professora Titular de Turma, Outubro de 2009.....	VII
Anexo 7 – Entrevista à Professora Titular da Turma, Outubro de 2009	IX
Anexo 8 – Grelha de análise do conteúdo da entrevista à Professora Titular, Outubro 2009	XIV
Anexo 9 – Guião da Entrevista à Professora Titular da Turma, Junho 2010	XVIII
Anexo 10 – Entrevista à Professora Titular da Turma, Junho de 2010.....	XXI
Anexo11 – Grelha de análise do conteúdo da entrevista à Professora Titular, Junho de 2010	XXVIII
Anexo 12 – Protocolo da Observação Naturalista.....	XXXIII
Anexo 13 – Análise do protocolo da Observação Naturalista.....	XXXIX
Anexo 14 – Relatório Psicológico do Aluno 3	XLV
Anexo 15 – Programa Educativo Individual do Aluno 3	XLIX
Anexos 16 – Fichas de trabalho das Intervenções	LXIII
Anexo 17 – Fichas de Auto-avaliação das Intervenções	C
Anexo 18 - Trabalhos realizados pelos alunos	CXXVI
Anexo 19 – Ficha de Auto-avaliação preenchidas pelos alunos	CXLIX
Anexo 20 – Fotografias das Intervenções.....	CLXIII

Introdução

A evolução da sociedade e mentalidades permite criar novos horizontes e novas realidades nas nossas salas de aula. A diversidade humanística que enriquece os contextos escolares deve ser vista e apreciada como a maior riqueza que nos rodeia. Assim, a premente preocupação em incluir todos e cada um dos alunos na sua comunidade e consequentemente na sua função social, sendo esta a pedra basilar que concebe o ensino, conduziu-me a enriquecer as minhas práticas, os meus conhecimentos e a minha individualidade, pela concepção de todo o projecto de intervenção que assente no fundamento do ensino e trabalho cooperativo.

Foi nesta linha orientadora que se transformou o contexto da sala de aula, proporcionando práticas partilhadas e cooperativas entre docentes de grupos de ensino, educação especial e de ensino regular, que muitas vezes se distanciam em objectivos de acção que deveriam ser comuns. A adopção destas práticas cooperativas perspectivou o sucesso de todos e de cada um dos alunos, pelo modelo de uma educação inclusiva e cooperativa. Assim, considerando as problemáticas iniciais do contexto, definiu-se o tema: *O Ensino Regular e a Educação Inclusiva na Construção de uma Cultura Inclusiva*, intimamente ligado à questão de partida: *Será que o professor de educação especial, desenvolvendo práticas colaborativas com o professor do ensino regular, pode gerar e gerir o sucesso de todos e de cada um dos alunos, numa perspectiva de sala de aula inclusiva?*

Desta questão deriva um conjunto de preocupações e objectivos que pretendem mudar o rumo das práticas dos docentes e das rotinas dos alunos, pela fomentação de práticas partilhadas entre professores, numa dinâmica de investigação-acção, pela inclusão de todos os alunos, independentemente dos seus traços físicos, psicológicos e sociais. De facto, utilizando a heterogeneidade da turma no trabalho e aprendizagem cooperativa, conseguiu-se uma verdadeira diferenciação pedagógica inclusiva e a promoção do sucesso pessoal e académico de todos os alunos.

A clarificação dos conceitos teóricos que sustentaram a acção desenvolvida neste Trabalho de projecto foram a porta de entrada deste trabalho de projecto, pontificado no ponto um – enquadramento teórico. Os temas abordados foram sustentados por referências bibliográficas, aludindo-se à educação inclusiva, à aprendizagem cooperativa, à diferenciação pedagógica inclusiva, às interações sociais,

à parceria pedagógica, às dificuldades intelectuais e desenvolvimentais e às dificuldades de aprendizagem.

No ponto seguinte está descrita e fundamentada a metodologia que caracteriza o Trabalho de projecto. Procede-se à caracterização do projecto, de natureza de investigação-acção, à apresentação da problemática com a qual nos defrontámos inicialmente e de onde derivou a formulação da questão de partida. Neste ponto dá-se ainda a conhecer os objectivos gerais e específicos do trabalho de projecto. Abordaram-se as técnicas e instrumentos de pesquisa de dados, bem com os seus procedimentos para a recolha e análise de dados, sustentados pelos seus defensores.

Posteriormente, o ponto “Caracterização da situação inicial em que se interveio e dos contextos em que a mesma se insere” é dedicado à caracterização do contexto escolar, no qual é descrito o meio envolvente à escola, o espaço físico e logístico, os recursos humanos, a dinâmica educativa que organiza e faz funcionar o agrupamento, bem como as preocupações explícitas para a dinamização de uma escola de sucesso para todos e com todos.

Neste ponto, faz-se, ainda, a caracterização do grupo/turma, no sentido de descrever e compreender o contexto microsocial em se insere a proposta de projecto, pela caracterização estrutural e dinâmica, na qual é focado o comportamento e relação entre os pares, o nível de competências e o nível familiar. Explicitam-se também, os casos específicos que compõem o grupo/turma, acatando a história compreensiva dos alunos e o percurso e nível actual de competências dos alunos.

O quarto ponto do trabalho, Plano de Acção, é fundado pela componente prática da investigação e pela avaliação global do trabalho. Apresenta-se o plano de acção com a descrição dos pressupostos teóricos que orientaram a intervenção, suportado pelos defensores dos conceitos teóricos anteriormente referenciados. Sequencia-se a planificação, realização e avaliação da intervenção, pela introdução da planificação global da intervenção, na qual se tem uma perspectiva do trabalho realizado. De modo pormenorizado foram elaboradas as planificações, intervenções, avaliações e reflexões semanais, nas quais está explícito o trabalho realizado ao longo dos quatro meses. Num processo sustentado pelas práticas da investigação-acção apresenta-se uma avaliação global, na qual é feito o balanço dos reflexos da acção realizada ao nível do grupo/turma e dos casos, da parceria pedagógica, do contexto escolar, da família e do processo.

Por último e numa visão holística tecem-se várias reflexões conclusivas e recomendações em retrospectiva de todo o trabalho realizado, tendo em conta a problemática, a questão de partida, os objectivos, as metodologias utilizadas e os resultados avaliativos.

É de realçar ainda, que o trabalho de investigação realizou-se nesta turma pelo facto de ter sido colocada como contratada naquele agrupamento, no ano lectivo 2009/2010, a exercer funções de professora de educação especial. Neste sentido, procurando-se alcançar esse propósito, o presente projecto de intervenção fundamentou-se nos princípios da educação inclusiva e do trabalho cooperativo, permitindo um enriquecimento de práticas pedagógicas, de conhecimentos e de postura/ perfil de actuação em sala de aula.

“A perfeição não é alcançada quando não há mais nada a ser incluído, mas sim quando não há mais nada a ser retirado.”

Antoine de Saint-Exupéry

1. Enquadramento Teórico

Para orientar toda a intervenção foi necessário recorrer a uma revisão bibliográfica, apoiada pelos defensores que sustentam os pressupostos subjacentes ao trabalho de projecto, sendo também uma forma de valorizar e apoiar os conhecimentos, as experiências, os objectivos, as reflexões, as expectativas e os auspícios de diversos autores. Abordou-se, inicialmente, o tema da educação inclusiva, por ser o âmago de todo o processo, que desencadeia as metodologias e estratégias que lhe estão intimamente ligadas e que dão vida à filosofia da inclusão. Entre elas estão a aprendizagem cooperativa, a diferenciação pedagógica inclusiva, as aprendizagens com os pares e as parcerias pedagógicas. Práticas que dinamizam e vitalizam todo o processo de ensino-aprendizagem e o acto educativo.

A sala de aula como espaço rico em diversidade, apresenta um grupo/turma heterogéneo, onde estão incluídos casos considerados com necessidades educativas especiais, neste sentido existiu a necessidade de procurar referências bibliográficas que explicasse a problemática do aluno considerado com necessidades educativas especiais, as dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. A temática dificuldades de aprendizagem surge para os outros casos específicos da turma, por apresentarem dificuldades nas aquisições escolares.

1.1. A Educação Inclusiva: uma prática que responde à diversidade

Ao longo das décadas, a diferença tem sido alvo de transtorno e de grande transformação, nem sempre encarada como uma realidade humana, como referem os autores Sanches e Teodoro (2007) as pessoas com deficiência estão por detrás da exclusão social. A forma como a sociedade, ao longo da história, foi enfrentando as pessoas com deficiência está relacionada a factores económicos, culturais e sociais de cada época (Bautista, 1993). Relativamente, ao contexto escolar existiu, nas últimas décadas, uma preocupação em diferenciar as aprendizagens de acordo com os ritmos e

níveis dos alunos, mas esta pedagogia ofereceu respostas distintas ao sistema dito normal. Nos dias que correm, esta leitura já não é correcta nem em termos sociais, nem políticos, por originarem comportamentos injustos e discriminatórios (Sanches & Teodoro, 2007).

Numa breve perspectiva histórica, os primeiros marcos do movimento da inclusão remontam a 1986, pelo discurso apelativo de Madeleine Wil, na altura Secretária de Estado para a Educação Especial no Departamento de Educação, nos Estados Unidos da América. Evocou a necessidade de alterar estratégias, devido a um elevado número de alunos com necessidades educativas especiais matriculados nas escolas públicas. As mudanças passariam pela cooperação entre professores do ensino regular e os do ensino especial, por proporcionar medidas educativas adequadas a cada aluno, mediante as dificuldades avaliadas, e que os alunos do regime da educação especial fizessem parte das turmas do ensino regular (Correia, 1997, citado por Silva, 2009).

Só mais tarde, em Junho de 1994, é delineado e impulsionado o conceito de inclusão, pela Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das necessidades educativas especiais, onde participaram noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais. Este documento surgiu no seguimento dos princípios desenvolvidos pelo Warnock Report, em 1978, que introduziu o conceito de necessidades educativas especiais, segundo Wedel, citado por Bairrão (1998), refere-se à diferença entre o nível de comportamento ou de realização da criança e o que dela se espera em função da sua idade. Não está, apenas, intimamente ligado à sua incapacidade específica, mas a tudo o que se relacione com o aluno, às condições que determinam a sua progressão no processo educativo. Neste sentido, a Declaração de Salamanca profere

que escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. (Declaração de Salamanca, 1994: 11 e 12).

Este documento relata ainda, que as escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Sempre que possível, todos os alunos devem aprender juntos no mesmo espaço, sem barreiras e competitividade. As escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades dos alunos, adequando métodos, estratégias de ensino, recursos aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem, de forma a garantir o sucesso de cada um. Como alude Sanches e Teodoro (2007), é no sentido de propiciar comunidades abertas, democráticas e solidárias, dando voz a uma sociedade inclusiva, na qual as atitudes discriminatórias e egoístas desvanecem do sistema educativo.

Esta nova resposta e perspectiva de escola inclusiva, vem questionar todo o processo escolar, por muitos pensarem que as crianças com necessidades educativas especiais prejudicarão os outros alunos do ensino regular (Ainscow, 1995). De facto quando existem mudanças, existem sempre uns movimentos de indivíduos que se opõem, ripostam e refutam as transformações que mudarão as rotinas demasiadas impregnadas no seu quotidiano.

Aquando da Revolução Francesa, Robespierre preconizou, no final do século XVIII, que as palavras “Liberdade, Igualdade e Fraternidade” estivessem inscritas nas bandeiras e uniformes, mas tal desejo não chegou a ver luz, só no ano 1958, foi imposta na Constituição Francesa. Esta herança alastrou-se pela Europa, alterando mentalidades e atitudes no seio das sociedades, mas no que concerne à educação, esta perdura, para muitos, discriminatória. Todavia, existe um movimento de pedagogos e autores que escreve, apela, investiga, estuda, pratica e partilha, como um apelo de socorro, deixando marcos da filosofia da inclusão, sendo esta sinónima de “fraternidade, igualdade e democracia” (Wilson, 2000, citado por Teodoro & Sanches, 2006: 69). A prática inclusiva não está inscrita em nenhum programa, nem currículo nacional e muito menos nas fronteiras das escolas, desejos que ainda não viram luz. Mas para que a magia das palavras, subjacentes ao conceito de inclusão, possam tornar-se um sonho realidade, os profissionais da educação devem “gravar” nos seus documentos (planificações, programas, relatórios, plano anual de actividades e entre outros) que as suas práticas seguem as linhas preconizadas da inclusão - uma escola para todos e com todos, na medida, em que a inclusão parte do princípio que todas as crianças pertencem ao sistema educativo e que nunca devem estar fora dele. Consequentemente, é obrigação da escola dar resposta a todos os alunos e às suas necessidades individuais e colectivas,

independentemente das suas diferenças, sejam elas de ordem sócio-económica, cultural, familiar, digam elas respeito às características da personalidade, aos interesses, às capacidades ou à eventual existência de *deficits*, em prol de sucessos escolares (Ainscow, Porter & Wang, 1997). Este processo implica um empenhamento da escola em receber todas as crianças, reestruturando-se a nível global (na escola, na sala de aula, na formação de professores e nos projectos de colaboração), de modo a poder dar resposta adequada à diversidade dos alunos. Apesar da Declaração de Salamanca ter procurado revolucionar todo o sistema escolar, através da sua nova ideia – a de escola inclusiva, no sentido de escola para todos (Niza, 1996), falta revolucionar as práticas e mentalidades dos “nossos” professores.

De acordo com a opinião de Correia (2003) a educação inclusiva é uma prática educacional que só traz vantagens para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e de toda a comunidade escolar, por engendrar um objectivo comum, proporcionar uma educação igualitária e de qualidade para todos os alunos, mas também por promover o diálogo entre o corpo docente, permitindo uma quebra de isolamento, através de um trabalho cooperativo entre diversos profissionais. O desempenho dos professores é melhorado, por existirem novas aprendizagens, partilhas, participações em formações, por haver vontade em alterar e experimentar novas estratégias (Sanches & Teodoro, 2007). Vantagens que fomentam a cooperação e a comunicação entre profissionais e comunidade, existe uma maior partilha de estratégias, alivia o stress agremiado ao ensino, constam-se maiores progressos dos alunos e um ensino mais estimulante por parte dos professores. As salas inclusivas ostentam níveis de eficiência e de competências superiores comparados às turmas tradicionais (Correia, 2003),

É por isso, que acarreta à inclusão inserir física, social e academicamente todos os alunos nas escolas de ensino regular (Correia, 2003), numa partilha, interacção de conhecimentos e aprendizagens, todos têm algo de especial, para dar e receber, independentemente das suas diferenças individuais, pois dentro de cada um de nós existe um atributo para partilhar. Nesta óptica todos perceberão que todos são diferentes e que as diferenças devem ser respeitadas e aceites (Correia, 2008).

Nesta perspectiva, uma verdadeira educação inclusiva deve ser feita dentro da sala de aula da turma e nunca fora dela, todos os alunos são parte integrante daquele meio/ambiente microsocia, juntos dos seus companheiros e respectivos professores, pois nenhum docente deve deixar os seus alunos abandonar a sala para ir trabalhar com

outro professor para outro local, devem manter-se todos os alunos dentro do seu grupo. Ao retirar o aluno do seu grupo natural comete-se uma profunda discriminação, causando estigmatização, mágoas e resistências às aprendizagens (Sanches & Teodoro, 2007). Devem oferecer-se aos alunos considerados com necessidades educativas especiais as mesmas oportunidades de aprendizagem que aos seus parceiros, oferecendo sucessos académicos e riquezas sociais ao longo da sua educação, num processo de co-habitação (Sanches & Teodoro, 2007), pois a inclusão requer muito mais que uma mera proximidade física (Leitão, 2006) é um espaço em que se fomenta o respeito pelo outro, a participação de todos os alunos para a construção de saberes e onde todos os indivíduos são valorizados pela sua contribuição na respectiva comunidade (Martins, 2009).

É no dizer de César (2003), citado por Sanches e Teodoro (2007:108) que

a escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social.

A inclusão é um processo altamente complexo (Leitão, 2006) que origina mudanças e alterações de conteúdos, métodos, estruturas e estratégias, mas é também o que impulsiona o acto de educar inclusivamente, fornecendo as respostas a um conjunto de necessidades educativas, transformando os sistemas educativos em meios que dão repostas à diversidade de alunos (UNESCO, 2003). É um sistema em que deve ser construído um clima afectivo positivo nas interacções entre os pares, impondo “cuidados e condições próprias, uma atenção especial à ocorrência de mecanismos de rejeição e discriminação, de preconceitos sociais e culturais” (Leitão, 2006: 24). Por isso, é uma das grandes metas da educação inclusiva, sensibilizar os professores e alunos em tornar a riqueza populacional que compõe o contexto educativo, num desafio vantajoso e impulsionador de riquezas sociais e académicas (UNESCO, 2003). Como referem os autores, Sanches e Teodoro (2007: 110) uma escola inclusiva é apenas o meio para atingir o fim, sendo o fim a educação inclusiva. Estes dois termos são indissociáveis no contexto de sala de aula, as aprendizagens são feitas “no grupo e com o grupo heterogéneo”.

No cerne da filosofia inclusiva deve-se atribuir uma maior importância ao melhor uso dos recursos, através de uma maior cooperação entre professores, encarregados de educação, alunos e comunidade. Salienta-se que os professores de apoio são as peças decisivas para o desenvolvimento de uma escola inclusiva (UNESCO, 2003), por serem eles a tomar a decisão “de colar-se” ou não ao aluno e a criar ou não relações de privilégio (Sanches, 2010). É também de todo o interesse criar o seu próprio material didáctico, afastando-se dos manuais escolares e das cópias, por incentivar, consideravelmente, o processo de ensino aprendizagem, contribuindo para um bem-estar e aprazimento aos professores e alunos pelo momento de partilha, de cooperação e de construção do seu próprio trabalho (UNESCO, 2003).

Existe uma confusão na utilização dos termos de “inclusão” ou “educação inclusiva”, pois muitas escolas pensam que se inclui quando as crianças com deficiência estão nas turmas do ensino regular, ao lado dos seus colegas. Como refere Martins (2009: 14), a “inclusão não é, nem um local, nem um método de ensino, é uma filosofia de apoio à aprendizagem” de todos os aprendizes. É por isso, necessário reflectir sobre as práticas, tendo em conta as “necessidades académicas, sociais e emocionais” de todos e cada um dos alunos. Se estes três aspectos não dominarem as práticas pedagógicas, não se pode falar em educação nem especial, e muito menos inclusiva, mas sim numa “má prática” (Kauffman & Hallahan, 2003; Correia, 2006, citados por Martins, 2009: 14). Correia (2006, citado por Martins, 2009:14) equipara-os a “maus-tratos académicos”.

No sentido de elucidar e perceber um pouco mais o conceito de educação inclusiva eis os seguintes objectivos a considerar para o apuro dessa prática (Sanches, 2005; Sanches & Teodoro, 2006; Körner, 2007 e Sanches & Teodoro, 2007):

- colocar o aluno no centro do sistema;
- proporcionar um ambiente onde cada criança é realmente reconhecida, aceite e valorizada independentemente das suas condições e necessidades especiais;
- ter acesso a um serviço de qualidade e oportunidades iguais, dentro dos ambientes educativos regulares;
- fazer perceber ao aluno que todos têm o seu lugar no microsistema e macrosistema escolar, por serem todos importantes;
- desenvolver uma auto-estima positiva em cada aluno;

- fazer perceber aos alunos que precisam dos seus pares, apreciando as diferenças e similaridades do ser humano;
- promover aprendizagens cooperativas, desenvolvendo o sentimento de entreaajuda;
- valorizar e celebrar a diversidade;
- proporcionar programas de ensino inventivo e criativos;
- praticar parcerias com a comunidade, partilhando recursos, comportamentos, decisões e apoios.

A educação inclusiva é a chave que “abre” a porta a uma sociedade diversificada de dons e de diversas capacidades, é através das suas práticas que se vence a exclusão. No seio da escola é a ferramenta mais eficaz que permite o desenvolvimento de atitudes necessárias, que constrói comportamentos solidários entres os jovens estudantes, que promove uma educação de qualidade para todos e prepara-os melhor para uma futura vida activa (Körner, 2007).

Num dos maiores desafios que se coloca à comunidade educativa, é difícil afirmar que todos os passos foram dados para garantir às escolas a capacidade de responder às necessidades de todos os alunos. A inclusão é aliás, como relembra Ainscow, citado por Costa (2003), um processo que visa o constante progresso da escola, que fomenta a participação e aprendizagem de todos os alunos. É indiscutível que as legislações vão ao encontro destes princípios e constituem poderosos instrumentos para o progresso educativo do nosso país e do mundo. Contudo, existe um confronto absurdo entre aquilo que a lei consagra e o que se pratica, torna-se, por isso, imprescindível recriar modelos, reinventar soluções, mudar pontos de referência, confrontar pontos de vista, para encontrar novas respostas, mas mais do que tudo que nos tornemos pessoas humildes e humanizadores da diferença.

Para ajudar a construir uma verdadeira escola inclusiva e conseqüentemente uma educação inclusiva, esta deve estar aliada a técnicas/estratégias de interacções de aprendizagens significativas que podem ser recursos cruciais para o culminar dessa *praxis*, como a aprendizagem cooperativa entre os pares, a diferenciação pedagógica inclusiva e a parceria pedagógica (Ainscow (1998), citado por Silva (2009); Sanches & Teodoro, 2007), práticas que contribuem para tornar o sonho uma realidade. Porém, o professor como um fiel praticante do ensino, deve adoptar metodologias, experimentar, correr riscos, ultrapassar barreiras, inventar soluções para as ultrapassar, valorizar os

seus conhecimentos e práticas (Gardou, 2005; Sanches & Teodoro, 2006; Sanches & Teodoro, 2007). Cada contexto é uma realidade, não há receitas nem magias, mas vocação e dedicação ao seu trabalho, embora este processo, educação inclusiva não seja fácil, ele é de todo realista (Körner, 2007). Tudo se torna possível, independentemente da deficiência ou das dificuldades que carecem, é necessário ter fé nos seus alunos, acreditar que todos possam aprender, desenvolver-se com sucesso, num clima social e apaziguante, aprendizagens essas que perdurarão para sempre no seu crescimento e atitudes.

1.2. Os contornos de uma aprendizagem cooperativa numa prática inclusiva

A ideia de aprender cooperativamente não é notícia da actualidade, nem uma estratégia encontrada propositadamente para trabalhar em salas inclusivas, é uma velha ideia, que já tinha sido referida no Talmude (registos das discussões rabínicas), no qual se declara que para aprender, deve existir um parceiro de aprendizagem. Também na Idade Média, existiu uma preocupação nesse sentido, por fazerem participar os alunos na organização da vida escolar. Muitos foram os autores, filósofos, movimentos e investigações que avaliaram o impacto da cooperação em diversas áreas do desenvolvimento e da aprendizagem. Defendiam que esta doutrina fomentava o desempenho académico e integração social dos alunos, neste sentido é uma estratégia que promove e facilita a inclusão de todos e de cada um dos alunos. Distingue-se o psicólogo Kurt Lewin por ter deixado marcos cruciais na psicologia social, ao despertar para a importância do grupo no desenvolvimento de novas competências, atitudes e conhecimentos. Os pensamentos do admirável psicólogo Vygotsky influenciaram as aprendizagens cooperativas na forma como se organizavam as interações colaborativas entre professores e alunos, verificou também, que num trabalho conjunto, quando as crianças partilham um objectivo comum, encontrarão soluções que não seriam capazes de resolver se o trabalho fosse individual (Leitão, 2006).

Apesar de esta estratégia remontar a tempos bem antigos ela vai ao encontro das necessidades dos nossos tempos, vivemos numa sociedade de industrialização e capitalista, na qual o trabalho pedagógico incide mais para uma preparação do mundo competitivo do mercado de trabalho, que propriamente para o exercício das condições

de cidadãos. Este trilha, demasiado calejado, deve ser revalorizado com competências sociais dos indivíduos, pondo em prática a capacidade dos alunos actuarem colectivamente como actores sociais, num movimento de cidadania activa. É neste sentido, do dever da escola, como entidade responsável pela educação, cessar com práticas reprodutivas de relações de hierarquia e subordinação, dando lugar a modos de ensino que concedam aos alunos a capacidade de agirem colectiva e democraticamente, com valores sociais e princípios de solidariedade, promovendo o desenvolvimento de “indivíduos - cidadãos, ao invés de simples produtores – consumidores” (Bessa & Fontaine, 2002: 27).

A grande aposta social e cultural com que nos defrontamos hoje em dia, já não é que as crianças estejam nas escolas, mas que todas elas possam aprender, usufruindo de uma educação de qualidade (Sim-Sim, 2005). De facto, como apela Barbosa e Jófili (2004), cada vez mais existe a necessidade de tomar decisões que impelem a humanidade, para atitudes cooperativas e menos competitivas. O exercício de cidadania implica em participar, intervindo na construção da sociedade, mas também na noção de liberdade e de responsabilidades compartilhadas. Este método de trabalho é uma estratégia de ensino centrada no aluno e no trabalho colaborativo em pequenos grupos, estes são organizados segundo as diferenças dos membros, apelando à diversidade de actividades, formas e contextos sociais de aprendizagem, tendo como principal objectivo ajudar os alunos, de forma activa e solidariamente crítica, para construírem e aprofundarem a sua própria compreensão do mundo em que vivem (Leitão, 2006).

Apesar de não existirem muitas práticas nas nossas escolas que incidem na filosofia da aprendizagem cooperativa, seria desvalorizar o trabalho do Movimento da Escola Moderna ao não louvar as excelentes práticas de trabalho cooperativo (Sanches, 2010) que se fazem sobressair nas escolas portuguesas. É o primeiro investimento pedagógico a defender na aprendizagem dos alunos como meta da escola (Niza, 2004), é uma prática que segue os princípios pedagógicos sustentados por Célestin Freinet (Sanches, 2010). No entanto, Freitas e Freitas (2002) informam que a prática da metodologia da aprendizagem cooperativa poderá ser, cada vez mais, adoptada por mais comunidades que regem o espírito cooperativo, apesar de existir resistência, por parte das escolas, a mudanças profundas.

O trabalho cooperativo ajuda a elevar o rendimento de todos os que aprendem num projecto, ajuda a estabelecer relações positivas entre os que aprendem e

proporciona as experiências necessárias para que se possa atingir um saudável desenvolvimento social, psicológico e cognitivo (Niza, 2009). Promove concomitantemente “interacções sociocognitivas” (Perrenoud, 2005:18), a partilha, o desafio de perspectivas entre elas, mas também a conceitualização das experiências sociais como base para o seu desenvolvimento cognitivo. O aprendizado é melhor quando não é considerado como um empreendimento individual (Barbosa & Jófili, 2004).

Nesta linha de pensamento Lewis citado por Niza (2009: 347) define as estruturas cooperativas de aprendizagem por

cada um só pode alcançar os seus objectivos se, e só se, os demais conseguirem alcançar os seus, por oposição às da competição em que cada um só pode alcançar os seus objectivos, se, e só se, todos os demais não conseguirem alcançar os seus.

Para que o desejo de tornar esta prática uma realidade viva, as nossas escolas precisam-se de se reorganizar, pois dificilmente respondem com sucesso e qualidade às exigências de uma escola para todos. É necessário apostar numa organização escolar que privilegia a cooperação entre professores e entre alunos, assegurando a reciprocidade das relações de ajuda e apoio que desenvolvem uma participação activa de todos os alunos na construção dos seus próprios saberes. Dito isso, a aprendizagem cooperativa pressupõe uma mudança importante no papel do professor, como nas interacções com os alunos e as interacções aluno/aluno no contexto da sala de aula, pois exige que os estudantes estejam organizados em pequenos grupos, trabalhem juntos em tarefas escolares, sendo a recompensa baseada no esforço tanto colectivo como individual. Trabalhar cooperativamente promove resultados mais elevados, o aumento da auto-estima, a maior aceitação do outro, o reforço da amizade, o desenvolvimento das competências sociais e mais actividade e o sentido crítico como aprendiz (Leitão, 2006).

De acordo com os pensamentos do autor supracitado é a estratégia que oferece aos alunos os mesmos materiais, objectivos e actividades comuns, mas a níveis de participação diferentes. Cada um ao nível que lhe é possível, na certeza que todos podem usufruir do estímulo, mediação e ajuda dos seus pares (Leitão, 2006).

As atitudes partilhadas entre os pares através da persuasão verbal ou pela simples exposição podem verificar-se muito persuasivas, na medida em que a

necessidade de afiliação entre os alunos representa um elemento de forte pressão (Aronson, Wilson & Akert, 1997, citado por Bessa & Fontaine, 2002). Neste sentido, a aprendizagem cooperativa ajuda a melhorar as atitudes dos alunos em caso de discordância com os seus pares, tomando atitudes positivas para confrontar as divergências. Aumenta a auto-estima por haver uma diminuição de preconceito, pois quando a criança se vê envolvida em “processos de interação cooperativa o processo de modificação das suas condutas operatórias em antecipação às necessidades e às respostas dos outros diminui o seu egocentrismo”, criando ao aluno a possibilidade de se colocar no lugar do outro, promovendo assim o desenvolvimento social (Farinha, 2004:34). Todas essas vivências e misturas de sentimentos vividos rompem com os pensamentos negativos e as atribuições dos próprios fracassos feitos pelos colegas ou por si mesmo, é apagado o rótulo dos ditos “fracassados” engendrado por práticas anti-sociais (Ovejero, 1988, citado por Farinha, 2004).

Sameroff e Mackenzie (2003), citados por Silva (2008:5), acrescentam que a aprendizagem é feita por modelagem,

o comportamento das crianças muda em função das expectativas das pessoas que cuidam delas e, também quando interagem com pares a quem, por sua vez, vão modificar o comportamento. A criança influencia o meio que a cerca e este influencia o seu desenvolvimento.

Neste sentido a aprendizagem cooperativa, intimamente ligada à educação inclusiva, tem-se revelado por excelência uma estratégia capaz de responder aos desafios que envolvem as turmas heterogêneas. É um meio poderoso no desenvolvimento de oportunidades de aprendizagem (Leitão, 2006), por gerir uma motivação intrínseca, fundamentada no aprazimento e contentamento por desenvolver competências e conhecimentos, num clima de entreajuda e de amizade (Farinha, 2004).

Quanto à autoridade centrada no professor deixa de fazer sentido, por existir um assumir de responsabilidades, de questionamento e de avaliação, assim esta deve ser partilhada entre o professor e os alunos, mas também entre os próprios alunos, sendo este um objectivo basilar na estruturação de relações de interdependências entre os pupilos. Como refere Leitão (2006:50), esta é uma “verdadeira oficina de cidadania, de diálogo e democracia”. O professor passa a ser então, o mediador do trabalho dos alunos

e do grupo, por ajudar a manter normas de conduta cooperativas (Bessa & Fontaine, 2002).

Esta “cultura do coração” ou “ritual mágico”, como refere Leitão (2006: 34 e 121) deve fazer parte da integrante rotina da sala de aula, da prática do professor, assim como um modo de vida que assenta na reconstrução de relações de interdependência positiva, que avultam o convívio, a confiança, a partilha, a amizade e a proximidade. Pelas palavras de Marcelino (2002: 51) “cada turma é apenas uma célula de um sistema integrado na Sociedade, e, porque tem vida própria, sofre influências e influencia essa mesma Sociedade que se deseja democrática.” É no núcleo dessa célula que se deve aprender a viver a democracia, na distribuição de tarefas e responsabilidades. Tendo em conta que as práticas usadas nessa célula, influenciarão o percurso e a construção da personalidade do aluno, pela forma como enfrentarão as realidades sociais e pela forma de enfrentar o diferente (Leitão, 2006).

1.3. Gerir a diferenciação pedagógica inclusiva numa sala de aula heterogénea

A finalidade da escola não é apenas a transmissão de conhecimentos, pois é apenas um meio, mas é a de formação de pessoas autónomas, capazes de viver numa sociedade democrática e conseqüentemente num sistema educativo democrático, garantindo uma escola para a cidadania, onde todos sejam aceites e respeitados, na qual possam desenvolver a sua auto-estima, num espaço de participação activa, onde se cultive o gosto por aprender, realizando aprendizagens verdadeiras (Meirieu, 1995). Na instituição escolar deve reger uma verdadeira pedagogia de igualdade, igualdades no que respeita a direitos e oportunidades, não sendo repressora da expressão das diferenças que são a base da riqueza social e factor de mudança (Silva, Alves, Garcia & Henriques, 1995). Contrapondo com

a igualdade formal que regula a prática pedagógica que serve, na verdade, de máscara e de justificativa para a indiferença em relação às desigualdades reais diante do ensino e diante da cultura ensinada ou, mais exactamente, exigida (Bourdieu, 1966, citado por Perrenoud, 2005:18).

Para enfrentar a diversidade e tendo como ponto de partida que nem todos os alunos aprendem ao mesmo tempo e não adquirem as competências do mesmo modo, os

professores devem criar mecanismos de diferenciação pedagógica inclusiva ajustados ao perfil dos seus alunos, sendo esta a pedra basilar de uma educação inclusiva, trabalhando sempre numa espiral investigativa (planificação/acção/reflexão), pondo em prática a metodologia da investigação-acção, para encontrar possíveis soluções para a “resolução de problemas”. É por isso necessário existir uma sensibilidade pedagógica para enfrentar essa riqueza escolar, acreditando que a multiplicidade “é um potencial a explorar”. (Sanches & Teodoro, 2007: 114). Os alunos são os seres que tornam as aprendizagens e as situações mais interessantes, profundas e desafiantes. O professor deve arriscar, mesmo que as expectativas não sejam as desejadas, a experiência trará sempre conhecimentos e riquezas, com a ajuda do vaivém da investigação-acção e numa aprendizagem feita ao longo da vida.

A acção de diferenciação do trabalho escolar, como resposta à diversidade dos alunos, deverá, então, constituir-se em instrumento estruturante da actividade escolar (...) como uma estratégia de mudança, como um instrumento estruturante de um novo paradigma ou gramática da escola (Niza, 2004: 66).

O papel principal do professor, na sala de aula, é o de criar condições para que os alunos se sintam encorajados a trabalhar, de modo a evoluírem intelectualmente, de acordo com o seu nível e ritmo próprio. Cada docente deve procurar conhecer os seus alunos de forma individual, desvendando potencialidades, virtudes, interesses, dificuldades, obstáculos, experiência de vida, que estão por detrás de cada aluno. O processo de planificação, organização e avaliação será mais facilitado e adequado a cada pupilo (Martins, citado por Estrela & Ferreira, 2000) e conseqüentemente ao conjunto turma. Portanto, é da responsabilidade do pedagogo fazer um trabalho perspicaz e cauteloso para praticar boas práticas que garantem o sucesso de todos os seus alunos, como refere Perrenoud (2005:18) “a pedagogia diferenciada não é um kit pronto para um uso, é um trabalho especial, uma empreitada a longo prazo”. Criar uma pedagogia inclusiva diferenciada vai muito mais além de ministrar a todos os alunos o mesmo livro, terem todos o mesmo horário ou as mesmas actividades (Resendes & Soares, 2002), para diferenciar deve-se partir da diversidade, planificando e agindo em função do grupo heterogéneo. “É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante (...). É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar”, (Sanches, 2005: 133) numa interajuda permanente (Niza, 2004). Perrenoud (2005:18) profere que “a diferenciação traduz-se

pela qualidade, pela pertinência, pelo sentido, pela fecundidade das situações de aprendizagem, ao longo da semana e durante o ano lectivo.”

A prática de métodos pedagógicos diferenciados inclusivos é para que todos os alunos cheguem a um nível máximo de aprendizagem, dominando da melhor forma as competências e saberes fundamentais para a vida social e pessoal (Niza, 2004). Basta de insucesso nas escolas, em parte resultante da “indiferença à diferença” (Bourdieu, 1966, citado por Niza, 2004: 64). É utópico continuar a desejar que todas as pessoas sejam iguais e que existem grupos homogéneos, a realidade social, grupos heterogéneos, é o que torna tudo mais enriquecedor, proveitoso, são os traços físicos, psicológicos, que personificam cada ser, é a “riqueza de uma cultura humana” (Niza, 2004: 68). Portanto, devem-se criar e pôr em marcha estratégias que movam os alunos naquilo que lhes é individual e peculiar, visando a recolha de sucessos de trabalhos de todos, pois “o insucesso dos alunos se traduz no insucesso da profissão” (Niza, 2004: 66). Nas linhas mentoras de Leitão (2006), os profissionais da educação devem preocupar-se mais com os outros e procurar compreender-se, para contribuir para um trabalho coordenado e profundo, de forma a alcançarem juntos os objectivos de aprendizagem.

1.4. Interações sociais - o desabrochar de aprendizagens com os pares

De acordo com César, Torres, Caçador e Candeias (1999: 75) não se pode dissociar o desempenho escolar das interações com os pares, porque promovem progressos cognitivos nos indivíduos. As aprendizagens realizadas com os pares contribuem para a interiorização de saberes, permite atribuir um significado pessoal às aprendizagens, por poderem contactar directamente com as mesmas aprendizagens. “Para aprender um saber socialmente construído, é preciso fazer uma desconstrução desse saber e uma posterior reconstrução”. Desse modo, as interações produzem conhecimentos e contribuem fortemente para a aquisição de competências (César, 1997, citada por César 1999), permitem ainda, aos alunos um maior conhecimento de si próprio e dos seus pares, desvendando facetas que ficaram por conhecer. Ajuda também, a formar cidadãos com valores e atitudes críticas, para poder enfrentar uma sociedade com permanentes desafios, que necessita de uma aprendizagem contínua ao longo da vida (César, Torres, Caçador e Candeias, 1999). Contrariamente ao que acontece numa sala de aula dita tradicional, onde prevalece um modelo pedagógico

centrado no professor, na qual os alunos não têm o direito de interagir e/ou partilhar sabedorias, vivências e/ou pontos de vista, numa turma onde ocorrem processos interactivos oferece-se aos alunos a possibilidade de opinar, falar, participar e negociar, o professor é o articulador dos conhecimentos e todos se tornam parceiros de uma grande construção, na medida em que as aprendizagens são feitas com e por todos (Martins, 1997).

Vygotsky (1989, citado por Silva & Lucas, 2003) asseverava que as interacções sociais forneciam a matéria-prima para o desenvolvimento do indivíduo, e, que as origens da vida deveriam ser sempre procuradas na interacção do organismo com as condições da vida social. De acordo com os pressupostos defendidos pelo psicólogo acima mencionado, o professor deve aparecer como um agente mediador do processo de ensino-aprendizagem, orientando apenas as actividades que os alunos concretizam com os seus pares, numa concepção de organização social. Por conseguinte, não se pode falar em interacção quando dois alunos estão sentados um ao lado do outro e não lhe são concedidos os critérios de formação que maximizam as potencialidades de cada um dos elementos, proporcionando o seu crescimento (César, 1999).

Como refere Martins (1997: 121) a sala de aula

é como um laboratório, no qual o processo discursivo ocorre pelas negociações e conflitos que aparecem perante o novo, perante aquilo que não se conhece ou não se domina totalmente e que apresentamos aos alunos de maneira problematizadora.

Neste processo interacional não se fala apenas em desenvolvimento cognitivo, mas também nos próprios conflitos causados pela resolução dos problemas, os designados sóciocognitivos, na medida em que o aluno gere a interacção, a liderança, os acordos, o tempo e o espaço que precisa o parceiro para expor as suas ideias (César, Torres, Caçador e Candeias, 1999 e César 2000), numa reprodução interpretativa por contribuírem activamente para a produção e mudança cultural, apesar da restrição das regras sociais impostas pela estrutura da própria sociedade (Corsaro, 1997, citado por Müller, 2008). O aluno aprende também a resistir à frustração, a respeitar as opiniões do seu par e a evitar o conflito afectivo. Cria ainda, uma maior autonomia e sentido crítico, responsabilidade e respeito pelo outro e melhora os resultados nas aprendizagens (César, Torres, Caçador e Candeias, 1999). O trabalho em díade proporciona aos alunos todos os instrumentos necessários para uma “explosão” de aprendizagens, por isso os

professores devem ter como ponto de partida, nas planificações, a interacção das crianças, dentro da qual cotejam diversos caminhos para interagir com os seus pares, transformando esse espaço-lugar num processo dinâmico e socialmente aberto a todos e cada um dos membros (Müller, 2008).

Esta estratégia revela-se indissociável do processo de ensino-aprendizagem, requer que todos os alunos participem activamente, não obstante as condições motoras e cognitivas, o leque de variedade de conhecimentos e de competências, num confronto entre díades que enriquece as aprendizagens, as atitudes, os afectos e a socialização (César, 2000). A sala de aula deve ser o espaço social em que os alunos se sintam bem, em confiança, que neste lugar todos sejam apreciados, valorizados, ajudados e ouvidos. Neste sentido, devem ser criados novos modelos de interacções entre professor/aluno e consequentemente aluno/aluno, de forma a conduzir práticas inovadoras e apreciadas por todos, no sentido de desenvolver, paralelamente, as aprendizagens e a socialização dos alunos (César, Torres, Caçador e Candeias, 1999). Essa estratégia dinâmica contribui para a apropriação da cultura, dos valores morais e sociais, permite o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Martins, 1997), num contrato didáctico, isto é, numa concepção dinâmica que permite as representações sociais, à medida que vão evoluindo, graças a perspectivas diferentes sobre o que é ensinar, a escola, a disciplina e aprender.

1.5. O derrubar do individualismo pedagógico. O erigir de parcerias pedagógicas

Diversas ciências sociais e humanas aprofundaram estudos sobre a formação e a dinâmica de grupos restritos e como se relacionam entre si e com o grupo, a apropriação desses ensaios tornaria os professores menos “vulneráveis diante do inconsciente, do poder, da complexidade das relações humanas e da vida nas organizações” (Perrenoud & Thurler, 2006: 370). Nesta óptica, o Movimento da Escola Moderna defende que a cooperação dos profissionais ajuda a melhorar práticas e que existem sempre aprendizagens num trabalho interactivo. No acto de partilha com o outro há sempre comunicação, trabalho, mesmo quando se enfrenta a diferença e o conflito, o profissional/pessoa progride. Nesta autoformação cooperada reflectem-se os saberes, as estratégias, construído e reconstruindo os instrumentos, num trabalho de reflexão sobre a acção (Marcelino, 2002), como refere Dewey, citado por Zeichner (1993), citado por Marcelino (2002: 52) “a reflexão é uma maneira de ser professor”. Maneira esta que deve ser a postura permanente do profissional educativo, em busca de esclarecimentos, de partilha, de construção e de contribuição, com vista a melhorar cada vez mais o acto educativo, enfrentando os obstáculos inerentes à profissão. A aprendizagem é feita ao longo da vida, há sempre algo inovador a fazer no nosso rumo educativo, pelo dito de Freire (2001: 260) “quer dela participemos como aprendizes, e portanto ensinantes, ou como ensinantes e, por isso, aprendizes também”. O mesmo autor acrescenta que

o ensinante, humilde, aberto se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer (2001: 259).

Uma verdadeira parceria pedagógica é a colaboração entre professores, a todo o campo do processo educacional, a planificação conjunta de actividades, a formação dos grupos, a supervisão e a avaliação. Reflectem juntos sobre as suas próprias práticas e esforços conjuntos. Todo este processo enriquece as práticas, por se complementarem e por contribuir a uma melhoria da qualidade do processo educativo (Leitão, 2006). A relação de trabalho entre os professores fecunda as competências individuais e colectivas, no sentido de criar o sucesso dos alunos, ajuda a um maior e melhor

conhecimento de si próprio como indivíduo, mas também como elo importante do sistema (Perrenoud & Thurler, 2006).

Deve ser criada uma ética de relação, o indivíduo precisa sempre do outro, os serviços educacionais não exportam pessoas para as escolas, em vista de serem retiradas e isoladas do mundo social, mas sim para criarem equipas de trabalho, numa relação solidária, de respeito e de partilha, que permite ao sujeito reflectir, orientar-se, enfrentar os dilemas (Perrenoud & Thurler, 2006). Sob o ponto de vista de Sanches (2005), a parceria pedagógica entre dois professores no mesmo espaço e no mesmo tempo dentro do seio da turma permite uma melhor assistência aos alunos e discussão dos problemas. Pode ser também fonte de múltiplas oportunidades de aprendizagem, sendo para os professores um ensino cooperativo que quebra o isolamento tradicional. Trabalham juntos para alcançar os objectivos comuns, partilham responsabilidades, fornecem adequadamente o apoio necessário aos alunos, como também ao professor, numa construção de relações de confiança mútua, contribuindo fortemente para um aumento de auto-estima geral e profissional, atenuando o *stress* do quotidiano e fortalecendo o ensino (Leitão, 2006).

As duas dimensões da aprendizagem cooperativa e o ensino cooperativo são, pelas palavras de Leitão (2006:113), como que “os dois rostos, as duas polarizações, de um único e mesmo processo”. Neste trilho em conjunto, os pedagogos dividem tarefas, trabalham em equipa com vista a atingir os mesmos objectivos, partilham materiais, informações, espaços, diferem os papéis e as funções, tudo isto amalgamado a um sentimento de competência e auto-estima da equipa. Neste vaivém de colaboração, apoio, suporte, gestão, divisão e acompanhamento o professor de educação especial e de apoio educativo pode centrar o seu apoio a toda a turma e não especificamente a um aluno (Leitão, 2006).

Apesar de sobressair um grande leque de vantagens que optimizam o trabalho do professor na prática de parcerias pedagógicas, existe um principal obstáculo que não deixa prosperar o ensino cooperativo que é o de derrubar barreiras que estão demasiado cimentadas e incutidas nas mentalidades (Leitão, 2006), pois não são as portas, nem tão pouco as paredes que devem impedir ou desculpar a falta de cooperação pedagógica, porque esta prática é uma das dimensões da profissionalização da profissão docente (Perrenoud, 2008). É por isso eminente contribuir para a construção de um novo património, equacionando novos desafios, aperfeiçoando em equipa as suas práticas

pedagógicas, tornando-se mais críticos e reflexivos nas suas atitudes, para que os alicerces sejam mais seguros e fortificados, fomentando a vivência de sentimentos de confiança e proficiência (Leitão, 2006).

A instituição de um sistema de gestão cooperada do currículo (...) salvaguarda-nos da solidão e do deserto em que a escola se pode transformar, porque procuramos, permanentemente e em cooperação, construir sentido para o trabalho escolar (Santana, 2007: 30).

Mesmo que os professores não tenham muita voz nas mudanças do sistema escolar, tem em contrapartida uma influência total no seio da sua sala de aula, gerindo autonomamente a gestão de sala de aula e tomam isoladamente ou em parceria as suas decisões instrucionais (Leitão, 2006).

1.6. Viver com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais

O conceito de pessoa tem vindo, ao longo dos tempos, a evoluir e a enquadrar-se na dinâmica social e perspectiva humana. Robertis (2007, citada por Silva, 2010) define a pessoa como um ser humano moral, que é provido de existência jurídica, no sentido de lhe ser reconhecido a liberdade, dignidade e respeito pelas suas diferenças individuais, que o torne único, diferente e especial de qualquer outra pessoa. Mead (1970, citado por Vieira & Pereira, 1996: 19) afirma que “temos que reconstituir e preservar o mosaico biológico na sua diversidade e complementaridade”. Reconstituir no sentido de abandonar os estereótipos e todos os termos impróprios que caracterizam um ser humano, cujas características fogem da dita normalidade ou daquilo que a sociedade impõe, numa filosofia pouca humanística e insensível à riqueza da diferença, pois é na diferença que emerge todo o poder do ser humano, é ela que faz reflectir o brio da aprendizagem e do desenvolvimento humanístico, é ela que distingue e que faz sentir dignidade e orgulho.

O termo deficiência mental, de carácter estigmatizante, injusto e pouco rigoroso, foi revogado pelo conceito dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, em Abril de 2007, pelo facto da maior e mais antiga Associação Americana para a Deficiência Mental, ter optado por uma nova denominação, Associação Americana para as Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (Morato e Santos, 2007, citado por Silva,

2010). Desta forma, adoptar-se-á esta nova terminologia ao longo do trabalho, por ser mais apropriada aos nossos dias, mas também por ser menos discriminatória. Esta mudança sobrevém pela análise retrospectiva da evolução do conhecimento intelectual, do comportamento adaptativo e pelo desenvolvimento humano cada vez mais ratificado no Interaccionismo (Morato, 2010). A propagação deste novo conceito vem de facto otimizar o conceito, pois o termo dificuldades não é tão censurado e bem mais adequado, porque a escrita da própria palavra deixa correr uma expectativa positiva em detrimento do termo deficiência. A designação intelectual, em vez de mental, é mais premente, de controvérsia e muito mais analítico. Neste sentido, o uso do termo dificuldades intelectuais e desenvolvimentais é mais substantivo e significativo, coerente, acarretando mais objectividade aos factores adaptativos, no que concerne a interacção da pessoa, envolvimento na diversidade contextual e validade ecológica (Morato e Santos, 2007, citado por Silva, 2010 e Morato, 2010).

Das mudanças inerentes à grande controvérsia do tema subjacente à deficiência mental, por ser questionada como pouco rigorosa conceptualmente, aludem-se as principais alterações. Nos anos sessenta do passado século, era assinalado a dimensão do ajustamento social e da adaptação do comportamento, factor que veio complementar a definição da deficiência mental. Dez anos mais tarde, a edição do Manual de Classificação da Deficiência Mental contribuiu para dois avanços significativos, a medida quantitativa da insuficiência intelectual a partir de dois ou mais desvio padrão abaixo da média por referência à Escala de Inteligência ($<70 -75$), afastando a ideia de 1 desvio padrão (<85). O segundo avanço relaciona-se com a adaptação pela avaliação do comportamento adaptativo (Morato, 2010), quando existem limitações significativas em duas ou mais áreas de desadaptação objectiva, por referência às seguintes áreas de avaliação, comunicação, autonomia pessoal, actividades domésticas, responsabilidade, competências sociais, uso de recursos comunitários, auto-controlo, competências académicas, competências no trabalho, tempos livres, saúde e segurança (Vieira & Pereira, 1996), expressas em três domínios cruciais: conceptual, social e prático e (Belo, Caridade, Cabral & Sousa, 2006).

Segundo o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (2002) as dificuldades intelectuais e desenvolvimentais podem ser classificadas em quatro graus que reflectem o grau de incapacidade intelectual: ligeiro, moderado, grave e

profundo (Silva, 2010). Essas dificuldades manifestam-se antes dos dezoito anos, sendo esta a idade em que se atinge a plena maturidade anatómica, psicológica e sexual.

A nova concepção da terminologia de dificuldades intelectuais e desenvolvimentais convencionam um conjunto de premissas essenciais que devem ser consideradas no diagnóstico, na classificação e estabelecimento do perfil de funcionalidade e concomitantemente no programa de intervenção (Morato & Santos, 2007, citado por Custódio, 2011 e Morato, 2010):

- considerar o contexto sócio-cultural que insere o indivíduo, tendo em conta a idade dos demais pares do meio envolvente;
- avaliar tendo em conta as diferenças linguísticas e culturais;
- reconhecer as capacidades pelas áreas de fortes e limitações pelas áreas fracas;
- promover um desenvolvimento que assenta no seu perfil de funcionalidade;
- melhorar a qualidade de vida de cada indivíduo, bem como a sua inclusão no seio da sociedade, tendo em conta a necessidade dos apoios.

Estudos etiológicos classificam as causas das pessoas com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais em duas categorias, as psico-sociais (devido a um património genético de baixo potencial, falta de estimulação social ou linguística) e as orgânicas (doença genética, problemas de gravidez ou de parto, doenças contraídas nos primeiros anos de vida, anomalias). Se no seu conjunto, estes factores ou parte deles influenciam nas dificuldades das pessoas, as mesmas poderão influenciar o seu desenvolvimento evolutivo (Fierro, 1995; Vieira & Pereira, 1996), deixando de ser o indivíduo isolado para ser a relação indivíduo/meio com todas as exigências (Morato & Santos, 2007, citado por Custódio, 2011).

De acordo com Ajuriaguerra (1998), é comum as pessoas com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais sofrerem de perturbações afectivas, organizando-se através de manifestações de comportamentos de instabilidade, reacções negativas à frustração, agressividade e distúrbios a nível de comportamento. Podem manifestar-se, também por comportamentos de inibição, passividade e submissão, comportamentos que afectam as possibilidades intelectuais do sujeito.

Toda e qualquer pessoa eminentemente social deve estar junto dos seus pares, pela harmonia que nela subjaz. Outrora defendia-se o paradigma do isolamento, das

penitências e da exclusão social do indivíduo com características diferentes da dita norma social. Todavia, nos dias que correm, já existe uma defesa persuadida que as interações fomentam aprendizagens verdadeiras, competências sociais e direitos concretizados através do relacionamento com o outro, por isso tem todo o “sentido objectivo, analítico e complexo analisar não o sujeito, mas a situação de interacção do sujeito com o envolvimento”, a pessoa é assim vista como um sujeito que se relaciona no seu contexto, a sua compatibilidade, tendo em conta as exigências de envolvimento.

De facto

quando a diferença se estende às pessoas com dificuldades intelectuais, ser diferente não significa ser menos, porque há sempre algo que esta pessoa tem em comum com todas as outras, que é o facto de nunca poder deixar de ser ele mesmo (Perdigão, 2003, citado por Silva, 2010: 3).

É nesta hermenêutica que se deve considerar o objecto e não a pessoa, mas a relação, ou seja, a influência do meio no sujeito, sendo este, uma variável independente e o meio uma variável dependente, para se verificar o que esta influencia no sujeito. Pelo dizer de Morato (2010: 5)

o desenvolvimento humano como constructo, passa então a ser considerado um processo em evolução, mutável portanto, e jamais como um processo conhecido e estabelecido como exclusivamente dependente do factor genético, determinista, o tal passível de medida intrínseca exclusiva, o Q.I.

É crucial valorizar as áreas fortes das pessoas com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. Mesmo que tenham limitações ao nível intelectual e no comportamento adaptativo, é sempre possível encontrar um enfoque nas capacidades e ou áreas de interesse ou nos seus atributos humanos intrínsecos para que possam junto dos seus pares e com os seus pares desenvolver as suas competências cognitivas e sociais, no sentido de promover a sua qualidade de vida e encorajando a sua participação na “sua” sociedade (Custódio, 2011).

1.7. Dificuldades de aprendizagem: um transtorno na vida escolar dos alunos

Desmistifica-se o conceito de dificuldades de aprendizagem pela razão de um conjunto de alunos, aparentemente normais, apresentarem insucessos no seu percurso escolar (Correia, 2004). Numa perspectiva teórica o termo dificuldades de aprendizagem define-se por disfunções no sistema nervoso central (Feitosa, Prette & Matos, 2006) de um ou mais processos básicos da linguagem escrita ou oral, podendo apresentar-se por limitações na capacidade de ler, falar, escutar, escrever, pensar, organizar ou habilidades matemáticas (Heacox, 2006), mas também à forma como o aluno processa a informação, nomeadamente a recepção, a integração, a retenção e a expressão (Correia, 2008). Os alunos encontram barreiras na captação e assimilação dos conteúdos escolares. Porém, cada criança é diferente, apresenta características específicas, por isso poderá manifestar problemas numa área e aptidões noutra (Correia, 2005). Essas dificuldades são intrínsecas à pessoa, provavelmente por serem resultados de disfunções no sistema nervoso central, mas as dificuldades podem ser influenciadas pelas diferenças culturais, por factores ambientais (má nutrição, carências afectivas, falta de estimulação precoce, pobreza, miséria ou privação socioeconómica) e pelo método pedagógico inadequado, são as influências extrínsecas (Freitosa, Prette & Matos, 2007).

Segundo as investigações médicas, as áreas cerebrais mais lesadas nos distúrbios de aprendizagem, nomeadamente na leitura e escrita, são a área de Broca (responsável pelo processamento da linguagem, produção da fala e compreensão), a área de Wernicke (responsável pelo conhecimento, interpretação e associação das informações) e giro angular (armazenagem da representação mental dos objectos, bem como a sua associação da imagem ao som), estas são as mais complexas e as últimas a amadurecerem no desenvolvimento do cérebro (Fonseca, 2001, citado por Freitosa, Prette & Matos, 2007). A zona parietal inferior posterior esquerda é responsável pelas dificuldades dos problemas na compreensão das categorias numéricas responsável pelo conhecimento, interpretação e associação das informações (Temple, 1997, citado por Freitosa, Prette & Matos, 2007).

Fala-se em distúrbio de aprendizagem quando existe uma discrepância entre o desempenho académico e o potencial estimado, ou seja, o aluno revela uma inteligência

normal ou superior, mas por determinadas razões não consegue atingir um bom desempenho escolar relativamente ao seu nível de aptidão mental (Rebelo, 1993, citado por Feitosa, Prette & Matos, 2006).

Ao aprender pressupõe-se o envolvimento do aluno nas actividades, que visam estimular a sua relação com o mundo, com os outros e consigo próprio (Trindade, 2002). De acordo com Charlot (2000, citado por Trindade, 2002), quando se fala em aprendizagem é necessário reconhecer o protagonismo dos alunos, que se expressa pelo seu envolvimento numa determinada actividade, deve estimular o desenvolvimento de uma relação mais exigente e complexa de cada um deles, com os outros e com eles próprios. Qualquer aluno com dificuldades de aprendizagem tem direito a uma igualdade de oportunidade na sua educação, tendo em conta as suas desavenças, características e necessidades (Correia, 2005)

É uma realidade, os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem não estão contemplados em nenhuma categoria, como refere Correia (2008: 19 e 20) “são totalmente entregues à sua sorte, culminando o seu percurso escolar num insucesso total”. Ao desvalorizar esta problemática põe-se em causa o crescimento educacional, social e emocional destes alunos, desvanecendo de dia para dia a sua auto-estima e destruindo o sonho de um percurso escolar bem sucedido. Deve-se, por isso, oferecer ao aluno todas as condições que optimizam o seu perfil de aprendizagem (Feitosa, Prette & Matos, 2006).

2. Enquadramento Metodológico

A transformação da realidade da sala de aula implicou a aplicação de directrizes, técnicas e metodologias, sustentadas por autores que defendem o sucesso escolar para todos. Quando se pensa nos verbos transformar, mudar e alterar, no contexto educativo, é de todo o interesse associá-los à palavra composta: investigação-acção, metodologia imprescindível para o desenvolvimento do trabalho. Houve a necessidade de levantar uma questão de partida, para desencadear todo o processo, de modo a intervir, à partida. Descreve-se ainda, a problemática existente na sala de aula, com vista ao seu melhoramento ou resolução. Para transcrever o desenvolvimento e a dinâmica do trabalho norteiam-se os propósitos do trabalho através de objectivos gerais. Finalmente, é feita uma abordagem às técnicas utilizadas para a recolha de dados, sociometria, entrevista, observação naturalista, pesquisa, análise documental, fotografia e avaliação das intervenções, para justificar a qualidade científica dos dados obtidos.

2.1. Caracterização do projecto

Ao longo de quatro meses, entre Fevereiro e Junho de 2010, foram realizadas semanalmente actividades, preparadas em parceria, professora titular e eu, tendo como enfoque o desenvolvimento de competências e objectivos do programa do 2º ano e consequentemente do currículo nacional do ensino básico, bem como os objectivos delineados no programa educativo individual, do aluno com necessidades educativas especiais. Com a aplicação dessas actividades pretendeu-se também, trabalhar/melhorar as aprendizagens e os comportamentos sociais do grupo alvo, numa dinâmica de diferenciação pedagógica inclusiva, na qual todos os actores desempenham o papel de protagonistas, participando activamente no trabalho cooperativo. Houve também, a preocupação de “deixar a porta sempre aberta” a toda a comunidade, para quando possível houvesse partilha, apoio, discussão (Sanches, 2005) entre professores, técnicos, médicos, pais, encarregados de educação, auxiliares de acção educativa, alunos e outros.

Abarcaram-se nas intervenções todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, na medida em que todas fazem parte do programa a cumprir e todas as competências devem ser trabalhadas e valorizadas. Os alunos aprendem assim, a trabalhar cooperativa e socialmente em qualquer disciplina, refere-se que são, também,

valorizadas as áreas de predilecção de todos, pois cada aluno tem as suas preferências, apresentando mais aptidão numa área para a sua concretização. Desenvolveu-se um trabalho interdisciplinar, no qual se articularam diversas áreas para o desenvolvimento de uma actividade, numa acção coordenada e orientada, com objectivos bem determinados (Gonçalves, 2006, citado por Medeiros, 2009).

Todo o trabalho de intervenção/acção, na sala de aula, seguiu as linhas preconizadas nos pressupostos da investigação-acção, uma vez que este projecto é conduzido por mim, autora do trabalho, no qual estão envolvidas pessoas. Tomei face a objectos e actividades, dentro dos quais se recolheram informações sistemáticas, com a intenção de criar uma mudança no contexto escolar (Bogdan & Biklen, 1994), enfocada na sala de aula, tendo como finalidade melhorar as vidas das crianças, através de uma educação inclusiva (Sanches, 2005).

2.2.1. A Investigação – acção no microssistema escolar: da teoria à prática

Ao longo do século XX, Piaget, Vigotsky, Freinet, Paulo Freire promoviam, com bases nas suas práticas construtivistas e métodos pedagógicos, a capacidade das crianças desenvolverem interacções com os outros, considerando-os seres aptos e eficientes (Marques & Sarmiento, 2007). Estes e outros novos olhares educacionais originaram e ajudaram a criar mudanças em muitas práticas pedagógicas, transformando a pedagogia numa metodologia de pesquisa – investigação-acção.

Segundo Esteves (2008), é nos anos 40 do século XX, que nascem os primeiros estudos e pensamentos da investigação-acção, pelo trabalho pioneiro de Kurt Lewin, referindo a obra que escreveu nos Estados Unidos e o impacto que deixou através dos movimentos progressistas ao nível da investigação científica em educação. Defendia a criação de programas educacionais centrados nos alunos, de forma a desenvolver o pensamento crítico, atitudes democráticas e o trabalho cooperativo. Dentro dos seus ideais, proclamava uma educação de pensamento reflexivo, através do uso permanente da investigação, reflexões que “estimulem sugestões com significado e encadeadas nas experiências anteriores” (Esteves, 2008: 26), “assente no triângulo, acção, pesquisa e treinamento” (Esteves, 1986, citado por Sanches, 2005: 129). Os pensamentos positivistas defendidos por Lewin continuaram a sustentar concepções de muitos investigadores, que difundiram este modo de intervenção social.

A “era de Corey”, nos anos 80, do século supracitado, ambicionava “incrementar as mudanças curriculares nas escolas e reduzir as discrepâncias entre investigação educacional e práticas escolares” (Esteves, 2008: 35). Proferia que para haver investigação dever-se-ia envolver a comunidade ligada à escola, como professores, alunos, pais e administrativos. Corey acreditava que “a investigação-acção é um processo pelo qual os práticos tentam estudar cientificamente os seus problemas para guiarem, corrigirem e avaliarem as suas decisões e acções” (Corey, 1953, citado por Mc Farland & Stansell, 1998, citado por Esteves, 2008: 35).

Rapidamente esse movimento se alargou no campo educacional e em outros domínios de natureza social, de forma a dar respostas a factores de natureza social, política e educacional (Esteves, 2008).

Contudo, esse contágio de novas práticas e atitudes pedagógicas foi resistente a um grupo significativo da classe docente, por serem, como referem os autores Marques e Sarmiento (2007: 87) “resistentes às mudanças e conservadores de práticas isolacionistas”. Como refere Bogdan e Biklen (1994), citado por Sanches (2005: 128), mesmo que a mudança tenha como intuito “melhorar a vida das pessoas, pode estar a pôr em conflito as suas crenças, estilos de vida e comportamentos”. Para que haja um consenso na investigação e no sentido de ajudar, devem envolver-se os intervenientes em todo o processo, por serem agentes participantes e activos, mas deve-se também, ter alguma sensibilidade para perceber o contexto da situação inerente ao indivíduo (Bogdan & Biklen, 1994, citado por Sanches, 2005).

Esta abordagem qualificativa e participativa ocorre, porque subsiste a necessidade de mudança e a preocupação de alterar o problema social existente (Bogdan & Biklen, 1994). O desafio do meu trabalho de projecto é de transformar a sala de aula, onde exerço as minhas funções de professora de educação especial, numa sala inclusiva, pois como refere Sanches (2005: 128) “imputa à escola a responsabilidade de deixar de excluir para incluir e de educar a diversidade dos seus públicos, numa perspectiva de sucesso de todos e de cada um”.

Para que a investigação-acção seja uma acção válida, devem implicar-se directamente todos os intervenientes da acção para a mudança, todos devem participar no processo de decisões, denunciando práticas, de forma a modificá-las (Bogdan & Biklen, 1994). Este processo cíclico assente numa dinâmica de acção/reflexão/acção

permanente e inacabada (Sanches, 2005), ajuda a ganhar confiança, a viver melhor (Bogdan & Biklen, 1994) e a contribuir para uma mudança do sistema educativo.

A investigação-acção constitui uma forma de questionamento reflexivo e colectivo de situações sociais, feito pelos próprios participantes, tendo como objectivo o aperfeiçoamento da racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou mesmo educacionais, mas também a compreensão dessas práticas (Matos, 2004).

Esta espiral investigativa gira por ciclos contínuos, planificação/acção/reflexão. Esta estratégia de vaivém não é repetitiva, nem monótona, por ser sempre enriquecida pelas anteriores investigações, é constantemente construída à medida do seu desenvolvimento (Marques & Sarmiento, 2007). Como refere Esteves (2008), a investigação-acção forma, transforma e informa. Forma por produzir uma mudança e construir um novo conhecimento sobre ela. Transforma por criar uma mudança nas condutas humanas, através de uma participação activa, significativa e negociada e informa por produzir um constante conhecimento sobre a realidade em transformação.

É por tudo isto que existem vantagens em propagar a prática da investigação-acção, porque “implica o abandono do praticismo não reflexivo, favorece, quer a colaboração interprofissional, quer a prática pluridisciplinar - quando não interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar -, e promove, inegavelmente, a melhoria das intervenções em que é utilizada” (Almeida, 2001: 176). O professor deve ser o sábio que procura melhorar as suas práticas, questionando as suas intervenções, procurando obter respostas, para desencadear ondas de saber, de forma a poder responder e enfrentar o seu quotidiano profissional, tomando uma postura autónoma, “deixando de estar dependente do saber produzido pelo outros, deixando de ser aquele que utiliza para ser aquele que cria” (Sanches, 2005: 130).

É neste paradigma que o trabalho de intervenção na sala aula foi elaborado, numa perspectiva de melhorar cada vez mais o acto educativo, partilhando ideias, tarefas entre os agentes educativos, envolvendo quando possível a comunidade. Retirou-se o palco teatral, protagonizado por um membro activo, para deixar voz a todos os membros presentes, promovendo actividades de parcerias, desenvolvendo um objectivo comum – o sucesso de todos e de cada um. Seguiram-se as linhas orientadoras da triangulação de método, onde semanalmente planificava-se, agia-se e reflectia-se, de forma a questionar, analisar, avaliar e compreender a dinâmica da aula, como Ainscow (2000), citado por Sanches (2005: 128) refere é um processo crucial “para decidir qual o

próximo passo a dar no processo de investigação”. Como referem os autores Marques e Sarmiento (2007), “a construção de planos de intervenção que viabilizem a prossecução dos objectivos desejados, definem-se conjecturas e criam-se situações favoráveis para a aprendizagem e a mudança de comportamentos”.

Como defende Silva (2002: 57), a investigação-acção está focalizada na resolução de problemas, este “protótipo emergente” deve ser encorajado pela sua flexibilidade, ofertas de respostas adequadas e pela mudança propiciada por ela, que estimula a compreensão do problema. Este sentido construtivista ajuda os profissionais a compreender e a mudar, a desenvolver e a aperfeiçoar o acto educacional, delineando o caminho do sucesso.

2.2. Questão de partida e problemática

Cada vez mais existem recursos materiais e humanos para formar uma escola para todos e com todos, mas na realidade não se sabe dar utilidade aos bens adquiridos, amontoam-se um pouco para cada lado, sem realmente dar a função merecida. No caso do professor de educação especial, ele é muitas vezes posto de lado com as crianças com necessidades educativas especiais, como se no momento do apoio ele fosse a “bóia de salvamento”, que vai dar um pouco de alívio ao procedimento da aula, concretizando muitas vezes actividades diferentes do resto da turma, marginalizando a criança com deficiência e desaproveitando um recurso humano fundamental, para o desenvolvimento de tarefas no seio da turma. É neste ponto fulcral que pretendo criar a minha mudança, onde o professor de educação especial passa a ser um recurso tão activo como o professor titular, onde os professores desenvolvem em parceria, actividades de diferenciação pedagógica inclusiva, promovendo o sucesso e o bem-estar de todos os alunos. Assim, coloca-se a seguinte questão de partida:

- Será que o professor de educação especial, desenvolvendo práticas colaborativas com o professor do ensino regular, pode gerar e gerir o sucesso de todos e de cada um dos alunos, numa perspectiva de sala de aula inclusiva?

Não é suficiente florear documentos escolares e administrativos com citações de autores ou leis que defendem a inclusão escolar de todos os alunos, mas ser promotores

de mudanças, mesmo que essas sejam difíceis de praticar, acreditando que é possível alterar práticas pedagógicas, sendo o projecto direccionado neste sentido, com vista ao sucesso de todos e de cada um dos alunos, bem como ajudar o profissional da pedagogia a ter uma consciência pedagógica e pessoal satisfeita e realizada.

A professora titular tem praticado a metodologia que se encontra em grande parte nas escolas portuguesas, um método expositivo e tradicional, apesar de ser melhorado, pois procura actividades dinâmicas para cativar a atenção dos alunos, mas é canalizado nela, onde vinte e quatro carinhas olham para a sua pessoa. É um trabalho baseado em fichas, onde cada um realiza, quando consegue, o seu trabalho ao seu ritmo. Como se verificou na observação, na explicação expositiva da matéria dos sólidos geométricos, alguns alunos, nomeadamente o aluno 3, não conseguiram acompanhar por se perderem nos pensamentos, por realizarem outras actividades ou mesmo por conversar entre eles. A disposição da sala, as mesas em forma de U, onde os alunos só conseguem ter contacto físico com o parceiro do lado e a professora no centro, o registo do comportamento e do trabalho diário, a realização de tarefas individuais e diferentes estimulam comportamentos individualistas e competitivos, onde não existe a partilha, o sentido de responsabilidade, a ajuda e o respeito pelo outro. Leva a esses pequenos cidadãos a criar um mundo solitário, egoísta, individualista e pouco sensibilizado para as problemáticas da vida, uma vez que não precisam dos outros para atingir os seus objectivos individuais. Com este tipo de metodologia, os alunos com necessidades educativas especiais, mas também os que têm grandes dificuldades de aprendizagem vão sendo marginalizados do sistema da sala de aula, uma vez que não conseguem participar nas actividades, são excluídos da tarefa e não desenvolvem competências curriculares e sociais. Nas palavras de Leitão (2006: 8 e 9)

Urge, pois, encurtar as distâncias, as discrepâncias e contradições. Entre práticas e políticas organizacionais de cariz individualista e competitivo, que dificilmente respondem com sucesso e qualidade às exigências de uma escola para todas de organização escolar que assentam em toda uma ética de cooperação entre professores, em toda uma ética de cooperação entre alunos, em toda uma ética de reciprocidade das relações de ajuda e apoio que asseguram uma participação activa de todos os alunos na construção dos seus próprios saberes.

Por tudo isto, proponho como autora deste trabalho, mas também como profissional a mudar práticas pedagógicas, diversificando tarefas, onde a sala se torna o

refúgio do bem-estar e do desabrochar de muitas aprendizagens, ajustada a todas as crianças, transformar esta sala de aula numa sala inclusiva.

2.3. Os objectivos do trabalho de projecto

Além de construir o meu percurso profissional e de aprofundar os meus conhecimentos numa visão de aprendizagem ao longo da vida, e de me permitir uma reflexão sobre as minhas práticas pedagógicas, a realização deste projecto constituiu-se num azo de partilha, participação, reflexão e ensinamento, numa sala de aula onde a diversidade é acentuada pela presença de um aluno com necessidades educativas especiais. Os hábitos que obscureciam esse microssistema assentavam-se numa pedagogia tradicional e integradora. Nesta linha, os objectivos gerais determinados, que indicam as finalidades e contribuições que pretendo oferecer com a execução do trabalho de projecto, são:

- incluir um aluno considerado com necessidades educativas especiais na sua turma de ensino regular;
- promover o sucesso pessoal e académico de todos e de cada um dos alunos desta turma;
- alterar as dinâmicas de sala de aula através do desenvolvimento de práticas colaborativas entre o professor do regular e professor de educação especial, numa óptica inclusiva.

Após ter delineado os objectivos gerais do trabalho a abordar com a investigação, propusemo-nos concretizá-los, criando condições para:

- utilizar práticas de diferenciação pedagógica inclusiva, num grupo heterogéneo;
- usar a investigação-acção, numa dinâmica de acção/reflexão/acção, contínua e sistemática;
- criar momentos de aprendizagem cooperativa, no sentido de desenvolver princípios sociais e o desempenho escolar;
- concretizar o acto educativo numa estratégia de parceria pedagógica.

2.4. Técnicas e instrumentos de pesquisa de dados

A aplicação de diversas técnicas e instrumentos de pesquisa de dados foi fundamental para o desenvolvimento do trabalho de projecto, tendo como principal objectivo o enriquecimento de dados para a investigação, bem como a produção de mais conhecimentos, cruciais para a aplicação e aperfeiçoamento do plano de acção e para a obtenção dos resultados da avaliação final.

2.4.1. Sociometria

Em jeito de curiosidade histórica, Jacob Levy Moreno é considerado o pai da sociometria, por ter elaborado a ciência sociométrica, entre outros trabalhos destaca-se um grande trabalho na psicoterapia de grupo. A palavra sociometria, deriva da junção das palavras latinas “*socius*” - social e “*metrum*” - medida (Marineau, 1992).

Segundo Moreno, citado por Northway e Weld (1957), a sociometria é realista, na medida em que as escolhas são feitas para que os desejos se possam tornar reais, de forma a melhorar as relações humanas. Foi nesta doutrina que se centrou a aplicação dos testes sociométricos na turma, pois é fulcral que as crianças possam directa ou indirectamente participar, serem “ouvidas” e consequentemente ajudadas nas relações com os outros.

Através da aplicação dos testes sociométricos pretende-se compreender facilmente as relações espontâneas, distinguindo a posição de cada indivíduo no seio do grupo, em função dessas relações. Os testes não fornecem o tipo de relações entre os meninos de um grupo, mas apenas as representações e as expectativas dos seus componentes relativamente a essas relações. Deste modo, o teste é um instrumento de conhecimento individual e não de grupo (Estrela, 1986).

Neste sentido é pedido a todos os membros de um grupo, que escolhem entre os colegas, aqueles com quem desejariam ou não encontrar-se numa actividade bem determinada (Bastin, 1980). O teste ajuda a descobrir imensas coisas acerca das crianças, o que facilita a realização de um trabalho com elas. Através dos resultados das preferências reais dos alunos na organização das turmas pode-se favorecer a criação de um bom clima dentro da sala de aula e com todo grupo/turma, ajuda ainda na orientação de cada uma das crianças (Northway & Weld, 1957).

Através da aplicação do teste obtêm-se o registo das representações individuais sobre as relações existentes no grupo, os resultados podem ajudar a detectar a posição social do aluno no grupo, nomeadamente a sua popularidade no seio do grupo, podem comparar-se os registos com outros processos. A obtenção de dados contribui para a caracterização do indivíduo em situação de grupo e permite ao professor aperceber-se das relações interpessoais (preferências e rejeições) que os seus alunos têm dentro do grupo (Estrela, 1986). Com a aplicação do teste poder-se-á descobrir, em que grau o aluno é aceite pelos outros membros do grupo, se existem reciprocidades nas amizades, se há um aluno que predomina as relações, o líder, se sobressai uma ou mais criança rejeitada, se existe um grupo de amigos isolados, se existem amizades mistas, de nacionalidades diferentes (Northway & Weld, 1957).

Na aplicação do teste é necessário ter alguns cuidados, pois os indivíduos não podem comunicar entre eles, devem preencher todas as perguntas, deve ser dado o tempo necessário para completar o teste e todos os alunos devem estar presentes, caso falte algum aluno, deverá ser lembrado. É importante explicar que os colegas a escolher são apenas daquele grupo e que o professor não deve ser citado nas escolhas (Estrela, 1986).

Salienta-se que não é conveniente realizar um teste sociométrico logo a seguir à formação do grupo. Durante os primeiros tempos, o grupo está em permanente transformação, submetido a contínuas modificações internas. Por isso, é favorável esperar um tempo para se atingir um grau satisfatório de estabilidade, de modo a obter resultados fiáveis. O autor aconselha também a repetição do teste, os intervalos de tempo podem variar de alguns dias, de alguns meses ou mesmo de alguns anos. Este reteste permite comparar os resultados obtidos relativamente ao primeiro teste aplicado (Bastin, 1980). Tais indicações foram cumpridas meticulosamente, pois foi esperado algum tempo para a aplicação do teste sociométrico, e no final do ano lectivo, após a aplicação do plano de acção, aplicou-se novamente o teste para comparar os resultados e verificar as mudanças ocorridas na turma.

2.4.2. Entrevista

Dilthey filósofo e historiador alemão, é reconhecido por ter dado o primeiro passo na utilização da entrevista. Evidenciou a especificidade das ciências humanas e afirmou que o social só pode ser detido por meio de abordagem compreensiva, ou seja,

decifrar o sentido que o ser humano atribui à sua acção. É ainda, reconhecido uma segunda corrente, situada numa perspectiva interdisciplinar, a escola de Frankfurt. Esta corrente permitiu tratar a interiorização no plano individual de normas sociais. É neste ponto que a entrevista adquira todo o seu sentido, uma vez que se trata de detectar nos discursos não somente opiniões, mas principalmente os traços de personalidade de que os detentores não estão forçosamente conscientes (Ruquoy, 1997). Como sublinha Grawitz, citado por Ruquoy (1997: 95),

a entrevista apresenta um tipo de comunicação bastante particular. É suscitada e pretendida por um lado, e mais ou menos aceite ou sofrida por outro. Possui uma finalidade precisa e põe em presença indivíduos que, em geral, não se conhecem, baseia-se na ideia segundo a qual para saber o que pensam as pessoas basta pergunta-lhe.

Ruquoy (1997: 84) escreve ainda que, “os investigadores foram-se interessando cada vez mais pelo indivíduo, pela sua forma de ver o mundo, pelas suas intenções, pelas suas crenças. Para esta abordagem em profundidade do ser humano, a entrevista tornou-se um instrumento primordial”.

Os autores Ghiglione e Matalon, (1992) consideram uma entrevista um encontro interpessoal que se desenrola num contexto e numa situação social bem determinado, envolvendo a presença de um profissional e de um sujeito *naif*.

Moser e Kalton, citado por Bell (1997: 118), descrevem a entrevista como “uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado, é muito importante dar liberdade ao entrevistado para falar sobre o que é importante central para ele, em vez de falar sobre o que é importante para o entrevistador”. Neste sentido, as entrevistas realizadas obedeceram a esse critério, na medida em que a professora titular transmitiu livremente os seus pensamentos.

A entrevista requer uma preparação cuidadosa, muita paciência e uma valiosa experiência, pois vai além de uma conversa interessante (Bell, 1997). Baseia-se na recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, mas também conhecer aspectos sobre os intervenientes em causa (Estrela, 1986).

Esta técnica teve como intuito a obtenção de dados sobre o contexto da turma, nomeadamente na caracterização estrutural e dinâmica. Depois de ter verificado a necessidade de dispor de dados próprios, é necessário ter ideias claras quanto ao

contributo específico da entrevista e quanto às condições exigidas para a sua aplicação. Quando se escolhe esta técnica, o investigador submete-se a condições metodológicas, tais como a relação verbal entre o entrevistador e o entrevistado. Sabe-se à partida que esta técnica é provocada pelo investigador, este tem a necessidade de utilizar um guião de entrevista, de forma a orientar as perguntas. A entrevista é também vista numa perspectiva intensiva, uma vez que se trata de conhecer em profundidade as reacções das pessoas e detectar os processos (Ruquoy, 1997).

O entrevistado exprime-se numa relação frente a frente e visa, consciente ou inconscientemente, produzir um efeito sobre a pessoa que o interroga. É importante que o entrevistador apareça como uma pessoa neutra, aberta a todas as opiniões e reacções. O investigador não pode opinar, avaliar, sugerir ou mesmo vincar um interesse particular por determinadas afirmações do seu interlocutor. Mas manifesta sim, uma aceitação incondicional dos sentimentos e opiniões do seu parceiro e é caloroso para com ele. Escuta, estimula o discurso do seu interlocutor, criando um clima de confiança e de segurança, de modo a pessoa descobrir e revelar atitudes correspondentes aos seus pensamentos mais profundos (Ruquoy, 1997).

O entrevistado não se submete a responder a perguntas por vontade própria, nem por necessidade, mas apenas porque aceita num determinado momento tirar um pouco do seu tempo. Este também não espera qualquer benefício pessoal da entrevista a que se submeteu com mais ou menos prazer (Ghiglione & Matalon, 1992).

Quando o investigador realiza uma entrevista tem apenas hipóteses, ou seja, não pode tratar os resultados como uma classificação. Assim, “a linguagem conserva toda a sua ambiguidade e a relação social toda a sua complexidade, ao nível das interacções” (Ghiglione & Matalon, 1992: 66).

Existem três tipos de entrevistas, a livre, a semi-directivas e a directiva. Cada uma delas apresenta características próprias, a não directiva e a semi-directiva localizam-se mais ao nível das técnicas, enquanto a directiva ao nível dos temas e do seu agrupamento (Ghiglione & Matalon, 1992).

Grebenik e Moser, citado por Bell (1997: 120), “situam os diferentes tipos de entrevista num “*continuum* de formalidade””. Existem as entrevistas completamente formalizadas, em que o entrevistador se comporta como uma máquina, e as entrevistas completamente informal, cuja forma é definida por cada entrevistado. Quanto mais estandardizada for a entrevista, mais fácil será de agrupar e quantificar os resultados.

Para a recolha de dados deste trabalho de projecto optou-se pela técnica da entrevista semi-directiva, pois como refere Bell, (1997), o tipo de entrevista escolhido pelo entrevistador dependerá da natureza do tópico e daquilo que se pretende saber.

A entrevista semi-directiva desenvolveu-se graças às concepções do campo da psicossociologia. E com ela ambiciona-se uma articulação em torno de um tema geral que se pretende que o entrevistado explore, estruturando o seu pensamento em torno do objecto perspectivado. O indivíduo deixa-se naturalmente ir, segundo o seu pensamento, mas ao mesmo tempo exige o aprofundamento de pontos que provavelmente não teria abordado noutras modalidades (Ruquoy, 1997).

O entrevistado é convidado a responder de forma exaustiva, pelas suas próprias palavras e com o seu próprio quadro de referência a uma questão geral, caracterizada pela sua ambiguidade. No entanto, se o indivíduo não abordar livremente um dos subtemas que o entrevistador conhece, este coloca uma nova questão, de forma a que o entrevistado possa conduzir um discurso sobre esta parte do quadro de referência do investigador (Ghiglione & Matalon, 1992). Por isso e como refere Bell (1997), uma das grandes vantagens da entrevista é a sua adaptabilidade.

2.4.3. Observação

A observação, quando naturalista, é uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural e quantifica os comportamentos do Homem e de outros animais (Estrela, 1986). Fraisse, citado por Estrela (1986: 46), considera “a observação naturalista uma observação do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana. Acrescenta que neste caso, o comportamento não constitui objecto de um controle experimental”.

Esta técnica pretende explicar o porquê e o para quê, através do como. Quando se descreve e regista em pormenor um determinado comportamento, quando se relaciona cada uma das suas diferentes secções com os estímulos que as reproduzem, dá-se o nome de etnograma humano. Este tipo de trabalho permite prever os novos caminhos, que estão em vias de se abrir à análise comportamental do Homem (Estrela, 1986).

Neste sentido, esta técnica de observação comportamental foi escolhida por nos trazer informações minuciosas e preciosas para o trabalho de projecto. Como adverte

Estrela (1984), o observador deve registar tudo, mesmo que naquele momento pareça não ter qualquer importância. Esse relato é tudo o que o observador ouve (conversas entre professora/aluno, aluno/aluno), vê (acções, olhares, movimentos, posições...), acontecimentos, actividades e disposições (Bogdan & Biklen, 1994). Mesmo que a situação lhe pareça estranha o observador não pode deixar de apontar, por poder a vir a ser cruciais para a orientação do seu trabalho (Peretz, 2000). Deve existir a necessidade de descrever, tendo como principal objectivo a reflexão, na medida em que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações (Bogdan & Biklen, 1994).

De acordo com os autores supracitados, as notas escritas resultam da percepção do observador e da relação com o mundo observado, implicando fazer escolhas a cada momento. Como realça Peretz (2000: 127), “as notas de observação pertencem a um registo particular de escrita, são antes de mais, o texto do observador e não revelam nem da ficção nem do processo verbal.” O autor realça que no levantamento das notas é necessário transcrever as palavras e os diálogos, que acompanham as situações, de forma a salientar o relacionamento com as pessoas. O diálogo é um dos melhores contributos da observação, sendo a parte intrínseca da acção observada e orienta a acção. Pretendeu-se completar e enriquecer os diálogos com as expressões não verbais, como os olhares e os gestos, como recomenda Peretz (2000).

Teve-se em consideração a posição do observador, para não influenciar o conteúdo das próprias observações, foi escolhido um lugar que desse uma visão sobre todos os locais, alunos e que acompanhasse o movimento constante da professora (Peretz, 2000). Como aconselha Estrela (1984) aplicámos esta técnica no “habitat” natural, para obter bons resultados e para evitar a alteração de comportamentos, pois como refere Bogdan e Biklen (1994:167) “os investigadores qualificativos não são ingénus. Eles sabem que nunca podem atingir um nível de compreensão e reflexão que possa resultar em notas puras, isto é, notas que não reflectam a influência do observador”. Assim, o grande objectivo do investigador é dedicar-se a registar “quem são e como pensam, o que aconteceu no decurso do estudo, e de onde é que as suas ideias surgiram (...), de modo a conseguir um melhor estudo”.

2.4.4. Pesquisa documental

Como refere Raimundo (2006) a análise documental é uma das técnicas mais importante para a investigação em ciências sociais e humanas, grande parte das fontes escritas, ou não escritas, são geralmente a base do trabalho de investigação. Como refere Bogdan e Biklen (1994: 180), para os investigadores qualitativos esta técnica tem um potencial muito grande, porque representa o “verdadeiro retrato” de qualquer escola.

Através desta técnica os investigadores podem recorrer a uma grande diversidade de dados na instituição escolar, pois esta tem a “reputação de produzir uma profusão de comunicações escritas e ficheiros”, muitas vezes abandonados nos ficheiros das organizações, nas gavetas das secretárias dos directores ou nos sótãos dos edifícios, nos arquivos (Bogdan & Biklen, 1994: 176 e 180). Contudo, as tecnologias possibilitem a divulgação dos documentos actuais, a toda a comunidade educativa ou outros que queiram aceder, através da internet.

A conotação associada aos documentos escolares é geralmente pejorativa, não é vista como necessária e muito menos de “dados”. O conteúdo do material varia, pois uns fornecem apenas as datas das reuniões, mas outros podem ser fonte de uma grande riqueza (Bogdan & Biklen, 1994).

Os autores dividem os documentos oficiais em três categorias, os documentos internos, onde podemos incluir as actas, o plano anual de actividades, o projecto curricular de turma, o plano curricular de agrupamento, os dossiers de departamentos. Estes “podem fornecer pistas acerca do estilo de liderança e revelações potenciais acerca de qual o valor dos membros da organização”. A comunicação externa, segunda categoria, inclui os recados para os pais, boletins informativos, anuários, afirmações públicas da filosofia, registos para a comunidade, entre outros. Estes documentos podem ser bons indicadores por representarem os valores dos que administrem a escola. Finalmente, a categoria dos registos sobre estudantes e ficheiros pessoais, que são ricos em dados informativos, por conterem relatórios psicológicos ou médicos, registo biográfico, registos de avaliação e de frequência, recados ou registos disciplinares, perfil da família. Todos estes dados são cruciais para uma investigação, mas também para o futuro escolar do aluno, pois reflecte todo o percurso escolar e familiar, contribuindo para uma melhor acção por parte dos intervenientes (Bogdan & Biklen, 1994:176). A

estratégia aqui delineada pelos autores consultados, bem como os documentos sugeridos foram os utilizados neste Trabalho de projecto.

2.5. Procedimentos para a recolha e análise de dados

Bogdan e Biklen afirmam que (1994: 205) a análise de dados é um processo de pesquisa e de organização de todos os materiais encontrados e trabalhados, “com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e lhe permitir apresentar aquilo que encontrou”, é então neste pensamento que se analisam os procedimentos dos instrumentos utilizados para esta investigação.

2.5.1. Sociometria

Northway e Weld (1957) propõem dois testes sociométricos, um direccionado ao jardim-de-infância e um às turmas do primeiro ciclo. A diferença entre os dois testes é apenas a linguagem utilizada. Ambos os testes são formulados com três critérios, onde os alunos têm que referenciar três amigos preferidos. No início de cada critério é formulada uma pergunta, na qual se pede a opinião do aluno, como por exemplo “qual é a brincadeira preferida”. No primeiro critério é pedido ao aluno para escolher a pessoa com quem gosta mais de brincar, no segundo com quem gosta de ficar sentado ao lado da carteira e no terceiro com quem gosta de ficar sentado quando se fazem jogos.

Estrela (1986) divide o teste sociométrico em quatro critérios, em cada um deles o aluno tem que mencionar três escolhas e uma rejeição. O primeiro critério refere-se ao trabalho de grupo, o segundo à mudança de turma do próximo ano lectivo, o terceiro pede ao aluno para referir a actividade preferida e o quarto critério faz referência a uma saída ao cinema. Em cada critério os alunos devem indicar três nomes de colegas, para as escolhas e um nome para as não escolhas.

Após a leitura e análise dos teóricos optou-se para a elaboração do teste sociométrico, proposto por Estrela, no qual efectuou-se a uma adaptação do questionário (anexo 1), isto é, manteve-se a estrutura do instrumento, as três escolhas por ordem de preferência e uma não escolha, para que cada criança possa nomear um colega com quem não gostaria de estar, de brincar ou de trabalhar. No entanto, o número de critérios e as perguntas elaboradas seguem o pensamento de Northway e

Weld (1957), de forma a obter apenas os dados necessários e relevantes para a elaboração do trabalho.

As aplicações dos testes (Outubro e Junho) decorreram conforme as expectativas, todos os alunos estavam presentes e colaboraram na sua aplicação, mantendo o silêncio e o segredo das respostas. Por outro lado, antes da sua elaboração houve a necessidade de explicar à turma o intuito do teste e as regras para a sua realização. Por fim, as perguntas foram lidas e explicadas uma a uma, como também usufruíram do tempo necessário para o preenchimento do questionário.

Para a análise dos resultados, Northway e Weld (1957) apresentam os resultados numa matriz sociométrica, chamada de folha de sumário. Ao cimo da folha quadriculada, escreve-se os nomes de todos os rapazes por ordem alfabética, por baixo os nomes das raparigas. O mesmo processo efectua-se ao lado, por baixo dos outros nomes. Quando um aluno escolheu em primeira prioridade um colega, coloca-se “1”, no terço mais à esquerda deste quadrado. Para a segunda escolha escreve-se “2”, no terço esquerdo e para a terceira escolha escreve-se “3”, no terço esquerdo. Para os três critérios processa-se do mesmo modo.

O levantamento dos dados nas matrizes sociométricas das escolhas (anexo 2 e 4) e das rejeições (anexo 3 e 5), como os autores supracitados sugerem, permitiram constatar a posição sociométrica de cada criança em relação a todas as outras crianças da turma, nomeadamente as relações dominantes, as escolhas que cada uma das crianças fez, assim como as que recebeu. Mostrar ainda, a posição sociométrica de cada criança em relação a todas as outras crianças do grupo, especialmente as relações dominantes da turma (Northway & Weld, 1957). Constate-se se existe um núcleo mais ou menos rico em relações, se há redes sociométricas que se entrecruzam ou estabelecidas pelas representações das inter-relações dos membros do grupo (Estrela, 1986).

2.5.2. Da entrevista à análise de conteúdo

Para preparar uma entrevista é necessário seguir alguns procedimentos, como seleccionar os tópicos, elaborar as questões e preparar um plano. É claro que para a preparação das questões dever-se-á ter em conta a linguagem, devendo ser compreensível a todos os entrevistados (Bell, 1997).

Para a realização/aplicação das entrevistas tiveram-se em consideração os pressupostos de Estrela (1986), na medida em que se situou no plano da relação individual, onde apenas estiveram presentes, a professora titular – entrevistada e entrevistadora - autora do trabalho. Antes de iniciar a entrevista, chamado de preliminares por Ruquoy (1997), houve a necessidade de pôr a interlocutora à vontade e vencer as últimas apreensões, de modo a que a entrevistada se sentisse associada à investigação e compreendesse que o seu ponto de vista é essencial para o crescimento de todo o projecto. No início das entrevistas, foi colocada uma questão introdutória, que diz respeito a aspectos relativos à situação do entrevistado, como alvitra o autor supracitado.

Antes de iniciar uma entrevista é conveniente apresentar-se e explicar sempre o objectivo da investigação (Bell, 1997). Ghiglione e Matalon (1992) acrescentam que o investigador explica a razão da escolha do entrevistado, as modalidades de amostragem, que indicam as circunstâncias de recolha de dados e a duração da entrevista. Apresenta também, as regras deontológicas da profissão, nomeadamente a noção de anonimato, define as expectativas em relação ao inquirido, isto é, explica que se pretende conhecer a opinião e informações sobre a situação em causa. Neste sentido e de acordo com as teorias descritas, foi explicado inicialmente à professora titular todos os auspícios anteriormente apresentados, necessários para a realização da entrevista.

Na concretização das entrevistas foram tidos em consideração alguns princípios orientadores da condução da entrevista, como evitar dirigir a entrevista, isto é, dar a oportunidade de falar ao entrevistado, abordar o tema como entender sem interferências do entrevistador, de modo a não o influenciar, orientando-se para uma entrevista semi-directiva. Por outro lado, é necessário, não restringir a temática abordada, ou seja, salvaguardar a possibilidade de alargamento, ao longo da entrevista, dos temas propostos ao entrevistado. Pode acontecer que forneça uma informação que se tinha previsto obter apenas numa fase mais adiantada da entrevista. Finalmente, o último princípio aponta para o esclarecimento dos quadros de referência utilizados pelo entrevistado, na medida em que é necessário esclarecer conceitos e situações utilizados pelo entrevistado (Estrela, 1986).

O guião de entrevista que Estrela (1986) indica é composto por três grandes pontos, o primeiro é para referenciar o tema da entrevista, de forma sintética e explícita, o segundo é para definir os objectivos gerais pretendidos com a investigação, a partir

destes é que se podem descrever os objectivos de ordem específica e a previsão de estratégias de concretização (tópicos para um guião e orientação geral). A tabela criada para formalizar o guião da entrevista é dividida em grandes blocos, um destinado às designações dos blocos, outro para colocar os objectivos específicos, o terceiro para um formulário de perguntas e o último serve descrever as observações, isto é as formas que a entrevista pode revestir. Para a elaboração dos guiões das entrevistas foi feita uma adaptação do modelo proposto por Estrela, pois como indica Ruquoy (1997) o guião de uma entrevista é um conjunto de pontos que se deseja explorar. Inicialmente, elaborei objectivos, de modo a focar o que se pretendia com a entrevista. Seguidamente, organizei o guião numa tabela, dividida por quatro colunas. A primeira coluna refere-se à designação dos blocos, a segunda aos objectivos específicos, a terceira aos tópicos e a última às observações.

Com o primeiro guião da entrevista à professora titular, realizada no início do ano lectivo, pretendeu-se obter os seguintes objectivos (anexo 6):

- recolher dados sobre a entrevistada;
- obter elementos que caracterizam o perfil da turma;
- recolher informações sobre os casos emergentes da turma;
- fazer o levantamento de estratégias para a actuação.

Na segunda entrevista, realizada no final do ano lectivo, desejei recolher informações pelos seguintes objectivos (anexo 9):

- obter informações sobre as mudanças da dinâmica pedagógica;
- recolher dados sobre a avaliação e reflexão da intervenção realizada;
- recolher informação sobre o actual perfil da turma e dos casos específicos;
- obter informação do balanço geral sobre a intervenção realizada.

No final das entrevistas, foi dada a oportunidade à professora titular para transmitir o seu ponto de vista, para acrescentar algum assunto que tivesse sido omissos e/ou para abordar outro tema pertinente (Ruquoy, 1997).

Os registos ou verificações dos resultados dependem dos investigadores, pois uns optam por um processo de registo para as respostas, outros por gravar as entrevistas, com a autorização do entrevistado. Para a realização da entrevista considerei preferível

gravar para poder verificar a exactidão das notas, tendo sido autorizada pela entrevistada (Bell, 1997).

Procedeu-se seguidamente à transcrição exacta do diálogo da entrevista (anexo 7 e 10), de forma a prosseguir com à análise de conteúdo, na qual é elaborada o tratamento da informação. Este método permite organizar e classificar o material da entrevista de maneira sistemática, os dados recolhidos e registados (Estrela, 1986) são posteriormente, adequados às categorias explicitadas. Maroy (1997: 129) elucida sobre o processo a ter em conta para elaborar as grelhas de análise de conteúdo:

Para chegar a desenvolver simultaneamente esta grelha e estas hipóteses interpretativas, devem ser articuladas várias pistas, como reler várias vezes o material, questionar as perspectivas, as significações produzidas pelas pessoas contactadas, estar atento e anotar qualquer aspecto saliente do material, identificar as passagens significativas, estar atento ao aperfeiçoamento dos conceitos a fim de nomear as realidades descritas na entrevista. Finalmente, efectuar um trabalho de selecção e de comparação dos materiais destacadas, de forma a testar, afinar, ver o resultado dos dados.

Bardin (2007), citado por Estrada (2009: 82), refere que esta fase “corresponde à transformação dos dados brutos por recorte, agregação e enumeração permitindo alcançar a representação do conteúdo susceptível de esclarecer acerca das características do texto”, como que “constitui o ponto de partida com base no qual se pode pôr em questão o material da entrevista em função da problemática” (Maroy (1997: 129).

As grelhas de análises de conteúdo apresentadas em anexo (anexo 8 e 11) estão divididas por três colunas, a primeira serve a identificar as categorias, que consiste em agrupar os critérios predefinidos no guião da entrevista. A segunda coluna diz respeito às subcategorias, que permite classificar as respostas num grupo mais restrito, tendo por base a análise de conteúdo. As unidades de registo, terceira coluna, analisam a entrevista semi-estruturada, pelas respostas fornecidas pela entrevistada. Este tratamento de dados leva a agrupar as respostas fornecidas nas entrevistas, a “processos de redução e de inferência a adições para descrever ou explicar os factos sociais” (Ghiglione & Matalon, 1992: 67).

As duas entrevistas realizadas à professora permitirão, na avaliação global, confrontar os dados iniciais com os finais, analisar e comparar a dinâmica da sala de aula, pois como refere Estrela (1986), os dados registados por entrevista constituem o ponto de partida para uma posterior comparação de informações.

2.5.3. Observação

Para registar as notas, socorri-me de um caderno, deixei uma grande margem para juntar comentários ou correcções, tive o cuidado de numerar as páginas para evitar o desaparecimento, como recomenda o autor Peretz (2000).

Na reconstrução do diálogo constam as conversas que decorreram entre os sujeitos (Bogdan & Biklen, 1994), pois este é um dos melhores contributos da observação, sendo a parte intrínseca da acção observada e a orientação para a acção. Para completar e enriquecer os diálogos é importante acompanhar as expressões não verbais, como os olhares e os gestos e as pronúncias expressões faciais dos observados (Peretz, 2000). Ao longo de uma hora de observação, foram relatados os acontecimentos particulares, como os comportamentos/reacções das crianças, diálogos, as atitudes da professora com os alunos e foram ainda descritas as actividades matemáticas realizadas nesse espaço de tempo (Bogdan & Biklen, 1994). Com todo o rigor da técnica e devido a uma bom posicionamento enquanto observadora, que não interferiu nos dados da observação, uma vez que os alunos estão habituados ter-me na sala de aula, foram registados todos os comportamentos, diálogos, expressões, movimentos e gestos dos alunos e da professora.

Ainda e como Peretz (2000) aconselha a observação naturalista foi escrita na voz activa e o verbo sempre acompanhado do sujeito. Foi utilizado o presente descritivo, quando o facto reproduzido teve lugar no decorrer da observação, tendo sido relatado e como se tivesse ocorrido no momento da análise.

O protocolo de observação naturalista utilizado para este trabalho (anexo 12), vai ao encontro do modelo elaborado por Estrela (1986), constituído sob forma de tabela, dividido em três colunas. Na primeira coluna é descrito o tempo, as horas e os minutos, em que ocorreram as circunstâncias particulares. A segunda coluna é destinada à descrição da situação e dos comportamentos e finalmente a última é para descrever as notas complementares e as inferências.

Para a análise do protocolo (anexo 13), os dados recolhidos foram repartidos pelas rubricas temáticas, cada situação está interligada a um título, conforme as categorias estabelecidas (Peretz, 2000).

2.5.4. Análise do *corpus* documental

Para a caracterização do trabalho de projecto, como para a aplicação do plano de acção, foi necessário focar todos os documentos necessários para caracterizar o agrupamento, a escola, a turma de segundo ano, os perfis dos alunos, nomeadamente a criança com necessidades educativas especiais. Esta fase é denominada por pré-análise, por Bardin (1977), nela é feita toda a organização do material, operacionalizando e sistematizado as ideias, em torno do objectivo inicial, que é diferenciar as práticas pedagógicas numa atitude inclusiva com todos os alunos, concomitantemente com o aluno com necessidades educativas especiais.

Como Carmo e Ferreira (1998) afirmam através dos registos documentais visa-se o tratamento e a interpretação de uma informação bruta existente em suportes estáveis, tendo como objectivo a extrair algum sentido.

Na etapa da análise dos documentos oficiais da dinâmica do agrupamento foram escolhidos os materiais necessários e adequados para a investigação, entre eles salientam-se o plano anual de actividades, projecto educativo, regulamento interno, avaliação externa, relatório de escola, processos dos alunos, caracterização da turma, relatório psicológico, planificação de avaliação, relatório técnico pedagógico e programa educativo individual do aluno 3. Foi feita, como recomenda Bardin (1977), um primeiro contacto com todo o material, de forma a perceber a estrutura narrativa, reconhecer os conceitos mais utilizados e o posicionamento das questões principais para a pesquisa. Esta fase foi especialmente dedicada à transformação e agrupamento das informações, visando a categorização do material. Finalmente, aplicou-se a última etapa, onde os dados foram analisados exaustivamente e cruzados para orientar o programa de intervenção.

2.5.5. Fotografia

Para este trabalho foi utilizado o registo fotográfico para o seu enriquecimento, mas também como forma de partilhar e recordar com as crianças todos os trabalhos realizados. No final do ano lectivo foi feita uma compilação de todas as fotografias e entregue aos encarregados de educação. Na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994: 189 e 183), a câmara fotográfica é mais comumente usada em conjunção com a

observação participante. É “utilizada como meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser decorados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os reflectir”, elas fornecem “forte dados descritivos”.

2.5.6. Avaliação das intervenções

De acordo com o artigo três do Decreto-lei 6/2001, de 18 de Janeiro, “a avaliação constitui um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico”. Foram tidos em conta ainda, os pressupostos subjacentes à investigação-acção, com vista a recolher informações sistemáticas para promover mudanças, numa prática reflexiva e crítica, promovendo o sucesso de todos alunos. Considerámos importante avaliar para diagnosticar, para delinear as dificuldades específicas, as áreas fortes e para intervir (Teles, 2008), isto é, após cada intervenção avaliávamos o desempenho dos alunos, tendo em conta os objectivos delineados na planificação, como forma de nos certificarmos do nível final da aprendizagem, enquadrados numa escala relativa aos níveis de sucesso e insucesso.

Com a avaliação pretende-se compreender as necessidades do aluno, bem como definir objectivos e estratégias de aprendizagem adequados a cada criança e ao grupo (Canavarro, Pereira & Pascoal, 2001). Mas contribui ainda, para a eficácia da rentabilidade das actividades educativas, fornecendo dados sobre o grau de êxito das intenções definidas no momento de partida (Leite, Pacheco, Moreira, Terrasêca, Carvalho & Jordão, 1995), tendo em conta as capacidades e características do aluno (Canavarro, Pereira & Pascoal, 2001).

Aplicaram-se concomitantemente, instrumentos preciosos da avaliação educacional, registos de auto-avaliação, pois como refere Veríssimo (2000: 9), “sem registos de observação, a avaliação perde muita da transparência e da eficácia formadora”, por se tornar difícil incluir a criança no seu próprio processo de formação. As grelhas de auto-avaliação eram entregues após a conclusão da actividade, as perguntas eram lidas oralmente para a compreensão de todos os alunos, pois como menciona Ediger (1993) citado por Rosado e Silva (2010), o professor deve ser o guia que estimula e inicia o processo de auto-avaliação. É fundamental que os alunos se sintam envolvidos no processo de avaliação, que sejam membros participativos e

activos do próprio processo de ensino-aprendizagem, deixando de ser uma actividade solitária do professor, pois esta permite que os alunos se apercebam dos conteúdos trabalhados, dos objectivos da actividade e dos critérios de avaliação pretendidos, favorecendo a responsabilidade e o desenvolvimento do auto-controlo (Rosado & Silva, 2010). Tentámos variar os parâmetros das grelhas de auto-avaliação, para oferecer aos alunos diversas formas de se expressar e contactarem com diferentes critérios avaliativos.

Como refere Vilar (1996), o professor deve assumir-se como um investigador em acção e enfrentar a avaliação, como um verdadeiro “problema-chave” do sistema educativo.

3. Caracterização da situação inicial em que se interveio e dos contextos em que a mesma se insere

Para uma melhor percepção do trabalho realizado na turma é inevitável que se caracterize o contexto escolar, no qual é feita uma descrição da localização do meio envolvente à escola, dos espaços físicos e logísticos que existem no agrupamento, como também se dão a conhecer os recursos humanos que constitui o contexto educativo. Descreve-se ainda, a dinâmica educativa e as preocupações explícitas para a dinamização de uma escola de sucesso para todos e com todos.

Através das diversas técnicas de investigação caracteriza-se o grupo/turma, a nível estrutural e da dinâmica, na qual se aborda o comportamento/relação entre pares, o nível de competência e familiar. Apresenta-se também, os casos específicos do grupo/turma, onde se descreve a história compreensiva, o percurso e nível actual de competências de cada aluno “caso”.

3.1. O contexto escolar

O agrupamento é constituído pela Escola do Ensino Básico do segundo e terceiro ciclo, a escola sede, onde se encontra o órgão de gestão e a secretaria, três escolas de primeiro ciclo e duas pré-escolas. Esta instituição escolar recebe mil duzentos e quatro alunos, número que tem vindo a aumentar ao longo dos anos. A população alvo é proveniente de todos os continentes e de diferentes estratos sociais. Em nota de curiosidade, as escolas de primeiro ciclo asseguram a escolaridade a quatrocentos e quarenta alunos (Projecto Educativo de Escola, 2009).

3.1.1. Localização do meio envolvente à escola

Para a contextualização escolar é importante perceber o meio social e cultural que envolve o agrupamento. A localidade é constituída por uma “comunidade de grande profusão de raças e culturas, originada pela intensidade migratória, o que se traduz em desinserção social e desenraizamento socioeconómico” (Regulamento Interno, 2009:8).

Tais condições mencionadas fazem da localidade um “centro heterogéneo de grande complexidade, na medida em se perde a identidade cultural, familiar e originam

problemas socioeconómicos e culturais, procriando casos de droga e de prostituição”. Face às problemáticas da comunidade, existem duas instituições que apoiam alguns agregados familiares, pois cerca de um terço da população precisa de auxílio. Uma das instituições presta também colaboração com as escolas deste agrupamento, nomeadamente no que diz respeito aos serviços de psicologia (Regulamento Interno, 2009: 8).

A aposta desta localidade para o seu desenvolvimento é o turismo, devido às condições locais e climáticas, mas tal facto origina consequências negativas, como os trabalhos sazonais e precários, o que não estabiliza a vida familiar. É de referir, também, que parte da população vive da actividade piscatória.

3.1.2. Espaços físicos e logísticos disponíveis no agrupamento

A escola do ensino básico do segundo e terceiro ciclo é constituída por um grande edifício, onde se localizam as salas de aula e diversos espaços de apoio, nomeadamente biblioteca escolar/centro de recursos educativos, ludoteca, laboratórios, sala de educação visual, sala de educação musical, salas de informática, auditório, salas de alunos, de pessoal docente/não docente e de directores de turma, serviços administrativos, cozinha, refeitório, bufete, papelaria, reprografia, entre outros. Existe ainda um pavilhão gimnodesportivo, um campo de jogos e balneários exteriores (Projecto Curricular de Escola, 2009).

A escola de 1º ciclo foi inaugurada em Setembro de 1992, está implementada num amplo terreno, com grande espaço exterior e vedado. A escola tem uma arquitectura moderna e é constituída por um rés-do-chão e primeiro andar. Esta tem um total de nove salas de aula amplas, que funcionam em regime de horário duplo e normal. As instalações da escola são espaçosas, amplas, arejadas e com uma boa luminosidade. Os espaços físicos são constituídos por, uma sala de estudo com três valências (apoio pedagógico acrescido, sala de informática e apoio ao estudo), um gabinete com duas valências (gabinete médico e gabinete de apoio aos Serviços de Psicologia e Orientação Escolar), uma sala de informática, uma sala de pessoal, um pequeno espaço para serviço de reprografia, três espaços para arrecadação (dois no rés-do-chão e um no 1º andar), duas casas de banho, uma biblioteca/centro de recursos, um espaço amplo, com zonas por jardinar, um campo de jogos e um telheiro e um pequeno espaço destinado ao

bufete. Existe uma portaria, com o respectivo porteiro, de forma a garantir a segurança e o bem-estar de todos. É de realçar que todas as escolas do agrupamento têm adaptações arquitectónicas, nomeadamente um elevador na escola sede, para receber a população com limitações motoras (Projecto Educativo de Escola, 2009).

De acordo com a minha observação e através de conversas informais com a coordenadora da escola, constatei que a escola usufrui de diversos equipamentos, tais como materiais de apoio (televisão, vídeo, projector de slides, retroprojector, plastificadora, encadernadora, máquina fotográfica, computadores, fotocopiadoras, fax e livros), material lúdico-pedagógico (material de matemática, mapas, instrumentos, material de educação física, pincéis, tintas, lápis, papéis diversos, entre outros), material diverso (esferovite, esponjas, areia, madeira), material de desperdício (revistas, jornais, tecido, arame, embalagens diversas, laços), material de recolha (recolhida em passeio e saídas ao exterior). Além destes recursos existem também, os recursos tecnológicos/informáticos que são compostos por vários computadores com acesso à internet e respectivas impressoras, que se encontram em cada sala de aula e de coordenação. Finalmente, as salas são equipadas de armários, quadros, mesas, cadeiras e de despensas.

Salienta-se ainda que no presente ano lectivo, abriu um espaço, na Educação pré-escolar, destinado a uma unidade de ensino estruturado para alunos com perturbação do espectro do autismo.

3.1.3. Os recursos humanos inerentes ao contexto educativo

O corpo docente do agrupamento é constituído por cento e três professores, sendo 53% do quadro de Escola, 24 % do quadro de zona pedagógica e 23 % contratados. Quanto ao pessoal não docente existem setenta e oito funcionários (auxiliares de acção educativa, tarefeiras, cozinheiras, animadoras culturais e porteiros), e nove funcionários asseguram o serviço administrativo (secretaria) (Projecto Educativo de Escola, 2009). Contamos, também com a toda a comunidade, alunos, família e instituições, pilar fundamental para o desenvolvimento do agrupamento escolar.

Relativamente à escola do estudo, o corpo docente é formado por onze professores titulares de turma, seis professores de Educação Especial, partilhados com todo o agrupamento, um professor de apoio socioeducativo, também partilhado com

todo o agrupamento, uma terapeuta da fala, um coordenador de biblioteca, seis professores de actividades de enriquecimento curricular, sendo dois de inglês, de música e de expressão físico-motora. No que diz respeito ao corpo não-docente, esse é constituído por nove auxiliares de acção educativa, um porteiro, uma animadora de tempos livres e uma psicóloga educacional, partilhada com o resto do agrupamento (Projecto Educativo de Escola, 2009).

Como imprescindível recurso humano do meu trabalho de projecto é importante apresentar o perfil da professora titular. Como foi referenciado na entrevista é licenciada em matemática e ciências da natureza, tendo já leccionado durante alguns anos no segundo ciclo. Possui, ainda algumas formações na área da matemática, da formação cívica, ciências e neste momento, está a frequentar a acção de formação do Programa Nacional do Ensino do Português, do 1º ciclo do Ensino Básico (P.N.E.P). É o primeiro ano de colocação nesta escola, está colocada por quatro anos, recebeu esta turma pela primeira vez. A docente considera a sua turma boa, apesar de se notar um pouco mais de indisciplina por parte dos repetentes. A sua relação com a turma, com os alunos entre si e com o resto da comunidade é para a professora positivo, como mencionou na entrevista “estão bem integrados, aceitam bem as actividades que fazem diferentes dos colegas”. (anexo 8). É de realçar que a metodologia adoptada pela professora é tradicional, apesar de ser melhorada, ou seja, usa mais o método expositivo com interacção por parte dos alunos, através de material didáctico, como se constatou na observação.

É de salientar ainda, que a professora está com esta turma pela primeira vez (anexo 8), quando foi aplicado a primeira entrevista tinha passado pouco mais de dois meses desde o início do ano lectivo.

3.1.4. A dinâmica educativa

O agrupamento onde se desenvolve o meu trabalho de projecto demonstra muita preocupação em relação aos alunos com necessidades educativas especiais, uma vez que a escola dispõe de seis professores de educação especial, sendo um o coordenador do núcleo. Estes professores são partilhados pela escola secundária, pela escola básica do 2º e 3º ciclo, pelas três escolas básicas do primeiro ciclo, pela unidade de ensino estruturado e por dois jardins-de-infância. Neste ano lectivo, o agrupamento apostou

num novo projecto, a unidade de ensino estruturado para alunos com perturbação do espectro do autismo, de modo a acolher as crianças com perturbações de espectro de autismo. A Unidade está inserida no espaço escolar do jardim-de-infância, permitindo a partilha de diversos espaços, materiais e actividades de acordo com as especificidades e necessidades destas crianças (Projecto Educativo de Escola, 2009).

Por outro lado, existe um plano de actividades do núcleo da educação especial, onde estão estipulados os objectivos/metapas, as actividades a desenvolver, a equipa organizadora e responsáveis, participantes/destinatários e os critérios de avaliação (Plano Anual de Actividades). Os professores de educação especial participam também, nas actividades do plano anual de actividades de todos os ciclos, desde que façam parte da turma.

Em termos de organização, o agrupamento tem estabelecido parcerias com entidades exteriores, designadamente a autarquia, a universidade, o instituto de emprego e formação profissional, que através dos programas ocupacionais, disponibiliza uma psicóloga ao agrupamento e com a Fundação, cuja psicóloga colabora no acompanhamento de alguns alunos. Recebe ainda, a colaboração de várias empresas (estofadores, cabeleireiro, óptica, centro de jardinagem e hotel), para os alunos que estejam a frequentar o 3º ciclo e que estejam abrangidos pela alínea e) currículo específico individual, do Decreto-lei 3/2008, de 7 de Janeiro, de forma a promover o sucesso escolar, mas e sobretudo uma forma de encontrar para esses jovens uma via profissional na qual se identificam, no sentido de aprenderem uma profissão tendo em conta as limitações. Os professores de educação especial proporcionam apoio aos alunos com necessidades educativas especiais, trabalham com os professores da turma, estão também disponíveis para os ajudar quando necessário. Aos alunos com dificuldades de aprendizagem são oferecidos apoios pedagógicos, em sala de aula, nas disciplinas em que revelam maior insucesso, preferencialmente pelo docente da mesma área disciplinar (Projecto Educativo de Escola, 2009).

No Projecto Curricular (2009) distingue-se a grande oferta educativa, pelo segundo ano consecutivo existe uma turma de percursos curriculares alternativos (PCA), tendo iniciado no 4ºano de escolaridade, uma turma de cursos de educação e formação (CEF) de jardinagem, no 3º ciclo, que prepare os alunos em risco escolar para uma vida profissional ajustada aos seus interesses, e é uma oportunidade para concluírem a escolaridade obrigatória, sendo uma via que lhes permita prosseguir

estudos ou formação, oferecendo uma entrada qualificada no mundo do trabalho. Ainda no 2º e 3º ciclo, é disponibilizado aos alunos com dificuldades aulas de apoio a língua portuguesa, matemática e inglês, bem como de estudo acompanhado a ciências e letras. A escola diferencia-se também pela secção de europeia francófona, das suas disciplinas de teatro e cinema e do seu gabinete de vídeo (Projecto Educativo de Escola, 2009).

Para enfrentar o insucesso escolar às diferentes problemáticas existentes nesta comunidade e para valorizar e melhorar cada vez mais o papel do professor, o agrupamento está envolvido em diversos projectos e actividades, como as olimpíadas, intercâmbios, desporto escolar, trocas de saber, atlante, projecto de educação para a saúde, Prémios de Realização Jack Petchey, Prémio de Liderança Jack Petchey, jornal de escola, ambiente, entre culturas, clube de música, entre muito outros, tendo como intuito

Promover o trabalho em equipa dos professores; Centrar a acção educativa na aprendizagem dos alunos; Promover a coordenação do processo de ensino; Estabelecer uma linha de actuação comum dos professores da turma em todos os domínios da sua acção perante os alunos Facilitar a articulação horizontal dos conteúdos de ensino e a integração dos saberes; Adequar as estratégias do ensino às características, motivações e interesses dos alunos; Incentivar o envolvimento dos encarregados de educação no percurso escolar dos educandos (Avaliação Externa, 2009:73 e 74).

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

O grande objectivo da escola é de promover competências que facilitem as aprendizagens, detectando precocemente as crianças que podem apresentar problemas de aprendizagens. Esses alunos são então, encaminhados para uma avaliação psicológica, de forma a serem avaliados pela equipa pluridisciplinar (professor titular, professor de educação especial, coordenador da educação especial, psicólogo, órgão de gestão, técnicos se necessário e encarregado de educação). Por outro lado, o agrupamento pretende “constituir-se como um elemento estruturante da mobilização da comunidade educativa em torno de prioridades e metas pedagógicas, claramente definidas, a operacionalizar e a avaliar, susceptíveis de introduzir melhorias significativas” (Projecto Educativo de Escola, 2009: 41).

Finamente, preocupem-se em dar resposta a todas as crianças, proporcionando oportunidades de sucesso escolar como meta para todos. A escola quer também, adoptar

a prática de uma pedagogia diferenciada inclusiva centrada na cooperação e a aceitação das diferenças, bem como o apoio às necessidades (Projecto Educativo de Escola, 2009). Contudo, tal conjectura está aquém das expectativas, os métodos e práticas de ensino que predominam são as históricas tradicionais e integradoras. Existe realmente uma preocupação com o diferente, onde se pratica métodos cooperativos e inclusivos, mas não existe por parte de toda a classe docente do agrupamento em praticar pedagogias diferenciadas e ainda menos inclusivas.

O agrupamento oferece ferramentas que proporcionam mudanças de práticas, substanciais para o quotidiano escolar. É fundamental que professores, alunos, famílias e comunidades se tornem promotores de princípios e acções de inclusão e desenvolvimento. A meta prioritária do projeto é a elaboração participativa de um conjunto de ferramentas que subsidie e fortaleça uma prática escolar baseada na inclusão, promoção da saúde e participação da comunidade escolar. Desenvolvendo um processo educativo baseado no diálogo, na construção colectiva do conhecimento e da cidadania (Projecto Educativo de Escola, 2009).

3.2. A turma

3.2.1. Caracterização estrutural

O trabalho de projecto decorre numa sala de 2º ano, do 1º ciclo do ensino básico. Esta turma foi escolhida para este trabalho, uma vez que desempenho as minhas funções de professora de educação especial nesta realidade, e que a professora titular aceitou muito bem esta ideia de parceria, sendo uma mais-valia para os alunos e para nós, na medida em que todo nosso trabalho só faz sentido quando os nossos alunos aprendam, desenvolvam diversas capacidades, em cadência com o bem-estar e a felicidade, num ambiente cooperativo e participativo.

A turma em questão é constituída por vinte e cinco alunos, mas como foi referido na entrevista há um aluno que “está em fuga à escolaridade”. Vinte alunos frequentam o 2º ano pela primeira vez, os restantes cinco encontram-se a repetir o segundo, nomeadamente o 3, 10, 20, 22 e o aluno “em fuga à escolaridade” (anexo 8).

Segundo o Projecto Curricular de Turma do ano lectivo 2009/2010, não há registos nos processos individuais de adiamentos para a entrada do 1º ano de escolaridade. Os alunos residem todos na cidade da escola, pelo que apenas sete dos

alunos se deslocam sempre de carro para a escola, os restantes deslocam-se habitualmente a pé ou de carro, embora sempre acompanhados pelos respectivos encarregados de educação ou outros familiares. Relativamente ao agregado familiar da turma, a maioria (17 alunos) vive com os pais ou com os pais e irmãos. Dos restantes cinco alunos, quatro vivem com a mãe e os irmãos e apenas duas alunas vivem só com a mãe. Refere-se que dois alunos são de nacionalidade brasileira, um de etnia cigana e cinco alunos de ascendência africana. No que concerne às habilitações literárias dos pais, estas encontram-se, sobretudo ao nível do Ensino Básico. As profissões dos pais são bastante diversificadas, havendo uma predominância da prestação de serviços de limpeza, hotelaria, empregados de mesa, balcão e cozinha. Os agregados familiares revelam uma situação sócio-económica de nível cultural médio/ baixo, uma vez que apenas doze alunos não usufruem de auxílios económicos. Dos restantes 13 alunos, oito beneficiam do escalão A e cinco do escalão B. Grande parte dos alunos ocupa os seus tempos livres em casa a brincar sozinhos ou com familiares. Outros brincam na rua com os amigos. Vinte e um alunos desta turma frequentam as actividades de enriquecimento curricular. Os alunos 14 e 15, que não frequentam actividades de enriquecimento curricular, estão inscritos num centro de actividades de tempos livres desta localidade onde, para além de outras actividades, fazem os trabalhos de casa. O horário de funcionamento desta turma é o regime normal, das 9h00 às 15h15, com 1h15 para almoço. Os alunos usufruem ainda, de actividades curriculares, música, inglês e educação física, por professores contratados pela autarquia e de apoio ao estudo leccionado pela professora titular, o horário funciona por blocos de quarenta e cinco minutos, das 15h45 às 17h30 (Projecto Educativo de Escola, 2009). Neste grupo estão integrados treze rapazes e onze raparigas, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos.

3.2.2. Caracterização dinâmica

3.2.2.1. Comportamento/Relação entre os pares

Da triangulação dos dados obtidos na entrevista semi-directiva, no teste sociométrico e na observação naturalista em contexto sala de aula, verifica-se que as crianças apresentam ter um bom relacionamento entre eles, facto que advém da continuidade da turma desde o jardim-de-infância para os vinte alunos acima referidos, salvo os cinco alunos que integraram a turma, neste ano lectivo (anexo 8). Realça-se ainda, o clima de entreaajuda e de respeito pelo outro (anexo 13).

Em termos comportamentais, a professora não verifica indisciplina ou outro tipo de falta de regras, apenas alguns elementos tem por vezes indisciplina, mas são mais os repetentes (anexo 8). De modo geral, as crianças demonstram-se muito participativos e atentos, gostam de partilhar opiniões e vivências (anexo 13). São crianças responsáveis, trabalhadoras, interessadas e muito activas. Estas características são muito positivas no que respeita à facilidade com que intervêm e respondem às solicitações (Projecto Curricular de Turma).

Na interpretação da matriz das escolhas, verifica-se que os alunos demonstram ter uma diversidade nas suas escolhas e que as preferências são muitas vezes recíprocas, o que mostra a existência de pequenos grupos de amigos (anexo 2).

Os alunos 3, 8, 9, 20, 11, 18, 21 e 23 mantiveram as mesmas escolhas em todos os critérios, nas primeiras escolhas, mas estes não receberam reciprocidade em todos os critérios e nas mesmas escolhas (anexo 2).

Como é referido acima, o aluno 3 escolheu em todos os critérios, nas primeiras escolhas o aluno 22, mas este só recebeu apenas uma reciprocidade no primeiro critério. A criança 3 esteve na mesma turma do 22, no primeiro ano de escolaridade, neste sentido o aluno tem como elemento de referência o colega, manifestando amizade e cumplicidade (anexo 2 e processo educativo, conversa informal com o professor do 1ºano).

Na matriz das escolhas destaca-se a aluna 5, pois esta apresenta vinte e dois totais combinados e foi escolhida por doze indivíduos diferentes. A menina tem uma grande reciprocidade nas escolhas com a aluna 11, duas escolhas em comum e com a 8, com também duas escolhas iguais. Porém, na observação esta aluna demonstrou-se discreta, pouco faladora e participativa, mas segundo os dados biográficos a aluna

apresenta muito bons resultados escolares. Na matriz sobressai dois rapazes líderes, o 7 e o 17, ambos foram escolhidos nove vezes por outros indivíduos. Através da observação constatou-se que o 7 gosta de participar, responde correctamente às perguntas, o 17 estava ausente no dia em que sucedeu a observação naturalista. Pela análise dos registos escolares verifica-se que ambos os alunos são trabalhadores e com resultados bastante satisfatórios. A criança 23 é que apresenta mais totais combinados, dezassete, cinco escolhas no primeiro e terceiro critério e duas no segundo critério (anexos 2 e 13).

Os alunos 1 e 22 escolheram mais indivíduos, nove, sendo maioritariamente do sexo oposto. Os rapazes 3 e 9 e as raparigas 8, 9, 11, e 21 mantiveram as escolhas em três indivíduos, o que revela um grande laço de amizade perante esses colegas (anexo 2).

Constata-se ainda, que a oitava aluna escolheu em todos os critérios as mesmas, primeiramente escolheu a aluna 5, seguidamente a 11 e como terceira escolha a 21. A quinta aluna recebeu reciprocidade pelas três amigas, o que prova um círculo de amizade. Nos rapazes regista-se um grupo com uma amizade muito forte, através de escolhas correspondidas, entre os alunos 17, 23 e 24. Na matriz constata-se pares com reciprocidade forte, como é o caso dos alunos 7 e 10, 12 e 16, 1 e 9 (anexo 2).

Quanto às escolhas entre sexo, verifica-se que o aluno 14 escolheu por duas vezes a colega 13, esta escolheu-o como primeira escolha, no primeiro critério. O menino 14 também escolheu a 11, recebendo também uma escolha no segundo critério por essa. O segundo aluno escolheu quatro meninas diferentes, como escolhas, mas este não recebeu reciprocidade do sexo feminino, mas uma rejeição pela 18 (anexos 2 e 3). De acordo com a observação os alunos mantêm um maior contacto em os colegas do mesmo sexo, refere-se o trabalho conjunto e conversas entre alguns rapazes, como as crianças 3 e 10, como também um momento de partilha entre as meninas 1, 9, 18 e 11 (anexo 13).

É também relevante salientar que as crianças 20 e 18 receberam apenas uma escolha e quatro rejeições, de facto a observação demonstra que o aluno 20 é muito reservado e tímido, realiza apenas aquilo que lhe é pedido, este aluno pode ser marginalizado por ser de etnia cigana e integrou a turma este ano lectivo (anexo 3). Quanto à aluna 18, esta já é um pouco mais faladora, mas muito distraída e por vezes

retraída em relação ao grupo/turma. Na aula da observação ambos os alunos não foram participativos, apenas a aluna 18 interagiu com as colegas (anexo 13).

Na observação constata-se que o aluno 15 e 24 são bastante participativos e geralmente respondem acertadamente às perguntas, contudo as atitudes são pouco adequadas e demonstram infantilidade (anexo 13). No teste sociométrico o aluno 15 foi escolhido apenas quatro vezes, mas o 24 recebeu doze totais combinados, o que demonstra uma certa liderança no sexo masculino (anexo 2).

Através da observação percebe-se que alguns alunos demonstram muita vontade em ajudar os outros, mesmo que estes não tenham sido as escolhas no teste sociométrico, existindo assim um sentimento de partilha e de cooperação, como entre o 3 e o 10, entre a 12 e o 14, entre o 23 e o 15 (anexos 13 e 2).

Na matriz das rejeições, verifica-se que alguns alunos, 10, 5, 11 e 21, não receberam nenhuma rejeição, ao cruzar os dados das duas matrizes comprova-se que a quinta aluna é bastante acarinhada e respeitada pelos colegas, na medida em que lidera a turma e não é rejeitada por ninguém (anexos 2 e 3). Contudo, tais factos não se constatarem com o terceiro aluno, pois este foi rejeitado por onze colegas, apresentando dezanove totais combinados, sendo oito do primeiro critério. A criança recebeu mais rejeições por parte do sexo masculino, por apenas três rejeições do sexo feminino (anexo 3). Como refere a professora na entrevista “ele geralmente é um bocadinho indiferente com os colegas”, não mantém “grande relação” com os seus pares, acrescenta também que no intervalo “há muitas confusões” (anexo 8). Na aula observada esta situação foi verificada, na medida em que o aluno só manteve contacto com um colega, o 10, também repetente (anexo 13).

O aluno 6 é o segundo mais rejeitado, por nove indivíduos diferentes, apresentando doze totais combinados (anexo 3). Salienta-se que não foi escolhido por nenhuma menina, mas foi rejeitado por três delas, a 4, 8 e 13 (anexo 2). Ao cruzar os dados da observação naturalista constata-se que o aluno manifestou alguns problemas comportamentais (anexo 13).

A menina que apresenta mais rejeições é a 12, foi escolhida por quatro indivíduos e apresenta cinco totais combinado. Segundo os dados da observação, a aluna foi colaborativa e um pouco faladora (anexos 3 e 13).

Verifica-se ainda, que as meninas rejeitaram mais os rapazes, havendo duas reciprocidades nos mesmos critérios, entre o 6 e a 8, 1 e 19. As alunas 5, 13 e 21

rejeitaram colegas do mesmo sexo. A matriz evidencia que os meninos rejeitaram-se mais entre eles, e que apenas dois escolheram-se mutuamente, o 6 e o 14, o 22 e 24. De um modo geral, os alunos não rejeitaram os mesmos colegas em todos os critérios, apenas quatro alunos (10, 14, 8 e 16) mantiveram a sua escolha em todas as perguntas (anexo 3).

O grupo demonstra ter poucas reciprocidades nas rejeições, pois foram apenas quatro os alunos que se escolheram mutuamente no mesmo critério, nomeadamente as crianças 24 e 23, 1 e 19, 6 e 14, 6 e 8 (anexo 3). É de salientar que os alunos 9, 10, 14 e 16 seleccionaram o mesmo indivíduo em todos os critérios e nas mesmas escolhas (anexo 2).

3.2.2.2. Nível de competências

De acordo com a observação e a entrevista à professora, a turma apresenta uma grande diversidade de ritmos de trabalhos/aprendizagens, pois nem todos os alunos acompanham as actividades realizadas em todas as áreas curriculares (anexo 8 e 13). De facto, existe uma grande heterogeneidade provocando riqueza e uma permanente reflexão.

Segundo a entrevistada, vinte crianças estão a ler e a escrever, dois estão a nível do 1ºano, o 3 está referenciado com necessidades educativas especiais, a 13 e a 9 têm dificuldades na leitura e o 14 tem muitas dificuldades, mas que segundo a mãe no ano passado estas não eram tão graves. Nesta turma existe quatro alunos repetentes, o 3, o 10, o 20 e o 22, estes três últimos estão a conseguir acompanhar o grupo turma. A 13 e o 14 estão propostos para apoio sócio-educativo, enquanto o 3 usufrui de uma professora de educação especial, desde do mês de Outubro (anexo 8).

Na observação constatou-se que os alunos 7, 15, 23 e 24 foram bastante participativos aquando à explicação da nova matéria, respondendo assertivamente às perguntas da professora (anexo 13).

3.2.2.3. A nível da família

A professora titular salientou ainda, que todos “os encarregados de educação participaram na reunião de apresentação dos alunos. Mostram-se disponíveis e

interessados. No entanto, são raros os que comparassem aos atendimentos semanais” (entrevista).

3.2.3. Casos específicos da turma

Após análise processual e como foi referido na entrevista, a turma apresenta quatro alunos com grandes dificuldades de aprendizagem, sendo que o aluno 3, foi avaliado no início do ano lectivo, pela Classificação de Incapacidade e de Funcionalidade para Crianças e Jovens (vulgo CIF-CJ), de acordo com os pressupostos subjacentes ao Decreto-lei 3/2008, de 7 de Janeiro. A criança apresenta necessidades educativas especiais de carácter permanente, nas funções do corpo, nomeadamente nas funções mentais cognitivas, comprometendo a sua actividade e participação.

Quanto aos outros alunos, a 13 está ao nível do 1ºano, ainda não adquiriu as competências de leitura e escrita. O 14 ainda está a trabalhar as letras e a leitura, mas na matemática e estudo do meio acompanha o programa do 2ºano. Na observação verificou-se que o aluno tem um comportamento muito infantil e presta pouca atenção à aula. A aluna 9 tem dificuldades de leitura que prejudica as outras áreas.

3.2.3.1. História compreensiva dos alunos

O aluno 3

De acordo com os dados da anamnese e do relatório psicológico (anexo 14), sabe-se que a mãe, o 3 e o irmão mais velho estão a viver em Portugal há três anos e o pai há cinco anos. É uma criança com oito anos de idade.

Foi uma gravidez accidental mas muito bem aceite. O parto foi distócico (cesariana), a termo, tendo sofrido Anóxia ao nascer. Ele não chorou, tendo estado na reanimação “uns minutos”. Segundo a mãe, o bebé estava muito sossegado e muito escuro (anexo15).

Houve um atraso de desenvolvimento psicomotor. Teve varicela aos doze meses de idade, sofre de sinusite e de um sono muito agitado e de onicofagia. Quando vivia no Brasil a criança teve uma queda aos três anos de idade, batendo fortemente com a cabeça. Como consequência teve vômitos e foi observado no Hospital, mas os

resultados dos exames não indicaram nada. Efectuou também um exame genético por suspeita de Anemia Falsiforme, mas segundo a mãe o resultado foi negativo. A Encarregada de Educação refere ainda que o seu educando tem uma imaginação muito fértil. Relativamente aos factores sócio-emocionais, a relação com os pais e o irmão de dez anos é boa. O aluno tem facilidade em relacionar-se com desconhecidos. Na escola, a criança mantém uma boa relação com os adultos, mas com os colegas é mais conflituoso, na medida em que a criança prefere estar com os adultos que com as crianças (anexo 15).

A criança apresenta ainda uma autonomia na alimentação, higiene e vestuário. Apesar de recusar-se por vezes a comer, sendo necessário um controlo para que mantenha a sua higiene diária (anexo 15).

A professora do ano último ano lectivo referenciou-o para uma avaliação psicológica, na medida em que tinha comportamentos desadequados em sala de aula, perturbava o desenvolvimento da aula, recusava trabalhar e apresentava grandes dificuldades de aprendizagem. Na observação psicológica, a criança revelou sempre agitação motora, grande verborreia e por vezes, linguagem em ecolália, tendo havido momentos em que ficou “ausente”, voltando à realidade quando solicitada atenção para o que estava a realizar. Observou-se um discurso desconexo, em que introduzia novas situações que nada tinham a ver com as anteriores. O 3 é uma criança cuja eficiência intelectual global se enquadra num défice cognitivo (anexo 14).

Em Outubro de 2009, foi feita a sua avaliação pela CIF-CJ, enquadrando-se no perfil da educação especial, por apresentar necessidades educativas especiais de carácter permanente. Conforme o seu programa educativo individual (anexo 15), o aluno usufrui de medidas educativas que optimizam o seu perfil de funcionalidade, é então elaborado um programa educativo individual, no qual estão subjacentes as alíneas delineadas, nomeadamente o apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de avaliação e tecnologias de apoio. São também definidas as adequações no processo de ensino aprendizagem, as estratégias úteis a desenvolver pelos professores/família, o perfil de funcionalidade do aluno, os factores, pessoais e o nível de aptidão ou competências previstas para o ano lectivo. Quanto aos comportamentos a criança mantém um bom relacionamento com a família próxima e com as pessoas em posição de autoridade. De facto, o aluno demonstra ter uma boa relação com as professoras da sala. No entanto, no apoio e relacionamento, assim como

nas atitudes individuais com os amigos, estas têm sido uma barreira, mas moderada, pois o aluno demonstra comportamentos agressivos e de ignorância perante os colegas. Dentro da sala de aula, o aluno é calmo, cumpre as regras, respeita as professoras, mas “lá fora há algumas confusões”, pois este “não tem uma grande relação” com os colegas (anexo 8), não sabe todos os nomes dos colegas da turma.

Na observação naturalista, o menino estava bastante distraído, passou o tempo da explicação do novo conteúdo, a desenhar no caderno, mas como referiu a professora na entrevista “aqui dentro qualquer tempo que ele tenha, ele está a desenhar” e “nem participa nas actividades”. Contudo, quando os alunos tiveram que realizar a actividade proposta, o aluno realizou-a com a ajuda do colega 10. O 3 demonstrou-se bastante satisfeito, necessitou logo a atenção da professora e referiu que tinha sido ajudado, esta reforçou essa atitude positiva “é assim mesmo! Ajudar-se uns aos outros” (anexo 8). É de referir que o 10 não escolheu, nem foi escolhido pelo 3 (anexo 2).

A criança aguarda uma consulta de pedopsiquiatria ou consulta de desenvolvimento (anexo 14).

A aluna 13

A criança, de sete anos, é a segunda filha de uma fratria de dois. Vive com os pais e o irmão de 12 anos. Provém de uma família oriunda do Brasil, com carências socioeconómicas em virtude da situação instável e precária a nível profissional dos progenitores, beneficiando do primeiro escalão da acção social escolar (Projecto Curricular de Turma).

Segundo os dados recolhidos no processo da aluna, ao longo da gravidez a mãe vivenciou elevados níveis de *stress* devido a dificuldades socioeconómicas. O parto foi de cesariana, a termo, assistido no hospital, não existiram complicações. Quanto às doenças infantis, a menina sofreu muito de bronquite asmática, tendo passado algum tempo no Brasil, tomando muitos antibióticos, esta situação melhorou quando veio para Portugal. Segundo um despiste solicitado pelo médico de família, a criança padece de rinite alérgica, sendo-lhe anualmente, administrada uma vacina sazonal, na época do Inverno. A menina teve um desenvolvimento motor adequado ao primeiro ano de vida, mas a linguagem começou a revelar algum atraso.

Na aula de observação, a criança estava desatenta, desenhava no caderno, punha a cabeça dentro dos braços e de vez em quando comunicava com os parceiros do lado.

A aluna 9

Conforme os dados biográficos, constantes no processo da aluna, a criança vive com os pais, foi uma filha muito desejada. O seu desenvolvimento foi normal. No seu processo não consta qualquer relatório médico ou psicológico. Segundo as informações das fichas de avaliação do 1º ano, é uma aluna afável, que não apresenta problemas de relacionamento com os adultos e com os colegas.

O aluno 14

De acordo com o processo escolar do aluno 14, a criança vive com os pais e com a irmã mais nova. Não apresenta atraso de desenvolvimento. No seu processo não consta qualquer relatório médico ou psicológico. No primeiro ano, a professora referiu nas fichas de avaliação que o aluno era uma criança ainda imatura, apresentado vontade em brincar, prejudicando assim os resultados escolares, facto que se verificou na observação.

3.2.3.2. Percurso e nível actual de competências dos alunos

Aluno 3

Quando o aluno 3 veio para Portugal já tinha quatro anos de idade. Desde que nasceu até aos quatro meses ficou com a mãe em casa. Aos quatro meses ficou numa ama até aos dezoito meses, tendo ingressado com esta idade no Centro Educacional Infantil de Vitória, onde esteve até ao Jardim 2, que é a preparação para o ingresso no pré-escolar. Aos seis anos, a criança inicia o 1º ciclo do ensino básico numa escola da cidade, no ano lectivo 2007/2008. No ano lectivo seguinte, o aluno frequentou o 2º ano de escolaridade, noutra escola, contra a vontade da sua progenitora, devido às dificuldades de transporte. Actualmente, o aluno está novamente matriculado no segundo ano, do 1º ciclo (anexo 15), noutra escola do agrupamento, por não ter gostado da outra escola.

Quanto às aprendizagens, neste momento, o aluno não sabe as consoantes, distingue com dificuldades as vogais, conta até 20, mas não sabe escrever os números, não associa as maiúsculas das minúsculas, nem o tipo de letra, por exemplo a letra manuscrita com a de máquina. Não sabe os dias da semana, os meses do ano, escrever o nome completo e o dia dos anos (anexo 15). Contudo, a criança demonstra muito prazer pelo desenho e pela pintura, “qualquer tempo que tenha, ele está sempre a desenhar” (anexo 8), facto que se verificou na observação, pois no momento da explicação da matéria o menino estava a desenhar no caderno (anexo 13). No estudo do meio acompanha o grupo/turma, nas outras actividades não revela gosto em participar (anexo 8).

A aluna 13

A menina esteve ao cuidado de uma tia materna, no Brasil, até aos dois anos de idade. Aos três anos de idade veio viver para Portugal, ficando numa ama até ter uma vaga no Pré-escolar, no agrupamento actual. No ano lectivo seguinte, a criança ingressou no primeiro ano de escolaridade, com 5 anos de idade, nesta mesma escola.

Desde do primeiro ano de escolaridade foram salientadas as grandes dificuldades de leitura e escrita. Reconhece apenas as vogais e as consoantes p, t e l. Demonstra algum interesse e motivação pelas actividades escolares, mas é pouco participativa, “não consegue acompanhar”, refere-se que na observação a aluna esteve com a cabeça dentro dos braços, em cima da mesa, fez uns rabiscos no seu caderno e brincou com outros dois colegas (anexo 8 e 13). Neste sentido, a aluna foi proposta para o apoio sócio-educativo. A professora fará o mais breve possível um pedido para observação psicológica. É uma criança obediente, simpática, revela um bom comportamento e gosto em cooperar nas tarefas da turma. É ainda, autónoma na alimentação, higiene e vestuário, muito responsável e cuidadosa nas tarefas e materiais escolares (processo escolar da aluna).

A aluna 9

Segundo o processo escolar da aluna, a criança frequentou os três anos de jardim-de-infância no agrupamento, tendo ingressado no primeiro ano com seis anos. Revela dificuldades na leitura, interpretação de textos, escreve com muitos erros ortográficos e com erros frequentes na construção frásica, “o que atrapalha nas outras áreas”, revelando “muitas dificuldades” (anexo 8). Realiza trabalho ao nível do 2º ano de escolaridade, embora com muitas dificuldades que advêm das limitações que apresenta ao nível da Língua Portuguesa. Demonstra pouco interesse e motivação pelas actividades escolares, assim como dificuldade de concentração (Projecto Curricular de Turma). Na aula observada, a menina conseguiu estar atenta à aula, intervindo uma vez para responder à professora e já para o final já tinha a cabeça dentro dos braços e cantou com as suas colegas (anexo 13).

O aluno 14

De acordo com dados do processo escolar, o menino vive com os pais e uma irmã mais nova. Entrou no jardim-de-infância do agrupamento com três anos de idade, tendo ingressado no primeiro ano com seis anos de idade. Realiza trabalhos ao nível do 1º ano de escolaridade na área da Língua Portuguesa, o aluno está a recordar todas as consoantes. De acordo com a entrevista “ele esqueceu-se nas férias”, relativamente às aquisições de leitura e escrita (anexo 8). Embora com as dificuldades que advêm das limitações que apresenta ao nível da Língua Portuguesa, o aluno na área da Matemática e do Estudo do Meio realiza trabalho ao nível do 2º ano de escolaridade, com a ajuda da professora na leitura e decifração de enunciados escritos. O aluno foi proposto para o apoio sócio-educativo (Projecto Curricular de Turma). Refere-se que na aula de observação o menino esteve sentado com os joelhos em cima da cadeira, brincou sozinho e precisa de um apoio constante da professora (anexo 13).

4. Plano de acção

O plano de acção é composto pela orientação da intervenção, isto é, os pressupostos teóricos, no qual é explicado o procedimento das intervenções tendo em conta os defensores da sala de educação inclusiva, a aprendizagem cooperativa, a diferenciação pedagógica inclusiva e a investigação-acção. O ponto que segue descreve os enfoques da planificação, da realização e da avaliação de toda a intervenção, no sentido de contextualizar o trabalho realizado. Para dar forma aos nossos ideais criou-se uma planificação global, que contempla os níveis de intervenção, os objectivos gerais, as actividades e os recursos utilizados para a consecução das intervenções. De forma mais específica, elaboraram-se planificações semanais, com as respectivas intervenções, avaliações e reflexões, que permitiram dar vida a todo o projecto.

De acordo com as linhas defensoras da investigação-acção, processo cíclico e em espiral, procedeu-se à avaliação global, no sentido de contextualizar a nova dinâmica da sala de aula, confrontando a situação inicial com a situação final, bem como os resultados académicos e relacionais do grupo/turma e dos alunos “casos”. Apresenta-se ainda, a opinião da professora titular relativamente ao trabalho de parceria pedagógica, como também se avalia a nível de contexto escolar, familiar e do processo, referindo os pontos negativos e positivos do trabalho de intervenção.

“Diz-me e eu esquecerei,
Ensina-me e eu lembrar-me-ei
Envolve-me e eu aprenderei”
Provérbio Chinês

4.1. Pressupostos Teóricos

O conceito de escola para todos e com todos, princípio subjacente a uma escola inclusiva, traz consigo mudanças em toda a organização e ambiente escolar, tendo em atenção a diversidade das necessidades e das capacidades de aprendizagem dos alunos (Körner, 2007). De facto, o grande desafio da escola e consequentemente da nossa sala de aula foi o de encontrar formas de responder a uma população heterogénea, assumindo as diferenças e respeitando as dos outros (Sanches, 2010), por isso foi necessário ter “uma visão pluralista que reconhece a existência de facetas diferentes e

distintas da actividade cognitiva, e considera que os indivíduos possuem potenciais e estilos cognitivos específicos”, sendo o aluno o âmago da sala de aula (Gardner, 1997:372). É nesta linha pensadora que como responsáveis pelo bem-estar e o desenvolvimento das aprendizagens sociais e cognitivas dos nossos alunos, levámos até à sala de aula mudanças que alteraram o rumo e as rotinas que ecoavam dentro das quatro paredes daquela sala.

Para que toda essa cultura inclusiva fizesse sentido e ganhasse forças, tivemos que quebrar com o isolamento do espaço da sala de aula e com o individualismo pedagógico, como é referenciado na Declaração de Salamanca (1994: 29), “é a equipa pedagógica, mais do que o professor individual, que se encarregará da educação das crianças com necessidades especiais”, pois permite tornar a sala mais rica e instrutiva, com todos os elementos que a compõe. Nada se poderia desenvolver se não houvesse da nossa parte, professoras da turma, vontade em proporcionar a todos os alunos o sucesso escolar, num ambiente estimulante, dinâmico, inclusivo, solidário e respeitoso. Esses alicerces permitiriam desencadear toda a dinâmica subjacente às parcerias pedagógicas, fortalecendo todo o acto educativo, através da partilha do espaço e da tomada de decisão no seio da sala de aula, criar oportunidades para planificar para um todo, discutir e gerir o acto pedagógico-educativo (Sanches, 2005; Leitão, 2006 e Sanches, 2010). Essas acções de ensino em formato partilhado são geradoras de mais conhecimentos e melhoram-nos como profissionais, pelas interacções experimentais de sucessos e de erros por parte do par (Simão, Flores, Morgado, Forte & Almeida, 2009). A modalidade mais apropriada à dinâmica de práticas colaborativas, por ser desenvolvida através da acção de todos os membros activos do grupo (Matos, 2004) e que permite simultaneamente melhorar o sistema educativo social e consequentemente melhorar a qualidade da acção que nela decorre é a metodologia da investigação-acção (Elliot, citado por Esteves, 2008).

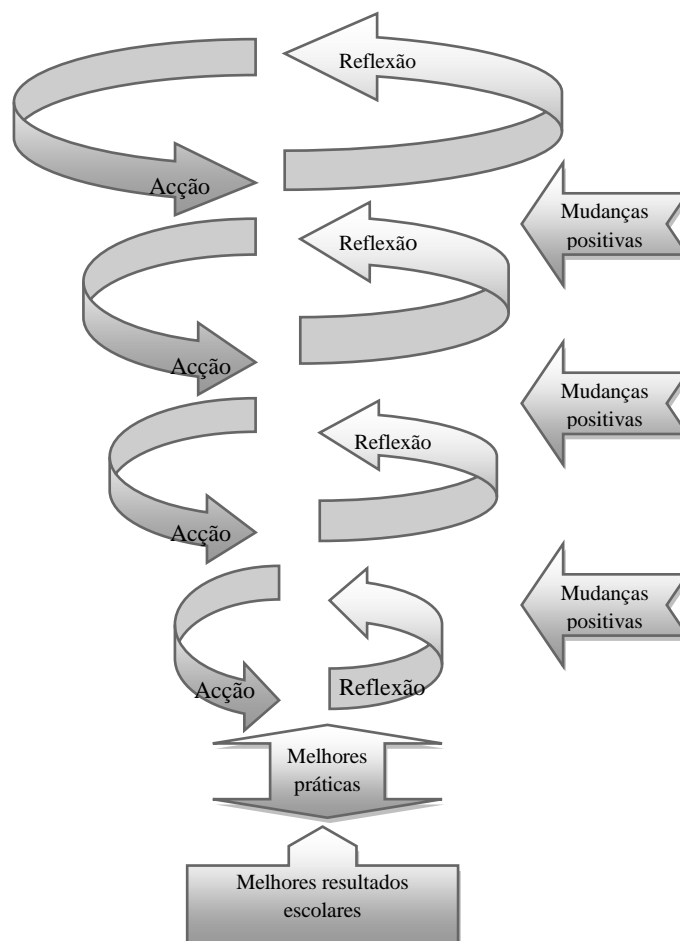
Nesta perspectiva, propusemos orientar a nossa prática no processo cíclico, entre a acção e a reflexão, próprio da investigação-acção, pois esta necessidade de reflectir sobre a prática

faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a novos objectos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre acção e reflexão que reside o potencial da investigação-acção enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor

regula continuamente a sua acção, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica” (Sanches, 2005, p.129).

Ao questionarmo-nos e agirmos (investigação-acção) de forma sistemática e constante, para fundamentar as estratégias/actividades de aprendizagem, permitiu-nos desenvolver, experimentar, aperfeiçoar e cientificar o nosso acto educativo, inovando e construindo conhecimento praxeológico (Esteves, 2008), como também aumentou a qualidade do processo e a eficácia do produto (Ainscow, citado por Sanches, 2005). Eis um esquema para exemplificar o procedimento estabelecido ao longo de toda a investigação.

Figura 1: Ciclo em espiral da investigação-acção



A democratização da sala de aula levou-nos a valorizar as diferenças de cada um, usando-as como matéria-prima para o desenvolvimento de uma actividade, permitindo a valorização do papel do aluno no seio do grupo, como refere Schwartz (1985), o objectivo da educação não consiste em uniformizar os indivíduos, nem os fixar na sua diferença erigida em destino individual, mas permitir que cada um viva na sua diferença, escolha a sua própria via e enriqueça precisamente com a sua diferença. Criámos oportunidades de participação de todos na sala de aula, os alunos são o recurso central, a sala transformou-se num evento social, pela contribuição das respectivas aprendizagens, pelo desenvolvimento de trabalhos colaborativos e cooperativos, pela resposta imediata e espontânea das professoras conforme o decorrer da actividade (Ainscow, 1996, citado por Sanches & Teodoro, 2006). Isto porque a educação inclusiva tem como intuito aperfeiçoar as condições de aprendizagem, criando oportunidades de aprendizagem positivas e frutuosas (Körner, 2007).

A aprendizagem cooperativa foi para nós o nosso maior aliado, por ter permitido a descentralização do nosso papel e tornou-se um meio poderoso no desenvolvimento de oportunidades de aprendizagem dos alunos. Os momentos de partilha de experiência e saberes fomentaram níveis motivacionais dos alunos, ajudaram-nos a vivenciar sentimentos de capacidade e competências. As crianças ficaram mais valorizadas, por sentirem que o grupo de trabalho conhece, reconhece e valoriza a melhoria do seu desempenho e das suas competências, na medida em que o sucesso individual está em consonância com o sucesso de todos, sentiram-se prestigiados face aos seus colegas (Bessa, Fontaine, 2002, Leitão, 2006).

O trabalho cooperativo pressupõe interacções sociais ou um trabalho em díade, o que permitiu aos alunos conduzir e co-recontextualizar as suas competências e saberes, num processo de conflito sócio-cognitivo, onde foram confrontados com opiniões diferentes das suas e tiveram de ser capazes de argumentar para defender a sua opinião (César, 2000). Esta é uma estratégia em que a resolução de problemas determina a reconstrução de relações, de convivência, de intimidade, de calor humano e de confiança mútua (Leitão 2006).

De acordo com os pensamentos de Leitão (2006), o triângulo amoroso da aprendizagem cooperativa e inclusão escolar fundem três vértices, um por ser positivo para todos os alunos, o segundo pela transformação, melhoria e mudança dos sistemas educativos e o terceiro por promover a cooperação entre profissionais, combatendo o

isolamento da classe docente. Este último vértice levou-nos a arriscar na organização das planificações, combatendo os nossos medos e receios, aliviou a nossa acção, por saber que estaria sempre a parceira para auxiliar a gestão das actividades. No processo de planificação tivemos como ponto de referência o currículo nacional, por ser este o documento oficial e obrigatório (Niza, 2004), mas sempre com base numa diferenciação pedagógica inclusiva, tendo em conta a diversidade de ritmos e níveis de aprendizagem da turma, orientámos a nossas actividades de forma flexível, de forma a desenvolver uma dinâmica de sala de aula, em que os próprios alunos são os próprios criadores das suas aprendizagens. De facto, a diferenciação pedagógica inclusiva revela-se uma importante resposta educativa para todos os alunos (Heacox, 2006), para que todos adquirirem aproximadamente os mesmos níveis de competência do currículo (Ábalo & Bastida, 1994). Programámos e actuámos em função do grupo heterogéneo, partindo sempre da riqueza da diversidade, pois as crianças tiveram oportunidade de aprender como os seus pares, implicando-os na construção dos saberes a realizar (Sanches, 2010).

A aceitação da diversidade permitiu gerir as diferenças do grupo, partilhando-as com todos, em momentos de interacções sociais, num conjunto de estratégias que valorizam o sentido social das aprendizagens, como refere Freire (1973, citado por Trindade, 2001). Para construir práticas educativas conscienciosas há necessidade de praticar um método crítico e dialógico, no sentido de desenvolver nos alunos a motivação, a responsabilidade, a auto-confiança, a autonomia, a negociação e a cognição (Trindade, 2002).

A valorização de uma cultura pedagógica que centra a livre expressão dos alunos, tornou-se uma necessidade e uma obrigação nossa enquanto educadoras. A narrativa é escrita e contada pelos alunos, no sentido de tornar todas as aprendizagens sentidas verdadeiras, reais e autênticas, o papel do professor é o de alguém que propõe “instrumentos de organização de trabalho e estimula as actividades, bem como a comunicação e a cooperação entre os alunos” (Trindade, 2002: 46).

4.2. Planificação, realização e avaliação da Intervenção

Semanalmente, planificámos em parceria pedagógica uma actividade que ia ao encontro das competências definidas para o segundo ano de escolaridade e ao plano anual de actividades. De acordo com Zabalza (1992), a planificação é o resultado da conversão de uma ideia ou uma decisão num curso de uma acção plasmar, mas é também uma forma de criar os nossos desejos, previsões, aspirações e metas num projecto, que explica como se consegue levar a cabo ou deseja conseguir determinada tarefa, sendo este processo uma base segura que orienta toda a nossa acção. Orientámos sempre as nossas propostas numa educação inclusiva e cooperativa, para que todos se sentissem implicados e “vivos” nas suas aprendizagens, dando grande ênfase à socialização, pois o aluno considerado com necessidades educativas especiais estava há poucos meses com a turma e revelava dificuldades em lidar com os pares da sua faixa etária.

A nossa acção seguiu as linhas orientadoras de Leitão (2006: 91) por

organizar, estruturar, prever (...) como base de segurança que a abre as portas à curiosidade e à inovação, à autonomia, à crescente capacidade para gerir o próprio processo de mudança, com base numa filosofia de participação, de partilha do poder e do saber, do desenvolvimento das competências profissionais, de valorização, fortalecimento e engrandecimento do outro.

De facto a riqueza de uma parceria pedagógica permitiu-nos arriscar e proporcionar momentos únicos aos nossos alunos, possibilitando também procurar perguntas e respostas face à imprevisibilidade dos comportamentos das crianças, entendendo o ensino como uma fonte inesgotável. Procuramos mudanças ao proporcionar recursos e materiais diversificados, estratégias inovadoras e diferenciadas, algumas actividades decorriam fora do espaço da sala de aula e a composição dos grupos foi sempre variada.

Quanto à avaliação da intervenção, esta foi feita em parceria, logo após o final da aula, trocavam-se opiniões, sugestões, reflectia-se sobre o decorrer da actividade, bem como do desempenho e receptividade dos alunos. Como refere Leite, Pacheco, Moreira, Terrasêca, Carvalho e Jordão (1995), este procedimento forneceu dados sobre o grau de êxito das intenções definidas no momento e sobre a adaptabilidade dos objectivos previamente planeados.

4.2.1. Planificação Global da Intervenção

A planificação permite delinear “as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projecto que seja capaz de representar” os nossos ideais e procedimentos (Zabalza, 1992: 47 e 48), neste sentido definimos uma planificação global, tabela 1, que permitiu organizar as actividades didácticas e reuniões que queríamos levar a cabo ao longo dos quatro meses de intervenção.

A planificação global está definida em quatro colunas, a primeira define o nível de intervenção que se actuou, nomeadamente a sala de aula, a comunidade/agrupamento e a família. Definiu-se também, uma coluna para os objectivos gerais, ou seja, o que queríamos atingir principalmente com as intervenções. Na terceira coluna está explícito as actividades que se desenvolveram com o grupo/turma, algumas repetem-se em várias áreas curriculares, por ter havido interdisciplinaridade na execução das mesmas. Finalmente, descreveram-se os recursos humanos e materiais necessários para a realização das actividades.

Tabela 1 – Planificação Global

Níveis de Intervenção	Objectivos Gerais	Actividades	Recursos
Sala de Aula	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolver as aprendizagens sóciocognitivas; ✓ Implementar o ensino e aprendizagem cooperativa. 	<p><u>Língua Portuguesa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lengalenga “O Catelo de Chuchurumel” de Adolfo Coelho; - A história do “Nabo Gigante” de António Mota; - O 25 de Abril; - Projecto: os meios de transporte; - As Pistas; - A Fábula “A Lebre e a Tartaruga” de Jean de la Fontaine <p><u>Matemática:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolução de problemas; - Actividades geométricas; - Trabalho investigativo. 	<p><u>Recursos Humanos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Professora Titular; - Professora de Educação Especial; - Alunos. <p><u>Recursos Materiais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Material de uso diário; - Material matemático; - Material informático; - Material para experiências.

		<p><u>Estudo do Meio:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Canção do “Passa-passa” de António Ferreira - O Livrinho dos Animais; - Actividade Investigativa: as plantas; - O 25 de Abril; - Projecto: os meios de transporte; - As pistas; - As experiências; - Actividades da festa final de ano. <p><u>Expressão Físico-motora:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Jogo da cabra cega. - Actividades da festa final de ano. <p><u>Expressão Plástica:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - A história do “Nabo Gigante” de António Mota; - O 25 de Abril; - A Fábula “A Lebre e a Tartaruga” de Jean de la Fontaine. - Actividades da festa final de ano. <p><u>Expressão Dramática:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Jogo da cabra cega; - Lengalenga “O Catelo de Chuchurumel” de Adolfo Coelho; - A história do “Nabo Gigante” de António Mota; - A Fábula “A Lebre e a Tartaruga” de Jean de la Fontaine; - Actividades da festa final de ano. <p><u>Expressão Musical:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Canção do “Passa-passa” de António 	
--	--	---	--

		<p>Ferreira</p> <ul style="list-style-type: none"> - O 25 de Abril; - Actividades da festa final de ano. 	
<p>Comunidade/ Agrupamento</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Envolver a comunidade no processo escolar; ✓ Divulgar as actividades realizadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participação do professor nas actividades das experiências; - Envolvimento da Coordenadora e de uma funcionária para um trabalho alusivo ao 25 de Abril; - Vinda de outra turma para apresentação de uma dramatização; - Exposição de trabalhos; - Reunião com a equipa pluridisciplinar; - Participação na festa final de ano. 	<p>Recursos Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Professora Titular; - Professora de Educação Especial; - Alunos. <p>Recursos Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalhos dos alunos; - Material escolar.
<p>Família</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reforçar a relação escola/família; ✓ Implicar os Encarregados de Educação no processo educativo dos seus educandos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reunião de apresentação; - Colaboração no desenvolvimento dos projectos dos meios de transporte; - Reunião com a equipa pluridisciplinar; - Reunião Final; - Participação na festa final de ano. 	<p>Recursos Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Professora Titular; - Professora de Educação Especial; - Alunos; - Encarregados de Educação. <p>Recursos Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Material escolar de uso diário; - Material informático.

4.2.2. Planificação, Intervenção, Avaliação e Reflexão a curto prazo – semanal

Neste presente ponto apresentam-se as planificações, as intervenções, as avaliações e reflexões semanais que se realizaram ao longo dos quatro meses de intervenção.

4.2.2.1. Planificação, Intervenção, Avaliação e Reflexão a curto prazo – semana de 8 a 12 de Fevereiro de 2010

Foi relembrado aos encarregados de educação que a partir dessa semana iniciariam-se iam as actividades para o trabalho de intervenção. Para esta primeira semana planeámos trabalhar a área de expressão musical, a canção do “passa a passa” de António Ferreira, na qual foram delineados objectivos gerais e específicos, como constam na primeira tabela. Foi também pedida a participação da professora de música das actividades de enriquecimento curricular, mas devido à incompatibilidade de horário, não foi possível a sua presença, contudo a professora de música ajudou-nos a planificar. Considerámos mais pertinente começar o trabalho de intervenção com todos os elementos da turma a partir de uma actividade mais lúdica, na qual os alunos pudessem explorar a área de expressão musical ligada à matéria de estudo do meio, as profissões, esta actividade decorreu no contexto de sala de aula.

Depois da planificação, expressa na tabela 2, segue-se a descrição da intervenção, a avaliação dos alunos, com a respectiva tabela e gráfico e, ainda, a reflexão.

Tabela 2 – Planificação da 1ª intervenção

Área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Actividade	Recursos	Avaliação
Relação com as famílias	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dar a conhecer o trabalho que será desenvolvido com os alunos; ✓ Explicar o intuito do trabalho de intervenção. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Explicar o procedimento desse trabalho; ✓ Dar a conhecer os benefícios desse trabalho; ✓ Responder às questões/dúvidas. 	Os Encarregados de Educação foram informados, em reunião, que nessa semana iniciar-se-á o trabalho de intervenção.		
Expressão Musical/ Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Socializar com os colegas; ✓ Participar na tarefa; ✓ Reconhecer profissões; ✓ Acompanhar a canção. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dizer os nomes dos colegas da turma (aluno 3); ✓ Cantar com a turma; ✓ Cantar ao ritmo da música; ✓ Passar a garrafa; ✓ Mimar a profissão escolhida; 	Nesta actividade, os alunos devem cantar a música do “passa-passa” (anexo 16). Nesta canção serão introduzidos os nomes de todas as crianças da sala. Por outro lado, será pedido a cada aluno para escolher uma profissão, de forma a mimá-la na canção.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ CD; ✓ Leitor de CD ✓ Letra da canção; ✓ Garrafas de plástico. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observação directa professor/aluno; ✓ Grelha de avaliação; ✓ Comportamento/ ✓ Atenção

			<p>Ao mesmo tempo que os alunos cantam a canção deverão passar uma garrafa de plástico, de forma a dar o ritmo a canção.</p> <p>No final, será pedido a cada aluno para cantar a canção, de forma a avaliar o cumprimento dos objectivos pretendidos para esta actividade.</p>		
--	--	--	--	--	--

Intervenção

Para a realização da actividade os alunos mantiveram-se na sala de aula e nos seus lugares habituais, refere-se que faltava a aluna dezasseis.

Inicialmente explicámos a actividade à turma e as regras a respeitar, para que não houvesse dúvidas, nem problemas de comportamentos.

A actividade decorreu conforme o planeado. Ou seja, numa primeira parte, os alunos ouviram a canção, de modo a familiarizarem-se com a letra e com a musicalidade da canção. Posteriormente, os alunos cantaram o “Passa- Passa”, à medida que se ia introduzindo os nomes dos alunos e uma profissão escolhida por cada um deles. Na segunda parte do exercício, os alunos cantaram a canção e iam passando uma garrafa de plástico ao colega do lado, de forma a dar o ritmo à canção. A repetição desta canção por todos os alunos permitiu a sua memorização e a assimilação do ritmo.

No final, cada aluno teve que cantar sozinho a canção para ser avaliado.

Avaliação

De acordo com o gráfico um e a tabela três, observa-se que um aluno, o três, obteve a anotação de não satisfaz no objectivo dizer os nomes dos colegas, por recusar-se a realizar a actividade. O aluno quinze obteve não satisfaz no segundo objectivo, cantar com a turma por ter participado pouco na tarefa e ter brincando com materiais. Os dois meninos supracitados obtiveram não satisfaz nos objectivos, passar a garrafa e bater com o ritmo. Salieta-se que doze alunos obtiveram satisfaz bastante no segundo e terceiro objectivo, por apenas sete alunos no quarto objectivo. Refere-se ainda, o desempenho bastante satisfatório de vinte alunos a mimar a profissão. Pelos dados da terceira tabela, refere-se que cinco dos alunos obtiveram em todos os objectivos a classificação de bastante satisfatório e dois alunos, o três e o quinze, a menção de satisfaz, pelo baixo desempenho revelado.

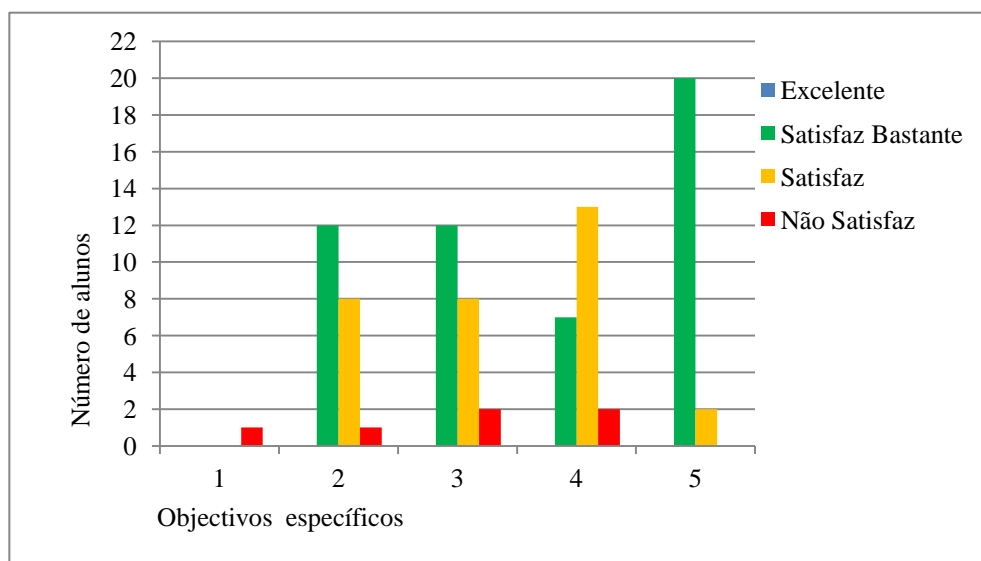
Tabela 3 – Avaliação dos objectivos da 1ª intervenção

Objectivos Alunos	1- Dizer os nomes dos colegas	2- Cantar com a turma	3- Passar a garrafa	4- Bater o ritmo com a garrafa	5- Mimar a profissão
1		SB	S	S	SB
2		SB	S	S	SB
3	NS		NS	NS	S
4		SB	SB	S	SB
5		SB	SB	SB	SB
6		S	S	S	SB
7		SB	SB	S	SB
8		SB	SB	SB	SB
9		SB	SB	S	SB
11		SB	SB	SB	SB
12		SB	SB	SB	SB
13		S	S	S	SB
14		S	S	S	SB
15		NS	NS	NS	S
16					
17		SB	SB	SB	SB
18		S	SB	S	SB
19		S	S	S	SB
20		S	S	S	SB
21		S	SB	SB	SB
22		S	S	S	SB
23		SB	SB	S	SB
24		SB	SB	SB	SB

Legenda: Excelente – E; Satisfaz bastante – SB; Satisfaz – S; Não Satisfaz - NS

Faltou	Não avaliado
--------	--------------

Gráfico 1 - Resultados da avaliação da 1ª intervenção



Reflexão

A actividade musical promoveu a participação e a interacção de todas as crianças, mas também possibilitou ao aluno três conhecer alguns nomes dos colegas da turma. A repetição e a musicalidade da canção ajudaram a criança a decorar os nomes, associando-os à pessoa. Este exercício permitiu ainda, conhecer um pouco mais cada aluno, na medida em que foi pedido a cada criança a profissão que gosta mais.

O exercício musical concretizou-se de forma positiva, os alunos aderiram muito bem e os comentários foram bastante satisfatórios. Contudo, refere-se que o aluno 15 numa dada altura já brincava com a cola e as canetas, mas este tipo de atitude é frequente nas aulas, é uma criança que se dispersa muito, as chamadas de atenção não foram suficientes para que se acalmasse, por isso fizemos uma reflexão e discussão conjunta sobre os seus comportamentos. Quanto ao aluno 3, este participou muito pouco na actividade, ficando apenas feliz quando se cantava o nome dele. Ele não aderiu muito bem à actividade, demonstrou ciúmes, por eu estar a trabalhar com todos os alunos, ele próprio assumiu ao dizer que não deveria estar a trabalhar com os outros. Foi explicado novamente à turma que eu estou para todos e não apenas para um aluno, porque assim podemos fazer actividades diferentes, mais lúdicas, dinâmicas e que todos beneficiam com essa iniciativa. Quando foi pedido aos alunos para reflectirem sobre a actividade e para opinarem sobre o seu desempenho, as crianças perceberam que a actividade tinha sido para trabalhar os nomes dos alunos, para trabalhar as profissões, para se conhecerem um pouco mais, para cantar e consideraram que estiveram bem, menos o 3 e o 15 que se portaram mal, referiu a primeira aluna. A aluna 9 exprimiu entusiasmada: “adorei professora, foi muito giro!”, o 22 “achei divertido a parte das garrafas”.

A professora titular e eu ficámos confiantes para o desenrolar das próximas actividades, pois esta primeira experiência foi gratificante e os alunos gostaram, mesmo que tenham ocorrido uns problemas comportamentais, considerámos que são situações normais, não conseguimos controlar todos os movimentos e pensamentos dos nossos alunos, essas vivências/surpresas é que nos vão enriquecendo como professoras. Quanto ao aluno 3, esta vivência não foi para ele uma boa recordação, mas pensamos que esta primeira intervenção tenha sido importante e positiva, por termos quebrado barreiras e rotinas demasiadas tradicionais. De facto, este trabalho de socialização e cooperação é

benéfico a todos os alunos, ajuda-os e ajuda-nos a crescer, socializar e aprender com e na equipa turma.

4.2.2.2. Planificação, Intervenção, Avaliação e Reflexão a curto prazo – semana de 22 a 26 de Fevereiro de 2010

Nesta semana planeámos trabalhar a área de expressão dramática ligada à expressão físico-motora, o jogo da cabra cega, no sentido de dar continuidade à actividade anterior e também para criar oportunidade às crianças de se conhecerem melhor, esta actividade decorreu no espaço exterior da escola. Na planificação semanal foram delineados os objectivos gerais e específicos a serem trabalhos com o grupo/turma, como consta no terceiro quadro.

Seguidamente da planificação, exposta na tabela 4, sucede-se a descrição da intervenção, a avaliação dos alunos, com a respectiva tabela e gráfico e, ainda, a reflexão.

Tabela 4 – Planificação da 2ª intervenção

Área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Actividade	Recursos	Avaliação
Expressão Dramática/ Expressão físico motora	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Socializar com os colegas; ✓ Participar na actividade; ✓ Usar o corpo para se expressar; ✓ Relacionar-se com os outros. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participar activamente no jogo; ✓ Jogar com os companheiros no jogo; ✓ Dizer pelo menos duas características físicas dos colegas (aluno 3); ✓ Dizer pelo menos quatro características físicas dos colegas (turma); ✓ Aplicar as regras do jogo. 	<p>Os jogadores colocam-se de mãos dadas, formando uma roda. A cabra-cega fica no centro da roda, de cócoras e com os olhos tapados com uma venda.</p> <p>A cabra-cega levanta-se e tenta apanhar um jogador da roda. Se apanhar alguém, a cabra-cega tem de adivinhar o colega que apanhou (pelo físico ou pela voz). Quando acertar, fica esse a ser a cabra-cega.</p> <p>No final será pedido a cada aluno para tirar um papel duma caixa, onde estará escrito o nome de um colega da sala. A criança deverá descreve-lo de olhos vendados, enquanto os outros devem adivinhar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lenço; ✓ Papel com nomes; ✓ Caixa. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observação directa professor/aluno; ✓ Grelha de avaliação; ✓ Comportamento/Atenção

Intervenção

A actividade decorreu como planeado, todos os alunos estavam presentes. Para a realização do jogo da cabra-cega optámos por concretizar a actividade no espaço exterior, uma vez que é necessário espaço, mas também por ser uma forma de diferenciar o contexto.

Numa primeira parte, foi pedido aos alunos para fazerem uma fila organizada, de modo a irem para o espaço exterior. Seguidamente, foi explicado o jogo e pediu-se às crianças para darem as mãos e formarem uma roda. Escolheu-se aleatoriamente uma cabra-cega que ficou sentada de cócoras no centro da roda, de olhos tapados com uma venda.

Os restos dos meninos diziam em coro. “Gulosa, gulosa, gulosa...”.

A seguir iniciou-se um diálogo entre as crianças que estão na roda e a cabra-cega.

“- Cabra-cega, de onde vens?

- Venho da Serra.

- O que me trazes?

- Trago bolinhos de canela.

- Dá-me um!

- Não dou.”

Repetindo até que a cabra-cega levanta-se e agarra alguém A cabra-cega levantou-se e tentou apanhar um jogador da roda. Depois de ter apanhado alguém, a cabra-cega tentou adivinhar o colega que apanhou, pelo toque e/ou pela voz. Quando acertava, ficava quem tinha sido apanhado a cabra-cega.

No final, os alunos tiveram de retirar um papel com o nome de um colega, de forma a descrevê-lo de olhos vendados.

Avaliação

Constate-se na tabela cinco e no gráfico dois que nenhum aluno obteve a menção de não satisfaz, por terem todos os alunos revelado interesse e desempenho na actividade. O primeiro objectivo, destinado apenas ao aluno três, foi cumprido de forma bastante satisfatória pelo aluno, isto é, disse duas características físicas dos alunos. Quanto aos colegas da turma, cinco crianças, nomeadamente o 5, 7, 8, 17 e 24

obtiveram a classificação de excelente no segundo objectivo por terem dito mais de quatro características físicas dos colegas. Também cinco alunos foram classificados com satisfaz por terem dito quatro características físicas dos colegas, os restantes doze alunos disseram menos de quatro características. O gráfico apresenta uma única barra para o terceiro objectivo, participar no jogo, com uma classificação de bastante satisfatório. No objectivo jogar com todos os companheiros do jogo, todos os alunos tiveram uma classificação positiva, oito revelaram um desempenho excelente, onze estiveram bastante satisfatórios, sendo um o menino três e quatro foram satisfatórios, os meninos 14, 15, 19 e 22. O último objectivo, aplicar as regras do jogo foram cumpridas por todos os jogadores, sendo quatro de forma excelente, dezasseis bastante satisfatórios e três satisfatoriamente.

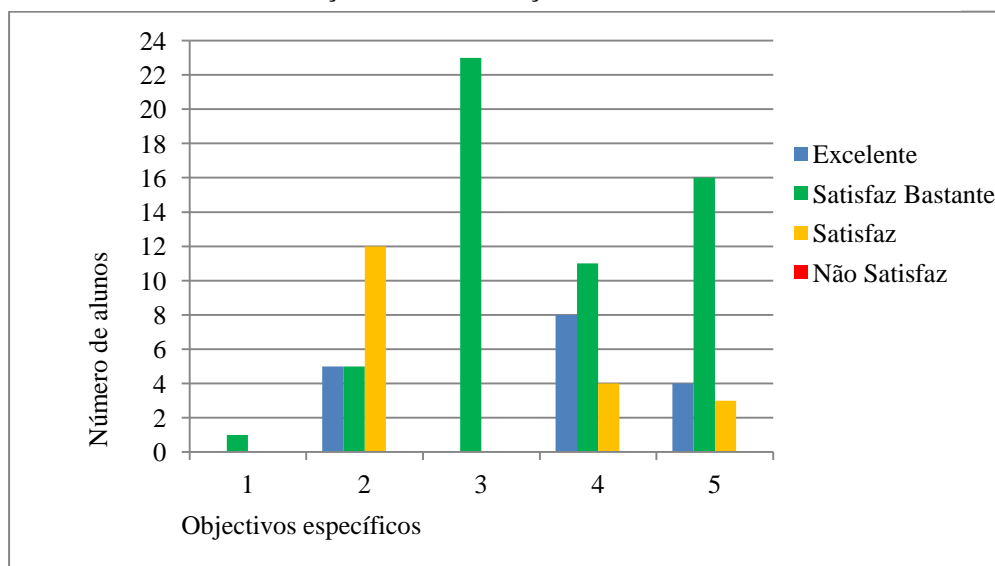
Tabela 5 – Grelha de Avaliação da 2ª intervenção

Objectivos Alunos	1- Dizer pelo menos duas características físicas dos colegas	2- Dizer pelo menos quatro características físicas dos colegas	3- Participar no jogo	4- Jogar com os todos os companheiros do jogo	5- Aplicar as regras do jogo
1		SB	SB	E	SB
2		S	SB	SB	SB
3	SB		SB	SB	SB
4		S	SB	E	E
5		E	SB	E	SB
6		S	SB	SB	S
7		E	SB	SB	E
8		E	SB	E	SB
9		S	SB	E	SB
11		S	SB	E	SB
12		SB	SB	SB	S
13		S	SB	SB	E
14		S	SB	S	SB
15		S	SB	S	SB
16		SB	SB	SB	SB
17		E	SB	SB	SB
18		S	SB	SB	E
19		S	SB	S	SB
20		S	SB	SB	S
21		SB	SB	E	SB
22		S	SB	S	SB
23		SB	SB	E	SB
24		E	SB	SB	SB

Legenda: Excelente – E; Satisfaz bastante – SB; Satisfaz – S; Não Satisfaz - NS

■ Não avaliado

Gráfico 2 - Resultados da avaliação da 2ª intervenção



Reflexão

O jogo da cabra-cega é uma actividade que se pode realizar com todas as crianças da turma ao mesmo tempo, de forma a trabalhar a dinâmica de grupo/turma, o respeito pelo outro, mas também ajuda o professor a saber se os alunos se reconhecem. Desenvolvemos este exercício, na medida que surge como seguimento da primeira actividade musical, onde os alunos trabalharam os nomes dos colegas da turma.

Quando foi explicado aos alunos a actividade, todos ficaram muito entusiasmados com a proposta. Essa exaltação reflectiu-se na concretização do jogo, todos os alunos tiveram uma atitude exemplar e irrepreensível. Os resultados foram surpreendentes, souberam reconhecer-se pela voz ou pelo tacto, alguns demoraram um pouco mais de tempo até adivinhar, mas todos conseguiram. O aluno 3 teve um comportamento muito positivo, comparativamente à outra intervenção, soube estar em grupo, participando activamente na actividade. O menino foi facilmente reconhecido pelo colega, pelo seu riso, mas também conseguiu reconhecer a colega, que por coincidência é a sua parceira de carteira.

Na segunda parte da actividade, já mais irrequietos, os alunos demonstraram muita graça à descrição física dos colegas, relata-se esse momento como bastante animado.

No final perguntámos aos alunos como tinham conseguido reconhecer os colegas no jogo da cabra cega, estes responderam que tinha sido pelo cabelo, pelo nariz, outros pela voz ou mesmo pelo tamanho.

Esta intervenção deixou-nos satisfeitas pelos resultados, sentimos que a turma estava unida e o ambiente era muito caloroso. Os sorrisos de felicidade das crianças foram gratificantes, dando-nos forças e mais vontade para continuar a proporcionar essas actividades em que todos os alunos participam juntos, em colaboração e cooperação, em momentos de grande felicidade.

4.2.2.3. Planificação, Intervenção, Avaliação e Reflexão a curto prazo – semana de 1 a 5 de Março de 2010

Nessa semana optámos por trabalhar a área curricular disciplinar de estudo do meio, tendo como tema os animais. Este trabalho surge como forma de sistematização da matéria, no qual os alunos devem construir um “livrinho dos animais”, cada página descreve um animal. Como consta no quinto quadro, delineou-se objectivos gerais e específicos, de forma a avaliar o desempenho dos alunos para esta actividade.

Seguidamente da planificação, expressa na tabela 6, segue-se a descrição da intervenção, a avaliação dos alunos, com a respectiva tabela e gráfico e, ainda, a reflexão.

Tabela 6 – Planificação da 3ª intervenção

Área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Actividades	Recursos	Avaliação
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconhecer os animais como uma espécie do ser vivo; ✓ Reconhecer os ambientes, a alimentação e modos de vida dos animais; ✓ Trabalhar com o grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dizer os nomes dos animais; ✓ Dizer pelo menos duas características dos animais (alunos 3 e 13); ✓ Dizer pelo menos quatro características dos animais (turma); ✓ Esperar pela sua vez; ✓ Cumprir com a sua tarefa no seio do grupo. 	<p>Os alunos serão divididos em grupo de quatro e um de cinco. Cada aluno será responsável por uma determinada tarefa (pelo desenho, pelo conteúdo, pela escrita e pelo silêncio), de forma a gerir o grupo (anexo 16) A cada grupo será distribuído uma cartolina de cor e uma imagem de um animal. Para cada imagem, os alunos deverão descrever o animal, ou seja, o nome, a alimentação, a forma de reprodução, a deslocação, o revestimento, a categoria e onde vive.</p> <p>No final, todas os trabalhos serão juntados, de modo a construir um livrinho dos animais.</p> <p>Os alunos deverão ainda preencher uma grelha de hetero e auto-avaliação (anexo 17).</p> <p>No final será dado a cada aluno um cartão com a imagem de um animal e oralmente deverá descrever as suas características.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartolinas de várias cores; ✓ Imagens de animais; ✓ Fichas de hetero e auto-avaliação; ✓ Canetas de feltro; ✓ Lápis de carvão; ✓ Lápis de cor; ✓ Folhas brancas; Cordão. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observação directa professor/aluno; ✓ Grelha de avaliação; ✓ Grelha de hetero e auto-avaliação; ✓ Comportamento/ ✓ Atenção

Intervenção

Nesta intervenção formaram-se três grupos de quatro alunos e dois grupos de cinco alunos, uma vez que faltava o aluno seis.

Foi explicado aos alunos a organização dos grupos e o intuito da tarefa. A cada grupo foi dado um cartão de responsabilidade, ou seja, cada criança teve de responsabilizar-se pelo cumprimento de uma tarefa. Seguidamente, foi distribuído um desenho de um animal e uma cartolina colorida.

Para esta actividade tínhamos planeado um animal por grupo, mas os alunos trabalharam muito bem, estavam animados e interessados, o que nos levou a fornecer mais imagens para descreverem, cada grupo analisou dois a três animais. À medida que os alunos terminavam o trabalho, foi pedido para que desenhassem um animal à escolha, de forma a ilustrar a capa do livrinho. No final da actividade, cada grupo apresentou o seu trabalho à turma.

Posteriormente, cada criança teve que descrever oralmente algumas características de um animal, com base numa imagem. No final, os alunos preencheram uma ficha de hetero e auto-avaliação (anexo 19).

Avaliação

Pela análise da tabela sete e pelo terceiro gráfico verifica-se que no primeiro objectivo sete crianças, 4,5,7,8,17,21 e 23 obtiveram um nível de excelente por terem dito o nome de todos os animais apresentados, treze alunos, sendo um o aluno três, obtiveram a classificação bastante satisfatório e três crianças obtiveram satisfaz por terem respondido correctamente à metade das perguntas. Constate-se ainda, que cinco alunos disseram mais de quatro características dos animais, pelo que obtiveram excelente, oito alunos tiveram a classificação de satisfaz bastante por terem dito apenas quatro características, também oito alunos tiveram um desempenho satisfatório. O objectivo definido para os alunos 3 e 13, dizer duas características dos animais, foi atingido de forma bastante satisfatória. Realça-se que todos os alunos sabem esperar positivamente pela sua vez e conseguem todos cumprir com a sua tarefa. De acordo com a sétima tabela, verifica-se que cinco alunos, 4, 5, 8, 17 e 23, obtiveram em todos os objectivos a classificação de excelente, pelo bom desempenho, participação e interesse

na actividade. Quanto ao terceiro aluno teve em três objectivos uma avaliação bastante satisfatória e uma satisfatória.

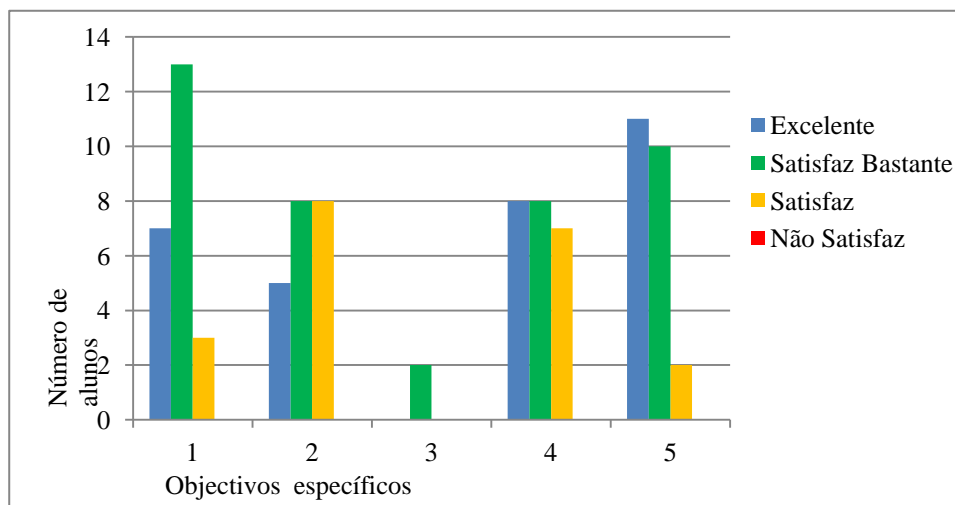
Tabela 7 – Avaliação dos objectivos da 3ª intervenção

Objectivos Alunos	1- Dizer os nomes dos animais	2- Dizer pelo menos quatro as características dos animais	3- Dizer duas características dos animais	4- Esperar pela sua vez	5- Cumprir com a sua tarefa no seio do grupo
1	SB	S		SB	SB
2	SB	S		S	SB
3	SB		SB	S	SB
4	E	SB		E	E
5	E	E		E	E
6	SB	SB		S	SB
7	E	E		SB	E
8	E	E		E	E
9	SB	S		SB	E
11	SB	SB		SB	E
12	SB	SB		SB	SB
13	S		SB	E	E
14	SB	S		S	S
15	SB	SB		S	S
16	SB	S		SB	E
17	E	E		E	E
18	SB	SB		E	SB
19	SB	S		E	SB
20	S	S		SB	SB
21	E	SB		E	E
22	S	S		SB	SB
23	E	E		E	E
24	SB	SB		S	SB

Legenda: Excelente – E; Satisfaz bastante – SB; Satisfaz – S; Não Satisfaz - NS

Não avaliado

Gráfico 3 – Resultados da avaliação da 3ª intervenção



Reflexão

Para a realização desta actividade receávamos que os alunos não soubessem trabalhar em grupo, dividir tarefas ou que houvesse mesmo problemas de comportamento, por não ser habitual ainda, a cooperação de trabalho entre eles. Neste sentido, optámos por preparar uns cartões que responsabilizassem cada criança por uma determinada tarefa. Esta proposta acabou por nos tranquilizar e gerir melhor os grupos de trabalho, pois os alunos desempenharam o cargo com muita seriedade.

Todos os grupos surpreenderam-nos positivamente, os objectivos pretendidos para esta actividade foram globalmente atingidos, souberam identificar as características dos animais, dividiram correctamente as tarefas, cumpriram com a tarefa, trabalharam mais que o previsto e o resultado foi muito gratificante (anexo 20). Quando foi apresentado o livrinho os alunos ficaram todos muito orgulhosos do trabalho que tinham realizado.

O terceiro aluno demonstrou um bom desempenho com o seu grupo, responsabilizou-se pela sua tarefa, que era a do desenho, ajudou também os colegas a descrever o animal. Quanto ao grupo de trabalho, as crianças souberam trabalhar com ele, dividindo as tarefas, num clima de entreajuda.

As crianças entenderam que todas as semanas é realizada uma actividade dinâmica, que implica a cooperação entre eles, então associam-me a esse momento diferente, pois quando me vêm perguntam-me “o que vai ser hoje?”, com um ar muito satisfeito.

No final da aula, o aluno 23 perguntou quando é que se continuava este jogo, este comentário foi para nós gratificante e muito importante, por demonstrar que os alunos não se sentiram pressionados pelo trabalho e desenvolveram aquisições a “jogar”, num ambiente apaziguador.

4.2.2.4. Planificação, Intervenção, Avaliação e Reflexão a curto prazo – semana de 8 a 12 de Março de 2010

Decidimos trabalhar a área de língua portuguesa ligada à expressão dramática, começando inicialmente com todo o grupo/turma, para mais tarde dividir os alunos em grupos, de forma a realizarem uma actividade cooperativa. Planeámos trabalhar em contexto de sala de aula, a Lengalenga do “Castelo de Chuchurumel” de Francisco Adolfo Coelho, actividade referenciada no Programa Nacional de Ensino do Português (P.N.E.P.), definimos objectivos gerais e objectivos específicos, como constam no sétimo quadro.

A seguir da planificação, indicada na tabela 8, encontra-se a descrição da intervenção, a avaliação dos alunos, com a respectiva tabela e gráfico e, ainda, a reflexão.

Tabela 8 – Planificação da 4ª intervenção

Área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Actividade	Recursos	Avaliação
Língua Portuguesa / Expressão Dramática	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Praticar jogos de leitura; ✓ Construir lengalengas; ✓ Manifestar interesse na tarefa; ✓ Colaborar com o grupo na actividade. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mostrar a imagem no momento certo; ✓ Dizer correctamente duas quadras da lengalenga (alunos 3 e 13); ✓ Dizer correctamente cinco quadras da lengalenga (turma); ✓ Falar na sua vez; ✓ Dizer ideias para criar uma lengalenga; ✓ Respeitar o tema proposto. 	<p>Os alunos sentam-se em círculo.</p> <p>Cada aluno tem uma folha A3 com a lengalenga “ O castelo de Chuchurumel” (anexo 16) e uma das imagens (chave, cordel, sebo, rato, gato, cão, pau, lume, água, boi, carneiro e morte).</p> <p>A professora lê a lengalenga e os alunos repetem.</p> <p>Os alunos iniciam a leitura e a dramatização da lengalenga, ao mesmo tempo que mostram a sua imagem sempre que aparece a palavra que lhe corresponde.</p> <p>Seguidamente, dividiremos os alunos em grupo, de três e dois de quatro, de forma a inventarem uma pequena lengalenga semelhante à do “Castelo de Chuchurumel”.</p> <p>Cada grupo deverá ler expressivamente a lengalenga inventada.</p> <p>Finalmente, os alunos deverão preencher as grelhas de auto-avaliação (anexo 17).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ficha da lengalenga; ✓ Ficha de auto-avaliação; ✓ Imagens grandes da chave, do cordel, do sebo, do rato, do gato, do cão, do pau, do lume, da água, do boi, do leão e da morte; ✓ Folha de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observação directa professor/aluno; ✓ Grelha de avaliação; ✓ Comportamento/atenção

Intervenção

Nesta actividade foi pedido aos alunos para formarem um círculo e para sentarem-se em cima do cobertor. Foi distribuído a cada aluno uma folha A3 da lengalenga “ O castelo de Chuchurumel” de Francisco Adolfo Coelho e uma das imagens a cada dois alunos (chave, cordel, sebo, rato, gato, cão, pau, lume, água, boi, carnicheiro e morte). Junto com a professora titular iniciámos a leitura cantada da lengalenga, seguidamente foi pedido aos alunos para repetirem as quadras.

Por sua vez os alunos iniciaram a leitura cantada e a dramatização da lengalenga, ao mesmo tempo que mostravam a imagem sempre que aparece-se a palavra que lhe correspondia. Esta actividade repetiu-se duas vezes por pedido dos alunos.

Na sequência desta actividade formou-se grupos de três e dois grupos de quatro alunos, para inventarem uma pequena lengalenga semelhante à do “Castelo de Chuchurumel”. No final, cada grupo leu expressivamente a lengalenga inventada.

Finalmente, os alunos preencheram uma ficha de auto-avaliação (anexo 19).

Avaliação

De acordo com o gráfico abaixo e a nona tabela, os alunos três e treze disseram satisfatoriamente duas quadras da lengalenga, a musicalidade e a repetição de alguns versos facilitaram a sua aquisição. Quanto ao resto da turma, constata-se que seis alunos conseguiram dizer correctamente cinco quadras da lengalenga, obtendo a avaliação de excelente, oito alunos disseram quatro quadras e os restantes oito alunos disseram entre duas e três quadras. Todas as crianças participaram na partilha de ideias para a criação de uma lengalenga, justificando uma avaliação entre o excelente e o satisfaz, conforme o desempenho e participação de cada aluno. Todos respeitaram o tema proposto da actividade, apresentando trabalhos muito criativos. Os alunos já vão aprendendo as regras de trabalho de grupo, na medida em que catorze alunos falam na sua vez, de forma bastante satisfatória, os outros nove, sendo um o aluno três, devem melhorar este objectivo, por terem obtido a classificação de satisfaz. As crianças 5, 6 e 23 apresentam três excelentes na avaliação desta actividade, evidencia-se que nenhum aluno revelou um desempenho satisfatório em todos os objectivos delineados para esta intervenção.

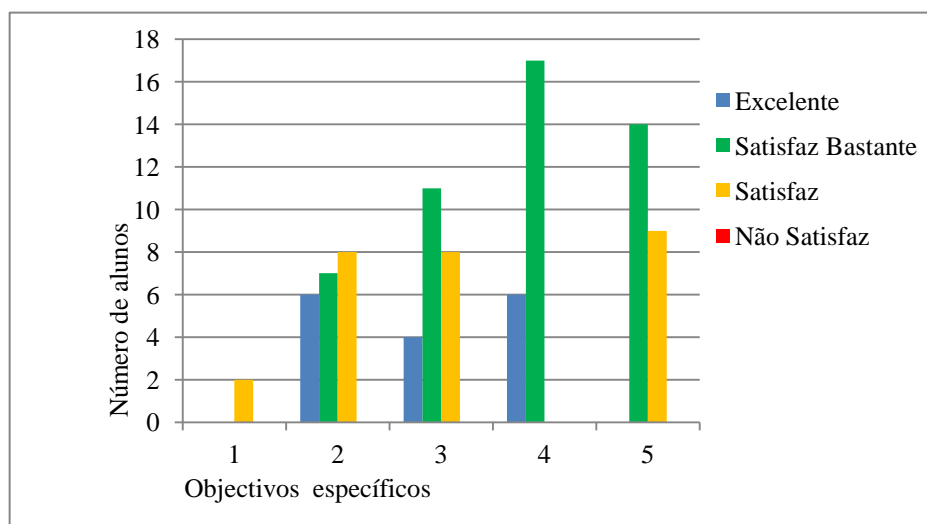
Tabela 9 – Avaliação dos objectivos da 4ª intervenção

Objectivos Alunos	1- Dizer correctamente duas quadras da lengalenga	2- Dizer correctamente cinco quadras da lengalenga	3- Dar ideias para criar uma lengalenga	4- Respeitar o tema proposto	5- Falar na sua vez
1		S	E	E	SB
2		S	S	SB	SB
3	S		S	SB	S
4		SB	S	SB	SB
5		E	E	E	SB
6		S	E	E	SB
7		E	SB	SB	SB
8		SB	SB	SB	SB
9		S	SB	E	S
11		SB	SB	SB	S
12		E	SB	SB	S
13	S		S	SB	SB
14		S	S	SB	SB
15		E	SB	SB	S
16		SB	S	SB	SB
17		E	SB	SB	S
18		SB	SB	SB	SB
19		S	S	SB	SB
20		S	S	SB	S
21		SB	SB	SB	SB
22		S	SB	E	SB
23		E	E	E	S
24		SB	SB	SB	S

Legenda: Excelente – E; Satisfaz bastante – SB; Satisfaz – S; Não Satisfaz - NS

■ Não avaliado

Gráfico 4 – Resultados da avaliação da 4ª intervenção



Reflexão

No início da primeira parte da actividade, os alunos estavam um pouco agitados, tivemos à espera uns minutos para que se acalmassem. Mas ao iniciar a leitura da lengalenga, as crianças ficaram curiosas e com vontade em participar. Esta actividade requer muita atenção por parte dos alunos, pois devem participar várias vezes ao longo de toda a lengalenga, quer seja para mostrar a imagem quer para repetir o verso que lhe foi atribuído.

A nossa maior dificuldade foi de manter os alunos atentos e concentrados na tarefa, mas os colegas que estavam a aderir melhor à actividade, incentivaram e ajudaram os colegas a participar. Foi interessante verificar esse clima de cooperação entre eles. Relativamente ao aluno três, este mostrou-se um pouco agitado e desatento, só interagiu quando tinha que mostrar a imagem ou dizer a sua parte da lengalenga.

Na segunda parte da actividade, receávamos que os alunos não percebessem ou recusassem realizar a actividade, mas a realidade com que nos defrontámos foi contrária às nossas ânsias. As crianças surpreenderam-nos, aceitaram muito bem a tarefa, foram colaborativos, criativos na escrita e apresentaram excelentes ideias, a partir de simples palavras. Muitos grupos inventaram lengalengas com os animais, relacionando assim a matéria trabalhada na semana anterior. Os alunos fizeram um bom trabalho, entusiasmaram-se, pois queriam fazer mais quadras e fazer os desenhos associados à lengalenga, não esperávamos tão boa adesão (anexo 18). Porém, salienta-se o problema da divisão de tarefas num dos grupos (alunos 11,12,15 e 20), pois as alunas 11 e 12 queriam fazer tudo sozinhas, não deixando os pares trabalhar, remediámos a essa situação pela distribuição de tarefa.

O grupo do aluno 3 trabalhou bem, o menino deu ideias e copiou na cartolina duas frases. Os outros dois membros, a 8 e o 24, perguntaram-lhe o que preferia fazer e dividiram tarefas com ele.

Na leitura da actividade, os alunos estavam orgulhos dos seus trabalhos, todos foram aplaudidos e elogiados pelos colegas.

A aprendizagem cooperativa e as interacções entre os alunos estão cada vez melhor, os resultados estão à vista. A parceria pedagógica tem sido a grande força de todo esse processo, estamos satisfeitas com o trabalho que tem vindo a ser realizado.

4.2.2.5. Planificação, Intervenção, Avaliação e Reflexão a curto prazo – semana de 15 a 19 de Março de 2010

Nessa semana optámos por trabalhar a resolução de problemas, ligada à área da matemática, de forma a contribuir para a consciencialização dos alunos acerca das estratégias que podem ser usadas para resolver um problema, para que possam também investigar e explorar ideias que os leve a discutir e a questionar sobre os resultados. Na tabela abaixo encontram-se delineados os objectivos gerais e específicos para esta actividade.

Posteriormente à planificação, expressa na tabela 10, encontra-se a descrição da intervenção, a avaliação dos alunos, com a respectiva tabela e gráfico e, ainda, a reflexão.

Tabela 10 – Planificação da 5ª intervenção

Área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Actividade	Recursos	Avaliação
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Manifestar interesse pela resolução do problema; ✓ Usar a matemática para resolver situações problemáticas; ✓ Dialogar com o grupo; ✓ Respeitar as regras de convivência. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participar na resolução do problema com o grupo; ✓ Dizer uma estratégia para resolver o problema (alunos 3 e 13); ✓ Escrever uma ou mais estratégias para resolver o problema (turma); ✓ Explicar a resolução do problema; ✓ Falar na sua vez; ✓ Participar na correcção da resolução do problema. 	<p>Nesta actividade formar-se-ão grupos de três alunos. A cada grupo será distribuído um problema (anexo 16), para o qual deverão encontrar a sua resolução.</p> <p>No final da actividade, cada grupo irá explicar aos colegas a resolução encontrada para este problema. Perguntar-se-á aos alunos se concordam com o resultado encontrado pelo grupo e se havia outra forma de obter uma resposta.</p> <p>Finalmente, os alunos preencherão uma ficha de auto-avaliação (anexo 17).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Folhas A4 coloridas com os problemas; ✓ Lápis de cor; ✓ Lápis de carvão; ✓ Caneta; ✓ Quadro; ✓ Giz de várias cores; ✓ Ficha de auto-avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observação directa professor/aluno; ✓ Grelha de avaliação; ✓ Grelha de auto-avaliação; ✓ Grau de execução da actividade; ✓ Comportamento/Atenção.

Intervenção

Para a realização desta actividade formaram-se grupos de três alunos, uma vez que faltava o aluno 20 e a aluna 4. A cada grupo foi distribuído uma folha colorida com uma situação problemática, nessa mesma folha os alunos escreveram as respectivas resoluções. Alguns grupos resolveram mais rapidamente que outros, por isso foram fornecidos outros problemas para que não parassem de trabalhar.

Após a conclusão da actividade, cada grupo foi ao quadro explicar a resolução problemática encontrada. Os restantes colegas intervieram quando queriam expor uma ideia ou outra possível solução.

Finalmente, os alunos preencheram uma ficha de auto-avaliação para reflectirem sobre o desempenho prestado (anexo 19).

Avaliação

Constate-se no quinto gráfico e na décima primeira tabela que os alunos obtiveram níveis positivos a todos os objectivos alvitados para esta actividade. Treze dos alunos participaram bastante satisfatoriamente na resolução do problema com o grupo, sugerindo hipóteses, ideias ou soluções. Os restantes alunos, quatro foram bastante activos na resolução, sendo atribuído a classificação de excelente e os outros quatro participaram de forma satisfatória, tal como o menino três. Porém, o último aluno referido e a aluna treze atingiram positivamente o segundo objectivo, dizendo uma estratégia para resolver o problema. Quanto ao terceiro objectivo delineado, todos os alunos escreveram estratégias para resolver o problema, a avaliação varia pela quantidade de estratégias encontradas, os meninos 5, 8, 17 e 23 encontraram mais de uma solução para o problema. Toda a turma conseguiu explicar pelas suas palavras a resolução do problema, a avaliação encontra-se entre o excelente e o satisfaz. Realça-se ainda, que os alunos foram participativos na correcção do problema, pelo que dez obtiveram satisfaz bastante, sendo um o aluno três. Nesta actividade, os alunos revelaram mais dificuldades em falar na sua vez, sendo a barra do satisfaz a mais elevada comparativamente às outras.

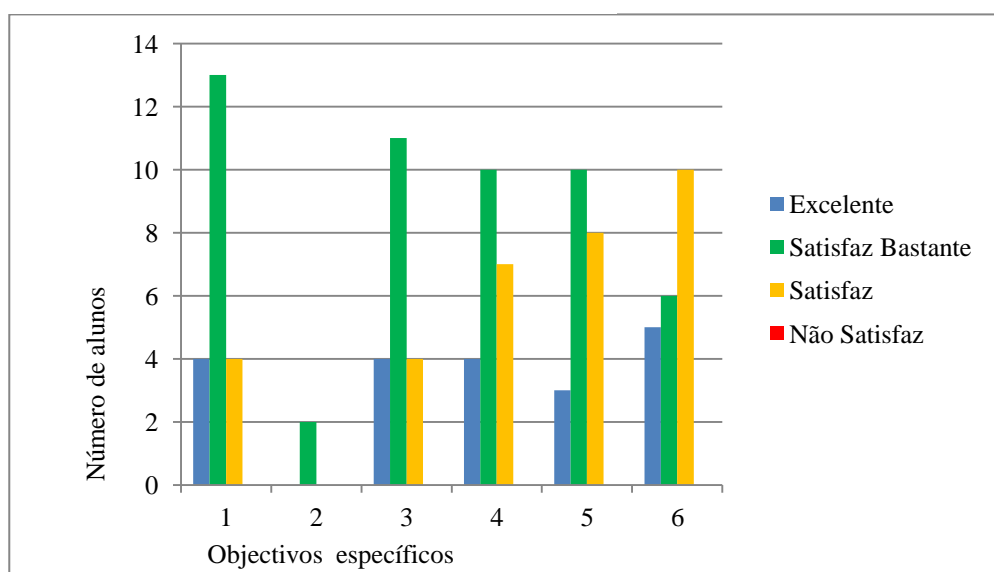
Tabela 11 – Avaliação dos objectivos da 5ª intervenção

Objectivos Alunos	1- Participar na resolução do problema com o grupo	2- Dizer uma estratégia para resolver o problema	3- Escrever uma ou mais estratégias para resolver o problema	4- Explicar a resolução do problema	5- Participar na correcção da resolução do problema	6- Falar na sua vez
1	SB		SB	SB	SB	SB
2	S		S	S	S	S
3	S	SB		S	SB	S
4						
5	E		E	E	SB	E
6	SB		SB	SB	S	S
7	SB		SB	SB	E	S
8	E		E	E	SB	E
9	S		S	S	SB	E
11	SB		SB	SB	S	SB
12	SB		SB	SB	SB	S
13	SB	SB		S	S	S
14	S		S	S	S	S
15	SB		SB	SB	SB	S
16	SB		SB	SB	SB	SB
17	E		E	E	E	E
18	SB		S	S	S	SB
19	SB		SB	SB	S	SB
20						
21	SB		SB	SB	SB	E
22	SB		SB	S	S	S
23	E		E	E	E	SB
24	SB		SB	SB	SB	S

Legenda: Excelente – E; Satisfaz bastante – SB; Satisfaz – S; Não Satisfaz – NS

Faltou	Não avaliado
--------	--------------

Gráfico 5 – Resultados da avaliação da 5ª intervenção



Reflexão

Nesta actividade matemática, resolução de problemas, os alunos ficaram um pouco apreensivos, uma vez que cada grupo tinha um problema diferente e tinham individualmente de ler e interpretar o enunciado. Contudo, à medida que iam lendo, reflectindo e raciocinando a ansiedade foi desvanecendo. Sentimos a necessidade de deixar os nossos alunos pensar um pouco sozinhos, esta iniciativa é importante, porque os alunos estão habituados a que lhe seja lido o exercício e a responderem logo, por isso devemos desenvolver neles o raciocínio, a reflexão e discussão da situação com os seus pares, o que fomenta grandes riquezas sócio-cognitivas. Os grupos foram pedindo a nossa intervenção à medida que iam terminando, para saber se o raciocínio que tinha sido descoberto era correcto. Três grupos pediram mais problemas para resolver, depois de terem terminado a primeira ficha.

O grupo do menino três, composto pelas alunas 12 e 13, apresentaram alguns confrontos devido à partilha do material escolar, mas esta situação foi rapidamente ultrapassada pelo bom senso da aluna 13. A aluna 12 leu o problema aos colegas e reflectiram em conjunto sobre a sua resolução, os resultados foram bastante satisfatórios.

Uma vez a resolução do problema concluída (anexo 18), cada grupo foi ao quadro apresentar os seus resultados à turma. Os alunos dividiram correctamente as tarefas e souberam transmitir a correcção do problema aos colegas.

No final das apresentações, os alunos pediram mais problemas para resolverem e como devemos aproveitar sempre esses momentos ambiciosos foi fornecido a cada grupo novos problemas. Esse conjunto de situações, levam-nos a acreditar que estamos a atingir com os nossos objectivos, os alunos pedem-nos para terem mais trabalho e para continuarem a trabalhar juntos, os resultados que têm vindo a demonstrar são muito positivos, não poderíamos quer mais para uma quinta intervenção. Estamos bastantes satisfeitas com esse trabalho, a nossa relação enquanto professoras é cada vez melhor, o que se reflecte no nosso desempenho, consegui obter a confiança dos alunos, vêem-me como uma professora deles e o ambiente que existe com o grupo/turma é afectuoso e cada vez mais cooperativo, com um grande espírito de entreaajuda.

4.2.2.6. Planificação, Intervenção, Avaliação e Reflexão a curto prazo – semana de 22 a 26 de Março de 2010

De acordo com o plano anual de actividade planificámos uma actividade que estivesse intimamente ligada à Primavera e ao ensino experimental das ciências – experiências com plantas, para tal definimos os objectivos gerais e específicos. Nesta actividade, os alunos puderam ter contacto com a natureza e explorar, com todo o material necessário, a constituição das plantas. Esta actividade decorreu, inicialmente, no espaço exterior para que os alunos pudessem observar, analisar e recolher algumas plantas existentes no recinto escolar. Após a recolha, os alunos voltaram à sala de aula, para se proceder à segunda parte da actividade.

Depois da planificação, expressa na tabela 12, advém a descrição da intervenção, a avaliação dos alunos, com a respectiva tabela e gráfico e, ainda, a reflexão.

Tabela 12 – Planificação da 6ª intervenção

Área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Actividade	Recursos	Avaliação
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer a constituição de uma planta; ✓ Conhecer as funções de uma planta; ✓ Manusear correctamente o material didáctico; ✓ Colaborar no trabalho de grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Distinguir duas partes da planta (alunos 3 e 13); ✓ Distinguir quatro partes da planta (turma); ✓ Identificar duas funções da planta (alunos 3 e 13); ✓ Identificar quatro funções da planta (turma); ✓ Experimentar/analisar a planta com rigor; ✓ Explicar à turma o resultado do trabalho; <p>Cumprir com a sua tarefa.</p>	<p>Os alunos irão no espaço exterior da escola para observar as plantas da escola. Far-se-á a recolha de algumas plantas para analisar mais tarde na sala de aula. Ao mesmo tempo que se observam as plantas perguntar-se-á aos alunos a utilidade das plantas, as que conhecem, as diferenças entre elas, se vivem todas no mesmo ambiente, etc. Seguidamente, explicar-se-á às crianças a constituição de uma planta e a função de cada uma das partes da planta (raiz, caule, folha flor e fruto). Mostrar-se-ão algumas plantas e imagens de forma a concretizar a aprendizagem.</p> <p>Na segunda parte da actividade, os alunos serão divididos por grupos de três. Cada grupo receberá a ficha investigativa (anexo 16) e uma planta (recolhida na escola ou comprada), bem como todo o material necessário para proceder a actividade.</p> <p>No final da actividade, cada grupo irá apresentar à turma o seu trabalho. Ao mesmo tempo confrontar-se-ão os diferentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Inchada; ✓ Ficha de trabalho; ✓ Plantas cultivadas; ✓ Plantas recolhidas; ✓ Cartolinas A4 brancas; ✓ Tabuleiros; ✓ Lápis de cor; ✓ Lápis de carvão; ✓ Borrachas; ✓ Tesoura; ✓ Pinças; ✓ Lupas; ✓ Microscópios; ✓ Ficha de auto-avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observação directa professor/aluno; ✓ Grelha de avaliação; ✓ Grelha de auto-avaliação; ✓ Grau de execução da actividade; ✓ Comportamento/Atenção.

			trabalhos, isto é, perguntar aos alunos se os trabalhos investigativos são iguais e explicar as diferenças e semelhanças de cada planta. Os alunos deverão ainda, preencher uma ficha de auto-avaliação (anexo 17).		
--	--	--	---	--	--

Intervenção

No início da aula foi explicado aos alunos que a primeira parte executar-se-á no espaço exterior da escola para irem observar as plantas que existem no espaço escolar. Seguidamente, observou-se com os alunos a diversidade de plantas presentes no recinto escolar, perguntou-se aos alunos a utilidade das plantas, as diferenças entre elas, se vivem todas no mesmo ambiente e se conhecem outras para além das que vivem na escola. Foi lembrado aos alunos a constituição das plantas, as funções de cada parte constituinte (raiz, caule, folha flor e fruto), onde vivem as plantas, entre outros. Recolheu-se com uma inchada e uma tesoura algumas plantas, para serem observadas na sala de aula. De regresso à sala, mostrou-se as plantas recolhidas e outras previamente compradas para a experiência. De seguida, formámos cinco grupos de três alunos e dois de quatro alunos, distribuí-se a cada grupo uma planta, o respectivo material para proceder à investigação e o protocolo da actividade experimental. Antes de proceder à experiência foi lido e explicado aos alunos todos os passos do protocolo, para que os grupos pudessem trabalhar autonomamente e ao seu ritmo. Puderam observar as plantas com a lupa e o microscópio, fizeram o desenho à vista da planta na cartolina branca, escreveram as respectivas partes da plantas e suas funções. Tiveram a oportunidade de dissecar com a pinça e tesoura a planta e observar as várias partes no microscópio, descreveram também tudo o que observaram (tamanho, cheiro, textura, ambiente...).

No final da actividade, cada grupo apresentou o seu trabalho à turma. Deixámos ainda um momento de comunicação, no qual os alunos puderam opinar, discutir e reflectir sobre o desenvolvimento e apresentação dos trabalhos e confrontar os diferentes trabalhos, debatendo sobre as diferenças entre suas plantas e as dos outros grupos.

Finalmente, os alunos preencheram uma ficha de auto-avaliação, para que avaliassem o seu desempenho (anexo 19).

Avaliação

Na avaliação desta intervenção, actividades experimentais de plantas, verifica-se pelo sexto gráfico e décima terceira tabela que as crianças demonstraram um bom desempenho aquando a execução da actividade e a avaliação dos objectivos. Neste sentido, constate-se que os alunos três e treze adquiriram o primeiro objectivo, ou seja, distinguem duas partes da planta. Quanto ao resto da turma, dezassete meninos conseguiram distinguir as quatro partes da planta, os outros quatro alunos, 1, 4, 11 e 19, ainda demonstram estar em fase de desenvolvimento por terem distinguindo entre duas a três partes da planta. Relativamente ao terceiro objectivo, os alunos 3 e 13, estão em fase de desenvolvimento por terem identificado apenas uma função da parte da planta. Refere-se ainda, que onze crianças identificaram as quatro funções da planta, enquanto dez ainda se encontram em fase de desenvolvimento, por terem respondido entre duas e três funções. Por outro lado, os vinte e três alunos atingiram os objectivos cinco e seis, ou seja, experimentar a planta com rigor e cumprir com a sua tarefa. No que diz respeito à explicação dos resultados encontrados, dez alunos tiveram mais dificuldades na explicação do seu raciocínio, nomeadamente as crianças 3 e 13. Na tabela observa-se que onze alunos da turma adquiriram todos os objectivos planeados para esta actividade.

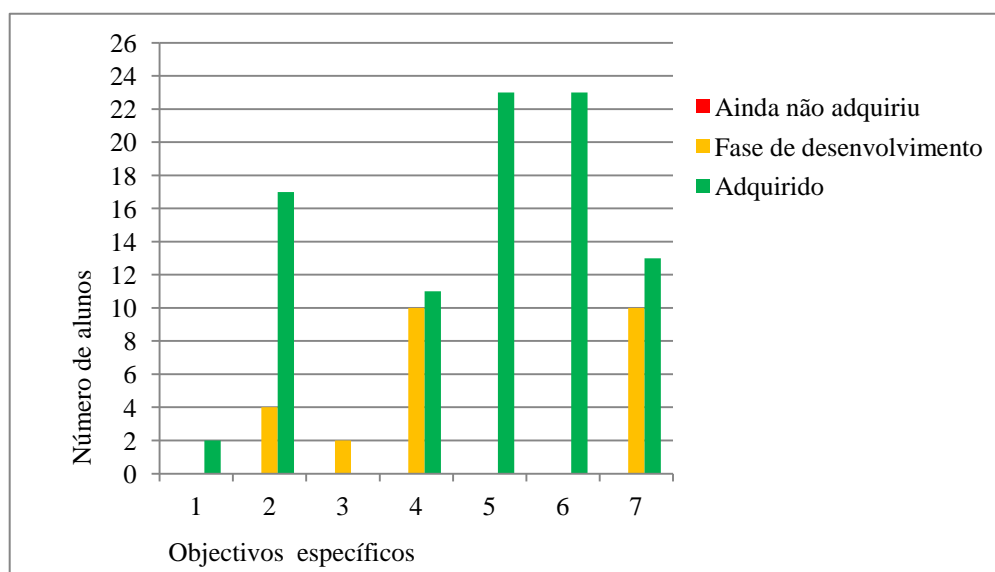
Tabela 13 – Avaliação dos objectivos da 6ª intervenção

Objectivos Alunos	1- Distinguir duas partes da planta	2- Distinguir quatro partes da planta	3- Identificar duas funções da parte da planta	4- Identificar quatro funções da planta	5- Experimentar/ analisar a planta com rigor	6- Cumprir com a sua tarefa	7- Explicar à turma o resultado do trabalho
1		FD		FD	A	A	FD
2		A		FD	A	A	A
3	A		FD		A	A	FD
4		FD		FD	A	A	A
5		A		A	A	A	A
6		A		FD	A	A	FD
7		A		A	A	A	A
8		A		A	A	A	A
9		A		FD	A	A	FD
11		FD		FD	A	A	FD
12		A		A	A	A	A
13	A		FD		A	A	FD
14		A		FD	A	A	FD
15		A		A	A	A	A
16		A		A	A	A	A
17		A		A	A	A	A
18		A		FD	A	A	FD
19		FD		FD	A	A	FD
20		A		FD	A	A	FD
21		A		A	A	A	A
22		A		A	A	A	A
23		A		A	A	A	A
24		A		A	A	A	A

Legenda: Adquirido – A; Fase de Desenvolvimento – FD; Não Adquirido - ND

■ Não avaliado

Gráfico 6 – Resultados da avaliação da 6ª intervenção



Reflexão

As crianças ficaram entusiasmadas e curiosas por irem descobrir um espaço que frequentam com muita regularidade, mas que não o observem com olhos de “pequenos cientistas”. Este momento da aula foi bastante interativo, pois os alunos fizeram muitas perguntas, deixámos fluir uma dinâmica entre eles, quando sabiam responder, eles próprios respondiam aos colegas, caso contrário explicávamos nós.

De regresso à sala de aula formou-se os grupos e distribuí-se o material necessário a cada grupo, as crianças estavam felizes por poder manipular, pela primeira vez, todo esse material científico. Esta excitação gerou pequenos conflitos entre eles, porque queriam manipular tudo ao mesmo tempo, sem dar oportunidade ao colega. Contudo, deixámos os alunos gerirem esta situação entre eles, para que aprendam a estabelecer regras e respeito de convivência, de facto os grupos conseguiram superar essa “pequena crise”. O entusiasmo gerido por esta actividade levou a algum barulho e agitação, tivemos que pedir a colaboração dos alunos para gerirem o barulho.

A realização e os resultados dos trabalhos estão surpreendentes (anexos 18 e 20), todos os alunos conseguiram trabalhar com os seus grupos, dividiram tarefas e materiais. As crianças pediram-nos para repetir esta actividade todos os dias, por terem adorado observar no microscópio e ver ao pormenor a constituição de um ser vivo. Estas actividades experimentais são produtivas e enriquecedoras, os alunos aprendem ao mesmo tempo que se divertem, passo a citar o aluno 14 “eu gosto de aprender a brincar”.

De facto estas actividades requerem muito de nós, pela segurança e manipulação de materiais científicos, mas também por serem actividades muito práticas, pois os alunos precisam constantemente de um apoio, ainda são pequenos e não estão habituados a manusear esses materiais. Quando foi a hora de arrumar, deparámo-nos com um “campo de batalha”, eram folhas, raízes, flores decorticadas e terra por toda a sala, pedimos a colaboração de todos para arrumar a sala, mas quando reflectimos sobre esta situação sentimo-nos satisfeitas porque achámos que tais factos eram a prova do trabalho dos alunos em que puderam vivenciar, tocar, mexer, cortar, entre outros as suas aprendizagens, muito diferente de um livro aberto e de uma sala arrumada.

4.2.2.7. Planificação, Intervenção, Avaliação e Reflexão a curto prazo – semana de 12 a 16 de Abril de 2010

Para essa semana planificámos trabalhar a obra “O Nabo Gigante” de António Mota, permitindo criar uma ponte da actividade planeada na semana anterior, as plantas. Para esta actividade recorreu-se à interdisciplinaridade de várias áreas, nomeadamente a língua portuguesa, a expressão plástica e dramática, uma vez que os alunos desenvolveram várias competências ligadas a essas disciplinas. Inicialmente, os alunos trabalharam em contexto sala de aula, mas mais tarde foi necessário ocupar o espaço da biblioteca, para que os alunos apresentassem o seu trabalho a colegas de outras turmas. Definiram-se objectivos gerais e específicos para avaliar o desempenho dos alunos no final da aula.

Posteriormente da planificação, expressa na tabela 14, segue-se a descrição da intervenção, a avaliação dos alunos, com a respectiva tabela e gráfico e, ainda, a reflexão.

Tabela 14 – Planificação da 7ª intervenção

Área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Actividade	Recursos	Avaliação
Língua Portuguesa/ Expressão Plástica/ Expressão Dramática	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Interagir na leitura expressiva; ✓ Reter informações da história lida; ✓ Dramatizar a história; ✓ Participar nas tarefas com o grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Contar duas partes da história (alunos 3 e 13); ✓ Contar quatro partes da história (turma); ✓ Dizer três personagens da história (alunos 3 e 13); ✓ Dizer cinco personagens da história (turma); ✓ Recontar correctamente a sua parte da história; ✓ Ilustrar adequadamente a sua parte da história; ✓ Responsabilizar-se pela sua tarefa; ✓ Comunicar com o grupo na dramatização. 	<p>Realizar-se-á a leitura expressiva, pela professora, de um livro “O Nabo Gigante, de António Mota”.</p> <p>Esta leitura terá o intuito de promover a interacção com os alunos, motivando-os para a audição e compreensão da história.</p> <p>Posteriormente, será pedido aos alunos o reconto oral da história.</p> <p>Formar-se-á grupos de três alunos, cada grupo ficará responsável pelo reconto de uma parte da história e pela sua ilustração.</p> <p>Seguidamente, os alunos deverão dramatizar a sua parte da história a duas turmas, na biblioteca.</p> <p>Finalmente, os alunos preencherão uma grelha de auto-avaliação (anexo 17).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Livro do “Nabo Gigante” de António Mota; ✓ Cartolinas A3 brancas; ✓ Canetas de feltro; ✓ Lápis de cor; ✓ Ficha de auto-avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observação directa professor/aluno; ✓ Grelha de avaliação; ✓ Grelha de auto-avaliação; ✓ Grau de execução da actividade; ✓ Comportamento/Atenção.

Intervenção

Refere-se que a partir desta semana o menino vinte e dois não estará mais na turma, uma vez que foi transferido de escola, por motivos familiares.

Iniciou-se a actividade com a leitura expressiva e dramatizada do livro “O Nabo Gigante”, de António Mota. Ao longo da leitura, os alunos interagiram, à medida que a professora ia solicitando, de forma a motiva-los para a audição e compreensão da história. Posteriormente, foi pedido aos alunos para recontarem oralmente a história.

Formaram-se oito grupos de três alunos e um grupo de dois alunos, cada grupo ficou responsável pelo reconto escrito ou oral de uma parte da história e pela sua respectiva ilustração. À medida que os grupos terminavam a sua tarefa iam ensaiar a dramatização da sua parte da história. Uma vez todos os trabalhos concluídos fizeram um ensaio geral da dramatização, para ir apresenta-la a duas turmas, na biblioteca.

Finalmente, os alunos preencheram uma grelha de auto-avaliação, para reflectirem sobre o seu desempenho (anexo 19).

Avaliação

Pela análise da tabela quinze e do gráfico sete evidencia-se que os objectivos foram atingidos por todos os alunos, na medida em que obtiveram classificações que variam entre o excelente, satisfaz bastante e satisfaz. O primeiro objectivo destinado à terceira e décima terceira criança foi satisfatoriamente atingindo, por terem recontado duas partes da história com algumas hesitações. O objectivo seguinte determinado para o resto do grupo/turma, em que deviam recontar quatro partes da história, foi para quatro alunos, 5, 7, 8 e 12 avaliado por excelente, por ter contado mais que quatro partes da história e terem descrito pormenores da história, oito alunos obtiveram a classificação de satisfaz bastante e os outros oito alunos satisfaz. Salienta-se que a criança três conseguiu dizer mais de três personagens da história, obtendo um excelente para este objectivo, é também de referir que outros sete alunos foram avaliados com a nota máxima, por ter dito mais de cinco personagens da história. O gráfico evidencia que nos objectivos seis, sete e oito os objectivos foram atingidos na sua maioria pela classificação de satisfaz bastante, o que prova o interesse, o cumprimento pela actividade, bem como a aquisição das aprendizagens. Nestes três últimos objectivos supracitados, o menino três obteve a classificação de excelente e de satisfaz bastante nos dois últimos. A tabela indica que a criança dezanove obteve em todos os objectivos a avaliação de satisfaz, por ter existido disputa com o grupo, o aluno não se empenhou tanto e ficou retraído.

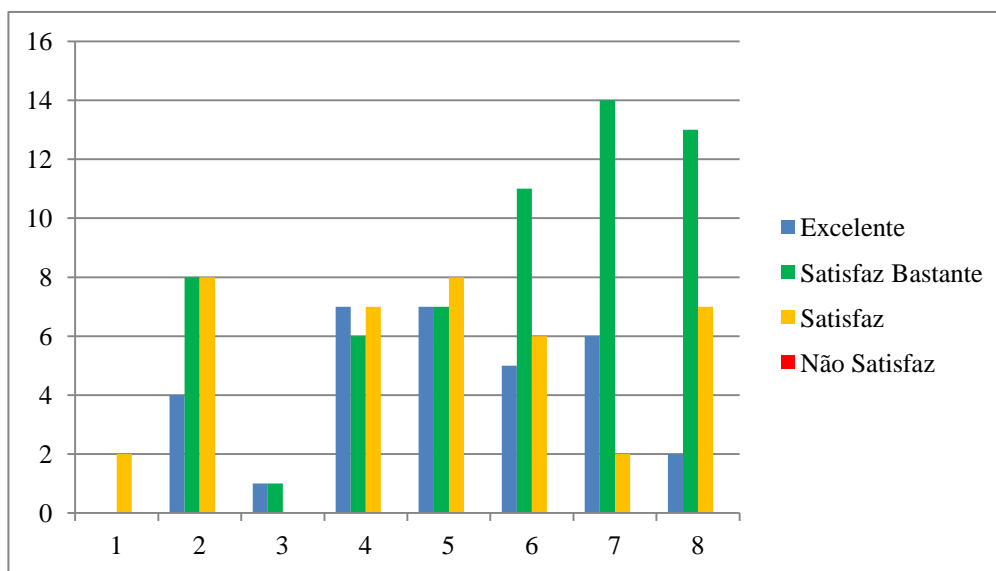
Tabela 15 – Avaliação dos objectivos da 7ª intervenção

Objectivos Alunos	1- Contar duas partes da história	2- Contar quatro partes da história	3- Dizer três personagens da história	4- Dizer cinco personagens da história	5- Recontar correctamente a sua parte da história	6- Ilustrar adequadamente a sua parte da história	7- Responsabilizar-se pela sua tarefa no seio do grupo	8- Comunicar com o grupo na dramatização
1		S		S	S	E	SB	SB
2		SB		SB	SB	E	SB	SB
3	S		E		S	E	SB	SB
4		SB		SB	E	SB	E	SB
5		E		E	E	SB	E	SB
6		SB		SB	SB	E	SB	SB
7		E		E	E	SB	E	E
8		E		E	E	SB	E	E
9		S		SB	S	SB	SB	S
11		S		S	SB	SB	SB	S
12		E		E	E	SB	S	SB
13	S		SB		S	SB	SB	SB
14		S		S	S	S	SB	SB
15		SB		SB	SB	S	SB	S
16		S		S	S	SB	SB	S
17		SB		E	E	SB	E	SB
18		S		S	SB	E	SB	S
19		S		S	S	S	S	S
20		S		S	S	S	SB	S
21		SB		SB	SB	SB	E	SB
23		SB		E	E	S	SB	SB
24		SB		E	SB	S	SB	SB

Legenda: Excelente – E; Satisfaz bastante – SB; Satisfaz – S; Não Satisfaz - NS

■ Não avaliado

Gráfico 7 – Resultados da avaliação da 7ª intervenção



Reflexão

Promoveu-se esta actividade, como forma de trabalhar a vinda do escritor António Mota à escola, de forma a lhe ser apresentada no final da semana.

Para a leitura expressiva do livro “O Nabo Gigante”, optámos por promover uma leitura que levasse os alunos a interagirem, sendo esta uma forma de os cativar e manter a atenção. A sequência da história permitiu trabalhar a memorização, pela repetição das personagens. Os olhos postos em nós e os risos de felicidade que ecoavam na sala de sala de aula, fez nos sentir bem por estarmos a partilhar mais um momento de prazer e de alegria, mas também porque significava que os alunos estavam a aderir à actividade e estavam felizes, de facto demonstraram entusiasmo e interagiram quando lhes era solicitado.

No seio do grupo, os alunos demonstraram autonomia e uma boa organização na definição de tarefas, foram trabalhadores e empenhados, os trabalhos estão surpreendentes e correspondem aos objectivos definidos (anexo 18). Apesar de ter havido um problema de divisão de papéis num dos grupos, entre a aluna 12 e o 19, uma vez que o aluno queria desenhar e ela disse-lhe que ele não sabia desenhar, o menino ficou amuado e chorou. Para remediar a situação conversámos com o todo grupo e pedimos bom senso por parte da aluna, depois da situação ficar esclarecida o menino 19 elaborou o desenho.

Quanto ao aluno 3, este demonstrou autonomia e funcionalidade com o grupo, quando estava a sentir-se cansado, o grupo (alunos 8 e 24) incentivou-o para que ele continuasse, dizendo que “estás a fazer um lindo trabalho”, este reforço positivo foi suficiente para que concluísse a tarefa.

Na parte da representação da dramatização da história, os alunos estavam um pouco envergonhados e nervosos, mas quando o primeiro grupo entrou, a dramatização foi fluído, os alunos ajudaram-se uns aos outros e conseguiram fazer uma excelente apresentação, fazendo prova de grande criatividade. O público convidado elogiou e louvou o trabalho dos pequenos actores. Os nossos alunos estavam orgulhos de todo o grupo, sentimos que eles perceberam que a união de toda a equipa construiu o sucesso. Estamos orgulhosas de todo o trabalho que tem sido feito e consequentemente das interacções entre eles, gerando um bom clima na sala de aula, eles surpreendem-nos de

dia para dia, os resultados positivos que têm vindo a demonstrar, leva-nos a criar actividades com maior grau de complexidade.

4.2.2.8. Planificação, Intervenção, Avaliação e Reflexão a curto prazo – semana de 19 a 23 de Abril de 2010

Na medida em que se celebrava o 25 de Abril e como consta no plano anual de actividades, planeámos uma actividade que sensibiliza-se os alunos, para este dia emblemático português. De acordo com a tabela abaixo, esta actividade denominada “O Muro do 25 de Abril” tem diversos momentos e tarefas, uma vez que cada grupo foi responsável por um trabalho. No final juntaram-se todos os trabalhos no papel de cenário para formar o muro do 25 de Abril, com símbolos, vivências, imagens e histórias. Para avaliar os objectivos definidos no décimo quinto quadro pediu-se aos alunos para responderem a uma ficha que pôs à prova os seus conhecimentos.

A seguir à planificação, expressa na tabela 16, sucede-se a descrição da intervenção, a avaliação dos alunos, com a respectiva tabela e gráfico e, ainda, a reflexão.

Tabela 16 – Planificação da 8ª intervenção

Área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Actividade	Recursos	Avaliação
Estudo do Meio/ Expressão Plástica/ Expressão Musical/ Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Manifestar interesse pela História de Portugal; ✓ Reconhecer elementos que caracterizam o 25 de Abril; ✓ Cantar com a turma; ✓ Participar nas tarefas de grupo; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dizer dois símbolos referentes ao 25 de Abril (alunos 3 e 13); ✓ Escrever cinco símbolos referentes ao 25 de Abril (turma); ✓ Recontar um acontecimento referente ao 25 de Abril (alunos 3 e 13); ✓ Recontar dois acontecimentos e a causa do 25 de Abril (turma); ✓ Cantar o refrão da canção (alunos 3 e 13); ✓ Cantar o refrão e uma estrofe da canção (turma); ✓ Apresentar um 	<p>Será projectado em formato digital a História “O Tesouro” de António Pina, alusiva ao 25 de Abril de 1974. Seguidamente, far-se-á perguntas às crianças acerca da história ouvida, sobre o que já sabem ou ouviram falar sobre este dia e introduzir-se-á mais informações.</p> <p>Dividir-se-á a turma em vários grupos, cada um grupo ficará com uma determinada tarefa.</p> <p>Um grupo ficará responsável pela ilustração do cartaz, outro pelas entrevistas à uma funcionária e à coordenadora da escola, outro pela bandeira de Portugal e pelos cravos. Ainda um grupo responsabilizar-se-á pelo reconto da história do 25 de Abril de 1974, outro pela canção, um grupo pelo desenho do título e finalmente um grupo pela escrita das palavras alusivas a essa Revolução.</p> <p>Para verificar os conhecimentos será fornecido uma ficha de</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Projector; ✓ Computador; ✓ Papel de cenário; ✓ Cartolinas de várias cores; ✓ Folhas de várias cores; ✓ Marcadores; ✓ Canetas de feltro; ✓ Lápis de cor; ✓ Livros; ✓ Documentos; ✓ Cartazes; ✓ Imagens; ✓ Papel crepe vermelho e verde; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observação directa professor/aluno; ✓ Grelha de avaliação; ✓ Grelha de auto-avaliação; ✓ Grau de execução da actividade; ✓ Comportamento/Atenção.

		<p>trabalho organizado;</p> <p>✓ Respeitar o tema do trabalho;</p> <p>Cumprir com a sua tarefa no seio do grupo.</p>	<p>conhecimentos (anexo 16).</p> <p>Todas as tarefas concluídas os alunos cantarão a canção “Uma Gaivota” de Ermelinda Duarte.</p> <p>Finalmente, os alunos preencherão uma ficha de auto-avaliação (anexo 17).</p>	<p>✓ Cola líquida;</p> <p>✓ Fita-cola;</p> <p>✓ Letra da canção;</p> <p>✓ CD;</p> <p>✓ Leitor de CD;</p> <p>✓ Ficha de trabalho;</p> <p>✓ Ficha de auto-avaliação.</p>	
--	--	--	---	--	--

Intervenção

Foi projectado em formato digital a História “O Tesouro” de António Pina, alusiva ao 25 de Abril de 1974. Na sequência do visionamento da história perguntou-se aos alunos o que perceberam da história e se já tinham ouvido falar do 25 de Abril. À medida que se dialogava e debatia o assunto foi introduzido mais informação alusiva a essa Revolução.

Posteriormente, foi explicado aos alunos o trabalho que se pretendia, dividiu-se a turma em sete grupos, definindo uma tarefa a cada grupo. Ou seja, um grupo ficou responsável pela ilustração do cartaz, outro pelas entrevistas à uma funcionária e à coordenadora da escola, outro pela bandeira de Portugal e pelos cravos. Houve, ainda um grupo responsável pelo reconto da história do 25 de Abril de 1974, outro pela canção, um grupo pelo desenho do título e finalmente um grupo pelas palavras alusivas a essa Revolução.

À medida que concluíam as tarefas, pediu-se aos alunos para organizarem os seus trabalhos no papel de cenário, para depois serem colados. Seguidamente, foi distribuído uma ficha de trabalho a cada aluno, para avaliar os conhecimentos adquiridos com a actividade. Após a conclusão das tarefas todos alunos cantaram a canção “Uma Gaivota” de Ermelinda Duarte, que foi trabalhada nas actividades de enriquecimento curricular de música.

Finalmente, os alunos preencheram uma ficha de auto-avaliação, para avaliarem o seu desempenho (anexo 19).

Avaliação

A tabela dezassete e o gráfico oito indicam que todos os objectivos, à excepção do terceiro, determinado para os alunos 3 e 13, recontar um acontecimento referente ao 25 de Abril, foram avaliados com a classificação bastante satisfatória. É de referir que todos os alunos obtiveram pelo menos uma vez a apreciação de satisfaz bastante, na medida em que toda a turma obteve essa apreciação no oitavo objectivo, respeitar o tema do trabalho. Por outro lado, o gráfico demonstra que nove alunos atingiram o segundo objectivo, dizer cinco símbolos referentes ao 25 de Abril, de forma bastante satisfatória e quatro alunos, 2, 5, 7 e 16, foram avaliados com excelentes. No quarto objectivo, a turma apresentou maiores dificuldades, uma vez que nenhum aluno apresentou a classificação de excelente e cinco crianças, 1, 4, 11 e 20, apresentaram um nível negativo. Constate-se ainda, que no sétimo, oitavo e nono objectivo, as crianças obtiveram os níveis de excelente e satisfaz bastante, o que revela uma evolução na apresentação de um trabalho organizado, no respeito do tema proposto e no cumprimento das tarefas no seio do grupo. O aluno três apresenta níveis bastantes positivos, pois de facto revelou aprazimento na realização das actividades propostas.

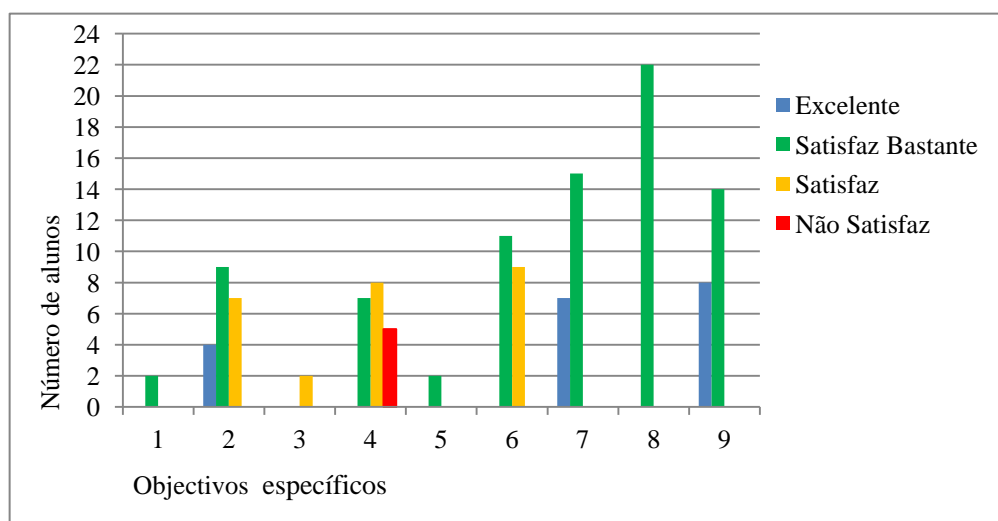
Tabela 17 – Avaliação dos objectivos da 8ª intervenção

Objectivos Alunos	1- Dizer dois símbolos referentes ao 25 de Abril	2- Dizer cinco símbolos referentes ao 25 de Abril	3- Recontar um acontecimento referente ao 25 de Abril	4- Recontar dois acontecimentos referentes ao 25 de Abril	5- Cantar o refrão da canção	6- Cantar o refrão e uma estrofe da canção	7- Apresentar um trabalho organizado	8- Respeitar o tema do trabalho	9- Cumprir com a sua tarefa no seio do grupo
1		SB		NS		S	E	SB	SB
2		E		S		SB	E	SB	E
3	SB		S		SB		E	SB	E
4		S		NS		SB	E	SB	SB
5		E		SB		S	SB	SB	E
6		S		S		SB	SB	SB	SB
7		E		SB		S	SB	SB	E
8		SB		SB		S	SB	SB	E
9		S		S		SB	SB	SB	SB
11		S		NS		SB	SB	SB	SB
12		SB		SB		S	E	SB	SB
13	SB		S		SB		SB	SB	E
14		S		NS		S	SB	SB	SB
15		SB		S		SB	SB	SB	SB
16		S		SB		SB	E	SB	E
17		E		SB		SB	E	SB	SB
18		SB		S		SB	SB	SB	SB
19		SB		S		S	SB	SB	SB
20		SB		NS		S	SB	SB	SB
21		SB		SB		SB	SB	SB	SB
23		S		S		S	SB	SB	E
24		SB		S		SB	SB	SB	SB

Legenda: Excelente – E; Satisfaz bastante – SB; Satisfaz – S; Não Satisfaz - NS

Não avaliado

Gráfico 8 – Resultados da avaliação da 8ª intervenção



Reflexão

Quando planificámos esta actividade tínhamos receio de ter dificuldades na gestão dos grupos, ou seja em orientar e ajudar todos os grupos, na medida em que cada um tinha uma tarefa diferente. Então antes de iniciar a tarefa explicámos o procedimento da aula, dividimos os grupos e a cada grupo foi explicado a sua função. Neste sentido, os alunos demonstraram autonomia, de facto já se destaca uma evolução nesse sentido, já conseguem executar as tarefas sem pedir uma constante ajuda. Dentro do próprio grupo as crianças dividiram as suas tarefas, cooperaram e coadjuvaram o trabalho do colega, comentando “faz assim” ou “escreve isso”.

As entrevistas realizadas pelos alunos (4, 12, 16 e 17) foram realizadas com sucesso. As crianças foram divididas duas a duas, cada par responsabilizou-se por uma entrevista, preparam umas perguntas, que foram verificadas por nós, seguidamente e com algum nervosismo fizeram a entrevista a uma Auxiliar de Acção Educativa e à Coordenadora da nossa escola.

Relativamente ao aluno 3, este ficou no grupo responsável pela ilustração do cartaz, executaram os trabalhos com bastante rigor. De facto, a criança 3 tem uma grande paixão pelo desenho, por isso, esta tarefa fê-la com apazimento.

Não houve registos de problemas de comportamento ou de conflito entre os elementos do grupo, a actividade decorreu num ambiente sereno e com um grande espírito de trabalho.

O momento mais marcante desta aula, foi de ver todos os alunos no chão, à volta do cartaz que estava a ser montado, os meninos iam comentando “olha esta fui eu que fiz” ou “o que tu fizeste, está bonito”. Foi bastante gratificante ver as crianças satisfeitas com os resultados dos seus trabalhos e ver que o esforço de cada um, de cada grupo, transformou-se num único trabalho de turma (anexo 20). A aluna 9 e o aluno 23 comentaram à professora titular que “as actividades com a professora Ida são geniais, são sempre coisas giras!”

Uma vez que esta actividade consta no plano anual de actividades e que o trabalho está muito bem executado, tivemos a oportunidade de o poder afixar na entrada do edifício da escola. Mais um louro para os nossos alunos e para nós, todo o trabalho que temos vindo a executar tem sido reconhecido e valorizado. De facto, a dinâmica da

sala de aula está transformada, nada é como era, os resultados são a consequência do trabalho e do ambiente que gere a sala de aula.

4.2.2.9 Planificação, Intervenção, Avaliação e Reflexão a curto prazo – semana de 26 a 30 de Abril de 2010

Conforme o plano da matemática planificámos para esta semana um trabalho cooperativo que implicasse as actividades geométricas, em contexto sala de aula, nas quais os alunos pudessem com diversos materiais didácticos ou de uso diário construir sólidos e formas geométricas, tendo como guia um livrinho de actividades. Ao longo da actividade fomos avaliando os objectivos delineados na seguinte tabela.

Seguidamente da planificação, expressa na tabela 18, advém a descrição da intervenção, a avaliação dos alunos, com a respectiva tabela e gráfico e, ainda, a reflexão.

Tabela 18 – Planificação da 9ª intervenção

Área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Actividade	Recursos	Avaliação
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Construir figuras e sólidos geométricos; ✓ Identificar propriedades que os caracterizam; ✓ Manipular correctamente o material; ✓ Participar nas tarefas com o grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Seleccionar três peças do tangram (alunos 3 e 13); ✓ Seleccionar cinco peças do tangram (turma); ✓ Reproduzir uma figura no geoplano (alunos 3 e 13); ✓ Reproduzir duas figuras no geoplano (turma); ✓ Manipular a régua; ✓ Juntar as peças do polydron; ✓ Contar com a ajuda da plasticina os vértices (alunos 3 e 13); ✓ Contar, tendo como suporte o sólido, os vértices, as faces e/ou arestas (turma); ✓ Cumprir com a sua tarefa no seio do grupo. 	<p>No início da actividade explicar-se-á aos alunos a estrutura do cubo e do paralelepípedo, exemplificando através de sólidos geométricos em madeira.</p> <p>Em seguida, dividir-se-á os alunos em sete grupos de três e distribuir-se-á cada grupo um guião com as actividades geométricas a realizar (anexo 16).</p> <p>Será explicado oralmente o intuito de cada pequena actividade e como serão divididos os materiais e a sequência das actividades.</p> <p>No final, as crianças deverão preencher a ficha de auto-avaliação (anexo 17).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Polydrons; ✓ Geoplanos; ✓ Tangrams; ✓ Elásticos; ✓ Guiões de actividades geométricas; ✓ Plasticina; ✓ Objectos do uso diário; ✓ Palitos; ✓ Cubo de madeira; ✓ Paralelepípedo ✓ Régua; ✓ Lápis de carvão; ✓ Borracha. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observação directa professor/aluno; ✓ Grelha de avaliação; ✓ Grelha de auto-avaliação; ✓ Grau de execução da actividade; ✓ Comportamento/Atenção.

Intervenção

Antes de iniciar a actividade explicou-se aos alunos a estrutura do cubo e do paralelepípedo, ou seja, as arestas, os vértices e as faces, tendo como suporte sólidos geométricos em madeira e outros objectos do uso do quotidiano.

De seguida, dividiu-se os alunos em sete grupos de três, refere-se que faltava o aluno 23, por estar hospitalizado. A cada grupo foi distribuído um guião com as actividades geométricas a realizar, bem como o material necessário para realizar os exercícios. As crianças tiveram que realizar cinco actividades de acordo com o guião de actividades, o tangram, o geoplano, os sólidos geométricos, o polydron e a régua. Os grupos não realizaram a mesma actividade ao mesmo tempo devido à falta de material. Antes de iniciarem as tarefas foi explicado oralmente a sequência dos exercícios e o que se pretendia com cada actividade.

No final, os alunos preencheram uma ficha de auto-avaliação, de forma a reflectirem sobre o trabalho que desenvolveram (anexo 19).

Avaliação

Pela leitura da tabela dezanove e do gráfico nove constate-se que quatro objectivos estão em fase de desenvolvimento para alguns alunos da turma, por não terem adquirido totalmente as aprendizagens. O primeiro objectivo, planeado para os alunos três e treze, encontra-se em fase de desenvolvimento, na medida em que não conseguiram seleccionar três peças do tangram, revelando hesitação e erros nas escolhas. Quanto ao resto da turma, dez crianças revelaram dificuldades em seleccionar cinco peças do tangram, neste sentido a maioria da turma apresentou dificuldades na realização desta tarefa. Porém, nos objectivos reproduzir uma figura no geoplano (alunos 3 e 13), reproduzir duas figuras no geoplano (turma), manipular a régua, contar com a ajuda da plasticina os vértices (alunos 3 e 13) e cumprir com a sua tarefa no seio do grupo foram por todos os alunos atingidos, neste sentido nenhum aluno apresentou-se em fase de desenvolvimento em todos os objectivos delineados para esta intervenção. De acordo com a tabela todos meninos 5,6, 9, 17 e 20 atingiram todos os objectivos planeados, os alunos três e treze apresentam dois objectivos em fase desenvolvimento, nos restantes revelaram aquisições nas suas aprendizagens.

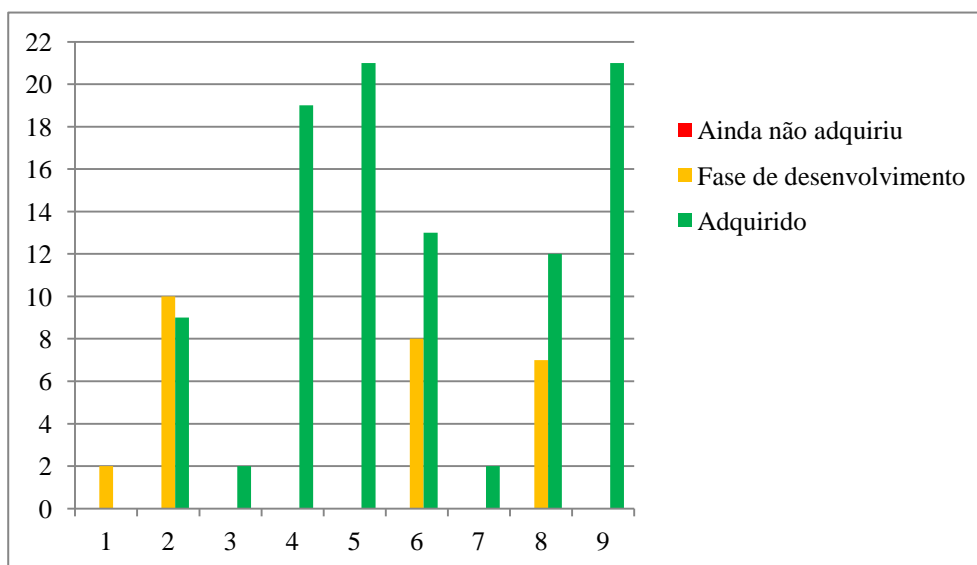
Tabela 19 – Avaliação dos objectivos da 9ª intervenção

Objectivos Alunos	1- Selecionar três peças do tangram	2- Seleccionar cinco peças do tangram	3- Reproduzir uma figura no geoplano	4- Reproduzir duas figuras no geoplano	5- Manipular a régua	6- Juntar as peças do polydron	7- Contar com a ajuda da plasticina os vértices	8- Contar os vértices, as faces e/ou arestas, tendo como suporte os sólidos geométricos	9- Cumprir com a sua tarefa no seio do grupo
1		A		A	A	FD		A	A
2		A		A	A	FD		FD	A
3	FD		A		A	FD	A		A
4		FD		A	A	FD		FD	A
5		A		A	A	A		A	A
6		A		A	A	A		A	A
7		FD		A	A	A		FD	A
8		FD		A	A	A		A	A
9		A		A	A	A		A	A
11		FD		A	A	FD		FD	A
12		FD		A	A	A		A	A
13	FD		A		A	FD	A		A
14		A		A	A	A		FD	A
15		FD		A	A	A		A	A
16		A		A	A	A		FD	A
17		A		A	A	A		A	A
18		FD		A	A	FD		FD	A
19		FD		A	A	FD		A	A
20		A		A	A	A		A	A
21		FD		A	A	A		A	A
23									
24		FD		A	A	A		A	A

Legenda: Adquirido – A; Fase de Desenvolvimento – FD; Não Adquirido - ND

Faltou	Não avaliado
--------	--------------

Gráfico 9 – Resultados da avaliação da 9ª intervenção



Reflexão

Quando os alunos viram o material em cima da secretária gerou-se euforia na sala de aula “o que vamos fazer hoje?”, “que coisas giras, professora!”, “que fixe!” “eu quer ficar com esse jogo...”, optámos por deixar os alunos viverem o momento, deixando desembavecer a agitação sentida, sabemos que ao não deixar passar esse entusiasmo as crianças ficarão contidas e não nos escutarão. Foi então, explicado a actividade às crianças, ficaram animadas e curiosas com a proposta, porque envolvia uma grande quantidade de material que podiam manipular sozinhas. De facto, receávamos que toda essa animação se poderia tornar numa brincadeira, gerando uma confusão na sala de aula, mas tal receio não sucedeu.

Aquando a planificação pensámos que não se iria intervir muito dentro dos grupos, deixando-os trabalhar de forma autónoma e responsável, ajudando apenas as crianças que manifestassem ou precisassem de ajuda. Três dos sete grupos, (9, 16 e 17) (1,2 e 20) (5, 6 e 14) conseguiram trabalhar sozinhos, realizando todas as actividades do guião. Os outros grupos, manifestaram ajuda para cumprir com algumas tarefas e não conseguiram acabar todos os exercícios do guião, uma vez que demoraram mais tempo a descobrir as figuras do tangram (anexos 18 e 20).

Relativamente ao aluno 3, este teve um pequeno momento de amuo, pois tivemos de o repreender porque levantou-se para ir mexer nos outros materiais matemáticos, mas o grupo (8 e 24) chamou-lhe à razão, os colegas incentivaram a criança a trabalhar com eles, dizendo, “anda, precisamos de ti”. Graças ao espírito de equipa, cada vez mais presente no seio da turma, o menino continuou com a sua tarefa.

O trabalho cooperativo que se tem vindo a praticar fomenta a autonomia e a responsabilidade dos alunos, na consecução das tarefas no seio do grupo. A inclusão tem sido a nossa inesgotável fonte de inspiração, tem permitido a todos os alunos realizarem as mesmas actividades no grupo e com o grupo. Os resultados e a adesão das crianças leva-nos a desafiá-las cada vez mais, como foi o caso desta actividade, onde dificultámos o grau de exigência e demos um pouco mais de liberdade no trabalho. Reflectimos também, que propomos actividades que poderão ser consideradas difíceis para um segundo ano de escolaridade, mas se os alunos conseguem e ultrapassam de aula para aula os nossos objectivos, não os podemos limitar ou fazer apenas o que está

programado nos manuais, mas devemos sim, continuar a estimulá-las, no sentido de desenvolverem as aprendizagens, o sentido crítico, a entreaajuda e a cooperação.

4.2.2.10. Planificação, Intervenção, Avaliação e Reflexão a curto prazo – semana de 3 a 7 de Maio de 2010

De acordo com as linhas orientadoras do Movimento da Escola Moderna quisemos levar à nossa sala de aula um trabalho de projecto, que focasse a matéria dos meios de transporte, para isso foi-nos necessário a planificação para duas semanas para a sua preparação, elaboração e respectiva apresentação. Os objectivos foram avaliados ao longo da consecução do trabalho e pela realização da ficha de trabalho que pôs à prova os conhecimentos adquiridos com os trabalhos.

A seguir da planificação, indicada na tabela 20, encontra-se a descrição da intervenção, a avaliação dos alunos, com a respectiva tabela e gráfico e, ainda, a reflexão.

Tabela 20 – Planificação da 10ª intervenção

Área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Actividade	Recursos	Avaliação
Estudo de Meio/ Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer meios de transportes; ✓ Distinguir os meios de transportes de acordo com a sua categoria; ✓ Produzir textos escritos através da selecção de informação; ✓ Apresentar o trabalho à turma; ✓ Participar nas tarefas de grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Nomear uma categoria de meio de transporte (alunos 3 e 13); ✓ Nomear três categorias de meios de transporte (turma); ✓ Nomear dois meios de transporte aéreos, aquáticos e terrestres (alunos 3 e 13); ✓ Nomear três meios de transportes aéreos, aquáticos e terrestres (turma); ✓ Seleccionar a informação adequada; ✓ Dar ideias para a elaboração do projecto; 	<p>Para realizar esta actividade de trabalho de projecto, pedir-se-á aos alunos, com antecedência, para trazerem pesquisas sobre o meio de transporte que irão trabalhar.</p> <p>No dia da actividade, os alunos agrupar-se-ão nos receptivos grupos, previamente definidos.</p> <p>Será explicado às crianças o processo da actividade.</p> <p>Os alunos preencherão uma ficha de pré-projecto (anexo 16).</p> <p>Cada grupo deverá apresentar sob forma de cartaz o seu projecto, com um título, um texto descritivo alusivo ao meio de transporte, bem como a sua imagem e desenho.</p> <p>Cada grupo irá apresentar o seu trabalho à turma. No final da apresentação o resto da turma fará</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartolinas A3 de várias cores; ✓ Pesquisas; ✓ Imagens; ✓ Canetas; ✓ Cola; ✓ Tesoura; ✓ Fichas de pré-projecto; ✓ Ficha de trabalho; ✓ Fichas de auto-avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observação directa professor/aluno; ✓ Grelha de avaliação; ✓ Grelha de auto-avaliação; ✓ Grelha de avaliação para cada grupo; ✓ Grau de execução da actividade; Comportamento.

		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escrever a informação relacionada com o tema (turma); ✓ Apresentar um trabalho organizado; ✓ Cumprir com a sua tarefa no grupo; ✓ Participar na apresentação do trabalho. 	<p>perguntas ao grupo e preencherão uma ficha de avaliação para avaliar cada grupo.</p> <p>Entregar-se-á uma ficha de trabalho (anexo 16) aos alunos para avaliar os conhecimentos.</p> <p>Finalmente, os alunos deverão preencher uma ficha de auto-avaliação (anexo 17).</p>		
--	--	--	--	--	--

Intervenção

Para realizar este trabalho de projecto pediu-se aos alunos, com uma semana de antecedência, para trazerem pesquisas, livros, documentos ou outras informações sobre meios de transporte, que foram previamente definidos. A pesquisa foi feita na biblioteca da escola, por iniciativa dos alunos e/ou em casa, pedindo assim a colaboração dos encarregados de educação

Para a concretização da actividade, os alunos foram agrupados em diferentes grupos, de acordo com o tema que tinha sido previamente definido aquando a pesquisa. Foi distribuído a cada grupo uma ficha de pré-projecto, para poderem reflectir sobre o trabalho a ser realizado (anexo). À medida que os grupos terminavam de preencher a ficha, pediu-se aos alunos para que analisassem, lessem, seleccionassem as informações e os materiais necessários para a realização do trabalho de projecto. Depois de seleccionada a informação que consideraram mais importante, alguns grupos tiveram tempo para transcrever as informações em folhas coloridas e para desenhar o meio de transporte.

Na semana seguinte, demos continuação ao trabalho de projecto, cada grupo foi recolhendo o seu material e deram continuidade ao seu trabalho. Organizaram-se autonomamente, uns continuaram a transcrição e o desenho, outros iniciaram. Seguidamente, os grupos tiveram que preparar o seu cartaz, escrevendo o título, colando as imagens, os desenhos e os textos. Os grupos prepararam e organizaram a sua apresentação. À medida que os grupos apresentavam os alunos tiveram que preencher uma grelha de avaliação, sobre o desempenho e qualidade dos trabalhos dos colegas (anexo 19).

Posteriormente, distribuí-se uma ficha de trabalho para avaliarmos os conhecimentos e as aprendizagens adquiridas com todo o trabalho (anexo 18).

Finalmente, os alunos preencheram uma ficha de auto-avaliação, de forma a reflectirem e avaliarem os seus conhecimentos e desempenho (anexo 19).

Avaliação

De acordo com a tabela vinte e um e o gráfico dez verifica-se que os alunos três e treze obtiveram a avaliação de excelente no primeiro objectivo, por terem conseguido nomear mais de uma categoria de meio de transporte. As restantes crianças conseguiram nomear três categorias de meios de transporte, sendo uma avaliação que varia entre o excelente, satisfaz bastante e satisfaz, apenas para o menino catorze, que nomeou uma categoria. Os objectivos três, quatro e cinco planeados para as crianças três e treze foram atingidos com sucesso, uma vez que obtiveram resultados bastantes positivos, sendo a avaliação mais baixa o satisfaz para a décima terceira menina, por ter nomeado apenas um meio de transporte aquático. O resto da turma conseguiu nomear meios de transporte, tendo menos dificuldades nos meios terrestres, na medida em que nenhum aluno obteve a menção de satisfaz, sendo dez satisfazes bastante e nove excelentes. Refere-se que dois alunos, 7 e 17, conseguiram nomear de forma excelente as três categorias de meios transporte e nenhum aluno obteve apenas a classificação de satisfaz nesta avaliação. Pela análise ao gráfico constate-se que os alunos tiveram mais dificuldades nos objectivos em que deviam seleccionar a informação adequada e escrever a informação relacionada com o tema, pois a maioria dos alunos, treze e doze alunos respectivamente, obtiveram a avaliação satisfatória. Refere-se ainda, que as crianças demonstraram muito interesse pela actividade, de facto todos os alunos apresentam uma boa avaliação na organização do trabalho e no cumprimento da sua tarefa no seio do grupo. Contudo, a participação na apresentação do trabalho foi satisfatória para sete dos alunos da turma, na medida em que ficaram um pouco discretos aquando a apresentação.

Tabela 22 - Avaliação dos objectivos da 10ª intervenção

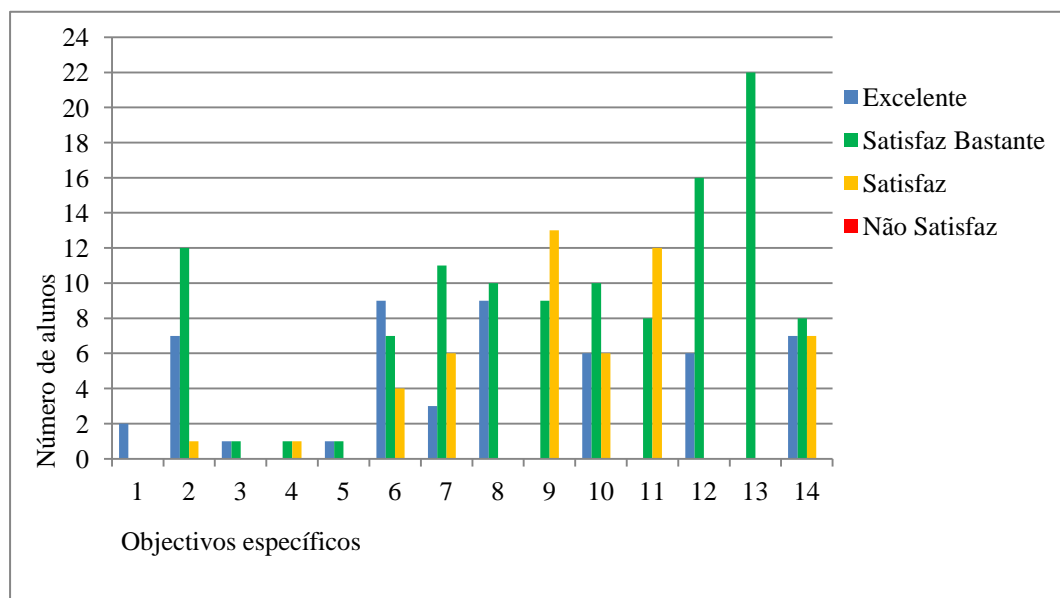
Objectivos Alunos	1- Nomear uma categoria de meio de transporte	2- Nomear três categorias de meios de transporte	3- Nomear dois meios de transporte aéreos	4- Nomear dois meios de transporte aquáticos	5- Nomear dois meios de transporte terrestres	6- Nomear três meios de transporte aéreos	7- Nomear três meios de transporte aquáticos
1		E				E	SB
2		SB				E	SB
3	E		E	SB	E		
4		SB				SB	SB
5		E				E	E
6		SB				E	S
7		SB				E	E
8		E				E	SB
9		SB				SB	SB
11		SB				S	S
12		E				SB	S
13	E		SB	S	SB		
14		S				SB	S
15		E				E	SB
16		SB				SB	SB
17		E				E	E
18		SB				S	SB
19		SB				SB	SB
20		SB				S	S
21		SB				S	SB
23		E				E	SB
24		SB				SB	S

Tabela 21 - Avaliação dos objectivos da 10ª intervenção

Objectivos Alunos	8- Nomear três meios de transporte terrestres	9- Seleccionar a informação adequada	10- Dar ideias para a elaboração do projecto	11- Escrever a informação relacionada com o tema	12- Apresentar um trabalho organizado	13- Cumprir com a sua tarefa no seio do grupo	14- Participar na apresentação do trabalho
1	E	S	SB	S	E	SB	E
2	E	SB	S	SB	SB	SB	SB
3		S	SB		SB	SB	S
4	SB	S	SB	S	SB	SB	S
5	E	SB	E	SB	E	SB	E
6	SB	S	S	S	E	SB	SB
7	E	SB	E	SB	SB	SB	SB
8	E	SB	E	SB	E	SB	S
9	SB	S	E	S	SB	SB	SB
11	SB	S	SB	S	SB	SB	SB
12	SB	SB	SB	SB	SB	SB	E
13		S	SB		SB	SB	S
14	SB	S	SB	S	E	SB	S
15	E	SB	S	SB	E	SB	E
16	E	S	SB	S	SB	SB	SB
17	E	SB	E	SB	SB	SB	E
18	SB	S	E	S	SB	SB	E
19	SB	S	S	S	SB	SB	S
20	SB	S	S	S	SB	SB	SB
21	SB	SB	SB	S	SB	SB	S
23	E	SB	SB	SB	SB	SB	E
24	SB	S	S	S	SB	SB	SB

Legenda: Excelente – E; Satisfaz bastante – SB; Satisfaz – S; Não Satisfaz - NS

Não avaliado

Gráfico 10 – Resultados da avaliação da 10ª intervenção

Reflexão

Devido à exigência e extensão do trabalho, optámos por dividi-lo em duas semanas e de facto, após os resultados consideramos que esta tenha sido a melhor opção, porque o trabalho não teria sido tão produtivo, os resultados não seriam tão positivos, pelo cansaço e consequentemente estopada que poderiam sentido os alunos. Por outro lado, pensamos que nem todas as actividades devem ser iniciadas e terminadas no mesmo dia, de acordo com as nossas pesquisas feitas sobre a escola moderna, os trabalhos de projecto podem ser contínuos e prolongados, damos também uma variedade e diversidade às nossas aulas, pois temos procurado inovar, variar e modernizar as nossas intervenções e naturalmente o trabalho dos alunos.

O interesse que os alunos têm vindo a demonstrar reflecte-se nos resultados dos trabalhos, estamos orgulhosas dos nossos alunos, o primeiro trabalho de projecto dos alunos está fantástico (anexo 20), criaram-no com autonomia, responsabilidade e cooperação, apesar de terem requerido um pouco mais do nosso apoio para a selecção da informação. Porém, o que nos deixa sempre mais ansiosas é o barulho de fundo que se faz sentir, sabemos que faz parte do processo, mas como trabalhámos sempre de porta aberta obriga-nos a ter uma maior responsabilidade quanto a isso.

Temos verificado que os alunos têm deixado de fazer “aquela” pergunta “professora o que eu faço agora?”, questão que assombra a maioria dos professores, devido à “ginástica” de gestão da sala de aula. Considerámos que seja pela expansão da autonomia, uma vez que os alunos têm as suas tarefas determinadas e que se vão organizando entre eles. As aprendizagens cooperativas ajudam a gerir a sala de aula, existem sempre tarefas para os alunos, nunca estão parados de braços cruzados, à espera que o resto da turma termine o seu exercício. De facto, estamos a vivenciar outra realidade.

O aluno 3 tem uma certa preferência para as actividades de estudo do meio, nomeadamente para os transportes, os carros, aviões e helicópteros, demonstra uma grande paixão. Por isso, o aluno demonstrou ao longo das actividades um enorme prazer em cumprir com as suas tarefas, foi criativo, participativo e empenhado. Quanto à menina treze, esta é habitualmente discreta e pouco faladora, mas tem vindo a demonstrar mais vivacidade e felicidade para com a escola, comentado “eu agora gosto da escola, dos meus colegas e das minhas professoras”. Estas doces palavras revelam o quanto positivo tem sido todo o trabalho das intervenções, no que diz respeito à auto-estima/confiança, desempenho, aprendizagens e amizades dos alunos.

No final da apresentação dos projectos, o aluno 23 exclama “eu gostei muito professora, estavam todos bonitos!”. Este espírito solidário e respeitoso que rege os espíritos dos alunos é o reflexo da dinâmica que temos transmitido aos alunos, por existir entre nós, colegas, um verdadeiro clima de cooperação, de companheirismo e de solidariedade.

4.2.2.11. Planificação, Intervenção, Avaliação e Reflexão a curto prazo – semana de 17 a 21 de Maio de 2010

Para esta décima primeira intervenção optámos por proporcionar uma actividade a pares, devido à proposta de trabalho - trabalho investigativo. Com esta actividade pretendíamos que os alunos reflectissem e dialogassem com o seu parceiro, de modo a encontrar o maior número de soluções possíveis para recortar um quadrado, formando outras figuras. No seguinte quadro verifica-se os objectivos gerais e específicos definidos para esta actividade.

Após a planificação, exposta na tabela 22, sucede-se a descrição da intervenção, a avaliação dos alunos, com a respectiva tabela e gráfico e, ainda, a reflexão.

Tabela 23 – Planificação da 11ª intervenção

Área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Actividade	Recursos	Avaliação
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Investigar diferentes formas de recortar um quadrado; ✓ Cortar e transformar objectos de materiais moldáveis; ✓ Construir formas geométricas; ✓ Explicar e confrontar as suas ideias com as dos companheiros; ✓ Reconhecer o nome de figuras geométricas; ✓ Participar nas tarefas com o par. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Recortar correctamente os quadrados; ✓ Descobrir três formas diferentes de recortar o quadrado com um corte (alunos 3 e 13); ✓ Descobrir cinco formas diferentes de recortar o quadrado com um corte (turma); ✓ Descobrir três formas diferentes de recortar o quadrado com dois cortes (alunos 3 e 13); ✓ Descobrir cinco formas diferentes de recortar o quadrado com dois cortes (turma); ✓ Dizer pelo menos um nome de uma figura (alunos 3 e 13); ✓ Dizer pelo menos dois nomes de uma figura (turma); ✓ Cooperar com o grupo na realização da investigação; ✓ Cumprir com a sua tarefa no seio do grupo. 	<p>Os alunos trabalharão a pares. Será distribuído uma ficha de trabalho (anexo 16) e duas folhas coloridas de papel de lustro a cada grupo.</p> <p>As crianças deverão encontrar o maior número de hipóteses possíveis de recortes de um quadrado, com um e dois cortes. O exercício será corrigido em folha de acetato, para ser projectado no retroprojector.</p> <p>No final, cada criança deverá preencher uma ficha de auto-avaliação (anexo 17).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ficha de trabalho; ✓ Papel de lustro de várias cores; ✓ Molde de um quadrado; ✓ Tesoura; ✓ Cola, ✓ Lápis de carvão; ✓ Papel de acetato; ✓ Canetas de acetato; ✓ Retroprojector; ✓ Ficha de auto-avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observação directa professor/aluno; ✓ Grelha de avaliação; ✓ Grelha de auto-avaliação; ✓ Grau de execução da actividade; ✓ Comportamento/Atenção.

Intervenção

Nesta actividade matemática, formou-se onze grupos de dois alunos, a cada grupo foi facultado uma ficha de trabalho e papel de lustro de duas cores. Procedeu-se oralmente à explicação da tarefa e explicou-se aos alunos que uma figura quadrilátera era constituída por quatro lados. Os alunos tiveram de encontrar o maior número de hipóteses possíveis para criar figuras geométricas, recortando um quadrado, apenas com um corte e seguidamente com dois cortes.

Para corrigir o exercício, projectou-se a ficha no quadro e cada grupo ia dando uma hipótese, ao mesmo tempo que se confrontavam as ideias.

No final da actividade, cada criança preencheu uma ficha de auto-avaliação, para reflectirem sobre o trabalho que desenvolveram e sobre as aprendizagens realizadas (anexo 19).

Avaliação

A vigésima terceira tabela e o décimo primeiro gráfico evidenciam que em todos os objectivos foi atribuída a avaliação satisfatória. No primeiro objectivo, nove alunos obtiveram a classificação de satisfaz, nomeadamente o menino três, pela falta de rigor no recorte dos quadrados, apesar de nove crianças terem tido satisfaz bastante e quatro o excelente. Os objectivos planeados para os alunos três e treze, descobrir três formas diferentes de recortar o quadrado com um corte, depois com dois cortes e dizer pelo menos um nome de uma figura, foram avaliados com a nota de satisfaz por terem revelado algumas dificuldades e hesitações. Quanto ao resto da turma, nenhum aluno obteve a classificação de excelente no terceiro e quinto objectivo, no entanto treze alunos conseguiram atingir o terceiro objectivo com um nível bastante satisfatório e dez alunos o quinto objectivo com a mesma menção. É de salientar ainda, que a turma demonstra bons resultados na cooperação com o grupo e no cumprimento da tarefa no seio do grupo, na medida em que dez alunos conseguiram de forma excelente atingir o objectivo, dez obtiveram satisfaz bastante e dois foram avaliados com satisfaz, o 1 e o 19, por terem sido reservados na realização do trabalho. Verifica-se também, que a avaliação da quinta e oitava aluna varia entre o excelente e satisfaz bastante.

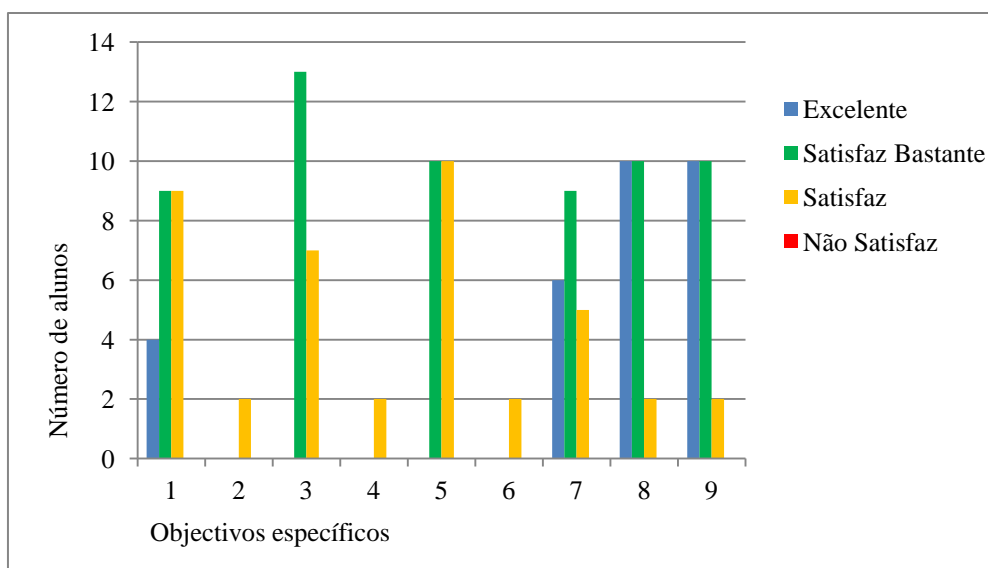
Tabela 24 – Avaliação dos objectivos da 11ª intervenção

Objectivos Alunos	1- Recortar correctamente os quadrados	2- Descobrir três formas diferentes de recortar o quadrado com um corte	3- Descobrir cinco formas diferentes de recortar o quadrado com um corte	4- Descobrir três formas diferentes de recortar o quadrado com dois cortes	5- Descobrir cinco formas diferentes de recortar o quadrado com dois cortes	6- Dizer pelo menos um nome de uma figura	7- Dizer pelo menos dois nomes de uma figura	8- Cooperar com o grupo na realização da investigação	9- Cumprir com a sua tarefa no seio do grupo
1	SB		SB		S		S	S	S
2	SB		SB		SB		S	SB	SB
3	S	S		S		S		SB	SB
4	SB		SB		S		SB	SB	SB
5	E		SB		SB		E	SB	SB
6	S		S		S		SB	SB	SB
7	SB		S		SB		E	SB	SB
8	E		SB		SB		E	E	E
9	SB		S		S		SB	SB	SB
11	SB		SB		S		SB	E	E
12	E		SB		SB		SB	E	E
13	SB	S		S		S		E	E
14	S		S		S		S	SB	SB
15	S		SB		SB		E	E	E
16	SB		S		S		SB	E	E
17	S		SB		SB		E	E	E
18	E		S		S		SB	E	E
19	S		SB		S		S	S	S
20	S		S		S		S	SB	SB
21	SB		SB		SB		SB	SB	SB
23	S		SB		SB		E	E	E
24	S		SB		SB		SB	E	E

Legenda: Excelente – E; Satisfaz bastante – SB; Satisfaz – S; Não Satisfaz - NS

Não avaliado

Gráfico 11 – Resultados da avaliação da 11ª intervenção



Reflexão

Quando iniciámos a explicação da actividade os alunos mostraram-se curiosos, o aluno 17 perguntou “qual é a actividade de hoje”, a menina quatro disse “eu gosto muito das actividades” e o 15 comentou “a professora Ida é muito divertida! Até rimou professora!”. Iniciar qualquer tarefa com tanto entusiasmo é bastante motivador e gratificante para um professor, porque mostra que o trabalho que está a ser desenvolvido é do agrado dos alunos, pois eles são os nossos principais juízes e é para eles que tudo se destina e tudo se constrói.

Relativamente à actividade desenvolvida, os alunos tiveram dificuldades em recortar correctamente o quadrado, apesar de ter sido facultado um molde, houve alguma falta de rigor no recorte. Quanto às formas inventadas com um ou dois cortes, todos os alunos conseguiram criar figuras muito criativas (anexo 18 e 20), apesar de terem tido, inicialmente, algumas dificuldades em realizar a actividade, pois alguns alunos davam mais de um corte nos quadrados e tiveram alguma dificuldade em inventar figuras. Esta actividade levou os alunos a reflectirem, a concentrarem-se e a confrontar ideias, pontos de vista com o parceiro. Não se registaram problemas de indisciplina ou conflitos entre os grupos, demonstraram capacidades em trabalhar a pares, com muito prazer em realizar a actividade.

A criança três tem nos surpreendido positivamente, demonstra cada vez mais vontade e prazer em trabalhar, fortalecendo e construindo amizades com os colegas da turma, facto que não se verificava no início do ano lectivo.

Temos vindo a verificar que as aprendizagens são feitas cada vez mais num clima de amizade e solidariedade, como refere a professor titular “eles estão cada vez melhor”. O nosso papel tem vindo a descentralizar-se, uma vez que tudo se passa com eles, no meio de todas as interacções sociais, tornamo-nos as mediadoras que propõem as actividades e que norteiam o desenrolar da acção.

4.2.2.12. Planificação, Intervenção, Avaliação e Reflexão a curto prazo – semana de 24 a 28 de Maio de 2010

Nessa semana planificámos uma matéria de estudo do meio, ligada à língua portuguesa – os itinerários. Com esta actividade pretendeu-se trabalhar o sentido de orientação e a análise de uma planta, isto num trabalho em equipa. Para tal, usámos o espaço exterior e interior à escola, para que os alunos descobrissem pistas em todo o espaço escolar. Os objectivos que seguem na seguinte tabela foram avaliados ao longo da consecução das tarefas.

Depois da planificação, expressa na tabela 24, segue-se a descrição da intervenção, a avaliação dos alunos, com a respectiva tabela e gráfico e, ainda, a reflexão.

Tabela 25 – Planificação da 12ª intervenção

Área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Actividade	Recursos	Avaliação
Estudo do Meio/ Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Encontrar as pistas no recinto escolar; ✓ Interpretar as pistas; ✓ Descrever os itinerários; ✓ Cooperar na actividade com o grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar três pistas (alunos 3 e 13); ✓ Identificar cinco pistas (turma); ✓ Colaborar para encontrar as pistas na escola; ✓ Localizar as pistas na planta; ✓ Dizer dois caminhos do itinerário (alunos 3 e 13); ✓ Escrever três caminhos do itinerário (turma); ✓ Respeitar a opinião dos companheiros; ✓ Cooperar com o grupo; ✓ Cumprir com a sua tarefa no seio do grupo. 	<p>Neste exercício formar-se-á dois grupos de cinco alunos e dois grupos de seis alunos.</p> <p>A cada grupo será fornecido uma planta da escola e uma pista (anexo 16). Os alunos deverão interpretar a pista encontrada para ir à pista seguinte, localizando sempre a pista na planta da escola.</p> <p>No final do jogo, os alunos deverão juntar as pistas encontradas para formar uma palavra, que passará a ser o nome da equipa. Seguidamente, as crianças deverão descrever o itinerário que fizeram numa ficha de trabalho (anexo 16).</p> <p>Os alunos deverão ler as pistas aos colegas, de forma a adivinharem a sua localização e confirmarem o registo das pistas na planta</p> <p>Finalmente, os alunos deverão preencher uma ficha de auto-avaliação (anexo 17).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Jogo de pista; ✓ Planta da escola; ✓ Lápis ou caneta vermelho; ✓ Ficha de descrição; ✓ Ficha de auto-avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observação directa professor/aluno; ✓ Grelha de avaliação; ✓ Grelha de auto-avaliação; ✓ Grau de execução da actividade; ✓ Comportamento/Atenção.

Intervenção

Para a concretização deste exercício constituímos dois grupos de cinco alunos e dois grupos de seis alunos, refere-se que o menino vinte estava ausente. Foi pedido aos alunos para formarem uma fila para nos dirigimos ao espaço exterior. A cada grupo foi fornecido uma planta adaptada da escola e uma pista, de forma a encontrarem a pista seguinte, foi pedido aos alunos para localizarem a pista encontrada na planta da escola, no intuito de trabalharem os itinerários.

No final do jogo, os alunos tiveram de juntar todas as pistas encontradas para formar uma palavra, que passou a ser o nome da equipa. Posteriormente, voltámos à sala de aula e os alunos juntaram-se novamente com os respectivos grupos. Foi distribuído uma ficha para que as crianças descrevessem o itinerário efectuado (anexo 18). Os membros dos grupos leram as pistas aos colegas da turma, de forma a adivinharem a sua localização e no sentido de confirmarem o registo da localização na planta da escola. No final da aula, os alunos preencheram uma ficha de auto-avaliação, para reflectirem sobre as aquisições adquiridas e desempenho prestado (anexo 19).

Avaliação

A tabela vinte e cinco e o gráfico doze evidenciam que em quatro objectivos dos oito planeados para esta intervenção foram avaliados com as classificações de excelente e satisfaz bastante, sendo dois destes objectivos, o terceiro e o sétimo, avaliados apenas com a menção de satisfaz bastante para os vinte e um alunos presentes. Salienta-se também, que a avaliação dos objectivos planeados para as crianças três e treze, identificar três pistas e dizer dois caminhos do itinerário, foi classificada com satisfaz, menos no primeiro em que a aluna treze obteve satisfaz bastante. Por outro lado, onze alunos, ou seja a maioria, foram avaliados com satisfaz na identificação de cinco pistas e na escrita de três caminhos do itinerário. Refere-se ainda, que conseguem respeitar a opinião dos companheiros, pois sete alunos o fizeram de forma excelente e catorze de modo bastante satisfatório, o que prova respeito pelos seus parceiros. Quanto à cooperação de grupo não há registo de ocorrências, neste sentido todos mereceram um nível bastante satisfatório por revelarem espírito de grupo. É de realçar o facto de três os alunos da turma, 5, 8 e 17, terem obtido níveis entre o excelente e o bastante satisfatório.

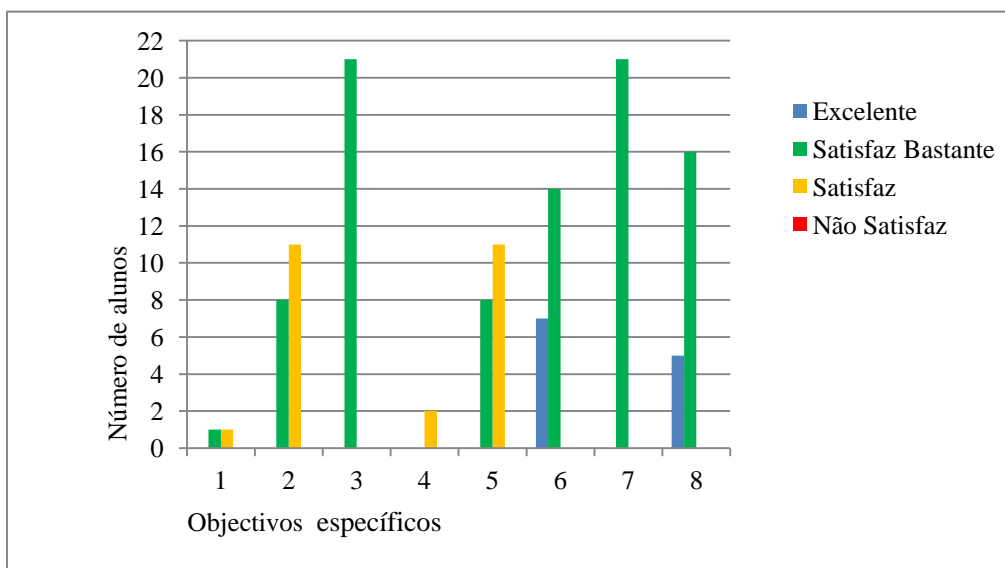
Tabela 26 – Avaliação dos objectivos da 12ª intervenção

Objectivos Alunos	1- Identificar três pistas	2- Identificar cinco pistas	3- Colaborar para encontrar as pistas na escola	4- Dizer dois caminhos do itinerário	5- Escrever três caminhos do itinerário	6- Respeitar a opinião dos companheiros	7- Cooperar com o grupo	8- Cumprir com a sua tarefa no seio do grupo
1		S	SB		SB	SB	SB	SB
2		S	SB		S	SB	SB	E
3	S		SB	S		SB	SB	SB
4		SB	SB		S	E	SB	E
5		SB	SB		SB	E	SB	SB
6		SB	SB		S	SB	SB	SB
7		SB	SB		S	SB	SB	SB
8		SB	SB		SB	SB	SB	E
9		S	SB		SB	E	SB	E
11		SB	SB		S	SB	SB	SB
12		S	SB		SB	E	SB	SB
13	SB		SB	S		E	SB	SB
14		S	SB		S	SB	SB	SB
15		S	SB		S	SB	SB	SB
16		S	SB		S	SB	SB	E
17		SB	SB		SB	E	SB	SB
18		S	SB		SB	SB	SB	SB
19		S	SB		S	SB	SB	SB
20								
21		S	SB		SB	E	SB	SB
23		SB	SB		S	SB	SB	SB
24		S	SB		S	SB	SB	SB

Legenda: Excelente – E; Satisfaz bastante – SB; Satisfaz – S; Não Satisfaz - NS

Faltou	Não avaliado
--------	--------------

Gráfico 12 – Resultados da avaliação da 12ª intervenção



Reflexão

Foi de livros e cadernos fechados que quisemos trabalhar o tema dos itinerários, pois optámos por uma actividade prática e dinâmica, que pusesse os alunos à prova, sendo uma forma real para os ajudar a orientar-se nas situações do dia-a-dia. Os alunos deslumbravam com sorrisos e olhos brilhantes, puderam sair da sala, correr pela escola, ler pistas, procurar outras, sentiram-se uns “pequenos detectives” (anexo 20). Recordo-me do aluno quinze, passar por nós a correr e dizer “isto é genial!”.

Quando explicámos aos alunos o que seria feito como actividade, a euforia sentida na sala aula era tão grande que foi necessário pedir para que se acalmassem, correndo o risco de não começarem o jogo. Quando os grupos interpretavam as pistas reparámos que existia apreço entre eles, formavam um círculo, pensavam juntos e iam a correr para a outra pista, o momento foi único. Depois de tanta excitação, o regresso à sala não foi fácil, pois os alunos só pediam para repetir o jogo, prometemos então, que se iria repetir a actividade noutro dia. Quanto ao menino três, este interagiu com os seus parceiros da sua equipa, estava muito entusiasmado e feliz, o que se verificou no seu desempenho, comprovando com as suas palavras “gosto muito professoras, é muito divertido!”.

O desenvolvimento da educação inclusiva na nossa sala de aula e consequentemente a aplicação de todos os processos educativos que contribuem para a mudança, têm valorizado e melhorado o nosso acto educativo, bem como as aprendizagens das crianças. Esta resposta global e contextualizada leva-nos a procurar actividades que as surpreendem, motivem e estimulem, não queremos desiludi-las, pois a confiança que estabeleceram em nós já é muito sólida, para poder decepcioná-las. Como professoras queremos que os nossos alunos chegam à escola felizes e seguros de si, onde sabem que terão um dia cheio de aventuras, partilhas, interacções, num ambiente confiante e seguro.

4.2.2.13. Planificação, Intervenção, Avaliação e Reflexão a curto prazo – semana de 31 de Maio a 4 de Junho de 2010

Nesta décima terceira intervenção trabalhou-se a fábula “A Lebre e a Tartaruga” de Jean de La Fontaine, com interdisciplinaridade nas disciplinas de língua portuguesa, expressão plástica e dramática. Nesta actividade os alunos tiveram em parceria dar “asas” à sua criatividade para escrever textos a partir de imagens. Os objectivos delineados no vigésimo quinto quadro foram avaliados aquando a consecução da actividade. Nesta semana, foi realizada uma reunião pluridisciplinar para avaliar a situação do aluno três.

Seguidamente da planificação, expressa na tabela 26, advém a descrição da intervenção, a avaliação dos alunos, com a respectiva tabela e gráfico e, ainda, a reflexão.

Tabela 27 – Planificação da 13ª intervenção

Área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Actividade	Recursos	Avaliação
Língua Portuguesa/ Expressão Plástica/ Expressão Dramática	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participar em grupo na elaboração de histórias; ✓ Produzir textos escritos; ✓ Utilizar diferentes recursos expressivos; ✓ Aperfeiçoar a motricidade fina através do desenho; ✓ Dramatizar com o grupo; ✓ Participar nas actividades com o grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Descrever oralmente duas imagens da fábula (alunos 3 e 13); ✓ Escrever um texto de acordo com as imagens (turma); ✓ Escrever diálogo entre as personagens (turma); ✓ Pintar correctamente as imagens; ✓ Apresentar um trabalho organizado; ✓ Colaborar com os colegas de grupo para elaborar o texto; ✓ Participar na dramatização de grupo; ✓ Cumprir com a sua tarefa no seio do grupo. 	<p>Inicialmente haverá uma conversa entre alunos e professores sobre as fábulas, introduzindo o seu significado. Explicar-se-á às crianças o intuito da actividade, ou seja, cada grupo deverá a partir das imagens da fábula “A Lebre e a Tartaruga” criar uma história dialogada. Seguidamente, formar-se-á grupos de três alunos e distribuir-se-á o material necessário para realizar a actividade.</p> <p>Consecutivamente, os alunos deverão dramatizar a história inventada aos colegas da sala. No final, serão confrontadas as diversas produções e a história original de Jean de La Fontaine.</p> <p>Finalmente, os alunos deverão preencher uma ficha de auto-avaliação (anexo 17).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Imagens da fábula; ✓ Cartolinas de várias cores; ✓ Cola; ✓ Tesoura; ✓ Lápis de cor; ✓ Canetas de feltro; ✓ História da fábula; ✓ Ficha de auto-avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observação directa professor/aluno; ✓ Grelha de avaliação; ✓ Grelha de auto-avaliação; ✓ Grau de execução da actividade; Comportamento/Atenção.

Relação com comunidade	✓ Analisar a situação do aluno com a equipa pluridisciplinar.	✓ Contextualizar a situação do aluno; ✓ Partilhar informações e estratégias.	Reunião com a médica neuropediatra, Encarregada de Educação do aluno 3, na Pediatria do Hospital.	✓ Recursos Humanos: - Médica; - Encarregada de Educação; - Professora de Educação Especial.	✓
-------------------------------	---	---	---	--	---

Intervenção

Antes de iniciar a actividade falamos com os alunos sobre o conceito de fábulas, à medida que íamos introduzindo o seu significado. Dividimos a turma em sete grupos, um de quatro alunos e seis grupos de três alunos, distribuímos a cada grupo um livrinho colorido com as respectivas imagens. Explicou-se aos alunos que deveriam descrever e pintar as cinco imagens referente à fábula “ A Lebre e a Tartaruga”, dividindo as tarefas no seio do grupo. Foi pedido ainda, aos alunos que deveriam usar o diálogo entre as personagens do texto e realizar um desenho para ilustrar a capa do livrinho.

À medida que os grupos terminavam foi pedido para que ensaiassem a dramatização da história inventada, para mais tarde apresentarem à turma a sua dramatização. No final, confrontámos as diversas produções e a história original de Jean de La Fontaine.

De forma a reflectirem e a avaliarem os seus desempenhos, os alunos tiveram de preencherem uma ficha de auto-avaliação (anexo 19).

Avaliação

De acordo com a análise da tabela vinte e sete e o gráfico treze constate-se que três alunos, 14, 19 e 20, obtiveram no terceiro objectivo a avaliação de não satisfaz, por revelarem dificuldades em escrever diálogos entre as personagens, sete alunos o fizeram de forma satisfatória e dez conseguiram de modo bastante satisfatória. Refere-se que em apenas mais dois objectivos, escrever um texto de acordo com as imagens e pintar correctamente as imagens da fábula, as crianças revelaram um nível satisfatório, pois de

facto em todos os restantes objectivos a turma foi avaliada com as menções de excelente e satisfaz bastante. Verifica-se que o aluno três apresenta nenhum nível satisfatório e foi avaliado com dois excelentes, por ter pintado com minuciosidade e ter apresentado um trabalho organizado à semelhança do resto do seu grupo, os alunos 1 e 2. Por outro lado, os alunos revelaram muita responsabilidade e empenho para apresentar um trabalho organizado, neste sentido atribuiu-se sete níveis excelentes e quinze satisfazes bastante. No que diz respeito em ajudar os colegas, todos mostraram um espírito de grupo e de entreajuda, por isso avaliou-se seis crianças com excelente e dezasseis com satisfaz bastante. No cumprimento da tarefa no seio do grupo, toda a turma cumpriu-a, mas quatro distinguiram-se pelo seu empenho merecendo excelente e dezoito obtiveram satisfaz bastante. Alude-se também, que os meninos 1, 8, 9 e 13 apresentam três avaliações excelentes e aluna 5 distinga-se com quatro níveis excelentes, atingindo com sucesso as aquisições dos objectivos planeados e um bom desempenho no cumprimento das tarefas.

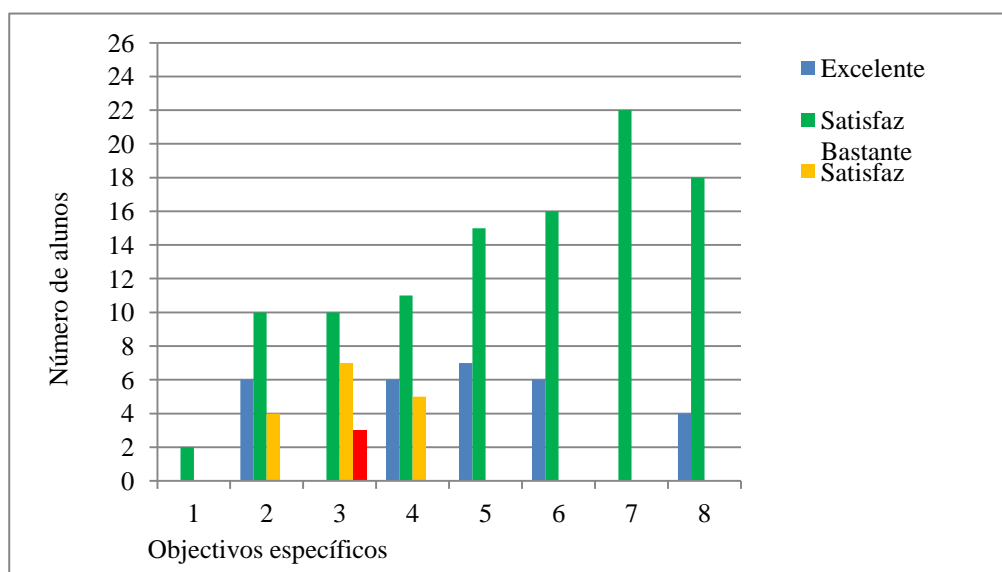
Tabela 28 – Avaliação dos objectivos da 13ª intervenção

Objectivos Alunos	1- Descrever oralmente e duas imagens da fábula	2- Escrever um texto de acordo com as imagens	3- Escrever diálogos entre as personagens	4- Pintar correctamente as imagens da fábula	5- Apresentar um trabalho organizado	6- Ajudar os colegas de grupo a elaborar o texto	8- Participar na dramatização de grupo	9- Cumprir com a sua tarefa no seio do grupo
1		SB	S	E	E	SB	SB	E
2		SB	S	E	E	SB	SB	SB
3	SB			E	E	SB	SB	SB
4		SB	S	SB	SB	SB	SB	SB
5		E	SB	SB	E	E	SB	E
6		S	S	E	SB	SB	SB	SB
7		SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB
8		E	SB	E	SB	E	SB	SB
9		SB	SB	SB	E	E	SB	E
11		E	SB	SB	SB	E	SB	SB
12		E	SB	SB	SB	SB	SB	SB
13	SB			SB	E	E	SB	E
14		S	NS	S	SB	SB	SB	SB
15		SB	SB	SB	SB	SB	SB	SB
16		SB	S	SB	SB	SB	SB	SB
17		E	SB	SB	SB	SB	SB	SB
18		SB	S	E	SB	SB	SB	SB
19		S	NS	S	SB	SB	SB	SB
20		S	NS	S	E	SB	SB	SB
21		SB	S	SB	SB	E	SB	SB
23		E	SB	S	SB	SB	SB	SB
24		SB	SB	S	SB	SB	SB	SB

Legenda: Excelente – E; Satisfaz bastante – SB; Satisfaz – S; Não Satisfaz - NS

Faltou	Não avaliado
--------	--------------

Gráfico 13 – Resultados da avaliação da 13ª intervenção



Reflexão

Desenvolvemos esta actividade de forma a fomentar a participação e aprendizagem de todos os alunos, respondendo às capacidades e potencialidades de cada um, num germinar de interacções sociais, que promove o sucesso de todos e de cada um, pois os talentos de cada um proliferaram um único trabalho de grupo, promovendo uma verdadeira igualdade de oportunidades, como se pode verificar em anexo (anexo 20). De facto, os trabalhos foram bastante produtivos e criativos, pois quando reflectimos acerca do trabalho que desenvolveram e dos resultados que obtiveram, ficámos bastante satisfeitas e orgulhosas. Sentimos que temos vindo a estimular os nossos alunos ao máximo, os resultados que têm demonstrado não são semelhantes a outras turmas de segundo ano, onde rege uma educação tradicional, além do próprio respeito, autonomia e cooperação que tem vindo a prosperar de dia para dia, de semana para semana e de mês para mês.

Num dos grupos (6, 11 e 12) existiu um pequeno problema de divisão de tarefas, que rapidamente foi resolvido entre eles, não interferindo no resultado final do trabalho, que de facto ficou bastante satisfatório. Quanto ao menino três o seu desempenho foi positivo, manteve um espírito de equipa e de trabalho com os parceiros do seu grupo. A menina treze tem vindo a surpreender-nos, a sua força de vontade e o seu desempenho são as consequências dos sucessos que vai alcançando diariamente, foi muito participativa, determinada e autónoma na realização da tarefa, revelando um grande entusiasmo, comentando “professora, estou a trabalhar muito com o meu grupo.”

No momento da dramatização nunca esperámos que os alunos aderissem tão bem e que tivessem tanto prazer em ver os colegas dos outros grupos a representarem, viveram a história como verdadeiros actores em iniciação, revelaram de facto muito talento. Os risos e os sorrisos que se faziam ouvir e sentir geraram um momento de grande emoção e de felicidade dentro das quatro paredes da sala de aula.

O momento de reflexão entre nós tornou-se imprescindível nas nossas práticas pedagógicas, porque permite-nos reflectir, avaliar e mudar, tendo como objectivo o aperfeiçoamento da racionalidade e a justiça das nossas próprias práticas, como também a compreensão dessas.

Antes da reunião pluridisciplinar, a professora titular e eu reunimo-nos para o preenchimento de um teste médico e troca de informações, na medida em que a minha colega não pôde assistir por estar em tempo lectivo. Na reunião, a médica contextualizou a situação do aluno, elucidou sobre as possíveis causas da problemática do aluno e outros exames que ir-se-ão fazer, a mãe também transmitiu informações importantes dos primeiros anos de vida do aluno no Brasil, nomeadamente o momento do nascimento. Expliquei e mostrei todo o trabalho escolar que está a ser realizado, referenciei o desenvolvimento do empenho escolar do aluno, confrontando os resultados dos anos anteriores e do início do ano. A encarregada de educação referiu que este ano o menino está muito mais feliz, que já tem prazer em ir à escola e que gosta muito das suas professoras, relatando acontecimentos e comentários do menino. A médica considerou que o trabalho que está a ser desenvolvido demonstra ser benéfico para a criança, tendo revelado uma evolução nos seus comportamentos e nas suas aprendizagens.

4.2.2.14. Planificação, Intervenção, Avaliação e Reflexão a curto prazo – semana de 7 a 11 de Junho de 2010

De acordo com o plano anual de actividades, as planificações de estudo do meio devem dar ênfase ao ensino experimental, neste sentido planeámos um conjunto de experiências com materiais e objectos de uso corrente, onde teremos a colaboração de um professor da área de ciências das escolas básicas do 2 e 3 ciclos do nosso agrupamento. Para a organização desta actividade optámos por dividir as experiências por diversas estações para que os grupos funcionassem rotativamente. Os alunos puderam assim manusear e experimentar diversos materiais e experiências. A avaliação desta actividade teve por base os objectivos planeados na seguinte tabela.

Após a planificação, indicada na tabela 28, segue-se a descrição da intervenção, a avaliação dos alunos, com a respectiva tabela e gráfico e, ainda, a reflexão.

Tabela 29 – Planificação da 14ª intervenção

Área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Actividade	Recursos	Avaliação
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realizar actividades experimentais com materiais do uso corrente; ✓ Identificar propriedades de materiais de uso corrente; ✓ Reconhecer propriedades de materiais de uso corrente; ✓ Respeitar as regras de segurança; ✓ Cooperar nas tarefas com o seu grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Manipular/ experimentar correctamente os materiais; ✓ Dizer uma propriedade (duro/mole; flutua/não flutua; flexível/não flexível; dissolve/não dissolve; flutua/não flutua e transparente/opaco) pelo menos de dois materiais ou objectos (alunos 3 e 13); ✓ Dizer três propriedades (duro/mole; flutua/não flutua; flexível/não flexível; dissolve/não dissolve; flutua/não flutua e transparente/opaco) pelo menos de quatro materiais ou objectos (turma); 	<p>Nesta intervenção realizar-se-á algumas experiências com materiais e objectos de uso corrente, com a presença de um professor de ciências do nosso agrupamento. Iniciar-se-á o tema através de um diálogo com os alunos, com o intuito de introduzir e explicar a actividade. Seguidamente, serão formados quatro grupos de quatro alunos e dois grupos de três alunos. A sala será dividida em seis estações, em cada estação há uma experiência, na primeira a solubilidade, na segunda a flutuação, na terceira a transparência ou opacidade, na quarta a combustibilidade, na quinta a flexibilidade e a resistência e por fim, na sexta experiência a dureza de vários objectos. A cada grupo será</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tabuleiros; ✓ Alguidares ; ✓ Copos; ✓ Açúcar; ✓ Sal; ✓ Areia; ✓ Azeite; ✓ Chocolate em pó; ✓ Farinha ✓ Cortiça; ✓ Plástica; ✓ Esferovite; ✓ Borracha; ✓ Maçã; ✓ Batata; ✓ Caixas de cartão; ✓ Livros; ✓ Frascos; ✓ Vidros; ✓ Estojos; ✓ Madeira; ✓ Pedras; ✓ Velas ✓ Lã; ✓ Prego; ✓ Papel; ✓ Mangueira; ✓ Plástico; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observação directa professor/alu no; ✓ Grelha de avaliação; ✓ Grelha de auto-avaliação; ✓ Grau de execução da actividade; ✓ Comportamento/Atenção.

		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Relacionar pelo menos uma propriedade dos materiais com a sua utilidade (alunos 3 e 13); ✓ Relacionar pelo menos duas propriedades dos materiais com a sua utilidade (turma); ✓ Cooperar com os membros do grupo; ✓ Cumprir com a sua tarefa no seio do grupo. 	<p>distribuído um tabuleiro com os materiais necessários para a realização das experiências, bem como um guião que indicará o procedimento de todas as experiências e respectivos registos dos resultados (anexo 16). No final da actividade, serão confrontados os vários resultados obtidos nas experiências. Concluídas todas as tarefas, os alunos deverão preencher uma ficha de auto-avaliação (anexo 17).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Barro; ✓ Tábua; ✓ Tampas de garrafa. 	
--	--	---	--	--	--

Intervenção

Iniciámos a aula com a apresentação do professor de ciências, bem como o intuito da vinda dele à nossa sala. Iniciou-se de seguida, uma breve introdução da actividade e leitura do guião das experiências, no sentido de introduzir os conteúdos explícitos no guião. Antes de explicar um termo aos alunos, foi sempre pedido às crianças para explicarem por palavras suas o que entendiam por ele, para que o professor de ciências pudesse comentar e explicar de acordo com as intervenções. A sala foi dividida em seis estações, em cada estação estava uma experiência, na primeira a solubilidade, na segunda a flutuação, na terceira a transparência ou opacidade, na quarta a combustibilidade, na quinta a flexibilidade e a resistência e por fim, na sexta experiência a dureza de vários objectos. A turma foi dividida em seis grupos, cada grupo numa respectiva estação, refere-se que o aluno 14 não estava presente, por motivos pessoais. Todos receberam um tabuleiro com os materiais necessários para a realização das experiências, bem como um livrinho que orientava o procedimento de todas as experiências e registos dos resultados. À medida que os grupos terminavam a sua experiência trocavam com outros grupos. No final da actividade foram confrontados os vários resultados obtidos nas experiências.

Para reflectirem e avaliarem os seus desempenhos, os alunos tiveram de preencherem uma ficha de auto-avaliação (anexo 19).

Avaliação

Pela análise da tabela vinte e nove e pelo décimo quarto gráfico verifica-se que não foram atribuídos níveis negativos, que os alunos obtiveram níveis excelentes apenas no sexto e sétimo objectivo e que os alunos foram avaliados maioritariamente com satisfaz bastante. No primeiro objectivo, doze alunos tiveram satisfaz bastante por terem revelado cautela no manuseamento dos materiais, enquanto nove crianças receberam satisfaz por ter tido pouco cuidado nas manipulações. O terceiro aluno atingiu de forma bastante satisfatória o segundo objectivo, por ter dito duas propriedades de dois materiais, enquanto a aluna treze só disse uma. O objectivo planeado para a turma, dizer pelo menos três propriedades de pelo menos quatro materiais, foi atingindo de forma bastante satisfatória por doze alunos e satisfatoriamente por sete crianças. No relacionamento de propriedades dos materiais com a sua utilidade, as crianças três e três, revelaram ambas um nível satisfatório, à semelhança de mais oito alunos, todavia, a maioria das crianças atingiram-no de forma bastante satisfatória. Quanto à cooperação com os membros do grupo, a turma tem revelado cada vez mais as competências de trabalho de grupo, respeitando opiniões, ajudar e ouvir os parceiros, dividir correctamente as tarefas, neste sentido seis alunos obtiveram a classificação de excelente e quinze a menção de satisfaz bastante. A evolução também é notória no cumprimento da tarefa no seio do grupo, pois oito crianças o fizeram excelentemente e treze bastante satisfatoriamente. Pelos resultados avaliados constate-se que a turma atingiu positivamente os objectivos delineados para esta intervenção.

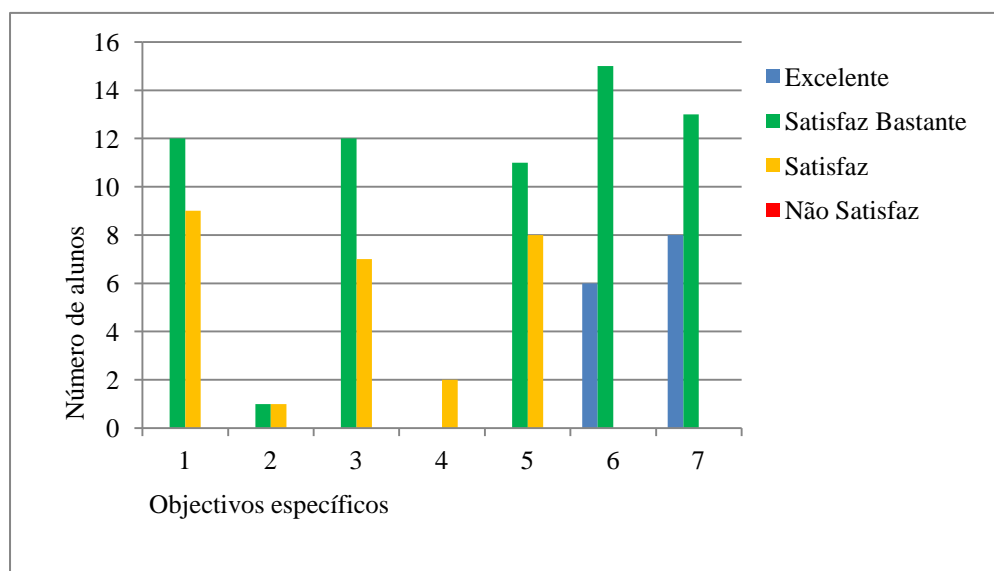
Tabela 30 – Avaliação dos objectivos da 14ª intervenção

Objectivos Alunos	1- Manipular/experimentar correctamente os materiais	2- Dizer pelo menos uma propriedade de pelo menos dois material	3- Dizer pelo menos três propriedades de pelo menos quatro materiais	4- Relacionar pelo menos uma propriedade dos materiais com a sua utilidade	5- Relacionar pelo menos duas propriedades dos materiais com a sua utilidade	6- Cooperar com os membros do grupo	7- Cumprir com a sua tarefa no seio do grupo
1	SB		S		S	E	E
2	S		SB		SB	SB	SB
3	S	SB		S		SB	SB
4	SB		S		SB	SB	SB
5	SB		SB		SB	E	E
6	S		S		S	SB	E
7	S		SB		SB	SB	SB
8	SB		SB		SB	E	SB
9	SB		S		S	SB	SB
11	SB		SB		S	E	E
12	SB		SB		SB	SB	SB
13	SB	S		S		SB	E
14							
15	S		SB		SB	SB	SB
16	SB		S		S	SB	SB
17	SB		SB		SB	E	E
18	SB		SB		S	SB	SB
19	S		S		SB	SB	SB
20	S		SB		SB	E	E
21	SB		SB		S	SB	SB
23	S		S		S	SB	E
24	S		SB		SB	SB	SB

Legenda: Excelente – E; Satisfaz bastante – SB; Satisfaz – S; Não Satisfaz - NS

Faltou	Não avaliado
--------	--------------

Gráfico 14 – Resultados da avaliação da 14ª intervenção



Reflexão

Estas actividades são consideradas excelentes instrumentos de aprendizagem das ciências, podendo conduzir a aprendizagens significativas, como constituir uma fonte de motivação para aprender ciências, neste sentido pedimos a colaboração de um professor de ciências para vir à nossa sala, por trazer um maior rigor científico, um “toque” de originalidade às nossa aulas e por partilhar o nosso espaço com a restante comunidade.

Quando planeámos esta actividade desafiamos-nos a nós e aos nossos alunos, a nós porque oferecemos seis experiências diferentes a decorrerem no mesmo espaço físico e temporal e aos alunos por confiarmos no sentido de responsabilidade, cooperativo e autonomia, sendo também uma forma de pô-los à prova após quatro meses de trabalho. Estávamos ansiosas, mas confiantes, sabíamos que teríamos uma ajuda extra para esta actividade, o apoio do professor de ciências, que foi de facto um elemento importante, não apenas para a explicação teórica, mas também para todo o processo prático, uma vez que as actividades exigiam muita supervisão e assistência, nomeadamente na experiência da combustibilidade.

As crianças encararam de corpo e alma o papel de cientistas estavam muito entusiasmadas e curiosas por poderem experimentar diversos materiais, comentaram: “é muito divertido professora” (aluno 3); “eh! Que fixe!” (aluna 1); “vamos mesmo mexer?” (aluno 17), “vou poder fazer isso?” (aluno 23), entre muitos outros. Entre a água derramada, o sal e a areia espalhada e a plasticina agarrada à mesa, os resultados foram positivos, como podemos constatar em anexo (anexo 20). O aluno três foi bastante participativo, interagiu no e com o grupo, revelando muita funcionalidade nesta actividades de cariz prático.

Aquando a reflexão o professor de ciências ficou surpreendido com a capacidade de trabalho dos nossos alunos, referindo “vocês têm aqui uma boa turma”. Ficámos satisfeitas e orgulhas do trabalho que temos vindo a concretizar, por estarmos a proporcionar uma pedagogia que educa todas as crianças da turma, valorizando as características individuais de cada uma, que são os alicerces de uma educação de sucesso.

4.2.2.15. Planificação, Intervenção, Avaliação e Reflexão a curto prazo – semana de 14 de Maio a 18 de Junho de 2010

Uma vez que o ano lectivo chegou ao fim, a professora titular e eu quisemos partilhar todos os momentos, vivências e trabalhos com os encarregados de educação e respectivos educandos, numa projecção de fotografias que fizesse a retrospectiva de todo o ano lectivo.

Por outro lado e de acordo com o projecto da escola, nessa semana os alunos não tiveram aulas no contexto sala de aula, por se ter comemorado o “Primeiro Festival de Saberes, Sabores e Cultura”, este projecto englobou circuitos de actividades, planeados por todos os professores da escola e que teve como intuito envolver toda comunidade educativa.

A seguir à planificação, indicada na tabela 30, sucede-se a descrição da intervenção, a avaliação dos alunos, com a respectiva tabela e gráfico e, ainda, a reflexão.

Tabela 31 – Planificação da 15ª intervenção

Área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Actividade	Recursos	Avaliação
Relação com as famílias	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dar a conhecer o trabalho que foi desenvolvido com os alunos; ✓ Analisar o trabalho que foi desenvolvido. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Partilhar vivências; ✓ Trocar impressões; ✓ Confrontar o desenvolvimento dos alunos. 	<p>Numa reunião com o encarregados de educação, alunos e professoras, far-se-á uma retrospectiva dos momentos vivenciados ao longo do ano e das actividades realizadas ao longo do ano, pelo visionamento de um pequeno filme, com fotografias dos alunos. Far-se-á uma pequena exposição dos trabalhos realizados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Recursos humanos: <ul style="list-style-type: none"> - encarregados de educação; - professoras; - alunos; ✓ Computador; ✓ Projector; ✓ Trabalhos dos alunos. 	
Áreas das expressões/ Relação escola e comunidade	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conviver com outras turmas; ✓ Envolver a comunidade educativa; ✓ Participar nas actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Brincar com outras crianças; ✓ Participar nas actividades propostas; ✓ Cooperar com os grupos de trabalho; ✓ Respeitar as regras estabelecidas; ✓ Cumprir com a sua tarefa. 	<p>Nesta semana a escola celebra a semana cultural com diversas actividades: jogos tradicionais, exposições, experiências, filmes, danças; desfiles, teatro, pinturas; apresentações de canções de danças; bênção das pastas e lanche convívio, envolvendo toda a</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ CD; ✓ Leitor de CD; ✓ Colunas de som; ✓ Bolas; ✓ Fantoques; ✓ Materiais de ciências; ✓ Trabalhos de alunos; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observação directa professor/aluno; ✓ Grau de execução da actividade; ✓ Comportamento/ Atenção.

			comunidade educativa a participar e a presenciar.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tintas; ✓ Fatos; ✓ Televisão; ✓ Computador; ✓ Filmes; ✓ Comida; ✓ Entre outros. 	
--	--	--	---	---	--

Intervenção

Com uma semana de antecedência pedimos aos pais para comparecerem a uma reunião informal, na qual poderiam presenciar os alunos, na medida em que se iria projectar fotografias deles e dos trabalhos realizados ao longo do ano lectivo. De facto, o interesse levou todos os encarregados de educação a poderem presenciar esse momento.

Inicialmente explicámos aos pais que iríamos projectar um pequeno filme, com uma música de fundo, na qual viríamos fotografias dos alunos em diversos momentos escolares, no sentido de fazermos uma retrospectiva do ano lectivo que passámos. Seguidamente, comentou-se, trocou-se opiniões, sentimentos e vivências do decorrer do ano lectivo. Os pais puderam ainda, observar os trabalhos dos alunos que estavam expostos na sala de aula.

A Semana Cultural esteve organizada com diversas actividades, nos três primeiros dias, os alunos eram distribuídos em vários grupos e tiveram de passar por diversas estações de actividades e jogos. No quarto dia, os alunos assistiram à bênção das pastas e tiveram uma actividade na escola do 2º e 3º ciclo, num projecto de cinema. No último dia delineou-se actividades com toda a escola do 1º ciclo, assistindo-se a espectáculos e a um lanche convívio. Devido à divisão da turma por vários grupos e pela movimentação desse projecto não conseguimos avaliar os objectivos propostos.

Reflexão

Na projecção de fotografias, o momento foi de grande emoção, muitos alunos choraram ao rever algumas fotografias, como referenciou a aluna nove “tenho saudades!”. As lágrimas, os sorrisos e os risos marcaram todo um projecto, um trabalho e uma aventura, pois foi com grande emoção que relembámos tudo o que fizemos, bem como a evolução, o crescimento físico, emocional, cultural e social dos nossos alunos. Os pais aplaudiram no final da apresentação, louvaram todo o trabalho e felicitaram as crianças pelo desempenho que prestaram, perguntaram se para o ano continuaríamos, respondemos que provavelmente a professora titular ficaria e que eu possivelmente iria embora. Outra encarregada de educação referiu que o seu educando, aluno 19, “está muito melhor que no ano passado, está mais estimulado e desperto”, a mãe do aluno 3 agradeceu-nos pelo trabalho que fizemos. Foram muitos os comentários tocantes, o que nos deixa orgulhosas e satisfeitas, por termos conseguido cumprir com a nossa missão, deixando marcos importantes no crescimento de todos os alunos.

Este projecto de escola, semana cultura, marca o fim do ano lectivo, os alunos puderam conviver em diversas actividades com outras turmas da escola, outros professores, funcionários e encarregados de educação. O envolvimento de toda uma comunidade educativa no espaço escolar gerou um ambiente acolhedor e exultante, mostra que a escola é capaz de ser um espaço dinâmico e aberto a todos, na qual cada um coopere para criar, proporcionar e participar nas actividades, criando um clima optimista entre todos os membros da comunidade.

A professora titular e eu não conseguimos avaliar os objectivos planeados, pois os alunos estavam divididos e o momento era de grande agitação, mas sabemos que os nossos alunos participaram nas actividades e comportaram-se irrepreensivelmente, o que nos deixou bastante satisfeitas. O último dia da semana cultural foi de grande emoção para nós e para os nossos alunos, pois significava que não estaríamos mais juntos, foi muito difícil o momento do “adeus”, muitas crianças choravam e até nós, não conseguimos conter as lágrimas, pois cada aluno marcou-nos, como também marcámos a vida deles de alguma forma, de facto ao longo de um lectivo são muitos os sentimentos e as vivências passadas.

4.3. Avaliação Global

Ao longo de quatro meses de intervenção, tendo por base as estratégias que defendem a escola inclusiva, a sala de aula, e conseqüentemente tudo o que a constrói, tornou-se um espaço igualitário e democrático, dando baixa aos métodos tradicionais que governavam o ambiente educativo.

Semanalmente, planificaram-se actividades que implicassem o desenvolvimento de aprendizagens, mas também que pusessem os alunos em situação de verdadeiras interacções sociais, que fomentassem o respeito, a partilha, a confiança, o convívio e a amizade. De facto, a primeira intervenção não foi bem aceite pelo aluno três, por não ter gostado de trabalhar com toda a turma e partilhar professores, mas esta situação nunca mais se verificou, pois era fulcral quebrar com as rotinas e com a desigualdade, sendo precisamente nessa aula que demos lugar a um ensino renovado, na qual os alunos perceberam que se deu o fim ao individualismo pedagógico e à diferenciação pedagógica exclusiva.

As duas primeiras intervenções, a música do “passa-passa” e o jogo da cabra cega, foram planeadas no sentido de iniciarmos um trabalho conjunto, para dar oportunidade aos alunos de trabalhar com todos, o que nos permitiu analisar a relação entre eles, mas também como forma de afunilar o trabalho começando inicialmente em grande grupo e mais tarde em pequenos grupos. Considerámos que esta foi a melhor estratégia para iniciar o trabalho cooperativo, a percepção de um todo para atingir o mesmo fim, não alcançando individualmente o seu objectivo se o outro colega não alcançou o dele, o que permitiu criar a ideia de uma união positiva entre as crianças. Nas seguintes propostas de actividades, os alunos puderam trabalhar em pequenos grupos de quatro ou três meninos e a pares, variando de acordo com a intervenção proposta. Para a formação dos grupos procurámos que os alunos se encontrassem todos, ou seja, os grupos nunca eram os mesmos. Salienta-se ainda, que as intervenções abarcaram todas as áreas curriculares e não curriculares, tivemos ainda, em consideração a importância da interdisciplinaridade, ao articular diferentes disciplinas ou temas, planeámos também actividades subjacentes ao plano anual de actividades, ao currículo nacional do ensino básico, ao programa nacional de ensino português, ao programa das ciências e da matemática. Por outro lado, as nossas aulas partiram sempre

de actividades com cariz muito prático, área forte do terceiro menino, ele precisa de mexer, manipular e vivenciar as aprendizagens, para se poderem tornar reais e sentidas.

Ao longo de todas as intervenções o grupo/turma mostrou-se sempre colaborativo e participativo, todo esse entusiasmo se repercutiu nos resultados dos trabalhos, mas também nas propostas das actividades. Como existia de facto, uma boa receptividade dos alunos na realização dos trabalhos, na cooperação e interacção entre os pares, fomos gradualmente elevando o nível de exigência tanto ao nível das actividades, como dos objectivos pretendidos, por considerarmos que não devemos limitar os alunos naquilo que conseguem, mas sim naquilo que ainda podem alcançar, sendo esta a verdadeira forma de estimular as capacidades cognitivas.

Como agentes da mudança e activista na acção, recolhíamos informações pelas planificações, acções e reflexões/avaliações semanais, tendo como intuito melhorar e inovar as nossas práticas. O incentivo encorajador da investigação-acção permitiu, ao longo das intervenções, criar e fortificar as novas perspectivas de trabalho que se viveram na sala de aula. Eis uma tabela exemplificativa que confronta a situação inicial e final do projecto de investigação:

Tabela 32 - Da situação inicial à situação final

Situação inicial	Situação final
Práticas tradicionais melhoradas	Práticas inclusivas e cooperativas
Ensino centrado no professor	Ensino centrado nos alunos
Individualismo pedagógico	Parcerias pedagógicas
Diferenciação pedagógica exclusiva no âmbito do processo de ensino-aprendizagem	Diferenciação pedagógica inclusiva no âmbito do processo sócio-cognitivo
Trabalho individual	Trabalho cooperativo e colaborativo
Líder designado	Liderança partilhada
Não há responsabilidade partilhada	Responsabilidade mútua partilhada
Trabalho diferente para o aluno com necessidades educativas especiais	Trabalho igual ao resto da turma com tarefas e graus diferentes

Desaproveitamento da heterogeneidade	Aproveitamento da heterogeneidade
Pedagogia desigualitária	Pedagogia igualitária
Carência de autonomia e poucas iniciativas pessoais	Defesa da autonomia, valorizando as suas iniciativas pessoais
Escassa valorização dos interesses dos alunos e da sua curiosidade	Valorização dos interesses dos alunos e da sua curiosidade

Efectivamente a realidade educacional está repleta de mudanças e transformações, das quais dependem de nós, intervenientes do processo educativo. As alterações, acima referenciadas, ocorreram de forma progressiva e melhoraram de intervenção para intervenção, ultrapassando obstáculos e dificuldades, até se tornarem rotineiras no planeamento das actividades e no trabalho com as e das crianças. As novas práticas, subjacentes ao constructo da investigação-acção, foram fazendo parte das nossas rotinas e práticas no nosso microsistema escolar, no sentido de desencadear aprendizagens e valores educativos.

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

O ambiente da sala de aula foi-se transformando repercutindo-se no desenvolvimento social e cognitivo dos alunos, pois ao cruzar os dados iniciais com os finais, verifica-se uma mudança positiva ao nível das interacções, bem como no desempenho académico. Antes de mais é de realçar que de acordo com o projecto curricular de turma e a entrevista realizada à professora titular, ao longo do ano, surgiram mudanças quanto à caracterização estrutural da turma, na medida em que dois alunos foram transferidos, o 10 e o 22, por razões de ordem familiar. Salienta-se que estes dois alunos tinham uma boa relação com o aluno três, por serem colegas de anos anteriores e que estavam ambos a repetir o segundo ano (anexo 11).

Cotejando as duas matrizes sociométricas das escolhas, a inicial e a final, constata-se que existem muito mais reciprocidades nas amizades no final do ano lectivo, nomeadamente entres as meninas, contam-se dezoito escolhas mútuas entre elas, o que revela um círculo forte de amizade entre elas. Todas foram escolhidas no mínimo quatro

vezes, nomeadamente a aluna 18 e no máximo vinte vezes para as meninas 5 e 8, esta tendência tinha sido verificada na primeira matriz, pois a aluna dezoito tinha obtido o menor números de escolhas, uma na altura, e a aluna cinco e oito o maior número de votos, mas não de igual modo, a liderança era apenas da quinta menina e agora é partilhada. Quanto às escolhas que perduram refere-se a amizade da cinco e da oito, a última menina manteve a sua opção, escolhendo a amiga nas primeiras escolhas, em todos os critérios, enquanto a menina cinco a escolheu outra vez nos dois primeiros critérios, como segunda e primeira escolha. As alunas quatro e nove voltaram a eleger-se, a menina nove seleccionou-a em todos os critérios, mas como segunda escolha, contrariamente ao primeiro teste que tinha sido a sua primeira escolha e a menina quatro escolheu-a em todos os critérios, como primeira, segunda e terceira escolha, respectivamente. As duas crianças que demonstram ter maior afinidade são as meninas doze e dezasseis, por se manterem escolhidas desde o primeiro teste e por se terem preferido ambas em todos os critérios, como primeiras escolhas, tirando o terceiro critério da aluna doze, que escolheu a amiga como segunda opção (anexos 2 e 4).

Nas escolhas do sexo masculino registou-se um número inferior de escolhas recíprocas, pois no segundo teste os alunos apresentaram cinco opções mútuas. Destacase a forte amizade entre os alunos dezassete e vinte e três, escolheram-se ambos em todos os critérios, como primeiras escolhas. Alude-se ainda, que o aluno 3 recebeu mutualidade de dois alunos, dos meninos seis e quinze e que as opções das crianças dezanove e vinte e quatro estão também em sintonia. Quanto às preferências entre os sexos, constate-se que o aluno recebeu outra reciprocidade pela aluna 13 e destaca-se a semelhança nas escolhas entre o 7 e a 12 (anexos 2 e 4).

Pela análise das matrizes, verifica-se que as raparigas continuam a liderar o grupo/turma, receberam mais escolhas, apenas três alunas foram rejeitadas e de acordo com as reciprocidades existe uma grande ligação entre elas. A liderança da turma é atribuída às meninas cinco e oito, ambas receberam, vinte totais combinados e foram escolhidas por treze indivíduos diferentes e não receberam nenhuma rejeição, o rapaz mais votado foi o 17, adquiriu quinze totais combinados, sendo escolhido por nove pessoas diferentes, foi rejeitado duas vezes pelas alunas 5 e 8. O aluno vinte e quatro, o segundo rapaz mais votado, alcançou treze totais combinados e foi seleccionado por sete indivíduos e rejeitado apenas pelo 20, em duas escolhas (anexo 4). É relevante

referir que, de acordo com os resultados avaliativos das intervenções e trimestrais, os alunos mais votados foram aqueles que revelaram melhores resultados (registos de avaliação).

O aluno vinte continua a ser o menos votado, no primeiro teste tinha recebido uma escolha do aluno 22, no último recebeu do 19, refere-se também que o menino foi o mais rejeitado da turma, facto que não se registou no início do ano lectivo (anexos 4 e 5). Realça-se que ao longo das intervenções o aluno trabalhou com os seus pares e não se registaram problemas comportamentais, recorda-se que é uma criança de etnia cigana e que falta muito à escola.

Pela matriz das escolhas apercebe-se que os rapazes seleccionaram novamente mais as raparigas que elas a eles e que nas rejeições rejeitaram todas os meninos, apenas a 4 rejeitou uma colega, por não querer ficar parceira de mesa com a primeira aluna (anexos 4 e 5). Assim, os meninos receberam um maior número de rejeição, apenas o 19 e o 23 não receberam nenhuma, facto que não tinha ocorrido aquando o primeiro teste. Confrontando as duas matrizes sociométricas reconheça-se uma variedade de escolhas de indivíduos, isto é, as crianças escolheram mais indivíduos diferentes para os vários critérios e escolhas, o que demonstra uma vontade de querer estar com todos, pois como refere a professora na entrevista “os alunos desenvolveram um espírito cooperativo e de entreajuda, respeitam-se mais, ajudam-se uns ou outros” (anexos 2, 4 e 11). Esta afirmação foi evoluindo ao longo dos quatro meses de intervenção, os alunos foram aprendendo a lidar com todos, apesar de terem preferências por certos colegas, aprenderam assim a ultrapassar divergências e desentendimentos, criando uma ligação com todos os colegas, provaram que foram capazes de trabalhar em equipa, com espírito cooperativo e colaborativo.

De acordo com a síntese avaliativa da turma que consta no projecto curricular de turma e pelas intervenções realizadas verifica-se uma melhoria nos resultados escolares dos alunos, “a turma apresenta, em média, um aproveitamento global bastante satisfatório em todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. Houve melhoria nos resultados relativamente ao segundo período na área curricular disciplinar de Língua Portuguesa”. Porém, evidenciam-se os “alunos 5, 7, 8, 17 e 21 com resultados excelentes a todas as áreas programáticas”. Sendo que todos os alunos transitaram para o terceiro ano de escolaridade (síntese avaliativa da turma). A

professora refere, na avaliação global, que os alunos mostraram interesse por todos os conteúdos abordados e empenho na realização das tarefas propostas, sendo que muitas das dificuldades sentidas inicialmente foram superadas, notando-se evolução ao longo do ano lectivo.

Aluno 3

No início do ano lectivo, o aluno 3 era uma criança que demonstrava agressividade quando confrontado pelos colegas ou posto à sua frustração, era ainda o mais rejeitado da sala, não demonstrava prazer em realizar actividades escolares, recusava-se a fazer o que lhe era pedido. De facto, o aluno não era visto como um membro da sala de aula, para além de ter chegado nesse ano à escola, nada favorecia a sua inserção no meio escolar (processo escolar do aluno). Porém, o trabalho que foi realizado permitiu quebrar com essas vivências e dificuldades, como se pode constatar com os seguintes resultados.

Comparativamente à primeira matriz o aluno recebeu mais escolhas e consideravelmente menos rejeições, na primeira foi rejeitado dezanove vezes e na segunda apenas duas vezes, pelo aluno dezassete, que não deseja ficar sentado ao lado dele e pela primeira aluna que não o escolheria para trabalhar em grupo. Estas rejeições não foram recíprocas, pois a criança rejeitou o 15, para parceiro de carteira, o 7 para trabalhar em grupo e o 14 para brincar. Refere-se que o aluno recebeu duas reciprocidades nas escolhas, pela 13 e pelo 15 e que foi escolhido pelo menos uma vez em todos os critérios. Tais factos demonstram que em quatro meses conseguiu-se ultrapassar a barreira que existia entre ele e o resto da turma, na medida que os colegas o vêem como um membro participativo do grupo/turma, relembra-se que segundo o programa educativo individual, os pares revelavam-se uma barreira para a criança, por não gostar de estar com os colegas da sua idade, demonstrando por vezes comportamentos de agressividade. Todo o trabalho realizado permitiu criar ligações com os colegas da turma, de acordo com o suceder das intervenções, o menino 3 foi demonstrando prazer em estar com os seus parceiros, realizando as tarefas propostas de acordo com as divisões de tarefas, a professora titular fortalece este sucesso referindo que “ele trabalha, brinca com os seus colegas, o que não acontecia no início do ano, tem

também um comportamento adequado em sala de aula”, acrescenta ainda que “ é participativo e adora levantar o dedo para responder” (relatório de avaliação final e anexos 2, 3, 4, 5 e 11).

Apesar de continuarem a existir dificuldades nas aprendizagens académicas, devido à sua problemática, o aluno revela “uma evolução nas aprendizagens”, facto que se foi verificando nas intervenções e que está registado nos registos trimestrais e relatório de avaliação final, na medida em já “sabe desenhar correctamente as letras, reconhece algumas palavras e resolve cálculos”, domina competências de estudo do meio, a sua área de predilecção à semelhança da expressão plástica. Conseguiu ainda, atingir os seus objectivos, definidos nas suas adequações curriculares individuais e avaliações das intervenções, revelando um desempenho globalmente satisfatório. No registo de avaliação é referenciado que estas actividades foram de grande importância para a sua inclusão no seio da turma, bem como para o desenvolvimento das suas competências, parafraseando a professora titular o menino “realiza os trabalhos que lhe são fornecidos, gosta muito de trabalhar em grupo” acrescenta ainda que a sua inclusão no seio da turma está muito melhor (anexo 11 e registo de avaliação).

Aluna 13

A aluna treze era uma criança, no início das intervenções, muito apagada, tímida e com uma auto-estima muito baixa. Os seus resultados escolares eram alarmantes, a menina não conseguia adquirir as competências de leitura, escrita e cálculo, neste sentido, a aluna treze foi proposta, em Fevereiro, para uma avaliação no Serviço de Psicologia e Orientação (S.P.O.), que veio comprovar necessidades educativas especiais ao nível das funções do corpo, nomeadamente nas funções mentais globais e específicas, usufruindo de medidas educativas especiais, como o apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais e adequações no processo de avaliação, de acordo com os pressupostos subjacentes do decreto-lei 3/2008, de 7 de Janeiro (Programa Educativo Individual e anexo 11). Ao longo dos quatro meses de intervenção, a criança veio a demonstrar mais segurança de si própria, participando mais nas tarefas com autonomia e confiança, “está aberta, disposta e também mais feliz” (anexo 11). Aquando da reflexão das intervenções e a preparação das planificações,

considerámos preferível adequar os objectivos específicos da avaliação de igual modo ao aluno 3, na medida em que a aluna não conseguia atingir as mesmas finalidades do resto da turma. Este processo revelou-se benéfico para a menina, por não ficar tão frustrada com os fracassos e por elevar a sua auto-estima pelos seus sucessos. Como refere a professora na entrevista, a aluna foi revelando progressos nas suas aprendizagens, de acordo com os resultados avaliativos, a aluna está motivada perante a escola, gosta de trabalhar em grupo, consegue ler e escrever algumas palavras, foi atingindo os objectivos definidos nas avaliações das intervenções e nas suas adequações curriculares individuais (anexo 11 e relatório de avaliação final)

No início do ano lectivo, aquando do preenchimento do primeiro questionário sociométrico, a menina tinha sido escolhida apenas três vezes, duas nomeações pelo menino 14 e uma pela primeira aluna, a segunda matriz sociométrica indica que a menina foi escolhida nove vezes, por sete indivíduos diferentes, 1, 3, 5, 8, 11, 14 e 18, sendo a sexta aluna a ter sido escolhida mais vezes na turma. Recebeu ainda, três reciprocidades femininas, pelas alunas 5, 8 e 11 e uma pelo menino 3, refere-se que estes dois alunos foram revelando amizade e cumplicidade, ao longo das intervenções. Quanto às escolhas da criança, esta optou pelos colegas, 3, 5, 8, 11, 16 e 17, dando assim dois votos ao sexo masculino. Evidencia-se que contrariamente à primeira matriz, a aluna não recebeu nenhuma rejeição, porém, esta rejeitou apenas rapazes, o 6, o 15 e o 20. Estes dados podem comprovar que o trabalho cooperativo foi importante para a sua evolução social e académica (anexos 2, 3, 4 e 5), bem como inclusão no seio da turma, pois esta aluna estava com o seu grupo/turma desde o primeiro ano, mas a sua baixa auto-estima não a deixava viver correctamente a vida escolar.

Aluna 9

A criança nove apresentava dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita, repercutindo-se nas outras áreas, mas de acordo com os resultados avaliativos que se faziam após cada intervenção e os registos de avaliação trimestrais, constata-se uma evolução ascendente nas aquisições das suas aprendizagens. Como refere a professora na entrevista, a aluna demonstra interesse pela escola, com muita vontade em aprender, esta afirmação foi verificada nas intervenções, pois é uma aluna muito empenhada e

esforçada, conseguiu atingir os objectivos propostos, já lê e escreve, revela ainda dificuldades na interpretação e no desenvolvimento da escrita, mas na área da matemática e do estudo do meio a aluna apresenta resultados muito satisfatórios (registo de avaliação e anexo 11).

Quanto aos relacionamentos, a criança foi escolhida por menos indivíduos comparativamente ao primeiro teste, recebeu oito totais combinados, pelos alunos 4, 19 e 21, tendo recebido uma forte reciprocidade de amizade pelas colegas 4 e 21. Foi excluída de igual modo por dois rapazes, o 6 e o 14, no primeiro e terceiro critério, recebendo quatro totais combinados, por sua vez a menina exclui o colega vinte (anexos 2,4 e 5).

Aluno 14

A professora titular considera que o menino catorze tem mais maturidade, revelando uma maior disposição face às aprendizagens escolares, pois o seu desempenho melhorou, já lê e escreve, ainda com muitos erros. As intervenções também demonstraram que o aluno consegue criar autonomia no seu trabalho e revela um espírito colaborativo no seio do seu grupo. Os resultados avaliativos que se faziam após cada intervenção e os registos de avaliação trimestrais indicam que o menino conseguiu concretizar aquisições, revelou resultados satisfatórios na língua portuguesa, bem como na matemática e bastante satisfatório no estudo do meio, desenvolvendo assim o seu plano de recuperação e atingindo os objectivos delineados alvitados (registo de avaliação final e anexo 11).

Contudo, a nível relacional existe uma quebra nas escolhas e aumento nas rejeições, relativamente à primeira matriz, pois a criança foi apenas escolhida por um aluno, o 20, e foi excluído por seis colegas. Refere-se que é um aluno que prefere brincar e estar com meninas, retraindo-se um pouco dos rapazes, como podemos verificar nas duas matrizes, pelas suas escolhas e rejeições seleccionadas, existe uma predominância feminina (anexos 4 e 5).

4.3.2. Parceria pedagógica

A parceria pedagógica foi o pilar de todo o desenvolvimento do trabalho, pois sem ela não se tinha construído uma educação inclusiva, que desabrochou interacções sociais e aprendizagens cooperativas entre professoras, entre alunos e professoras e entre as próprias crianças. As intervenções permitiram também, mudar a opinião da professora sobre a educação especial, na medida em que nenhum colega se tinha disponibilizado para este tipo de parceria em sala de aula, por se limitarem apenas ao trabalho com alunos considerados com necessidades educativas especiais, com tarefas propostas por eles. A professora considera ainda, que o envolvimento neste trabalho permitiu-lhe uma “excelente aprendizagem” e ambiciona voltar “a aplicar essas estratégias” no seu percurso profissional, por fazer já parte da sua rotina e por lhe ter permitido uma “recolha de informações fundamentais” para o desenvolvimento da sua prática pedagógica, ajudando-a “a implementar um ensino renovado e cooperativo”. A professora frisou ainda, que a continuação desse trabalho na nossa sala de aula fará sentido se continuar com eles no próximo ano lectivo (anexo 11).

Relativamente aos aspectos positivos a professora alude “o entusiasmo dos alunos na realização das actividades, a excitação que demonstravam” para a sua concretização. Acrescenta que a partilha de experiências entre as duas foi bastante benéfica, tendo sido “um grande suporte”, nomeadamente na realização dos trabalhos e na inclusão dos alunos. Quando foi perguntado à professora os aspectos negativos, retorquiu que “não há nenhum a dizer, foi tudo positivo”, na medida em que todo o trabalho conjunto foi uma “experiência fabulosa, cresci a nível pessoal e profissional”, considera também que o trabalho cooperativo é benéfico para todas as crianças e que promove a inclusão de todos e de cada um dos alunos. Defende também, que os alunos aprenderam a ser “mais autónomos e cooperativos entre eles”, “ajudam-se mais entre eles”, não havendo necessidade de estar em permanência “em cima deles”, estão mais libertos da professora, por não estar tudo centrado nela. Na entrevista, a docente refere que os alunos aderiram bem à parceria pedagógica, permitindo uma quebra da rotina e criou um maior interesse, por ter envolvido “os alunos em experiências de aprendizagem ricas, diversificadas, dinâmicas, argumentativas e imaginativas” pela “exploração, investigação e envolvimento em projectos e trabalhos de grupos...os

alunos sentiram-se envolvidos”, demonstravam-se “sempre entusiasmados... com muito gosto pelas actividades propostas” (anexo 11).

Todo o processo de preparação e reflexão das intervenções em conjunto permitiu enriquecer as nossas práticas, dependíamos uma da outra para proporcionar verdadeiras práticas, numa partilha de conhecimentos, de vivências, de materiais e de tarefas, sendo os nossos alunos a nossa verdadeira fonte de inspiração.

4.3.3. A nível do contexto escolar

Para a concretização das intervenções tivemos sempre o cuidado de, quando possível e de acordo com as temáticas, relacionar o plano anual de actividades às planificações semanais, no sentido de dar forma ao que foi planeado por toda a equipa pedagógica.

Os professores da escola mostravam curiosidade em saber as actividades que se iam concretizar na nossa sala, explicávamos o procedimento e deixávamos à vontade para requisitarem o material, alguns colegas mostravam-se interessados e refizeram com a sua turma algumas das actividades, gostavam da dinâmica e do conceito prático das aulas. Elogiavam muitas vezes o modo como trabalhávamos e comentavam a diferença positiva do comportamento e da socialização do aluno 3, referindo “ele está muito melhor, não era nada assim”.

4.3.4. A nível da família

Nas intervenções não conseguimos que a família trabalhasse directamente em sala de aula, devido à incompatibilidade de horários. No entanto e de acordo com a entrevista à professora, refere-se que os encarregados de educação são participativos na vida escolar dos seus educandos, “comparecem aos atendimentos, nas reuniões agendadas e quando solicitados” e alguns pais participaram directamente em sala de aula, nomeadamente na “semana da leitura, alguns pais vieram à sala ler uma história”, “nas visitas de estudo alguns acompanham”, “no desfile” do Carnaval participaram na construção de fatos e quando são as festas de aniversário também vão à sala (anexo 11).

No final do ano lectivo conseguimos ter todos os encarregados de educação numa sessão de despedida, onde foi visualizado um filme de todo o trabalho realizado,

nesse momento os pais puderam verificar o trabalho que foi desenvolvido e os comentários foram positivos e gratificantes. Por outro lado, alguns pais participaram na semana cultural, apoiando algumas actividades e assistindo aos espectáculos.

4.3.5. A nível da comunidade

A comunidade foi participativa nas intervenções, a presença de outra turma e auxiliares na apresentação da dramatização, a vinda do professor de ciências na aula das experiências, o contributo da professora de música para as actividades musicais, a cooperação da coordenadora e da auxiliária nas entrevistas e toda a comunidade envolvente à escola na semana cultural. Na entrevista, a professora salientou a participação da câmara municipal “nas propostas de alguns eventos e visitas de estudo” e o envolvimento do agrupamento na realização de projectos, “no âmbito da música e das ciências”. Os médicos e técnicos também coadjuvaram na vida escolar dos alunos, nomeadamente para as crianças 3 e 13 (anexo 11). A colaboração da comunidade educativa permitiu uma participação democrática e a responsabilização de todos no processo educacional dos pequenos cidadãos.

4.3.6. A nível do processo

Pela análise do processo do trabalho investigativo menciona-se como situação menos positiva, o escasso envolvimento das famílias nas intervenções. Quanto às dificuldades sentidas para a realização das intervenções foi a dificuldade em envolver a comunidade e família, devido à limitação de tempo e do dia em que podia estar com a turma. Nos aspectos positivos sobressai a parceria pedagógica entre a professora titular e eu própria, por ter sido a prática que iluminou o procedimento das intervenções, a cooperação levou-nos a planificar, intervir/agir e reflectir, como responsabilizadoras do processo de ensino/aprendizagem dos nossos alunos. O outro ponto positivo que acarreta este trabalho é a cooperação entre os alunos, intimamente ligada à educação inclusiva, por ter sido ascendente de aula para aula e genuína. As crianças demonstraram que são capazes de fazerem as suas aprendizagens, em momentos de partilha e cooperação, num clima de entreajuda.

Reflexões conclusivas

A educação inclusiva promove uma equidade de oportunidades a todos e a cada um dos alunos, emerge como uma situação premente no contexto escolar, por nela se fundar a democracia, a fraternidade e a igualdade em direitos e deveres. Para fecundar práticas inclusivas precisa-se de uma ética de cooperação, centrada numa comunidade interactiva, na qual os mediadores e aprendizes vivem novas experiências, erguidas pela reciprocidade e apoio mútuo. O conjunto de contributos e investimentos que resultam desta *praxis* são valores educativos, iniciados de um projecto de democratização da escola.

Por isso e assente numa preocupação de mudança das práticas marginalizadoras e integradoras que perduram nos meios escolares, quisemos demonstrar a partir das intervenções, numa sala de primeiro ciclo, que o trabalho cooperativo é uma fonte inesgotável de riquezas, pela dinâmica, pelas práticas e pelos resultados que se conseguem alcançar, tal como é referenciado na bibliografia consultada. A fusão do trabalho entre professores do ensino regular e professores da educação especial permite fortalecer o acto educativo, originando práticas mais dinâmicas, verdadeiras e não estigmatizantes, na medida em que as aprendizagens são feitas com e por todos. Este semear de mudanças permite estender a inclusão às mais diversas escolas e consequentemente salas de aula, espaço onde tudo se passa e tudo se constrói.

Para dar vida ao processo das intervenções adoptámos a metodologia da investigação-acção, por se ajustar ao modelo inclusivo e cooperativo. Este processo foi realizado semanalmente, junto com a professora titular. A metodologia da investigação-acção encoraja a mudança social, num processo de investigação em espiral e interactiva, no sentido de reflectir, avaliar e definir as seguintes estratégias a implementar, o que nos permitiu, gradualmente, melhorar o nosso acto educativo, de acordo com a evolução sociocognitiva dos nossos alunos. Esta metodologia permitiu enriquecer a nossa prática pedagógica, por procurar constantemente novas respostas educativas, mas também pela nova atitude em sala de aula, onde se deixou o individualismo pedagógico, para dar lugar a práticas cooperativas, centradas nos alunos.

Os alunos foram a verdadeira essência do sucesso, a receptividade das actividades, o trabalho que desenvolviam, a felicidade que demonstravam aquando a apresentação e consecução das actividades, bem como os progressos que realizavam,

foram o nosso estímulo no processo da acção/reflexão/acção, gerando uma fonte poderosa de sabedoria.

Promover a valorização de uma cultura pedagógica que incide nas doutrinas de uma educação inclusiva deve ser uma preocupação prioritária, é, portanto, necessário compreender que toda e qualquer criança tem direito a um serviço escolar adequado, independentemente das suas características e necessidades. A escola deve estar adaptada aos alunos e não apenas os alunos a ela. Sendo por isso, fulcral que lhe sejam proporcionadas condições que permitam maximizar o seu potencial, baseadas na criação de respostas eficazes, como foi o caso dos alunos três e treze, que tendo as suas necessidades, conseguiram desenvolver as suas capacidades, trabalhando com os colegas as mesmas actividades, numa linha de diferenciação pedagógica inclusiva. É necessário que desde cedo, se ensinem as crianças a trabalhar com todos, respeitando as limitações de cada um, mas percebendo que todos conseguem ter sucesso numa determinada área. Todos os alunos aprendem melhor quando os professores respeitam a individualidade de cada um e ensinam de acordo com as suas diferenças.

De facto os alunos três e treze não dominam as competências de leitura e escrita, mas esta situação não foi limitadora nas propostas de actividades ou na sua realização, pois as crianças dividiam as tarefas de acordo com as potencialidades de cada um. Por vezes o 3 e a 13 tinham de copiar uma palavra ou frase que o grupo lhe indicasse, ou eram ajudados pelos colegas, na leitura e/ou escrita de um trabalho, provocando estímulos e desenvolvimento nesses domínios. Este trabalho em díade não permite apenas o desenvolvimento da socialização, mas também da cognição, na medida em que os alunos conseguem criar as suas próprias aprendizagens, partilhando as suas vicissitudes com os colegas, gerando uma verdadeira partilha de saberes. O professor é o mediador, é o que norteia o trabalho dos alunos, gerindo os grupos e o trabalho que vão realizando, tal como já afirmou Vigotsky (2001).

A problemática, inicialmente apresentada, assenta no trabalho individual e tradicional dos professores, sendo ele da educação especial ou do ensino regular, a realidade com a qual nos defrontamos aponta para um trabalho diferenciado, na mesma sala de aula ou fora dela, com os alunos considerados com necessidades educativas especiais. Esta situação também retratava e assombrava a sala de aula em estudo, foi por isso necessário remediar, transformando o espaço da sala de aula num lugar seguro e

propício a interações e desenvolvimentos. O ensino centrado nos alunos, as aprendizagens cooperativas, o envolvimento de todos os alunos nas mesmas actividades, de acordo os pressupostos da diferenciação pedagógica inclusiva, a relação interpessoal entre os alunos e professoras, o respeito pela heterogeneidade, a defesa da autonomia, valorizando as suas iniciativas pessoais e a valorização dos interesses dos alunos, foram os processos que reorganizaram a sala de aula.

O trabalho de parceria revelou ser o maior aliado da educação inclusiva, por ter permitido enriquecer as práticas e a resposta educativa, funcionávamos como uma verdadeira equipa ou duas partes que formavam um núcleo, respeitando as individualidades e respostas de cada uma. A oferta de recursos humanos nas escolas deve ser aproveitada para melhorar a vida escolar dos alunos, a cooperação de trabalho permite enriquecer o acto educativo, tornando-o mais verdadeiro.

Os instrumentos utilizados no projecto, como a aplicação do teste sociométrico, a entrevista, a observação e a pesquisa documental, revelaram-se essenciais para a investigação, nomeadamente no início do ano lectivo, por ter permitido a ambas um maior conhecimento da turma, na medida em que estávamos pela primeira vez com os alunos. As técnicas foram realizadas no início e final de ano lectivo, como forma de confrontar os resultados iniciais com os finais, revelando-se de grande importância para a caracterização e análise do trabalho realizado.

O fomento de práticas inclusivas nas salas de aula das nossas escolas deve ser uma preocupação geral e globalizada, nomeadamente por parte dos profissionais da educação, por serem eles a voz da educação e pela importância do seu papel na vida escolar e social dos alunos. O professor não deve desistir de nenhum dos seus alunos, cada um tem direito ao seu lugar na sociedade e ao acreditar nas práticas e trabalho cooperativo asseguramos maiores sucessos nos resultados de todos e cada um dos alunos. Os pequenos cidadãos que formamos hoje, são os que terão uma vida activa e responsabilizadora amanhã, por isso devem ser o reflexo das palavras cooperação, igualdade e respeito, acreditando que a construção de uma educação inclusiva gera uma sociedade inclusiva.

Recomendações

As recomendações apresentadas são a tradução da realidade e necessidade vivida, no sentido de criarmos cada vez mais um ensino inclusivo e cooperativo nas nossas escolas e que esta atitude não seja apenas a de um professor numa sala de aula.

- 1- Envolver outras turmas no trabalho cooperativo, em actividades comuns ou na divisão de grupos de trabalho, permitindo aos alunos uma capacidade de trabalho com colegas que não são directamente os deles, o que gere uma maior riqueza de partilha, de conhecimento e de uniformização de práticas e de trabalho.
- 2- Proporcionar uma maior participação e envolvimento dos encarregados de educação no processo escolar dos alunos, a responsabilidade do acto educativo é de todos.
- 3- Assegurar o envolvimento do professor de educação especial nas práticas pedagógicas da turma e da escola.
- 4- Fomentar parcerias pedagógicas, como forma de garantir um maior serviço escolar aos alunos considerados com necessidades educativas especiais.
- 5- Desenvolver as capacidades sociocognitivas de todos e de cada um dos alunos, seguindo o método da investigação-acção, como forma de melhorar o acto educativo.
- 6- Proporcionar actividades cooperativas, envolvendo os alunos em verdadeiras interacções sociais, como forma de estimular as suas capacidades cognitivas e sociais, à luz do respeito e da igualdade.
- 7- Valorizar o papel da escola, como matriz geradora de valores educativos e da construção e apropriação do conhecimento.

Referências Bibliográficas

- Abalo, V. & Bastida, F. (1994). *Adaptaciones curriculares. Teoría y práctica*. España: Editorial Escuela Española.
- Ainscow, M. (1995). *Educação para todos, torná-la uma realidade*. Recuperado a 5 de Dezembro de 2008, de http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_38.pdf.
- Ainscow, M; Porter, G & Wang, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de inovação Educacional.
- Ajuriaguerra, J. (1998). *Manual de psicopatologia infantil* (4ª edição). Porto Alegre: Masson.
- Almeida, J. (2001). *Em defesa da investigação-acção*. Recuperado a 5 de Novembro de 2010, de http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S087365292001000300010&script=sci_arttext.
- Bairrão, J. (1998). *Subsídios para o sistema de Educação – Os Alunos com necessidades educativas especiais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Barbosa, R. & Jófili, Z. (2004). *Aprendizagem cooperativa e ensino de química – parceria que dá certo*. Recuperado a 1 de Novembro de 2009 de <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v10n1/04.pdf>.
- Bardin, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- Bastin, G. (1980). *As técnicas sociométricas*. Lisboa: Moraes Editores.
- Bautista, R. (1993). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva – Publicações Ld.^a.
- Belo, C.; Caridade, H.; Cabral, L. & Sousa, R. (2006). Deficiência intelectual: terminologia e conceptualização. *Revista Diversidades*, (22), pp. 4 – 9.
- Bessa, N. & Fontaine, A.M. (2002). *Cooperar para aprender. Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Canavarro, J.; Pereira, A. & Pascoal, P. (2001). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- César, M., Torres, M., Caçador, F., & Candeias, N. (1999). E se eu aprender contigo? A interacção entre pares e a apreensão de conhecimentos matemáticos. In M. V. Pires, C. M. Morais, J. P. da Ponte, M. H. Fernandes, A. M. Leitão, & M. L. Serrazina. *Caminhos para a investigação em educação matemática em Portugal* (pp 73-89). Lisboa: SPCE - Secção de Educação Matemática/APM.
- César, M. (2000). Interacções sociais e apreensão de conhecimentos matemáticos: A investigação contextualizada. In J.P. Ponte & L. Serrazina (Org). *Educação matemática em Portugal, Espanha e Itália - Actas da Escola de Verão em Educação Matemática* (1999, pp. 5-46). Lisboa: SPCE - Secção de Educação Matemática.
- Correia, L. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise Psicológica 2 (XXII)*. (pp 369 - 376). Recuperado a 5 de Março de 2011, de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n2/v22n2a05.pdf>.
- Correia, L. M. (2005). *Dificuldades de aprendizagem: Factos e estatísticas*. Recuperado a 14 de Novembro de 2010, de http://www.educare.pt/NEDESP/N_palavra.asp.
- Correia, L. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas. Contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. (2003). Uma escola para todos. Caminhos percorridos e a percorrer. *Comunicação no encontro sobre crianças e jovens na sociedade portuguesa: do ordenamento jurídico à prática institucional*. Lisboa: <http://www.malhaaltantica.pt>.
- Custódio, M. (2011). *Estudo de qualidade de vida de jovens/adultos com dificuldades intelectual e desenvolvimental através da aplicação da escala de qualidade de vida da OMS*. Dissertação de Mestrado, Universidade Técnica de Lisboa.
- Esteves, L.M. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

- Estrada, M. (2009). *A Educação de Alunos Surdos no 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico - análise comparativa de dois modelos educativos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Técnica de Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes* (2.ª edição). Lisboa: INIC.
- Estrela, A & Ferreira, J. (2000). *Diversidade e Diferenciação em Pedagogia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Farinha, J. (2004). *Para um estudo das estruturas de relacionamento interpessoal em contextos educativos*. (não publicado).
- Feitosa, F.; Prette, Z. & Matos, M. (2006). Definição e avaliação das dificuldades de aprendizagem (I): Os impasses na operacionalização dos distúrbios de aprendizagem. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 13, pp. 33- 46.
- Feitosa, F.; Prette, Z. & Matos, M. (2007). Definição e avaliação das dificuldades de aprendizagem (II): Os impasses da visão organicista. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 14, pp. 101- 114.
- Fierro, A. (1995). *Desenvolvimento da personalidade na adolescência*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Freire, P. (2001). Carta de Paulo Freire aos professores. Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. *Estudos avançados* 15 (42). Recuperado a 20 de Janeiro de 2011, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142001000200013.
- Freitas, M. & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem cooperativa*. Coleção: Guias Práticos. Porto: Edições ASA.
- Gardner, H. (1997). As ramificações educativas da teoria das Inteligências Múltiplas. *Perspectives*, 103, Volume XXVII, nº3 pp. 372-377.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992) *O Inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula. Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.
- Körner, I. (2007). *Vers une education inclusive. Exemples de bonnes pratiques d'éducation inclusive*. Publié par Inclusion Europe avec le soutien de la commission Européenne.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Lisboa: Ramos Leitão.

- Leite, C.; Pacheco, J.; Moreira, E.; Terrasêca, M.; Carvalho, A. & Jordão, A. (1995). *Avaliar a avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Marcelino, F. (2002). Das técnicas Freinet à autoformação cooperada. Para uma pedagogia da cooperação educativa. *Revista Escola Moderna*, 5 (16), pp. 49 - 59.
- Marineau, R. (1992). *Jacob Levy Moreno 1889-1974 - pai do psicodrama, da sociometria e da psicoterapia de grupo*. São Paulo: Ágora. Recuperado a Abril de 2009, de <http://books.google.com/books?id=iALXNHqDhSgC&printsec=frontcover&dq=marineau+1992>.
- Maroy, C (1997). A análise qualitativa de entrevistas In L. Albarello, F. Digneffe, J. P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy & P. Saint-Georges. *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Martins, J. (1997). Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: Reconhecer e desvendar o mundo. *Séries Ideias* (28), pp111 - 122. São Paulo.
- Martins, A. (2009). Alunos com Necessidades Educativas especiais: Quem são? Onde devem ser ensinados. Conferência proferida no *III Encontro de Educação em Ciências: A Educação Científica de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*, Águeda. pp. 12- 15.
- Matos, J. (2004). *Investigação-acção como metodologia*. Recuperado a 27 de Setembro de 2009, de http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/vti_cnf/TESE_Armenio_web/cap3.pdf.
- Marques, J. & Sarmiento, T. (2007). Investigação-acção e construção da cidadania. *Revista Lusófona de Educação*, 9, pp.85-102.
- Medeiros, M. (2009). *Repensando o fazer pedagógico*. Recuperado a 3 de Fevereiro de 2011, de <http://www.webartigos.com/articles/24165/1/A-Interdisciplinaridade-na-Escola/pagina1.html>.
- Meirieu, P. (1995). Uma proposta pedagógica para a escola rural. *Cadernos ICE n°2 – Escola Rural na Europa*. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.
- Morato, P. (2010). Dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. A mudança de paradigma na concepção da deficiência mental. Conferência proferida no *III Seminário de Educação Inclusiva*, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

- Müller, F. (2008). Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. *Educar* (32), pp. 123-141. Editora UFPR
- Niza, S. (1996). Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9, pp. 139 -149.
- Niza, S. (2004). A acção de diferenciação pedagógica na gestão do currículo. *Revista Escola Moderna*, 5 (21), pp. 64 - 69.
- Niza, S. (2009). Contextos cooperativos e aprendizagem profissional. A formação no Movimento da Escola Moderna. In J. Formosinho (coord) *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e acção docente*, pp. 345-362. Porto: Porto Editora.
- Northway, M. & Weld, L. (1957). *Testes sociométricos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Peretz, H. (2000). *Métodos em sociologia*. Lisboa: Temas e Debates – Actividades Editoriais.
- Perrenoud, P. (2005). A escola frente à diversidade de culturas. Entre a exigência de igualdade e o direito à diferença. Conferencia do *II Encontro Regional de Educação especial* na Região Autónoma da Madeira, pp.15 – 19.
- Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador (1ªedição). In L. 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. Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.
- Sanches, I. (2005). Compreender agir mudar incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, (5), pp. 127-142.
- Sanches, I & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, pp. 63-83.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. Minho: *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 105-149.
- Sanches, I. (2011). *Em busca de indicadores de educação inclusiva. A “voz” dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Santana, I. (2007). Cooperação entre professores. *Noesis*, 71, pp. 30-33.

- Schwartz, B. (1985). *Uma escola diferente*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Silva, A. (2010). *O cuidador informal da pessoa com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais: perspectivando a intervenção do serviço social*. Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário de Lisboa.
- Silva, J. (2002). *Um documento hipermédio – uma investigação-acção*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.
- Silva, L., Alves, F.; Garcia, A & Henriques, F. (1995). *Rosa Cor de Azul – Projecto “em busca de uma pedagogia da igualdade”*. Lisboa: Colecção mudar as atitudes.
- Silva, M, O. (2008). *Necessidades Educativas Especiais: Da identificação à intervenção*. (não publicado).
- Silva, M, O. (2009). Da exclusão à inclusão e práticas – breve perspectiva histórica. *Revista Lusófona de Educação* (13), pp. 135- 153.
- Silva, S. & Lucas, F. (2003). A importância das interações sociais na educação infantil: um caminho para compreender o processo de aprendizagem. *I Encontro Paranaense de Psicopedagogia*. Brasil. pp. 130-135.
- Simão, A.; Flores, M.; Morgado, J.; Forte, A.; Almeida, T. (2009). Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, (8), pp. 61 -74.
- Sim-Sim, I. *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* Lisboa: Texto Editores.
- Teles, M (2008). Dislexia: Como identificar? Como Intervir? Recuperado a 13 de Julho de 2009, de <http://www.scribd.com/doc/12928158/Dislexia-P-Teles>.
- Thurler, M. & Perrenoud, P. (2006, Maio/Agosto). Cooperação entre Professores: a formação inicial deve preceder as práticas? *Cadernos de Pesquisa* 36 (28), pp. 357-375.
- Trindade, R. (2001). Um texto como pretexto. In *Diálogo através de Paulo Freire*. Edição Instituto Paulo Freire de Portugal e Centro de Recursos Paulo Freire da FPCE.
- Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem* Porto: Edições ASA.

- 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 Qualidades. Salamanca: IIE.
- UNESCO (2003). *Superar a exclusão através de abordagens inclusivas na educação. Um desafio e uma visão. Documento conceptual*. Paris: UNESCO.
- Veríssimo, A. (2000). *Registos de observação na avaliação do rendimento escolar dos alunos*. Porto: Areal Editores.
- Vieira, F. & Pereira, M. (1996). *Se houvera quem me ensinara... - A educação de pessoas com deficiência mental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian.
- Vigotsky, L. (2001). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vilar, A. (1996). *A avaliação dos alunos no ensino basco*. Lisboa: Edições ASA.
- Perrenoud, P. & Thurler, M. (2006). *Cooperação entre professores: a formação inicial deve preceder as práticas?* Recuperado a 2 de Fevereiro, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742006000200005&lang=pt.
- Perrenoud, P. (2008). *Entretien avec Philippe Perrenoud. Travailler en équipe est un choix stratégique, pas un dogme*. Recuperado a 6 de Março de 2011, de <http://www2.cndp.fr/actualites/question/equipe/entretien-Imp.htm>.
- Raimundo, H. (2006). *Como fazer análise documental*. Retirado a 6 de Julho de 2009, de <http://educaic.blogspot.com/2006/10/como-fazer-anlise-documental.html>.
- Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rosado, A. & Silva, C. (2010). *Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens*. Recuperado a 22 de Janeiro de 2011, de <http://areas.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm>.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

Legislação consultada

Decreto-lei 6/2001, de 18 de Janeiro de 2001 (2001). Recuperado a 6 de Fevereiro de 2011, de www.dre.pt/pdf1sdip/2001/01/015A00/02580265.PDF.

Decreto-lei 3/2008, de 7 de Janeiro de 2008 (2008). Recuperado em 27 de Setembro de 2009, de <http://dre.pt/pdf1sdip/2008/01/00400/0015400164.PDF>.