

Sara Esteves Martins

**AMANHECER PARA UMA NOVA REALIDADE:
UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE TODOS, COM
TODOS E PARA TODOS, NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.**

Orientadora: Isabel Rodrigues Sanches da Fonseca

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

**Lisboa
2010**

Sara Esteves Martins

**AMANHECER PARA UMA NOVA REALIDADE:
UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE TODOS, COM
TODOS E PARA TODOS, NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.**

**Trabalho de Projecto apresentado para obtenção do grau de Mestre
em Ciências da Educação: Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor no
curso de mestrado de Ciências da Educação: Educação Especial – Domínio
Cognitivo e Motor, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias**

Orientadora: Prof.^a Doutora Isabel Rodrigues Sanches da Fonseca

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

**Lisboa
2010**

**...quanto não teríamos ganho todos nós se a
igualdade de oportunidades e o respeito pela
diferença tivessem prevalecido sempre sobre a
intolerância, a marginalização e o medo?...**

(Vieira & Pereira, 2007, p.172)

Dedico este trabalho...

A todos aqueles que me abriram as portas para
uma nova realidade: a **Educação Inclusiva...**

AGRADECIMENTOS

À professora Doutora Isabel Sanches, pela sua infinita paciência perante as minhas dúvidas, medos e anseios e pelas suas ideias sempre pertinentes e apoiantes nos períodos mais críticos do nosso projecto.

Aos meus professores de mestrado, pelas horas de aprendizagens proporcionadas durante um longo ano, que permitiram aprofundar os meus conhecimentos científicos em educação especial, determinando para a realização do presente projecto e por despertaram, de forma real, um gosto em mim sobre esta área da educação.

À professora titular da turma, à professora da educação especial e à auxiliar de acção educativa, membros preponderantes da nossa intervenção e sem as quais seria impossível darmos forma e corpo ao projecto.

À turma, por estar sempre tão disponível e aberta às nossas actividades, e por demonstrar sempre um grande entusiasmo, motivação e empenho na construção eficaz e bem sucedida da nossa intervenção!

Ao J., por ser uma criança tão especial e pela frase recorrente que proferia que nos deu sempre um grande alento na continuação do projecto: “Hoje podem ir fazer-me uma visitinha?”.

À Escola, por nos ter aberto as suas portas para desenvolver o nosso trabalho.

À minha família e aos meus amigos, pelo apoio que me prestaram durante todo este período tão importante da minha vida e por me ajudarem a não desistir do projecto, face às adversidades vividas.

À minha mãe, em particular, por me ter colocado no mundo da educação e pelo excelente exemplo profissional que sempre me deu ao longo da vida...sem ela nunca me teria tornado professora e nunca teria despertado para a educação especial...

RESUMO

A educação Inclusiva pressupõe proporcionar a todos os alunos as condições para que possam aprender e interagir de forma cooperativa e solidária e, assim, desenvolver competências tanto ao nível social como académico (Leitão, 2006).

Foi neste seguimento que surgiu o presente Trabalho de Projecto, tendo como enfoque uma turma do 4º ano, onde se encontra incluída uma criança com Paralisia Cerebral. O principal objectivo foi o de criar raízes de um espírito de trabalho cooperativo na turma em questão, para que se alcance no seu seio uma verdadeira situação de inclusão educativa, em que não haja distinção entre os diferentes alunos da turma, e onde se consiga promover valores e princípios como da equidade e respeito mútuo, de justiça, de dignidade, em que os alunos possam aprender uns com os outros, vivendo experiências enriquecedoras e assimilando atitudes e valores que levem a um efectivo respeito pela diversidade e diferença.

Por termos como base os princípios de uma de investigação-acção, foi um projecto onde nos envolvemos activamente, para conseguirmos provocar uma mudança na situação problemática por nós diagnosticada no início do desenvolvimento do projecto e que nos levou a desencadear a acção. Para tal, e como característico deste tipo de modalidade de investigação, foi privilegiada a adopção de técnicas qualitativas para a recolha de dados, como a observação naturalista, a entrevista, a sociometria e a pesquisa documental, através dos quais alicerçámos o nosso projecto. Assim, podemos referir que o nosso projecto se caracterizou como uma investigação interactiva, em espiral e focada num problema, sobre o qual agimos, sustentada por um quadro teórico a partir do qual elaborámos todo o enquadramento metodológico do nosso projecto, bem como o plano de acção, que se baseou em todo um sistema de planificação/acção/reflexão.

Como resultados, podemos afirmar que, partindo do facto do J. ser um aluno bem aceite pelos colegas e da grande motivação que toda a turma sempre demonstrou em trabalhar em grupo, conseguiu desenvolver-se uma socialização de aprendizagens, gerando inclusão educativa, beneficiando o J. e outros colegas que, a partir desta experiência, conseguiram libertar-se de constangimentos e fazer emergir potencialidades, capacidades e competências nunca antes vivenciadas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; Trabalho Cooperativo; Paralisia Cerebral; Investigação-acção.

ABSTRACT

Inclusive education implies to provide every student with the appropriate conditions so that they can learn and interact in a cooperative and sympathetic way and thus, to develop skills both at the social and academic level (Leitão, 2006).

This work follows the bases referred to above, so being an interventional project in a fourth grade class, in which a child with brain paralysis is included. The main target was to create the roots for a cooperative work team spirit in the class intended to reach a true inclusive education situation, where there would be no distinction between the different pupils in that class and where values and principles such as equality and mutual respect, justice, dignity could be encouraged, where pupils could learn from each other by living enriching experiences and acquiring attitudes and values which would lead to a real acceptance of diversity and difference.

As our project has been developed according to the principles of a research-action, it has been one in which we have been actively engaged in order to manage to operate a change in the problematic situation which had been diagnosed by us at the beginning of the project development and which has led us to take action. To achieve this, and since it is typical of this kind of research, the adoption of qualitative techniques for collecting data has been privileged such as natural observation, interview and sociometry together with documental search, on which we have based our project. This way, we can say that our project has been characterised as an interactive research, spirally and focused on a problem upon which we have acted, supported by a whole theoretical frame from which we have designed all the methodological framing of our project as well as the action plan, which has been based on a whole system of planning/action/reflection.

As for results, we can say that due to the fact that J. is a pupil who is welcome by his classmates, and through the high motivation the whole class has always shown when working as a team, we have managed to develop a socialisation of learning, generating inclusive education, while benefitting J. and other classmates who, from this experiment, have managed to get rid of constraint. At the same time, abilities and skills which had never been experienced before have emerged.

KEY-WORDS: Inclusive education; Cooperative work; Brain Paralysis; Research-Action.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	V
RESUMO	VI
ABSTRACT	VII
ÍNDICE DE APÊNDICES	X
ÍNDICE DE ANEXOS	X
ÍNDICE DE QUADROS	XI
ÍNDICE DE FIGURAS	XI
INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO TEORICO	5
1.1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA	5
1.1.1. EVOLUÇÃO HISTÓRICA E APARECIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	5
1.1.2. O APARECIMENTO DE UM NOVO PARADIGMA EDUCATIVO – A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	7
1.1.3. OS VALORES QUE NORTEIAM A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	8
1.1.4. A REALIDADE DE UMA ESCOLA INCLUSIVA	11
1.1.5. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CONTEXTO SALA DE AULA	13
1.2. TRABALHO COOPERATIVO – UM MEIO DE ATINGIR A INCLUSÃO	18
1.2.1. CONCEITO GERAL	18
1.2.2. CONTEXTO HISTÓRICO	21
1.2.3. METODOLOGIAS DE APLICAÇÃO	24
1.3. PARALISIA CEREBRAL	29
1.3.1. ETIOLOGIA E COMPONENTE MÉDICA	29
1.3.2. COMPONENTE PSICOLÓGICA	34
1.3.3. PERFIL EDUCACIONAL DE UMA CRIANÇA COM DIAGNÓSTICO DE PC	36
2. ENQUADRAMENTO METODOLOGICO	44
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO PROJECTO	44
2.2. PROBLEMÁTICA E QUESTÃO DE PARTIDA	48
2.3. OBJECTIVOS GERAIS DO TRABALHO DE PROJECTO	51
2.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA DE DADOS	52
2.4.1. A PESQUISA DOCUMENTAL	52
2.4.2. A ENTREVISTA	53
2.4.3. A SOCIOMETRIA	57
2.4.4. A OBSERVAÇÃO	58
2.5. PROCEDIMENTOS PARA A RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS	60
3. CARACTERIZAÇÃO DA SITUAÇÃO INICIAL EM QUE SE INTERVEIO E DOS CONTEXTOS EM QUE A MESMA SE INSERE	63
3.1. CONTEXTO ESCOLAR	63

3.1.1. <i>ESPAÇO FÍSICO E LOGÍSTICO</i>	63
3.1.2. <i>RECURSOS HUMANOS</i>	64
3.1.3. <i>DINÂMICA EDUCATIVA</i>	64
3.1.4. <i>PREOCUPAÇÕES EXPLÍCITAS PARA DINAMIZAÇÃO DE UMA ESCOLA DE SUCESSO PARA TODOS E COM TODOS</i>	67
3.2. <i>O GRUPO/A TURMA</i>	69
3.2.1. <i>CARACTERIZAÇÃO ESTRUTURAL</i>	69
3.2.2. <i>CARACTERIZAÇÃO DINÂMICA</i>	70
3.2.3. <i>CASOS ESPECÍFICOS DA TURMA</i>	72
3.2.3.1. <i>HISTÓRIA COMPREENSIVA DO ALUNO</i>	72
3.2.3.2. <i>PERCURSO ESCOLAR</i>	75
3.2.3.3. <i>NÍVEL ACTUAL DE COMPETÊNCIAS</i>	77
4. PLANO DE ACÇÃO	80
4.1. <i>PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</i>	80
4.2. <i>PLANIFICAÇÃO, REALIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO</i>	80
4.2.1. <i>PLANIFICAÇÃO GLOBAL DA INTERVENÇÃO</i>	81
4.2.2. <i>PLANIFICAÇÃO, INTERVENÇÃO, AVALIAÇÃO E REFLEXÃO A CURTO PRAZO</i>	86
4.2.2.1. <i>1ª SESSÃO – 14 DE ABRIL DE 2010</i>	88
4.2.2.2. <i>2ª SESSÃO – 21 DE ABRIL DE 2010</i>	91
4.2.2.3. <i>3ª SESSÃO – 11 E 12 DE MAIO DE 2010</i>	94
4.2.2.4. <i>4ª SESSÃO – 18 DE MAIO DE 2010</i>	98
4.2.2.5. <i>5ª SESSÃO – 19 DE MAIO DE 2010</i>	102
4.2.2.6. <i>6ª SESSÃO – 25 DE MAIO DE 2010</i>	105
4.2.2.7. <i>7ª SESSÃO – 26 DE MAIO DE 2010</i>	110
4.2.2.8. <i>8ª SESSÃO – 8 DE JUNHO DE 2010</i>	115
4.2.2.9. <i>9ª SESSÃO – 9 DE JUNHO DE 2010</i>	120
4.2.2.10. <i>10ª SESSÃO – 16 DE JUNHO DE 2010</i>	124
4.3. <i>AVALIAÇÃO GLOBAL</i>	128
4.3.1. <i>A NÍVEL DO GRUPO E DO ALUNO “CASO”</i>	128
REFLEXÕES CONCLUSIVAS	140
RECOMENDAÇÕES E PISTAS PARA ACTUAÇÕES FUTURAS	146
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	148
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS INTERNET	150
APENDICES	I
ANEXOS	L

ÍNDICE DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 - LISTA DE NOMENCLATURAS.....	I
APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO SOCIOMÉTRICO.....	II
APÊNDICE 3 - MATRIZ SOCIOMÉTRICA – ESCOLHAS (1ª SOCIOMETRIA)	III
APÊNDICE 4 - MATRIZ SOCIOMÉTRICA – REJEIÇÕES (1ª SOCIOMETRIA)	IV
APÊNDICE 5 - GUIÃO DE ENTREVISTA À PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	V
APÊNDICE 6 - ENTREVISTA À PROFESSORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	VII
APÊNDICE 7 - GRELHA DE ANÁLISE DO CONTEÚDO	XI
APÊNDICE 8 - PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO NATURALISTA.....	XIV
APÊNDICE 9 - ANÁLISE DO PROTOCOLO DA OBSERVAÇÃO NATURALISTA	XXI
APÊNDICE 10 - MATRIZ SOCIOMÉTRICA – ESCOLHAS (2ª SOCIOMETRIA)	XXIV
APÊNDICE 11- MATRIZ SOCIOMÉTRICA – REJEIÇÕES (2ª SOCIOMETRIA)	XXV
APÊNDICE 12 - GUIÃO DE ENTREVISTA À AUXILIAR DE ACÇÃO EDUCATIVA	XXVI
APÊNDICE 13 - ENTREVISTA À AUXILIAR DE ACÇÃO EDUCATIVA.....	XXVIII
APÊNDICE 14 - GRELHA DE ANÁLISE DO CONTEÚDO	XXXV
APÊNDICE 15 - GUIÃO DE ENTREVISTA À PROFESSORA TITULAR DE TURMA	XXXIX
APÊNDICE 16 - ENTREVISTA À PROFESSORA TITULAR DA TURMA	XLI
APÊNDICE 17 - GRELHA DE ANÁLISE DO CONTEÚDO	XLV
APÊNDICE 18 - LISTA DE OBJECTIVOS DO QUADRO SÍNTESE DE AVALIAÇÃO	XLIX

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 - MATERIAL DIDÁCTICO REALIZADO PELOS ALUNOS – INTERVENÇÃO DIA 21/04/10	L
ANEXO 2 - MATERIAL DIDÁCTICO REALIZADO PELOS ALUNOS – INTERVENÇÃO DIA 11/05/10	LI
ANEXO 2 - MATERIAL DIDÁCTICO REALIZADO PELOS ALUNOS – INTERVENÇÃO DIA 11/05/10	LII
ANEXO 3 - MATERIAL DIDÁCTICO REALIZADO PELOS ALUNOS – INTERVENÇÃO DIA 18/05/10	LVII
ANEXO 4 - MATERIAL DIDÁCTICO REALIZADO PELOS ALUNOS – INTERVENÇÃO DIA 19/05/10	LXI
ANEXO 5 - MATERIAL DIDÁCTICO REALIZADO PELOS ALUNOS – INTERVENÇÃO DIA 25/05/10	LXVI
ANEXO 6 - MATERIAL DIDÁCTICO REALIZADO PELOS ALUNOS – INTERVENÇÃO DIA 26/05/10	LXXIV
ANEXO 7 - MATERIAL DIDÁCTICO REALIZADO PELOS ALUNOS – INTERVENÇÃO DIA 08/06/10	LXXV
ANEXO 8 - MATERIAL DIDÁCTICO REALIZADO PELOS ALUNOS – INTERVENÇÃO DIA 16/06/10	LXXXVI

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 – PLANIFICAÇÃO A LONGO PRAZO	84
QUADRO 2 - PLANIFICAÇÃO – 14 ABRIL	88
QUADRO 3 - AVALIAÇÃO DOS OBJECTIVOS TRABALHADOS (14 DE ABRIL).....	90
QUADRO 4 - PLANIFICAÇÃO - 21 ABRIL	91
QUADRO 5 - AVALIAÇÃO DOS OBJECTIVOS TRABALHADOS (21 DE ABRIL).....	94
QUADRO 6 - PLANIFICAÇÃO – 11 E 12 MAIO	95
QUADRO 7 - AVALIAÇÃO DOS OBJECTIVOS TRABALHADOS (11 E 12 DE MAIO)	98
QUADRO 8 - PLANIFICAÇÃO - 18 MAIO	99
QUADRO 9 - AVALIAÇÃO DOS OBJECTIVOS TRABALHADOS (18 DE MAIO).....	102
QUADRO 10 - PLANIFICAÇÃO - 19 MAIO	103
QUADRO 11 - AVALIAÇÃO DOS OBJECTIVOS TRABALHADOS (19 DE MAIO).....	105
QUADRO 12 - PLANIFICAÇÃO - 25 MAIO	106
QUADRO 13 - AVALIAÇÃO DOS OBJECTIVOS TRABALHADOS (25 DE MAIO).....	109
QUADRO 14 - PLANIFICAÇÃO - 26 MAIO	110
QUADRO 15 - AVALIAÇÃO DOS OBJECTIVOS TRABALHADOS (26 DE MAIO).....	114
QUADRO 16 - PLANIFICAÇÃO - 8 JUNHO.....	115
QUADRO 17 - AVALIAÇÃO DOS OBJECTIVOS TRABALHADOS (8 DE JUNHO)	119
QUADRO 18 - PLANIFICAÇÃO - 9 JUNHO.....	120
QUADRO 19 - AVALIAÇÃO DOS OBJECTIVOS TRABALHADOS (9 DE JUNHO)	123
QUADRO 20 - PLANIFICAÇÃO - 16 JUNHO.....	124
QUADRO 21 - AVALIAÇÃO DOS OBJECTIVOS TRABALHADOS (16 DE JUNHO)	127
QUADRO 22 - QUADRO SÍNTESE DE AVALIAÇÃO DOS OBJECTIVOS TRABALHADOS	133

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 - IMAGENS CAPTADAS DURANTE A REALIZAÇÃO DESTA SESSÃO DE INTERVENÇÃO (25 MAIO) ..	109
FIGURA 2 - IMAGENS CAPTADAS DURANTE A REALIZAÇÃO DESTA SESSÃO DE INTERVENÇÃO (26 MAIO) ..	114
FIGURA 3 - IMAGENS CAPTADAS DURANTE A REALIZAÇÃO DESTA SESSÃO DE INTERVENÇÃO (8 JUNHO) ..	119
FIGURA 4 - IMAGENS CAPTADAS DURANTE A REALIZAÇÃO DESTA SESSÃO DE INTERVENÇÃO (9 JUNHO) ..	124
FIGURA 5 - IMAGENS CAPTADAS DURANTE A REALIZAÇÃO DESTA SESSÃO DE INTERVENÇÃO (16 JUNHO)	127

INTRODUÇÃO

Apesar dos inúmeros esforços que nos últimos tempos se verificaram no sentido de se alcançar nas escolas portuguesas um verdadeiro espírito de inclusão escolar, a verdade é que a segregação, marginalização e o recurso a práticas discriminatórias continua a ser recorrente, tornando a participação na escola, por parte dos alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais (NEE) uma experiência insatisfatória, “deixando-os desencorajados em relação às suas próprias capacidades e desiludidos acerca do papel da educação numa sua vida” (Glasser, Smith & Thomlinson, 1990, citados por Ainscow, 1997). De tal, resulta um empobrecimento dos processos de aprendizagem, uma vez que estes alunos vão estar privados da oportunidade de aprenderem conjuntamente com os seus colegas e privados de engrandecerem com a grandeza da diferença dos outros (Leitao, 2006).

Desta forma, compreendemos a preponderância da inclusão e cooperação, como estratégias de mudança da escola, no sentido de alunos com deficiência e de todo o tipo de diversidade cultural coexistirem num mesmo espaço e cooperando na luta contra preconceitos, discriminações ou outro qualquer tipo de valor que incite a diferença.

Destes princípios surge, então, o nosso projecto de investigação-acção, desenvolvido ao longo de um ano lectivo (2009/2010), com um grupo onde se encontrava incluída uma criança considerada com Necessidades Educativas Especiais. Neste seguimento, o primeiro passo dado para iniciar este projecto foi o de procurar um grupo, onde se verificasse uma situação problema associada à integração de uma criança considerada com NEE, passível de desencadear a nossa investigação-acção. Escolhemos um grupo pertencente ao 4º ano do 1º ciclo de escolaridade, numa escola da rede pública do município de Sintra, de 1º ciclo com Jardim de Infância integrado, pertencente a um Agrupamento Horizontal, constituído por esta escola e outra, igualmente de 1º ciclo e Jardim de Infância.

Este grupo é composto por 20 alunos, sendo que no seu seio podemos encontrar uma criança, cuja problemática é Paralisia Cerebral, do sexo masculino e com 10 anos de idade, que aparecerá identificada neste trabalho com o nome fictício de J., para proteger a sua identidade. Esta criança durante três anos de escolaridade viu-se numa situação de integração na turma, mas numa óptica de marginalização e segregação, tendo uma participação limitada nos trabalhos escolares e confinando-se a um dia-a-dia passado na companhia de uma auxiliar de acção educativa, para que a sua professora se pudesse dedicar aos trabalhos com o resto da turma. Como tal, e por acreditarmos nos princípios e nas oportunidades que uma inclusão

educativa, associada sempre a uma aprendizagem cooperativa, possa gerar, decidimos elaborar o presente projecto, com o objectivo, de modificar esta situação, pegando nas potencialidades do grupo e do facto de o J. ser bem aceite pelos seus pares, para criar, efectivamente, uma circunstância favorável à evolução e crescimento socioafectivo e mesmo académico, do J. e de todos os restantes colegas.

Com o nosso projecto e das conclusões que dele iremos retirar, pretendemos dar resposta à seguinte questão, que expõe o principal objectivo a desenvolver com a nossa intervenção : Será possível partir de um contexto de aceitação e marginalização de uma criança considerada com necessidades educativas especiais, para um contexto de sala de aula inclusiva, ou seja, uma sala de aula onde as aprendizagens são feitas cooperativamente?.

Posto isto, para começar a aprofundar os nossos conhecimentos sobre esta situação problema, que desejámos de alguma forma modificar/trabalhar, ao longo do referido ano lectivo, foram aplicadas logo de início as técnicas de recolha de dados típicas de uma investigação qualitativa. Primeiramente, uma pesquisa documental, para nos elucidarmos *a priori* sobre o contexto escolar, a realidade da turma e o percurso de vida da criança desencadeadora da acção. Assim, foi-nos dado o acesso para consultar o projecto educativo da escola, o projecto curricular de escola e o plano anual de actividades, com a devida autorização da Presidente do Conselho Executivo da escola, o projecto curricular de turma, com a autorização da Professora Titular da Turma, e diversos documentos relacionados com o percurso educacional e a nível de saúde do J., disponibilizados pelos seus pais e Professora da Educação Especial.

De seguida, para complementar os conhecimentos adquiridos com a aplicação desta técnica de recolha de dados e, assim, podermos trabalhar de uma forma mais eficaz na elaboração do projecto de intervenção a ser efectuado durante todo o ano junto deste grupo, foram aplicadas as restantes três técnicas. A sociometria, através da realização do teste sociométrico, que nos permitiu descortinar a caracterização dinâmica desta turma, isto é, perceber as relações existentes entre todos os elementos que compõem o grupo. Posto isto, para perceber a realidade espelhada através dos resultados deste teste, efectuou-se uma observação naturalista não participante, para nos apercebermos da dinâmica da turma, permitindo-nos compreendê-los de uma melhor forma. Por fim, foi realizada uma entrevista à Professora da Educação Especial, que acompanhou a criança problema, durante estes 4 anos, para melhor compreender o seu percurso de vida, bem como o funcionamento da turma sobretudo ao nível relacional, isto é, a forma como ele se encontra incluído neste grupo. Esta

preferência de pessoa para entrevistar prende-se com o facto de a professora da turma ter sido colocada apenas este ano lectivo nesta escola, logo, por esta altura, ainda não ter os níveis desejados de conhecimento para responder de forma mais aprofundada a esta entrevista, e, como tal, não ser capaz de nos fornecer a informação de que necessitávamos.

No final da intervenção, foram novamente aplicadas as referidas técnicas de recolha de dados, para percebermos as mudanças verificadas no contexto intervencionado, para assim conseguirmos realizar uma avaliação e um balanço dos resultados obtidos e, consequentemente, conseguirmos dar resposta à questão a partir da qual demos corpo ao nosso plano de acção. Para tal, além de aplicado de novo um teste sociométrico, foram realizadas entrevistas também à auxiliar de acção educativa, que acompanha diariamente o J., e à sua professora. Por meio de pesquisa documental, foram, ainda, analisados novos documentos referentes ao J., e analisadas todas as reflexões e trabalhos escolares elaborados e fotografias recolhidas ao longo do ano.

Este projecto é, assim, composto por quatro unidades nucleares. Numa primeira parte encontramos o enquadramento teórico onde se abordaram as temáticas relacionadas com a Educação Inclusiva, Aprendizagem Cooperativa e Paralisia Cerebral (problemática da criança desencadeadora da acção). De seguida foi elaborado um enquadramento metodológico, onde são explicadas teoricamente cada uma das técnicas utilizadas de recolha de dados bem como o método utilizado para as aplicar. Ainda neste capítulo explicamos a situação problema que nos incitou a por em prática o projecto e, igualmente, a questão de partida e os objectivos que alicerçam o mesmo. Numa terceira parte elaborámos uma caracterização da situação inicial de intervenção, abordando tanto o grupo em si como a criança específica desencadeadora da acção e, ainda, o contexto escolar. Numa quarta parte aparece o plano de acção, onde explicitamos os pressupostos teóricos que norteiam o nosso trabalho, a planificação global e a curto prazo da nossa intervenção e as respectivas conclusões/avaliações. De referir ainda uma componente preponderante do nosso trabalho, os anexos, onde constam todas as informações recolhidas por nós através das referidas técnicas qualitativas, que tanto contribuíram para o avanço contínuo do nosso projecto, dando-lhe consistência e permitindo avaliá-lo.

Em suma, pretendemos, através de um esforço conjunto com os diversos elementos participantes e integrantes deste projecto, nomeadamente a professora titular da turma e a auxiliar de acção educativa, criar as condições necessárias para pôr em prática nesta turma um verdadeiro espírito de educação inclusiva, onde todos trabalham para um objectivo comum, imbuídos num espírito de socialização de aprendizagens. Pretendemos também, que desta

forma, consigamos motivar e dar a conhecer nesta escola, nomeadamente aos professores, os benefícios que esta metodologia de trabalho e filosofia de escola acarretam, para que se consiga combater a marginalização e a segregação provocada por práticas discriminatórias dentro da sala de aula, nos alunos com diferença. Tudo isto por um objectivo final de tentar fazer com que nesta escola seja dado mais um passo no caminho do que Serra (2008) defende: deixar de utilizar-se o termo de escola inclusiva e passar a ser apenas utilizado o termo de escola, uma escola onde ninguém é excluído com base na diferença, seja ela de que ordem for, e onde todos terão uma oportunidade de desenvolvimento, que se espera ser o máximo possível.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

1.1.1. EVOLUÇÃO HISTÓRICA E APARECIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A história das pessoas com deficiência, a sua história antiga e mesmo a mais recente, é, em grande parte, a história da sua marginalização. O modo com tem sido encarada esta diferença, deve-se às características económicas, sociais e culturais de cada época. Assim, desde “o pensamento mágico-religioso dos tempos remotos à divinização no Egipto, da eliminação na Grécia e em Roma ao abandono e ao sentimento de horror vivido na Idade Média, a história da Humanidade mostra-nos que as sociedades têm experimentado grande dificuldade em lidar com a diferença, seja esta física, sensorial ou psíquica” (Silva, 2009, p.136).

Todavia, nos tempos medievais surge uma das primeiras formas de apoio a estas pessoas, com a criação, por parte de nobres e ordens religiosas, de hospícios e albergues que acolhiam deficientes e marginalizados. Esta medida, que tornou-se realmente mais efectiva apenas ao longo do século XIX e primeira metade do século XX, inseriu os deficientes em instituições de cariz marcadamente assistencialista, que se localizavam longe das povoações e onde as pessoas se encontravam afastadas das respectivas famílias, sem contacto com o mundo exterior e sem liberdade (Silva, 2009).

Surge, desta forma, a fase da Institucionalização, em que as causas para a deficiência, antes divinas ou demoníacas, passaram a dever-se, pela mão de estudos de inúmeros médicos educadores como Itard, Seguin e Maria Montessori, a causas do foro sociológico ou psicológico, e a ser da competência de médicos e até mesmo psicólogos e educadores, ao contrário dos sacerdotes, feiticeiros e exorcistas. Esta fase de educação especial caracteriza-se pelo seu cariz médico-terapêutico, reconhecendo-se o direito especializado à reabilitação. Contudo, “apesar da crescente preocupação com a educação destes alunos, cuja intervenção decorria de um diagnóstico médico-psico-pedagógico, o processo de colocá-los numa escola de ensino especial ou numa classe especial não deixava de ser um processo segregativo” (Silva, 2009, p.138).

Ainda durante a década de 40 do século XX, criaram-se centros para pessoas com deficiências, no entanto, estas práticas de institucionalização das pessoas deficientes

começaram a ser questionadas já nos anos 60 do mesmo século, devido às transformações sociais do pós-guerra, à Declaração dos Direitos do Homem e da Criança, às Associações de Pais então criadas e, mais ainda, à mudança de filosofia sobre a educação especial, com o propósito de conquistar na sociedade um lugar para os deficientes. A isto acrescentou-se:

a consciencialização por parte da sociedade, da desumanização, da fraca qualidade de atendimento nas instituições e do seu custo elevado, das longas listas de espera, das investigações sobre as atitudes negativas da sociedade para com os marginalizados e dos avanços científicos de algumas ciências, permitiu perspectivar, do ponto de vista educativo e social, a integração das crianças e dos jovens com deficiência, à qual estava subjacente o direito à educação, à igualdade de oportunidades e ao participar na sociedade (Silva, 2009, p.138).

Neste seguimento aparecem Vieira e Pereira, referindo que “os modelos económicos, sociais e culturais impuseram às pessoas com deficiência uma inadaptação social, geradora de ignorância, preconceitos e tabus que, ao longo de séculos e séculos, alimentaram os mitos populares da perigosidade das pessoas com deficiência mental e do seu carácter demoníaco, determinando atitudes de rejeição, medo e vergonha” (2007, p. 17). Contudo, e como os mesmos afirmam, “felizmente, o desenvolvimento de uma cultura mais humanista, com a crescente valorização dos direitos humanos e os conceitos de igualdade de oportunidades, do direito à diferença, da solidariedade e justiça social que lhe são inerentes, determinaram o desabrochar de uma nova mentalidade, que começou por uma atitude de ingénua desculpabilização moral” (2007, p.17). Tal deveu-se, igualmente, à publicação e aceitação de documentos como a Declaração Universal dos Direitos do Homem, a Declaração dos Direitos da Pessoa com Deficiência e o Programa de Acção Mundial Relativo às Pessoas Deficientes.

Desta forma, a educação surge como um valor universal, em que todo o ser humano é educável, sendo este um valor inquestionável. No seguimento desta ideia, compreendemos a finalidade fundamental da educação proposta por um relatório da UNESCO, publicado a 1972: “a integridade física, intelectual, afectiva e ética do ser, do homem completo” (citado por Vieira & Pereira, 2007). Assim, como Vieira e Pereira afirmam (2007), potência o desenvolvimento equilibrado e harmonioso do homem, que é visto como um ser inacabado e que, por esse facto, é obrigado a aprender a aprender, continuamente, ao longo de toda a vida. Vai ser aqui, que este aspecto vai colidir com um dos mitos educativos mais propalados ao longo dos tempos, que é, segundo os mesmos autores, o de haver certos grupos humanos (por exemplo, as pessoas com deficiência mental profunda), que não são educáveis. Contudo, como refere Faure (1972, citado por Vieira & Pereira, 2007, p.20), todo o ser humano é educável e “vem ao mundo com um lote de potencialidades que tanto podem abortar como

tomar forma em função das circunstâncias favoráveis ou desfavoráveis onde o indivíduo é chamado a evoluir”, sendo isto, portanto, a essência da educação.

Assim, e tendo em conta que, em termos educativos, o conceito de deficiência tem vindo a ser substituído pelo conceito de necessidades educativas especiais, conseguimos melhor compreender a mensagem Brennan (1990, citado em Vieira & Pereira, 2007, p.41) quer transmitir ao afirmar que:

Há uma necessidade educativa especial quando uma deficiência (física, sensorial, intelectual, emocional, social, ou qualquer combinação destas) afecta a aprendizagem até ao ponto de serem necessários alguns ou todos os acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno seja educado adequada e eficazmente.

Ainda referindo a fase da integração, o seu principal objectivo foi o de promover um atendimento educativo que fosse diferenciado e individualizado, por forma a que cada aluno pudesse atingir metas semelhantes, o que implicava a necessidade de adequar métodos de ensino, meios pedagógicos, currículos, recursos humanos e materiais, bem como espaços educativos, tendo em conta que a intervenção com estes alunos, respeitando a sua individualidade, deveria ser tão precoce quanto possível a envolver a sua participação. Surge, desta forma o princípio da normalização, que visava proporcionar ao deficiente mental um tipo de vida tão normal quanto possível. Assim, a integração escolar, como Silva (2009, p.139) afirma, “decorreu da aplicação do princípio de normalização e, nesse sentido, a educação de crianças e dos alunos com deficiência deveria ser feita em instituições de educação e de ensino regular”. Deste modo, a integração escolar, segundo a mesma autora, teve o seu início na Europa do Norte, nos anos 50 e 60 e, nos EUA, a partir de 1975.

1.1.2. O APARECIMENTO DE UM NOVO PARADIGMA EDUCATIVO – A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Com o declarar do ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, a ONU e a Carta para os Anos 80, surge um aprofundamento das concepções e das práticas relativamente a uma nova filosofia, a da inclusão escolar. Desta forma:

em vez de se sublinhar a ideia de *integração*, acompanhada da concepção de que se devem introduzir medidas adicionais para responder aos alunos especiais, num sistema educativo que se mantém, nas suas linhas gerais, inalterado, assistimos a movimentos que visam a *educação inclusiva*, cujo objectivo consiste em estruturar as escolas, de modo a que respondam às necessidades de todas as crianças (Clark et al, 1995, citado por Ainscow, 1997, p.13)

Esta orientação inclusiva surge como uma vertente fundamental da Declaração de Salamanca sobre os princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas

Especiais (NEE), sendo que esta mesma declaração, aprovada no ano de 1994, refere que no âmbito da orientação inclusiva, as escolas regulares são:

os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; para além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (Declaração de Salamanca, página IX, citado por Ainscow, 1997, p. 13).

Este documento, como Silva (2009, p.145) defende, “contribuiu decisivamente para perspectivar a educação para todos os alunos em termos das suas potencialidades e capacidades, e para que organização escolar, currículos, estratégias pedagógicas e recursos a utilizar sejam adequados e facilitadores destas medidas, e a cooperação entre docentes e comunidade, sejam condições fundamentais a ter em conta”. Neste seguimento, a mesma autora afirma que os valores que norteiam a inclusão social são os que aceitam e valorizam a diversidade, a cooperação entre diferentes e a aprendizagem da multiplicidade, sendo apenas deste modo possível criar as bases para que a sociedade se adapte no sentido de poder incluir, sob diversas formas, pessoas com deficiência e necessidades especiais, ao mesmo tempo que estas se preparam para assumir o seu papel na sociedade.

Contudo, para Leitão (2006), o conceito de inclusão é, ainda hoje, um pouco impreciso, indefinido e ambíguo, porém decisivo e fundamental para potencializar mudanças. Segundo o mesmo autor, “incluir é abrir portas, criar oportunidades e esperanças, proporcionar a todos as melhores práticas as melhores condições socioeducativas de aprendizagem” (2006, p.125). Práticas e condições essas, onde são fundamentais para a organização de todo o processo educativo, não só os professores, como os próprios alunos, pais e comunidade. Porque “incluir é olhar para todos, alunos, professores e famílias no integral respeito pelas suas diferenças (sexo, raça, língua, deficiência, ...), como membros de pleno direito da comunidade educativa, como membros imprescindíveis e necessários ao funcionamento do grupo escolar” (Leitão, 2006, p.127).

1.1.3. OS VALORES QUE NORTEIAM A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para criar uma escola que se pretenda inclusiva, segundo Leitão (2006), há que ter em conta nove dimensões fundamentais: Direitos; Qualidade; Diferenciação; Liderança; Cooperação entre Profissionais; Cooperação entre Alunos; Cooperação Escola-Família; Desenvolvimento Profissional; e Valores. Os Direitos pois os alunos considerados com NEE têm o mesmo direito de todos os outros alunos, de frequentarem a escola da sua comunidade, com os seus vizinhos, amigos ou irmãos. A segunda dimensão diz respeito à Qualidade, uma

vez que incluir é necessariamente criar a possibilidade de acesso a um ensino de qualidade e, para tal, é necessário reconhecer que os alunos devem aprender em conjunto, que a heterogeneidade e a diversidade são valores e que “os contextos sociais de aprendizagem proporcionados, nomeadamente na sala de aula, visam antes de tudo minimizar as barreiras que sempre se colocam à aprendizagem, à participação e ao desenvolvimento” (Leitão, 2006, p.138). A Diferenciação, por seu lado, é o processo através do qual se reconhece e responde às necessidades individuais, promovendo não só oportunidades de cooperação e participação social, como também, valorizando os procedimentos interactivos e contextos sociais de aprendizagem na sala de aula, tudo isto, tendo em conta que grande parte da aprendizagem e da participação passam pelos contextos de aprendizagem proporcionados pela escola. Já a dimensão da Liderança, refere-se à liderança pedagógica assumida pelos órgãos de gestão, como condição essencial na construção de uma cultura de inclusão, liderança essa que deverá assentar na partilha e participação, solidariedade e ajuda mútua alargada a toda a escola. Também a Cooperação entre Profissionais assume um papel fulcral na promoção da Educação Inclusiva, já que o desenvolvimento de relações de confiança mútua, a partilha de objectivos e projectos, a planificação conjunta dirigida a toda a classe e a organização de parcerias pedagógicas, são elementos facilitadores da construção de contextos de aprendizagem diversificados e adaptados às necessidades específicas de cada aluno. Neste seguimento surge outra das referidas dimensões, a Cooperação entre Alunos, pois é sempre importante desenvolver a interdependência positiva entre alunos e grupos de aprendizagem, as interacções face-a-face e a responsabilidade individual no seio do grupo, com o intuito de otimizar a participação construtiva e activa de todos os alunos, no processo de construção do seu próprio desenvolvimento. Ainda neste contexto de cooperação, há a referir a Cooperação Escola-Família, pois as famílias de crianças consideradas com NEE, por estarem expostas a fontes de stress, necessitam de um certo nível de atenção especial, sobre a forma de suporte social, formal ou informal. Também essencial é a dimensão da Valorização Profissional, onde é importante para o desenvolvimento profissional dos docentes, não só a formação de base e contínua, como a adopção de práticas inclusivas e cooperativas, associadas ao desafio de procura colaborativa de melhores soluções para os problemas mais complexos. Por fim, a última dimensão a que Leitão se refere, diz respeito ao facto da Inclusão ser uma questão de Valores, ou seja, a escola, como o autor defende, a todo o momento contribui para a produção de valores, valores como a aceitação e respeito pela diferença, cidadania, solidariedade e ajuda mútua.

Por sua vez, Sailor (1997, citado por Correia, 2007, p.9) considera que a base conceptual da Educação Inclusiva constitui-se por seis componentes: todos os alunos devem ser educados nas escolas das suas residências, promovendo-se desta forma a inclusão social nas actividades da comunidade e permitindo conviver e pertencer a um grupo de estudo, desenvolvendo amizades; a percentagem de alunos com NEE em cada escola/classe deve ser representativa das suas prevalências, distribuindo-se desta forma, as responsabilidades por todos os professores e aumentando as oportunidades de todos os alunos interagirem entre si; as escolas devem reger-se pelo princípio da “rejeição zero”, isto é, nenhum aluno deve ser excluído da escola com base na natureza ou severidade da sua problemática; os alunos com NEE devem ser educados na escola regular, em ambientes apropriados à sua idade e nível de ensino; o ensino cooperativo e a tutoria de pares são métodos de ensino preferências, por proporcionarem uma grande diversidade de oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, incluindo os considerados com NEE; e, por fim, os apoios dados pelos serviços de educação especial não são exclusividade dos alunos com NEE, podendo ser utilizados para beneficiar todos os alunos e professores da escola.

Já num contexto micro, a criação de salas de aula inclusivas, Ainscow (1997) refere que há três factores chave. O primeiro prende-se com a importância de planificarmos para a classe, como um todo, como um conjunto, já que no modelo tradicional há uma “sobrevvalorização da planificação individual, distraindo-se a atenção em relação a outros factores contextuais que podem ser utilizados para estimular e apoiar a aprendizagem de cada elemento da classe” (Ainscow, 1997, p.16). Surge, desta forma, o segundo factor, o de os professores serem estimulados a utilizar de forma mais eficiente os recursos naturais que podem apoiar a aprendizagem dos alunos, isto é, “um conjunto de recursos que estão disponíveis em todas as salas de aula e que, no entanto, pouco têm sido utilizados: os próprios alunos”. (Ainscow, 1997, p.16). Por fim, o terceiro factor diz respeito à improvisação, ou seja, “a capacidade de modificar planos e actividades à medida que ocorrem, em resposta às reacções dos alunos na classe” (Ainscow, 1997, p.17), sendo através destes processos que os professores podem promover uma participação mais activa dos seus alunos, personalizando a experiência da aula a cada aluno. Assim, os professores, como já percebemos, devem ajustar os seus planos de aula, as suas actuações e as suas respostas à luz do feedback dos seus alunos

Desta forma, o que vai acontecer, segundo Rodrigues, vai ser muito interessante, uma vez que “os alunos considerados com NEE, tradicionalmente vistos como devedores, tornam-se através de todo este movimento de integração e de inclusão verdadeiros criadores de uma

escola mais eficaz e mais aberta que vai beneficiar largos extractos de alunos que de outra forma estariam excluídos do sucesso” (2001, p.20).

1.1.4. A REALIDADE DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

Para conseguir proporcionar-se uma educação satisfatória em escolas regulares, para alunos considerados com NEE, tem de haver esforços coordenados de toda a escola, isto é, uma reforma global da escola. Segundo Hegarty (2001), esta reforma, para além de global, deve “proporcionar a emergência de novas escolas que incluam e que eduquem bem não só os alunos que se encontram actualmente excluídos, mas também os muitos alunos que frequentam a escola regular e nela recebem uma educação de má qualidade” (2001, p. 82). Então, o mesmo autor defende que deve apostar-se não só na área curricular e na área da organização académica da escola, como também nos métodos de ensino, no desenvolvimento profissional de técnicos, no envolvimento dos pais e na aquisição e utilização de recursos.

Também Ainscow manifesta-se quanto a este assunto de reforma da escola, que denomina de aperfeiçoamento das escolas, já que para si a “cultura do local de trabalho tem um impacto directo sobre a forma como os professores vêem o seu trabalho e, sem dúvida, vêem os seus alunos” (1997, p.21). Na perspectiva de Ainscow (1997), as escolas que desta forma conseguem fazer evoluir a sua prática educativa, vão influenciar, consequentemente, a forma como os professores se vêem a si próprios e ao seu trabalho. Tal situação vai proporcionar a criação de uma “escola em movimento que está continuamente à procura de desenvolver e aperfeiçoar as suas respostas aos desafios que encontra” (Rosenholtz, citado por Ainscow, 1997, p.22). Assim, o que acontece é que à medida que vai progredindo o clima de escola, as crianças consideradas com NEE passam a ser vistas de uma forma mais positiva, isto é, “mais do que apresentando problemas que têm de ser ultrapassados, ou, possivelmente, mais do que serem enviados para um apoio separado, estes alunos podem passar a ser considerados como uma fonte de compreensão sobre a forma como o sistema pode ser melhorado, tendo em vista o benefício de todos os alunos” (Ainscow, 1997, p.22). Mais ainda, a presença destas crianças consideradas com NEE na realidade escolar, poderá funcionar como propulsor para que os professores procurem uma cultura mais colegial e para que haja um maior espírito de ajuda na procura de novas respostas educativas e, assim, “as actividades de resolução de problemas podem gradualmente transformar-se nas funções definidoras da realidade da escola inclusiva, constituintes da sua cultura, isto é, próprias duma

escola que responde efectivamente a todas as crianças da comunidade” (Ainscow, 1997, p.23).

Para esta mudança da realidade e quotidiano escolar, Ainscow (1997) aponta seis condições, que considera serem factores essenciais. O primeiro diz respeito a uma Liderança Eficaz, que não é apenas da responsabilidade do director, mas que deve ser difundida através da escola, em que o papel fundamental do director é o de procurar implementar no espaço escolar “um clima encorajador do reconhecimento da individualidade, como algo que deve ser respeitado e valorizado” (Ainscow, 1997, p.24). Tal criará um contexto em que as funções de liderança não serão, então, exclusivas do director, como foi já referido, mas sim uma liderança distribuída por toda uma equipa de profissionais. Um segundo factor consiste no envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola. Segundo Reynolds (1991, citador por Ainscow, 1997), este estilo de trabalho insere-se num tipo de abordagem incorporativa, que contribui para a criação de escolas de grande sucesso. Porém, é de referir que o grupo crítico que mais deve ser envolvido é o constituído pelos alunos e, para tal, é preponderante a capacidade dos professores organizarem as salas de aula e as próprias aulas, para que os alunos fiquem totalmente envolvidos nas actividades propostas, ou seja, promover o trabalho de grupo e consequente aprendizagem em grupo. Uma terceira condição diz respeito a um compromisso relativo a uma planificação realizada colaborativamente, sendo fundamental aqui não tanto a planificação em si, mas o processo de planificação, uma vez que “a participação activa da equipa suscita, em especial, a criação de objectivos comuns, a resolução de conflitos e uma base de acção para cada um “ (Ainscow, 1997, p. 25). Tal vai proporcionar um nível de compreensão partilhado por várias pessoas, pré-requisito para um processo alargado de distribuição de poderes (empowerment). Uma quarta condição refere-se a estratégias de coordenação. Segundo o paradigma da educação inclusiva, os professores devem ter a capacidade de ajustarem as suas práticas à luz do feedback que recebem dos seus alunos e, consequentemente, ter autonomia suficiente para tomar decisões que tenham em conta a individualidade dos alunos e o contexto em que as situações ocorrem. Assim, como Ainscow afirma, o que é necessário é “assegurar um estilo de trabalho bem coordenado e cooperativo que dê aos professores a confiança de que precisam para improvisar, numa busca das respostas mais adequadas para os alunos das suas classes; por outras palavras, um sistema mais fortemente unido sem perder os benefícios que advêm da separação-união” (1997, p.25). Também a focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão é tida como uma condição necessária para a mudança da escola,

uma vez que as escolas que reconhecem estes benefícios têm mais capacidade de controlo do seu próprio processo de mudança e adquirem melhores bases para adaptar as medidas globais à sua realidade escolar. Aliás, como o próprio Ainscow percebeu, os professores que se observarem mutuamente e trocarem impressões a respeito das suas práticas, promovem um grande impacto na sua acção educativa. Por fim, a última condição diz respeito a uma política de valorização profissional de toda a equipa educativa, que só será possível se as cinco anteriores condições forem realmente implementadas e, assim, ao criar-se nas escolas uma política de valorização dos seus profissionais, vai encorajar-se os professores a procurarem novas respostas para os seus alunos. Para tal, como o autor refere, “é preciso exceder o actual contexto de os professores frequentarem formações no exterior, é importante sim que esta formação de professores para além de ter um impacto significativo sobre o seu pensamento e a sua prática, estar intimamente ligada ao aperfeiçoamento das escolas” (Fullan, 1991, citado por Ainscow, 1997, p.26).

1.1.5. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CONTEXTO SALA DE AULA

Depois de termos em conta todas estas condições que contribuem para a reforma de uma escola a nível global, há que referir que ao “considerar as condições necessárias para promover a maior inclusão possível dos alunos com dificuldades de aprendizagem em todos os aspectos da educação, é essencial debruçarmo-nos sobre o papel que os próprios alunos podem desempenhar apoiando movimentos no sentido da consecução de um sistema inclusivo” (Rose, 1998, p.135). Ao nível do plano de organização das relações sócio-educativas no contexto de sala de aula, embora tudo o que tem sido feito para contrariar esta tendência, com o intuito de alcançar uma maior diferenciação pedagógica, ainda hoje, muitos professores centram-se no método expositivo.

Neste sentido, é fácil entender que a simples preocupação com a integração física dos alunos com deficiência, já não é suficiente para que os alunos construam entre si relações positivas. Assim, o papel do professor é o de estruturar “um contexto social em que ocorra o processo de aprendizagem para que os alunos desenvolvam as atitudes e as competências que, no respeito pelas diferenças, lhes permitam interagir e cooperar uns com os outros” (Leitão, 2006, p.32). Deste modo, como o mesmo autor defende “o trabalho de inclusão escolar centra-se no esforço de, permanentemente, reencontrar estratégias e procedimentos que proporcionem a todos os alunos as melhores condições e oportunidades de aprenderem e interagirem, solidária e cooperativamente, desenvolvendo ao máximo as suas competências

académicas e sociais” (Leitão, 2006, p.32), construindo-se, a partir desta situação, uma comunidade cooperativa e inclusiva de aprendizes, imbuída de um clima de aceitação, apoio e ajuda mútua. Esta nova estratégia de ensino, foi denominada de aprendizagem cooperativa e, sendo este um processo de aprendizagem que tem como principal objectivo a inclusão e emancipação do sujeito. Para tal, este método de trabalho terá sempre de ter em conta o contexto onde o sujeito se insere, “desenvolvendo competências e conhecimentos que lhe permitam examinar, crítica e criativamente, o papel que a sociedade teve (e tem) na sua própria formação, o papel que ele próprio tem nessa formação, de forma a melhor compreender a construção da sua identidade em termos de género, etnia, língua, cultura” (Leitão, 2006, p.8), reconhecendo não só o respeito pelas diferenças como também por competências, crenças, expectativas, valores, sentimentos, entre outros. Para além disto, como Rose defende, “nas salas de aula, onde se promove a prática inclusiva, os alunos são responsáveis pelo seu próprio espaço de trabalho e pela gestão dos recursos; apoiam-se uns aos outros e mostram respeito pela opinião dos seus pares” (1998, p.147), sendo este conjunto de comportamentos dos requisitos mais preponderantes para a construção de um ambiente de aprendizagem realmente inclusivo.

Contudo, ainda hoje, a escola responde à heterogeneidade da população escolar colocando esses alunos em contextos de aprendizagem diferentes e separados. Aposta-se numa lógica de integração que não passa de uma lógica de marginalização, pois o que acontece é um serviço de educação especial, assente no mecanismo da sinalização, diagnóstico, intervenção especializada, ou seja, continua a apostar-se no apoio aos alunos mas em contextos de aprendizagem separados. Gera-se, então, uma organização escolar que não é capaz de responder com qualidade à diversidade de alunos crescente, pois ao colocar-se os alunos em contextos separados de aprendizagem, com base em apoio assegurado por professores de educação especial, “é negar a esses alunos a oportunidade de poderem, no contexto da turma, interagir com os colegas e aí desenvolverem as competências académicas e sociais que só esses contextos proporcionam” (Leitão, 2006, p.12). E, apesar de a interacção entre alunos, que estudam e convivem numa diversidade de situações sociais, como trabalhar com um tutor, em pares, em pequenos grupos ou em grupos mais alargados, ser sem dúvida uma fonte de potenciais conflitos, pode ser também uma fonte inesgotável de oportunidades de aprendizagem (Leitão, 2006). Assim, desta convergência entre aprendizagem educativa e inclusão, três princípios surgem. Um primeiro no sentido em que esta convergência é positiva para todos os alunos. O segundo de que esta convergência de esforços pode conduzir à

transformação, melhoria e mudança dos sistemas educativos. E por fim, o princípio de que estes referidos esforços podem promover a tão desejada cooperação entre professores que, tradicionalmente, trabalham de forma mais ou menos isolada.

Com tudo isto percebemos que na perspectiva de inclusão escolar, o “centro de mudança não está tanto no aluno com necessidades educativas especiais, mas na própria escola, no currículo, nas condições e contextos de aprendizagem, na forma como se estruturam as interações e as interdependências entre alunos” (Leitao, 2006, p.33). Antes pelo contrário, vai haver não só um impacto nas aprendizagens dos alunos com deficiência mas, também, devido à sua matriz interactiva, vai potenciar-se o desenvolvimento e socialização de todos os alunos, pois os alunos ditos normais vão proporcionar aos seus colegas com limitações ou incapacidades, o acesso a ambientes de vida, que, sem esta solidiedade, lhes estavam barrados (por exemplo, a participação activa desses alunos nas actividades de grupo em diversos contextos, como escola, comunidade ou tempos livres). Inclusão é, então, muito mais do que acolher em sala de aula os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem (Read, citado por Tilstone, Florian & Rose, 1998), é uma realidade que acontece:

quando os alunos com deficiência são acolhidos e aceites, escolhem e são escolhidos pelos seus colegas, quando mutuamente se apoiam e ajudam, quando partilham interesses e actividades, quando se reconhecem e são reconhecidos como membros efectivos dos grupos em que participam, que o processo de inclusão começa a assumir contornos positivos quer na vida dos alunos com deficiência quer na vida dos alunos ditos normais (Leitão, 2006, p.33).

De referir, que para Steele (1998), estes caminhos para a inclusão, tem de percorrer quatro fases. Uma primeira fase, conhecida por Ansiedade, em que, como é normal acontecer perante uma situação nova ou invulgar, perante a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem, os professores e os próprios alunos do ensino regular podem experienciar essas sensações de ansiedade e medo. Uma segunda fase surge então, a fase da Caridade, em que as pessoas podem adoptar uma atitude excessivamente simpática para com os alunos com algum tipo de incapacidade, o que poderá levar a “uma desvalorização das aptidões, e capacidades das pessoas com dificuldades de aprendizagem” (Steele, 1998, p.281). Vai haver, desta forma, uma atenção centrada na prestação de ajuda a estes alunos, frequentemente de cariz físico. Esta pode ser a fase crucial para o caminho da inclusão, não devendo ser vista como negativa, pois enquanto apoio, é vital para promover o progresso. A fase de Aceitação diz respeito à terceira fase, que caracteriza-se pela redução da referida atenção centrada nos alunos com dificuldades especiais, que passam a ser aceites como fazendo parte do grupo, sendo estes incluídos em algumas actividades da escola (embora esse passo possa partir de um convite dos professores e não pela livre iniciativa do aluno). Por fim, ultrapassadas estas três referidas

fases, atingir-se-á a quarta e última fase, a da Verdadeira Inclusão, em que se passa a gostar dos alunos especiais pela sua personalidade e não pela sua capacidade intelectual. Estes alunos “serão incluídos em jogos e interacções sociais pelos seus amigos, que esperarão deles que actuem de forma adequada, mas que têm a sensibilidade de ter em conta as suas dificuldades de compreensão” (Steele, 1998, p.283). Contudo, continuarão a ser excluídos por aqueles que se dão menos bem com eles. Nesta fase espera-se que estes alunos sejam responsáveis não só a nível de aprendizagem escolar como se tornem, igualmente, parte integrante das actividades extracurriculares da escola, pois como Smith e Hilton (1997, citados por Steele, 1998, p.283) afirmam, “a verdadeira inclusão dá as boas vindas a alunos com necessidades especiais em todos os aspectos da escola: o currículo, o ambiente e a vida social”.

Também Wang (1997) manifestou-se neste sentido. Tentando dar resposta à pergunta “O que é que ajuda os alunos a aprender?”, este autor refere um estudo que efectuou conjuntamente com Haertel e Walberg (1993), onde identificaram vinte e oito categorias de variáveis que influenciavam essa aprendizagem. As mais directas, isto é, as mais decisivas, que produzem mais efeito são: as capacidades cognitivas dos alunos; a motivação; o comportamento; a organização da sala de aula; o clima e as interacções aluno/professor; a quantidade e a qualidade do ensino; o apoio dos pais e a ajuda na aprendizagem em casa. De seguida aparecem as variáveis um pouco mais distanciadas da aprendizagem, que dizem respeito à cultura da escola, a tomada de decisões pelo professor/administrador, as influências comunitárias e do grupo de companheiros de fora da escola, que influenciam de forma moderada a aprendizagem. Por fim, as variáveis que menos influência exercem sobre a aprendizagem dizem respeito àquelas que se situam mais longe do local em que se realiza a aprendizagem: a demografia da escola e do concelho; e as medidas de política de nível central ou de nível escolar. Este referido estudo, teve como uma das principais conclusões, que apesar de poder evidenciar-se um vasto conhecimento sobre como as escolas podem implementar práticas eficazes capazes de ir ao encontro das necessidades educativas de uma população escolar cada vez mais diversificada, há uma premissa que pode ser considerada como chave no sucesso educativo, que é o de utilizar processos em que todos os alunos tenham um igual acesso ao currículo comum, e que:

em vez de se procurar identificar um “deficit” genérico subjacente aos alunos que necessitam de apoio adicional, os programas educativos para os alunos com necessidades especiais deveriam centrar-se nas adaptações curriculares capazes de assegurar o domínio das matérias curriculares. Assim, a promoção de igualdades de oportunidades para o sucesso educativo pode ser caracterizada em termos da utilização do tempo escolar, da qualidade do ensino, do conteúdo da instrução e das práticas de grupo (Wang, 1997, p.63).

Contudo, o mesmo autor afirma que tal tem tido muitas barreiras para conseguir implementar-se. Mas, muitas podem ser removidas, pois a questão central da equidade da educação mantém-se e é do conhecimento do público em geral: “fazer a coordenação entre recursos (por exemplo, conhecimentos dos professores, adaptações curriculares, apoio administrativo e organizacional para o desenvolvimento dos programas) e os resultados, de modo a atingir os objectivos de equidade e a satisfazer as metas quantitativas propostas” (Wang, 1997, p.63). Desta forma, segundo o mesmo autor, o principal desafio será o de distribuir os recursos escolares, permitindo que os alunos considerados com maiores NEE tenham acesso a recursos suplementares, sem deixar de garantir, que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem.

Para que nas escolas se crie, então, efectivamente uma cultura de escola, em que esta se torna numa comunidade de apoio, como Correia (2007) afirma, é necessário adoptar valores como os princípios de igualdade e de respeito mútuo, de justiça, de dignidade, que permitam alcançar uma verdadeira educação inclusiva, em que os alunos possam aprender uns com os outros, vivendo experiências enriquecedoras e assimilando atitudes e valores que levem a uma real aceitação da diversidade. Assim, Karagiannis e outros seus colaboradores (1996, citados por Correia 2007) referem um conjunto de vantagens que derivam da educação inclusiva. Por um lado, esta permite desenvolver atitudes positivas perante a diversidade, que se desenvolvem quando, por exemplo, os educadores facilitam a interacção e a comunicação, o desenvolvimento de amizades e a realização de trabalhos a pares, sendo que tal promove alunos mais compreensivos e respeitadores da diferença, aprendendo e crescendo com esta. Por outro lado, a promoção de uma educação inclusiva facilita a aquisição de ganhos ao nível do desenvolvimento académico e social, pois vai ser em conjunto com os seus pares que os alunos adquirirão mais e melhores competências académicas, sociais e de comunidade. Daqui vai surgir uma melhor preparação para a vida na comunidade, já que tanto para pais como para professores, quanto mais tempo os alunos considerados com NEE estiverem em ambientes inclusivos, melhor vai ser o seu desempenho a nível educacional, social ou mesmo ocupacional, preparando-se, desta forma, uma vida activa eficaz. Por fim, a promoção de uma educação inclusiva evita os efeitos negativos e perversos da exclusão que derivam de ambientes segregadores, que não preparam os alunos considerados com NEE para a vida do quotidiano. Assim, também os alunos sem qualquer limitação acabam por ser prejudicados, ao frequentarem, igualmente, uma escola onde a diversidade, a cooperação e o respeito perante aqueles que são diferentes, são valores nada ou pouco divulgados.

Mas, para tais princípios serem, realmente, implementados com vista a alcançar o paradigma da educação inclusiva, é necessário, segundo o mesmo autor (Correia, 1997), existir não só um esforço concertado que inclua uma planificação e uma programação eficazes para a criança considerada com NEE, mas também é necessário uma adequada preparação do educador/professor do ensino regular, do educador/professor de educação especial e de todos os técnicos envolvidos no processo educativo. Será, igualmente importante, um pacote legislativo que se debruce sobre todos os aspectos da inclusão da criança considerada com NEE nas escolas regulares, bem como aplicar um conjunto de práticas e serviços de apoio (por exemplo, classes com número reduzido de alunos, serviços adequados de psicologia, de saúde, etc.) necessários ao bom atendimento da criança. Tudo isto com vista à criação de um clima de bom entendimento e de cooperação entre a escola, a família e a comunidade. Pois caso contrário “a igualdade de oportunidades nunca será alcançada e o futuro da criança com NEE será sempre incerto no que diz respeito a uma verdadeira integração social” (Correia, 1997, citado por Correia, 2007, p.59).

Em suma, numa escola inclusiva, qualquer criança tem lugar na escola mais próxima da sua residência, escola essa que saberá flexibilizar os currículos e métodos, bem como conseguirá implicar os pais e toda a comunidade no processo de aprendizagem dos seus alunos. Assim, como Serra defende “é urgente deixar de usar a expressão *Escola Inclusiva*, que é em si mesma estigmatizante, passando a dizer-se apenas *Escola* ou *Escola Contemporânea*, para dizer que todos têm lugar na escola, e que está preparada para todo o tipo de alunos para nela se desenvolverem até ao seu máximo” (2008, p.14). E este, será definitivamente, o passo mais importante no caminho para a cidadania, pertença e participação.

1.2. TRABALHO COOPERATIVO – UM MEIO DE ATINGIR A INCLUSÃO

1.2.1. CONCEITO GERAL

O desenvolvimento, a aprendizagem e o conhecimento são processos sociais, onde a cooperação aparece como alicerce indispensável à sua construção. Contudo, não podemos cair no erro de considerar que para haver cooperação tem de haver proximidade física. Cooperação implica antes, segundo o Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME), uma realidade onde a igualdade e a diferença coexistam, uma realidade onde “pessoas curiosas, confiantes, informadas e motivadas, capazes de reflectir, ouvir, participar, com diferentes pontos de vista, diferentes experiências e vivências são reconhecidas como competentes

na sua individualidade (pessoal, social e cultural) ” (ACIME, 2004,p.4). Assim, deste clima de igualdade de oportunidades para todos, surge um conflito positivo, capaz de proporcionar os meios essenciais para provocar a “destabilização necessária para uma evolução cognitiva e atitudinal” (ACIME, 2004, p.4), que vai originar uma sociedade democrática e plural.

Desta forma percebemos, que para a cooperação ser uma realidade escolar, é necessário tornar esta filosofia de trabalho numa cultura de escola, responsável pelo término do ensino tradicional, em que o professor está na sua sala a trabalhar isoladamente com os seus alunos. Para tal será preponderante, ainda, implicar assim uma organização escolar assente no trabalho conjunto entre professores, auxiliares, alunos, pais e restante comunidade. Contudo, como a ACIME refere, esta situação enfrenta inúmeros constrangimentos e barreiras, como críticas e incompreensão, muitas vezes por parte dos alunos que se encontram demasiado presos à segurança que uma aula previsível e o manual escolar lhes confere, o que torna necessário haver uma grande persistência para ultrapassar e vencer a resistência face à mudança e à introdução de novas metodologias de trabalho.

Neste seguimento há a referir que a escola dos nossos dias depara-se com uma panóplia de problemas, abrigando no seu seio um universo de alunos bastante heterogéneo. Porém, esta mudança na população escolar não tem vindo a ser acompanhada com mudanças ao nível dos sistemas e organizações escolares, o que se traduz em formas de resposta às suas necessidades, desajustadas desta nova realidade. Nas escolas, apesar das crescentes publicações de estudos onde se emanam os benefícios de uma escola inclusiva e cooperativa, como foi já referido, mantém-se um ensino essencialmente tradicional, pois como Carvalho (in, ACIME, 2004) refere, o facto de haver cooperação em pedagogia não é algo que seja considerado nem fácil nem espontâneo, pois espontâneo e fácil “é um ensino individualista e elitista, unidireccional e reprodutivo, de que tantos parecem ter saudades” (2004, p. XI). O mesmo autor refere ainda a importância de reflectirmos e planificarmos uma actividade pedagógica pois, caso contrário, a mesma não se torna participada e cooperativa, formativa e democrática, não contribuindo, consequentemente, para a formação de cidadãos activos e competentes.

Compreendemos, então, que para proporcionar-se nas escolas um real sistema educativo incluso das crianças com maiores dificuldades de aprendizagem, é necessário reflectir-se sobre o quão importante é o papel dos próprios alunos neste sentido, que poderá passar mesmo pela participação nas planificações e gestão do seu próprio processo de ensino-aprendizagem (Rose, 1998).

Assim, sendo a aprendizagem cooperativa uma das melhores formas e caminhos a percorrer para se vencer a discriminação social e proporcionar sucesso educativo e motivação pela escola, elege-se “a heterogeneidade e o trabalho entre pares como formas privilegiadas de reduzir estereótipo e preconceito, ao proporcionar conhecimento do outro, nas suas diferenças e semelhanças, na experimentação de um percurso e na construção de um propósito comum.” (ACIME, 2004, p.18). Neste seguimento, podemos mesmo afirmar que a aprendizagem cooperativa afirma-se como dos melhores métodos de ensino-aprendizagem com base numa diferenciação pedagógica, que não discrimina, ao contrário do que se verifica na maioria das escolas. E esta discriminação, baseada no intuito de proteger uma criança da interacção do grupo, devido à sua diferença, “ao dar-lhe tarefas diferentes, simplificadas, ou menos extensas, ao sentá-la mais perto de si para poder dar mais apoio o professor está a discriminar a criança, a isolá-la, a retirar-lhe a possibilidade de ver estimulada a sua zona de desenvolvimento próximo, de ver a sua contribuição para o produto do grupo” (ACIME, 2004, p.18). Estas abordagens não vão, então, ter em conta “as suas necessidades de aprendizagem individuais, e, desse modo, os excluem de um leque de oportunidades que melhorariam o seu potencial de desempenho” (Rose, 1998, p.136).

O mesmo acontece na maioria das escolas no nosso país, na forma como lidam com as crianças diferentes: a lógica da marginalização, num processo constituído por 3 fases (Sinalização; Diagnóstico; Intervenção Especializada, que preferencialmente ocorre fora da sala de aula). Daqui torna-se, então, perceptível a importância da aprendizagem cooperativa, onde:

todo o processo educativo, o seu interesse e preocupação, é iminentemente inclusivo e emancipatório, actividade construtiva do sujeito no contexto histórico em que se insere, desenvolvendo competências e conhecimentos que lhes permitam examinar, crítica e criativamente o papel que a sociedade teve (e tem) na sua própria formação, de forma a melhor compreender a construção da sua identidade em termos de género, etnia e língua, cultura...no respeito pelo outro e pelas suas diferenças, competências, crenças, expectativas, valores, sentimentos, ...” (Leitao, 2006, p.8).

Deste modo, podemos afirmar que a aprendizagem em cooperação é considerada “uma abordagem na qual um grupo heterogéneo de crianças aprende em conjunto, realizando uma série de actividades específicas” (Correia, 2007, p.41). Já Leitão encara esta estratégia de ensino, como:

centrada no aluno e no trabalho colaborativo em pequenos grupos, grupos que se organizam na base das diferenças dos seus membros – a diferença como um valor – e que recorre a uma diversidade de actividades, formas e contextos sociais de aprendizagem, para ajudar os alunos a, activa e solidariamente, crítica e reflexivamente, construir e aprofundarem a sua própria compreensão do mundo em que vivem (2006, p.8).

Todavia, a cooperação só pode ser considerada eficaz quando “acompanhada por um questionamento constante, por uma monitorização de resultados face às finalidades, se for suportada por um ambiente de cooperação e solidariedade” (ACIME, 2004, p.19).

Assim, aprender a cooperar com os outros “no próprio acto de aprender é assumir a nossa própria condição comunitária, onde cada um não é sozinho, onde Ser Humano é Ser-Com-os-Outros” (Pinto, in ACIME, 2004, p.XIII). Tudo isto com o propósito de “aprender, aprender com os outros, valorizar a diversidade, interagir, para cima, para o lado, para baixo, fazer desmoronar preconceitos e ideias comuns” (Pinto, in ACIME, 2004, p.XIII).

1.2.2. CONTEXTO HISTÓRICO

Hoje, após décadas de estudos, tanto professores como investigadores, reconhecem que “a cooperação entre alunos e a cooperação entre professores, são excelentes estratégias de inclusão, excelentes estratégias de mudança da escola, importantes abordagens na inclusão de alunos com deficiências e de todo o tipo de diversidades culturais (étnicas, linguísticas, religiosas, ...)” (Leitão, 2006, p.21), constituindo-se esta cooperação como a melhor forma de luta contra a marginalização, preconceitos e discriminação de alunos, com base na sua diferença.

Assim, desde a década de 70, que se tem registado uma panóplia de estudos diferentes sobre esta temática da aprendizagem cooperativa, incidindo sobre as diferentes formas de metodologias possíveis da sua aplicação, de acordo com diversos contextos socioculturais. O resultado tem recaído sempre pelo predomínio das vantagens e benefícios deste tipo de processo de ensino-aprendizagem, em relação ao tradicional, baseado na competição e/ou trabalho individual.

Na década de 70 e 80, é de salientar, segundo Leitão (2006), os estudos de Johnson neste seguimento e, posteriormente, os estudos mais recentes de Slavin (1990), Kagan (1998), Johnson (1994), Putnam (1998), que em muito têm contribuído para a aceitação e desenvolvimento do modelo de aprendizagem cooperativa. Todavia, segundo o mesmo autor, o fundamento filosófico desta metodologia de ensino-aprendizagem deve-se a John Dewey e o seu pensamento democrático e ponto de vista filosófico e epistemológico. Os esforços de Dewey, a nível internacional, e de Freire, a nível nacional, contribuíram para a constituição de uma abordagem de natureza filosófica sobre este tema, havendo ainda uma abordagem do campo da psicologia, desenvolvida por Vigostky, Bruner, Rogers, Lave e Wenger e Bandura. (ACIME, 2004).

Começando por ver a visão de Dewey, apesar de não ser a primeira neste campo, por já na Idade Média verificar-se esforços por implicar os alunos no processo de organização da vida escolar, este foi o responsável por incentivar à “implementação de metodologias activas e cooperativas, como parte integrante e fundamental do seu modelo de ensino, tão fortemente ligado à ideia de trabalho projecto” (Leitão, 2006, p.22). Segundo este autor, a vida escolar devia estar organizada, “tendo em vista o desenvolvimento de um espírito de cooperação social e de vida comunitária” (Dewey, 2002, citado por ACIME, 2004, p.20), e onde, por consequência, os contextos onde decorrerão as aprendizagens devem ser norteados pelos “ideais democráticos, de construção de relações de respeito, partilha e solidariedade, entre os membros de uma dada comunidade” (Leitão, 2006, p.25).

Também como referimos, Paulo Freire vai de encontro com a teoria de Dewey, estando contra o sistema bancário de escola, em que tanto professor como aluno são reduzidos à condição de objecto, o aluno na posição passiva e o professor na posição activa (ACIME, 2004). O mesmo autor defende que reduzir as pessoas a esta condição, é estar a cortar as oportunidades de desenvolvimento da criatividade, impedindo o surgir da oportunidade de se constituir enquanto produtor de saber, uma vez que todo o homem e mulher são seres culturais, dotados de uma curiosidade que importa desenvolver. Assim, propõe como alternativa educativa, a educação pedagógica, em que se utiliza o diálogo como ferramenta pedagógica, pois este é uma “componente indispensável no processo de aprender e conhecer porque conhecer tem carácter social e não meramente individual; ultrapassa a dimensão psicológica, uma vez que experiência e identidade não são dissociadas da problemática do poder e acção” (ACIME, 2004, p.20).

No campo da abordagem psicológica da aprendizagem cooperativa, há que começar por destacar as investigações em psicologia do desenvolvimento por Vigostky, que enfatiza a relevância das dimensões grupal, social e colectiva. Estas vão desempenhar um papel fundamental na cognição e, consequentemente, na aprendizagem, que deverá ser construída com base “no esforço cooperativo de partilhar, compreender e resolver problemas (Leitão, 2006, p.26). Assim, segundo o mesmo, as funções cognitivas superiores, resultam deste processo, isto é, da relação entre indivíduos, sendo social e culturalmente mediadas (ACIME, 2004). Daqui surge o conceito de zona de desenvolvimento próximo, que define-se por um período de tempo “em que o potencial de desenvolvimento cognitivo só será plenamente realizado se tiver lugar a interacção social adequada (ACIME, 2004, p.21).

Nesta linha de pensamento, surge Bruner, que refere que “nos contextos em que se constroem vínculos afectivos positivos entre as crianças e os adultos que as acompanham, os pais, os educadores e os professores envolvem-se, de forma natural e espontânea, em processos interactivos com as crianças que parecem estar, nas suas linhas gerais, mútua e reciprocamente adaptados” (Leitão, 2006, p.28). Este vê, assim, o modo de aprendizagem humana, enquanto “participativa, proactiva, comunitária, colaborativa e mais votada à construção de significados do que à sua recepção” (ACIME, 2004, p.21). Assim, estrutura o modo como os alunos aprendem em quatro princípios: acção, em que a mente se encontra orientada para problemas, que se desenvolve pela descoberta; reflexão, onde procura-se ir mais além do que se aprendeu por meio de pensar sobre o seu próprio pensamento; colaboração, pois a mente não se confina enquanto agenciadora, procura processos dialógicos e discursivos para conhecer o Outro e os seus pontos de vista; cultura, em que o nosso estilo de vida e de pensamento, acaba por ser considerado a nossa “realidade” e o nosso sistema de representações.

Desta forma, para Bruner, estes processos de diálogo e conversação vão ser, então assumidos enquanto centrais no processo de desenvolvimento e aprendizagem, o que exige que sejam os alunos a assumir o papel central da aula e não o professor, que deve “confiar na capacidade de aprenderem uns com os outros, na capacidade de se ajudarem uns aos outros, na capacidade de, colaborativamente, construírem os seus próprios saberes” (Leitão, 2006, p.28).

Também Lave e Wenger (1991) mantêm-se nesta linha de pensamento, por considerarem que para haver aprendizagem, tem de haver colaboração e interacção social e por conhecimento e contexto serem processos indissociáveis, para potenciar-se a troca e aumento de conhecimento, sendo este um meio de desenvolver o que chamam de “pensar sobre o pensar”. Assim, os referidos autores consideram esta prática educação “aliada à realização participada e negociada de um produto comum” (ACIME, 2004, p.21).

Por fim, ligado ainda à aprendizagem cooperativa, aparecem os estudos e fundamentos teóricos de Bandura, que conjuntamente com os trabalhos de Skinner e Slavin, derivam das abordagens comportamentalistas, por encararem de fulcral importância os reforços e recompensas de grupo em aprendizagem, a modificação do comportamento, a imitação, a contingências de grupo e factores motivacionais, de ordem intrínseca e extrínseca (Leitão, 2006). Dentro da temática da aprendizagem cooperativa e tendo em conta estes três autores, é de referir o trabalho de Bandura (1986), através da sua Teoria da Cognição Social, onde a

actividade humana “é vista como o produto da interacção dinâmica entre factores de ordem pessoal, comportamental e ambiental” (ACIME, 2004, p.22). Assim, cada factor determinante da vivência humana tem carácter de reciprocidade, o que, aliado ao envolvimento proactivo do indivíduo no seu próprio processo de desenvolvimento, permite-nos:

agir e adoptar estratégias direccionadas para o aumento de competências sociais, para melhorar os processos cognitivos e emocionais, ou ainda alterar as condições de vida e de trabalho do indivíduo; no fundo, criar condições para que cada um possa aumentar o seu sentimento de auto-eficácia (ACIME, 2004, p.23).

1.2.3. METODOLOGIAS DE APLICAÇÃO

Como refere Cohen (1994, citado por ACIME, 2004), promover uma cooperação em sala de aula, implica romper com todas as estruturas tradicionalista dos processos de ensino-aprendizagem. Para se construir uma sala de aula cooperativa é, então, necessário estabelecer regras e normas de funcionamento, onde o professor deve proporcionar as oportunidades para que todos se conheçam e se interessem mutuamente. A partir daí, começa-se a pedir aos alunos que ajudem os pares e aceitem ser ajudados, que sejam responsabilizados pelo seu comportamento e trabalho no grupo onde se insere. Para além de ter de ouvir com atenção o professor, o aluno tem de perceber que é necessário também ouvir os seus colegas e passar a respeitar opiniões diferentes da sua e ser capaz de defender a sua opinião perante um grupo, respeitar a sua vez de falar bem como a dos seus colegas, num objectivo último em que todos são responsáveis pelo funcionamento do grupo e em que cada um tem o seu papel bem definido (ACIME, 2004).

Como este tipo de aprendizagem implica trabalho em grupo, há certas regras inerentes a tal, como a dimensão e composição do grupo. A dimensão não tem nenhuma regra rígida associada, uma vez que esta depende do tipo de trabalho a realizar e ao treino em cooperação existente no grupo. Já ao nível da composição, é essencial haver a tão importante heterogeneidade, pelo que o grupo não deve ser estipulado única e exclusivamente pelos alunos, de forma a não se verificar o isolamento dos alunos menos populares e, para tal, o professor deve negociar com os seus alunos a constituição dos grupos, tendo em conta critérios como sexo, origem sócio-cultural, inteligência intra e interpessoal, etc.. O mesmo defende Correia, ao afirmar que neste sistema de inclusão educativa, cada criança desenvolve-se segundo o seu próprio ritmo de trabalho, “pelo que os grupos de trabalho devem ser flexíveis e as estratégias e o material usado devem ser, sempre que possível, concretos e estimulantes” (2007, p.41).

Posto isto, temos de ter consciência que qualquer actividade inserida no âmbito de cooperação, como foi já referido, exige um processo contínuo de reflexão e planificação cuidada e preparada, onde o sucesso assenta na “coerência entre os objectivos que se pretendem atingir, as características das actividades, os materiais propostos, o grupo constituído, a organização do espaço, o tempo previsto e as formas de avaliação” (ACIME, 2004, p.46).

Neste seguimento, importa salientar o papel do professor na planificação de uma aprendizagem cooperativa em sala de aula. Segundo Pollaway e colaboradores (2001, citado por Correia, 2007), o seu trabalho deve ter em conta quatro contextos. O primeiro diz respeito ao facto de em cooperação, todos os alunos do grupo, sem excepção, têm de atingir o objectivo a que se propõem, sendo que todos devem participar no processo de resolução do mesmo. Em segundo lugar, cada elemento do grupo tem uma responsabilização individual pelo trabalho em desenvolvimento, pelo que todos devem ter as devidas capacidades para tal. Aqui, o papel do professor é o de formar cada grupo, de forma aleatória e, no final de cada actividade, o professor deve, então, avaliar o que foi realizado, e no caso de a tarefa ter sido concluída com sucesso, pedir a um elemento do grupo que explique todo o processo instituído para dar aquele resultado. Posto isto, importa realçar a importância, também, do quarto parâmetro, o facto de um trabalho em grupo e em cooperação, implicar valores e princípios como apoio mútuo, entusiasmo pelo trabalho e colaboração. Por fim, de referir a importância do papel da avaliação neste processo, sendo que o professor deve pedir a cada grupo que se auto-avalie, de forma a que estes reflectam sobre o processo que deu origem ao seu trabalho e, assim, compreendam o que correu bem e menos bem e vejam como poderão actuar em projectos futuros. Em suma, segundo os mesmos autores, seja qual for a forma utilizada pelos professores para implementar cooperação em sala de aula, os resultados “serão melhores se o professor tiver em atenção a formação dos grupos, o esclarecimento do que é a aprendizagem de aptidões de cooperação, os conteúdos curriculares a seleccionar e o tipo de aprendizagem em cooperação a implementar” (Pollaway e cols., 2001, citados por Correia, 2007, p.41 e 42).

Para pormos, então, em prática uma aprendizagem cooperativa, temos de ter a consciência que existe, actualmente, uma panóplia de modalidades a seguir.

Baseada na pesquisa documental que fizemos, segundo a ACIME, podemos distinguir dois contextos diferentes: a aprendizagem por rotina e a aprendizagem conceitual. A primeira caracteriza-se por ser um trabalho cooperativo bastante limitado, que assenta na memorização sem aplicação de conceitos e onde a informação passa do considerado melhor aluno para o

considerado mais fraco em termos académicos, ou seja, um processo de um único sentido, ao contrário do que se deseja – o processo de dois sentidos, assente num modelo de equidade, de troca de informação. Já o segundo apresenta-se como a situação em que se obriga os grupos a compreenderem conceitos abstractos e a aplicá-los em contextos diferentes e renovados, observar um problema sobre diferentes pontos de vista e opiniões e criar soluções para os mesmos. Consequentemente, este contexto vai mais de encontro ao que Cohen (1994, citado por ACIME, 2004) define como ideais de actividades cooperativas: ter diversas formas de resolução, serem interessantes e motivadoras e que permitam a contribuição de todos os alunos; onde se proporcione o uso de diferentes recursos e envolva simultaneamente vários sentidos; que sejam desafiadores e que, consequentemente, impliquem múltiplas competências e comportamentos.

Também Leitão manifestou-se sobre este aspecto, considerando que, actualmente, os modelos de aprendizagem cooperativa mais referidos pela literatura internacional são o modelo conceptual, o modelo curricular e o modelo estrutural. O primeiro, foi já abordado anteriormente, referido também pela ACIME, sendo de acrescentar que este modelo foi criado por David e Roger Johnson, e centra-se no princípio em que os professores devem ter um profundo conhecimentos pelos valores que norteiam uma aprendizagem cooperativa: interdependência social, responsabilidade individual, interacção face-a-face, competências sociais e avaliação dos procedimentos de grupo. A partir destes valores e princípios, o professor tem, então, as bases para construir, conjuntamente com os seus alunos, o contexto de aprendizagem que melhor responda às expectativas e necessidades dos diferentes alunos que compõem o grupo (Leitão, 2006). Assim, segundo este modelo não há currículos formais e estruturados, nem estruturas cooperativas, para que desta forma o processo de aprendizagem seja um processo aberto e criativo, adaptado a todos os alunos. O segundo modelo, o modelo curricular, foi desenvolvido por Robert Slavin, centrando-se em três contextos de trabalho: a leitura, a escrita e o cálculo. Assim, surgem neste modelo, igualmente, três contextos de aprendizagem: o trabalho de grupo (geralmente de quatro a cinco alunos); o trabalho autónomo, baseado em recursos didácticos previamente disponibilizados pelo professor ou pesquisados pelos alunos; e ensino e apoio individualizado. O trabalho é realizado sempre em grupos heterogéneos de aprendizagem, onde se pretende que sejam os alunos a construírem as suas próprias aprendizagens, e onde haja um ambiente onde estes “desenvolvem as suas competências sociais, fazem mutuamente perguntas e mutuamente procuram as respostas, partilham informações com outros grupos, fazem circular entre os grupos os saberes

produzidos e os trabalhos realizados” (Leitão, 2006, p.70). De referir, ainda, que neste modelo a avaliação não tem um papel absoluto e normativo, sendo utilizada como processo de mudança e melhoria a cada semana. Por fim, o último modelo, o estrutural, formou-se com base na associação entre os referidos princípios que norteiam a aprendizagem cooperativa e a teoria da inteligência múltipla, trabalho este desenvolvido por Spencer Kagan. Este modelo tem um cariz sócio-institucional, o que faz com que a aprendizagem seja entendida como um acto social e contextual, pelo que neste modelo existem inúmeros contextos sociais de aprendizagem, isto é, estruturas cooperativas de aprendizagem, onde existem procedimentos específicos a serem seguidos na “organização das interacções entre alunos, alunos-professores e materiais de aprendizagem, no interior da sala de aula” (Leitão, 2006, p.70). Contudo, estes contextos não estão presos a conteúdos académicos específicos, pois ao promoverem uma grande independência relativamente aos conteúdos de aprendizagem, “uma mesma estrutura cooperativa pode ser utilizada para a aprendizagem de conteúdos disciplinares distintos” (Leitão, 2006, p.71)

Ainda dentro das actividades cooperativas que podemos implementar, de destacar, segundo a ACIME (2004), cinco grandes tipos. A primeira actividade diz respeito às Inteligências Múltiplas. A escola, e o seu sistema educativo, permanece ainda muito ligada à visão da inteligência associada ao raciocínio lógico e capacidade de verbalização, isto é, uma perspectiva unidimensional da inteligência. Contudo, esta visão limitada da inteligência humana tem sido posta em causa por inúmeros estudos, onde se conclui que a inteligência humana não se limita a tal, há muito dela que não consegue medir-se. Deste modo, “pensar o ensino e aprendizagem em função de inteligências e competências múltiplas implica uma mudança na forma de planejar, desenvolver e avaliar o trabalho escolar, no sentido que tem vindo a ser apresentado” (ACIME, 2004, p.48), sendo a aprendizagem cooperativa indispensável para tal. Assim, percebemos que para uma actividade ser bem conseguida tem de fazer interligar as diferentes inteligências, que por consequência, permitirá que todos os alunos, independentemente das suas características, alcancem sucesso na sua realização, pois uns completam-se nos outros. Foi no seguimento desta ideia que Gardner (1983, in acime, 2004) propôs o meu modelo de Inteligências Múltiplas, fazendo uma listagem de competências associadas a cada uma delas, listagem essa que serve de apoio ao professor aquando na procura das competências interligadas às actividades e aos conteúdos académicos que pretende desenvolver na sua turma.

O segundo tipo de actividade cooperativa, diz respeito à Organização e Desenvolvimento de Actividades (Instrução Complexa), que segundo Cohen (1994) e Batelaan (1998), “não só fornece o quadro de referência da aprendizagem cooperativa como propõe formas práticas de organização do trabalho, por unidades/pequenos projectos, exequíveis com as formas de gestão do tempo e espaço escolares” (citados por ACIME, 2004). Para tal, as actividades que se inserem nesta modalidade cooperativa implicam sempre um desenvolvimento em três fases: a orientação, em que o professor faz a apresentação das propostas de actividades à turma, sempre através do diálogo com os alunos, de forma a motivá-los para o trabalho; a fase do desenvolvimento do trabalho cooperativo, isto é, do trabalho autónomo em grupo com actividades que cumpram os critérios apresentados na fase anterior; e a fase de apresentação do trabalho/produto final à turma, dando oportunidade de reflectir-se sobre o processo e produto.

A investigação de grupo e metodologia de projecto constituem o terceiro grande grupo de actividades cooperativas. Neste tipo de actividades verifica-se que a “investigação de grupo alia os conceitos subjacentes ao trabalho projecto – autonomia, responsabilidade pessoal, investigação – ao trabalho em cooperação – desenvolvimento de competências sociais, partilha, interdependência e responsabilidade colectiva” (ACIME, 2004, p.54). Compreendemos, então, que o trabalho projecto vai assumir um papel central numa aula cooperativa e para esta metodologia ter sucesso, segundo a mesma fonte, podemos considerar três fases no desenrolar do processo: introdução, onde se explora previamente, com os alunos, o tema a trabalhar e se partilha conhecimentos e experiências acerca do mesmo; a fase de desenvolvimento, onde se realiza o trabalho de campo e se verifica uma troca de informação e experiência entre grupos, de forma a clarificar o produto final a criar; e a conclusão, onde se apresenta o produto final aos diferentes grupos, o processo de criação do produto e onde se faz uma avaliação do mesmo. Desta forma, percebemos que a metodologia de projecto “introduz nas dinâmicas da aula uma forma diferente de ser e estar, gera mais competências, desenvolve autonomia, a responsabilidade e o respeito pelo outro, onde o saber, o saber--ser, o saber-estar e o saber-fazer encontram aí a complementaridade necessária” (Sanches, 2001, p.77).

O quarto grande grupo refere-se aos Grupos de Especialistas, modalidade esta, que pode estar intrinsecamente ligada à metodologia de trabalho projecto, com a diferença de introduzir um procedimento específico de organização. O funcionamento desta modalidade de actividade faz-se com o retirar, por momentos, os alunos do seu grupo base, para colocá-los

num grupo de especialistas, onde irão investigar um sub-tema específico. Após este período de investigação, voltam a constituir-se os grupos base, onde cada elemento apresentará ao grupo o sub-tema que investigou, sendo esta a única forma de obter informação acerca do grande tema em trabalho e onde todos os alunos serão avaliados em relação a todos os sub-temas estudados (ACIME, 2004).

Por fim, o último grande grupo diz respeito à Polémica Construtiva, modalidade que privilegia o conflito intelectual como motor de aprendizagem e desenvolvimento, pois “instiga a procura, promove a motivação intrínseca, cria rupturas na organização do saber anterior” (ACIME, 2004, p.58). Para além disto, ao promover a troca e interacção de saberes entre os diferentes alunos, contribui ainda para o desenvolvimento de competências essenciais à construção do cidadão democrático, com capacidade de exprimir e fundamentar a sua opinião, negociar e tomar decisões. Assim, este tipo de actividades permite criar situações de desequilíbrio intelectual, que favorece a procura de novas informações sobre o assunto em debate, novas formas de argumentação. Segundo Johnson e Johnson (1995), para tal é necessário percorrer cinco etapas: a constituição de grupos, geralmente de 4 elementos e dividido em dois pares, cada um com posições opostas referentes a um determinado assunto e, a partir daí, terão de criar uma argumentação que convença a audiência da sua posição; de seguida passa-se ao ponto de apresentação do seu caso; a terceira etapa diz respeito à discussão do caso, de forma aberta, de onde se parte do entendimento da posição do adversário para contrapor a sua argumentação; num quarto momento, os alunos sistematizam e organizam um novo conjunto de informações de forma a reflectirem sobre a sua posição; por fim, o momento da síntese em que todos os elementos do grupo se juntam de forma a articular e integrar o conjunto de factos e ideais discutidas numa única posição.

1.3. PARALISIA CEREBRAL

1.3.1. ETIOLOGIA E COMPONENTE MÉDICA

A noção de Paralisia Cerebral (PC) – “cerebral palsy” – está hoje universalmente divulgada, tendo-se tornado um conceito que comporta uma quantidade de quadros clínicos, tanto na sintomatologia clínica como psicológica, que podem ser extraordinariamente diferentes, sendo compreensível que a variedade dos diagnósticos careça da diferenciação respectiva (Rett & Seidler, 1996, p.174).

Assim, a PC é uma perturbação do movimento e/ou da postura e da função motora, que torna difícil a coordenação dos movimentos voluntários, devido a um desfasamento entre o que é pensado e o que é executado, podendo manifestar-se de muitas formas diferentes.

Esta problemática resulta de uma lesão cerebral, geralmente no Sistema Nervoso Central, que afecta o cérebro em período de desenvolvimento, nos primeiros anos de vida. Assim, como afirma França (2000, p. 20), “a definição de PC implica, então, que a lesão cerebral possa ter ocorrido desde a concepção até que o cérebro tenha atingido um certo desenvolvimento”. A idade cronológica em termos de limite máximo até à qual ocorre a lesão cerebral para poder diagnosticar-se a PC, não tem tido um consenso comum e, além da idade dos 6 anos adoptada pela definição francesa, outros autores pronunciaram-se neste sentido (França, 2000). Normalmente os factores que provocam uma lesão cerebral precoce, que é sempre não evolutiva e irreversível, são inúmeros e podem localizar-se no tempo, consoante a lesão ocorrer durante a gestação (período pré-natal, que inclui o período embrionário da 2ª semana à 12ª semana, e o período fetal, que decorre desde a 12ª semana até ao parto), durante o parto (período neo-natal/péri-natal) ou após o nascimento (período pós-natal).

Neste seguimento, Basil (1995, citado por Sanches e Santos, 2004, p.3) propõe as seguintes causas para as lesões cerebrais em cada um dos três períodos atrás referidos:

→ *Causas Pré-Natais:*

- Doença infecciosa da mãe, em que se destacam as causadas por vírus (rubéola, sarampo, sífilis, herpes) que dão origem a malformações cerebrais, cardíacas, auditivas, oculares, quando contraídas nos primeiros três meses de gravidez. Durante a gravidez podem ainda ocorrer intoxicações (produtos tóxicos ou medicamentos), exposição a radiações ou doenças como a meningite ou toxoplasmose, que muitas vezes não provocam a morte do feto mas dão origem a sequelas.
- Anóxias que são provocadas por dificuldades de oxigenação do feto, devido a insuficiência cardíaca da mãe, hipertensão, anemia, circulação sanguínea deficiente, incapacidade dos tecidos do feto em captar oxigénio.
- Doenças metabólicas congénitas, como a galactosemia e a fenilcetonúria, que se manifestam quando a criança começa a ingerir alimentos que não consegue metabolizar, começando a existir a acumulação de substâncias tóxicas no cérebro, ocorrendo lesão.

- Incompatibilidade no factor Rh, nos casos em que crianças Rh positivas são filhas de mães Rh negativas, que já tiveram um contacto com sangue Rh positivo em que existe uma destruição dos glóbulos vermelhos da criança, provocando como consequência um excesso de bilirrubina que vai danificar as células do cérebro.

→ *Causas Peri-Natais:*

- Situações de anoxia (insuficiência de oxigénio nos tecidos) ou asfixia relacionadas com obstrução do cordão umbilical, ou pela administração de anestesia de forma inadequada, partos prolongados ou situações de placenta prévia.
- Os traumatismos de parto, embora tenham vindo a diminuir pelo aperfeiçoamento das técnicas, têm importância considerável.
- A prematuridade do feto ou a hiper maturação podem também estar na origem de lesões.

→ *Causas Pós-Natais:*

- Casos de meningite ou encefalite, traumatismos crânio encefálicos, problemas metabólicos, acidentes anestésicos, intoxicações e desidratações.

Percebemos, então, que a PC abrange uma larga gama de estados patológicos de etiologia e manifestações bastante diferenciadas. Assim, na maioria dos casos não podemos encontrar um único tipo de PC, mas antes uma combinação de vários, que estando presentes num único indivíduo, juntamente com todo um conjunto de perturbações associadas, fornece-nos um quadro de dificuldades extremamente complexo, sendo que o diagnóstico não é efectuado, normalmente, logo ao nascer mas sim na evolução do desenvolvimento, excepto nos casos mais graves.

Resumindo, a PC pode apresentar várias “ciladas” que deveremos ter sempre presente (Alberman & Stanley, 1984, citados por França, 2000):

- O facto de a PC não ser uma única situação, mas uma miscelânea de síndromas clínicos com várias causas.
- Os efeitos complicados e entrelaçados dos riscos reprodutivos com os factores sociais e biológicos, muitos dos quais antecedem ou são causas intermediárias da lesão cerebral.
- As dificuldades na classificação de síndromas individuais de PC.
- Síndromas clínicos idênticos podem resultar de diferentes causas de lesão cerebral.

- Há um atraso na elaboração do diagnóstico de PC, que pode ir de meses até anos após o nascimento.
- Algumas crianças com PC mudam de classificação no diagnóstico, isto é, passam de um tipo de PC, para outro.

Podemos, então, compreender que a PC é uma lesão fixa e estática, isto é, não piora mas também não melhora. Como aparece no período da primeira infância, em que o Sistema Nervoso Central está ainda em maturação e as estruturas não estão funcionalmente organizadas, compromete o desenvolvimento neuro-motor da criança.

Por tudo isto, o que vai acontecer é que a criança com PC vai sofrendo um contínuo atraso na aquisição das várias etapas de desenvolvimento características da sua faixa etária. Assim, além das perturbações motoras (que provocam uma alteração do tónus e da postura, que condicionam a postura, quer nas actividades da vida diária, quer na marcha, mas também perturbações ao nível da coordenação e da força, persistindo reflexos primitivos e movimentos involuntários), podem coexistir lesões sensoriais, deficiência ao nível da visão, da fala e da audição, dificuldades perceptivas e, em casos mais graves, epilepsia. O mesmo sustenta França, afirmando que “a lesão cerebral, ao dar origem a distúrbios motores, pode também causar uma variedade de deficiências associadas: atraso mental, epilepsia, deficits auditivos e visuais, perturbações da linguagem e dificuldades perceptivo-motoras como as astereognosias, perturbações do esquema corporal e da estruturação espacio-temporal, problemas da lateralidade, apraxia ou dispraxia, dislexia e discalculia (2000, p.20). No mesmo seguimento Finnie (2000) afirma que para além das dificuldades de uma criança com PC a nível de movimentação com autonomia e autoconfiança, é também “comum haver incapacidades associadas à visão, audição e fala e problemas de aprendizagem e comportamento, com amplo espectro de inteligência, que varia do normal ao subnormal” (2000, p.XVI). A mesma autora defende, então, que em muitas crianças a idade de desenvolvimento não corresponde à idade cronológica, sendo sempre mais baixa em todos os aspectos ou acompanhada de “dispersão” de progressos.

Desta forma, percebemos que a PC não é uma problemática exclusivamente motora, mas também sensorial-motora, sendo acima de tudo “um termo usado para descrever um grupo de desordens não progressivas que ocorrem nas crianças, cujas dificuldades motoras são causadas por uma lesão no Sistema Nervoso Central” (França, 2000, p.20) e que assume uma grande diversidade de deficiências.

Como as diversas formações do Sistema Nervoso Central, que comandam as funções do aparelho motor, podem estar lesionadas, existem diferentes quadros ou tipos clínicos, consoante a predominância da formação nervosa atingida. A Tetraparesia espástica é o grupo mais significativo, em termos quantitativos, das perturbações motoras, com origem cerebral (paresias espásticas). Tal significa que quanto à predominância do problema motor, esta atinge os quatro membros, estando estes afectados por uma fraqueza, que não chega a ser paralisia (tetraparesia). Quanto à espasticidade, esta resulta de “uma lesão no sistema nervoso piramidal que se caracteriza por hipertonia permanente dos músculos e rigidez nos movimentos (França, 2000, p. 21), sendo este um fenómeno “extraordinariamente universal que, nos últimos anos, graças à investigação de R. Granit, H. Hassler, entre outros, pode ser definido” (Rett & Seidler, 1996, p.175). Neste caso a criança apresenta um endurecimento (músculo tenso) e retesamento das articulações e, para além da hipertonia já referida, padrões de movimento estereotipados (repetidos por causa dos movimentos involuntários) e tendência para contraturas, que podem passar, mas enquanto tal não acontece podem ser exageradas e permanentes, caracterizando-se por ser um estado fixo que deve ser contrariado. Uma criança espástica, para além das limitações já referidas, vai ter movimentos muito vagarosos, dificuldades na manipulação de objectos (nomeadamente em agarrar e apreensão), má coordenação fina e limitações nas brincadeiras (por exemplo, vai ser incapaz de jogar à bola). Isto porque a paralisia espástica, ao contrário da antiga ideia de afectar exclusivamente os braços e as pernas, atinge praticamente “todos os músculos voluntários do corpo, isto é, todos aqueles que nós conseguimos accionar com a nossa vontade e de acordo com a nossa vontade” (Rett & Seidler, 1996, p. 177). Assim, como os mesmos afirmam:

O espástico vive portanto em estado de vigia, como que numa constante e geral “reaction arousal” (excitação central), não sendo esta condicionada apenas por um estímulo, mas por excitabilidade acentuada, e o mais pequeno estímulo endógeno e exógeno é suficiente para a reforçar. Do ponto de vista clínico nota-se, sem dificuldade, que no espástico também se trata de uma “arousal reaction” geral, como que persistente (1996, p.176).

Para além da Tetraparesia e da Espasticidade já abordados, existem outros quadros ou tipos clínicos diferentes, consoante a predominância da formação nervosa atingida. Assim, segundo França (2000) existe (para além da já referida espasticidade):

- *Atetose* – lesão do sistema extra-piramidal que se caracteriza por movimentos lentos, contorcidos, incontroláveis e imprevisíveis, que desaparecem no sono. Surgem em 20% dos casos.
- *Ataxia* – aparece em 8% dos casos com PC e caracteriza-se por perturbações no equilíbrio, incoordenação e tremor intencional, devido a uma lesão no cerebelo.

→ *Mista* – na maior parte dos casos os sintomas não aparecem isolados devido a lesões múltiplas, podendo a criança apresentar mais do que um quadro clínico.

A referida autora afirma que, da mesma forma, pode descrever-se diversos tipos topográficos de acordo com a predominância do problema motor (para além da já descrita tetraplegia/tetraparesia):

→ *Monoplegia ou Monoparésia* – raríssima, encontra-se nos casos de PC em que só um membro se encontra atingido.

→ *Hemiplegia ou Hemiparésia* – manifesta-se por uma deficiência no membro superior e no membro inferior, do mesmo lado do corpo.

→ *Paraplegia ou Paraparésia* – caracteriza-se por uma deficiência motora e funcional nos dois membros inferiores (*maladie de little*).

→ *Diplegia* – quando a deficiência nos quatros membros é mais notória nos inferiores do que nos superiores.

→ *Dupla Diplegia* – se os membros superiores estão mais atingidos do que os inferiores.

Através da classificação clínica de PC poderemos efectuar um prognóstico e seleccionar a terapia mais adequada a cada situação. Já a classificação topográfica proporciona-nos uma melhor compreensão da forma da deficiência e a partir disto, poderemos melhor planificar os serviços de atendimento das crianças com PC. Com base nisto, como afirma França (2000) para a classificação do tipo clínico de Paralisia Cerebral, os Centros de Reabilitação de Paralisia Cerebral do nosso país adoptaram a de Hagberg: espástica hemiplégica; espástica diplégica; espástica tertraplégica; disquinética (que inclui atetose, coreoatetose e distonia); e atáxica.

1.3.2. COMPONENTE PSICOLÓGICA

Muitas das crianças com Paralisia Cerebral sofrem de problemas emocionais, que Oswion (1967, citado por França, 2000) atribui como provenientes dos efeitos da deficiência motora, sensorial ou preceptiva, de lares desfeitos, de pais superprotectores ou revelando uma rejeição aberta, de insegurança e falha em viver experiências normais. Devido a tal, segundo Silver e Brunswick (1971, citado por França, 2000), as crianças com PC têm vindo a ser caracterizadas como hiperactivas, instáveis a nível emocional, apresentando dificuldades

perceptivas, impulsivas, distraídas, rígidas e perseverativas, padrão comportamental que, infelizmente, ainda hoje, continua a ser o mais popular.

Contudo, as poucas pesquisas que já foram efectuadas nesta área dos problemas emocionais em crianças com PC, levam Freeman (1970, citado por França, 2000) a afirmar que muitos dos distúrbios atribuídos a uma lesão cerebral, podem dever-se, em muitos casos, à experiência de vida que o deficiente tem. Desta forma, podemos compreender melhor Ajuriaguerra (1974, citado por França, 2000, p.64) ao referir que “o comportamento não depende exclusivamente de uma massa cerebral destruída” uma vez que “nada nos impede de afirmar que a actividade cerebral não seja influenciada por situações conflituais de origem familiar e social”.

Assim, percebemos que o comportamento de uma criança resulta de inúmeros e diferenciados factores. Segundo Minuchin (1970, citado por França, 2000) alguns desses factores podem estar inerentes à criança, como os neurónios, o cérebro e as glândulas, bem como as recordações, as motivações, as introjecções e as impulsões. Contudo, há alguns factores que influenciam o comportamento que são exteriores à criança, como os seus pais, os irmãos, a situação sócio-económica da família, a casa, a escola (professores, colegas e programas adoptados), o seu bairro, os vizinhos, a cor da sua pele, a televisão, entre muitos outros aspectos.

Deste modo, as disfunções em várias áreas são uma chave para compreendermos não só alterações do rendimento escolar das crianças com PC, mas também alterações comportamentais e neuroses, até mesmo psicoses, em determinadas circunstâncias (Reet & Seindler, 1996), uma vez que os desvios estruturais fazem com que estas crianças sintam o meio ambiente de uma outra forma, o que provoca, também, com que a apreensão da realidade (tais como o meio ambiente em geral), numa criança em desenvolvimento, tenha que distinguir-se, de um modo específico, da experiência dos adultos que a rodeiam.

Tendo em conta, que é ao longo da infância que se estrutura a elaboração da noção do corpo nas suas linhas gerais e que esta noção do corpo corresponde a um dos pilares fundamentais do equilíbrio harmonioso da personalidade do indivíduo, uma criança com deficiência motora vai ter problemas, não só no conhecimento do mundo (que vai ser, necessariamente, deficiente), como também consigo mesma, com a sua organização espaço-temporal, com a elaboração da sua noção de corpo e com a integração do seu esquema corporal. Consequentemente vão surgir problemas de ordem intelectual e, posteriormente, problemas nas aprendizagens escolares. Porque, como também afirma De Meur e Staes (1991, p.19), “uma criança cujo desenvolvimento

psicomotor ocorre harmoniosamente estará equipada para uma vida social próspera” sendo que “uma estreita ligação une as aquisições psicomotoras e as reacções afectivas da criança”.

Contudo, o corpo não é só fonte do conhecimento, mas também da acção, de relação, da comunicação, através dos seus movimentos e estados de lazer. A noção do corpo adquire-se vivendo o corpo, na relação com o outro. Logo, com todas as suas limitações ao nível do movimento, que dá a uma criança com PC um limitadíssimo espaço de acção, não será difícil de prever futuros problemas de comportamento na relação com o outro, a maior parte das vezes de cariz afectivo, de relação, de aprendizagem e, eventualmente, mesmo ao nível da personalidade. Assim, já que a criança não pode sair desse seu limitado espaço, devem entrar as outras crianças nele para com ela interagirem, sendo este relacionamento essencial para o desenvolvimento da criança com deficiência motora. Tal deve-se também ao facto de assim adquirirem um modelo físico conferido pela criança sem deficiência, podendo, desta forma, melhor estruturar a sua própria imagem, à semelhança da imagem da criança “normal”.

Mais ainda, para a organização do Eu bem como a evolução psicológica da criança e a estruturação da sua personalidade, desempenha um papel fulcral a relação de simbiose com a mãe, bem como a aceitação por parte do pai (figura paternal, existência de um modelo masculino). Caso esta simbiose e esta aceitação não existam numa comunicação bem vivida, tal vai reflectir-se na personalidade da criança e, possivelmente, gerando problemas de ordem psicológica, emocional, relacional e afectiva, que poderão levar a criança a adoptar comportamentos cada vez mais fechados, regressivos, de isolamento e até mesmo psicóticos.

Resumidamente, todos os aspectos da comunicação com o mundo, nos primeiros meses de vida, estão ligados à corporeidade, uma vez que o corpo é a referência permanente, havendo uma dependência recíproca nas actividades cognitivas e afectivas na organização da percepção e do conhecimento do corpo. Se uma criança só tem noção das partes do corpo quando as vive/experimenta e efectuou acções de sucesso, uma criança com deficiência motora vai ter partes do corpo que não têm história e, por conseguinte, vai esquecê-las. Então, toda esta comunicação mal vivida vai reflectir-se na personalidade profunda da criança e traduzir-se por perturbações ou dificuldades ao nível do “Eu”.

1.3.3. PERFIL EDUCACIONAL DE UMA CRIANÇA COM DIAGNÓSTICO DE PC

Apesar das crianças com PC exibirem inúmeros e diversos comportamentos diferentes, há sempre certos sintomas persistentes que são característicos do comportamento e das actividades destas crianças. Segundo França (2000), estes podem resumir-se em cinco áreas,

não querendo isto dizer que os sintomas descritos correspondam impreterivelmente a todas as crianças com lesão cerebral:

1. *Motora* – pode haver hipercinésia.
2. *Sensorial* – pode haver um grau de atenção muito reduzido, concentração deficiente e distração devido a estímulos externos.
3. *Afectiva* – pode encontrar-se a um nível de frustração reduzido, labilidade emocional com irritabilidade, agressividade e propensão ao choro, ansiedade com reacções de pânico ocasionais.
4. *Cognitiva* – pode ter um deficit intelectual associado a dificuldades específicas da aprendizagem (na leitura, ortografia e aritmética). A criança pode mostrar interesse e sentir-se atraída até pelos pequenos detalhes e revelar perseveração e tendências compulsivas.
5. *Social* – pode apresentar dificuldades interpessoais.

Como se sabe, uma criança com Paralisia Cerebral tem uma pequena porção de milhões de células que existem no cérebro que foi destruída, não havendo possibilidade de regeneração destas células. Contudo, estas podem ser estimuladas de modo a compensar a deficiência e a desenvolver ao máximo as potencialidades remanescentes. Para tal, é necessário um trabalho em equipa persistente e constante, para a reabilitação, a reeducação e integração social destas crianças.

Uma criança com maior capacidade intelectual, colabora melhor nos exercícios, desenvolvendo mais rapidamente as várias funções, enquanto que uma criança com a área intelectual com alguma lesão/deficiência, não tem essa possibilidade, podendo a sua recuperação ser mais lenta e limitada. Neste caso, o papel dos pais é determinante, uma vez que um meio familiar estimulante e trabalhador permite uma evolução mais “evolutiva”.

A terapêutica e a orientação dos pais deve começar o mais precocemente possível, pois é nos primeiros 18 meses de vida que vai haver uma maior plasticidade do cérebro e o desenvolvimento tem um ritmo extremamente rápido, podendo facilmente ser dominado pelos padrões posturais anormais. Para tal, deve haver um estímulo motor e psico-sensorial diário.

De referir, também, que a finalidade dos métodos de tratamento deve ser sempre:

- Estimulação do desenvolvimento da criança em todos os aspectos da sua vida – afectivo, psíquico, sensorial e motor.
- Treino de várias actividades, de forma a conseguir o máximo de independência e um padrão de movimento tão normal quanto possível.

→ Evitar e corrigir deformidades.

Neste seguimento, encontramos essencialmente dois tipos de técnicas: umas que actuam sobre os programadores do movimento (tratamento global) e outras actuando sobre os executores do movimento (tratamento segmentar). As primeiras incluem a reeducação psicomotora, a terapia educacional, o treino de actividades de vida diária e visam intervir nos padrões da mobilização primitiva, nos padrões que participam na estruturação da função estática (automatismos primários, 4 a 12 meses), e nos padrões de motricidade madura (automatismos secundários, depois de 1 ano de idade). As segundas incluem técnicas clássicas de fisioterapia segmentar de fortalecimento de grupos musculares isolados, já pouco usadas, técnicas cirúrgicas ou químicas, que têm a sua indicação nalguns casos, tratamento ortopédico, cirúrgico, aparelhos gessados, eficaz apenas nos casos e espasticidade não muito acentuada, aparelhos ortopédicos (ortóteses) e talas correctivas.

Como na PC existe uma perturbação global da postura e movimento, as técnicas de tratamento global parecem ser as mais úteis já que actuam no sentido de controlo global de padrões de movimento e não sobre grupos musculares isolados.

Quanto à área da educação, propriamente dita, como afirma Finnie (2000), tanto para a criança considerada com deficiência como para a criança considerada normal, os fundamentos da aprendizagem são os mesmos, com algumas diferenças importantes ao nível de intensidade e tempo, consoante a gravidade dos problemas. Assim, há algumas estratégias, que um professor (e todos os outros profissionais que lidam com a criança, ou mesmo a família) deve ter em conta, com o objectivo de levar a criança a alcançar um caminho de sucesso na aprendizagem e no seu desenvolvimento. Por exemplo, a criança deve cooperar e estar alerta, deve sentir-se feliz e estar interessada na tarefa que está a realizar. Desta forma, devemos ensinar e trabalhar a criança nos momentos oportunos, ou seja, nos momentos em que percebemos que ela se sente motivada para tal, como por exemplo “a alimentação deve ser ensinada no início da refeição quando a criança está com fome e não no final, quando está satisfeita e apresenta maior tendência a brincadeiras ou maior resistência” (Finnie, 2000, p.25). Também devemos ter em conta que não podemos prolongar demasiado a sessão de trabalho, correndo o risco da criança sentir-se entediada e perder a concentração, sendo que a sessão deve ser interrompida mal aparecer esse sinal ou outro tipo qualquer de protesto. O ambiente de trabalho deverá ser um ambiente descontraído e divertido, devendo o professor ou o familiar ser positivo. Assim, é de crucial importância o reforço positivo por cada esforço da criança, de forma a estimulá-lo, ao invés de uma atitude de crítica por inabilidade, desleixo

ou fracasso em complementar a tarefa. As sessões de trabalho deverão trabalhar na direcção do interesse da criança, usando materiais que apelem ao seu interesse e curiosidade e devem ter sempre um objectivo, uma meta definida a atingir, permitindo uma pessoa ficar ciente do progresso e obter satisfação a cada conquista. E, como Finnie afirma, “esses objectivos podem ser actividades muito simples, como construir algo com peças ou colocar e tirar objectos de recipientes, combinar formas ou cartões coloridos, completar quadros de formas e assim por diante” (2000, p. 39). Devemos, também, trabalhar com a criança em etapas pequenas, ou seja, seleccionar actividades consideradas simples, dividindo-as em etapas controláveis que podem evoluir devagar, do simples para uma actividade mais complexa. Devemos, ainda, no trabalho com a criança, respeitar o seu tempo, demonstrando primeiro sempre o que ela deve realizar, esperar pelo referido tempo de acção, estimular, demonstrar de novo e assim por diante, de forma a dar tempo para que a criança responda e, assim que ela fizer qualquer esforço, encorajá-la com elogios e sorrisos. Podemos, também, para que a criança sinta uma sensação progressiva de realização ao executar uma tarefa sozinha, trabalhar no sentido inverso, a partir do final de uma sequência. Para tal é necessário deixar a criança realizar a última parte de uma tarefa, depois de a termos ajudado no início da mesma e só quando a sentirmos segura na sua concretização, deixá-la aprender o passo anterior ao último e assim por diante.

Para todas estas estratégias serem passíveis de realização, é necessário sermos pacientes e agirmos com tempo, uma vez que uma criança considerada com deficiência pode ser incapaz de responder rápido o suficiente, levando isto a atitudes como apenas olhar como se não estivesse a entender nada. Tal situação é ainda mais provável quando a criança tem uma deficiência motora que lhe provoca, talvez, lentidão nas suas respostas físicas, ou faz com que estas sejam difíceis, ou mesmo impossíveis. Nestes casos, e mesmo nos mais graves, de os membros estarem completamente paralisados, devemos desenvolver outra maneira de saber se a criança entende o que lhe comunicamos, como por exemplo, mover a cabeça para cima e para baixo, para o *sim* e virar a cabeça para os lados, para *não*. Nunca devemos é desistir do nosso trabalho de ensinar a criança, pois esta deixará de ter uma possibilidade de aprender, e se decidirmos que ela não pode fazer alguma coisa, ela, igualmente, nunca a fará. E mais importante ainda, para qualquer programa de intervenção para uma criança com Paralisia Cerebral ser bem sucedido, teremos de actuar em conjunto com os pais logo desde início, ou seja, o programa terá de ser balizado por uma sólida comunicação entre pais e profissionais. Em resumo, “a comunicação efectiva entre pais e profissionais de diferentes

áreas é essencial na avaliação das necessidades da criança e no planeamento e implementação dos programas de controlo global” (Finnie, 2000, p.7).

É ainda importante referir, no âmbito das estratégias a implementar para um sucesso educativo de uma criança com PC em sala de aula, que estas devem ser diversificadas e inovadoras na procura de respostas adequadas às necessidades deste tipo de alunos. Só desta forma poderemos atender às características individuais de cada criança, às suas necessidades educativas específicas, proporcionando as condições necessárias ao seu desenvolvimento pessoal e social e ao sucesso educativo. Também não nos poderemos esquecer, que intervir junto de crianças consideradas com necessidades educativas especiais pressupõe um trabalho de equipa entre os diversos parceiros envolvidos (professores mais a família e todos os outros profissionais, como os terapeutas), assegurando a cada criança as melhores e mais facilitadoras condições de desenvolvimento numa intervenção dirigida não só a si, mas também aos pais, ao grupo e aos educadores envolvidos no processo.

Apostar na disciplina deverá ser, também, uma área de crucial importância a adoptar com uma criança com PC, uma vez que para viver em sociedade, mesmo sendo uma criança com deficiência, deve desenvolver-se um comportamento socialmente apropriado com todas as pessoas e deve perceber-se que um comportamento inadequado gera desaprovação social. Até mesmo as pessoas severamente incapacitadas “podem aprender a comportar-se em situações sociais, porque o aprendizado de comportamento social simples requer pouca inteligência” (Finnie, 2000, p.27).

Também é necessária uma especial atenção às crianças cujas dificuldades de comunicação são tão grandes que impedem a expressão adequada de pensamentos e ideias, seja através da fala ou da habilidade motora (Finnie, 2000). Como sabemos a fala é a forma de comunicação mais valorizada e utilizada pelo ser humano. Assim, percebemos que uma dificuldade na comunicação é limitante para o indivíduo, sendo este deficit uma das maiores barreiras para sua integração, uma vez que, com a incapacidade de comunicar as suas necessidades, o sujeito desenvolve um sentimento de impotência perante o meio. Desta forma, quando facilitada a utilização de modelos diferentes o indivíduo é encorajado a comunicar e interagir, levando-nos a acreditar na necessidade da utilização de outro meio de comunicação para suprir a interacção do indivíduo, tornando indispensável o uso de sistema de comunicação aumentativa e alternativa.

Para tal existe uma ampla variação de auxílios computadorizados para a comunicação, não implicando o uso destes sistemas interferência no desenvolvimento dos próprios meios de comunicação da pessoa. Neste seguimento, o uso de auxílios electrónicos de comunicação

fornece uma oportunidade de “falar”, tanto através de fala gravada (digitalizador de fala) de uma outra pessoa, ou através da fala sintetizada electronicamente. Aqui, não devemos esquecer o contexto educacional em que se pode desenrolar uma intervenção (sala de aula) devendo haver sempre preocupações com a inclusão da criança no grupo e a interacção com os outros elementos do grupo deve estar em primeiro plano. Para tal, vai ser necessário sensibilizar o grupo para esta forma de comunicar, para que *a posteriori* sejam as próprias crianças a interagir com a criança com PC usando o sistema.

Para além disto, é importante referir que todas as crianças com PC, deverão usufruir de equipamento, de acordo com a sua idade, problemas físicos e deformidades, que lhe permita manter uma postura estável, simétrica quando deitada, sentada ou em pé (nestes últimos dois casos, por exemplo na sala de aula ou no recreio), para que, desta forma, possam praticar e desenvolver habilidades motoras finas e grossas. Só assim poderão sentir uma maior motivação e ter maiores condições para se concentrarem e levarem a cabo um trabalho efectivo e eficaz em sala de aula, pois os seus condicionamentos físicos serão minimizados, isto é, os efeitos que derivam da sua lesão cerebral serão atenuados.

Embora o comportamento de uma criança com PC seja muito semelhante ao de uma criança normal, estas tendem a apresentar um comportamento mais difícil uma vez que desenvolvem, com maior frequência, problemas comportamentais, tendo ataques de temperamento pelos mesmos motivos que as crianças normais, porém em maior número. Tal vem no seguimento no que afirma Rett e Seidler (1996, p 282), em que a “adaptação ao meio ambiente normal é uma exigência fundamental, e quanto melhor esta for, menos penoso será o desenvolvimento da criança”. Assim, o ambiente escolar pode ser encarado como um espaço social, que possibilita o contacto destas crianças com diversas experiências, enriquecendo e ampliando a sua bagagem cultural. Por isso é tão importante a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas e nas salas de aula “normais”, pois nestes espaços é potencializada a riqueza das exposições do sujeito a diferentes situações de convívio social, cultural, linguístico, entre outros. Partindo-se desse pressuposto, é possível ressaltar que todos os alunos beneficiam do convívio em ambientes de aula comum. Este é mesmo uma das categorias que mais influenciam a aprendizagem escolar, o ambiente social coeso da sala, isto é, os membros da turma serem amigos, partilhando interesses e valores comuns e valorizando objectivos cooperativos.

Nunca devemos esquecer, ainda, que todo o nosso trabalho tem de ter em conta que, de uma maneira geral, o desenvolvimento deve ser olhado de maneira prospectiva, ou seja,

um olhar para as potencialidades e não de maneira retrospectiva, como forma apenas de constatar aquilo que a criança já sabe fazer sozinha.

Para o professor intervir e planear actividades significativas e eficientes em termos dos objectivos que pretende alcançar e que permitam a estruturação e a ampliação do conhecimento, é imprescindível que desenvolva o hábito de registar, através de diários ou relatórios, as descobertas dos alunos, os seus interesses, as suas dificuldades, as suas dúvidas, como se relacionam com os objectos de conhecimento, entre outros. Esses registos permitirão a composição de um documento com informações importantes para a avaliação da aprendizagem em processo, para o planeamento e intervenção sistemática e eficiente, tendo sempre em vista as necessidades individuais dos alunos e o aperfeiçoamento do ensino para todos. Através desta prática do registo, poderemos compreender melhor o processo de ensino-aprendizagem que estamos a implementar e através dele poderemos avaliar o mesmo processo e re-adequar, sempre que necessário, as práticas pedagógicas, de forma a que sejam mais construtivas, úteis e abrangentes tendo em conta, não somente os aspectos qualitativos dos processos de aprendizagem, como também factores que podem influenciar directamente a aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

Devemos, também, para melhor programarmos o sucesso educativo de uma criança com PC ou outra qualquer problemática que a faça ser considerada com necessidades educativas especiais, agir segundo uma abordagem ecológica e interaccionista que, como Ferreira, Ponte e Azevedo, (1999 citado por Santos & Sanches, 2004) referem, privilegia as trocas da criança com o meio físico e social, como fundamentais no desenvolvimento da criança, na sua capacidade de aprendizagem e na sua realização como ser humano. Porque a criança não cresce isoladamente mas sim como um todo, sujeita aos efeitos da relação dinâmica entre as suas capacidades pessoais que se prendem com as condições definidas biologicamente e as condições ambientais em que vive, numa reorganização permanente em que todos os factores se influenciam mutuamente (Santos & Sanches, 2004).

Assim, para planificarmos uma intervenção para todas as crianças consideradas com NEE, devemos ter sempre em conta os factores que influenciam a decisão sobre o que vamos ensinar (área com maior atraso de desenvolvimento; área de maior sucesso; área que os pais e educadores desejam), definir os objectivos a trabalhar e as respectivas estratégias de modo a estabelecer o programa educativo, e implicar os educadores/professores e os pais no processo de ensino-aprendizagem da criança e no controlo do seu comportamento.

Resumidamente, para intervirmos com uma criança com Paralisia Cerebral, há que ter em consideração o contexto das suas vivências diárias, isto é, em casa, na escola, na comunidade onde está inserida, para que esta criança seja capaz de estruturar as suas aprendizagens no ambiente onde vive, aprendizagens essas que, assim, serão mais eficazes e significativas.

2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO PROJECTO

Até ao presente ponto temos estado a realizar uma apresentação do quadro teórico que orientou o nosso projecto. Assim, pretendemos agora proceder à descrição do percurso de investigação e do percurso metodológico utilizados no mesmo.

Neste seguimento, importa referir que optámos, do ponto de vista metodológico, por uma abordagem qualitativa, no desenho, planeamento e execução da investigação empírica, numa vertente de investigação-acção, aplicada num estudo de caso.

Em geral, para Denzin e Lincoln (2006) a:

pesquisa qualitativa é uma actividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste num conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo numa série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações (...). Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa (...), o que significa que os seus pesquisadores estudam as coisas nos seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenómenos em termos de significados que as pessoas lhes conferem (p.17).

Assim, segundo os mesmos autores, a pesquisa qualitativa, a par do estudo de caso, preocupa-se com a descrição das situações problemáticas e vivências dos indivíduos que pretende estudar, bem como fenómenos que estejam relacionados com seres humanos e as suas relações na sociedade, envolvendo a utilização e recolha de vários materiais empíricos e, consequentemente, proporcionando um estudo no contexto ambiental em que têm lugar.

Neste seguimento, podemos identificar cinco características essenciais da investigação qualitativa segundo Bogdan e Biklen (1994): o ambiente natural é a fonte directa dos dados, sendo o principal agente na recolha desses mesmos dados o investigador; os dados recolhidos são essencialmente de carácter descritivo; os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; a análise dos dados é feita de forma indutiva; e o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Contudo, Bogdan e Biklen (1994, p.91), também nos alertam para os limites e riscos desta modalidade de investigação qualitativa:

a escolha de um determinado foco, seja ele um local na escola, um grupo em particular, ou qualquer outro aspecto, é sempre um acto artificial, uma vez que implica a fragmentação do todo onde ele está integrado. O investigador qualitativo tenta ter em consideração a relação desta parte com o todo, mas, pela necessidade de controlar a investigação, delimita a matéria de estudo. Apesar do investigador tentar escolher uma peça que constitua, por si só, uma unidade, esta separação conduz sempre a alguma distorção.

Referindo-nos, agora, mais concretamente à metodologia de trabalho, na qual nos centrámos concretamente - investigação-acção -, esta é considerada uma metodologia

normalmente utilizada como uma modalidade de investigação qualitativa, sendo um “tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente” (Bogdan & Biklen, 1994, citados por Sanches, 2004, p. 128), responsável por promover mudanças sociais. Como é característico neste tipo de metodologia, irão ser privilegiados a adopção de técnicas qualitativas para a recolha de dados, como a observação naturalista, a entrevista e a sociometria, bem como a pesquisa documental.

Percebemos, desta forma, que esta metodologia tem como grande vantagem o facto de nos permitir, a partir dela, “promover uma diferenciação curricular pedagógica e inclusiva, ao invés de uma diferenciação que retoma e reforça a uniformidade, a exclusão” (Sanches, 2004, p. 140). Isto acontece por se considerar a investigação-acção como um verdadeiro guia de orientação das nossas práticas educativas, uma vez que implica uma prática reflexiva por parte do professor, com a finalidade de melhorar os ambientes de aprendizagem em sala de aula (Arends, 1995, citado por Sanches, 2004), actuando em situações concretas e específicas. Tal vem no seguimento, também, do que Elliot (1991, citado por Bell, 2008, p.21) entende como sendo a investigação acção:

A sua finalidade é estimular a capacidade de ajuizar de forma prática em situações concretas, e a validade das “teorias” ou hipóteses que gera depende não tanto de testes “científicos” de veracidade, como da sua utilidade na tarefa de ajudar as pessoas a agir de forma mais inteligente e hábil. Na investigação-acção, as “teorias” não são validadas independentemente e em seguida aplicadas à prática. São validadas através da prática.

Assim, como esta metodologia de trabalho considera o processo de investigação como interactivo, de forma espiral e focado num problema, numa primeira fase de implementação de projecto, terá de identificar-se a situação problema onde se pretende intervir com o intuito de a melhorar (Sanches, 2004). O passo seguinte a ser dado, será o de, depois de aplicadas todas as técnicas de recolha de dados, diagnosticar de melhor forma o problema de partida e realizar uma avaliação da situação inicial a trabalhar. Depois de analisados os dados recolhidos destas diferentes técnicas, será possível compreender, de forma mais esclarecida, a situação problema. A partir desta análise conseguiremos, ainda, de forma mais eficaz, tomar decisões quanto ao tipo de intervenção a aplicar e, conseqüentemente, alcançarmos a situação que desejamos tornar realidade (Sanches, 2004). Para tal, o investigador deverá realizar um plano de intervenção, onde constarão os objectivos gerais e específicos, bem como as condições de realização, ou seja, estratégias e actividades a implementar, os recursos e os intervenientes envolvidos, e, ainda, a calendarização e avaliação a realizar.

Posto isto, o passo seguinte é o de por em execução o plano de acção, onde o investigador poderá seguir as indicações que Sanches (2004) sugere para um trabalho deste tipo: trabalho por etapas temporais e objectivos intermédios, acompanhado de reflexões

intermédias, para alcançarmos novas etapas de execução ou reformularmos as que não estiverem a ser conseguidas da forma pretendida. Tudo isto implica, desta forma, “um processo contínuo de pesquisa e o valor do trabalho é julgado pelo que se tiver conseguido em termos de compreensão, bem como das alterações desejáveis na nossa forma de agir” (Brown & McIntyre, 1981, citados por Bell, 2008, p.22).

Em suma, podemos compreender que esta metodologia de investigação denominada de investigação-acção, pelas suas características, permite uma melhoria das práticas educativas, porque proporciona uma aproximação de todas as partes envolvidas na investigação, colocando-as no mesmo eixo horizontal e criando ambiente de cooperação. Consequentemente, permite obtermos resultados mais eficazes no âmbito do nosso trabalho, a par do facto de promover, pela sua prática reflexiva, um aperfeiçoamento das pessoas e dos grupos com que se trabalha.

Quanto à aplicação do método de estudo de caso, modalidade aplicada na nossa intervenção, é de referir que, por permitir aprofundarmos conhecimentos sobre uma realidade concreta, num curto período de tempo, esta é especialmente dedicada e utilizada por investigadores isolados (Bell, 2008).

Assim, de forma geral, podemos classificar o estudo de caso, segundo Merrian (1988), como uma situação que “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (citado por Bogdan & Biklen, 1994, p.89), sendo que esta metodologia de trabalho é amplamente reconhecida por apresentar uma maior facilidade de realização do que os estudos realizados em múltiplos locais simultaneamente ou com múltiplos sujeitos (Scoot, 1965, citado por Bogdan & Biklen, 1994).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), para dar-se início a um trabalho deste tipo, os investigadores começam por procurar locais ou pessoas que lhes possam interessar como objecto de estudo ou fontes de dados. Ao encontrarem o que lhes possa interessar, “organizam uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para os seus objectivos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 89). Posto isto, o passo seguinte é o de procurar indícios do caminho que deverão percorrer para a elaboração do seu estudo e se este será realmente viável ou não. Então, começam por recolher dados que devem ser analisados para tomar decisões acerca dos objectivos que devem nortear o desenvolvimento do trabalho em curso. Os investigadores para implementarem o seu trabalho devem, ainda, organizar e distribuir, da melhor forma, o seu tempo, bem como escolher especificamente as pessoas que

pretendem entrevistar e os aspectos que devem focalizar mais aprofundadamente no seu trabalho, que muitas vezes são os responsáveis por largar algumas ideias e projectos iniciais e pelo desenvolvimento de novos planos. À medida que se vai tomando mais conhecimento sobre o que está em estudo, vai se modificando e seleccionando novas estratégias de acção, delimitando, assim, com o tempo, realmente a área a trabalhar. Desta forma, a recolha de dados e as actividades de pesquisa começam a ser orientadas para terrenos, sujeitos e materiais, assuntos e temas específicos, fazendo com que se passe de uma fase de exploração inicial alargada a diversos temas e áreas, para uma fase específica, onde se trabalha já uma área mais restrita de análise dos dados recolhidos.

Especificamente falando agora no nosso trabalho, tentámos seguir estas linhas orientadoras da elaboração de um estudo de caso. Começámos por ter em consideração qual seria criança que deveria ser escolhida para ser alvo do nosso estudo. Assim, rapidamente chegámos à conclusão que a que seria mais pertinente, era uma criança com quem nos relacionamos regularmente e, devido a esta proximidade, poderia haver um maior acesso a dados sobre ela, porque como Bogdan e Biklen (1994) afirmam, ao nível da escolhas do tema em estudo, devemos ter sempre em consideração um assunto cuja extensão e dificuldade nos pareça razoável para que consigamos ser práticos e, assim, terminar o nosso trabalho dentro do tempo previsto e com as fontes disponíveis. Não esquecer que também é importante neste tipo de estudos, segundo os mesmos autores, que a fonte de dados seja de fácil acesso, pois caso contrário vai ser muito difícil para nós entrar e sair de forma rápida do campo de observação.

Após a escolha da criança para estudo, procedemos a uma recolha de dados sobre si, estabelecendo contacto com um grupo de pessoas que com ela se relacionam (professora titular de turma, pais, professora da educação especial, auxiliar de acção educativa). Posto isto, analisámos a ampla informação que nos foi fornecida acerca da criança, com o intuito de retirar os dados realmente pertinentes para começar a elaborar o nosso trabalho e delimitar especificamente os objectivos sobre os quais iria recair o nosso estudo. Para tal ser possível, foram efectuadas várias deslocações à escola da criança.

De referir, ainda, que como este trabalho se enquadra no tipo de investigação qualitativa em educação, o que nos aconteceu particularmente foi o mesmo que afirmam Bogdan e Biklen: “o investigador comporta-se mais de acordo com o viajante do que com aquele e não planeia que o faz meticulosamente” (1994, p.83), pois apesar de conhecermos *a priori* a criança em estudo, a verdade é que muito pouco sabíamos realmente sobre esta e o

seu ambiente, que viriam a constituir o nosso objecto de estudo. Como tal, fizemos, sempre, todos os possíveis por não ter presente preconceitos durante a implementação do projecto.

Como é então pressuposto numa investigação qualitativa, o nosso plano de trabalho foi evoluindo ao longo da nossa familiarização com o ambiente, pessoas e fontes de dados em estudo, os quais foram adquiridos por contacto directo. Desta forma não iniciámos o trabalho com hipóteses previamente formuladas (tal como o fazem investigadores qualitativos) para que os objectivos deste fossem realmente elaborados apenas depois de recolhidos os dados necessários, sendo que deve ser o próprio estudo a estruturar a investigação e não as ideias pré-concebidas ou um plano prévio de trabalho (Bogdan & Biklen, 1994). Contudo, aqui há que ter em conta que nenhum investigador qualitativo inicia uma investigação sem um plano, procedendo de acordo com hipóteses teóricas, cujo significado e processo são os mais importantes para compreender o comportamento humano. São igualmente relevantes, a par do que foi referido, também os dados descritivos, que representam o material mais importante a recolher, assim como a análise do tipo indutivo, que é, assim, considerada a mais eficaz (Bogdan & Biklen, 1994), tendo em conta a importância da recolha de dados (observação participante, entrevista não estruturada e análise de documentos). Assim, estas três referidas técnicas de recolha de dados, foram as nossas principais ferramentas de orientação do nosso trabalho, tendo estas fornecido as mais importantes informações para planear o nosso trabalho ao longo do seu decurso.

2.2. PROBLEMÁTICA E QUESTÃO DE PARTIDA

Como foi já referido, no decurso do presente trabalho, muito se tem discutido, no âmbito do quotidiano e realidade escolar o tema inclusão/exclusão educativa, sendo de primordial importância aos olhos de “todos” promover uma mudança nas nossas escolas de forma a que esta acolha, no seu seio, uma multiplicidade de realidades e individualidades distintas de crianças e jovens, que devem ter um igual acesso à escola. Assim, a escola, deverá promover uma participação equitativa de todos para que todos, sem excepção, desenvolvam as suas (reais) potencialidades. Uma escola inclusiva, que valorize o facto de todo o ser humano ser educável e, como tal, consiga reconhecer a potencialidade do aproveitamento das singularidades de cada um, que reconheça as potencialidades do diverso como enriquecedor e como espelho de uma sociedade que, cada vez mais, se afirma global e multicultural. Como Faure (1972, citado em Vieira & Pereira, 2007, p.20) refere, todo o ser humano é educável e “vem ao mundo com um lote de potencialidades que tanto podem abortar como tomar forma

em função das circunstâncias favoráveis ou desfavoráveis onde o indivíduo é chamado a evoluir”, sendo isto, portanto, a essência da educação.

Contudo, ainda hoje, a escola responde à heterogeneidade da população escolar colocando esses alunos em contextos de aprendizagem diferentes e separados. Deste modo, aposta-se numa lógica de integração que não passa de uma lógica de marginalização.

Gera-se, então, uma organização escolar que não é capaz de responder com qualidade à diversidade de alunos crescente, pois, como foi, igualmente referido já ao longo do enquadramento teórico do nosso trabalho, ao colocar-se os alunos em contextos separados de aprendizagem, com base em apoio assegurado por professores de educação especial, “é negar a esses alunos a oportunidade de poderem, no contexto da turma, interagir com os colegas e aí desenvolverem as competências académicas e sociais que só esses contextos proporcionam” (Leitão, 2006, p.12). Esta situação, quando proporcionada a uma turma, como Leitao (2006) defende, torna-se, então, uma reconhecida fonte inesgotável de oportunidades de aprendizagem, originando não só um impacto nas aprendizagens dos alunos com deficiência mas, igualmente, devido à sua matriz interactiva, potencia o desenvolvimento e socialização de todos os alunos sem excepção. Assim, os alunos ditos normais vão proporcionar aos seus colegas com limitações ou incapacidades o acesso a ambientes de vida, que, sem esta solidariedade, lhes estavam barrados (por exemplo, a participação activa desses alunos nas actividades de grupo em diversos contextos, como escola, comunidade ou tempos livres).

Foi com base na ideia referida anteriormente, proferida por Faure, que se deu início ao nosso projecto de intervenção, dedicado ao J. e à sua turma. Tal como pudemos observar ao longo de um período antecedente à elaboração do nosso projecto, e tal como ficou registado na entrevista e na observação naturalista efectuada no início do ano lectivo, esta criança, apesar das suas potencialidades, viveu ao longo dos seus primeiros três anos escolares e até ao início da realização efectiva do nosso projecto, uma circunstância desfavorável. O seu dia-a-dia escolar era isolado da turma, sempre num canto próprio, a trabalhar num caderno onde eram coladas fichas para ele elaborar, sempre com o apoio constante de uma auxiliar de acção educativa, contratada especificamente para esta função. A professora, que foi a mesma durante os três primeiros anos, adpotou sempre esta mesma postura, de forma a que assim pudesse ter mais tempo para a restante turma. Assim, o J. vivia numa situação de marginalização e afastamento, típica das nossas escolas, com base nas suas incapacidades e limitações, que ia de encontro ao que Leitao (2006) caracteriza como a realidade do sistema de educação regular com crianças consideradas com NEE integradas : “durante o tempo que

esses alunos estão na sala de aula, são mais ou menos ignorados e esquecidos ou desenvolvem actividades completamente distintas das realizadas pelos seus colegas, sem como interagirem e, quantas e quantas vezes, ligeiramente afastados fisicamente” (2006, p.13).

Sendo esta a situação problemática inicial, situação esta bastante limitadora do desenvolvimento do J. e de todos os seus colegas, por estarem privados da convivência com um colega especial, pretendemos com o nosso projecto pegar nas potencialidades verificadas (como por exemplo a turma aceitar bem o J., situação esta verificada através da sociometria) para criar, efectivamente, uma circunstância favorável à evolução e crescimento socioafectivo e mesmo académico, do J., de forma a que este adquirisse uma nova força para o novo desafio que se lhe apresenta (a entrada no 2º ciclo de escolaridade) e para que no meio deste processo todos saíssem a ganhar.

Pretendemos, assim, criar no seio desta turma um ambiente em que, como Rodrigues defende, “os alunos considerados com NEE, tradicionalmente vistos como devedores, tornem-se através de todo este movimento de integração e de inclusão verdadeiros criadores de uma escola mais eficaz e mais aberta” (2001, p.20).

Uma vez identificada a situação problemática inicial a ser modificada, a segunda etapa da nossa intervenção prendeu-se com o que pretendíamos realmente alterar, através da questão de partida, que iria, dessa forma, nortear o nosso estudo/intervenção.

Reconhecendo a primordial importância de uma boa elaboração da questão de partida, enquanto “primeiro fio condutor da investigação” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.44), tivemos em consideração as características a que esta deve obedecer para desempenhar correctamente a sua função, dado que, segundo os mesmos autores:

a pergunta de partida deve apresentar qualidades de clareza: ser precisa, ser concisa e unívoca; de exequibilidade: ser realista; e de pertinência: ser uma verdadeira pergunta; abordar o estudo do que existe, basear o estudo da mudança no funcionamento; ter uma intenção de compreensão dos fenómenos estudados.

Neste seguimento e tendo em conta, como foi já referido, que o maior pressuposto deste trabalho ser o de implementação de um ambiente de inclusão na sala de aula, através do trabalho cooperativo, pretendemos trabalhar com e pelo grupo, sempre com o J. nele incluído. Não é nossa pretensão restringir-nos ao contexto educacional do J., mas também focar no desenvolvimento da sua participação social e vida autónoma, promovendo o máximo potencial deste indivíduo. Assim, pretendemos alcançar uma maior compreensão sobre como podemos contribuir não só para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e, conseqüentemente, as aprendizagens de uma criança com PC, mas também sobre como certos

pressupostos teóricos (como a educação inclusiva e aprendizagem cooperativa) poderão contribuir para, igualmente, um maior desenvolvimento pessoal e social de todas as crianças que compõem o grupo.

Passamos, então, a apresentar a questão de partida por nós definida:

→ *Será possível partir de um contexto de aceitação e marginalização de uma criança considerada com necessidades educativas especiais, para um contexto de sala de aula inclusiva, ou seja, uma sala de aula onde as aprendizagens são feitas cooperativamente?*

2.3. OBJECTIVOS GERAIS DO TRABALHO DE PROJECTO

Como foi referido no ponto anterior, o principal objectivo que norteou todo o nosso trabalho, prendeu-se com proporcionar na turma, os estímulos necessários, para criar um ambiente de sala de aula incluso, onde todos fossem chamados a crescer e a evoluir lado a lado, não só a nível académico, mas principalmente a nível socioafectivo, para que todos fossem capazes de adquirir as competências necessárias ao novo desafio que irão enfrentar neste novo ano das suas vidas, a entrada no 2º ciclo de escolaridade.

Desta forma, temos igualmente como objectivo, ir de encontro com o que Correia (2007) defende como preponderante na implementação/promoção de uma real educação inclusiva: fazer com que se adoptem valores e princípios como da igualdade e respeito mútuo, de justiça, de dignidade, em que, como foi já referido, os alunos possam aprender uns com os outros, vivendo experiências enriquecedoras e assimilando atitudes e valores que levem a uma real aceitação da diversidade e da diferença, isto é, aceitar a diferença na igualdade ou como igualdade. Assim, este segundo grande objectivo será o de desenvolver atitudes positivas perante a diversidade, derivantes do trabalho cooperativo, que pretende implementar-se no quotidiano escolar desta turma, e que, consequentemente, permitirá a implementação de elementos facilitadores da interacção e comunicação entre todos, o desenvolvimento de amizades e a realização de trabalhos a pares e pequenos grupos. Por outro lado, através da promoção de uma educação inclusiva, pretendemos, ainda, facilitar a aquisição de ganhos ao nível do desenvolvimento académico e social, pois vai ser em conjunto com os seus pares que os alunos adquirirão mais e melhores competências académicas, sociais e de comunidade. Tal irá permitir a estes alunos, com especial atenção no caso do J., saírem com uma melhor preparação para a vida na comunidade, com melhor desempenho a nível educacional, social ou mesmo ocupacional, preparando-se, desta forma, uma vida activa e eficaz.

Em suma, os principais objectivos que pretendemos implementar no âmbito do nosso trabalho são:

- desenvolver estratégias facilitadoras da criação de um ambiente de educação inclusiva ;
- trabalhar na Socialização das Aprendizagens (de e para com todos) ;
- proporcionar aos alunos a oportunidade de aprender e crescer com a diferença ;
- melhorar a preparação sócio-afectiva dos alunos para uma mudança de ciclo;
- promover a autonomia em relação ao adulto.

2.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA DE DADOS

Como este projecto, se insere num âmbito de uma metodologia de investigação-acção, privilegiámos a adopção de técnicas qualitativas para a recolha de dados, como a observação naturalista (não participativa), a entrevista (semi-directiva) e a sociometria, bem como a pesquisa documental (Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Turma e, especificamente para o aluno, em estudo foram analisados o relatório de avaliação psicológica, a anamnese, os PEI, e outros documentos que constam no seu processo individual que foram considerados importantes).

2.4.1. A PESQUISA DOCUMENTAL

A par das técnicas como a observação, a sociometria e a entrevista, recolher dados em documentos implica ter a mente organizada mas também aberta a pistas imprevistas. Deste modo, antes de darmos início à utilização desta referida técnica de recolha de dados, é crucial fazermos um planeamento preciso do nosso trabalho através desta metodologia e consequente avaliação da utilidade e potencial dos documentos a pesquisar, para o nosso projecto.

Assim, de forma geral, podemos afirmar que a pesquisa documental apresenta-se, segundo Saint-Georges, como “um método de recolha e verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação” (2005, p. 30). Através da aplicação desta técnica poderemos ter acesso à utilização de outras técnicas igualmente importantes, como a observação, inquérito, análise de conteúdo e investigação-acção, com as quais vai manter uma relação de complementaridade, sendo possível gerar novos conhecimentos, isto é, criar material empírico novo. Contudo, esta situação pode ser encarada como uma limitação, pois como defende Saint-Georges (2005),

para obtermos novos dados é, então, necessário recorrer a outras técnicas de pesquisa, uma vez que a pesquisa documental, por si só, não permite suscitar novas técnicas.

Percebemos, assim, que uma pesquisa de dados documentais deve ser realizada da mesma forma que uma típica pesquisa bibliográfica, “para que se perceba se o projecto que o investigador se propõe é realizável e para este se informar acerca do contexto e da natureza do assunto” (Duffy, in Bell, 2008, p.102).

No âmbito de uma investigação, podemos pesquisar em diferentes tipos de fonte documental, havendo desta forma dois grandes agrupamentos segundo Saint-Georges (2005): as fontes escritas e as não escritas. Deste modo, para termos acesso a dados através de uma pesquisa documental teremos de recorrer essencialmente a documentos escritos como livros, artigos de revista, entre outros, que se encontram sobretudo em bibliotecas, centros de documentação ou de investigação. Contudo, como foi anteriormente referido, as fontes documentais não se esgotam nas escritas, ou seja, podemos obter informação, igualmente, por meio de fontes orais. E como exemplo destas fontes de dados não escritos podemos encontrar os objectos e vestígios materiais, a iconografia, as fontes orais, a imagem e os sons registados.

Já segundo Duffy (in Bell, 2008), os documentos podem constituir fontes primárias ou secundárias. As primárias dizem respeito a toda a documentação originada no processo de investigação, sendo as secundárias as interpretações de situações ocorridas durante o referido período, tendo como base as fontes primárias. Dentro das fontes primárias, há ainda a referir a existência de duas categorias de fontes de informação: as fontes deliberadas, produzidas tendo em conta futuros investigadores, tentando preservar “provas para o futuro, possivelmente para desviar suspeitas ou com a finalidade de firmar uma reputação” (Lehman & Mehrens, 1971, citados por Duff, in Bell, 2008, p. 104); e as fontes inadvertidas, de onde provêm os documentos mais comuns e considerados mais valiosos na fonte primária, uma vez que “foram produzidos com um fim prático contemporâneo da realidade a que se referem e parecem por isso mais simples e directos que as fontes deliberadas” (Duffy, in Bell, 2008, p.105)

2.4.2. A ENTREVISTA

Segundo Stake (2007), a entrevista pode ser considerada o principal meio para retratarmos as múltiplas realidades sobre algo, constituindo-se, desta forma, como um elemento primordial para uma investigação do tipo qualitativa, onde o principal objectivo é

obter descrições e interpretações diferentes sobre uma situação em estudo, acontecimento ou circunstância.

Assim, através da realização desta técnica de investigação, é possível segundo Bell (2008) explorar determinadas ideias, testar respostas e, ainda, investigar motivos e sentimentos. Contudo, há que ter em conta que as entrevistas consomem tempo e é uma técnica altamente subjectiva (que leva ao perigo de se ser parcial). Para tal, de forma a que a aplicação de uma entrevista seja rentável e, consequentemente, para obtermos respostas que nos permitam adquirir e compreender as experiências pessoais de cada entrevistado sobre a realidade em estudo, é de todo importante a existência de um plano de trabalho consistente e eficaz, pois como Cohen (1976, citado por Bell, 2008 p. 138) afirma, “tal como a pesca, a entrevista é uma actividade que requer uma preparação cuidadosa, muita paciência e uma experiencia considerável se a eventual recompensa for uma captura valiosa”.

Já para Moser e Kalton (1971, citados por Bell, 20028) esta técnica diz respeito a uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado que tem o objectivo de extrair determinada informação do entrevistado. Para tal ser possível, Bell (2008), considera que a preparação de uma entrevista é semelhante à de um questionário: primeiramente temos de seleccionar tópicos de temas que pretendemos abordar e a partir daí elaborar as questões que iremos colocar ao entrevistado. Posto isto dever-se-á considerar os diversos métodos de análise da informação recolhida e, seguidamente, preparar e testar um plano. Assim, o ponto de partida para aplicação desta técnica será o de preparar tópicos e apontar em fichas ou folhas de papel e a partir daí decidir a ordem das perguntas (depois de ter-se considerado todos os assuntos a abordar). Depois de especificada a informação de que necessitamos, selecciona-se o tipo de entrevista que mais provavelmente nos fornecerá a informação pretendida. Para a realização desta técnica de recolha de informação, convém ainda termos a noção da importância de estabelecermos um relacionamento fácil com o entrevistado, de devermos praticar a entrevista e a gestão do tempo de forma a colocar à vontade o entrevistado e registar as respostas de forma a saber quando a entrevista chegou ao fim.

Também a opinião de Estrela (1994), vai neste seguimento, ao afirmar que o objectivos das entrevistas que possamos realizar consiste “na recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo” (p.342), ou seja, não só podemos extrair informação do real, como também dos quadros conceptuais dos dadores dessa informação.

Ainda segundo Bell (2008), para termos noção dos diferentes tipos de entrevista, existe um continuum de formalidade onde estas vão inserir-se. A entrevista completamente formalizada (em que o entrevistador é considerado uma máquina) e a entrevista completamente informal (determinado pelo entrevistado) vão ser, então, as pontas extremas do continuum de formalidade em questão.

Neste âmbito, referente à classificação das técnicas utilizadas para inquirir alguém, também Ghiglione e Matalon (1992) se manifestaram, sendo que estas são tidas em conta de acordo com a liberdade conferida ao inquirido para que este escolha a forma como irá responder às questões colocadas pelo inquiridor, ou seja, as técnicas são classificadas tendo em conta a sua directividade. Como tal, de acordo com estes autores, existem dentro desta dimensão dois grandes tipos de entrevistas: a entrevista não directiva e a entrevista semi-directiva. A entrevista não directiva diz respeito à situação em que o entrevistador coloca um tema em debate e o seu papel restringe-se à passividade de insistir ou em dar encorajamento ao entrevistado, que pode manifestar-se livremente, desenvolvendo o seu próprio raciocínio relativamente ao tema lançado. Este tema é geralmente muito vasto e sem qualquer referência particular, provocando esta série de características o facto de este tipo de entrevista estar revestido de grande ambiguidade. Já a entrevista semi-directiva, também chamada pelos referidos autores de clínica ou estruturada, não tem uma estrutura rígida de realização. Quer isto dizer que o entrevistador reúne um conjunto de temas que pretende ver abordados no decurso da entrevista, constituindo assim um esquema da entrevista e apenas define como se iniciará a mesma, isto é, qual o tema a abordar inicialmente. Assim, a abordagem de cada tema aproxima-se muito do estilo da aplicação de uma entrevista livre, mas neste caso, a ambiguidade é menor, já que a presença de um esquema da entrevista estrutura o entrevistado, impondo-lhe, consequentemente, um quadro de referência, apesar de cada tema continuar a possuir relativa ambiguidade.

A um nível mais clássico os mesmos autores referem ainda existir um terceiro tipo de entrevista, a directiva ou estandarizada. Esta forma de entrevista aproxima-se grandemente de um questionário de questões abertas, colocadas de acordo com uma ordem invariável à totalidade dos inquiridos, que implicam respostas curtas e rigorosas, ou seja, onde não se verifica praticamente qualquer tipo de ambiguidade. Neste caso o papel do entrevistador é o de aplicar técnicas no desenvolvimento da entrevista semelhante ao de um entrevistador clássico, isto é, aplicar questões previamente concebidas e constantes num questionário

elaborado para tal, e o papel do entrevistado é o de situar-se neste quadro de referência, previamente criado antes da entrevista, para responder de forma considerada correcta.

Posto isto, Ghiglione e Matalon (1992) referem-se ainda ao facto de numa entrevista poderem utilizar-se, ainda, dois tipos de questionários: aberto e fechado. No caso do questionário aberto existem questões previamente bem definidas pelo entrevistador e com uma ordem fixa, todavia o entrevistado tem a liberdade de responder da forma como entender e tão longa quanto quiser. O questionário fechado situa-se no ponto oposto de directividade, ou seja, para além das questões e ordem das mesmas previamente estabelecidas, ainda estão *a priori* definidas e previstas a forma como a resposta do entrevistado deverá ser dada.

Já segundo Estrela (1994), para realizarmos as chamadas por si “entrevistas de investigação” temos apenas de seguir um grupo de três grandes princípios orientadores, necessários à sua concretização. Primeiro devemos evitar, na medida do possível, dirigir a entrevista, ou seja, devemos ter cautela na forma como colocamos as questões ao entrevistado, para não influenciar as respostas, e este tem toda a liberdade de expressão para abordar o tema da forma que entender e durante o tempo que entender. Assim, devemos seguir uma orientação semi-directiva, o que não significa que não haja uma estrutura prévia da entrevista, onde constam os objectivos gerais e específicos da mesma e a respectiva definição e hierarquização, ao invés de uma realização do plano de organização dos meios necessários ao desenvolvimento dos referidos objectivos. De seguida, não nos devemos restringir à temática abordada, de forma a salvaguardar uma hipótese de alargamento temático, durante a realização da entrevista, sempre ligado, directa ou indirectamente, à temática central. Também pode acontecer, no decurso de uma entrevista, de forma espontânea o entrevistado abordar certos temas previstos apenas obter-se numa outra fase da mesma, pelo que não o devemos restringir aquando das suas respostas. Por fim, devemos esclarecer os quadros de referência utilizados pelo entrevistado, em que o autor entende que “a liberdade que se pretende dar ao entrevistado não deverá ser incompatível com a necessidade de precisar os quadros de referência do entrevistado, levando-o a esclarecer conceitos e situações” (Estrela, 1994, p.342).

Contudo, há ainda a ter em conta, no âmbito da aplicação desta técnica de recolha de dados, o facto de esta nos permitir ter acesso a aspectos não observáveis, como acontecimentos passados, daí tornar-se uma técnica essencial (Stake, 2007). Assim, o investigador deve adoptar uma postura de escuta, tendo sempre em mente as perguntas-chave e perguntas exploratórias e de recapitulação que pretende aplicar, de forma a obter a

informação realmente preponderante para a sua investigação e, no caso das últimas referidas questões, de forma a assegurar que “o que foi dito foi mesmo dito, ou para saber se queriam dizer o que claramente não foi dito” (Stake, 2007, p.82).

2.4.3. A SOCIOMETRIA

Tendo em conta, que um grupo nunca é igual a outro e que a sua estrutura “é determinada pelas relações de afinidade e não-afinidade, que existem entre os seus diversos elementos, os testes sociométricos permitem, em pequenos grupos, pouco organizados, captar de modo fácil as relações espontâneas, destacando, ainda, a posição de cada indivíduo no grupo em função dessas relações” (Estrela, 1994, p.367).

Percebemos, então, que um professor ou educador, necessita de ter à sua disposição, um utensílio que lhe dá indicações do funcionamento do/s grupo/s com que trabalha, assim como a posição social e o papel de cada indivíduo nesse grupo. Esse instrumento designa-se por Teste Sociométrico e, ao contrário da maior parte dos testes psicológicos, este teste pode ser utilizado por um “professor, um director de infantário, um assistente de campo ou qualquer outra pessoa que esteja a trabalhar com um grupo de crianças” (Northway & Weld, 1957, p.11), dando oportunidade de todos e cada um dos membros do grupo de manifestarem com quem gostam de se relacionar, trabalhar ou estar em determinada situação. Deste modo, este instrumento assume grande importância para os educadores, pois é um utensílio “susceptível de fornecer-lhe indicações sobre a vida íntima dos grupos que educa ou examina, bem como já foi referida, a posição social e o papel de cada indivíduo nesses grupos” (Bastin, 1980, p.15).

Segundo Bastin, o Teste Sociométrico “consiste em pedir, a todos os membros dum grupo, que designem, entre os companheiros aqueles com quem desejariam encontrar-se numa actividade bem determinada” e pedindo igualmente “que designem aqueles com que preferiam não se encontrar” (1980, p. 15). Neste seguimento, o mesmo autor afirma que as informações que podemos retirar deste teste, em primeiro lugar será a posição social de cada elemento do grupo, sendo que as preferências emitidas repartem-se de forma heterogénea por todo o grupo, uma vez que “a maior parte recebe algumas preferências, dois ou três privilegiados monopolizam o restante, outros ficam isolados, sem preferências” (Bastin, 1980, p.18). O mesmo acontece com os rejeitados, que se concentram sobre alguns indivíduos, sendo que o restante se reparte por um número maior de indivíduos e outros membros mais ou menos numerosos, conforme o grupo, nada recebem.

Segundo Northway e Weld (1957), algumas pessoas pedem para que cada indivíduo indique os seus companheiros preferidos em oito situações, outros só para uma, outras pessoas limitam o número de escolhas de cada indivíduo a umas tantas especificamente e outros permitem tantas quantas quiser, havendo mesmo, os que, como já foi referido, pedem para que se indique também aqueles que não quer como companheiros.

Já Estrela (1994) afirma que as principais finalidades do teste serão: registar representações individuais sobre as relações existentes na classe (ou no grupo); obter dados, a partir desse registo, que possam contribuir para detectar a posição social do aluno dentro do seu grupo (sua integração, sua marginalização); detectar os alunos mais isolados e os mais escolhidos; comparar estes registos com os obtidos por outros processos, como as opiniões de professores e outros alunos, expressas em entrevistas ou sob a forma de questionários, registos de observações directas (ocasionais ou sistemáticas) ou dados de instrumentos de tipo projectivo (desenhos, redacções); contribuir para a caracterização do indivíduo em situação de grupo; permitir um feedback ao professor, tornando mais objectivas as suas opiniões sobre as relações que os alunos têm em grupo.

Através dos resultados obtidos poderemos, igualmente, perceber quais os maiores amigos de cada criança e se as crianças que ela considera os seus amigos são, também, os que gostam dela de modo especial. Perceberemos, igualmente, a real estrutura do grupo, e se este é constituído por pequenos grupos mais ou menos fechados ou se há interacção perfeita, sendo possível, ainda, perceber quem são os chefes de cada grupo e os seus respectivos discípulos ou mesmo, se num grupo há barreiras entre raparigas e rapazes ou entre crianças de nacionalidades diferentes e quais as crianças que efectuem escolhas que vão para além das suas barreiras. Por fim, pode também ser possível perceber a evolução de um grupo, isto é, aplicando o teste em diferentes alturas, podemos ver de que maneira a estrutura do grupo, a posição sociométrica e as relações pessoais têm evoluído.

Em suma, “no domínio da estrutura, da atmosfera e da coesão do grupo, a sociometria é, portanto, uma auxiliar preciosa” (Bastin, 1980, p.214), que pode desempenhar um papel tão importante na harmonização da vida de um grupo.

2.4.4. A OBSERVAÇÃO

A observação é uma técnica de recolha de dados que, depois de dominada, pode revelar características dos grupos ou indivíduos que estamos a observar, que de outra forma eram impossíveis de descortinar. Contudo, por ser uma actividade altamente qualificada, é

necessário, segundo Nisbet (1977) “não só uma grande conhecimento da situação e compreensão de fundo, mas também a capacidade de desenvolver raciocínios originais e uma certa argúcia na identificação de acontecimentos significativos” (citado por Bell, 2008, p. 161), pelo que é essencial, para a realização de um estudo deste género, um planeamento e uma orientação cuidada. Por isso, segundo Stake (2007) é importante que, durante a observação enquadrada num estudo de caso qualitativo, o investigador registe os acontecimentos que observa, com o objectivo final de conseguir uma descrição relativamente incontestável para uma análise posterior e para a elaboração do relatório final. Assim, percebemos que uma abordagem da observação de forma mais qualitativa, tem como intuito encontrar momentos potencialmente reveladores da complexidade única do caso em estudo. Para tal ser possível, e para obtermos uma riqueza e rigorosidade de registos de observações, o investigador deve registar por escrito, enquanto ainda se lembra com exactidão, tudo o que observou.

Na realização de uma observação, é determinante, segundo Estrela (1994), responder à questão inicial “observar para quê?”, de forma a assim estabelecermos os objectivos gerais e específicos da mesma. A definição destes objectivos vai permitir a consequente construção do projecto de observação, que segundo o mesmo autor, implica três fases. Primeiramente impõe-se a delimitação do campo de observação (situações e comportamentos, actividades e tarefas, etc.), seguido da definição de unidades de observação (a classe, a turma, a escola, etc.) e finalizando com o estabelecimento de sequências comportamentais (o continuum dos comportamentos, o reportório comportamental, etc.).

Posto isso, com base nos objectivos e a delimitação do campo de observação estabelecidos, procede-se à elaboração da estratégia que pretende seguir-se. Para tal há, segundo Estrela (1994) vários passos a percorrer. Devemos, antes de tudo, escolher as formas e meios de observação a utilizar, seguido da escolha de critérios e unidades de registo de dados. De seguida, o observador deve elaborar métodos e técnicas de análise e tratamento de dados recolhidos, para averiguar a fidelidade e validade dos dados, identificar variáveis, entre outros aspectos. Por fim, a última etapa relaciona-se com a preparação (preliminar e de aperfeiçoamento) dos observadores, que deverão comparar diversos protocolos de observação directa, analisar fotografias, simular situações de observador e observado, etc.

É ainda importante referir, que de acordo com o mesmo autor, existem inúmeros sistemas de observação, que correspondem a diferentes estruturas de estratégias de observação. Desta forma, Estrela (1994) elabora uma classificação de observações de acordo

com três categorias. A primeira tem como critério principal a situação ou atitude do observador, onde podemos encontrar a observação participante (quando o observador participa na vida do grupo ou na situação em observação), e não participante, a observação distanciada (evitando-se contactos com os intervenientes na acção observada) e participada (em que de alguma forma o observador pode participar no que está a observar, sem deixar de representar o seu papel de observador e sem perder o seu estatuto) e a observação intencional (ou orientada) e espontânea. Se o critério central for, por sua vez o processo de observação, podemos considerar a observação sistemática e ocasional, a armada (ou instrumental) e desarmada, a contínua ou intermitente, e a directa e indirecta. Ainda neste critério, é de referir a observação naturalista, que Estrela (1994) entende como uma variante da observação sistematizada, por ter capital importância na investigação aplicada à educação, por ser a observação do comportamento dos indivíduos, no seu meio natural. Por fim, o último grande grupo de observações prende-se com o critério campo de observação, tendo em consideração os seus aspectos ou características. Assim, encontramos a observação molar (conceito ligado à observação de um contexto macro, isto é, de carácter mais global e ligado, geralmente, ao campo cognitivo do sujeito) e molecular (conceito ligado a um contexto micro, de menor dimensão, ligado, geralmente, às acções do indivíduo), a observação verbal e gestual e a observação individual e grupal.

2.5. PROCEDIMENTOS PARA A RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

No ponto anterior, foram expostas e enquadradas de forma mais teórica as quatro técnicas de recolha de dados que vão ser aplicadas ao longo do nosso projecto de investigação-acção. Temos agora a intenção, neste ponto, de explicarmos os procedimentos utilizados para a recolha e a análise dos diferentes dados obtidos.

Quanto à pesquisa documental, foram pesquisados alguns documentos que nos proporcionassem uma melhor compreensão sobre o historial de vida da criança desencadeadora deste projecto, como o seu relatório de avaliação psicológica, relatório médico de Alcoitão (centro que o acompanha na terapia ocupacional), a Anamnese, bem como o seu PEI e outros documentos que foram considerados relevantes, para uma melhor compreensão da sua situação de vida, e que constam no seu processo. Já para adquirir conhecimentos preliminares sobre o grupo em estudo, para conhecermos a sua realidade antes da aplicação do teste sociométrico e da observação, foi consultado o Projecto Curricular de Turma, com a devida autorização da professora titular de turma. Também para ficarmos a conhecer

melhor e, desta forma, realizarmos a caracterização do contexto escolar deste grupo, foi consultado o Projecto Educativo de Escola e o Projecto Curricular de Escola, disponibilizado pela Directora da instituição escolar.

Para aplicar o teste sociométrico (sociometria), há a referir que a elaboração do questionário teve em conta os conselhos dados para a aplicação deste tipo de teste por Northway e Weld (1957) que afirmam que devemos ter em consideração três situações (critérios), pedindo-se a cada criança que indique três crianças com que prefira estar em cada uma destas situações. Para tal, e de acordo com o também aconselhado por Estrela (1994) e Northway e Weld (1957), os critérios escolhidos, tiveram em conta não só as características do grupo, como os seus interesses e faixa etária, mas também o seu dia-a-dia, de modo a tornar estes critérios situações reais correspondentes a interesses dos membros do grupo e terem um significado muito claro para cada membro. Estes três critérios inseriram-se dentro das seguintes categorias: na sala de aula; no recreio; e, fora da sala de aula. As perguntas foram escritas com uma linguagem bastante simplificada e clara, para serem perceptíveis não só à já referida faixa etária dos alunos como também os seus níveis de desenvolvimento cognitivo. De referir que serão realizados dois momentos de avaliação sociométrica, no início e no final da aplicação do nosso projecto, para comparar as diferenças registadas com a intervenção, isto é, avaliarmos a situação que tínhamos inicialmente e a situação final.

A entrevista foi também umas das técnicas a aplicar, sendo neste caso o alvo desta técnica inicialmente a professora da Educação Especial e não a professora titular de turma, visto esta ser uma professora nova na escola, que pegou pela primeira vez na turma no início do ano lectivo, pelo que foi por nós considerado que ainda não teria os níveis desejados de conhecimentos do grupo e da criança desencadeadora da acção, numa fase de pré-elaboração do projecto. Assim, a escolha, como foi referida, recaiu sobre a Professora da Educação Especial que acompanha a criança caso desde o seu primeiro ano de escolaridade, e que, como tal, conhece de forma razoável, também, o grupo que pretendemos estudar. No final da intervenção irá realizar-se, ainda, uma entrevista de balanço do trabalho desenvolvido à professora titular da turma e à auxiliar de acção educativa, que acompanha o J. diariamente. Estas entrevista vão ser do tipo semi-directiva ou semi-estruturada, pois nem se encontram sem nenhuma estrutura de orientação, mas também, não as pretendemos com uma estrutura fixa e com pouca margem de manobra. Queremos, assim, que os entrevistados sintam-se livres de abordar o que pretenderem dentro dos objectivos por nos definidos através do guião da entrevista.

Por fim, realizámos, ainda, uma observação naturalista do tipo não participante no início da realização do nosso projecto, pelo que nos encontrámos única e exclusivamente a observar um dado momento do contexto de sala de aula, registando de forma escrita o observado (uma vez que nos foram colocados alguns obstáculos quanto a uma situação de observação registada de forma audiovisual), através do protocolo de observação. A opção pela observação naturalista do tipo não participativo, prende-se com o objectivo de querermos obter informações complementares às adquiridas por meio das restantes técnicas aplicadas e, assim, aprofundar os nossos conhecimentos da situação problema alvo da nossa investigação-acção. Mais concretamente, pretendíamos conhecer a estrutura dinâmica deste grupo, isto é, tanto o tipo de relações estabelecidas entre aluno/aluno, como aluno/professor/aluno, bem como o funcionamento deste grupo em contexto de sala de aula, uma vez que, como Bell (2008) defende, este tipo de técnica (observação directa de algo), quando aplicada, pode ser dos meios de recolha de dados mais fiável.

3. CARACTERIZAÇÃO DA SITUAÇÃO INICIAL EM QUE SE INTERVEIO E DOS CONTEXTOS EM QUE A MESMA SE INSERE

3.1. CONTEXTO ESCOLAR

A escola onde decorreu a nossa intervenção é uma escola sede de um agrupamento horizontal, constituído por apenas duas escolas do 1º ciclo do Ensino Básico com Jardim de Infância integrado, localizada no concelho de Sintra, distrito de Lisboa. O bairro onde se encontra inserida a escola é essencialmente residencial, com algum comércio circundante, dedicado na sua grande maioria ao ramo alimentar. Nesta zona há, ainda, bons acessos e uma boa oferta de meios de transporte, o que significa que nos podemos deslocar facilmente até ela, quer de transportes públicos, quer em viatura particular. A urbanização é considerada de classe média e na sua generalidade os encarregados de educação têm o ensino básico e secundário, sendo que alguns têm mesmo o ensino superior. A nível profissional, as profissões destes pais e encarregados de educação, encontram-se ligadas, sobretudo, ao Sector Terciário.

Ambas as escolas funcionam em regime normal e duplo e os Jardins de Infância apenas em regime normal, sendo que a população escolar deste Agrupamento é constituída por um total de 582 alunos, repartidos pelo ensino Pré-Escolar e 1º Ciclo. Na escola em questão, o número de alunos é de 294, que se dividem por três turmas de 1º ano, três turmas de segundo ano, três turmas de terceiro ano, duas turmas de 4º ano e dois grupos de Jardim de Infância. A média de idades que compõem esta população escolar vai dos 4 aos 10 anos, havendo, todavia, casos de alunos com mais de 10.

Dentro dos referidos 294 alunos que pertencem a esta escola, 14 são alunos com deficiência comprovada, pelo que usufruem de apoio da educação especial. Destes 14, um tem deficiência motora, dois deficiência mental, quatro deficiência múltipla, dois têm problemas de comunicação e três têm problemas graves de comportamento. Apenas uma destas crianças pertence ao Jardim de Infância, tendo uma deficiência múltipla.

3.1.1. ESPAÇO FÍSICO E LOGÍSTICO

A nível de recursos físicos, entre espaços interiores e exteriores, a escola conta com: 10 salas de aula (7 salas de aula, 1 sala com secretaria e 2 salas para ATL); 2 salas de Jardim de Infância; 1 polivalente, 1 refeitório; 1 sala de direcção; 1 sala de apoio aos professores; 1 biblioteca; 3 salas de apoio; 1 sala de professores; 1 sanitário para professores; 1 sanitário para deficientes; 4 sanitários

para meninas; 4 sanitários para meninos; 1 sanitário de crianças de J.I.; recreio exterior descoberto; 4 despensas de material.

A nível de recursos financeiros e materiais é de referir que o Agrupamento é financiado por um orçamento por ano civil que provém do Orçamento do Estado. Como este Agrupamento é um Agrupamento Horizontal (escolas de 1º ciclo e Jardins de Infância) recebe, ainda, verbas para o Expediente e Limpeza, provenientes da Junta de Freguesia de Belas, e verbas para Suporte e Desgaste, provenientes da Câmara Municipal de Sintra.

Como acontece em todas as escolas, pode ainda recorrer a verbas resultantes de receitas próprias e/ou a verbas oriundas do financiamento de projectos a que se tenha candidato. Este financiamento pode ser feito através de verbas ou de equipamento de fornecimento.

Ambas as escolas dispõem, ainda, de alguns recursos materiais nomeadamente: computadores; impressoras; material de ciências; material de Matemática; material didáctico diverso.

3.1.2. RECURSOS HUMANOS

Falando agora de recursos humanos, a escola é composta por 17 professores, sendo que 14 destes têm a licenciatura como grau académico e apenas 3 possuem um Bacharelato. Destes 17 professores, 7 pertencem ao Quadro de Escola, 7 ao Quadro de Zona Pedagógica e apenas 3 são contratados e apenas 11 estão com turma. Dos restantes professores, 4 são os professores que constituem o Conselho Executivo, uma é responsável pelo Apoio Educativo e outra pela Educação Especial. Existem ainda duas Educadoras de Infância, ambas com turma/grupo.

A nível de pessoal não docente, esta escola tem ao seu dispor 2 porteiros (um de manhã e outro da parte da tarde) e 5 auxiliares de acção educativa, sendo que uma destas é a auxiliar que acompanha diariamente o J..

3.1.3. DINÂMICA EDUCATIVA

A escola onde decorreu a nossa intervenção rege-se pelo seu projecto educativo, que tem a duração de 4 anos e terminará no final deste presente ano lectivo, o qual é norteado por diversas prioridades e valores. Assim, a escola pretende que o projecto seja aberto e que se concretize em outros projectos, com especial incidência em alguns dos seguintes aspectos, os

quais considerámos mais relevantes no âmbito do nosso projecto e da demonstração da real dinâmica educativa desta escola:

- Valorizar a formação cívica e inter-relacional dos alunos, proporcionando um clima relacional de confiança, cooperação e amizade.
- Valorizar o ensino de qualidade, promovendo o desenvolvimento de competências e saberes.
- Valorizar espaços de formação da comunidade educativa.
- Promover uma cultura de colaboração que preveja a criação de equipas pedagógicas, dinamizadoras da vida escolar.
- Investir na criação/melhoria de vias e modos de circulação e transmissão de informação nas escolas.
- Diagnosticar e criar estratégias de remediação face a dificuldades nos percursos de aprendizagem dos alunos, potenciando as estruturas de apoio pedagógico.

Para se preoceeder, então, a esta dinamização do projecto educativo, contemplam--se uma panóplia de estratégias que a escola distingue entre dois grandes grupos, o geral a todo o ensino (pré-escolar e 1º ciclo) e o específico da educação especial.

Mais uma vez, a este nível, entemos que seria de destacar, pela importância do contributo que podem proporcionar no sucesso educativo dos alunos desta escola e, mesmo, para a aplicação do nosso projecto, as seguintes estratégias:

- Concepção e desenvolvimento de actividades e projectos que privilegiem a utilização da Língua Portuguesa e da Matemática, valorizando as suas dimensões transversais.
- Concepção e implementação de projectos curriculares de escola e de turma, orientados para a consecução de aprendizagens diversificadas, socializadoras, activas e significativas.
- Adopção por cada um dos docentes de processos de diferenciação curricular e pedagógica tendo em conta as características individuais de cada aluno.
- Intervenção precoce, mediante diagnósticos feitos junto das crianças nas quais forem detectadas situações problemáticas no âmbito da aquisição de aprendizagens, sobretudo em Língua Portuguesa, na Matemática e em situações específicas de necessidades educativas especiais.

- Implementação de projectos e iniciativas das escolas do Agrupamento que favoreçam, para além do conhecimento e dos saberes, um clima positivo que propicie a integração e o respeito pela diferença e diversidade.
- Participação em projectos comunitários e fomentação de parcerias com entidades com forte representação a nível social e cultural da comunidade.
- Organização dos processos de ensino com base em diversas formas de gestão de sala de aula, prevendo a utilização de materiais e recursos diversificados adequados às diferentes formas de aprendizagem dos alunos.

A nível da Educação Especial, a maior preocupação centra-se nas Adequações ao processo de ensino e aprendizagem, que se pretende efectuar através de:

- Implementação das medidas previstas no Dec.-Lei 3/2008, art.º 16º.
- Disponibilização de crédito horário para apoios individualizados, com o fim de promover a aquisição de conteúdos e o desenvolvimento de competências específicas, bem como a consolidação de conhecimentos.
- Disponibilização dos meios materiais, nomeadamente informáticos, adequados às necessidades e desenvolvimento global dos alunos com NEE.
- Disponibilização dos espaços necessários ao regular funcionamento do apoio aos alunos com N.E.E., tendo em consideração não só o número de docentes de educação especial colocados no Agrupamento, mas também as especificidades das suas problemáticas.
- Disponibilização dos recursos humanos (auxiliares de acção educativa) necessários a uma resposta adequada ao número de crianças referenciadas no âmbito da Educação Especial.
- Estabelecimento de parcerias com a CERCITOP, centro de recursos especializados, ao abrigo do n.º1 da Portaria 1102/97 e art.º 30º Dec.-Lei n.º3/2008, pretendendo-se uma maior qualidade e eficiência no que se refere às respostas educativas a desenvolver para as crianças e jovens considerados com NEE de carácter permanente, tanto no que respeita à Intervenção Precoce para a Infância como aos vários níveis de ensino do Agrupamento Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.
- Articulação com os estabelecimentos de ensino de proveniência e destino dos alunos de forma a assegurar a continuidade e qualidade do acompanhamento.

- Colaboração com estruturas e serviços exteriores ao Agrupamento, procurando dar resposta às necessidades específicas dos alunos e famílias.

3.1.4. PREOCUPAÇÕES EXPLÍCITAS PARA DINAMIZAÇÃO DE UMA ESCOLA DE SUCESSO PARA TODOS E COM TODOS

Denota-se, como pudemos comprovar através da análise do ponto anterior, que nesta escola há uma crescente preocupação na criação e promoção de um projecto educativo que privilegia a educação inclusiva, que se pretende ser de, com e para todos.

Tal poderá ser igualmente comprovado através da análise do seu Projecto Curricular de Escola, onde aparecem explícitas as suas prioridades a nível de competências que os alunos devem desenvolver, como aprofundar as relações interpessoais e de integração em grupo, favorecendo a comunicação e a cooperação, de forma a criar nos alunos um espírito de solidariedade, justiça e responsabilidade, para desenvolver uma verdadeira educação para a cidadania. Além disto, este projecto engloba ainda prioridades como estabelecer medidas e estratégias de intervenção diferenciadas, tendo em conta as idiossincrasias existente nos grupos turma e rentabilizar os Serviços Especializados de Apoio Educativo disponíveis na escola e na comunidade. É ainda fortemente priorizante para esta escola, desenvolver a autonomia intelectual e o espírito crítico dos alunos, levando-os a aprender por si próprios de forma a alcançarem sucesso escolar e educativo, bem como promover a aquisição de valores éticos e morais e a participação de todos os intervenientes na construção de uma nova Escola de abertura, de forma a tornar a Escola num espaço de informação e de formação de todos. Para tal, será essencial a participação de todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem e na construção do bom clima relacional, tanto a nível da Escola, como a nível da Comunidade Educativa, sendo esta uma das preocupações mais explícitas da escola.

Tendo em vista o actuar no sentido de atingir os objectivos propostos, pretende-se a elaboração e adequação do plano de estudos às necessidades específicas dos alunos, com base na identificação dos conteúdos essenciais e tendo como referência os objectivos e o perfil do aluno no final de cada ciclo. É igualmente preponderante, para esta escola, facilitar a comunicação e fomentar a mudança através do desenvolvimento de áreas transversais, bem como a criação de um espaço de debate e reflexão com vista à promoção da educação para a cidadania (Conselho/Assembleia de Turma), realidade esta verificada no âmbito da turma onde implementámos o nosso projecto.

Como foi, igualmente, mencionado, devido a reconhecer-se a importância da participação da comunidade na escola, também existe como estratégia de implementação de sucesso, a promoção de momentos informais de convívio entre encarregados de educação, professores e alunos.

Ainda no âmbito da promoção do sucesso educativo, é preponderante referir a importância conferida por esta escola, à articulação entre as diferentes estruturas de apoio educativo existentes e entre estas e a comunidade educativa, bem como o desenvolvimento das metodologias de estudo acompanhado, através das quais o aluno aprenderá a aprender. Já com os apoios educativos, a escola pretende tornar-se mais inclusiva, facilitadora de uma justa e efectiva igualdade de oportunidades. Deste modo os alunos têm à sua disposição os seguintes apoios: apoio sócio-educativo e apoio psicológico. Nestes apoios são usadas estratégias adequadas à problemática de cada aluno no sentido de lhe proporcionar uma melhor resposta educacional para a sua total integração, de onde a escola destaca: apoio individual de alunos; apoio em pequenos grupos; apoio em sala de aula; ensino sistemático; captar a atenção dos alunos das suas áreas fortes e motivadoras (Centros de Atenção/ Área de Desenvolvimento); elaborar materiais específicos que ajudem o aluno a superar as suas dificuldades; favorecer o ensino pela descoberta; realizar experiências e trabalhos de pesquisa; fomentar o gosto por uma actualização constante dos seus conhecimentos; incrementar o trabalho em grupo favorecendo a sua auto-estima; proporcionar aos alunos situações que lhe permitam desenvolver o espírito de cooperação, solidariedade, compreensão e respeito pelos outros; e, facultar contactos e experiências com o meio extra-escolar.

Assim, compreendemos que tal vai no seguimento da estratégia reconhecida por esta escola como maior promotora do sucesso educativo de todos e com todos - favorecer o ensino experimental, possibilitando que uma parte essencial do trabalho a desenvolver seja realizado pelos alunos nas aulas, e recorrer à metodologia do trabalho de projecto, metodologia essa que norteou o nosso trabalho nesta escola.

Contudo, apesar de reconhecermos no PCE preocupações explícitas ao nível da promoção de educação inclusiva, por meio de estratégias de trabalho cooperativo (nomeadamente através de estratégias como sempre que possível as crianças/alunos serem apoiados na sala de aula, inseridas na dinâmica do grupo/turma e as estratégias dos docentes de EE e apoio sócio educativo serem inseridas na dinâmica do grupo/turma tendo em conta as necessidades, capacidades e ritmo de cada criança/aluno), a verdade é que a escola está,

ainda, muito longe de atingir esta realidade. Esta situação, provavelmente poderá derivar do facto do grupo de professores ser já de uma idade avançada e demonstrarem-se remitentes e receosos face a adopção deste tipo de estratégia de ensino-aprendizagem, primordiando aulas do tipo mais tradicional, onde mais nenhum professor tem lugar. Assim, apesar dos esforços da professora da Educação Especial, um grande caminho tem de ser avançado pela escola, na real inclusão dos alunos considerados com NEE na comunidade escolar, sobretudo no trabalho em sala de aula, e não somente em ocasiões especiais, como nas festas, onde é importante referir, que estes alunos nunca foram excluídos, participando lado a lado com os seus colegas e pares!

3.2. O GRUPO/A TURMA

3.2.1. CARACTERIZAÇÃO ESTRUTURAL

A turma de 4º ano de escolaridade em estudo é composta por 21 alunos, sendo uma turma reduzida, por ter nela incluída um aluno considerado com NEE, que está ao abrigo do Dec. Lei nº3/2008.

Destes 21 alunos, 13 são do sexo masculino e 8 são do sexo feminino, cujas idades estão compreendidas entre os 9 e os 10 anos no início do ano lectivo.

É uma turma que adere com entusiasmo à maioria das actividades propostas, sendo este um factor importante na promoção do sucesso educativo da turma, que integra crianças muito criativas e com um bom desempenho em todas as áreas curriculares. Todavia, é uma turma com algumas assimetrias, uma vez que dois dos seus alunos revelam dificuldades de aprendizagem, situando-se os seus conhecimentos ao nível do 3º ano. Estes alunos apresentam pouca autonomia na execução das tarefas escolares e períodos de concentração muito curtos, tendo dificuldades em reter a informação e em relacionar os conhecimentos dados. Assim, necessitam de um apoio individual sistemático e de estímulo para realizarem as actividades escolares. Contudo, apesar das suas aprendizagens se processarem lentamente, são crianças que fazem progressos, demonstrando vontade em superar as suas dificuldades.

A grande dificuldade da turma assenta na falta de concentração e de atenção de grande parte dos alunos, mostrando-se muito faladores e perturbadores e, como tal, acabam por prejudicar a sua própria concentração e aprendizagens. Desta forma, tornam-se difíceis os momentos de ajuda da professora aos alunos com maiores necessidades de acompanhamento individual.

A turma provém de famílias do meio urbano, sendo que a maioria dos alunos pertence a famílias bem estruturadas e de classe económica média e média-alta na generalidade, pelo que não se verificam grandes carências tanto a nível social como a nível de emoções sociais.

Duma maneira geral, os encarregados de educação da turma são preocupados e atentos às aprendizagens e aos problemas e conflitos duma forma muito positiva. Sempre que lhes é pedida ajuda e participação estes estão sempre presentes. Assim, na relação escola/família, verifica-se envolvimento por parte dos pais, pois são preocupados e interessados pelos assuntos relacionados com os alunos e com a escola. Desta forma, pode-se mesmo afirmar que se mostram motivados e que acompanham o percurso escolar dos seus educandos, pois os encarregados de educação comparecem na escola sempre que lhes é solicitado pela professora ou eles solicitem para o dia de atendimento ao encarregado de educação, em reuniões trimestrais convocadas pela professora da turma ou se necessário em reuniões extraordinárias.

3.2.2. CARACTERIZAÇÃO DINÂMICA

Com base na análise dos resultados da aplicação do teste sociométrico espelhado na matriz das escolhas de das rejeições (apêndice 3 e 4), que nos dá a conhecer a dinâmica relacional existente neste grupo, a primeira informação clara que sobressai é a de as meninas terem a tendência de escolher como preferências as meninas, e os rapazes, igualmente, escolherem tendencialmente os pares do mesmo sexo.

Outra informação que é de ressaltar é o facto de serem os elementos do sexo masculino os mais escolhidos da turma, o número 5 e o número 13, sendo o primeiro escolhido por 12 colegas e o segundo por 13. De referir o caso do aluno número 5, que das 12 pessoas que o escolheram, 8 das escolhas foram as oito raparigas que compõem esta turma, ou seja, este aluno foi escolhido por todas as colegas do sexo feminino suas colegas e apenas foi escolhido por quatro dos 13 colegas que tem do seu género sexual.

Quanto às meninas, há igualmente três raparigas muito populares entre os seus pares, tendo todas 8 pessoas por quem são escolhidas.

Ao nível das escolhas sobressai, ainda, o facto de não se notar claras preferências em todos os membros da turma, uma vez que há muitos alunos (um total de 7) que têm um número de escolhidos entre 7 a 9 pessoas diferentes. Isto demonstra que, possivelmente o grupo pode ser coeso, ou seja, não há a presença de subgrupos claros dentro da turma, havendo relações interpessoais mais ou menos significativas entre todos os membros da

turma. Assim, o número de indivíduos escolhidos por cada aluno da turma concentra-se entre os 5 e os 9, havendo mesmo um elemento que escolheu 9 colegas e três alunos que escolheram 8 companheiros diferentes. Contudo, é de referir o facto de 3 crianças num grupo de 21 escolheram um número mais baixo de preferências (apenas 3, o mínimo possível) e de outras três escolheram apenas 4 pessoas diferentes, isto é, têm um grupo mais restrito de amigos.

Outra informação que é de destacar, é o facto de cinco alunos passarem completamente despercebidos, sendo que três são do sexo masculino e são escolhidos apenas por dois colegas diferentes (também do sexo masculino), e duas alunas são do sexo feminino e são escolhidas apenas por um colega, sendo que essa pessoa em ambos os casos é do sexo feminino.

Já ao nível das rejeições é de referir o que salta logo à vista ao observar a matriz sociométrica das rejeições do grupo (apêndice 4), de que as meninas têm a tendência de rejeitar em maior número os rapazes, sendo que estes se rejeitam mais entre si. Também, através da matriz sociométrica das rejeições (apêndice 4), mais uma vez nos deparamos com a situação de que num máximo de três escolhas possíveis, 15 em 21 alunos, rejeitaram três colegas diferentes, o que demonstra que não há muitas rejeições claras no seio do grupo, e que todos acabam por se relacionar bem entre si, sendo que não se registou ninguém que tenha rejeitado nos três critérios o mesmo colega.

É de salientar, também, a clara rejeição de dois membro do grupo, o aluno 9, com rejeição por parte de 12 colegas (sendo que também ele foi pouco escolhido ao nível das escolhas, com apenas 3 colegas a seleccionarem-no) e o aluno número 11 com rejeição de 11 colegas, sendo que também ele, à semelhança do aluno número 9, apenas foi escolhido por três colegas

De referir que, curiosamente, oito alunos, dentro dos 21, não obtiveram qualquer rejeição, os rapazes número 2, 4, 7 e 8, e as raparigas 3, 4, 5 e 6. Muito interessante é também o facto de o aluno 7, que não obteve qualquer rejeição, ser o aluno considerado com NEE (a criança desencadeadora da acção), e tendo em conta que foi escolhido por oito colegas diferentes nas suas preferências como companheiros, significa que este aluno é bem aceite pelos seus pares, havendo, desta forma, uma boa integração desta criança no seu grupo escolar.

3.2.3. CASOS ESPECÍFICOS DA TURMA

3.2.3.1. HISTÓRIA COMPREENSIVA DO ALUNO

O aluno desancador da nossa acção de intervenção, o J. (assim denominado para proteger a sua identidade), nasceu a 20 de Junho de 1999, tendo, então, 10 anos de idade (aquando do início do nosso projecto).

De forma a compreendermos os contornos do seu nascimento e a forma como este possa ter influenciado o quadro envolvente à sua problemática, foi analisada a sua Anamnese. Assim, podemos afirmar, de acordo com as informações constantes no capítulo da história do desenvolvimento, que a gravidez durou o tempo regulamentar, tendo o J. nascido de 40 semanas. Contudo, a mãe sofreu de tensão alta durante este período e afirma que na última CGT efectuada antes do parto, já se registavam alterações, apontando para o sofrimento fetal. Desta forma, o parto acabou por ser provocado, apesar de ser parto de tempo, efectuado com recurso a anestesia, estando o bebé em sofrimento devido a ter o cordão umbilical enlaçado e, consequentemente, ter tido falha de oxigénio. Após esta situação, foi-lhe diagnosticada, ainda, uma epilepsia, causadora de dois internamentos por convulsões, no ano de 2003 e 2006, aos 4 e 6 anos, respectivamente, de idade. Actualmente o J. encontra-se medicado para esta problemática, estando esta controlada.

O J. começou logo desde 2002 a ter apoio pedagógico do programa de Intervenção de Oeiras, até Dezembro de 2003. Contudo, os seus problemas a nível de mobilidade e motricidade apenas foram diagnosticados com maior clareza aos 5 anos de idade (ano de 2004), através de uma avaliação neuropsicológica para despistagem de disfunções da sua actividade nervosa complexa, de onde resultou um relatório que apresentava a conclusão em como o J. era :

Uma criança com um quadro neuropsicomotor caracterizado por alterações de tonacidade, da praxia global e fina, do controlo da lateralidade, da integração e estruturação espacial e rítmica, e, da generalidade da funcionalidade cerebral que depende da atenção voluntária, a par de um comportamento apelativo, impulsivo e pouco persistente.

Assim, resumidamente, o J. foi descrito como uma criança de 5 anos, com atraso global de desenvolvimento e com alteração do tónus e da postura que condicionam a sua postura, quer nas actividades da vida diária, quer na marcha.

Deste resultado foi aconselhado a que fosse incluído num programa de treino psicomotor para estabilizar e compensar a lateralidade, bem como fazer a integração procioceptiva elementar e assimilar noções básicas de espaço, tempo e posição. Por esta razão o J. começou a ser seguido por técnicos especializados em Terapia Ocupacional, em Alcoitão, em

Psicomotricidade, pela Faculdade de Motricidade Humana, e em consultas regulares de outras especialidades, nomeadamente para o controlo da epilepsia.

Já a Maio 2008, o referido Serviço de Reabilitação Pediátrica e Desenvolvimento do Centro de Alcoitão que o tem sempre seguido, elaborou um relatório de informação clínica, onde manteve o mesmo diagnóstico já realizado, caracterizando o J. como portador de uma:

Incapacidade motora e um défice das suas funções cognitivas. Tem dificuldade na coordenação motora, que se reflecte na sua motricidade global e na sua motricidade fina, sobretudo nas actividades bimanuais que lhe exijam maior destreza manual; tem um défice de atenção, da memória, das suas funções visuo-espaciais e das suas funções executivas tendo muita dificuldade na estruturação, sequenciação e concretização das actividades; tem uma alteração da linguagem sobretudo na área pragmática, com um discurso fluente mas com um conteúdo informativo pouco estruturado; é uma criança com pouca autonomia, quer na sua vida social como nas actividades da vida diária (na alimentação, vestuário, higiene e na utilização do WC), necessitando de supervisão/ajuda por parte do adulto; tem controlo de esfíncteres.

Percebemos, então, que o J. é uma criança com necessidades educativas especiais, decorrentes das alterações funcionais e estruturais acima mencionadas, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social, estando ao abrigo do Dec. Lei nº3/2008.

Analisando a sua Checklist, datada de 2008, observamos que onde obtém mais níveis registados numa deficiência grave, é na categoria das funções mentais, onde apenas não há registo de deficiência ao nível da função de sono e funções emocionais e registando uma deficiência ligeira nas funções interpessoais e do temperamento e da personalidade. Assim, podemos compreender o facto de ao nível de funções mentais, o J. apresentar limitações graves de atenção, memória, discriminação visual, raciocínio lógico-matemático, consciência fonológica e perceptiva, fazendo aquisições nestas áreas, que não são, contudo, consistentes.

De acordo com o que acaba de ser referido, podemos mesmo afirmar que, deste modo, o J. tem curtos períodos de concentração. Quando se concentra faz aprendizagens, sobretudo na área da Língua Portuguesa, mas também nas outras áreas. Tem memória visual e auditiva utilizando-a nos contextos académicos, todavia, para economizar esforços, papagueia e tenta acertar ao acaso, em vez de pensar e depois responder. Por exemplo, faz contagens a olhar para o lado ou lê palavras por tentativa erro.

A par das funções mentais a área mais preocupante na avaliação feita ao J., regista-se ao nível das funções neuromuscoloesqueléticas, onde regista as sete primeiras funções a um nível de deficiência ligeira e as restantes cinco funções a um nível moderado. Tal justifica o facto de apesar do J. ter evoluído, o seu nível ainda estar muito distanciado do esperado para a sua faixa

etária. Estas limitações prendem-se, assim, com a sua problemática no âmbito da referida área neuromusculo-esquelética e estão relacionadas com o movimento.

Como foi já, igualmente, mencionado, o J. apresenta necessidades educativas especiais de carácter permanente, com graves limitações nas funções do corpo, assim como um grave comprometimento motor, devido ao Atraso Global de Desenvolvimento Psicomotor com incapacidade motora permanente, em consequência de uma alteração do tónus e da postura. Assim, na motricidade global, apresenta uma marcha de base ligeiramente alargada e um equilíbrio estato-dinâmico deficitário, o que é comprovado pelas deficiências moderadas registadas ao nível das funções do controlo do movimento voluntário e involutário, do padrão de marcha e as funções relacionadas com os músculos e movimento. Como consequência, tem alguma dificuldade e insegurança no subir e descer de escadas, apanhar objectos do chão, sentar-se no mesmo e passar para a posição de pé sozinho. A reforçar esta situação, podemos apresentar os resultados da aplicação da escala de Griffiths no J., no ano de 2006, avaliado nos itens entre os 2 e 6 anos, de onde se conclui que é na área de coordenação óculo-manual, na área da realização e na área locomotora, onde o atraso de desenvolvimento do J. é mais significativo. A acrescentar, ainda, o facto de não se ter percebido se é destro ou esquerdino/canhoto, contudo o seu lado dominante, isto é, o lado do corpo que utiliza mais frequentemente, é o esquerdo. Por tal, tem-se considerado o J. como esquerdino.

Ao nível das funções de fala nada de preocupante se verifica, apenas uma deficiência ligeira nas funções de articulação e uma deficiência moderada na fluência e ritmo da fala, que, contudo, não o impede de ser uma criança extramamente comunicativa, sempre pronta a contar alguma piada ou história aos seus pares, professores e família. O mesmo podemos comprovar através da análise dos resultados decorrentes da aplicação da escala de desenvolvimento de Griffiths, onde a sua área forte foi a audição e a fala, sendo estes mesmos resultados ligeiramente acima dos esperados para a sua idade, segundo consta no relatório. Apesar desta situação, é preciso reforçar o que também aqui já foi afirmado, de por vezes as suas frases e histórias serem desprovidas de contexto e lógica, sendo isto mesmo também a conclusão resultante na aplicação da Griffiths, onde consta que o J. demonstrou não possuir correntes lógicas de pensamento, contando histórias bastante confusas ou afirmando frases desprovidas de sentido.

Por fim, relativamente às funções sensoriais e dor, também não há qualquer deficiência a registar nesta criança, a par das funções do aparelho cardiovascular, dos sistemas hematológico e imunológico e do aparelho respiratório, nas funções do aparelho digestivo e dos sistemas metabólicos e endócrino e funções genito-urinárias e reprodutivas.

Falando agora um pouco do seu ambiente familiar, o J. nasceu no seio de uma família estruturada. Foi o primeiro e único filho de um casal, sendo o seu núcleo familiar, então, composto por estas três pessoas, pai, mãe e ele. A sua problemática foi bem aceite pelos pais, que mantêm para com ele uma postura de super-protecção, tanto que todas as actividades diárias, em casa, são efectuadas com ajuda, sobretudo da parte da mãe. Neste seguimento, e baseando-nos na entrevista feita à professora da Educação Especial (apêndice 6), denota-se uma maior preocupação pelo J. pela parte materna, visto que em 4 anos de trabalho com o J., esta professora nunca ter conhecido o pai. Segundo a mãe, o pai do J. não tem muita paciência para lidar com ele, pelo que é a mãe que o acompanha a todas as actividades e pelo que faz com que em casa não exijam muito dele e façam tudo por ele, o que reduz as hipóteses de desenvolvimento da sua autonomia pessoal. Os seus pais proporcionam-lhe tudo o necessário, tendo mesmo o seu próprio quarto, onde dorme sozinho, espaço este o seu preferido da casa para brincadeiras. Além deste núcleo familiar há a referir a figura dos avós paternos, que o acompanham regularmente, indo buscá-lo à escola com alguma frequência e ficando a tomar conta dele sempre que necessário.

A mãe, aquando da entrada para o 1º ano de escolaridade, realizou uma avaliação da criança pela família, proposto pelo apoio da educação especial, onde registou que considerava o filho como uma criança feliz, curiosa persistente, teimosa, com dificuldade na locomoção e muito desequilíbrio. A mesma considera, ainda, que o filho tem uma memória incrível, conseguindo por vezes lembrar-se de acontecimentos que todos já esqueceram. Neste relatório consta ainda que a mãe e o J., gostam muito de brincar ao faz-de conta, sendo esta a forma mais fácil que esta encontrou de colocar o J. a realizar o que lhe é pedido, sem fazer birra. Tal porque, como refere, o J., devido às suas limitações, em tudo o que tem dificuldade em realizar, assume uma postura de rejeição, de forma a não ter de enfrentar o insucesso, o que leva, também, em muitas situações, a que sejam os pais a realizar as tarefas por ele. Além disto, como actividades de tempos livres, gosta de ouvir música, ver filmes com os pais e televisão em geral, gosta de jogar computador e ver livros e revistas de carros.

3.2.3.2. PERCURSO ESCOLAR

O J. frequentou o ensino pré-escolar durante 4 anos, desde 2002/2003 até 2005/2006. Nos primeiros dois anos esteve num Jardim de Infância privado, onde foi alvo de apoio educativo do ECAE de Oeiras. No ano de 2005/2006 ingressou no Jardim de Infância de uma Escola Pública, escola essa onde viria a realizar todo o seu 1º ciclo. Durante este período de

pré-escolar, o J. foi já abrangido por um Programa Educativo e um Plano Educativo Individual, grupo de efectivo reduzido, passou a beneficiar do apoio educativo pelo ECAE do Cacém e a frequentar o J.I. a tempo parcial para usufruir de apoios individuais específicos exteriores. De referir, que este ano de pré-escolar se insere no âmbito de um pedido de adiamento de escolaridade, por ter sido considerado benéfico uma continuidade na intervenção no ensino pré-escolar, de modo a potenciar o seu desenvolvimento e aquisição de capacidades motoras e cognitivas, essenciais para o Ensino Básico. Contudo, aqui há a mencionar, segundo constante no relatório individual da criança, elaborado pelo ECAE do Cacém, que neste seu último ano lectivo pré-escolar, foi acordado com a equipa escolar que o acompanhava, que o J. acedaria a todas as actividades desenvolvidas no J.I. com o mínimo de adaptações possíveis, para que a sua integração decorresse com sucesso e para que, paralelamente, lhe fossem estimuladas as suas capacidades de autonomia e auto-estima inerentes ao seu desenvolvimento.

Desta forma, o J. iniciou apenas no ano lectivo 2006/2007, a sua escolaridade obrigatória, tendo sido integrado numa turma do 1º ano no período da tarde, com apoio de educação especial duas vezes por semana.

Devido a todas as problemáticas referidas associadas ao facto do J. ser uma criança com graves limitações a nível da autonomia e participação, logo desde o início deste 1º ano, foi alvo do ponto 2 do artigo 2º, alíneas b,c,f,g,i do DL319/91, ou seja, frequentou uma turma regular com um número reduzido de alunos de modo a permitir ambientes estruturantes e para beneficiar de uma atenção mais individualizada e personalizada por parte da professora, tendo em vista a regulação dos comportamentos e realização eficaz de tarefas. Beneficiou, ainda, de adequação na organização e estruturação do currículo, bem como foi alvo de condições especiais de avaliação e apoio especializado individualizado e adaptações de materiais ao nível da postura e de material informático. Para além disto há a referir que a nível de recursos da escola, durante a componente lectiva, é acompanhado pela professora titular da turma (diariamente em contexto de sala de aula e no período da tarde), pela auxiliar de acção educativa (diariamente dentro da sala, fora da sala em situações de lazer e, ainda, em visitas de estudo ou noutras saídas enquadradas no Projecto Curricular do Agrupamento), tendo ainda o apoio da docente de educação especial (em secções de uma hora, duas vezes por semana, na modalidade individual e diariamente, em apoio indirecto à professora ou sempre que se julgue necessário), e terapia da fala (uma vez por semana). Fora da escola, pratica natação e hipoterapia, uma vez por semana, e terapia ocupacional, em Alcoitão.

Até ao seu 3º ano, esta criança esteve incluído sempre na mesma turma, com a mesma professora, a mesma docente da educação especial e a mesma auxiliar de acção educativa. Contudo, no presente ano lectivo, estando já no 4º ano, a professora mudou, mas podemos afirmar, através das observações e entrevistas efectuadas, que esta o aceitou muito bem e que foi muito bem aceite pelo J..

De referir, ainda, que a mãe do J. adoptou um sistema para comunicação permanente com a escola, através de um caderninho no qual escreve recados e mensagens para serem lidas pela professora titular, professora de educação especial e auxiliar, que lhe respondem ou lhe comunicam o que for preciso, também através deste mesmo meio.

3.2.3.3. NÍVEL ACTUAL DE COMPETÊNCIAS

Fazendo um balanço ao nível actual de competências do J., aquando do início da realização da nossa intervenção, segundo o que a professora da Educação Especial relata, em entrevista (apêndice 6), é já uma grande vitória o facto de esta criança conseguir ler autonomamente e acompanhar o programa em Estudo do Meio do 4º ano, apesar de ser com adequações no material, na avaliação e simplificação de conteúdos. A sua área fraca a nível académico relaciona-se com a Matemática, área na qual o J. não consegue registar grandes avanços, visto que ainda se encontra a nível dos conceitos básicos e concretos. Segundo podemos verificar através da referida entrevista, a mesma professora justifica esta situação com o facto de o J. não ter coordenação óculo-motora e, por isso, ter dificuldade em coordenar o olhar com as contagens.

Neste seguimento, a nível académico, e baseando-nos no relatório final de avaliação do ano transacto, realizado pela professora da educação especial, foi considerado que, tendo em conta a problemática do J., este tem consolidadas algumas competências ao nível da Língua Portuguesa e Estudo do Meio. Contudo, na Matemática o nível atingido é muito inferior ao esperado para idade e ano de escolaridade. Apesar de ser um dos objectivos trabalhados desde o primeiro ano de escolaridade o J. continua sem demonstrar qualquer interesse por esta área académica, o que não significa que não venha a evoluir futuramente. No entanto, sabe contar até 100, identifica as figuras geométricas básicas, tem noções de grandeza e forma, sabe identificar o primeiro e o último assim como os do meio, reconhece os algarismos. As suas dificuldades prendem-se no cálculo numérico e raciocínio lógico.

Não manifesta processamento individual de pensamento, pois “tem preguiça em pensar...” como a professora de Educação Especial refere (apêndice 6). Quando é forçado a

um pensamento mais elaborado recusa-se ou cansa-se muito facilmente. As competências que são consideradas adquiridas não são de um modo consistente, mas também não podem ser consideradas não adquiridas uma vez que uns dias as respostas são certas, mas há outros dias que parece nunca ter ouvido falar em nada.

Socialmente, continua a ser bem aceite pelo grupo. Interage muito com os colegas, tanto em sala de aula como no recreio. Também a este nível é importante citar o que foi obtido em entrevista à professora da Educação Especial (apêndice 6), de que qualquer um dos colegas do J. o ajuda, se virem que ele precisa dela. Os colegas têm a noção das suas limitações (motoras e cognitivas), contudo as mesmas em nada têm interferido nas relações interpessoais que com o J. estabelecem. Esta situação pode ajudar ao facto do J. apresentar um comportamento que parece estar menos instável e problemático do que estava nos anos lectivos anteriores. Neste seguimento, importa também referir a opinião da auxiliar, expressa na sua entrevista (apêndice 13), que afirma que todas as crianças da turma, desde o início do primeiro ano o aceitam plenamente, e que muitas já o acompanhavam desde o J.I., sendo que em sala de aula, nunca fizeram discriminação do J.. Esta situação é corroborada pela professora titular da turma, que afirma, também, na sua entrevista, que apesar da turma ser heterogénea, com miúdos com personalidades muito diferentes, é muito homogénea a um nível: o J. Todos gostam dele, respeitam-no, brincam e trabalham com ele, o que faz com que seja aceite e esteja bem integrado na turma, ao ponto de quando se trabalhava em grupo haver sempre o problema de escolher qual o grupo que ficava com o J., porque todos queriam e gostavam de trabalhar com ele. A mesma professora chega mesmo a apontar este caso, dentro da sua pouca experiência, como um caso de sucesso. Para além da sua turma, a professora considera ainda que o J. também é muito acarinhado pelas restantes crianças que frequentam a escola, por todos os professoresda e auxiliares escola.

A nível da autonomia, podemos afirmar que, aquando da sua entrada no 1º ciclo de escolaridade, a auxiliar que o acompanha diariamente, tinha de fazer tudo por si, ajudando-o em todos os aspectos do seu dia-a-dia escolar, desde alimentação, higiene e trabalhos escolares, situação esta agravada pelo seu ambiente familiar, que como foi já referido, por super-protecção e, por vezes, falta de paciência, faz tudo pelo J.. Contudo, a referida auxiliar, começou a perceber que o J. era um rapaz inteligente e, após uma conversa com a professora da Educação Especial, decidiu-se que esta começaria a reduzir a sua ajuda, de forma a que o J., gradualmente, começasse a ganhar autonomia na sua vida quotidiana. No entanto, como o

J. se encontra numa situação de marginalização face à turma, não se verificou, até ao início da nossa intervenção, que correspondeu ao início do 4º ano de escolaridade, grandes progressos.

Por fim, em termos de comportamento e das regras sociais apesar de as conhecer, normalmente esquece-se de algumas como por exemplo: mostrar a barriga em público.

4. PLANO DE ACÇÃO

4.1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Todo o nosso projecto de intervenção tem como principal objectivo proporcionar na turma em questão, como foi já referido no decurso do presente trabalho, os estímulos necessários para criar um ambiente de sala de aula inclusivo, de forma a que todos se desenvolvam em conjunto, enquanto pessoas completas, tanto a nível académico como sócio-afectivo. Para tal, o nosso trabalho irá nortear-se pelos princípios de uma aprendizagem cooperativa, de forma a consolidar um dos principais objectivos que pretendemos promover - desenvolver atitudes positivas perante a diversidade, que por conseguinte, facilitará a interacção e a comunicação entre todos os elementos da turma, independentemente das suas diferenças e limitações. Este pressuposto teórico que caracteriza o nosso projecto, prende-se também com o facto de pretendemos implementar um verdadeiro espírito de cooperatividade entre os alunos, isto é, promover uma maior gestão cooperativa da sala de aula. Esta estratégia deverá criar “um clima de aula estimulante numa perspectiva de desenvolvimento de autonomia, da responsabilidade, da iniciativa... construindo ou ajudando a construir elementos dinamizadores do seu projecto de vida e actantes no projecto de construção da comunidade em que se inserem” (Sanches, 2001, p. 184). Para tal, iremos promover uma grande cooperação entre professor e aluno e entre os próprios alunos, pois, como a mesma autora refere, “a sala de aula não é um espaço do professor, é um espaço a partilhar por todos, onde cada um tem responsabilidade por tudo o que ali acontece” (2001, p.84).

O nosso objectivo passa, então, não só por desenvolver um maior espírito de grupo na turma, mas fazer com que o J. se torne um elemento activo e, consequentemente, fazer com que alcance um maior crescimento pessoal e social e que as suas aprendizagens se tornem mais efectivas, através da adopção de estratégias de ensino-aprendizagem activas.

Em suma, para alcançarmos um ambiente de sala de aula realmente inclusivo, todas as actividades programadas para o desenvolver foram pensadas para serem realizadas e implementadas segundo os desígnios e pressupostos de uma aprendizagem cooperativa.

4.2. PLANIFICAÇÃO, REALIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Como toda a nossa intervenção irá ser realizada segundo os pressupostos da aprendizagem cooperativa, as actividades desenvolvidas serão sempre realizadas em pequenos grupos, criados por nós em conjunto com a professora titular da turma no início de cada

intervenção, tendo em conta as potencialidades de cada aluno, bem como as suas limitações, de forma a poderem ajudar e ser ajudados pelos seus pares, em cada tarefa e actividade realizada, em cada semana de intervenção. De referir, que será sempre tentado criar grupos diferentes em cada sessão, para proporcionar que todos trabalhem com todos.

Desta forma, pretendemos, com a nossa intervenção, desenvolver não apenas a área cognitiva/académica, mas utilizar estas áreas como meio para desenvolver a área sócio-afectiva e, consequentemente, a área da autonomia pessoal. E como pretendemos criar o ambiente de sala de aula incluso neste grupo, de forma a retirar o J. de uma posição de marginalização, em que se manteve durante os seus primeiros três anos de escolaridade, para tornar-se num elemento capaz de participar na construção da aula como qualquer um dos seus outros colegas, este trabalho não se centra apenas neste elemento desencadeador da nossa acção, mas sim no grupo todo. Porque a nossa maior preocupação, com a criação de uma sala de aula inclusa, é o de proporcionarmos as devidas condições para que cada elemento da turma cresça enquanto pessoa, lado a lado com os seus pares, aproveitando-se, para tal, o que de melhor cada elemento tem para oferecer ao outro.

Assim, nas actividades propostas trabalhar-se-á nas três áreas disciplinares contempladas no currículo do 1º ciclo, mas também, na área da formação cívica e na dramatização. No final de cada actividade o grupo apresentará à turma todo o trabalho efectuado no decurso da sessão de intervenção, com o intuito de, para além de se promover uma forte aprendizagem não apenas com o pequeno grupo de trabalho, fomentar-se uma aprendizagem com toda a turma (o grande grupo), encarando novas formas de efectuar o mesmo trabalho ou diferentes actividades, e de forma a desenvolver, também, a capacidade oratória e de exposição perante os outros.

4.2.1. PLANIFICAÇÃO GLOBAL DA INTERVENÇÃO

Como não pretendemos que a aplicação do nosso projecto destabilize o planeamento curricular feito pela professora para o presente ano lectivo, tivemos em conta o programa curricular já existente e contámos com o apoio da professora titular da turma, para programar a nossa intervenção.

Considerando as áreas sobre as quais pretendemos que o nosso trabalho recaia, iremos planear actividades que fortaleçam estas diferentes áreas, segundo pressupostos que têm em conta a importância de implementar interdisciplinaridade, ou seja, interligar diferentes áreas e disciplinas. Desta forma, tirando partido das áreas fortes do J. pretendemos fortalecer as áreas

mais fracas. Neste seguimento, pretendemos fazer com que o J. nestas actividades se associe e aprenda em conjunto com os alunos que tenham mais capacidades em cada tipo de actividade implementada, tirando-o, assim, da posição de marginalização, face à turma e face à participação na construção das aulas. Mas, da mesma maneira, pretendemos criar meios e oportunidades para que além do J., todos os restantes elementos do grupo encontrem um caminho a percorrer de encontro ao seu próprio desenvolvimento.

Neste contexto educacional, vamos trabalhar em parceria e cooperação com a professora da turma, implementado novas metodologias de trabalho que permitam uma aprendizagem cooperativa e activa. Para tal, irão ser planeadas para as nossas sessões nesta turma, momentos em que os alunos trabalhem nas e para as suas próprias aprendizagens, isto é, serem eles os próprios construtores das suas aprendizagens, num processo sobretudo em grupo, que incluam alunos diversificados, para que todos se ajudem entre si e para tirar partido máximo das reais capacidades que cada aluno possa ter em cada actividade implementada. Assim, cada pessoa no grupo terá a sua própria função e, desta forma, não só proporcionaremos ao J. um bom ambiente de trabalho, mas sim a todo o grupo.

Como tal, uma vez que, apesar de esta professora colocar estes desafios aos alunos, mas de forma esporádica, deverá promover-se nesta turma, para benefício de todos elementos do grupo, uma prática mais efectiva e frequente da metodologia de projecto “que introduz nas dinâmicas da aula uma forma diferente de ser e estar, gera mais competências, desenvolve autonomia, a responsabilidade e o respeito pelo outro, donde o saber, o saber-ser, o saber-estar e o saber-fazer encontram aí a complementaridade necessária” (Sanches, 2001, 77).

Assim, partindo destas metodologias de trabalho, é de referir que esta intervenção será efectuada semanalmente, na parte da tarde, durante o período de Abril a Junho, onde apesar de ter-se em conta o grupo todo, as actividades pensadas vão de encontro com as reais necessidades de desenvolvimento do J., mas de forma a que ao mesmo tempo proporcionem a todos condições para que se desenvolvam. Deste modo, tendo em conta o facto de o J. ter curtos períodos de concentração e por a sua autonomia e independência pessoal estarem subdesenvolvidas em relação ao nível a que poderia estar, iremos trabalhar as áreas ligadas aos comportamentos sociais e autocontrolo/disciplina, ambas as áreas sempre ligadas à autonomia pessoal e ao desenvolvimento e estímulo da concentração e capacidade de memorização, culminando com uma apresentação oral do trabalho desenvolvido em cada sessão, no final da mesma. Isto porque, a apresentação do produto final ao contexto mais alargado que é a turma, contribui, como defende a ACIME (2004), para que toda a turma

aprenda com o grupo, permitindo uma avaliação conjunta do trabalho efectuado. Consequentemente, durante as intervenções, pretendemos estimular as relações interpessoais de todo o grupo e, em particular, desenvolver o comportamento social do J. e consolidá-lo no desenvolvimento de competências das áreas curriculares ou não curriculares que estiverem a ser trabalhadas. Para tal, iremos implementar, mais eficazmente e com maior frequência este tipo de metodologia, no sentido de prolongar ao contexto fora da intervenção, nos restantes dias escolares, o trabalho cooperativo promovendo não só um trabalho mais dirigido para o J. mas para todo o grupo.

Em suma, e tendo em conta os pressupostos que vão nortear o nosso projecto, foi elaborada a seguinte planificação, em esquema, onde constam os principais objectivos gerais e específicos a desenvolver, bem como as estratégias para os implementar e os recursos materiais a utilizar, a forma de avaliação e a calendarização das sessões de intervenção, que nos proporciona a ideia geral do trabalho que irá ser posto em prática (Quadro 1).

Quadro 1 – Planificação a longo prazo

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECIFICOS	ESTRATEGIAS	CALENDARIZAÇÃO	RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS	AVALIAÇÃO
- Desenvolver os comportamentos interpessoais - Desenvolver competências ao nível da autonomia e independência pessoal - Estimular a concentração	- Relacionar-se e colaborar com os adultos e os seus pares - Comportar-se adequadamente em situações sociais - Desenvolver a auto-estima - Realizar, de forma autónoma, actividades simples da vida diária e do quotidiano - Respeitar a sua vez de intervenção - Realizar na totalidade todas as tarefas iniciadas	- Diferenciar tipo de comportamentos - Controlar o corpo - Promover a capacidade de pensar antes de agir - Evitar comportamentos não adequados - Valorizar o esforço (não desistir) - Realizar as actividades escolares sem ajuda/presença de um adulto - Fomentar os comportamentos adequados na sala - Recompensar os comportamentos adequados e o cumprimento de regras - Definir e estabelecer regras na escola - Desenvolver a competência de memorização - Desenvolver a noção de não dever começar uma actividade sem terminar a já iniciada	- 1 tarde por semana - meses de Abril a Junho	- Alunos - Professora titular da turma - Professora da Educação Especial - Auxiliar de Acção Educativa - Família - Nós -Materiais didácticos -Informação apresentada em suporte visual - Livros -Software Educativo - Material Áudio- Visual	Levantamento das opiniões dos alunos/professora/ auxiliar Realização de uma grelha de avaliação criteriosa de cada aluno, em cada objectivo, a cada intervenção Realização de uma reflexão, para balanço de cada intervenção semanal
- Consolidar as competências relacionadas com o social	- Valorizar a amizade, a colaboração, as competências sociais e o respeito - Consolidar aptidões intelectuais em áreas curriculares	- Descobrir as situações em que é preciso recorrer à ajuda dos outros; - Desenvolver estratégias para pedir ajuda aos outros (pais, professores, pares...) - Promover a participação e o trabalho de grupo - Promover estratégias para respeitar os outros - Promover o trabalho individual e em pequeno grupo -Realizar reforços positivos e valorização dos êxitos -Explorar situações que conduzam à resolução de problemas -Desenvolver conhecimentos através da interacção com o adulto e recurso a materiais diversos	- 1 tarde por semana - meses de Abril a Junho	- Alunos - Professora titular da turma - Professora da Educação Especial - Auxiliar de Acção Educativa - Família - Nós -Materiais didácticos -Informação apresentada em suporte visual - Livros -Software Educativo - Material Áudio- Visual	Levantamento das opiniões dos alunos/professora/ auxiliar Realização de uma grelha de avaliação criteriosa de cada aluno, em cada objectivo, a cada intervenção Realização de uma reflexão, para balanço de cada intervenção semanal

4.2.2. PLANIFICAÇÃO, INTERVENÇÃO, AVALIAÇÃO E REFLEXÃO A CURTO PRAZO

Como identificado na problemática do nosso trabalho, o que nos levou a projectar e dar início ao nosso trabalho, foi verificarmos que um aluno concreto, o J., com diagnóstico de défice cognitivo com incapacidade motora associada e epilepsia, ou seja, um aluno que apresenta necessidades educativas especiais de carácter permanente, estar numa situação concreta de marginalização face à turma em que se encontrava, situação esta constatada através de entrevista e observação realizadas.

Por já conhecermos esta criança desde que entrou para o ensino pré-escolar, nesta escola, e por termos conhecimento das grandes potencialidades que o caracterizam, bem como das grandes potencialidades/oportunidades oferecidas pela turma onde se encontrava integrado, centrámos a nossa intervenção num único contexto – o escolar, com o fim único de proporcionar um ambiente de sala de aula incluso a esta turma especial. Contudo, a nossa intervenção, como foi já abordado, não se prende única e exclusivamente em intervir nas áreas académicas, mas sim utilizá-las como meios de atingir e proporcionar o desenvolvimento a todos os elementos do grupo, a nível do comportamento social e independência pessoal.

Assim, como Correia (2007) defende, uma verdadeira educação inclusiva surge nas situações em que os alunos possam aprender uns com os outros, vivendo experiências enriquecedoras e assimilando atitudes e valores que levem a uma real aceitação da diversidade. Só desta forma todos os alunos ficam a ganhar, experienciando um ambiente enriquecedor, onde o aluno considerado com NEE por beneficiar de um ambiente inclusivo, poderá incrementar o seu desempenho a nível educacional, social ou mesmo ocupacional, preparando-se, assim, para uma possível vida activa eficaz, e os restantes elementos da turma, por se tornarem mais compreensivos e respeitadores da diferença, aprendendo e crescendo com esta.

Deste modo, partindo deste contexto escolar onde se engloba a nossa intervenção, considerámos que os alunos irão obter as bases necessárias para que, de forma autónoma, consigam começar a adquirir e desenvolver competências, nas restantes áreas da sua vida.

Neste único contexto, o nosso projecto desenvolveu-se através de um processo composto por quatro fases. Primeiramente, a cada semana, conjuntamente com a professora da turma, eram planificadas as sessões a implementar, sessões essas, igualmente, desenvolvidas com a ajuda e participação da professora e, em algumas, situações, também com a presença da auxiliar que acompanha o J.. Essas referidas planificações, foram

elaboradas em grelha, onde constão quatro categorias: a(s) área(s) em desenvolvimento na sessão; as metas a atingir e os respectivos objectivos de consecução, que aparecem sempre ligados aos objectivos gerais e específicos definidos no âmbito da planificação global da intervenção; e as estratégias, através das quais, serão criadas as oportunidades de atingir os objectivos propostos. Estas quatro categoriais, para se perceber a forma como se interrelacionam, aparecem ligadas através de um número, assim, a área 1, será a área de execução da meta 1 e, conseqüentemente, do objectivo 1. Além destas categorias, consta, ainda, na planificação os intervenientes e os recursos materiais a utilizar. Apenas não consta o local de intervenção, por este ser sempre a sala de aula, devido ao nosso único contexto de intervenção ser o escolar.

Cada sessão semanal era organizada em quatro momentos: planificação, realização, avaliação e reflexão efectuadas. Após cada intervenção, eram, então, produzidos um conjunto de documentos, a partir dos quais iríamos avaliar o nosso trabalho. Assim, para termos sempre noção do que era realizado a cada semana, primeiro era elaborada uma descrição do que se colocou em prática, seguido de uma avaliação de cada elemento do grupo em cada objectivo estabelecido, de acordo com três categorias: atingiu (se não se verificasse qualquer dificuldade nos trabalhos realizados e relacionamento interpessoal, de acordo com o objectivo estabelecido); atingiu com ajuda (quando o aluno conseguia atingir o objectivo proposto, no entanto com algumas dificuldades e recorrendo ao apoio dos seus pares de grupo ou do adulto); e, a melhorar (quando o aluno não se esforçou na realização das actividades propostas para atingir os objectivos e/ou ainda provocava destabilização dentro do funcionamento do trabalho de grupo, logo, considera-se esta uma situação que ele deve melhorar no sentido de, futuramente, melhorar na área avaliada. De seguida, e com base nesta grelha de avaliação, era elaborada uma reflexão, onde se descrevia o observado no decorrer da sessão, avaliando o trabalho de cada aluno e cada grupo. Nesta reflexão o nosso trabalho tinha, assim, como base o contrapor e completar a informação contida na grelha com as anotações por nós retiradas em cada sessão, da observação que fazíamos da mesma, pelas conversas realizadas com a professora e a auxiliar no final nas sessões, e com o material fotográfico recolhido em algumas sessões.

Por fim, é de mencionar que cada aluno do grupo aparece representado por uma codificação, de forma a proteger a sua identidade, sendo esta, também, a codificação presente nos resultados da sociometria. Assim, os alunos da turma foram divididos em dois grupos, o composto pelos alunos do sexo masculino e o composto pelos alunos do sexo feminino, e cada aluno aparece sob a forma de um número, número esse atribuído de acordo com a

ordenação alfabética dos seus nomes. De referir que a aluna número 7 foi transferida em Janeiro, contudo por ter participado na primeira sociometria e na observação, não foi excluída da codificação dos alunos, Assim, na coluna do sexo feminino da aluna número 6 passa-se para a aluna número 8.

4.2.2.1. 1ª Sessão – 14 de Abril de 2010

PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO

Nesta primeira semana de intervenção, e de acordo com os princípios gerais já enunciados, planificámos a nossa intervenção, conforme o Quadro 2. Pensámos desenvolver uma actividade, em pequeno grupo, de construção de uma história, dando orientações prévias pela qual a história teria de guiar-se.

Quadro 2 - Planificação – 14 Abril

ÁREAS	METAS	OBJECTIVOS	ESTRATEGIAS	INTERVENIENTES	RECURSOS MATERIAIS
1- Comportamento Social 2- Comunicação 3 - Cognição	1- Comportar-se adequadamente em situações sociais 2 - Expressar-se 3- Escrever textos	1- Colaborar nas tarefas a realizar com os seus pares 2- Ler em voz alta uma história 3- Escrever um texto em pequeno grupo no computador	- Elaboração de uma história a pares, com base num título de uma história, uma série de personagens e pistas dadas. - Realização um desenho sobre a história. - Apresentação da história elaborada por cada grupo à turma.	-Professora Titular de Turma - Nós - Alunos	- Folha de explicitação das orientações para construção da história - Computador Magalhães.

DESCRIÇÃO DA SESSÃO DE DIA 14 DE ABRIL

Depois de formar os grupos de trabalho, foi distribuído por cada aluno uma folha de orientação da construção da história, com o título que a mesma teria de ter, as personagens que a comporiam e uma série de perguntas, que os alunos ao responderem obteriam a estrutura da sua história.

Cada grupo, seguindo as orientações prévias, deu início à actividade, primeiramente escrevendo as linhas gerais da sua história numa folha e, posteriormente, copiando a sua história, para o seu próprio computador Magalhães. Escrito o texto, em grupo, foi realizado um desenho de ilustração da história, igualmente em grupo. A última etapa foi a de apresentar à turma a história por cada grupo elaborada, tendo cada

elemento lido, directamente do computador, uma pequena parte da história, com a finalidade de assim, todos terem tido a oportunidade de ler. No final da narração de cada história, cada grupo mostrou aos restantes colegas o desenho elaborado no Paint.

REFLEXÃO DA SESSÃO DE DIA 14 DE ABRIL

A actividade de construção de uma história teve, para além do objectivo mais académico de escrever um texto, como intenção o proporcionar a cada aluno a hipótese de desenvolver competências sociais ao nível de colaborar com o outro num projecto comum, bem como terem oportunidade de desenvolver a sua capacidade oratória a nível da leitura expressiva de um texto.

Analizando, assim, cada objectivo em intenção nesta sessão (Quadro 3), e começando pelo inserido na área do comportamento social - Colaborar nas tarefas a realizar com os seus pares – é de referir que todos os alunos demonstraram grande espírito de cooperação e grande interesse e entusiasmo por actividades desenvolvidas em grupo, isto é, por actividades que implicam um trabalho cooperativo com o outro. Apenas o aluno 10 demonstrou maior dificuldade a este nível, uma vez não ter aceite, inicialmente, ficar a trabalhar com uma colega. Este aluno demorou algum tempo até levantar a cabeça da mesa e dar início ao trabalho, revelando sempre pouca motivação. Além disto, recusou-se a fazer um desenho comum com a sua colega, tendo feito cada um o seu, no seu respectivo computador. De mencionar também, como positivo neste objectivo, que a turma, quando questionada sobre quem pretendia trabalhar com o J. (aluno 7), todos entraram em “histeria” e colocaram o dedo no ar a pedir para ficarem a trabalhar com este colega. Também foi notado, como importante a referir, que este aluno demonstrou grande colaboração com os colegas, dando constantemente ideias para a actividade a desenvolver, bem como era constantemente solicitado pelos mesmos, para que lhes dessem ideias!

Já no objectivo académico, o de escrever um texto em pequeno grupo no computador, todos os alunos sem excepção o atingiram, uma vez que todos trouxeram o recurso material pedido para a sessão (o computador), tendo escrito nele o texto pretendido. Todos, também, conseguiram escrever a história, embora certos alunos não com tanta imaginação e criatividade como outros, caso do grupo do aluno 8 e 9. Já o aluno 7, demonstrou que precisava, ainda, acompanhamento da professora e dos seus colegas, para se manter focalizado na actividade.

Por fim, como era pretendido desenvolver ainda, a capacidade de expressão, através do objectivo ler em voz alta uma história, mais uma vez há a referir que, embora uns de forma mais explícita e dramatizada do que outros, todos os elementos da turma revelam grande capacidade de leitura. Neste caso há a referir, que o aluno mais expressivo na sua leitura, embora com alguma dificuldade em seguir a linha de texto, tendo de ser apoiado pelos colegas, foi o J. (aluno 7), dando sempre uma grande teatralização ao que lia.

Notou-se, desta forma, que todos os objectivos foram cumpridos, e que, com a excepção do aluno 10, a turma gosta bastante e adere facilmente a trabalhos cooperativos, pelo que, poderão ser uma boa estratégia de adopção, em futuras sessões, como forma de desenvolver actividades, em áreas académicas, entre outras!

Quadro 3 - Avaliação dos objectivos trabalhados (14 de Abril)

Alunos		Objectivos		
		Colaborar nas tarefas a realizar com os seus pares	Ler em voz alta uma história	Escrever um texto em pequeno grupo no computador.
Sexo Masculino	1	Atingiu	Atingiu	Atingiu
	2	Atingiu	Atingiu	Atingiu
	3	Atingiu	Atingiu	Atingiu
	4	Atingiu	Atingiu	Atingiu
	5	Atingiu	Atingiu	Atingiu
	6	Atingiu	Atingiu	Atingiu
	7	Atingiu	Atingiu com ajuda	Atingiu
	8	Atingiu	A Melhorar	Atingiu
	9	Atingiu	A Melhorar	Atingiu
	10	A Melhorar	Atingiu	Atingiu
	11	Atingiu	Atingiu	Atingiu
	12	Atingiu	Atingiu	Atingiu
	13	Atingiu	Atingiu	Atingiu
Sexo Feminino	1	Atingiu	Atingiu	Atingiu
	2	Atingiu	Atingiu	Atingiu
	3	Atingiu	Atingiu	Atingiu
	4	Atingiu	Atingiu	Atingiu
	5	Atingiu	Atingiu	Atingiu
	6	Atingiu	Atingiu	Atingiu
	7	Atingiu	Atingiu	Atingiu
	8	Atingiu	Atingiu	Atingiu

4.2.2.2. 2ª Sessão – 21 de Abril de 2010

PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO

Para esta segunda semana de intervenção, foi decidido em conjunto com a Professora Titular da Turma, por estarmos no período antecedente à prova de Aferição de Matemática, que o melhor a nível académico para os alunos da turma seria desenvolver uma actividade inserida nesta área curricular. Assim, e tendo em conta também as menores capacidades do J. a Matemática, decidiu-se desenvolver uma experiência de estimativas de grupos diferentes de objectos a observar, planificada de acordo com o apresentado no quadro 4.

Quadro 4 - Planificação - 21 Abril

ÁREAS	METAS	OBJECTIVOS	ESTRATEGIAS	INTERVENIENTES	RECURSOS MATERIAIS
1- Comportamento Social 2- Comunicação 3- Cognição	1- Comportar-se adequadamente em situações sociais 2 - Expressar-se 3-Efectuar estimativas e contagens	1- Respeitar opiniões diferentes da sua 2- Expor as aprendizagens efectuadas com a actividade à turma 2- Reflectir sobre experiência vivida ao longo do desenvolvimento da actividade 3-Estimar grupos de objectos observados	-Realizar estimativas observando um grupo de objectos diferentes. -Realizar a contagem para determinar o número real que compõe o grupo. -Apresentar à turma do trabalho desenvolvido em grupo. - Registrar de forma escrita, o que mais e menos se gostou na actividade, numa folha.	-Professora Titular de Turma - Nós - Alunos	-Diferentes objectos trazidos de casa pelos alunos; tabela de registo de estimativas e contagens.

DESCRIÇÃO DA SESSÃO DE DIA 21 DE ABRIL

Foi pedido a cada aluno da turma, para realização desta actividade, que trouxesse consigo, massas de diferentes tipos, feijões, grão, milho, ou outro tipo de produtos deste género, sem explicar, *a priori*, aquilo que iria ser desenvolvido nesta sessão (o que lhes provocou grande curiosidade). Para o J.(aluno 7) também participar

nesta parte de contribuir para os recursos materiais, foi escrito um comunicado no seu caderno de recados, endereçado à mãe.

A turma foi, então, dividida em grupos de 3 alunos, diferentes dos da sessão anterior, pelos quais foram distribuídos grupos de produtos trazidos por todos os alunos. Após esta tarefa, foi ainda distribuído por cada aluno uma folha com um tabela onde teriam de registar o nome do produto em contagem, a respectiva estimativa e o número resultante da contagem real. A tarefa seria, então, a de cada membro do grupo colocar na tabela a sua estimativa do número que compunha o grupo do produto observado, debatendo o mesmo com os seus pares e, depois de feita a contagem do mesmo, ver qual o membro do grupo se aproximou mais do real valor.

No final da actividade, cada grupo foi apresentar à turma o trabalho por si desenvolvido, fazendo um balanço do mesmo. Por fim, cada aluno registou, ainda, numa folha, o aspecto que considerou mais e menos positivo na actividade que desenvolveu.

REFLEXÃO DA SESSÃO DE DIA 21 DE ABRIL

Ao analisar o quadro de avaliação da actividade desenvolvida (Quadro 5) na presente sessão, e tendo em conta os quatro objectivos que pretendiam alcançar-se, de forma geral todos os alunos conseguiram atingir o que era pretendido.

Avaliando individualmente cada objectivo e começando pelo respeitar opiniões diferentes da sua, todos os alunos, com a excepção do aluno 2, o aluno 10 e a aluna 4, demonstraram grande aceitação pelas opiniões dos seus pares de grupo, como no caso de situações de opinião (estimativa) divergente da sua. Curiosamente, os dois alunos (aluna 4 e aluno 10) que não se enquadraram no objectivo plenamente atingido pertenciam ao mesmo grupo. Um é classificado pela professora por gostar de mandar nos seus colegas, tendo tido uma atitude menos positiva, no decorrer da actividade, ao bater a mão, com violência, no tampo da mesa, por discordar com os colegas e por estes não fazerem o que ele pretendia (aluno 10). A outra aluna (4), é classificada pela professora como muito competitiva, tendo mesmo escrito, na sua reflexão da actividade, que o que tinha gostado mais foi de ter acertado mais vezes que o seu colega (aluno 10) de grupo, e do que tinha gostado menos foi de perder nas estimativas realizadas com o seu colega (aluno 8). De referir, ainda, que o aluno 9 e o aluno 5, segundo a professora, nunca se deram muito bem, contudo, ao terem ficado junto neste trabalho, cooperando

em par, demonstraram um grande respeito mútuo, tendo desenvolvido a actividade sem qualquer espécie de conflito.

Quanto ao segundo objectivo - Expor/Narrar as aprendizagens efectuadas com a actividade, aos pares – igualmente todos os alunos conseguiram fazê-lo perante a turma, embora alguns de forma mais imaginativa e outros de forma mais envergonhada. Assim, o aluno 3 demonstrou-se muito apático durante a apresentação, tendo tido a ajuda dos colegas para expor os seus valores. Igualmente o aluno 9 necessitou da ajuda do seu colega de grupo para realizar esta exposição oral da sua actividade, à semelhança do que aconteceu com o aluno 7, que neste caso, além da ajuda dos seus colegas, ainda teve a ajuda da professora.

Também todos os alunos foram capazes de escrever aquilo que mais e menos gostaram no decorrer das actividades (terceiro objectivo - Reflectir sobre experiência vivida ao longo do desenvolvimento da actividade). Foi curioso que 4 alunos referiram que o que menos gostaram foi o murro na mesa dado pelo aluno 10 e 8 alunos referiram que o que mais gostaram foi de trabalhar em grupo (incluindo o J. – aluno 7). A grande maioria (16 alunos num total de 20) referiram que do que mais gostaram foi mesmo da actividade em si, o que tanto nós como a professora consideramos bastante positivo.

Estes resultados demonstram, assim, que os alunos gostam de realizar actividades deste género, interagindo em grupo, e gostam de trabalhar em cooperação com os seus colegas, o que só reforça a continuidade deste tipo de aplicação de estratégias em futuras sessões. Deste modo, foi considerado que todos os alunos atingiram este objectivo por terem sido capazes de exprimirem por escrito aquilo de que gostaram e não gostaram, com a excepção do aluno 7, que necessitou da nossa ajuda para realizar a tarefa.

Por fim, quanto às estimativas efectuadas, último objectivo pretendido, todos os alunos foram capazes de as efectuar, embora 5 alunos tenham demonstrado ainda dificuldade em as realizar de forma aproximada dos valores reais, tendo os seus resultados sido bastante desfasados da realidade (alunos 3,4 e 7 e alunas 1 e 6). Quem maior dificuldade demonstrou, foi o J. (aluno 7), que apenas dizia o número que lhe surgisse em mente, depois de ouvir os seus colegas a falarem e seguindo indicações dos mesmos ou da professora. Apesar de ficar sempre afastado dos números reais, na primeira vez que realizou uma estimativa, dos 3 elementos do grupo, foi o que mais se aproximou do valor real, o que originou grande felicidade dentro do grupo, que o congratulou bastante.

Quadro 5 - Avaliação dos objectivos trabalhados (21 de Abril)

		Objectivos			
Alunos		Respeitar opiniões diferentes da sua	Expor as aprendizagens efectuadas com a actividade, à turma	Reflectir sobre experiência vivida ao longo do desenvolvimento da actividade	Estimar grupos de objectos observados
Sexo Masculino	1	Atingiu	Atingiu	Atingiu	Atingiu
	2	Atingiu	Atingiu	Atingiu	Atingiu
	3	Atingiu	Atingiu com ajuda	Atingiu	A melhorar
	4	Atingiu	Atingiu	Atingiu	A melhorar
	5	Atingiu	Atingiu	Atingiu	Atingiu
	6	Atingiu	Atingiu	Atingiu	Atingiu
	7	Atingiu	Atingiu com ajuda	Atingiu com ajuda	A melhorar
	8	Atingiu	Atingiu	Atingiu	Atingiu
	9	Atingiu	Atingiu com ajuda	Atingiu	Atingiu
	10	A melhorar	Atingiu	Atingiu	Atingiu
	11	Atingiu	Atingiu	Atingiu	Atingiu
	12	Atingiu	Atingiu	Atingiu	Atingiu
	13	Atingiu	Atingiu	Atingiu	Atingiu
Sexo Feminino	1	Atingiu	Atingiu	Atingiu	A melhorar
	2	Atingiu	Atingiu	Atingiu	Atingiu
	3	Atingiu	Atingiu	Atingiu	Atingiu
	4	A melhorar	Atingiu	Atingiu	Atingiu
	5	Atingiu	Atingiu	Atingiu	Atingiu
	6	Atingiu	Atingiu	Atingiu	A melhorar
	7	Atingiu	Atingiu	Atingiu	Atingiu
	8	Atingiu	Atingiu	Atingiu	Atingiu

4.2.2.3. 3ª Sessão – 11e 12 de Maio de 2010

PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO

Nesta semana a sessão foi repartida em dois dias, por não ter havido tempo de realização de toda a actividade num só dia. Por estarmos, então, na semana de 13 de Maio e por haver a vinda do Papa a Portugal e a escolas terem mesmo fechado, foi considerado pela Professora e por nós, que seria pertinente e actual para os alunos, fazer uma sessão com base na história dos 3 pastorinhos e da Nossa Senhora de Fátima (Quadro 6). De referir, que foi previamente perguntado aos alunos se havia na turma pessoas que não fossem da religião católica (situação que não se verificou).

Quadro 6 - Planificação – 11 e 12 Maio

ÁREAS	METAS	OBJECTIVOS	ESTRATEGIAS	INTERVENIENTES	RECURSOS MATERIAIS
1 - Comportamento Social 2 - Comunicação 3- Cognição	1- Comportar-se adequadamente em situações sociais 2 - Expressar-se 3- Interpretar pequenos textos 3- Escrever textos	1- Colaborar nas tarefas a realizar com os seus pares 2- Dramatizar histórias 3- Responder a questões sobre o texto em análise 3- Recontar o texto lido sobre o formato de Banda Desenhada	- Leitura intercalada por vários alunos de um texto sobre os 3 Pastorinhos. - Realizar uma pequena ficha de interpretação do texto em análise. - Efectuar uma Banda Desenhada do texto lido. - Dramatizar a história que cada grupo compôs sobre o formato de Banda Desenhada.	-Professora Titular de Turma -Nós - Alunos	-Ficha de Trabalho com texto informativo sobre os 3 Pastorinhos com interpretação de texto -Ficha para realização da Banda Desenhada.

DESCRIÇÃO DA SESSÃO DE DIA 11 E 12 DE MAIO

Na primeira parte da sessão, de dia 11 de Maio, a turma foi novamente dividida em grupos de 4 elementos (tendo em conta que cada grupo deveria conter pessoas diferentes dos grupos das sessões anteriores) e a cada elemento foi entregue uma ficha com o texto informativo e respectiva parte de interpretação do texto. Deu-se início à sessão, perguntado aos alunos o que sabiam sobre esta história que iríamos analisar, fazendo-se, deste modo, uma breve chuva de ideias. De seguida, passámos para a leitura, em voz alta, do texto, que ia sendo intercalada de aluno em aluno sem aviso prévio, para percebermos a atenção com que cada aluno estava na actividade.

Após a leitura do texto, iniciou-se a fase de interpretação do mesmo. Cada grupo efectuou as respostas às perguntas de interpretação, que foram depois corrigidas oralmente, com a intervenção de todos os grupos de trabalho. Posto isto, cada grupo realizou uma Banda Desenhada, em que teriam de recontar a história que tinham lido e interpretado, da forma que entendessem mais apropriada, de acordo com a sua interpretação do texto

Na segunda parte da sessão, de dia 12 de Maio, foi pedido a que cada grupo preparasse uma dramatização da Banda Desenhada por eles criada para a mostrar à turma. Assim, após cada grupo ter a sua pequena peça de teatro pronta, arrumou-se a sala de forma a ter um grande espaço livre e todos se sentaram no chão formando uma meia-lua, para assistir às peças realizadas por cada grupo. No final desta actividade

foram efectuadas votações para eleger a peça de teatro mais criativa e mais apreciada pelos alunos.

REFLEXÃO DA SESSÃO DE DIA 11 E 12 DE MAIO

Esta semana, por a sessão testar dividida em 2 partes, irão ser avaliados um conjunto de cinco objectivos repartidos por 3 áreas – Comportamento Social, Comunicação e Cognição (Quadro 7).

Começando a reflexão pela análise do primeiro objectivo, que se enquadra no Comportamento Social - Colaborar nas tarefas a realizar com os seus pares -, é de referir que este objectivo foi já adoptado numa sessão anterior, mas foi de novo contemplado de forma a consolidá-lo. Desta vez houve maior número alunos a demonstrarem mais dificuldade em lidar com os colegas. De referir que, curiosamente, em ambas as sessões onde esta situação se verificou, foram sempre em elementos do sexo masculino. Assim, os alunos 8 e 2 demonstraram pouca colaboração, ao estarem a fazer respostas diferentes nas fichas de trabalho, quando se pretendia que as respostas de interpretação do texto fossem elaboradas em grupo e, logo, que fossem comuns a todos os elementos. Noutro grupo, verificaram-se muitas situações de conflito e pouco entendimento na elaboração tanto das respostas de interpretação do texto, como na forma como haviam de estruturar a história da Banda Desenhada, sendo o grupo composto pelos alunos 8, 10 e 2. Assim, mais uma vez o aluno 10 aparece referenciado por não colaborar da melhor forma com os restantes colegas, tendo mesmo tido um comportamento muito desadequado, no final da votação da melhor peça de teatro, ao fazer “UHHHHHH” para o grupo vencedor. De referir que o aluno 8 se juntou a este aluno 10 na emissão do som.

Quanto aos objectivos específicos da primeira parte da sessão (dia 11 de Maio), estes inserem-se na área da cognição. O primeiro objectivo desta área, prendia-se com o responder a questões sobre o texto em análise, com o intuito de interpretar o texto. Dentro desta área não se notaram problemas de maior, apenas sobretudo no grupo do aluno 7 que trabalhava com as alunas 3 e 2. Estes três alunos precisaram sempre do nosso apoio e o da professora. O aluno 3 precisou da constante ajuda dos seus colegas de grupo, facto que fez com que, também, atingisse o objectivo apenas com ajuda.

Como segundo objectivo dentro da cognição, aparecia o recontar o texto lido sobre o formato de Banda Desenhada, objectivo enquadrado também na primeira parte da sessão. Nesta parte, o aluno 7 demonstrou algumas limitações, dados os seus

problemas de motricidade fina. Contudo, apesar destes obstáculos, limitou-se a copiar o que as suas colegas faziam, não dando grande contributo a nível de imaginação (o que não acontecia em sessões anteriores), colegas estas que, igualmente, demonstraram pouca autonomia na realização da actividade. Também o aluno 3 demonstrou ser muito demorado na realização desta actividade, agindo como o aluno 7, isto é, copiando o trabalho dos colegas de grupo. Neste seguimento, podemos afirmar que o grupo que demonstrou mais entusiasmado e empenhado com a actividade, foi o constituído pelas alunas 5 e 6 e pelos alunos 1 e 5. Pelo contrário, o que funcionou com mais limitações a nível de trabalho, foi o grupo das alunas 3 e 2 e aluno 7, grupo este que não resultou bem enquanto grupo de trabalho.

Por fim, relativamente ao objectivo exclusivo da segunda parte da sessão, este tinha como intuito atingir a meta de expressar-se através de uma dramatização de histórias. O grupo mais original, foi, curiosamente, o que obteve mais votos pelos colegas, composto pelos alunos 1 e 2 e a aluna 1. De referir que o aluno 1 demonstrou mesmo muito jeito no desempenho da sua função, logo, destacando-se dentro do grupo. Também os alunas 2, 5 e 6 e alunos 3 e 5, demonstraram talento no desempenho da sua peça, destacando-se pela positiva o aluno 5, enquanto coordenador dos seus colegas, e o aluno 3 a demonstrar sérias dificuldades na sua expressão, limitando-se, mais uma vez, a copiar os colegas. Também a aluna 2 demonstrou-se pouco entusiasmada e mesmo uma cara de enfado, como se estivesse a fazer a actividade contrariada. O grupo dos alunos 11, 13, 7 e 6 e aluna 7, igualmente, demonstrou pouca criatividade e algumas dificuldades em realizar a tarefa. De destacar contudo, que o J. (aluno 7) ao fazer a nossa senhora, até voz feminina imitou. A par deste grupo, os alunos 9, 8, 10 e 4, que compunham outro grupo, demonstraram-se muito trapalhões, apenas destacando-se pela positiva o aluno 8 e o aluno 4.

De referir, ainda, que o grupo composto pela aluna 2 e 3 e aluno 7, não realizou em conjunto esta actividade, por a aluna 3 ter faltado à escola nesta segunda sessão e por não ser possível elaborar a actividade com 2 pessoas, pelo que o aluno 7 foi reencaminhado para um grupo e a aluna 2 para outro.

Quadro 7 - Avaliação dos objectivos trabalhados (11 e 12 de Maio)

		Objectivos			
Alunos		Colaborar nas tarefas a realizar com os seus pares	Responder a questões sobre o texto em análise	Recontar o texto lido sobre o formato de Banda Desenhada	Dramatizar histórias
Sexo Masculino	1	Atingiu	Atingiu	Atingiu	Atingiu
	2	A melhorar	Atingiu	Atingiu	Atingiu
	3	Atingiu	Atingiu com ajuda	A melhorar	A melhorar
	4	A melhorar	Atingiu	Atingiu	Atingiu
	5	Atingiu	Atingiu	Atingiu	Atingiu
	6	Atingiu	Atingiu	Atingiu	A melhorar
	7	Atingiu	Atingiu com ajuda	A melhorar	Atingiu
	8	A melhorar	Atingiu	Atingiu	Atingiu
	9	A melhorar	Atingiu	Atingiu	A melhorar
	10	A melhorar	Atingiu	Atingiu	A melhorar
	11	Atingiu	Atingiu	Atingiu	A melhorar
	12	FALTOU			
	13	Atingiu	Atingiu	Atingiu	A melhorar
Sexo Feminino	1	Atingiu	Atingiu	Atingiu	Atingiu
	2	Atingiu	Atingiu com ajuda	Atingiu com ajuda	A melhorar
	3	Atingiu	Atingiu com ajuda	Atingiu com ajuda	FALTOU
	4	Atingiu	Atingiu	Atingiu	Atingiu
	5	Atingiu	Atingiu	Atingiu	Atingiu
	6	Atingiu	Atingiu	Atingiu	Atingiu
	8	Atingiu	Atingiu	Atingiu	A melhorar

4.2.2.4. 4ª Sessão – 18 de Maio de 2010

PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO

Esta semana foi elaborada uma sequência didáctica subordinada à temática “Os Astros”, onde pretendemos desenvolver diversas actividades cujos objectivos se inserem nas áreas da expressão oral e cognição. Assim, tal como podemos perceber através da leitura do Quadro 8, por meio de conteúdos programáticos ligados à disciplina de Estudo do Meio, iremos promover actividades diversificadas que estimulem a criatividade, a oralidade e a escrita, como meios de construção de conhecimento.

Quadro 8 - Planificação - 18 Maio

ÁREAS	METAS	OBJECTIVOS	ESTRATEGIAS	INTERVENIENTES	RECURSOS MATERIAIS
1- Expressão Oral 2- Cognição	1 - Participar em situações de interacção oral 2 - Escrever para construir e expressar conhecimento	1 - Participar em actividades de expressão orientada 2 - Recriar um texto, por escrito, de acordo com parâmetros pré-estabelecidos	- Lançamento do tema em análise. - Realização de uma chuva de ideias sobre o tema, em discussão colectiva, incentivando os alunos a dizerem o que sabem sobre o assunto e o que gostariam de saber. - Leitura em voz alta de um texto informativo subordinado ao tema. - Preenchimento de um grelha para identificação das palavras-chave/assunto de cada parágrafo, para organização da informação. - Recriar um texto subordinado ao mesmo tema, mobilizando os conhecimentos adquiridos nas actividades anteriores e utilizando as palavras-chave e assuntos identificados. - Apresentação dos textos à turma e avaliação conjunta dos mesmos mediante critérios previamente estabelecidos.	- Professora Titular de Turma - Nós - Alunos	- Texto informativo - Ficha de registo de palavras/assunto chave - Ficha de registo do texto elaborado.

DESCRIÇÃO DA SESSÃO DE DIA 18 DE MAIO

Nesta primeira sessão, o primeiro passo dado para a implementação da sequência didáctica, foi o do lançamento do tema em análise, escrevendo-se o tema no quadro. Posto isto, foi realizada uma chuva de ideias sobre o tema, em discussão colectiva, incentivando os alunos a dizerem o que sabiam sobre o assunto e o que gostariam de saber sobre o mesmo.

Após esta pequena troca de ideias sobre o tema, juntou-se a turma em pequenos grupos, de 3 a 4 pessoas, e passou-se para a leitura e análise de um texto informativo subordinado ao tema, através do preenchimento de um grelha para identificação das palavras e/ou assunto chave de cada parágrafo, com o objectivo de organização da informação.

Após a realização desta actividade, foi proposto a cada grupo recriar um texto subordinado ao mesmo tema, mobilizando os conhecimentos adquiridos nas actividades

anteriores e utilizando as palavras-chave e assuntos identificados. No final da actividade, cada grupo apresentou à turma o texto criado, tendo sido avaliados pelos colegas no cumprimento de critérios previamente estabelecidos, já que os textos não podiam ultrapassar o número de linhas apresentado na folha de registo e tinham de ter em conta todos os assuntos ou palavras-chave identificados pelo grupo a partir do texto informativo que leram. Para tal, antes da leitura do texto criado, cada grupo leu à turma os assuntos/palavras-chave que identificaram em cada parágrafo do texto informativo.

No final da sessão, cada grupo escolheu um subtema relacionado com a temática da sessão, para pesquisar informação em casa e trazê-la na segunda sessão, com o intuito de elaborar desafios para apresentar aos colegas.

REFLEXÃO DA SESSÃO DE DIA 11 E 12 DE MAIO

Nesta primeira sessão da sequência didáctica, que inseria-se dentro da área académica de Estudo do Meio – Os Astros – apenas havia 2 objectivos a serem implementados.

O primeiro - Participar em actividades de expressão orientada - estava então mais direccionado com a participação na chuva de ideias que se realizou como forma de abertura do desenvolvimento da sessão, e inseria-se na área da expressão oral, com o intuito de alcançar a meta de participar em situações de interacção oral.

Assim, para avaliarmos este objectivo, tínhamos em conta 4 categorias: demonstrar motivação na sua intervenção, respeitar a opinião dos colegas, colocar o dedo no ar para intervir e esperar a sua vez de intervir.

Deste modo, tendo como base o Quadro 9, o que nos saltou logo à vista é que a maior parte dos alunos demonstrou-se pouco conhecedor da temática, logo, intervindo muito pouco. Esta situação verificou-se sobretudo nos elementos do sexo feminino da turma, razão pela qual todas se situam na categoria de “A melhorar”.

Os rapazes demonstraram mais interesse e vontade de participar, com destaque para os alunos 1, 6 e 13, que demonstraram vastos conhecimentos dentro deste tema e grande vontade de alargar os seus horizontes. Além disso, os três respeitaram as outras 3 categorias em avaliação, tendo colocado sempre o dedo no ar para intervir e apenas falando quando a professora ou nós lhes dávamos a palavra, nunca contrapondo negativamente a opinião que outros colegas davam. Assim, apenas estes 3 alunos obtiveram este objectivo, atingido na sua plenitude.

Por fim, há que salientar, ainda, os alunos 2, 5, 7 e 10, que embora não tivessem participado tanto e tão positivamente como os seus colegas mencionados anteriormente, destacaram-se no meio dos restantes colegas. Apenas não demonstraram tão vastos conhecimentos, participaram sem respeitar a sua vez de intervenção e não colocaram o dedo no ar para pedir autorização para intervir, acabando por “atropelar” os colegas que intervinham ao mesmo tempo.

Já o segundo objectivo da sessão - Recriar um texto, por escrito, de acordo com parâmetros pré-estabelecidos - tinha como intuito alcançar a meta de escrever para construir e expressar conhecimento, inserindo-se na área da cognição.

O grupo que mais se destacou nesta actividade foi o grupo composto pelos alunos 5 e 6 e as alunas 6 e 7, que demonstraram bastante empenho e motivação pela actividade implementada, tendo mesmo sido os primeiros a terminá-la. Daí terem atingido plenamente o objectivo proposto.

De resto, todos os grupos cumpriram o pretendido na íntegra, tendo, uns com mais imaginação que outros, efectuado o texto, cumprindo o critério de tamanho e abordagem de todas as palavras-chave e assuntos identificados em cada parágrafo do texto informativo.

Contudo, houve um grupo que se deparou com grandes conflitos entre as raparigas (alunas 2 e 3) e o rapaz do grupo (aluno 8), que em sessões anteriores deu já algumas mostras de pouca tolerância a opiniões diferentes da sua. Além disso, os três precisaram de ajuda constante da professora e nossa, tanto para a identificação das palavras-chave como para a estruturação do texto. Assim apesar de terem conseguido acabar por realizar o texto, atingiram o objectivo apenas com ajuda.

Há ainda a referir a situação dos alunos 3 e 9, que têm, a par do aluno 7, dificuldades de aprendizagem. Estes alunos demonstram muita dependência do trabalhos dos seus pares de grupo, não intervindo praticamente nada e apenas limitando-se a consentir o trabalho deles, sendo, então, a sua actividade muito limitada, pelo que atingiram este objectivo apenas com a ajuda dos seus colegas. Contudo, neste caso, só o aluno 7 não conseguiu atingir o objectivo, tendo estado sempre muito alheado da actividade, apesar das múltiplas tentativas dos seus colegas de grupo, que o tentavam implicar no trabalho, demonstrando sempre grande sonolência e vontade de dormir (visto também ser já próximo da hora de saída da aula e ser recorrente esta situação acontecer).

Quadro 9 - Avaliação dos objectivos trabalhados (18 de Maio)

		Objectivos	
Alunos		Participar em actividades de expressão orientada	Recriar um texto, por escrito, de acordo com parâmetros pré-estabelecidos
Sexo Masculino	1	Atingiu	Atingiu
	2	Atingiu com ajuda	Atingiu
	3	A melhorar	Atingiu com ajuda
	4	A melhorar	Atingiu
	5	Atingiu com ajuda	Atingiu
	6	Atingiu	Atingiu
	7	Atingiu com ajuda	A melhorar
	8	A melhorar	Atingiu com ajuda
	9	A melhorar	Atingiu com ajuda
	10	Atingiu com ajuda	Atingiu
	11	A melhorar	Atingiu
	12	A melhorar	Atingiu
	13	Atingiu	Atingiu
Sexo Feminino	1	A melhorar	Atingiu
	2	A melhorar	Atingiu
	3	A melhorar	Atingiu com ajuda
	4	A melhorar	Atingiu
	5	A melhorar	Atingiu
	6	A melhorar	Atingiu
	8	A melhorar	Atingiu

4.2.2.5. 5ª Sessão – 19 de Maio de 2010

PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO

Esta sessão encontra-se na continuidade da 4ª sessão. Como tal, foi planificada tendo em conta a sessão anterior e de forma a consolidar e dar seguimento ao trabalho aí desenvolvido. Assim, a actividade aqui a ser implementada pretende para além da oralidade e da escrita, ir buscar uma terceira fonte de conhecimento, o escutar. Destes objectivos surge a planificação desta sessão, presente no Quadro 10.

Quadro 10 - Planificação - 19 Maio

ÁREAS	METAS	OBJECTIVOS	ESTRATEGIAS	INTERVENIENTES	RECURSOS MATERIAIS
1- Compreensão Oral 2- Cognição	1 - Escutar para aprender e construir conhecimento 2 - Escrever para construir, expressar e aplicar conhecimento	1 - Manifestar ideias suscitadas pelo desafio ouvido 2 - Criar desafios através da mobilização de conhecimentos adquiridos.	- Análise da informação sobre o subtema em estudo, recolhida em casa. - Selecção e organização da informação recolhida. - Elaboração de um trabalho sobre a forma de desafio. - Colocação do desafio à turma, para testar conhecimentos dos colegas.	- Professora Titular de Turma - Nós - Alunos	- Computador Magalhães - Informação pesquisada em casa

DESCRIÇÃO DA SESSÃO DE DIA 19 DE MAIO

Nesta segunda sessão, de dia 19 de Maio, como foi já referido, o principal objectivo foi o de mobilizar os conhecimentos adquiridos na sessão anterior, para a partir desses criar novos conhecimentos e consolidar os já adquiridos. Assim, cada grupo voltou a reunir-se com o intuito de juntar toda a informação recolhida em casa sobre o seu respectivo subtema relacionado com os astros, para dar início à sua análise e, assim, efectuar uma selecção e organização da informação recolhida.

Posto isto, cada grupo elaborou um trabalho sobre a forma de desafio (à escolha do grupo), que depois de pronto, foi colocado à turma, para testar conhecimentos dos colegas.

REFLEXÃO DA SESSÃO DE DIA 19 DE MAIO

Esta sessão estava toda voltada, como pudemos perceber pela descrição da mesma, para a elaboração e participação em desafios. Assim, o primeiro, dos dois objectivos programados, inseria-se na área da cognição com o objectivo de atingir a meta de escrever para construir, expressar e aplicar conhecimento - Criar desafios através da mobilização de conhecimentos adquiridos.

Todos os alunos demonstraram grande entusiasmo por esta actividade, tendo trazido para a sessão muita informação recolhida em casa sobre os seus respectivos temas. Contudo, houve um grupo que não trouxe e não pesquisou qualquer informação sobre o tema que deveriam trabalhar. Este grupo era composto pelos alunos 4, 10 e 12,

que por essa razão, não elaboraram qualquer desafio para colocar aos colegas. Apenas improvisaram, durante a sessão, um destrava línguas, tendo escrito assim, um pequeno poema muito elementar (e com alguns erros ortográficos) sobre o Sol, que apresentaram com grande vergonha aos colegas. Assim, apenas estes três alunos não alcançaram o objectivo e, logo, levando a menção de terem de melhorar a este nível, tal como podemos verificar no Quadro 11.

Os restantes grupos demonstraram grande motivação pela actividade e grande originalidade nos seus trabalhos, que foram apresentados sobre a forma de jogo da forca, sopa de letras, palavras-cruzadas, crucigramas e advinhas. Deste modo, todos os alunos, à excepção do aluno 7, 8, 9 e 3, e das alunas 2 e 3, atingiram na plenitude o objectivo.

Quanto aos alunos mencionados anteriormente, que atingiram com ajuda este objectivo, o que lhes aconteceu foi o já verificado na sessão anterior, os alunos 7, 9 e 3 devido às suas limitações em termos de aprendizagem e fazerem um pouco uma imitação dos seus pares, e o grupo composto pelo aluno 8 e as alunas 2 e 3, por terem pouca autonomia e necessitarem da ajuda dos adultos presentes na actividade, tanto na criação do desafio, como na apresentação do mesmo.

Continuando a analisar o Quadro 11, o segundo objectivo, inseria-se, mais uma vez, na área da compreensão oral, com o intuito dos alunos alcançarem a meta escutar para aprender e construir conhecimento - Manifestar ideias suscitadas pelo desafio ouvido.

Assim, os alunos que mais se destacaram foram os alunos 1, 5, 6, 10 e 13 e a aluna 4, que constantemente e de forma positiva participaram na resposta aos desafios. O aluno 1 atingiu assim plenamente este objectivo por, como a professora mencionou, ter grande gosto por este tema, pelo que tentava sempre responder a tudo, fazendo-o sempre de forma correcta. Tinha consigo um livro sobre a temática e ia apresentado aos colegas informações e imagens sobre o que se ia falando. Os restantes colegas mencionados como tendo atingido também este objectivo, são conhecidos, pela professora, e como pudemos também perceber em sessões anteriores, por serem bastante competitivos em actividades que envolvam este tipo de situações, pelo que estavam sempre com o dedo no ar, mal o desafio era colocado pelos colegas, para responder, manifestando sem qualquer problema as suas ideias pelo desafio colocado.

Os restantes alunos da turma atingiram com ajuda, pois todos conseguiam responder às perguntas colocadas, necessitando contudo, de mais tempo e apoio do grupo que colocava os desafios, e das respectivas pistas que estes iam colocando.

Quadro 11 - Avaliação dos objectivos trabalhados (19 de Maio)

		Objectivos	
Alunos		Criar desafios através da mobilização de conhecimentos adquiridos	Manifestar ideias suscitadas pelo desafio ouvido
Sexo Masculino	1	Atingiu	Atingiu
	2	FALTOU	
	3	Atingiu com ajuda	Atingiu com ajuda
	4	A melhorar	Atingiu com ajuda
	5	Atingiu	Atingiu
	6	Atingiu	Atingiu
	7	Atingiu com ajuda	Atingiu com ajuda
	8	Atingiu com ajuda	Atingiu com ajuda
	9	Atingiu com ajuda	Atingiu com ajuda
	10	A melhorar	Atingiu
	11	Atingiu	Atingiu com ajuda
	12	A melhorar	Atingiu com ajuda
	13	Atingiu	Atingiu
Sexo Feminino	1	Atingiu	Atingiu com ajuda
	2	Atingiu com ajuda	Atingiu com ajuda
	3	Atingiu com ajuda	Atingiu com ajuda
	4	Atingiu	Atingiu
	5	Atingiu	Atingiu com ajuda
	6	Atingiu	Atingiu com ajuda
	8	Atingiu	Atingiu com ajuda

4.2.2.6. 6ª Sessão – 25 de Maio de 2010

PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO

A sessão da presente semana, tal como podemos perceber pela análise do Quadro 12, tem como principal objectivo desenvolver competências inseridas na área de formação cívica, nomeadamente consciencializar os alunos para a importância das relações humanas e a existência de regras de conduta social, promovendo, assim, valores como tolerância, solidariedade e respeito pelos outros. Assim, serão realizadas 2 sessões em dias seguidos, para consolidação das competências em questão, sendo esta primeira sessão de criação de novas competências e a segunda sessão de reforço, aplicação e consolidação.

Quadro 12 - Planificação - 25 Maio

ÁREAS	METAS	OBJECTIVOS	ESTRATEGIAS	INTERVENIENTES	RECURSOS MATERIAIS
1- Compreensão Oral 2-Expressão Oral	1 - Explorar Sentimentos e Valores 1 - Estabelecer relações interpessoais 2 - Participar em situações de interacção oral 2 - Expressar sentimentos	1 - Contribuir com sugestões e críticas para resolver tarefas comuns 2- Partilhar ideias, sensações e sentimentos pessoais, suscitados sobre os temas apresentados	- Divisão da turma em 5 grupos de 4 elementos. - Análise de temas (um por cada grupo). - Realização das actividades propostas na ficha que cada grupo está a trabalhar. - Apresentação das actividades realizadas por cada grupo à turma. - Exploração, sobre a forma de pequeno debate colectivo, de cada tema.	-Professora Titular de Turma -Nós - Alunos	- Fichas de Formação Cívica com abordagem a diferentes temas

DESCRIÇÃO DA SESSÃO DE DIA 25 DE MAIO

Para dar início às actividades da sessão, a turma foi dividida em grupos de 4 elementos cada, num total de 5 grupos. A cada grupo foi entregue uma ficha, onde teriam de trabalhar um valor/sentimento específico. Durante este trabalho, os alunos tiveram de debater e partilhar as suas ideias próprias sobre o tema que estavam a trabalhar, de forma a preparar uma apresentação oral desse seu valor, à turma.

Posto isto, cada grupo apresentou o trabalho que desenvolveu, dando as suas opiniões sobre o valor em causa e pedindo aos colegas as suas próprias opiniões, para assim haver uma partilha de ideias e sentimentos, através de experiências diferentes, com o intuito de, como foi já referido, promover valores e, ao mesmo tempo, fazer com que os alunos aprendam a exprimir opiniões fundamentadas.

De referir que os temas tratados (o perdão, a amizade, a perseverança, a diferença racial e o respeito pelo outro) foram também escolhidos de forma a desenvolver nos alunos atitudes de respeito mútuo e compreenderem melhor certas regras de convivência que conduzem à formação de cidadãos tolerantes, autónomos, participativos e civicamente responsáveis.

REFLEXÃO DA SESSÃO DE DIA 25 DE MAIO

Como foi já referido, a presente sessão, esteve voltada para a formação cívica, nomeadamente, para a promoção de valores, explorando tanto valores como sentimentos, através de experiências de vida e a troca e partilha das mesmas em debate colectivo.

Assim, o primeiro objectivo a atingir com esta sessão (por uma das actividades implicar debater e preparar a apresentação de um determinado sentimento/valor por um grupo, o que envolvia resolver uma pequena ficha de trabalho), inseria-se dentro da área do comportamento social - Contribui com sugestões e críticas para resolver tarefas comuns. Isto com o intuito de, em simultâneo, os alunos estabelecerem relações interpessoais e explorarem sentimentos e valores no grupo.

Dentro deste objectivo, observou-se que todos os alunos, uns de forma mais explícita que outros, deram as suas opiniões de forma fundamentada para o trabalho que tinham em mãos, ou seja, contribuíram de forma bastante positiva com sugestões e críticas para resolver as tarefas do grupo. Aqui há mesmo a destacar a aluna 3, que em sessões anteriores demonstrou sempre uma atitude de passividade e nesta sessão, demonstrou grande empenho e mesmo liderança no desenvolvimento das tarefas do grupo.

Contudo, analisando o Quadro 13, podemos constatar excepções no atingir deste objectivo. Por exemplo, o aluno 7, devido às suas limitações em atenção, dispersou-se muito e dava início no grupo a assuntos diferentes do que estava a ser tratado. Mas, quando chamado à atenção pelos seus colegas, que constantemente lhe pediam sugestões para a continuação do seu trabalho, de forma a motivá-lo, lá se focava e dava, embora que de forma diminuta, algumas sugestões. A aluna 2 e a aluna 7, a par do aluno 7, demonstraram igualmente, grande passividade na resolução das tarefas, ficando apenas a escutar os colegas, não dando sugestões para avançarem e ultrapassarem os diversos obstáculos que se lhes iam colocando no trabalho. A aluna 2, independentemente do grupo em que trabalha, tem demonstrado sempre esta postura. Mas a aluna 7, foi considerado por nós e pela professora, uma situação estranha, pois costuma ser bastante activa na resolução das suas tarefas.

Há, ainda, a referir as situações mais graves, que neste caso se situou em alunos que têm demonstrando, também, sempre o mesmo tipo de atitudes, que é o caso do aluno 3 e 9. Estes alunos pouco participam nas actividades, apresentando dificuldades de aquisição de aprendizagens, um sempre com uma atitude de passividade (aluno 3) e outro gerando conflitos em todos os grupos com quem trabalha (aluno 9). Também o aluno 11, ao contrário do que costuma acontecer, inseriu-se neste objectivo da sessão numa categoria de a melhorar, pois para além de não ter contribuído em nada para o trabalho a desenvolver no grupo, esteve constantemente a brincar, distraindo mesmo os seus colegas, que chegaram ao ponto de fazer queixa à professora e a nós, do seu comportamento.

Já o segundo objectivo da sessão, prendia-se mais com a segunda fase de implementação dos trabalhos, as apresentações seguidas dos debates para partilha de sentimentos e experiência e opiniões, daí o objectivo ser - Partilhar ideias, sensações e sentimentos pessoais, suscitados sobre os temas apresentados. Este objectivo inseria-se, assim, dentro da área da expressão oral, tendo como meta a ser atingida participar em situações de participação oral, através do exprimir de sentimentos.

Mais do que estávamos à espera, praticamente todos os alunos aderiram bastante bem a esta situação, participando entusiasticamente em todos os temas que foram a debate. Muitos alunos contaram mesmo, para ilustrar diferentes situações de valores e sentimentos, experiências pessoais que vivenciaram, como por exemplo, na questão da diferença racial, ao chegarem à conclusão que apesar de podermos ser diferentes em tom de pele, cor de olhos e cabelos, etc., todos somos iguais, logo não tem lógica chamarmo-nos uns aos outros, como disse o aluno 6 “branco, preto, chinoca”, ao que o aluno 12 acrescentou o ser “cigano”. Todos o gostaram de ouvir, uma vez que este aluno 6, que é de etnia cigana, tem sempre uma postura bastante discreta em sala de aula, e nesta parte da sessão conseguiu assim expressar os seus sentimentos, ao partilhar com a turma, situações em que sofreu discriminação por este factor.

Neste seguimento há, então, a destacar, dentro dos alunos que atingiram plenamente este objectivo, o acabado de referir aluno 6, que brilhou em todas as participações que fez, dando sempre opiniões muito pertinentes para os temas que se trataram ao longo deste debate, exprimindo com grande coerência os seus sentimentos e pensamentos sobre os valores em questão.

Todavia, mais uma vez, houve um grupo de alunos, que demonstraram grande inibição, não tendo dado qualquer contributo ao debate, ou seja, não tendo partilhado e exposto aos colegas, as suas opiniões, ideias, pensamentos, sobre os temas em debate. A sua postura foi de ficarem apenas calados e a escutar os seus colegas e, mesmo ao apresentar os seus trabalhos, limitando-se a ler o que tinham escrito na ficha de trabalho. Foram os casos das alunas 1, 3 e 2 e dos alunos 3, 4 e 11. Assim, como podemos constatar no quadro 13, têm de melhorar a este nível.

Já o aluno 7, quando colocava o dedo no ar para participar, acabava sempre por dizer coisas completamente descontextualizadas. Contudo, tanto a professora como nós, íamos tentando conduzir o seu discurso, para o que se estava a discutir, e lá ia dando os seus pequenos contributos. O melhor exemplo disso deu-se quando abordado sobre o que era amizade ter respondido que era o “amor e carinho”, tendo então, sido capaz de

nomear sentimentos que associa à amizade. Também foi engraçado, quanto questionado sobre quem eram os seus maiores amigos, foi olhando para a turma e nomeou todos os seus colegas, apenas deixando de fora um único aluno, o aluno 9, conhecido por gerar grandes conflitos com os seus pares (como até foi já referido nesta reflexão).

Quadro 13 - Avaliação dos objectivos trabalhados (25 de Maio)

Alunos		Objectivos	
		Contribui com sugestões e críticas para resolver tarefas comuns	Partilhar ideias, sensações e sentimentos pessoais, suscitados sobre os temas apresentados
Sexo Masculino	1	Atingiu	Atingiu
	2	Atingiu	Atingiu
	3	A melhorar	A melhorar
	4	Atingiu	A melhorar
	5	Atingiu	Atingiu
	6	Atingiu	Atingiu
	7	Atingiu com ajuda	Atingiu com ajuda
	8	Atingiu	Atingiu
	9	A melhorar	Atingiu
	10	Atingiu	Atingiu
	11	A melhorar	A melhorar
	12	Atingiu	Atingiu
	13	Atingiu	Atingiu
Sexo Feminino	1	Atingiu	A melhorar
	2	Atingiu com ajuda	A melhorar
	3	Atingiu	A melhorar
	4	Atingiu	Atingiu
	5	Atingiu	Atingiu
	6	Atingiu	Atingiu
	8	Atingiu com ajuda	Atingiu



Figura 1 - Imagens captadas durante a realização desta sessão de intervenção (25 Maio)

4.2.2.7. 7ª Sessão – 26 de Maio de 2010

PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO

Tal como a sessão anterior, esta segunda sessão, baseou-se na promoção de valores, trabalhando-se a área de formação cívica. Contudo, e conforme constante no Quadro 14, nesta segunda parte, como referido na sessão anterior, as actividades realizadas estavam mais centradas na aplicação dos conhecimentos adquiridos na sessão anterior, de forma a reforçar as competências a si ligadas e a consolidá-las.

Quadro 14 - Planificação - 26 Maio

ÁREAS	METAS	OBJECTIVOS	ESTRATEGIAS	INTERVENIENTES	RECURSOS MATERIAIS
1 - Expressão Oral 2 - Cognição	1 - Participar em situações de interacção oral 1 - Expressar sentimentos 2 - Escrever para construir e expressar conhecimentos	1- Utilizar as linguagens corporais e dramática como meio de expressão e comunicação 2- Reflectir sobre sentimentos e valores, aplicando-os em situações concretas	- Junção dos grupos da sessão anterior. - Construção de uma pequena história, com intuito de ser transformada em peça de teatro, onde serão explorados os mesmos valores, mas adaptados a uma situação e contexto diferentes dos apresentados na ficha. - Preparação da dramatização a partir da história apresentada. - Apresentação da peça de teatro. - Elaboração de uma reflexão individual, por escrito, sobre o aprendido no conjunto das 2 sessões.	-Professora Titular de Turma -Nós - Alunos	- Fichas de Formação Cívica com abordagem a diferentes temas

DESCRIÇÃO DA SESSÃO DE DIA 26 DE MAIO

Nesta sessão, voltaram a formar-se os mesmos grupos da sessão anterior, desta vez com o intuito de pegarem no mesmo valor trabalhado no dia anterior, mas aplicando-o a uma situação diferente. Para tal, cada grupo, escreveu uma pequena peça de teatro, onde os alunos teriam de novamente reflectir sobre o referido valor, de forma a aplicá-lo e adaptá-lo a situações concretas, diferentes da presente na ficha de trabalho, através da qual exploraram numa primeira fase os valores. Esta tarefa tinha como intuito os alunos consolidarem o conhecimento desenvolvido na sessão anterior, mobilizando esse conhecimento para adquirir novo. De referir que a escolha da peça de teatro foi

feita com o objectivo de promover nesta sessão, além da exploração de sentimentos e valores, o desenvolvimento da expressão corporal como meio de comunicação verbal, de forma também a que os alunos desenvolvam auto-confiança e compreendam que existe mais do que a linguagem oral para comunicarmos com o outro.

Posto isto, cada grupo apresentou à turma a sua pequena peça de teatro, e depois de apresentadas todas as peças, os alunos deram as suas opiniões sobre o trabalho efectuado pelos colegas e votaram na peça que mais gostaram.

No final, e de forma a fazer-se um balanço de todo o trabalho desenvolvido ao longo das 2 sessões, foi pedido a que cada aluno escrevesse numa folha de papel uma pequena reflexão, sobre o que aprenderam nas duas sessões.

REFLEXÃO DA SESSÃO DE DIA 25 DE MAIO

Mais uma vez, a presente sessão tinha apenas dois objectivos em desenvolvimento, que como foi já referido, aparecem ligados à temática dos valores. Esses objectivos, como em todas as sessões, foram avaliados individualmente, resultado esse visível no Quadro 15.

Como na sessão anterior explorámos diferentes valores e debatemos sobre o que cada um significava para os diferentes alunos, nesta sessão, através do desenvolvimento do teatro, considerámos que seria interessante por em prática o desenvolvimento do objectivo de reflectir sobre sentimentos e valores, aplicando-os em situações concretas, de forma a mobilizar os conhecimentos previamente já adquiridos, consolidando-os. Também com este objectivo era pretendido perceber se os alunos compreenderam realmente a mensagem que tentou transmitir-se na sessão anterior.

Assim, o referido objectivo, pertencente à área da cognição, tinha como intuito alcançar a meta de escrever para construir e expressar conhecimento.

De referir que três dos grupos atingiram plenamente o objectivo, pois recriaram situações diferentes da apresentada na ficha que trabalharam, tendo, assim, transmitido de uma outra forma a mesma mensagem pretendida para o valor que estavam a trabalhar. De tal depreendemos que estes alunos compreenderam a mensagem e, assim, consolidaram os sentimentos e pensamentos inerentes ao seu valor.

Esta situação, contudo, não se verificou em 2 grupos, que apresentaram uma história demasiado colada ao texto, não tendo conseguido sair do âmbito da situação apresentada na ficha que trabalharam. Apesar de terem percebido o intuito da

mensagem do valor, não foram, assim, capazes de o explorar, adaptando a mensagem a diferentes contextos e situações. Foi, então, o caso do grupo constituído pelo aluno 10 e 2, e alunas 2 e 6, que trabalharam a ideia de não se fazer aos outros aquilo que não gostávamos que nos fizessem, e o grupo constituído pelo aluno 8 e alunas 4, 5 e 7.

Já o aluno 7, mais uma vez, atingiu o objectivo, mas com a ajuda dos seus colegas de grupo, que incitaram sempre a que estivesse com atenção e pediam constantemente que lhes sugerisse ideias e formas de superar os bloqueios de pensamentos com que se iam deparando, de forma a implicá-lo no trabalho de grupo.

Quanto ao segundo objectivo - Utilizar as linguagens corporal e dramática como meio de expressão e comunicação - como foi referido na descrição, este teve como intuito fazer com que os alunos compreendessem que também podemos comunicar através da linguagem corporal e dramática, isto é, que também assim podemos transmitir mensagens. Era pretendido, ainda, que os alunos conseguissem, de alguma forma, libertar-se de inibições associadas à exposição corporal e conseguissem desenvolver-se um pouco mais a este nível.

Assim, é de destacar os alunos 5, 6, 10 e 13 e as alunas 3, 5, 6 e 7, por terem tido uma postura bastante activa, expressiva e auto-confiante no decurso da peça de teatro, conseguindo transparecer a mensagem associada à história que representavam, tudo isto através de uma linguagem corporal e dramática.

Pelo contrário, há a destacar os alunos 11, 4, e as alunas 1 e 2, por terem sido bastantes apáticos, não demonstrando qualquer tipo de linguagem corporal, por não conseguirem desprender-se das suas inibições e limitações a nível da expressão dos seus movimentos corporais. Assim, a atitude no decurso da peça foi de muito agarrados ao papel que tinham na mão, lendo deste as suas falas e adoptando o seu corpo uma postura bastante hirta.

Por fim, há a referir o grupo de alunos que se encontram na transição entre os 2 grupos anteriormente mencionados, que demonstraram ter alguma linguagem corporal, mas através do apoio dos seus colegas. São o caso dos alunos 3, 7 e 8 e aluna 4. O aluno 7, como sabemos, gosta de dar nas vistas e faz tudo para “aparecer”, contudo sentiu-se limitado no desempenho do seu papel, tendo apenas dito as suas falas por imitação do que lhe diziam os seus colegas para ele expressar, repetindo, igualmente os gestos dos colegas. De referir, contudo, que no final de apresentadas todas as peças e ter-se efectuado a votação, ele tomou a iniciativa de ir para a frente da turma e agradecer, recebendo palmas dos colegas por tal. Os restantes alunos, inserem-se neste grupo de

atingir o objectivo com ajuda, tal como podemos verificar no Quadro 15, por também terem apresentado uma postura, embora um pouco mais activa que os colegas anteriores, algo limitada. Conseguiram demonstrar alguma linguagem corporal, mas imitando gestos dos colegas e deixando-se guiar por alguns elementos do seu grupo, com melhores desempenhos que eles. Há então a referir, neste caso, que não foi surpresa a atitude do aluno 3, que mais uma vez demonstra o quão dependente está dos seus colegas, escondendo-se atrás do trabalho destes...

Nesta fase final da reflexão importa referir, apesar de não ter sido alvo de avaliação, que foi pedido aos alunos que escrevessem numa folha aquilo que aprenderam com estas duas sessões. As informações que daqui se obtiveram foram bastante positivas, sobretudo a reflexão do aluno 6, que a par do aluno 12, é de etnia cigana. Este aluno apontou tudo aquilo que aprendeu com os seus colegas e com cada grupo (coisa que todos fizeram em geral nas suas reflexões). Na sua reflexão referiu, quanto à parte de ter chegado à conclusão que mesmo sendo nós todos diferentes, todos éramos iguais, que não se devia ser racista e que ele próprio não tinha qualquer tipo de vergonha de ser de etnia cigana. Mencionou neste seguimento, que mesmo sendo diferente, também não era por isso que iria chamar alguém de “preto” ou “chinês” e que tinha aprendido isso durante as sessões.

Foi igualmente positivo ver que mesmo os alunos com mais dificuldades (como o aluno 9) foram capazes de tirar as suas próprias conclusões, expressando os seus sentimentos relativamente aos diferentes valores que foram abordados nestas duas sessões.

Já o aluno 7, estava em dia não, no sentido em que balbuciava e papagueava coisas sem nexos, que não tinham nada a ver com os temas que íamos discutindo, mas por fim, depois de algum esforço, acabou por dizer que tinha gostado do teatro, mas não da peça do seu grupo.

Quadro 15 - Avaliação dos objectivos trabalhados (26 de Maio)

		Objectivos	
Alunos		Reflectir sobre sentimentos e valores, aplicando-os em situações concretas	Utilizar as linguagens corporal e dramática como meio de expressão e comunicação
Sexo Masculino	1	FALTOU	
	2	A melhorar	Faltou
	3	Atingiu	Atingiu com ajuda
	4	Atingiu	A melhorar
	5	Atingiu	Atingiu
	6	Atingiu	Atingiu
	7	Atingiu com ajuda	Atingiu com ajuda
	8	A melhorar	Atingiu com ajuda
	9	Atingiu	Atingiu com ajuda
	10	A melhorar	Atingiu
	11	Atingiu	A melhorar
	12	FALTOU	
	13	Atingiu	Atingiu
Sexo Feminino	1	Atingiu	A melhorar
	2	A melhorar	A melhorar
	3	Atingiu	Atingiu
	4	A melhorar	Atingiu com ajuda
	5	A melhorar	Atingiu
	6	A melhorar	Atingiu
	8	A melhorar	Atingiu



Figura 2 - Imagens captadas durante a realização desta sessão de intervenção (26 Maio)

4.2.2.8. 8ª Sessão – 8 de Junho de 2010

PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO

Para esta semana optámos por planificar uma sessão (Quadro 16) com o intuito de, por meio do trabalho cooperativo, desenvolver a capacidade de raciocínio, a par da capacidade de resolução de problemas e da capacidade criativa. Assim toda a actividade girou em torno da resolução, em grupo, de um enigma/problema.

Quadro 16 - Planificação - 8 Junho

ÁREAS	METAS	OBJECTIVOS	ESTRATEGIAS	INTERVENIENTES	RECURSOS MATERIAIS
1- Sociabilidade 2 - Cognição 3 - Expressão Oral	1 - Ser capaz de ultrapassar as adversidades que se lhe colocam, em grupo 2-Desenvolver capacidades de raciocínio, de resolução de problemas e criativa 3 - Narrar aos pares experiencias vividas	1 - Avançar com ideias e sugestões para resolver tarefas comuns 2 - Resolver a situação problemática 3 - Apresentar as várias estratégias utilizadas de forma criativa	- Divisão da turma em 5 grupos de 4 elementos. - Resolver um enigma em grupo. - Tratar a informação recolhida. - Divulgar o trabalho desenvolvido aos restantes grupos.	-Professora Titular de Turma -Nós - Alunos	- Fichas com o enigma

DESCRIÇÃO DA SESSÃO DE DIA 8 DE JUNHO

Para dar início à actividade, dividiu-se a turma em 4 grupos de 4 pessoas cada, e um grupo de apenas 3 pessoas (devido a estar a faltar o aluno 12). Posto isto, foi distribuído o mesmo enigma a cada grupo, que em conjunto trataram a informação presente no enigma a fim de resolver o problema com que se deparavam.

A opção de todos os grupos terem de trabalhar o mesmo enigma prendeu-se com um dos objectivos nesta sessão, que se ligava ao desenvolvimento da capacidade criativa dos alunos. Assim, pretendíamos ver que estratégias utilizariam cada grupo para resolver o enigma. Daí que, quando todos os grupos terminaram a sua tarefa, foi dada uma folha em branco para aí apresentarem a forma/estratégias utilizadas para resolver o problema, e assim percebermos que cada grupo o resolveu de forma diferente.

De referir, que todos demonstraram, nesta fase final, muita curiosidade por ver o modo como os seus restantes colegas resolveram o dito enigma.

No final, cada aluno respondeu, ainda, de forma autónoma, a um questionário sobre o balanço de funcionamento do grupo, para percebermos, igualmente, as dinâmicas que existiram em cada grupo.

REFLEXÃO DA SESSÃO DE DIA 8 DE JUNHO

A presente sessão tinha como núcleo de trabalho, como foi já referido, a resolução de um enigma e posterior apresentação, à turma, das estratégias de resolução, para assim desenvolver não só a capacidade de raciocínio como também a criatividade, em conjunto com a expressão oral e a sociabilidade, como tem vindo a acontecer em todas as sessões ao longo deste percurso lectivo.

Desta forma, o primeiro objectivo em análise estava relacionado com a sociabilidade - Avança com ideias e sugestões para resolver tarefas comuns -, que pretendia atingir as metas de promover a troca de ideias e saberes ao mesmo tempo que se adquiria capacidade de ultrapassar as adversidades que se colocam, em grupo.

Por estarmos já num número avançado de sessões implementadas e conhecermos já razoavelmente bem os alunos desta turma, os resultados obtidos nesta sessão, ligado a este espírito de equipa e trabalho dinâmico, não diferiram muito dos obtidos em sessões anteriores. Assim, tal como podemos constatar através do Quadro 17, os alunos 9, 10 e 7 foram os únicos alunos que não conseguiram atingir este objectivo e levaram a menção de ter de melhorar esta capacidade. O aluno 9, mais uma vez demonstrou completo alheamento ao trabalho, estando a cantar durante a resolução do enigma e olhando para o resto da sala, em vez de para a ficha de apresentação do enigma, ou seja, não tendo colaborado em nada com o trabalho dos colegas. Já os alunos 10 e 7, pertencentes ao mesmo grupo, passaram todo o trabalho a brincar um com o outro, não contribuindo com ideias e sugestões para o trabalho que as suas colegas estavam a tentar implementar (alunas 6 e 7). Antes pelo contrário, o aluno 10 para além de ter arranjado, para variar, conflitos com as suas duas colegas, esteve constantemente a desviar a atenção do seu colega, aluno 7, que pela primeira vez em todas as sessões, não cooperou sob forma nenhuma no trabalho do seu grupo. Assim, chegámos à conclusão que este grupo não funcionou e que o aluno 7 e 10 não deveriam voltar a ficar juntos.

Já os alunos 3 e 11, e a aluna 2, mais uma vez, demonstraram a sua atitude de passividade, ou seja, até cooperaram com os colegas, avançaram com algumas ideias e

sugestões para o trabalho, mas muito raramente, e quando puxados pelos seus colegas, pelo que, de novo, atingem o objectivo mas com ajuda, pela sua falta de dinamismo!

Os restantes alunos da turma atingiram o objectivo em análise, com destaque para o grupo constituído pelo aluno 2 e as alunas 1, 3 e 4, o único grupo em que todos os elementos o atingiram, demonstrando um excelente funcionamento, em que todos participaram de igual forma (pois mesmo quando questionados sobre quem teria resolvido o problema primeiro, afirmaram que tinham sido todos), tendo em conjunto resolvido o enigma e preparado a apresentação das estratégias para mostrar à turma! Neste grupo há que salientar a aluna 3, referida já em algumas sessões como uma aluna apática e pouco dinamizadora, nunca atingido plenamente objectivos ligados ao trabalho em grupo, que demonstrou, neste grupo, uma atitude diferente e uma postura mais activa.

Mais uma vez há, ainda, a mencionar o aluno 6 e 5, pela sua óptima dinâmica de trabalho em grupo, envolvendo os seus pares no trabalho, puxando pelos seus colegas e conseguindo fazer com que todos em grupo resolvessem, neste caso, o problema em mãos, dando sempre boas ideias de como podiam chegar ao resultado final.

Quanto ao segundo objectivo - resolver a situação problemática - este relacionava-se, por sua vez, com a meta já referida, de desenvolvermos e consolidarmos nos alunos capacidades ligadas ao raciocínio lógico e criatividade, pois cada grupo teve a sua própria forma de resolver o problema.

Todos os grupos conseguiram atingir este objectivo e, surpreendentemente, houve mesmo dois grupos que conseguiram em muito pouco tempo (menos de 10 minutos) chegar ao resultado final, são eles ambos os grupos dos já referidos grandes dinamizadores da turma : o alunos 6, que trabalhava com o aluno 11 e a aluna 5; e o grupo do aluno 5 que trabalhava com o aluno 3 e 4 e a aluna 2.

O único grupo, considerado como excepção à regra, foi o grupo dos alunos 1, 8, 9 e 13, que apenas chegaram ao resultado com a ajuda da professora e nossa, pois inicialmente obtiveram um resultado que estava errado. Por esta razão no Quadro 17 são os únicos a atingirem este objectivo com ajuda.

Por fim, mais uma vez, com o intuito de desenvolver a expressão oral dos alunos da turma e para permitir uma aprendizagem também em grande grupo, promovemos o objectivo de apresentar as várias estratégias utilizadas de forma criativa. Assim, seria possível atingirmos uma meta mais relacionada com a troca de ideias e saberes, mas em

grande grupo, e narrar aos pares experiências vividas. A este nível foi interessante perceber como cada grupo funcionou e trabalhou de formas tão diferentes entre si.

Os grupos mais criativos na apresentação da resolução dos problemas, mais uma vez, corresponderam exactamente aos mesmos referidos anteriormente, como os primeiros a terminar a resolução dos problemas. Este grupo, constituído pelo aluno 6, que trabalhava com o aluno 11 e a aluna 5, apresentaram as suas estratégias sobre a forma de um esquema, explicando-o através de uma história. De novo, neste caso, há a destacar o desempenho do aluno 6, como dinamizador da apresentação do seu grupo, conduzindo o percurso da história.

Já o grupo constituído pelos alunos 3, 4 e 5 e a aluna 2, como o enigma se referia a apertos de mãos entre 6 pessoas, e como eles eram apenas 4 pessoas, chamaram-nos e à professora também, para irmos para a frente da turma e simularam apertos de mãos entre nós para explicar o resultado a que chegaram.

Assim, e baseando-nos nos resultados apresentados no Quadro 17, apenas estes 7 alunos atingiram plenamente este objectivo. Os restantes alunos apesar de terem utilizado formas engraçadas para resolver os seus problemas, limitaram-se a apresentar a folha de resolução do enigma preparada pelo grupo e explicar os esquemas e desenhos que elaboram, atrapalhando-se um pouco no seu discurso. Deste modo, todos os restantes três grupos devem trabalhar um pouco mais nesta parte de criatividade aliada à expressão oral. De referir, mesmo, que o aluno 7, ao observar-se na frente dos colegas, em vez de falar do seu trabalho, como costume em sessões anteriores, começou a dizer anedotas e a fazer graçolas, para chamar à atenção e brincar com os colegas, o que demonstrou o não funcionamento do aluno 7 com este grupo.

Analisando os resultados dos inquéritos de balanço do funcionamento do grupo, os resultados foram iguais aos abordados nesta reflexão, dando os dois grupos mais destacados na actividade, relevo aos seus elementos masculinos 5 e 6 (em cada grupo), como o aluno do grupo que mais interveio, que teve melhores ideias e que mais se esforçou por conduzir a discussão. Pelo contrário, o destaque menos positivo dos alunos 7, 9 e 11, e a aluna 2, como menos participativos. Curiosamente, estes mesmos próprios alunos admitiram que participaram pouco.

É de salientar, também, que os alunos acharam a actividades muito (11 alunos) e bastante (8 alunos) interessante, com a excepção de um aluno que apenas achou interessante, e todos os alunos gostariam de voltar a trabalhar com o mesmo grupo.

Quadro 17 - Avaliação dos objectivos trabalhados (8 de Junho)

		Objectivos		
Alunos		Avança com ideias e sugestões para resolver tarefas comuns	Resolver a situação problemática	Apresentar as várias estratégias utilizadas de forma criativa
Sexo Masculino	1	Atingiu	Atingiu com ajuda	A melhorar
	2	Atingiu	Atingiu	A melhorar
	3	Atingiu com ajuda	Atingiu	Atingiu
	4	Atingiu	Atingiu	Atingiu
	5	Atingiu	Atingiu	Atingiu
	6	Atingiu	Atingiu	Atingiu
	7	A melhorar	Atingiu	A melhorar
	8	Atingiu	Atingiu com ajuda	A melhorar
	9	A melhorar	Atingiu com ajuda	A melhorar
	10	A melhorar	Atingiu	A melhorar
	11	Atingiu com ajuda	Atingiu	Atingiu
	12	FALTOU		
	13	Atingiu	Atingiu com ajuda	A melhorar
Sexo Feminino	1	Atingiu	Atingiu	A melhorar
	2	Atingiu com ajuda	Atingiu	Atingiu
	3	Atingiu	Atingiu	A melhorar
	4	Atingiu	Atingiu	A melhorar
	5	Atingiu	Atingiu	Atingiu
	6	Atingiu	Atingiu	A melhorar
	7	Atingiu	Atingiu	A melhorar
	8	Atingiu	Atingiu	A melhorar



Figura 3 - Imagens captadas durante a realização desta sessão de intervenção (8 Junho)

4.2.2.9. 9ª Sessão – 9 de Junho de 2010

PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO

Nesta penúltima semana de intervenção, foi pensada e planificada (Quadro 18) uma actividade para ser realizada autonomamente e individualmente, mas dentro da modalidade de cooperação.

Quadro 18 - Planificação - 9 Junho

ÁREAS	METAS	OBJECTIVOS	ESTRATEGIAS	INTERVENIENTES	RECURSOS MATERIAIS
1- Comunicação Receptiva 2 - Expressão Oral 3 - Autonomia	1-Reagir a instruções verbais 2-Explicar algo, dizendo como 3- Demonstrar auto-confiança e segurança nas suas acções	1 - Seguir as regras num jogo, orientado por um colega 2 - Orientar jogos de grupo 3- Enfrentar as suas dificuldades à custa do seu próprio esforço	- Divisão da turma em 5 grupos de 4 elementos. - Construir divisórias entre os 4 alunos, na mesa de trabalho de cada grupo. - Estabelecimento do mestre desenhador, aluno que inicia a tarefa - Construção de uma figura em Tangran pelo mestre desenhador - Realização da referida imagem, através das pistas dadas pelo mestre desenhador. - Iniciação do mesmo processo, depois do primeiro aluno ter conseguido realizar a imagem, assumindo a função de mestre desenhador.	-Professora Titular de Turma -Nós -Auxiliar de Acção Educativa - Alunos	- Tangran

DESCRIÇÃO DA SESSÃO DE DIA 9 DE JUNHO

Apesar da actividade ser efectuada de forma individual, por implicar cooperação com os outros, tanto ao nível de dar instruções como seguir as mesmas, o primeiro passo dado foi o de dividir a turma em 5 grupos de 4 elementos cada. Posto isto, e depois da fase inicial de explicação do pressuposto com a actividade, na respectiva mesa de cada grupo de trabalho, foram criadas barreiras visuais entre os 4 elementos do grupo, para de facto criar a pretendida autonomia na realização da actividade.

Criadas estas condições óptimas para o desenvolvimento da actividade, começou por se estabelecer o aluno em cada grupo que iria iniciar a actividade, ou seja, que assumiria o papel de mestre desenhador. Este aluno teve como missão dar aos colegas instruções sobre a maneira de reproduzir o “desenho” que ele criou com as peças do seu

tangran, para que estes conseguissem recriá-lo sem o observarem (daí a existência de divisórias). Para tal, os alunos teriam de ouvir com atenção as pistas (apenas orais e não de manipulação) do mestre desenhador, ao mesmo tempo que poderiam fazer perguntas até o conseguirem reproduzir.

Assim que um elemento do grupo considerava que teria, hipoteticamente, conseguido reproduzir a figura, pedia ao seu colega com a função de mestre desenhador que verificasse se era de facto a figura que ele desenhara. Caso tivesse acertado, este aluno passava a assumir esta função, e recomençaria todo o ciclo de início. Caso errasse, continuava o mestre desenhador inicial a dar pistas até que alguém, efectivamente, acertasse.

A actividade apenas terminou quando todos os alunos do grupo passaram pela função de mestre desenhador.

REFLEXÃO DA SESSÃO DE DIA 9 DE JUNHO

A presente sessão tinha como principal objectivo desenvolver competências ao nível dos alunos conseguirem resolver de forma autónoma uma tarefa, bem como explicar algo, através de instruções, e desenvolver o espírito de autonomia.

Desta forma, o primeiro objectivo em análise diz respeito ao seguir as regras num jogo orientado por um colega, que implicava realizar a tarefa através do relacionamento interpessoal com os pares, daí inserir-se na área da socialização.

O que se verificou logo *a priori*, mais uma vez, foi a incapacidade do aluno 10 em lidar com os seus pares de grupo, não tendo realizado a tarefa, ou antes dizendo, não tendo acertado nenhuma figura. Passou toda a duração da actividade, sem realizar nada e ainda a destabilizar as suas colegas de grupo, tendo arrastado para a sua brincadeira o aluno 4, que adoptou a mesma postura. Assim, apenas estes dois alunos não atingiram este objectivo.

Já os alunos 7, 11, 8 e a aluna 7 apenas conseguiram realizar os desenhos pois foram muito apoiados tanto pelo mestre desenhador, como pelos restantes colegas de grupo, ora espreitando a figura do mestre, ora espreitando a dos seus colegas. Já o aluno 7, teve o constante apoio nesta actividade da sua auxiliar de acção educativa. Assim, estes referidos alunos, segundo podemos mesmo comprovar pelo Quadro 19, apenas atingiram o objectivo com auxílio.

Os restantes alunos conseguiram realizar sempre os seus desenhos compostos em tangran através das indicações e pistas dadas pelo seu par mestre desenhador, com especial destaque mais uma vez para o aluno 6 e 5, sendo os grupos que melhor desempenho demonstraram, os que a estes dois alunos pertenciam.

Já no segundo objectivo, passamos a analisar a atitude oposta, a de orientar jogos em grupo, visto que todos os alunos passaram pelo papel de mestre desenhador (com a excepção do aluno 10).

Mais uma vez, e com apoio no Quadro 19, à partida, é de destacar os alunos 6 e 5, que aquando das suas explicações, todos os seus pares conseguiram realizar o desenho à semelhança ao deles, demonstrando grande empenho nas suas tarefas. De salientar também, surpreendentemente, o papel do aluno 3, aluno conhecido pela sua postura inerte, que indicou de forma bastante explícita o caminho para a construção do seu desenho (tendo igualmente demonstrado uma postura bastante activa no objectivo anterior).

Pela visão menos positiva, há a mencionar as alunas 2 e 3, pois demoraram imenso tempo a fazer o seu desenho, por indecisão, e não conseguiram passar a sua mensagem aos colegas, que, por conseguinte, o conseguiram imitar. Dentro deste grupo, também aconteceu o aluno 4 não conseguir passar a sua mensagem, mas por estar constantemente a brincar com o colega 10, que por sua vez nem assumiu o papel de mestre. Assim, podemos referir que este grupo não funcionou.

Já o aluno 7, mais uma vez, teve de ter a ajuda da auxiliar e da professora, para explicar o desenho, que ele próprio fez, por não conseguir identificar certas figuras geométricas e não ter noções como esquerda e direita.

Por fim, quanto ao último objectivo, é de referir que este foi colocado em trabalho, por se ligar à autonomia e auto-confiança que os alunos teriam de demonstrar para realizar esta tarefa - enfrenta as dificuldades à custa do seu próprio esforço.

Neste seguimento há, então, a destacar os mesmos alunos 5 e 6, por demonstrarem grande empenho e concentração na realização das suas actividades, colocando questões sempre que se depararam com alguma incerteza, para tentar obter uma nova indicação e orientação.

Também o aluno 3 destaca-se, pois pela primeira vez em todas as sessões mostrou empenho, interesse e um grande esforço na realização das suas tarefas, conseguindo realizar todos os desenhos propostos.

Já os alunos 1 e 2, que pertenciam ao mesmo grupo, são de mencionar, por terem demonstrado alguma dificuldade na realização das tarefas (apesar de as terem sempre conseguido realizar), devido a estar algum barulho na sala. Contudo, adoptaram uma postura bastante activa na tentativa de superarem as suas dificuldades, o que se revelou positivo, depois, por as conseguirem realizar à custa do seu próprio esforço e empenho.

Quanto ao aluno 7 só com a ajuda de um adulto conseguiu realizar as suas tarefas, que o incentivavam a esforçar-se e a concentrar-se nas suas tarefas.

Por fim, alunos 4 e 10 que não atingiram de todo este objectivo porque não demonstraram qualquer tipo de motivação ou esforço para realizar o mínimo das tarefas, desistindo logo ao início das mesmas.

Quadro 19 - Avaliação dos objectivos trabalhados (9 de Junho)

		Objectivos		
Alunos		Seguir as regras num jogo, orientado por um colega	Orientar jogos de grupo	Enfrentar as dificuldades à custa do seu próprio esforço
Sexo Masculino	1	Atingiu com ajuda	Atingiu	Atingiu
	2	Atingiu	Atingiu	Atingiu
	3	Atingiu	Atingiu	Atingiu
	4	A melhorar	A melhorar	A melhorar
	5	Atingiu	Atingiu	Atingiu
	6	Atingiu	Atingiu	Atingiu
	7	Atingiu com ajuda	Atingiu com ajuda	Atingiu com ajuda
	8	Atingiu com ajuda	Atingiu	Atingiu
	9	Atingiu	Atingiu	Atingiu
	10	A melhorar	A melhorar	A melhorar
	11	Atingiu	Atingiu	Atingiu
	12	Atingiu	Atingiu	Atingiu
	13	Atingiu com ajuda	Atingiu	Atingiu
Sexo Feminino	1	Atingiu	Atingiu	Atingiu
	2	Atingiu	Atingiu	Atingiu
	3	Atingiu	A melhorar	Atingiu
	4	Atingiu	A melhorar	Atingiu
	5	Atingiu	Atingiu	Atingiu
	6	Atingiu	Atingiu	Atingiu
	8	Atingiu com ajuda	Atingiu	Atingiu



Figura 4 - Imagens captadas durante a realização desta sessão de intervenção (9 Junho)

4.2.2.10. 10ª Sessão – 16 de Junho de 2010

PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO

Por se reconhecer a importância da Língua Portuguesa e da expressão oral, que nos acompanhada ao longo da vida, nesta última sessão trabalhou-se esta área, com o intuito de consolidar as capacidades dos alunos a este nível e reforçar o trabalho em equipa. Da planificação desta actividade, resultou então o seguinte Quadro 20.

Quadro 20 - Planificação - 16 Junho

ÁREAS	METAS	OBJECTIVOS	ESTRATÉGIAS	INTERVENIENTES	RECURSOS MATERIAIS
1 - Expressão Oral 2 - Sociabilidade 3 – Cognição	1 - Participar em situações de interacção oral 2 - Promover a troca de ideias e saberes 3 - Escrever para construir e expressar conhecimento	1 - Exprime as suas ideias e opiniões 2 - Dinamiza o trabalho de grupo 3 - Analisar um texto, de acordo com parâmetros pré-estabelecidos para o seu grupo	- Mostrar à turma a capa do livro em análise, para antecipar da história do mesmo, através de uma chuva de ideias - Ler a história projectada em PowerPoint - Dividir a turma em 5 grupos, com as seguintes funções: recontar a história em texto; recontar a história em BD; Inventar um final diferente para a história; Ilustrar e escrever sobre a minha personagem preferida; Ilustrar e escrever sobre a parte que mais gostei - Apresentar aos colegas o trabalho desenvolvido em cada grupo	-Professora Titular de Turma -Nós - Alunos	- Projector - Computador - Powerpoint.

DESCRIÇÃO DA SESSÃO DE DIA 16 DE JUNHO

Nesta sessão, foi analisado um texto mostrado em PowerPoint, através de diferentes actividades. Primeiramente, e para fomentar a capacidade de argumentação dos alunos e promover competências ao nível de exposição oral de ideias perante uma

turma, através de uma participação organizada, foi mostrada apenas a capa o livro e perguntado aos alunos como lhes parecia que iria ser a história, realizando-se, assim, uma pequena chuva de ideias.

Realizada a antecipação da história, esta foi lida em voz alta por diferentes alunos e no final, depois de formados os grupos de trabalho, foram distribuídas as tarefas a cada grupo. As diferentes funções foram: recontar a história em texto; recontar a história em B.D.; inventar um final diferente para a história; ilustrar e escrever sobre a personagem preferida; ilustrar e escrever sobre a parte que mais se gostou.

No fim da sessão, cada grupo foi apresentar à turma o seu trabalho, como foi realizado em praticamente todas as sessões, para que todos aprendam com todos, observando diferentes formas de trabalho em equipa.

REFLEXÃO DA SESSÃO DE DIA 16 DE JUNHO

Como foi já referido, nesta sessão, o principal objectivo passava por consolidar capacidades ao nível da interpretação de textos, aliada à capacidade de expressão oral e trabalho em equipa.

Assim, o primeiro objectivo em trabalho na sessão, ligava-se à expressão oral, com o intuito de alcançar a meta de participar em situações de interacção oral. Para tal, foi realizada uma antecipação da história em análise, através da realização de uma chuva de ideias.

De referir, neste seguimento, que foi um pouco decepcionante, a nosso ver, esta actividade, na medida em que esta turma, normalmente, adere com muita facilidade e criatividade a este tipo de actividades, e nesta, apenas o aluno 6, 9 e 13 participaram, colocando o dedo no ar para exprimir a sua opinião. O aluno 6, na hora, inventou mesmo uma história, com base na imagem que estava a observar. Já o aluno 7, não participou de forma espontânea, mas quando a professora lhe pediu a opinião, ele começou logo a elaborar os seus discursos, de forma bastante teatralizada. Assim, e como podemos comprovar pelo Quadro 21, apenas estes alunos de alguma forma atingiram este objectivo.

Ao nível da sociabilidade, para percebermos a dinâmica das pessoas em trabalho de equipa (meta a atingir), nesta sessão o objectivo em desenvolvimento foi o de dinamizar o trabalho de grupo. Assim, regra geral, os alunos demonstraram grande capacidade de trabalho em equipa, sendo capazes de dinamizar o seu trabalho de grupo,

mais uma vez com destaque para o aluno 6. Este aluno demonstrou conseguir dinamizar o trabalho do seu grupo, mas de forma democrática, nunca impondo como únicos e válidos os seus argumentos. Também a destacar o esforço do aluno 8 em dinamizar o trabalho do seu grupo. Contudo, os elementos deste grupo se dedicaram minimamente a trabalhar em equipa, pelo que o aluno 3 não atingiu o objectivo, limitando-se a copiar o trabalho realizado pelo aluno 8, e o aluno 4, que apenas arranjou conflitos dentro do grupo, afirmando sempre que não queria ficar com a tarefa que lhes pertencia. Já o aluno 7, não conseguiu dinamizar nem dar argumentos válidos para contribuir para o seu trabalho, apenas estando a copiar o texto do seu colega 8, para a sua folha.

Quanto à aluna 7 e ao aluno 11, que estavam no mesmo grupo do aluno 6 e 13, ainda tentaram de certa forma dinamizar o trabalho do seu grupo, porém indo muito no seguimento das acções dos seus 2 referidos colegas, pelo que apenas com a ajuda destes atingiram este objectivo

Por fim, quanto ao último objectivo, como se relacionava mais com o trabalho proposto a cada grupo, os alunos da turma foram avaliados por grupos, resultados esses patentes, mais uma vez, no Quadro 21 de avaliação dos objectivos.

Assim, o grupo que mais se destacou com o seu trabalho, foi o composto mais uma vez pelo aluno 6, juntamente com o aluno 13, 11 e a aluna 8, que conseguiram fundamentar bem a sua opinião (escolher a personagem que mais gostaram na história e razão adjacente a tal). Também o grupo do aluno 1 e alunas 4 e 1 demonstraram bastante criatividade, recontando a história que leram através de uma banda desenhada. A par deste grupo, ainda os grupos das alunas 6 e 5, e dos alunos 5 e 9 demonstraram bastante criatividade, na forma como inventaram e criaram um novo final para a história.

Em suma, apenas o grupo do aluno 8, 3, 7 e 4, e o grupo da aluna 2, 3 e do aluno 10 e 12, demonstraram limitações nos seus trabalhos, tendo ficado muito pela base, não demonstrando grande esforço aplicado no que realizaram, logo tendo de melhorar.

Quadro 21 - Avaliação dos objectivos trabalhados (16 de Junho)

		Objectivos		
Alunos		Exprime as suas ideias e opiniões	Dinamizar o trabalho de grupo	Analisar um texto, de acordo com parâmetros pré-estabelecidos para o seu grupo
Sexo Masculino	1	A melhorar	Atingiu	Atingiu
	2	FALTOU		
	3	A melhorar	A melhorar	A melhorar
	4	A melhorar	A melhorar	A melhorar
	5	A melhorar	Atingiu	Atingiu
	6	Atingiu	Atingiu	Atingiu
	7	Atingiu com ajuda	A melhorar	A melhorar
	8	A melhorar	Atingiu	A melhorar
	9	Atingiu	A melhorar	Atingiu
	10	A melhorar	A melhorar	A melhorar
	11	A melhorar	Atingiu com ajuda	Atingiu
	12	A melhorar	Atingiu	A melhorar
	13	Atingiu	Atingiu	Atingiu
Sexo Feminino	1	A melhorar	Atingiu	Atingiu
	2	A melhorar	Atingiu	A melhorar
	3	A melhorar	Atingiu	A melhorar
	4	A melhorar	Atingiu	Atingiu
	5	A melhorar	Atingiu	Atingiu
	6	A melhorar	Atingiu	Atingiu
	7	A melhorar	Atingiu	Atingiu
	8	A melhorar	Atingiu com ajuda	Atingiu



Figura 5 - Imagens captadas durante a realização desta sessão de intervenção (16 Junho)

4.3. AVALIAÇÃO GLOBAL

4.3.1. A NÍVEL DO GRUPO E DO ALUNO “CASO”

A grande avaliação que podemos começar por realizar, face aos resultados obtidos ao longo da nossa intervenção, pode ser, inicialmente, baseada na análise dos resultados obtidos através da aplicação de um segundo teste sociométrico, tendo em conta as diferenças obtidas entre os dois testes aplicados, isto é, a situação inicial e a situação final.

Assim, a primeira conclusão que nos ressalta é que o J. a este nível manteve-se igualmente muito escolhido neste segundo momento de avaliação. Poderemos, então, pensar que não houve qualquer evolução ao longo das intervenções. Contudo, não basta cingirmo-nos aos resultados sociométricos. A verdade, é que no início do ano lectivo, aquando da aplicação do primeiro teste sociométrico e da observação naturalista, já o J. era muito escolhido, mas o seu potencial estava ainda bastante desaproveitado, no sentido em que estava muito à parte da turma nas rotinas académicas diárias. A sua realidade era estar sentado na sua mesa, acompanhado durante as 5 horas de aula pela auxiliar, fazendo trabalhos diferenciados dos seus colegas, que se restringiam, normalmente, à colagem de “coisas” no caderno ou em fichas de trabalho. Em entrevista à auxiliar, pudemos mesmo comprovar que este constrangimento ao crescimento do J. fez com que durante um certo período de tempo, no decurso dos três primeiros anos de escolaridade, se verificasse uma situação de estagnação no seu desenvolvimento, sem registo de progressos, uma época, como a mesma referiu “monótona” (apêndice 13).

O trabalho desta auxiliar com o J., como foi já referido prendia-se com o acompanhamento diário, tanto dentro como fora da sala de aula. Dentro da sala de aula, no primeiro ano, segundo registámos na entrevista com a mesma, o isolamento do J. na turma era completo, situação que apenas deixou de se verificar, por vezes, nas matérias relacionadas com Estudo do Meio. De resto, como a auxiliar referiu, o dia-a-dia escolar do J., com essa professora, era o de estar a um canto isolado consigo (auxiliar de acção educativa), a fazer os seus trabalhos através de colagens no caderno, para que a professora tivesse um ambiente mais calmo para trabalhar com o resto da turma. Esta situação, no entanto, alterou-se com a mudança de professora neste ano lectivo, que começou a inserir o J. mais em trabalhos com toda a turma, retirando-o do ambiente de isolamento, o que, contudo, não acontecia por rotina.

Assim, podemos referir que a partir do momento em que se começaram a aplicar estratégias de trabalho cooperativo através das nossas sessões e a fazer disso uma rotina, como podemos inclusivé observar pelos registos fotográficos obtidos ao longo da nossa intervenção, o J. começou realmente a participar em trabalhos iguais aos dos seus restantes colegas, dando contributos válidos para o desenvolvimentos da maior parte dos mesmos e não havendo grandes limites aos seus trabalhos. Neste seguimento, foi muito interessante ver, como pegando no facto de o J. ser bem aceite desde o início pelos seus pares, que não se verificaram quaisquer obstáculos à implementação das estratégias de trabalho cooperativo nas nossas intervenções. No início de cada sessão, nós em conjunto com a professora titular da turma, tentámos sempre criar um grupo de trabalho diferente, e quando perguntávamos quem deveríamos colocar a trabalhar com o J. nessa semana, o resultado era sempre uma gritaria geral de todos os alunos a dizerem “EU, EU...”. Apesar de inquestionavelmente todos saberem que o J. era diferente, que era um aluno considerado com necessidades educativas especiais e, consequentemente, com muitas limitações, todos faziam questão e demonstravam grande entusiasmo com a possibilidade de trabalhar com ele. Esta situação pode ser comprovada pelas três entrevistas realizadas às pessoas implicadas neste processo e que acompanham o trabalho da turma, sendo que todas corroboram a ideia de que a turma sempre foi o grande elemento facilitador para a existência de um bom ambiente de sala de aula inclusiva, em que o J. não passava de mais um elemento da turma. O discurso mais eloquente e ilustrativo de tal, foi o da professora da turma, ao afirmar: “a turma é muito heterogénea, miúdos com personalidades muito diferentes. Mas numa coisa era homogénea: o J.. Todos gostam, respeitam, brincam e trabalham com o J.. É aceite e está bem integrado na turma. Da pouca experiência que tenho, é um caso de sucesso.” (apêndice 15).

A mesma acrescenta ainda o grande sucesso, anteriormente referido, dos trabalhos e actividades por nós implementadas em grupo nesta turma, em que o único problema era sempre o de escolher qual o grupo que ficava com o J., porque, como deu já para perceber, todos queriam e gostavam de trabalhar com ele. A estratégia foi variando e, assim, todos podiam trabalhar com o J., sendo que esta situação acontecia, também, fora das nossas sessões de intervenção, durante o período de aulas normal e mesmo durante o intervalo, nas suas brincadeiras.

Desta forma, compreendemos que foi proporcionada ao J., com a nossa intervenção, uma oportunidade de começar a aprender lado a lado com os colegas, com o apoio deles, mas igualmente, dando o seu contributo, que por mais pequeno que fosse,

ajudou os seus colegas no desenvolvimento dos seus trabalhos. Porque uma coisa que fomos registando nas observações que fazíamos no decurso das intervenções e nas respectivas reflexões, era que os colegas de grupo dele, regra geral, tentavam sempre implicá-lo no trabalho, pedindo a sua opinião, para avançarem no mesmo, e apelando à sua concentração, quando o sentiam com a atenção mais dispersa. Assim, dava para perceber que o J. sentia-se bem e à vontade e não perdia a sua atenção tão rapidamente, como quando trabalhava única e exclusivamente com a professora e a auxiliar de acção educativa. A par da restante turma, o J. mostrava entusiasmo pelas nossas aulas, pelo que quando nos via a entrar na aula perguntava logo que íamos fazer naquele dia, tal como de resto toda a turma fazia! A auxiliar de acção educativa na sua entrevista referiu esta situação pois, de certa forma, o início da nossa intervenção veio proporcionar ao J. um novo ambiente escolar, diferente das suas actividades de rotina, de realização de fichas através de colagens, no seu caderno diário, sempre com o seu apoio, sentado na sua mesa. Com as nossas intervenções ele, como a mesma refere, “saía desta rotina, era independente e trabalhava com os colegas, coisa que ele tanto gostava!” (apêndice 13), pelo que ansiava pelo dia em que as nossas sessões se concretizavam. Assim, como ainda podemos perceber tendo como ponto de partida a referida entrevista da auxiliar, as maiores diferenças que a mesma verificou nele, começaram a registar-se a partir da altura em que demos início ao projecto, demonstrando muito mais motivação e interesse pela escola. A partir desta altura, o J. chegou mesmo ao ponto de costumar perguntar, no dia em que não íamos à escola dele, se não iria ser dia de ter uma das nossas aulas, e perdia a sua atenção, passando muito tempo a perguntar a razão de não irmos (apêndice 13). Esta situação só corrobora, então, que as nossas intervenções iam de encontro ao que ele tanto necessitava para se desenvolver, o trabalho em grupo com os seus colegas, que tanto o acarinhavam.

Além disto, outro facto a registar que nos permite medir, ainda, a eficácia do nosso projecto e dos seus propósitos, foi que no período de observação no início do ano lectivo, e em anos anteriores, o J. ser, como foi já referido, constantemente seguido por uma auxiliar, tanto no recreio como em sala de aula, e a partir do momento em que começámos as nossas intervenções, a auxiliar passou a estar longos períodos sem estar a acompanhá-lo. As nossas intervenções eram efectuadas, em geral, depois do intervalo, e a essa hora, a auxiliar já não se encontrava na sala de aula, como antigamente, ou quando se encontrava, ia embora no início das intervenções, porque deixou de haver essa necessidade. Isto deveu-se ao facto do J., em vez de ter o apoio único do adulto, passou a trabalhar e a ter o apoio dos seus pares, colegas da sua faixa etária, deixando então de estar excluído da turma e passando a fazer

parte integrante na construção das aulas e das aprendizagens colectivas. Além disto, há a acrescentar o facto visível do crescimento da sua autonomia, pois conseguiu libertar-se desta constante busca que tinha pelo apoio do adulto, não só nos trabalhos escolares, como nas actividades de rotina, passando a ir à wc, a comer o seu lanche, a arrumar a sua mochila, no final da aula, sozinho, bem como a participar nas tarefas de sala de aula, como recolha dos dossiers, marcação de faltas e inclusivé, escrever no diário da turma, registando o que mais gostava ou menos gostava em certo dia escolar, de forma autónoma. Notaram-se, assim, grandes evoluções este ano, pois como a própria auxiliar afirmou na sua entrevista : “ele era capaz de tudo” (apêndice 13).

Assim, percebemos que ao longo deste ano lectivo tentou-se, por parte de todos os acompanhantes do J. (professora, professora de educação especial e auxiliar de acção educativa), que o aluno fosse mais autónomo, sendo isto uma das prioridades do seu PEI, nomeadamente o ganhar autonomia nos cuidados diários, onde apesar de se verificarem progressos, ainda não podemos considerar que o J. seja na sua integra, autónomo, nomeadamente em assoar-se sozinho ou a arrumar a mochila e a colocá-la às costas sem ajuda, a vestir e despir um casaco e pendurá-lo num cabide ou nas costas de uma cadeira. As idas à WC são feitas sozinho mas sempre com supervisão de um adulto, pois como percebemos através da auxiliar, esta fica sempre à porta da WC à espera do J. . A este nível importa também referir, por ser um dos objectivos pilares deste projecto, que não foi só o J. de certa forma a perder a dependência em relação ao adulto, mas sim todos os elementos da turma, que durante as actividades lectivas passaram a requerir, gradualmente, cada vez menos o nosso auxílio, pois passaram a apoiar-se mutuamente entre si na construção das suas aprendizagens e comportamentos sociais.

A nível da sociometria, considerámos ainda que, como não era habitual a implementação de estratégias de trabalho de grupo, os alunos não tivessem grande conhecimento de como era trabalhar com um colega especial como o J.. Contudo, mesmo depois de todas as nossas intervenções, de todos os alunos terem tido a oportunidade de trabalhar consigo, e de ter contacto com a realidade das suas limitações, este não passou a ser menos escolhido pelos seus colegas, como foi referido anteriormente, mantendo-se com o mesmo nível de escolhas, sendo mesmo dos alunos mais escolhidos e mais populares da turma.

Todavia, temos de mencionar os efeitos gerais que a nossa intervenção implicou nos relacionamentos da turma e não apenas ao nível individual do J., que estão bem patentes no segundo teste sociométrico efectuado, no período final da nossa intervenção. Regra geral, os

alunos que eram considerados mais populares, por obterem maior nível de escolhas no primeiro teste aplicado, mantiveram e consolidaram esse facto, caso do J. e do aluno 5, que manteve exactamente o mesmo número de escolhas, a aluna 4, que aumentou de 8 para 12 colegas a escolherem-na nas suas preferências e o aluno 13, que era a par do aluno 5, o mais popular (com 12 escolhas) a registar agora ser escolhido por 17 colegas diferentes num total de 19. Contudo, as diferenças mais significativas, registam-se ao nível de dois alunos, que claramente se destacaram (a par dos alunos referidos anteriormente) pelo seu desempenho no decurso das nossas intervenções, e por serem dos alunos que mais apoiaram o J. e contribuíram para um bom ambiente entre colegas, pelo seu elevado espírito de cooperatividade. O primeiro caso diz respeito ao aluno 6, que duplicou o número de colegas a escolherem-no, num total de 10 alunos (50% da sua turma), sendo que destes 10 colegas, 7 manifestaram preferência na primeira categoria, ou seja, mostraram agrado em trabalhar consigo em grupo. Já o segundo aluno em evidência é o aluno 1, que no primeiro teste, aquando do período inicial da nossa intervenção, era um aluno claramente ignorado, por ser escolhido apenas por dois colegas diferentes e apenas registando uma preferência no trabalho de grupo (primeira categoria), e agora ser escolhido por 6 colegas, sendo que destes 6, 4 manifestaram escolhe-lo para trabalharem em conjunto.

Podemos, assim, concluir que a nossa intervenção não obteve resultados apenas num aluno específico, o J., proporcionando, igualmente, condições para que outros alunos, ganhassem os propulsores suficientes para lhes dar a confiança para desabrocharem e ganharem destaque em algo em que tinham bastante capacidades, que se encontravam escondidas e limitadas por factores constrangedores no seu dia-a-dia escolar. De referir, que ambos os alunos (o aluno 1 e o aluno 6) consolidaram a sua popularidade também ao nível de rejeições, deixando de ter qualquer rejeição por parte dos seus pares, tendo anteriormente ambos, 3 colegas a rejeitá-los.

Neste seguimento impera-se uma nova análise de suporte ao que acabamos de referir. Como toda a nossa intervenção se norteou pela implementação de objectivos, inseridos em diversas áreas, e por em cada intervenção ter sido elaborada uma avaliação na consecução de cada aluno nos referidos objectivos específicos da sessão, torna-se necessário a esta altura a realização de um quadro síntese onde constam todos os objectivos desenvolvidos através de actividades e o respectivo desempenho de cada aluno. Apresentamos de seguida este quadro final da avaliação de cada elemento da turma em cada objectivo.

		OBJETIVOS																											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
Sexo Masculino	1																												
	2																												
	3																												
	4																												
	5																												
	6																												
	7																												
	8																												
	9																												
	10																												
	11																												
	12																												
	Sexo Femenino	1																											
2																													
3																													
4																													
5																													
6																													
7																													
8																													

Quadro 22 - Quadro síntese de avaliação dos objectivos trabalhados

LEGENDA:



Objectivo Atingido



Objectivo Atingido com Ajuda



Objectivo a Melhorar...



Aluno faltou à sessão

Assim, através da análise do quadro síntese de avaliação apresentado, mais uma vez comprovamos que o aluno 1 e o aluno 6, dentro do grupo de rapazes se destacaram, por terem atingido todos os objectivos a que os propusemos (caso do aluno 6) ou por terem praticamente atingido todos (caso do aluno 1, por ter de melhorar apenas 2 e por ter atingido com ajuda 2). Apesar destes dois casos mais flagrantes de sucesso no seu desenvolvimento mediante os nossos objectivos, há a referir ainda os casos dos alunos 4 e 13 e a aluna 5, que se destacaram mais durante toda a nossa intervenção, a terem também um elevado número de objectivos atingidos, num total de 23 (aluno 4) e 25 (aluno 13 e aluna 5), num conjunto de 28 objectivos.

No entanto, apesar deste ambiente gerado ter sido benéfico para o crescimento de uns, outros, mesmo com todos os esforços aplicados para tal, não foram capazes de agarrar as oportunidades geradas, mantendo o mesmo tipo de comportamento, originando conflitos e piorando a sua situação inicial. É o caso flagrante do aluno 9, um aluno que nunca se conseguiu adaptar em nenhum grupo de trabalho, criando sempre mau ambiente em cada grupo a que pertenceu. Este aluno, já por altura do primeiro teste sociométrico, era muito pouco escolhido, apenas duas escolhas (como o aluno 1, agora muito escolhido), e conseguiu piorar os seus resultados no segundo teste, não sendo escolhido por ninguém. A nível de rejeições, a situação foi ainda mais flagrante. Enquanto no primeiro teste, apesar de ser o aluno mais rejeitado, com 12 rejeições, não era clara essa situação, por haver outro aluno com 11 rejeições, e mais alunos com algumas rejeições significativas. Contudo, após a nossa intervenção, este aluno 9 tornou-se claramente o mais rejeitado na turma, com 17 rejeições num total de 19 alunos, tendo sido rejeitado por todos os colegas excepto dois, sendo que houve mesmo 8 desses colegas a rejeitá-lo nas 3 categorias em escolha, inclusivé o J.. E mais significativo ainda, foi o facto de 15 colegas o terem rejeitado na referida primeira categoria, mais ligada ao trabalho cooperativo, o que vai de encontro com a nossa observação em sala de aula de inadaptação ao trabalho de grupo. A nível de relações sócio afectivas, que também tínhamos por objectivo consolidar, este aluno foi claramente rejeitado, ao registar 11 rejeições no segundo critério e 14 no terceiro, num total de 40 rejeições combinadas. O mesmo resultado podemos comprovar através do quadro de avaliação apresentado anteriormente, onde este aluno, no total dos 28 objectivos aplicados, apenas atingiu metade, 14 objectivos. Dos restantes 14 não atingidos, 8 situam-se na categoria de a melhorar, sendo que destes 8 objectivos, 5 relacionavam-se directamente com o comportamento social em grupo, com o seu

trabalho com os outros, o que demonstra o seu carácter tempestuoso e conflituoso incapaz de trabalhar em grupo (caso do objectivo 8, 12, 16, 20 e 27). Contudo, neste caso há a referir o enquadramento familiar e escolar do aluno. Vive apenas com a mãe, pois o pai abandonou-os era ele ainda bebé. A mãe trabalha a tempo inteiro, e pouco acompanhamento lhe dá. O aluno 9 passa o dia na escola, na parte da manhã no ATL e da parte da tarde na sala de aula. Mesmo após a saída das aulas, retorna ao ATL até a mãe o ir buscar, sempre por volta da hora de fecho da instituição. Por algumas vezes a mãe foi chamada pela professora para falarem sobre a situação da criança, por a professora considerar que o seu comportamento agressivo e conflituoso derivar da revolta que sente pela sua vida. Já a mãe recusa sempre aceitar que o filho tem problemas emocionais e, portanto, apesar dos inúmeros conselhos da professora titular de turma nesse sentido, não vê qualquer utilidade da criança começar a ser seguida por consultas de psicologia, não admitindo que esses problemas estejam a interferir nas aprendizagens académicas do filho. Como tal, essa situação revê-se no comportamento deste aluno em sala de aula e os grandes problemas sentidos no relacionamento com o outro e no funcionamento de trabalhos em grupo, patentes nas avaliações das nossas sessões de intervenção.

No mesmo seguimento do aluno 9, aparece o aluno 10, que apesar de não ser rejeitado por nenhum colega e apesar de ser escolhido por 5 colegas diferentes nas preferências, manteve sempre uma postura também conflituosa em grupo, daí aparecer sempre mencionado nas nossas reflexões. Assim, também este aluno não conseguiu agarrar as oportunidades de se desenvolver, tendo sido o caso mais ilustrativo de má adaptação a uma gestão de aula cooperativa, sendo que dos 28 objectivos desenvolvidos por nós, 14 foram considerados a melhorar. Tal representa que metade dos objectivos a que o propusemos, não foi capaz nem de os atingir em cooperação com os seus pares. Destes objectivos, há ainda a referir que 7, mais uma vez, aparecem directamente relacionados com o trabalho de grupo e o respeito mútuo que tem de haver nestas situações, o que demonstra, mais uma vez, a dificuldade deste aluno a este nível.

Também há a destacar o caso do aluno 8, muito referido no mesmo sentido do aluno 9 e 10, por nas nossas sessões não se conseguir adaptar ao trabalho em grupo e ter uma posição, neste caso, de bastante inércia. Este aluno de nenhuma rejeição, passou a ser rejeitado por 5 colegas, sendo que 2 rejeitaram no primeiro critério e 3 rejeitaram no segundo. Também este aluno não atingiu a maioria dos objectivos propostos plenamente, apenas metade dos mesmos, sendo que destes 8 se registam a um nível de

melhorar e 6 a um nível de atingidos mas com ajuda. Dentro destes objectivos não atingidos plenamente, apenas um se refere directamente ao comportamento social em grupo, pelo que através disto podemos diferenciar a situação como referimos, dos dois casos anteriores, ou seja, por este aluno não trabalhar simplesmente e não por arranjar conflitos com os seus pares.

Por fim o aluno 11, a referir como tendo aproveitado a situação de inclusão para deixar de ser o segundo aluno mais rejeitado, com 11 pessoas a rejeitarem-no, para um aluno, dentro dos que registam rejeições, mas em pequeno número, com apenas três. No total dos nossos objectivos, apenas tem de melhorar 6 e atingiu 3 objectivos apenas com a ajuda dos seus colegas, sendo os restantes todos atingidos sem qualquer tipo de dificuldade. Assim, podemos concluir que neste caso o aluno beneficiaria muito em continuar num sistema de aulas deste, pois com ajuda começou a conseguir avançar com ideia para desbloquear caminho no desenvolvimento das actividades de grupo, tomando assim alguma iniciativa de dinamizar os seus trabalhos e por conseguir, consequentemente, começar a exprimir as suas ideias e opiniões.

Podemos ainda argumentar, como algo positivo que o nosso trabalho tenha proporcionado a esta turma em geral, o facto de, segundo a visão da professora da turma, ser notória a evolução da comunicação do J. com os restantes elementos do grupo com que ia trabalhando e o facto de todos os grupos terem começado a conseguir estabelecer tarefas, dispor a forma como apresentavam os trabalhos, quem falava, quem escrevia, quem desenhava, etc., e o J. desempenhar sempre as suas funções, com a ajuda dos colegas (apêndice 15). O mesmo no caso específico do J. é comprovado através do já mencionado quadro síntese de avaliação, onde, como seria de esperar, o J. não conseguiu atingir plenamente a maioria dos objectivos (apenas 6). Porém atingiu 15 objectivos através da ajuda dos seus pares, estando assim ao nível de muitos dos seus colegas e melhor que outros, que como verificámos, nem com ajuda dos colegas os foram capazes de atingir e apenas conseguiram estabilizar o trabalho dos pares. E dos 7 objectivos que tem de melhorar, é mesmo de referir que aconteceram em sessões em que o J. ficou a trabalhar em grupos com os referidos alunos estabilizadores.

Tal situação, foi considerada pela professora, como a principal utilidade do nosso projecto no crescimento do J. e da turma, o que mais uma vez demonstra que conseguimos atingir os nossos objectivos, de implementar estratégias facilitadoras da criação de um ambiente de educação inclusiva, onde se verificou uma constante socialização das aprendizagens, em que todos os alunos se demonstraram

compreensivos e respeitadores da diferença, aprendendo e crescendo com esta, tornando-se assim “crianças”, com uma melhor preparação sócio-afectiva para enfrentar o seu futuro. Igualmente importante, foi, então, percebermos que o J. conseguiu ultrapassar a sua necessidade constante da presença de um adulto, demonstrando capacidade em ser autónomo nas suas actividades académicas, inseridas numa modelo de gestão cooperativa de aula, e nas suas actividades de independência pessoal, caso tenha consigo uma pessoa que não o faça desistir e o incentive sempre a seguir em frente na batalha pela sua autonomia e independência pessoal!

4.3.4. A NÍVEL DO PROCESSO

Inicialmente, quando o presente projecto foi pensado e traçado, estava previsto abordar-se mais contextos de intervenção, para além do contexto escolar e educativo, no âmbito do grupo. Contudo, o ano lectivo em que decorreu a nossa intervenção foi bastante complicado a nível pessoal e profissional, o que provocou grandes constrangimentos no desenrolar e funcionamento do projecto que tínhamos em mãos.

Para além disto, como foi referido, a turma alvo da nossa intervenção, mudou de professora no início deste ano lectivo, que por altura da elaboração do pré-projecto que iria dar corpo à nossa intervenção, não conhecia ainda a realidade turma, e por ter estado de baixa médica, nem a observação realizada inicialmente se deu durante uma das suas aulas. Assim, esta professora pouca ajuda prestou para a realização do nosso projecto, a qual foi mais prestada pela professora da Educação Especial, que acompanha desde o 1º ano o J.. Já depois de iniciarmos as nossas intervenções, apesar da professora titular da turma estar sempre disposta a ajudar no que fosse necessário, tendo sido primordial o seu apoio na preparação das intervenções, planificadas sempre em conjunto consigo, prestou-nos grandes constrangimentos a nível temporal. Como a turma estava no 4º ano, ano de prestação de provas de aferição, muitas vezes fomos impedidos de realizar intervenções, por alegar necessitar de todo o tempo possível na preparação dos alunos para as referidas provas. Com esta grande limitação/obstáculo, foi muito difícil conciliar o nosso exigente horário profissional com o limitado horário dado pela professora para realizarmos as nossas intervenções.

Tendo a consciência do grande constrangimento que as situações apresentadas provocaram no nosso trabalho, esta seria então uma situação a alterar em futuros projectos, pois um projecto deste tipo implica sempre a disponibilização de grandes recursos temporais, mas também a necessidade de um apoio mais compreensivo por parte dos cooperantes, pois apesar de sabermos dos transtornos que este tipo de trabalho pode provocar no trabalho de um professor com a sua turma, também sabemos das grandes potencialidades que podem advir de uma situação como esta.

Para além disto, a professora desde o início da intervenção, aquando da realização da observação, barrou-nos o acesso a obtenção de dados em suporte audiovisual, nomeadamente fotografias. Esta situação apenas se alterou no período final da realização das intervenções, quando mais uma vez tentámos dialogar com a professora para esta compreender os benefícios que daí advinham, para enriquecer o

nosso projecto, sendo esta a razão que justifica o facto de apenas termos este registo fotográfico nas últimas sessões de intervenção.

Apesar destas limitações por parte da professora, em termos de tempo e cooperação, a turma em que implementámos o nosso projecto foi extremamente cooperante connosco, demonstrando um grande interesse e empenho em todas as actividades que desenvolvemos, apoiando sempre de forma surpreendente o seu colega especial. Esta situação, está comprovada pelas técnicas de recolha de dados utilizadas, bem como nas conclusões obtidas do nosso trabalho, em que todos, sem excepção, ansiavam no início de cada sessão, ficar no mesmo grupo de trabalho do J., que é dos alunos mais acarinhados pelos seus colegas. O mesmo podemos comprovar pelo registo fotográfico de algumas sessões. Sem este bom ambiente entre a turma, nunca seria possível ter alcançado os resultados que alcançámos, num período temporal de intervenção tão curto, pelo que a grande protagonista desta intervenção foi a turma!

Depois há ainda a destacar o papel da auxiliar de acção educativa que acompanha o J. diariamente, a qual sempre foi excepcionalmente cooperante connosco e preocupada sobre como deveria agir com o J. tanto nas sessões como no restante tempo da semana, a partir do início das intervenções. Assim, o seu papel foi, também, preponderante na criação do ambiente de sala de aula inclusiva e na dotação de uma maior autonomia e independência pessoal no J., pois apesar da professora, segunda esta auxiliar, exigir que ela estivesse constantemente com o J. por ser essa a sua função, durante as nossas sessões começou a não estar presente, pela simples razão de considerar que o J. deixou de ter a necessidade do apoio e da presença de um adulto, por estar a trabalhar com os seus pares, e foi diminuindo o seu papel ao nível das actividades de autonomia do J., como idas à WC e acompanhamento no intervalo escolar, situações que o J. começou a gerir sozinho e autonomamente! Isto pois, apesar das inúmeras tentativas do J. para se fazer de diferente, esta auxiliar sempre o fez ver que ele era igual aos seus colegas, motivando-o assim a não desistir de progredir e lutar (apêndice 13)!

Há ainda a referir que a escola, local da nossa intervenção, apesar de ter sido bastante exigente em termos burocráticos, deu-nos sempre algum espaço de manobra, para realizarmos o nosso trabalho, não havendo limitações em termos de uso do espaço escolar e recursos didácticos que tivesse disponível.

REFLEXÕES CONCLUSIVAS

Demos início ao nosso projecto numa posição em que pouca experiência tínhamos tanto enquanto docente na nossa área disciplinar, como dentro da área da Educação Especial, da qual apenas aprofundámos conhecimentos durante o decurso da realização do nosso primeiro ano, do mestrado em causa. Contudo, o que nos faltava em termos de conhecimentos práticos e teóricos na área em que iríamos dar início à aplicação de um projecto, sobrava em motivação e em vontade de ajudar a provocar uma mudança no caso concreto em que iria debruçar-se o nosso projecto.

Apesar de termos consciência das limitações que iríamos enfrentar, por termos optado por uma intervenção numa escola e num ciclo de ensino diferente do qual decorre o nosso percurso profissional, optámos por este projecto, por conhecermos esta criança desde o seu início de escolaridade e por termos a noção de que seria agora, antes que fosse tarde demais, a altura de fazer algo para criar as raízes de uma verdadeira transformação.

Como tal, depois de proposto e aprovado o nosso projecto, demos início à aplicação do mesmo e consequente realização deste relatório final de todo o nosso trabalho, aplicado ao longo deste ano lectivo.

Numa primeira parte, para tomarmos contacto com a problemática que iríamos enfrentar, foi realizada uma pesquisa documental, com base na qual elaborámos o enquadramento teórico do nosso trabalho. Neste capítulo fizemos, então, uma passagem por diversos autores que se manifestaram dentro dos temas principais que nortearam o nosso projecto e a realidade com que tivemos de lidar na implementação da nossa intervenção. Assim, primeiramente abordámos o tema da Educação Inclusiva, onde tentámos perceber como surgiu este paradigma, a sua evolução temporal e os princípios inerentes a esta modalidade educativa, para que partíssemos de uma forma mais esclarecida para a elaboração do nosso plano de acção. Por conseguinte, e por ser um tema inerentemente ligado à educação inclusiva, fizemos uma passagem pela temática da Aprendizagem Cooperativa, o seu contexto histórico, como pode pôr-se em prática esta forma de conceber uma aula e quais as suas principais vantagens, de forma a que mais uma vez, nos pudesse esclarecer e iluminar na planificação das nossas sessões semanais de intervenção. Posteriormente, e para melhor compreendermos a problemática a nível de saúde do J., e com o que teríamos, consequentemente, de lidar,

elaborámos ainda uma pesquisa ao nível da temática da Paralisia Cerebral, onde abordámos as suas diversas componentes, a nível médico, psicológico e educacional.

Posto isto, estando os nossos conhecimentos um pouco mais aprofundados sobre a situação que iríamos enfrentar e tentar alterar, impôs-se-nos uma segunda fase de elaboração do nosso projecto, o capítulo do enquadramento metodológico, onde pretendíamos clarificar a forma como iria decorrer o nosso projecto de intervenção. Para tal, primeiramente, e mais uma vez, era imperativo, por meio de uma pesquisa documental, esclarecermo-nos a um nível mais teórico e bibliográfico sobre os moldes do projecto que iríamos aplicar. Desta forma e, igualmente, para enriquecer os nossos conhecimentos para melhor orientarmos a nossa conduta na aplicação do trabalho, depois da referida pesquisa, elaborámos uma caracterização metodológica do projecto em causa, inserido nos moldes de uma investigação qualitativa, na modalidade de investigação-acção.

Depois de clarificados os princípios teóricos e orientadores do nosso tipo de projecto, procedemos à transposição para papel do que queríamos efectivamente realizar e transformar com a nossa intervenção, partindo de uma problemática e situação inicial. Daí nasceu, então, a elaboração dos pontos relacionados com a problemática inicial e da questão de partida, onde damos conta do problema, no qual pretendemos intervir, como o mesmo tem vindo a ser intervencionado e os objectivos através dos quais pretendemos efectuar a nossa intervenção. De referir, que foi através da avaliação dos objectivos, que obtivemos as respostas necessárias à questão de partida, a qual é, então, foco do nosso trabalho.

Para tal, e como percebemos através da realização do enquadramento metodológico/caracterização do nosso projecto, por este se incluir no paradigma qualitativo, numa abordagem de investigação-acção, uma das principais formas de obtermos informações e dados variados fulcrais para o início e avanço de um projecto deste modelo, seria aplicarmos técnicas também qualitativas, como foi o caso da observação, entrevista e sociometria, para além da já referida pesquisa documental.

Também neste ponto sentimos a necessidade de adquirir mais e melhores conhecimentos teóricos, que eram apenas bastante superficiais, para maximizar e rentabilizar as possíveis informações que deste modo pretendíamos extrair. Assim, mais uma vez, primeiramente elaborámos um pequeno enquadramento teórico de cada técnica de recolha de informação utilizada, contrapondo a opinião de diversos autores que se manifestaram a este nível e, após esta caracterização mais teórica, procedemos a

uma pequena referência ao modo como decorreu a nossa conduta a este nível, como agimos na aplicação das referidas técnicas e no modo de análise dos dados eventualmente recolhidos, mais uma vez sempre com o apoio dos autores de referência.

De seguida, visto termos já mais conhecimentos a nível teórico sobre as situações com que nos iríamos deparar, por termos já definido a situação problema na qual iríamos intervir e os principais objectivos a desenvolver no âmbito deste projecto em construção, chegou-se à fase em que seria importante tomarmos mais consciência da situação da turma e do aluno caso concreto. Assim, construímos o nosso terceiro capítulo, onde se procedeu à caracterização da situação inicial dos três contextos onde nossa intervenção decorreu (escola, turma, aluno).

Chegando a este ponto, depois de realizarmos toda esta panóplia de pesquisas, recolhas de dados e organização da informação extraída de diferentes fontes e contextos e realizadas as respectivas caracterizações e enquadramentos, passámos à elaboração do plano de acção propriamente dito. Estando identificada a situação problema e compreendidos os contextos onde teríamos de intervir, tendo em conta as especificidades dos mesmos, no capítulo quatro do nosso projecto, apresentamos, então, os moldes em que iria ser aplicado o nosso projecto e a resenha final do plano que construímos inicialmente, a partir do qual elaborámos todas as nossas planificações semanais e, conseqüentemente, aplicámos as nossas intervenções. Neste capítulo temos acesso ao verdadeiro trabalho por nós desenvolvido, no período em que foram implementadas as sessões, e as referidas planificações, avaliações e reflexões das mesmas. Neste último capítulo, depois de termos apresentado todo o sumo do nosso trabalho de campo, apresentamos ainda as conclusões finais que pudemos retirar de todo o processo que implementámos. Para tal, pegámos em todas as planificação, as respectivas avaliações e reflexões a curto prazo, isto é, o trabalho por nós realizado semana-a-semana, e fizemos um cruzamento desta informação com os resultados obtidos através das entrevistas e da sociometria realizadas no final da nossa intervenção. A partir deste cruzamento de informações provenientes de diversificadas fontes, elaborámos, então, a avaliação global do nosso trabalho no contexto em que foi aplicado – a turma e o aluno caso. Assim, neste ponto tomamos verdadeira consciência dos resultados decorrentes do nosso trabalho, através do balanço de todo o plano de acção realizado, onde confrontámos a situação inicial onde começámos a trabalhar e a situação final, onde terminámos o nosso trabalho.

Posto isto, e por termos consciência das grandes limitações por que passámos ao longo do nosso trabalho, elaborámos, ainda, uma pequena reflexão a nível do processo, onde abordámos o que consideramos que correu melhor e menos bem e o que se poderá e deverá evitar-se num eventual futuro projecto.

Assim, pegando na questão através da qual elaborámos todo o nosso projecto - *Será possível partir de um contexto de aceitação e marginalização de uma criança considerada com necessidades educativas especiais, para um contexto de sala de aula inclusiva, ou seja, uma sala de aula onde as aprendizagens são feitas cooperativamente* - a nossa resposta é sim...foi possível... pois como Vieira e Pereira (2007, p.38) afirmam, “as capacidades e potencialidades do ser humano são muito mais poderosas e determinantes do que as suas incapacidades e limitações”. E foi nesta crença que nos baseámos, porque qualquer ser humano pode avançar e progredir sempre, incluindo uma criança que consigo traz a marca de uma deficiência, pois como ser humano que é, traz consigo uma panóplia de potencialidades e desistir das mesmas era o mesmo que o estar a condenar ao fracasso e condenar o seu progresso educativo. Então, por termos a consciência dos medos e ignorância que dominam ainda a inclusão de uma criança com marca de deficiência nas turmas regulares, foi nossa intenção com o nosso trabalho “abrir os olhos” através do exemplo da nossa experiência, a toda a escola e aos professores que nela exercem a sua profissão, no sentido de obtermos resultados que vão de encontro ao que defendem os referidos dois autores:

A integração da pessoa com deficiência, ao obrigar à eliminação das barreiras (materiais, psicológicas e culturais) contribui, é certo, para o seu desenvolvimento individual e social (a marginalização é sempre a causa de problemas psicológicos e sociais), mas contribui também para o desenvolvimento individual e social de todas as outras pessoas (os medos, preconceitos, ignorâncias, tabus, vergonhas são obstáculos ao desenvolvimento harmonioso de qualquer personalidade) e das sociedades (enriquecidas pela integração e participação de todos os seus membros).

(Vieira & Pereira, 2007, p.38)

Percebemos, então, que este projecto foi o ponto alto de um grande percurso pela área da Educação Especial e que deveras contribuiu para o nosso crescimento, tanto a nível pessoal como profissional. Foi muito importante esta experiência de contactar, pela primeira vez enquanto docentes, com uma turma “especial” e com uma criança tão “especial” como o J.. A partir do momento em que começámos a contactar com este grupo, todos os receios, dúvidas e ânsias (porque também nós as experienciámos), desvaneceram, dando lugar a uma nova esperança, a uma nova paixão e motivação, que acalentou todo o caminho percorrido de encontro ao “amanhecer” para uma nova realidade, uma nova vida, não só do J. mas de todas as outras 19 crianças pertencentes a

esta turma de 4º ano, à professora da turma, à auxiliar e nós mesmos... Pois na verdade, aquando do início do nosso projecto, muitas dúvidas sobre os reais benefícios desta modalidade educativa, povoavam a nossa mente, ou seja, mesmo depois de um primeiro ano de mestrado na Educação Especial, alguns preconceitos ainda tínhamos, enquanto docentes do ensino regular, em relação à eficácia e à dificuldade de implementação que associávamos à Educação Inclusiva. Contudo, agora, depois de todo este trabalho, finalmente podemos dizer que começámos a compreender verdadeiramente que afinal a Educação Inclusiva não é aquela realidade que nos parecia tão distante, tão utópica... A Educação Inclusiva é real, é acessível, é importante, não só para aqueles alunos mais especiais, mas para todos os alunos das nossas escolas que aí encontram uma oportunidade para também se desenvolverem. Daí a escolha de uma frase de abertura para o nosso trabalho: “quanto não teríamos ganho todos nós se a igualdade de oportunidades e o respeito pela diferença tivessem prevalecido sempre sobre a intolerância, a marginalização e o medo...?” (Viera & Pereira, 2007, p.172). Foi esta afirmação que acalentou e nos motivou a continuar o nosso projecto e a não desistir face a todas as contrariedades e adversidades com que nos deparámos no nosso percurso, pois, quanto não teria ganho o J., se desde o seu primeiro ano de escolaridade tivesse tido as mesmas oportunidades que os seus pares, se a professora não tivesse tido “medo” da sua diferença e, consequentemente, não o tivesse colocado numa situação de marginalização, apesar de ser aceite pelos colegas...? Quanto não teria ganho o J., se logo desde o seu 1º ano de escolaridade fosse logo incluído num sistema de aprendizagem cooperativa em sala de aula...? Quanto não teria ganho toda a turma se desde o início da sua escolaridade aprendesse efectivamente a lidar com a diferença através da Aprendizagem Cooperativa...? Muitas questões se poderiam colocar dentro desta lógica. Mas a única verdade que podemos mencionar por agora, é que neste caso, todos sem excepção ganhámos uma nova experiência com este trabalho, tomámos contacto com uma nova realidade, a educação inclusiva, que ainda tanto tem de batalhar para “conquistar” as escolas portuguesas e vencer os tantos medos e receios que os professores têm face a esta metodologia de educação...

Esperamos, então, que este projecto possa, de alguma forma, ter ajudado ao desenvolvimento de todos os elementos participantes neste âmbito, ajudando a estas crianças a lidar com o Outro e com a exposição social e dando algumas dicas novas tanto à professora titular do J. como à auxiliar de acção educativa, para que, eventualmente no futuro, se vierem a experienciar de novo uma situação idêntica, já não

passarem por momentos de dúvidas e anseios e estarem, assim, melhor preparadas para lidar com o grupo, pois o mesmo nos acontecerá. Porque nunca é demais ter conhecimento de novas perspectivas...pelo desenvolvimento do J. e de todas as outras pessoas especiais...pois como nos permitimos concluir “Todo o ser humano é por essência educável” (Faure, 1972, citado por Vieira & Pereira, p.172).

RECOMENDAÇÕES E PISTAS PARA ACTUAÇÕES FUTURAS

Para a realização de um projecto como o que aqui se apresenta, inserido numa óptica de investigação-acção, a primeira recomendação a fazer a alguém que se proponha a tal, é ter consciência do tipo de trabalho em que se está a envolver. A verdade, é que aquando do início da realização do presente projecto, não tínhamos a real noção do que este envolvia. Assim, uma pessoa terá de ter a perfeita consciência daquilo a que se está a propor, antes de iniciar um projecto deste tipo, e terá de se despojar de qualquer tipo de preconceito que tenha sobre os temas a que o mesmo se interliga, pois uma coisa é certa, um trabalho deste tipo implica uma constante luta interior que abala os princípios que tínhamos, *a priori*, dados como certos.

Posto isto, quem pretender realizar um projecto nestes moldes, deverá fazer a escolha do seu tema com bastante cuidado, pois será algo com o qual terá de lidar e conviver durante um longo período temporal e o qual poderá ser um factor de entrave, caso não seja bem escolhido. Assim, de acordo com a nossa própria experiência, e no caso da pessoa que se propuser à realização de um projecto nestes moldes ser professor, o melhor, por ter mais acesso a dados de informação e maior facilidade de mobilidade no meio escolar, será a escolha de uma situação a trabalhar, dentro do seu próprio grupo/turma, ou pelo menos, na sua escola. No nosso caso, escolhemos uma situação, fora da nossa escola, fora do nosso ciclo de trabalho habitual e fora da nossa área disciplinar, o que se tornou logo, *a priori*, um grande obstáculo, por relativo desconhecimento deste tipo de meio escolar.

De seguida, antes de iniciar o projecto, terá de investigar-se, numa base mais teórica, os temas que envolvem a situação a trabalhar, pois só com uma base conceptual consistente, poderá dar-se corpo ao mesmo. Assim, antes de se iniciar este tipo de projecto, tem de se ter muito esclarecidos os temas que envolvem o trabalho que pretendemos implementar. Ao mesmo tempo, deverá ter-se em consciência da grande importância das técnicas qualitativas de recolha de dados. No nosso caso, apesar de já termos, de alguma forma, lidado com este tipo de trabalho, só após a recolha dos últimos dados, é que nos apercebemos do quão valiosos foram os dados obtidos através destas técnicas, e do quanto contribuíram para perceber os efeitos do nosso projecto na situação a que nos propusemos modificar.

Posto isto, convém ainda esclarecermo-nos acerca da situação de partida onde iremos trabalhar, nos diferentes contextos: escola, grupo e caso especial. E só a partir daí é que se deve realmente a elaborar o desenho do plano de acção através do qual, iremos tentar alcançar os objectivos, para tentar alterar-se uma situação específica.

Após esta situação, resta apenas, então, começar a dar corpo e forma ao trabalho. Só que nesta altura, em que se começa a sentir que muito do mais difícil já está realizado, o plano de acção, é quando começam de facto a aparecer os obstáculos. Contudo, se a pessoa não tiver a real consciência do que esta parte do projecto engloba, muitas das coisas que pretendia realizar, acabam por ficar de lado. Foi o que nos aconteceu. No início do ano não tínhamos consciência do ano profissional exigente que nos esperava, e a partir de Janeiro, altura em que era suposto iniciar as intervenções, vimo-nos sem tempo para realizar tudo o que tínhamos em mãos, tanto a nível profissional como a nível da realização deste projecto. Deste modo, das recomendações mais importantes que podemos fazer é o tempo. O tempo que temos de disponibilizar para a realização de um projecto deste tipo, que tanto exige de nós. O tempo aliado a uma enorme capacidade de motivação e bem-estar psicológico. Porque a verdade é que um projecto deste tipo exige muito de nós a nível psicológico, para enfrentarmos todos os obstáculos com que nos vamos deparando no caminho a percorrer no encalce do nosso propósito.

Aliado ao que acabou de ser referido, temos de ter ainda consciência de que um trabalho deste tipo não se realiza sozinho. É necessário estarmos abertos à ajuda dos outros, sem a qual não se poderá levar a cabo, com sucesso, um trabalho destes. E quando esta nos falta, sobretudo com o principal interveniente no processo, e com o qual teremos de trabalhar sempre, muitas dúvidas, ânsias e medos acabámos por enfrentar, por não sabermos como continuar com o projecto – situação experienciada por nós. Daí o nosso conselho da necessidade de escolher-se muito bem o contexto onde se aplicará o projecto, aliado a uma consciência perfeita dos recursos que o mesmo envolve. Caso contrário o sucesso do mesmo estará comprometido.

Todavia, queremos referir por fim, que ao chegarmos ao final desta etapa da nossa vida, apesar de todos os obstáculos que podemos experienciar ao envolvermo-nos com um projecto deste tipo, sentimo-nos muito enriquecidos pessoalmente, não só profissionalmente, mas sentimos sim, que acima de tudo, crescemos enquanto ser humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACIME (2004). *Cooperação e aprendizagem*. Lisboa: ACIME - PCM
- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: Torná-la uma realidade. In M. Ainscow; G. Porter & M. Wang. *Caminhos para a Escola Inclusiva*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bastin, G. (1980). *As técnicas sociométricas*. Lisboa: Moraes Editores.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva – Publicações Ld.^a.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2007). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- De Meur, A. & Staes, L. (1991). *Psicomotricidade, educação e reeducação*. São Paulo: Editora Manole.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2006). *O planeamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.
- Finnie, N. (2000). *O manuseio em casa da criança com paralisia cerebral*. São Paulo: Editora Manole.
- Fonseca, V. (1992). *Manual da observação psicomotora, significação psiconeurológica dos factores psicomotores*. Lisboa: Editorial Notícias.
- França, R. (2000). *A dinâmica da relação na frateria da criança com paralisia cerebral*. Coimbra : Quarteto Editor.

- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O inquérito, teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora Lda.
- Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola. Novas oportunidades e novos desafios” In D. Rodrigues (2001). *Educação e diferença, valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Leitão, F. R. (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Cacém: Editor Ramos Leitão.
- Northway, M. & Weld, L. (1957). *Testes sociométricos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Rett, A. & Seidler, H. (1996). *A criança com lesão cerebral, problemas médicos, educativos e sociais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, D. (2001). A educação e a diferença. In D. Rodrigues (2001). *Educação e diferença, valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rose, R., (1998). Incluir os alunos: desenvolver uma parceria na aprendizagem. In C. Tilstone; L. Florian & R. Rose (1998). *Promover a educação inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Saint-Georges, P. (2005). Pesquisa e crítica das fontes de documentos nos domínios económico, social e político. In L. Albarello; F. Digneffe; J. Hiernaux; C. Maroy, D. Ruquoy; P. Saint-Georges. (2005). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2004). *Compreender, agir, mudar, incluir*. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Stake, R. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação

Calouste Gulbenkian.

- Serra, H., (2008). Paradigmas da inclusão no contexto mundial” In H. Serra. (2008). *Estudos em necessidades educativas especiais, domínio cognitivo*. Serzedo: Edições Gailivro.
- Steele, J., (1998). Caminhos para a inclusão. In Tilstone, C.; Florian, L.; Rose, R. (1998). *Promover a educação inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tilstone, C., Florian, L. e Rose, R. (2003). *Promover a educação inclusive*. Lisboa: Instituto Piaget (trabalho original em inglês publicado em 1998)
- Vieira, F. & Pereira, M. (2007). “*Se houvera quem me ensinara...*” A educação de pessoas com deficiência mental. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Wang, M. (1997). Atendendo alunos com necessidades especiais: equidade e acesso. In M. Ainscow; G. Porter & M. Wang. *Caminhos para a escola inclusiva*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS INTERNET

- Sanches, I. & Santos, A. (2004). *Práticas de educação inclusiva, aprender a incluir a criança com paralisia cerebral e sem comunicação verbal no jardim de infância*, recuperado a 17 de Fevereiro de 2009 de :

<http://www.grupolusofona.pt/pls/portal/docs/PAGE/OPECE/PRODUCOESCIENTIFICAS/PAPERS/2005SANCHES.PDF>
- Silva, M.. (2009). *Da exclusão à inclusão: concepções e práticas*, recuperado a 20 de Abril de 2010 de :

<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n13/13a09.pdf>

APÊNDICES

Apêndice 1 - LISTA DE NOMENCLATURAS

Lista de Rapazes:

1	Afonso Nóbrega
2	Alexandre
3	André Nunes
4	André Serrano
5	Diogo Miguel Gonçalves
6	Dion Afonso Perolas
7	João Carlos Correia
8	Amaro
9	Júnior
10	Miguel Margarido
11	Paulo César Costa
12	Rui Dias Svedra
13	Tiago Filipe Murteira

Lista de Raparigas:

1	Anita Capile
2	Beatriz
3	Catarina Costa
4	Inês Filipa Gonçalves
5	Márcia Andreia Neves
6	Maria Inês da Costa Pereira
7	Mariana Borges Favarce - Transferida
8	Rita Sofia Mendes

Apêndice 2 - QUESTIONARIO SOCIOMETRICO

I – 1. Para realizar um trabalho a pares na aula, quem escolherias para trabalhar contigo? _____

Indica outro colega _____

E ainda outro _____

E quem não escolherias? _____

II – 1. Quem gostarias de escolher para brincar contigo no recreio? _____

Indica outro colega _____

E ainda outro _____

E quem não escolherias? _____

III – 1. Quem gostarias de escolher para ver desenhos animados contigo em tua casa?

Indica outro colega _____

E ainda outro _____

E quem não escolherias? _____

Nome: _____ Data: _____

Apêndice 3 - MATRIZ SOCIOMÉTRICA – ESCOLHAS (1ª SOCIOMETRIA)

		SEXO MASCULINO												SEXO FEMININO								N.º de escolhas		N.º de indivíduos escolhidos	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	1	2	3	4	5	6	7				
SEXO MASCULINO	1		001		020		010				300		233	102									9	6	
	2				003			030			320		211	102									9	5	
	3	212	030		021			003					100	300									9	6	
	4									020	111		300	202					033				9	5	
	5																222	111			333		9	3	
	6	010	200	003	001			030					120	300	002								9	8	
	7			300		020				200		103						010	001			032	9	7	
	8					200	001				010		022	133						300			9	6	
	9		300			030	010	003					100	200			020		002		001		9	9	
	10		333											111						222			9	3	
	11				003			100	300	010				030	221				002				9	7	
	12						313		222						131								9	3	
	13		323			100	032				001	010						200					9	6	
SEXO FEMININO	1					302											033	120	001		210		9	5	
	2				013	200		001							030		020	100	002		300		9	8	
	3				030	003		200							100	010		002	300		001	020	9	9	
	4					121									213		300				032		9	4	
	5					100		010			030			002	020			300		001	203		9	8	
	6		033			300					211			122									9	4	
	7					323									010		231	102					9	4	
	8		012			030		121				003		300			200						9	6	
Totais por Critério		121	455	101	045	854	143	364	211	120	453	112	653	1259	242	010	463	624	115	212	446	010			
Totais combinados		4	14	2	9	17	8	11	4	3	12	4	14	26	8	1	13	12	7	5	14	1			
N.º de indivíduos por quem cada um é escolhido		2	8	2	7	12	5	9	2	3	7	3	8	13	6	1	8	8	6	3	8	1			

Apêndice 4 - MATRIZ SOCIOMÉTRICA – REJEIÇÕES (1ª SOCIOMETRIA)

		SEXO MASCULINO													SEXO FEMININO								N.º de escolhas	N.º de indivíduos escolhidos
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	1	2	3	4	5	6	7	8		
SEXO MASCULINO	1					001				100		010											1	3
	2	100														010					001		1	3
	3									100		010				001							1	3
	4									101						010							1	2
	5											010											1	3
	6											100									001		1	3
	7									001	010										100		1	3
	8									010		001									100		1	3
	9										001				010						100		1	3
	10											011				100							1	2
	11	010								100	001												1	3
	12									101		010											1	2
	13														100						010		1	3
SEXO FEMININO	1									011		100											1	2
	2	010					001				100												1	3
	3											010		001									1	3
	4	010					001																1	3
	5									100		010									001		1	3
	6									010		001											1	3
	7									101	010												1	2
	8									010			100			001							1	3
Totais por Critério		130		302		011	102			745	122	273	100	011	110	122					102	211		
Totais combinados		4		5		2	3			16	5	12	1	1	2	5					3	4		
N.º de indivíduos por quem cada um é escolhido		4		5		2	3			12	5	11	1	1	2	5					3	4		

Apêndice 5 - GUIÃO DE ENTREVISTA À PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

TEMÁTICA: Situação Escolar do Grupo

ENTREVISTADORA: Sara Martins

ENTREVISTADA: Professora da Educação Especial

OBJECTIVOS DA ENTREVISTA:

- Recolher informação para caracterizar o entrevistado.
- Recolher dados referentes ao aluno para compreender como este se encontra inserido a nível familiar, no meio escolar e a nível relacional com os seus pares/professores.
- Recolher informação que permita caracterizar o grupo onde o aluno se inclui.
- Recolher informação sobre o nível actual de competências, as dificuldades e expectativas sentidas em relação ao J., bem como o trabalho efectuado com ele.
- Implicar o entrevistado no em futuras intervenções no âmbito do desenvolvimento do processo de investigação-acção em curso.

Data: 13/10/09

Designação dos Blocos	Objectivos Específicos	Tópicos	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	Esclarecer junto do entrevistado o pretendido no âmbito da entrevista Garantir confidencialidade Ressaltar a necessidade da colaboração do entrevistado Motivar o entrevistado	Apresentação entrevistador/entrevistado Definição do propósito da entrevista (os motivos e os objectivos) Importância da sua colaboração para o trabalho em curso Confidencialidade das informações prestadas	Entrevista semi-directiva Usar linguagem apelativa e adaptada ao entrevistado Promover uma conversa mais do tipo informal do que formal e rígida Pedir autorização para ser uma entrevista gravada
Bloco B Perfil do entrevistado	Caracterizar o entrevistado Caracterizar o seu contexto sócio-familiar e profissional	Idade Ambiente familiar (com quem vive) Habilitações académicas e profissionais Percurso Profissional	Estar atento às reacções do entrevistado (gestos e expressões) e sempre que pertinente registá-las por escrito Mostrar disponibilidade e abertura para a compreensão das situações apresentadas
Bloco C A turma	Caracterizar a turma em termos globais	Perfil de aprendizagem da turma Perfil relacional da turma	Estar atento Às reacções do entrevistado (gestos e expressões) e sempre que pertinente registá-las por escrito
Bloco D Casos emergentes da Turma	Especificar os casos emergente que a turma regista Caracterizar a forma como a turma lida com o facto de ter uma criança considerada com NEE incluída Caracterizar a vida familiar e o percurso escolar do J.	Especificar casos de alunos que se destacam por alguma razão Perfil relacional da turma com um aluno NEE Dados pessoais e sócio-escolares do J.	Demonstrar simpatia e compreensão com o entrevistado Ter atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reacções ao discurso do entrevistado. Incentivar que o entrevistado diga em voz alta o que está a pensar e se tem alguma dificuldade em dar resposta

Bloco E Perfil educativo do J.	Caracterizar o trabalho desenvolvido com o J. (actividades em acção) Identificar dificuldades e evoluções sentidas no desenvolvimento de actividades. Fazer o levantamento das expectativas que a entrevistada tem em relação ao J.	Expectativas da entrevistada em relação ao futuro do aluno Áreas a desenvolver/trabalhar	Mostrar disponibilidade e vontade de ajudar a solucionar os problemas abordados Explicitar respeito e aceitação pelas respostas dadas pelo entrevistado
Bloco F Dados complementares	Dar oportunidade ao entrevistado para abordar outros assuntos pertinentes e oportunos Agradecer cordialmente a colaboração e o contributo prestado	Assuntos importantes, na óptica do entrevistado que não tenham sido abordados Sugestões Agradecimentos	

Nota: Adaptado de Estrela (1994:355-357)

Apêndice 6 - ENTREVISTA À PROFESSORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Boa Tarde!

Como sabe encontro-me no presente ano lectivo a frequentar o 2º ano de mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor. Neste sentido e no âmbito do projecto de investigação-acção que irei realizar com a turma 4º B desta escola, que tem uma criança considerada com NEE, ir-se-á realizar esta entrevista para melhor compreender a dinâmica desta turma e aprofundar conhecimentos sobre o J.

→ E: Para começar, quer-me falar um pouco de si...o seu percurso de vida e profissional até agora?

Resposta PEE: Terminei o curso de educadora de infância em 1984 e fiquei a trabalhar no colégio particular onde estagiei, em 1987 concorri ao ministério da educação e fui colocada no JI de Aldeia de Palheiros - Ourique por uma semana, a seguir no JI de Santiago do Cacém o resto do ano lectivo (87/88) apanhei as mudanças feitas pelo Roberto carneiro e nesse ano para ficar efectiva concorri para a Madeira. Fiquei efectiva e fui colocada (88/89) em Arcos de São Jorge – Santana fiquei lá o ano lectivo todo. Voltei para o Continente já efectiva e fui colocada em Pedrógão Grande (Serra da Lousã) em Abril desse ano (89/90) obtive destacamento para a CERCIMA (Cercia da Amadora) e esse foi o meu primeiro contacto verdadeiro com a educação especial uma vez que os pequenos estágios que fiz quando estava a frequentar o curso não foram significativos. Como gostei da experiência, o final desse ano respondi a um anúncio do jornal, pediam educadoras de infância para destacamento em ensino especial. Fui seleccionada e fiquei destacada no Colégio Helen Keller no Restelo. Fiquei lá 4 anos onde trabalhei 2 anos com crianças cegas no JI e 2 anos com jovens cegos deficientes mentais e cegos autistas no sector de estimulação e desenvolvimento. Depois, fiquei destacada em educação especial mais 4 anos na CERCILISBOA. Aí tive um grupo de jovens / adultos (dos 13 aos 32 anos) “treináveis “ de DEF Mental Severa. Foi aqui que fiz a minha especialização em Educação Especial - Cognição e Motor(95/97) . Já especializada concorri para as Equipas de Educação Especial. Estive na ECAE do Cacém durante 10 anos. O coordenador da equipa era o Ramos Leitão. Apoiava crianças nos colégios particulares de Queluz e Monte Abraão. Tinha 4 colégios e todos os dias andavam num virote. O meu carro era o meu escritório e na bagageira tinha o material que precisa para trabalhar com as crianças nos 4 colégios. Fazia a componente não

lectiva em Queluz 2. Em 2006 concorri ao Quadro de Educação Especial, foi neste concurso que tive de decidir que queria ficar para sempre na Educação Especial, porque já não posso mais voltar para uma sala de jardim-de-infância. Desde 2006/2007 que pertenço ao Quadro Escola do Agrupamento de Escolas Casal da Barôta.

→ E: Como nasceu esta vontade de trabalhar na Educação Especial?

Resposta PEE: Depois da experiência que tive nos 4 meses que trabalhei na CERCIAAMA. Eram crianças e jovens com diferentes problemáticas e foram 4 meses muito diferentes do resto da minha experiência profissional. Aprendi muitas coisas novas e gostei de aprender. Gostei de estar junto e de sentir que podia fazer alguma coisa para melhorar a qualidade de vida dessas crianças. Era tudo tão diferente, tão intenso e tão desafiador que quis prolongar essa sensação. Não é fácil lidar pela primeira vez com casos tão profundos como eu tinha. Comecei a estudar sozinha e ir a acções de formação por iniciativa própria.

→ E: Há já algum tempo que acompanha o J... pode-me caracterizar o percurso de vida e o percurso escolar que o J. tem tido ao longo destes 10 anos de vida?

Resposta PED: O J. iniciou o apoio de educação especial no JI tendo estado 3 anos no JI porque teve um ano de adiamento.

Em 2006/2007 iniciou a escolaridade obrigatória. Foi integrado numa turma do 1º ano com redução do seu efectivo e com apoio de Educação Especial. Beneficia do acompanhamento de uma auxiliar de acção educativa durante todo o tempo que este permanece na escola. Actualmente frequenta o 4º Ano.

→ E: Como caracterizaria a vida familiar do J.?

Resposta PEE: O J. é filho único de um casal da classe média. Este filho é uma grande preocupação para a mãe, digo isto, porque ao longo destes 4 anos que trabalho com o J. ainda não conheço o pai. Não têm investido muito nas terapias para o J. uma vez que é só a mãe a andar como J. de um lado para o outro. Segundo a mãe o pai não tem paciência para o filho e por isso acabam por exigir-lhe pouco em casa. Ele é um pequeno rei em casa.

→ E: E a turma do J. ...fala-me um pouco sobre a turma e a forma como esta lida com o facto de ter incluído em si uma criança considerada com NEE...tem a ideia de que o aceitam bem?

Resposta PEE: A inclusão de uma criança deficiente numa turma não é de modo algum um problema para as crianças é apenas para os adultos. As crianças aceitam-se entre si muito bem (claro que estamos a falar do 1º ciclo). Normalmente as crianças interajudam-se e a turma do J. é um exemplo disso, qualquer um dos colegas ajuda se vê que ele precisa dela. Falam com J. sabendo que é um colega, que tem as suas limitações (motoras e cognitivas) mas que isso não interfere muito nas relações interpessoais. Contudo, há a salientar que este ano tem sido ligeiramente diferente uma vez que todos estão mais velhos e por isso verificam-se já ligeiras diferenças de comportamento e grau de aceitação ainda que muito subtils.

→ E: Então e como acha que o J. se tem relacionado com os colegas/professores?

Resposta PEE: Muito bem ele adora a escola, os colegas, as auxiliares, sabe o nome de todas as professoras e este ano está muito chegado ao porteiro.

→ E: Que progressos a nível educacional têm o J. efectuado (referir as principais dificuldades e evoluções que têm registado e que respostas tem dado a escola para responder às dificuldades do J.)?

Resposta PEE: O J. sabe ler, por isso é já um ganho imenso. Acompanha o programa em estudo do meio do 4º ano com adequações no material, na avaliação e simplificação de conteúdos. A nível da matemática o J. não consegue avançar uma vez que ainda está nos conceitos básicos e tudo no concreto. Como não tem coordenação óculo-motora ,tem dificuldade em coordenar o olhar com a as contagens. A matemática não é uma prioridade nem uma necessidade para o J..

A escola colocou uma auxiliar de acção educativa para acompanhar o J. durante todo o tempo que este permanece na escola. A auxiliar está dentro da sala com o J. no período lectivo, no lanche e recreio e outras actividades, acompanha nos passeios e visitas de estudo e nas AECs (Inglês e Educação Física). O aluno tem apoio de educação especial duas vezes por semana num total de duas horas e meia por semana.

→ E: Que tipo de trabalho desenvolve actualmente ele? Como se procede esse trabalho?

Resposta PEE: Este ano o trabalho vai incidir ainda muito na área da Autonomia do J. em termos de alimentação e actividades da vida diária assim como no controlo dos comportamentos socialmente adequados. Manutenção das noções e conceitos já adquiridos. Auto controlo e Disciplina; Identificação e diferenciação emocional; competências Sociais. Competências Psicomotoras: Esquema Corporal, Lateralidade, Estruturação Espacial, Orientação Temporal. Competências Cognitivas Linguagem, Raciocínio Lógico Matemático. Competências Perceptivas: Percepção Visual, Auditiva e Tátil.

→ E: Que perspectivas vê para o seu futuro/evoluções?

Resposta PEE: O J. deverá aumentar o seu nível de autonomia e o controlo dos comportamentos com a idade. Mas nunca será um indivíduo auto-suficiente. Não sei se conseguirá ter uma profissão.

Agradeço então esta disponibilidade que demonstrou para a realização desta entrevista e gostaria de saber se de futuro estará disposta a prestar apoio sempre que for necessário em intervenções no âmbito deste trabalho projecto!

Apêndice 7 - GRELHA DE ANÁLISE DO CONTEÚDO

Entrevista à Professora de Educação Especial

Ano Lectivo 2009/2010

Aluno: J.

Data: 20/10/2009

Entrevistadora – E

Professora Educação Especial – PEE

Tipo de entrevista: semi-estruturada.

- Recolher informação para caracterizar o entrevistado.
- Recolher dados referentes ao aluno para compreender como este se encontra inserido a nível familiar, no meio escolar e a nível relacional com os seus pares/professores.
- Recolher informação que permita caracterizar o grupo onde o aluno se inclui.
- Recolher informação sobre o nível actual de competências, as dificuldades e expectativas sentidas em relação ao J., bem como o trabalho efectuado com ele.
- Implicar o entrevistado no em futuras intervenções no âmbito do desenvolvimento do processo de investigação-acção em curso.

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	FREQUENCIA		
			UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE REGISTO NA SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO NA CATEGORIA
PERFIL DA PROFESSORA	PERCURSO PROFISSIONAL	- curso de educadora de infância - fiquei a trabalhar no colégio particular onde estagiei - colocada no JI de Aldeia de Palheiros - Ourique - de Santiago do Cacém o resto do ano lectivo (87/88) - fui colocada (88/89) em Arcos de São Jorge – Santana - colocada em Pedrógão Grande (Serra da Lousã) em Abril desse ano			

		(89/90) - destacamento para a CERCIAMA (Cerci da Amadora) - destacada no Colégio Helen Keller - onde trabalhei 2 anos com crianças cegas no JI - 2 anos com jovens cegos deficientes mentais e cegos autistas - destacada em educação especial mais 4 anos na CERCILISBOA - especialização em Educação Especial - Cognição e Motor(95/97) - estive na ECAE do Cacém durante 10 anos - apoiava crianças nos colégios particulares de Queluz e Monte Abraão - o meu carro era o meu escritório - bagageira tinha o material que precisa para trabalhar - fazia a componente não lectiva em Queluz 2 - 2006 concorri ao Quadro de Educação Especial - decidir que queria ficar para sempre na Educação Especial - pertença ao Quadro Escola do Agrupamento de Escolas Casal da Barôta			
	INTERESSE PELA ÁREA PROFISSIONAL	- nos 4 meses que trabalhei na CERCIAMA - foram 4 meses muito diferentes do resto da minha experiência profissional - aprendi muitas coisas novas e gostei das aprende - gostei de estar junto e de sentir que podia fazer alguma coisa para melhorar a qualidade de vida dessa crianças - era tudo tão diferente (...) que quis prolongar essa sensação - comecei a estudar sozinha e ir a acções de formação por iniciativa própria			
PERFIL DO J.	INSERÇÃO FAMILIAR	- filho único de um casal da classe média - é uma grande preocupação para a mãe porque ao longo destes 4 anos (...) ainda não conheço o pai - é só a mãe a andar como J. de um lado para o outro - o pai não tem paciência para o filho			

		- acabam por exigir-lhe pouco em casa - é um pequeno rei em casa			
	PERCURSO ESCOLAR	- iniciou o apoio de educação especial no JI - 3 anos no JI - um ano de adiamento (no JI) - 2006/2007 iniciou a escolaridade obrigatória - integrado numa turma do 1º ano com redução - com apoio de Educação Especial - acompanhamento de uma auxiliar de acção educativa - Actualmente frequenta o 4º Ano			
	RELAÇÃO COM OS PARES/PROFESSORES	- ele adora a escola, os colegas, as auxiliares - sabe o nome de todas as professoras - está muito chegado ao porteiro			
	A TURMA DE INCLUSÃO	- normalmente as crianças interajudam-se - turma do J. é um exemplo disso - qualquer um dos colegas ajuda se vê que ele precisa dela - Falam com J. sabendo (...), que tem as suas limitações (motoras e cognitivas) - isso não interfere muito nas relações interpessoais - este ano tem sido ligeiramente diferente - verificam-se já ligeiras diferenças de comportamento e grau de aceitação			

Apêndice 8 - PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO NATURALISTA

Ano de escolaridade: 4º ano

Actividade: exploração de investigações feitas em casa sobre os locais onde os alunos irão fazer visitas de estudo neste ano lectivo

Data: 9 de Novembro de 2009

Hora de início: 17h:45m

Hora de conclusão: 18 h:15m

Observadores: Sara Martins

Alunos: turma de 21 alunos

Professora: Lúdia (Professora de substituição)

Objectivos: Observar o comportamento dos alunos em grupo

HORA	OBSERVADORES	DESCRIÇÃO DE SITUAÇÕES E DE COMPORTAMENTOS	NOTAS COMPLEMENTARES E INFERENCIAS
17:45	Sara Martins	Professora lê a informação recolhida por um aluno sobre a região de Odrinhas. O aluno 13 questiona a professora sobre o significado de uma palavra que a professora proferiu. A professora responde que também não sabe mas que vai procurar o seu significado em casa. A turma começa a ficar agita e o aluno 11 começa a fazer também burburinhos. Professora eleva o tom de voz e chama a atenção aos alunos. A professora continua a sua leitura. O aluno 5 chama à atenção ao aluno 11 por este não estar sentado no seu lugar correcto. A professora mais uma vez eleva o seu tom de voz e questiona os alunos sobre o que acabou de ler. O aluno 6 responde à pergunta que a professora acabou de colocar. A professora explica de seguida o significado em concreto. Os alunos escutam a explicação da professora em silêncio e vão posteriormente comentando em	O aluno 9 começa a fazer barulhos.
			O aluno 6 destaca-se no meio da

	O aluno 2 volta da casa de banho e pelo caminho até ao lugar encontra um papel no chão, apanha-o e entrega-o ao colega 11. A Professora apercebe-se da situação e ralha com eles. O aluno 7 volta de novo a tentar intervir na aula e mais uma vez é ignorado. A aluna 8 levanta-se para ir à casa de banho e sai da sala sem perturbar o funcionamento da aula. A aluna 2 começa a brincar com o ratinho do seu Magalhães, sem prestar atenção à aula O aluno 11 começa a dizer por gestos adeus ao aluno 7. O aluno 11 e o aluno 7 começam a brincar imitando os gestos um do outro e a fazer caretas. A professora continua a ler sobre o Palácio de Queluz e o seu estilo arquitectónico. Os alunos vão comentando oralmente o que a professora vai lendo. O aluno 6 não está com atenção à aula e apenas observa o monitor do seu Magalhães, trabalhando em algo não relacionado com a aula. A professora pede ao aluno 9 para fechar a janela que se encontra por trás dele por estar a faer corrente de ar. A aluna 1 diz à professora que o aluno 9 fez uma composição onde fala do facto de a professora ser bonita. A professora ri-se e não responde. O aluno 9 começa a mandar vir com a colega 1 e sem perturbar levanta-se e fecha a janela, sentando-se no seu lugar de seguida. A professora termina de ler a informação sobre o Palácio de Queluz e dá por termina esta parte da aula, comunicando aos alunos que amanhã poderiam trazer de novo o Magalhães para a	O aluno 7 encontra-se na ponta oposta da sala. Todos gritam de alegria. A turma demonstra-se bastante
--	---	--

	aula. A professora dá a informação aos alunos que os computadores terão de vir com a bateria carregada para fazerem uns textos escritos neles. O aluno 11 levanta-se e começa a fingir que está a tocar guitarra O aluno 9 levanta-se, vai até ao encontro da professora que o ignora, e senta-se de novo no seu lugar. A professora começa a dar conselhos sobre a utilização dos computadores. Professora chama à atenção a aluna 8. O aluno 11 levanta-se e vai a dançar até ao local onde se encontrava a sua mala (carteira do lado). A professora comunica aos alunos que têm de escrever a informação de levar o Magalhães no dia seguinte para a escola, no caderno diário. A professora começa a escrever o recado no quadro. O aluno 7 levanta-se, coloca-se por trás da professora com o seu livro de Língua Portuguesa nas mãos para a professora o arrumar. A professora pára de escrever no quadro e informa o aluno 7 pode ir arrumar o livro no armário e continua a escrever o seu recado. O aluno 7 desloca-se até ao armário e arruma o livro no seu interior. O aluno 9 questiona a professora sobre o seu português (questão: os alunos deverão trazer/levar para a escola o Magalhães). Professora esclarece esta situação linguística a todos os alunos e diz que vai individualmente a cada lugar assinar o recado.	excitada com esta situação. Todos falam ao mesmo tempo. Os alunos demonstram já grande impaciência pelo aproximar da hora de saída.
--	---	--

	O aluno 7 demonstra alguma dificuldade em voltar para o seu lugar e em contornar os obstáculos com que se depara no percurso. Todos passam o recado no caderno, com a exceção do aluno 7 que já se encontra junto à mesa da professora. O aluno 6 começa a pedir em voz alta para que a professora vá assinar o seu recado. A professora começa a fazer a ronda para assinar os recados de todos os alunos. O aluno 11 permanece de pé a dançar e a chamar o aluno 13 para o observar. O aluno 7 desloca-se para o outro lado da sala, para ir ao encontro do aluno 11. Professora continua a deslocar-se de lugar em lugar a assinar recados. O aluno 7 começa a dizer em voz alta que vai morrer e que não quer morrer, chamando a atenção dos colegas. O aluno 11 continua a dançar e a cantar, começando a mexer num armário com livros que se encontrava junto dele O aluno 5 começa a recolher os livros de língua Portuguesa. O aluno 7 pede à professora para apagar o quadro e, quando obtém a sua resposta afirmativa, começa a apagar o quadro. O aluno 7 demonstra dificuldade em apagar o quadro, apoiando-se na borda deste e esticando-se todo para o conseguir apagar. Todos estão de pé a arrumar o seu material. O aluno 3 deixa cair estojo no chão e fica tudo espalhado, pelo que se levantou para apanhar as coisas. O aluno 11 continua de pé, estando agora a conversar com o aluno 2.	Todos começam a rir do tom jocoso do aluno 7 e a comentar a situação Todos conversam em voz alta.
--	---	---

	A Professora mandou o aluno 11 sentar-se, mas ele manteve-se em pé. Professora chama a atenção a aluna 8 por já estar de mochila às costas. A professora manda o aluno 7 sentar-se, que ainda se encontrava junto do quadro. O aluno 13 e o aluno 11 começam a fazer barulhos altos com a boca. Professora começa a questionar os alunos que não tinham levado as suas investigações para a aula. O aluno 11 continua a fazer barulhos com a boca e começa a brincar com moedas. Professora tenta resolver a questão do aluno 2 que diz que fez a investigação, mas não tem nem portátil nem impressora para poder trazer o seu trabalho para a aula. O aluno 9 levanta-se e vai até ao recipiente de desinfetante e pede a professora para desinfetar as mãos. A professora deixa-o desinfetar as mãos, pelo que ele desinfetou as mãos e voltou para o seu lugar em silêncio. A Professora começa a preencher o mapa do comportamento, pedindo para que os alunos que achassem que a turma merecia verde colocassem o dedo no ar De seguida a professora perguntou a quem achasse que a turma merecesse cor amarela para colocar o dedo no ar. De seguida a professora pede para se fazer uma auto-avaliação, pedindo a quem achasse que merecia o verde para levantar o dedo. Após este momento a professora pediu agora a quem achasse que merecia amarelo para levantar o dedo e quase toda a turma o levantou. De seguida a professora reviu os critérios de atribuição da cor amarela individualmente para	Todos os alunos estão já sentados no seu lugar e com atenção ao que a professora diz. Todos participam neste momento da aula com entusiasmo. Apenas 3 alunos levantam o dedo.
--	---	--

18:15	que cada aluno percebesse o seu comportamento menos positivo pelo qual merecia cor amarela, para que estes percebessem porque devem ter essa cor. A campainha toca. A aluna 6 levanta-se automaticamente e começa a vestir o casaco. A professora dá a autorização para os alunos saírem. A professora encaminha-se para o aluno 7 que permanece no seu lugar para o ajudar a arrumar as coisas. O aluno 7 está já com o seu caderninho dos recados na mão e pede à professora para escrever-lhe o recado do Magalhães. A professora escreve o recadinho, arruma as coisas na mochila. A auxiliar de acção educativa que acompanha o aluno 7 entra na sala, coloca a mochila dele nas costas do aluno 7 e encaminha-o para fora da sala.	Todos os alunos ficam bastante agitados e impacientes para sair. Todos arrastam as cadeiras e gritam.
-------	--	---

Apêndice 9 - ANÁLISE DO PROTOCOLO DA OBSERVAÇÃO NATURALISTA

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	COMPORTAMENTOS OBSERVADOS	NOTAS COMPLEMENTARES E INFERENCIAS
PERFIL DE ACTUAÇÃO DA PROFESSORA	TEM UMA RELAÇÃO ABERTA COM O GRUPO	- A Professora mostra de seguida uma imagem e todos começam a dizer que não a conseguem observar bem. - A professora pede ao aluno 9 para fechar a janela que se encontra por trás dele por estar a fazer corrente de ar - A aluna 1 diz à professora que o aluno 9 fez uma composição onde fala do facto de a professora ser bonita A professora ri-se e não responde	
	USA METODOS ACTIVOS DE APRENDIZAGEM	- A Professora passa de seguida para uma investigação sobre o Palácio de Queluz, começando a ler a investigação feita pela aluna 8. - Professora lê a palavra <i>veraneio</i> nas folhas que está a ler e questiona os alunos sobre o significado desta palavra - A professora termina de ler a informação sobre o Palácio de Queluz e dá por termina esta parte da a aula, comunicando aos alunos que amanhã poderiam trazer de novo o Magalhães para a aula. - A professora comunica aos alunos que têm de escrever a informação de levar o Magalhães no dia seguinte para a escola, no caderno diário - Professora começa a questionar os alunos que não tinham levado as suas investigações para a aula. - Professora começa a preencher o mapa do comportamento, pedindo para que os alunos que achassem que a turma merecia verde colocassem o dedo no ar - De seguida a professora pede para se fazer uma auto-avaliação, pedindo a quem achasse que merecia o verde para levantar o dedo - De seguida a professora pede para se fazer uma auto-avaliação, pedindo a quem achasse que merecia o verde para levantar o dedo	

	ESTÁ ATENTA ÀS DIFICULDADES DOS ALUNOS	- A professora responde que também não sabe mas que vai procurar o seu significado em casa - A professora explica de seguida o significado em concreto - A professora começa a dar conselhos sobre a utilização dos computadores - Professora esclarece esta situação linguística a todos os alunos e diz que vai individualmente a cada lugar assinar o recado - Professora tenta resolver a questão do aluno 2 que diz que fez a investigação, mas não tem nem portátil nem impressora para poder trazer o seu trabalho para a aula. A professora deixa-o desinfetar as mãos, pelo que ele desinfetou as mãos e voltou para o seu lugar em silêncio - De seguida a professora reviu os critérios de atribuição da cor amarela individualmente para que cada aluno percebesse o seu comportamento menos positivo pelo qual merecia cor amarela, para que estes percebessem porque devem ter essa cor	
	RESPONDE AOS DIFERENTES RITMOS DE ACTUAÇÃO DOS ALUNOS	A professora encaminha-se para o aluno 7 que permanece no seu lugar para o ajudar a arrumar as coisas - A professora escreve o recadinho, arruma as coisas na mochila	
PERFIL DE ACTUAÇÃO DE ALUNO 7 (J.)	MONOPOLIZA A ATENÇÃO DA PROFESSORA	- O aluno 7 (J.) tenta participar (...) mas é ignorado pela professora - O aluno 7 levanta-se e pede à professora para mudar de lugar - O aluno 7 volta de novo a tentar intervir na aula e mais uma vez é ignorado. - O aluno 7 levanta-se, coloca-se por trás da professora com o seu livro de Língua Portuguesa nas mãos para a professora o arrumar - O aluno 7 pede à professora para apagar o quadro, e quando obtém a sua resposta afirmativa, começa a apagar o quadro - O aluno 7 está já com o seu caderninho dos recados na mão e pede à professora para escrever-lhe o recado do Magalhães	

	RELAÇÃO COM OS COLEGAS	- O aluno 11 começa a dizer por gestos adeus ao aluno 7 - O aluno 11 e o aluno 7 começam a brincar imitando os gestos um do outro e a fazer caretas.	
	ATITUDES COMPORTAMENTAIS	- O aluno 7 encontra-se nesta altura sem fazer nada e a olhar para o vazio - O aluno 7 demonstra alguma dificuldade em voltar para o seu lugar e em contornar os obstáculos com que se depara no percurso - O aluno 7 desloca-se para o outro lado da sala, para ir ao encontro do aluno 11. O aluno 7 começa a dizer em voz alta que vai morrer e que não quer morrer, chamando a atenção dos colegas	
PERFIL DE ACTUAÇÃO DE ALUNO 11	RELAÇÃO COM OS COLEGAS	- O aluno 11 começa a dizer por gestos adeus ao aluno 7 - O aluno 11 e o aluno 7 começam a brincar imitando os gestos um do outro e a fazer caretas. - O aluno 13 e o aluno 11 começam a fazer barulhos altos com a boca	
	ATITUDES COMPORTAMENTAIS	A turma começa a ficar agita e o aluno 11 começa a fazer também burburinhos - O aluno 11 levanta-se e começa a fingir que está a tocar guitarra - O aluno 11 levanta-se e vai a dançar até ao local onde se encontrava a sua mala (carteira do lado) - O aluno 11 permanece de pé a dançar e a chamar o aluno 13 para o observar. - O aluno 11 continua a dançar e a cantar, começando a mexer num armário com livros que se encontrava junto dele - O aluno 11 continua de pé, estando agora a conversar com o aluno 2 - O aluno 11 continua a fazer barulhos com a boca e começa a brincar com moedas	

Apêndice 10 - MATRIZ SOCIOMÉTRICA – ESCOLHAS (2ª SOCIOMETRIA)

		SEXO MASCULINO												SEXO FEMININO								N.º de escolhas		N.º de indivíduos escolhidos	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	1	2	3	4	5	6	7				
SEXO MASCULINO	1		022				303					011	130				200						9	5	
	2	333					222						111										9	3	
	3	001				010					030	002	300	100	003		220						9	8	
	4			020				002			111	003		200					330				9	6	
	5						300	030						202	003			111	020				9	6	
	6		030			200		002				020		111				300	003				9	7	
	7	020		100	002	010	200		003					030				001				300	9	9	
	8	210	300		020			032			030			130									9	6	
	9		001			213	020						032	100				300					9	6	
	10				111			300					202	030				023					9	5	
	11	200		100			032						010	301					020			003	9	7	
	12	300					232				021			113									9	4	
	13		030			200	311	002				020						100	003				9	7	
SEXO FEMININO	1					111							300				032	223					9	4	
	2					003						010	200				121	332					9	5	
	3					021		300						033	200		012	100					9	6	
	4				002	120		300			001		200	013		030							9	7	
	5					132	300							020			203		011				9	5	
	6					122								010				303	231				9	4	
	7																								
	8		020			030	010					002	001	203	300					100			9	8	
Totais por Critério		432	142	210	123	796	765	324	001		143	023	244	1486	134	100	242	958	343	111		101			
Totais combinados		9	7	3	6	22	20	9	1		8	5	10	28	8	1	8	22	10	3		2			
N.º de indivíduos por quem cada um é escolhido		6	6	3	4	12	10	8	1		5	5	7	17	6	1	4	12	7	2		2			

Apêndice 11- MATRIZ SOCIOMÉTRICA – REJEIÇÕES (2ª SOCIOMETRIA)

		SEXO MASCULINO													SEXO FEMININO								N.º de escolhas	N.º de indivíduos escolhidos
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	1	2	3	4	5	6	7	8		
SEXO MASCULINO	1								100			001										010	3	3
	2									111													3	1
	3		010			101																	3	2
	4									101						010							3	2
	5								100	011													3	2
	6									111													3	1
	7									111													3	1
	8									101						010							3	2
	9											001			010					100			3	3
	10					010				101													3	2
	11									111													3	1
	12									111													3	1
	13									111													3	1
SEXO FEMININO	1									111													3	1
	2									011											100		3	2
	3									111													3	1
	4									110		001											3	2
	5								010	101													3	2
	6								010	100												001	3	3
	7																							
	8								010	101													3	2
Totais por Critério			010			111			230	1511 14		003			010	020				100		101		
Totais combinados			1			3			5	40		3			1	2				1		1		
N.º de indivíduos por quem cada um é escolhido			1			2			5	17		3			1	2				1		3		

Apêndice 12 - GUIÃO DE ENTREVISTA À AUXILIAR DE ACÇÃO EDUCATIVA

TEMÁTICA: Análise do trabalho desenvolvido ao longo do ano nas sessões de intervenção

ENTREVISTADORA: Sara Martins

ENTREVISTADA: Auxiliar de Acção Educativa

OBJECTIVOS DA ENTREVISTA:

- Recolher informação para caracterizar o entrevistado.
- Recolher dados referentes ao aluno para compreender o percurso escolar com as duas professoras e o nível relacional com os seus pares/professores.
- Caracterizar o trabalho de acompanhamento realizado ao longo do tempo com o J.
- Identificar principais evoluções sentidas resultantes das sessões de intervenção aplicadas ao longo do ano lectivo.com a da intervenção.

Data: 16/06/10

Designação dos Blocos	Objectivos Específicos	Tópicos	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	Esclarecer junto do entrevistado o pretendido no âmbito da entrevista Garantir confidencialidade Ressaltar a necessidade da colaboração do entrevistado Motivar o entrevistado	Apresentação entrevistador/entrevistado Definição dos motivos e os objectivos da entrevista Ressaltar a importância da sua colaboração para o trabalho em curso Garantir a confidencialidade das informações prestadas	Entrevista semi-directiva Usar linguagem apelativa e adaptada ao entrevistado Promover uma conversa mais do tipo informal do que formal e rígida Pedir autorização para ser uma entrevista gravada
Bloco B Perfil do entrevistado	Caracterizar o entrevistado Caracterizar o seu contexto profissional Caracterizar como reagiu face a este trabalho Caracterizar sentimentos experienciados durante o acompanhamento do J.	Idade Habilitações académicas e profissionais Percurso Profissional	Estar atento às reacções do entrevistado (gestos e expressões) e sempre que pertinente registá-las por escrito
Bloco C Relacionamento da Turma	Caracterizar a forma como a /turma lida com o facto de ter uma criança considerada com NEE incluída	Perfil relacional da turma com um aluno NEE Dados pessoais e sócio-escolares do J.	Mostrar disponibilidade e abertura para a compreensão das situações apresentadas Ter atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reacções ao discurso do entrevistado. Incentivar que o entrevistado diga em voz alta o que está a pensar e se tem alguma dificuldade em dar resposta
Bloco D Perfil sócio-educativo do J.	Caracterizar o processo educativo do J. com as duas professoras que teve durante os 4 anos de escolaridade	Acompanhamento efectuado desde o seu início até ao presente momento Contributo para	Mostrar disponibilidade e vontade de ajudar a solucionar os problemas abordados

	Caracterizar o acompanhamento dado ao J. pela auxiliar antes e depois da intervenção Identificar evoluções sentidas no decurso da intervenção Fazer o levantamento das expectativas que a entrevistada tem em relação ao J.	evoluções/crescimento do J. Expectativas da entrevistada em relação ao futuro do aluno	Explicitar respeito e aceitação pelas respostas dadas pelo entrevistado
Bloco E Análise do trabalho implementado na intervenção	Compreender de que forma foi útil a intervenção para os diversos intervenientes neste processo	Utilidade da intervenção para as actividades diárias de ensino-aprendizagem da turma Seguimento dado ao trabalho pela professora	Incentivar que o entrevistado diga em voz alta o que está a pensar e se tem alguma dificuldade em dar resposta
Bloco F Dados complementares	Dar oportunidade ao entrevistado para abordar outros assuntos pertinentes e oportunos Agradecer cordialmente a colaboração e o contributo prestado	Assuntos importantes, na óptica do entrevistado que não tenham sido abordados Sugestões Agradecimentos	

Nota: Adaptado de Estrela (1994:355-357)

Apêndice 13 - ENTREVISTA À AUXILIAR DE ACÇÃO EDUCATIVA

Boa Tarde!

Como sabe encontro-me no presente ano lectivo a frequentar o 2º ano de mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor. Neste sentido e no âmbito do projecto de investigação-acção durante o decurso deste ano lectivo foram realizadas diversas sessões de trabalho com a turma na qual lecciona, por ter nela incluída uma criança considerada com NEE. Assim hoje estamos aqui a realizar esta entrevista com o propósito de fazermos um balanço deste trabalho realizado ao longo do percurso lectivo da turma e para compreendermos como este ano pode ter sido importante tanto para o desenvolvimento social como cognitivo do J.!

→ E: Para começar, quer-me falar um pouco de si...o seu percurso de vida e profissional até agora?

AAE - Então, ao princípio quando vim para aqui trabalhar com o J. foi uma experiência muito grande, porque já trabalhei com criança lá no Brasil, mas nunca com um caso como o J.

→ E: Nunca com criança com NEE?

AAE - Nunca e o J. foi assim um tira cabeças.

→ E: Quando veio para esta escola, foi logo para trabalhar com esta criança considerada com NEE?

AAE - Sim, para fazer acompanhamento directo, e depois não tinha experiencia nenhuma e depois eu tive muito apoio da Cristina Paula (NR: Professora de Educação Especial), que me orientou muito, eu ia procura-la, como é que reagia com ele e tal... e ali fomos nos acertando e foi doloroso trabalhar com o J., não vou dizer que eu não tive dificuldades... Tive, principalmente no inicio porque eu como não tinha experiencia, não tinha instrução, eu queria que ele manipulasse com uma criança normal. Como ele era inteligente e percebia as coisas, eu queria que ele então acompanhasse as crianças e eu fui vendo que aquilo não era assim que funcionava. Que ele exige muito cuidado, paciência e insistia muito com ele, porque se insistir muito com ele em determinado trabalho hoje, amanhã se você perguntar ele é capaz de dizer tudo o que aconteceu, o que ajudou muito foi isso também,

porque eu exigia dele e ele também retribuía. Agora nos dias em que ele estava em crise eu também não forçava muito.

→ E: e quando lhe disseram que era para trabalhar com uma criança com Paralisia Cerebral o que pensou?

AAE - Eu não pensei...

→ E: Ficou com medo?

AAE - Não tive medo, porque eu não conhecia o J., eu vi o J. no dia em que entrei aqui na escola e me disseram olha este é o J. e depois veio o convite para trabalhar com ele e assim “ah trabalhar com ele que dizer, é orienta-lo, mas eu não sabia que era para ficar integrada ali com ele...”. Não é fácil não, porque a gente...tudo o que tem de fazer a primeira vez não é fácil, e depois, no decorrer dos outros anos, eu fui me orientando.

→ E: E como é que pode-me caracterizar o seu relacionamento ao longo dos tempos com o J.? Começou a acompanhá-lo desde o primeiro ano, e durante 4 anos trabalhou com ele...como é que foi ao início...como é que evoluiu essa relação??

AAE - Sim ao início foi difícil...

→ E: Ele aceitou-a bem logo ao início?

AAE - Não...não, porque ele estava habituado no Jardim de Infância ser diferente...eu não sei...falavam com ele e ele sentia-se muito à vontade, podia fazer o que quisesse... e eu puxava por ele...não, não é assim. Ele tinha uma mania que eu não gostava e eu tirei essa mania dele. Ele via alguém que conhecesse e ele saía correndo e atirava-se às pessoas e eu não gostava daquilo. Aí então eu fui falando, fui acompanhado ele. Chegou uma altura que ele já não fazia isso, porque ele percebia que isso era mau para ele e era mau para as pessoas que geralmente estavam de costas e via uma pessoa e corria...e podia até aleijar as pessoas porque ele é matulão não é? Esse era o ponto que eu gostei e ele aceitou bem e não chateia tanto as pessoas agora, porque as pessoas Às vezes podiam não estar dispostas para atender você.

→ E: e ele depois começou a relacionar-se bem com ele...

AAE - Sim sim depois, no início eu chorava muito por causa do J., porque eu não sabia que fazer... fui procurar ajuda com a professora Cristina Paula, que ate me deu um dossier para eu ler...e assim foi...

→ E: E mantinha relação com a família do J.? A mãe, o pai?

AAE - Não...só falava com a mãe, nunca falei com o pai. Conheci o pai pelas vezes que veio aqui, mas nunca falei com o pai. E os avós, quando vinham aqui, também falava com eles. Só jogava conversa fora. E no inicio, teve épocas em que conversava com a mãe, principalmente quando ele caia no intervalo, e eu esperava a mãe no portão para contar a ela o que se passou, porque eu achava que tinha de contar. E depois como ficava sempre em cima dele, fui evitando aquelas quedas dele.

→ E: E pode agora falar, então, um pouco do que tem sido o seu trabalho com ele? Como é que no primeiro ano começou, como fez o acompanhamento do J....se estava sempre na sala de aula ...

AAE - Sim sim...Eu ia ali ao portão apanhá-lo e levava para a casa de banho, acompanhava-o em actividades como lavar as mãos, beber agua, fazer xixi e depois ir para a sala. E ficava na sala com ele o tempo todo, ajudando nos trabalhos. Foi complicado porque ele não queria fazer. No primeiro ano ele ia para o computador e só queria brincar. Mas depois eu exigia dele...depois a Cristina Paula dizia assim “no dia em que ele estiver em dia não dele, não insista, não insista porque não vale a pena, ele vai ficar agressivo e depôs é pior”, porque eu tinha medo de ele ter crises, de ficar agressivo e se ele ficasse nervoso podia ter crises.

→ E: E ele trabalhava sempre sozinho, à parte da turma...ele nunca trabalhava em conjunto com os colegas não era?

AAE - Não. No inicio foi assim separado, no primeiro ano, e eu trabalhava só com ele. Depois no segundo ano em frente, como já estava mais desenvolvido, especialmente a Estudo do Meio, trabalhava com a turma.

→ E: Então e ele este ano mudou de professora, notou diferenças na forma como ele trabalhava com a turma e a forma como ele estava integrado nesta?

AAE - Melhorou, porque a Carla jogava ele muitas vezes a trabalhar com a turma, a outra professora isolava, porque quando ele estava lá comigo e no nosso canto, ela podia trabalhar com a turma descansada. E a Carla não, a Carla tirou ele fora do ambiente, ela sempre colocou ele ali.

→ E: então acha que ele enquanto estava com a professora Alice, o potencial dele não estava a ser aproveitado...

AAE - Não não, teve ali uma época em que aquilo estava meio ali monótono. Aquilo não progredia e até eu me sentia cansada. E então entrou a professora Carla, e a professora Carla já tinha trabalhado com crianças NEE então ela trabalhou muito bem com o J..

→ E: E a turma do J., acha que o aceitava bem, sempre o aceitou bem...?

AAE - Sim sim...todas as crianças assim desde o início do primeiro ano o aceitaram bem, porque ele já fez o jardim com as crianças a turma dele. Depois na sala de aula nunca fizeram discriminação dele. Sabiam que ele era diferente.depois ele falava assim “mas eu sou diferente” e eu dizia “você não é diferente você é igual às outras crianças”. E ele respondia “ah mas eu sou diferente, não consigo estudar, eu não quero” e eu de novo respondia “não, você é igual aos seus colegas”, você vai ganhar nome, vai trabalhar com o seu pai, e aí ele se animava, dizia que ele ia conduzir que ele gostava muito de carros então eu o incentivava muito assim e ele aí despertava e dizia “Lúcia eu quero aprender a conduzir para conduzir o carro do meu pai” e foi bom porque as crianças nunca puseram ele à parte

→ E: Sempre o aceitaram bem...

AAE - Sim sim...

→ E: E notou diferença entre os 3 anos anteriores e este ano? A forma como a turma o aceitava ou acha que tem sido igual ao longo dos 4 anos?

AAE - Não não, nunca teve problema, sempre foi bem aceite.

→ E: E normalmente, nos anos anteriores, o acompanhamento que fazia com ele era as 5 horas de aula...

AAE - Sim sim, das 13:15 às 18:15.

→ E: então mas este ano começou a estar menos tempo com ele dentro da sala...

AAE - Não acontecia às vezes, por falta de funcionários. Eu saia da sala para atender por fora.

→ E: mas não sentia que já não era tão necessária lá?

AAE - Sentia porque já estava mais autónomo. Mas a Carla falava assim “eu quando cheguei aqui disseram-me que ia ter uma auxiliar, então eu não quero que saia da sala”, ela não gostava. Eu já sentia que eu já não era necessária na sala mas eu ficava porque ela dizia que quando chegou à escola tinha uma auxiliar e teria de ser até ao fim. Até falava com ela e falava “Carla olha eu vou ali beber um café porque estou precisando de um café porque se não vou dormir aqui na sala”. E ela dizia “vai vai vai” mas ela não gostava, ela não gostava porque ela achava que como eu fui colocada com esta função, tinha que ficar pertinho.

→ E: Mas não achava que ele já era capaz de...

AAE - Não não não...ele era capaz de tudo. Eu fazia assim, na hora do lanche, lavar as mãos, eu não ia com ele, do último semestre em diante, eu já não acompanhava. Eu colocava ele na casa de banho, e esperava lá fora, que era para ver como é que ele fazia...

→ E: E ele fazia tudo sozinho?

AAE - Tudo, era do jeito dele...ele ia lá, lia o catálogo por cima da sanita, fazia xixi devagar...no dia em que assim aéreo, ele vinha aqui fora sem roupa, mas isso era para chamar à atenção porque estava todo histérico. Mas nos dias normais dele, fazia tudo sem eu estar em cima. E teve um dia em que eu falei assim “vamos para a sala J., estamos atrasados”, “não não, tem que lavar as mãos”. Isso não é, quer dizer que ele já estava muito autónomo.

→ E: E a nível académico, ou seja, a nível escolar como ele trabalhava mais em grupo, lembra-se que as estratégias que utilizávamos nas sessões era sempre trabalho em

grupo, portanto não era tão necessária a sua ajuda porque ele estava a trabalhar com os seus colegas...

AAE - Sim sim e aí eu saia...mas aí foi mais tipo uma birra da professora. Às vezes eu ficava a olhar, a acompanhar...

→ E: Porque ele já não precisava da sua ajuda...

AAE - Não não...e no final o que eu mais gostava é que eu também já apanhava que quando trabalhava com ele sozinho, pedia para ler e ele lia. Nos dias em que não dava, não dava. O único problema dele era a matemática, a matemática ele tem muitas dificuldades, porque tem de raciocinar, eu não sei, ali a matemática ia até ao 10 e não ia mais sabe, foi sempre a matemática, dá mais. Mas o Estudo do meio e o Português...olha ele tem uma cabeça...espectáculo.

→ E: Então acha que essas estratégias de trabalho de grupo foram muito importantes para o desenvolvimento dele?

AAE - Nossa foi...deu ali um desenrolar que ate comentei um dia com a mãe e com a professora e com a Cristina Paula o J. deu, desenrolou das férias para cá...neste 4º ano, de uma maneira que ate me surpreendeu.

→ E: E notou diferenças...nós só começámos a fazer o nosso trabalho de intervenção mais a partir de Abril...entre Setembro e Julho, que é a duração do ano lectivo? Notou alguma época do ano em que as diferenças começaram a ser maiores? Notou diferença a partir da época em que se começou a fazer a intervenção?

AAE - Sim sim foi a partir daí...porque ele, no dia em que você não vinha via que ele não estava com atenção e dizia “mas porque é k ela não vem?hoje é dia de ela vir?Mas porue é que ela não vem”.

→ E: então ele gostava das sessões...

AAE - Sim sim.

→ E: E sentiu que ele começou a crescer a partir dessa altura...

AAE - Foi foi. Porque é assim. Eu notava no J. que ele já estava farto daquilo...trabalho trabalho trabalho...sempre aquelas fichas de colagens no caderno e nas sessões era diferente...ele saía desta rotina, era independente e trabalhava com os colegas, coisa que ele tanto gostava!

→ E: Acha que no próximo ano lectivo, o J. deveria continuar a ter este apoio constante de um adulto, de uma auxiliar?

AAE - Sim...mas apenas durante os intervalos, para encaminhá-lo de sala para sala, porque se durante as aulas o professor fizer aulas do mesmo género que acontecia este ano, ele não vai precisar tanto de alguém como eu, porque vai ter os coleguinhos para ajudarem.

→ E: Por fim, que perspectivas vê para o futuro/evoluções do J.?

AAE - Olha eu acho que ele vai conseguir acabar por ser um pouco sempre dependente de alguém mas ele até tem cabeça, por isso devia continuar mais tempo na escola, crescer mais um pouco e depois seguir o curso daqueles profissionais que agora existem...

→ E: Tem mais alguma coisa que pretende acrescentar no âmbito do tema desta entrevista?

AEE - Não não...

Agradeço então esta disponibilidade que demonstrou para a realização desta entrevista!

Apêndice 14 - GRELHA DE ANÁLISE DO CONTEÚDO

Entrevista à Auxiliar de Acção Educativa

Ano Lectivo 2009/2010

Aluno: J.

Data: 16/06/2010

Entrevistadora – E

Auxiliar de Acção Educativa – AAE

Tipo de entrevista: semi-estruturada.

- Recolher informação para caracterizar o entrevistado.
- Recolher dados referentes ao aluno para compreender o percurso escolar com as duas professoras e o nível relacional com os seus pares/professores.
- Caracterizar o trabalho de acompanhamento realizado ao longo do tempo com o J.
- Identificar principais evoluções sentidas resultantes das sessões de intervenção aplicadas ao longo do ano lectivo.com a da intervenção.

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	FREQUENCIA		
			UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE REGISTO NA SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO NA CATEGORIA
PERFIL DA AUXILIAR	PERCURSO PROFISSIONAL	- já trabalhei com criança lá no Brasil			
	EXPERIENCIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	- não tinha experiencia nenhuma - quando vim para aqui trabalhar com o J. foi uma experiência muito grande - mas nunca com um caso como o J. - Nunca e o J. foi assim um tira cabeça			
	REACÇÃO FACE AO TRABALHO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	- Não tive medo - ah trabalhar com ele que dizer, é orienta-lo, mas eu não sabia que era para ficar integrada ali com ele... - Não é fácil não			

		- tudo o que tem de fazer a primeira vez não é fácil - no decorrer dos outros anos, eu fui me orientando. - eu não sabia que fazer... - fui procurar ajuda com a professora Cristina Paula - ate me deu um dossier para eu ler			
	SENTIMENTOS EXPERIENCIADOS NO ACOMPANHAMENTO COM O J.	- ao início foi difícil - não, porque ele estava habituado no Jardim de Infância ser diferente - eu fui falando, fui acompanhado ele - no início eu chorava muito por causa do J. - complicado porque ele não queria fazer - porque eu tinha medo de ele ter crises, de ficar agressivo			
PERFIL DO J.	CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E ACADÉMICA DO J.	- ele era inteligente e percebia as coisas - ele exige muito cuidado, paciência e - O único problema dele era a matemática - a matemática ele tem muitas dificuldades - ali a matemática ia até ao 10 e não ia mais - Mas o Estudo do meio e o Português...olha ele tem uma cabeça...espectáculo.			
	SITUAÇÃO ESCOLAR COM A PRIMEIRA PROFESSORA	- professora isolava - porque quando ele estava lá comigo e no nosso canto, ela podia trabalhar com a turma descansada			
	SITUAÇÃO ESCOLAR COM A SEGUNDA PROFESSORA	- a Carla jogava ele muitas vezes a trabalhar com a turma - Carla tirou ele fora do ambiente - professora Carla já tinha trabalhado com crianças NEE - ela trabalhou muito bem com o J. - ela achava que como eu fui colocada com esta função, tinha que ficar pertinho.			

	RELAÇÃO COM OS PARES	- todas as crianças assim desde o início do primeiro ano o aceitaram bem, - ele já fez o jardim com as crianças a turma dele - na sala de aula nunca fizeram discriminação dele - Sabiam que ele era diferente - sempre foi bem aceite			
	TRABALHO DESENVOLVIDO COM O J. ANTES DA INTERVENÇÃO	- foi doloroso trabalhar com o J. - não vou dizer que eu não tive dificuldades - Tive, principalmente no início porque eu como não tinha experiência - não tinha instrução - eu queria que ele manipulasse com uma criança normal - eu queria que ele então acompanhasse as crianças - fui vendo que aquilo não era assim que funcionava - insistia muito com ele - nos dias em que ele estava em crise eu também não forçava muito. - Eu ia ali ao portão apanhá-lo e levava para a casa de banho - No início foi assim separado, no primeiro ano, e eu trabalhava só com ele - acompanhava-o em actividades como lavar as mãos, beber água, fazer xixi e depois ir para a sala - ficava na sala com ele o tempo todo, ajudando nos trabalhos - No primeiro ano ele ia para o computador e só queria brincar - depois eu exigia dele - Depois no segundo ano em frente, como já estava mais desenvolvido, especialmente a Estudo do Meio, trabalhava com a turma - Eu notava no J. que ele já estava farto daquilo...trabalho trabalho trabalho - sempre aquelas fichas de colagens no caderno			

	TRABALHO DESENVOLVIDO COM O J. DEPOIS DO INÍCIO DA INTERVENÇÃO	- Eu já sentia que eu já não era necessária na sala mas eu ficava - porque ela dizia que quando chegou à escola tinha uma auxiliar e teria de ser ater ao fim - Até falava com ela e falava “Carla olha eu vou ali beber um café porque estou precisando de um café porque se não vou dormir aqui na sala” - Eu fazia assim, na hora do lanche, lavar as mãos, eu não ia com ele - do ultimo semestre em diante, eu já não acompanhava - u colocava ele na casa de banho, e esperava lá fora - ele já estava muito autónomo - aí eu saia (nota: durante as intervenções) - Às vezes eu ficava a olhar, a acompanhar... (nota: durante as intervenções, por imposição da professora) - não não(nota: precisava de ajuda)			
	DIFERENÇAS SENTIDAS COMO EFEITOS DA INTERVENÇÃO	- já estava mais autónomo - final o que eu mais gostava é que eu também já apanhava que quando trabalhava com ele sozinho, pedia para ler e ele lia - nas sessões era diferente...ele saia desta rotina - era independente e trabalhava com os colegas, coisa que ele tanto gostava! - se no durante as aulas o professor fizer aulas do mesmo género que acontecia este ano, ele não vai precisar tanto de alguém como eu - porque vai ter os coleguinhos para o ajudarem. - deu ali um desenrolar que ate comentei um dia com a mãe e com a professora e com a Cristina Paula - desenrolou das férias para cá...neste 4º ano, de uma maneira que ate me surpreendeu”			

Apêndice 15 - GUIÃO DE ENTREVISTA À PROFESSORA TITULAR DE TURMA

TEMÁTICA: Análise do trabalho desenvolvido ao longo do ano nas sessões de intervenção

ENTREVISTADORA: Sara Martins

ENTREVISTADA: Professora Titular de Turma

OBJECTIVOS DA ENTREVISTA:

- Recolher informação para caracterizar o entrevistado.
- Recolher dados referentes ao aluno para compreender como este se encontra inserido a nível familiar, no meio escolar e a nível relacional com os seus pares/professores.
- Recolher informação sobre o trabalho efectuado com ele fora sessões de intervenção/antes de iniciar a intervenção.
- Perceber como as sessões de intervenções contribuíram para o desenvolvimento do J./Turma/Professora/todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem.
- Compreender expectativas sentidas quanto ao futuro do J.

Data: 24/06/10

Designação dos Blocos	Objectivos Específicos	Tópicos	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	Esclarecer junto do entrevistado o pretendido no âmbito da entrevista Garantir confidencialidade Ressaltar a necessidade da colaboração do entrevistado Motivar o entrevistado	Apresentação entrevistador/entrevistado Definição dos motivos e os objectivos da entrevista Ressaltar a importância da sua colaboração para o trabalho em curso Garantir a confidencialidade das informações prestadas	Entrevista semi-directiva Usar linguagem apelativa e adaptada ao entrevistado Promover uma conversa mais do tipo informal do que formal e rígida Pedir autorização para ser uma entrevista gravada
Bloco B Perfil do entrevistado	Caracterizar o entrevistado Caracterizar o seu contexto profissional	Idade Habilitações académicas e profissionais Percurso Profissional	Estar atento às reacções do entrevistado (gestos e expressões) e sempre que pertinente registá-las por escrito
Bloco C Casos emergentes da Turma	Especificar os casos emergente que a turma regista Caracterizar a forma como a turma lida com o facto de ter uma criança considerada com NEE incluída Caracterizar a vida familiar e o percurso escolar do J.	Especificar casos de alunos que se destacam por alguma razão Perfil relacional da turma com um aluno NEE Dados pessoais e sócio-escolares do J.	Mostrar disponibilidade e abertura para a compreensão das situações apresentadas Ter atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reacções ao discurso do entrevistado. Incentivar que o entrevistado diga em voz alta o que está a pensar e se tem alguma dificuldade em dar resposta

Bloco D Perfil educativo do J.	Caracterizar o trabalho desenvolvido com o J. Identificar evoluções sentidas no decurso da intervenção Fazer o levantamento das expectativas que a entrevistada tem em relação ao J.	Trabalho desenvolvido no âmbito da intervenção Utilidade da intervenção para as actividades diárias de ensino-aprendizagem da turma Contributo para evoluções/crescimento dos casos emergentes Expectativas da entrevistada em relação ao futuro do aluno	Mostrar disponibilidade e vontade de ajudar a solucionar os problemas abordados Explicitar respeito e aceitação pelas respostas dadas pelo entrevistado
Bloco E Análise do trabalho implementado na intervenção	Compreender de que forma foi útil a intervenção para os diversos intervenientes neste processo	Utilidade da intervenção para as actividades diárias de ensino-aprendizagem da turma Seguimento dado ao trabalho pela professora	
Bloco F Dados complementares	Dar oportunidade ao entrevistado para abordar outros assuntos pertinentes e oportunos Agradecer cordialmente a colaboração e o contributo prestado	Assuntos importantes, na óptica do entrevistado que não tenham sido abordados Sugestões Agradecimentos	

Nota: Adaptado de Estrela (1994:355-357)

Apêndice 16 - ENTREVISTA À PROFESSORA TITULAR DA TURMA

Boa Tarde!

Como sabe encontro-me no presente ano lectivo a frequentar o 2º ano de mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor. Neste sentido e no âmbito do projecto de investigação-acção durante o decurso deste ano lectivo foram realizadas diversas sessões de trabalho com a turma na qual lecciona, por ter nela incluída uma criança considerada com NEE. Assim, hoje estamos aqui a realizar esta entrevista com o propósito de fazermos um balanço deste trabalho realizado ao longo do percurso lectivo da turma e para compreendermos como este ano pode ter sido importante tanto para o desenvolvimento social como cognitivo do J.!

→ E: Para começar, quer-me falar um pouco de si...o seu percurso profissional até agora?

PTT - Terminei a Licenciatura de Ensino Básico, 1º Ciclo em 2006 e desde aí, tenho vindo sempre a exercer.

→ E: Alguma vez tinha trabalhado na área da Educação Especial ou com uma turma com alunos considerados NEE?

PTT - No ano lectivo de 2008/2009 fiquei colocada no horário de Apoio Educativo. O grupo era constituído por 16 alunos, 5 deles eram alunos com NEE. O caso mais grave era de um aluno com atrofia muscular. Não reconhecia nenhuma letra nem nenhum número. A única tarefa que fazia com alguma facilidade era pintar.

→ E: Como se sentiu ao ser informada que a turma que lhe foi atribuída no início do ano lectivo tinha incluída uma criança considerada com NEE como o J. (Paralisia Cerebral)?

PTT - Suspeitei logo que seria uma turma com alunos com NEE por ser constituída por 20 alunos (redução de turma). Claro que fiquei com alguma ansiedade. Queria saber o que ele conseguia fazer e até que ponto ele conseguia acompanhar o grupo. O primeiro dia com ele foi de exploração, ver os seus trabalhos realizados em anos anteriores, já que tinha sido informada que ele trabalhava muito com etiquetas.

→ E: Como pode caracterizar o seu relacionamento ao longo do ano lectivo com o J. ...como decorreu a evolução desse relacionamento?

PTT - O J. é uma criança inteligente, muito perspicaz e tenta sempre vencer a ideia dele. Gosta de “pôr à prova” as pessoas, ver até que ponto pode “brincar” com as regras. Por isso, a minha atitude perante o J., desde início, foi igual à da restante turma, ele era igual aos outros e por isso tinha que respeitar e cumprir as regras como a restante turma. Caso não o fizesse, tinha as mesmas penalizações, os mesmos castigos. Perante esta atitude, o J. inicialmente não se conformou, tentava na mesma fazer as palhaçadas, perturbar a aula, brincar com os colegas, repetir o que eu dizia...entre outras. Mas como mantive sempre a minha exigência com o seu comportamento, ele respeitou e cumpriu na maioria das vezes todas as regras. O nosso relacionamento era bom. Gostava de partilhar comigo as suas vivências, os seus fins-de-semana diferentes, as suas leituras, e principalmente dos seus videojogos.

→ E: E com família dele?

PTT - A mãe é a Encarregada de Educação do J., por isso era com ela que falava. Desde o início, mostrou-se uma pessoa muito comunicativa, interessada no comportamento e desempenho do seu educando. O relacionamento foi sempre positivo. Comunicávamos muitas vezes.

→ E: E a turma do J. ...fala-me um pouco sobre a turma e a forma como esta lida com o facto de ter incluído em si uma criança considerada com NEE...sentiu desde o início que o J. era bem aceite? Notou diferença desde Setembro até agora?

PTT - Eu peguei na turma em Setembro. A turma é muito heterogénea, miúdos com personalidades muito diferentes. Mas numa coisa era homogénea: o J.. Todos gostam, respeitam, brincam e trabalham com o J.. É aceite e está bem integrado na turma. Da pouca experiência que tenho, é um caso de sucesso.

→ E: Então e como caracteriza a relação do J. com os colegas/professores/auxiliares de acção educativa e com a sua própria família?

PTT - Para além de ser bem aceite pela turma, o J. também é muito acarinhado pelas restantes crianças que frequentam a escola, pelos professores e auxiliares. Pelo que

me apercebi ao longo do ano, o J. também é muito mimado em casa, pelos pais e pela avó. É uma criança que recebe e tem muita atenção.

→ E: Como pegou nesta turma apenas em Setembro, já num 4º ano... como caracteriza a inclusão do J. no início do ano lectivo? Tinha o feedback de que ele trabalhava em grupo com os colegas com alguma frequência ou sentia que muito do seu potencial era desaproveitado estando ele em situação de isolamento?

PTT - Tenho que salientar que o J. tinha a companhia de uma auxiliar dentro e fora da sala. A auxiliar acompanha o J. desde o 1º ano, por isso também foi mais fácil ter informações sobre o J.. Mas deram-me a informação que ele acompanhava a turma excepto na Matemática (área onde o J. quase não adquiriu aprendizagens). Não posso falar do trabalho que foi realizado na minha ausência.

→ E: Desde esse início do ano lectivo, antes de termos começado as nossas intervenções no âmbito deste trabalho projecto, adoptava estratégias que permitiam uma maior inclusão do J. no grupo/turma? Porquê e que tipo de estratégias utilizava? (caracterizar o modo de trabalho com a turma/J.)

PTT - Embora tenha ainda pouca experiência, não tenho outra metodologia de trabalho, que não seja a inclusão de todos os alunos. Sempre que planeio actividades para a minha turma, penso nos meus alunos, nas suas dificuldades. Se tenho um aluno que tem mais dificuldades em acompanhar, então tenho que preparar, dentro do mesmo tema, uma actividade mais simples, adequada às dificuldades e necessidades do aluno em questão. Assim, o aluno para além de sentir integrado, vai se sentir mais motivado para a aprendizagem, porque está a fazer o mesmo que o restante grupo e foi o que fiz com o J..

→ E: Sentiu que desde que se começou a aplicar as estratégias de aula utilizadas no âmbito deste trabalho projecto houve progressos a nível educacional e social no J.? Se sim, quais?

A turma está habituada a trabalhar muito em grupo. Aqui houve sempre o problema de escolher qual o grupo que ficava com o J., porque todos querem e gostam de trabalhar com o J.. A estratégia foi variando e assim todos podiam trabalhar com o J.. Mesmo fora das sessões, a situação é idêntica.

→ E: Considera que o trabalho desenvolvido do âmbito da nossa intervenção foi, desta forma, útil tanto para o crescimento do J. como para o de toda a turma? De que forma?

PTT - Sim. O J. respeita muito a opinião e os pedidos dos amigos. Era notória a evolução da comunicação dele com os restantes elementos do grupo. Estabeleciam tarefas, dispunham a forma como apresentavam os trabalhos, quem falava, quem escrevia, quem desenhava, ...e o J. desempenhava as suas funções sempre com a ajuda dos colegas.

→ E: E nos restantes dias da semana, depois de termos começado a intervenção, em que não havia as sessões, era recorrente utilizar estratégias do mesmo tipo que eram aplicadas no decorrer das nossas sessões (por exemplo o trabalho cooperativo)?

PTT - Como já tenho vindo a referir, o trabalho de grupo era muito frequente nas minhas aulas, e com a intervenção passou a ser ainda mais, principalmente actividades relacionadas com o Estudo do Meio e área de Projecto. Na Matemática fazia, mas menos, porque era aqui que eram evidentes as dificuldades do J.

→ E: Por fim, que perspectivas vê para o futuro/evoluções do J.?

PTT - Infelizmente, ainda são muitas as limitações do J.. Acredito que o J. faça a escolaridade obrigatória. Que frequente cursos relacionados com a informática.

→ E: E como caracteriza as actuais e principais competências que o J. regista no final deste 1º ciclo de escolaridade?

PTT - O J. lê, aplica algumas regras gramaticais, reconta pequenas histórias, adquiriu alguns conceitos na área do Estudo do Meio. A área que o J. sente muitas dificuldades e quase não adquiriu competências é na Área de Matemática.

Agradeço então esta disponibilidade que demonstrou para a realização desta entrevista!

Apêndice 17 - GRELHA DE ANÁLISE DO CONTEÚDO

Entrevista à Professora Titular de Turma

Ano Lectivo 2009/2010

Aluno: J.

Data: 24/06/2010

Entrevistadora – E

Professora Titular de Turma – PTT

Tipo de entrevista: semi-estruturada.

- Recolher informação para caracterizar o entrevistado.
- Recolher dados referentes ao aluno para compreender como este se encontra inserido a nível familiar, no meio escolar e a nível relacional com os seus pares/professores.
- Recolher informação sobre o trabalho efectuado com ele fora sessões de intervenção/antes de iniciar a intervenção.
- Perceber como as sessões de intervenções contribuíram para o desenvolvimento do J./Turma/Professora/todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem.
- Compreender expectativas sentidas quanto ao futuro do J.

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	FREQUENCIA		
			UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE REGISTO NA SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO NA CATEGORIA
PERFIL DA PROFESSORA	PERCURSO PROFISSIONAL	- Licenciatura de Ensino Básico, 1º Ciclo em 2006 e - desde aí, tenho vindo sempre a exercer.			
	EXPERIENCIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	- No ano lectivo de 2008/2009 fiquei colocada no horário de Apoio Educativo - O grupo era constituído por 16 alunos, 5 deles eram alunos com NEE - caso mais grave era de um aluno com atrofia muscular			

	REACÇÃO FACE AO TRABALHO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	- Suspeitei logo que seria uma turma com alunos com NEE por ser constituída por 20 alunos (redução de turma) - Claro que fiquei com alguma ansiedade - Queria saber o que ele conseguia fazer e até que ponto ele conseguia acompanhar o grupo - O primeiro dia com ele foi de exploração, ver os seus trabalhos realizados em anos anteriores			
PERFIL DO J.	CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E ACADEMICA	- O J. é uma criança inteligente, muito perspicaz - tenta sempre vencer a ideia dele - Gosta de “pôr à prova” as pessoas, ver até que ponto pode “brincar” com as regras - É uma criança que recebe e tem muita atenção - deram-me a informação que ele acompanhava a turma excepto na Matemática (área onde o J. quase não adquiriu aprendizagens). - O J. lê, aplica algumas regras gramaticais, reconta pequenas histórias, adquiriu alguns conceitos na área do Estudo do Meio - A área que o J. sente muitas dificuldades e quase não adquiriu competências é na Área de Matemática.			
	RELAÇÃO DA PROFESSORA COM O J.	- O nosso relacionamento era bom - Gostava de partilhar comigo as suas vivências, os seus fins-de-semana diferentes, as suas leituras, e principalmente dos seus videojogos.			
	RELAÇÃO DA PROFESSORA COM A FAMÍLIA DO J.	- A mãe é a Encarregada de Educação do J. - era com ela que falava - interessada no comportamento e desempenho do seu educando (nota: referência à mãe do J.) - O relacionamento foi sempre positivo - Comunicávamos muitas vezes			

	RELAÇÃO COM A FAMÍLIA	- o J. também é muito mimado em casa, pelos pais e pela avó			
	RELAÇÃO COM OS PARES	- Mas numa coisa era homogénea: o J. (Nota: referência à turma) - Todos gostam, respeitam, brincam e trabalham com o J. - É aceite e está bem integrado na turma - Da pouca experiência que tenho, é um caso de sucesso - ser bem aceite pela turma			
	RELAÇÃO COM A RESTANTE COMUNIDADE EDUCATIVA	- o J. também é muito acarinhado pelas restantes crianças que frequentam a escola, pelos professores e auxiliares			
	TRABALHO DESENVOLVIDO COM O J. E A TURMA	- a minha atitude perante o J., desde início, foi igual à da restante turma - ele era igual aos outros e por isso tinha que respeitar e cumprir as regras como a restante turma - Caso não o fizesse, tinha as mesmas penalizações, os mesmos castigos - mantive sempre a minha exigência com o seu comportamento - ele respeitou e cumpriu na maioria das vezes todas as regras - J. tinha a companhia de uma auxiliar dentro e fora da sala - A auxiliar acompanha o J. desde o 1º ano, por isso também foi mais fácil ter informações sobre o J. - Embora tenha ainda pouca experiência, não tenho outra metodologia de trabalho, que não seja a inclusão de todos os alunos - Se tenho um aluno que tem mais dificuldades em acompanhar, então tenho que preparar, dentro do mesmo tema, uma actividade mais simples, adequada às dificuldades e necessidades do aluno em questão - Assim, o aluno para além de sentir integrado, vai se sentir mais			

		motivado para a aprendizagem, porque esta a fazer o mesmo que o restante grupo e foi o que fiz com o J. - A turma está habituada a trabalhar muito em grupo - Aqui houve sempre o problema de escolher qual o grupo que ficava com o J., porque todos querem e gostam de trabalhar com o J. - A estratégia foi variando e assim todos podiam trabalhar com o J. - Mesmo fora das sessões, a situação é idêntica.			
	DIFERENÇAS SENTIDAS COMO EFEITOS DA INTERVENÇÃO	- Sim. (Nota: Referência ao facto da intervenção ter sido útil) - Era notória a evolução da comunicação dele com os restantes elementos do grupo - . Estabeleciam tarefas, dispunham a forma como apresentavam os trabalhos, quem falava, quem escrevia, quem desenhava,... - e o J. desempenhava as suas funções sempre com a ajuda dos colegas. - o trabalho de grupo era muito frequente nas minhas aulas, e com a intervenção passou a ser ainda mais, principalmente actividades relacionadas com o Estudo do Meio e área de Projecto - Na Matemática fazia, mas menos, porque era aqui que eram evidentes as dificuldades do J. - Infelizmente, ainda são muitas as limitações do J.			
	PERSPECTIVAS PARA O SEU FUTURO	- Acredito que o J. faça a escolaridade obrigatória - Que frequente cursos relacionados com a informática.			

Apêndice 18 - LISTA DE OBJECTIVOS DO QUADRO SÍNTESE DE AVALIAÇÃO

- 1 - Colaborar nas tarefas a realizar com os seus pares
- 2 - Ler em voz alta uma história
- 3 - Escrever um texto em pequeno grupo no computador
- 4 - Respeitar opiniões diferentes da sua
- 5 - Expor as aprendizagens efectuadas com a actividade, à turma
- 6 - Reflectir sobre experiência vivida ao longo do desenvolvimento da actividade
- 7 - Estimar grupos de objectos observados
- 8 - Colaborar nas tarefas a realizar com os seus pares
- 9 - Responder a questões sobre o texto em análise
- 10 - Recontar o texto lido sobre o formato de Banda Desenhada
- 11 - Dramatizar histórias
- 12 - Participar em actividades de expressão orientada
- 13 - Recriar um texto, por escrito, de acordo com parâmetros pré-estabelecidos
- 14 - Manifestar ideias suscitadas pelo desafio ouvido
- 15 - Criar desafios através da mobilização de conhecimentos adquiridos.
- 16 - Contribuir com sugestões e críticas para resolver tarefas comuns
- 17 - Partilhar ideias, sensações e sentimentos pessoais, suscitados sobre os temas apresentados
- 18 - Utilizar as linguagens corporais e dramática como meio de expressão e comunicação
- 19 - Reflectir sobre sentimentos e valores, aplicando-os em situações concretas
- 20 - Avançar com ideias e sugestões para resolver tarefas comuns
- 21 - Resolver a situação problemática
- 22 - Apresentar as várias estratégias utilizadas de forma criativa
- 23 - Seguir as regras num jogo, orientado por um colega
- 24 - Orientar jogos de grupo
- 25 - Enfrenta as suas dificuldades à custa do seu próprio esforço
- 26 - Exprime as suas ideias e opiniões
- 27 - Dinamizar o trabalho de Grupo
- 28 - Analisar um texto, de acordo com parâmetros pré-estabelecidos para o seu grupo

ANEXOS

Anexo 1 - MATERIAL DIDÁCTICO REALIZADO PELOS ALUNOS – INTERVENÇÃO DIA 21/04/10

Nome: [REDACTED] Data: 21/04/2010



OBJECTO	ESTIMATIVA	CONTAGEM
1 massa esparquete fina	65	46
massa	95	128
massa cozida	100	
massa cozida	375	427
grão-de-bico	210	347
feijão	1200	904
massa esparquete fina	100	76
massa espiral	100	300

170
136
+ 121
427

250
150
247
357
904

Nome: [REDACTED] Data: 21/04/2010



OBJECTO	ESTIMATIVA	CONTAGEM
feijão	70	359
grão de bico	450	425
massa de cozido	212	255
massa espiral	300	162
esparquete preto	50	57
milho	160	100
massa às cores	27	50

1º Amara
1º eu
1º eu
1º eu
1º Amara
1º Amara
1º Amara

21/04/2010

Gostei mais: Gostei de fazer as estimativas de dizer
quantos figam ^{de} graça... O que ~~gostei~~ mais foi de contar a milho. ☺

Gastei menos: ~~Gastei de tudo o que fizemos~~ (2)

~~gatai~~
~~gatai mais de fazer a contagem~~
gatai mais de fazer a ~~contagem~~ contagem com a comida

Não gostei de ter bichos na massa.



o que eu mais gostei foi de contar o grão.



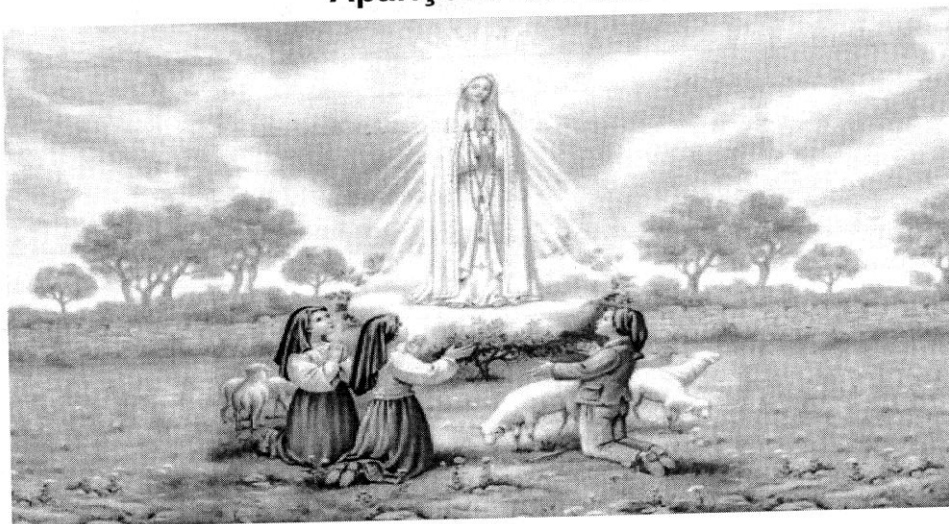
6) que eu gostei menos foi quando o Miguel ^{batu}~~batu~~ na mesa.



Anexo 3 - MATERIAL DIDÁCTICO REALIZADO PELOS ALUNOS – INTERVENÇÃO DIA 11/05/10

ABC 	EB1	
	Data 11/05/10	Nome [redacted]

Aparições de Fátima



Três crianças, Lúcia de Jesus dos Santos (de 10 anos), Francisco Marto (de 9 anos) e Jacinta Marto (de 7 anos), afirmaram ter visto a Virgem Maria em 13 de Maio de 1917 quando apascentavam um pequeno rebanho na Cova da Iria.

Segundo os crentes, a senhora teria dito às três crianças que era necessário rezar muito e teria convidado as crianças a voltarem ao mesmo sítio no dia 13 dos próximos cinco meses. Assim, teriam assistido a outras aparições no mesmo local em 13 de Junho, 13 de Julho e 13 de Setembro.

A 13 de Outubro, estavam presentes alguns milhares de pessoas, e a aparição teria dito às crianças "eu sou a Nossa Senhora do Rosário" e teria pedido que fizessem ali uma capela em sua honra (que actualmente é a parte central do Santuário de Fátima). Alguns dos presentes afirmaram observar um milagre que teria sido prometido às três crianças em Julho e Setembro. Segundo uns, o Sol, assemelhando-se a um disco de prata, podia fitar-se sem dificuldade e girava sobre si mesmo como uma roda de fogo, parecendo precipitar-se na terra. Segundo outros, o Sol movia-se para cima e para baixo.

Excerto retirado do site: http://pt.wikipedia.org/wiki/Tr%C3%AAs_pastorinhos

Compreensão do texto

1- Quais eram os nomes dos três Pastorinhos?

Os nomes dos três Pastorinhos eram a Lúcia, Francisco e a Jacinta.

2- Em que dia viram os Pastorinhos, Nossa Senhora, pela primeira vez?

O dia em que os Pastorinhos viram Nossa Senhora pela primeira vez foi no dia 13 de Maio de 1917.

3- Segundo os crentes, o que terá dito Nossa Senhora aos três Pastorinhos?

Segundo os crentes Nossa Senhora terá dito aos três Pastorinhos que era necessário rezar muito e teria pedido que fizessem ali uma capela em sua honra e consagrassem-no no dia 13 dos próximos 5 meses.

4- Qual foi o milagre que aconteceu no dia 13 de Outubro de 1917?

O milagre que aconteceu foi, segundo uns, semelhante - se a um disco de prata, podia girar - se sem dificuldade e girava sobre si mesmo como uma roda de fogo, parecendo precipitar-se na terra.

Nome: [REDACTED]

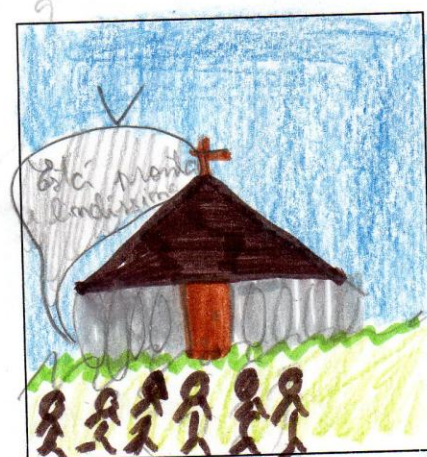
Data: Casal da Barreta, 17 de Maio de 2010

Produção Escrita

Depois de teres ouvido a história "As aparições de Fátima", elabora uma banda desenhada onde contes a história dos Três Pastorinhos.

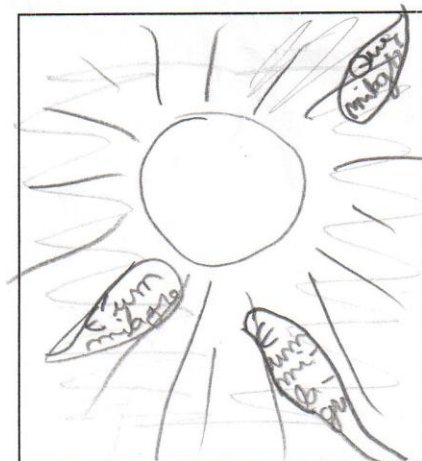
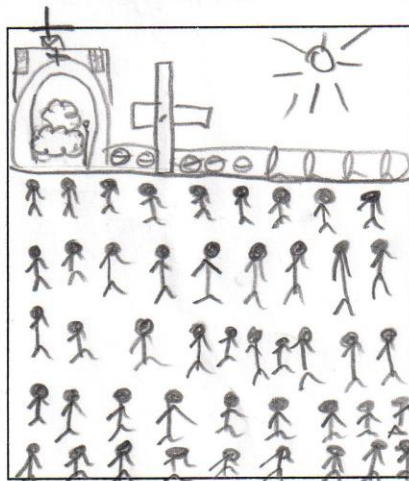
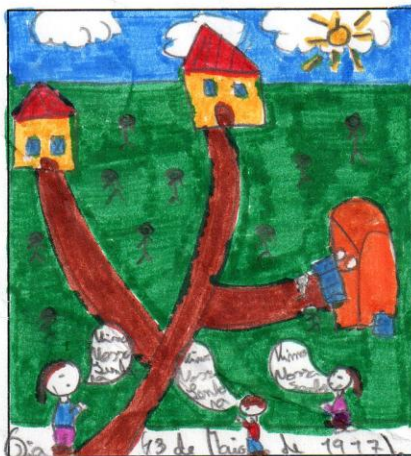
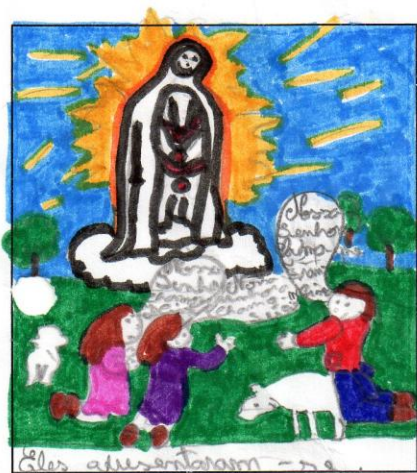


As aparições de Fátima



A religious illustration depicting the Virgin Mary standing in a field, holding the Christ Child. Two figures are kneeling in prayer in the foreground. The scene is set outdoors with trees in the background. The style is reminiscent of a woodcut or a religious painting.

As aparições de Fátima



Nome: _____

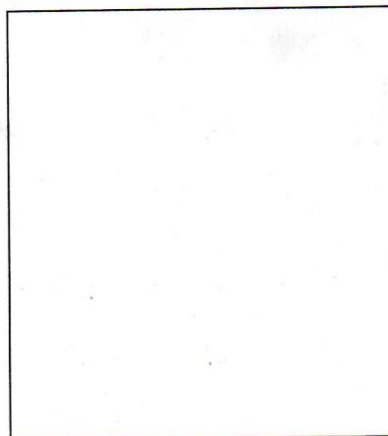
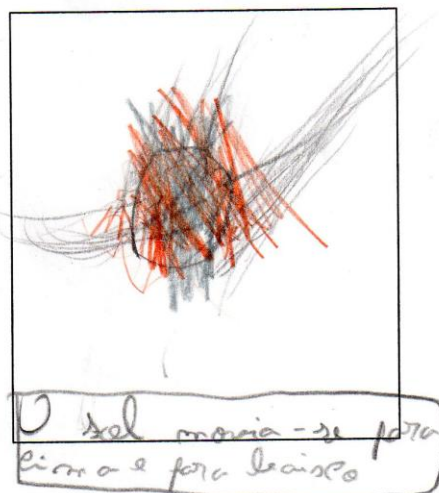
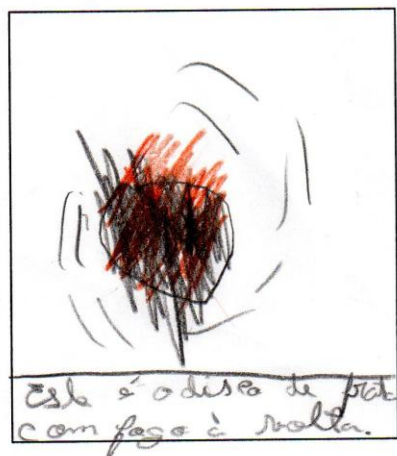
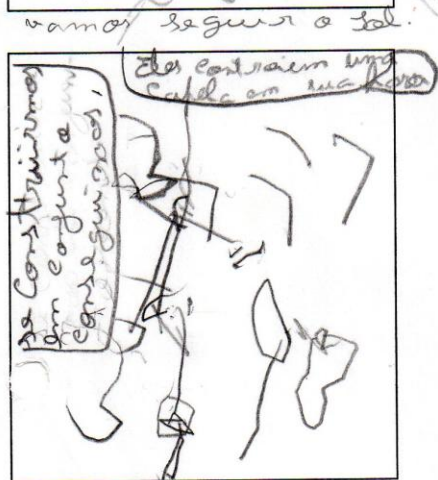
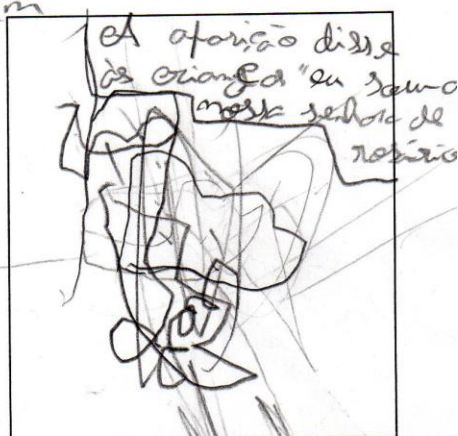
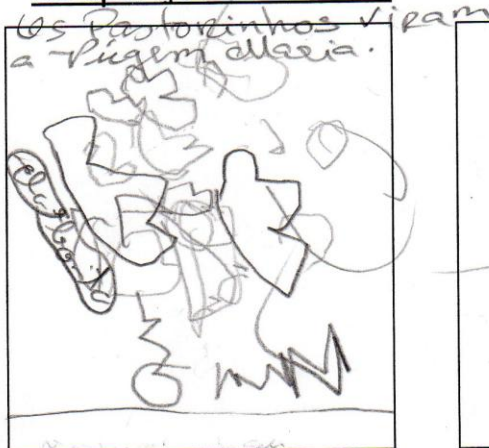
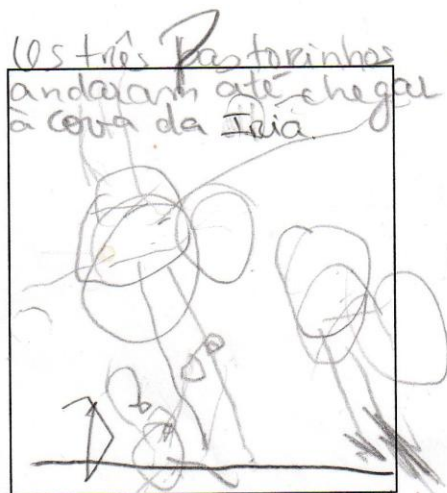
Data: _____

Produção Escrita

Depois de teres ouvido a história "As aparições de Fátima", elabora uma banda desenhada onde contes a história dos Três Pastorinhos.



As aparições de Fátima



Anexo 4 - MATERIAL DIDÁTICO REALIZADO PELOS ALUNOS – INTERVENÇÃO DIA 18/05/10

OS ASTROS – TEXTO A PARES

PARÁGRAFOS	PALAVRAS-CHAVE/ASSUNTO
1º Parágrafo	Corpos celestes.
2º Parágrafo	O Sol é uma Estrela
3º Parágrafo	Os planetas não têm luz própria.
4º Parágrafo	Especificidade da Terra
5º Parágrafo	O globo e os mapas
6º Parágrafo	Translação e rotação
7º Parágrafo	A Lua é o satélite natural da Terra.
8º Parágrafo	O Sistema Solar

OS ASTROS – TEXTO A PARES

Os Astros

Após aprendemos que aqueles pontinhos luminosos que vemos no céu, à noite são os corpos celestes e que a cada um desses corpos celestes que povoam o Universo dá-se o nome de astro.

Também aprendemos que alguns dos astros que observamos no céu, são as estrelas. O Sol é uma estrela, parece que ele é maior, mas não é porque ele está mais próximo de nós.

Também ficamos a saber que os planetas não têm luz própria como as estrelas.

Aprendemos que só se comprovou a esfericidade da Terra em 1519.

Também aprendemos que a Terra se pode representar de duas formas – esférica ou plana.

A forma mais aproximada de representar a Terra é o globo. E as mapas planiféricos representam a Terra da uma forma plana.

A Terra executa dois movimentos, o de translação e o de rotação. O de translação é a Terra a andar à volta do Sol e o de rotação é a Terra a rodar sobre si mesma.

Aprendemos que a Lua é o satélite natural da Terra.

OS ASTROS – TEXTO A PARES

PARÁGRAFOS	PALAVRAS-CHAVE/ASSUNTO
1º Parágrafo	corpos celestes / astros
2º Parágrafo	estrelas
3º Parágrafo	planetas
4º Parágrafo	constelações da Terra
5º Parágrafo	globo e mapa da Terra representação da Terra
6º Parágrafo	translação e representação do curso
7º Parágrafo	fases da Lua
8º Parágrafo	Sistema - Solar

OS ASTROS – TEXTO A PARES

O espaço

O sistema solar é constituído pelo Sol e por oito planetas que são: Mercúrio, Vénus, Terra, Marte, Júpiter, Saturno, Urano e Neptuno.

As estrelas são astros que têm luz própria.

O Sol é uma estrela, é a estrela mais próxima da Terra e por isso é a que nos parece maior.

Outros desses astros são Planetas e Planetas não têm luz própria.

O Planetas têm luz graças as estrelas.

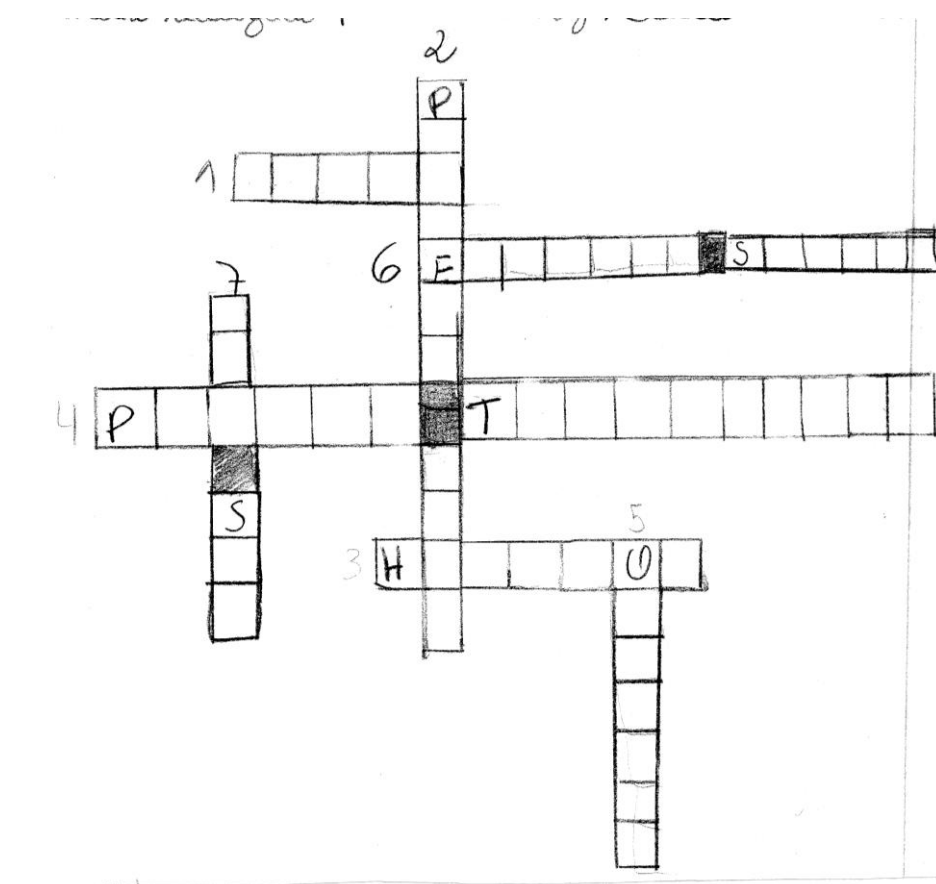
Quando olhamos para o céu é muito observarmos os milhares de pontos luminosos chamados corpos celestes, esses corpos celestes que povoam o Universo, isso dá-se o nome de astros.

A Lua tem 4 fases que são: Lua Nova, Lua Cheia, Quarto Minguante e Quarto Crescente.

O globo é a forma mais apresentada a Terra de uma das mapas - planisféricas - representam a Terra de uma forma plana.

A Terra tem a forma aproximadamente esférica ligeiramente achatada nos pólos. O movimento de translação e movimento de rotação é o movimento que a Terra executa em torno de um eixo imaginário.

Anexo 5 - MATERIAL DIDÁCTICO REALIZADO PELOS ALUNOS – INTERVENÇÃO DIA 19/05/10



Sino
SOL SOLINHO ESTÁS
SEMPRE AMARELINHO
SOL SOLÃO Estás
SEMPRE NO VERÃO
SOL SOLINHO
ESTÁS SEMPRE
quentinho
SOL SOLÃO DÁS
CÁ um grande
escaldão.

Os planetas podem estar:

Trabalho realizado por:

SOPA DE LETRAS

T	N	T	P	E	T	S	L	G	M	T	J	V	O	P
i	E	P	i	h	T	J	O	E	F	S	N	R	E	
N	E	R	C	S	O	J	A	N	R	V	A	N	B	i
Y	T	R	M	S	N	O	R	U	C	R	N	L	O	R
K	R	W	A	R	U	T	E	P	U	R	O	E	E	
W	I	O	X	R	i	N	P	E	i	P	i	N	A	T
V	E	N	O	L	T	J	U	N	O	P	i	P	L	A
B	S	O	L	C	A	L	W	N	O	P	i	P	L	A
V	V	E	N	U	S	C	O	L	U	R	S	T	B	A
A	L	M	O	M	i	A	O	J	U	L	i	A	M	N

O que temos de procurar

PLANETAS

1-MERCÚRIO 2-VENOS 3-TERRA 4-MARTE 5-JUPITER 6-SATURNO 7-URANO 8-NEPTUNO

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Instituto de Educação

LXII

Trabalho realizado por

Qual é ela, qual é a zona do planeta mais amarela? R: _____

Qual é o oceano que banha Portugal? R: _____

Qual é o maior país do mundo? R: _____

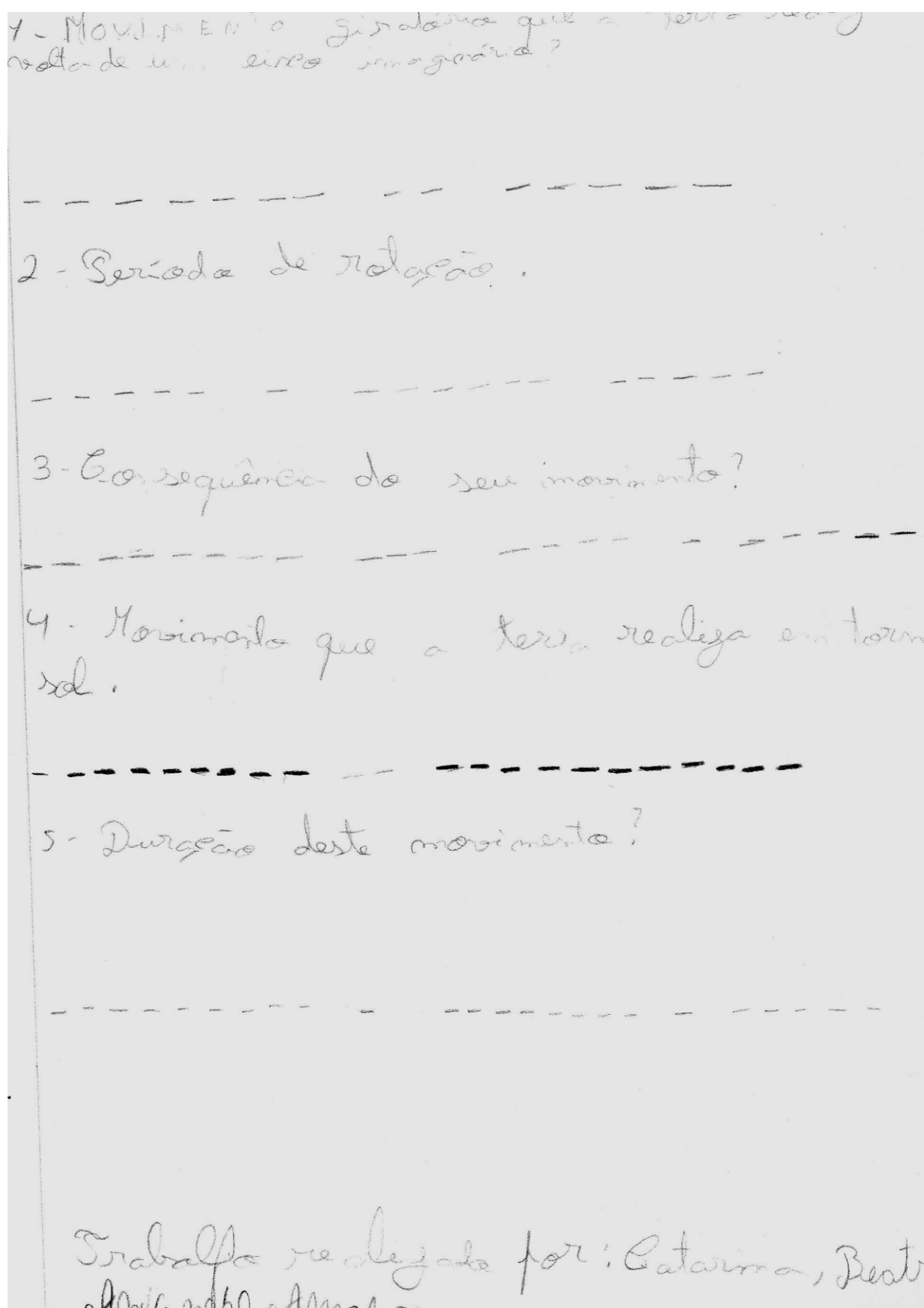
Qual dos dois polos terrestres tem mais gelo e mais terra? R: _____

É verdade ou falso que o oceano à volta do polo sul é o oceano Ártico?

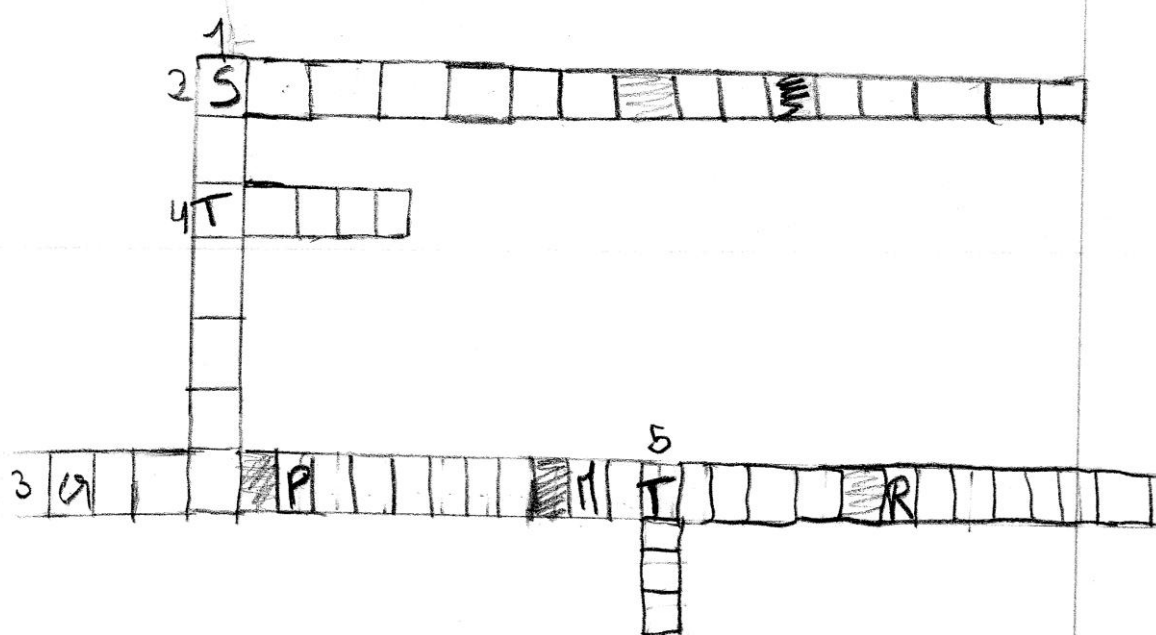
R: _____

Qual é o outro nome que se dá ao mar - mundo?

R: _____



e)



- 1- Qual é o sexto planeta do Sistema Solar?
- 2- O que é que o mais caracteriza?
- 3- De que que os anéis de Saturno são constituídos?
- 4- Como se chama o menor anel de Saturno descoberto pelos cientistas?
- 5- Qual é um dos maiores satélites de Saturno?

Anexo 6 - MATERIAL DIDÁCTICO REALIZADO PELOS ALUNOS – INTERVENÇÃO DIA 25/05/10

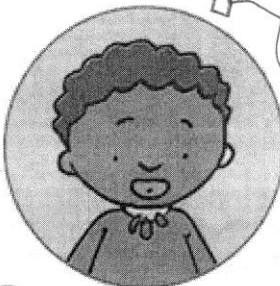
ABC

Ficha de formação cívica

data

nome

• Lê o poema com muita atenção.



Rita

Meu irmão branco...

Quando eu nasci, era negro.
Quando eu cresci, fiquei negro.
Quando eu vou ao sol, eu sou negro.
Quando eu estou com frio, eu sou negro.
Quando estou com medo, eu sou negro.
Quando estou doente, eu sou negro.
Quando eu morrer, eu serei negro.

E tu, meu amigo branco...

Quando nasceste, eras rosa.
Quando cresceste, ficaste branco.
Quando vais para o sol, ficas vermelho.
Quando tens frio, ficas roxo.
Quando tens medo, ficas branco.
Quando estás doente, ficas verde.
Quando morreres, ficarás cinza.

E depois de tudo isto, homem branco,
Ainda tens a coragem
De me chamar homem de cor?!



Mário



Diogo



Simão

Poeta africano anónimo (adaptado)

• Dá um título sugestivo a este poema.
• Diz o que pensas deste poema.

Nós pensamos que este poema fala-nos das co-
-sas cores que as brancas podem mudar de cor e os negros
ficam negros toda a vida.

E também pensamos que o poema fala-nos de que
apesar de termos cores diferentes somos todos iguais.

ABC

Ficha de formação cívica

data

25 / 05 / 200

nome



A Mónica queria ser violoncelista e treinava muito. Mas era difícil. Um dia esteve para desistir. Mas pensou que para ser uma boa violoncelista era preciso treinar ainda mais. Então começou a treinar o dobro do tempo e todos os dias. Hoje a Mónica é uma das mais famosas violoncelistas do mundo. E ainda não se esqueceu do que aprendeu quando era pequena.

"Devemos estar sempre prontos para aprender e nunca nos devemos dar por vencidos!"

E a ti, já te apeteceu desistir de alguma coisa? O que fizeste?

Já, já desisti de conseguir tanto dar 150 ao Banco

Achas que nos devemos contentar com pouco, ou devemos querer sempre mais?

Nem muito nem pouco por que nós devemos querer sempre mais.

O que é que tu fazes bem? Achas que podias fazer melhor?

Eu souto um mastente sempre melhor.

Eu gostava de jogar muito bem futebol e para isso tenho de treinar muito e sempre tanto fazer melhor.



Ficha de formação cívica

data

25/03/10

nome

Há dias, na escola, o João rasgou a bata do Marco!
Eles começaram a discutir. Quando a professora chegou já estavam a lutar.
A professora perguntou o que se tinha passado e começaram os dois a falar ao mesmo tempo:

- Foi o Marco! Disse o João.
- Foi o João! Disse o Marco.
- Calma! Disse a professora.

A professora ouviu os dois meninos com atenção e perguntou:
— A briga serviu para alguma coisa? Alguém tem razão agora?

Os dois meninos pensaram e chegaram à conclusão que não valeu a pena discutir.

O João pediu desculpa ao Marco por ter rasgado a sua bata e o Marco pediu desculpa ao João por ter gritado e lutado com ele.

Desde esse dia o Marco e o João tornaram-se grandes amigos!



Já discutiste com alguém?

Sim com a minha irmã, com a Prof. Paula e com a Luísa.

Já desculpaste alguém?

Sim a Rita e a minha irmã.

O que achas que resolve mais problemas: discutir ou perdoar?

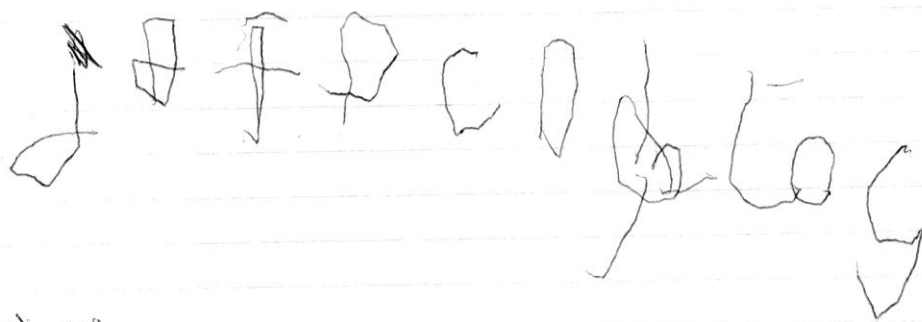
Em casos que resolve mais problemas perdoar.

Inventa uma pequena história com as palavras: **brincar**, **zangou-se**, **perdoou**, e **amigos**.

Um dia, quando o André e a Estriana estavam a brincar, o André caiu e zangou-se com a Estriana e acusou-a de o ter empurrado.

E foram dizer à mãe e a mãe perguntou se valeu a pena e André perdoou a Estriana e a partir daquele dia ficaram muito amigos.

O que eu aprendi aqui nestes dois dias é que não importa os nossos cabelos os nossos olhos a nossa pele a nossa cor não é a que importa a única coisa que é importante é a que está por dentro e o que está por fora não importa porque se nós temos amigos e queremos saber se são mesmo amigos ~~mas temos que saber~~ nós temos que ~~ser~~ ^{ser} também seus amigos e ~~seguirmos~~ ^{seguirmos} um mau caminho os nossos verdadeiros amigos ~~deviam~~ ^{deviam} fazer imos por esse caminho eu aprendi ~~com~~ ^{com} o grupo que a amizade é muito importante, o que eu aprendi com o 2º grupo que nunca devemos desistir de nada o que eu aprendi com o 3º grupo é que não devemos fazer as coisas a que não gostamos que se fazem coisas que eu aprendi com o meu grupo é que nunca se deve desistir sem se saber e que ~~se~~ se deve saber quando ~~se~~ ^{se} falar e com o 5º grupo aprendi que ~~se~~ ^{se} todos iguais por dentro e por fora todos diferentes, não se deve ser racista. Eu sou cigana com muita graça e sempre que me chamam cigana eu respondo com muita graça, e eu também não chamo ~~para~~ ^{para} "chiméxi" "chiméxi" eu aprendi isto tudo nestes dois dias.



→ Eu aprendi que
gostar do voto mas gostar mais 2

Na gostar a nossa tarefa

O que eu aprendi com o valores

O aprendi que não devemos fazer o que não goste que me façam a mim como por exemplo: um dia estava a brincar com amigos e de lá um pontapé e ele pensou que eu desobedecia e bratou-me.

Aprendi que não se deve desobedecer aos nossos senhores como a criança a tentar tocar viola mas não conseguia tocar por isso ia desistir mas não desisti porque é o meu sonho.

Aprendi que não se deve discriminar as pessoas da cor que elas são.

Aprendi que não se deve acusar as pessoas antes de saber o se passou porque acusamos em vão porque isso é um injustiça.

E por fim aprendi que se deve saber perdoar como por exemplo: um emprestei um brinquedo a um amigo e ele perdeu e eu disse que já não falava com mas quando ele encontrou o brinquedo nós voltamos a ser os melhores amigos.

26/05/2010

Eu aprendi muitas coisas, o grupo do "nunca desista" foi o que eu mais gostei porque ~~o~~ ensinou muitas coisas que foi nunca desistir e se desistirmos nunca conseguiremos alcançar o que queremos.

O grupo de que fala da "minha cor" foi muito interessante porque explicou que por fora podemos ser diferentes, mas por dentro somos todos iguais.

O grupo que fala de "nunca acusar" foi muito giro porque não vale a pena acusar mas conversar.

O grupo do "não faças aos outros o que não gostas que te façam a ti" ~~foi muito~~ fizeram uma coisa interessante.

O que eu aprendi com o valde,

Eu aprendi que não devemos fazer o que não gosto que me façam a mim como por exemplo: um dia estava a brincar com amigos e dei-lhe um pontapé e ele pensou que era de propósito e briga-me.

Aprendi que não se deve desobedecer aos nossos senhores como eu estava a tentar tocar viola mas não conseguia tocar por isso ia desistir mas não desisti porque é o meu sonho.

Aprendi que não se deve discriminar as pessoas da cor que elas são.

Aprendi que não se deve acusar as pessoas antes de saber o se passou porque acusamos sem razão porque isso é uma injustiça.

E por fim aprendi que se deve saber perdoo como por exemplo: um amigo meu brinquei com um amigo e ele perdoo e eu disse que já não falava com mas quando ele encontrou o brinquei nós voltamos a ser os melhores amigos.

26/05/2010

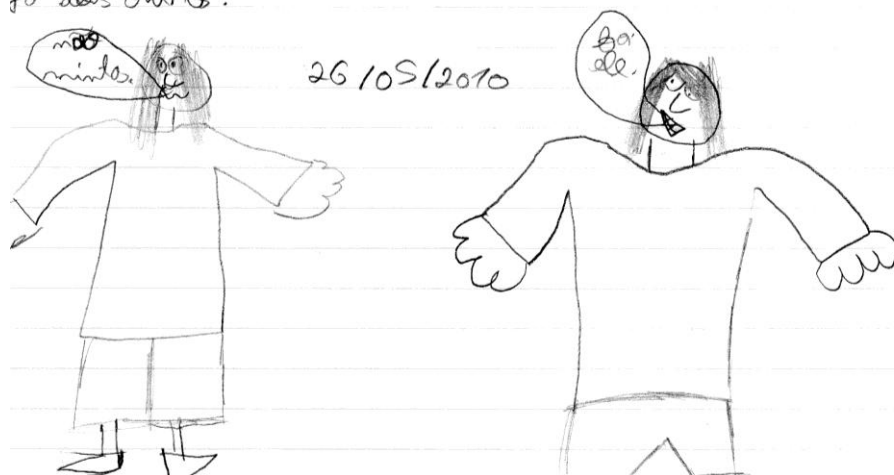
Eu aprendi muitas coisas, o grupo do "nunca desista" foi o que eu mais gostei porque eu encontrei muitas coisas que eu nunca desista e se desistirmos nunca conseguiremos alcançar o que queremos.

O grupo de que fala da "minha cor" foi muito interessante porque explicou que por fora podemos ser diferentes, mas por dentro somos todos iguais.

O grupo que fala de "nunca acusar" foi muito giro porque não vale a pena acusar mas conversar.

O grupo do "não faças aos outros o que não gostas que te façam a ti" ~~foi muito~~ fizeram uma coisa interessante.

2. aprendemos que andar a briga é muito pior que decair
que assim ficamos de castigo, e também acuzar os outros
que também não gostamos que nos passem a nós, desistindo
actividade e também de qualquer coisa, somos todos iguais por
isso, da amiga, que um verdadeiro amigo nunca deixa de ser
por dos outros.



6 que aprendi.

O meu grupo aprendi que nunca damos
nos distar a primeira, não nos pode-
mos dar por vencidos.

O grupo da claria ^{Ynés} aprendi que não devia fazer aos outros o que não gostava que fizessem a mim.

No grupo do Tiago aprendi que nunca devíamos nos separar dos nossos amigos do sentimento (amizade).

O grupo da Catarina aprendi que não devemos acusar ninguém sem ter certeza.

O grupo da Unes aprende que ~~nao da~~
~~nao da~~ ~~eram~~ todos iguais
e em relação a cor ~~nao~~ deviamos jogar
as pessoas pela cor ou por outras coisas diferen-
tes.

Anexo 7 - MATERIAL DIDÁCTICO REALIZADO PELOS ALUNOS – INTERVENÇÃO DIA 26/05/10

Escola da Ponte, 26 de Maio de 2010

Plano Diário

O que vamos fazer	Quem faz	Localização
- Ler, Mostrar e Contar.	André, Márcia, Diogo, Diogo, José, Inês, Rita, Diogo, Paulo, Beatriz, André, Catarina, Inês e Rita	
- Trabalho de grupo - preparar e apresentar a dramatização, ações dos temas relacionados com "Os valores".	Sólos	
- Resolução de exercícios.	Sólos	

Seetho

Márcia - Porque que tu és negra?
 Rita - Porque nasci negra.
 Inês - Porque que quando estás ao sol não ficas vermelho?
 Rita - Porque sou negra.
 Amaro - Porque que quando estás doente não ficas verde?
 Rita - Porque sou negra.
 Márcia - Porque que quando estás com frio não ficas no co?
 Rita - Porque sou negra.
 Inês - Porque que quando moeres não ficas branco?
 Rita - Porque sou negra.
 Amaro - Porque que quando tens medos não ficas branco?
 Rita - Porque sou negra.
 Todos comemos a Rita - Não queremos ser como os teus amigos porque és de cor.
 Agora a Rita começa a chorar e vai embora para casa.
 Quando eles chegaram a casa...

Anexo 8 - MATERIAL DIDÁCTICO REALIZADO PELOS ALUNOS – INTERVENÇÃO DIA 08/06/10

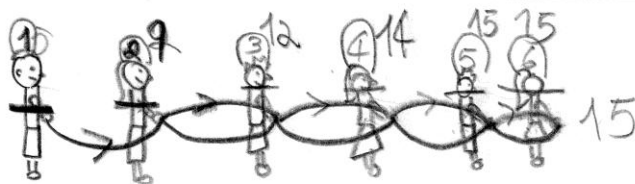


Data: 08/06/2010

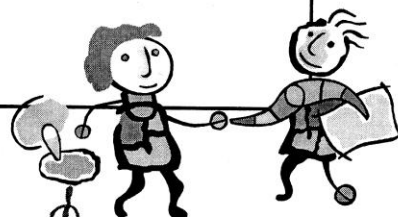
Aprender Descobrimos...

Enigma - Os Apertos de Mãos

Se numa sala com 6 pessoas, todas apertarem a mão a cada uma das outras, **quantos apertos de mão se darão ao todo?**



São 15 apertos de mão





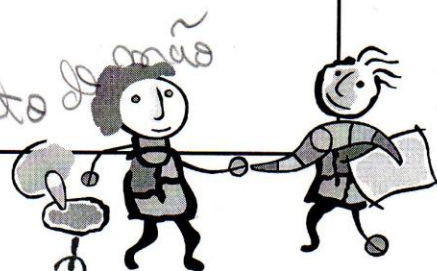
Aprender Descobrimdo...

Enigma - Os Apertos de Mãos

Se numa sala com 6 pessoas, todas apertarem a mão a cada uma das outras, **quantos apertos de mão se darão ao todo?**

1-daí-2-3-4-5-6
2-daí-3-4-5-6
3-daí-4-5-6
4-daí-5-6
5-daí-6

R: No todo deu-se 15 apertos de mão

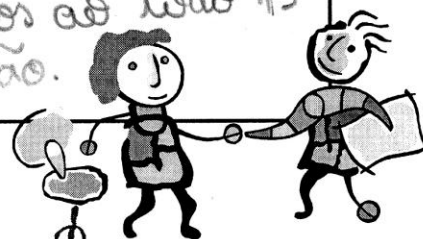
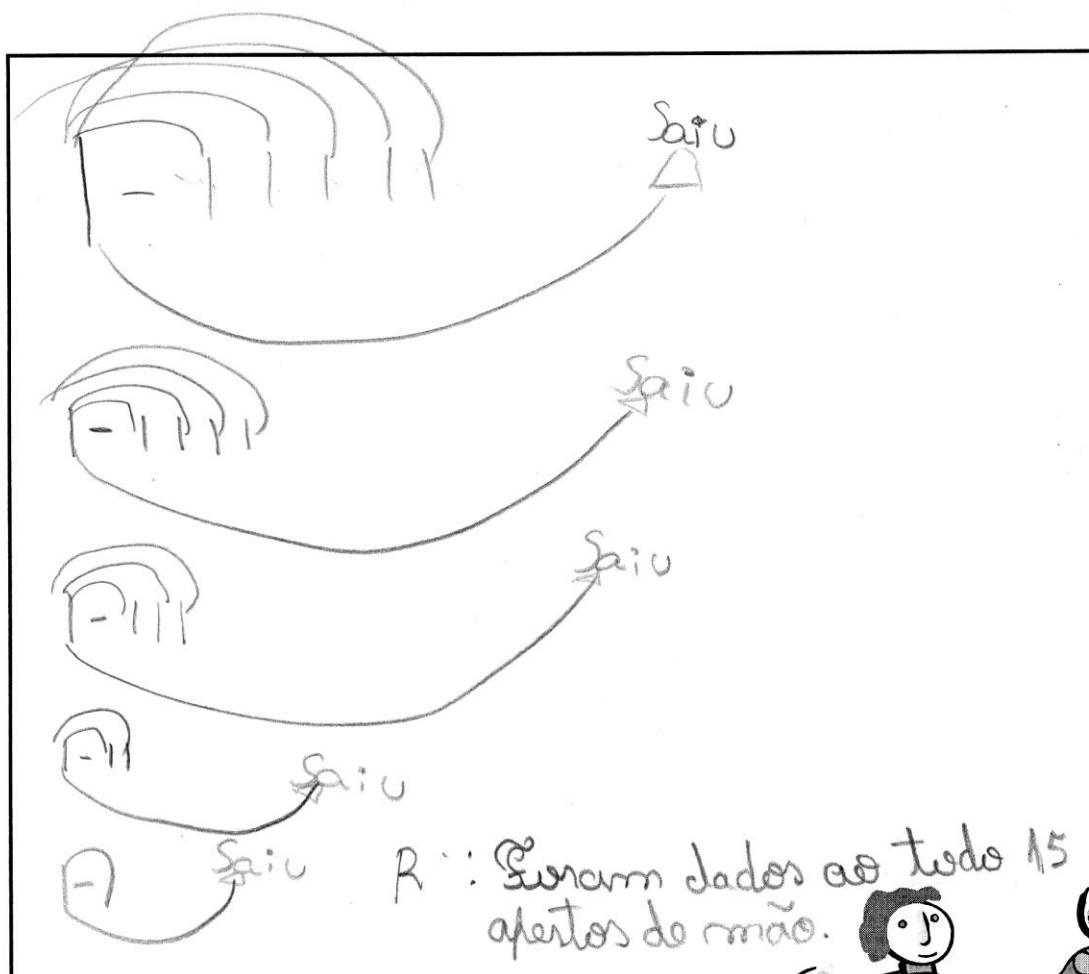




Aprender Descobrendo...

Enigma - Os Apertos de Mãos

Se numa sala com 6 pessoas, todas apertarem a mão a cada uma das outras, **quantos apertos de mão se darão ao todo?**

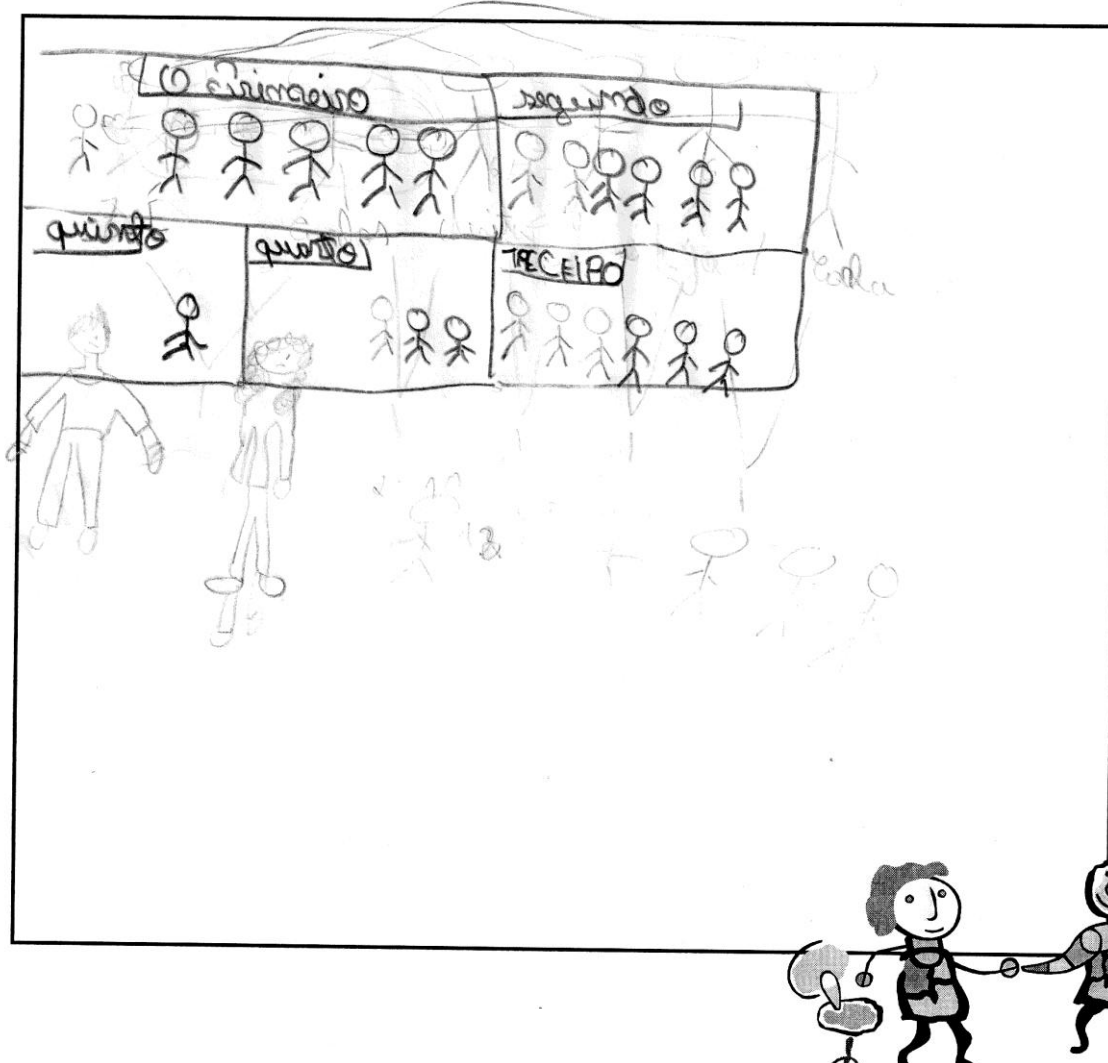


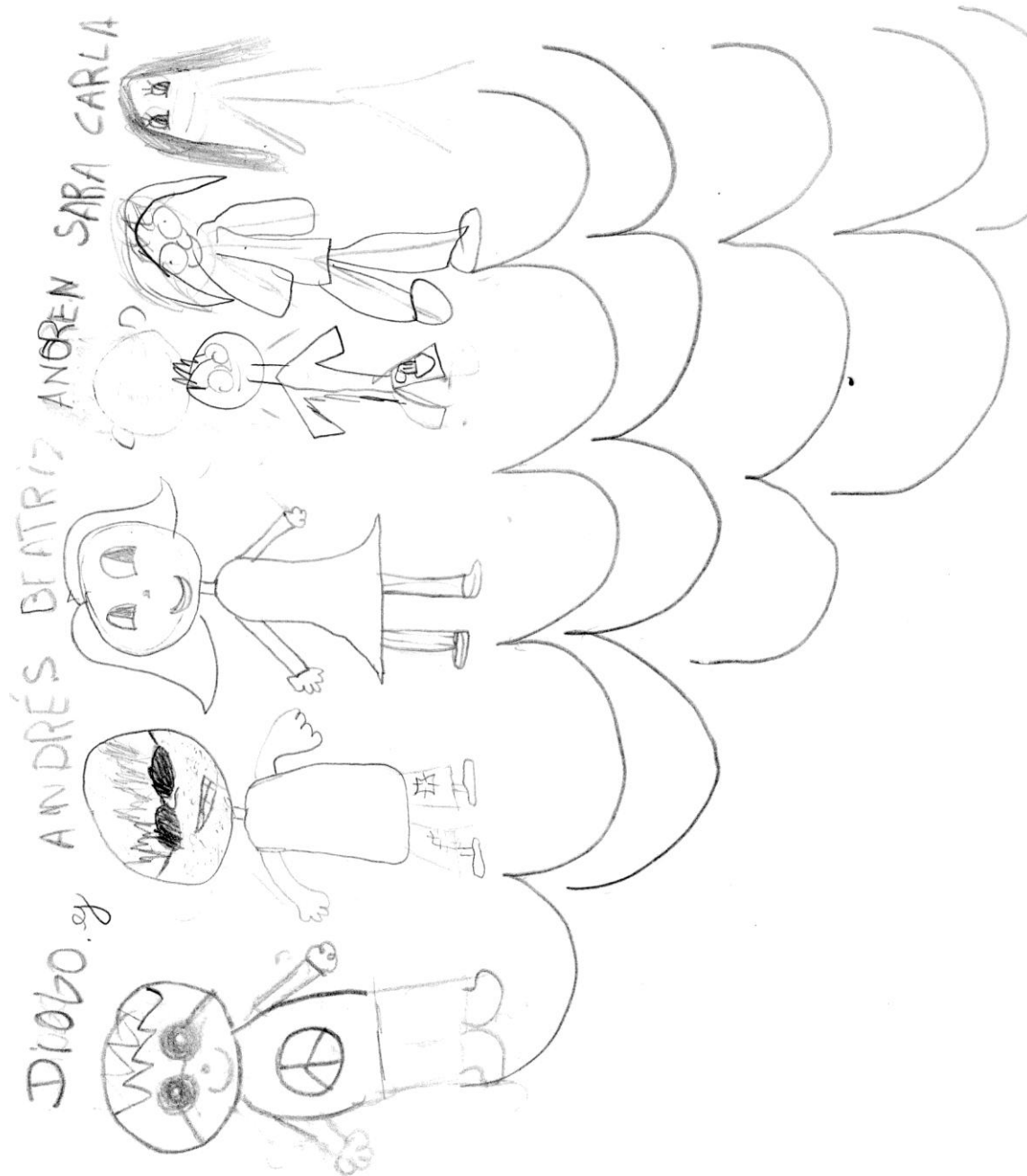


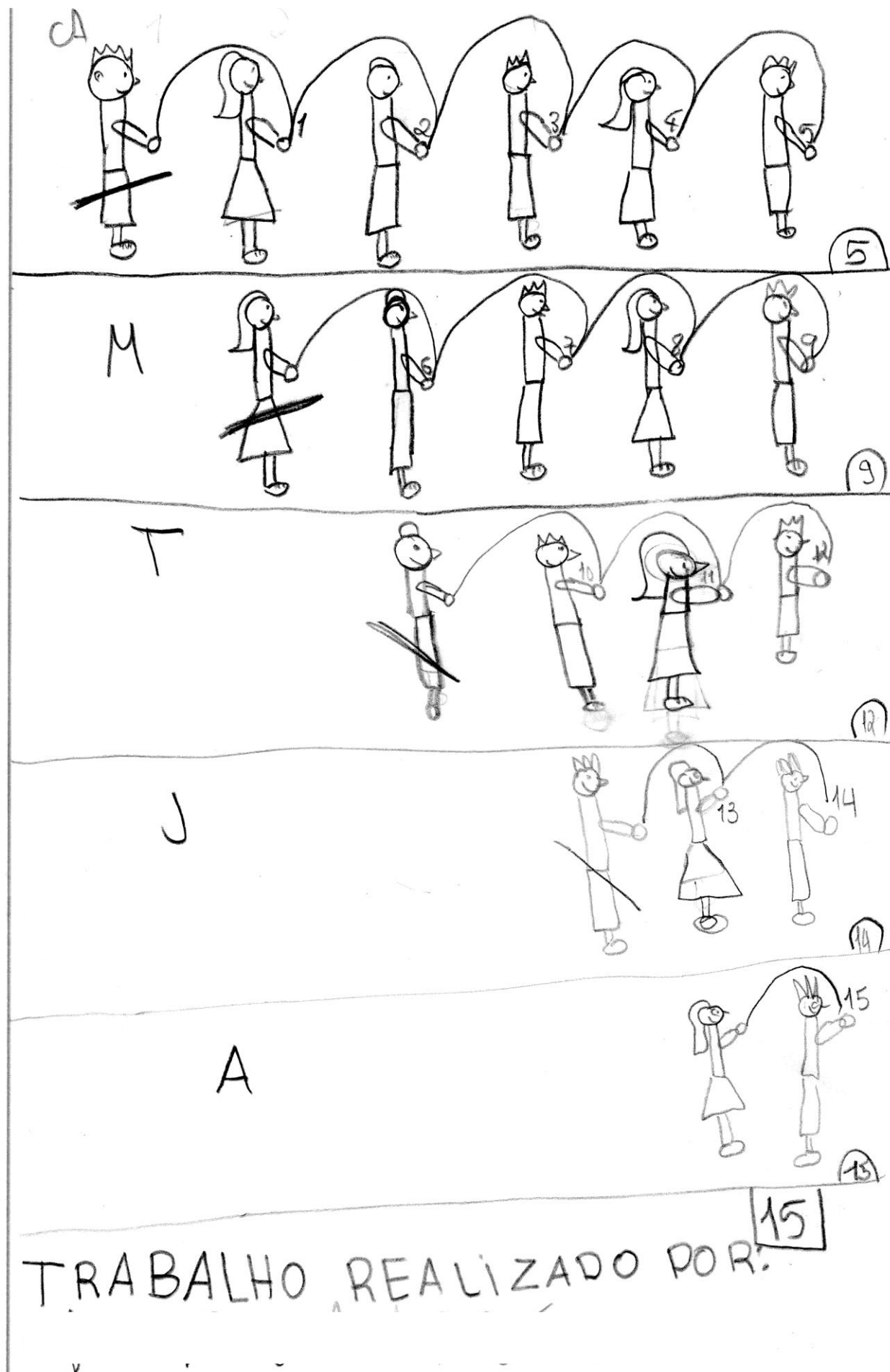
Aprender Descobrindo...

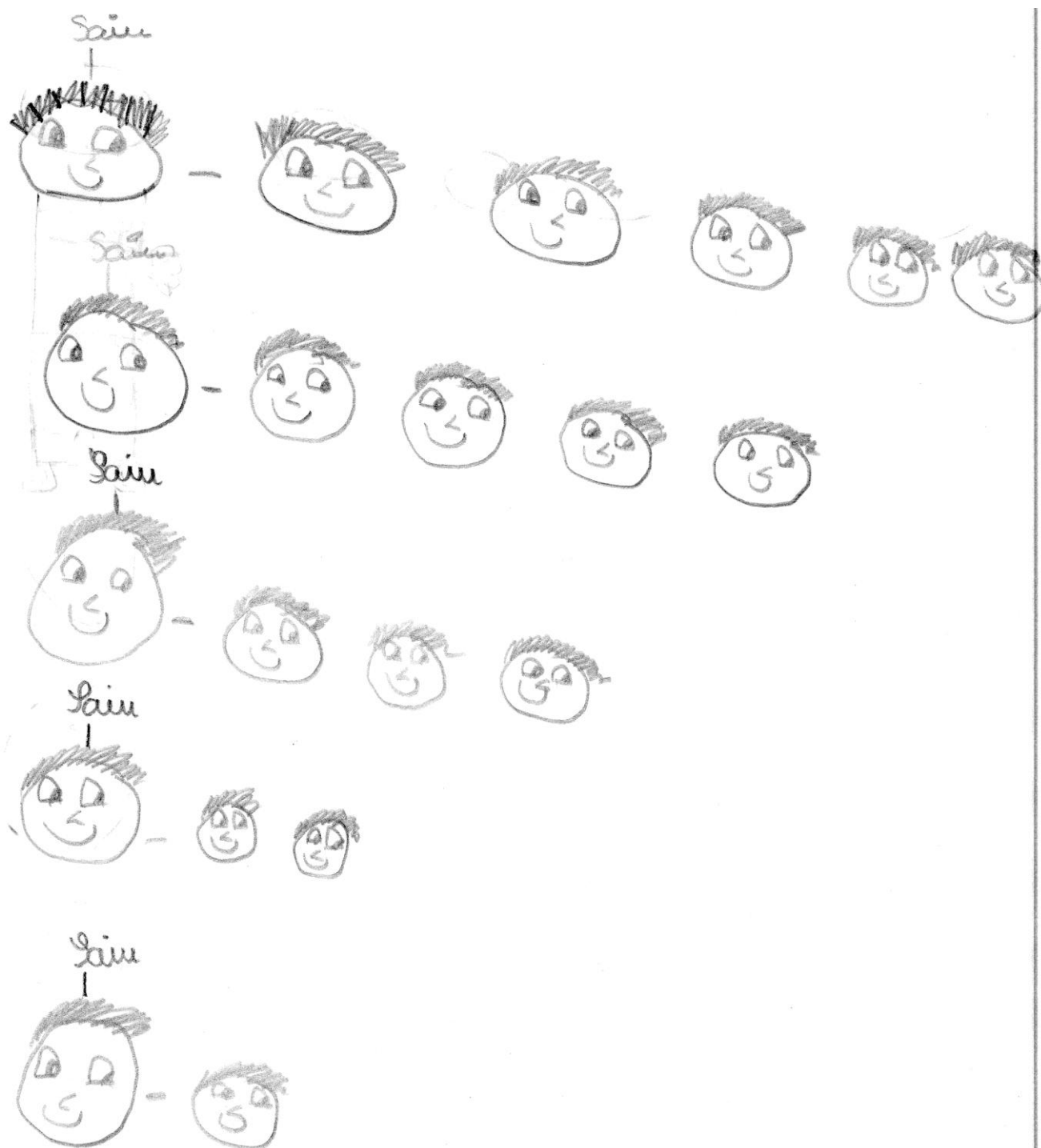
Enigma - Os Apertos de Mãos

Se numa sala com 6 pessoas, todas apertarem a mão a cada uma das outras, **quantos apertos de mão se darão ao todo?**









Trabalho realizado por: [REDACTED]

R: Foram dados ao todo 15 apertos de mão.

Balanço do Funcionamento do Grupo — Questionário aos Alunos

Assinala com um X a resposta que mais se aproxima do que sentes ou pensas que é verdadeiro. Isto não é um teste, não há respostas certas ou erradas. O importante é dizeres mesmo o que pensas.

Secção A

1. Como é que achaste o teu trabalho no grupo?

- ☐ a. muito interessante ☐ c. interessante ☐ e. nada interessante
☒ b. bastante interessante ☐ d. pouco interessante

2. E qual era o grau de dificuldade?

- ☐ a. muito difícil ☐ c. difícil, às vezes ☒ e. muito fácil
☐ b. bastante difícil ☐ d. O.K.

3. Compreendeste exactamente o que era pedido?

- ☒ a. sabia exactamente o que fazer ☐ b. ao princípio não percebi ☐ c. nunca foi muito claro

(Para actividades de competências múltiplas) Que competências achaste importantes para este trabalho?

4. Achas que foste bem sucedido em pelo menos uma destas competências?

- ☐ Sim ☐ Não Qual? _____

5. Quantas vezes aconteceu hoje não teres oportunidade de falar ou expor as tuas ideias?

- ☐ a. nenhuma ☒ b. 1 ou 2 vezes ☐ c. 3 ou 4 vezes ☐ d. 5 vezes ou mais

6. Se falaste menos do que querias, quais foram as razões?

- ☒ a. tinha medo de dar a minha opinião ☒ c. intervim as vezes que quis ☐ e. não me estava a sentir muito bem hoje
☐ b. alguém interrompia ☐ d. ninguém ligou ao que eu dizia

7. Deste-te bem com todos os teus colegas do grupo?

- ☐ a. não, com poucos ☐ c. quase todos ☐ e. nenhum
☐ b. metade ☒ d. todos

8. Quantos alunos estavam com atenção ao que os outros diziam?

- ☐ a. poucos ☐ c. a maioria ☐ e. todos
☐ b. metade ☒ d. todos menos um

Secção B

1. Quem é falou mais no grupo, hoje? A I. m. e. n. s.

2. E quem é que falou menos? A Aníto.

3. Quem teve as melhores ideias, hoje? Todos do grupo.

4. Quem é que se esforçou mais por conduzir a discussão? Todos do grupo.

5. Gostavas de voltar a trabalhar com este grupo? Claro!!

Se não gostavas, explica as razões: _____

Balanço do Funcionamento do Grupo — Questionário aos Alunos

Assinala com um X a resposta que mais se aproxima do que sentes ou pensas que é verdadeiro. Isto não é um teste, não há respostas certas ou erradas. O importante é dizeres mesmo o que pensas.

Secção A

1. Como é que achaste o teu trabalho no grupo?

- ☒ a. muito interessante ☐ c. interessante ☐ e. nada interessante
☐ b. bastante interessante ☐ d. pouco interessante

2. E qual era o grau de dificuldade?

- ☐ a. muito difícil ☐ c. difícil, às vezes ☒ e. muito fácil
☐ b. bastante difícil ☐ d. O.K.

3. Compreendeste exactamente o que era pedido?

- ☒ a. sabia exactamente o que fazer ☐ b. ao princípio não percebi ☐ c. nunca foi muito claro

(Para actividades de competências múltiplas) Que competências achaste importantes para este trabalho?

4. Achas que foste bem sucedido em pelo menos uma destas competências?

- ☒ Sim ☐ Não Qual? _____

5. Quantas vezes aconteceu hoje não teres oportunidade de falar ou expor as tuas ideias?

- ☒ a. nenhuma ☐ b. 1 ou 2 vezes ☐ c. 3 ou 4 vezes ☐ d. 5 vezes ou mais

6. Se falaste menos do que querias, quais foram as razões?

- ☐ a. tinha medo de dar a minha opinião ☐ c. intervim as vezes que quis ☐ e. não me estava a sentir muito bem hoje
☐ b. alguém interrompia ☐ d. ninguém ligou ao que eu dizia

7. Deste-te bem com todos os teus colegas do grupo?

- ☐ a. não, com poucos ☐ c. quase todos ☐ e. nenhum
☐ b. metade ☒ d. todos

8. Quantos alunos estavam com atenção ao que os outros diziam?

- ☐ a. poucos ☐ c. a maioria ☒ e. todos
☐ b. metade ☐ d. todos menos um

Secção B

1. Quem é falou mais no grupo, hoje? Quem falou mais foi eu e o André S.

2. E quem é que falou menos? Foi a Beatriz

3. Quem teve as melhores ideias, hoje? Todos menos a Beatriz

4. Quem é que se esforçou mais por conduzir a discussão? Claro hoje descursei

5. Gostavas de voltar a trabalhar com este grupo? Sim

Se não gostavas, explica as razões: Eu não tenho nenhuma razão.
porque respondi que sim

Balanço do Funcionamento do Grupo — Questionário aos Alunos

Assinala com um X a resposta que mais se aproxima do que sentes ou pensas que é verdadeiro. Isto não é um teste, não há respostas certas ou erradas. O importante é dizeres mesmo o que pensas.

Secção A

1. Como é que achaste o teu trabalho no grupo?

- ☐ a. muito interessante ☐ c. interessante ☐ e. nada interessante
☒ b. bastante interessante ☐ d. pouco interessante

2. E qual era o grau de dificuldade?

- ☐ a. muito difícil ☐ c. difícil, às vezes ☒ e. muito fácil
☐ b. bastante difícil ☐ d. O.K.

3. Compreendeste exactamente o que era pedido?

- ☒ a. sabia exactamente o que fazer ☐ b. ao princípio não percebi ☐ c. nunca foi muito claro

(Para actividades de competências múltiplas) Que competências achaste importantes para este trabalho?

4. Achas que foste bem sucedido em pelo menos uma destas competências?

- ☐ Sim ☐ Não Qual? _____

5. Quantas vezes aconteceu hoje não teres oportunidade de falar ou expor as tuas ideias?

- ☒ a. nenhuma ☐ b. 1 ou 2 vezes ☐ c. 3 ou 4 vezes ☐ d. 5 vezes ou mais

6. Se falaste menos do que querias, quais foram as razões?

- ☐ a. tinha medo de dar a minha opinião ☐ c. intervim as vezes que quis ☐ e. não me estava a sentir muito bem hoje
☐ b. alguém interrompia ☐ d. ninguém ligou ao que eu dizia

7. Deste-te bem com todos os teus colegas do grupo?

- ☐ a. não, com poucos ☐ c. quase todos ☐ e. nenhum
☐ b. metade ☒ d. todos

8. Quantos alunos estavam com atenção ao que os outros diziam?

- ☐ a. poucos ☐ c. a maioria ☒ e. todos
☐ b. metade ☐ d. todos menos um

Secção B

1. Quem é falou mais no grupo, hoje? Foi a Bês.
2. E quem é que falou menos? Foi a Anita.
3. Quem teve as melhores ideias, hoje? Somos todos.
4. Quem é que se esforçou mais por conduzir a discussão? Foi a geres, a Anita e Cut.
5. Gostavas de voltar a trabalhar com este grupo? Eu gostava.
Se não gostavas, explica as razões: _____

Balanço do Funcionamento do Grupo — Questionário aos Alunos

Assinala com um X a resposta que mais se aproxima do que sentes ou pensas que é verdadeiro. Isto não é um teste, não há respostas certas ou erradas. O importante é dizeres mesmo o que pensas.

Secção A

1. Como é que achaste o teu trabalho no grupo?

- ☒ a. muito interessante
☐ b. bastante interessante

- ☐ c. interessante
☐ d. pouco interessante

☐ e. nada interessante

2. E qual era o grau de dificuldade?

- ☐ a. muito difícil
☐ b. bastante difícil

- ☐ c. difícil, às vezes
☒ d. O.K.

☐ e. muito fácil

3. Compreendeste exactamente o que era pedido?

☒ a. sabia exactamente o que fazer

☐ b. ao princípio não percebi

☐ c. nunca foi muito claro

(Para actividades de competências múltiplas) ~~Que competências achaste importantes para este trabalho?~~

4. Achas que foste bem sucedido em pelo menos uma destas competências?

☐ Sim

☐ Não

Qual? _____

5. Quantas vezes aconteceu hoje não teres oportunidade de falar ou expor as tuas ideias?

☒ a. nenhuma

☐ b. 1 ou 2 vezes

☐ c. 3 ou 4 vezes

☐ d. 5 vezes ou mais

6. Se falaste menos do que querias, quais foram as razões?

☐ a. tinha medo de dar a minha opinião

☐ c. intervim as vezes que quis

☐ e. não me estava a sentir muito bem hoje

☒ b. alguém interrompia

☐ d. ninguém ligou ao que eu dizia

7. Deste-te bem com todos os teus colegas do grupo?

☐ a. não, com poucos

☐ c. quase todos

☐ e. nenhum

☐ b. metade

☒ d. todos

8. Quantos alunos estavam com atenção ao que os outros diziam?

☐ a. poucos

☒ c. a maioria

☐ e. todos

☐ b. metade

☐ d. todos menos um

Secção B

1. Quem é que falou mais no grupo, hoje? Quem falou mais foi eu e o Diem.

2. E quem é que falou menos? Sei o Paulo.

3. Quem teve as melhores ideias, hoje? O Diem.

4. Quem é que se esforçou mais por conduzir a discussão? Eu e o Diem

5. Gostavas de voltar a trabalhar com este grupo? Sim, gostava.

Se não gostavas, explica as razões: _____

Anexo 9 - MATERIAL DIDÁCTICO REALIZADO PELOS ALUNOS – INTERVENÇÃO DIA 16/06/10



O que gostei mais foi quando o espantalho estava abraçado
à espantalha no fim da história.
Porque é a mais romântica e porque tudo acabou
tudo como o espantalho ~~queria~~ queria



Baral da Barreta, 16 de junho de 2010

Um novo final para a história

O Justino disse:

- Agora para comermos vamos comer um bife com batatas fritas ao restaurante.

Amélia não gostava de carne e a ouvir aquelas palavras disse:

- Estás louco, sabes bem que eu não gosto de carne e mesmo assim insistes.

- Vamos comer sushi.

O Justino não gostava de sushi então disse:

- Não, sabes bem que eu não gosto de sushi tu aqui é que estás a insistir.

- Ficaram tão zangados que cada um foi para o seu lado.

Passados alguns dias olharam-se um para o outro mas não se falaram.

Justino não conseguia ficar mais um segundo zangado com ela e então foi-lhe pedir desculpa e disse:

- Desculpa! Agora quem escolhe o que comemos és tu.

- Não quem escolhe és tu!

- E por fim decidiram não comer uma coisa nem a outra, foram comer azeitonas e pizza.

E assim viveram felizes para sempre.



A nossa personagem preferida é o "Espantalho" porque ele foi muito corajoso e romântico porque deu o cachecol à sua amada Rómelia. Nós também achamos que ele foi bemzinho a ajudar a pequena co-dormir, e também pensamos que o gusano estava a tentar conquistar a sua amada Rómelia.



16/06/2010

A nossa personagem preferida é o "Espantalho" porque ele foi muito corajoso e romântico porque deu o cachecol à sua amada Amélia. Nós também achamos que ele foi bizzinho a ajudar a pequena codorniz e também pensamos que o Gustavo estava a tentar conquistar a sua amada Amélia.

