



Instituto de Ciências da Educação
Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial
Domínio Cognitivo e Motor

EDUCAÇÃO PARA TODOS E COM TODOS
INTERVENÇÃO NUM GRUPO/TURMA QUE INCLUI
UM ALUNO COM DÉFICE COGNITIVO

JOANA BRAGA GOMES XARA BRASIL
Orientação: Professora Doutora Isabel Sanches

Lisboa 2009



Instituto de Ciências da Educação

Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial

Domínio Cognitivo e Motor

EDUCAÇÃO PARA TODOS E COM TODOS INTERVENÇÃO NUM GRUPO/TURMA QUE INCLUI UM ALUNO COM DÉFICE COGNITIVO

JOANA BRAGA GOMES XARA BRASIL

Orientação: Professora Doutora Isabel Sanches

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

Lisboa 2009

RESUMO

Advogando a adopção de práticas inclusivas, o movimento da “escola para todos”, preconiza o atendimento à diversidade de alunos hoje existente nas escolas. Práticas de aprendizagem cooperativa, partindo da heterogeneidade de saberes, são consideradas como uma mais-valia geradora de sucesso para todos. No entanto, não tem sido fácil romper com o modelo de escola tradicional, na adopção de novas práticas que, por desconhecimento ou resistência à mudança, são consideradas mera teoria. Com este estudo, procurou-se implementar tais práticas, na tentativa de dar resposta a um problema real.

Entendendo que um aluno de 9 anos de idade, no 4º ano de escolaridade que, não sabendo ler ou escrever, devido a um défice cognitivo, deve estar incluído na sala de aula, partilhando com os colegas as actividades académicas, deu-se início à caracterização da situação sobre a qual se pretendia intervir. Para tal, recorreu-se à sociometria, pesquisa documental, observação naturalista e entrevista à professora da turma. Seguidamente foi elaborado um plano de acção constituído por actividades a implementar num contexto de aprendizagem cooperativa, recorrendo ao agrupamento heterogéneo, diferenciação pedagógica e ensino em parceria.

Numa linha de investigação-acção, foram dinamizadas sessões semanais durante um período de 4 meses. A partir do registo dos momentos de planificação, acção, avaliação e reformulação, foi possível interpretar os resultados obtidos.

Ao longo deste trabalho, contou-se com a participação de todos os alunos, não obstante as diferenças existentes, inclusivé as do aluno em causa. Os conflitos entre pares diminuíram e a cooperação tomou forma, contribuindo para aquisições ao nível académico e socioafectivo. Também a família e o A.T.L., enquanto parceiros deste trabalho, reconheceram as aquisições inequívocas, no que diz respeito ao nível do desenvolvimento e comportamento do aluno.

Palavras-chave

Escola inclusiva; Práticas de inclusão em sala de aula; Défice cognitivo; Aprendizagem cooperativa; Investigação-acção

ABSTRACT

Education for all and with all
Intervention in a group/class including a student with cognitive impairment

Advocating the adoption of inclusive practices, the "school for all" movement draws attention upon the diversity of students attending schools at the present moment. Cooperative learning, based on the heterogeneity of various types of knowledge, is considered an asset generating success for all students involved. However, it hasn't been easy to break with the traditional school model, adopting new practices that, because of ignorance or resistance to change, are still considered mere theory. With this study, we tried to implement such practices in an attempt to respond to a real problem.

We believe that a 9 year-old, fourth-grade student, who does not know how to read or write due to cognitive impairment, must be included in the classroom, sharing academic activities with his classmates: thus, we begin by characterizing the situation in which we intended to develop our intervention. Bearing this purpose in mind, we resorted to Sociometry, documentary research, naturalistic observation, and we interviewed the teacher responsible for the class. A plan of action ensued consisting of activities designed to be implemented in the context of cooperative learning, using heterogeneous grouping, differentiated teaching and learning in partnership.

Weekly sessions were held over a 4-month period, following a method of action-research. Upon registration of the moments of planning, action, evaluation and revision, it was possible to interpret the results.

Throughout this research, we could count on the participation of all students, regardless of differences, including the student in question. Peer conflict decreased and cooperation took shape, contributing to academic acquisitions as well as social and emotional ones. The student's family, as well as the extra-curricular activities' school, working as partners in this process, acknowledged the clear gains, regarding both the level of development and the behaviour of the student.

Key words

Inclusive school; Inclusive practices in the classroom; Cognitive impairment; Cooperative learning; Action research

Índice

INTRODUÇÃO	9
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	12
1.1. A Escola inclusiva	12
1.2. Práticas de inclusão na sala de aula	13
1.3. Deficiência mental: funcionamento cognitivo e comportamento adaptativo	17
1.4. Deficiência mental e aprendizagem.....	19
1.5. Investigação-acção	21
2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	24
2.1. Caracterização do projecto de intervenção	24
2.2. Problemática e Questão de Partida.....	25
2.3. Objectivos Gerais do Trabalho de Projecto	26
2.4. Técnicas e instrumentos de pesquisa de dados – procedimentos de recolha e análise	26
3. CARACTERIZAÇÃO DA SITUAÇÃO INICIAL EM QUE SE INTERVEIO E DOS CONTEXTOS EM QUE A MESMA SE INSERE.....	30
3. 1. O grupo/a turma.....	30
3.1.2. Caracterização dinâmica	32
3.2. O contexto escolar	40
4. PLANO DE ACÇÃO	43
4.1. Pressupostos teóricos	44
4.2. Planificação, realização e avaliação da intervenção.....	45
4.2.1. Planificação da Intervenção a longo prazo	46
4.2.2. Planificação, Intervenção e Reflexão/Avaliação a curto prazo – semanal....	51
4.3. Resultados Obtidos	99
REFLEXÕES CONCLUSIVAS	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	112
Anexos.....	116

Índice de quadros

Quadro 1– Alunos do 4ºano de escolaridade – turma Y.....	30
Quadro 2 - Alunos com NEE de carácter permanente da turma Y	31
Quadro 3 - Nível actual de competências - Independência Pessoal.....	37
Quadro 4 - Nível actual de Competências - Motricidade	37
Quadro 5 - Nível actual de competências - Socialização	38
Quadro 6 - Nível actual de competências – Língua Portuguesa.....	38
Quadro 7 - Nível actual de competências - Cálculo	39
Quadro 8 – Planificação a longo prazo	46
Quadro 9- Planificação da sessão 1. a) 30/01/09.....	51
Quadro 10– Descrição/Avaliação da sessão 1. a) 30/01/09	52
Quadro 11– Reflexão/Reformulação – sessão 1. a) 30/01/09	53
Quadro 12 - Planificação da sessão 1. b) 06//02/09.....	54
Quadro 13 – Descrição/Avaliação da sessão 1. b) 06/02/09	55
Quadro 14 – Reflexão/Reformulação – sessão 1. b) 06/02/09	56
Quadro 15 - Planificação da sessão 1. c) 13/02/09.....	57
Quadro 16 – Descrição/Avaliação da sessão 1. c) 13/02/09	58
Quadro 17 – Reflexão/Reformulação – sessão 1. c) 13/02/09	59
Quadro 18 - Planificação da sessão 1. d) 27/02/09.....	60
Quadro 19 – Descrição/Avaliação da sessão 1. d) 27/02/09	61
Quadro 20 – Reflexão/Reformulação – sessão 1. d) 27/02/09	62
Quadro 21 - Planificação da sessão 2. a) – 6/03/09.....	63
Quadro 22 – Descrição/Avaliação da sessão 2. a) 06/03/09	64
Quadro 23 – Reflexão/Reformulação – sessão 2. a) 06/03/09	65
Quadro 24 - Planificação da sessão 2. b) 12/03/09.....	66
Quadro 25 – Descrição/avaliação da sessão 2. b) 12/03/09	67
Quadro 26 – Reflexão/Reformulação – sessão 2. b) 12/03/09	68
Quadro 27 - Planificação da sessão 2. c) 20/03/09.....	69
Quadro 28 – Descrição/avaliação da sessão 2. c) 20/03/09.....	70
Quadro 29 – Reflexão/Reformulação – sessão 2. c) 20/03/09	71
Quadro 30 - Planificação da sessão 2. d) 17/04/2009.....	72
Quadro 31 – Descrição/avaliação da sessão 2. d) 17/04/2009	73
Quadro 32 – Reflexão/Reformulação – sessão 2. d) 17/04/2009	74
Quadro 33 - Planificação da sessão 2. e) 24/04/2009.....	75

Quadro 34 – Descrição/Avaliação da sessão 2. e) 24/04/2009	76
Quadro 35 – Reflexão/Reformulação – sessão 2. e) 24/04/2009	77
Quadro 36 - Planificação da sessão 3. a) 30/04/2009.....	78
Quadro 37 – Descrição/Avaliação da sessão 3. a) 30/04/2009	79
Quadro 38 – Reflexão/Reformulação – sessão 3. a) 30/04/2009	80
Quadro 39 - Planificação da sessão 3. b) 8/05/2009.....	81
Quadro 40 – Descrição/Avaliação da sessão 3. b) 8/05/2009	82
Quadro 41 – Reflexão/Reformulação – sessão 3. b) 8/05/2009	83
Quadro 42 - Planificação da sessão 3. c) 11/05/2009	84
Quadro 43 – Descrição/Avaliação da sessão 3. c) 11/05/2009	85
Quadro 44 – Reflexão/Reformulação – sessão 3. c) 11/05/2009	86
Quadro 45 - Planificação da sessão 3. d) 15/05/2009).....	87
Quadro 46 – Descrição/Avaliação da sessão 3. d) 15/05/2009	88
Quadro 47 – Reflexão/Reformulação – sessão 3. d) 15/05/2009	89
Quadro 48 - Planificação da sessão 3. e) 22/05/2009.....	90
Quadro 49 – Descrição/Avaliação da sessão 3. e) 22/05/2009	91
Quadro 50 – Reflexão/Reformulação – sessão 3. e) 22/05/2009	92
Quadro 51 - Planificação da sessão 3. f) 29/05/2009.....	93
Quadro 52 – Descrição/Avaliação da sessão 3. f) 29/05/2009	94
Quadro 53 – Reflexão/Reformulação – sessão 3. f) 29/05/2009	95
Quadro 54 - Resultados obtidos: Objectivo – Expressar-se oralmente	102
Quadro 55 - Resultados obtidos: Objectivo-Ler Funcionalmente	103
Quadro 56 - Resultados obtidos: Objectivo-Escrever Funcionalmente.....	104
Quadro 57 – Contactos com outros parceiros	105

Índice de anexos

Anexo 1 - Planificação do Processo de Avaliação	117
Anexo 2 - Relatório Técnico - Pedagógico	118
Anexo 3 - Currículo Específico Individual.....	120
Anexo 4 - Questionário Sociométrico.....	124
Anexo 5 - Matriz sociométrica – Escolhas I.....	125
Anexo 6 - Matriz sociométrica – Rejeições I	126
Anexo 7 - Sociograma em Alvo.....	127
Anexo 8 - Sociograma em Alvo.....	128
Anexo 9 - Protocolo da Observação Naturalista.....	129
Anexo 10 - Análise de conteúdo do protocolo da observação naturalista.....	135
Anexo 11 - Guião da primeira entrevista realizada à professora	139
Anexo 12 - Protocolo da primeira entrevista realizada à professora.....	140
Anexo 13 - Categorização dos dados da primeira entrevista realizada à professora	145
Anexo 14 - Matriz sociométrica – Escolhas II.....	151
Anexo 15 - Matriz sociométrica – Rejeições II.....	152
Anexo 16 - Guião da segunda Entrevista realizada à professora.....	153
Anexo 17 – Protocolo da segunda entrevista realizada à professora	154
Anexo 18 -Categorização dos dados da segunda entrevista realizada à professora.....	157
Anexo 19 – Folha de registo de contactos e ocorrências	160

INTRODUÇÃO

A Unesco, ao desafiar toda a comunidade internacional, em 1994, para a criação de “escolas para todos”, propõe a implementação, de medidas e programas com vista ao respeito pela diversidade das características, interesses e necessidades de cada criança. Este processo, nem sempre consensual, tem provocado avanços e recuos, em todo o sistema educativo, numa tentativa de delinear caminhos para uma mudança difícil, quanto à adopção de práticas de diferenciação pedagógica inclusiva, tão diferente do modelo de escola tradicional. Como tal, o movimento da inclusão que advoga a criação de recursos materiais e humanos, para a manutenção de práticas não discriminatórias, está ainda aquém de se tornar uma realidade.

Neste contexto, podemos encontrar em todas as escolas, alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais, devido às mais distintas condições de vida. Não obstante, o apoio a que são sujeitos, nem sempre ou quase nunca, privilegia a interacção com o seu grupo de referência, na manutenção dos conhecimentos e competências preconizados para a turma. Segundo Correia (2001, citado em Sanches e Teodoro, 2007, p.108), o aluno acaba por “ser uma parte do todo”, mas “não fazer parte do todo”.

A propósito da desvantagem sofrida pelas pessoas em situação de deficiência mental, devido à menor eficácia de adaptação ao seu meio, Vieira e Pereira (2003), salientam a necessidade de diminuir pela educação, essa mesma desvantagem, advogando um ensino centrado na inclusão do aluno em ambientes naturais, próprios para a sua faixa etária.

Entre outros factores, Ainscow (1998), aponta a planificação para toda a turma, atendendo à sua diversidade, como uma das condições para a criação de salas de aula mais inclusivas.

Meijer (2003), aponta as estratégias comprovadamente eficazes para a manutenção de práticas de inclusão, consistindo as mesmas num trabalho de cooperação entre o professor da turma e outro professor, técnico ou auxiliar, a aprendizagem cooperativa, a constituição de grupos heterogéneos, a diferenciação pedagógica, entre outras. No entanto, não é comum, encontrar na literatura, a descrição de experiências dinamizadoras de tais estratégias.

Este projecto, nasce da necessidade de promover o desenvolvimento de um aluno com défice cognitivo, junto do seu grupo/turma, procurando levar a cabo, um programa

de intervenção semanal, em sala de aula. As actividades, concebidas no âmbito das áreas curriculares de Estudo do Meio e Língua Portuguesa, contemplando os objectivos do Currículo Específico Individual (C.E.I.) do aluno, constituem o eixo onde assenta toda a intervenção. A mesma, surge também como uma tentativa de encontrar dinamizar eficazes para uma prática inclusiva em sala de aula.

Sendo que o aluno em causa, presentemente, a frequentar o 4º ano de escolaridade, permaneceu durante os anteriores anos de escolaridade, em sala de aula, a desenhar no seu caderno, ou, fora da sala de aula a receber apoio por parte de vários técnicos, surgiu a questão:

- Como atingir os objectivos definidos no Currículo Específico Individual deste aluno, dentro da sala de aula, trabalhando com e para todo o grupo, num registo de colaboração sistemática com a professora titular da turma?

Dando início à caracterização da situação, utilizando para tal a análise documental, a aplicação da sociometria, o recurso à observação naturalista e, ainda a realização de uma entrevista à professora titular de turma, obtiveram-se os elementos indispensáveis para dar início à planificação de um programa, capaz de proporcionar as respostas às necessidades encontradas.

O “Luís”, tem 9 anos de idade e, segundo o relatório de avaliação psicológica, é detentor de um “défice cognitivo homogéneo com grandes dificuldades nas áreas visuo-espaciais e nas áreas de raciocínio lógico-abstracto”. O aluno pertence a uma turma, da qual fazem parte, um elevado número de alunos com dificuldades de aprendizagem e, onde se observam várias situações de indisciplina e agressividade física e verbal, informação esta reforçada pelos relatos da professora da turma. A mesma, com poucos anos de experiência profissional, tem adoptado desde o início, uma atitude de firmeza e exigência perante o grupo, inclusivé perante o “Luís”. Demonstrando, à partida, uma disponibilidade total para encetar um programa de intervenção, a professora criou expectativas positivas, relativamente à proposta apresentada, devido, segunda a mesma, à confiança sentida no trabalho da professora de educação especial e à observação de uma empatia entre esta última e os alunos.

Família e A.T.L, foram auscultados, em reuniões com as professoras no sentido de colaborar com a escola, no acompanhamento e valorização das aquisições do “Luís”. Enquanto metodologia de trabalho propõe-se, o recurso a uma intervenção na linha da investigação-acção, envolvendo a mesma, um ciclo de planeamento, acção, reflexão e reformulação.

Como proposta de intervenção, apresenta-se um plano de acção para implementar ao longo de quatro meses, através de sessões semanais, junto do grupo/turma, cujas actividades, dinamizadas no âmbito do currículo comum, pretendem a manutenção dos objectivos propostos no Currículo Específico Individual do Luís, proporcionando a todos, a possibilidade de participar de acordo com as suas capacidades e interesses.

Para registo da informação, referente a cada sessão, são apresentadas grelhas, concebidas para organização e análise da mesma. Assim, a cada sessão corresponde, uma grelha para descrição da proposta de intervenção, objectivos a que se pretende dar resposta e respectivos indicadores de avaliação, uma segunda grelha, para a descrição e avaliação da sessão e, uma terceira grelha, para registo das reflexões e consequentes reformulações a ter em conta em futuras sessões.

Por fim, e após a descrição exhaustiva do trabalho de intervenção, analisam-se os resultados obtidos, junto de todos os intervenientes neste trabalho, para finalmente apresentar as limitações, conclusões e propostas para intervenções futuras.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. A Escola inclusiva

A Declaração Final da Conferência da UNESCO, realizada em Salamanca, em Junho de 1994, veio definir o termo “escola inclusiva” como uma “escola para todos”, propondo para tal, a criação de uma estrutura capaz de gerar respostas às necessidades individuais dos alunos. Segundo González (2003), esta é uma “perspectiva totalmente inclusiva” e o meio mais eficaz para a aceitação das diferenças. Na Declaração de Salamanca (1994), encontramos referência à adequação de currículos e estratégias pedagógicas, utilização de recursos e cooperação com a comunidade, como um conjunto de apoios que são necessários desenvolver para uma resposta eficaz ao conjunto das necessidades existentes dentro da escola. Também Ainscow (1998), identifica as escolas regulares como os contextos ideais para o combate à discriminação, propondo a criação de respostas positivas para a diversidade dos alunos. Como ponto de partida, o mesmo autor sugere a consideração das práticas e dos conhecimentos já existentes, o aproveitamento das diferenças como oportunidades, o inventário das barreiras à participação, a utilização dos recursos disponíveis, o uso de uma linguagem ligada à prática e a aceitação dos riscos, reforçando ainda que é tarefa prioritária dos governos, assegurar a existência de escolas acessíveis para todos, tornando possível a sustentabilidade da participação de todas as crianças nas actividades escolares e na vida da escola, independentemente de quem elas são, de onde vêm, de como vivem, ou quais são as suas necessidades ou potenciais capacidades (Ainscow & Ferreira, 2003). Em Schaffner e Bushwell e também Correia (1999 , 2005, citados em Trindade, 2007), encontram-se referidas consistentemente determinadas condições consideradas fundamentais para a existência de uma escola inclusiva. São elas, a existência de uma liderança forte, a formação e qualificação dos professores do ensino regular e do ensino especial, a avaliação das necessidades individuais dos alunos, a planificação conjunta, as abordagens diversificadas, a flexibilidade curricular, a implicação de toda a comunidade escolar e a participação da família.

Numa perspectiva histórica sobre o movimento conducente à escola inclusiva, Ainscow e Ferreira (2003) afirmam que as preocupações existentes no campo da educação especial emergem vinculadas a todas as mudanças que se preconizam para um investimento na qualidade da educação para todos, em particular para as crianças

que enfrentam barreiras ao acesso à educação e à “aprendizagem efectiva”, sendo que apresentam uma maior vulnerabilidade à exclusão educacional e social.

Segundo Rodrigues (2003), a reorganização da escola emerge na primeira linha das experiências de inclusão, uma vez que é encarada como uma medida de prevenção da exclusão social. Em Rodrigues (2003) e César (2003) encontramos o apelo à mudança das formas de ensino tradicional e, conseqüente desvalorização dos conceitos de desenvolvimento curricular único e de aluno-padrão standardizado. César (2003) advoga o desenvolvimento de uma “consciência epistemológica que permita aos professores reflectir sobre as práticas e conseqüentemente implementar formas de trabalho colaborativo entre os professores e entre estes e os alunos” (p 124), referindo ainda a urgência de implementar, não só nas salas de aula mas em todo o espaço escolar, práticas favoráveis às necessidades e apetências várias, identificando a escola inclusiva como uma escola onde se valoriza a diversidade e a complementaridade das características de cada um, podendo as mesmas consistir numa mais-valia. Em Sanches e Teodoro (2007) encontramos a convicção de que qualquer aluno está na escola para “aprender, participando” p. 108., acrescentando César (2003) que daí poderão advir vantagens a nível cognitivo, social e emocional.

Todo o processo de mudança anteriormente descrito é, segundo Ainscow, Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), (1991, 1999, citados em César, 2003), um processo lento e complexo que implica mudanças radicais, tendo acrescentado Rodrigues (2003) que, uma escola de qualidade e, verdadeiramente inclusiva requer ainda uma aprendizagem por parte de todos os intervenientes no processo educativo. Concluindo, Alarcão (2001^a, citada em Roldão, 2003) e Morgado (2003), reforçam a importância de uma prática decorrente de uma atitude de avaliação, observação e reflexão, por parte do corpo de profissionais que trabalha nas escolas, devendo os mesmos procurar analisar e reformular as suas práticas, de modo a adequar o ensino aos estilos de aprendizagem de cada um dos seus diferentes alunos.

1.2. Práticas de inclusão na sala de aula

Em Roldão, Perrenoud e Cortesão (2003, 1997, 2003, citados em Sanches & Teodoro, 2007), encontra-se referência à crescente diversidade observada nas escolas e o conseqüente debate sobre a necessidade de conceber práticas de diferenciação pedagógica, de modo a responder às características de cada aluno. Ao propôr uma prática que contemple o recurso a diferentes metodologias, tendo em conta os ritmos e

estilos de aprendizagem dos alunos, Roldão (2003) e Sanches e Teodoro (2007) alertam para a manutenção da exclusão que, em nome da diferenciação pedagógica, poderá existir, a partir da criação de “estratégias paralelas ao ensino regular” (Sanches & Teodoro, 2007;p.115) ou à “velha diferenciação por estratos e grupos” (Roldão, 2003; 156).

Ainscow (1997, citado em Sanches & Teodoro, 2007) destaca três aspectos considerados fundamentais para a criação de salas de aula mais inclusivas. São eles, a planificação para a classe como um todo, a utilização dos recursos naturais (conhecimentos e experiências dos próprios alunos) e a improvisação como capacidade de alterar planos e actividades em função das respostas dos alunos. Sanches e Teodoro (2007), aludindo ao estudo levado a cabo pela Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais e também Kronberg (2003), a propósito das medidas implementadas nas escolas consideradas como bem sucedidas no que concerne à inclusão, referem exemplos de estratégias consideradas eficazes. Assim, o trabalho cooperativo, a intervenção em parceria, a instrução diferenciada, a aprendizagem com os pares, o agrupamento heterogéneo, o ensino experimental, o recurso a unidades temáticas interdisciplinares, surgem como um conjunto de práticas a adoptar num processo que se pretende pedagogicamente diferenciador, uma vez que, segundo Tomlinson (2001^a, citado em Morgado 2003), a complexidade das tarefas, o ritmo e processo de aprendizagem deverão ser determinados pelas competências dos alunos, as suas motivações e perfis de aprendizagem. De forma idêntica, Perrenoud (1999, citado em Roldão, 2003, p.163), sugere “a organização do trabalho de ensinar e aprender”. Assim, Roldão (2003), propõe, entre outras, medidas como:

- o abandono da propriedade individual do professor sobre o espaço e o tempo da “sua” sala;
- abandono da distribuição unidireccional da informação;
- organização do espaço e do tempo escolar em formatos diversos (pequeno grupo, pares, seminário e apresentações por professores e alunos, horas e tempos dedicados a actividades determinadas e flexíveis).

A propósito da inclusão de alunos oriundos de diversas culturas, Salend, Duhaney e Montgomery, (2002) sugerem, a utilização de estratégias como o recurso ao trabalho em pequeno grupo, a actividades experimentais e a promoção da interacção professor-aluno.

1.2.1. Aprendizagem cooperativa

Meijer (2003), assim como Correia (2003) consideram ser benéfica a entreaajuda num sistema de constituição de grupos, concluindo que a eficácia dos resultados, se traduz, tanto ao nível cognitivo, como sócio-emocional dos mesmos, acrescentando ainda que, mesmo os melhores alunos tiram partido ao nível académico e social.

Encontramos em Bessa e Fontaine (2002) a caracterização da aprendizagem cooperativa como a divisão da turma em grupos, de modo a existir uma heterogeneidade de competências no seu interior, aconselhando os autores, à concepção de actividades atractivas, cujo conteúdo possua o mínimo de “complexidade conceptual”. Correia (2003) refere também a atenção que deverá ser tida, quanto à formação de cada grupo e à necessidade de uma explicitação clara das regras que deverão ser cumpridas. Ao abordar as condições em que deverá decorrer este tipo de trabalho, Farinha (2004) refere-nos, ainda, a importância da organização do espaço, uma vez que deverá haver lugar, em cada grupo, à oportunidade de todos se verem e ouvirem, e, não menos importantes, ao fornecimento de materiais adequados à execução da tarefa e, por último, à supervisão. Relativamente a este último aspecto, Farinha (2004) alerta para as tentativas de competição que poderão surgir no seio de cada grupo, aconselhando por isso à supervisão constante e consequente intervenção na resolução de algum problema que possa surgir.

1.2.2. Ensino cooperativo

O ensino cooperativo deverá passar pela estreita colaboração entre o professor da turma e um outro colega, auxiliar ou outro profissional, no sentido de existir uma colaboração no decurso das actividades. Desta forma, o professor usufruirá de alguém com quem possa partilhar experiências e reflectir sobre as mesmas, revelando-se a cooperação eficaz, não só para os alunos, como também para o professor (Meijer, 2005). Realçando outra das características deste tipo de ensino, Meijer(2005) refere a não retirada do aluno com Necessidades Educativas Especiais, da sala de aula, assegurando que o mesmo obterá, assim, um sentimento de pertença e consequentemente, maior auto-estima, factores de facilitação da aprendizagem.

Numa linha semelhante, Porter (2001) realça o papel daquele que o autor classifica como o professor de “Métodos e Recursos” (M&R). Este professor deverá funcionar como um colaborador, no sentido de ajudar o professor da turma a desenvolver estratégias e actividades na sala de aula. Porter destaca algumas das funções que deverão ser assumidas pelo professor de “Métodos e Recursos”. No âmbito do trabalho directo, o professor de M&R irá planificar, em conjunto com o professor do ensino regular, as estratégias que considerarem ser eficazes. Ambos poderão trabalhar também na situação de co-ensino, em que os dois participam nas actividades de grande grupo ou em que cada um assegura um pequeno grupo, ou ainda, em que cada um trabalha individualmente com o aluno ou alunos que tenham Necessidades Educativas Especiais. No âmbito do trabalho indirecto, o professor de M&R, deverá trabalhar com os pais, pessoal técnico e não técnico, pertencente à escola e ainda, com a comunidade, no sentido de aconselhar os diversos parceiros, promovendo assim a comunicação entre todos. Meijer (2005) destaca as vantagens que os professores poderão obter com este tipo de trabalho, nomeadamente ao nível da troca de opiniões e partilha de experiências, combatendo assim o isolamento a que tantas vezes um professor, sem se dar conta, está sujeito.

1.2.3. Organização de grupos heterogéneos

Segundo Farinha (2004), os grupos heterogéneos tendem a ser mais eficazes, uma vez que proporcionam a oportunidade para o aparecimento de diversos pontos de vista e a percepção que os alunos passarão a ter sobre o valor e o respeito pelas contribuições de cada um (Correia, 2003). Daí, a opinião de Meijer (2003) sobre a comprovada eficácia da organização de grupos heterogéneos, quando se lida com a diversidade de alunos, em sala de aula. O autor alega que uma turma com diferentes níveis de capacidades ajuda a promover o respeito pela natural variabilidade das características dos alunos, assegurando que as vantagens deste tipo de abordagem são evidentes ao nível cognitivo e especialmente ao nível sócio-emocional. Sanches (2001) aconselha a integração de alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais em grupos diferentes, tornando a diferença de cada um como uma mais-valia, contribuindo assim para quebrar o hiato existente entre alunos com Necessidades Educativas Especiais e os outros (Meijer, 2005). César (2003) reforça que o trabalho, tanto em díade como em pequeno grupo, faz evoluir os mais competentes e os menos competentes.

1.2.4. A instrução diferenciada

Niza (1996, citado em Morgado, 2003), define diferenciação como o processo pelo qual os professores deverão fazer progredir no currículo os alunos em situação de grupo, através de uma selecção apropriada de métodos e estratégias de aprendizagem. Promovendo o progresso de cada aluno, dentro das suas possibilidades, o professor deverá variar o nível de apoio, a complexidade das tarefas, o ritmo e o processo de aprendizagem. Para Peting (2000, citado em Morgado, 2003), através da definição de princípios de acção estabelecidos num trabalho de cooperação entre professores, avaliação das competências dos alunos e organização flexível do trabalho dos mesmos, poder-se-ão obter práticas diferenciadas. Também Hopkins (2001, citado em Roldão, 2003) afirma que as práticas bem sucedidas são aquelas que organizam estratégias diferenciadas de acordo com os seus diferentes alunos. Schulz e Turnbull (1984, citados em Porter, 2001) fazem referência à “instrução a níveis múltiplos” (Porter, 2001;p.11). Da mesma instrução deverão fazer parte, a definição concreta do que se pretende ensinar, a determinação dos diferentes métodos a utilizar, consoante os diferentes estilos de aprendizagem, a determinação das diferentes formas de expressão que poderão ser utilizadas pelos alunos e, finalmente, a concepção de diferentes tipos de avaliação de acordo com as competências de cada um. Concluindo, Sanches e Teodoro (2007) asseguram que a diferenciação inclusiva é aquela que, partindo da diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem, programa e actua para uma aprendizagem participada no grupo e com o grupo, obrigando a uma maior diversidade de modelos de actuação e desafiando a criatividade e a inovação (Sanches, 2001).

1.3. Deficiência mental: funcionamento cognitivo e comportamento adaptativo

Em Cunha e Santos (2007) encontramos as expressões “défice cognitivo, atraso mental e deficiência mental”, como termos que, de uma forma geral, se utilizam para a identificação de um défice de rendimento, conduta social e intelectual, relativamente ao esperado para a idade cronológica.

Em concreto e no que diz respeito aos pontos de convergência existentes nas definições veiculadas por vários autores e organismos, Vieira e Pereira (2003) especificam que ao nível da deficiência mental, ocorrem simultaneamente, um funcionamento cognitivo

claramente abaixo da média, QI de 70 ou inferior e défice no comportamento adaptativo, em duas ou mais das seguintes áreas: comunicação, independência pessoal, vida em casa, comportamento social, utilização dos recursos da comunidade, tomada de decisões, cuidados de saúde e segurança, aprendizagens escolares, ocupação de tempos livres e trabalho, sendo que o início de tais manifestações deverá ocorrer antes dos dezoito anos de idade.

Para Cunha e Santos (2007), a redefinição da American Association of Mental Retardation (AAMR), ao enfatizar os aspectos relativos ao comportamento adaptativo, vem salvaguardar a “diversidade intra e interindividual” dos indivíduos com deficiência mental, passando a mesma a ser entendida como um conjunto de limitações que poderão ser compensadas com os devidos apoios, tornando-se este princípio, a chave para uma participação bem sucedida nos diversos contextos onde o indivíduo se move.

Font (2007) salienta que, em relação à deficiência mental, se propõe actualmente que a mesma seja considerada uma condição de incapacidade resultante da interacção entre a pessoa e os contextos. Schalock (1997, como citado em Font, 2007) identifica a deficiência mental como a expressão do impacto funcional decorrente da interacção da pessoa com capacidades intelectuais e adaptativas limitadas e o meio envolvente. De salientar ainda a referência que o mesmo autor encontra em Lukasson et al. (2002; p.423) à expressão “estado de tensão” existente, tanto no que diz respeito à mudança de paradigma como à terminologia e uso da expressão “deficiência mental”. Morato (1998) assegura que um dos elementos mais polémicos tem sido a questão da avaliação da inteligência. Entre outras correntes e metodologias, existe a evocação da diferença registada entre uma abordagem estática e uma abordagem dinâmica do Q.I. Enquanto que na mensuração estática do Quociente de Inteligência (Q.I.) é clara, a exigência das mesmas condições de testagem para cada indivíduo, na perspectiva de avaliação dinâmica, é tida em conta a interacção avaliador/observado, interacção essa que permitirá a avaliação, não só da capacidade no momento, como do potencial e das características individuais “conducentes a uma programação da evolução da criança relativamente ao seu nível inicial” Morato (1998, p.22).

Também importa referir que, segundo Vieira e Pereira (2003), o conceito de deficiência tem vindo a ser substituído, em termos educativos, pelo conceito de Necessidades Educativas Especiais. Brennan (1990, citado em Vieira e Pereira, 2003) esclarece 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” (Vieira e Pereira, 2003; p.41).

Segundo Vieira e Pereira (2003), deverão ser considerados três aspectos essenciais na abordagem à deficiência mental: funcionamento cognitivo, comportamento adaptativo e período de desenvolvimento. Relativamente ao funcionamento cognitivo, os mesmos autores constataam que, actualmente, os investigadores contemplam a análise de múltiplas aptidões para definir a inteligência. No que diz respeito ao comportamento adaptativo, o mesmo é tido como uma capacidade para lidar com as exigências sociais, sendo considerado “o aspecto reversível da deficiência mental” (Vieira e Pereira, 2003;p.45). Finalmente, e quanto ao período de desenvolvimento, Vieira e Pereira (2003) alertam para o facto de ser necessário que a identificação de défices no comportamento adaptativo e no funcionamento cognitivo ocorra durante o período que decorre entre o nascimento e os 18 anos, havendo, no entanto, a necessidade de acautelar diagnósticos precipitados. Igualmente, Cunha e Santos (2007) alertam para o facto de não se dever considerar a deficiência mental como uma condição para toda a vida, podendo certas pessoas, tendo manifestando fracasso nas capacidades académicas, deixarem de ser consideradas portadoras de deficiência mental ligeira, após o desenvolvimento de competências adaptativas noutros domínios da vida.

1.4. Deficiência mental e aprendizagem

A definição da American Association of Mental Retardation (AAMR, 1992), ao priorizar o processo interactivo entre as limitações funcionais próprias de cada indivíduo e as condições adaptativas que lhes são disponibilizadas nos diversos contextos onde se inserem, vem introduzir, segundo Mantoan (1998), a necessidade de uma transformação nos respectivos meios, de modo a que os mesmos possam promover junto do indivíduo, a autonomia, a produtividade e integração no contexto comunitário, nomeadamente na escola, entre os pares da mesma idade, promovendo, de forma consistente e duradoura, o seu funcionamento (Vieira e Pereira, 2003).

Em Cunha e Santos (2007), encontramos também a convicção de que é através da interacção com os pares da mesma idade e partilhando as mesmas actividades, que os alunos portadores de deficiência mental aprendem os comportamentos, os valores e as atitudes apropriadas à sua idade. Para isso, Mantoan (1998) propõe a concepção de actividades de modo a promover a autonomia dos referidos alunos, o que supõe o uso de competências intelectuais alternativas, devendo as mesmas ser compatíveis com as

capacidades cognitivas de cada um e, com os conteúdos académicos, salientando, ainda, que o que importa é considerar pertinente todo e qualquer processo cognitivo, a partir do qual são trabalhadas determinadas competências.

Ao propôr um modelo curricular para esta população, Vieira e Pereira (2003) advogam uma abordagem ecológica, utilizando como conteúdos, os ambientes de vida onde o indivíduo irá viver e cuja funcionalidade possibilite uma aprendizagem mais rápida e mais eficaz. No entanto, e tendo em conta também um modelo desenvolvimentista, os autores propõem igualmente uma organização segundo as áreas de desenvolvimento, seleccionando objectivos, obedecendo a critérios de funcionalidade. Font (2007) explica que o reconhecimento das áreas fortes e áreas fracas de cada aluno deverá ser analisado no sentido de serem tomadas as decisões relativas à selecção de objectivos de um programa. O autor define “áreas fortes” como “uma característica ou conjunto de características ou circunstâncias positivas que deverão servir de base para construir ou fomentar novas aprendizagens” (Font, 2007;p.440). Da mesma forma, o autor define “áreas fracas” como, “característica ou conjunto de características ou circunstâncias negativas ou pouco favoráveis que superadas ou melhoradas, permite assegurar um bom desenvolvimento, aprendizagem e participação do aluno” (Font, 2007;p.440).

Tanto em Vieira e Pereira (2003) como em Cunha e Santos (2007), encontramos aquelas que são consideradas as grandes dificuldades dos alunos em situação de deficiência mental. Assim, estes alunos necessitam de mais tempo para realizar uma aprendizagem, aprendem um menor número de competências, apresentam dificuldades em memorizar e adquirir novos conhecimentos, têm maiores dificuldades em actividades complexas. Daí a necessidade de, ao estabelecer um programa educativo individual e respectiva definição de objectivos, se deva ter em conta a utilidade e exequibilidade dos mesmos. Cunha e Santos (2007) alertam para que os referidos objectivos devam ser susceptíveis de apreensão num tempo razoável, respeitando as motivações do aluno e da família e, ainda, a sua idade cronológica.

Mantoan (1998) concebe a actualização de competências dos alunos com deficiência mental, através de uma prática de ensino que mobilize o sujeito a pensar, descobrir e a criar para alcançar os seus objectivos, ou seja, a autora propõe a criação de alternativas metodológicas que contenham meios de proporcionar experiências que se adaptem às exigências curriculares, às características e às especificidades do processo educativo dos alunos, diminuindo ou mesmo eliminando os obstáculos do meio escolar. Font (2007) refere que a maioria dos alunos com deficiência mental requer um conjunto de apoios organizados em função de uma resposta que permita a maior participação

possível nos contextos escolares e o maior progresso possível ao nível pessoal e social. Os mesmos autores propõem, à semelhança de Vieira e Pereira (2003), adaptações ao currículo escolar inventariadas num programa que contemple “o quê?, como?, quando? e onde ensinar?”. No que concerne às adaptações curriculares, os autores informam que o mesmo poderá estar sujeito a mudanças como: a sequencialização mais específica de conteúdos, alteração ao nível da complexidade, da quantidade, do tempo, do ritmo ou carácter mais funcional dos conteúdos. Relativamente aos aspectos organizativos, os mesmos autores sugerem uma organização do tempo e do espaço, consistindo os mesmos no recurso ao pequeno grupo, apoio individual dentro da sala de aula, aprendizagem cooperativa, tutoria entre pares e realização de tarefas na comunidade. Finalmente, quanto aos aspectos relacionados com as estratégias e ajudas à aprendizagem, é referida a importância da rotina diária, a modificação de tarefas (mais curtas, mais fáceis, mais variadas), a alteração de matérias ou o recurso a ajudas adicionais.

1.5. Investigação-acção

A investigação-acção é aplicada a todas as áreas das Ciências Sociais e, segundo John Elliot (1991, citado em Máximo-Esteves, 2008) consiste no estudo de uma situação social, com o intuito de melhorar a qualidade da acção que nela decorre.

Para uma melhor compreensão do conceito, encontramos em Afonso (2005) e Máximo-Esteves (2007) a definição de “investigação-acção” como o processo através do qual os “práticos” procuram estudar os seus problemas, com o objectivo de encontrar formas de corrigir e avaliar as suas acções e decisões. Filipe (2004) acrescenta que a própria palavra “acção” remete para uma intencionalidade de aumentar ou melhorar os conhecimentos sobre o currículo, o ensino e a aprendizagem e sobre a qual o investigador age, participa e se projecta. O modelo sequencial de Kurt Lewin (citado em Esteves, 1986, p. 265), cuja máxima de “nem acção sem investigação, nem investigação sem acção” evoca um ciclo de planeamento, acção, observação e avaliação, participado por todos os elementos do mesmo grupo social, em todas as fases do processo, implicando, segundo Afonso (2005), perseverança e um esforço contínuo para relacionar acção e reflexão. Calhoun (1994), citado em Afonso, 2005, p. 64) conclui ser fundamental a aceitação do carácter gradual e complexo do processo da investigação-acção, reconhecendo que “os resultados não são instantâneos, nem o processo é linear”.

O processo dinâmico e interactivo, o qual caracteriza a investigação-acção, desenrola-se ao longo de todo o projecto, incluindo, segundo Fisher (2001, citado em Máximo-Esteves, 2008) as seguintes operações:

- O planeamento: momento de reflexão sobre a experiência, tomada de decisões sobre o que se quer conservar ou mudar e formulação das primeiras questões.
- A acção: engloba todos os actos de pesquisa no terreno, busca de padrões ou discrepâncias que emergem das práticas.
- A reflexão: consiste na análise crítica das observações, utilizando-se vários instrumentos para registar e analisar os dados obtidos.
- A avaliação: tomada de decisões, a partir da análise dos dados obtidos, à medida que se observam os efeitos delas decorrentes.
- O diálogo: partilha de pontos de vista e interpretações, até se chegar à versão final de um relatório.

Por último, e ainda a propósito das operações propostas por Fisher (2001, citado em Máximo-Esteves, 2008), salienta as mudanças que ocorrerão ao longo de todo projecto, assumindo que não deve ser a acção a obedecer a um plano de regras definitivas mas, pelo contrário, o plano a sofrer reajustes sempre que a acção derivar para situações não planeadas.

Bogdan e Biklen (1997) explicam que, tanto os métodos qualitativos como os quantitativos poderão ser utilizados no âmbito da investigação-acção. Os métodos qualitativos consistem na observação (notas de campo e diários), entrevista e análise documental. Igualmente, Filipe (2004) refere a utilização do questionário, a entrevista, e a observação participante, acrescentando que o recurso, embora menos frequente, a métodos quantitativos poderá constituir, igualmente, uma fonte importante de informação. Numa abordagem à expansão do recurso à investigação-acção, Máximo-Esteves (2008) refere a controvérsia da qual se revestiu e ainda se reveste esta linha de investigação que, quando comparada com a linha tradicional, é caracterizada pelos críticos, como uma investigação incapaz de produzir conhecimento generalizável a outras situações. No entanto, os adeptos da investigação-acção, argumentam, alegando que a investigação tradicional não apresenta soluções para problemas concretos.

Em vários autores, é referida a discussão existente em torno da validade e objectividade dos resultados obtidos a partir de uma investigação-acção. Bogdan e Biklen (1997) explicam que se trata de dar o mesmo valor à informação recolhida e de não assumir nenhum ponto de vista em particular, acrescentando que os que conduzem uma investigação-acção acreditam que a objectividade está directamente relacionada com a

integridade, enquanto investigador, e com a honestidade posta no relato das descobertas. Neste mesmo sentido, Kvale (1996, citado em Máximo-Esteves, 2008, p.121) propõe considerar o investigador como um “artífice que procura continuamente a perfeição da sua obra”, validando a investigação a partir de um exercício reflexivo em torno da questão, “Que posso eu fazer para que a minha obra seja vista pelos outros como uma obra com qualidade?”

2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

2.1. Caracterização do projecto de intervenção

O trabalho que seguidamente se apresenta consistiu na intervenção junto de uma turma do quarto ano de escolaridade, pertencente a uma escola pública, situada na periferia de Lisboa, da qual fazem parte alunos provenientes de um bairro de realojamento, cuja cultura é maioritariamente de origem africana. Desta turma fazem parte alguns alunos considerados detentores de dificuldades de aprendizagem e um aluno com défice cognitivo (Luís-nome fictício).

Com este projecto, pretendeu-se promover, em estreita parceria com a professora titular da turma, e a partir da dinamização de aspectos do currículo comum, a consecução de alguns dos objectivos definidos no Currículo Específico Individual (Dec.Lei 3/2008 de 7 de Janeiro) do referido aluno e a exploração de aspectos considerados importantes para toda a turma, no âmbito das áreas curriculares. Em simultâneo, pretendeu-se incentivar o cumprimento de regras e adequação de comportamentos.

Numa linha de investigação-acção, deu-se início a um processo de planeamento, acção, avaliação e reflexão para ciclicamente, voltar a planear, agir, avaliar e reflectir, no sentido de adequar práticas de inclusão ao caso concreto do aluno em causa e respectivo grupo/turma. Encontramos em Oliveira, Pereira e Santiago (2004) a focalização no envolvimento dinâmico do investigador, para a resolução de problemas práticos num ciclo de planeamento, acção, observação e avaliação, devendo, segundo os autores, fazer-se da prática docente um projecto de reflexão. Encontramos ainda em Máximo-Esteves (2008; p.82) a caracterização da investigação-acção como um processo dinâmico que decorre da “análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo”.

Tendo tido como fase experimental, um conjunto de quatro sessões, dinamizadas ao longo dos meses de Novembro e Dezembro de 2008, deu-se início a esta primeira fase do projecto que, através da formação de grupos heterogéneos e apresentação de propostas de trabalho, constituiu uma primeira abordagem à implementação de actividades planeadas no âmbito da aprendizagem cooperativa, diferenciação pedagógica e ensino cooperativo, pretendendo-se igualmente iniciar a criação de uma rotina junto desta turma, sistematizando sessão a sessão, junto dos alunos, as regras de funcionamento que deveriam ser respeitadas ao longo de toda a intervenção.

A segunda fase caracterizou-se pela busca constante da implementação rigorosa de quinze sessões, que se estenderam desde o final de Janeiro de 2009, até ao final de Maio do mesmo ano. Sempre cumprindo as fases inerentes a um trabalho de investigação-acção, procuraram-se e discutiram-se os indicadores para uma afinação da implementação de actividades e estratégias que pudessem conduzir ao alcance dos objectivos desta investigação.

2.2. Problemática e Questão de Partida

A questão de partida surgiu da existência de um problema concreto, respeitante à intervenção junto do Luís, que actualmente frequenta um quarto ano de escolaridade. Este aluno, salvo algumas situações de excepção em que “recebeu apoio” dentro da sala, numa mesa à parte e “em surdina”, foi, durante o ano lectivo anterior, sistematicamente retirado da sala para “receber apoio”. Relativamente ao resto da turma, o seu funcionamento era de tal forma conturbado que não raramente se assistiam a episódios de violência física e verbal, durante as aulas.

Durante o ano lectivo anterior, o Luís foi apoiado por parte da docente de educação especial e também por parte das técnicas de reabilitação do projecto de parceria com uma instituição de educação especial (no âmbito da terapia da fala, psicologia, terapia ocupacional e hidroterapia). Durante o ano lectivo de 2008/2009 (ano durante o qual decorreram as sessões descritas neste trabalho), o aluno deixou de usufruir dos múltiplos apoios (devido a alterações ao projecto de parceria), cumprindo diariamente uma tarefa de carácter funcional em conjunto com outro aluno, fora da sala de aula. Decidiu-se, assim, que o restante trabalho junto deste aluno seria realizado em sala de aula, começando a surgir a questão:

“Como atingir os objectivos definidos no seu Currículo Específico individual, dentro da sala de aula, trabalhando com e para todo o grupo, num trabalho de colaboração com a professora titular da turma?”

Num contexto de sala de aula, algo adverso devido a comportamentos menos adequados adoptados pelos alunos e, com um número considerável de casos com dificuldades de aprendizagem, a hipótese de um trabalho cooperativo na mobilização de novas estratégias começou a tomar forma, tornando-se um desafio.

O próprio Plano Curricular de Turma (arquivado na escola X), ao fazer referência à necessidade de “dividir a turma em grupos para a realização de alguns trabalhos, pretendendo com esse tipo de actuação, facilitar a comunicação, a cooperação e

consequentemente a superação de dificuldades”, veio reforçar a necessidade de intervir para entender até onde seria possível levar este tipo de intervenção e que resultados poderiam ser obtidos na sequência da mesma.

2.3. Objectivos Gerais do Trabalho de Projecto

Relativamente às metas a alcançar, poder-se-ão distinguir destinatários com objectivos distintos. No que concerne ao Luís, pretendeu-se estimular a expressão oral, a leitura e escrita funcionais, entendendo que “a actividade funcional é aquela que, se não for realizada pelo aluno com deficiência, terá de ser realizada por outra pessoa” Lou Brown (1986, citado em Cunha & Santos, 2007;p.33), promovendo a possibilidade de o mesmo adoptar um papel activo em actividades para toda a turma. Relativamente à turma junto da qual foi desenvolvido o projecto, pretendeu-se promover a aquisição de competências ao nível das áreas curriculares da Língua Portuguesa e Estudo do Meio, tendo em conta o programa das referidas áreas. Objectivo comum a todos os alunos foi a adequação de comportamentos ao nível das relações entre pares, nomeadamente através de um trabalho de cooperação e aceitação do outro.

Como pano de fundo e suporte para o alcance dos objectivos, procurou-se utilizar a aprendizagem cooperativa, como estratégia dinamizadora dos objectivos anteriormente referidos, criando hábitos de rotina na adaptação dos alunos a este tipo de trabalho e, em simultâneo, a sistematização de atitudes por parte dos docentes envolvidos na adopção das práticas de planear, agir (dinamização de actividades), avaliar e reformular.

Numa tentativa de interagir com a família do Luís e também com as técnicas do Centro de actividades de Tempos Livres (ATL), que o aluno frequenta, foram mantidos contactos periódicos para troca de informações e aferição de estratégias de actuação.

2.4. Técnicas e instrumentos de pesquisa de dados – procedimentos de recolha e análise

Para a caracterização da situação sobre a qual se interveio, recorreu-se à pesquisa documental, à utilização da sociometria, à observação naturalista e ainda à entrevista. Após ter sido dada por terminada toda a intervenção, recorreu-se novamente à sociometria e à entrevista.

2.4.1 Pesquisa Documental

Para obter dados sobre a história compreensiva do aluno foram consultados os seguintes documentos: Processo de planificação da avaliação (Anexo 1); Relatório Técnico-Pedagógico (Anexo 2) e Currículo Específico Individual (Anexo 3).

No que diz respeito à caracterização do grupo/turma foi consultado o Projecto Curricular de Turma (arquivado na escola x) e ainda os Relatórios Técnico-Pedagógicos (arquivados na escola x) dos alunos considerados detentores de Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente.

Finalmente, para a obtenção de informação sobre a população, os recursos e a dinâmica da escola, recorreu-se à consulta do Projecto Educativo de Agrupamento (arquivado na escola x).

Segundo Afonso (2005), a pesquisa documental permite a obtenção de informação de uma forma não interferente, sendo que a recolha dos dados não envolve directamente os sujeitos visados com a investigação.

2.4.2. Sociometria

Para compreender e confirmar as interações entre pares e ainda identificar a posição do aluno ocupada no grupo, recorreu-se à aplicação de um teste sociométrico (Anexo 4), a partir do qual se preencheram as matrizes (escolhas e rejeições, – Anexos 5 e 6, respectivamente) que, por sua vez, forneceram as informações necessárias à construção dos sociogramas (Anexos 7 e 8).

Uma vez que a intervenção teve como alvo todo o grupo, considerou-se imprescindível conhecer, logo de início, e com objectividade, as relações existentes, de modo a compreender e agir considerando a informação obtida. Após a finalização da intervenção, recorreu-se novamente à aplicação do mesmo questionário sociométrico e consequente preenchimento das matrizes sociométricas (escolhas-Anexo 5), (rejeições – Anexo 6), com intuito de comparar e analisar eventuais mudanças ao longo do ano. Northway e Weld (1957) referem a importância dos testes sociométricos na recolha de informação sobre a estrutura social dos grupos e relações existentes entre os seus membros, acrescentando que a mesma poderá ser de grande utilidade na tomada de decisões ao nível da organização de grupos.

2.4.3. Observação naturalista

Para poder caracterizar e compreender alguns padrões de comportamento do grupo, tanto numa situação de aula expositiva por parte do professor como em situação de trabalho de grupo, recorreu-se à observação naturalista. Encontramos em Afonso (2005) e Estrela (1994) uma ideia clara sobre o objectivo desta forma de observação. Para estes autores, a observação naturalista é uma forma de observação realizada em meio natural e deve acontecer quando o investigador pretende descrever e compreender o modo como as pessoas agem em determinado contexto. Assim, neste caso concreto, existiu um momento de observação, do qual fizeram parte os dois aspectos visados (situação de aula expositiva, seguida de trabalho de grupo), após o qual foi redigido um protocolo, cujo conteúdo, posteriormente tratado a partir da análise de conteúdo, deu lugar às respectivas categorias, subcategorias e indicadores, tendo em conta os objectivos da observação. Vala (1986) afirma que a prática da análise de conteúdo se baseia numa operação de estabilizar, identificar e ordenar, visando a simplificação dos dados “para potenciar a apreensão e se possível a explicação” (Vala, 1986; p.110). Em concreto e relativamente à análise de conteúdo (Anexo 10) a partir do protocolo (anexo 9) da observação naturalista, foram constituídas quatro categorias, consistindo as mesmas em “Perfil de actuação dos alunos - parte expositiva”, “Perfil de actuação da professora - parte expositiva”, “Perfil de actuação dos alunos - trabalho a pares” e “Perfil de actuação da professora - trabalho a pares”. Cada uma das categorias, após a identificação dos indicadores, deu lugar a sub-categorias, consistindo as mesmas nas trocas verbais e não verbais, relativas à aula e trocas verbais e não verbais, não relativas à aula.

2.4.4. Entrevista

Foram realizadas duas entrevistas à professora titular da turma, elemento considerado fulcral durante toda a intervenção. A primeira entrevista teve lugar no início da implementação da intervenção e após a primeira abordagem de ordem experimental. Com a utilização desta técnica, pretendeu-se obter elementos para a caracterização de:

- A perspectiva pessoal da professora titular sobre a inclusão e as práticas inclusivas;

- O perfil de comportamento e aprendizagem da turma;
- O perfil de aprendizagem e comportamento do Luís;
- A postura da própria professora em relação a um trabalho de estreita colaboração com o docente de educação especial, na dinamização de actividades para toda a turma.

Na segunda entrevista, que teve lugar, logo após o fim da intervenção pretendeu-se obter informação sobre:

- As expectativas que iam sendo adquiridas ao longo da intervenção;
- Os resultados obtidos;
- A perspectiva obtida no que concerne à aprendizagem cooperativa, englobando todos os alunos da turma.

Segundo Quivy e Campenhout (1998) e Estrela (1998), a entrevista tem como finalidade a recolha de dados de opinião de forma a permitir a caracterização do processo em estudo, tanto no que diz respeito aos factos reais como às percepções, interpretações e experiências dos entrevistados.

O primeiro passo dado para a aplicação desta técnica foi a elaboração dos guiões (Anexo 11 e 17), segundo o esquema de entrevista semi-directiva proposto por Estrela (1990). Após a realização das mesmas, foram elaborados os respectivos protocolos (Anexos 12 e 18), para por fim, dar lugar à análise de conteúdo, com base em Bardin (1977), (Anexos 13 e 19), através da identificação das categorias, sub-categorias e indicadores, cujo objectivo, segundo Bogdan e Biklen (1997), se prende com a obtenção de uma melhor compreensão da informação recolhida e consequente apresentação aos outros das descobertas consideradas importantes.

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

3. 1. O grupo/a turma

3.1.1. Caracterização estrutural

No Projecto Curricular de Turma (arquivado na escola), no que diz respeito a dados de natureza estrutural, o quadro que seguidamente se apresenta, disponibiliza os dados sobre o nº de alunos existente em cada categoria:

Quadro 1– Alunos do 4ºano de escolaridade – turma Y

Distribuição por idades	8 anos	9 anos	10 anos	> 10 anos	
	0	5	7	5	
Distribuição por género	Feminino			Masculino	
	8			9	
Cultura	S.Tomense	Guineense	Angolana	C.Verdeana	Portuguesa
	4	3	6	1	3
Percurso Escolar	Frequência J.I.		Transferidos		Retidos
	14		1		3
					7

Obtidos, igualmente, através da consulta do Projecto Curricular de Turma (arquivado na escola x), apresentam-se seguidamente (Quadro 2) os dados referentes aos alunos com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente (Dec.-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro). A cada aluno corresponde um código, o qual será referido em várias passagens deste trabalho.

Quadro 2 - Alunos com NEE de carácter permanente da turma Y

Aluno	Relatórios Técnico-Pedagógicos
Ab	Leitura fluente; Dificuldades de expressão e compreensão escrita; Organização frásica pobre; Vocabulário reduzido; Erros ortográficos; Dificuldades de expressão oral; Dificuldades de raciocínio lógico-dedutivo; fraco domínio das técnicas operatórias. Agressividade frequente; Pouco cooperativo; fraca capacidade de iniciativa, Grande défice de atenção e concentração.
Br	Fraca memória de curto prazo; Dificuldades de atenção/concentração; Dificuldades de raciocínio lógico-dedutivo; Dificuldade de abstracção; Discurso oral e escrito pobre; Vocabulário limitado; Leitura fluente, Dificuldades de interpretação; Problemas de ordem perceptiva.
Le	Dificuldades de atenção/concentração; Dificuldades na organização do discurso oral; Dificuldades de raciocínio lógico-dedutivo; Conflituosidade permanente; Baixa tolerância à frustração.
Ne	Dificuldades de memorização e categorização; Ritmo lento de trabalho; Vocabulário pobre; Organização frásica pobre.
Mi	Dificuldades de atenção/concentração; Dificuldades na expressão oral; dificuldades na organização espaço-temporal; Leitura silabada e hesitante; Impulsividade; Agressividade verbal e física; Pouco respeitador de regras e limites.
Va	Dificuldades na utilização do discurso oral; Leitura muito silabada e hesitante; Graves dificuldades de interpretação; Escrita quase imperceptível (erros, omissão de palavras ou sílabas); Dificuldades na realização de operações simples (adições e subtracções); Conflituosidade; Agressividade verbal e física.

Os dados que caracterizam o Luís, não constam no Quadro 2, uma vez que o seu perfil de funcionalidade será descrito de forma exaustiva no sub-capítulo 3.1.3.3.

3.1.2. Caracterização dinâmica

Após uma breve análise dos dados obtidos com o preenchimento das matrizes sociométricas (Anexos 5 e 6), e construção dos respectivos sociogramas em alvo (Anexos 7 e 8), constata-se que, no grupo masculino, os alunos Ca, Pa e La são os mais escolhidos, havendo uma reciprocidade quase total entre os mesmos. Com a excepção do aluno Br que ainda recebe algumas escolhas, os alunos Mi, Ru, Ro (o Luís) e Ab, são alvo de uma, duas ou três escolhas. No grupo feminino, aparecem três elementos que congregam um número elevado de escolhas, existindo alguma reciprocidade entre si. No entanto, existe um segundo grupo que é alvo de algumas escolhas, salientando-se o caso da Ma que escolhe e é escolhida por rapazes. Por último, existe um grupo de três elementos que é alvo de uma duas ou três escolhas no máximo.

Quanto às rejeições, constata-se algo diferente. Com a excepção do aluno Ab, alvo de 14 rejeições (e que também já tinha sido um dos alunos menos escolhidos), todos os outros rapazes recebem quatro ou cinco rejeições. O Luís (Ro) é rejeitado apenas uma vez, e como anteriormente foi visto, também pouco escolhido, o que remete para a existência de uma indiferença generalizada por parte dos colegas. No grupo feminino, não existe nenhum elemento com dez ou mais rejeições mas alguns elementos que se aproximam deste valor, são elas a Ma, Le, e Eb, as restantes recebem entre cinco e três rejeições.

Após a análise acima realizada, foi possível compreender e, em alguns casos, confirmar a posição ocupada por alguns dos alunos, possibilitando, assim, uma actuação mais consciente no sentido de se valorizar alguns elementos, junto do seu grupo/turma e reflectir sobre a constituição dos grupos para um trabalho de cooperação entre pares.

Também no Plano Curricular de Turma são encontradas referências que remetem para a caracterização da dinâmica da turma:

Esta turma apresenta um elevado número de alunos com dificuldades de aprendizagem. Desta forma, a turma necessita de uma planificação bastante flexível de forma a corresponder aos diferentes ritmos de aprendizagem.

De um modo geral, esta turma tem alguns problemas de comportamento. São crianças que geram conflitos à situação mais simples que possa ocorrer em ambiente de sala de aula, recreio ou restantes espaços escolares, sendo de referir que alguns dos elementos criam momentos de grande instabilidade.

Relativamente à análise de conteúdo da observação naturalista (Anexo 10), encontra-se na categoria “Perfil de actuação dos alunos parte expositiva”, uma frequência rigorosamente igual de indicadores que dizem respeito às sub-categorias “Intervenções

verbais e não verbais relativas à aula”, e “Outras intervenções/attitudes verbais e não verbais”, consistindo estas últimas em elementos perturbadores do decorrer da aula. No que concerne ao “Perfil de actuação da professora (parte expositiva)”, voltamos a encontrar uma frequência praticamente igual de indicadores que dizem respeito às “Intervenções verbais relativas à aula” e “Intervenções verbais, não relativas à aula”, concluindo-se daí que a professora está constantemente a interromper a sua exposição para chamar a atenção dos alunos relativamente a comportamentos menos adequados. Quanto à segunda metade da observação e, nomeadamente em relação ao “Perfil de actuação dos alunos no trabalho a pares”, encontramos novamente uma frequência de indicadores muito equilibrada, tanto no que se refere ao conjunto das “Trocias verbais e não verbais relativas ao trabalho” como a “Outras trocias verbais e attitudes não verbais”, sendo de referir que nestas duas últimas sub-categorias se registam attitudes de agressividade verbal. Ainda relativamente à segunda metade da intervenção e na categoria “Perfil de actuação da professora”, encontra-se pela primeira vez uma discrepância na frequência de indicadores entre as sub-categorias “Intervenções verbais relativas ao trabalho” e “Outras intervenções verbais”, com a maioria dos indicadores fazendo parte da primeira sub-categoria.

Por último, cabe referir que a partir do protocolo e, relativamente às inferências e notas complementares, foram registadas ao longo da observação, expressões como Tom irónico; Tom de queixa; Tom de recriminação, por parte dos alunos, o que nos remete, em conjunto com todas as attitudes menos adequadas anteriormente referidas, para um ambiente tenso e pouco fluente em termos da produtividade que se pretende em sala de aula.

Complementando toda a informação sobre a caracterização dinâmica da turma, encontram-se na primeira entrevista realizada à professora (Anexo 12), durante o período experimental da intervenção, dados que, devidamente categorizados através de uma análise de conteúdo (Anexo 13) permitiram conhecer a “Experiência e formação profissional da professora”, o “Perfil da turma” em várias vertentes, a “Postura da professora na relação com a turma”, a “Postura da professora perante a integração do Luís na turma”, o “Perfil de comportamento do Luís” e a “Postura da professora perante a intervenção”, entretanto iniciada.

Relativamente ao “Perfil da turma”, na subcategoria “Modo de funcionamento perante as aprendizagens”, encontram-se sete indicadores que nos remetem para a falta de ritmo de trabalho e dificuldades ao nível da capacidade de raciocinar. No que concerne às competências de “Nível académico”, encontramos nove indicadores que

aludem especificamente às dificuldades na escrita e interpretação e, na generalidade, uma grande discrepância em todas as áreas. Por outro lado, a professora refere também “Evoluções ao nível académico” desde o princípio do ano lectivo, tendo estas dado origem a uma sub-categoria com sete indicadores. No que diz respeito à “Relação entre pares”, registam-se cinco indicadores que referem a ausência de união e a existência de conflituosidade entre pares. Na “Relação com adulto”, encontram-se oito indicadores relacionados com a tentativa de ultrapassar limites na sala de aula e a falta de respeito pela professora. Finalmente, na “Relação com o Luís”, encontram-se apenas três indicadores que referem uma ambiguidade de atitudes, oscilando as mesmas entre a rejeição e a aceitação.

3.1.3. Casos específicos do grupo/turma

Desta turma do quarto ano de escolaridade, faz parte o Luís, com nove anos de idade, de cultura guineense, nascido em Portugal, cujo mais recente relatório de avaliação psicológica (arquivado no processo do aluno), datado de Fevereiro e Março de 2008, refere “uma grande imaturidade emocional” e um “deficit cognitivo homogéneo com grandes dificuldades nas áreas visuo-espaciais e nas áreas de raciocínio lógico-abstracto.”

3.1.3.1. História compreensiva do aluno

Segundo as informações que constam do *Processo de Planificação da Avaliação* (Anexo 1), o Luís nasceu em Portugal, na Maternidade Alfredo da Costa, tendo regressado à Guiné com a mãe aos 4 meses de idade. Esta criança voltou para Portugal com a mãe, em Setembro de 2003 (com 4 anos de idade), tendo vindo referenciado com relatórios médicos que sugerem a existência de “hipoacusia”. Em Outubro de 2003, o Luís iniciou a sua frequência em Jardim de Infância, tendo-lhe sido identificado, tanto pela educadora da sala como pela educadora de apoio, um “atraso global de desenvolvimento”. Realizado o pedido de avaliação à consulta de desenvolvimento da Unidade de Intervenção Precoce da zona, esta entidade comprovou um “Atraso Global de Desenvolvimento” e procedeu ao envio desta criança para a consulta de surdez. No entanto, os resultados dos exames e avaliações efectuados na referida consulta identificaram um “atraso de desenvolvimento não justificado por deficit auditivo”. Durante

todo este processo, foram realizadas reuniões com a família, cujo registo se encontra no processo do aluno arquivado na escola X, com o intuito de aferir estratégias de actuação. Tendo ingressado no 1º ano do 1º ciclo da Escola Básica X (2005/2006), com seis anos de idade, foi elaborado um *Currículo Escolar Próprio*, como o previsto na alínea i) do artigo 2º do já revogado Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto.

Durante o ano lectivo de 2007/2008, o Luís foi referenciado pela médica de família, à Clínica Y, para avaliação psicológica. O relatório de avaliação daí resultante identificou o diagnóstico anteriormente referido, consistindo o mesmo numa “grande imaturidade emocional” e “défice cognitivo homogéneo com grandes dificuldades nas áreas visuo-espaciais e nas áreas de raciocínio lógico-abstracto.”

Actualmente, o Luís, frequenta uma turma do quarto ano de escolaridade e usufrui de um Currículo Específico Individual (Anexo 3), medida prevista no artigo 16º do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro.

3.1.3.2. Percurso escolar

No processo escolar do Luís, (arquivado na escola X), encontra-se referenciado um ano de frequência em Jardim de Infância, durante o ano em que esteve em Portugal (aos 4 anos de idade) e, passados dois anos, o ingresso na escola básica do 1º ciclo, com 6 anos de idade, novamente em Portugal.

Durante o ano em que frequentou o Jardim de Infância, o Luís recebeu o apoio da educadora dos apoios educativos, tendo sido elaborado um Plano Educativo Individual. Assim que ingressou na Escola Básica do 1º ciclo, na sua zona de residência, o Luís foi referenciado à terapeuta da fala do projecto de parceria em rede com a Cooperativa de Educação e Reabilitação H, tendo passado a usufruir da referida terapia e do apoio da docente de educação especial, durante os primeiros dois anos de escolaridade. No final do 2º ano de escolaridade e, tendo-se registado a recorrência de inúmeros comportamentos disruptivos e a evidência de dificuldades graves ao nível da aprendizagem, decidiu-se que beneficiaria, para além da terapia da fala, de acompanhamento psicológico, terapia ocupacional, hidroterapia e educação social, durante o tempo lectivo, ao abrigo do Projecto anteriormente referido. Desde o início do ano lectivo 2007/2008, durante o 3º ano de escolaridade, foi adoptado um currículo de forte carácter funcional, não descurando a área académica. No decurso do mesmo ano, foi realizada uma observação por parte da psicóloga do já referido projecto, cujo relatório daí resultante (constante no processo do aluno, arquivado na escola X) refere “uma auto-

imagem muito desvalorizada, associada a uma sensação de abandono e percepção de desinvestimento, por parte dos cuidadores”. Os relatórios de avaliação final do ano lectivo 2007/2008, arquivados no processo do aluno, referem um sucesso relativo, no que diz respeito à consecução dos objectivos específicos, bem como a continuidade das dificuldades ao nível do controle dos esfíncteres, havendo a registar uma boa evolução na gestão de conflitos e partilha de tarefas durante o 3º período.

Desde o princípio do 4º ano de escolaridade, ano durante o qual decorreram as sessões descritas neste trabalho, o aluno deixou de usufruir dos múltiplos apoios (devido a alterações ao Projecto de parceria), cumprindo diariamente uma tarefa de carácter funcional em conjunto com outro aluno, fora da sala de aula, decidindo-se assim, que o restante trabalho junto deste aluno, seria realizado em sala de aula. O avô, seu encarregado educação, foi também aconselhado a colocar o Luis num A.T.L. do bairro onde moram.

Durante o ano lectivo de 2008/2009, no âmbito deste projecto de intervenção, foi aplicado um questionário sociométrico cujas matrizes sociométricas (Anexos 5 e 6), daí decorrentes, demonstram que o Luís (codificado com Ro) é escolhido duas vezes e rejeitado apenas uma, concluindo-se daí que este aluno é votado a uma indiferença quase generalizada por parte dos colegas da turma. Reforçando esta ideia, na categorização dos dados da primeira entrevista realizada à professora (Anexo 13), encontram-se apenas três indicadores relativos à relação do mesmo com os seus colegas, o que nos devolve a ideia de uma relação quase inexistente.

3.1.3.3. Nível actual de competências

O Currículo elaborado para a deficiência mental ligeira dos 7 aos 12 anos, encontrado em Vieira e Pereira (2005), tornou possível uma avaliação das competências do Luís à data do início do ano lectivo de 2008/2009, ano durante o qual decorreu este projecto. Os autores anteriormente referidos, defendem a utilização do currículo, não só para programar, mas também para avaliar as competências do aluno, acabando o mesmo por fornecer ao educador um inventário de comportamentos que abrangem todas as áreas de desenvolvimento, incluindo as actividades a realizar em diversos ambientes. Os quadros que seguidamente se apresentam, são o resultado de um inventário realizado em conjunto com a família, técnicos e professores, a partir da observação das competências do Luís, em vários contextos de vida.

Quadro 3 - Nível actual de competências - Independência Pessoal

O QUÊ	COM QUEM	COMO	ONDE E QUANDO
Entrega os sacos dos lanches nas salas de aula.	Doc. Ed.Esp.	Dirigindo-se sozinho à sala (instrução verbal). Perdendo-se em brincadeiras pelo caminho.	Na escola (momento da distribuição dos lanches)
Lava as mãos	Doc. Ed.Esp. Monitora ATL	Cumprindo todos os passos (ajuda verbal e física).	Sempre que necessário e antes da “distribuição dos lanches”
Veste-se	Avó Aux. Acção Educ.	Cumprindo todos os passos (ajuda verbal e física).	Depois da Hidroterapia (3 ^{as} feiras). Em casa.
Come com colher, garfo e faca	Professora Monitora Família	Com supervisão, deixando cair alguma comida	À hora das refeições.
Faz recados simples	Doc. Ed.Esp. Monitora Família	Encarregando-se da distribuição lanches e outros pedidos.	Diariamente: Em casa, na escola, no ATL

Quadro 4 - Nível actual de Competências - Motricidade

O QUÊ	COM QUEM	COMO	ONDE E QUANDO
Corre transpondo obstáculos.	Professora .	Em grande grupo, imitando os colegas	No recreio, com a turma (expressão físico-motora).
Chuta uma bola	Com alguns colegas Professora	Com alguma distração.	No recreio ou com a turma (expressão físico-motora).
Dobra folhas de papel, não acertando os cantos.	Doc. Ed.Esp Monitora ATL	Com ajuda verbal e visual (imitando o modelo)	Dentro e fora da sala: na organização do seu dossier e dossier dos lanches. No ATL.
Recorta formas simples.	Professora Doc. Ed.Esp. Monitora ATL	Não respeitando o traçado	Na sala, em trabalhos de expressão plástica e de grupo.

Quadro 5 - Nível actual de competências - Socialização

O QUÊ	COM QUEM	COMO	ONDE E QUANDO
É capaz de esperar pela sua vez.	Professora Doc. Ed.Esp. Monitora	Em grande grupo mas por pouco tempo (2 min.)	Na entrada para a sala. No recreio (expressão físico-motora).
Participa em conversas de grupo.	Professores e colegas	Começando a falar ao mesmo tempo que os outros	Em conversas e exploração de assuntos informais ou relativos à matéria.
Utiliza as formas convencionais de saudação e cortesia	Colegas Professoras Auxiliares Familiars	Esporadicamente.	Diariamente, na escola, em casa e ATL.

Quadro 6 - Nível actual de competências – Língua Portuguesa

O QUÊ	COM QUEM	COMO	ONDE E QUANDO
Expressão oral Mantém uma conversa	Professores colegas Família	Utilizando palavras soltas e algumas frases	Em casa Na sala de aula No ATL
Reproduz uma história	Professora Doc. Ed.Esp. Monitora ATL	Com duas ou três frases que se referem à ideia principal.	Na sala de aula Na biblioteca No ATL
Leitura Põe por ordem lógica as figuras de uma história	Professora Doc. Ed.Esp.	Com ajuda verbal	Na sala de aula Na biblioteca
Reconhece cerca de 10 palavras escritas (sempre as mesmas)	Professora Doc. Ed.Esp. Monitora ATL	Com ajuda visual do modelo associado à imagem	Na biblioteca No ATL
Reconhece o seu nome próprio escrito	Professores Família Monitora ATL	Identificando-o sem o modelo	Em casa Na sala de aula No ATL
Escrita Copia o seu nome completo, omitindo e invertendo algumas letras	Professora Doc. Ed.Esp. Monitora ATL	Com ajuda do modelo	Na sala de aula e ATL, todos os dias Em casa, esporadicamente
Copia frases simples (3/4 palavras)	Professora Doc. Ed.Esp. Monitora ATL	Com o modelo, nem sempre separando as palavras e omitindo ou invertendo letras.	Na sala de aula No ATL Na biblioteca

Quadro 7 - Nível actual de competências - Cálculo

O QUÊ	COM QUEM	COMO	ONDE E QUANDO
Noção de forma, quantidade			
Nomeia as formas básicas de forma inconsistente	Professora Doc. Ed.Esp. Monitora ATL	Sem hesitações	Na sala de aula, biblioteca, ATL
Associa o número até à quantidade até 20	Doc. Ed.Esp. Monitora ATL	Com o auxílio do adulto e material concreto	Na sala de aula ATL
Realização de pequenas operações			
Calcular somas com um algarismo, sem transporte	Professora Doc. Ed.Esp. Monitora ATL	Utilizando material concreto e representando no caderno	Na sala de aula ATL

A partir da primeira entrevista realizada à professora e análise do respectivo conteúdo (Anexo13), encontramos a caracterização do “Perfil de comportamento do Luís” que, segundo os indicadores encontrados, perante as actividades em sala de aula, quer fazer o mesmo que os outros, apercebendo-se por vezes das suas dificuldades e da atribuição de tarefas aos colegas, diferentes das que lhe são dadas. Relativamente à sua tomada de atitudes, durante o decurso das aulas, encontramos sete indicadores, todos eles fazendo referência a uma atitude algo desadequada em relação aos colegas e perturbadora da funcionamento da aula.

A partir da consulta do Currículo Específico Individual (Anexo 3), para além de todas informações que dizem respeito ao seu nível de competências acima inventariadas, podemos caracterizar o Luís como uma criança simpática e sensível que apresenta comportamentos de grande impulsividade e variações de humor frequentes.

3.1.3.4. Caracterização do contexto familiar

Segundo as informações constantes do processo do aluno (arquivado na escola X), o Luís é membro de uma família guineense, detentora de poucos recursos económicos, da qual fazem parte seis elementos: os avós maternos, a mãe (que se ausenta com frequência), um irmão dois anos mais velho e uma irmã quatro anos mais nova. Este agregado familiar habita um apartamento num bairro de realojamento, na

periferia de Lisboa. O encarregado de Educação do Luís é o avô que, como tal, comparece na escola nos momentos de avaliação ou sempre que lhe é solicitado, conforme comprovam os documentos arquivados no processo do aluno. No relatório final, realizado no âmbito do apoio psicológico e contactos com a família daí decorrentes, encontram-se referências à forma como o Luís é visto pela família, nomeadamente como um menino deficiente, que traz muitos problemas e com quem é difícil lidar.

3.2. O contexto escolar

3.2.1. A Professora da turma

No que diz respeito à professora, partindo da análise de conteúdo da primeira entrevista realizada (Anexo 13), da qual foi protagonista, encontraram-se categorias que permitiram a caracterização da sua experiência e postura em relação ao Luís, aos outros alunos e também a este projecto. Assim, pode-se caracterizar a mesma como uma professora em início de carreira (Colocações-5 indicadores) que, já tendo leccionado em diversos contextos, nunca tinha tido a experiência de exercer as suas funções numa escola cuja população pertence a um meio sócio-cultural desfavorecido (Meios socioculturais-3 indicadores). Relativamente à sua experiência (Contactos e formas de actuação junto de Nee-11 indicadores), pode-se afirmar que a mesma é diminuta e revestida de uma atitude de retirada dos alunos da sala ou à presença dos mesmos na sala a realizar actividades completamente diferentes e à parte. No que diz respeito à formação da professora, no que concerne às necessidades educativas especiais (Formação teórica e prática junto de Nee-7 indicadores), é identificada uma formação com preocupações relativas ao universo desta temática.

Relativamente à forma como a professora concebe a sua postura em relação à turma (A atitude de firmeza-10 indicadores e As estratégias de incentivo-6 indicadores), encontra-se a convicção de que é necessária uma atitude de firmeza e de autoridade perante a turma e a necessidade da utilização de estratégias de incentivo, constituindo-se as vivências dos alunos como um recurso para a sua actuação.

Quanto à integração do Luís na turma (As dificuldades sentidas-9 indicadores), a professora refere a frustração que sente, não sabendo que tipo de actividades lhe apresentar, acrescentando ainda que o facto de ter que dar mais atenção ao Luís, é factor de instabilidade para o resto da turma.

Finalmente e perante a fase experimental e proposta da implementação do projecto, encontram-se quatro subcategorias que devolvem claramente a postura da professora (As expectativas-3 indicadores; Primeiras impressões-2 indicadores; Aspectos positivos-6 indicadores; Propostas para a intervenção-10 indicadores). A docente refere a boa impressão que sentiu desde os primeiros momentos da fase experimental, ressaltando aspectos positivos para o Luís, para os restantes alunos e para ela própria. Perante o pedido de propostas de intervenção por parte do entrevistador, a professora deu ênfase às fases da planificação, reflexão e reformulação das sessões, frisando ainda a importância de um trabalho de parceria entre ela própria e a docente de educação especial.

3.2.2. A População

No Projecto Educativo do Agrupamento (arquivado na escola X) encontramos a caracterização da população escolar como sendo uma população multicultural, na sua maioria oriunda dos países africanos de língua oficial portuguesa, composta por famílias numerosas, com necessidades básicas de várias ordens (alimentares, de higiene, afectivas e de cuidados de saúde), o que se repercute em todo o processo de ensino/aprendizagem dos alunos. Os encarregados de educação, na sua maioria, são operários e trabalhadores não qualificados, ligados à área da construção civil ou aos serviços domésticos. Um número considerável exerce a sua actividade laboral em horários que lhe ocupam a maior parte do tempo, num trabalho de características precárias, não tendo a disponibilidade necessária para acompanhar os seus educandos como seria desejável. Muitas mães trabalham em empresas de prestação de serviços de limpeza com períodos de horário que se prolongam pela noite, sendo também frequente os pais ausentarem-se durante semanas ou meses para trabalharem noutras zonas do país ou mesmo no estrangeiro.

Ao longo dos últimos anos tem-se vindo a notar um acréscimo do número de crianças que frequentam estabelecimentos de A.T.L (Actividades de Tempos Livres). No entanto, estas instituições ainda são em número insuficiente, não conseguindo dar resposta às necessidades sentidas, sucedendo ainda que, a família apenas envia a criança mais jovem do agregado para o A.T.L., uma vez que o seu rendimento é insuficiente para suportar as despesas relativas à frequência por parte de todas as crianças da família. Consequentemente, existe um número elevado de crianças que

passa a maior parte do tempo extra-escolar na rua, em bairros quase desertos de adultos, durante o dia.

3.2.3. Espaço físico

No Projecto Educativo de Agrupamento (arquivado na escola X) encontramos a caracterização da escola, resumindo-se a mesma ao seguinte:

A escola é constituída por sete salas de aulas, uma biblioteca, um gabinete, duas casa de banho para alunos e duas casas de banho para adultos. Presentemente encontra-se a ser construído um pavilhão polivalente cujo plano comtempla um refeitório e duas salas destinadas às Actividades Extra-Curriculares. No espaço exterior existe um pequeno campo de futebol.

3.2.4 . Recursos Humanos

Actualmente, existem na escola catorze docentes titulares de turma, dois docentes de apoio educativo, um docente de educação especial, um coordenador, cinco assistentes operacionais, um animador de pátio, uma psicóloga que divide o seu tempo por mais três escolas do agrupamento e um segurança que divide o seu tempo por mais uma escola do agrupamento.

4. PLANO DE ACÇÃO

Atendendo aos objectivos que se pretendia atingir com a implementação deste projecto, concebeu-se um plano de acção, cuja estrutura permitiu a avaliação e reformulação de um processo cíclico de intervenção em sala de aula, junto de todo o grupo. Assim, tendo em conta os conteúdos programáticos ao nível da Língua portuguesa e Estudo do meio, foi seleccionada do currículo Específico Individual do Luís, a área académica e, dentro desta, três grandes metas: Expressão oral, Leitura funcional e Escrita funcional. Na convergência entre os objectivos preconizados para o Luís e a mobilização pretendida, ao nível dos conteúdos, para os restantes alunos da turma, procedeu-se ao planeamento de actividades passíveis de viabilizar o sucesso de todos, acrescentando-se ainda um objectivo comum a todos, consistindo o mesmo na interiorização, por parte de todos da adequação de comportamentos. Como tal, foram programadas dezasseis sessões semanais, ao longo de quatro meses, com a duração de hora e meia cada uma, dividindo-se as mesmas em dois momentos: a exploração do tema proposto e o trabalho em pequeno grupo para a mobilização de conteúdos, dando lugar a um produto final.

Para a realização de cada sessão foram sistematicamente adoptados os seguintes procedimentos:

1. Breve reunião com a professora para seleccionar um tema/história/texto, partindo-se dos conteúdos trabalhados durante a semana, na turma, decidindo-se assim sobre o tipo de actividade a propôr ao grupo.
2. Proposta à turma, acerca do trabalho a desenvolver, informando previamente sobre os procedimentos e regras a adoptar; constituição de grupos de trabalho; decurso da sessão com a prestação de apoio aos grupos por parte das duas professoras; conclusão da sessão com a partilha do produto do trabalho de cada grupo.
3. Análise por parte das duas professoras sobre os conteúdos, as metodologias, as reacções dos alunos e as competências exploradas; tomada de decisões sobre a continuidade e/ou alteração a efectuar ao nível da selecção das actividades, metodologias e procedimentos.

Paralelamente e preconizando uma intervenção a vários níveis, entendeu-se que um contacto frequente com a família e técnicos responsáveis pelo A.T.L., seria imprescindível e desejável, para o alcance dos objectivos desta intervenção, contribuindo assim para a consolidação de competências e crescente integração do Luís no seu grupo de referência, bem como para a melhoria da sua auto-estima. Neste sentido, foram

realizadas reuniões com o avô e técnicas do A.T.L. para aferição de estratégias e troca de impressões sobre a evolução do aluno.

4.1. Pressupostos teóricos

A partir dos objectivos definidos no Currículo Específico Individual do Luís, cuja matriz se baseia nas propostas curriculares de Vieira e Pereira (1996) que se encontram organizadas em torno das áreas de desenvolvimento, segundo critérios de funcionalidade, individualização e integração, foram seleccionados os objectivos gerais que dizem respeito à área académica, tendo consistido os mesmos, um dos eixos sobre os quais foi delineado o plano de acção deste trabalho (Quadro 8).

Numa perspectiva de diferenciação pedagógica inclusiva (Sanches e Teodoro, 2007), com este plano de acção pretendeu-se pôr em prática metodologias/estratégias de trabalho com todo o grupo e para todo o grupo, num sistema de aprendizagem cooperativa e constituição de grupos heterogéneos que, segundo Meijer (2003), e Correia (2003), se poderá traduzir num sucesso, tanto ao nível cognitivo, como sócio-emocional, não só para o aluno em causa, mas também para todos os outros, advogando que mesmo os melhores alunos tiram partido ao nível académico e social. Como tal, outro dos eixos sobre o qual se estruturou este trabalho, foi o dos conteúdos curriculares do 4º ano de escolaridade, nomeadamente ao nível do Estudo do Meio e Língua Portuguesa.

Adoptando uma linha de investigação-acção, toda a intervenção constituiu um processo cíclico de planeamento, acção, reflexão e reformulação, como é referido em Máximo-Esteves (2008) e Afonso (2005), com a intenção de avaliar e corrigir acções e decisões para voltar a planear e agir.

Relativamente ao papel da família, Vieira e Pereira (1996) alertam para a importância da articulação que deverá existir entre esta e os educadores, para que todos possam compreender as necessidades do aluno, acordando estratégias de actuação, aumentando assim a motivação para continuar a cooperar.

4.2. Planificação, realização e avaliação da intervenção

Para a implementação das sessões e sua avaliação, existiu antes de cada uma, um momento para a planificação das mesmas e definição dos respectivos indicadores de avaliação para o Luís e para o grupo, tendo-se registado toda a informação em grelhas concebidas para o efeito (Quadros 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27, 30, 33, 36, 39, 42, 45, 48, 51). Logo após o decorrer de cada sessão, procedeu-se à descrição, o mais fielmente possível, da sessão e, ao mesmo tempo, foi realizada a avaliação segundo os critérios estabelecidos no momento da planificação, tendo sido igualmente concebida uma grelha para o seu registo (Quadros 10, 13, 16, 19, 22, 25, 28, 31, 34, 37, 40, 43, 46, 49, 52). Tendo em conta todos os elementos obtidos com a estruturação da informação anteriormente referida, existiu o momento de reflexão e consequentemente, a reformulação dos aspectos considerados menos bem sucedidos com a implementação da actividade (Quadros 11, 14, 17, 20, 23, 26, 29, 32, 35, 38, 41, 44, 47, 50, 53).

Em suma, com a construção de três grelhas e respectivo preenchimento numa estreita parceria entre a docente de educação especial e a professora da turma, foi possível, ao longo do trabalho, afinar estratégias e conceber actividades, num processo de avanços e recuos quanto ao sucesso pretendido.

Quanto à articulação com a família e A.T.L., foram realizadas reuniões trimestrais e contactos (Anexo 20), sempre que se considerou necessário, com o intuito de se fazer o ponto da situação relativamente à evolução do Luís, quanto ao comportamento e aquisição de competências.

4.2.1. Planificação da Intervenção a longo prazo

Quadro 8 – Planificação a longo prazo

Objectivos Gerais	Estratégias/ Actividades	Calendariação	Recursos	Avaliação
Expressar-se oralmente	1. a) Realização da experiência da evaporação e descrição oral da mesma. 1. b) Composição de cartazes sobre o tema das energias renováveis – apresentação oral dos mesmos. 1. c) Dramatização de quatro acontecimentos históricos: A formação de Portugal, a batalha de Alcácer Quibir, a Restauração da Independência e a Implantação da República. Cada grupo dramatizará um dos acontecimentos.	30/01/09 06/02/09 13/02/09	Cafeteira eléctrica, espelho. 4 fotos de 4 passos distintos da experiência (tirados em dia anterior). Folhas e canetas. Cartolinas, imagens alusivas às energias renováveis distribuídas por 4 envelopes. Papel de lustro, papel de seda, canetas de feltro, cola, palhinhas. Excertos dos textos da colecção “Era uma vez um rei...”, recortados e numerados. A cada aluno caberá uma personagem. Adereços: elmos, coroas, espadas, mantos (construídos anteriormente).	Avaliação individual e de grupo de acordo com os indicadores definidos para cada sessão.

Quadro 8 (cont.)

Objectivos Gerais	Estratégias/ Actividades	Calendariação	Recursos	Avaliação
Expressar-se oralmente	1 d) Sistema solar – visualização de vídeo, experiência dos movimentos de rotação e translacção. Resposta oral às questões trabalhadas em cartaz	27/02/09	Computador, candeeiro, duas laranjas. Quatro cartazes com perguntas (diferentes em cada cartaz) sobre o tema.	Avaliação individual e de grupo de acordo com os indicadores definidos para cada sessão.
Ler funcionalmente	2 a) Identificar quatro rios de Portugal a partir de palavras-chave / pistas	06/03/09	Quatro envelopes com quatro cartões cada. Em cada cartão constará uma palavra-pista que levará à descoberta do rio. Conjunto de pequenos textos sobre os rios de Portugal para consulta.	
	2. b) Exploração da história “A mamã pôs um ovo”, apresentada em PowerPoint – Concurso de adivinhas sobre a história.	12/03/09	Livro “A mamã pôs um ovo”, computador, projector de vídeo.	

Quadro 8 (cont.)

Objectivos Gerais	Estratégias/ Actividades	Calendariação	Recursos	Avaliação
Ler funcionalmente	2. c) Realização da experiência do vulcão. Legendagem de uma figura e complemento de frases.	20/03/09	Dois vulcões feitos em massa (em dia anterior), água oxigenada, corante alimentar, fermento. Ingredientes devidamente identificados. Etiquetas com palavras dos ingredientes.	Avaliação individual e de grupo de acordo com os indicadores definidos para cada sessão
	2. d) Realização de experiências de forma e volume e respectivo registo.	17//04/09	Ficha para preenchimento (igual para todos os grupos).	
	2. e) Exploração da história “O tesouro”, registo de frases e construção de um cravo.	24/04/09	Três recipientes (copos medidores), pedra, saco de plástico. Ficha para ilustração das experiências e registo de conclusões (igual para os 4 grupos). Livro “ O tesouro” de António Pina. Cartaz em branco, papel crepe verde e vermelho, palhinhas e cola. Canetas feltro.	

Quadro 8 (cont.)

Objectivos Gerais	Estratégias/ Actividades	Calendariação	Recursos	Avaliação
Escrever funcionalmente	3. a) Leitura, escrita, interpretação e ilustração de poesias – Preparação semana da leitura	30/04/09	Quatro poesias já registadas cada qual em sua folha: “A casinha de chocolate”, Luisa D. Soares, “Meninos de todas as cores”, Maria C. Mendonça, “Segredo”, Miguel Torga, “Xadrez”, Sidónio Muralha. Cartolinas, lápis de cor, canetas de feltro, tesouras e cola.	Avaliação individual e de grupo de acordo com os indicadores definidos para cada sessão.
	3. b) <i>Peddy-paper</i> pela exposição da semana da leitura	08//05/09	Três plantas da escola, devidamente assinaladas (para três grupos). Envelopes numerados até 3 para colocar em cada posto. Cada envelope deverá conter uma pergunta. Placa com velcro e palavras soltas para construir frase. Três folhas de registo, numeradas até nove (número de postos), para registo das respostas.	

Quadro 8 (cont.)

Objectivos Gerais	Estratégias / Actividades	Calendariação	Recursos	Avaliação
Escrever funcionalmente	3. c) Criação de uma história a partir de palavras pré-definidas	11/05/09	Relógio alfabético (construído para o efeito), folhas de papel, lápis e borracha.	Avaliação individual e de grupo de acordo com os indicadores definidos para cada sessão.
	3. d) Composição de uma história a partir de palavras pré-definidas	15/05/09	Texto já elaborado na sessão anterior, já corrigido. Folhas de papel pautadas. Rectângulos de papel A5, lápis e canetas de feltro. Cartolinas.	
	3. e) Montagem de puzzle figurando autores portugueses. Complemento de frases.	22/05/09	Imagens de quatro autores portugueses previamente cortadas e colocadas em envelopes (Sophia de Mello Breyner, Nuno Magalhães Guedes, Alice Vieira e António Torrado). Cartolinas e frases incompletas (caracterizando cada autor).	
	3. f) Jogo da glória: resposta a perguntas sobre toda a matéria dada ao longo do ano	29//05/09	Tabuleiro do jogo (2mx2m), pinos e dado – construídos para o efeito. Lista de perguntas sobre toda a matéria dada (40).	

4.2.2. Planificação, Intervenção e Reflexão/Avaliação a curto prazo – semanal**Quadro 9- Planificação da sessão 1. a) 30/01/09**

Sessão 1. a) - Descrição oral da experiência da evaporação		Indicadores de avaliação individual	Indicadores de avaliação de grupo
Objectivo Geral	Proposta de trabalho		
Expressar-se oralmente	1º Realização, perante todo o grupo, da experiência da evaporação/condensação com respectiva explicação oral. 2º Constituição de grupos de trabalho: 4 grupos. A cada grupo é distribuída uma foto (tirada no dia anterior) representativa de um dos passos da experiência. 3º No momento em que se distribui uma foto a cada grupo, define-se quem irá fazer a descrição oral do passo a que a mesma se refere, tendo também em conta o que acabou de acontecer. 4º No final da distribuição das 4 fotos pede-se a todos os grupos que discutam o que um dos elementos irá dizer, registando numa folha de papel. 5º Ao fim de 10 min., faz-se uma pausa e, à medida que a professora enumera cada passo da experiência, cada grupo (1 elemento) faz a descrição acordada, obtendo-se, com a prestação de cada grupo, a descrição de toda a experiência. A cada grupo caberá a descrição de todos os passos da experiência, havendo o cuidado de distribuir pelos alunos com mais dificuldades os passos mais simples.	Acompanha o decurso da experiência Descreve oralmente por palavras frase, uma das gravuras Trata os colegas com cordialidade	Acompanham o decurso da experiência Discutem entre si a melhor forma de descrever cada passo da experiência Descrevem oralmente, sem omissões, cada passo da experiência Tratam-se com cordialidade

Quadro 10– Descrição/Avaliação da sessão 1. a) 30/01/09

Descrição	Avaliação	
	Individual	Grupo
Durante o decorrer da experiência todos os alunos estiveram atentos, interessados, fazendo comentários acerca do que iam observando. Num segundo momento, durante a formação dos grupos, houve alguma resistência por parte de alguns elementos, rejeitando a pré-definição feita (rejeição face aos colegas com que iriam constituir grupo). Também, perante o pedido da tarefa a realizar, de um modo geral, a primeira reacção foi a de demonstrar que não sabem como dar início ao trabalho. Ao longo das diversas fases da sessão existiram pequenos conflitos e atitudes de oposição perante as ideias dos colegas, bem como rejeição perante as dificuldades evidenciadas por alguns colegas. Existiram igualmente períodos de acalmia, durante os quais todos se envolveram no trabalho. Com muita frequência foi solicitada a atenção e ajuda das professoras, tanto para a resolução da tarefa em si, como para a gestão de conflitos. Nos quatro períodos, durante os quais se pedia a participação de um elemento de cada grupo para proceder à descrição da imagem, com encadeamento da prestação de todos os grupos, existiu um esforço colectivo para dar cumprimento à tarefa pedida.	O Luís esteve atento, interessado e participativo, dando ideias sobre a forma como se devia descrever a imagem da experiência. Na sua vez de se expressar, o grupo ajudou-o a memorizar o que devia dizer (previamente sugerido pela professora). Fê-lo de forma telegráfica e com articulação pouco perceptível. Na sequência de um conflito, começou a insultar o Ab.	No início da formação dos grupos houve uma grande resistente: a Ma. No decorrer do trabalho a Pa e Ca, entraram em conflito algumas vezes. Durante algum tempo o grupo onde o Ru estava inserido, queixou-se que o mesmo não queria participar. No seu grupo a Ne assumiu a liderança. A partir de um dado o momento o Ab começou a repelir violentamente o Luís, dizendo que não queria pegar nas coisas em que ele pegava. Ao nível da descrição oral, a Va e o Ab não conseguiram fazê-lo de forma clara e fluente.
	Auto-avaliação	
	O que correu bem? “ Todos colaboraram” Eb “Saber estar em grupo” Va “ Pensar em grupo” Po	O que correu mal? “ Houve brigas ente o Luís e o Ab” Eb “ O Ru não quis participar muito” Re

Quadro 11– Reflexão/Reformulação – sessão 1. a) 30/01/09

Professora de educação especial	Professora da turma
Dever-se-á continuar a recorrer a actividades muito práticas e diferenciadas entre si para promover a atenção e motivação. Devemos ser firmes na composição dos grupos, fazendo apenas a mudança do Luís para outro grupo (houve uma rejeição muito forte por parte do Ab, tendo já esta atitude sido observada outras vezes). O Luís esteve muito entusiasmado na participação na actividade. As solicitações ao grupo não devem contemplar compassos de espera. A presença e participação das duas professoras é fundamental para ajudar na organização do tempo e do espaço no que concerne à realização do trabalho em grupo, uma vez que se regista uma falta de autonomia neste aspecto.	Relativamente à gestão de conflitos que vão surgindo, é necessária uma intervenção atempada para a sua mediação, uma vez que existem alguns elementos que se descontrolam com muita facilidade. As dificuldades ao nível da escrita e da expressão oral são também entraves a um fluir da situação. Ainda não está enraizado o hábito de trabalhar em grupo. Denota-se uma falta de autonomia. Tudo serve de motivo para destabilizar, seja através de conflitos, risadas, gozos e alheamento do que se está a fazer.

Quadro 12 - Planificação da sessão 1. b) 06//02/09

Sessão 1. b) - Apresentação oral do cartaz (energias renováveis)		Indicadores de avaliação individual	Indicadores de avaliação de grupo
Objectivo Geral	Proposta de trabalho		
Expressar-se oralmente	1º Breve conversa sobre a visita de estudo efectuada no dia anterior à EDP, focando o tema das energias renováveis. 2º Apresentação de algumas das imagens contidas nos quatro envelopes a distribuir pelos grupos (imagens de vários exemplos de energias renováveis) e apresentação da proposta de trabalho: elaboração com imagens, frases e outros materiais de um cartaz sobre o tema das energias renováveis. 3º Constituição dos grupos de trabalho (4 grupos) e distribuição do material. 4º Elaboração do cartaz. 5º Apresentação do cartaz.	Intervém oralmente, comentando as imagens apresentadas Manuseia os materiais para a composição do cartaz Descreve oralmente, por palavras- frase o que está representado no cartaz Trata os colegas com cordialidade.	Intervém oralmente, comentando as imagens apresentadas Discutem ideias à medida que vão construindo o cartaz Descrevem oralmente, a composição do cartaz Tratam-se com cordialidade

Quadro 13 – Descrição/Avaliação da sessão 1. b) 06/02/09

Descrição	Avaliação	
	Individual	Grupo
No momento da apresentação da proposta de trabalho, todos permaneceram atentos e muito participativos, no que concerne à conversa introdutória sobre as energias renováveis. Também se demonstraram entusiasmados com o tipo de proposta de trabalho. Num segundo momento e na sequência da proposta e organização dos grupos de trabalho, observou-se alguma agitação e atitudes de oposição relativamente à junção de alguns alunos. No momento imediatamente a seguir à distribuição do material, observou-se alguma indecisão e preocupação sobre a forma como se iriam organizar e como elaborar o cartaz, solicitando de imediato a atenção e a ajuda das professoras. O período da elaboração do cartaz oscilou entre momentos de grande entusiasmo e momentos de algum desalento e desacordo entre os vários elementos. No final, tendo-se registado alguma dificuldade generalizada para a apresentação dos cartazes, decidiu-se pedir a cada elemento que fosse respondendo a algumas questões das professoras sobre a temática dos cartazes.	O Luís esteve atento, tomando a iniciativa de colar algumas imagens, atropelando por vezes os colegas, evidenciando alguma excitação (ria-se muito e abraçou a Ma). No momento da apresentação do cartaz, esteve agitado mas respondeu ao que lhe foi pedido de forma telegráfica e com articulação pouco clara. Por vezes interrompeu os colegas, querendo também fazer observações.	No início da formação dos grupos observou-se alguma agitação e atitudes de oposição: a Ma não queria ficar com o Luís no mesmo grupo e o Ab não queria ficar no grupo que lhe tinha sido atribuído. De salientar as atitudes da Va, que durante algum tempo se recusou a trabalhar, e do Ab, que adoptou alguma agressividade verbal e física porque a sua ideia não foi bem aceite. Na fase final, registou-se uma homogeneidade na forma como responderam às questões: com frases curtas e por vezes hesitantes, registando-se como excepção o Pa e Eb que desenvolveram mais o discurso e a Va que não conseguiu responder.
	Auto-avaliação	
	O que correu bem? “Aprendemos a fazer um moinho” Luis “Trabalhámos em equipa” Eb “Chegámos a acordo” Le “Conseguimos entendermo-nos”Ca “Todos participámos no grupo”Li “Demos ideias” Ab	O que correu mal? “Houve gritos e barulho” Po “Houve risadas” Ma “Gozar do trabalho dos outros” Ab “Não participar” Va “Não conseguir acabar o trabalho a tempo”Pa

Quadro 14 – Reflexão/Reformulação – sessão 1. b) 06/02/09

Professora de educação especial	Professora da turma
Continua a haver atitudes de desagrado em relação à formação dos grupos: o estar com alguns colegas e ter de trabalhar em grupo com os mesmos parece ser algo que provoca, num primeiro momento, alguma repulsa. Perante a proposta da actividade, notou-se um entusiasmo generalizado. Denota-se ainda uma grande dependência do professor e grande insegurança quanto ao “o que fazer” e “como fazer”. Os compassos de espera e o prolongamento da actividade podem constituir-se como factor negativo para o empenho e factor desencadeador de conflitos. O Luís vive com grande entusiasmo estes momentos, o que nem sempre parece agradar aos colegas.	Começa a notar-se alguma autonomia. Para já os grupos devem manter-se como estão, uma vez que alguns já demonstraram ter encontrado um ritmo de trabalho e que os alunos protagonistas de alguns conflitos e desentendimentos têm sido sempre os mesmos (não nos parece que a mudança de grupo vá trazer benefícios). Quanto ao objectivo da expressão oral, denotam ainda dificuldades na capacidade de elaborar um discurso longo. A fluência e a clareza do discurso apenas existe quando se trata de formular respostas, com a excepção para o Po e Eb que têm mais facilidade. Dever-se-á continuar a trabalhar noutras sessões o aspecto da expressão oral.

Quadro 15 - Planificação da sessão 1. c) 13/02/09

Sessão 2. c) - Dramatização de acontecimentos históricos		Indicadores de avaliação individual	Indicadores de avaliação de grupo
Objectivo Geral	Proposta de trabalho		
Expressar-se oralmente	1º Apresentação em cartaz da cronologia dos reis de Portugal, registando no quadro quais os acontecimentos sobre os quais irá consistir a actividade: D. Afonso Henriques: a formação de Portugal; D. Sebastião: o seu desaparecimento na batalha de Álcacer Quibir; D. João: o caminho da Restauração da Independência; D. Carlos: a sua morte e a Implantação da República. 2º Proposta de dramatização dos excertos da história anteriormente apresentados. 3º Constituição dos grupos de trabalho (4 grupos) e distribuição do material (trechos da colecção “Era uma vez um rei...): a cada elemento caberá a dramatização de uma personagem ou o papel de narrador. 4º A cada elemento do grupo cabe um pequeno texto numerado. À medida que vai fazendo a distribuição dos textos, o professor decide que personagem atribuir a cada aluno, de acordo com o grau de dificuldade dos respectivos papéis. 5º Durante cerca de 20 minutos, pede-se que em cada grupo se estudem os respectivos papéis e ensaiem entre si. Caberá às duas professoras rodar pelos grupos para supervisão e orientação. No caso do Luís, cabe-lhe igualmente uma personagem, incumbindo-se todo o grupo de o ajudar a memorizar o que deverá dizer e em que momento deverá fazê-lo. 6º No momento que caberá à dramatização, são chamados os grupos por ordem cronológica dos acontecimentos históricos.	Acompanha a explicação sobre os acontecimentos históricos a dramatizar Intervém oralmente no momento que lhe é devido, durante a dramatização Trata os colegas com cordialidade	Acompanham as explicações e respondem às perguntas colocadas sobre os acontecimentos históricos a dramatizar Intervém oralmente no momento que lhes é devido durante a dramatização Tratam-se com cordialidade

Quadro 16 – Descrição/Avaliação da sessão 1. c) 13/02/09

Descrição	Avaliação	
	Individual	Grupo
Num primeiro momento, houve uma atitude de desinteresse, seguido de expectativa. No momento da formação dos grupos, houve dois alunos que se mostraram contrariados com a formação dos grupos e também se observaram reclamações de vários elementos sobre o papel que lhes tinha sido atribuído. Seguidamente todos se entusiasmaron e interessaram pelo desempenho da tarefa pedida: ensaiar os papéis para a dramatização. Em dois dos grupos, observaram-se conflitos e atitudes de oposição à realização do trabalho, também foram observadas atitudes de apaziguamento relativamente aos conflitos. No momento da dramatização, todos os elementos participaram com a orientação das professoras.	O Luís ficou muito entusiasmado com o papel que lhe coube. A partir de um dado momento adoptou uma atitude de provocação relativamente à Ma, rindo-se muito (riso despropositado). Dentro do mesmo grupo, foi mudado de lugar, insistindo ainda assim em provocar e rir sem controle. No momento da dramatização, soube avançar na hora certa e dizer o que lhe competia de forma clara.	Durante a formação dos grupos o Ab, mostrou desagrado pelo facto de ter ficado no mesmo grupo e a Ma também se manifestou com contrariedade pelo facto de ter o Luís no seu grupo. Mais uma vez, a Ma e o Ab se mostraram insatisfeitos com os papéis que lhe foram atribuídos. Seguidamente, durante o ensaio, o Ab insultou a Va e esta decidiu que não iria participar mais. A Ma ameaçou o Luís, que adoptou uma atitude de provocação permanente. Nos outros dois grupos não houve quaisquer problemas. No momento da dramatização cada um cumpriu o seu papel, na maioria falando baixo, socorrendo-se da cábula, fazendo uma leitura hesitante com excepção do Pa, Ca, Eb, Li e Ru.
	Auto-avaliação	
	O que correu bem? “Todos ajudaram e colaboraram” Eb “Todos trabalharam em grupo” Ru “Não fizemos confusão” Ca “Aprendemos História de Portugal” Re	O que correu mal? “Não treinámos o suficiente” Eb “O Ab fez birras e não aceitou o grupo” Po “O Luís esteve sempre a implicar” Ma “Algumas pessoas estavam a gaguejar” Re

Quadro 17 – Reflexão/Reformulação – sessão 1. c) 13/02/09

Professora de educação especial	Professora da turma
São sempre os mesmos elementos a demonstrarem desagrado relativamente à formação dos grupos. No caso do Ab, já se percebeu que é um aluno conflituoso e na sociometria aparece como o mais rejeitado. No caso da Ma também é uma aluna que entra em conflito com facilidade e parece não querer ser associada ao Luís. Por outro lado, o comportamento do Luís e toda a sua exuberância parece ser fruto de um sentimento de querer ser cada vez mais como os outros (que fazem trabalhos, interpelam os colegas), adoptando uma nova forma de se relacionar com os outros. Apesar de alguns conflitos e insegurança, existiu um período de acalmia e união entre os grupos. No intervalo entre as dramatizações de cada grupo, alguns alunos faziam observações sobre a informação que iam obtendo com as histórias.	Quanto ao objectivo da sessão, denotou-se alguma insegurança e falta de confiança na forma como dramatizaram as histórias. Apesar de se sentirem entusiasmados pelas propostas, necessitam de continuar a trabalhar a autonomia que lhes é conferida com este tipo de actividades, no entanto, e para que não caiam numa grande insegurança, as actividades devem ser sempre muito simples, com objectivos fáceis de alcançar, não esquecendo os que poderão ir mais longe.

Quadro 18 - Planificação da sessão 1. d) 27/02/09

Sessão 1. d) - Sistema solar exploração do tema e resposta oral a questões anteriormente trabalhadas.		Indicadores de avaliação individual	Indicadores de avaliação de grupo
Objectivo Geral	Proposta de trabalho		
Expressar-se oralmente	1º Apresentação de uma figura elucidativa e de um PowerPoint sobre o nosso sistema solar, focando conceitos sobre o tema. 2º Realização da experiência dos movimentos de rotação e translação. 3º Constituição dos grupos de trabalho (4 grupos) e distribuição do material (pequeno cartaz com a definição de sistema solar e quatro perguntas sobre os aspectos anteriormente trabalhados, conjunto de pequenos textos – parágrafos com definições e explicações sobre o tema). 4º Propõe-se que em cada grupo se procure a resposta para as perguntas contidas no cartaz (cada grupo tem um cartaz diferente) para que numa segunda fase, a partir das perguntas (as mesmas) realizadas pelos professores, cada elemento do grupo saiba responder oralmente (com auxílio da resposta escrita) à pergunta que lhe coube. 5º À medida que se dá início ao trabalho de grupo, os professores vão rodando pelos diversos grupos, definindo propositadamente quem irá responder a cada pergunta, atribuindo a cada aluno uma pergunta cujo grau de dificuldade se lhe adegue. 6º No último momento, é dado por terminado o tempo para a exploração das respostas, partindo-se para a partilha das mesmas. As perguntas vão sendo feitas de forma aleatória.	Acompanha a sucessão de imagens do PowerPoint. Responde por palavras frase à questão que lhe foi destinada. Trata os colegas com cordialidade.	Acompanham a sucessão de imagens do PowerPoint. Intervêm oralmente, respondendo às questões colocadas. Tratam os colegas com cordialidade.

Quadro 19 – Descrição/Avaliação da sessão 1. d) 27/02/09

Descrição	Avaliação	
	Individual	Grupo
Durante a apresentação do PowerPoint, houve uma atitude generalizada de curiosidade e interesse, manifestado através de múltiplas perguntas e observações. Alguns alunos (Po, Ru e Eb) dominavam o tema e participaram, dando contributos com os conhecimentos que tinham. No fim da experiência, a Ma referiu que não tinha percebido nada, tendo sido secundada por outros colegas na mesma observação. Procedeu-se então à repetição da experiência, pedindo-se a colaboração de alguns alunos. No momento da constituição dos grupos, registaram-se atitudes de oposição por parte da Ma e da Va. A Eb perguntou quando se procederia a mudanças nos grupos. Foi naquele momento aceite, por parte das professoras, a proposta de mudanças na constituição dos grupos para a próxima sessão. Apesar de algumas atitudes mais individualistas por parte do Ab e Ma e uma atitude oposição por parte da Va, observaram-se momentos de grande serenidade, tendo-se registado movimentos de partilha e discussão de ideias em grupo. As professoras foram rodando pelos grupos, auxiliando na procura das respostas, havendo uma ajuda muito concreta no caso do Luís.	O Luís esteve bastante sereno no decorrer de toda a sessão, tendo sido várias vezes instruído pelos colegas acerca das respostas que lhe competia dar (qual era a forma da terra, do sol e da lua). No momento durante o qual as professoras fizeram as perguntas, o Luís soube identificar qual a pergunta à qual lhe cabia responder, tendo respondido com fluência apesar de alguma hesitação inicial.	Com excepção para as atitudes da Ma, Va e Ab, que demonstraram oposição inicial à realização da proposta de trabalho de grupo, os restantes alunos demonstraram-se motivados tanto na parte expositiva da sessão, como na realização do trabalho de grupo. Para além das atitudes de oposição demonstradas, os alunos Ab e Ma, iniciaram a realização do trabalho de grupo, assumindo a consulta e escrita das respostas de forma individual, ignorando os restantes elementos do grupo, tendo havido necessidade da intervenção das professoras para reformulação de atitudes dos referidos elementos. A Va afastou-se do grupo, recusando-se a trabalhar durante a maior parte da sessão. No momento de dar as respostas, todos participaram, denotando-se alguma hesitação nas respostas dadas por parte de alguns alunos.
	Auto-avaliação	
	O que correu bem? “Trabalhamos em conjunto ” Ma “Ninguém fez confusão” Ca “Aprendemos alguma coisa” Re “Aprendemos muitas coisas “ Ab	O que correu mal? “ A Ma queria mudar de grupo” Eb “ A prof. estava a falar que eu estava a brincar” Ma “O Luís chamou nomes” Po “ A Li quis fazer sozinha” De

Quadro 20 – Reflexão/Reformulação – sessão 1. d) 27/02/09

Professora de educação especial	Professora da turma
A sessão decorreu com o mesmo tipo de ocorrências que se têm verificado ultimamente: - Num primeiro momento, existiu uma demonstração generalizada de interesse pelo conteúdo da sessão. - Verificou-se a oposição por parte de alguns elementos, relativamente à constituição de grupos; - Relativamente ao comportamento de recusa de participação por parte da aluna Va, põe-se a hipótese de o mesmo ter a ver com o confronto com as suas dificuldades (na leitura e escrita). Dever-se-á ter mais atenção a esta aluna durante as próximas sessões. - Parece começar a haver uma maior autonomia e capacidade de trabalhar em grupo (aceitam as ideias dos outros). - No final da sessão houve alguma desorganização, a qual parece dever-se ao tempo demasiado longo durante o qual se estendeu a sessão.	De sessão para sessão vão surgindo pequenas melhorias no que diz respeito à autonomia e, de uma forma geral, ao comportamento. Houve um interesse generalizado pelo tema e o facto do Ru dominar bastante bem o tema foi motivo para entusiasmar os outros grupos. O facto de se recorrer a situações experimentais, realizadas com a colaboração dos alunos é, sem dúvida, um factor de motivação. Relativamente ao Luís, adoptou um comportamento mais adequado durante esta sessão e compreendeu perfeitamente o que se pretendia.

Quadro 21 - Planificação da sessão 2. a) – 6/03/09

Sessão 2. a) - Rios de Portugal: identificar os rios a partir de um jogo de pistas		Indicadores de avaliação individual	Indicadores de avaliação de grupo
Objectivo Geral	Proposta de trabalho		
Ler funcionalmente	1º Apresentação do mapa de Portugal, fazendo um breve percurso pelos rios mais importantes, realçando ideias base sobre a identificação dos mesmos. 2º Constituição dos grupos de trabalho (4 grupos), alterando a sua constituição inicial. 3º Distribuição por cada grupo de 4 cartões, cada qual com uma palavra, de modo que a partir do conjunto das 4 palavras se possa descobrir o nome do rio, por ex: Portugal/Serra da Estrela/Coimbra/Maior Rio (será o rio Mondego). Distribuição por cada grupo de um conjunto de pequenos textos acerca do tema (para consulta). 4º Cada grupo deverá escrever num papel o nome do rio que reúne as características registadas nos cartões anteriormente distribuídos, tendo para tal cerca de 10/15 min. 5º Findo o tempo definido, os professores propõem a cada que grupo que leia as palavras contidas nos 4 cartões, podendo qualquer aluno de outro grupo levantar o braço para responder, assim que descobrir a resposta. Os alunos do grupo cujos cartões foram lidos, confirmam ou não a resposta.	Identifica a palavra Portugal associada à bandeira. Acompanha o grupo na descoberta do nome do rio. Trata os colegas com cordialidade.	Colaboram entre si na descoberta do nome do rio. Identificam através de palavras-chave, o nome do rio. Tratam-se com cordialidade.

Quadro 22 – Descrição/Avaliação da sessão 2. a) 06/03/09

Descrição	Avaliação	
	Individual	Grupo
Num primeiro momento, houve uma atitude generalizada de interesse e expectativa, registando-se a intervenção de alguns alunos à medida que se ia explorando o tema. Aquando da constituição dos grupos e uma vez que tinha ficado acordado desde a sessão anterior, procedeu-se a alterações, tendo em conta o equilíbrio entre elementos, assim como o nível heterogéneo de conhecimento. Não houve atitudes de oposição em relação à constituição de novos grupos, com excepção para a atitude do Luís, que voltou a adoptar alguns comportamentos de provocação e gozo em relação aos colegas do novo grupo. Relativamente à proposta de trabalho, observou-se uma reacção de desorientação sobre que início dar ao trabalho. Vários elementos de cada grupo reagiram dizendo “E agora? Não sabemos o que é para fazer.” Após uma explicação e orientação, grupo a grupo, por parte das professoras, surgiu uma atitude generalizada de interesse e entusiasmo, denotando-se, no entanto, alguma dispersão por conversas paralelas dentro dos grupos. Última parte da sessão - momento de serenidade.	Relativamente ao objectivo de identificar a palavra associada a uma imagem, o Luís respondeu de forma correcta ao que lhe foi solicitado: tanto no momento de reunir as palavras-pista, como no momento de “ler” para os outros grupos as palavras atribuídas ao seu grupo. No entanto, no que diz respeito ao comportamento, Voltou a adoptar alguns comportamentos desadequados.	Apesar de, a partir do meio da sessão e depois de uma orientação muito específica por parte das professoras, os grupos terem estabilizado e terem demonstrado entusiasmo pela actividade, denotou-se alguma falta de motivação e, consequentemente, falta de rendimento da actividade. Não houve nenhum grupo que tivesse identificado o nome do rio sem a ajuda das professoras. No entanto, num segundo momento, quando as pistas foram lidas para os outros grupos, houve sempre mais de um aluno a levantar a mão para dar a resposta, ou seja, para identificar o rio que correspondia às pistas dadas. Não se observaram praticamente conflitos entre colegas.
	Auto-avaliação	
	Optou-se por perguntar a cada um, em jeito de balanço, qual a sessão de que mais tinham gostado: 1.Experiência: I I I I 2.Energias renováveis: 0 3.Reis: I I I I 4.Sistema solar: I I I I I 5.Rios: I I I	

Quadro 23 – Reflexão/Reformulação – sessão 2. a) 06/03/09

Professora de educação especial	Professora da turma
Relativamente ao Luís, apesar do mesmo ter conseguido fazer a leitura funcional e apesar de já ter sido identificado em sessões anteriores um comportamento conflituoso e agitado, parece que alguma falta de motivação pela actividade pode estar a criar condições para o surgimento de comportamentos desadequados. Dever-se-á recorrer a estratégias mais lúdicas e apelativas. Em relação ao grupo, notou-se uma melhoria ao nível do comportamento, o que se pode atribuir à mudança da constituição de grupos, ainda assim a Ma causou alguns atritos dentro do grupo. No que diz respeito à motivação e capacidade de resposta ao solicitado, os objectivos foram atingidos a um nível mínimo, uma vez que todos os grupos demonstraram falta de autonomia para resolver sozinhos o que era pedido. Relativamente a esta sessão, há ainda a ressaltar o facto de a mesma não ter sido tão bem preparada como as anteriores (no que concerne aos materiais e forma de apresentação da proposta), o que com certeza, contribuiu também para uma adesão tardia. Quanto às respostas dadas para a escolha da sessão preferida, denotou-se alguma heterogeneidade, no entanto, e tendo em conta que a sessão mais votada foi a que se debruçou sobre o sistema solar, põe-se a hipótese de o interesse e a motivação poderem ter uma relação com o tema abordado.	Em relação ao Luís, o aluno anda numa fase de conflituosidade para com os colegas, não sabendo muito bem quais os limites do seu comportamento. No entanto, o objectivo da sessão foi atingido. Em relação ao grupo, notou-se algum desinteresse que parece também dever-se à falta de conhecimentos e de interesse por estas matérias que, aliás, ainda foram pouco exploradas. Seria interessante ver tratados nestas sessões os temas da higiene e saúde, onde se denotam graves lacunas, tanto ao nível dos conhecimentos como ao nível dos hábitos adoptados. Apesar de não terem entendido bem o que se pretendia, pediram ajuda às professoras de forma ordeira, não se levantando do lugar, nem gritando.

Quadro 24 - Planificação da sessão 2. b) 12/03/09

Sessão 2. b) - Audição e exploração da história: “ A mamã pôs um ovo”		Indicadores de avaliação individual	Indicadores de avaliação de grupo
Objectivo Geral	Proposta de trabalho		
Ler funcionalmente	1º Leitura da história “ A mamã pôs um ovo”. 2º Conversa e exploração da temática da história. 3º Constituição dos grupos para a realização de um concurso de perguntas sobre a história. 4º Apresentação de um PowerPoint com imagens da história, alternando as mesmas com perguntas escritas no ecrã sobre a imagem anteriormente apresentada. A cada pergunta correspondem três respostas, sendo que só uma será a correcta. 5º À medida que vão surgindo a imagem e pergunta correspondente, cada grupo deverá reunir e decidir qual a resposta certa, respondendo oralmente no momento definido para tal. As professoras, deverão decidir quem, dentro de cada grupo, deverá ser o porta-voz da resposta, sabendo-se de antemão quais as perguntas que caberão ao Luís.	Acompanha a leitura da história. Depois de lida a pergunta pelos colegas e professoras, põe o dedo no ar e aguarda autorização para responder. Reconhece e “lê” o título da história e as palavras “mãe” e “pai” quando lhe é solicitado. Trata os colegas com cordialidade.	Acompanham a leitura da história. Cada um lê para si a pergunta no écran. Escutam, dão sugestões e combinam qual a resposta a dar. Põem o dedo no ar e aguardam autorização para responder. Tratam-se com cordialidade.

Quadro 25 – Descrição/avaliação da sessão 2. b) 12/03/09

Descrição	Avaliação	
	Individual	Grupo
Durante a leitura da história, todos permaneceram atentos e participativos, fazendo observações e perguntas de forma ordeira. A partir do momento da apresentação das imagens e perguntas em PowerPoint, denotou-se um crescente entusiasmo por parte de todo o grupo, chegando a registar-se momentos de grande excitação e desrespeito pelas regras. No entanto, à medida que o tempo foi decorrendo, observou-se estabilidade ao nível do comportamento e respeito pelos tempos definidos para a leitura das perguntas e acordo das respostas. Com a excepção para atritos passageiros entre colegas, não se registaram quaisquer conflitos. Já no fim da sessão observaram-se alguns sinais de cansaço e impaciência.	O Luís esteve muito atento e interessado, participando activamente na definição (à sua maneira) das respostas a dar. No momento que lhe coube para identificar a resposta certa, fê-lo ajudado pelos colegas mas de forma decidida, ou seja, identificou de facto as respostas escritas.	O grupo manteve-se sempre bastante atento e respeitador das regras definidas. Relativamente à leitura das perguntas e interpretação das mesmas, notou-se discrepância entre alguns elementos, ou seja, em cada grupo, eram sempre os mesmos elementos a interpretar e consequentemente a responder. Apesar da resposta final dada para fora do grupo ser fruto de um acordo, notou-se algum protagonismo por parte de alguns alunos, o que provocou pequenos atritos.

Quadro 26 – Reflexão/Reformulação – sessão 2. b) 12/03/09

Professora de educação especial	Professora da turma
O cumprimento integral dos objectivos previstos para esta sessão parece estar relacionado com o cariz lúdico e apelativo da mesma. A existência de um PowerPoint com imagens, perguntas e respostas de escolha múltipla, cujo grau de exigência ao nível da realização se regista a um nível mínimo, relativamente a outras sessões, trouxe alguma descontração à forma como decorreu a sessão. Relativamente à forma como o Luís se manteve atento e sem criar conflitos parece estar igualmente relacionado com o tipo de sessão. No entanto, e apesar do sucesso observado, não é exequível nem desejável que todas as sessões decorram segundo este molde, até porque o factor “diferente do habitual”, perderia o seu impacto. Contudo, dever-se-á apostar na diversidade de estratégias e procedimentos para se mobilizar os conteúdos que se pretende com esta intervenção.	A adesão a esta actividade tem a ver com a forma lúdica como a mesma foi implementada. Também a ausência de conteúdos curriculares e procedimentos habituais e rotineiros de os implementar ajudou a promover a motivação. No entanto, estiveram presentes exigências ao nível da leitura, interpretação e expressão oral, bem como a vertente do controle do próprio comportamento. Relativamente ao Luís, o aluno apresentou um nível de entusiasmo e interesse pela actividade nunca observado em sessões anteriores, diluindo-se totalmente no grupo. Qualquer observador externo, não o distinguiria dos outros alunos.

Nota: A partir desta sessão considerou-se desnecessária a auto-avaliação pedida aos alunos, uma vez que se estava a tornar motivo de enfado para os alunos. A partir de certo momento, as considerações e comentários tornaram-se sempre os mesmos, e sem qualquer proveito para todos.

Quadro 27 - Planificação da sessão 2. c) 20/03/09

Sessão 2. c) - Experiência do vulcão		Indicadores de avaliação individual	Indicadores de avaliação de grupo
Objectivo Geral	Proposta de trabalho		
Ler funcionalmente	1º Conversa introdutória sobre a matéria de Estudo do meio que elucida sobre o fenómeno que esteve na origem da formação das ilhas da Madeira e Açores (auxílio de uma imagem). 2º Início da preparação da experiência, mostrando dois vulcões construídos previamente em massa, explicando o que se irá passar no momento seguinte. Durante este momento serão focadas as definições de lava; crosta terrestre; magma; cratera e erupção. 3º Pedindo a ajuda do Luís, consistindo a mesma na identificação dos ingredientes que necessitamos para se proceder à simulação de uma erupção (através de cartões com as palavras fermento, corante e água oxigenada), dá-se início à experiência. 4º Terminada a experiência, é proposta a formação de grupos e distribuída uma ficha onde constam as definições exploradas anteriormente, bem como a imagem de um vulcão com várias etiquetas desenhadas com o propósito de serem preenchidas com as definições constantes da ficha – legendagem. 5º Num último momento é feita a revisão dos resultados da ficha em grande grupo.	Escuta a conversa introdutória e observa a imagem dada. Associa as palavras dos cartões às palavras escritas nos rótulos. Cumprir os passos inerentes à realização da experiência de acordo com os pedidos feitos pela professora. Trata os colegas com cordialidade.	Escutam a conversa introdutória e fazem observações acerca do tema. Intervêm oralmente no momento da identificação de características dos vulcões. Escrevem no espaço correcto a definição de cada componente do vulcão (imagem). Tratam-se com cordialidade.

Quadro 28 – Descrição/avaliação da sessão 2. c) 20/03/09

Descrição	Avaliação	
	Individual	Grupo
Assim que se deu início à actividade, os alunos demonstraram interesse pelo tema, participando através de observações e perguntas. Durante a preparação e realização da experiência, denotou-se uma atitude generalizada de expectativa e interesse. Quanto ao Luís, participou com empenho na tarefa que lhe foi atribuída. Após a realização da experiência, na qual apenas o Luís desempenhou um papel activo, procedendo à junção dos ingredientes para a realização da erupção nos dois vulcões, foi proposta a constituição dos grupos, não se tendo observado quaisquer reacções de oposição. Assim que a ficha (igual para os quatro grupos) foi distribuída, observou-se uma grande serenidade em todos os grupos, traduzindo-se a mesma na discussão de ideias com o contributo de todos para o preenchimento da ficha. As professoras foram-se deslocando pelos grupos, incitando à participação de todos, tanto na discussão de ideias como no registo das respostas, muito embora não tenham sido observados muitos pedidos de ajuda, ao contrário do observado em sessões anteriores.	O Luís esteve sempre empenhado na tarefa de fazer a associação dos cartões, com as palavras, que lhe eram fornecidos, às embalagens onde previamente tinham sido colados rótulos com as palavras a identificar (por associação). Fê-lo sem qualquer dificuldade, tanto na vez de os utilizar como na vez de os arrumar. No momento do trabalho de grupo e apesar de não constar como objectivo desta sessão, coube ao Luís copiar uma das definições para a etiqueta - legendagem da imagem do vulcão. Permaneceu calmo e motivado durante toda a sessão.	Apesar de não ter tido um papel activo na realização da experiência, o grupo esteve sempre atento e participativo através dos comentários feitos à medida que a experiência ia decorrendo. Durante o trabalho de grupo, foram observadas atitudes de cooperação entre colegas, para o preenchimento da ficha, inclusivamente, no que diz respeito ao Luís, foi-lhe dado mais tempo para poder copiar uma das palavras. Com excepção para a atitude isolada da Ma que já no fim da sessão provocou uma colega do seu grupo (fazendo comentários sobre a forma como a mesma se vestia), os objectivos foram atingidos na totalidade.

Quadro 29 – Reflexão/Reformulação – sessão 2. c) 20/03/09

Professora de educação especial	Professora da turma
Esta foi a sessão que até agora melhor cumpriu os objectivos propostos, tendo em conta a mobilização de aspectos do currículo comum, aspectos do currículo específico individual do Luís e também a a autonomia e adequação de comportamentos de todo o grupo. Talvez todas as sessões devam ter uma parte mais prática e outra mais teórica. Finalmente começa a assistir-se, de forma consistente, a uma maior autonomia e também a uma maior aceitação do outro enquanto par para a realização de um trabalho. Importa, no entanto, ressaltar que a actividade de grupo estava já bastante estruturada, o que também facilitou uma certa organização do tempo e das tarefas no grupo. Surge, entretanto, uma questão: estará o grupo a tirar partido destas sessões, no que diz respeito à aquisição de conhecimentos?	Nesta sessão sentiu-se de forma clara a evolução que o grupo tem feito desde o início deste trabalho. Estiveram atentos e motivados. Souberam esperar pela parte mais activa do trabalho. Com excepção para a situação da Ma, não se fizeram sentir quaisquer conflitos. Inclusivamente, quando Luís quis participar na parte escrita, prestaram-lhe ajuda e souberam esperar que terminasse. Deve apostar-se na programação de sessões semelhantes a esta.

Quadro 30 - Planificação da sessão 2. d) 17/04/2009

Sessão 2. d) - Experiência sobre o volume e a forma de materiais sólidos e líquidos		Indicadores de avaliação individual	Indicadores de avaliação de grupo
Objectivo Geral	Proposta de trabalho		
Ler funcionalmente	1º Escrita no quadro de exemplos de vários materiais/objectos sólidos, líquidos e gasosos, propondo-se a sua divisão (arrumação) pelos três estados, pedindo ao Luís para ler as palavras “água” e “leite”. 2º Breve introdução/explicação dos conceitos de forma e volume. 3º Início da realização das duas experiências, pedindo-se a colaboração de cada um dos alunos à medida que se vão cumprindo os vários passos das mesmas: Experiência 1: observar a constância da forma e o volume ocupado por uma pedra em dois recipientes diferentes. Experiência 2: observar a constância do volume da água a alteração da sua forma dentro de um saco de plástico. 4º Com o decorrer das experiências, relembrar os conceitos de forma e volume aplicados aos sólidos e líquidos, registando-se as conclusões no quadro. 5º Constituição dos grupos, distribuição e explicação da proposta de registo das experiências. Todos os grupos terão um conjunto de fichas, onde consta a descrição dos vários passos das experiências. Os grupos deverão preencher alguns espaços em branco de forma a que as frases façam sentido e ilustrar os passos de cada experiência no espaço correspondente deixado para o efeito.	Acompanha o decurso das experiências. Responde às perguntas que lhe são dirigidas. “Lê” as palavras (água, leite) escritas no quadro. Trata os colegas com cordialidade.	Respondem às perguntas acerca dos resultados observados. Reproduzem, através de ilustrações, as fases da experiência e concluem que : Sólidos – forma e volume e constante. Líquidos – forma variável e volume constante. Tratam-se com cordialidade

Quadro 31 – Descrição/avaliação da sessão 2. d) 17/04/2009

Descrição	Avaliação	
	Individual	Grupo
Desde o início, houve uma participação constante na observação e colaboração com o desenrolar dos passos das experiências. No momento da constituição dos grupos, observou-se a recusa por parte dos elementos do costume: Ma e Ab. Assim que foram distribuídas as fichas de registo da experiência, três dos quatro grupos iniciaram a distribuição de tarefas, sem que lhes tivesse sido feita qualquer proposta. Num dos grupos, o Ab, pôs-se de parte e os outros elementos iniciaram o trabalho. No quarto grupo, a Ma começou a tomar atitudes de provocação, gozo e oposição, o que impediu o início do trabalho, tendo sido necessária uma intervenção muito directa de uma das professoras, no sentido de dar início ao trabalho e impor a realização da tarefa. O grupo do qual o Luís fazia parte decidiu, desde o início, quais as palavras que o Luís iria registar nas fichas, escrevendo-lhe (e lendo-lhe) o modelo num papel à parte. À medida que o trabalho ia avançando, dois dos grupos estiveram muito empenhados em representar fielmente e registar as palavras pedidas. Um terceiro grupo demorou mais tempo devido à preocupação com a perfeição dos desenhos e num quarto grupo não chegou a existir ritmo de trabalho, uma vez que a Ma manteve até ao fim atitudes de gozo e provocação.	O Luís leu sem hesitação a palavra “água” e com bastante hesitação a palavra “leite”, apesar de se ter feito, várias vezes, referência à última. Durante o trabalho de grupo, esteve sempre muito atento e motivado, entendendo perfeitamente o que se pretendia, chamando a si a vez de desenhar ou copiar uma palavra. Não houve qualquer situação de conflito com os colegas.	Com excepção para as atitudes da Ma e Ab, no momento da constituição dos grupos, os dois primeiros momentos da sessão (realização das experiências e início do trabalho de grupo) decorreram sem incidentes, tendo todo o grupo demonstrado interesse e atenção perante a proposta de trabalho. À medida que as experiências foram decorrendo, a maioria respondia prontamente ao pedido de conclusões (forma e volume de sólidos e líquidos) sobre o que iam observando. Durante o preenchimento e ilustração das fichas, observou-se igualmente um cuidado em elaborar um trabalho rigoroso. No entanto, as atitudes da Ma, apesar das tentativas de ambas as professoras de controlar a situação, dando mais atenção ao grupo a que mesma pertencia, acabaram por tornar impossível a realização do trabalho pedido ao grupo, acabando o mesmo por entregar a sua ficha incompleta.

Quadro 32 – Reflexão/Reformulação – sessão 2. d) 17/04/2009

Professora de educação especial	Professora da turma
Apesar da instabilidade provocada pela Ma no seio do seu grupo, consideram-se alcançados os objectivos delineados. Relativamente ao Luís, parece ter-se encontrado um grupo que tem a preocupação de o integrar, de tal forma que o mesmo vai fazendo exigências quanto ao seu nível de participação nas tarefas pedidas. De referir ainda que, em relação ao Luís, podemos concluir que, a partir das actividades propostas, vão sendo trabalhados também outros objectivos e não somente aquele que à partida é referido na planificação da sessão. Em relação ao grupo, considera-se que o mesmo engrenou definitivamente neste estilo de trabalho, podendo-se identificar já momentos-tipo em cada sessão. Assim, são evidentes: - A expectativa e participação num primeiro momento. - A organização em torno da proposta de trabalho e a atribuição de papéis a cada elemento do grupo (identificando-se os líderes: Po e Eb; - A serenidade ao longo do desenrolar do trabalho de grupo. - A capacidade de concluir e dar por terminada a tarefa. Relativamente ao Ab e à Ma tem sido difícil encontrar um grupo no seio do qual consigam uma maior adequação dos comportamentos. Parece que a estratégia não passa pelo grupo que se escolhe, pelo que dever-se-á encontrar outro tipo de estratégias.	Todo o grupo continua a funcionar muito bem e a beneficiar com este tipo de trabalho. O facto de ser uma experiência é uma condição para captar a atenção. Todos os alunos estiveram participativos. O Ab e a Ma são as excepções. São eles também os elementos mais perturbadores e que dão mais trabalho ao longo da semana, durante as aulas. Quanto ao Luís, está agora numa fase mais calma e nem se distingue dos restantes elementos do grupo. Relativamente ao comportamento, sugere-se que os alunos que consigam uma melhor adequação sejam premiados, e que aqueles que insistam em perturbar sejam penalizados. De referir ainda que o facto da sessão estar bem preparada (material e encadeamento de todos os momentos) proporcionou uma maior calma e interesse por parte dos alunos e a assimilação dos conteúdos. Na próxima sessão sugere-se que seja trabalhado o tema do 25 de Abril.

Quadro 33 - Planificação da sessão 2. e) 24/04/2009

Sessão 2. e) - 25 de Abril: audição de uma história, concepção de uma frase e construção de cravos		Indicadores de avaliação individual	Indicadores de avaliação de grupo
Objectivo Geral	Proposta de trabalho		
Ler funcionalmente	1º Leitura da história “ O tesouro” de António Pina (uma das professoras faz a leitura). 2º Breve conversa sobre o tema do livro, tentando envolver os alunos, descrevendo as características da época a que o livro se refere. 3º Registo no quadro da data “25 de Abril”, pedindo ao Luís que consulte o calendário e leia a data escrita no quadro. 4º Apresentação da proposta de trabalho de grupo: a cada grupo será distribuído um cartaz, no qual está colado um cravo. Cada grupo deverá elaborar uma ou mais frases sobre o tema da liberdade. Depois de escrita a ou as frases, a cada aluno será dado o material necessário para construir um cravo segundo um modelo. <i>Nota: Relativamente à Ma e Ab, decidiu-se que, depois da constituição dos grupos, se irá perguntar, à parte e de forma subtil, em que grupo gostariam de ficar integrados, clarificando que não devem desperdiçar a oportunidade que lhes está ser dada, não devendo, em contrapartida, adoptarem comportamentos perturbadores.</i>	Acompanha a leitura da história. Faz comentários acerca do conteúdo da história Consulta o calendário e “lê” a data escrita no quadro. Copia a frase para o cartaz. Trata os colegas com cordialidade.	Acompanham a leitura da história. Fazem observações ou perguntas sobre o conteúdo da história Elaboram, em conjunto, uma frase de acordo com o tema e escrevem-na de forma gramaticalmente correcta. Tratam-se com cordialidade

Quadro 34 – Descrição/Avaliação da sessão 2. e) 24/04/2009

Descrição	Avaliação	
	Individual	Grupo
Durante a leitura da história, todos os alunos estiveram muito atentos e à medida que iam conhecendo o enredo, iam fazendo perguntas e observações. No final da história houve novamente um momento, durante o qual os alunos teceram considerações acerca do tema, tendo as professoras aproveitado para focar o conceito de liberdade e as responsabilidades que lhe estão inerentes. Seguidamente pediu-se ao Luís que lesse a data registada no quadro, tendo-se partindo, depois, para a constituição dos grupos. Desta feita, e depois de constituídos os grupos, solicitou-se à Ma e Ab que fizessem a sua escolha (estratégia definida anteriormente). A Ma escolheu prontamente o “grupo do Po” e o Ab escolheu o grupo onde estavam a Le, o Ca, o Br e a Re. Seguidamente todos os grupos iniciaram o trabalho, tentando elaborar frases que fizessem sentido, não demonstrando tanto cuidado pela forma como elaboravam as frases, necessitando por isso de uma grande orientação por parte das professoras. A fase da construção dos cravos decorreu sem problemas, havendo, no entanto, muitos pedidos de ajuda.	O Luís esteve atento no momento da leitura da história, mostrando-se particularmente interessado pelas imagens, fazendo perguntas acerca das mesmas. Seguidamente leu a data que lhe foi pedida, tendo ainda referido que essa seria a data correspondente ao dia seguinte. No momento da constituição dos grupos, mostrou-se satisfeito por fazer parte do mesmo grupo da semana anterior. Durante o momento da elaboração das frases também deu palpites, por vezes não muito adequados, mas sem qualquer reclamação por parte das colegas.	Todos os alunos permaneceram atentos e participativos em qualquer uma das fases da sessão, não se tendo registado quaisquer conflitos. No que diz respeito aos alunos Ma e Ab, parece ter resultado a estratégia de lhes dar a opção de escolher o grupo. Relativamente ao conteúdo dos cartazes, todas as frases registadas faziam referência ao conceito de liberdade, no entanto, denotaram-se bastantes erros ao nível da construção frásica. A construção dos cravos trouxe a oportunidade de alguns colegas com maior aptidão para trabalhos manuais poderem ajudar colegas com mais facilidade ao nível académico ou que sobressaíam por outras razões, foi o caso da Va que ajudou a Eb, do Ad que ajudou o Ru e do La que ajudou o Ab.

Quadro 35 – Reflexão/Reformulação – sessão 2. e) 24/04/2009

Professora de educação especial	Professora da turma
O Luís está cada vez mais implicado na dinâmica deste tipo de trabalho. O facto de se ter encontrado um grupo com uma postura mais serena foi positivo para o seu envolvimento. Não menos importante tem sido a crescente interiorização de que “é capaz” de realizar certas tarefas que implicam matérias trabalhadas por todos (melhoria da auto imagem e autoestima). Relativamente ao resto do grupo e mesmo com os casos que têm apresentado comportamentos de maior oposição, existe sempre uma postura de expectativa e vontade de aceitar o desafio da cada sessão. A própria relação com a professora de educação especial tem-se revestido de uma crescente proximidade. Factores como: - A organização pormenorizada da sessão; - Alguma criatividade; - A objectividade na apresentação da proposta de trabalho; - Uma relação directa com os conteúdos curriculares; deverão continuar a ser as linhas mestras das restantes sessões.	Os alunos compreenderam o conteúdo do livro e estabeleceram a relação com o 25 de Abril e o conceito de liberdade. Continuam a ser evidentes as dificuldades que têm ao nível da Língua Portuguesa (representação escrita de uma ideia, construção frásica, regras gramaticais). Quanto à motivação, estiveram sempre empenhados, escolhendo frases de acordo com o tema e mesmo na construção dos cravos (momento mais movimentado), tudo correu de forma ordeira. Quanto ao comportamento, têm-se observado melhorias significativas, principalmente na forma como trabalham em grupo. Para a próxima sessão seria interessante trabalharmos algumas poesias uma vez que se aproxima a semana da leitura.

Quadro 36 - Planificação da sessão 3. a) 30/04/2009

Sessão 3. a) - Leitura, escrita, interpretação e ilustração de poesias – preparação semana da leitura		Indicadores de avaliação individual	Indicadores de avaliação de grupo
Objectivo Geral	Proposta de trabalho		
Escrever funcionalmente	1º Apresentação dos textos de quatro poesias a todo o grupo, pedindo-se a quatro alunos escolhidos aleatoriamente que as leiam em voz alta, passando-se em seguida à interpretação (em grande grupo) das mesmas: as pessoas vão lendo passagens das poesias e fazem perguntas sobre as mesmas: “A casinha de chocolate”, Luísa Ducla Soares” “Meninos de todas as cores”, Maria Cândida Mendonça “Segredo”, Miguel Torga “Xadrez”, Sidónio Muralha 2º Constituição dos grupos: a cada grupo deverá ser atribuída uma poesia, uma cartolina com linhas previamente traçadas, canetas e lápis de cor. 3º Proposta a cada grupo: cada grupo deverá fazer uma nova leitura da poesia e definir com o auxílio das professoras, quem irá ilustrar e quem irá copiar para a cartolina a poesia, respeitando as estrofes. 4º Composição do cartaz com os desenhos elaborados e recortados.	Mantem-se em silêncio e acompanha a leitura realizada por um dos colegas. Responde ou levanta o dedo no ar para responder às perguntas de interpretação. Copia a frase que lhe é atribuída. Desenha o que é pedido pela professora. Trata os colegas com cordialidade.	Manteêm-se em silêncio e acompanham a leitura realizada por um dos colegas. Respondem oralmente às perguntas de interpretação. Copiam as frases respeitando a ordem das estrofes. Tratam-se com cordialidade.

Quadro 37 – Descrição/Avaliação da sessão 3. a) 30/04/2009

Descrição	Avaliação	
	Individual	Grupo
Iniciou-se a sessão com a leitura das poesias, tendo-se solicitado aos alunos escolhidos para a leitura, que o fizessem de forma clara e audível para todo o grupo. Após a leitura de cada uma das poesias, solicitou-se que se procedesse à interpretação das mesmas. Vários alunos sugeriram hipóteses às perguntas feitas pelas professoras para interpretação dos textos. Após este primeiro momento, constituíram-se então os grupos, sem qualquer incidente a registar. Na distribuição das tarefas os alunos escolheram, com a ajuda das professoras, entre a ilustração ou a passagem do texto, conforme a sua apetência. Ao Luís solicitou-se que copiasse uma passagem da poesia com a orientação da Eb mas este quis também fazer um desenho. No final da actividade começaram a registar-se alguns distúrbios pela posse de material e também atitudes de crítica por parte da Ma, acerca dos desenhos do Luís.	O Luís esteve atento durante a primeira parte da sessão, apesar de não ter participado. No segundo momento da sessão, soube esperar pela sua vez, copiou de forma cuidada a frase que lhe foi pedida. Na realização do desenho, não respeitou o tema da poesia, o que deu azo a alguns desentendimentos com a De, acabando por acatar as sugestões dos outros elementos do grupo	Durante a leitura das poesias, estiveram muito atentos (silenciosos), assim como durante a fase da interpretação, muito embora tenham sido apenas alguns elementos a responder ou a querer responder: punham o dedo no ar e esperavam pela sua vez (Pa, Eb, Li, La, Ru, Ca, Ab, Ma). Durante a segunda metade da sessão, todos demonstraram interesse em participar, dando início à tarefa. No final da sessão começou a denotar-se algum cansaço e resistência em terminar alguns desenhos. A Va deitou a cabeça na mesa, a De começou a brincar com os lápis e a não querer passá-los ao Luís. A Ma começou a tecer comentários negativos acerca dos desenhos feitos pelo Luís.

Quadro 38 – Reflexão/Reformulação – sessão 3. a) 30/04/2009

Professora de educação especial	Professora da turma
Consideram-se alcançados os objectivos desta sessão. Qualquer um dos elementos do grupo demonstrou estar motivado, uma vez que se verificou a participação de todos, participação essa repartida pelas várias fases da sessão. Como foram pedidas diferentes tarefas, cada um pôde optar por aquela em que se sentia mais à vontade. O cansaço do final da sessão talvez se deva ao facto de alguns alunos se tornarem conflituosos com mais facilidade, como é o caso da Ma, o que acaba por perturbar o resto do grupo e dos grupos, tornando-se depois um “rastilho” para outros conflitos e perda de concentração e motivação. Com esta aluna, deverá haver sempre uma vigilância redobrada.	A sessão decorreu bem, havendo lugar para o cumprimento de vários objectivos de carácter académico, onde existem grandes lacunas nesta população. A possibilidade de ler, interpretar e escrever textos de uma forma diferente da habitual e que servirá para uma exposição para toda a escola, no âmbito da semana da leitura, parece também ter sido motivo de entusiasmo. O facto de haver espaço para poderem ilustrar é importante para alguns alunos que não se sentem tão à vontade noutras áreas. Mesmo no caso do Ab, parece ter surtido algum efeito, em termos de comportamento, uma vez que este aluno gosta muito de desenhar.

Quadro 39 - Planificação da sessão 3. b) 8/05/2009

Sessão 3. b) <i>Peddy-paper</i> – semana da leitura		Indicadores de avaliação individual	Indicadores de avaliação de grupo
Objectivo Geral	Proposta de trabalho		
Escrever funcionalmente	1º Apresentação da planta da escola e identificação de alguns pontos-chave. 2º Explicação sobre o que se pretende: - Percurso pela ala principal da escola (onde se encontram expostos vários trabalhos elaborados no âmbito da semana da leitura), identificação na planta dos vários postos (9), devidamente identificados, onde deverão parar e recolher um envelope. - Abertura do envelope, onde constará uma pergunta à qual deverão responder (a pergunta dirá respeito ao conteúdo do cartaz de cada posto) em folha de registo própria (elaborada para o efeito). 3º Enumeração de algumas regras. - A resposta às perguntas deverá ser feita em grupo. - Não deverão fazer barulho nos corredores. 4º Cada grupo partirá com algum tempo de intervalo do grupo seguinte. Enquanto uma das professoras permanece na sala, a outra irá acompanhar os grupos. Os grupos que permanecem na sala à espera de vez para começar, deverão interpretar e legendar na planta os diversos espaços da escola. À medida que vão voltando, os grupos deverão fazer na folha de registo, uma avaliação do comportamento durante o trajecto. Relativamente ao Luís, este deverá copiar a frase a ser construída pelo grupo (tarefa pedida no posto nº 9).	Intervém na procura das respostas às perguntas de cada posto Mantém-se junto do seu grupo Trata os colegas com cordialidade Copia a frase do último posto para a folha de registo. Trata os colegas com cordialidade.	Prestam atenção à explicação do início da prova Situam-se no espaço e respeitam a ordem dos postos Discutem grupo qual a resposta a dar. Respondem correctamente às perguntas. Tratam-se com cordialidade.

Quadro 40 – Descrição/Avaliação da sessão 3. b) 8/05/2009

Descrição	Avaliação	
	Individual	Grupo
Durante a apresentação da proposta de trabalho, todos demonstraram curiosidade, fazendo várias perguntas sobre o que se iria passar. O primeiro grupo que partiu demonstrou alguma dificuldade em se situar no espaço e na identificação do primeiro posto. Também houve, num primeiro momento, alguma dispersão, principalmente por parte do Ab, que nem sempre acompanhou o grupo, atrasando-se ou adiantando-se. À medida que o jogo foi avançando, os vários grupos conseguiram encontrar uma dinâmica. Durante o tempo da tarefa, demonstraram sempre muito entusiasmo em encontrar as respostas. De referir que os grupos que ficaram na sala à espera da sua vez para começar revelaram grandes dificuldades na interpretação da planta e consequentemente, na identificação dos espaços. No último posto (construção de frase, a partir de algumas palavras soltas) denotaram-se as maiores dificuldades, tendo dois dos grupos necessitado de maior orientação por parte da professora.	O Luís esteve atento ao desenrolar da actividade, acompanhando o grupo e sugerindo respostas (por vezes nem sempre as mais adequadas). Quanto à tarefa que lhe estava mais directamente destinada, o Luís copiou a frase, respeitando os espaços entre as palavras, com alguma orientação por parte das colegas. De referir ainda que não se registaram quaisquer incidentes entre o Luís e os colegas.	Todos os grupos mantiveram o interesse em dar as respostas correctas e conseguiram-no. As folhas de registo contêm todas as respostas certas, apesar de nalguns casos (2 grupos) as respostas se encontrarem mais incompletas. Ainda se denota alguma dificuldade ao nível do trabalho de equipa, ou seja, embora tenha havido a preocupação de atribuir tarefas (quem leva o mapa, quem lê, quem escreve a resposta) houve alguma tendência para procurar a resposta, sem dar algum espaço aos outros. Não se registaram incidentes ou discussões. Necessitaram de uma orientação e supervisão constante da professora em todos os passos da actividade.

Quadro 41 – Reflexão/Reformulação – sessão 3. b) 8/05/2009

Professora de educação especial	Professora da turma
Consideram-se cumpridos os objectivos da sessão. O facto da actividade ser realizada com outro “formato” foi, sem dúvida, um aspecto que contribuiu para o empenho ao nível da participação. No entanto, a passagem para o exterior da sala e, consequentemente, a possibilidade de uma maior movimentação no espaço, em grupo, foi também factor de dispersão. Ressalve-se, no entanto, que só agora (passadas bastantes sessões de intervenção) parece haver maturidade ao nível do funcionamento em grupo para uma actividade como esta. A supervisão das professoras foi fundamental para a orientação no espaço e cumprimento das tarefas pedidas. No caso particular da Va, importa ressaltar que o facto de se ter trabalhado anteriormente a leitura e interpretação das poesias foi fundamental para o seu nível de motivação e empenho, uma vez que esteve atenta e participativa, sem se pôr de parte, à semelhança do que já tem acontecido em alguns momentos das sessões anteriores. Mais uma vez, o Luís esteve muito bem integrado no seu grupo.	Esta sessão correu muito bem, uma vez que os alunos aderiram com muito entusiasmo do princípio ao fim, tendo a mesma sido encarada como uma competição e uma brincadeira. Esta actividade serviu também como meio para trabalhar todos os aspectos de leitura e interpretação sugeridos para a semana da leitura. Denotaram-se as dificuldades ao nível da interpretação do mapa fornecido e também foram claras as dificuldades de alguns alunos na adaptação a uma situação diferente do habitual, o caso da Re. No caso do Ab, parece que houve alguma dispersão mas também uma tentativa de perturbar o funcionamento da actividade, atitude essa que tem sido muito difícil mudar, seja nestas sessões, seja no decurso das aulas. De referir ainda que a organização do tempo e materiais contribuiu para o bom funcionamento da actividade.

Quadro 42 - Planificação da sessão 3. c) 11/05/2009

Sessão 3. c) - Criação de uma história (preparação para as provas de aferição)		Indicadores de avaliação individual	Indicadores de avaliação de grupo
Objectivo Geral	Proposta de trabalho		
Escrever funcionalmente	1º Constituição de grupos. 2º Apresentação de um "relógio alfabético" (construído para o efeito) e distribuição de uma ficha com os elementos essenciais à criação da história: personagem principal, local, amigo, inimigo, desejo, final. 3º Explicação da proposta de trabalho: para encontrar cada um dos elementos essenciais dever-se-á rodar o relógio (as professoras assumirão esse papel), cujo ponteiro indicará a letra inicial, a partir da qual se escolherá cada um dos elementos. Por ex: Personagem A-Anão; Local G-Gruta, Desejo M-Mergulhar, etc. 4º Após a definição de todos os elementos, a partir das letras seleccionadas aleatoriamente pelo relógio, e respectivo registo na ficha distribuída, cada grupo deverá elaborar em papel de rascunho uma história. 5º À medida que as histórias estiverem a ser elaboradas, as professoras irão orientar na redacção da mesma.	Acompanha a rodagem dos ponteiros. Dá ideias para a escolha dos elementos. Copia para a folha de registo, as palavras decididas por todos, a partir da letra apontada pelo relógio. Trata com cordialidade os colegas	Escolhem os elementos essenciais mediante a letra apontada. Elaboram a história de uma forma lógica e respeitando as regras gramaticais. Tratam-se com cordialidade.

Quadro 43 – Descrição/Avaliação da sessão 3. c) 11/05/2009

Descrição	Avaliação	
	Individual	Grupo
Após a constituição dos grupos, deu-se início à escolha dos elementos essenciais à história, mediante as letras apontadas pelo relógio. A professora, junto de cada grupo, indicava qual o elemento para o qual iria rodar o relógio, tendo de seguida, o grupo que fazer a sua escolha. Algumas das vezes, em qualquer um dos grupos, os alunos tiveram dificuldades em encontrar elementos, cuja inicial correspondesse à letra apontada pelo relógio, pedindo uma segunda tentativa. Encontrados todos os elementos, os grupos começaram a trabalhar na história, solicitando frequentemente as professoras, por um lado, para ver respondidas dúvidas quanto ao conteúdo e forma da história, mas também devido a alguns conflitos. Também foram identificados três casos de desinteresse (todos no mesmo grupo). Dois dos grupos conseguiram terminar a história, tendo ficado um terceiro grupo com a história por terminar. Nenhum conseguiu fazer uma revisão geral à história e consequentemente passá-la a limpo. Ficou a promessa que se daria continuidade a esta actividade em dia a marcar.	O Luís foi fazendo algumas tentativas de, a par com os outros colegas, encontrar os elementos que eram pedidos, embora a maior parte das vezes não tivesse conseguido fazer a correspondência da letra inicial das palavras que ia sugerindo com a letra apontada pelo relógio. Num segundo momento, registou, segundo o modelo facultado pelas colegas, as palavras anteriormente seleccionadas pelo grupo para a constituição da história. Num terceiro momento, aquando da elaboração da história, tornou-se ausente, não participando com sugestões, olhando para o vazio, tendo começado de seguida a insultar a De, que rapidamente ripostou. Sanado o conflito, permaneceu desinteressado o resto da actividade.	Enquanto foram escolhendo os elementos da história, mediante as letras apontadas pelo relógio, em todos os grupos se foi observando entusiasmo. Num segundo momento, aquando da elaboração da história, criou-se um clima tenso devido às frequentes solicitações e conflitos. Em dois dos grupos, houve elementos que assumiram a elaboração da história, não solicitando a colaboração dos colegas, o que deu azo a discussões e queixas às professoras. Num dos grupos houve três elementos que se recusaram a participar (Va, Pa, Ne), uma vez que as suas ideias não eram aceites.

Quadro 44 – Reflexão/Reformulação – sessão 3. c) 11/05/2009

Professora de educação especial	Professora da turma
Nesta sessão observou-se alguma instabilidade ao nível do comportamento mas também ao nível do desempenho. Se, num primeiro momento, tudo correu bem e foi observado um entusiasmo generalizado, na segunda parte da sessão, chegaram a existir momentos de agitação e dispersão. A criação de uma história por todos (por grupos), revelou-se não ser tarefa fácil para este grupo/turma que, como já foi observado em sessões anteriores, necessita de desempenhar tarefas muito estruturadas, sem compassos de espera e fortemente concretas, com resultados imediatos. Apesar de terem sido observados momentos de entusiasmo durante a criação da história e ter-se conseguido chegar a um resultado final – a história -, o processo não decorreu da melhor forma. As três alunas que foram perdendo o interesse, o Luís e o caso de outros que desistiram de participar, uma vez que houve alunos a assumir a tarefa sozinhos ou com poucos elementos, demonstram que no caso desta actividade, aqueles que têm mais dificuldades foram penalizados, o que, em alguns casos, resultou na explosão de conflitos. A próxima proposta deverá conter tarefas diferenciadas, divididas em momentos curtos em que todos possam agir e gerar um resultado quase imediato.	Esta sessão caracterizou-se por uma grande agitação que, aliás, tem sido observada ao longo dos dias, durante as últimas semanas. Este comportamento parece estar directamente relacionado com as mudanças importantes observadas ultimamente no clima da escola (o início das Actividades Extra-Curriculares e o constante barulho das obras). No entanto, é importante salientar que, de facto, a criação de texto é uma das áreas mais fracas deste grupo ao nível da Língua Portuguesa, daí o facto de se ter planeado uma sessão que pudesse prepará-los um pouco melhor a este nível, o que parece não ter resultado muito bem, uma vez que se registaram bastantes pedidos de ajuda e também alguns conflitos. Quanto ao Luís, o facto de ter percebido que a certa altura não lhe seria solicitado mais nada, entrou em conflito (gozo) com a colega que estava sentada à sua frente. De salientar que, apesar da actividade se ter caracterizado por alguma agitação, os alunos ficaram com pena de não terem acabado o trabalho. O facto de entrarem em conflito ou de estarem menos participativos, nem sempre quer dizer que a actividade não lhes desperta interesse. São alunos por natureza agitados e com baixa tolerância à frustração. De referir, por último, que o comportamento da Ma melhorou bastante desde que lhe foi proposta a escolha do grupo (só quer estar com os que sabem, que têm sucesso).

Quadro 45 - Planificação da sessão 3. d) 15/05/2009)

Sessão 3.d) - Composição de uma história (preparação para as provas de aferição) - Continuação		Indicadores de avaliação individual	Indicadores de avaliação de grupo
Objectivo Geral	Proposta de trabalho		
Escrever funcionalmente	1º Constituição dos grupos. 2º Devolução aos grupos da folha de registo onde constam os elementos essenciais à criação da história (a partir das letras apontadas pelo relógio) e rascunho da história elaborada durante a sessão anterior (entretanto reformulada/emendada pelas professoras), bem como pedaços de papel (A5) em branco. 3º Apresentação da proposta: leitura para toda a turma das palavras, a partir das quais foram construídos os textos e dos respectivos textos elaborados a partir das mesmas. Num segundo momento, dois elementos do grupo encarregar-se-ão de passar a limpo o texto, enquanto os restantes elementos irão ilustrar a história e fazer a respectiva legendagem para num último momento construir um cartaz.	Presta atenção à leitura do texto do seu grupo. Desenha um dos elementos da história e legenda-a, segundo o modelo escrito pela professora, a seu pedido Trata os colegas com cordialidade	Atribuem em conjunto com as professoras papéis no seio do grupo Lêem, em voz alta e com poucas (3 /4x) hesitações, o texto. Passam a limpo o texto cometendo (3/4) poucos erros. Desenham algum dos elementos da história, fazendo a respectiva legenda Tratam-se com cordialidade

Quadro 46 – Descrição/Avaliação da sessão 3. d) 15/05/2009

Descrição	Avaliação	
	Individual	Grupo
No momento em que foi distribuída a ficha com os elementos, o texto e as folhas para ilustrar e legendar, as professoras, em conjunto com os alunos, decidiram quais as tarefas a atribuir a cada um. Tomadas tais decisões, foi-se dando a vez a cada grupo para a leitura dos elementos e respectivo texto, elaborado a partir dos mesmos, tendo-se observado interesse e atenção por parte de todos os grupos, especialmente em cada grupo, quando se tratava da própria história. Num segundo momento, denotou-se alguma agitação generalizada, uma vez que os alunos que passavam o texto a limpo, necessitavam de uma maior concentração, solicitando constantemente silêncio àqueles que procediam à ilustração, tendo-se decidido, a dado momento, que os referidos alunos iriam acabar a tarefa à parte. À medida que iam terminando os seus desenhos, alguns alunos foram autónomos na escolha e escrita da legenda, outros solicitaram ajuda para fazê-lo. Quanto ao Luís, foi discutida com a professora qual a legenda a escrever e, assim, fornecido o modelo para poder copiar.	O Luís prestou atenção e sorriu à medida que foi reconhecendo a história criada pelo seu grupo durante a sessão anterior. No que diz respeito à ilustração de um dos elementos da história, o Luís não apresentou quaisquer dificuldades dado que esta é uma das áreas em tem revelado interesse e apetência. Quanto à legendagem da mesma, depois de muito orientado na escolha, procedeu à cópia do modelo, invertendo duas das letras. Também não se registaram quaisquer conflitos com colegas, observando-se uma interacção de cordialidade com os mesmos.	A atribuição de tarefas no seio do grupo (quem lê, quem escreve, quem desenha), não levantou problemas, tendo-se observado na maioria dos casos iniciativa e consenso sobre o que cada qual iria fazer. Ao nível da leitura dos textos, observaram-se mais hesitações do que as previstas, não se podendo considerar, em nenhum dos casos que a leitura foi feita de forma fluente. Nas restantes tarefas não se registaram dificuldades, com excepção para a escolha da legenda (em alguns casos). Também ao nível da forma como interagiram uns com os outros, surgiram alguns conflitos, uma vez que, os que desenhavam faziam comentários entre si, desconcentrando os que passavam o texto a limpo, tendo-se recorrido à separação de alguns elementos para que pudessem terminar a tarefa.

Quadro 47 – Reflexão/Reformulação – sessão 3. d) 15/05/2009

Professora de educação especial	Professora da turma
Tendo em conta que esta sessão foi o prolongamento da anterior, e uma vez que foram observados durante a referida sessão comportamentos de conflito e desinteresse, poder-se-á afirmar que se conseguiu, em parte, a recuperação do equilíbrio registado em sessões anteriores. No entanto, a actividade em si terá sido demasiado exigente, tendo em conta o tipo de funcionamento do grupo. Tem-se visto inúmeras vezes que as actividades propostas devem ser concretas, encadeadas, permitir a participação de todos e permitir a disponibilidade das professoras, de acordo com as solicitações de cada grupo, factores que nestas duas últimas sessões nem sempre foram priorizados. De referir ainda que a duração deste tipo de actividade (demasiado extensa), não é, de todo, a ideal para o trabalho em grupos, com a agravante da heterogeneidade dos mesmos. Para a próxima sessão, dever-se-á recuperar algumas das características das actividades dinamizadas em sessões anteriores, como por exemplo, o aspecto lúdico e o “ritmo”. Este é um trabalho nunca acabado. Cada sessão deverá ser sempre concebida com muito cuidado para que existam quebras no ritmo e evolução do grupo.	Observou-se uma maior serenidade nesta sessão, quando comparada com a anterior, tendo-se verificado ainda alguma agitação. Nesta altura do ano, os alunos já estão cansados e também desorganizados com os múltiplos acontecimentos (passeios, actividades extra-curriculares, provas de aferição). No entanto, nada se compara aos comportamentos observados no início deste ano, especialmente em situação de grupo, algo quase impossível de concretizar. Curiosa é a aceitação que todos, sem excepção, demonstram em relação à constituição dos grupos. Foi algo que, a partir de dado momento, foi tido como um dado adquirido. Por último, de referir que em relação a estas duas últimas sessões, poder-se-ia ter pedido a elaboração de uma história mais curta, com menos elementos ou apenas uma banda desenhada com legendas ou diálogos, um trabalho mais estruturado e mais orientado por nós, professoras (o próprio Luís teria beneficiado mais com esse tipo de actividade).

Quadro 48 - Planificação da sessão 3. e) 22/05/2009

Sessão 3. e) Montagem de um puzzle e frase para completar – Dia do autor Português		Indicadores de avaliação individual	Indicadores de avaliação de grupo
Objectivo Geral	Proposta de trabalho		
Escrever funcionalmente	1º Breve conversa com os alunos sobre o que assinala a data de 22/05. 2º Apresentação da proposta de trabalho e constituição dos grupos. 4º Montagem de um puzzle (consistindo o mesmo na foto de um autor português) e respectiva colagem numa folha de papel. 5º Descoberta e registo das letras que faltam à identificação do autor (nome incompleto – espaços em branco) e descoberta e registo das palavras que faltam a uma frase apresentada (incompleta-espaços em branco) e que caracteriza a vida ou obra do(a) autor(a). Autores a descobrir: Alice Vieira; Nuno Magalhães Guedes; Sophia de Mello Breyner; António Torrado. 6º Solicitação por parte de cada grupo aos outros grupos, da descoberta, mediante as pistas (frase ou frases) do nome do(a) autor(a) que lhe coube.	Participa na montagem do puzzle Copia duas palavras para os espaços em branco Trata com cordialidade os colegas	Montam o puzzle, dando a vez uns aos outros Completam o nome do autor e respectiva frase. Tratam-se com cordialidade

Quadro 49 – Descrição/Avaliação da sessão 3. e) 22/05/2009

Descrição	Avaliação	
	Individual	Grupo
Após a descoberta do dia acerca do qual a actividade se iria debruçar, os alunos permaneceram interessados durante a explicação sobre a proposta de trabalho. Assim que foi proposta a constituição dos grupos, todos se organizaram, como já vem sendo hábito, sem qualquer dificuldade. Quando foram distribuídos os envelopes com os pedaços que constituíam os puzzles, deu-se início à montagem dos mesmos, fase que rapidamente foi ultrapassada. À medida que iam tendo o puzzle montado e colado, eram distribuída pelas professoras as cartolinas onde constavam o nome do(a) autor(a) e a frase para completar. Nesta segunda fase, surgiram algumas dúvidas e consequentes pedidos de ajuda, também se observaram pequenos conflitos devido à falta de concordância sobre a forma como se escrevia alguma palavra. Numa terceira fase, quando se tratou de um elemento de cada grupo ler para os restantes grupos, a frase a partir da qual se teria que identificar o autor, registou-se novamente um momento de acalmia, não se tendo observado quaisquer manifestações de desinteresse.	O Luís participou na montagem do puzzle, manipulando alguns pedaços e dando uma ideia do local onde deveriam ser colocados. Também copiou para a cartolina duas das palavras em falta, segundo o modelo escrito que lhe foi proporcionado pelos colegas. Não foram observados quaisquer conflitos na interacção com os mesmos.	Em cada um dos grupos, procedeu-se à montagem dos puzzles, sem quaisquer dificuldades, tendo-se observado em três dos quatro grupos alguns atropelos ao contributo de cada um, ou seja, nem sempre foi respeitada a vez do outro. Na segunda fase da actividade, surgiram algumas dificuldades na descoberta das palavras que proporcionariam a identificação do autor ou que dariam sentido à frase por completar, tendo sido, por isso, proporcionadas pelas professoras ajudas adicionais (foram ditas algumas letras e palavras). Na sequência de alguma agitação, surgiram alguns conflitos de ideias que resultaram em insultos que rapidamente se diluíram.

Quadro 50 – Reflexão/Reformulação – sessão 3. e) 22/05/2009

Professora de educação especial	Professora da turma
Apesar da observação de pequenos conflitos e algumas hesitações na segunda fase da actividade, pode-se considerar que os objectivos da sessão foram alcançados de forma satisfatória. O facto de se ter recorrido a estratégias de concretização (puzzle) e de aquisição de um conhecimento imediato (o completar palavras e frases) e ainda a possibilidade de mobilizar esse mesmos conhecimentos junto dos outros grupos, promoveu uma dinâmica muito mais apropriada às características deste grupo. Quanto ao Luís, foram igualmente alcançados os objectivos definidos para esta sessão. Importa, no entanto, salientar que voltou a ser necessário lembrar as colegas da necessidade de o ajudar e de lhe dar a vez.	Com esta sessão, os alunos adquiriram e lembraram conhecimentos que dizem respeito a aspectos anteriormente dinamizados, ao mesmo tempo que, de uma forma lúdica, conseguiram trabalhar em grupo (apesar de pequenos conflitos, muito próprios desta população). Penso que a sessão teve a duração de tempo ideal e, passando por várias fases, obedeceu sempre a um ritmo. Estes alunos não conseguem gerir muito bem os compassos de espera e têm muita dificuldade em dar a vez ao outro, o que também se observou nesta sessão. O facto de as sessões não se prolongarem muito no tempo e passarem por várias fases deverá ser, sempre que possível, algo a ter em conta. Relativamente ao Luís, o aluno esteve sempre interessado e participativo, principalmente na fase da montagem do puzzle (actividade pela qual demonstra bastante interesse e aptidão).

Quadro 51 - Planificação da sessão 3. f) 29/05/2009

Sessão 3. f) Jogo da Glória – revisões da matéria dada		Indicadores de avaliação individual	Indicadores de avaliação de grupo
Objectivo Geral	Proposta de trabalho		
Escrever funcionalmente	1ª Apresentação do tabuleiro do jogo (2m x 2m), previamente colocado em cima de um conjunto de mesas posicionadas no centro da sala. 2ª Constituição dos grupos e organização dos mesmos, sentados em torno do tabuleiro. 3ª Explicitação da forma como se irá processar o jogo: cada grupo terá um pino com uma cor e de cada vez que o dado for lançado, percorrer-se-ão as casas que o mesmo indicar. Em cada casa, deverão responder a uma pergunta (sobre a matéria dada ao longo do ano). Ganha o grupo que chegar primeiro ao fim do tabuleiro. Existirão algumas regras, tais como: aos números desenhados a verde correspondem as perguntas que deverão responder por escrito. Sempre que um grupo errar, outro grupo poderá responder, avançando uma casa no caso de acertar na resposta. Em algumas das casas do tabuleiro, existirão dois símbolos (<i>tolerância e não tolerância</i>), os quais permitirão o avanço e o recuo de casas.	Ouve em silêncio as explicações do jogo Copia para o papel a frase ou palavra correspondente à resposta Respeita a vez do outro no lançamento do dado Trata com cordialidade os colegas	Ouvem em silêncio as explicações Fazem perguntas para tirar dúvidas em relação ao jogo Respondem correctamente às perguntas colocadas Respeitam as regras do jogo Tratam-se com cordialidade

Quadro 52 – Descrição/Avaliação da sessão 3. f) 29/05/2009

Descrição	Avaliação	
	Individual	Grupo
Logo após a entrada na sala, os alunos sentaram-se em torno do tabuleiro do jogo, formando grupos, de acordo com a indicação das professoras. A constituição dos mesmos não sofreu alterações em relação ao que tem vindo a ser hábito nas sessões anteriores. Seguidamente, as professoras informaram sobre o modo de funcionamento do jogo e respectivas regras, tendo surgido várias dúvidas e perguntas por parte dos alunos. Foram reforçados, por parte das professoras, os aspectos respeitantes à tolerância para com os colegas/grupos. Ao longo do jogo os grupos foram respondendo acertadamente à grande maioria das perguntas, tendo-se observado alguns conflitos, tanto pela posse do dado, como pela frustração que era sentida, quando a resposta não era considerada correcta, tendo assim que se dar a vez a outro grupo. Em cada um dos grupos salientaram-se alunos que funcionavam como o suporte/recurso (alunos com mais facilidade na resposta) do grupo. No entanto, as professoras, instruíram sempre os grupos que deveria ser dada a vez a todos na resposta, a qual deveria ser atribuída consoante o grau de dificuldade da mesma.	O Luís respeitou a sua vez e respondeu acertadamente às perguntas que lhe eram colocadas (aspecto mediado pela professora, no que diz respeito à escolha das perguntas). Ao longo do jogo, foi demonstrando entusiasmo e interesse pelas perguntas que eram colocadas, sendo que por vezes se precipitava e respondia algo desadequado, antes da pergunta ter terminado. Nunca foram observados momentos de conflito ou atitudes menos adequadas para com os colegas.	Desde o primeiro momento que foi observado um grande interesse sobre a forma como se iria desenrolar o jogo, tendo surgido várias questões postas pelos alunos, indiciando esse mesmo interesse/curiosidade. As respostas às perguntas foram discutidas em grupo, tendo havido oportunidade de discussão das mesmas no seio do mesmo, tendo quase sempre surgido respostas correctas. Não foram raros os conflitos, as reclamações e os “amuos”, observando-se uma competição entre os grupos e a dificuldade na aceitação das derrotas e mesmo no cumprimento das regras.

Quadro 53 – Reflexão/Reformulação – sessão 3. f) 29/05/2009

Professora de educação especial	Professora da turma
Os objectivos desta sessão foram integralmente cumpridos, tendo-se observado em alguns momentos uma agitação provocada pelo aparecimento de atritos entre os grupos, e não no seio dos grupos, relacionados com o cumprimento das regras. A competição a que este jogo apela nem sempre foi benéfica para a estabilidade desta sessão. Denota-se nestes alunos uma grande dificuldade para tolerar a frustração e para tolerar, nos outros, os erros, os enganar ou alguma atitude mais impulsiva, tomando-os quase como um ataque. Daí também a introdução no jogo, dos símbolos <i>ser tolerante / ser intolerante</i>. Quanto à mobilização dos conhecimentos académicos, esta estratégia foi muito adequada para relembrar e promover o interesse pelos conteúdos curriculares. Mais uma vez, esta actividade teve a vantagem de tornar o Luís num elemento participante. Em jeito de conclusão, importa referir algumas ideias-chave para este tipo de trabalho (sendo que algumas delas já foram referidas ao longo das sessões): - A preparação rigorosa das actividades (concepção e preparação de material) contribui para um bom encadeamento dos passos da sessão e promove a disponibilidade dos professores. - A experiência adquirida e a relação que o professor de educação especial passa a ter com o grupo promove a estabilidade e a facilidade na resolução dos conflitos. - À medida que o tempo passa e a experiência se acumula, torna-se mais fácil conceber as sessões. - A reformulação constante das actividades, estratégias e procedimentos, é absolutamente necessária para o sucesso deste tipo de trabalho.	A actividade foi muito bem aceite por todos e vivida com grande entusiasmo. Teve como grande objectivo cumprido, a revisão da matéria dada (em qualquer uma das áreas curriculares). O facto de trabalharem em grupo, deixou de ser uma contrariedade para passar a ser uma rotina associada à presença da professora de educação especial (momento sempre aguardado com expectativa durante toda a semana). Nesta sessão, em concreto, foram observados pequenos conflitos entre grupos, devido à competitividade que a actividade exigia (ganhar o jogo). O facto de o material do jogo ter sido construído de forma muito apelativa e participada por alguns dos alunos também contribuiu para a adesão à actividade. Este tipo de intervenção numa turma é um trabalho nunca acabado. Quando existem factores que já estabilizaram, aparecem outros que é necessário trabalhar.



Fig. 1 – Acontecimentos Históricos – Dramatização (sessão 1.c)

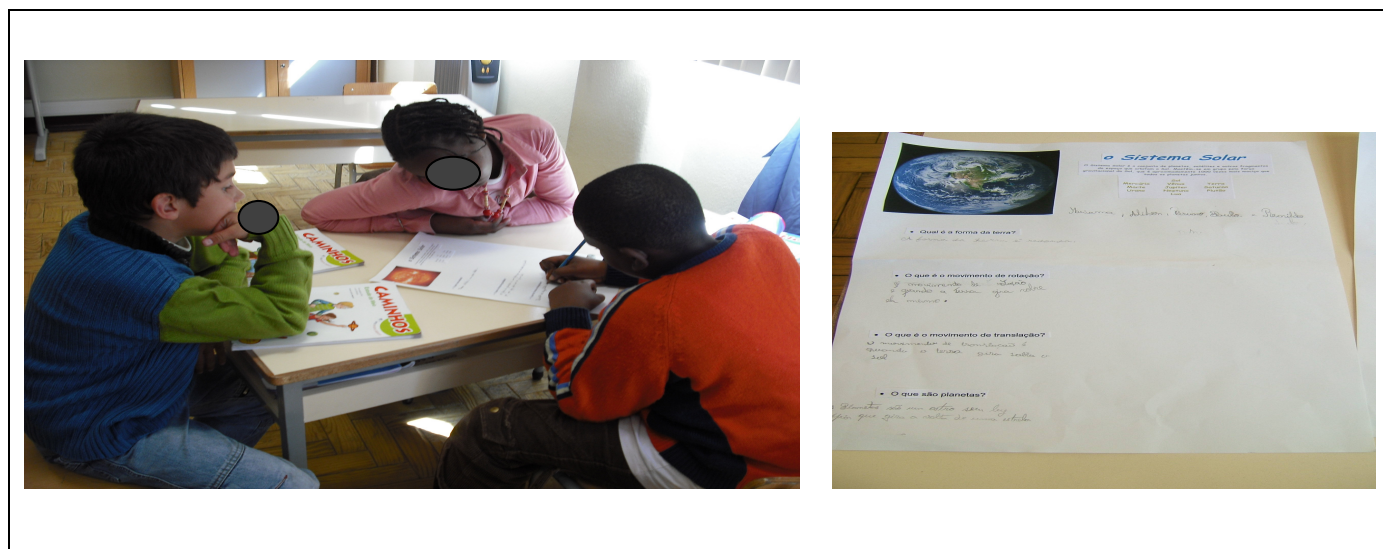


Fig. 2 – Sistema solar – Experiência e registo (sessão 1. d)



Fig. 3– Formação das ilhas da Mdeira e dos Açores – Experiência e registo (sessão 2. b)



Fig. 4 – Funcionamento da língua – Semana da Leitura (sessão 3. b)

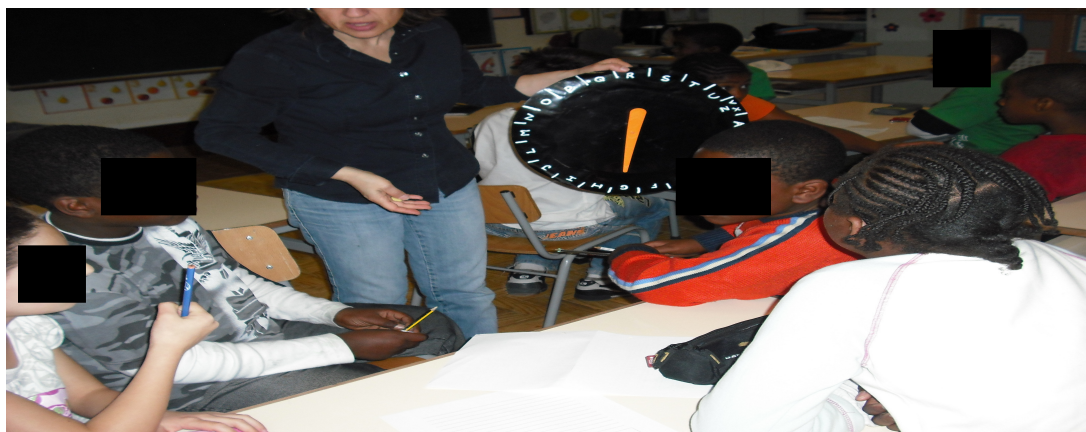


Fig.5 – Composição de textos – Criação de histórias (sessão 3. b)

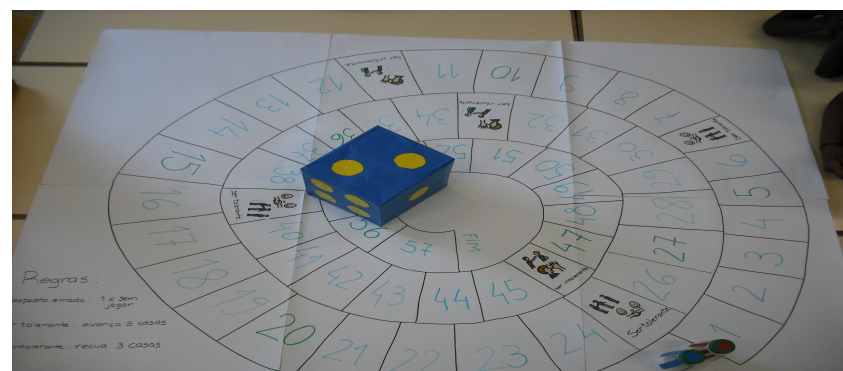


Fig. 6 – Revisões da matéria dada – Jogo da Glória (sessão 3. f)

4.3. Resultados Obtidos

Terminada a intervenção, foi fornecido a toda a turma o questionário sociométrico (Anexo 4), utilizado no início do ano lectivo. Também à semelhança do ocorrido no início deste trabalho, foi realizada uma entrevista à professora da turma (Anexo 17).

Para a visualização dos resultados obtidos, no que diz respeito à intervenção directa, junto do grupo, ao longo do decorrer das sessões e, ainda ao acompanhamento por parte do avô e técnicas do A.T.L., foram construídos quadros, com os dados retirados das grelhas de avaliação (capítulo 4.2.2.) e folha de registo de contactos (Anexo 19), respectivamente.

Cada quadro referente à intervenção directa, diz respeito ao trabalho desenvolvido em etapas, de acordo com as actividades previstas na planificação global. Para que a informação não se tornasse repetitiva, optou-se por seleccionar os dados recolhidos na primeira e última sessão implementada para cada objectivo (Quadros 54, 55 e 56) como forma de registar as evoluções observadas, não só no início e fim de cada objectivo, mas também, para se poder comparar a fase inicial, o período intermédio e a fase final desta intervenção. Como processo cíclico, o qual obedeceu a etapas, constituídas pelos momentos de planificação, acção, avaliação e reflexão/reformulação, foi possível, registar, entre avanços e recuos, pequenas evoluções ao longo da intervenção. No entanto, ao comparar a situação existente no início deste trabalho, com a situação final, podem-se observar diferenças vincadas, entre o ponto de partida e o ponto de chegada.

De uma atitude de oposição, os alunos passaram à aceitação da opinião do outro e à cooperação. O respeito crescente pelas regras estabelecidas, trouxe momentos de serenidade, essenciais à interiorização dos conteúdos.

Quanto ao Luís, de uma atitude caracterizada pela impulsividade, desafio e agressividade, passou a uma postura de maior contenção e capacidade de estar em grupo. Também a mobilização de conteúdos académicos adequados ao seu perfil de funcionalidade, permitiram consolidar as competências previstas neste trabalho e fazer aprendizagens colaterais, uma vez que nunca se trabalha só um aspecto de cada vez. No que concerne à informação obtida a partir dos contactos realizados com o avô, o A.T.L. e ocasionalmente com outros intervenientes, foi também construído um quadro, onde é possível fazer a comparação de perspectivas entre o início e o fim desta

intervenção (Quadros 57). De uma atitude de desvalorização, por parte da família, e de receio por parte do A.T.L., passou-se a uma postura de valorização, entusiasmo e, até de esperança.

Por fim, não menos importante, cabe referir as mais-valias retiradas do trabalho de parceria levado a cabo pelas duas professoras. Ambas compreenderam que só foi possível “levar a bom porto este projecto”, devido à estreita colaboração e constante busca de sintonia nos momentos de planificação, acção, avaliação e reflexão.

Poder-se-á afirmar que a professora titular de turma passou de uma atitude de ângustia e “não saber o que fazer” com o Luís, para uma postura de convicção acerca da aprendizagem cooperativa, assegurando que esta irá ser uma estratégia a doptar no futuro, seja qual for o contexto escolar.

Quadro 54 - Resultados obtidos: Objectivo – Expressar-se oralmente

Avaliação Obj. Global	Avaliação individual	Avaliação de grupo	Reflexão / reformulação
Expressão Oral 1º momento 30/01/09	-Deu ideias sobre como descrever a imagem. - O grupo ajudou-o a memorizar; - Expressou-se de forma telegráfica; - Articulação pouco perceptível; -Na sequência de um conflito começou a chamar nomes ao Ab.	- Resistência à formação de grupos; - Entraram em conflito; - O Ru não queria participar; - o Ab repeliu violentamente o Luis - A Va e Ab não se expressaram de forma fluente	-Recorrer a actividades muito práticas; - Devemos ser firmes; -Não contemplar compassos de espera; - Duas professoras é fundamental - Intervenção – mediação conflitos; - Há falta de autonomia;
Expressão Oral Último momento 27/02/09	- Recebeu ajuda de vários colegas - Várias vezes instruído por colegas; - Respondeu com fluência-hesitação inicial. - Comportamento adequado.	- Ma, Va e Ab- oposição inicial; - Restantes alunos motivados; - Ab e Ma iniciaram trabalho individualmente; - No momento das respostas todos participaram. - Hesitação nas respostas por parte de alguns.	- Va não aceita confronto - dificuldades - Autonomia- pequenas melhorias; - Interesse generalizado; -.O Ru entusiasmou os outros; -Situações experimentais – motivante; -Maior capacidade trabalhar em grupo; - Tempo demasiado longo.

Quadro 55 - Resultados obtidos: Objectivo-Ler Funcionalmente

Avaliação Obj. Global	Avaliação individual	Avaliação de grupo	Reflexão / reformulação
Ler Funcionalmente 1º momento 6/ 03/ 09	- O Luis respondeu de forma correcta, tanto no momento reunir as palavras-pista, como no momento de “ler” para os outros. - Voltou a adoptar alguns comportamentos mais desadequados.	- Orientação específica por parte das professoras. - Alguma falta de motivação. - Falta de rendimento. - Houve sempre mais de um aluno a levantar a mão para dar a resposta. - Não se observaram conflitos.	- Recorrer a actividades mais apelativas. - Melhoria de comportamento devido a alterações nos grupos. - Falta de autonomia. - Sessão mal preparada- falta de adesão.
Ler Funcionalmente último momento 24/ 04/ 09	- Esteve atento. - “Leu” a data que foi pedida (25 de abril) e acrescentou que essa seria a data correspondente ao dia seguinte. - Mostrou-se satisfeito com a constituição dos grupos. - Deu palpites para a elaboração das frases.	- Atentos e participativos. - Não se registaram conflitos. - Bastantes erros ao nível da construção frásica. - Alguns colegas com mais aptidão para trabalhos manuais tiveram a oportunidade de ajudar colegas com maior aptidão académica.	- Grupo – evidentes dificuldades na língua Portuguesa. - Estiveram sempre empenhados. - Melhoras significativas na forma como trabalham em grupo. - O grupo- postura de expectativa e vontade de aceitar o desafio. - Relação com a professora de educação especial – maior proximidade. - Linhas mestras deste tipo de trabalho: *Organização pormenorizada da sessão; *Criatividade; *Objectividade na proposta da sessão.

Quadro 56 - Resultados obtidos: Objectivo-Escrever Funcionalmente

Avaliação Obj. Global	Avaliação individual	Avaliação de grupo	Reflexão / reformulação
Escrever Funcionalmente 1º momento 30/ 04/ 09	- Esteve atento. - Soube esperar pela sua vez. - Copiou de forma cuidada a frase que lhe foi pedida. - No desenho, não respeitou o tema. - Acabou por acatar sugestões dos outros elementos.	- Durante a leitura estiveram muito atentos. - Apenas alguns elementos responderam; - Punham o dedo no ar e esperavam pela sua vez. - Segunda metade da sessão, todos demonstraram interesse em participar. - No final da sessão começou a denotar-se algum cansaço.	- Cumprimento de vários objectivos de carácter académico;- Participação de todos. - Cada um pôde optar pela a tarefa em que se sentia mais à vontade. - Possibilidade de ler, interpretar e escrever textos de uma forma diferente. - Trabalhos expostos para toda a escola-motivo de entusiasmo. - Com a Ma deve haver sempre uma vigilância redobrada. -No caso do Ab é importante haver espaço para desenhar (área forte).
Escrever Funcionalmente último momento 29/ 05/ 09	- Respeitou a sua vez. - Copiou o que os colegas lhe escreveram no papel. - Demonstrou interesse e entusiasmo - Por vezes precipitava-se e pedia para ser ele a escrever e a responder. - Nunca foram observados momentos de conflito com os colegas.	- Grande interesse sobre a forma como se iria desenrolar o jogo. - As respostas às perguntas foram discutidas em grupo. - Quase sempre surgiram respostas correctas. - Observou-se alguma competitividade entre grupos. - Dificuldade na aceitação das derrotas.	- Objectivos integralmente cumpridos. - Alguns atritos entre os grupos. - Sessão importante para relembrarem conteúdos. - Preparação rigorosa das actividades, bom encadeamento dos passos da sessão. - Mais uma vez, esta sessão teve a vantagem - tornar o Luis num elemento participante. - O facto de trabalharem em grupo, deixou de ser uma contrariedade. - Material da sessão- muito apelativo e construído por alguns alunos.

Quadro 57 – Contactos com outros parceiros

	Início do ano	1º Período	2º Período	3º Período
Avô/ Mãe	- Informou que durante o Verão, o Luis adoptou comportamentos desadequados.-	- Mostrou-se entusiasmado com as possíveis evoluções ao nível do comportamento e desenvolvimento (avô).	- O avô sabe de alguns comportamentos e vai tentar ajudar. - “Está melhor graças a vocês. Às vezes, até se porta melhor que os irmãos e é muito mais simpático (mãe).” - “Ele chega a casa e conta-nos o que fez” (avô). - É isso mesmo professora. Esteja descansada. Nós damos conta dele” (avô).	- “Temos homem professora, temos homem” (avô).
A.T.L./ Escola	- Demonstraram receio.	- Foi demonstrada a satisfação pela frequência do Luis no A.T.L.	- Foi comentado o facto do Luis estar muito melhor. (A.T.L.) - “O Luis participa nas actividades respondendo adequadamente às perguntas feitas, a partir da história explorada”. (Formadora do Programa do Nacional de Ensino de Português). - “O Luis foi o primeiro a acertar na resposta”. (animadora de pátio). - “Está muito motivado e quer participar em tudo”.(A.T.L.).	- “O Luis está um espectáculo. Ele fez uma evolução.....Lá está, foi um trabalho conjunto”. (A.T.L.)

A partir da análise de conteúdo da entrevista (Anexo 18), realizada à professora, encontram-se, aqueles que foram considerados, pela mesma, os factores positivos iniciais em relação ao trabalho proposto. A professora refere a expectativa (*Expectativas-5-indicadores*) de um trabalho que considerou desde início, ser uma mais valia para todos, associada a uma relação de confiança com a professora de educação especial (*Expectativas-4- indicadores*) e ainda, uma relação de proximidade e empatia entre alunos e professora de educação especial (*O docente de educação especial na sala-6-indicadores*). Ainda na mesma categoria, encontramos a expectativa de criar um ambiente favorável à integração do Luís (*A integração do Luís-3-indicadores*), a possibilidade de inovar (*Inovação-3-indicadores*), de envolver toda a turma (*O envolvimento do grupo-4-indicadores*) e de planificar em conjunto (*A Planificação-4-indicadores*).

Quanto aos resultados registados no final da intervenção, a professora salienta as evoluções observadas no que concerne à da capacidade dos alunos trabalharem em grupo (*A nível de trabalho de grupo-5 indicadores*), a melhoria ao nível dos conhecimentos, incluindo o Luís (*Aquisição de conhecimentos-8 indicadores*), as alterações positivas nas relações entre pares (*Relações entre pares- 6 indicadores*), a maior integração do Luís no grupo (*A integração do Luís- 3 indicadores*) e ainda, a implementação de actividades, práticas, concretas e experimentais como factor vantajoso.

Relativamente à perspectiva obtida pela professora, após o trabalho sistemático, desenvolvido durante mais de metade de um ano lectivo, a mesma, foca a aprendizagem cooperativa (*Actividades em grupo- 7 indicadores*), como algo a implementar em qualquer tipo de ensino, sublinhando que a mesma é desejável, tanto para alunos com Necessidades Educativas Especiais, como para os melhores alunos. Quanto ao trabalho a desenvolver com o Luís (*O trabalho com o Luís- 5 indicadores*), a professora assegura que o mesmo deve ser concebido no âmbito da planificação para a turma toda. Por último, a planificação atempada e um bom conhecimento do grupo, são considerados factores importantes a ter em conta em qualquer intervenção, junto de uma turma.

Após o preenchimento das matrizes sociométricas (Anexos 14 e 15), resultantes do tratamento das respostas ao questionário sociométrico, passou-se à análise dos resultados. A informação obtida, foi comparada com os resultados do primeiro questionário sociométrico. De uma forma resumida, poder-se-á afirmar que se mantiveram as posições daqueles que são considerados, no grupo feminino e no grupo

masculino, por razões diferentes, líderes naturais. Quanto ao resto do grupo, verificou-se, para a maioria dos elementos, uma posição semelhante àquela que se tinha observado no primeiro sociograma, se bem que, no grupo feminino, se registou a distribuição de escolhas por mais elementos, o que resultou, com excepção para as duas alunas menos escolhidas (Le e Li), num maior equilíbrio entre todas. Relativamente ao grupo masculino, verificou-se uma distribuição das escolhas por mais elementos, o que resultou igualmente, num maior equilíbrio entre todos, com excepção para o Ab que recebeu, apenas uma escolha, à semelhança do que tinha ocorrido no início do ano e dezassete rejeições, aumentando o número de que foi alvo, na fase inicial, facto que permite relacionar este resultado com um comportamento perturbador que só se atenuou no final da intervenção. O Ca, passou de uma posição de aceitação generalizada, para uma posição de forte rejeição, a qual se poderá explicar pelos frequentes conflitos que causou em grupo.

Finalmente, relativamente ao Luís, verificou-se uma alteração radical, no que diz respeito à forma como passou a ser visto pelo grupo. Da indiferença quase total, a que era votado (1 rejeição e 3 escolhas), o Luís passou a ser, francamente, rejeitado pelos colegas, uma vez que foi alvo de uma escolha e treze rejeições, resultado que, num primeiro momento, se revestiu de algum desânimo. No entanto, após uma breve reflexão sobre os dados obtidos, poder-se-á afirmar que o Luís deixou de ser um elemento quase externo à turma, o qual não suscitava qualquer atenção, para passar a ser um elemento integrante da turma, mesmo que rejeitado.

Após a interpretação de toda a informação anteriormante apresentada, é possível afirmar que os objectivos enunciados no início deste trabalho, foram cumpridos, bem como, obtida a resposta à questão de partida.

O Luís, passou a ser parte integrante da turma, participando e aprendendo com a dinamização das actividades, implementadas pelos docentes intervenientes no processo de ensino-aprendizagem da turma. A adequação do seu comportamento foi progredindo, apesar da recorrência de alguns conflitos.

O avô, seu encarregado de educação, deixou de valorizar os aspectos negativos, para passar a valorizar os sucessos do neto.

O A.T.L., sentiu-se valorizado na função de co-educador, contribuindo assim para a auto-estima e melhoria das aprendizagens do Luís.

O grupo, atingiu a capacidade de cooperar para aprender e apreender factos, conceitos e competências, tomando consciência das suas dificuldades e sucessos, adquirindo um maior auto-controle.

A professora compreendeu como é possível trabalhar de forma cooperativa, tornando um aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais, uma mais valia para a turma.

As duas professoras envolvidas concluíram que no recurso à aprendizagem cooperativa deverão ser contemplados os seguintes factores:

- Dinamização de actividades práticas, objectivas e experimentais;
- Relação directa com os conteúdos curriculares;
- Planificação rigorosa das actividades;
- Encadeamento dos diferentes passos da actividade;
- Diferenciação das tarefas em cada grupo ;
- Inovação e criatividade;
- Utilização de materias apelativos;
- Avaliação e reflexão constantes.

REFLEXÕES CONCLUSIVAS

A eficácia da aprendizagem cooperativa como estratégia de inclusão que, segundo Meijer (2003), se traduz em resultados positivos, tanto ao nível cognitivo, como ao nível sócio emocional, ficou confirmada no trabalho que se acaba de apresentar.

Tendo como ponto de partida a inclusão na sua turma de referência, um aluno com défice cognitivo, deu-se início à caracterização de toda a situação, permitindo tornar ainda mais consciente a necessidade de intervir junto do grupo, com o intuito de estabelecer o que César (2003) considerou serem as práticas favoráveis às necessidades e aptências várias existentes num só grupo.

O recurso, não só à aprendizagem cooperativa, mas também ao agrupamento heterogéneo e à instrução diferenciada, num trabalho de franca parceria entre a professora da turma e a professora de educação especial, foi tomando forma ao longo de toda a intervenção, permitindo a participação de todos, modificando sessão após sessão, o modo de aprender, o modo de interagir entre pares, e o modo de ensinar.

Priorizando, em concreto, o processo interactivo entre as limitações do aluno em causa e as condições adaptativas, através da alteração do funcionamento de uma parte do processo de ensino-aprendizagem, foi possível investir naquilo que Vieira e Pereira (2003) apelidam de “o lado reversível da deficiência mental”. O Luís tornou-se mais participativo, fazendo como todos os outros, parte de um grupo, cumprindo tarefas necessárias e indispensáveis à concretização das actividades e ao cumprimento dos objectivos pretendidos para cada sessão. Consequentemente, o seu bem-estar e auto-estima melhoraram significativamente, reforçando também as expectativas positivas por parte dos elementos externos à escola, nomeadamente a família e os técnicos do A.T.L. Num processo contínuo de planificação, acção, avaliação e reflexão/reformulação, foram introduzidas sessão a sessão, as alterações consideradas necessárias e, a manutenção de aspectos comprovadamente bem sucedidos. Apesar deste processo ciclico, nem sempre existiu um crescendo de sucesso. Aliás, até ao fim da intervenção foram reformuladas estratégias na procura dos benefícios pretendidos para todos. Esta conclusão encontra eco em Calhoun (1994, citada em Afonso, 2005), reconhecendo a autora que “os resultados não são instantâneos, nem o processo é linear.”

A dinamização dos conteúdos curriculares de uma forma inovadora, foi seguramente proveitosa para a maioria dos alunos, reconhecendo a professora que a presença do Luís e da professora de educação especial se tornou numa mais valia para a turma. A mesma assegura que passará a ter em conta este tipo de abordagem, num

futuro próximo, considerando que este tipo de trabalho, poderá trazer “muito bons resultados, tanto para os alunos considerados com NEE, como para os melhores alunos”. Sendo que, a implementação deste projecto de intervenção, teve visibilidade perante toda a escola, poder-se-á encarar como efeito colateral deste trabalho, a possibilidade de demonstrar a toda a comunidade escolar, como se podem alterar práticas, tomando-as não como uma contrariedade imposta pelo sistema, mas como um desafio que resultará em benefícios para todos. O grau de satisfação dos próprios alunos, demonstra bem como foi vivida esta experiência. Ao longo dos meses, durante os quais decorreu a intervenção, os mesmos perguntavam, com uma frequência crescente, à medida que o tempo ia passando, quando voltariam a poder a protagonizar mais uma sessão, sabendo, todavia, que sexta-feira era o dia definido para tal.

Entendendo que esta experiência, poderá servir como exemplo mas não como modelo de actuação, visto que cada grupo, cada aluno e cada professor se revestem de características muito próprias, fica apenas o testemunho de um projecto com objectivos definidos a partir da caracterização de um contexto específico.

Considera-se que este trabalho apresenta, uma intervenção que se poderia prolongar no tempo, permitindo a mobilização de alguns aspectos que ficaram numa fase embrionária. A integração do Luís, fica a carecer, obviamente de um investimento continuo, uma vez que a passagem da rejeição à aceitação, implicaria uma renovação de estratégias para que, o aluno passasse a ser considerado um elemento mais desejado pelos colegas. Da mesma forma, os quatro alunos que sendo alvo de alguma indiferença ou de uma acentuada rejeição, necessitariam de um investimento, por parte dos professores, de modo a passarem a usufruir de uma maior aceitação, o que certamente se traduziria num maior bem-estar e auto-estima. Assim sendo, assume-se a necessidade de diferenciar ainda mais, dentro de cada grupo, tarefas ou procedimentos que de algum modo, permitam a valorização das capacidades dos referidos alunos.

Reconhecendo que este tipo de intervenção, é uma obra nunca acabada, as professoras deixam a mensagem dos benefícios da experiência acumulada, ao longo de alguns meses, demonstrando que uma tarefa aparentemente complexa, se torna simples quando existe uma partilha sistemática dos momentos de planificação, acção, avaliação e reflexão/reformulação.

Presume-se que fica assim clarificada, a necessidade de implementar, intervenções semelhantes noutras turmas do 1º ciclo e, mais ambiciosa ainda, a urgência

de transportar para o 2º ciclo, algumas propostas de actuação que possam ir ao encontro das necessidades que cada vez mais, surgem neste nível de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Lisboa: Asa.
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula. Um guia para a formação de professores*. Lisboa: I.I.E.
- Ainscow M. & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para Aprender. Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Asa Editores.
- César, M. (2003). A Escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Cunha, I. & Santos, L. (2007). *Cadernos de Estudo*, pp. 27-64, nº5. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Esteves, A. J. (1986). A Investigação-acção. In Silva, A. & Pinto, J. (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Farinha, J. (2004). *Para um Estudo das Estruturas de Relacionamento Interpessoal em Contextos Educativos*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve.

- Filipe, B. A (2004). *Investigação-Ação enquanto Possibilidade e Prática de Mudança*. In Oliveira L., Pereira, A. Santiago (Orgs.), *Investigação em Educação. Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- Font, J. (2007). *La Evaluación del Alumno com Retraso Mental*. In J. Bonals & Sánchez-Cano (Orgs.), *La Evaluación Psicopedagógica*. Barcelona: Graó.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- González, M.C. (2003). *Educação Inclusiva: Uma Escola para Todos*. In L. M. Correia (Org.), *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Kronberg, R. M. (2003). *A Inclusão em Escolas e Classes Regulares*. In L. M. Correia (Org.) *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Mantoan, M.T. (1998). *Educação escolar de deficientes mentais: Problemas para a pesquisa e o desenvolvimento*. *Cadernos CEDES*, vol.19, nº 46.
- Máximo-Esteves L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Meijer, Cor (Coord.) (2003). *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Meijer, Cor (Coord.) (2005). *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula nos 2º e 3º Ciclos de Ensino*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Morato, P. (1998). *Deficiência Mental e Aprendizagem* (2ª ed.). Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.

- Morgado J. (2003). Os Desafios da Educação Inclusiva. Fazer as Coisas Certas ou Fazer Certas as Coisas. In L. M. Correia (Org.), *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Northway, M. L. & Weld, L. (1957). *Testes Sociométricos. Um Guia para Professores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Oliveira L., Pereira, A. Santiago R. (Orgs.) (2004). *Investigação em Educação. Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- Porter, G.L. (2001). Elements crítics per a escoles inclusives. Creant l'escola inclusiva: una perspectiva canadenca basada en quinze anys d'experiència. *Suports, 6-14*, vol.5.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2ª ed.). Lisboa: Gradiva. (Trabalho original em Francês, publicado em 1995).
- Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva. As Boas e as Más Notícias. *Perspectivas sobre Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003). Diferenciação Curricular e Inclusão. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Salend, J. Duhaney, L.M.G. & Montgomery, W. (2002). A Comprehensive Approach to Identifying and Addressing Issues of Disproportion Representation. *Remedial and Special Education*, 289-299, Vol. 23 (5).
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanches & Teodoro (2007). Procurando Indicadores de Educação Inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 105-149.

Trindade, A.R. (2007). Profissão Professor: Desenvolvimento profissional e Escola Inclusiva. *Cadernos de Educação de Infância*, nº82, 40-44.

UNESCO (1994). Necessidades Educativas Especias. Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. *Inovação*, nº 1, vol.7. Lisboa: I.I.E.

Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In A.S. Silva & J.M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Vieira, F. & Pereira M. (1996). *Uma Perspectiva de Organização Curricular para a Deficiência Mental* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vieira, F. & Pereira M. (2003). *Se Houvera Quem Me Ensinara. A Educação de Pessoas com Deficiência Mental*. (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Anexos

Anexo 1 - Planificação do Processo de Avaliação

PLANIFICAÇÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

Nome: xxxxxxxx

Data de Nascimento: xxxx

Idade: 9 anos

Ano de Escolaridade: xxx

Escola: xxxxx

DESCRIÇÃO DA SITUAÇÃO DO ALUNO

O xxxx nasceu em Portugal, na Maternidade Alfredo da Costa às 41 semanas, o parto foi de cesariana e o índice de Apgar de 8-10. Aos 4 meses, o xxxx foi com a mãe para a Guiné, onde, a partir dos 2 anos passou a frequentar um jardim de infância.

Esta criança regressou a Portugal com a mãe, em Setembro de 2003 (com 4 anos de idade), vindo referenciado com relatórios médicos que apontam para “hiperacusia” e sugerem observação em consulta de otorrinolaringologia.

Em Outubro de 2003, o xxxx começou a frequentar o xxxxxxxx, tendo-lhe sido identificado, tanto pela educadora da sala, como pela educadora de apoio, um atraso global do desenvolvimento. Feito o pedido de avaliação à consulta de desenvolvimento da Unidade de Intervenção Precoce de xxxx, esta entidade comprovou um “Atraso Global de Desenvolvimento” e procedeu ao envio desta criança para a consulta de surdez do Hospital Egas Moniz. No entanto, os resultados dos exames e avaliações efectuados na referida consulta apontam para um “atraso de desenvolvimento não justificado por deficit auditivo”. No final do ano lectivo, a família regressou à Guiné, onde permaneceu durante um ano. No início do ano lectivo de 2005/2006, o xxxxx regressou a Portugal, passando a residir desde então com os avós e um irmão mais velho.

Tendo ingressado no 1º ano do 1º ciclo da Escola Básica xxxxxx (2005/2006), foi referenciado à docente dos Apoios Educativos como sendo uma criança com Necessidades Educativas Especiais, passando a usufruir igualmente de terapia da fala através do projecto de parceria em rede com a Cerci xxxxx.

Actualmente, o xxxx frequenta o 3º ano de escolaridade e uma vez que durante o ano lectivo transacto evidenciou comportamentos disruptivos e dificuldades várias, decidiu-se que beneficiaria de acompanhamento psicológico, terapia ocupacional, hidroterapia e educação social.

Tendo sido referenciado pela médica de família à Clínica de Saúde Mental da xxxxxx, o relatório de avaliação psicológica resultante da mesma revela “grande imaturidade emocional” e “deficit cognitivo.”

O xxxxxx tem usufruído da medida i) do já revogado Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto, constando no seu programa educativo, objectivos de carácter funcional.

O xxxxxxx é uma criança simpática e sensível. Apresenta comportamentos de grande impulsividade, variações de humor frequentes e graves dificuldades de aprendizagem. De referir que durante o presente ano lectivo fez uma evolução muito positiva em todos os aspectos do seu desenvolvimento, principalmente no que diz respeito à regulação das suas emoções.

EQUIPA PLURIDISCIPLINAR

Nome	Função/serviço a que pertence
Xxxxxx	Docente de Educação Especial
Xxxxxx	Docente do Ensino Regular
Xxxxxxx	Psicóloga
Xxxxxxx	Educadora Social
xxxxxxx	Terapeuta da Fala
xxxxxxx	Terapeuta Ocupacional

Anexo 2 - Relatório Técnico - Pedagógico**RELATÓRIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO**

Nome: xxxxxxxxx

Data de Nascimento: xxxxxxxx

Ano de escolaridade: xxxxxx

Turma: xx

Perfil de funcionalidade**Actividade e participação**

No que diz respeito às aprendizagens e aplicação de conhecimentos, o xxxxxx evidencia dificuldades moderadas ao nível da aquisição de conceitos, concentração da atenção, desenvolvimento da linguagem e graves dificuldades ao nível do desenvolvimento da capacidade de aprender a ler, a escrever, a calcular, bem como ao nível da tomada de decisões. O xxxxx lê funcionalmente (com ajuda) as palavras (cerca de 5) e frases (2) que têm vindo a ser trabalhadas ao longo dos dois últimos anos. Escreve o seu nome completo e as frases aprendidas, perante o modelo (cópia). Conta termo a termo até 10 e com hesitações até 20. Faz adições muito simples com objectos. Ao nível da tomada de decisões, não pondera, age por impulso. Ao nível da aquisição de competências, interioriza e compreende uma sequência de acções desde que repetidas diariamente (aprendeu a ligar o computador e a aceder a um programa específico). Ao nível do desenvolvimento da linguagem, representa pessoas, objectos, sentimentos, através de palavras e frases mas num discurso muito básico e por vezes pouco perceptível, composto por frases muito simples sem encadeamento entre as mesmas.

No capítulo das tarefas e exigências gerais, o xxxxx apresenta dificuldades ligeiras ao nível da capacidade de levar a cabo a sua rotina diária ou no cumprimento de uma tarefa única, dificuldades moderadas ao nível das tarefas mais complexas e graves no que diz respeito ao controle do seu próprio comportamento. Relativamente à rotina diária, necessita de supervisão e orientação verbal, constantes para que cumpra os passos necessários à execução de várias tarefas. No que concerne ao comportamento, descontrola-se em situações de frustração ou stress (não suporta a crítica), chora, agride, recusando-se a continuar a fazer o que lhe foi proposto.

Relativamente à comunicação, o xxxxx apresenta dificuldades ligeiras na comunicação e recepção de mensagens orais e mensagens não verbais. O xxxxx tem dificuldade em exprimir-se de forma fluente e também de compreender discursos mais complexos. Como tal, ao nível da conversação as dificuldades tornam-se moderadas e ao nível da discussão poder-se-ão considerar graves.

Ao nível da mobilidade, o xxxxxx apresenta dificuldades moderadas ao nível da manutenção da posição do corpo e dificuldades ligeiras ao nível da motricidade fina da mão.

No que diz respeito ao capítulo dos auto-cuidados, o xxxxx apresenta dificuldades ligeiras na forma como se cuida na generalidade. Apresenta-se descuidado ao nível do vestuário e higiene. Também ao nível da forma como come, surgem dificuldades na adequação dos procedimentos.

Finalmente, em relação às interações e relacionamentos interpessoais, são evidentes as dificuldades moderadas ao nível das interações básicas e dificuldades graves, ao nível das interações complexas. O xxxxxx interage com os outros (pares e adultos) sempre de forma muito básica. Apesar de ter evoluído muito no controle das emoções, ainda age por impulso e nem sempre de uma maneira contextualmente adequada. Apresenta uma baixa tolerância à frustração e entra em conflito com muita facilidade, chegando a recorrer à agressão física

2. Factores ambientais

A família tem apresentado uma atitude de colaboração com a escola no que diz respeito ao encaminhamento do xxxxx para consultas de especialidade clínica para identificação de eventuais

problemas, existem, no entanto, algumas oscilações ao nível familiar, relacionadas com as ausências da mãe (por razões laborais), que poderão estar a interferir com a tranquilidade interior do xxxxx.

Apesar de ser uma criança sociável, o xxxxx nem sempre é bem aceite pelos colegas, devido aos comportamentos que apresenta.

A relação de confiança estabelecida tanto com a professora da turma como com a professora de educação especial, poderão ser considerados factores facilitadores ao desenvolvimento do xxxxx.

Por último, a possibilidade deste aluno poder usufruir do apoio especializado de vários técnicos (psicóloga, educadora social, técnico de reabilitação – hidroterapia, terapeuta da fala e terapeuta ocupacional), é considerado um facilitador igualmente importante neste processo.

Funções do corpo

Segundo o relatório de avaliação psicológica, o xxxxx apresenta “grande imaturidade emocional” e “deficit cognitivo homogéneo com grandes dificuldades nas áreas visuo-espaciais e nas áreas de raciocínio lógico-abstracto.”

Razões que determinam as NEE de carácter permanente/tipologia

O xxxxx apresenta dificuldades graves que dizem respeito à componente da actividade e participação, nomeadamente nas categorias “aprender a escrever”, “aprender a calcular”, “aprender a ler”, “tomar decisões”, “controlar o próprio comportamento”, “interacções interpessoais complexas” entre um número significativo de dificuldades ao nível moderado.

Também ao nível das funções do corpo, o xxxxx apresenta dificuldades graves. O Relatório de avaliação psicológica refere “grande imaturidade emocional” e “deficit cognitivo homogéneo com grandes dificuldades nas áreas visuo-espaciais e nas áreas de raciocínio lógico-abstracto.”

Respostas e medidas educativas a adoptar

De forma a adequar o processo de ensino/aprendizagem, e encontrar uma resposta eficaz para o desenvolvimento e vida futura desta criança, a mesma deverá beneficiar da aplicação das seguintes medidas constantes no Artigo 16º do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro:

- Apoio pedagógico personalizado;
- d) Adequações no processo de avaliação;
- e) Currículo específico individual.

Anexo 3 - Currículo Específico Individual

Anexo ao P.E.I.

Currículo Específico Individual (Art. 21º do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro)

Aluno: xxxxxxxxxxxx

D.N.: xxxxxxxx

ÁREA: Independência Pessoal

O QUÊ	COM QUEM	COMO	ONDE E QUANDO
Apertar os sacos dos lanches (laço e nó)	Doc. Ed.Esp.	Cumprindo todos os passos (ajuda física, deixando gradualmente).	Na escola (momento da distribuição dos lanches).
Lavar as mãos cumprindo todos os passos	Doc. Ed.Esp.	Cumprindo todos os passos (ajuda verbal).	Sempre que necessário e antes da "distribuição dos lanches" (9.30 às 10.30).
Vestir-se	Aux. Ação Educ.	Cumprindo todos os passos (ajuda verbal).	Depois da Hidroterapia (3ªs feiras).
Ter cuidado para não se sujar	Professora Monitora Família Professora	Cumprindo todos os passos (ajuda verbal).	Em actividades de pintura, colagem, culinária e à hora das refeições.
Fazer recados simples	Doc. Ed.Esp. Monitora Família	Encarregando-se e da distribuição dos lanches e outros pedidos.	Diariamente: em casa, na escola, no ATL.

Currículo Específico Individual (Art. 21º do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro)

Aluno: xxxxxxxxxxxx

D.N.: xxxxxxxx

ÁREA: Motricidade

O QUÊ	COM QUEM	COMO	ONDE E QUANDO
Correr contornando obstáculos.	Professora Doc. Ed.Esp.	Em grande grupo, com instruções verbais precisas.	No recreio, com a turma (expressão físico-motora).
Participar em jogos de grupo com bola.	Professora Doc. Ed.Esp.	Em grande grupo, com instruções verbais precisas.	No recreio, com a turma (expressão físico-motora).
Dobrar folhas de papel, dividindo-a ao meio.	Doc. Ed.Esp Monitora ATL	Com ajuda verbal e visual (imitando o modelo).	Dentro e fora da sala: na organização do seu dossier e dossier dos lanches. No ATL.
Recortar formas simples.	Professora Doc. Ed.Esp.	Com ajuda verbal e física.	Na sala, em trabalhos de expressão plástica e de grupo.

Currículo Específico Individual (Art. 21º do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro)

Aluno: xxxxxxxxxxxxxxxxx

D.N.: xxxxx

ÁREA: Socialização

O QUÊ	COM QUEM	COMO	ONDE E QUANDO
Ser capaz de esperar pela sua vez.	Professora Doc. Ed.Esp. Monitora	Em grande grupo, com instruções verbais precisas. Esperando a entrada para a sala e outras actividades (+/- 5-6 min.).	Esperando a entrada para a sala e outras actividades (+/- 5-6 min.). No recreio (expressão físico-motora).
Participar em conversas de grupo.	Professora Doc. Ed.Esp.	Pondo o dedo no ar, esperando pela sua vez.	Em conversas e exploração de assuntos informais ou relativos à matéria.
Utilizar as formas convencionais de saudação e cortesia	Colegas Professoras Auxiliares Familiars	Nos pedidos que faz, utilizando-as consistentemente.	Diariamente, na escola, em casa e ATL.

Currículo Específico Individual (Art. 21º do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro)

Aluno: xxxxxxxxxxxxxxxxx

D.N.: xxxxxxx

ÁREA: Académica (Língua Portuguesa)

O QUÊ	COM QUEM	COMO	ONDE E QUANDO
Meta: Expressar-se oralmente Descrever gravuras.	Doc.Ed. Esp. Professora	Utilizando frases simples (3 a 5 palavras).	Na sala de aula No ATL
Narrar experiências do dia a dia	Professora Doc. Ed. Esp.	Expressar pelo menos uma ideia clara sobre o que se passou.	Na sala de aula Na biblioteca
Reproduzir uma história	Professora Doc. Ed. Esp Monitora de ATL	Expressando a ideia principal e relatando alguns pormenores.	Na sala de aula com todo o grupo
Dramatizar histórias	Professora Doc. Ed. Esp Monitora	Desempenhando um papel simples com uma frase curta.	Na sala de aula com todo o grupo No ATL, com o grupo.

Currículo Específico Individual (Art. 21º do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro)

Aluno: xxxxxxxxxxxxxx

D.N.: xxxxxxxx

ÁREA: Académica (Língua Portuguesa)

O QUÊ	COM QUEM	COMO	ONDE E QUANDO
Meta: "Ler" Pôr por ordem lógica as figuras de uma história.	Professora Doc. Ed. Esp.	Sem qualquer ajuda verbal e com um nº crescente de figuras.	Na sala de aula ou na biblioteca (computador)
Reconhecer mais palavras (cerca de 20) associadas às imagens ou suporte material.	Professora Doc. Ed. Esp.	Em trabalhos de grupo ou individualmente, a partir de temas dados (material específico).	Na sala de aula ou na biblioteca (computador)
Reconhecer o seu nome completo escrito.	Professora Doc. Ed. Esp.	Sem qualquer ajuda do adulto.	Na sala de aula e em casa e ATL
Ler palavras simples.	Professora Doc. Ed. Esp.	Retirando gradualmente a imagem.	Na sala de aula No ATL
Meta: Escrever Escrever o seu nome completo.	Professora Doc. Ed. Esp. A.T.L.	Sem a utilização do modelo.	Na sala de aula ou na biblioteca (computador)
Escrever o primeiro nome de alguns colegas.	Doc. Ed. Esp. A.T.L.	Com a retirada gradual do modelo.	Na distribuição dos lanches Na sala de aula
Copiar frases simples, separando as palavras.	Professora Doc. Ed. Esp.	Copiando o modelo escrito.	Na sala de aula e em casa ou ATL

Currículo Específico Individual (Art. 21º do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro)

Aluno: xxxxxxxxxxxxxx

D.N.: xxxxx

ÁREA: Académica (Cálculo)

O QUÊ	COM QUEM	COMO	ONDE E QUANDO
Meta: Noção de forma, quantidade Nomear as formas básicas	Professora Doc. Ed. Esp. Monitora ATL	Sem hesitações.	Na sala de aula, biblioteca, ATL
Compor e decompor números até à dezena	Doc. Ed. Esp. Monitora ATL	Com o auxílio do adulto e material concreto.	Na sala de aula ATL
Meta: Realizar pequenas operações Calcular somas com um algarismo, sem transporte	Professora Doc. Ed. Esp. Monitora ATL	Utilizando material concreto e representando no caderno.	Na sala de aula ATL
Calcular diferenças com um algarismo, sem transporte	Professora Doc. Ed. Esp. Monitora ATL	Utilizando material concreto e representando no caderno.	Na sala de aula ATL

Anexo 4 - Questionário Sociométrico

Nome: _____ Data: _____

Com quem mais gostas de trabalhar na sala de aula?

E com quem não gostas de trabalhar na sala de aula?

2. Com quem mais gostas de estar no intervalo?

E com quem não gostas de estar no intervalo?

Anexo 5 Matriz sociométrica – Escolhas I

Sexo masculino

Sexo feminino

		Ab.	Br.	Ca.	La.	Ai.	Po.	Ro.	Ru.	De.	Eb.	Le.	Li.	Ma.	Pa.	Ne.	Re.	Va.	n.º escolhas	n.º escolhidos
Sexo masc	Ab.				02		21							10			30		6	5
	Br.			20	10	01	30	03	02										6	6
	Ca.		03		22		11	30											6	4
	La.			20			12	03	30					10					6	5
	Ai.			33	22		11												6	3
	Po.		33	22	11														6	3
	Ro.						30				20	30		11				20	6	5
	Ru.		03	32	20		11												6	4
Sexo femi	De.										21					03		32	6	4
	Eb.									12						30	01	23	6	4
	Le.		20							30	03		10				02	01	6	6
	Li.						30			01	03	20					10	02	6	6
	Ma.	10	01	02	03	20	30												6	6
	Pa.									32	23					11			6	3
	Ne.									22	11							33	6	3
	Re.										20	03	02		01	10		30	6	6
	Va.									12	21					03			6	4
TotaisCritério		1/0	2/4	5/5	5/5	2/1	9/5	1/2	1/1	5/5	6/6	2/1	1/1	4/1	0/1	3/3	2/2	5/5		
Totais combinados		1	6	10	10	3	14	3	2	10	12	3	2	5	1	6	4	10	102	
N.ºalunos quem se é escolhido		1	5	7	7	2	9	3	3	6	8	3	2	3	1	5	4	7		

N= 17

Critérios: 1.Trabalho 2. Lazer

Rapazes= 8 Raparigas= 9

Anexo 6 - Matriz sociométrica – Rejeições I

		Sexo masculino								Sexo feminino										n.ºrejeiç ões	n.ºrejeit ados
		Ab.	Br.	Ca.	La.	Ai.	Po.	Ro.	Ru.	De.	Eb.	Le.	Li.	Ma.	Pa.	Ne.	Re.	Va.			
Sexo masc	Ab.									30	20				11	02		03	6	5	
	Br.	22		03		01						10				30			6	5	
	Ca.									30	23			11				02	6	4	
	La.	23	30								10	20							5	4	
	Ai.										10	20			30				3	3	
	Po.											33				22		11	6	3	
	Ro.	10			30					03	01						22		6	5	
	Ru.	13				21								32					6	3	
Sexo femi	De.				03		02					20	10		30		01		6	6	
	Eb.	02		10			20					01	30	03					6	6	
	Le.	30				01	03		12					20					6	6	
	Li.	30	01		20				10					02	03				6	6	
	Ma.								10		02	20	01						4	4	
	Pa.	30	10	20															3	3	
	Ne.																				
	Re.	20		10		03	01		30					02					6	6	
	Va.	23	01	02	30			10											6	5	
Totais por Critério		9/5	2/2	3/2	3/1	1/4	1/3	1/0	4/1	2/1	4/3	6/2	2/1	4/5	3/2	2/2	1/2	1/3			
Totais combinados		14	4	5	4	5	4	1	5	3	7	8	3	9	5	4	3	4	88		
N.º de alunos quem se é rejeitado		10	4	5	4	4	4	1	4	3	6	7	3	6	4	3	2	3			

N= 17

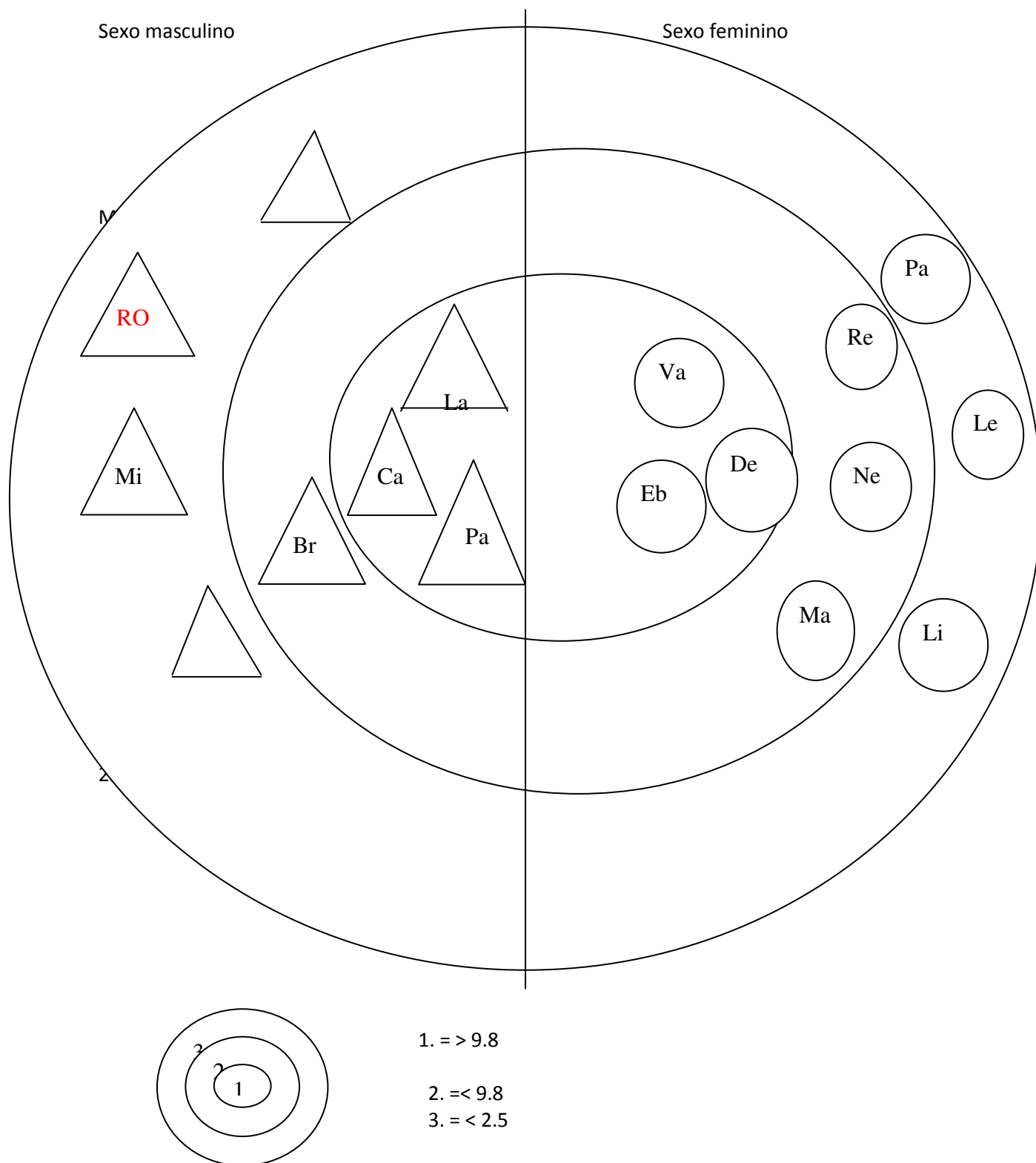
Rapazes= 8

Raparigas= 9

Critérios: 1. Trabalho 2. Lazer

Anexo 7 - Sociograma em Alvo

ESCOLHAS

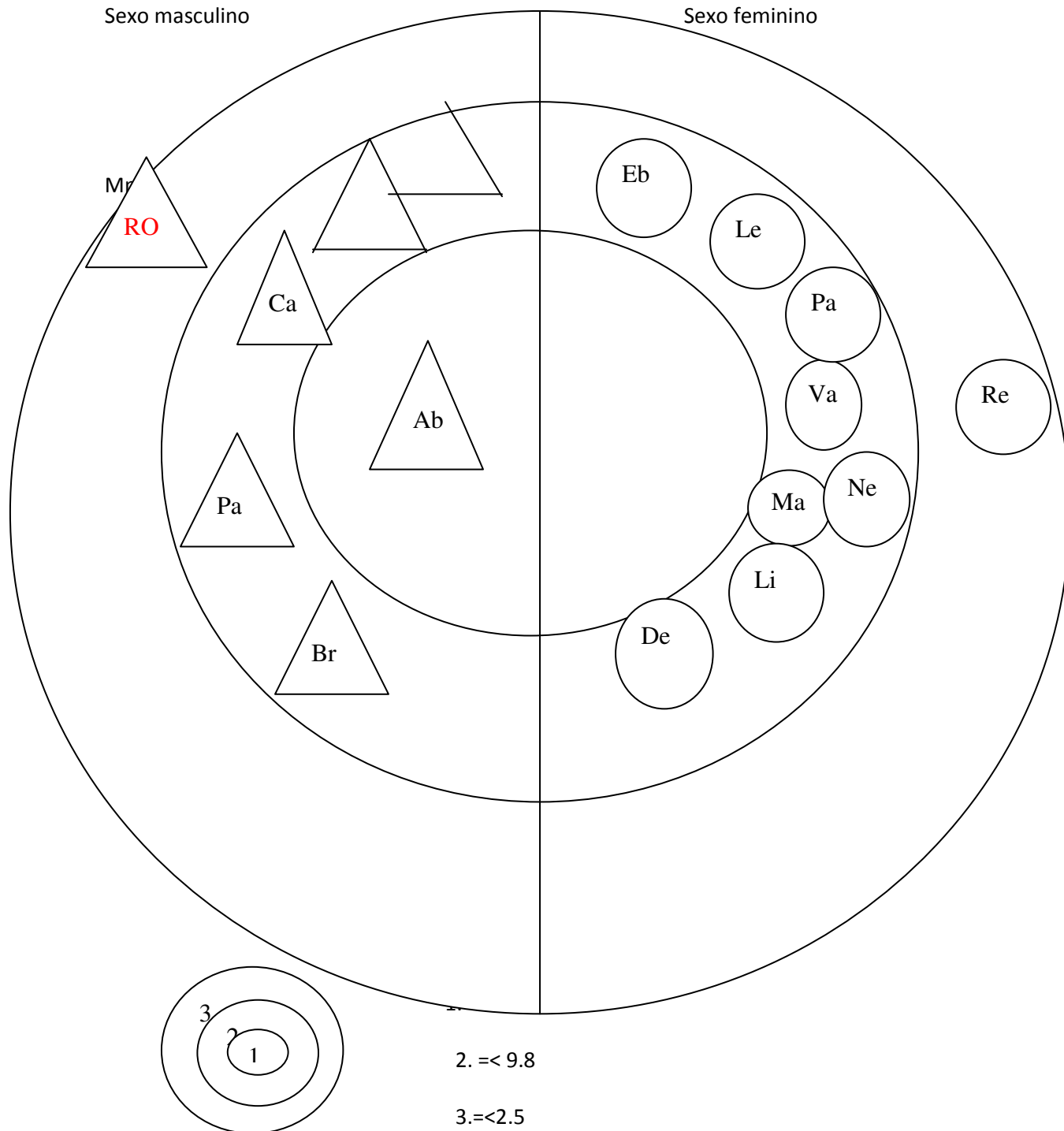


Anexo 8 - Sociograma em Alvo

REJEIÇÕES

Sexo masculino

Sexo feminino



**Protocolo da observação naturalista
(continuação)**

Tempo	Descrição dos comportamentos e situações	Notas complementares e Inferências
	A Li responde: “Dia mundial da Ciência”. A professora repete “Dia mundial da ciência, não me parece”. Alguns mantém o dedo levantado. O Pa responde “Dia mundial da criança”. Enquanto a professora vai explicando que não é bem do dia mundial da criança que se trata, o Ab vai falando com a Va e vai remexendo com o lápis e o afia em cima da mesa. A Va deita a cabeça em cima do braço. Alguém responde “ Dia Mundial dos direitos da criança”. A professora responde “Não é bem. É o dia internacional dos direitos da criança”. A professora continua “Qual é a diferença entre dia mundial e dia internacional? Sabes Ab?”. O Ab não responde e não olha, continua a brincar com o lápis e o afia. O Pa responde: “Dia mundial é de todos os países e internacional é só de alguns países”. A professora relembra o tema da alimentação e refere que algumas crianças ainda passam fome. Faz-se silêncio. Todos olham atentos para a professora. A Va volta a deitar a cabeça em cima da mesa. O Luís deita também a cabeça em cima da mesa e vai rodando o lápis. Os outros olham para a professora. A professora pergunta “Alguém sabe que mais faltas têm certas crianças?” A Va levanta a cabeça e responde: “Têm falta de casa”. A Ru também responde: “Passam frio”. O Ab sussura algo ao ouvido da Va, ela grita: “Cala a boca”.	Risadas por parte de alguns alunos Com um olhar distante Sorri (contente por ter dado a resposta certa).

Protocolo da observação naturalista

(continuação)

Tempo	Descrição dos comportamentos e situações	Notas complementares e Inferências
	A professora continua, referindo que durante as campanhas de Natal se costuma juntar roupa para as crianças que não a têm. A Professora pára e adverte “Ó Ca é sempre a mesma coisa, eu já te avisei para guardar o material, fazes o favor de guardar o material”. A professora desloca-se até junto do Ca e ajuda-o a arrumar o material depois volta a frente da sala e diz: “Vá, agora só olhas para mim, sou tão gira que não podes tirar os olhos de mim”. Risada geral. A professora prossegue a explicação: “Em certos países, há crianças que não têm tantos cuidados e passam fome”. O Ab vai batendo com o lápis em cima da mesa. A Ma deita a cabeça entre os braços e esconde a cara. O Luís levanta o dedo e conta que foi a casa de umas pessoas e viu uma criança, sem roupa, só em cuecas. Risada geral. A professora diz: “Mas qual é a graça? Essa criança não tinha roupa, não é Luis?” A professora dirige-se à Ma: “Ma, se fazes favor pões-te direita?” e de seguida volta-se para o Ab: “Ab, pára com o lápis”. A professora reinicia a conversa: “Bom, eu estive a procurar a história dos direitos da criança...” A Ma volta-se de costas para a professora e faz rodar uma chave na mesa. A professora vai explicando: “Durante a 2ª Guerra Mundial, devido a todas as faltas a que todas as crianças foram sujeitas...” De repente pára e adverte: “Li, põe os óculos como deve ser. Hoje é o dia da palhaçada!”	Tom irónico Alguns prolongam o riso de forma exagerada Alguns prolongam o riso de forma exagerada

**Protocolo da observação naturalista
(continuação)**

Tempo	Descrição dos comportamentos e situações	Notas complementares e Inferências
10.15	A professora prossegue: “São 48, os direitos da criança. Quem sabe o que é a ONU?” Silêncio. O Ab mexe com lápis na mesa. O La faz rodar a tesoura na mesa. A Ma continua com a cabeça deitada sobre os braços. A professora adverte a Ma: “ Ma, levanta a cabeça”. A professora prossegue: “Quais os cuidados que devemos ter no recreio?” A Ru responde: “Não bater nos colegas”. O Luís repete: “Não bater nos colegas”. A Professora interrompe: “Ma, pára com as birras”. O Ab sussurra ao ouvido da Va. A professora volta a referir os cuidados que se deve ter no trato com os colegas durante o recreio. Depois informa: “Hoje vou fazer grupos e vou dar a cada grupo um princípio dos Direitos da Criança”. “ Ab e Ne sentam-se ao pé do Ru” diz a professora. “Eu?” Grita o Ab. A Eb ri-se. A professora dirige-se à Eb e pergunta: “ Eb, qual é a graça?” A professora continua: “Ma, ao pé do La, o Po ao pé do Luís”. A Le ri-se. A professora prossegue “Ca, sentas-te ao pé da Pa”. O Ca, levanta-se de semblante carregado. O Po ri-se. “ Vou-te bater...estás a gozar?” diz o Ca ao Po. “ O que é que eu fiz?” pergunta o Po. A professora prossegue: “A Va vai para ao pé da Ru”.	Gargalhada exagerada Contrariado Num tom irónico

**Protocolo da observação naturalista
(continuação)**

Tempo	Descrição dos comportamentos e situações	Notas complementares e Inferências
	O Ca diz: “Esta mesa cheira mal”. A professora continua: “Ma , levanta-te e vai lá para trás”. A Ma não levanta a cabeça da mesa. O Ca pergunta: “ Posso trocar de cadeira?” A Eb ri-se. A professora dirige-se novamente à Ma: “Ma, já te disse, vai lá para trás”. A Ma levanta-se. A professora começa a distribuir os cartões com as frases e folhas em branco, dizendo: “Agora vou distribuir uma folha para fazerem o desenho do direito que têm no vosso cartão. Primeiro cada grupo vai ler o que cada cartão diz.” O Br intervém: “Eu não sei desenhar”. A Eb atira a régua ao Ca. Os grupos lêem os cartões. A Le diz: “Eu quero desenhar uma mãe com um bebé”. A Ma intervém: “Esse não está no vosso, está no nosso”. A Le diz: “Ela já pôs a folha toda borrada”. A Eb levanta-se e vai apanhar a régua que atirou. A professora dirige-se a toda a turma “Já sabem o que vão desenhar?” A professora vai circulando pela sala e pára ao pé do Po que entretanto tinha pedido ajuda. A Ma dirige-se ao Br: “Vais apanhar um soco”. O Ri dirige-se ao Ab: “Tu só fizeste um braço”. A professora pára ao pé da Pa e sugere “Porque não fazes um bombeiro?” A professora avança mais um pouco e dirige-se ao Ca e pergunta: “Ó Ca, diz-me o que tens?”	Em voz alta Riso prolongado Balançando o estojo e de semblante carregado Em tom irónico Por momentos há silêncio Em voz alta Em voz alta Em tom de queixa Em tom de recriminação O Ca está de semblante carregado

**Protocolo da observação naturalista
(continuação)**

Tempo	Descrição dos comportamentos e situações	Notas complementares e Inferências
	Por momentos, todos trabalham, ouvindo-se trocas verbais em voz baixa. A Pa olha na direcção da professora e diz: "Eu não sei como é que hei-de fazer". A Ma vai lendo em voz alta o cartão do seu grupo. A Re grita: "Eu quero desenhar um carro" e continua apontando para o Luís: "Ele está a imitar-nos". "Tens de fazer um menino" diz o Po, dirigindo-se ao Luís. Ouvem-se risadas no seio do grupo da Ma. O Po levanta-se para espreitar o trabalho do grupo da Re. A professora diz: "Arranjem maneira de se entenderem os dois ou dou-vos negativa", dirigindo-se à Le e ao Br. A Re continua: "O Luís está a olhar para trás e está a imitar o que estamos a fazer". O Po dirige-se à professora que entretanto tinha chegado: "O Luís quer fazer um carro de corrida". A professora intervém: "Então, não é para fazer um carro de corrida". A professora grita "1.....2...." A professora continua a gritar "3...Ma 3" Depois a professora dirige-se ao Po: "Ó Po, dá uma ajuda ao Luís, o trabalho é dos dois". A Rute intervém, chamando: "Professora, podemos fazer uma escola?" A Le, dirige-se ao Br: "Eu quero desenhar um hospital, e tu?" A Re explica à Va: "Vamos fazer a rua e a escola". A Ma levanta-se e diz: "A Le disse...." e dirigindo-se à professora segreda-lhe algo ao ouvido. "Eu vou chibar" diz o Ca. A professora diz: "Meninos, coloquem o nome na folha e comecem a arrumar".	Em tom de queixa Procedimento habitual para se fazer silêncio

Anexo 10 - Análise de conteúdo do protocolo da observação naturalista

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	FREQUÊNCIA		
			Unidades de registo	Subcategorias	Categorias
Perfil de actuação dos alunos (parte expositiva)	Intervenções verbais relativas à aula (parte expositiva)	- Alguns alunos respondem - A Li responde “Dia Mundial da Ciência” - O Po responde “Dia Mundial da criança” - Alguém responde “Dia mundial dos direitos da criança” - O Po responde “internacional é só de alguns países” - A Va responde “Têm falta de casa” - A Re responde “Passam frio” - O Luís responde que viu uma criança sem roupa - A Re responde “Não bater nos colegas”	1 1 1 1 1 1 1 1 1	9	28
	Outras intervenções verbais	- O Br repetiu “Vamos arrumar o material”(tom irónico) - Não sejas malcriado” diz a Ma (imitando a professora) - O Ab vai falando com a Va - O Ab sussura algo ao ouvido da Va - Ela grita “Cala a boca”	1 1 2 1	5	
	Atitudes não verbais relativas à aula	- Alguns alunos levantam o dedo - Alguns mantêm o dedo levantado - Todos olham atentos para a professora - Os outros olham para a professora - O Luís levanta o dedo	2 2 1	5	
	Outras atitudes não verbais	- O Br bate repetidamente com o lápis na mesa - A Va está voltada para trás - A Ma limpa repetidamente a mesa com papel - O Po balança-se na cadeira - O Mi bate repetidamente com tesoura e lápis na mesa - O Luís tem a cabeça deitada entre os braços - A Ma faz rodar a chave na mesa - O Ab mexe com o lápis na mesa - O La faz rodar a tesoura na mesa	1 1 1 1 1 1 1 1 1	9	

Análise de conteúdo do protocolo da observação naturalista - continuação

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	FREQUÊNCIA		
			Unidades de registo	Subcategorias	Categorias
Perfil de actuação dos alunos (trabalho a pares)	Trocias verbais relativas à aula (trabalho a pares)	- o Br intervém “Eu não sei desenhar” (Tom irónico)	1	15	36
		- Eu quero desenhar uma mãe com um bebé	1		
		- Este não está no vosso, está no nosso (Tom crítico)	1		
		- Ela pôs a folha toda borrada (Tom de queixa)	1		
		- “Tu só fizeste um braço” (Tom de recriminação)	1		
		- Ouvem-se trocas verbais em voz baixa	1		
		- A Pa diz:. “Eu não sei desenhar”	1		
		- A Ma vai lendo em voz alta o cartão	1		
		- A Re grita “Eu quero desenhar um carro”	1		
		- “Tens de fazer um menino” diz o Po	1		
		- “O Luís quer fazer um carro de corrida” (Tom de queixa)	1		
		- “Professora, podemos fazer uma escola?”	1		
		- Le para o Br “Eu quero desenhar um hospital, e tu?”	1		
	- A Re para Va “Vamos fazer a rua e a escola”	1			
	- O Luís está a imitar o que estamos a fazer” (queixa)	1			
	Outras intervenções verbais	- Eu?- grita o Ab	1	6	
		- “Vou-te bater, estás a gozar”, diz o Ca ao Po	1		
		- “O que é que eu fiz?” pergunta o Po	1		
		- O Ca diz “Esta mesa cheira mal”	1		
		- A Ma dirige-se ao Br e diz “Vais apanhar um soco”	1		
- “Eu vou chibar” diz o Ca		1			
Atitudes não verbais rel. à aula	- Os alunos lêem os cartões	1	2		
	- Por momentos todos trabalham	1			
Outras atitudes não verbais	- A Ma continua com a cbeça deitada sobre os braços	1	11		
	- A Le ri-se	1			
	- O Ca levanta-se de semblante carregado	1			
	- O Po ri-se	1			
	- A Eb ri-se (riso prolongado)	1			
	- A Ma levanta-se (semblante carregado)	1			
	- A Eb atira a régua ao Ca	1			
	- A Eb levanta-se e vai apanhar a régua	1			
	- Ouvem-se risadas no grupo da Ma	1			
	- O Po levanta-se para espreitar o trabalho da Re	1			
	- A Ma levanta-se, dirige-se à professora e segreda-lhe	1			

Análise de conteúdo do protocolo da observação naturalista - Continuação

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	FREQUÊNCIA		
			Unidades de registo	Subcategorias	Categorias
Perfil de actuação da professora (parte expositiva)	Intervenções verbais relativas à aula (parte expositiva)	- A professora começa por perguntar em que dia estão - “Já sei que alguns sabem o que se comemora hoje” - “Dia Mundial da Ciência, não me parece” - Vai explicando que não é o dia mundial da criança - “É o dia internacional dos direitos da criança” - “Qual a diferença entre internacional e mundial?” - Refere que algumas crianças ainda passam fome - “...que mais faltas têm outras crianças?” - No Natal costuma-se juntar roupas para as crianças - Há crianças que não têm tantos cuidados - “Eu estive a procurar a história dos direitos das crs. - “Durante a 2ª Guerra Mundial...” - “São 48, os direitos das crianças” - “Quais os cuidados que devemos ter no recreio?” - Volta a referir os cuidados a ter com os colegas	1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1	15	31
	Outras intervenções verbais		1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1	16	

Análise de conteúdo do protocolo da observação naturalista - Continuação

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	FREQUÊNCIA		
			Unidades de registo	Subcategorias	Categorias
Perfil de actuação da professora (trabalho a pares)	Intervenções verbais relativas ao trabalho a pares	- “Hoje vou fazer grupos” - “Vou dar a cada grupo um princípio” - “Ab e Ne sentam-se ao pé do Ru” - “Ma ao pé do La” - “Po ao pé do Luís” - “Ca sentas-te ao pé da Pa” - “A Va vai para ao pé da Ru” - “Ma, levanta-te e vai lá para trás” - “Ma, já te disse, vai lá para trás” - “Agora vou distribuir uma folha para fazerem um desenho” - “Cada grupo vai ler o que cada cartão diz” - “Já sabem o que vão desenhar?” - “Porque não fazes um bombeiro?” - “Po, dá uma ajuda ao Luís, o trabalho é dos dois” - “Então, não é para fazer um carro de corrida”	1 1 1 1 1 2 1 1 1 1 1 1 1 1	15	20
	Outras intervenções verbais	- “Ca, diz-me o que tens” - “Arranjem maneira de se entenderem, ou dou-vos negativa” - A Professora grita “Um...Dois.” - A professora continua a gritar “Três...Ma...Três” - “Meninos, coloquem o nome na folha e comecem a arrumar”	1 1 1 1 1	5	

Anexo 11 - Guião da primeira entrevista realizada à professora

Objectivos Gerais:

Obter informações sobre:

- A perspectiva pessoal da professora titular sobre a inclusão e as práticas inclusivas;
- O perfil de comportamento e aprendizagem da turma;
- O perfil de aprendizagem e comportamento do Luís;
- A postura da própria professora em relação a um trabalho de estreita colaboração com o docente de educação especial na dinamização de actividades para toda a turma.

Blocos	Objectivos específicos	Tópicos
A A professora da Turma	- Conhecer a sua experiência profissional	- Tempo de serviço, - Meios socioculturais onde trabalhou; - Que experiências com Nee e práticas de Inclusão; - Qual a sua perspectiva sobre a Inclusão e práticas inclusivas.
B A Turma	- Conhecer o perfil de aprendizagem da turma, - Conhecer os padrões de comportamento da turma; - Conhecer os interesses da turma.	- Tipo de dificuldades; - Como reagem às dificuldades; - Quais as áreas fortes; - Quais os interesses; - Como reagem à mudança; - Como se relacionam entre si; - Como se relacionam com os adultos da escola.
C O Luís	- Conhecer o seu perfil de aprendizagem; - Conhecer os seus padrões de comportamento; - Conhecer os seus interesses; - Conhecer as áreas fortes.	- Tipo de dificuldades; - Como reage às dificuldades; - Quais as áreas fortes; - Quais os interesses; - Como se relacionam com os outros; - Como se relacionam com os adultos da escola.
D A proposta de um trabalho de parceria	- Auscultar a receptividade da professora a um trabalho de intervenção na turma	- Benefícios para a turma; - Benefícios para o Luís, - Sugestões de actividades/estratégias.

Anexo 12 - Protocolo da primeira entrevista realizada à professora

Primeiro gostaria de saber há quanto tempo dá aulas?

Acabei o curso em 2004 e fiquei a dar aulas num Externato em Lisboa, de Outubro a Agosto. No ano seguinte fiquei colocada em Óbidos de Fevereiro a Agosto. Nos dois anos seguintes não fiquei colocada e estive nas Actividades Extra-Curriculares e este ano estou aqui desde Outubro.

E os meios socioculturais das escolas por onde passaste eram semelhantes a este?

Não, eram diferentes. Noto ainda uma maior discrepância entre o Externato e esta escola. Completamente diferente.

E nessas escolas havia crianças com Necessidades Educativas Especiais?

Não considero que fossem Necessidades Educativas Especiais, no Externato. Existiam dificuldades que facilmente foram superadas porque também tinham outros meios de apoio. Qualquer dificuldade que aparecesse tínhamos uma professora de apoio. Não de apoio como nós temos aqui o professor de apoio educativo ou o professor de educação especial, mas de forma a que superassem as dificuldades, de forma a terem boas notas, não se limitassem a acompanhar. Quando estive em Óbidos, sim. Tinha dois...

Mas graves?

Tinha uma criança hiperactiva e um défice cognitivo.

Da experiência que tiveste... Primeiro deixa-me perguntar-te, quando estiveste a tirar o curso, falaram-te destas questões da Inclusão, das Necessidades Educativas Especiais?

Falaram. Falámos sim, falámos bastante até, mas... deu para ficar com algumas noções a nível do que há... nós conseguimos fazer uma identificação... a criança apresenta aqueles comportamentos, bem então deve ser..., então vamos pensar qual será a melhor forma mas é completamente diferente quando nós tomamos um contacto directo com a realidade.

Na prática... Vocês no estágio não são confrontados com isso? Vocês fazem um estágio, não é?

Sim.

Nos estágios que realizei... porque foram estágios diferentes ao longo dos 4 anos de curso. Nos primeiros anos era somente observação. No 3º e 4º ano é que fizemos algum tipo de intervenção, mais no 4º. No 3º era só um determinado período. E o que é que nós fazíamos com essas crianças? Era quando nós planificávamos as aulas, às vezes tentar arranjar actividades que também servissem para essas crianças e às vezes nem tanto, havia a actividade geral mas como era um par de estágio, havia sempre alguém que acompanhava essas crianças para conseguirem fazer a mesma coisa.

Mas quando falaram no curso falavam nestas questões da aprendizagem cooperativa, da tutoria, da intervenção em parceria?

Sim. Tanto que isso era mesmo...a nossa professora de prática pedagógica pertencia ao Movimento da Escola Moderna, e então era muito... o sistema inclusivo, os métodos globais, o trabalho entre pares, não só quando a criança tem dificuldades mas de uma forma geral para toda a turma.

E quando trabalhaste em Óbidos? A professora de educação especial entrava dentro da sala para te dar apoio ou retirava os meninos da sala?

Retirava. Algumas vezes ficava lá dentro da sala mas outras vezes retirava. Mas eram mais as vezes que retirava.

E quando estava dentro da sala, faziam um trabalho para o grupo todo ou estava a acompanhar só esses meninos?

Dependia das actividades que estavam a ser feitas. Porque também nesse ano tinha 2º e 3ºano e esses meninos, a que tinha défice cognitivo e o hiperactivo, estavam a fazer um programa de 1º.

Portanto ela estava com eles a tentar desenvolver competências de 1º ano.

Sim.

Eu tentava arranjar sempre actividades que desse para eles estarem com a turma, era mais a nível de Estudo do Meio ou Expressão Plástica, que era o que eu conseguia fazer, fora essas actividades quando não era eu, realmente ela tinha uma actividade própria para eles, já definida.

E agora, em relação a esta turma? Quando chegaste aqui deparaste-te com uma turma... 4º ano... com dificuldades várias, inclusivamente ao nível do comportamento... que tipo de dificuldades é que tu... em termos de aprendizagem, quais são as dificuldades que tu em duas ou três frase defines...

Não têm ritmo de trabalho, eles estão habituados a que venha tudo... vou utilizar uma expressão..."chapado" mesmo, que venha ali tudo mesmo e eles não tenham que pensar... e fazer... fazer e copiar. Eles não estavam habituados a pensar, fazer qualquer tipo de raciocínio. Ainda hoje falámos disso, situações problemáticas para eles, parecia que era uma coisa diferente, nós estávamos a fazer qualquer coisa no quadro, eu tive mesmo que me chatear e parar, eles só queriam copiar... não interessava que estivesse bem ou mal, eles queriam era copiar.

E depois na parte da matéria, achas que há uma discrepância grande, eles sabem o que é suposto saber-se num 4º ano...?

Noto, sim, em alguns aspectos, principalmente no vocabulário. Mas em qualquer das áreas, Estudo do Meio, Língua Portuguesa, noto que às vezes o vocabulário, há uma discrepância muito grande, não têm aquele vocabulário que eu acho que supostamente deviam ter.

E depois isso implica dificuldades noutras...

Sim. A nível de interpretação é muito complicado.

E também leitura e escrita?

A leitura já não noto tanta dificuldade, acho que estão bem melhores. A escrita sim. A nível de aplicar regras de pontuação, gramaticais, às vezes há uma certa dificuldade.

E ao nível do comportamento? Como é que os encontraste? O que te surpreendeu? Quais são as dificuldades?

A falta de respeito, claramente falta de respeito que eles não tinham. Não tinham mesmo. Eles não tinham respeito pelo adulto. Logo no primeiro dia que aqui estive, tive mesmo que me

chatear porque eles estavam a experimentar, a ver “vamos ver até onde conseguimos ir” e foi... agora já estão melhores mas é uma tarefa todos os dias ter que estar aqui a acalmar e ter mesmo pulso firme, não é ser má mas é pulso firme, mostrar mesmo que existem aqui diferentes posições, que eu estou aqui, eu mando, é mesmo assim, eles têm mesmo que perceber, não podem, não posso abrir uma única excepção, porque eles também têm muito o sentido de justiça. É uma medida igual para todos, às vezes algum até pode apresentar algum comportamento... uma vez lembrou-se e fez aquele disparate, não é? Tem que ser a mesma coisa, porque depois eles têm muito, noto muito isto neles, que eles têm muito aquele sentido de justiça.

Ao nível de comportamento já falámos, agora... quais são os interesses deles? Quais são as áreas fortes deles?... Enquanto grupo, o que é que eles têm de bom?

Áreas fortes deles? Isso parece-me mais um bocadinho... nas várias áreas há partes que eles conseguem mais ou menos, porque depois existem aqui alguns elementos na turma tal como tenho referido na avaliação, que são diferentes, que estão acima da média desta turma, a nível de aprendizagem e às vezes é muito a partir desses alunos que se desenvolve o resto, então... eles... áreas fortes... a nível de Estudo do Meio, como são coisas que tento sempre pegar a partir do meio deles, aquilo que eles sabem, acho que é uma área que posso considerar em que eles estão melhor, não posso dizer que é uma área forte ou que têm aquela facilidade, não. Porque eles, a Língua Portuguesa, a nível da oralidade, temos trabalhado muito a oralidade e eles têm desenvolvido bastante, nota-se um cuidado maior na forma como falam, eles já falam de forma diferente quando falam comigo ou contigo ou com a Sandra ou outro adulto que chegue aqui à sala e antes não, era tudo igual, já noto eles com outro cuidado, quando eles cometiam alguns erros, quando estávamos a conversar, eles já próprios conseguem fazer uma emenda daquilo que disseram.

Mas tu também tens trabalhado muito esse aspecto do que é adequado.

Exacto. Porque eles utilizam muito expressões típicas mesmo até do próprio meio em que estão inseridos. Eu começo a dizer que não percebo o que é que eles estão a dizer, porque eles sabem a forma correcta. Eu digo: eu não sei o que é que.....posso dar o exemplo, por exemplo, o “chibar”, “chibar”? O que é isso? Isso não existe, eu não sei o que é isso, o que é isso?”, “ah, eu vou contar...”, entre outros...

E em relação ao Luís, já tinhas tido algum caso parecido com o dele? Quais foram as dificuldades que encontraste em relação a ele?

Não. Não, completamente diferente. As dificuldades às vezes é... sentir-me assim um bocadinho, é um bocadinho frustrante, porque às vezes, nós estarmos a trabalhar com ele, estarmos ali um bocado, notamos evoluções, notamos diferenças e ele quer fazer, porque ele tem a mesma idade que os outros, não é? Ele ao mesmo tempo quer fazer o mesmo que os outros, tenta-se arranjar alguma coisa que ele consiga fazer, mas às vezes também é frustrante porque ele quer tentar fazer mas vê que não é capaz. Depois se eu faço uma actividade diferente, ele vê que está a fazer alguma coisa diferente, isto às vezes, não sabemos bem por onde pegar. E tenho pena porque às vezes quero tentar dar algumas actividades em que eles estejam um bocadinho sozinhos a trabalhar com o restante grupo, para estar um bocadinho com o Luís e com outros alunos com mais dificuldades mas é complicado porque é logo motivo para criar instabilidade no resto da sala de aula e às vezes criam-se mesmo situações. Se eu dou atenção ao Luís, o resto do grupo dispersa-se, fazem barulho, não estão concentrados naquilo que estão a fazer.

E o que é que tu achas que ele, em termos de aprendizagem, de interesses, tem de áreas fortes? Por onde se pode pegar?

Ele... Nós podemos pegar por ele na Expressão Plástica, geralmente as actividades que faço com ele partem sempre de um desenho para ele interpretá-lo: legendar, dizer, tentar explicar e a partir também trabalhar a linguagem dele porque ele também já consegue fazer isso, utiliza expressões típicas do meio em que está inserido, mas quando eu o aviso, ele já consegue, já consegue dizer, corrigir, o último exemplo foi, estávamos a recortar um carro e disse “grande bote” e eu “o quê, vais de barco, então o que é isto?” e ele “é um carro”. Tem sido assim.....

Também gostava de saber como é que eles reagem às mudanças, tu tens observado quando eu ou a Sandra entra aqui, como é que tu enquanto professora sentes que eles reagem a estas intervenções?

Eles, tal como fazem comigo, tentam com vocês ver até aonde podem ir... como percebem que às vezes não conseguem... as primeiras aulas é isso mesmo, tentar ver o que é que conseguem fazer convosco mas depois acho que têm surgido efeitos bastantes positivos de vocês estarem cá na sala, porque são sempre actividades um bocadinho diferentes, porque também são mais professores aqui na sala de aula, consegue existir um controle maior e acho que tem surtido um efeito bastante positivo.

E entre eles, como é que eles se relacionam? Qual é a tua visão de como eles se relacionam entre eles? Há grupos distintos? Uns dão-se bem e outros dão-se mal? Dão-se todos mal?

Alguns estão mais unidos mas mesmo entre esses grupos em que estão mais unidos, entre eles às vezes há assim qualquer coisa que corre menos bem. Depois existem aqueles que são mais rejeitados e noto que de uma forma geral não é um grupo unido. Só raramente é que eu vi, unem-se geralmente, às vezes com medo se calhar da retaliação de algum daqui. Por exemplo, um dia em que a Ma fez um disparate, que eles quase todos têm medo da Ma, por causa daquela estrutura assim, e então...ela tinha deitado uma maçã para o lixo e eu disse: “Quero saber quem é que deitou uma maçã para o lixo”, alguém tinha dado uma dentada e pôs aquilo no lixo “eu quero saber” e nenhum dizia “então ficam todos de castigo”. Nesse dia notei que eles estavam unidos mas tenho a ideia que era com medo que a Ma lá fora... Mas quando fazem assim, depois quando eu chego à sala depois de ter ido tirar uma fotocópia e venho, começam logo “ele fez isto, ele fez aqueloutro” em vez de se calarem todos, não. A primeira coisa que eles fazem “foi ele, foi ele, foi ele”, pronto.

Pois, são conflituosos...

São, bastante. Noto que eles estão melhores em relação aos outros grupos das outras salas, lá fora, mas que entre eles ainda têm muitos momentos muito conflituosos.

E o Luís, em relação aos outros e os outros em relação a ele?

Às vezes são situações, é difícil ter uma visão geral, são situações pontuais, porque já notei que eles às vezes tentam ajudar o Luís a acompanhar, como outras vezes em que eles, pronto

Rejeitam?

Sim. Principalmente quando ele faz disparates, porque eles às vezes sentem-se também... porque eu tenho de parar o resto da aula, para chamar a atenção do Luís, eles não gostam ao mesmo tempo, porque estamos com actividades em que eles estão entusiasmados e depois há sempre o Luís mais um ou outro que pára, perturba e então eles sentem-se porque depois eu não posso continuar, que eles distraem-se e tudo e, então, tanto que eles próprios sem eu dizer nada começam a avisar: “Cala-te, está quieto, não faças isso” e é o Luís e outros, nesse aspecto não é só o Luís.

E mais quem por exemplo ?

O Ab. O Ca também.

E o Luís em relação aos adultos, como é que ele é? Em relação a ti que tens uma relação privilegiada com ele?

Ele de início, eu também notei. Ele houve um dia que gozou mesmo, claramente, todos riram e depois começou a gozar e não parava. Foi só quando eu me chateei a sério, já não me lembro bem, na altura se foi um recado para casa ou se o fiz escrever assim qualquer coisa, copiar assim várias vezes, não sei, já não me recordo, e aí é que ele parou, porque ele estava a gozar, a gozar, e eu a ralar mesmo com ele e ele gozava e ria, ria, ria mas como viu que aquilo, que eu não achei graça nenhuma à brincadeira, a partir daí nunca mais. Quando começa com esse tipo de brincadeiras, já lhe disse que lhe mandava um recado para casa na caderneta e ele começou a acalmar.

Pronto, então agora por último gostava de saber o que achas desta proposta de trabalho que surgiu em relação a esta turma, se tu achas que tem havido benefícios, se achas que faz sentido...

Sim, eu perante a proposta que tu fizeste de trabalhar dentro da sala de aula, eu logo à primeira vista gostei, que era para dar uma certa continuidade àquilo que eu já estava a fazer com eles, não ia ser uma coisa, chegavas cá um dia, uma coisa completamente diferente, não. Foi dada continuidade àquilo que eles estavam a fazer e acho que têm surgido efeitos bastantes positivos, não para os alunos que tu acompanhas directamente, só para esses alunos, como também para o restante grupo, tanto que ainda hoje tive mais uma prova, quando foi da água, as energias, quando falámos do ciclo da água, eles tinham aquilo completamente interiorizado e realmente têm sido propostas actividades, que têm sido desenvolvidas aqui na sala de aula, acho que têm sido extremamente positivas, benéficas, não só para esses alunos mas para o restante grupo.

E portanto achas que é de continuar nestes moldes em que tem estado a ser implementada....

Sim, sim.

Não há nenhuma contraproposta que queiras fazer...

Acho que dando continuidade no seguimento daquilo que temos estado a fazer... planificando... é aquilo que nós estamos a tentar fazer... dando um seguimento, acompanharmos, conversando entre as duas, o que é que eu vou estar a trabalhar durante a semana e ao apresentares uma tarefa no seguimento acho que tem sido óptimo.

E agora falaste da questão da planificação e depois também um bocado da nossa... das conclusões que podemos retirar de cada sessão, achas que isso é importante? Achas que se deve trabalhar também nesse aspecto?

Sim, é. Às vezes não há tempo mas... vou utilizar uma expressão: duas cabeças sempre pensam melhor do que uma, não é? E é verdade, duas pessoas juntas podem tentar sempre arranjar... até podem sair várias ideias até mais engraçadas daquilo que se pensava inicialmente, individualmente e a chegar a algumas conclusões, vendo aquilo que se fez "para a próxima podemos continuar a fazer assim" como para a próxima, "tentámos não deu, para a próxima temos que mudar aqui alguma coisa".
Muito obrigada

Anexo 13 - Categorização dos dados da primeira entrevista realizada à professora

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	FREQUÊNCIA		
			Unidades de registo	Subcategorias	Categorias
Experiência e formação profissional da Professora	Colocações	- Acabei o curso em 2004 - Fiquei a dar aulas num externato - Fiquei colocada em X - Estive nas actividades Extra-Curriculares - Estou aqui desde Outubro	1 1 1 1 1	5	26
	Meios Socioculturais onde leccionou	- Eram diferentes - Completamente diferentes - Maior discrepância entre o Externato e esta escola	2 1	3	
	Contacto e formas de actuação junto de casos com Nee	- Quando estive em X, sim - Tinha dois - Uma criança hiperactiva e um défice cognitivo - É completamente diferente quando tomamos contacto directo com a realidade - A professora de educação especial retirava-os - Algumas vezes ficava dentro da sala - Outras vezes, retirava - Mas eram mais as vezes que retirava - Eu tentava arranjar actividades que desse para eles - Mais a nível de Estudo do Meio e Expressão Plástica - Realmente ela tinha uma actividade própria para eles	1 2 1 3 1 1 1 1	11	
	Formação teórica e prática junto de casos com NEE	- Falámos sim - Falámos bastante - Deu para ficar com algumas noções - Conseguimos fazer uma identificação (Nee) - Era muito o sistema inclusivo, os métodos globais, o - Quando planificávamos... tentar arranjar actividades que servissem para essas crianças - Havia sempre alguém que acompanhava essas crianças	1 1 1 1 1 1	7	

Categorização dos dados da primeira entrevista realizada à professora (continuação)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	FREQUÊNCIA		
			Unidades de registo	Subcategorias	Categorias
Perfil da turma	Modo de funcionamento perante as aprendizagens	- Não têm ritmo de trabalho - Estão habituados a que venha tudo “chapado” - Que venha ali tudo mesmo - Fazer e copiar - Eles não estão habituados a pensar - Fazer qualquer tipo de raciocínio - Eles só querem copiar	1 2 2 2	7	21
	Nível académico	- Há uma discrepância muito grande (comparado com o que é suposto saber num 4º ano) - Noto sim (discrepância) - Em qualquer das áreas (discrepância) - Principalmente no vocabulário (discrepância) - Noto que no vocabulário há uma grande discrepância - Não têm aquele vocabulário que deveriam ter - A nível de interpretação é muito complicado - Na leitura já não noto tanta dificuldade - A escrita sim (dificuldade) a nível de regras de pontuação, gramaticais	5 1 1 1 1	9	
	Relação entre pares	- Não é um grupo unido - Unem-se com medo da retaliação - Têm muitos momentos conflituosos - Têm muito aquele sentido de justiça - Noto muito isso neles (sentido de justiça)	1 1 1 2	21	

Categorização dos dados da primeira entrevista realizada à professora (continuação)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	FREQUÊNCIA		
			Unidades de registo	Subcategorias	Categorias
Perfil da turma (continuação)	Relação com o adulto	- A falta de respeito - Claramente falta de respeito - Não tinham mesmo (respeito) - Eles não tinham respeito pelo adulto - Eles estavam a experimentar - “Vamos ver até onde conseguimos ir” - Tentar ver o que é que conseguem fazer - Ver até onde podem ir	4 1 3	8	18
	Relação com o Luís	- Às vezes tentam ajudar o Luís a acompanhar - Outras vezes, em que eles, pronto (rejeitam) - Começam a avisar “cala-te, está quieto, não faças isso”	1 1 1	3	
	Evoluções a nível académico	- Na leitura, acho que estão bem melhores - No Estudo do Meio posso considerar que estão a melhorar - Na oralidade têm desenvolvido bastante - Nota-se um cuidado maior na forma como falam - Eles já falam de forma diferente - Já noto eles com outro cuidado - Eles próprios já conseguem fazer uma emenda	1 1 1 3 3	7	

Categorização dos dados da primeira entrevista realizada à professora (continuação)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	FREQUÊNCIA		
			Unidades de registo	Subcategorias	Categorias
Postura da professora na relação com a turma	A atitude de firmeza	- É uma tarefa de todos os dias ter que estar aqui a acalmar - Ter mesmo pulso firme - Não é ser má mas é pulso firme - É mesmo assim (pulso firme) - Eles têm de perceber - Mostrar mesmo que existem aqui diferentes posições - Eu estou aqui, eu mando - Não posso abrir uma única excepção - É uma medida igual para todos - Tem que ser a mesma coisa (uma medida igual)	1 3 1 1 1 1 2	10	16
	As estratégias de incentivo	- É muito a partir desses alunos que se desenvolve o resto - Tento sempre pegar a partir do meio deles - Partir daquilo que eles sabem - Temos trabalhado muito a oralidade - Eu começo por dizer que não percebo porque eles sabem a forma correcta - Eu digo "O que é isso, não percebo o que é isso"	1 1 1 1 2	6	

Categorização dos dados da primeira entrevista realizada à professora (continuação)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	FREQUÊNCIA		
			Unidades de registo	Subcategorias	Categorias
Postura da professora perante a integração do Luís na turma	As dificuldades sentidas	- É um bocadinho frustrante - Ele tem a mesma idade que os outros, não é? - Mas às vezes é frustrante - Não sabemos bem por onde pegar - Tenho pena - Estar um bocadinho com o Luis... é complicado - É motivo para criar instabilidade no resto da turma - Se dou atenção ao Luís, o resto do grupo dispersa-se - Se lhe dou atenção, os outros não estão concentrados	2 1 1 1 1 1 2	9	26
	As opções tomadas	- Tenta-se arranjar alguma coisa que ele consiga - Podemos pegar por ele na Expressão Plástica - As actividades que faço com ele partem sempre de um desenho - Para ele legendar, dizer, tentar explicar - Trabalhar a linguagem	1 1 1 1 1	5	
Perfil de comportamento do Luís	Postura perante as actividades	- Ele quer fazer - Quer fazer o mesmo que os outros - Ele quer tentar fazer - Vê que não é capaz - Ele vê que está a fazer alguma coisa diferente	3 1 1	5	
	Postura durante as aulas	- Ele gozou mesmo - Ele estava a gozar - Ele gozava e ria - Quando ele faz disparates - O Luís mais um outro que pára e perturba - Eu tenho que parar a aula para lhe chamar a atenção - Quando começa com este tipo de brincadeiras	3 1 1 1 1	7	

Categorização dos dados da primeira entrevista realizada à professora (continuação)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	FREQUÊNCIA		
			Unidades de registo	Subcategorias	Categorias
Postura da professora perante a intervenção iniciada	As expectativas	- Logo à primeira vista gostei - Era para dar uma certa continuidade - Não ia ser uma coisa completamente diferente	1 1 1	3	21
	Primeiras impressões	- Têm surgido efeitos bastante positivos - Tem surtido um efeito bastante positivo	2	2	
	Aspectos positivos	- Não só para o aluno como para o resto do grupo - Não só para esse aluno mas para o restante grupo - Eles tinham aquilo completamente interiorizado - São sempre actividades um bocadinho diferentes - São mais professores aqui - Há um controle maior	2 1 1 1 1	6	
	Propostas para a intervenção	- No seguimento daquilo que tens estado a fazer - Planificando - Conversando entre as duas o que eu vou estar a trabalhar - Ao apresentares uma actividade no seguimento - Duas cabeças pensam sempre melhor que uma - Duas pessoas juntas podem tentar arranjar várias ideias - Chegar a algumas conclusões - “Para próxima podemos continuar a fazer assim” - “Tentámos, não deu, temos que mudar alguma coisa”	1 1 1 1 2 1 3	10	

Anexo 14 - Matriz sociométrica – Escolhas I

		Sexo masculino								Sexo feminino											
		Ab.	Br.	Ca.	La.	Ai.	Po.	Ro.	Ru.	De.	Eb.	Le.	Li.	Ma.	Pa.	Ne.	Re.	Va.	n.ºescolhas	n.ºescolhidos	
Sexo masc	Ab.				32		23							11					6	3	
	Br.				20	11	02		33										6	4	
	Ca.		01		03		12		20								30		6	5	
	La.		31	20			10	03	02										6	5	
	Ai.		33				22		11										6	3	
	Po.		11	22	33														6	3	
	Ro.		30		10		20				03						01	02	6	5	
	Ru.	02	30			21	13												6	4	
Sexo femi	De.										11			03	02	30	20		6	5	
	Eb.									20			02	13			31		6	4	
	Le.										03		10	20		30	01	02	6	6	
	Li.									01	30	20			02	03	10		6	6	
	Ma.		02		03		21			30	10								6	5	
	Pa.									33	12					21			6	3	
	Ne.									11	20				33			02	6	4	
	Re.										03				30	21		12	6	6	
	Va.									32	01			10		23			6	4	
TotaisCritério		0/1	5/5	2/1	4/4	2/2	7/6	0/1	3/3	5/4	5/6	1/0	1/1	4/3	2/3	5/4	4/3	1/4			
Totais combinados		1	10	3	8	4	13	1	6	9	11	1	2	7	5	9	7	5	102		
N.ºalunos quem se é escolhido		1	7	2	6	3	8	1	4	6	9	1	2	5	5	5	6	4			

N= 17

Rapazes= 8 Raparigas= 9

Critérios: 1.Trabalho 2. Lazer

Anexo 15 Matriz sociométrica – Rejeições II

		Sexo masculino								Sexo feminino										n.ºrejei- ções	n.ºrejeit- ados
		Ab.	Br.	Ca.	La.	Ai.	Po.	Ro.	Ru.	De.	Eb.	Le.	Li.	Ma.	Pa.	Ne.	Re.	Va.			
Sexo masc	Ab.							01		23	30						02	10	6	5	
	Br.	11		20				02				33							6	4	
	Ca.	30											10				20	3	3		
	La.	12		21					03								30	6	4		
	Ai.	03		02				01				10		30			20	6	6		
	Po.										11					33	22	6	3		
	Ro.	21		33										12				6	3		
Sexo femi	Ru.	20			33			10			02		01					6	5		
	De.	02						20			33					11		6	4		
	Eb.			03		02		20			31						10	6	5		
	Le.	30		02				21	13									6	4		
	Li.	20		02	01		03	10	03									6	6		
	Ma.	11		20				02										4	3		
	Pa.										32	21				13		6	3		
	Ne.																				
	Re.	10		02	33		01	20										6	5		
	Va.	12		30	03			21										6	4		
Totais por Critério		10/7	0/0	5/7	2/4	0/1	0/2	7/6	1/2	1/2	1/0	5/6	2/1	2/2	1/0	0/0	3/4	6/1			
Totais combinados		17	0	12	6	1	2	13	3	3	1	11	3	4	1	0	7	7	91		
N.º de alunos quem se é rejeitado		12	0	10	4	2	2	11	2	2	1	6	2	3	1	0	3	6			

N= 17

Rapazes= 8

Raparigas= 9

Critérios: 1. Trabalho 2. Lazer

Anexo 16 - Guião da segunda Entrevista realizada à professora

Objectivos Gerais:

Obter informações sobre:

- As expectativas da professora ao longo da intervenção;
- Os resultados obtidos relativamente às aprendizagens e comportamento do grupo;
- Os resultados obtidos relativamente às aprendizagens e comportamento do Luís;
- A perspectiva obtida sobre uma intervenção baseada na aprendizagem cooperativa.

Blocos	Objectivos específicos	Tópicos
A Expectativas ao longo da intervenção	- Conhecer quais as expectativas que a professora foi criando em relação à proposta inicial	- Em relação à actividade; - Em relação à aceitação do grupo; - Aos conhecimentos a mobilizar.
B Resultados obtidos	- Conhecer que resultados a professora reconhece ter existido: Em relação ao grupo Em relação ao Luís	- Resultados comportamentais; - Resultados na relação entre pares; - Resultados a nível dos conhecimentos adquiridos.
C Perspectiva obtida	- Conhecer qual a perspectiva obtida sobre: - Aprendizagem cooperativa	- Vantagens para o aluno com Nee, grupo turma e professor; - Desvantagens para o aluno com Nee, grupo turma e professor.

Anexo 17 – Protocolo da segunda entrevista realizada à professora

Gostaria de saber quais eram as tuas expectativas, quando eu te propus este trabalho, quando cheguei e te propus dinamizar o grupo, dinamizar actividades , o que é que esperavas?

Eu acho que uma das coisas que começou muito bem foi a proximidade que eles tinha contigo, já te conheciam... do trabalho com o Luís, acho que foi um factor bastante positivo e acho que tinham uma boa... como é que posso classificar... uma boa empatia contigo e achei que era uma mais-valia para a turma, sempre considerei que provavelmente iria ser uma mais-valia para a turma, porque confiava no teu trabalho, e porque achava que seria bom, que era uma forma de eles verem de outra forma o trabalho com o Luís, de o verem parte integrante porque das vezes que eu também tentava se calhar criar isso, algumas vezes que realmente resultou, outras vezes, nem por isso e na altura estava com umas boas expectativas, porque para além dessa interacção que nós pretendíamos criar com o Luís, achava que também seria bom para eles, seria uma forma nova, de usar novas coisas, de... para a aprendizagem deles...

Em relação aos conhecimentos... tu achaste que isto iria trazer alguma coisa nova em termos de conhecimentos?

Era isso em parte que eu estava a tentar explicar... o facto de ser uma coisa nova e o facto de ser mais uma pessoa na sala, era mais um factor que despertaria o interesse e como também sabia que eles tinham essa empatia contigo, que eles se iriam provavelmente empenhar e mesmo nós, falando por alto, falando aquilo que poderia ser feito, o tipo de actividades, interagir com os conhecimentos, nós trabalhámos essencialmente o Estudo do Meio, que é uma área que eles gostam e o tipo de actividades que fomos falando que poderiam ser feitas, eu sei que sim, que iria dar... a nível de expectativas... fiquei com boas expectativas sobre o trabalho que poderia ser desenvolvido, de aprendizagem, de interesse, de empenho.

Em relação aos resultados que foram sendo obtidos ao longo da intervenção... em relação ao grupo, achas que melhoraram em termos de saber trabalhar em grupo?

Sim, acho que melhoraram, tanto que eles tiveram em conta certos aspectos, os casos mais problemáticos... ali o caso da Ma em particular, que tem um fraco domínio da frustração e ela começou a perceber, não na primeira vez, talvez na segunda, começou a notar-se claramente um cuidado dela em relação ao grupo, à forma dela reagir com o grupo, connosco e até mesmo com o Luís...

Pois, era isso mesmo que eu te queria perguntar... a relação... entre eles...

Eu acho que foi uma coisa muito boa, por que vê-se que os conteúdos foram trabalhados nestas aulas, foi aquilo estava a dizer... tu estares cá, eles gostam quando vem alguém diferente para a sala de aula, eles gostam de trabalhar com outras pessoas que venham de fora, que não seja eu...

Portanto, o facto de entrar outra pessoa na sala, é sempre um factor positivo...

É... eu acho que sim e eles, todos os conteúdos que foram abordados especificamente nestas aulas em que estiveste cá a intervir, foi algo que ficou sempre bastante presente, marcado neles, houve conteúdos que foram esquecidos e lembro-me claramente dos conteúdos que foram trabalhados nestas aulas que foram uns conteúdos que ficaram bastante presentes, ainda hoje tenho noção se for perguntar, que eles ainda se recordam de muita coisa.

E agora em relação aos resultados com o Luís propriamente, em termos de, por um lado, de comportamento em relação ao grupo, por outro lado, resultados académicos ou outros que tu aches...

Eu acho que em relação ao grupo, eles de início, claro, eles rejeitavam bastante o Luís e acho que estas actividades proporcionaram com que eles, também com uma insistência nossa, se calhar de início tivemos que marcar bastante que ele era parte integrante do grupo, tínhamos que ser nós a marcar, mas a partir do momento em que eles viram como é que as coisas funcionavam, que eles próprios criaram aquela autonomia e fizeram com que o Luís fosse parte integrante, notava-se claramente que eles já tentavam fazer... sabiam claramente como é que as coisas tinham de funcionar e não só com o Luís, mesmo com outros alunos com problemas de comportamento, notava que sabiam a forma de trabalhar. Por exemplo, o Ab, com um comportamento mais problemático e que eles notavam já qual era a forma como tinham que trabalhar com ele, sabiam que, por vezes, tinham que ignorar certas atitudes, outras vezes superar ou pegar naquilo que ele tinha de bom, nesse caso, desse aluno, a parte do desenho, da apresentação, que ele tinha muito jeito, pegavam por aí. Eu acho que a ideia ficou presente neles. Para além dos bons resultados que eles apresentaram, acho que o Luís ficou, acho que eles conseguiram integrá-lo no grupo, tanto que esse aluno aprendeu realmente, assimilou...

Pois, era isso que eu te queria perguntar, achas que ele assimilou alguns conhecimentos, coisas que pelo menos tenham servido como base...

Foi uma das coisas que eu me fartei de rir, foi na ficha de avaliação de Estudo do Meio, andava lá um que já nem se lembrava quem era o primeiro Rei de Portugal e ele pôs-se em pé, pronto a responder, estávamos a reler as perguntas todas e ele... vê-se que muitas das coisas que foram abordadas, que ele relembrou e acho que foi uma mais-valia a tua presença aqui na sala de aula, falando por mim acho que são actividades bastante positivas, tanto para a relação do grupo todo com ele, como só para ele, só que às vezes é complicado uma pessoa sozinha na sala tentar promover esse tipo de actividades.

Claro, claro, o objectivo é também que exista outra pessoa que esteja mais disponível, outra pessoa mais disponível com um objectivo específico consegue de alguma forma articular... e era isso que eu te queria perguntar agora... Achas que para o teu futuro profissional, como nova perspectiva de como se pode intervir, uma parte do que se deve fazer com estes alunos, achas que a tua perspectiva em relação à aprendizagem cooperativa...

Sim, sim, eu pelo menos falo por mim, a situação em que eu comecei a trabalhar nesta turma, foi um bocadinho diferente porque eu comecei em Outubro, apanhei uma turma de 4º ano extremamente problemática, a nível de comportamento, de conteúdos, eles tinham imensas lacunas... a planificação que eu fazia para trabalhar, por vezes tinha que ser alterada na hora em que eu começava a aplicar porque via que não tinham bases para dar continuidade àquilo que supostamente já devia ser dado num 4º ano. O comportamento não permitia dar aquele seguimento coerente ou tinha que se interromper e primeiro que os controlar mas noto claramente que este tipo de actividades, e é uma daquelas coisas que nós só a partir de alguns anos é que começamos a aprender, com o trabalho que vamos desenvolvendo, e acho que é uma das coisas essenciais a ter em conta (eu falo por mim), na planificação, é este tipo de actividades que é uma parte integrante a nível de conteúdos, ter sempre porque notava que ele, por exemplo tinha sempre muito bons resultados quando eu dava seguimento àquilo que o resto do grupo estava a fazer, não um trabalho específico para ele... eles estavam a fazer Matemática e ele ir fazer uma coisa à parte, não, tentar dar continuidade naquilo que nós estávamos a fazer, ele fazer essa continuidade. Existem inúmeras coisas, essencialmente, até no Estudo do Meio e na Língua Portuguesa, ele trabalhar, dar seguimento, muito dependente, era isso que eu estava a referir, é ter em conta uma planificação atempada e conhecendo um bocadinho bem o grupo. Acho que é uma das coisas que vou passar a ter em conta daqui para a frente, quando se calhar me deparar com uma turma e tiver um caso destes, mas é uma das coisas que vou passar a ter em conta e acho que vai dar muito bons resultados, mas também vou ter que ter em conta outra coisa, em si a turma já era um grupo complicado, depois este elemento que era de uma dependência muito grande às vezes aí é que se tornava um bocadinho complicado...

Gerir várias coisas...

Exactamente.

Então, e já falámos deste tipo de trabalho e das suas vantagens e desvantagens, achas que existem desvantagens também neste tipo de trabalho?

Não, não acho que exista qualquer tipo de desvantagem, acho que os resultados foram extremamente positivos para ele como para o restante grupo. O tipo de actividades que foram feitas, foram actividades muito práticas, concretas, experimentais, acho que isso é essencial em qualquer tipo de ensino e mesmo nas diferentes áreas: Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, tanto que uma das coisas que estávamos a falar agora nas formações é a nível do ensino experimental, também se calhar, em parte aquilo que vivi aqui contigo, na sala de aula, que é tudo que seja concreto, o experimentar, o trabalhar, o serem eles a explorar e descobrirem. Eu acho que é o que dá um resultado extremamente positivo, tanto para alunos com necessidades educativas especiais, como para o melhor aluno da sala de aula. Desvantagens neste tipo de actividades, acho que não há uma sequer. A nível de comportamento, trabalho de grupo, eles começam... notava no início quando havia uma troca de grupos devido aos conflitos e depois quando trocávamos os elementos, eles começaram a aprender a gerir, tal como com os diferentes elementos, eles começaram a aperceber-se como é que tinham que agir com cada um. Foi uma das coisas que eu achei engraçado...

Pois, a adaptação de atitudes a cada um... adequar as atitudes...

Exactamente, bastante.

Muito obrigada, mais uma vez.

Anexo 18 Categorização dos dados da segunda entrevista realizada à professora

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	FREQUÊNCIA		
			Unidades de registo	Subcategorias	Categorias
Intervenção: Factores positivos iniciais	Expectativas	- Iria ser uma mais-valia - Confiava no teu trabalho - Estava com boas expectativas - Fiquei com boas expectativas sobre o trabalho	1 1 2	4	24
	O docente de educação especial na sala	- A proximidade que tinham contigo - Já te conheciam - Foi um factor bastante positivo - Uma boa empatia contigo - Uma mais-valia, essa empatia contigo - O facto de ser mais uma pessoa	5 1	6	
	A integração do Luís	- Eles verem de outra forma o trabalho com o Luís - De o verem parte integrante - Interacção que pretendíamos criar com o Luís	1 1 1	3	
	A inovação	- Seria uma forma nova - Usar novas coisas - Uma coisa nova	3	3	
	O envolvimento de todo o grupo	- Também seria bom para eles - Para a aprendizagem deles - Eles se iriam empenhar - De aprendizagem, de interesse, de entusiasmo	2 2	4	
	A Planificação	- Falando aquilo que poderia ser feito - Falando sobre o tipo de actividades - O interagir com os conhecimentos - Actividades que fomos falando poderiam ser feitas	3 1	4	

Categorização dos dados da segunda entrevista realizada à professora (continuação)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	FREQUÊNCIA		
			Unidades de registo	Subcategorias	Categorias
Intervenção: resultados observados	A nível de trabalho de grupo	- Acho que melhoraram - Eles tiveram em conta certos aspectos - Viram como é que as coisas funcionavam - Criaram aquela autonomia - Sabiam a forma de trabalhar	1 1 1 1 1	5	
	Aquisição de conhecimentos	- Os conteúdos trabalhados... algo que ficou presente - Marcado neles - Conteúdos que ficaram presentes - Ainda se recordam de muita coisa - Os bons resultados que apresentaram - O Luís aprendeu realmente - Coisas abordadas, ele lembrou - (O Luís) tinha muito bons resultados	5 3	8	
	As relações entre pares	- Não só com o Luís, mesmo com os outros - Até mesmo com o Luís - Começou a notar-se cuidado em relação ao grupo - Cuidado na forma de reagir com o grupo - Começaram a aprender a gerir - Começaram a aperceber como é que tinham que agir com cada um	1 1 2 2	6	
	A integração do Luís	- Eles já tentavam fazer - Fizeram com que o Luís fosse parte integrante - Eles conseguiram integrá-lo no grupo	3	3	
	As actividades implementadas	- Actividades bastante positivas - Resultados positivos tanto para ele como para o grupo - Actividades muito práticas e concretas - Actividades experimentais	1 1 1 1	4	

Categorização dos dados da segunda entrevista realizada à professora (continuação)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	FREQUÊNCIA		
			Unidades de registo	Subcategorias	Categorias
Perspectiva obtida	Actividades em grupo	- É essencial em qualquer tipo de ensino - Uma das coisas essenciais é este tipo de actividades - Este tipo de actividades, parte integrante dos conteúdos - É uma das coisas que vou passar a ter em conta - O serem eles a explorar, a descobrir - Acho que vai dar muito bons resultados - Tanto para alunos com Nee como para o melhor aluno	4 1 1	7	14
	O trabalho a desenvolver com o Luís	- Seguimento aquilo que o grupo está a fazer - Ele ir fazer uma coisa à parte, não - Tentar dar continuidade naquilo que estamos a fazer - Ele fazer essa continuidade - Existem inúmeras coisas	2 2 1	5	
	Factores a considerar	- Planificação atempada - Conhecendo bem o grupo	1 1	2	

Anexo 19 – Folha de registo de contactos e ocorrências

EDUCAÇÃO ESPECIAL

①

REGISTO DE CONTACTOS/ OCORRÊNCIASAno lectivo 2008/2009

Aluno:	Idade:
Escola:	Turma:

Data	Contacto/Ocorrência	Conteúdo
19/09/08	reunião avô + D.E.E.	Explicitação dos conteúdos a trabalhar durante o ano lectivo. Informações sobre a alteração do projecto de parceria. O avô informou que durante o verão o aluno adoptou comportamentos desajustados no bairro. Foi transmitida a necessidade de o valorizar perante os irmãos.
22/09/08	Reunião responsável ATL e D.E.E.	Foi passada informação sobre o aluno, foram fornecidos os documentos existentes presentemente. Foi aconselhada a participação do aluno em

2

REGISTO DE CONTACTOS/ OCORRÊNCIAS

Ano lectivo 2008/2009

Aluno:	Idade:
Escola:	Turma:

Data	Contacto/Ocorrência	Conteúdo
22/12/08	Reunião avô D.T.1+ D.E.E.	todas as actividades . Denotou-se alguma reacção de receio. Combinou-se que iriam ser enviados T.P.C. Foi analisado o P.E.I. O avô foi informado de algumas estratégias utilizadas na escola. Foi também dada uma explicação sobre o trabalho que se irá realizar no âmbito do projecto de intervenção da DEE . Foi solicitada autorização por escrito . Avaliação dos objectivos . O avô mostrou-se entusiasmado com as possíveis evoluções do neto.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

③

REGISTO DE CONTACTOS/ OCORRÊNCIASAno lectivo 2008/2009

Aluno:	Idade:
Escola:	Turma:

Data	Contacto/Ocorrência	Conteúdo
22/12/08	A.T.L. Monitora + D.E.E.	Foi apresentado o novo P.E.I. e aferidas estratégias quanto ao trabalho no A.T.L. Foi dada ênfase à necessidade de solicitar ao aluno o reconhecimento de palavras e escrita das mesmas. Foi demonstrada satisfação com a presença deste aluno no A.T.L. A monitora referiu a necessidade de trabalhar mais estreitamente com a família. Foi dado a conhecer o trabalho que se irá implementar no 2º período.

④

REGISTO DE CONTACTOS/ OCORRÊNCIASAno lectivo 2008/2009

Aluno:	Idade:
Escola:	Turma:

Data	Contacto/Ocorrência	Conteúdo
15/02/09	Reunião avô, D.E.E. + D.T.T.	Foram relatados ao avô, alguns comportamentos menos ajustados que se passam no bairro, ao fim de semana. O avô prome- teu ser mais vigilante e tentar melhorar a situação.
16/03/09	Encontro informal D.E.E. + Respon- sável A.T.L.	Foi comentado o facto do estar muito melhor ao nível da ade- quação de comportamentos.
20/03/09	Encontro informal D.E.E. + Forma- dora do PNEP.	O participa nas actividades, respondendo adequadamente às per- guntas feitas a partir da história.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

5

REGISTO DE CONTACTOS/ OCORRÊNCIASAno lectivo 2008/2009

Aluno:	Idade:
Escola:	Turma:

Data	Contacto/Ocorrência	Conteúdo
25.03.09	Encontro informal Animadora de pátio + D.E.E.	"O foi o único a acertar na resposta eu estou espantada".
14.04.09	Encontro com a mãe.	Ponto da situação sobre o comportamento e desenvolvimento do "Está melhor, graças a vocês" "As vezes até se porta melhor com os irmãos e é muito mais simpático"
16.04.09	Reunião de avaliação D.E.E. + D.T.T. + avô.	O continua muito motivado, querendo participar em tudo. Pediu-se que escrevesse (cópia) pequenas frases com o