

VICÊNCIA JOSÉ PACÍFICO DIAS MELO

**INTERVIR COM E PARA TODOS
DIFERENCIANDO E COOPERANDO NUMA TURMA
DE 1º CICLO QUE INCLUI UMA ALUNA COM
DIAGNÓSTICO
DE
PARALISIA CEREBRAL**

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

Orientadora: Professora Doutora Isabel Rodrigues Sanches da Fonseca

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2011

DEDICATÓRIA

Dedico este Trabalho de Projecto a todas as crianças, com quem, felizmente, tive o prazer de conviver e aprender, na jornada da vida.

Não há, não,
duas folhas iguais em toda a criação.

Ou nervura a menos, ou célula a mais,
não há, de certeza, duas folhas iguais.

Limbo todas têm,
que é próprio das folhas;
pecíolo algumas;
baínha nem todas.

Umas são fendidas,
crenadas, lobadas,
inteiras, partidas,
singelas, dobradas.

Outras acerosas,
redondas, agudas,
macias, viscosas,
fibrosas, carnudas.

Nas formas presentes,
nos actos distantes,
mesmo semelhantes
são sempre diferentes.

Umas vão e caem no charco cinzento,
e lançam apelos nas ondas que fazem;
outras vão e jazem
sem mais movimento.

Mas outras não jazem,
nem caem, nem gritam,
apenas volitam
nas dobras do vento.

É dessas que eu sou.

António Gedeão (Poesias Completas, 1956-1967)

AGRADECIMENTOS

Este trabalho individual e simultaneamente de equipa, reflecte, de alguma forma, as contribuições de todos os que me rodearam. Por isso, ao terminar este Trabalho de Projecto não posso deixar de agradecer a todos os que, de algum modo, me apoiaram e contribuíram para a sua concretização.

Muito particularmente, agradeço à Doutora Isabel Sanches, a forma proficiente como orientou este trabalho, a total disponibilidade e apoio sempre demonstrados, a compreensão, a amizade e o estímulo, bem como o rigor científico e metodológico, e os valiosos e enriquecedores esclarecimentos com que acompanhou a elaboração do mesmo.

Aos meus alunos que todos os dias me ensinam a ver mais longe e diferente.

Um “grande, grande obrigado” aos meus pais, ao meu melhor amigo e companheiro de vida e aos meus filhos Maria e Pedro, que sempre me incentivaram a acreditar e a fazer acontecer.

RESUMO

Este Trabalho de Projecto serve para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação – Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor. A pertinência desta investigação - acção esteve relacionada com o facto de exercer funções como Professora de Educação Especial numa turma de 1º Ciclo, a qual integrava uma aluna com Paralisia Cerebral que embora aceite pelos seus pares, não estava incluída como elemento pertencente à turma, trabalhando esporadicamente com os seus pares, não fazendo trabalho diferenciado mas outro diferente.

Procedemos a uma revisão bibliográfica envolvendo o tema da Educação Inclusiva, da Aprendizagem Cooperativa e da problemática acerca da Paralisia Cerebral. Em termos de técnicas de investigação utilizámos a pesquisa documental, a entrevista semi-directiva e a sociometria.

O pretendido foi o de criar um espírito de escola, que se pudesse exprimir pela qualidade das relações interpessoais, pela transmissão implícita ou explícita de atitudes e valores, consolidado em estratégias de aprendizagem cooperativa, no sentido de promover um sólido contexto educativo inclusivo, numa vertente de um trabalho com e para todos os alunos do grande grupo, em sessões semanais.

Os alunos considerados com necessidades educativas especiais, a inclusão e a diferenciação pedagógica constituem-se num móbil impulsionador, susceptível de conduzir a respostas assertivas e emergentes, conducentes à autonomia, ao sucesso e à participação na vida activa, o que garante uma melhor qualidade de vida. A análise realizada à informação recolhida, após a intervenção, permite afirmar que a qualidade das relações interpessoais, na turma e na comunidade educativa do Agrupamento, melhorou com a aplicação de práticas pedagógicas inclusivas e cooperativas, que muito contribuíram para o sucesso educativo de todos os alunos da turma - alvo da nossa intervenção.

O desafio, neste Trabalho de Projecto, foi o de organizar o ensino e a aprendizagem para todos, com todos os alunos, em parceria pedagógica com a professora da turma, independentemente das dificuldades de alguns, o que implicou partir do princípio de que a heterogeneidade do grupo é uma mais-valia para todos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Aprendizagem Cooperativa, Paralisia Cerebral, Investigação-acção, Parceria Pedagógica.

ABSTRACT

The present written work based on educational research entitled Work-Project is to obtain a Master's Degree in Science Education – Special Education: Cognitive and motor Domain. The relevance of this action- research process involving special educational needs was deeply connected with my latest function as a primary teacher of a young girl with Cerebral Palsy. Even though she had been accepted by her peers, she was not included as one element belonging to the class, working sporadically with her peers, not doing differentiated work but a different one.

Due to the theme of Inclusive Education, Cooperative Learning and the issue about Cerebral Palsy we carried out a literature review. Thus in terms of methodology we used documentary research, the semi-directive interview and a sociometrics survey.

A school spirit environment was the main purpose in order to express the quality of interpersonal relationships, implicit or explicit transmission of attitudes and values, based upon cooperative learning strategies, so that a solid inclusive learning environment could be promoted, in a trend of working with and for a large group of pupils in weekly sessions.

For pupils with special educational needs (SEN), inclusion and adaptive education are a mobile booster that can lead to emerging and assertive responses, leading to autonomy, success and participation in their working life, ensuring a better quality of life.

After the intervention, the results were enlightening. They clarify that the quality of interpersonal relations either in the classroom or in the School's educational community had improved with the use of inclusive and cooperative teaching practices, which greatly contributed to the educational success of all pupils in the classroom (the target of our intervention).

How to organize teaching and learning for all and with all the pupils together was the challenge in this Work-Project, in educational partnership with the teacher of the class, regardless the difficulties felt by some of them, which led to assume that the heterogeneity of the group is an asset for everyone.

Key-words: Inclusive Education, Cooperative learning, Cerebral Palsy, Action-research, Educational Partnership

ABREVIATURAS

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PC - Paralisia Cerebral

PEI – Programa Educativo Individual

PAA – Plano Anual de Actividades

PNL – Plano Nacional de Leitura

Prof. – Professora

PEE – Professora de Educação Especial

PT – Professora da Turma

PCE – Projecto Curricular de Escola

PCT – Projecto Curricular de Turma

PEA – Projecto Educativo de Agrupamento

UAEAM – Unidade de Apoio Especializado para Alunos com Multideficiência

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE QUADROS	10
ÍNDICE DE FIGURAS	11
ÍNDICE DE ANEXOS	12
INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	18
1.1. Educação Inclusiva – educação de e para todos	19
1.2. Aprendizagem cooperativa	26
1.2.1. Características da Aprendizagem Cooperativa.....	28
1.3. Diferenciação Pedagógica Inclusiva	31
1.3.1. O trabalho pedagógico de parceria	34
1.3.2. A aprendizagem com os pares	34
1.3.3. A heterogeneidade do grupo.....	35
1.4. Paralisia Cerebral	36
1.4.1. Etiologia da Paralisia Cerebral	36
1.4.2. Caracterização da Paralisia Cerebral	38
1.4.3. Patologias associadas à Paralisia Cerebral	39
1.4.4. Práticas educativas nas crianças/jovens com Paralisia Cerebral	42
1.5. A comunicação	46
1.5.1. Comunicação Aumentativa e Alternativa - o vocabulário Makaton	48
1.6. O papel da família na educação/intervenção de crianças com Paralisia Cerebral	50
1.6.1. Factores de stress nos pais das crianças consideradas com NEE	52
CAPÍTULO 2 - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	55
2.1. Caracterização do Projecto	56
2.2. Problemática e Questão de partida.....	61
2.3. Objectivos gerais do Trabalho de Projecto	63
2.4. Técnicas e instrumentos de pesquisa de dados	65
2.4.1. A Pesquisa Documental.....	66
2.4.2. O Teste Sociométrico	67
2.4.3. A Entrevista	71
2.5. Procedimentos para a recolha e análise de dados	74

CAPÍTULO 3 - CARACTERIZAÇÃO DA SITUAÇÃO EM QUE SE INTERVEIO E DOS CONTEXTOS EM QUE A MESMA SE INSERE	78
3.1. Contexto sócio-educativo	79
3.1.1. Espaço físico e logístico	80
3.1.2. Recursos humanos	82
3.1.3. Dinâmica educativa	82
3.1.4. Preocupações explícitas para dinamização de uma escola de sucesso para todos e com todos.....	86
3.2. O grupo/turma.....	88
3.2.1. Caracterização estrutural	89
3.2.2. Caracterização dinâmica.....	90
3.2.2.1. Comportamento	90
3.2.2.2. Relacionamento	90
3.2.2.3. Actividades de rotina	92
3.2.2.4. Actividades do Projecto Curricular e Plano Anual.....	93
3.3. Casos específicos da turma	95
3.3.1. História compreensiva dos alunos	95
3.3.2. Caracterização do percurso escolar	97
3.3.3. Nível actual de competências	98
CAPÍTULO 4 - PLANO DE ACÇÃO	102
4.1. Pressupostos teóricos	103
4.2. Planificação, realização e avaliação da Intervenção	105
4.2.1. Planificação Global da Intervenção	106
4.2.2. Planificação, Intervenção e Avaliação/reflexão a curto prazo – semanal	111
4.2.2.1. 1ª Semana - 8 a 12 de Fevereiro	112
4.2.2.2. 2ª Semana - 15 a 19 de Fevereiro	116
4.2.2.3. 3ª Semana - 22 a 25 de Fevereiro	120
4.2.2.4. 4ª Semana - 1 a 5 de Março	125
4.2.2.5. 5ª Semana - 8 a 12 de Março	129
4.2.2.6. 6ª Semana - 15 a 19 de Março	133
4.2.2.7. 7ª Semana - 22 a 26 de Março	137
4.2.2.8. 8ª Semana - 13 a 16 de Abril	140
4.2.2.9. 9ª Semana - 19 a 23 de Abril	144
4.2.2.10. 10ª Semana - 26 a 30 de Abril	147
4.2.2.11. 11ª Semana - 3 a 7 de Maio	151
4.2.2.12. 12ª Semana - 10 a 14 de Maio	155
4.2.2.13. 13ª Semana - 17 a 22 de Maio	158
4.2.2.14. 14ª Semana - 24 a 28 de Maio	161
4.2.2.15. 15ª Semana - 31 de Maio a 4 de Junho.....	166
4.3. Avaliação Global	169

4.3.1.	A nível do grupo e da aluna “caso”	171
4.3.2.	A nível do contexto escolar	180
4.3.3.	A nível da família	183
4.3.4.	A nível do processo de investigação-acção	187
REFLEXÕES CONCLUSIVAS		191
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		196
ANEXOS		I

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Planificação Global da Intervenção	107
Quadro 2 – Planificação do Projecto de Sensibilização – “Direito à Diferença” – 1ª semana	112
Quadro 3 - Grelha de Avaliação - 1ª semana.....	114
Quadro 4 – Planificação do Projecto de Sensibilização – “Os Direitos das Crianças” – 2ª semana	117
Quadro 5 - Grelha de Avaliação – 2ª semana.....	118
Quadro 6 – Registo de Avaliação da sessão de Hidroterapia / Balneário – 2ª semana	119
Quadro 7 – Planificação – 3ª semana	121
Quadro 8 - Grelha de Avaliação – 3ª semana.....	122
Quadro 9 – Registo de Avaliação da sessão de Hidroterapia / Balneários – 3ª semana.....	123
Quadro 10 - Planificação do Projecto de Sensibilização – “Leituras diferentes” – 4ª semana	126
Quadro 11 – Grelha de Avaliação – 4ª Semana.....	127
Quadro 12 – Planificação do Projecto “Intercâmbio Luso - Espanhol” – 5ª semana.....	129
Quadro 13 - Grelha de Avaliação – 5ª semana.....	131
Quadro 14 – Planificação da comemoração do Dia do Pai – 6ª Semana.....	133
Quadro 15 – Grelha de Avaliação – 6ª Semana.....	135
Quadro 16 – Planificação da visita de estudo ao Fluviário de Mora – 7ª semana.....	137
Quadro 17 – Grelha de Avaliação – 7ª semana	139
Quadro 18 – Planificação – Sistema Solar – 8ª semana	140
Quadro 19– Grelha de Avaliação – 8ª Semana.....	142
Quadro 20 – Planificação – Jogos de Grupo – 9ª semana	144
Quadro 21 – Grelha de Avaliação – 9ª Semana.....	145
Quadro 22 – Planificação – 10ª semana	147
Quadro 23 – Grelha de Avaliação – 10ª Semana.....	149
Quadro 24 – Planificação – 11ª Semana.....	151
Quadro 25 – Grelha de Avaliação – 11ª Semana.....	153
Quadro 26 – Planificação – 12ª Semana.....	155
Quadro 27 – Grelha de Avaliação – 12ª Semana.....	156
Quadro 28 – Planificação – 13ª Semana.....	158
Quadro 29 – Grelha de Avaliação – 13ª Semana.....	160
Quadro 30 – Planificação – 14ª Semana.....	161
Quadro 31 – Grelha de Avaliação – 14ª Semana.....	163
Quadro 32 – Grelha de Avaliação da sessão de Hidroterapia / Balneários – 14ª Semana	164
Quadro 33 – Planificação – 15ª semana	166
Quadro 34 – Grelha de Avaliação – 15ª Semana.....	167
Quadro 35 – Síntese da Intervenção a nível do grupo.....	171
Quadro 36 – Síntese da Intervenção a nível da aluna A1.....	175

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo de sistema inclusivo	21
Figura 2 – As três dimensões do Índice	64

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1	INFORMAÇÃO CLÍNICA – A1	II
ANEXO 2	PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL – A1.....	III
ANEXO 3	HORÁRIO DA A1 -2009/2010.....	XV
ANEXO 4	HORÁRIO TURMA – 2009/2010	XVI
ANEXO 5	Mapa da sala de aula.....	XVII
ANEXO 6	Teste Sociométrico	XVIII
ANEXO 7	Matriz sociométrica – Escolhas – Novembro/2009.....	XIX
ANEXO 7	Matriz sociométrica – Rejeições – Novembro/2009.....	XX
ANEXO 8	Matriz sociométrica - Escolhas – Junho/2010.....	XXI
ANEXO 8	Matriz sociométrica – Rejeições – Junho/2010.....	XXII
ANEXO 9	PROJECTO SER DIFERENTE (POWERPOINT).....	XXIII
ANEXO 10	A RÃ ZAROLHA – LIVRO (POWERPOINT)	XXIV
ANEXO 11	Guião de entrevista – Professora da turma – Dezembro/2009.....	XXV
ANEXO 12	Protocolo de Entrevista à Professora da turma	XL
ANEXO 13	Protocolo de Entrevista à Professora Adjunta da Direcção	L
ANEXO 14	Guião de entrevista à Professora Adjunta da D. do Ag. – Julho/2010	LVI
ANEXO 15	Guião de entrevista – Mãe da A1 – Julho/2010.....	LXXI
ANEXO 16	RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO EM FISIOTERAPIA – A1.....	LXXVII
ANEXO 17	RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO EM FISIOTERAPIA – A1.....	LXXXI
ANEXO 18	RELATÓRIO DE TERPIA DA FALA – A1	LXXXII
ANEXO 19	RELATÓRIO DE TERAPIA DA FALA – A1	LXXXVI
ANEXO 20	RELATÓRIO DE ACOMPANHAMENTO PSICOLÓGICO – A1 .	LXXXVII
ANEXO 21	RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DE 3º PERÍODO - TURMA.....	LXXXVIII
ANEXO 22	RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO – EDUCAÇÃO ESPECIAL – A1.	LXXXIX

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento dos sistemas educativos actuais é caracterizado pela tendência do alargamento das oportunidades educacionais a um universo cada vez mais heterogéneo de alunos. O processo de globalização, tão falado nos nossos dias, espelha-se no plano social, com o alargamento das relações de interdependência, assim como o aumento da diversidade daqueles que fazem parte dos grupos. As nossas escolas, à semelhança do que acontece no resto da Europa, deparam-se, cada vez mais, com questões como a diversidade cultural, religiosa, étnica, violência, pobreza, toxicodependência e outras questões que fazem parte da vida das sociedades, sejam elas minoritárias ou não. O sistema educativo, embora tente acompanhar e fazer as mudanças necessárias, de forma a dar resposta à diversidade crescente da comunidade educativa, tem-lo feito com alguma dificuldade, o que faz com que seja ela própria parte integrante do problema.

Ao nos propormos fazer este Curso de Mestrado, tínhamos como grande objectivo aprofundar um pouco mais a questão da Educação Especial, ter contacto com outras metodologias de intervenção numa perspectiva inclusiva, pois consideramos importante continuar a fazer formação neste campo para que possamos desempenhar melhor ainda as funções como professora Especializada de Educação Especial. Desta forma, podemos intervir com respostas mais adequadas a cada um dos alunos considerados com necessidades educativas especiais. Porque a presença de crianças consideradas com necessidades educativas especiais nos nossos estabelecimentos de ensino é uma realidade, intervir pedagogicamente tem que ser sinónimo de educação de qualidade e exigência, assegurando o sucesso educativo de todos.

O desafio está nas nossas mãos: escolas, famílias, sociedade têm motivos para acreditar e meios para proporcionar a todas as crianças, jovens e adultos considerados com necessidades educativas especiais o acesso pleno ao Mundo.

Com este Projecto procurámos levantar algumas questões sobre a temática da cooperação entre os alunos de uma turma, numa linha de aprendizagem cooperativa, pretendendo criar um verdadeiro espírito de interacção e inclusão entre todos os alunos. Neste trabalho de intervenção educativa, ao estabelecer prioridades e optar por uma metodologia adequada ao objectivo, de cariz qualitativo, procurámos aceder a uma análise compreensiva dos dados recolhidos. Recorremos, em primeira instância, à pesquisa documental, para caracterizarmos a situação em que se interveio e os vários contextos em que a mesma se

insere, à realização de testes sociométricos e às entrevistas à professora da turma, à professora Adjunta da Direcção do Agrupamento e à encarregada de educação, da aluna desencadeadora da nossa intervenção.

Delineámos o nosso Projecto de Intervenção, recorrendo à informação do Projecto Educativo e do Projecto Curricular do nosso Agrupamento. Consultámos os vários relatórios técnico-pedagógicos e clínicos existentes no processo da aluna considerada com necessidades educativas especiais, a quem designámos pelo nome de código (A1), assim como os relatórios e Projecto Curricular de Turma que integrava a A1. Servimo-nos, também, do nosso próprio conhecimento acerca da realidade educativa.

Com a aplicação da técnica da sociometria, aos elementos da turma em foco, analisámos a dinâmica de grupo existente, ou seja, caracterizámos e compreendemos a teia de relações entre os elementos que compunham a turma.

A entrevista à professora da turma, teve como finalidade recolher informação que permitisse aprofundar conhecimentos acerca da dinâmica educativa, da organização e funcionamento das aprendizagens e comportamentos do grande grupo, da confirmação ou não das expectativas em relação à turma e das estratégias implementadas que melhor serviram o sucesso educativo de todos numa perspectiva cooperativa e inclusiva, saber das mudanças nos casos emergentes na turma, das alterações ocorridas no seu percurso escolar, assim como, do seu nível de competências. Ao entrevistarmos a professora Adjunta da Direcção do Agrupamento foi possível ficar a saber que postura assumiu o Órgão de Gestão da nossa escola, em relação à inclusão de crianças consideradas com necessidades educativas especiais. A entrevista à encarregada de educação, careceu de todo o cuidado e importância, pois através dela aprofundámos a caracterização do contexto sócio-familiar da aluna (A1), as representações e expectativas da família em relação à escola, soubemos da relação da A1 no meio familiar e da interacção entre a escola e a sua família, assim como da interacção desta com a escola que a aluna frequenta.

Este Trabalho de Projecto encontra-se organizado em quatro capítulos, por sua vez divididos em vários pontos e subpontos, que em seguida apresentamos.

O Capítulo 1, Enquadramento Teórico, aborda a Educação Inclusiva, cujas práticas partem da diversidade humana como uma mais-valia e cujas estratégias de excelência nos remetem para a aprendizagem cooperativa e metodologias de diferenciação inclusiva, permitindo gerar o sucesso de todos através do sucesso de cada um. Referimos ainda a problemática da criança desencadeadora da investigação-acção, Encefalopatia Estática de

origem Pré-natal. Fazemos alusão à etiologia da Paralisia Cerebral, à sua caracterização, às patologias que lhe podem estar associadas e às práticas educativas a desenvolver nas crianças/jovens com Paralisia Cerebral. Abordamos a questão da comunicação alternativa, utilizada na nossa intervenção e destacamos, ainda, o papel da família na educação/intervenção de crianças com paralisia Cerebral, fazendo uma breve referência aos factores de stress nos pais das crianças consideradas com necessidades educativas especiais.

No Capítulo 2, Enquadramento metodológico, destacamos a caracterização do Projecto, a problemática e questão de partida, apresentamos os objectivos gerais do Trabalho de Projecto, as várias técnicas e instrumentos de pesquisa de dados, bem como os procedimentos para a recolha e análise dos mesmos.

O Capítulo 3 apresenta a caracterização da situação em que se interveio e dos contextos em que a mesma se inseriu focando o grupo/turma na sua estrutura, dinâmica, caso(s) específico(s) do grupo e o respectivo contexto escolar.

No Capítulo 4 é patenteado o plano de acção, com explicitação dos pressupostos teóricos, a planificação, realização e avaliação da nossa intervenção, bem como a planificação global da intervenção e a planificação, intervenção e avaliação numa perspectiva de reflexão a curto prazo. Neste capítulo considerámos ainda a avaliação global de toda a intervenção, ao nível do grupo/turma e da aluna “caso”, do contexto escolar, da família e do processo de investigação-acção.

Por último, apresentámos as nossas reflexões conclusivas tendo em conta todo o processo que foi desenvolvido ao longo desta investigação – acção. Dos anexos constam a minuta do teste sociométrico e respectivas matrizes, guiões, protocolos e grelhas de análise do conteúdo de entrevistas à professora da turma intervencionada, professora Adjunta de Direcção do Agrupamento e encarregada de educação da aluna desencadeadora da nossa intervenção assim como relatórios técnico – pedagógicos e PEI, o horário da A1 e o mapa da sala de aula, onde a turma intervencionada tinha os seus tempos lectivos. Incluímos, também, as cópias de duas apresentações feitas no programa Power Point; uma apresenta a suma do Projecto “Ser Diferente” e a outra, uma história adaptada com a metodologia Makaton, feita pelos alunos da turma - alvo da nossa intervenção e professores e técnicas da Equipa da Sala de Apoio Especializado para a Educação de alunos com Multideficiência, da qual nós fazemos parte.

Apesar de não ter sido tarefa fácil, tentámos que o nosso Trabalho de Projecto acrescentasse mais um passo ou abrisse novas portas, na investigação das Ciências da

Educação, no âmbito da Educação Especial, que fosse o ponto de partida para outras questões e estimulasse alguma reflexão. Contudo, o mais importante é termos vontade de mudar e transformar a nossa realidade educativa e que essa mudança nos conduza a trabalhar de forma cooperada, proporcionando a cada aluno apropriadas experiências de aprendizagem, valorizando, aceitando e respeitando cada elemento da comunidade educativa.

Segundo Correia (2003), para a construção de escolas inclusivas, é necessário que haja um sentido de comunidade, de responsabilidade e de liderança, ambientes de aprendizagens flexíveis com estratégias diversificadas de aprendizagem, padrões de qualidade elevados, uma mudança de papéis por parte dos profissionais de educação ao nível da colaboração, da cooperação e do desenvolvimento profissional pois as escolas inclusivas partilham o sucesso de todos os seus alunos, sem excepção.

Sanches (2001) refere que,

Uma escola inclusiva tem de ser capaz de olhar para a diferença de cada um como uma mais-valia e essa diferença servir para enriquecimento do grupo e de cada um em particular...Numa escola inclusiva todos são diferentes e tem que se contar com essa diferença para criar ambientes estimulantes de aprendizagens (p. 91).

Está, assim, descrito nas linhas gerais, o objecto do presente trabalho. Ou seja, propõe-se, neste documento consolidar uma filosofia de escola inclusiva numa turma do 1º Ciclo do Ensino Básico que integra uma aluna com Paralisia Cerebral.

CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Educação Inclusiva – educação de e para todos

A Educação Inclusiva “pressupõe uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objectivos e direitos de todos os participantes no acto educativo” (Rodrigues, 2006, p. 77).

Nas estruturas educativas inclusivas, todos os intervenientes no processo educativo dos alunos, quer sejam os próprios professores, os técnicos, os auxiliares, os órgãos de gestão e os próprios alunos, trabalham de forma cooperada, na tarefa de ensinar e aprender, proporcionando a cada aluno apropriadas experiências de aprendizagem, visto que valorizam, aceitam e respeitam cada elemento da sua comunidade educativa (Morgado, 2003).

É com base nestes princípios orientadores que surge o conceito de Educação Inclusiva, onde se processa uma Educação para Todos, como Escola para Todos (crianças consideradas com e sem necessidades educativas especiais), como um direito humano, onde todas as crianças têm o direito a frequentar o ensino regular e se desenvolve uma pedagogia diferenciada com o objectivo do desenvolvimento global dos alunos “normais” e “diferentes” (Rodrigues, 2006).

Espera-se que a Educação para Todos cumpra os princípios de igualdade e respeito pelos direitos individuais. À escola inclusiva compete ajudar e educar todos os jovens com sucesso, incluindo aqueles que apresentem incapacidades graves, através de uma pedagogia diferenciada, apoiando-os para fazerem uma transição eficaz da escola para a vida activa quando adultos, que além de ser benéfica para todos os alunos é também para toda a sociedade em geral, permitindo reduzir o insucesso, o abandono escolar, a exclusão escolar e social de forma significativa e ainda tornar os jovens activos economicamente “proporcionando-lhes as competências necessárias na vida diária e oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação da vida adulta” (UNESCO, 1994, p. 35).

A UNESCO tem sido particularmente responsável pelo desenvolvimento de conceitos relativos ao sector educativo (Sanches, 2005), inicialmente, no âmbito da Integração Escolar, da Inclusão e do movimento da Escola Inclusiva e, posteriormente, da Educação Inclusiva.

A nível internacional têm sido divulgados documentos muito importantes relativos à educação de alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais e ao discurso sobre as práticas da Inclusão e do movimento da Escola Inclusiva. Destes documentos, merece-nos uma especial atenção, a Declaração de Salamanca (1994) adoptada na Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade” que se realizou, em

Salamanca, de 7 a 10 de Junho de 1994, pelo Ministério da Educação e Ciência do Governo espanhol em cooperação com a UNESCO – Departamento das Necessidades Especiais e com a presença de mais de trezentos participantes de noventa e dois países (incluindo Portugal) e de vinte e cinco organizações internacionais.

Este novo modelo de Escola Inclusiva adopta estratégias de intervenção de forma a educar com sucesso todas as crianças (UNESCO, 1994), assume e aceita as diferenças humanas como “normais” pelo que se torna necessária uma mudança de atitudes que levem à criação de uma sociedade mais humana, acolhedora, inclusiva e dignificante.

Sendo assim, as escolas inclusivas devem ajustar-se

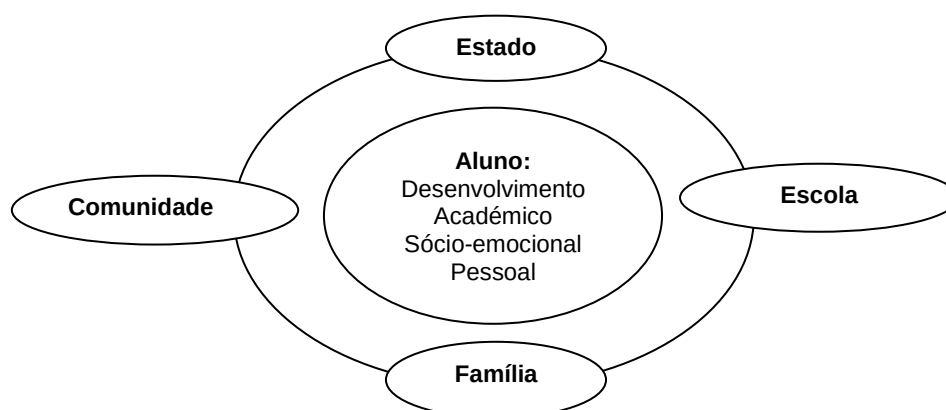
a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, devem incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (UNESCO, 1994, p. 17).

De acordo com Ainscow e Ferreira (2003), a Inclusão é um processo que visa apoiar a Educação para Todos (EPT) e para cada criança no Mundo. A Inclusão torna o espaço pedagógico num espaço de diálogo e de construção de conhecimento, pois a escola já não pode ser encarada «como um espaço-tempo de transmissão de saberes [...] em que os diversos parceiros sociais, com vivências e competências próprias, se apropriavam dos conhecimentos e desenvolviam as suas competências» (César, 2003, p. 118).

A responsabilidade pelo percurso educativo das crianças deixa de ser atribuída exclusivamente aos professores da turma e de apoio educativo, para passar a ser toda a escola a co-responsabilizar-se pelo seu processo educativo e a desenvolver projectos e intercâmbio com outros países com experiência em educação inclusiva (UNESCO, 1994).

Rodrigues (2001) refere que a escola inclusiva tenta responder, com qualidade e de forma apropriada, à diferença. Porém, para que se desenvolvam escolas inclusivas de qualidade, é necessário que essas escolas estejam empenhadas num modelo inclusivo centrado no currículo (Niza, 1996) e não no problema de cada criança.

Tendo por base um modelo de sistema inclusivo, o ensino é orientado para o aluno visto como um todo (Correia, 2003; Morgado, 2003), considerando os seus níveis de desenvolvimento: académico, sócio - emocional e pessoal e como o centro das atenções por parte da Escola, da Família, da Comunidade e do Estado conforme a Figura I. (Morgado, 2003 p. 45).

Figura 1 – Modelo de sistema inclusivo

Uma verdadeira Escola Inclusiva quer-se organizada e a funcionar de forma a responder a alunos “diferentes”, com diferentes competências, com capacidades, com estilos de aprendizagem individuais (Wang, 1997; Porter, 1997) e ritmos de aprendizagem diversificados (Sanches, 2001; Morgado, 2003), o que implica desenvolver algumas mudanças no currículo, nas práticas pedagógicas de docentes e na gestão escolar pois alguns professores continuam a organizar as suas práticas pedagógicas centradas na sua figura e actuam de acordo com o princípio de que um aluno diferente perturba o “normal” funcionamento do grupo/turma (Madureira & Leite, 2003).

Os autores, atrás mencionados, defendem que será vantajoso que todos os alunos aprendam juntos nas escolas inclusivas independentemente das diferenças e das dificuldades de cada um, sendo necessário melhorar as respostas educativas para todos eles, o que implica desenvolver processos de adaptação mediante os vários estilos de aprendizagem, criar e implementar currículos adequados à população escolar, organizar a escola de forma a responder às necessidades de todos os alunos, equacionar estratégias pedagógicas diversificadas e que impliquem actividades funcionais e significativas para os alunos, desenvolver processos de cooperação/colaboração com a comunidade em que a escola se insere e utilizar e rentabilizar recursos humanos e materiais existentes

As escolas inclusivas procuram gerir e responder às necessidades de todos os alunos da sua comunidade escolar num contexto flexível assente ao nível do planeamento, do apoio, dos recursos humanos e dos materiais envolvidos (Morgado, 2003; Madureira & Leite, 2003).

A expressão “Educação Inclusiva”, ao assumir que os alunos são “diferentes” e “heterogéneos”, é mais correcta do que o termo “Escola Inclusiva” (Rodrigues, 2006). A

própria política educativa deve promover sistemas educativos inclusivos, segundo um modelo organizativo e funcional, associados a uma escola que procura responder à diferença (Rodrigues, 2001), de forma apropriada e com qualidade.

Não cabe só aos professores fazerem diferenciação curricular mas a toda a escola, através de um desenvolvimento de práticas inclusivas com a finalidade de atingir a qualidade na educação, a igualdade de oportunidades entre todos os seus alunos, a inclusão social e a interacção entre os alunos (Rodrigues, 2006). A própria interacção social e verbal facilita o processo de apreensão de novos conceitos e competências de cada aluno (Morgado, 2003, 2004).

Segundo Correia (2003), cabe aos professores de ensino regular identificarem onde se situam as necessidades dos vários alunos bem como as dos ambientes onde os alunos interagem socialmente. Assim, os professores ao identificarem as necessidades dos alunos estão a fazer a avaliação destes para que consigam desenvolver novas competências, apropriando-se de novas estratégias ou métodos de ensino que possibilitem aos alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais (NEE) alcançarem os objectivos propostos no seu Plano Educativo Individual. Cabe aos professores de ensino regular, o papel de promoverem valores, nomeadamente, o acesso, a igualdade e a participação de todos os alunos, através das suas práticas educativas centradas em modelos de intervenção diferenciados, o que implica uma actualização contínua de conhecimentos e competências que promovam o desenvolvimento de escolas de qualidade e inclusivas (Morgado, 2003, 2004).

Segundo Sanches (2005),

não são, prioritariamente, as condições das escolas que dificultam a Educação Inclusiva, mas uma determinação firme (ir atrás daquilo em que acreditam... contra o imobilismo) e a competência dos professores (de apoio e da classe) (p. 181).

Os professores aumentam a qualidade da sua prática quando promovem a autonomia dos alunos, estabelecem climas positivos na sala de aula, demonstram expectativas positivas, organizam o trabalho de forma consistente em função do grupo e das opções metodológicas ajustadas ao clima de sala de aula, regulam o processo de ensino/aprendizagem, reforçando os sucessos e os esforços dos alunos, estimulam os alunos para o trabalho cooperado, diferenciam metodologias de ensino e diversificam estratégias de ensino e situações de aprendizagem. Sendo assim, um professor qualificado e empenhado contribui para a qualidade dos processos educativos (Morgado, 2003, 2004).

Segundo Cortesão (2003), quando um professor identifica problemas nos alunos e situações relacionadas com o quotidiano deles, suscita-lhes aprendizagens curriculares e desperta-lhes uma reflexão crítica relativamente aos seus problemas. Assim, esse professor, ao despertar nos alunos essa reflexão crítica sobre os seus problemas, estará a produzir dispositivos pedagógicos ou dispositivos de diferenciação pedagógica.

Actualmente, a escola regular ainda precisa de mais psicólogos, terapeutas da fala, equipamentos e recursos materiais mais diferenciados para conseguir responder a todos os alunos com um atendimento “individualizado” e de qualidade (Rodrigues, 2006).

Hoje em dia, a questão da diferenciação curricular encontra-se nos discursos inclusivos da escola (Rodrigues, 2001; Morgado, 2004). Assim, compete à escola (onde se abordam conteúdos e competências e se valorizam experiências e saberes extra-curriculares) e aos professores a elaboração de um projecto curricular com uma estrutura aberta, definida de forma flexível para acolher todos os alunos, independentemente das características de cada um deles, que estabeleça os objectivos, os conteúdos, as metodologias e a calendarização com a finalidade da operacionalização do currículo (Morgado, 2003).

Aos órgãos de gestão cabe a responsabilidade de, em conjunto com os docentes, fazerem com que todos se sintam parte de um projecto educacional que tenha por base os princípios da inclusão, organizando acções de formação e encontrando apoios que permitam aos educadores e professores responderem às necessidades de todos os alunos (Correia, 2003).

O sucesso da Escola Inclusiva resulta da identificação precoce, da avaliação e da estimulação das crianças consideradas com necessidades educativas especiais desde as primeiras idades, podendo os currículos ser adaptados de acordo com as necessidades de cada pessoa e serem utilizadas ajudas técnicas na promoção do sucesso educativo de todos com Necessidades Educativas Especiais. No contexto deste Enquadramento da Acção, a expressão «necessidades educativas especiais» refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares (UNESCO, 1994, p. 17).

Segundo Rodrigues (2001), a expressão “Necessidades Educativas Especiais” tem sido usada para designar os alunos com deficiência e com níveis de aproveitamento escolar mais baixos que a “média” e como instrumento de “rotulação” (Rodrigues, 2003) para situar o processo educativo nas necessidades que um indivíduo apresenta. Assim, a expressão “necessidades” é criticada por Rodrigues (2003, 2006) devido à sua amplitude, pois se duas pessoas têm as mesmas dificuldades ou deficiência podemos concluir que têm necessidades educativas iguais. Rodrigues (2003) refere que alguns estudos sobre “alunos com NEE”

revelam que estes alunos não gostam de ser “rotulados”. Às crianças consideradas com necessidades educativas especiais são garantidas diferentes formas de apoio consoante os apoios suplementares de que necessitem, desde um apoio pedagógico suplementar no contexto do currículo regular até a programas de compensação educativa no âmbito da escola por professores especializados ou por pessoal externo (UNESCO, 1994).

Sendo assim, as escolas inclusivas devem ajustar-se

a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais linguísticas ou outras. Neste conceito, devem incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (UNESCO, 1994, p. 17).

Numa educação de qualidade para todos deverá haver apoio às dificuldades de aprendizagem, à relação escola – família, à escola – comunidade e a uma aprendizagem efectiva. Através do seu projecto educativo cada escola tem flexibilidade e autonomia suficiente para implementar a filosofia inclusiva, assim como ser responsabilizada se não o fizer. A Escola não pode compactuar com nenhum tipo de exclusão, mas sim centrar-se no aluno e nas suas necessidades, sendo o discurso educacional, baseado em várias frentes, do ponto de vista legislativo, psicopedagógico e social.

Com a UNESCO (1994), a participação dos pais, das comunidades e das organizações de pessoas com deficiência, é encorajada e facilitada quanto ao planeamento e à tomada de decisões relativamente aos serviços na área das necessidades educativas especiais.

No que concerne à relação pais - profissionais, são os próprios pais que escolhem uma escola para os seus filhos, que optam entre escolas públicas ou privadas e que, muitas vezes, apoiam modelos educativos mais tradicionais onde os métodos são mais transmissivos e as turmas e escolas mais “homogéneas” (Rodrigues, 2003).

Segundo o mesmo autor, é necessário que seja dada uma especial atenção ao processo da educação inclusiva na comunidade e nas famílias. O atendimento à família e a orientação vocacional poderão contribuir decisivamente para a concretização de oportunidades, para a promoção do sucesso educativo e para a aproximação entre a família, a escola e o mundo. Por isso, a educação para todos, a educação inclusiva, não pode ser reduzida a uma mera questão técnica, não é um assunto restrito aos profissionais de educação.

O envolvimento e contributos das famílias e da comunidade são decisivos, nomeadamente, nos planos da participação activa das famílias, da colaboração escola – família e no estabelecimento de relações de confiança mútuas e recíprocas.

Segundo Costa (2006), a Educação Inclusiva passa a assumir uma dimensão mais lata, uma vez que não só abarca a escola regular como toda a sociedade que se quer inclusiva e solidária. Porém, é necessário fazer uma reestruturação da escola enquanto instituição (Rodrigues, 2006), incluindo todos os alunos no ensino regular e encarando-os a todos como diferentes e necessitados de uma pedagogia diferenciada (Perrenoud, 1993) e de um atendimento de forma eficaz às necessidades de cada um. A própria política educativa deve promover sistemas educativos inclusivos, segundo um modelo organizativo e funcional, associados a uma escola que procura responder à diferença (Rodrigues, 2001), de forma apropriada e com qualidade.

Incluir é abrir portas, criar oportunidades e esperanças, proporcionar a todos as melhores práticas, as melhores condições sócio-educativas de aprendizagem. Práticas e condições de aprendizagem onde alunos, famílias, professores, comunidade, são efectivamente fundamentais à organização do próprio processo educativo.

Incluir é olhar para todos, alunos, professores e famílias, no integral respeito pelas suas diferenças (sexo, raça, língua, deficiência...), como membros de pleno direito da comunidade educativa, como membros imprescindíveis e necessários ao funcionamento do grupo escolar.

Incluir é aprender a lidar com a diversidade, aprender a mudar, a construir e reconstruir novas formas de estar com os outros, novas formas de organização das relações, no respeito pelos valores da liberdade e da democracia.

Incluir é criar relações de confiança entre membros de uma comunidade, é valorizar o outro na sua diferença, engrandecê-lo.

Incluir é aprender, dar, partilhar, novos sentidos às coisas e às relações.

Incluir é gerar valores, criar oportunidades para todos poderem aprender juntos, no respeito pelas diferenças individuais, o que significa construir uma escola de qualidade, onde todos os intervenientes cooperam entre si como construtores activos do seu próprio desenvolvimento.

Significa, nomeadamente no contexto da sala de aula, criar melhores condições de aprendizagem para todos poderem agir e interagir activamente, significa reconhecer a força e o poder de cada um, de professores e alunos, escola, família e comunidade, na construção de

uma cultura de liberdade e democracia, de partilha, de solidariedade, de ajuda mútua, onde todos podem contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de todos.

Significa criar condições sociais de aprendizagem que possibilitem a diferenciação pedagógica, a aprendizagem activa e cooperativa, a organização de parcerias pedagógicas, a construção de uma comunidade educativa onde todos funcionem como suporte instrucional, emocional e afectivo de todos.

Significa, finalmente, construir um ambiente social e interactivo que ajude cada um a reconhecer-se e a ser reconhecido como membro activo e de pleno direito da comunidade educativa de que faz parte.

1.2. Aprendizagem cooperativa

O sistema educativo tende a alargar as oportunidades educacionais a um grupo cada vez mais heterogéneo de alunos. Nesse sentido, assistimos a um aumento e alargamento das relações de interdependência, assim como ao aumento da diversidade/heterogeneidade dos indivíduos que fazem parte dos grupos. Contudo, as mudanças a nível da população escolar não têm sido acompanhadas pelas necessárias mudanças no sistema educativo. Este encontra-se, muitas vezes, demasiado centrado no professor, as práticas educativas baseiam-se, particularmente, no método expositivo, sendo dirigidas aos alunos, como se eles formassem um todo, ignorando a importância das necessidades, expectativas e estilos de aprendizagem do aluno como um ser individual. É certo que nas últimas décadas, vimos assistindo a uma preocupação em alterar modelos e formas de intervenção que conduzem a uma maior diferenciação pedagógica e que fazem uso da diversidade como fonte de criatividade.

Reconheçamos que a cooperação entre alunos e a cooperação entre professores são notáveis estratégias de inclusão, distintas estratégias de mudança da escola, importantes abordagens na inclusão de todos os indivíduos e de todo o tipo de diversidades culturais.

Com a escola inclusiva, os alunos, todos os alunos, estão na escola para aprender, participando. Não é apenas a presença física, é a pertença à escola e ao grupo, de tal maneira que a criança/o jovem sente que pertence à escola e a escola sente responsabilidade pelo seu aluno (Rodrigues, 2003), não é uma parte do todo, faz parte do todo (Correia, 2001).

Para que as escolas se tornem mais inclusivas, segundo Ainscow (2000), é necessário que assumam e valorizem os seus conhecimentos e as suas práticas, que considerem a

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

A obrigatoriedade da implementação de estratégias que contribuem para que o ensino e a aprendizagem sejam perspectivadas com e para todos os alunos, surge da necessidade de responder a todos os alunos no contexto do grupo/turma, diferenciando de um modo inclusivo a intervenção do profissional de educação. A aprendizagem cooperativa é um bom exemplo de como é possível organizar a turma em grupos heterogéneos, independentemente da estrutura cooperativa que se adopte. Esta resposta que, em termos de escola inclusiva, deve ser feita para todos, deve ter em conta as capacidades dos alunos, preferencialmente no seio do seu grupo/turma, partindo do princípio que as interações que se desenvolvem são fundamentais para o crescimento de todos.

A “incitação co-operativa, a tarefa cooperativa” (Slavin, 1984, citado por Arends, 1995) e a heterogeneidade do grupo são os grandes ingredientes da aprendizagem co-operativa. Com o trabalho cooperativo, da competição passa-se à cooperação, privilegiando o incentivo do grupo em vez do incentivo individual, aumenta-se o desempenho escolar, a interação dos alunos e as competências sociais.

A organização do trabalho em pequenos grupos, com a co-responsabilização de todos os seus elementos e com a diversidade das tarefas e dos materiais a utilizar, pode construir o clima favorável ao desenvolvimento da igualdade de oportunidades para todos e para cada um dentro do grupo. Promovendo a aprendizagem cooperativa e a sucessiva autonomização dos alunos, fica mais tempo ao professor para dar melhores respostas aos que delas têm mais necessidade, mas o professor terá necessidade, certamente, de despender mais esforço e mais tempo para a planificação e para accionar o trabalho na turma. Perante o que anteriormente foi referido, podemos aferir que a aprendizagem cooperativa tem muitas potencialidades educativas, tais como: motivação para a aprendizagem, tempo de envolvimento nas tarefas de aprendizagem, atenção, desempenho na resolução de problemas, satisfação com a escola, auto-estima, atribuições causais para o sucesso baseadas no esforço e empenho, relações sociais, atitudes perante a diferença e o sentido de grupo/comunidade.

Por outras palavras, poder-se-á afirmar que promover uma maior gestão cooperativa da sala de aula, poderá ser realmente uma experiência positiva para os alunos pois, esta estratégia deverá criar “um clima de aula estimulante numa perspectiva de desenvolvimento,

de autonomia, de responsabilidade, de iniciativa...construindo ou ajudando a construir elementos dinamizadores do seu projecto de vida e actuates no projecto de construção da comunidade em que se inserem” (Sanches, 2001, p. 184). Segundo a mesma autora “a sala de aula não é um espaço do professor, é um espaço a partilhar por todos, onde cada um tem responsabilidade por tudo o que ali acontece” (2001, p. 84). Assim, recorrendo-se à metodologia de projecto “que introduz nas dinâmicas da aula uma forma diferente de ser e estar, gera mais competências, desenvolve autonomia, a responsabilidade e o respeito pelo outro, donde o saber, o saber - ser, o saber – estar e o saber – fazer encontram aí a complementaridade necessária” (Sanches. 2001, p. 77).

Alunos que se ajudam mutuamente num sistema flexível e bem estruturado de grupos, lucram por aprenderem juntos.

1.2.1. Características da Aprendizagem Cooperativa

Slavin (1990), analisando as características do processo de aprendizagem cooperativa, refere duas dimensões fundamentais: a estrutura cooperativa da tarefa e a estrutura cooperativa das recompensas.

A estrutura cooperativa das recompensas diz respeito ao facto de um grupo de alunos trabalhar interdependentemente com o objectivo de alcançar uma recompensa que, como grupo, partilham.

A estrutura cooperativa da tarefa diz respeito ao facto de todos os membros do grupo trabalharem em conjunto com o objectivo de alcançarem um objectivo comum. Os alunos são encorajados a trabalharem em conjunto, a coordenarem os seus esforços, de forma a resolverem, de forma partilhada, solidária e colaborativa, uma tarefa de aprendizagem.

O autor atrás referido chama ainda a atenção para mais quatro pontos decisivos:

- os alunos devem trabalhar em grupos de forma a dominarem e controlarem os materiais e aprendizagens escolares;
- os grupos devem ser heterogéneos, integrando alunos com capacidades distintas no que respeita a factores como competências cognitivas e estilos de aprendizagem;
- os grupos devem ser heterogéneos no que respeita ao sexo, raça e outras características;
- os processos de recompensa devem estar centrados no grupo, não no aluno individual.

Na aprendizagem cooperativa os alunos dependem uns dos outros para alcançarem os seus objectivos. Os membros do grupo devem trabalhar em conjunto, coordenar e partilhar actividades, com o objectivo de alcançarem os objectivos do grupo. Assim, a interdependência positiva é o pilar fundamental da aprendizagem cooperativa.

Falar de aprendizagem cooperativa é falar de um modelo de ensino centrado na ideia de desenvolver relações de partilha, solidariedade e colaboração entre os alunos, reconhecendo que os alunos têm o poder e a capacidade de se apoiarem mutuamente nas aprendizagens.

A segunda dimensão que distingue a aprendizagem cooperativa do tradicional trabalho de grupo é a responsabilidade individual. Embora a aprendizagem cooperativa realce o facto de os objectivos de grupo estarem dependentes do esforço de todos os membros do grupo, para o que os alunos precisam de coordenar as suas acções, também reconhece que a aprendizagem e avaliação individuais são essenciais às realizações do grupo. Assim, os alunos são também motivados a auto-controlarem o seu trabalho, encorajados a trabalharem em conjunto, a contribuir activamente para o sucesso do grupo, a ajudar os outros, a partilhar informações e sentimentos.

A terceira dimensão da aprendizagem cooperativa é o desenvolvimento das competências sociais e interactivas. Numa mesma situação de aprendizagem, dadas as características da forma de organização da comunicação no contexto do grupo, os alunos, por sua própria iniciativa ou sugestão do professor, estão a desenvolver, para além da tarefa específica de aprendizagem, competências sociais, comunicativas, interactivas. Estão a aprender que o professor não é a única pessoa que pode ajudar. Encorajados pela solidariedade: ajudar e encorajar o outro, elogiar, gerir construtivamente os conflitos, partilhar materiais, ideias, sentimentos. Ou seja, da mesma forma que são encorajados a trabalhar activa e cooperativamente nas tarefas académicas, os alunos são também encorajados a desenvolver, formal e informalmente, relações de solidariedade e ajuda mútua.

A quarta dimensão, relações face-a-face, frisa o facto de os alunos deverem interagir directamente uns com os outros enquanto trabalham. Assim, o professor, deve direccionar a sua atenção nomeadamente para as interacções que ocorrem entre alunos, deve encorajar as interacções face-a-face.

Finalmente, como última dimensão que caracteriza a aprendizagem cooperativa, temos o processo de funcionamento do grupo. Na aprendizagem cooperativa os alunos, como pensadores críticos, activos e reflexivos, devem controlar e avaliar, criticamente, a forma de

funcionamento do próprio grupo, as suas forças e fraquezas, construindo, activa e cooperativamente, renovadas formas de o grupo funcionar no futuro. Os próprios alunos devem pois envolver-se em formas de auto, hetero e co-avaliação, usando procedimentos sugeridos pelo professor ou desenvolvidos pelo próprio grupo.

Em suma, a aprendizagem não está apenas relacionada com o modelo instrucional do professor. Como acto social está fortemente ligada com a cultura educacional da escola, com a ecologia social da classe, com a organização e controlo da sala de aula.

A aprendizagem cooperativa recorda-nos que a aprendizagem como acto situado e contextualizado deverá ser caracterizada por processos activos e democráticos, proporcionando oportunidades, num contexto cooperativo de organização da classe, que encorajem os alunos a decidir, em colaboração com os outros membros da comunidade educacional, o que e como estudar.

Cooperação não deve ser entendida como mera técnica ou estratégia a usar em contextos, tarefas ou momentos específicos, mas sim como uma cultura, modo de vida, em que a resolução de problemas assenta na reconstrução de relações de interdependência positiva, de convivência, de confiança mútua, assumindo, desta forma, uma importância crucial já que, como anteriormente já referimos, a aprendizagem e o ensino cooperativo são excelentes estratégias de inclusão, de trabalhar com grupos heterogéneos a apoiar as aprendizagens dos alunos.

De facto, a cooperação entre professores, a presença de dois professores na sala de aula, pode ser facilitadora da implementação de quadros sociais de aprendizagem cooperativa, permitindo a diversificação e flexibilização de actividades que garantam a todos os alunos situações de aprendizagem activa. Possibilitando, ainda, atenção mais individualizada aos alunos e aos grupos, diferenciação das tarefas e papéis, promoção da inclusão, académica e social, não só dos alunos com maiores dificuldades, como de todos os outros.

Entendendo a cooperação como uma metodologia, o que é importante é construir verdadeiras relações de amizade, solidariedade e ajuda mútua entre alunos, entre professores, entre professores e alunos, entre escola e família, entre escola e comunidade. Entre os diferentes membros de uma comunidade de aprendizes.

1.3. Diferenciação Pedagógica Inclusiva

Segundo Perrenoud (2000), foram os estudos analíticos de Bourdieu e Passeron, que vieram denunciar as desigualdades sociais na escola, ligadas a opções políticas de ordem capitalista. Por sua vez, os professores exprimiam, também, um certo sentimento de culpa ao participarem nesta reprodução das desigualdades sociais, prejudicando as crianças provenientes de classes menos favorecidas.

O mesmo autor (2000, p. 40) afirma que foram Sauvy e Girard que, em 1974, desenvolveram estudos pioneiros sobre a desigualdade na escola, propondo o seguinte postulado: "única maneira ética de dar conta de eventuais obstáculos genéticos à educação é chocar-se contra eles concretamente, ir o mais longe possível na democratização, única forma de ter consciência limpa, de não ter de baixar os braços antes mesmo de agir". A escola, como espelho da sociedade, reflecte todas as condições e situações interculturais nela existentes; para atender a um leque tão vasto e variado de ritmos de aprendizagem, só a diferenciação poderá responder eficazmente a essa necessidade.

Perrenoud (2000) confirma esta afirmação dizendo que "mesmo entre membros da mesma sociedade, da mesma comunidade, da mesma classe social, subsistem diferenças culturais, entre famílias, entre sexos, entre gerações, em todas as relações sociais e, portanto também na escola" (p.49).

Consideramos que a diferenciação pedagógica tem de ser pensada e organizada de forma clara e estruturada, não se pode tratar de intuição ou algo ao acaso correndo o risco de não se obter o resultado esperado. Cortesão (2000) aborda esta questão, no que se refere aos "dispositivos de diferenciação pedagógica, de flexibilidade, de adequação ao contexto educativo e ao tipo de alunos, que confere a este dispositivo outras potencialidades" (p. 63).

Levanta, igualmente, a questão da criatividade, relativamente a este tipo de prática e a uma forma de actuação: "tudo leva a querer que questões de flexibilidade, de atenção crítica e criativa à diferença estarão íntima e estruturalmente relacionadas com a possibilidade de sobrevivência da figura do professor" (p. 64).

Sanches (2001) alerta para o facto de ser necessário algum cuidado, quando se trata de aplicar diferenciação pedagógica. Esta prática deverá permitir a inclusão dos alunos e não a sua exclusão:

Diferenciar, mas não estigmatizar. Generalize os comportamentos na sala de aula, procurando estratégias que envolvam todos os alunos e não faça tarefas muito

específicas para os alunos com mais dificuldades. Integre-os em grupos diferentes de forma a não os rotular de acordo com as suas capacidades ou competências (p. 108).

Do mesmo modo, Morgado (2003) fala na diferenciação, de forma obrigatória, quanto à resolução de problemas em salas heterogéneas e no sentido de se obter uma “resposta educativa de qualidade a essa diversidade emergente e crescente”, constituindo-se, provavelmente, como “o maior desafio que as comunidades educativas enfrentam na actualidade” (p. 27).

Para Visser, citado por Niza (1996, p. 147), a diferenciação pedagógica é “o processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazerem progredir, no currículo, uma criança em situação de grupo, através de uma selecção apropriada de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem (e de estudo) ”.

Segundo Morgado (2003, 2004), a diferenciação pedagógica é uma concepção de ensino e aprendizagem, no sentido de responder com qualidade à diversidade e heterogeneidade de todos os alunos, “recorrendo a diferentes formas de organização do trabalho envolvendo, por exemplo, trabalho individual, a par, em pequenos grupos ou o grupo/turma no seu todo”, pelo que os professores ao desenvolverem práticas inclusivas promovem a qualidade da Educação Inclusiva (Morgado, 2003, p. 88).

Para Niza (1996), a diferenciação pedagógica é o processo utilizado pelos professores para fazer avançar um aluno no currículo, através de métodos de ensino e estratégias/actividades diversificadas de aprendizagem.

A diferenciação pedagógica está associada a uma filosofia inclusiva a qual, segundo Correia (2003) preconiza ambientes de entreajuda e de colaboração, entre docentes/pais/outros técnicos educativos, alunos/alunos e outros técnicos educativos/alunos/professores, conduz à realização de estratégias e à formulação de respostas adequadas às necessidades dos alunos, exigindo mudanças ao nível da actuação dos professores, de outros agentes educativos e dos pais. Sendo os pais elementos fundamentais na tomada de decisões sobre os seus filhos, (Sanches, 2001; Correia, 2003), torna-se necessário que, tomem conhecimento dos comportamentos dos seus filhos, da forma como estes reagem às tarefas que lhes são propostas na escola. A colaboração entre profissionais da escola e as famílias torna-se, por este motivo, um factor fundamental no processo de ensino/aprendizagem (Sanches, 2001; Correia, 2003) como “processo dinâmico de ajustamento entre as formas de ensinar (os métodos) e as formas de aprender (as características e as competências dos alunos) ” (Morgado, 2004, p. 27).

É também importante que os professores gostem de ser professores ou que aprendam a gostar de o ser e que estejam disponíveis para ouvir os seus alunos (Sanches, 2001).

Segundo Morgado (2004), “cada professor é o sujeito do seu próprio desenvolvimento profissional operado com base numa atitude de regular reflexão sobre os saberes, as práticas, os valores...” (p. 49).

Todavia, pensamos ser muito ambicioso considerar que se poderá combater o fracasso escolar e as desigualdades na escola, pois são diversos os desafios que se colocam na implementação desta proposta. Todas as condições e situações interculturais existentes na sociedade são reflectidas na escola, que para atender a um leque tão vasto e variado de ritmos de aprendizagem, só o poderá fazer de forma eficaz se recorrer à diferenciação. Perrenoud (2000) confirma esta afirmação dizendo que “mesmo entre membros da mesma sociedade, da mesma comunidade, da mesma classe social, subsistem diferenças culturais, entre famílias, entre sexos, entre gerações, em todas as relações sociais e, portanto também na escola” (p.49).

Pensamos que a diferenciação pedagógica tem de ser pensada e organizada de forma clara e estruturada, não se pode tratar de intuição ou algo ao acaso correndo o risco de não se obter o resultado esperado

Morgado (2003) fala na diferenciação, de forma obrigatória, quanto à resolução de problemas em salas heterogéneas e no sentido de se obter uma “resposta educativa de qualidade a essa diversidade emergente e crescente”, constituindo-se, provavelmente, como “o maior desafio que as comunidades educativas enfrentam na actualidade” (p. 27).

Podemos apontar como estratégias a serem postas em prática, para construir turmas mais inclusivas: o trabalho cooperativo, a intervenção em parceria, a aprendizagem com os pares, o agrupamento heterogéneo e o ensino efectivo. Desta forma podemos fazer uma autêntica diferenciação pedagógica inclusiva. Ou seja, a diferenciação que inclui será a que parte da diversidade, programando e actuando em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferente. É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, onde o espaço e o tempo são organizados tendo em atenção as actividades, o que significa implicar os alunos na construção dos saberes.

É abrir a escola a uma socialização do saber entre professores e alunos.

1.3.1. O trabalho pedagógico de parceria

A colaboração entre o professor da turma e um outro professor é uma estratégia bem sucedida, pois a partilha do espaço, do tempo e da autoridade, permite atender melhor os alunos nas suas dificuldades e discutir os problemas que possam, eventualmente, surgir na turma.

O processo de colaboração entre docentes, pressupõe que entre eles tem de haver alguma forma de comunicação que seja, de preferência, um processo de comunicação aberto e honesto permissivo de um clima positivo e aprazível na sala de aula. Em contexto escolar, numa relação pedagógica, é primordial que se encontre um equilíbrio entre a falta ou excesso de rigor no cumprimento das funções de cada docente, para que a intervenção junto da criança seja um sucesso. Esta não deverá assentar numa prática ou uma relação exclusivamente jurídica/legal ou simplesmente um entendimento contratual, por imposição hierárquica. A esse respeito, Tavares (1996) afirma que “o eu sujeito humano que é uma pessoa, terá diante de si um outro sujeito humano, outra pessoa, o mais inteligente, livre e responsável possível” (p. 55).

Independentemente do exposto, existe também a necessidade de se alterarem modelos e comportamentos, assim como formas de relacionamento.

1.3.2. A aprendizagem com os pares

Quando bem conduzida, a aprendizagem com os pares, declara-se uma estratégia quase indispensável numa escola que se quer de todos e para todos, onde todos possam aprender com os instrumentos que se têm, onde todos podem e devem utilizar o seu perfil de aprendizagem, o que os conduzirá a resultados mais sublimes.

No geral, as escolas assumem-se de formas muito variadas, umas são muito activas e inovadoras, ao contrário de outras que se organizam de forma tradicional e resistente às sucessivas reformas. Esta situação deve-se sobretudo a “imperativos da população que as frequenta e da comunidade que servem, por características do corpo docente ou devido a outros factores” (Madureira & Leite, 2003, p. 127). As autoras, atrás referidas, referem que cada escola deverá procurar o seu caminho, no sentido de concretizar o seu desenvolvimento institucional e as próprias características da comunidade envolvente. Decididamente, é pedido à escola que crie mecanismos internos de resoluções de problemas, em termos de organização

escolar, de uma forma colectiva e que promova uma cultura de tolerância. A mesma deverá ainda ser capaz de aceitar pontos de vista diferentes e levar a cabo negociações e acordos.

As autoras afirmam que “perante a complexidade das problemáticas que actualmente existem na população escolar e a diversidade de papéis que são conferidos ao professor, a colaboração entre os profissionais, dentro da escola, é uma condição para a eficácia desta” (2003, p.128).

1.3.3. A heterogeneidade do grupo

O desafio que, hoje em dia, é colocado à escola tem por certo a ver com a heterogeneidade do grupo de alunos, pois um grupo diversificado obriga a estratégias eficazes para a gestão da diversidade na sala de aula. Dessa forma, todos os alunos aprendem se o seu processo de aprendizagem for dirigido, planificado e avaliado de forma metódica.

Segundo Sanches, é necessária criatividade, trabalho, saber e meios para que o ensino seja verdadeiramente eficaz para todos e para que a escola implemente uma educação adequada e de qualidade, cujo objectivo será o sucesso de todos os que estão sob a sua responsabilidade. (2005, p. 137).

A heterogeneidade promove trocas de opinião e experiências a partir de várias perspectivas, suscita o confronto de argumentações e propostas, permite maior diversidade de contactos interpessoais e uma maior coesão dentro da turma. Assim, é conveniente, que a composição dos grupos possa ir sendo alterada ao longo das aulas e actividades, garantindo dessa forma que no final todos trabalhem com todos. Ou seja, os alunos devem ter a oportunidade de aprender a viver em comunidade, promovendo-se um sentimento de pertença, amizade, solidariedade e cooperação.

1.4. Paralisia Cerebral

O termo Paralisia Cerebral emprega-se para definir um grupo de afecções caracterizadas pela disfunção motora, sendo a principal causa uma lesão encefálica surgida no período pré-natal, peri-natal ou pós-natal.

Segundo Cahuzac (1985), a Paralisia Cerebral corresponde a uma desordem permanente e não imutável da postura e do movimento, devida a uma disfunção do cérebro antes que o seu crescimento e desenvolvimento estejam completos.

A Paralisia Cerebral está relacionada com uma desordem permanente, mas não evolutiva, em que a perturbação motora é preponderante, podendo não estar ligada a função intelectual.

1.4.1. Etiologia da Paralisia Cerebral

É múltipla a etiologia da Paralisia Cerebral. Apesar de as causas que originam uma lesão do sistema nervoso central nem sempre serem simples de reconhecer, o seu conhecimento revela-se de grande importância, no que diz respeito à prevenção e intervenção.

Segundo Basil (1995), a lesão pode ocorrer em três momentos da vida de um indivíduo e que pode ser devido a causas pré-natais, peri-natais ou pós-natais.

Entre as causas pré-natais evidenciam-se:

a) doença infecciosa da mãe, em que se destacam as causadas por vírus (rubéola, sarampo, sífilis, o herpes) que dão origem a malformações cerebrais, cardíacas, auditiva, oculares, quando contraídas nos primeiros três meses de gravidez; durante a gravidez podem ainda ocorrer intoxicações (produtos tóxicos ou medicamentos), exposição a radiações, ou doenças como a meningite ou toxoplasmose, que muitas vezes não provocam a morte do feto mas dão origem a sequelas;

b) anóxias que são provocadas por dificuldades de oxigenação do feto, devido a insuficiência cardíaca da mãe, hipertensão, anemia, circulação sanguínea deficiente, incapacidade dos tecidos do feto em captar oxigénio;

c) doenças metabólicas congénitas, como a galactosemia e a fenilcetonúria, que se manifestam quando a criança começa a ingerir alimentos que não consegue metabolizar, começando a existir a acumulação de substâncias tóxicas no cérebro, ocorrendo lesão;

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

São apontadas como causas peri-natais, a hipoxia ou anoxia, os traumatismos mecânicos de parto e a placenta prévia. A prematuridade do feto ou a hiper maturação podem também estar na origem de lesões.

As causas pós-natais, como a incompatibilidade sanguínea fetomaterna que provoca a icterícia no recém-nascido, a encefalite e a meningite, a ingestão de substâncias tóxicas, traumatismos crânio encefálico, problemas metabólicos, acidentes anestésicos, intoxicações, desidratações, entre outras situações.

Segundo Andrada (1997) a incidência de Paralisia Cerebral é mais elevada nos países em desenvolvimento devido às carências em cuidados peri - natais.

Os estudos de Hagberg, Hagber e Olow (1982, citados em Andrada 1997) mostraram que com a melhoria dos cuidados peri-natais se verificou uma baixa do número de casos de Paralisia Cerebral por anóxia e icterícia neo-natal. Tendo aumentado o número de sequelas de pré-termo. Por outro lado verificou-se um aumento no número de casos de Paralisia Cerebral nas últimas décadas. Brushan, Paneth e Kiely (1993, citados em Andrada 1997) atribuem esta situação ao nascimento de crianças com muito baixo peso e que conseguiram sobreviver, devido à melhoria dos cuidados de saúde peri-natais.

Levene, Lowling, Graham, Fogelman, Galton, Philips, (1992, citado em Andrada 1997) apontam o baixo peso ao nascer como a causa mais facilmente identificável de paralisia cerebral, com tendência a aumentar de importância.

Sendo que as lesões do sistema nervoso poderão ter origem em múltiplos factores, é importante actuar ao nível dos cuidados de saúde na gravidez evitando as causas de nascimento pré-termo, e simultaneamente o aparecimento de lesões no recém-nascido de pré-termo. É de ponderar a existência de factores pré-natais desfavoráveis que influenciam quer o aparecimento de lesões quer a prematuridade.

Andrada (1997) menciona que graças ao progresso de técnicas de diagnóstico é possível reconhecer um elevado número de anomalias cerebrais que podem ser genéticas ou esporádicas devido a factores ambientais durante a gravidez, e que muitos casos de Paralisia Cerebral têm origem em malformações cerebrais, sendo de ponderar a hipótese de etiologia genética.

1.4.2. *Caracterização da Paralisia Cerebral*

A Paralisia Cerebral é causada por uma lesão não progressiva, mas o facto de afectar o sistema nervoso em desenvolvimento vai dar origem a um conjunto complexo de sinais e sintomas, que vão tornar difícil o diagnóstico. E porque nos damos conta de diferentes tipos clínicos, há a considerar diferentes intervenções, pois cada criança ou jovem é por si só um ser individual com características muito próprias, com graus de deficiência e incapacidades diferentes, o que exige uma avaliação individualizada.

As formas de Paralisia Cerebral apresentam uma grande diversidade de perturbações neuromotoras, cuja classificação proposta por Hagberg et al (1975 citado em Andrada) é a que reúne maior anuência e a que é adoptada pelos centros de paralisia cerebral de Portugal. A Paralisia Cerebral quanto aos efeitos funcionais é classificada de tipo espástico, disquinésia-atetose, ataxia.

Andrada (1997) refere que se pode considerar ainda uma forma rara de paralisia cerebral hipotónica ou atónica que é referida por alguns autores.

Basil (1995) descreve que a espasticidade consiste num aumento do tónus muscular, como consequência de uma lesão no feixe piramidal. As contracções musculares podem ser de dois tipos: a) ocorrendo em repouso; b) ocorrendo quando a criança faz um esforço, se emociona ou se surpreende. A criança ao tentar flexionar uma parte do corpo não o pode fazer sem flexionar todo o corpo o que vai interferir no cumprimento da tarefa. Nas crianças que apresentam este tipo de paralisia, quando seguras pelas axilas ou quando tentam caminhar, os membros inferiores encontram-se em extensão, os pés em ponta e pernas cruzadas em tesoura, os membros superiores apresentam, hipertonía, o braço em rotação interna, cotovelo semi-flexionado, o polegar unido à palma da mão. Existem alterações a nível da expressão facial, ocorrendo por vezes falta de linguagem oral.

A atetose distingue-se pela dificuldade em controlar e em coordenar os movimentos. Os movimentos são espasmódicos e incontrolados, ocorrendo a nível dos membros da cabeça, músculos da respiração e deglutição. Estes movimentos podem ser atenuados pelo repouso, sonolência e determinadas posturas, verificando-se o seu aumento em ocasião de excitação, insegurança e posição de pé. O seu tónus muscular varia entre o hipertónico e hipotónico.

Cahuzac (1985) define ataxia como uma perturbação da coordenação e da estática.

Presenciando-se instabilidade do equilíbrio, mau controlo da cabeça, do tronco e dos membros.

Basil (1995) refere ser uma síndrome cerebelar, em que existe dificuldade em medir a força, a distância e a direcção dos movimentos, que costumam ser lentos e torpes, desviando-se com facilidade do objectivo pretendido. Existe instabilidade no controlo do tronco o que vai despertar dificuldade em coordenar os movimentos dos braços e como consequência dificultar o caminhar que se apresenta inseguro, rígido e com quedas frequentes.

A Paralisia Cerebral é ainda referida quanto à topografia corporal em paraplegia, tetraplegia, monoplegia, diplegia, triplegia.

No que concerne à topografia corporal, Basil (1995) refere que a paraplegia reporta-se a situações em que estão comprometidos os dois membros inferiores; a tetraplegia em que há compromisso dos membros inferiores e superiores, a monoplegia em que existe o comprometimento de uma extremidade; a diplegia refere-se a situações em que existe maior comprometimento dos membros inferiores que superiores; a triplegia são situações de comprometimento de três membros, a hemiplegia o comprometimento da parte direita ou esquerda do corpo.

O mesmo autor chama a atenção para o facto de que raramente encontramos uma criança que apresente uma tipologia pura, mas antes quadros mistos.

1.4.3. Patologias associadas à Paralisia Cerebral

São várias as patologias associadas à paralisia cerebral, sendo frequente que as perturbações motoras possam estar acompanhadas por alterações da linguagem, audição, visão, desenvolvimento mental, problemas de personalidade, carácter, epilepsia e/ou transtornos perceptivos.

Às perturbações da linguagem, estão afectadas formas de expressão como a mímica, o gesto e as palavras. Desde o nascimento que se dá conta de uma evolução anormal da motricidade dos órgãos intervenientes na alimentação, e que posteriormente intervirão na produção da linguagem. As dificuldades na linguagem são provocadas por espasmos dos órgãos respiratórios e fonatórios. Revelam-se por uma maior lentidão da fala, modificações da voz ou mesmo ausência desta. Há ainda indivíduos que apresentam dificuldades na produção das palavras, pois esta é produzida aos saltos, com pausas respiratórias inadequadas devido a uma respiração superficial ou arritmica.

Os atrasos no desenvolvimento da linguagem compreensiva são muito significativos, podendo ser originados por perturbações auditivas, lesões suplementares das vias nervosas, falta de estimulação linguística ou existência de modelos linguísticos insuficientes. É ainda patente a falta de retro-alimentação, pois como a linguagem verbal que é produzida é pouca ou quase nula, a criança/jovem não se ouve a si mesma, surgindo grande dificuldade em aumentar o seu vocabulário.

De acordo com Bobath e Bobath (1976,1987, citado em Basil 1995), a lesão cerebral vai afectar o desenvolvimento psicomotor da criança, pela interferência na maturação normal do cérebro e pelas alterações no desenvolvimento devido à permanência de esquemas anormais de atitudes e movimentos, pela persistência de reflexos primitivos que a criança é incapaz de inibir. A área da linguagem está quase sempre afectada na criança com Paralisia Cerebral, estando afectadas as formas de expressão como a mímica e o gesto, que precisam da coordenação de movimentos finos para se efectuarem, e a expressão oral. A limitação ou impedimento da expressão oral vai impedir que os pais e educadores estabeleçam com a criança um processo interactivo, em que se fornecem modelos e onde a criança não intervém apenas aprendendo, mas através das suas respostas mantém os pais activos num processo de estimulação. Quando existem obstáculos a este processo, gera-se um sentimento de incompetência e de fracasso em ambas as partes, visto nenhuma conseguir responder às necessidades da outra.

Basil (1995) refere que a lesão cerebral afecta quase sempre os órgãos da fala, devido a uma perturbação mais ou menos grave no controle dos órgãos motores bucofonatórios, que podem afectar o acto de falar ou até impedi-lo por completo. Esta dificuldade pode também manifestar-se a nível da mastigação, deglutição, controle da saliva ou respiração. Estes problemas a nível da linguagem expressiva não impedem a compreensão da linguagem, que em alguns casos não se encontra afectada. Contudo, se existirem problemas cognitivos ou de audição o desenvolvimento da linguagem compreensiva pode ficar comprometido, tornando mais complexo e difícil o processo de aquisição da linguagem.

Em relação ao desenvolvimento cognitivo dos indivíduos com PC, nem sempre é possível avaliar com precisão a existência ou não de atraso mental, porque na avaliação de crianças com perfis complexos de desenvolvimento, as medidas estandardizadas não são as mais adequadas, devido às limitações motoras e de linguagem que dificultam a sua aplicabilidade.

Autores como Dalmau (1984, citado por Basil 1995), tendo por base estatísticas realizadas em Inglaterra, afirmam que 50% das crianças com Paralisia Cerebral deveriam ser consideradas deficientes mentais e que 40% destas apresentam défices sensoriais associados, o que irá comprometer o seu desenvolvimento cognitivo. O facto de estas crianças estarem impedidas de manipular e de agir fisicamente sobre o mundo que as rodeia, explorando-o livremente, vai intrometer-se no desenvolvimento da inteligência sensório-motora e como consequência influenciar de forma negativa o desenvolvimento do pensamento pré-operatório, operatório e formal.

Contudo, há opiniões que referem que a dificuldade de avaliação das reais capacidades da criança prejudica os resultados encontrados na aplicação de testes e provas.

No desenvolvimento social e na interacção com os outros, há a referir que a criança com lesão cerebral vai manifestar desde o princípio dificuldades, pois não consegue produzir os gestos e os sons a que o meio social valoriza e aos quais reconhece valor comunicativo.

Basil (1995) menciona que a criança com PC encontra dificuldades em provocar mudanças no comportamento das outras pessoas, no sentido de as fazer interagir com ela e que este défice comunicativo limita o seu desenvolvimento cognitivo e social e a construção da sua personalidade. Segundo o mesmo autor, a criança que experimenta o fracasso quando age sobre o meio, sente-se frustrada, diminui a motivação e o investimento necessário a qualquer actividade. O facto de se sentir inapta pode levá-la a desistir, porque sente que não é capaz ou que o próprio ambiente não consegue interagir com ela. O desenvolvimento do ser humano assenta na sua capacidade de interagir com os outros da sua espécie e de actuar sobre o mundo, sendo que a qualidade e a quantidade das interacções proporcionadas a uma criança são fundamentais no seu desenvolvimento social e emocional.

Na paralisia cerebral também podem surgir problemas auditivos devido a:

- icterícia neonatal;
- virose no sistema nervoso central;
- sequelas de meningoencefalite;
- encefalopatias pós-rubéola materna.

Os problemas auditivos revelam-se por dificuldades na transmissão do som, na percepção do mesmo ou pela combinação de ambas. A criança/jovem tem dificuldade em ouvir os fonemas sibilantes como o s, ch, z... distorcendo as palavras. Pode omitir sons que não percebe, substituindo-os, ou então, poderá pronunciá-los de forma incorrecta.

Poderá, também, surgir uma patologia visual, sendo os problemas óculo-motores os mais frequentes. É corrente a coordenação dos músculos do olho estar alterada existindo uma coordenação insuficiente em ambos os olhos e dupla imagem. Na maioria dos casos a criança/jovem utiliza apenas um só olho, o que se traduz numa perda da noção de relevo.

Surge ainda associada à PC, crianças/jovens com inteligência normal e outros cujo nível intelectual é muito baixo. Afectivamente, as crianças/jovens com paralisia cerebral revelam-se muito sensíveis, acontecendo menor controlo emocional, quando há deficiência mental associada.

Em alguns casos existe uma grande dificuldade em manter a atenção, com tendência à distração e a reacções exageradas perante estímulos pouco significantes.

A percepção dos indivíduos com PC é marcada pelos problemas sensoriais e motores. O primeiro handicap da criança/jovem com Paralisia Cerebral situa-se no período sensório-motoriz, onde estão patentes dificuldades de manipulação, coordenação e exploração do que o rodeia. Esta situação vai condicionar fortemente o seu desenvolvimento nas etapas seguintes. Estas crianças/jovens apresentam dificuldades na elaboração dos esquemas perceptivos – esquema corporal, orientação e estruturação espaço-temporal, lateralidade, entre outros. Quando muito pequenos, embora possam ter uma inteligência normal e destreza suficiente, têm dificuldade nos jogos construtivos, na representação gráfica, assim como em se orientarem no espaço. Acontece ainda, estas crianças/jovens, receberem uma estimulação diferente, por vezes menor do que as outras. Desta forma as intenções de progresso são por elas vividas com grande ansiedade e angústia, em muitas situações, transmitidos pelos pais, também eles muito receosos que o seu filho explore o mundo. Fica, então, comprometido o seu desejo de explorar o meio envolvente.

Porque “tudo o que eu te dou, tu me darás a mim”, como canta Abrunhosa, o cantor português, torna-se crucial, todo o tipo de interacção com estas crianças, sendo uma mais-valia ao seu desenvolvimento.

1.4.4. Práticas educativas nas crianças/jovens com Paralisia Cerebral

A execução de planos de intervenção com crianças consideradas com necessidades educativas especiais tem sido alvo de variadas abordagens nos últimos trinta anos. Nos anos

60/70 a avaliação centrava-se na identificação de uma causa e a intervenção procurava formas de diminuir essa causa, tendo como referência o modelo médico.

Hamilsen e Larsem (1974, citado em Ferreira, Ponte e Azevedo 1999) referem que a avaliação devia ser académica e que a instrução deve ser directa ensinando-se aquilo que é necessário aprender.

Ferreira, Ponte e Azevedo (1999) referem que alguns autores sugeriram a aplicação dos princípios das teorias behavioristas como seja a teoria do reforço e a análise de tarefas. No modelo de análise de tarefas procura-se evitar o sentimento de fracasso, criando-se oportunidades de sucesso, através da adequação das tarefas às capacidades.

Tucker (1985, citado por Ferreira, Ponte e Azevedo, 1999) refere que as abordagens centradas em currículos têm a vantagem de identificar os objectivos de um plano educativo e também estabelecer linhas de base que servem para fazer a avaliação dos progressos e da eficácia do plano.

Ainda nos anos 70 aparece a abordagem desenvolvimentista que apontava que o plano educativo de uma criança devia ser construído de acordo com a sua idade mental. Os problemas de aprendizagem seriam ultrapassados através de treino cognitivo, tendo como referência a teoria dos estádios de Piaget procurando fazer emergir os esquemas sensoriais e operatórios de acordo com a sequência de estádios divulgada na teoria piagetiana. Neste caso a avaliação servia para definir o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontrava e a partir daí eram determinados os objectivos e as estratégias de intervenção.

Ferreira, Ponte e Azevedo (1999) citam a imposição nas últimas décadas de uma abordagem ecológica e interaccionista que privilegia as trocas da criança com o meio físico e social, como essenciais no desenvolvimento da criança, na sua capacidade de aprendizagem e na sua realização como ser humano.

A criança cresce como um todo, sujeita aos efeitos da relação dinâmica entre as suas capacidades pessoais que se prendem com as condições definidas no plano biológico e as condições ambientais em que vive, numa reorganização permanente em que todos os factores se influenciam mutuamente.

Desta forma, podemos referir que na intervenção com crianças consideradas com necessidades educativas especiais, o profissional de educação e/ou técnico possa recorrer a várias perspectivas teóricas e que de acordo com o caso desencadeador da sua intervenção e o contexto possa decidir qual a abordagem ou abordagens que mais se lhe adequam, de forma a melhorar a qualidade de vida daquela criança e da sua família.

A intervenção com as crianças com Paralisia Cerebral deve ter em conta o contexto das suas vivências diárias, permitindo-lhes estruturar as suas aprendizagens no ambiente onde vivem, tendo assim, a possibilidade de efectuarem aprendizagens mais significativas e eficazes.

É essencial que essa intervenção possa começar o mais cedo possível, pois qualquer dificuldade incipiente que possa existir na criança ainda muito pequena responderá melhor a um tratamento precoce. Tal tratamento caracteriza-se pela necessidade da formação de uma equipa multidisciplinar que possa actuar tanto sobre os problemas motores como sobre os possíveis problemas associados que a criança/jovem possa apresentar. Este tratamento reúne diferentes aspectos: motricidade, terapia da fala, terapia ocupacional, défices sensoriais e uso de próteses ou outro material ortopédico sempre que se justificar.

Devendo o plano de intervenção ser adequado e proporcionar os recursos necessários à sua implementação e seguimento, a escola deve ser uma identidade autónoma capaz de gerir e proporcionar uma organização interna capaz de acolher a diversidade, conduzir todo o processo de forma a organizar um bom historial e diagnóstico do aluno com PC, o qual deve estar a cargo da equipa multidisciplinar. Para uma boa intervenção e tratamento, há dados de grande importância a ter em conta: estudo da capacidade intelectual, da personalidade, do nível de comunicação, da capacidade motora e do desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

Uma resposta eficaz exige meios materiais adequados, boas condições de trabalho, bem como professores e outros técnicos esclarecidos e apetrechados com conhecimentos diversificados, pois como refere Bautista, Jiménez (1997), a Integração substituiu a discriminação e a homogeneidade evoluiu para a diversidade, por isso será necessário alterar ou criar, projectos educativos na escola para responder aos problemas colocados a toda a comunidade pelas diversidades, as quais podem ser designadas por Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Os professores que trabalham nesta área têm de possuir um leque de competências para que a Inclusão seja um Sucesso.

Segundo Rodrigues (2001, p. 118),

“O desenvolvimento profissional permanente dos profissionais da escola, incluindo a gestão, os professores e os auxiliares de acção educativa, é uma dimensão essencial de um sistema educacional Inclusivo. Ainda que a formação inicial e pós-inicial em educação especial seja importante, existe uma necessidade permanente para uma formação posterior de forma a manter os profissionais actualizados com novas abordagens educativas. As escolas Inclusivas, para serem bem sucedidas, necessitam de se implicar no desenvolvimento profissional contínuo. Um aspecto

adicional mas muito importante do desenvolvimento profissional permanente é a necessidade que os professores têm de se encontrarem e discutirem com colegas de outras escolas. A troca de informação e práticas é essencial para a criação de escolas que se comportem com organizações de aprendizagem capazes de se auto-avaliar para poderem melhorar o seu desempenho. A Internet proporciona uma oportunidade ideal para facilitar a ligação entre professores e ter acesso a modelos que usem o ensino à distância.”

Segundo Fonseca (1999), o professor de apoio educativo ao abrigo do despacho 105/97, embora já revogado, deveria ter as seguintes funções profissionais:

- possuir capacidades de diagnóstico, prescritas e de avaliação processual;
- ter conhecimento dos currículos regulares e ser capaz de identificar, adaptar e implementar currículos alternativos;
- ter conhecimentos aprofundados do tipo de materiais educacionais usados na implementação de programas, bem como das novas tecnologias aplicadas à educação especial;
- ter conhecimento de todo o processo de avaliação educacional;
- perceber o processo administrativo que leva à organização e gestão do ambiente de aprendizagem (aqui há a considerar a elaboração e realização de PEI's, a condução de reuniões, a elaboração de relatórios, etc.);
- ter conhecimento de técnicas escolares de orientação e aconselhamento;
- ter facilidade nas relações humanas e públicas (contactos com administradores, gestores, colegas, pais e alunos).

Em termos de objectivos a desenvolver com os alunos com PC são pessoais, quando se trabalha o sentido de autonomia, o conhecimento e aceitação de si mesmo, as suas capacidades e as suas possibilidades de movimento; académicos, quando se proporcionam conhecimentos culturais, escolares e sociais adequados às suas capacidades; sociais, quando se fomenta as relações inter-pessoais.

As actividades a realizar em contexto escolar, devem ter em conta o tipo de disfunção motora e consoante esta, assim serão os recursos humanos e/ou materiais mais ou menos pertinentes. São de extrema importância todas as actividades que desenvolvam a comunicação e autonomia do aluno. A avaliação do desenvolvimento e aprendizagem do aluno com PC deve ser flexível, contínua e qualitativa. São muitos os alunos com Paralisia Cerebral cujos processos cognitivos implícitos na aprendizagem, estão comprometidos.

Processos como a memória, a atenção e especialmente a percepção, afectam a aprendizagem sendo necessário um programa de treino em que se tente facultar aos alunos

experiências que não pôde adquirir por si próprio devido às suas dificuldades motoras. No aluno com PC é preciso trabalhar a integração de esquemas perceptivos, em tudo o que implica lateralidade, direcionalidade, orientação, estruturação espaço-temporal e esquema corporal. O seu programa de intervenção deve ter como objectivos principais a aquisição de maior autonomia e maturidade, feito também, através do contacto com os outros colegas. É importante que seja valorizado qualquer progresso feito pela criança/jovem, tentar encontrar o ponto justo entre o não fazer pela criança o que ela poderá fazer sozinha, e o não lhe impor uma tarefa tão difícil que lhe seja completamente impossível realizar ou lhe exija tanto tempo que acabe por perder o interesse. As actividades e os jogos colectivos são óptimos para melhorar a sua auto-estima e as relações sociais.

1.5. A comunicação

É do conhecimento global que a fala é a forma de expressão mais utilizada pelo ser humano quando deseja comunicar. Porém, muitos dos indivíduos com Paralisia Cerebral, estão impedidos de desempenharem um controlo correcto sobre o seu aparelho fonador e impossibilitados de se exprimirem de forma oral. Nestes casos a fala não será a sua forma privilegiada de comunicar, sendo necessário implementar, o mais cedo possível, um sistema aumentativo e alternativo de comunicação.

A decisão de quando implementar a comunicação aumentativa nem sempre foi alvo de concordância entre os teóricos Chapman e Miller (1980, citado em Basil, 1995) que relatam que a aquisição quer da linguagem oral, quer de qualquer sistema aumentativo de comunicação, requer o desenvolvimento de certas habilidades, que alguns autores situam no estágio V do desenvolvimento sensorio motor. Neste estágio a criança tem a capacidade de estabelecer relação entre fins e meios, permitindo-nos perceber que há intencionalidade nas acções e na comunicação. Ferreira, Ponte e Azevedo (1999) referem que esta posição foi muito contestada e que actualmente é possível a introdução de estratégias de comunicação aumentativa precocemente, visto existirem vários níveis que vão desde as estratégias básicas para provocar o desejo de comunicar, até à implementação e ao uso de um sistema aumentativo e alternativo com uma linguagem simbólica muito elaborada e com recurso a tecnologias, sendo possível expressar capacidades comunicativas.

Quando uma criança vive em determinado contexto sócio-afectivo estimulante, vê despontar mais facilmente modos de comunicação, aprendendo precocemente que existem diferentes formas de comunicar, capazes de produzir efeitos diferentes sobre o ambiente, até adquirir a linguagem simbólica de forma a atingir outros níveis de desenvolvimento. Hollis e Carrier (1978, citado em Ferreira, Ponte & Azevedo, 1999) consideram a comunicação um fenómeno pré-linguístico que precede o desenvolvimento da linguagem, assim qualquer intervenção que vise implementar uma linguagem deve começar pelo treino de competências comunicativas.

Na criança com Paralisia Cerebral apenas pode estar afectada a fala, não estando afectada a compreensão e os conceitos linguísticos, mas pode acontecer que exista uma deficiência na área da linguagem devido à disfunção cerebral ou atraso cognitivo. A implementação de um sistema aumentativo e alternativo de comunicação implica sempre que sejam avaliadas as competências comunicativas da criança e as suas capacidades simbólicas.

O enriquecimento da comunicação nunca deve ser visto como um componente isolado de um programa de intervenção. Os esforços para o enriquecimento da comunicação devem ser dirigidos para uma vasta variedade de rotinas diárias, tal como em actividades dirigidas a outras necessidades do desenvolvimento da criança.

Relevante é reflectirmos e actuarmos no sentido de fomentarmos cada vez mais a adequação de materiais, juntamente com a adequação das estratégias à pessoa e ao contexto. A identificação das competências dos utilizadores e o implementar de estratégias adequadas, pode condicionar a emergência comunicativa. As estratégias são fundamentais para desencadear uma interacção de sucesso como:

- dar à criança a possibilidade de iniciar e manter as interacções comunicativas,
- incluir os interesses pessoais nas rotinas facilitando a iniciativa,
- disponibilizar materiais adequados em espaços de fácil acesso, fomentando a autonomia e a interacção,
- aproveitar a multimodalidade, integrando os gestos idiossincráticos, nos sistemas de comunicação e inclusive ajudas técnicas e
- fomentar estratégias facilitadoras da interacção como: a atenção conjunta, o turn-taking, a espera da vez, a iniciativa.

1.5.1. Comunicação Aumentativa e Alternativa - o vocabulário Makaton

Quando por uma razão ou outra, alguém se vê na incapacidade de estabelecer comunicação com os seus pares, poderá fazer uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa, da qual as Tecnologias de Apoio e a utilização de Sistemas Gráficos de Comunicação fazem parte. Os usuários da Comunicação Aumentativa e Alternativa, são pessoas com paralisia cerebral, situações neurológicas idênticas ou com disfunções comunicativas permanentes ou momentâneas, pois todos eles estão impedidos de comunicar através da fala, devido à impossibilidade de exercerem um controlo correcto sobre o seu aparelho fonador.

A intervenção em Comunicação Aumentativa e Alternativa é encarada como um instrumento de melhoria da qualidade de vida das crianças, jovens e adultos com problemas de comunicação e linguagem. Deste modo a programação da intervenção deve ser problematizada e sistematizada de uma forma consistente, privilegiando a adequação de contextos e de atitudes dos parceiros de comunicação, num quadro de desenvolvimento das funções comunicativas, de forma a permitir a Inclusão.

Chapman e Miller (1980, citado em Basil 1995), referem que a aquisição quer da linguagem oral, quer de qualquer sistema aumentativo de comunicação, requer o desenvolvimento de certas habilidades do desenvolvimento sensório-motor.

Ferreira, Ponte e Azevedo (1999), referem que actualmente é possível a introdução de estratégias de comunicação aumentativa precocemente, visto existirem vários níveis que vão desde as estratégias básicas para provocar o desejo de comunicar, até à implementação e ao uso de um sistema aumentativo e alternativo com uma linguagem simbólica muito elaborada e com recurso a tecnologias, sendo possível expressar capacidades comunicativas. Quanto mais estimulante for o ambiente sócio-afectivo em que uma criança se desenvolva, mais precocemente aprende que há diferentes formas de comunicar capazes de interferir com o meio que a rodeia.

Hollis e Carrier (1978, citado em Ferreira, Ponte e Azevedo, 1999) consideram a comunicação um fenómeno pré-linguístico que antecede o desenvolvimento da linguagem, assim qualquer intervenção que vise implementar uma linguagem deve começar pelo treino de competências comunicativas.

Na criança/jovem com Paralisia Cerebral apenas pode estar afectada a fala, não estando afectada a compreensão e os conceitos linguísticos, mas pode acontecer que exista

uma deficiência na área da linguagem devido à disfunção cerebral ou atraso cognitivo. A implementação de um sistema aumentativo e alternativo de comunicação implica sempre que sejam avaliadas as competências comunicativas da criança e as suas capacidades simbólicas.

No sistema da comunicação aumentativa e alternativa, dispomos do programa de vocabulário Makaton, criado em 1972 e que segundo Prata (1991), tinha como objectivo proporcionar um meio de comunicação, promovendo o desenvolvimento da linguagem, em pessoas com graves problemas de comunicação e dificuldades na linguagem. Este programa tinha como destinatários, pessoas adultas com deficiência mental e alguns surdos. Mais tarde, foi revisto sofrendo alterações visando crianças e adolescentes, sendo ” ...delineado numa perspectiva evolutiva ou de desenvolvimento, tendo como padrão o processo normal de aquisição da linguagem” (p.157).

A mesma autora informa, ainda, que o programa foi criado e desenvolvido em Inglaterra por Margaret Walker, alerta para a sua utilização em qualquer outro país, desde que ”...previamente, se proceda à sua adaptação de um ponto de vista cultural e linguístico e, ainda que se seleccionem os gestos da língua gestual da comunidade de surdos do país correspondentes aos itens lexicais incluídos no vocabulário” (p.157).

De acordo com a mesma autora, o vocabulário Makaton é formado por trezentos e cinquenta palavras, conceitos básicos e funcionais, subdivididas em oito níveis de complexidade, que se ensinam de forma progressiva. Conforme se introduz cada conceito do vocabulário, este é utilizado em diferentes contextos. Alerta também, para o facto de se “...seleccionar o vocabulário que melhor se ajusta às necessidades de cada indivíduo e à sua situação específica” (Prata, 1991, p. 159). Esclarece ainda, que o vocabulário Makaton ensina-se falando e usando gestos em simultâneo, e que em Portugal, os gestos utilizados são retirados da Língua Gestual Portuguesa. Prata (1991) diz ainda, que nos estádios iniciais são introduzidos os vocábulos necessários para exprimir ideias básicas, sendo os conceitos mais elaborados e a combinação dos vocábulos em frases introduzidos nos estádios subsequentes. Quando se introduz o vocábulo, o gesto é trabalhado com a criança, bem como o seu olhar, compreensão e produção do gesto. Desta forma, ela tem a oportunidade de aprender a respeitar também as regras de um diálogo. Também foram criados signos gráficos correspondentes ao vocabulário de acordo com os diferentes níveis. Os signos gráficos são utilizados de forma a eliminar dificuldades na produção e articulação do discurso ou do gesto. O programa propõe também, para o ensino do vocabulário, a utilização de técnicas estruturadas de ensino.

Quando se dá um apoio e são utilizados signos gestuais, deverá existir um “dicionário individual de signos que deve acompanhar o individuo pelo menos em todos os contextos habituais” (Tetzchner & Martinsen, 2000, p. 194). Desta forma, as pessoas com quem a criança está habitualmente, podem identificar os signos gestuais e os que são compreendidos pela mesma. Estes signos gestuais são acompanhados de desenhos ou imagens, para que a criança também o possa consultar.

A utilização deste programa tem como “propósito principal, promover a compreensão e o uso da fala, funcionando como trampolim para o seu desenvolvimento.” (Tetzchner & Martinsen, 2000, p. 71). O Makaton prevê a utilização de signos gráficos ou gestuais, ou ainda a combinação de ambos que acompanham em simultâneo a fala.

Segundo Prata (1991, p. 158), o programa propõe:

- 1- reduzir a complexidade do processo linguístico tanto no que respeita à expressão como à compreensão;
- 2- clarificar o significado de que é expresso recorrendo a quaisquer meios disponíveis;
- 3- limitar o número de vocábulos de entre os largos milhares existentes numa língua a um conjunto reduzido segundo um critério de prioridades que tenha em consideração a sua frequência de ocorrência e, fundamentalmente, a satisfação das necessidades básicas.

1.6. O papel da família na educação/intervenção de crianças com Paralisia Cerebral

A participação e colaboração dos pais no processo educativo das crianças consideradas com necessidades educativas especiais são, hoje em dia, considerados factores decisivos na promoção do seu desenvolvimento. Todos estão de acordo com este princípio, pais, médicos, educadores, contudo ao longo da história nem sempre assim foi.

Tal como o conceito de necessidades educativas especiais (NEE) e as modalidades de atendimento às crianças com NEE, também o papel dos pais tem sido alvo de mudanças e encarado de diferentes formas. Isto é, tal como se passou da iniciativa privada à intervenção do Estado na educação das crianças com NEE, das instituições de carácter existencial às de estrutura educativa, da segregação às medidas de integração escolar, também a família passou de responsável pelo problema da criança a participante activo, e com direitos adquiridos, no processo de desenvolvimento/aprendizagem dos seus filhos.

Durante a década de 40/50, os pais das crianças consideradas com NEE eram vistos como responsáveis, causadores do estado da criança. Estas ideias fomentavam uma enorme culpabilização e dificultavam a interacção pais/profissionais em todo o seu processo educativo.

Já nos anos 50/60, Correia (1997) refere que os pais tinham um papel passivo, sendo a responsabilidade educacional e terapêutica dos filhos quase inteiramente dos profissionais.

A partir dos anos 70, pais e profissionais reconhecem a importância da necessidade dos pais participarem de forma activa nos programas educativos dos filhos.

Pereira (1998) refere que contribuiu para o desenvolvimento deste papel o facto de passarem a considerar os pais como elementos fundamentais para o progresso e desenvolvimento dos filhos, pelo que, os profissionais entendiam que eles deviam aprender antes de ensinar os filhos em casa.

Porém, esta primeira concepção de participação activa dos pais era ainda um pouco redutora, pois somente dava especial ênfase ao papel da mãe, esquecendo o papel do pai no desenvolvimento da criança. A experiência neste campo, vem mostrar o quanto é importante a influência da família como co-profissional, naturalmente vocacionada para dar continuidade ao trabalho dos técnicos.

Correia (1997) refere que para compreender esta nova forma de trabalhar com a família é importante salientar alguns aspectos teóricos que explicam o funcionamento da família, referindo o modelo teórico da Abordagem Sistémica da Família. Carter e McGoldrick (1980, citado em Correia 1997) referem que a família é uma unidade onde existem muitas interacções, como sistema interaccional que é, qualquer acontecimento que afecte um dos membros da família pode ter impacto em todos os outros membros.

O Modelo Transaccional de Sameroff e Chandler (1975, citado em Correia 1997) afirma a importância do envolvimento parental na medida em que a família é uma componente essencial do ambiente de crescimento da criança, que é influenciada e influencia a criança, num processo contínuo e dinâmico, cujos aspectos diferenciados dessa interacção vão ter impacto na família e na criança.

A família é o meio de pertença no qual funciona uma socialização profunda onde na realidade ocorre a formação da personalidade humana. A criança deve ser observada visando uma intervenção educacional, percebendo-se as diferentes interacções entre os diferentes subsistemas familiares de forma a auxiliar melhor os pais, como refere Correia (1997),

identificando as áreas problemáticas no sistema familiar, de modo a melhorar o processo de mudança, procurando criar um equilíbrio nas interações familiares.

Porque a família, espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo central de individualização e socialização, no qual se vive uma circularidade permanente de emoções e afectos positivos e negativos entre todos os seus elementos, é no seu seio que o caminho para a integração se deve dar, o mais cedo possível.

Relvas (1996) afirma que cada família enquanto sistema é um todo mas é também parte de sistemas, de contextos mais vastos nos quais se integra

Assim, o sistema familiar é comunicação circular, na medida em que o comportamento de cada indivíduo é factor e produto do comportamento de cada um dos outros.

1.6.1. Factores de stress nos pais das crianças consideradas com NEE

O nascimento de uma criança no seio de uma família provoca sempre mudanças significativas. Quando a criança apresenta problemas do foro das necessidades educativas especiais essa mudança é estrutural, globalizante e stressante.

O'Hara e Levy (1984, citado em Correia 1997) comparam a reacção dos pais que recebem a informação de que o filho é portador de NEE ao que geralmente o ser humano sente quando perde alguém que ama, “por morte” ou separação. O período de luto pode prescrever uma série de “estádios de ajustamento parental”: o choque, a rejeição e a incredulidade; a desorganização emocional em que estão presentes sentimentos de culpa, (frustração, raiva, tristeza e mágoa) e a organização emocional (adaptação e/ou aceitação).

Turnbull e Turnbull (1986, citado em Correia 1997) consideram que estes estádios são salutareos, como forma de expressão e caminho para encontrar soluções, sendo essencial não esconder aos pais a verdade, devendo estes serem informados pormenorizadamente acerca da problemática do filho.

São vários os factores que contribuem para uma alteração da vida familiar: os tratamentos médicos que para além de constituírem um acréscimo nas despesas, são dolorosos podendo acarretarem riscos de vida, cirurgias e hospitalizações; a ocorrência por vezes de sintomas inesperados e preocupantes (dificuldades em respirar, convulsões); problemas com transportes, com os cuidados a prestar aos restantes membros da família, com a dispensa de serviço sempre que é necessário tratar de um assunto relacionado com a criança; os

tratamentos ou a alimentação que pode ocupar largos espaços de tempo, quer nocturno quer diurno, o que implicam além do desgaste físico, uma falta de tempo para o lazer para si e para todos os elementos da família, os ciúmes ou rejeição por parte dos irmãos da criança e por vezes os problemas conjugais provocados por toda esta situação.

As possibilidades de atendimento com sucesso e a obtenção de bons resultados dependem muitas vezes da gravidade do caso da criança considerada com necessidades educativas especiais, pois quanto maior é esse grau, maior a carga stressante e piores os resultados. Uma família psicologicamente saudável e emocionalmente estável, com apoios extra-familiares (instituições, profissionais liberais, amigos, vizinhos ou grupos sociais) tem maiores possibilidades de encarar e tentar resolver a situação. Muitas vezes os pais vivem fortes sentimentos de culpa, outras culpam médicos e técnicos pelos seus problemas.

Um dos factores que mais parece influenciar as reacções dos pais face ao adolescente considerados com NEE pode ser a atitude dos outros que ao colocarem os pais e os próprios adolescentes em situações de embaraço os conduzem a um consequente afastamento social. Uma reacção negativa face aos comportamentos desviantes do adolescente pode levar os pais a sentir que a sua capacidade de ser pais, bem como o seu estatuto em geral, estão a ser postos em causa. Este processo pode conduzir os pais a uma situação de isolamento social. Desta forma a interiorização destes valores constitui uma outra fonte considerável de "stress" (Pereira, 1996). Em consequência, diversos pais indicam ter sacrificado a sua carreira profissional para tomar conta do filho, ter mudado de residência para outra zona geográfica onde existiam recursos adequados, ter necessidade de faltar ao trabalho e sujeitar-se a ter um emprego pior remunerado.

Uma função básica da família consiste em responder às necessidades do dia-a-dia, em termos de saúde física e mental, dos seus membros, cuja dimensão e natureza varia de acordo com a idade da criança e com o tipo, grau, complexidade, durabilidade e ganhos de competência da criança considerada com necessidades educativas especiais (Pereira, 1996). Assim, ajudar a criança a desenvolver "skills" na área das actividades da vida diária constitui uma função importante do professor e da família. No entanto, as responsabilidades associadas às tarefas domésticas diárias prestadas à criança com deficiência podem ter impacto no bem-estar psicológico, físico e financeiro dos pais (Pereira, 1996).

As actividades de socialização são de primordial importância para a dimensão da qualidade de vida de qualquer indivíduo. As pessoas consideradas com necessidades educativas especiais, independentemente da idade, precisam de oportunidades para

desenvolver as suas competências interactivas, comunicativas e sociais. Tais competências quando bem desenvolvidas e utilizadas de forma sistemática farão, por certo, da pessoa considerada com necessidades educativas especiais uma pessoa socialmente mais integrada, o que também é decisivo para favorecer a qualidade de vida da sua família.

CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

2.1. Caracterização do Projecto

A sociedade em que vivemos tem sido alvo de uma evolução/transformação galopante, assumindo-se, actualmente, como uma sociedade do conhecimento. Nesse sentido, a realidade educativa foi objecto de transformação e de um consequente acréscimo de exigências feitas à Escola, aos Professores. Actualmente, os contextos pedagógicos exprimem-se pela heterogeneidade, o que exige um leque de respostas educativas diversificadas, gestão eficaz e significativa da sala de aula, estratégias de ensino - aprendizagem distintas e adequadas às necessidades educativas específicas de cada um dos alunos que deles fazem parte. O professor deve fomentar uma prática pedagógica regada pela criatividade e flexibilidade numa perspectiva de formação/actualização constante. Todos estes factores justificam-se pela necessidade de, no decorrer da sua prática pedagógica, identificar problemas, mantendo relações causais procurando formas de resolução possíveis e apropriadas à situação contextual. É no domínio da evidência de problemas e consequente mobilização de formas de resolução que surge a necessidade do profissional de educação ter uma compreensão básica dos métodos e estilos de investigação (estudos de caso; investigação-acção; estudos de avaliação...).

Concordamos com Bell (1997) quando preconiza que para levar à prática um projecto de investigação:

Será preciso seleccionar um tópico, identificar os objectivos do trabalho, planear e delinear a metodologia adequada, escolher os instrumentos de pesquisa, negociar o acesso a instituições, material e indivíduos; será também necessário recolher, analisar, apresentar, a informação e, finalmente, produzir um relatório ou dissertação bem redigidos (1997, p. 13).

Existem diferentes definições de investigação-acção. Segundo Elliot (1990) a investigação-acção surge como um meio de pesquisa vocacionado para facilitar a interpretação do que acontece, a partir do ponto de vista dos que actuam e interactivam no contexto de uma determinada situação-problema. Já para Martinez (1996) a investigação-acção é uma metodologia de trabalho que procura, não apenas recolher informação para descrever um problema, mas também propiciar o desenvolvimento de um ciclo de acções recorrentes para o solucionar. Estão, pois, presentes de forma muito clara, na opinião conceptual deste autor, as componentes quer da investigação, quer da acção.

No nosso caso, trata-se de uma investigação com um sentido pragmático, logo subordinada a um critério de transformação da realidade pedagógica, onde se pretende criar

um clima de aprendizagem recíproca que seja benéfico tanto para o investigador como para o alvo ou alvos da investigação.

Qualquer comunidade escolar, enquanto cenário de interacção e de comunicação social, pressupõe, inevitavelmente, a ocorrência de determinados conflitos. Logo, há que encarar este facto como algo que se torna imperativo equacionar, analisar e resolver com proveitos para a própria intenção de melhorar a acção educativa.

Nesta perspectiva, o conflito, enquanto manifestação transparente e explícita de opiniões diferenciadas, terá de ser, igualmente, entendido como objecto de investigação reflexiva, cujos resultados, após devidamente debatidos e consensualizados, deverão ser reinvestidos nos processos e dinâmicas pedagógicas, de forma a encontrar novas formas de melhor responder às necessidades dos alunos.

Neste quadro, o docente é entendido como um profissional capaz de investigar, na - e pela - acção, de partilhar e de discutir perspectivas diferenciadas. Paralelamente e, através de sucessivos processos de procurar consensos, deverá ser capaz de contribuir para a sistematização de um corpo teórico que ilustre, legitime e dê sentido às suas práticas pedagógicas. O aluno deverá ser considerado como um sujeito activamente implicado na procura de saberes que possibilitem a construção da sua autonomia e propiciem o seu adequado desenvolvimento humano

Ao longo deste Trabalho de Projecto, foi nossa intenção possibilitar aos professores e técnicos intervenientes, poderem tornar-se sujeitos de uma acção susceptível de contribuir para a transformação futura da própria sociedade, melhorando-a.

Tratou-se, pois, de um agir. Um agir que decorreu dos resultados de um reflectir, isto é, de um pensar. Julgou-se, no entanto, que estes agir e pensar só teriam significado se, por sua vez, se organizassem no campo do sentir. Esta estratégia de implicar os actores locais em todas as fases da mudança consubstanciou, portanto, uma preocupação que tentou manter como uma orientação nuclear - e permanente - ao longo da concretização de todo o trabalho.

Neste contexto, a modalidade de investigação-acção por consistir “na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” como explicam Bogdan e Biklen (1994, p. 292), parece, assim configurar o recurso metodológico que, por excelência, melhor se ajustou e serviu os princípios norteadores do projecto. Seguindo-se os passos estratégicos desta modalidade de investigação operacionalizaram-se, sucessivamente, ao longo do trabalho, os seguintes tipos de análise:

1. compreensiva e rigorosa da realidade a investigar (logo, atenta aos pormenores);
2. sistemática, ou seja, mediante o desenvolvimento de um processo intenso e alongado no tempo orientado para o conhecimento da realidade que era objecto de investigação;
3. crítica, portanto, sujeita a apreciação reflexiva, em cada passo dado;
4. cíclica, isto é, através de um trabalho desenvolvido em sucessivas fases de investigação, de reflexão e de acção.

A operacionalização prática daqueles processos permitiu criar condições e matéria para a construção do plano de intervenção necessário ao aperfeiçoamento da organização escolar, no sentido de uma construção efectiva de uma escola inclusiva.

Neste contexto refere-se, como outro exemplo, a apresentada por Elliot (1990) que considera ser a investigação-acção um meio de pesquisa vocacionado para facilitar a interpretação do que acontece, a partir do ponto de vista dos que actuam e interactivam no contexto de uma determinada situação - problema. Assim, Elliot valoriza, essencialmente, o pensamento dos actores e não tanto os contributos da pesquisa literária.

Valorizamos a metodologia de investigação-acção, pois esta pressupõe a articulação interactiva e cíclica entre quatro actos: conhecer, planear, intervir e avaliar e que o nosso presente projecto de trabalho se enquadrou na lógica de tais princípios.

Através da investigação-acção o contacto informal emerge, também, como algo natural entre os distintos actores envolvidos, facilitando, desta maneira, a compreensão da realidade e a natureza da sua representação, por parte dos agentes que a materializam.

Possibilita, também, a emergência de processos de questionamento reflexivo, por parte dos protagonistas, acerca das práticas em curso a nível da instituição escolar (compreensão da realidade) a fim de as melhorar (transformação da realidade) sob a ideia de um compromisso de grupo, ao qual tivemos a oportunidade e o prazer de fazer parte.

No desenvolvimento operacional das actividades a que o presente Projecto se refere, procurou-se, no quadro dos processos nucleares integrantes do modelo da investigação-acção, o cumprimento do seguinte:

- investigação e reflexão – conhecimento rigoroso, crítico e sistemático da realidade do momento e pesquisa de informação teórica na literatura de incidência;
- planificação - estruturação de um plano de intervenção tendente a transformar a situação actual na situação desejada;

- intervenção – activação metódica de procedimentos orientados para a resolução dos problemas considerados como mais prementes mediante a análise da situação encontrada e em contraponto com a situação ambicionada;
- avaliação – realização ponderada de um balanço de toda a acção já desenvolvida de modo a serem usados os resultados decorrentes, como elementos seguros e fiáveis para determinar com precisão o novo ciclo de actividades.

Torna-se, ainda, relevante referir que no âmbito de um processo de investigação - acção cientificamente inspirado, ao conceito de realidade está subjacente o sentido de uma articulação estreita entre teoria e prática e vice-versa. Desta forma, nesta interacção dialéctica entre a teoria e a prática, estão patentes os fundamentos científicos que permitem orientar, metodologicamente falando, a acção a desenvolver por uma comunidade escolar que deseja inovar a sua cultura organizacional. Através da investigação-acção, desenvolvem-se processos investigativos, que ajudam os professores e outros intervenientes a analisarem, a compreenderem e a melhorarem as suas práticas educativas, transformando e melhorando a realidade escolar.

O nosso esforço desenhou-se no sentido de, ao longo do desenvolvimento do trabalho, tecer um processo em que o conhecimento da realidade, a pesquisa bibliográfica e a planificação da acção de transformação avançassem paralelamente. Consequentemente, influenciaram-se mutuamente, o que gerou uma constante dinâmica de reformulação.

O nosso Projecto de Intervenção segue os princípios e a metodologia da investigação-acção, tendo como ponto de partida uma situação educacional, em que se preconiza um processo de inclusão de uma aluna com Paralisia Cerebral. A dinâmica deste Projecto de Intervenção é canalizada para a turma, onde a referida aluna está integrada.

Neste processo, o investigador (professora de Educação Especial), assumiu o papel de participante, envolvendo-se na acção, assumindo o papel de um profissional capaz de investigar, na e pela acção, de partilhar e de discutir diferentes perspectivas. Nesse sentido, o aluno foi tido como um sujeito activamente implicado na procura de saberes que possibilitaram a construção da sua autonomia e o seu desenvolvimento social e académico.

O tipo de aprendizagem proporcionado pela investigação-acção permite a compreensão e a vivência de um problema sócio - organizacional complexo. O domínio ideal do método é caracterizado por um “conjunto social” em que o investigador é envolvido activamente, havendo benefícios expectáveis quer para a organização, quer para o

investigador; o conhecimento adquirido/obtido pode ser imediatamente aplicado; e a investigação é um processo que liga intimamente a teoria à prática.

Em todo o desenvolvimento prático deste trabalho esteve presente um processo contínuo e continuado de uma permanente interacção comunicativa, entre o investigador e a comunidade escolar. Sob esta estratégia visou-se a discussão e a consensualização, quer de cada ponto de situação do processo, quer da identificação dos itinerários a trilhar futuramente para que venham a ser atingidos os objectivos finais. Nesta lógica, o diálogo deverá estar intrinsecamente comprometido e orientado para a necessidade de colocar em prática os procedimentos necessários ao processo de transformação pretendido.

A realização de um trabalho desta natureza implicou um permanente estado de preocupação reflexiva com o sentido de se tentar que, por um lado o processo caminhasse no sentido de serem concretizados os propósitos que lhe estavam subjacentes e, por outro, que a comunidade escolar envolvida percepcionasse, tanto quanto possível, como seu, o projecto em causa. Procurou-se, também, que o trabalho de recolha de informação fosse concretizado para que os resultados decorrentes viessem a evidenciar, sobretudo, contornos nítidos de credibilidade. Para tal houve, sempre o cuidado de se ir verificando criticamente, até que ponto aquela informação correspondia, de forma coerente com a percepção do que se ia vivenciando e conhecendo espontaneamente em contexto.

Foram definidas as seguintes estratégias de actuação, para este nosso Trabalho de Projecto:

- desenvolver a acção investigativa a partir da história real da comunidade escolar;
- partilhar, periodicamente, objectivos, estratégias e resultados analisados de todo o processo interventivo, com a Equipa de trabalho da Sala de Apoio de Ensino Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e o colectivo de profissionais da escola;
- considerar a organização escolar e as práticas pedagógicas como procedimentos a interpretar e objectos de reflexão crítica;
- induzir a futura necessidade de integração dos contributos teóricos nas culturas e práticas existentes, de forma reflexiva, compreensiva e contextualizada;
- sensibilizar os docentes para se considerarem, a si próprios, como agentes de mudança;
- promover o entendimento da sala de aula como um espaço de investigação;

- considerar os efeitos das práticas pedagógicas como objecto de reflexão e, em consequência, de inovação;
- construir, a partir dos percursos efectuados pela comunidade escolar – e com base nos dados da investigação - o modelo referencial de escola inclusiva.

O contributo da investigação-acção na prática educativa pode e deve levar a uma participação mais activa do professor, como agente de mudança. Mudar implica alterar mentalidades, formas de estar e actuar. É primordial que os destinatários, desse processo, assumam as responsabilidades de saber e decidir quais as mudanças que pretendem. É da análise destas decisões que podemos dar o próximo passo no processo da investigação-acção. Deste processo resulta a qualidade e a eficácia do Projecto. A estratégia mais eficaz para que ocorram as necessárias mudanças na comunidade educativa será o envolvimento de todos os intervenientes, numa dinâmica de acção-reflexão-acção. Neste sentido, a investigação-acção surge como uma metodologia eficaz.

2.2. Problemática e Questão de partida

Todo o ser humano tem direito à educação no ensino regular, em contextos educativos que funcionem como comunidades abertas e solidárias, que sejam competentes a desenvolver uma pedagogia que dê resposta a todos, apesar de cada um ter características, capacidades, interesses e necessidades de aprendizagem muito particulares.

A Escola Inclusiva, ao ser uma comunidade educativa onde todos os alunos aprendem juntos, independentemente das dificuldades/necessidades e das características/diferenças que apresentem, é responsável pelo sucesso e insucesso de cada um nas suas aprendizagens, incluindo aqueles que apresentam graves incapacidades (UNESCO, 1994).

Sanches (2001) refere que,

Uma escola inclusiva tem de ser capaz de olhar para a diferença de cada um como uma mais-valia e essa diferença servir para enriquecimento do grupo e de cada um em particular...Numa escola inclusiva todos são diferentes e tem que se contar com essa diferença para criar ambientes estimulantes de aprendizagens (p. 91).

Ainscow (1997) refere que existem três factores-chave com influência na construção de salas de aula mais inclusivas. O primeiro factor-chave relaciona-se com a importância da planificação para a classe, como um todo. O segundo factor-chave está associado ao facto de

os alunos de uma classe representarem “uma fonte de experiências, de inspiração, de desafio e de apoio que, se for utilizada, pode insuflar uma imensa energia adicional às tarefas e actividades em curso” (p. 16). Este autor considera a improvisação como o terceiro factor-chave para a construção de salas de aula inclusivas, definindo-a como “a capacidade de modificar planos e actividades à medida que ocorrem, em resposta às reacções dos alunos na classe” (p.17).

Concordamos com Correia, que defende que a Educação Inclusiva preconiza uma cultura de escola e de sala de aula que atenda à diversidade existente no meio escolar, desenvolvendo globalmente todos os alunos (2001), procurando promover o desenvolvimento da escola a todos os níveis e de todos os alunos, nas escolas regulares (Morgado, 2003).

Segundo Hegarty (2006), “a Educação Inclusiva (EI) contribui para a Escola para Todos (EPT) mas também beneficia dela” (p. 73), sendo que todas as escolas que preconizam e desenvolvem uma Educação Inclusiva estão melhor equipadas para atingirem o objectivo de uma educação eficaz e adequada para todas as crianças e jovens.

Relativamente à Escola para Todos, esta preconiza a educação de todas as crianças na escola regular, incluindo crianças com deficiências e com dificuldades de aprendizagem. Contudo, se não for proporcionada uma educação apropriada de alta qualidade a todas as crianças, este objectivo não será atingido. Perante esta situação, “é nossa missão assegurar que a Educação Inclusiva é reconhecida como parte da agenda da EPT” (Hegarty, 2006, p. 73).

Organizar o ensino e a aprendizagem para todos, com todos os alunos, independentemente das dificuldades de alguns, implica partir do princípio que a heterogeneidade ajuda ao crescimento de todos.

Nesta perspectiva e tendo como ponto de partida a minha experiência como professora de Educação Especial, torna-se pertinente delinear uma intervenção cuja pretensão seja contribuir para a construção de uma escola que siga uma política de Educação Inclusiva, capaz de desenvolver políticas, culturas e práticas que valorizem o contributo activo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sócio - cultural sem discriminação.

Cada pessoa é detentora dos seus próprios pontos de vista sobre um conceito tão complexo como é o da inclusão. Porém, muitas são aquelas que consideram que a noção de inclusão se torna mais clara à medida que se envolvem nesse processo, nessa mudança. Trata-se de um processo contínuo de desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todos

os alunos. É um ideal a que todas as escolas podem aspirar mas que nunca será plenamente atingido.

Porque a inclusão ocorre logo que se inicia o processo de desenvolvimento da aprendizagem, uma escola inclusiva é aquela que está em movimento.

A turma do 3º ano de escolaridade do Ensino Básico, com a qual interviemos, integra uma aluna considerada com necessidades educativas especiais, que embora aparentemente, não seja rejeitada pelo grupo, também não é escolhida para fazer parte das brincadeiras, nem dos trabalhos académicos. À aluna (A1), desencadeadora da nossa intervenção, foi-lhe diagnosticada Paralisia Cerebral. As várias limitações apresentadas pela aluna, não facilitavam o processo de interacção e consequentemente de inclusão da aluna nas actividades da turma e da escola.

Tendo em linha de conta o que anteriormente foi referido, a nossa intervenção, decorrente da problemática, apresenta a seguinte questão:

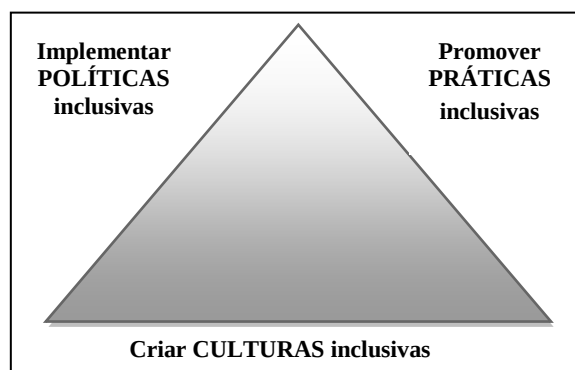
Como trabalhar a turma, a nível das aprendizagens e da interacção, de forma a promover a inclusão de todos os alunos, tendo como ponto de partida os problemas de comunicação e mobilidade de um dos elementos do grupo (A1)?

2.3.Objectivos gerais do Trabalho de Projecto

Fazer uma abordagem da nossa Escola/Agrupamento numa perspectiva inclusiva, significou a familiarização com a literatura do género. A versão portuguesa “Índex para a inclusão – Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola”, posta à nossa disposição, pela Cidadãos do Mundo, foi um óptimo recurso de leitura e orientação para o nosso Trabalho de Projecto.

Segundo o Índex (p. 13), a inclusão e a exclusão são analisadas através de três dimensões do desenvolvimento das escolas, relacionadas entre si: criar culturas inclusivas, produzir políticas inclusivas e desenvolver práticas inclusivas, as quais podemos ver no seguinte esquema:

Figura 2 – As três dimensões do Índice



Da figura 2 podemos referir que as três dimensões são todas necessárias para o desenvolvimento da inclusão na escola e qualquer plano de mudança deve prestar atenção a todas elas. Na base do triângulo, podemos ler “criar culturas inclusivas”, por ser esta a dimensão que está no centro do aperfeiçoamento da escola. O desenvolvimento de valores inclusivos compartilhados por todos e as relações de colaboração podem conduzir a mudanças nas outras dimensões. É através de culturas escolares inclusivas que as mudanças nas políticas e nas práticas podem ser mantidas pelos novos alunos e novos elementos da comunidade escolar, como pais e Órgão de Gestão/Directoria.

A dimensão “implementar políticas inclusivas” assegura que a inclusão faça parte de todos os planos da escola. A participação dos alunos e dos professores é encorajada pelas políticas que envolvem estratégias claras de mudança.

“Promover práticas inclusivas” é a dimensão que tem a ver com o desenvolvimento de práticas que traduzem as culturas e as políticas inclusivas da escola. Nesse sentido, deve-se ter em conta todas as experiências, dos alunos, ocorridas fora da escola e os conhecimentos aí adquiridos e a estes ser dada a oportunidade de as partilhar em contexto educativo

Para podermos realizar a nossa investigação definimos os seguintes objectivos gerais:

1. Pôr em prática os princípios e valores de cultura inclusiva de forma a orientar e a interferir na decisão sobre as políticas e as práticas de sala de aula, de modo a que o aperfeiçoamento da nossa escola constitua um processo contínuo.
2. Organizar actividades que conduzam a um aumento da capacidade de resposta à diversidade dos alunos.

3. Criar espaços para que todos os alunos participem nos diversos aspectos da sua educação, tendo por base as suas experiências vividas fora do contexto escolar e os conhecimentos aí construídos.
4. Utilizar como recursos de apoio à aprendizagem e à participação, os saberes dos próprios professores e técnicos de educação, mutuamente partilhados com os alunos, os pais e a comunidade envolvente.

2.4. Técnicas e instrumentos de pesquisa de dados

O autor deste Trabalho de Projecto detém um conhecimento amplo e significativo da organização e funcionamento da escola-alvo e consequentemente da turma com a qual interveio. A sua experiência como professora do Agrupamento em questão dura acerca de vinte e dois anos, além de ser residente no concelho a que o Agrupamento Escolar pertence.

Desta forma, o conhecimento profundo da realidade era uma certeza e, como tal, não podia ser escamoteado, pelo que se tornava inevitável tê-lo em consideração no contexto do desenvolvimento do Projecto de Intervenção. Porém, usar apenas essa informação para caracterizar a situação encontrada na comunidade escolar e mais em particular na turma do 3º ano de escolaridade da escola-sede, não se afigurava ser uma hipótese totalmente recomendável pelo que se tornava indispensável recorrer a outros elementos que pudessem igualmente servir de fontes e cuja informação fosse, simultaneamente, credível e susceptível de funcionar como contraponto da informação detida pelo investigador.

Após a definição, tanto da situação problema, como dos processos e princípios norteadores desta investigação - acção, em particular, configurou-se um plano de recolha de informação, de forma a melhor compreender a realidade educativa em foco, assim como fornecer matéria que permitisse material necessário à planificação da transformação do contexto pedagógico desejado. Paralelamente, com a recolha da informação contextual pretendeu-se a obtenção de dados que permitissem, por um lado, aprofundar a caracterização da estrutura escolar e consequentemente da turma com a qual interviemos, por outro, chegar a um conhecimento mais profundo dos percursos e práticas da Escola/Agrupamento, na sua caminhada em direcção a um perfil de escola inclusiva.

Para se obter informação acrescida à detida pessoalmente foram utilizados como:

- fontes documentais - e no dizer, de Bogdan & Biklen, (1994) - “os registos escritos existentes” (p. 90), ou seja, os documentos escritos referentes à estrutura e funcionamento do Agrupamento Escolar e da turma do 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico da escola-sede do mencionado Agrupamento;
- técnicas, as entrevistas semi-directivas e os testes sociométricos aplicados à turma em foco. As entrevistas foram realizadas à professora da turma, à professora Adjunta da Direcção do Agrupamento e à encarregada de educação da aluna considerada com necessidades educativas especiais, inserida na turma do 3º ano.

Após análise da diversa informação recolhida, pretendeu-se uma melhoria ao nível das estratégias educativas, o que sem dúvida conduziu a um aumento significativo na qualidade e eficácia da prática pedagógica de todos nós.

2.4.1.A Pesquisa Documental

Albarello et al. (1997, p. 86) referem que “os instrumentos metodológicos não podem ser escolhidos independentemente das referências teóricas da investigação. Com efeito, o método de recolha de dados deve ser adaptado ao tipo de dados a investigar”. Estrela (1998, p. 633), complementa esta ideia ao mencionar que “a metodologia utilizada (...) é da máxima importância, porquanto lhe confere consistência científica de modo a que não deixe quaisquer dúvidas sobre as conclusões a que se chega e bem como sobre a forma como essas conclusões foram encontradas”.

A pesquisa documental assume-se como uma procura, em documentos de natureza escrita ou visual, de dados necessários a uma melhor fundamentação e validação dos resultados obtidos por meio da aplicação de outros métodos. Embora e referindo Bell (2008, p. 101), também possa surgir como “o método de pesquisa central ou mesmo exclusivo” de uma investigação.

De acordo com Saint-Georges (2005, p. 30), a pesquisa documental apresenta-se como “um método de recolha e verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação”.

Para termos acesso a dados através de uma pesquisa documental, há que recorrer essencialmente a documentos escritos. A análise de ficheiros e registos educacionais revela-se uma fonte rica e importante de dados (Bell, 1997), e deste modo, não deve ser dispensada.

Estes documentos constituem uma fonte primária de informações que permitem uma contextualização do ambiente onde a intervenção irá ter lugar. Os documentos internos contêm informações acerca do modo de gestão, regras e regulamentos oficiais da instituição. Assim, podem fornecer dados sobre o estilo de liderança e o papel que cada elemento possui no conjunto da instituição (Bogdan & Biklen, 1994). Do mesmo modo, os processos individuais dos alunos são particularmente elaborados e importantes. Contêm diversa informação reunida, tais como “relatórios psicológicos, registos de todos os testes, registos de frequência das aulas, comentários ocasionais dos professores, informação acerca das outras escolas frequentadas pelo estudante e perfis da família” (Bogdan & Biklen, 1994).

Justapor estes documentos, os respectivos dados documentais e as informações teóricas recolhidas da bibliografia de autores, com os resultados da entrevista e da observação, pode ser revelador de informações essenciais a uma compreensão em profundidade do contexto onde se vai intervir, assim como Bogdan e Biklen (1994) sugerem.

Foram analisados os seguintes documentos, neste Trabalho de Intervenção: o Projecto Educativo de Agrupamento, o Projecto Curricular de Escola, o Projecto Curricular e Plano Anual de Actividades da Turma desencadeadora da nossa intervenção, Plano Anual da Sala de Apoio à Multideficiência, assim como todos os relatórios técnico-pedagógicos pertinentes para este trabalho.

2.4.2.O Teste Sociométrico

Mais do que uma ciência e uma técnica para a observação e análise das relações sociais em pequenos grupos, a sociometria pode ser considerada como uma filosofia e uma proposta terapêutica para a vida social. Trata-se de uma teorização e de uma medição das relações sociais em grupo. A sociometria recorre a um conjunto de técnicas, como o psicodrama, o sociodrama e o teste sociométrico, que permitem descobrir as semelhanças e as distâncias entre os indivíduos que compõem o grupo.

Teoricamente, o teste sociométrico é uma técnica muito defendida pela sua plasticidade e sistematicidade na exploração da estrutura e dinâmica de grupos sociais.

Este tipo de teste tem apoio nas Ciências Sociais, especialmente na Psicologia de Grupos, com o auxílio de Métodos Quantitativos. Segundo a literatura especializada, a sociometria foi criada por Jacob L. Moreno, romeno, que nasceu em 1892, tendo-se radicado

nos Estados Unidos a partir de 1925. Ele é o autor da obra *Fundamentos da Sociometria* (cujo nome original é *Who Shall Survive?*). Nesta obra a sociometria surge com três pontos de referência: *socius* - o companheiro; *metrum* - a medida; e *drama* - a acção. Dos três pontos de referência resultam três áreas de investigação: o grupo, a medida e a acção no campo social. Na sua conceituação, o teste sociométrico é um recurso exploratório extremamente útil para estudar as estruturas sociais num dado momento, à luz das atracções, repulsas e sentimentos manifestados no interior do grupo. Afirmar ainda, que uma das principais preocupações dessa técnica é medir a intensidade e a expansão das correntes psicológicas que se irradiam nos grupos sociais.

O teste sociométrico consiste, basicamente, num simples questionário, onde se pede a cada membro para escolher, no grupo a que pertence, os indivíduos que gostaria de ter como companheiros, isto é, de a eles se associar em situações específicas. As respostas dadas (escolhas, preferências ou opções) constituem, inicialmente, a sociomatriz e, em seguida, um gráfico designado sociograma, onde passam a ter mais sentido pela representação conjunta.

Os testes sociométricos, de acordo com Northway e Weld (1999), servem essencialmente para detectar as relações ou não, existentes entre as crianças no seio de um grupo. Os autores referem que:

Os testes sociométricos dão muitas indicações acerca da estrutura social dos grupos e das relações sociais que existem entre as crianças que eles pertencem. Eles localizam as crianças isoladas e as que são muito populares... se foram repetidos, passado algum tempo mostram se esses factos sofreram alterações durante esse intervalo de tempo (1999, p. 65)

Estrela completa essa ideia afirmando que:

A estrutura real de um grupo é determinada pelas relações de afinidade e não afinidade, que existem entre os seus diversos elementos, os testes sociométricos permitem em pequenos grupos, poucos organizados, captar de modo fácil as relações espontâneas, destacando, ainda, a posição de cada indivíduo no grupo, em função dessas relações (1994, p. 367)

Com estes testes podemos perceber melhor as aproximações ou afastamentos entre rapazes e raparigas ou entre crianças de nacionalidades diferentes. Também se consegue averiguar quais os líderes dentro do grupo, ou seja os elementos mais influentes.

De acordo com Northway e Weld (1999), para administrar testes sociométricos, é necessário:

- utilizar testes individuais, sempre que possível, em vez de testes colectivos;

- fornecer instruções de forma clara e elucidativa, para que as crianças compreendam o sentido das perguntas e as validem;
- repetir as perguntas só uma vez;
- incluir no mesmo teste só as crianças que estiverem disponíveis no espaço de tempo de uma semana;
- utilizar os resultados dos testes para fins práticos e dar a conhecer às crianças que foram tomadas a sério.

A selecção dos critérios para o teste sociométrico, deve relacionar-se com situações especiais, porque são aquelas que as crianças conhecem realmente na sua vida escolar, caso as crianças inquiridas se encontrem em idade escolar. As pessoas que trabalham noutros meios diferentes não-de necessitar de modificar as perguntas para as adaptar aos seus ambientes específicos. Ou seja, na aplicação de um teste sociométrico, Northway e Weld, (1999, p. 20) sugerem que:

1. se usem três critérios e três escolhas;
2. que se usem critérios realistas e que incluam uma série de situações tiradas da experiência real das crianças;
3. que se mantenham os mesmos critérios e as mesmas escolhas para toda a escola e se modifique a redacção das perguntas, adaptando-as às diferentes idades.

Após a aplicação de um teste sociométrico, há que organizar os resultados. Poder-se-á proceder da seguinte forma:

- dispõem-se os nomes, por ordem alfabética de todos os membros do grupo num quadro de dupla entrada, separando os rapazes das raparigas;
- para preencher a matriz sociométrica, deve-se ter em atenção de trabalhar partindo da lista lateral, que indica as escolhas feitas, para a lista do cimo da página, que indica as escolhas recebidas;
- depois de preenchida a matriz sociométrica, estamos em condição de ver bem todas as escolhas que cada uma das crianças fez, assim como as que recebeu.

O trabalho seguinte está relacionado com a análise sociométrica. A matriz sociométrica pode ser um verdadeiro manancial de indicações úteis e a partir dela podemos determinar de modo fácil:

1. índices sociométricos – indicadores do nº de vezes que cada criança foi escolhida em cada um dos três critérios;

2. número de crianças que escolhem cada criança – valor registado na linha intitulada “Nº de indivíduos por quem cada um é escolhido”;
3. número de escolhas feitas por cada criança – valor anotado na coluna “Nº de escolhas”;
4. número de crianças diferentes que cada criança escolhe – este nº determina-se contando o nº de colunas que contêm registos na linha horizontal que lhe corresponde; surge registado na coluna denominada “Nº de indivíduos escolhidos”;
5. escolhas recíprocas – estas podem ser “totalmente recíprocas”, no caso de uma criança que escolhe é também escolhida por outra em cada um dos três critérios;
6. intensidade de escolha – permite descobrir as crianças de predilecções fortes e quais as que gostam de crianças para quem são indiferentes;
7. subgrupos e grupinhos fechados – como os rapazes estão separados das raparigas, na matriz sociométrica, pode-se observar rapidamente quantas vezes os rapazes escolheram raparigas e vice-versa; estes resultados permitem medir as preferências sexuais dentro do grupo. Neste tipo de observação, poder-se-á também encontrar outras divisões e fazer leituras relacionadas com questões raciais, religiosas e outras.
8. indiferença sociométrica – consideram-se sociometricamente indiferentes umas às outras as crianças a quem eles correspondem, ou seja faz-se essa leitura quando a preferência de cada uma das crianças pelas outras não é suficientemente forte para aparecer como tal no teste sociométrico.

Em suma, a matriz sociométrica constitui a fonte onde se podem ir buscar todas as indicações precisas para fins práticos ou de investigação. A sua leitura traduz valores considerados importantes para a estatística, pois uma das suas funções é ajudar a encontrar o significado do que se descobriu ou foi sugerido pelos dados.

Nos tempos recentes tem havido interesse pelo estudo sociométrico de cada criança isoladamente. Os testes sociométricos feitos são de carácter cumulativo individual e permitem ver em que medida a posição sociométrica duma criança se alterou, se as mesmas crianças a escolhem em momentos sucessivos, se ela faz as mesmas escolhas ou não. Desta forma a análise dos registos cumulativos de vários testes possibilitam observar o crescimento de uma criança nas suas relações sociométricas, principalmente quando se trata de crianças que chamam a nossa atenção por causa dos seus problemas ou das suas potencialidades.

No nosso caso concreto foram aplicados testes sociométricos à turma do 3º ano com a qual intervimos. Posteriormente foram analisados os resultados que serviram de termo de comparação com os testes sociométricos realizados à mesma turma no dia 30 de Novembro de 2009, o que permitiu perceber qual a evolução na teia relacional do grupo/turma, após 15 sessões de intervenção pedagógica, o que coincidiu com o dia 4 de Junho de 2010.

2.4.3.A Entrevista

A escolha da entrevista, como técnica de recolha de dados, deve-se ao facto de ser uma técnica mais flexível e oferecer maior oportunidade para conhecermos os entrevistados, apurando ao mesmo tempo características pessoais em termos de atitudes e comportamentos. Esta técnica de recolha de dados de opinião consegue transformá-los em elementos úteis para a compreensão da situação educativa em análise.

É uma técnica que se traduz por “uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado que tem o objectivo de extrair determinada informação do entrevistado”, segundo Moser e Kalton (1971) citados em Bell (1997, p. 118).

Mediante o recurso à entrevista, o investigador “pode aprofundar motivos e sentimentos, coisa que o inquérito nunca poderá fazer, a forma como determinada resposta é dada (o tom de voz, a expressão facial, a hesitação, etc.) pode fornecer informações que uma resposta escrita nunca revelaria.” (Bell, 1997, p.118).

Estrela (1994) afirmou que “a finalidade das entrevistas a realizar consiste... na recolha de dados de opinião que permitem não só oferecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo” (p.342).

O mesmo autor refere que as entrevistas utilizadas são de tipo semi-directivo, no sentido de dar a palavra aos entrevistados, interferindo o menos possível e evitando influenciar os mesmos. Também será deixado espaço para que os entrevistados falem francamente sobre as situações em causa e, de alguma forma, exporem as suas dúvidas. O mesmo autor também afirma que com esta modalidade de entrevista se procura “salvaguardar a possibilidade de alargamento, ao longo da entrevista, dos temas propostos ao entrevistado. Note-se que esse alargamento, directa ou indirectamente, tem sempre algo a ver com os temas centrais” (1994, p. 342).

Ao realizar as entrevistas, tivemos em atenção o que Afonso (2005) afirma: "durante a entrevista, é necessário saber ouvir, isto é, não interromper a linha de pensamento do entrevistado, aceitar as pausas, e, em geral, aceitar tudo o que é dito numa atitude de neutralidade atenta e empática" (p. 99).

A realização das entrevistas com a professora da turma do 3º ano e a professora Adjunta da Direcção do Agrupamento, preenchia um requisito que a literatura de incidência contempla e valoriza. Tal relaciona-se com o facto de as profissionais em causa serem, já, pessoalmente conhecidas, situação que é prevista nos trabalhos de Bogdan e Biklen (1994) ao referirem concretamente que "em estudos que envolvem entrevistas longas com um ou poucos sujeitos, é frequente os investigadores conhecerem o sujeito antes de a investigação começar" (p. 135).

Dessa maneira não se tornava necessário "quebrar o gelo inicial, o que, nalguns casos, demora o seu tempo" (idem). Por outro lado esse conhecimento pessoal colocava o entrevistado numa posição de disponibilidade para um diálogo aberto e franco, situação que não ocorre quando os interlocutores não se conhecem antecipadamente. Neste último caso, por norma, o entrevistado fica apreensivo, chegando mesmo a negar a "existência de alguma coisa importante para dizer" (idem).

A entrevista feita à professora da turma do 3º ano da escola-sede, visou, sobretudo, recolher informação que incidisse sobre os aspectos positivos ou não, dos percursos e práticas desenvolvidos na sua turma, numa perspectiva pedagógica inclusiva. Conjuntamente intencionava-se que a informação disponibilizada pela entrevistada servisse de contraponto aos dados recolhidos, informalmente, pelo investigador sobre os mesmos aspectos a trabalhar. O trabalho de parceria entre o investigador e a professora da turma decorreu de forma mais sistemática durante as quinze sessões de intervenção deste Trabalho de Projecto, baseando-se sempre numa relação muito afável, de partilha, de coordenação e confiança. Aquando da entrevista, estavam criadas sólidas condições que permitiram que o diálogo ocorresse em jeito de conversação tão natural quanto possível.

Como salientam Bogdan e Biklen "as entrevistas qualitativas variam quanto ao seu grau de estruturação" (1994, p. 135). No caso desta investigação, abraçou-se a utilização de uma entrevista relativamente aberta, centrada em determinados tópicos e questões previamente identificados a fim de planear com o máximo de precisão possível a recolha da totalidade da informação desejada, como sugerem Merton e Kendall (1946).

A opção, neste trabalho, por um tipo de entrevista semi-aberta, parece, entretanto, perfeitamente legitimada pois, como referem diversos autores (entre eles, Estrela, 1994, Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994 e Bodgan & Biklen, 1994), a chamada entrevista semi-directiva (ou relativamente aberta) é a modalidade mais frequentemente utilizada no âmbito da pesquisa de natureza educacional.

A escolha da entrevista realizada à professora Adjunta da Direcção do Agrupamento baseou-se, no facto, de esta pessoa ter um conhecimento profundo acerca da turma do 3º ano, com a qual intervimos, como da realidade educativa onde a nossa intervenção decorreu. Além disso, tem desempenhado funções de docente de apoio educativo e revelou, desde sempre, perfil de uma profissional determinada, sempre disponível a desenvolver atitudes e práticas diferenciadas e a trabalhar em cooperação com os demais profissionais de educação que com ela se têm cruzado na sua jornada profissional. A entrevista, acima citada, teve a finalidade de recolher informação sobre as formas actuais de organização e de funcionamento pedagógico do Agrupamento, numa perspectiva inclusiva, solicitar a identificação das atitudes e práticas indicadoras de educação inclusiva, em curso na escola, pedir a sua opinião sobre o funcionamento e organização da Sala de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência, frequentada pela aluna A1, que integrava a já referida turma do 3º ano, inventariar aspectos considerados importantes para melhorar a comunidade escolar a que pertencemos, de forma a ser mais inclusiva

Procurou-se, assim, que a entrevista viesse a centrar-se num ciclo de questões antecipadamente pensadas, assegurando-se, desta forma que as declarações da entrevistada se enquadrassem na temática e nos tópicos desejados.

A entrevista realizada à encarregada de educação da aluna A1 careceu de muita atenção e de um cuidado redobrado na sua estrutura, pois esta família, viveu momentos de grande stress durante o presente ano - lectivo e para agravar a situação a A1 foi novamente sujeita a nova intervenção cirúrgica a um dos pés, no princípio do mês de Junho

Concordamos, neste caso, com a definição de Gameiro (1992, p.187), quando afirma que “a família é uma rede complexa de relações e emoções que não são passíveis de ser pensadas com os instrumentos criados para o estudo dos indivíduos (...) A simples descrição de uma família não serve para transmitir a riqueza e a complexidade relacional desta estrutura.”

A entrevista à encarregada de educação da A1, teve como objectivo aprofundar a caracterização do contexto sócio - familiar da aluna, as representações e expectativas da

família em relação à escola, saber da relação da A1 no meio familiar e da interacção entre a escola e a sua família, assim como da interacção desta com a escola que a aluna frequenta, como já foi mencionado neste trabalho.

2.5.Procedimentos para a recolha e análise de dados

Em seguida vamos proceder à explicitação dos procedimentos que conduziram à obtenção dos dados, quer a partir das fontes documentais utilizadas para o efeito, quer através da aplicação dos testes sociométricos, e ainda das entrevistas semi-directivas.

Foi realizada a análise das seguintes fontes documentais: Projecto Educativo do Agrupamento, Projecto Curricular do Agrupamento, Projecto Curricular de Turma (3º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico, da escola - sede), Relatório de Avaliação dos 2º e 3º períodos da turma do 3º ano, Relatórios Técnico-pedagógicos de Terapia da Fala, Fisioterapia e Apoio Psicológico dos 2º e 3º períodos da aluna A1, Programa Educativo Individual da Aluna A1 e Proposta de Programa Educativo Individual da aluna A1 (transição para o 5º ano do Ensino Básico), Plano Anual de Actividades da turma referida, Plano Anual de Actividades da Sala de Apoio à Multideficiência

A consulta e análise de todos os documentos anteriormente mencionados foram realizadas sob autorização da Direcção do Agrupamento e com fácil acesso, uma vez que a investigadora é professora de Educação Especial e elemento do Quadro do Agrupamento. De realçar que em muitos relatórios técnico-pedagógicos a sua participação foi directa, pois trabalhou em cooperação com todos os intervenientes no processo educativo da turma em questão, nomeadamente no processo educativo da aluna A1.

No que diz respeito à análise documental dos Projectos Educativo e Curricular de Agrupamento, Projecto Curricular de Turma e Plano Anual de Actividades da Sala de Apoio à Multideficiência, houve o cuidado de se proceder a uma análise de conteúdos que fornecessem indicadores precisos sobre aspectos concretos.

Recorremos à aplicação dos testes sociométricos na turma do 3º ano da escola sede do Agrupamento. Para aplicar os referidos testes, seguimos os conselhos dados por Northway e Weld (1999), que afirmam que devemos ter em consideração três situações (critérios), pedindo-se a cada criança que indique o nome de três colegas da turma ou grupo com quem prefira estar em cada uma das situações mencionadas.

Desta forma, e de acordo com o, também, aconselhado por Estrela (1986) e Northway e Weld (1999), os critérios escolhidos, tiveram em conta as características do grupo/turma, assim como os seus interesses, faixa etária, o seu dia-a-dia, de modo a tornar estes critérios situações reais correspondentes a interesses reais dos elementos do grupo e terem um significado esclarecedor para cada um.

Sendo o teste sociométrico, um instrumento de rápida e fácil aplicação, este deve ter por base o perfil educativo da turma e com a sua aplicação pretendeu-se aferir em Novembro de 2009 e (re) aferir em Junho de 2010 quais os alunos mais e menos populares dentro da turma, tanto a nível da socialização como da interacção em momentos de trabalho, verificar e reverificar a intensidade das interacções entre sexos e apreciar e reapreciar a existência de grupos. O teste aplicado (anexo 6) teve por base o modelo de Estrela (1994, p. 370). Os critérios - escolha formulados estiveram directamente relacionados com o quotidiano das crianças: “Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias?”, “Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo? e “Quem gostarias de escolher para jogar contigo nos "furos" e intervalos das aulas?”. Critérios adequados à realidade escolar, respeitantes às actividades do grupo e significativos para todos os seus elementos. Para cada questão foram criadas três escolhas relativas às preferências e uma relativa às rejeições, que tinham que ser respondidas de acordo com uma hierarquia de preferências: do mais preferido para o menos preferido.

O teste foi realizado de forma individual, após conversa informal com os alunos, sobre a importância do seu preenchimento e do seu carácter confidencial.

Aspectos considerados por Northway e Weld (1999), como sendo a conduta ideal aquando do preenchimento dos testes sociométricos: a motivação, a criação de um ambiente de confiança e o carácter confidencial do questionário, apresentam-se como factores fundamentais para o preenchimento do referido documento.

No tratamento dos dados, o procedimento foi o seguinte: utilização de números para identificar cada aluno. Atribuímos o número 1 à aluna desencadeadora da nossa intervenção. Posteriormente, organizámos as informações recolhidas em matrizes sociométricas respeitantes às escolhas e às rejeições. As matrizes sociométricas contêm todas as informações organizadas sobre as relações das crianças e que podem ser interpretadas a nível psicológico e sociológico, permitindo uma apreciação da estrutura sociométrica do grupo. Através da matriz, tornam-se claros os subgrupos existentes e quais as crianças que são

indiferentes para outras (Northway & Weld, 1999), as escolhas e rejeições feitas, os alunos mais e menos escolhidos, os alunos mais e menos rejeitados (Estrela, 1994).

A (re) aplicação, em Junho de 2010, dos testes sociométricos, revestiu-se de grande importância, pois dessa forma, conseguimos aferir sobre a dinâmica da turma a nível das inter-relações que nela se estabeleceram e das mudanças que se operaram.

As entrevistas realizadas foram feitas, em Novembro de 2009 e Julho de 2010, à professora da turma do 3º ano da escola - sede do nosso Agrupamento, à professora Adjunta da Direcção do Agrupamento e em Setembro de 2010 à encarregada de educação da aluna considerada com necessidades educativas especiais que integrou a turma com a qual intervimos.

Os contactos, com as referidas professoras, foram feitos de forma informal, pois existe uma relação de grande proximidade com qualquer uma das entrevistadas. O local escolhido para a realização das entrevistas foi a sala de Directores da escola - sede do Agrupamento, após o termo das aulas. A entrevista à encarregada de educação foi feita na sala de aula da sua educanda, por este lhe ser um espaço familiar, também após o termo das actividades lectivas.

Bell (2008, p. 144) refere ser “difícil estipular regras para a condução de uma entrevista. O senso comum e as regras normais de boa educação são sempre (...) boas estratégias”. Albarello et al. (1997, p.111) salientam o quão fundamental é, “antes de começar a entrevista, o entrevistador (...) pôr o interlocutor à vontade para vencer as suas últimas apreensões”. Desta forma, as entrevistas foram iniciadas com a enfatização do interesse em estudo, motivação das entrevistadas e explicação do porquê da sua escolha.

O decorrer da entrevista obedeceu ao defendido por Albarello et al. (1997), começou por se escolher uma questão inicial que aflorasse o tema central do estudo e apoiou-se num guião meramente orientador, que foi previamente elaborado e cedido a cada entrevistada. Esse guião é composto por seis blocos, devidamente adaptados à recolha de informações que se pretendam recolher de cada entrevista.

O primeiro passo formal do procedimento das entrevistas consistiu na execução do respectivo guião. Neste, constam os temas estabelecidos, os objectivos, a referência aos tópicos a abordar, para que a informação recolhida correspondesse ao que estava previsto em cada um dos objectivos propostos e também as observações, residindo estas num conjunto de princípios orientadores do desenvolvimento das entrevistas.

Em qualquer das entrevistas, a conversação decorreu num clima de confiança e de abertura recíprocas, pois havia-se previamente percepcionado que “as boas entrevistas

caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista” (Bodgan & Biklen, 1994, p.136).

Após a realização da entrevista, procedemos à elaboração do seu protocolo, o que permitiu transformar o seu conteúdo em texto possível de ser analisado.

A operacionalização do processo de análise centrou-se em procedimentos de identificação das afirmações, declarações e ideias lançadas pelas entrevistadas.

O término de qualquer uma das entrevistas foi aproveitado para desafiar as entrevistadas a acrescentar informações que na sua opinião possam ser relevantes. Acrescente-se ainda, que foi utilizado um gravador em todas as entrevistas, com a devida autorização das entrevistadas, por ser uma estratégia possível e viável para o efeito, uma vez que possibilitou uma transcrição real do discurso do entrevistado. Essa transcrição, foi operacionalizada no protocolo de cada entrevista, que posteriormente, possibilitou o preenchimento da grelha de análise de conteúdos.

***CAPÍTULO 3 - CARACTERIZAÇÃO DA SITUAÇÃO EM QUE SE
INTERVEIO E DOS CONTEXTOS EM QUE A MESMA SE INSERE***

A caracterização da situação em que se interveio e dos contextos em que a mesma se inseriu, foi obtida através de algumas das técnicas e instrumentos de recolha de dados, anteriormente referidas, bem como das conversas informais com a professora titular de turma, encarregada de educação da aluna desencadeadora da nossa intervenção e a professora Adjunta da Direcção do nosso Agrupamento, assim como da nossa experiência da intervenção como elemento participante do plano de acção e de sermos professora do Quadro do referido Agrupamento, desde o ano de 1994.

3.1. Contexto sócio-educativo

O Agrupamento Escolar, onde intervimos, inclui todos os estabelecimentos de educação e ensino públicos do concelho e visa prosseguir os objectivos educativos previstos na Lei de Bases do Sistema Educativo, nas valências de educação e ensino que são ministradas. Tem sede numa Escola Básica Integrada e todas as suas escolas funcionam em regime normal, sem desdobramento, de acordo com o horário definido nos normativos legais, para a educação Pré – escolar e demais ciclos da escolaridade Básica.

Este Agrupamento começou a delinear-se em 1990 quando a Escola C+S iniciou a experiência de integração do 1º ciclo, na sede do Concelho.

Em 1998, após a saída do Decreto – Lei 115-A/98 passou a Escola Básica Integrada com Jardim de Infância integrando algumas escolas do 1º ciclo e Educação Pré-escolar Itinerante e no ano lectivo de 2004/05 agregou as restantes Escolas do Concelho deixando de existir o Agrupamento Horizontal existente na parte Sul do Concelho.

O Agrupamento Escolar encontra-se situado num Concelho onde as carências de infra-estruturas sociais são factor de exclusão social. “As dificuldades territoriais existentes no País são, de facto, um inaceitável atentado aos direitos de cidadania dos habitantes das regiões do Interior...” (in rede social, Diagnóstico social do Concelho do [REDACTED], 2004) e o Concelho sofre de uma interiorização acentuada. Situado no Sul do país, a 55 Km da capital do Distrito, Évora, é constituído por doze aldeias e três vilas. Todas estas povoações se encontram bastante dispersas caracterizando-se, ainda, o povoamento pela existência de muitas habitações isoladas em montes de difícil acessibilidade. O declínio da actividade agrícola e o aumento dos serviços conduziu à redução do efectivo populacional que se tem vindo a tornar cada vez mais envelhecido. Este decréscimo e envelhecimento da população estão também interligados com a migração interna.

Encontrando-se debilitado o tecido económico da região, devido à fraca industrialização, os jovens e desempregados do sector agrícola, não sendo absorvidos pelo mercado de trabalho regional, procuram, sobretudo os primeiros, melhores condições de vida e trabalho em outras regiões mais desenvolvidas e consequentemente mais atractivas. A migração da população do Concelho quer para grandes centros urbanos e litoral e das freguesias para o núcleo urbano dos Concelhos vizinhos, está a provocar uma tremenda erosão demográfica. A população activa caracteriza-se pela indiferenciação e não pela sua qualificação profissional.

O grande desafio será fixar a população jovem no Concelho de forma a inverter o marcado envelhecimento da população. A educação é um dos direitos sociais fundamentais dos cidadãos portugueses e para que a oferta educativa seja possível é necessário, um conjunto variado de condições objectivas que assentam numa multiplicidade de equipamentos educativos e nos recursos humanos.

De acordo com dados de 2001 (Censos) verifica-se que existe um elevado número de analfabetos, em número muito superior à média nacional, sendo a maioria do sexo feminino. Nos outros níveis de instrução os valores mais elevados continuam a centrar-se nas mulheres, são elas as que têm mais nível de instrução e também são elas que mais frequentam o ensino Superior.

As políticas educativas nacionais e as políticas educativas locais, indo ao encontro do diagnóstico feito pelas diferentes estruturas do Agrupamento, proporcionaram a elaboração de uma carta educativa que tinha como objectivo juntar em dois centros escolares as escolas do Concelho.

A mobilidade dos alunos far-se-á assim de acordo com as vagas existentes em cada centro escolar devendo ser atendido como primeiro critério de selecção a proximidade de residência de cada centro escolar.

3.1.1. Espaço físico e logístico

O edifício sede é uma Escola Básica Integrada, de construção recente cuja inauguração aconteceu em Fevereiro de 2010, formado por dois blocos de aulas e por um bloco central onde funcionam os Serviços Administrativos, a Direcção, o Refeitório, a Papelaria, o Bar, a Reprografia, a sala dos Professores, a sala de Directores de Turma, sala de Coordenadores de

Departamento, o Auditório e a sala de Apoio à Multideficiência. A estrutura arquitectónica do edifício dá conta de se tratar de um espaço amplo, bastante agradável, com muita luz, arejado e com boas condições físicas.

O Projecto, da construção da escola sede, ainda não está completamente concluído pois falta construir um novo pavilhão polidesportivo e as salas do Jardim de Infância que, actualmente, funcionam noutras instalações e em espaço físico distinto. O pavilhão gimnodesportivo existente, herança da velha escola, apesar da sua construção antiga, está totalmente equipado. Nele decorrem as actividades desportivas consequentes da prática lectiva normal e as actividades do Desporto Escolar. De referir que este equipamento será potencializado com a nova estrutura desportiva no novo espaço do edifício - sede, já anteriormente referido e conforme informação retirada da entrevista à professora Adjunta da Direcção do Agrupamento no dia 21 de Dezembro de 2009 (anexo 10).

A escola sede dispõe ainda de recursos tecnológicos, que considerados um instrumento fundamental no processo ensino/aprendizagem, contribuem para enquadrar as TIC com outros recursos existentes, numa perspectiva interdisciplinar, facilitar a integração das Tecnologias de Informação e Comunicação e dos meios audiovisuais nas diferentes áreas de ensino, fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos e criar condições para um maior sucesso escolar e educativo a todos os alunos, além de incrementar de forma significativa a literacia digital dos alunos, pessoal docente e não docente.

Em termos de espaço mais particular, a nossa intervenção decorreu, na maioria das vezes, na sala de aula da turma do 3º ano de escolaridade (anexo 5). Esta ficava no rés-do-chão de um dos blocos de aulas. Era um espaço muito agradável, arejado, com seis estreitas janelas que se estendiam desde o telhado até ao chão, um quadro grande onde Professora e alunos faziam os seus registos diários, dois placares de cortiça, destinados à exposição dos trabalhos escolares e as mesas dos alunos (dez) dispostas em três filas. Junto ao quadro estava situada a secretária da professora e uma outra mesa com o computador. Havia, ainda, um armário que continha algum material de desgaste e os processos dos alunos e uma estante onde estavam os dossiers que diariamente eram utilizados para arquivar fichas e outros materiais. Ao fundo da sala de aula, encontrava-se uma mesa de trabalho de grande grupo e uma pequena bancada com dois lavatórios.

3.1.2. Recursos humanos

Com base no Projecto Educativo do Agrupamento, os recursos humanos estendem-se por pessoal docente, pessoal não docente e população escolar.

O primeiro grupo, pessoal docente, contem Professores do Quadro e Professores contratados, perfazendo um total de setenta e oito, no ano-lectivo 2009/2010, tendo diminuído o número de Professores do Quadro, em relação ao ano-lectivo anterior e aumentado o número de Professores contratados, em relação ao ano-lectivo transacto, conforme indicação fornecida pelo Projecto Educativo do Agrupamento (PEA).

O segundo grupo, o pessoal não docente, é formado por assistentes operacionais e cozinheiras, outros trabalhadores e técnicos especializados, perfazendo um total de trinta e seis indivíduos.

O terceiro grupo, a população escolar, diz respeito aos alunos que frequentam o Agrupamento escolar. O número total de alunos é de quinhentos e quarenta e nota-se um decréscimo em relação a anos lectivos anteriores.

3.1.3. Dinâmica educativa

Numa altura em que ocorrem alterações profundas no Sistema Educativo, onde a Autonomia das Escolas é alicerçada numa cultura de Projecto capaz de ser uma resposta cabal às necessidades e anseios de uma comunidade educativa local, quer ao nível da componente curricular quer ao nível da componente psicossocial/comunitária, o Projecto Educativo do Agrupamento Escolar, onde intervimos, definiu as orientações e as metas políticas educativas a atingir.

O Projecto Educativo cumpre um requisito basilar – o de ser um instrumento gerador de condições propícias à melhoria da eficiência e eficácia da Escola, apto a responder de forma inovadora e consistente aos imperativos de uma sociedade da informação e do conhecimento de forma a criar cidadãos activos e responsáveis. Tal documento apresenta-se, também, como um quadro de referência permanente de toda a comunidade educativa, marcante para a asserção da identidade e da cultura, próprias da Escola, que importa reforçar, com base na activa colaboração entre todos os actores intervenientes no processo educativo. De acordo com o teor do documento, consultado na página Web do Agrupamento, o sucesso

dos alunos dependerá da convergência de esforços de todos os intervenientes educativos, a trabalhar em plena articulação.

Ao Pessoal Docente cabe enfrentar os desafios que as transformações educativas impõem no sentido de conciliar as relações de trabalho e a realidade escolar. Ao Pessoal Não Docente cabe colaborar no sentido de compreender, antecipar e resolver os problemas de acordo com a função que desempenha. Aos pais/encarregados de educação assumir a educação dos seus filhos não só a nível familiar mas, cada vez mais, através da participação, cooperação e partilha com a Escola no desafio de os ajudar a crescer, física e intelectualmente, de forma saudável. Aos responsáveis da política local priorizar a educação sentindo-a como uma necessidade, assumindo-se como parceiros e co-responsáveis na procura da qualidade do processo educativo e na procura de mais e melhores resultados. Por último, aos alunos, o verdadeiro empenho na procura de melhores resultados escolares que resultem num efectivo sucesso educativo, assente numa cultura de escola baseada na responsabilidade tornando-se num cidadão livre, consciente dos seus direitos e deveres, numa sociedade aberta, democrática e em constante mutação.

No que concerne às estratégias de implementação, o Projecto Educativo do Agrupamento regista:

- criar condições que viabilizem e fomentem o trabalho inter e transdisciplinar;
- desenvolver projectos de escola e de turma que potenciem a aquisição de conhecimentos e de competências;
- promover actividades no âmbito da educação para a saúde, ambiente e conservação do património natural e cultural local, nacional e mundial;
- organizar o ensino com materiais e recursos diversificados, adequados às diferentes formas de aprendizagem;
- fomentar a participação, o diálogo e o relacionamento interpessoal;
- criar condições para a participação dos Pais / Encarregados de Educação e desenvolver acções no sentido de uma articulação e cooperação.

Na sua dinâmica educativa, o Agrupamento estabeleceu as seguintes opções, com vista à concretização das intervenções definidas como prioritárias:

- integração de todas as turmas no Plano Nacional de Leitura e a sua priorização nos Projectos Curriculares de Turma;

- dinamização de Clubes, tais como, artes, desporto, laboratório de Matemática, do Projecto Escola/Família, da Biblioteca Escolar de forma a transformar-se num verdadeiro centro de recursos ao serviço da comunidade escolar;
- integração e intervenção na comunidade local através da participação em actividades lúdicas e culturais;
- utilização das novas tecnologias ao serviço de uma metodologia de projecto;
- informatização e modernização da prestação de serviços aos alunos.

Ainda com base no Projecto Curricular de Agrupamento, tomaram-se as opções de organização e gestão das aprendizagens, no quadro do Currículo Nacional, a seguir descritas:

- Departamentos - definição dos percursos de aprendizagens que, de acordo com os problemas identificados, promovam as competências (gerais e específicas) previstas no Currículo Nacional;
- Conselho de Docentes/Conselhos de Turma - construção dos Projectos Curriculares de Turma que, tendo presentes as competências previstas no Currículo Nacional, promovam situações de aprendizagem que levem os alunos a conhecer, resolver e intervir nas situações problemáticas / potencialidades identificadas;
- Coordenação de Ciclo – articulação dos diversos projectos curriculares de turma no quadro do projecto educativo/curricular de escola.

No âmbito da dinâmica educativa do nosso Agrupamento/Escola, encontram-se as Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC). A oferta de ocupação de tempos livres das crianças do 1º Ciclo é da responsabilidade da Câmara Municipal. O regulamento e as orientações são articuladas entre a Escola e a Câmara Municipal. A supervisão destas actividades é feita pelos docentes titulares do 1º Ciclo. Com o objectivo de assegurar que sejam, equilibradamente, relacionadas entre si o saber e o saber/fazer, a teoria e a prática, saber/ser, a cultura escolar e a quotidiana, de formar alunos progressivamente autónomos, participativos, responsáveis e com espírito crítico e valorizar a utilização das novas tecnologias como recurso essencial no processo de ensino/aprendizagem, a Escola oferece Actividades de Enriquecimento do Currículo ao 2º e 3º Ciclos de forma a proporcionar um desenvolvimento integral do aluno.

É referido na entrevista à professora Adjunta da Direcção, de 21 de Dezembro de 2009 (anexo 13), que o Agrupamento estabeleceu várias parcerias, sempre com o objectivo de promover o sucesso educativo dos alunos. Foi exemplo, o Projecto "Jovens, Escola e Saúde",

que tratou de algumas temáticas do interesse dos alunos, como sexualidade, malefícios do tabaco, álcool e outras drogas, em parceria com o Centro de Saúde do concelho, o “Projecto Transfronteiriço” entre o Agrupamento e algumas escolas espanholas, que visou promover intercâmbios entre alunos e professores dos países vizinhos, a possibilidade de alguns alunos do Curso Profissional de Restaurante/Bar, poderem realizar estágios fora de Portugal e ainda o caso de no momento haver 6 formandas do Curso de Auxiliar, promovido pelo Instituto de Emprego, a estagiar em três Jardins-de-Infância do Agrupamento.

Na entrevista realizada no dia 7 de Julho de 2010 (anexo 14), à professora Adjunta da Direcção, ficámos a saber que todos os projectos desenvolvidos no decorrer do ano-lectivo 2009/10, tiveram avaliação positiva e que

O mais importante foi o envolvimento dos alunos nos projectos e dessa forma puderam sentir que valeu a pena o seu esforço e dedicação.

A mesma professora referiu também que

A dinâmica da escola, depende muito da colaboração dos professores e do seu envolvimento nas actividades. (...) Hoje em dia, as crianças ou jovens podem ser muito activos mas por terem tantos estímulos, também acontece não conseguirem tirar partido das tarefas que têm pela frente.

No nosso Agrupamento, a dinâmica educativa estendeu-se para além fronteiras. No seu projecto “Transfronteiriço” estabeleceu contacto com alunos e professores da cidade próxima Badajoz. Este projecto, ao nível do 1º Ciclo, representou uma mais-valia para toda a comunidade educativa. A nossa entrevistada explicou que

foi sem dúvida, uma experiência muito enriquecedora. Além da possibilidade de os nossos pequenos irem a Espanha (...) foi a participação em todo um trabalho que envolveu pesquisa histórica, organização da informação, escrita de textos, poesias, cartazes, canções e jogos entre os participantes (anexo14).

Em suma, podemos concluir, segundo os dados recolhidos na entrevista do dia 7 de Julho de 2010, à professora Adjunta da Direcção, que o Agrupamento tem uma boa dinâmica educativa, transversal aos vários Ciclos de Ensino que possui, que consegue estabelecer parcerias pedagógicas e de logística, que possibilitam a realização dos vários projectos, essenciais para promover as aprendizagens dos alunos.

Nesse sentido, o Agrupamento estabelece protocolos com diversas instituições e empresas, no âmbito dos Cursos de Educação e Formação de Adultos e para a realização de Formação em Contexto de Trabalho dos alunos dos Cursos Profissionais, assim como a concretização dos Planos Individuais de Transição dos alunos do Regime Educativo Especial, com vista à realização de estágios que promovem a integração social e laboral dos alunos. Mais se acrescenta que é permitido aos alunos deste Agrupamento que aperfeiçoem as suas capacidades no domínio físico, intelectual, técnico e artístico, aprofundem as relações sociais, do espírito de grupo, da sua convivência e solidariedade, consolidem as suas preferências pessoais para ocupação dos tempos livres e consolidem aprendizagens. Ainda se podem destacar a realização e participação, da comunidade escolar em projectos do Programa Eco Escolas, Plano de Acção da Matemática e Desporto Escolar, para além dos já referidos projectos “Jovens/Escolas e Saúde (Gabinete do Adolescente), Plano Nacional de Leitura e Intercâmbios Escolares.

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

A consulta, via online, do Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas onde intervimos, permitiu conhecer as Áreas e Metas fundamentais, tendo por base o Relatório da Avaliação Externa, realizado pela Inspeção Geral de Educação (IGE) no ano - lectivo de 2007 /08, assim com as reflexões resultantes das reuniões dos diferentes Órgãos de Direcção, Administração e Gestão.

Do relatório da IGE destacaram-se os seguintes pontos fortes:

- a abertura à inovação e à mudança, com particular ênfase para as TIC;
- a visão estratégica na implementação de cursos ... (CNO, Profissionais, EFA...);
- a motivação e o empenho dos responsáveis do Agrupamento e do pessoal docente e não docente;
- o estabelecimento de parcerias activas e de protocolos com a Autarquia e outras entidades;
- o clima de escola que facilita as relações inter-pessoais entre alunos, professores e funcionários;

- o envolvimento dos pais / encarregados de educação dos alunos na Educação Pré – escolar e do 1º ciclo;
- a liderança forte e a dinâmica.

No referido relatório, foram apresentados os seguintes pontos fracos:

- a inexistência de um processo de auto-avaliação estruturado e sistematizado;
- a incipiente articulação entre as estruturas intermédias;
- a diminuta participação dos pais/encarregados de educação dos alunos do 2º e 3º ciclo;
- o insucesso nas disciplinas de Inglês, Matemática e Língua Portuguesa;
- a falta de interesse e a pouca motivação dos alunos face à escola.

Da análise e da reflexão, resultantes dos diferentes Órgãos destacam-se:

- a desmotivação dos alunos face ao contexto aprendizagem;
- a fraca expectativa dos pais/encarregados de educação perante a Escola, determina a pouca motivação dos alunos perante as aprendizagens escolares;
- as atitudes dos alunos dentro da sala de aula, nem sempre correspondem a um saber estar, à necessidade de concentração/atenção necessárias para uma melhor aprendizagem.

Para uma melhor dinamização educativa, o Agrupamento Escolar estabeleceu a nível dos princípios orientadores que o aluno deverá, ao longo do seu percurso escolar consciencializar-se de que é indispensável a sua participação activa e responsável na construção da sua formação. Esta consciencialização deverá ser desencadeada através de mecanismos de envolvimento/responsabilização formal dos pais/encarregados de educação, dos docentes e da Autarquia.

Assim através de uma liderança coerente e democrática, da intervenção activa, participativa e cooperativa das estruturas intermédias, da promoção de uma escola inclusiva, da consciencialização de que a melhoria de participação dos actores e parceiros educativos resultará uma melhoria da qualidade do ensino, determinou no Projecto Educativo as seguintes metas e áreas de actuação assentes num sistema de auto avaliação regulado pelo Observatório de Qualidade da Escola. A meta educativa a alcançar, pretende o aumento da qualidade do ensino aprendizagem, tendo como indicadores:

- o aumento da qualidade do sucesso;
- a aproximação da avaliação interna com a avaliação externa;
- a melhoria das aprendizagens da leitura e da escrita;

- a melhoria das aprendizagens na Língua Inglesa;
- a diminuição das participações das ocorrências em contexto sala de aula.

Para aumentar a qualidade de ensino / aprendizagem, estabeleceu as seguintes Áreas de Intervenção:

- a) desenvolvimento do aluno, na sua dimensão académica, pessoal e social, tendo em conta a qualidade do ensino/aprendizagem, a educação para a cidadania e o envolvimento activo da família;
- b) organização pedagógica, de forma a otimizar a acção educativa e o desempenho dos docentes nas funções de coordenação e de supervisão.

O Agrupamento apresentou nas suas preocupações explícitas para dinamização de uma escola de sucesso para todos e com todos, princípios gerais de actuação, como por exemplo:

- a Escola reconhece a família como primeira educadora dos jovens e adolescentes que a procurem, tornando-a como principal e habitual interlocutora no que diz respeito à educação e à aprendizagem;
- o ensino deve promover o pleno desenvolvimento e valorização dos alunos, pelo que deve ser personalizado e respeitar a diferença;
- privilegiar o desenvolvimento da linguagem (oral e escrita) e da leitura como factores determinantes para o desenvolvimento psicológico, a aquisição de conhecimentos, a representação de conceitos e a comunicação de saberes;
- criar as condições adequadas à consolidação das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) enquanto ferramenta básica para aprender e ensinar nesta nova era;
- promover a saúde em contexto escolar contribuindo para a aquisição de hábitos e práticas comportamentais viabilizadoras de escolhas individuais conscientes e responsáveis;

3.2. O grupo/turma

A nossa intervenção aconteceu numa turma de 3º ano de escolaridade, da escola sede, de um Agrupamento Vertical de Escolas do distrito de Évora.

O grupo/turma era constituído por dezassete alunos, com idades compreendidas entre os oito anos e os dez anos de idade.

3.2.1. Caracterização estrutural

De acordo com o seu Projecto Curricular de Turma (PCT) a turma do 3º ano, era composta por dezasseis alunos matriculados pela primeira vez no 3º ano e uma aluna matriculada pela primeira vez no 4º ano, a aluna considerada com necessidades educativas especiais, a aluna desencadeadora da nossa intervenção.

A referida turma apresentava cinco rapazes e seis raparigas com 8 anos de idade, quatro rapazes e uma rapariga com 9 anos de idade e uma rapariga com 10 anos de idade. No global a turma contou com nove rapazes e oito raparigas.

A maioria dos alunos vivia com os pais, à excepção de dois alunos de famílias monoparentais (viviam apenas com a mãe) e um outro que vivia com a mãe, o padrasto e dois irmãos. No grande grupo, havia cinco alunos que tinham irmãos mais velhos que frequentam a escola. Todos os alunos, à excepção da aluna considerada com necessidades educativas especiais, pertenciam ao mesmo grupo desde o Ensino Pré-escolar, no que resultava num ambiente de cumplicidade entre os alunos.

Eram, todos, de nacionalidade portuguesa e do distrito de Évora e pertencentes também ao mesmo concelho. A maioria dos alunos vivia na vila, que é sede de concelho, à excepção de uma aluna que residia numa aldeia perto. Deslocavam-se a pé ou em carro particular, gastando em média 5 a 10 m na sua deslocação. Eram, sempre, acompanhados pelos pais ou familiares, de casa até à escola e vice-versa.

Seis dos alunos, do grande grupo, almoçavam no refeitório da escola sede e os restantes deslocavam-se a casa para fazer a sua refeição do almoço.

Em termos clínicos, registámos quatro alunos, (três rapazes e uma rapariga) com problemas de saúde: Artrite Idiopática Juvenil, Rinite, problemas Renais e Genético.

Ainda com base no documento PCT, não demos conta que nenhum encarregado de educação fosse analfabeto. Registámos seis indivíduos com grau académico de licenciatura, um indivíduo com bacharelato, sete indivíduos com o 12º ano, um indivíduo com o 11º ano, um indivíduo com o 10º ano, seis indivíduos com o 9º ano, nove indivíduos com o 6º ano e dois indivíduos com o 4º ano de escolaridade.

Segundo a professora da turma, a maioria dos pais acompanha os seus educandos na sua vida escolar, perguntando como decorreram as aulas, sobre o comportamento e as notas das fichas. Sempre que necessitam, falam com a professora e comparecem sempre às reuniões ou quando solicitados.

3.2.2. Caracterização dinâmica

Qualquer que seja a turma, esta ocupa uma centralidade na esfera do planeamento educativo e dos processos de organização escolar. As medidas de combate ao insucesso e abandono escolar, as estratégias e acções com vista à melhoria da proficiência escolar, as opções a ter em conta com vista à qualidade educativa, estão relacionadas com toda a dinamização que se possa fazer numa determinada turma.

O desafio constante da prática educativa, é responder a todos os alunos no contexto da turma, diferenciando de uma forma inclusiva a intervenção, o que implica a implementação de estratégias que facilitem o ensino e a aprendizagem, numa perspectiva de trabalho com e para todos os alunos, desencadeando-se um verdadeiro processo de dinamização.

3.2.2.1. Comportamento

Após consulta do Relatório Global de Avaliação de Aproveitamento e de Comportamento do 3º período, ficámos a saber que a turma atingiu um nível qualitativo de Bom em ambos os perfis, tendo sido caracterizada com sendo um grupo de crianças receptivo às propostas de trabalho apresentadas, interessado, cooperante, meigo, afável, educado mas falador.

3.2.2.2. Relacionamento

A estrutura sociométrica da turma pode ser apreciada através das matrizes sociométricas de escolhas e rejeições, pois estas contêm as informações dispostas numa forma ordenada. As matrizes sociométricas preenchidas, constituem uma importante fonte onde se podem ir buscar todas as informações necessárias para fins práticos ou de investigação. Aquando da primeira aplicação dos testes sociométricos, no dia 30 de Novembro do ano 2009 (anexo 7), concluímos que, segundo a matriz sociométrica das escolhas a aluna A15 foi o elemento mais escolhido com um total combinado de vinte e cinco escolhas, tendo sido escolhida, como 1ª opção nos três critérios, por três alunos, não sendo escolhida por dois colegas em nenhum dos três critérios. A aluna referida é considerada uma das melhores alunas

da turma e esse aspecto pode ter sido determinante nos resultados apreciados. Ainda no grupo das raparigas surgiram duas delas, a A11 e a A14, ambas escolhidas por nove colegas da turma. É no grupo das raparigas que surgiram as duas situações de destaque: a primeira foi a existência da única escolha totalmente recíproca no grupo, entre as alunas A14 e A15 e a outra foi respeitante à situação da aluna desencadeadora da nossa intervenção que assumiu uma posição de indiferença no grupo, não tendo sido escolhida por ninguém, em nenhum dos critérios do teste sociométrico aplicado naquela data. Havia, então, muito trabalho a realizar, pois pretendíamos mudar essa situação, investindo a nossa actuação na melhoria da qualidade de relacionamento entre os alunos da turma, sendo nossa preocupação incluir a aluna A1 na turma.

Todos os alunos da turma eram muito preocupados com a A1 incentivavam-na, bastante, para ela se deslocar de forma autónoma e em contexto de sala de aula, eram prestáveis com a aluna, completando muitas vezes as suas frases e dizendo à professora o que ela pretendia dizer.

No grupo dos rapazes e segundo a Matriz Sociométrica das Escolhas do dia 30 de Novembro de 2009, o mais popular da turma, foi o A3 escolhido por onze colegas e não foi escolhido, em nenhum dos critérios, por quatro colegas. O aluno A9 foi também muito escolhido, por nove dos seus colegas e não foi escolhido em nenhum dos critérios por cinco colegas seus. Os rapazes menos escolhidos, foram o A2. (que estava a faltar nesse dia e porventura poderá esse factor ter tido alguma influência) e o A4 (anexo 7).

Nesta altura do ano escolar, meados do 1º período lectivo, e de uma forma geral, concluímos que as escolhas entre os alunos desta turma, foram parcialmente recíprocas, na sua maioria. Um grupo é sempre uma complexa estrutura de interações, e este apresentou entre todos os elementos um sentimento de partilha, uma relação de cooperação, embora houvesse uma tendência mais forte para com alguns elementos do grupo. A dinâmica entre os vários grupos existentes, naquele momento, é reveladora de um grau de flexibilidade elevado, no sentido em que os vários alunos escolheram fazer parte de grupos diversos, não havendo escolhas fixas.

Na primeira aplicação dos testes sociométricos (anexo 7), ao nível das rejeições, pudemos verificar que o elemento mais rejeitado na turma é o aluno A6., com seis rejeições, seguido dos alunos A8 e A10 ambos com cinco rejeições. Observámos que no grupo dos rapazes, dois deles não receberam rejeições por parte de nenhum dos colegas da turma, os alunos A2 e A3

No grupo das raparigas a A13 foi aquela que apresentou maior nº de rejeições, tendo sido rejeitada por quatro dos seus colegas. Na sociomatriz das rejeições (anexo 7), verificámos que houve duas raparigas que receberam o mesmo número de rejeições (duas) a A12. e a A14. Acrescente-se ainda que neste grupo, três raparigas não receberam nenhuma rejeição, as alunas A11, A1 e A15. Na primeira Matriz Sociométrica das Rejeições registámos apenas rejeições parcialmente recíprocas.

3.2.2.3. *Actividades de rotina*

A turma onde entrevistamos realizava actividades pedagógicas na sua rotina escolar. Uma das actividades de rotina era a “Assembleia de Turma”. Na entrevista do dia 17 de Dezembro de 2009, feita à Professora da turma (anexo 11), ficámos a saber que a Assembleia de Turma era um momento

onde fazemos o balanço da semana, registamos o que correu bem ou mal, falamos sobre os problemas que aconteceram dentro ou fora da sala de aula. Há um presidente, um vice e dois secretários. Fazem actas das reuniões e para isso utilizam o computador para escrever.

Nessa mesma entrevista, a professora da turma confirmou que aquela actividade da rotina escolar era

um momento muito valioso, pois permitiu esclarecer situações difíceis para os alunos, falar sem medos e todos se preocuparam em arranjar forma de melhorar o ambiente dentro e fora da sala de aula. Além disso, senti que dessa forma, se aproximaram uns dos outros, tendo sido reforçado o valor da amizade, acabando por se respeitarem mais.

Outra actividade que fazia parte da rotina desta turma era o trabalho a pares:

A escolha dos pares, essa é sempre complicada, os bons querem ficar com os bons, mas não pode ser. Então fazemos o jogo dos papelinhos, escrevo o nome deles todos e eles vão tirando à vez. Mas, só cá para nós, às vezes faço um pouco de batota para que os grupos fiquem mais equilibrados, mas sempre heterogéneos. Às vezes fazemos estudo das matérias a pares, estudam a pares, é muito enriquecedor.

Fazia parte da rotina diária da turma a escrita do sumário, nos primeiros quinze minutos da aula, ficando registado as várias actividades programadas para o dia lectivo. Dessa forma todos os alunos tomavam conhecimento das suas tarefas e aprendiam a organizar o

tempo. Mas porque cada um tinha o seu ritmo de trabalho, existiam alternativas para ocupar o tempo. Eram colocadas fichas de trabalho ou jogos, tendo os alunos liberdade de escolha para ler um livro, escrever/copiar um texto ou fazer um desenho. Os alunos participavam, ainda, na “Hora das Novidades”, momento que acontecia todas as 2ª-feiras, ao 1º tempo da parte da manhã, em que todos os alunos partilhavam com os colegas o que de mais interessante acontecera no fim-de-semana. A dinâmica em contexto de sala de aula, era cuidadosamente organizada tendo em atenção a programação para o período da manhã com actividades das áreas curriculares, pois a professora considerava ser o período do dia mais rentável e como os alunos estão mais receptivos à informação, também estavam mais concentrados. Logo, o período da tarde era dedicado a actividades mais lúdicas, pois alunos já estavam cansados, havia mais barulho na sala de aula, o que comprometia qualquer actividade que exigisse mais atenção/concentração, conforme de se pode verificar no horário das actividades curriculares e não curriculares da turma (Anexo 4).

3.2.2.4. *Actividades do Projecto Curricular e Plano Anual*

O Projecto Curricular de Turma (PCT) visou orientar o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos alunos, ao longo do ano lectivo 2009/10, através da promoção do desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizaram a utilização dos conhecimentos nas mais variadas situações. O PCT surgiu, tendo por base toda a fundamentação legislativa aliada às necessidades e às dificuldades das crianças a quem se destinou. Neste documento foram definidas actividades e estratégias nas diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, de forma a encontrar, sempre que possível, formas comuns e/ou complementares de actuação para minimizar as situações diagnosticadas. As áreas curriculares não disciplinares, como espaços privilegiados que são de interacção humana e de entreajuda, permitiram o desenvolvimento das competências necessárias, favoreceram uma maior autonomia na realização das aprendizagens e desenvolveram nos alunos uma consciência cívica que levou à formação integral de cada aluno.

Foram ainda tomadas em consideração as actividades de enriquecimento curricular de carácter lúdico-pedagógico, que contribuíram para o desenvolvimento das competências que permitiram colmatar as dificuldades ou problemas reais da turma. O PCT pretendeu, ainda, promover a participação dos pais/encarregados de educação no evoluir da educação dos seus

educandos, para que a escola pudesse ser encarada como espaço formador e cultural de promoção do sucesso escolar.

Segundo a professora da turma, a maior parte dos alunos tinha como disciplina preferida a Matemática e sentiam mais dificuldades na área da Língua Portuguesa, especialmente ao nível da produção de textos, com escrita próxima da oralidade, dando erros ortográficos e tendo uma construção frásica muito elementar. Porque as dificuldades se faziam sentir, essencialmente, na área de Língua Portuguesa, professora e alunos decidiram reforçar o combate das suas dificuldades canalizando estratégias e actividades para essa área, identificando essa dificuldade como a ponto de partida para o seu PCT, intitulado “O prazer de ler”. De acordo com os dados recolhidos na entrevista do dia 17 de Dezembro de 2009 à professora da turma de turma (anexo 11), foram várias as estratégias para colmatar as dificuldades em Língua Portuguesa: promover o prazer do acto da leitura, apostar na promoção da literacia, participar no Concurso de Leitura “Um leitor é um sonhador”, promovido pela Direcção Regional de Educação do Alentejo, articular com a Professora Bibliotecária da Escola – sede, para explorar livros integrados no Plano Nacional de Leitura (PNL) de diferentes formas (leitura, linguagem gestual, dramatização), realizar semanalmente a actividade “Hora do Conto”, preencher fichas de leitura e pesquisar sobre os autores dos livros.

No âmbito da Área de Projecto, área curricular não disciplinar, a turma trabalhou temas acordados por eles e pela respectiva professora, tais como “Personagens da História local”, “Energias Renováveis”, “Carências de recursos da Natureza”, “Álcool, tabaco e drogas”. O Plano Anual de Actividades 2009/2010 (PAA), consultado no Dossier da Turma, constituiu documento de planificação operatória, cuja concretização permitiu um trabalho com e para todos os alunos. No decorrer do ano escolar 2009/2010, pretendeu-se com o PAA desenvolver um conjunto de actividades no âmbito das áreas curriculares, que pudessem proporcionar melhor qualidade de ensino e maior interacção entre alunos e os vários profissionais de educação envolvidos em todo o processo educativo. De acordo com o documento supracitado, as actividades realizadas incluíram a “Recepção aos novos alunos”, “Semana da alimentação”, datas comemorativas como o “Magusto”, “Natal”, “Carnaval”, “Dia Mundial da Criança”, “Dia Mundial do Ambiente”, visitas de estudo ao Centro de Ciência Viva e a terminar o ano-lectivo 2009/2010 a realização de uma actividade que envolveu todas as turmas do 1º Ciclo do Agrupamento, as “Marchas Populares”, pelas ruas da vila onde se situa a escola sede.

3.3. Casos específicos da turma

De acordo com dados recolhidos na entrevista do dia 17 de Dezembro de 2009 à professora da turma (anexo 11), salientaram-se três casos específicos no grupo de alunos. Os alunos A10 e A5 por motivos de comportamento e a aluna A1 considerada com necessidades educativas especiais e desencadeadora da nossa intervenção.

3.3.1. *História compreensiva dos alunos*

Com base na informação recolhida na entrevista à professora da turma, no dia 17 de Dezembro de 2009, o aluno A10, de 9 anos de idade, vivia com a mãe, o padrasto, um irmão com 17 anos e a meia - irmã de 16 meses de idade. A sua família tinha poucos recursos económicos; a sua mãe era operária fabril e o seu padrasto tinha trabalho incerto. Este aluno destacou-se, na turma, de forma negativa pelo seu comportamento, sendo perturbador, irrequieto e apresentando alguma instabilidade emocional. Revelou-se um aluno pouco cuidadoso com os seus pertences, o que por vezes pareceu fazê-lo para chamar a atenção. Em contexto de sala de aula, foi sempre muito desatento, distraíndo os colegas com comentários, por vezes, provocadores. O seu comportamento conflituoso manteve-se em contexto de recreio também (anexo 11).

O aluno A5, também com 9 anos de idade, vivia numa família monoparental composta pela mãe, divorciada, e uma irmã. O aluno mantém contacto com o pai, visitando-o de vez em quando. Destacou-se, de forma negativa, no grupo por razões comportamentais. Revelou dificuldade em interagir com os colegas, sendo muito instável nas suas atitudes. Pareceu recorrer a esse tipo de postura para chamar atenção dos adultos e teve necessidade de ser constantemente estimulado com reforços positivos, para realizar de forma mais tranquila e melhor as suas tarefas. Manifestou imaturidade nas relações interpessoais e baixa auto-estima (anexo 11).

A aluna A1, com 10 anos de idade, nasceu a 04/08/1999, integrou a turma de 3º ano, mas estava matriculada no 4º ano de escolaridade, pois a Direcção do Agrupamento considerou que a turma do 3ºano possuía características mais ajustáveis ao perfil da aluna considerada com necessidades educativas especiais. Com base no relatório clínico (anexo 1) e no Programa Educativo Individual (PEI) (anexo 2), a aluna é portadora de Encefalopatia Estática de origem Pré-natal e de uma alteração do cromossoma IV, identificada em 2007, no

Hospital D. Estefânia, Lisboa. Tratava-se de uma criança simpática de fácil trato mas com grande necessidade de firmeza para ultrapassar a sua tendência em se tornar dependente e desencadear crises de pânico. Revelava dificuldades no domínio motor, grafo - motor, que se repercutiram na sua capacidade para representar símbolos, desenhar e no domínio linguístico e cognitivo que interferiam com a sua capacidade de aprendizagem. Usava, predominantemente, a visão periférica na abordagem aos estímulos, parecendo existir algumas dificuldades na sua discriminação. Apresentava um quadro comportamental de crises de pânico perante estímulos e/ou objectos, além de revelar fobia alimentar, com episódios de refluxo esofágico, regurgitando os alimentos, algumas horas, após a sua ingestão. Recusava os alimentos sólidos, por isso a sua alimentação era à base de alimentos líquidos. Era uma criança com baixo peso e pouca massa muscular para a sua idade.

A família nuclear da A1 beneficiava do subsídio familiar a Crianças e Jovens com Bonificação por Deficiência e integrava o Programa do Rendimento de Inserção Social. A mãe não trabalhava, o pai tinha trabalho incerto, o que põe em causa a estabilidade económica do jovem casal. A1 era a filha mais velha do casal, que tinha um menino com cerca de 3 anos de idade. Clinicamente, a aluna tinha sido submetida a intervenções cirúrgicas aos pés, com o objectivo de corrigir a posição dos mesmos e apesar de a finalidade ser a de proporcionar melhores condições para se deslocar, verificámos que a autonomia motora da aluna estava cada vez mais comprometida, demonstrando medo em se deslocar e aumentando as suas crises de descontrolo emocional. Durante o tempo de recuperação das intervenções cirúrgicas, a aluna assumia uma total recusa em se deslocar e como a única Fisioterapia que a aluna beneficiava era a que a escola lhe proporcionava, os progressos eram poucos e lentos. A família parecia acomodada à situação da sua educanda, revelado alguma hesitação e aparente descuido em procurar outros apoios e/ou orientações. Com base no Relatório de Avaliação de Fisioterapia datado de Dezembro de 2009, a A1 desde o dia 26 de Novembro de 2009, passou a usufruir de suporte de um andarilho, para realizar a marcha, apresentando algumas limitações ao nível da flexão dos ombros e ao nível da extensão dos membros inferiores. Possui tendência para hipertonia e apresenta lesões resultantes de auto-agressão, visíveis na face dorsal das suas mãos. A técnica de Fisioterapia avaliou que a aluna revelava tendência para uma hipossensibilidade generalizada, não demonstrava qualquer prazer nem vontade em se deslocar, por sua iniciativa, tendo movimentos pouco harmoniosos, acompanhados de ataxia e realizados com muita insegurança. A sua marcha era dificultada, pois não possuía

qualquer reacção postural antecipatória e o seu reflexo de extensão protectora era muito fraco (anexo 16).

3.3.2. Caracterização do percurso escolar

Através da entrevista à professora da turma, no dia 17 de Dezembro de 2009, tivemos conhecimento que o percurso escolar dos alunos A5e A10, os casos emergentes da turma, fizeram um percurso escolar considerado normal. Frequentaram, durante três anos, o Ensino Pré-escolar, ingressaram no 1º Ciclo com 6 anos de idade, integrando sempre o mesmo grupo/turma (anexo 11).

Após consulta do processo individual da aluna A1, ficámos a saber que frequentou o Jardim-de-Infância, beneficiou de adiamento ao 1º Ciclo e a data de integração na Educação Especial, aconteceu no ano 2001/2002 (ao abrigo do ponto 5.5 do Despacho nº 10856/2005), sendo nessa altura acompanhada pela Equipa de Intervenção Precoce. Aquando da sua estadia na zona de Tomar, no início do ano lectivo 2006/2007, a A1 frequentou a Unidade de Apoio a Alunos Autistas (UAAA), apesar de não possuir Síndrome de Espectro de Autismo; a sua permanência naquela Unidade, baseou-se no facto de a aluna apresentar um quadro comportamental de crises e fobia alimentar, conforme informação no seu PEI (anexo 2).

Durante o ano lectivo 2007/2008, no dia 2 de Maio, a A1 veio transferida da zona de Tomar para a escola sede do nosso Agrupamento, integrando a turma de 1º ano de escolaridade e onde foi mantida até ao final do 1º Ciclo. A A1 passou a beneficiar da alínea e) Currículo Específico Individual, do Decreto – Lei 3/2008, de 7 de Janeiro e no ano lectivo seguinte, 2008/2009, integrou a Sala da Unidade Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência (UAEAM), com sessões bissemanais de Fisioterapia, Terapia da Fala e tinha o apoio personalizado de uma professora de Educação Especial. No dia 20 de Fevereiro de 2009 a aluna deslocou-se a Cuba, para efectuar tratamentos de reabilitação, regressando à escola dia 8 de Junho de 2009, segundo informação retirada do seu PEI (anexo2). No ano lectivo 2009/2010, continuou a beneficiar de acompanhamento personalizado por parte de uma professora de Educação Especial que trabalhou, sempre que possível, a parte educacional em contexto de sala de aula e na sala da UAEAM, de três sessões de 45 m (cada) de Terapia da Fala, de duas sessões de 45 m (cada) de Fisioterapia, de

uma sessão de 45 m de Artes e de uma sessão de cerca de 2 horas de hidroterapia, conforme pode ser verificado no horário da A1 (anexo 3).

3.3.3. *Nível actual de competências*

Com base na informação analisada na entrevista à professora da turma, no dia 17 de Dezembro de 2009, os alunos A5 e A10 não apresentavam dificuldades de aprendizagem, acompanhavam o Programa Curricular do ano que frequentavam. Ambos foram apontados como casos emergentes da turma por revelarem problemas comportamentais (anexo11).

O aluno A5 recebia muitas chamadas de atenção, no decorrer das aulas, por perturbar o funcionamento das mesmas, por isso teve a menção de Suficiente na avaliação do comportamento, conforme pudemos verificar quando consultámos as fichas de avaliação de final do 1º período, em Dezembro de 2009; no entanto, obteve a menção de Bom, no seu aproveitamento escolar. Este aluno tinha como área forte o Estudo do Meio e era organizado nos trabalhos que realizava. O aluno A10, tinha menção de Suficiente, a nível do comportamento e em todas as áreas curriculares, à excepção da Matemática, com Bom, segundo a informação recolhida na entrevista à professora da turma, no dia 17 de Dezembro de 2009. Revelava facilidade no uso do computador, gostava de fazer trabalhos em suporte informático, no entanto era desorganizado nas ideias e exposição das mesmas (anexo 11).

A aluna A1, desencadeadora da nossa intervenção, revelava ser uma criança receptiva apenas a algumas actividades que lhe eram propostas, sendo muito dependente na execução das mesmas, ficando, por vezes, apática e não reagindo às indicações que lhe eram fornecidas, necessitando de ser estimulada, constantemente. A motivação da aluna, na realização das tarefas dependia, em grande parte, do seu estado emocional. A audição de música, ajudava a aluna a descontrair e a relaxar, o que permitia uma maior receptividade às tarefas, aumentando a sua boa disposição. Revelava bastante interesse por actividades realizadas no computador, quer a nível de Estudo do Meio, quer nos conteúdos de Língua Portuguesa ou Matemática, mas era fundamental muita orientação e ajuda verbal e física, além de uma estimulação constante.

O seu relatório de Terapia da Fala, realizado em Dezembro de 2009, apresentava como diagnóstico terapêutico, “Perturbação da Comunicação, com Atraso do Desenvolvimento da Linguagem e Perturbação Fonético – Fonológico (mista) (anexo 18).

Nesse documento foram definidos os objectivos da intervenção com a aluna para ao ano lectivo decorrente

1. Desenvolver competências comunicativas;
2. Desenvolver competências semânticas;
3. Desenvolvimento de competências morfossintáticas;
4. Desenvolvimento de competências fonológicas;
5. Desenvolvimento de competências metalinguísticas;
6. Desenvolvimento de competências de literacia;
7. Melhoria da motricidade orofacial.

Após consulta do referido relatório, tomámos conhecimento que:

Não obstante o curto tempo de intervenção, a [REDACTED] aumentou bastante o seu reportório de símbolos Makaton (conhece actualmente cerca de setenta), sendo igualmente capaz de identificar, com ajuda, o seu nome escrito (trabalho iniciado pela educação especial)

Os dados da avaliação da aluna no domínio da Comunicação, revelavam que esta, durante a conversação, utilizava as funções comunicativas relativas a chamar a atenção sobre si, outras pessoas e objectos, realizava pedidos de objectos, acções, recusa e repetição, expressava agrado ou desagrado. Fazia, ocasionalmente, pedidos de clarificação, mas os tópicos de conversação permaneciam reduzidos, pelo que as suas repetições frequentes tornavam a linguagem estereotipada. Apresentava um tempo de atenção muito curto, dispersando-se facilmente e requeria a atenção constante do adulto para terminar as actividades. Fazia ecolália – repetição imediata de palavras ou frases produzidas pelo interlocutor –, apresentando igualmente um tempo de resposta aumentado. No domínio da Linguagem, a A1 demonstrava um comprometimento de todas as áreas linguísticas – semântica – na evocação de opostos, nomeação de categorias semânticas, noção de quantidade, noção de tempo e de causa-efeito; a nível morfossintático – não dominava a derivação de palavras nem os plurais. Conseguia fazer a concordância e género e no que respeita a tempos verbais, utilizava verbos, principalmente, no infinitivo e presente do indicativo. Durante o seu discurso espontâneo, fazia uso de holofrases, em que uma palavra-chave adquire o sentido da frase toda. Em relação à componente fonológica, continuava a revelar algumas dificuldades na discriminação auditiva de pares de palavras semelhantes.

Estas dificuldades condicionavam fortemente o desenvolvimento de uma capacidade de reflexão sobre a Língua, pois a aluna identificava imagens absurdas, mas não conseguia

justificá-las, não era capaz de identificar rimas, fazer segmentação silábica ou manipular fonemas. Há ainda a referir que a aluna apresentava uma face do tipo máscara (pouca expressividade), com hipotonia (diminuição do tónus) geral das estruturas. Apresentava, também, sensibilidade facial e intra-oral, aumentadas, condicionando negativamente o seu padrão de alimentação. De salientar ainda que a A1 apresentava uma alteração da ressonância, do tipo hipernasal e presença de nistagmus (movimento involuntário e convulsivo dos globos oculares de um lado para o outro). Relativamente à globalização de palavras escritas, a A1 continuava a manifestar dificuldades em identificar, consistentemente, o seu nome, bem como as palavras “mãe” e “pai”. Conseguia, com ajuda verbal, ordenar de forma lógica as personagens de uma história e fazer a narração de acontecimentos do seu dia-a-dia. Na área cognitiva, a aluna identificava, em si, alguns constituintes do seu corpo, elementos da sua família, pessoal docente e não docente, colegas e vizinhos. Nomeava gostos e preferências. No conhecimento do meio natural, a aluna distinguia animais de plantas e condições atmosféricas. Em termos motricionais, conseguia com ajuda física e orientação verbal, fazer encaixes, enfiamentos, construir torres com cubos, mas revelava dificuldade em coordenar movimentos que implicassem força e direcção. Devido à sua grande dificuldade de destreza fina, a aluna não conseguia decalcar figuras, copiar grafismos, pintar dentro dos contornos e o recortar era muito irregular.

Com base no relatório de Fisioterapia, de Dezembro de 2009, em termos de competências motoras, a A1 revelava as seguintes características:

- fraco controlo de movimentos activos;
- dificuldade nas mudanças de posição básicas do corpo;
- alterações do equilíbrio dinâmico e estático;
- alterações ao nível da acuidade visual e na coordenação óculo - manual;
- movimentos pouco selectivos e harmoniosos;
- alterações ao nível da marcha;
- ausência de sensibilidade proprioceptiva;
- alterações ao nível dos mecanismos posturais antecipatórios;
- instabilidade emocional;
- diminuição de autonomia e funcionalidade nas Actividades da Vida Diária (AVD);
- falta de segurança na marcha e nas actividades da vida diária (anexo 16).

Ao fazermos a leitura do referido relatório, tomámos conhecimento que a A1, apresentava-se dependente de um andarilho e da supervisão de um adulto. Revelava um estado de consciência, mas com tendência para um certo estado de depressão permanente, colaborava com muita dificuldade e sempre com alguma resistência a tudo o que lhe era pedido e que por vezes parecia perdida no espaço e sem qualquer estabilidade emocional e pessoal. Compreendia tudo o que lhe era dito e conseguia fazer-se entender. Apresentava memória com algumas alterações, principalmente no que dizia respeito à memória a longo prazo, assim como, algumas limitações ao nível da flexão dos ombros e ao nível da extensão dos membros inferiores. A A1 não referia sentir qualquer tipo de dor, mas possuía uma tendência para uma hipertonia ligeira, devido à grande instabilidade emocional. Eram, fortemente, visíveis lesões resultantes de auto-agressão, principalmente ao nível da face dorsal das mãos. Apresentava todos os movimentos activos pouco harmoniosos, acompanhados de ataxia e eram realizados com extrema insegurança. Para além disso, não demonstrava qualquer prazer em andar, existindo uma tendência para uma hiposensibilidade generalizada.

Não possuía qualquer reacção postural antecipatória e o seu reflexo de extensão protectora também era muito fraco. Era visível uma tendência para a inclinação lateral esquerda da cabeça. Desencadeava atitudes de pânico quando era sujeita a permanecer na posição de deitada.

CAPÍTULO 4 - PLANO DE ACÇÃO

4.1. Pressupostos teóricos

O paradigma da inclusão tem sido analisado e apresentado de modo significativo por meio de artigos científicos, livros, seminários, congressos, defendendo que as aprendizagens das crianças em situação de deficiência devem decorrer dentro da sala, com os colegas. Nesta linha de pensamento, o professor deve proporcionar tantas experiências de aprendizagem quanto possível, tendo em atenção as necessidades individuais de cada aluno do grupo, assim como adaptar as estratégias para proporcionar as mesmas experiências de aprendizagem a todos os alunos de forma que se ajuste às suas necessidades (Rodrigues, 2001).

Segundo Rodrigues (2003), a Escola Inclusiva ao promover uma cultura de escola de sucesso para todos os alunos dá respostas educacionais com qualidade a todos eles, rompe com os valores da escola tradicional e integrativa, de escola como estrutura de reprodução e com conceitos de um desenvolvimento curricular único, de aluno-padrão estandardizado e de aprendizagem como transmissão.

Assumir a educação inclusiva é comprometermo-nos com a construção de uma sociedade inclusiva. Como nos lembra e alerta Niza (1996): "Para construirmos uma sociedade inclusiva, sabemo-lo hoje, também teremos de construir uma escola inclusiva. Tudo o que contrarie esse contrato assumido em Salamanca, contraria o futuro que, então, nos propusemos projectar." Assumir a educação inclusiva é participarmos, enquanto educadores profissionais, numa matriz que é hoje transversal a todo o pensamento científico, a toda a cultura humanista, a toda a organização sócio-política comprometida com a ideia de progresso e assente nos valores perenes e universais da fraternidade e da liberdade. Mas a inclusão é também, e sobretudo, a matriz subjacente a toda a vida.

Assim, a educação inclusiva é a resposta da escola que se preocupa em atender todos os seus alunos, reconhecendo e estruturando a sua organização curricular para uma melhor igualdade de oportunidades. Só assim, a escola adquire capacidade de acompanhar todos os alunos da comunidade local e reduz a exclusão/marginalização dos que a desejem frequentar (Ainscow, 1997).

A Escola nunca esteve órfã de ideias salvadoras, contudo, tem estado sistematicamente pobre de organização inteligente. E porque a pedagogia é fundamentalmente organização, poderíamos dizer que a ideia de inclusão reivindica, antes de mais, a instituição de uma ecologia e de uma economia do aprender marcadas pelo encontro cooperado e solidário entre diferentes que, no conhecimento e no respeito por essas diferenças, se vão descobrindo e

fazendo semelhantes. A inclusão de todos, a escola para todos, não é um mito. É uma evidência. É uma necessidade vital à organização das sociedades. É uma urgência incontornável para a escola, cujo adiamento só nos atrasa e empobrece. E tenhamos a lucidez e o discernimento para compreender que, face à enorme crise social que se vive, esta cultura inclusiva, esta cultura cooperativa, é uma cultura de sobrevivência.

Aprender, aprender com os outros, valorizar a diversidade, interagir, fazer desmoronar preconceitos e ideias comuns, é tarefa de quem trabalha em educação, de quem, num esforço quotidiano e discreto, nunca acabado, quer e tenta construir uma nova humanidade mais diversa, mais una, mais humana. A qualidade das interações é, assim, fundamental para uma realidade social mais inclusiva. Porque a educação não é uma mera questão de métodos ou materiais, mas antes de tudo, uma questão de filosofia, a escola e a educação fundamentam-se em valores culturais e nos direitos humanos. Os alunos considerados com necessidades educativas especiais, devem pois, ser vistos como um desafio, atitude que leva à responsabilização, à reflexão, à mudança das práticas educativas. Reconhece-se, hoje, que a cooperação entre alunos e a cooperação entre professores são excelentes estratégias de inclusão, excelentes estratégias de mudança da escola.

O nosso Projecto de Intervenção, pretendeu implementar diferentes dinâmicas de sala de aula, numa perspectiva mais inclusiva, promovendo um verdadeiro espírito de cooperativismo no grupo/turma. Toda a aprendizagem proposta, foi dinamizada na turma e com todos os alunos, tendo por como base, o trabalho de parceria com a professora da turma, técnica de Terapia da Fala, técnica de Fisioterapia e Psicóloga que integravam a Sala da UAEAM, assistentes operacionais, professora de Expressão Plástica e outros elementos da comunidade educativa do Agrupamento onde intervimos, além da família nuclear da A1, partilhando conhecimentos, saberes e experiências e a reflexão sobre a prática pedagógica implementada e a implementar. O foco da nossa intervenção foi para o grupo respeitando as suas especificidades e desenvolvendo uma abordagem ecológica e sistemática. Tal como Lewin (1946, citado por Formosinho & Formosinho, 2008) aconselha, a intervenção foi realizada como um processo cíclico e em espiral baseado no modelo de acção/reflexão/acção.

Na nossa intervenção, com a turma, tivemos como ponto de partida, os conhecimentos, experiências e vivências dos alunos, incentivando-os a participar e valorizar os seus conhecimentos, de forma a poder contribuir para a construção de um novo saber, como processo social, tendo plena consciência da possibilidade de ocorrerem alterações de planos,

aquando da exploração e do trabalho sobre determinados temas, como defende Ainscow (1997).

A implementação do nosso Projecto, obedeceu aos seguintes procedimentos: o final de cada etapa deu lugar a uma avaliação contínua e sistemática, levada a cabo por todos os intervenientes do processo “com a finalidade de verificar se a evolução das acções estava a suceder em conformidade com o previsto ou se havia necessidade de se efectuarem ajustes ou correcções” (Sousa, 2009, p.26). Desta forma, o que deu origem ao decorrer de cada sessão foi a formulação, não de um problema estático, mas de vários problemas dinâmicos, que se foram modificando em conformidade com os resultados da acção que se ia desenvolvendo.

Foi primordial que, a componente de intervenção se centrasse nas características de cada aluno, no seu nível de realização e nos ambientes de aprendizagem. Ou seja, teve por base a flexibilidade curricular e modificações ambientais adequadas, de forma a minimizar as dificuldades iniciais de cada aluno. Nesta linha de actuação, na presente investigação, desenvolvemos um plano de intervenção para uma turma, onde se encontrava incluída uma criança considerada com necessidades educativas especiais e onde, passo a passo, se retratou uma realidade de acolhimento e atendimento a um grupo de 3º ano, com estratégias de resposta à diversidade dos alunos existente neste grupo.

4.2. Planificação, realização e avaliação da Intervenção

O grupo/turma com a qual interviemos era um grupo diversificado o que obrigou a estratégias eficazes para a gestão da diversidade em contexto de sala de aula. Estamos de acordo com Meijer (2003, p. 5), quando refere que “objectivos bem determinados, métodos de ensino/aprendizagem alternativos, um ensino flexível e a constituição de subgrupos”, são estratégias possíveis que podem ser promovidas na turma para gerir a diferença e ajudar a aprender os mais e os menos capazes. Todos os alunos, mesmo os que têm necessidades educativas especiais, aprendem se o seu processo educativo é dirigido, planificado e avaliado de forma sistemática (Meijer, 2003).

Os alunos considerados com necessidades educativas especiais têm necessidade de um programa educativo adaptado às suas necessidades, desenvolvido junto dos seus colegas com a mesma idade, na escola de todos. Foram apresentadas à professora da turma, diferentes metodologias de trabalho, que apontavam para uma aprendizagem cooperativa a activa. Para

tal, foram programados tempos - lectivos em que os alunos assumiram o papel de construtores do conhecimento, interagindo com e para o grupo/turma.

Sendo o aprender um processo de apropriação de saberes, o aluno deve assumir o papel de sujeito da aprendizagem, pressupondo intenção e esforço por parte deste. Desta forma o aluno deve ser o construtor, produtor e consumidor da sua aprendizagem, numa perspectiva de pedagogia activa. O aluno pode e deve ser, pois, o centro de toda a actividade pedagógica. O desenvolvimento deste papel favorece, sem dúvida, a sua auto-estima.

A nossa intervenção ocorreu em período semanal e prolongou-se de Fevereiro a Junho. Numa primeira etapa, mês de Fevereiro, estimulámos nos alunos o “espírito” do cooperativismo, consolidando-o nas áreas programáticas de forma a permitir o desenvolvimento das suas competências académicas. Posteriormente, entre Março e Maio, implementámos estratégias de trabalho cooperativo, promovendo o sucesso educativo de todos os alunos e em particular o da aluna A1. Numa terceira e última etapa, tentámos consolidar a autonomia pessoal e as aptidões ao nível da comunicação, melhorando a qualidade das inter-relações entre os alunos da turma, nomeadamente o caso da aluna A1, pois o nosso objectivo era o de facilitar a interacção da aluna e torná-la mais pertencente ao grupo/turma.

4.2.1. Planificação Global da Intervenção

O desenvolvimento da nossa intervenção aconteceu após a análise das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados ter sido feita. Era nossa intenção uma intervenção rigorosa e coerente e para tal, tivemos em atenção três momentos: a planificação, a realização das actividades e a reflexão/avaliação. A planificação da nossa intervenção educativa teve início a 8 de Fevereiro e deu-se por terminada a 1 de Junho, perfazendo um total de 15 intervenções semanais.

Organizámos uma planificação global, cuja finalidade foi a de desenvolver as áreas da autonomia, socialização, motricidade e comunicação. Nessa planificação, foram delineados como principais níveis de actuação o contexto de sala de aula, os balneários das Piscinas Municipais e o espaço do recreio escolar, assim como os objectivos gerais e específicos trabalhados, de acordo com o nível de aprendizagem apresentado pela aluna A1 e pelo seu grupo/turma. As actividades planeadas assentaram em aprendizagens inclusivas, ou seja,

	data		caselle da data			

Alimentação	No bar da escola ou no recreio, com os colegas da turma e outros	- Comer alimentos semi-sólidos	Lanchar com os colegas	Lanchar sempre junto dos colegas Fazer registo em quadro de turma, do tipo de alimento saudável, que os alunos trazem para lanchar	Quadro - Alimentos Saudáveis Cartolina Canetas de feltro Imagens - alimentos Velcro		
<u>Socialização</u> Interacção com os pares	Em contexto de sala de aula, com a Turma	Mudar as suas reacções em função das dos seus pares Colaborar nas tarefas de grupo Mostrar relações preferenciais com os seus pares	Partilhar momentos de diálogo com os seus pares Revelar responsabilidades Dar a sua opinião de agrado e/ou desagradado Ter comportamentos ajustados em espaços exteriores à sala de aula	Aprendizagem cooperativa Trabalho a pares Decidir com que colegas realizar uma actividade	Bolas Arcos		Observação directa de comportamentos
Interacção com os adultos	No recreio-comunidade educativa	Seguir regras em jogos de grupos	Saber esperar pela sua vez, num jogo com os colegas	Participar em jogos			
	Nas várias repartições da escola, com assistentes operacionais e professores	Reagir adequadamente ao contacto dos adultos Auto-controlar as crises de pânico nas situações sociais Ser prestável com os adultos	Diferenciar a sua postura e atitudes, conforme esteja perante uma pessoa conhecida ou desconhecida Atender aos pedidos que forem feitos Controlar o seu estado emotivo	Diferenciar o tipo de discurso, perante o tipo de adulto Deslocar-se entre os Blocos da escola, para dar um recado a outra sala de aula Elogiar a aluna por não fazer birras	Andarilho		
<u>Motricidade</u>	Em contexto de sala de aula, com os colegas	Estimular controlo de movimento activo	Pintar Recortar	Fazer pintura, no tampo da mesa, com digitintas, fazendo	Tintas Revistas Tesoura Cola	Fevereiro a Junho	Participação Interesse

<u>Motricidade</u>	da turma, Professores e Fisioterapeuta	Promover uma melhoria ao nível do equilíbrio dinâmico e estático	Aumentar percepção proprioceptiva em cima da bola de “bobath	movimentos com as mãos, do tipo rabiscos circulares			Motivação
		Estimular o contacto e coordenação o óculo-manual	Fazer enfiamentos e encaixes	Recortar imagens	Bola “Bobath”		Assiduidade
		Estimular a autonomia da marcha com o andarilho	Fazer construções a pares	Brincar em cima da bola “Bobath” ao mesmo tempo que os seus pares, organizando pequenas provas/jogos			Interesse
		Praticar actividades da vida diária (AVD)	Praticar a marcha com andarilho	Fazer fios e pulseiras com peças de tamanho grande e médio	Fio Bolas coloridas de enfiar Legos		Iniciativa
			Aprender a ser organizada e metódica	Manusear legos de tamanho grande e médio			Mapa de tarefas
				Dar pequenos passeios pelo recinto da escola,	Andarilho		
				Fazer recados entre salas dos Blocos de aulas, com outro colega			
				Regar as plantas da sala	Plantas		
				Ir carregar o cartão magnético da escola, para pode ir ao bar lanchar	Regador		
				Arrumar o espaço de trabalho, com os seus pares	Água		
				Reforçar positivamente			

<u>Comunicação</u>	Na sala de aula, com colegas, Professores, Terapeuta da Fala	Reagir de forma positiva a palavras/frases inibitórias	Obedecer a uma ordem dada	Tomar decisões em grupo e aceitá-las, mesmo que não esteja de acordo com elas	Livros com histórias adaptadas	Fevereiro a Junho	Observação do directo dos comportamentos
Comunicação receptiva		Aumentar o reportório de símbolos / vocábulos	Controlar os sentimentos em grupo	Participar na Assembleia de Turma			
		Ouvir pequenas histórias	Interiorizar acções através da simbologia “Makaton” - Aumentar a sua capacidade de ouvir até 10m	Ouvir uma história adaptada com os símbolos “Makaton”			
Comunicação Expressiva	No recreio com os seus pares e assistentes operacionais	Reagir de forma positiva às opiniões dos outros	Aceitar as opiniões de outros	Dialogar com os seus pares, Auxiliares			
				Esperar pela sua vez, para falar			
	Na sala de aula, com os seus pares, Professores	Melhorar a capacidade de comunicação com os seus pares	Utilizar estruturas frásicas complexas	Organizar grupos para recontar uma história ou determinado assunto	Livros		Participação
			Utilizar frases interrogativas	Responder a adivinhas, a pares			Interesse
			Fazer a descrição de imagens, a pares	Aprendizagem cooperativa			
				Ler histórias adaptadas - “Makaton”			
	No recreio com a comunidade educativa		Partilhar sentimentos e experiências vividas	Participar no momento “Hora das Novidades”			

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

O nosso Projecto decorreu entre os meses de Fevereiro e Junho de 2010, dando cumprimento ao estabelecido na Programação Global deste trabalho de Projecto. A nossa intervenção teve como suporte e orientação planificações semanais. Estas planificações contemplaram o nível de actuação, os objectivos a alcançar, as estratégias utilizadas, os recursos necessários, a calendarização e a forma de avaliação. A leitura do item avaliação foi feita através de grelhas, com as respectivas legendas. Em seguida, demos lugar à descrição, avaliação e reflexão semanal, sempre em colaboração com a professora da turma, assim como outros profissionais intervenientes, para que pudesse existir uma articulação e/ou homogeneidade entre todos, o que facilitou o processo de aprendizagem por parte da criança desencadeadora da intervenção, assim como o das outras crianças da turma. Esta articulação exigiu que todos os profissionais envolvidos reflectissem sobre a semana que acabara e delineassem no final da mesma o trabalho a desenvolver no momento seguinte.

Para além do levantamento das aprendizagens realizadas, foram, ainda, focados os constrangimentos e progressos da A1, relatados nas reuniões semanais da Equipa da UAEAM e transcritos para a reflexão semanal. Houve, também, a registar os encontros na sua maioria informais com a encarregada de educação da A1 e a sua presença nas reuniões de avaliação no final do 2º e 3º período. Destes encontros resultaram algumas informações que nos ajudaram a conhecer melhor a A1 e a programar actividades que melhor responderam às necessidades da aluna, assim como algumas orientações dadas à família para ajudarem a sua educanda no reforço de algumas aprendizagens e treino da leitura através da metodologia “Makaton”, ficando esta com algumas competências para trabalhar com a aluna. Dessa forma, constituíram-se momentos de partilha sobre as conquistas, as dificuldades, as preocupações e as aspirações em relação à A1

Em termos de actuação com o grupo/turma, recorreremos à aprendizagem cooperativa, diferenciação pedagógica inclusiva

Seguidamente, apresentamos as grelhas das planificações semanais, seguidas da descrição, avaliação e reflexão das mesmas.

4.2.2.1. 1ª Semana - 8 a 12 de Fevereiro

No decorrer da primeira semana de intervenção, o nosso grande desafio foi dar a conhecer o espaço da Sala da Unidade de Apoio Especializado para Alunos com Multideficiência às turmas de origem dos alunos que integram a referida sala. O espaço foi apresentado a todos os visitantes, quer a nível físico, quer a nível do material e profissionais que exercem a sua função no referido espaço. Também, foi nossa pretensão realizar várias actividades, em que os participantes tiveram que recorrer aos sentidos do corpo humano, mas limitando as capacidades de cada um. Foi elaborado, pela Equipa de Profissionais da Unidade, uma apresentação em Power Point, onde podem ser visualizados os momentos vividos por todos os participantes no Projecto de Sensibilização “direito à diferença” (Anexo 9).

Quadro 2 – Planificação do Projecto de Sensibilização – “Direito à Diferença” – 1ª semana

Nível de actuação	Área/ Sub-área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias/ Actividades	Recursos	Calenda rização	Avaliação
Sala da UAEAM	Socialização : Interacção com os adultos Interacção com os pares	Dar a conhecer a Sala de Apoio Especializado a alunos e professores do Agrupamento	Explorar a Sala de Apoio Especializado, em termos de espaço físico, recursos e de actividades Participar em pequenos jogos/actividades, recorrendo aos sentidos do corpo	Recepção aos grupos de alunos -Sala de Apoio Especializada Leitura e exploração da história “Matilde, a galinha diferente” – partilhar interpretações e conclusões Reconhecimento dos espaços e materiais utilizados na Sala de Apoio Especializado Formação de pequenos grupos, para participação nas actividades:	<u>Materiais:</u> Livro: “Matilde, a galinha diferente” 3 Caixas de cartão Gelo Argila Massa de moldar Fita adesiva Gelatina Ouriço das castanhas Vendas Missangas Fio de enfiamento Luvas Fita-cola Tesoura Cartões de imagens Lupa Humanos:	8 de Fevereiro	Participação Interesse Grelha de avaliação da participação

			humano, limitando as capacidades de cada um	Sente e descobre! (descobrir objectos através do tacto, com os olhos vendados; conduzir um colega de olhos vendados, num percurso pela sala, através de indicações verbais). Tenta e descobre! (enfiamento de missangas com umas luvas calçadas; recorte de imagens com os dedos colados; caminhar em pares com as pernas atadas) Observa e descobre! (descobrir uma mensagem através de mímica; ler um texto com tamanho de letra reduzido e voltar a lê-lo com a ajuda de uma lupa)	Turma do 3º e 4º anos do 1º Ciclo, Professora da turma Equipa da UAEAM Professora Bibliotecária Assistente Operacional da UAEAM		
Sala da UAEAM	Comunicação Expressiva	Partilhar experiências e saberes, em pequenos grupos Exteriorizar opiniões acerca do tema	Dialogar sobre: Diferença e funcionalidade da UAEAM Participar na elaboração de um cartaz colectivo	Transposição dos acontecimentos da história para a vida humana Diálogo sobre o que para si é “Ser Diferente” Escrita e desenho de mensagem acerca do tema: “Ser Diferente é...”	<u>Materiais:</u> Papel pardo Marcadores de feltro Lápis de cor Lápis de cera	12 de Fevereiro	

Descrição, Avaliação e Reflexão semanal

As actividades realizadas no âmbito do projecto “Direito à Diferença” foram organizadas em quatro grandes temáticas e sete pequenas tarefas, como se pode ver no quadro que se segue:

Quadro 3 - Grelha de Avaliação - 1ª semana

Aluno Actividade	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A 10	A 11	A 12	A 13	A 14	A 15	A 16	A 17
Responde a perguntas sobre a história ouvida	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Descobre objectos através do tacto, com os olhos vendados	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Conduz um colega de olhos vendados	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Enfia missangas com umas luvas calçadas;	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Recorta imagens com os dedos colados	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Caminha a pares com as pernas atadas	×	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Descobre uma mensagem através de mímica	a) ●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Lê um texto com tamanho de letra reduzido	a) ●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Relê o texto com a ajuda de uma lupa	a) ●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

Legenda

×

Não participou

●

Conseguiu sem ajuda

●

Conseguiu com ajuda

A1 – aluna desencadeadora da intervenção

Rapariga

Rapaz

a) As tarefas foram adaptadas – leitura feita com simbologia Makaton

Das quatro temáticas avaliadas, no âmbito do Projecto de Sensibilização “Direito à Diferença”, aquela que todos os alunos participaram e gostaram mais foi a leitura da história “Matilde, a galinha diferente”. Feita a exploração oral da história, através de perguntas orais, constatou-se que os alunos interiorizaram a mensagem: o direito à diferença e que o importante é saber viver com ela.

A actividade “Sente e descobre”, foi muito apreciada pela maioria dos alunos. Esta actividade implicava o uso do tacto para descobrir objectos e o uso do sentido de orientação, pois os alunos tinham que realizar um pequeno percurso de olhos vendados. A aluna A1, desencadeadora da nossa intervenção, não gostou da actividade, pois esta tem muita dificuldade em aplicar o sentido de orientação no seu dia-a-dia, revelando-se ainda mais insegura durante a actividade proposta, uma vez que tinha os olhos vendados. Também os alunos A3, A11 e A14 tiveram dificuldade em realizar as tarefas

A actividade “Tenta e descobre”, foi a actividade menos apreciada pelos alunos da turma, pois foi aquela em que os alunos sentiram mais dificuldade. Esta implicava o enfiamento de missangas com umas luvas de lã calçadas, o recorte de imagens com os dedos colados e o caminhar a pares com as pernas atadas. Nestas tarefas os alunos A2, A3, A8, A10, A13 e A16 demonstraram alguma dificuldade nas suas execuções. A A1 participou muito bem, nas tarefas de enfiar missangas e recortar imagens com os dedos colados, mas recusou-se a participar na tarefa de caminhar a pares com as pernas atadas.

A última temática proposta “Observa e descobre”, tinha como objectivo descobrir uma mensagem através de mímica, ler um texto com tamanho de letra reduzido e relê-lo com a ajuda de uma lupa. A maioria dos alunos foi receptiva à tarefa, tendo os alunos A2, A11 A13 e A14 realizado as tarefas com ajuda. As tarefas que implicaram a leitura e releitura de um texto, foram adaptadas com simbologia Makaton, para a A1 poder participar.

Em reunião de equipa da Unidade, juntamente com a professora da turma, considerou-se que a avaliação da semana foi bastante positiva, pois tinha-se alcançado o grande objectivo, o de sensibilizar a comunidade educativa para a temática da “Diferença”. Registou-se um bom nível de participação dos elementos da turma com a qual estamos a intervir. Já em contexto de sala de aula, alguns alunos disseram ter sentido algum medo e desorientação quando tinham os olhos vendados e que as dificuldades foram não só para estes como para os colegas que estavam a dar as instruções para fazer o percurso proposto. Outros manifestaram-se incomodados fisicamente por terem os dedos das mãos atados e as pernas e grande falta de sensibilidade quando tinham vestidas as luvas de lã e terem que fazer o enfiamento de

missangas num fio de coco. As actividades mais apreciadas pelos alunos foi a de ouvirem a história, a qual compreenderam, interiorizando a mensagem que se queria transmitir e a tarefa de descobrir que objectos estavam dentro de caixas, através do tacto, que fazia parte da actividade “Sente e descobre”.

Aos alunos foi, depois, proposto a escrita de uma frase num cartaz colectivo e ilustração da mesma, como forma de testemunho das suas vivências e experiências acerca do “Ser Diferente é...”.

Tratando-se de uma turma bastante receptiva ao tema e com a maioria dos seus elementos sempre dispostos a trabalhar e gostar de estar em grupo, os Professores e Técnicos intervenientes, consideraram que estavam criadas boas condições para se intensificar o trabalho cooperativo em contexto de sala de aula e fora dela. A A1 não é rejeitada pelos colegas da turma, no entanto também não tem sido procurada para conversar ou brincar, por iniciativa dos próprios colegas.

Quanto aos alunos terem conhecido e frequentado o espaço da Sala UAEAM, todos eles gostaram de conhecer o espaço e de o explorar, percebendo que não se trata de um espaço só para determinados alunos, mas de um local onde trabalham Professores Especializados, Técnicos com formação especializada e que têm como função trabalhar de forma personalizada com os alunos que frequentam a referida sala. Na abordagem feita aos alunos da turma do 3º ano acerca da Sala UAEAM, alguns manifestaram interesse em se deslocarem à referida sala, que dispõe de material didáctico diferente, daquele que existia na sua sala de aula.

4.2.2.2. 2ª Semana - 15 a 19 de Fevereiro

Sensibilizar a comunidade educativa para a temática “Direitos das Crianças” foi o desafio da 2ª semana de intervenção, que se desenrolou em dois diferentes níveis de actuação: sala de aula e biblioteca escolar. Nesta semana apostámos, ainda, numa sessão de hidroterapia, em contexto das Piscinas Municipais do nosso concelho. O quadro, a seguir, apresentado dá-nos conta da respectiva planificação semanal.

Quadro 4 – Planificação do Projecto de Sensibilização – “Os Direitos das Crianças” – 2ª semana

Nível de actuação	Área/ Sub-área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias	Recursos	Calendarização	Avaliação
Em contexto de sala de aula,	Comunicação Expressiva	Dialogar sobre os “Direitos das Crianças” Partilhar, através da linguagem oral, sentimentos e experiências vividas Reflectir sobre o Direito à Diferença	Dialogar sobre o direito à diferença com base na exploração da carta dos direitos da criança Utilizar estruturas fráscas complexas Relacionar os Direitos das crianças com as suas vivências	Dispor alunos - em círculo Escrita do poema: “Ser Diferente é...” Trabalho cooperativo Desenho temático: “Direitos das Crianças”	<u>Materiais:</u> Papel cavallinho Lápis de cor Canetas de feltro Lápis de cera <u>Humanos:</u> Alunos prof- turma prof-EE	15 de Fevereiro	Participação Interesse
Biblioteca Escolar		Sensibilizar a comunidade educativa para a temática “Direitos das Crianças”	Dar a conhecer o trabalho dos alunos acerca da temática	Organização dos desenhos no scanner, com ajuda da Professora Impressão e plastificação dos calendários de mesa Oferta dos calendários comunidade e escolar	<u>Materiais:</u> Computador Scanner Maquina de plastificar <u>Humanos:</u> alunos prof- EE prof- turma	17 de Fevereiro	Observação dos comportamentos e interesse
Instalações das Piscinas Municipais	Motricidade: Hidroterapia Autonomia	Estimular a adaptação ao meio aquático Colaborar nas actividades aquáticas Interagir com os seus	Revelar gosto/prazer em estar dentro de água Controlar a respiração dentro de água	Soprar pequenos objectos flutuantes com a boca, dentro de água Realizar pequenas brincadeiras, como rodas, jogos de corrida,	<u>Materiais:</u> Bola Gravador “Esparguet e flutuante” Objectos flutuantes <u>Humanos:</u> prof. EE prof. E. Física fisioterapeuta	18 de Fevereiro	Grelha de Avaliação Observação dos comportamentos

		pares		jogos com bolas, com os seus pares, cantar	assistente operacional		
--	--	-------	--	--	------------------------	--	--

Descrição, Avaliação e Reflexão semanal

No âmbito do projecto de Sensibilização – “Os Direitos das Crianças” foram avaliadas três actividades, conforme se pode ver no quadro que se segue.

Quadro 5 - Grelha de Avaliação – 2ª semana

Aluno Actividade		A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A 10	A 11	A 12	A 13	A 14	A 15	A 16	A 17
Contexto de sala de	Diálogo sobre os “Direitos das Crianças”	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Escrita do poema	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Desenho temático	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

Legenda

●
Conseguiu
sem ajuda

●
Conseguiu
com ajuda

A1 – aluna desencadeadora da intervenção

Rapariga

Rapaz

Na segunda semana da nossa intervenção, realizámos uma sessão de hidroterapia, nas instalações das Piscinas Municipais com o grupo de alunos que integra a sala UAEAM. O quadro seguinte serviu para a avaliação das dez tarefas realizadas em contexto aquático e uma tarefa nos balneários das piscinas.

Quadro 6 – Registo de Avaliação da sessão de Hidroterapia / Balneário – 2ª semana

Alunos Tarefa	A1	A2	A3	A4	A5	A6
Colabora nas actividades	N	S	S	S	S	S
Manteve contacto visual	DM	S	S	S	S	S
Equilibra-se dentro de água	N	S	N	S	S	S
Caminha, sozinho pela piscina	N	S	C/A	S	S	C/A
Realiza movimentos pré-natatórios	N	S	N	S	S	N
Sopra objectos flutuadores	C/A	S	S	S	S	C/A
Revela um reajuste postural	N	S	N	S	S	N
Consegue relaxar dentro de água	N	S	S	S	S	S
Usou flutuadores	S	N	S	N	N	N
Interage com os colegas	N	S	S	S	S	S
Toma banho sozinho	N	S	C/A	S	S	C/A

Legenda

S-sim; N-não
 C/A-com ajuda; S/A-sem ajuda
 DM-dificuldade moderada; DS-dificuldade severa
 A1-aluna desencadeadora da intervenção

No que diz respeito à actividade – Diálogo sobre os “Direitos das Crianças”, os alunos da turma participaram de forma activa. Opinaram sobre o tema, focando situações agradáveis das suas vidas mas também revelaram consciência que existem outras crianças que vivem situações complicadas, cujos direitos são esquecidos por “gente grande”, não tendo, muitas delas, uma casa para viver, alimentos ou mesmo família. Relataram cenas da televisão, que mostravam crianças no meio da guerra ou de outras situações, abandonadas. Em relação à aluna A1, esta apenas participou quando solicitada, mas fê-lo com satisfação. Foi um momento enriquecedor de partilha, logo muito válido para todos, alunos e Professoras.

Em relação à actividade de grande grupo – escrita do poema – a maioria dos alunos gostou de participar, dizendo frases e dando sugestões; havendo interacção entre os alunos. Os alunos A1, A3, A11 e A17, foram pouco participativos, necessitando de alguma estimulação.

Na actividade do desenho temático, apenas 2 alunos necessitaram de ajuda: a aluna A1 porque tem muitas dificuldades em pegar em material de pintura, tem pouca destreza e ainda se encontra na fase da garatuja e A4 porque não gosta muito de desenhar e por isso recebeu apoio, em termos de sugestões a concretizar.

Em contexto aquático, a avaliação foi feita em relação ao grupo de alunos que integram a Sala UAEAM. A A1 tem oferecido muita resistência a todas as actividades realizadas em meio aquático. Sempre que nos deslocávamos para as Piscinas Municipais eram frequentes ataques de pânico, que depois iam diminuindo de intensidade, após muita conversa com a aluna. Foi feito um trabalho de muita estimulação e reforço positivo para que a aluna entrasse na água e se descontraísse um pouco. A aluna não gostava de estar no meio aquático, nem interagia com os colegas, apenas com a professora de Educação Especial, a quem se agarrava e não deixava por motivo algum. Durante esta sessão, a aluna A1 mostrou algum interesse na tarefa de soprar pequenos objectos flutuantes, mas por pouco tempo. Sempre que insistimos com a aluna para colaborar numa actividade, a sua primeira reacção foi a negação e por vezes vomitava dentro de água. Em relação a estes episódios, os professores e a fisioterapeuta, que acompanhavam a aluna, contactaram a sua encarregada de educação, tendo sido alterado o lanche, deixou de trazer iogurte líquido para o lanche da manhã, passando a beber sumo de fruta. Como o termo “piscina” tinha para a aluna uma conotação negativa, foi decidido substituí-lo por “banheira grande”, ao qual a A1 reagiu de forma mais tranquila e achou engraçado. A nossa preocupação era a aluna aceitar com agrado as sessões de hidroterapia, querer participar nas actividades e ganhar alguma autonomia quando estivesse no meio aquático, contribuindo para uma melhoria da sua qualidade de vida.

4.2.2.3. 3ª Semana - 22 a 25 de Fevereiro

Para a 3ª semana da nossa intervenção, planificámos actividades que possibilitaram a estimulação da expressão, criatividade e emotividade, pois considerámos importante haver momentos de expressão dramática. Pretendemos treinar os alunos no controle das suas emoções, treino da memória e sensibilizá-los para a arte de representar. Nesta semana,

apostámos, também, na sessão de hidroterapia, por ser considerada da máxima importância para todos os alunos que integravam a UAEAM e poder constituir um momento de interacção valioso. O quadro que se segue, apresenta a planificação semanal.

Quadro 7 – Planificação – 3ª semana

Nível de actuação	Área Sub-área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias	Recursos	Calendarização	Avaliação
Contexto de sala de aula	Comunicação Expressiva	Promover situações - capacidade expressão, criatividade emotiva de	Estimular a memória, a capacidade de observação e de associação	Argumentação acerca dos papéis a ter na dramatização da história	<u>Materiais:</u> Livro “O casamento da gata” de Luísa Duclas Soares	22 de Fevereiro	Observação dos comportamentos
		Contribuir para o sentido crítico	Exercitar a concentração Promover a expressão corporal	Reunião da Assembleia Encenação da história “O casamento da gata” de Luísa Duclas Soares, (PNL)	<u>Adereços</u> Saca de palha Véu de noiva Orelhas de rato, bigodes e rabo Saia de bailarina Capa de padre Livro Jarrinho Massaroca Pinturas faciais Asas de papel		Participação
			Desenvolver a capacidade de expressão e de linguagem	Solicitação, junto da família, dos adereços necessários			Grelha de Avaliação
Biblioteca Escolar	Socialização: Interacção com os pares	Colaborar nas tarefas de grupo	Desenvolver a capacidade de expressão e linguagem	Dramatização da história “O casamento da gata” de Luísa Duclas Soares	<u>Humanos:</u> pares prof.-turma prof.-E.E	23 de Fevereiro	Observação dos comportamentos
			Controlar emoções				Participação
Instalações das Piscinas Municipais : - Piscina	Hidroterapia	Estimular a adaptação ao meio aquático	Revelar gosto no meio aquático	Brincar com bolas, a pares	<u>Materiais:</u> Bola Objectos flutuadores Arcos	25 de Fevereiro	Registos das actividades: Sessões de Hidroterapia
		Estimular a autonomia	Controlar a respiração dentro de água	Soprar objectos flutuantes, Movimentar as pernas, sentado na borda da	<u>Humanos:</u> alunos-UAEAM prof. EE prof. E. F.		/Balneários
		Colaborar nas	Cumprir				

Balneários	Vestuário	actividades aquáticas Cuidar do seu vestuário	indicações – fazer movimentos com os membros superiores e inferiores Usar de técnicas de relaxamento Arrumar a roupa ao vestir/ou despir	piscina Inclinação da cabeça para trás-flutuar Organização da roupa, no cabide e na mochila Reforço positivo	fisioterapia assistente operacional		
------------	-----------	--	--	---	-------------------------------------	--	--

Descrição, Avaliação e Reflexão semanal

Em seguida, apresentamos o quadro 8, que traduz a avaliação das actividades realizadas, tendo por base a grelha de avaliação da 3ª semana.

Quadro 8 - Grelha de Avaliação – 3ª semana

Aluno		A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A 10	A 11	A 12	A 13	A 14	A 15	A 16	A 17
Actividade	Sala de aula	Argumentar qual o papel a dramatizar	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
		Capacidade de expressão corporal e de linguagem	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Bibl Escolar		Participação na dramatização	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
		Interação com os pares	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

Legenda

●	●
Conseguiu sem ajuda	Conseguiu com ajuda

A1 – aluna desencadeadora da intervenção

Rapariga	Rapaz
----------	-------

O quadro 9 expõe o registo de avaliação da 2ª sessão de hidroterapia, contempla sete actividades no meio aquático e duas tarefas no balneário.

Quadro 9 – Registo de Avaliação da sessão de Hidroterapia / Balneários – 3ª semana

Aluno Tarefa	A1	A2	A3	A4	A5	A6
Colabora nas actividades	N	S	S	S	S	S
Mantém contacto visual	DM	S	S	S	S	DM
Mantém a verticalização do corpo	DS	S/A	C/A	S/A	S/A	C/A
Realiza movimentos pré-natatórios	N	S	N	S	S	N
Sopra objectos flutuadores na água	C/A	S	S	S	S	C/A
Consegue relaxar dentro de água	N	S	S	S	S	S
Interage com os colegas	N	S	S	S	S	S
Toma banho sozinho	N	S	C/A	S	S	C/A
Arruma o vestuário	C/A	S/A	C/A	S/A	S/A	C/A

Legenda

S-sim; N-não
C/A-com ajuda; S/A-sem ajuda
DM-dificuldade moderada; DS dificuldade severa
A1-aluna desencadeadora da intervenção

No decorrer da actividade “Assembleia de Turma”, os alunos da turma tiveram oportunidade de poder escolher qual o papel que gostariam de desempenhar na dramatização: “O casamento da Gata”, uma adaptação do livro de Luísa Duclas Soares. Os alunos A1, A3, A8 e A13 revelaram alguma dificuldade em argumentarem e/ou justificarem a razão ou as razões pelas quais escolheram determinada personagem da história para representar o seu papel. Depois do período de conversação com a turma, ficaram atribuídas as personagens; à A1 foi-lhe atribuído o papel de uma das moscas, actuou em grupo, pois como revelava pouca

capacidade de expressão corporal e de linguagem, actuando no e com o grupo foi mais fácil a sua integração, pois os pares funcionaram como elementos de referência. Reagiu positivamente e demonstrou gosto em participar na pequena peça de teatro, interagindo com os colegas e compreendendo as várias indicações dadas pelas Professoras, durante os ensaios. Já em contexto de Biblioteca da escola, a A1 participou e interagiu com o grupo, fazendo os gestos combinados e estava feliz, tal como a maioria dos alunos. Na tarefa de revelar capacidade e expressão corporal e de linguagem, os alunos A1, A3, A4, A8 e A13 necessitaram de ajuda. Em termos de participação, apenas os alunos A3 e A13 tiveram alguma dificuldade, por serem tímidos e porque não tinham decorado muito bem as suas falas.

No dia 25 de Fevereiro, na sessão de hidroterapia, o registo é referente apenas aos alunos que integram a UAEAM do Agrupamento Escolar. A A1 voltou a manifestar desagrado em relação às actividades propostas dentro de água. É de salientar que antes de entrar na água, a A1 não gritou e estava bem-disposta, repetindo várias vezes que ia para a “banheira grande”. Contudo o pânico apoderou-se dela e foi necessário fazer várias abordagens para a A1 acalmar e entrar na água. Considerámos que a A1 ainda não conseguiu fazer a adaptação ao meio aquático, tendo muita dificuldade em controlar a respiração, o que desencadeou novamente o vómito dentro de água. Após alguns minutos de descanso, foram dados à aluna alguns objectos/brinquedos flutuantes, o que motivou a sua reentrada na água, “brincou” com eles, soprando e assim conseguimos com que a A1 se descontraísse um pouco, embora sempre com muito receio e agarrada ao nosso pescoço. Durante esta sessão não interagiu com os colegas, estando sempre muito dependente do apoio das professoras. Na 1ª tarefa, apenas a A1 não colaborou nas actividades aquáticas. Os alunos A1 e A6 revelaram dificuldade moderada em manter contacto visual e em relação a manter a verticalidade do corpo, dentro de água, a A1 revelou dificuldade severa, os alunos A3 e A6 necessitaram de ajuda e os restantes não tiveram ajuda na tarefa. Somente a A1 não realizou movimentos pré-natatórios e necessitou de ajuda para soprar objectos flutuadores, tal como o aluno A6. Todos os alunos conseguiram relaxar dentro de água, à excepção da A1, á semelhança do que se verificou na interacção com os colegas.

Já no Balneário, a A1 foi incentivada a arrumar e cuidar do seu vestuário, o que fez com agrado, embora precisasse de ajuda. Também os alunos A3 e A6 necessitaram de ajuda para arrumar o seu vestuário. A aluna não tem qualquer autonomia no vestir e/ou despir, apresentando uma grande passividade e dependência do adulto. Os alunos A1, A3 e A6 necessitaram de ajuda para tomar banho.

Ao fazermos a reflexão da nossa intervenção, considerámos que foi bastante positivo a actividade da dramatização, pois reforçou a relação entre todos os alunos; mais uma vez todos precisaram de todos para alcançar um resultado final, que se revelou positivo: a representação da peça de teatro. Considerámos pois a dramatização uma boa estratégia para aumentar o espírito de cooperativismo entre todos os alunos da turma. Em relação à sessão de hidroterapia, a A1 continuou a manifestar desagrado e até pânico, o que altera de forma bastante negativa o seu comportamento. Considerámos, contudo, que esta semana a atitude de negação em relação ao meio aquático foi menos acentuada. Ponderámos, juntamente com a técnica de Fisioterapia que os benefícios da hidroterapia eram muito importantes, pois permitiam à aluna uma maior liberdade de movimento, possibilitando trabalhar grandes grupos musculares em grandes amplitudes e diferentes direcções ao mesmo tempo de forma segura, o que além de trabalhar o lado físico, também estimulava o psicológico, melhorando a moral e sua auto-confiança.

4.2.2.4. 4ª Semana - 1 a 5 de Março

A planificação a seguir apresentada, integrou a semana da leitura e pretendeu trabalhar com todos e para todos, o projecto de sensibilização “Leituras diferentes”, numa aposta de tornar ainda mais familiar o uso da simbologia Makaton, utilizada pela A1 no dia-a-dia tanto em contexto escolar como familiar. A actividade consistiu na adaptação de uma história, que posteriormente, foi dada a conhecer à comunidade educativa, no auditório da escola-sede e contou, ainda, com a presença de uma escritora convidada. A história adaptada pode ser consultada nos anexos do nosso trabalho (anexo 10)

Quadro 10 - Planificação do Projecto de Sensibilização – “Leituras diferentes” – 4ª semana

Nível de actuação	Área/ Sub-área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias	Recursos	Calendarização	Avaliação
Sala de aula	Comunicação Receptiva e Expressiva	Interpretar oralmente a história “A Clotilde é mesmo zarolha” de Agathe Henning e Didier Dufresne; Melhorar a capacidade de comunicação com os seus pares Aumentar reportório de símbolos/vocabulários Makaton Adaptar a história “A Clotilde é mesmo zarolha” Aplicar a metodologia Makaton	Fazer a descrição de imagens, a pares Partilhar sentimentos/experiências vividas Utilizar estruturas fráscas complexas Utilizar frases interrogativas Identificar acções através da simbologia “Makaton” Utilizar noções de tempo e de causa/efeito Desenhar os símbolos do método Makaton, necessários à reescrita da história	Exploração do livro, fazendo a descrição das imagens a pares Ilustração das cenas mais marcantes da história Identificação de acções da história, com os símbolos do Makaton Registo do significado dos símbolos Recurso ao portefólio da simbologia Makaton, da A1 Reescrita da história “Matilde, a rã zarolha” (Makaton) Trabalho a pares	<u>Materiais:</u> Cartolina Acetato Cola Tesoura Lápis de cera Lápis de cor Marcadores de feltro Portefólio-Makaton <u>Humanos:</u> turma prof.-turma prof.- EE terapeuta da Fala	1 de Março	Participação Grelha de avaliação
Biblioteca Escolar	Socialização	Reforçar a postura em trabalho de pequeno grupo (5)	Partilhar com o grupo informação e saberes informáticos Fazer um Power Point com a história	Organização da história adaptada em Power Point	<u>Materiais:</u> Computador <u>Humanos:</u> pares prof-turma, prof. EE prof. bibliotecária	3 de Março	Participação
Auditório da escola-sede	Socialização	Participar na Semana da Leitura	Comportar-se de forma ajustada em	Apresentação do livro adaptado com	<u>Materiais:</u> Livro: “Clotilde, a rã	5 de Março	Observação directa

	Comunicação Expressiva	Promover o diálogo	espaços com público Conhecer o livro com história adaptada – Partilhar, sentimentos/experiências vividas	símbolos Makaton, às turmas do 1º Ciclo e à escritora Carla Pires Visualização do Power Point – história adaptada	zanolha” Computador/Data show <u>Humanos:</u> Comunidade Educativa prof.-turma prof. EE terapeuta da Fala escritora	dos comportamentos Participação Grelha de avaliação
--	------------------------	--------------------	--	--	--	--

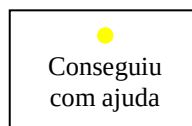
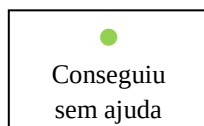
Descrição, Avaliação e Reflexão semana

O quadro 11 esquematiza a avaliação das actividades realizadas, tendo por base a grelha de planificação da 4ª semana de intervenção.

Quadro 11 – Grelha de Avaliação – 4ª Semana

Aluno		A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A 10	A 11	A 12	A 13	A 14	A 15	A 16	A 17
Actividade																		
Sala aula	Interpreta a história original	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Reescreve a história Makaton	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Auditório	Apresenta a história adaptada (Makaton) às turmas do 1º Ciclo e escritora	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

Legenda



A1 – aluna desencadeadora da intervenção

Rapariga

Rapaz

A nossa intervenção contemplou actividades relacionadas com o Projecto “Leituras Diferentes”, no âmbito da semana da leitura, incluída no Plano Anual de Actividades da turma

do 3º ano. O referido projecto pretendeu sensibilizar a comunidade educativa para diferentes métodos de comunicação dos que habitualmente são usados pela maioria de nós. O desafio foi elaborar um livro, adaptando uma história com a simbologia do Makaton, que fosse adequado às necessidades e capacidades de alguns alunos mas para uso e desfrute de todos. Por norma, a simbologia Makaton é usada pela A1 para ler e escrever; contudo considerou-se pertinente trabalhar esta metodologia com todos, partilhando conhecimentos e fazendo trabalho a pares. Considerámos que seria importante para a A1 ter oportunidade de transmitir algum conhecimento à turma onde está integrada, pois isso iria contribuir para a sua auto-estima e por essa razão fizemos uso do seu portefólio, que foi posto à disposição da turma.

Num primeiro momento foi apresentado à turma o livro “A Clotilde é mesmo zarolha” de Agathe Henning e Didier Dufresne; Colecção: Eu sou assim; Editor: Zero a oito. Feita a exploração oral da história, interessou que os alunos fizessem a descrição das imagens e as relacionassem com a parte da história a que diziam respeito, em trabalho a pares. Todos os alunos conseguiram interiorizar a mensagem da história: ser diferente, não é sinónimo de pior, que o importante é aceitar a diferença e aprender a viver com ela. A nossa intenção era que os alunos pudessem compreender, conhecer e aceitar as suas diferenças e as dos que os rodeiam nesta actividade, apenas a A1 necessitou de ajuda. Na reescrita ou adaptação da história original, recorreu-se ao portefólio da A1, para consulta da maioria dos símbolos já seus conhecidos, sendo os restantes apresentados pela terapeuta da Fala. Há a registar o caso de alguns alunos, que sentiram alguma dificuldade em interiorizar os símbolos necessitando de ajuda para concretizarem a tarefa, como os alunos A3, A11 e A13.

Já no Auditório da escola-sede, os alunos do 3º ano tiveram oportunidade de apresentar o seu trabalho aos colegas das outras turmas do 1º Ciclo, através de exemplares de livros e de um Power Point com a história adaptada. “Matilde, a rã zarolha” A grande maioria dos alunos tiveram facilidade em participar nesta tarefa, outros necessitaram de bastante incentivo, pois ficaram com uma postura tímida à frente dos outros colegas, como foi o caso dos alunos A8, A13, A16 e A17.

Todos os intervenientes consideraram que os objectivos de sensibilização foram alcançados, tendo-se conseguido envolver todos os alunos da turma e comunidade educativa. Para a aluna desencadeadora da nossa acção, o facto de as actividades terem tido por base a metodologia Makaton, foi motivo de maior interesse e contribuiu para melhorar a sua auto-estima. Em relação aos restantes alunos, considerámos que foi enriquecedor ter contacto

directo com outras técnicas de comunicação e que se sentiram mais próximos da A1 por partilharem os mesmos conhecimentos.

4.2.2.5. 5ª Semana - 8 a 12 de Março

Nesta semana de intervenção, a planificação esteve relacionada com o projecto do Intercâmbio Luso-Espanhol. Os alunos do 1º Ciclo do nosso Agrupamento participaram no encontro pedagógico com os alunos de um colégio de Badajoz, que fica cerca de 40 km da nossa escola. Este Intercâmbio pretendeu sensibilizar alunos e professores envolvidos para duas realidades sociais e escolares diferentes, embora houvesse proximidade geográfica.

Quadro 12 – Planificação do Projecto “Intercâmbio Luso - Espanhol” – 5ª semana

Nível de actuação	Área / Sub - área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias	Recursos	Calendari-zação	Avaliação
Em contexto de sala de aula	Comunicação Expressiva	Participar no intercâmbio escolar luso - espanhol	Caracterizar física e psicológica, um colega da turma	Escrita de um texto para retratar física e psicológica mente	<u>Material:</u> Folhas brancas Lápis Canetas Computador Portfólio - Makaton	8 de Março - (9 às 11 horas)	Observação directa dos comportamentos
		Dar a conhecer as diferentes realidades culturais através da partilha de trabalhos e ideias	Recolher informação, via Net e junto da família sobre a vila	Organização de um dossier sobre a escola e o meio envolvente: textos e poesias escritos pelos alunos e respectivas ilustrações	<u>Humanos:</u> Turma Prof.-turma Prof..-EE. Prof.-exp. plástica		Interesse/ motivação
			Organizar a informação recolhida	Divisão da turma em grupos - atribuição de tarefas diferenciadas:			Grelha de registo
			Escrever pequenos poemas sobre a escola, os amigos e a sua terra	a) Escrita de pequenos textos de identificação			
			Trabalhar em grupo, interagindo com os colegas				
			Utilizar a simbologia Makaton				

				o pessoal b) Resumo da informação sobre a vila onde residem os alunos c) Escrita de pequenos poemas sobre a escola e a sua terra Simbologia Makaton Trabalho a pares e cooperativo Diferenciação pedagógica			
Em contexto de sala de aula	Expressão Plástica	Fazer o dossier dos trabalhos a enviar para os alunos espanhóis intervenientes no Intercâmbio	Preparar materiais necessários ao dossier sobre a turma, escola e meio envolvente Decorar o dossiê	Recorte, dobragem e colagem de figuras (molduras, flores, borboletas e pássaros) Pintura a gosto Trabalho a pares	<u>Material:</u> Papel cavallinho Canetas de feltro Cola Tesoura Régua Cartão Papel autocollante Papel de seda e lustro – cores várias <u>Humanos:</u> turma prof-turma prof-EE. Prof.-Exp.	10 de Março	
Rua	<u>Estudo do Meio</u> Socialização : interacção com os seus pares	Conhecer o meio envolvente	Reconhecer sítios históricos e pitorescos da vila Seleccionar lugares/paisagens - dossier	Saída ao exterior Recolha de fotografias-meio envolvente Trabalho a pares	<u>Material:</u> Máquina fotográfica digital <u>Humanos:</u> prof-turma. prof. EE	12 de Março,	Participação

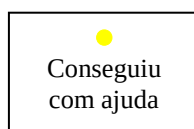
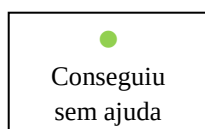
Descrição, Avaliação e Reflexão semana

O quadro 13 esquematiza a avaliação das actividades realizadas, tendo por base a grelha de planificação da 5ª semana de intervenção. As actividades a avaliar foram cinco e realizaram-se em contexto de sala de aula.

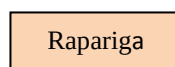
Quadro 13 - Grelha de Avaliação – 5ª semana

Aluno		A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A 10	A 11	A 12	A 13	A 14	A 15	A 16	A 17
Actividade																		
Sala de Aula	Escrita de um texto - retratar física e psicologicamente os colegas	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Organização de um dossier sobre a escola e o meio envolvente	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Recorte, dobragem e colagem de figuras	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Pintura do dossier	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Trabalho de grupo, interagindo com os colegas	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

Legenda



A1 – aluna desencadeadora da intervenção



Em virtude de, até final de Março, o Plano Anual de Actividades do 1º Ciclo contemplar a preparação de trabalhos destinados ao Intercâmbio Escolar Luso – Espanhol, foi programado para a semana de 8 a 12 de Março intervir nesse sentido. Os Professores participantes, professora da turma, professora de Educação Especial e professora de Expressão Plástica (AEC), planearam algumas actividades com o objectivo de dar a conhecer a turma do 3º ano do 1º Ciclo da escola-sede, assim como o meio envolvente, a turmas do 1º Ciclo de um colégio público de Badajoz. A abordagem à realidade cultural foi realizada

através de pesquisas via internet, junto dos familiares e compilada num dossier, juntamente com textos de identificação e caracterização dos alunos desta turma e pequenas poesias. Para uma maior percepção da realidade foram tiradas fotografias aos vários monumentos e locais pitorescos da vila onde reside a maior parte dos alunos da turma.

Em relação à primeira actividade, todos os alunos participaram com interesse, gostaram muito de escrever o texto só com aspectos positivos acerca de um colega da turma. Alguns alunos, viram com esta actividade, a sua auto-estima aumentar; entre eles está a A1, que repetia a seguinte pergunta: “È verdade...Professora? È verdade...Oh! Professora, é?”

No que diz respeito à 2ª actividade, alguns alunos sentiram dificuldade em organizar a informação recolhida e seleccioná-la. A A1 recolheu a sua informação junto dos familiares, que oralmente lhe transmitiram alguns conhecimentos acerca do meio envolvente. Foram informações muito simples e básicas mas que serviram para iniciar a informação mais detalhada trazida por outros alunos. Exemplo: “A nossa terra é uma vila, tem um bonito castelo e uma escola nova.” Os alunos A5, A9, A16 e A17 organizaram a informação no dossier com ajuda. No tratamento da informação, foram organizados grupos de trabalho, em sistema rotativo, o que até agradou a todos, pois todos trabalharam com todos.

Na actividade relacionada com a Expressão Plástica, recorte, dobragem e colagem de figuras (flores, borboletas e pássaros), todos os alunos gostaram de participar. Os alunos A1, A2, A3, A4, A7, A8, A11, A13, A16 e A17 necessitaram de ajuda para concretizar as tarefas. Nas tarefas, pintura do dossier e no trabalho em grupo, todos os alunos as realizaram sem ajuda. Todos os alunos interagiram uns com os outros, o que contribuiu para um ambiente de turma muito saudável e agradável

No último dia de intervenção, dia 12 de Março, todos os alunos tiveram a oportunidade de sair da escola, com as devidas autorizações: dos seus Encarregado de Educação e da Direcção da Escola. O objectivo foi fotografar os monumentos da vila, espaços bonitos e locais interessantes ou pitorescos. A turma foi dividida em dois grupos, um foi acompanhado pela professora da turma e o outro pela professora de Educação Especial. Foi do agrado de todos os que participaram. Anteriormente fora decidido, pelas professoras intervenientes, que o grupo de alunos onde estivesse incluída a A1, faria uma deslocação mais pequena e próxima da escola devido às suas dificuldades motoras.

Na reflexão semanal, foi considerado positivo o conjunto das actividades propostas aos alunos, pois ajudaram a reforçar de forma positiva a opinião acerca de cada um, tendo isso, sem dúvida, contribuído para que cada um se sentisse melhor como elemento da turma.

Na próxima semana constituíram-se grupos de trabalho a pares, a nível da área da Língua Portuguesa.

Observação: esta semana não houve sessão de hidroterapia, pois as instalações não estavam disponíveis, devido à realização de exercícios por parte da Protecção Civil.

4.2.2.6. 6ª Semana - 15 a 19 de Março

Nesta semana de intervenção, a planificação baseou-se na celebração do Dia do Pai, que visou homenagear os pais e tal como manda a tradição, todos os alunos fizeram uma prenda simbólica. A importância deste tema está relacionada com a imagem que a figura paternal pode e deve ter na vida de cada criança, tendo em atenção que o mais importante é haver uma figura masculina marcante e que possa servir de referência, independentemente ser pai biológico ou não.

Quadro 14 – Planificação da comemoração do Dia do Pai – 6ª Semana

Nível de actuação	Área/Sub-área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias	Recursos	Calendarização	Avaliação
Sala de aula	Comunicação Receptiva e Expressiva	Interpretar um poema alusivo ao Dia do Pai Melhorar a capacidade de comunicação com os seus pares Aumentar o reportório de símbolos/vocabulários Makaton	Partilhar, através da linguagem oral, sentimentos e experiências vividas acerca do significado da palavra “PAI” Utilizar estruturas fráscas complexas Utilizar frases interrogativas Identificar acções através da simbologia “Makaton” Utilizar	Distribuição de cartões numerados com frases pertencentes ao poema “O Dia do Pai” de Maria Mazzetti (à A1 foi distribuída uma frase escrita em Makaton) Organização das frases	<u>Materiais:</u> Manual de leitura adoptado Cartolina Cola Lápis de cera Lápis de cor Marcadores de feltro Portefólio Makaton <u>Humanos:</u> turma prof.-turma prof.-EE terapeuta da Fala	18de Março	Participação Grelha de avaliação

			noções de tempo e de causa - efeito	distribuídas, numa folha de cartolina			
			Fazer um cartão de felicitação	Leitura, interpretação e ilustração das frases, a pares Escrever um pequeno poema alusivo ao Pai			
Sala de aula	Expressão Plástica: Motricidade	Elaborar a prenda do “Dia do Pai” Estimular o contacto e coordenação o óculo – manual	Fazer um porta-chaves Utilizar a tesoura de forma autónoma	Contorno de um molde, em forma de carro, recorte e colagem das várias partes da figura Ilustração do poema	<u>Material:</u> Cola Tesoura Argolas metálicas Fio Folha - eva <u>Humanos:</u> pares prof.-turma prof.-EE prof.Exp. P.	19 de Março	Interesse Autonomia
Sala de aula	Actividades da vida diária	Arrumar a sala de aula	Limpar o seu local de trabalho Arrumar os materiais	Recolha de desperdícios de material Reforço positivo das deslocações da A1 e pares Limpeza das mesas de trabalho e chão Trabalho cooperativo	<u>Material:</u> Vassoura Pá Pano <u>Humanos:</u> turma prof.-turma Prof.-EE Prof.-Exp. Plástica	19 de Março	Participação

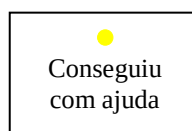
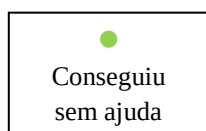
Descrição, Avaliação e Reflexão semanal

O quadro 15 faz referência à avaliação das actividades realizadas, tendo por base a grelha de planificação da 6ª semana de actuação. Avaliámos seis tarefas, todas elas alusivas ao tema “Dia do Pai”.

Quadro 15 – Grelha de Avaliação – 6ª Semana

Aluno		A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A 10	A 11	A 12	A 13	A 14	A 15	A 16	A 17
Sala de Aula	Actividade																	
	Partilhar sentimentos acerca do Pai	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Identificar acções através da simbologia Makaton	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Escrever um poema acerca do “Dia do Pai”	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Contornar o molde – porta-chaves	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Recortar o molde – porta-chaves	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Limpar o espaço/mesa de trabalho	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

Legenda



A1 – aluna desencadeadora da intervenção



Na reflexão da semana passada, acordou-se dar continuidade ao trabalho a pares a nível da Língua Portuguesa. Desta forma, o tema “Dia do Pai” foi iniciado com a leitura e interpretação de um poema retirado do manual adoptado do 3º ano. As professoras Titular, Educação Especial e Terapeuta da Fala escreveram cada verso do poema em cartões que depois de numerados foram distribuídos pelos alunos da turma. Como a A1 lê através da simbologia Makaton, àquela foi dado um cartão com a frase escrita com os símbolos Makaton. Colocada uma folha de cartolina no quadro, cada aluno entregou, na sua vez, os cartões, que depois de lidos foram colados por ordem numérica. No final, resultou o poema já conhecido dos alunos (tinha sido recomendado aos alunos a leitura do poema, como tarefa de fim-de-semana). Os alunos interpretaram o poema oralmente e essa interpretação foi

enriquecida com a partilha de sentimentos e experiências por eles vividas, como por exemplo, o que faziam ou gostavam mais de fazer com os seus pais. No discurso feito pelos alunos foi avaliado se este continha estruturas frásicas elaboradas e interrogativas. A maioria dos alunos fê-lo sem dificuldade, à excepção dos alunos A1, A5, A8, A9, A11, A12 e A15 que necessitaram de ajuda para se expressarem de forma organizada e/ou correcta. Na actividade de identificar acções através da metodologia Makaton, a A1 fê-lo sem ajuda, pois é-lhe familiar este tipo de trabalho e ajudou alguns dos seus colegas a identificar o que era apresentado. Adaptou, de forma mais autónoma, o poema à simbologia; os alunos A5, A8, A13 e A17 recorreram ao portefólio da A1 escrito em Makaton e ao apoio da terapeuta da Fala.

Na actividade seguinte, os alunos tinham que elaborar um cartão com um pequeno poema ou frases escritas por eles para o Pai. A A1 escreveu a sua frase com simbologia Makaton; devemos realçar que alguns alunos, por sua iniciativa, fizeram uso dos dois tipos de escrita: usaram as letras do alfabeto e por baixo reescreveram as frases com a simbologia Makaton. Tal como a A1, houve alunos que necessitaram de ajuda para concretizarem esta tarefa com sucesso, nomeadamente, A1, A5, A6, A8, A9, A16 e A17.

Na realização da prenda do Pai – um porta-chaves, em forma de carro – foi apresentado um modelo, seguro por um cordão fino a uma argola metálica. Os alunos procederam à sua elaboração, contornando o molde em folha-Eva, recortando as várias peças, organizando-as e colando-as. Para a A1 não foi uma actividade fácil, devido aos seus problemas de motricidade. Para minimizar as suas dificuldades o molde dado à A1 era muito maior. O lápis era dos grossos e a tesoura era adaptada: com quatro argolas para colocar os dedos da aluna e os nossos. Apesar de a A1 ter tido muita ajuda, aquela não quis desistir e essa postura foi reforçada positivamente pelas professoras intervenientes e pelos seus pares. Também os alunos A2, A6, A8 e A10 sentiram alguma dificuldade a contornar o molde do porta-chaves e os alunos A1, A2 e A8 necessitaram de ajuda para recortar o molde.

A última tarefa que avaliámos, teve a ver com a limpeza do espaço e mesa de trabalho.

Todos os alunos participaram; a sua entreatajuda foi notória pois não precisaram de orientações por parte dos adultos. A A1 interagiu com os seus pares e estes colaboraram com ela, atribuindo-lhe tarefas como pegar na pá e ir buscar a vassoura ao armário do corredor, em frente à sala de aula.

Pensámos que, na próxima semana, seria vantajoso continuar a trabalhar ao nível da Comunicação Receptiva e Expressiva, pois dessa forma aumentaríamos e solidificaríamos a

relação entre a A1 e os seus pares nos vários contextos em que pudesse interagir. Foi previsto uma saída ao exterior, ao Fluviário de Mora. A actividade incidiu na sensibilização para as questões ambientais, assim como no reforço da interacção entre todos os alunos participantes.

4.2.2.7. 7ª Semana - 22 a 26 de Março

A planificação desta semana esteve relacionada com a visita de estudo feita ao Fluviário de Mora.

Quadro 16 – Planificação da visita de estudo ao Fluviário de Mora – 7ª semana

Nível de actuação	Área/Sub-área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias	Recursos	Calendarização	Avaliação
Sala de aula	- Comunicação Receptiva e Expressiva	Participar nos jogos: “Do mar ao rio” e “Pesca de Palavras” Aumentar vocabulário temático Melhorar a capacidade de comunicação com os seus pares Aumentar reportório de símbolos-Makaton	Jogar ao dominó: “Do mar ao rio” Fazer corresponder vocábulos agrupando-os por campo lexical – jogo de “Rede de palavras” Identificar nomes e acções - “Makaton”	Formação de grupos Escolha do nome e do “Capitão” do grupo Associação de imagens-seguir regras do dominó Associação de cada vocábulo ao hiperónimo Adaptação dos vocábulos – peixe, rio, mar, rede, barco, marinheiro, ...-Makaton Trabalho a pares	<u>Materiais:</u> Lápis de cera Lápis de cor Marcadores de feltro Portefólio Makaton <u>Humanos:</u> turma prof.-turma profes. EE	22de Março	Participação Grelha de avaliação

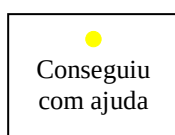
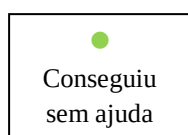
Biblioteca escolar	Comunicação Receptiva e Expressiva	Dialogar sobre o Fluviário de Mora Reconhecer a importância do meio ambiente na vida dos animais Identificar diferentes meios ambientes para diferentes animais Distinguir animais selvagens de domésticos	Registrar informações acerca do Fluviário de Mora Consultar livros temáticos Seleccionar informação acerca do meio ambiente dos animais que se encontram no Fluviário de Mora Identificar características-animais domésticos e selvagens	Ida à Biblioteca escolar - pesquisa sobre o Fluviário de Mora Registo de informação acerca do Fluviário Consulta de livros-animais do Fluviário Registo de informação-meios ambientes Diálogo sobre comportamento, alimentação e ambiente de animais Trabalho a pares	<u>Material:</u> Computador Livros: <u>Humanos:</u> turma prof.-turma prof.-EE prof. bibliotecária	23 de Março	Interesse Participação Grelha de Avaliação
Fluviário de Mora	Socialização: Interação com os pares e adultos	Sair em grupo Estabelecer relações preferenciais com os seus pares e adultos	Participar na visita de estudo, relacionando-se com os colegas e adultos	Participação na visita de estudo ao Fluviário de Mora	<u>Humanos:</u> turmas - 3º e 4º anos profes.-turmas (3º e 4º anos) prof.-EE	25 de Março (das 9h 30m às 17h.)	Participação Grelha de Avaliação
Espaço exterior ao Fluviário de Mora	Autonomia: Alimentação	Fazer lanche - convívio	Partilhar alimentos, com os colegas	Colocação dos lanches nas mesas do parque, junto à ria	<u>Materiais:</u> Alimentos <u>Humanos:</u> alunos professoras	25 de Março (das 13h às 15h.)	Participação Grelha de Avaliação

Descrição, Avaliação e Reflexão semanal

O quadro 17 esquematiza a avaliação das actividades realizadas na 7ª semana de intervenção. Foram avaliadas três actividades em contexto de sala de aula e duas no Fluviário de Mora.

Quadro 17 – Grelha de Avaliação – 7ª semana

Aluno		A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A 10	A 11	A 12	A 13	A 14	A 15	A 16	A 17
Actividade																		
Sala de Aula	Fazer associação de imagens	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Agrupar vocábulos por campo lexical	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Seleccionar informação	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●		●
Fluviário Mora	Socializar-se com os outros	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Partilhar géneros alimentícios, com os pares	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

Legenda

A1 – aluna desencadeadora da intervenção



Nesta semana, a nossa intervenção ocorreu no sentido de preparar a visita de estudo ao Fluviário de Mora, o primeiro grande aquário de água doce da Europa, de natureza científica, cultural e de lazer, pretendendo consolidar uma vertente educativa e ambiental. Como forma de introduzir a temática, apresentámos um jogo – Dominó de imagens: “Do mar ao rio”. Foram organizados grupos (4) e a cada um foram distribuídas 5 peças; na falta de peça compatível, o grupo teria que retirar do conjunto de peças, tantas as necessárias até encontrar a que correspondesse à associação; o grupo que mais cedo ficasse sem peças, seria o vencedor. Esta actividade, simples e lúdica, apresentou-se muito acessível a todos, pois garantiu a participação de todos sem ajuda. Uma vez “cativados”, a actividade seguinte, esteve relacionada com a participação num outro jogo, mas este um pouco mais impertinente, pois exigia que os alunos fizessem a associação de vocábulos ao seu hiperónimo. Nesta situação, a turma foi dividida em dois grupos. A A1, A5, A8, A13, A16 e A17 necessitaram de ajuda para realizarem a tarefa, pois estes apresentam vocabulário restrito e pobre.

Já em contexto educativo diferente, na Biblioteca escolar, interveio a Professora Bibliotecária, ajudando os alunos na pesquisa temática, via net e em livros. Os alunos pesquisaram sobre o Fluviário de Mora e os seus habitantes, registando a informação pertinente. Nesta tarefa, os alunos A1, A8, A13 e A17 necessitaram de ajuda. A A1, interagiu com os colegas, fazendo alguma interiorização de conhecimentos através das imagens e

identificação de alguns seres vivos que ia visualizando. Ao reflectirmos sobre as actividades, realizadas na Biblioteca Escolar, concluímos que foi possível reforçar a interacção e a partilha de conhecimentos entre todos os elementos da turma, que estes perceberam que a colaboração e a responsabilidade de todos são importantes no sucesso final da actividade e sensibilizar todos para questões de natureza ambiental. Durante o lanche – convívio, aquando da visita ao Fluviário de Mora, todos os alunos gostaram de participar na actividade e partilharam os seus lanches com todos. De salientar que a A1 se recusou a comer algum alimento sólido e que ficou com o seu comportamento muito instável. Considerámos não ter atingido, em pleno, o nosso objectivo de todos os alunos partilharem os géneros alimentícios.

Na próxima sessão de intervenção, considerámos importante trabalhar ao nível da motricidade fina e da área de Estudo do Meio, abordando o tema do Sistema Solar.

4.2.2.8. 8ª Semana - 13 a 16 de Abril

A planificação desta semana esteve relacionada, essencialmente, com a área de Estudo do Meio, estudo do Sistema Solar. Este tema foi muito apelativo, pois despertou a curiosidade e a perspicácia de todos os alunos.

Quadro 18 – Planificação – Sistema Solar – 8ª semana

Nível de actuação	Sub -área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias	Recursos	Calendari zação	Avaliação
Biblioteca da Escola	Comunica ção Receptiva e Expressiva	Reter informação a partir da visualização de 2 filmes temáticos Regular a participação nas diferentes	Dialogar sobre os filmes visualizados	Visualização de 2 filmes (YOUTUBE): -“Sistema Solar (9:19 m.) -“ Sistema Solar (Feira de Ciências) - 8:59 m.	<u>Materiais:</u> Computador Data show <u>Humanos:</u> Prof. turma Prof. EE Alunos	15 de Abril	Observação comportamental Participação
Sala de aula		Tomar conhecimento acerca do Sistema Solar Reconhecer	Registar nos cadernos diários as definições de: planeta, estrela e	Distribuição e consulta de alguns livros acerca do Sistema Solar e do	<u>Materiais:</u> Livros Quadro Giz branco e de cor Cadernos diários	15 de Abril	Participação Grelha de registo

		que a Terra faz parte do Sistema Solar Reconhecer o Sol como fonte de luz e calor Distinguir estrelas de planetas	Sistema Solar Escrever as perguntas e as respectivas respostas (encontradas pelos alunos) – trabalho de pequeno grupo (4) Fazer a ilustração	Espaço Registo no quadro da definição de: planeta, estrela, sistema solar Apresentação de algumas questões: “Como sabemos que a Terra tem forma esférica e não quadrada?”, “Por que razão a Terra é chamado o Planeta Azul?”, “Por que temos sombras de dia?”, “Por que razão há dia e noite?” Registo das perguntas, respostas e ilustração-trabalho de grupo	Folhas A3 de papel-manteiga <u>Humanos:</u> prof.-turma profes.-EE alunos		
Sala de aula	Expressão Plástica	Organizar o Sistema Solar	Apresentar à turma do trabalho do Sistema Solar	Organização de grupos-trabalho a pares Distribuição de ficha - planetas do Sistema Solar Recorte, organização e colagem-imagens-Sistema Solar	<u>Materiais:</u> Imagens de planetas Tesoura Cola Cartolina preta Giz branco Canetas de feltro Lápis de cera e cor <u>Humanos:</u> prof.-turma prof.-EE prof.-Exp. Plástica	16 de Abril	Participação

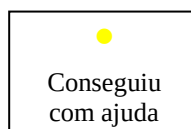
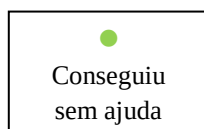
Descrição, Avaliação e Reflexão semanal

O quadro 19 projecta a avaliação das actividades realizadas, tendo por base a grelha de planificação da 8ª semana de intervenção. Foram seis as actividades avaliadas, duas em contexto de Biblioteca Escolar e quatro em contexto de sala de aula.

Quadro 19– Grelha de Avaliação – 8ª Semana

Aluno Actividade		A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A 10	A 11	A 12	A 13	A 14	A 15	A 16	A 17
Biblioteca Escolar	Dialogar sobre os filmes visualizados	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Consultar alguns livros sobre o Sistema Solar	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Contexto de Sala de Aula	Registar as definições: planeta, estrela e Sistema Solar	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Recortar imagens de planetas do Sistema Solar	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Organizar as imagens																	
	Apresentar o trabalho do Sistema Solar	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

Legenda



A1 – aluna desencadeadora da intervenção



De acordo com a planificação semanal da professora da turma, o tema a abordar era o Sistema Solar. Apesar de ter sido um tema bastante interessante para os alunos, este implicou alguma capacidade de abstracção, o que para alguns foi complicado. No caso específico da A1, cada explicação dada, foi acompanhada de uma linguagem muito simples e sempre que possível eram fornecidos exemplos para melhor compreensão da matéria. Interessou-nos que a A1 ficasse a saber o nome do nosso planeta, que era possível viajar para “lá das nuvens” e

ver o planeta do espaço, que no céu existem as estrelas e que o sol é uma delas, que nos dá luz e calor e que na presença do sol é de dia e que sem ele é de noite.

A visualização dos filmes foi bastante apreciada pelos alunos, ajudando os mesmos a terem uma percepção mais realista dos planetas que fazem parte do Sistema Solar. Alguns alunos, apesar da visualização, revelaram alguma dificuldade em reter informação acerca dos planetas, como se pode constatar através do diálogo; a A1, A6, A8, A13, A16 e A17 necessitaram de ajuda durante o diálogo, tendo sido estimulados e solicitados a participar. Já na consulta aos manuais acerca do Espaço, todos os alunos o fizeram sem ajuda. No registo das definições (planeta, estrela e Sistema Solar), a A1 não registou a informação, tendo sido proposto que fizesse o desenho do planeta Terra e fê-lo com ajuda. Foram feitas várias perguntas, acerca do tema, aos alunos, o que permitiu àqueles esclarecer as suas dúvidas e assim interiorizar melhor os conhecimentos. A maioria dos alunos conseguiu ficar a saber que a Terra faz parte do nosso Sistema Solar, que o Sol é uma estrela que devido à sua proximidade nos fornece luz e calor e como distinguir estrelas de planetas. Os alunos souberam partilhar os conhecimentos com os seus pares, e interagir bem uns com os outros, conseguindo organizar o seu trabalho sobre a montagem do Sistema Solar.

Em relação à A1, conseguimos com que ela se interessasse pela matéria, o que foi facilitado com a visualização dos filmes, reteve por alguns momentos a informação desejada; no seu caderno diário foram escritas algumas frases em Makaton, acerca da matéria, para posteriormente a família poder conversar com a aluna em casa. Na tarefa da área de Expressão Plástica, a aluna ajudou o seu par a colar as imagens dos planetas, recortados pelo outro, mas o momento foi um pouco perturbado, pois a A1 ficou, sem razão aparente, muito deprimida e instável no seu comportamento.

Ao reflectirmos sobre a nossa intervenção semanal, considerámos que as actividades propostas, embora interessantes, representaram alguma dificuldade para a A1, por implicar alguma capacidade de abstracção. Verificámos que após o regresso da interrupção lectiva, a A1 está mais “parada”, demonstrando algum desagrado em deslocar-se mesmo com o andarilho e que a sua auto-estima está muito em baixo; tem frequentes momentos de apatia e de choro. Na próxima intervenção, pensamos ser importante e útil, trabalhar com o grande grupo momentos de carácter mais lúdico e que permitam mais mobilidade. Desta forma vamos planear, professora da turma, professora de Educação Especial e fisioterapeuta, duas sessões para realizar percursos que permitam maior interacção entre os pares e maior auto-confiança, principalmente para a A1.

4.2.2.9. 9ª Semana - 19 a 23 de Abril

A planificação desta semana esteve relacionada com a realização de jogos de grupo, numa tentativa de reforçar o controlo postural, equilíbrio dinâmico, ao nível da área da Motricidade. Foram, também, criados momentos de carácter lúdico com intenção de estimular a mobilidade, principalmente da A1.

Quadro 20 – Planificação – Jogos de Grupo – 9ª semana

Nível de actuação	Sub -área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias	Recursos	Calendarização	Avaliação
Ginásio	Motricidade Global	Melhorar o controlo postural Reforçar o estímulo visual Melhorar o equilíbrio dinâmico na posição de sentados Estimular a coordenação o óculo-manual Passar da posição de sentado no chão, para a posição de sentado em cima da bola (A1)	Sentar no chão, com as pernas cruzadas, de costas direitas Apontar ao mesmo tempo que diz, a posição dos objectos: direita, esquerda, em cima e em baixo Rebentar bolas de sabão que passe na sua linha de visão Lançar a bola de borracha para dentro do arco	Colocação dos alunos em frente ao espelho-pedir para utilizar o seu dedo indicador: apontar objectos colocados em diferentes direcções na linha média do plano frontal Colocação dos alunos-frente ao espelho, sentados no chão Tentativa de rebentar bolas de sabão com as mãos Utilização de bolas de bobath – sentar Pedido para lançar uma bola para o centro de um arco	<u>Materiais:</u> Espelho de parede Brinquedos (vários) Água Detergente – loiça Utensílio para fazer bolas de sabão Bolas bobath Bolas de borracha - tamanho médio <u>Humanos</u> prof.-turma prof.-EE fisioterapeuta	20 de Abril	Participação Grelha de registo Observação directa dos comportamentos

Sala de aula	Motricidade fina	Estimular receptores da sensibilidade tátil, permitindo liberdade de expressão gráfica Interagir com os seus pares	Fazer desenhos sobre o Sistema Solar Trabalhar a pares	Realização de desenhos com os dedos, a pares	Materiais: Espuma de barbear Humanos: Prof.-turma prof.-EE prof.-Expres.Plástica (AEC) turma	22 de Abril	Participação Observação-comportamentos
--------------	------------------	---	---	--	--	-------------	---

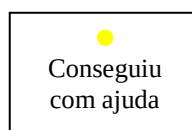
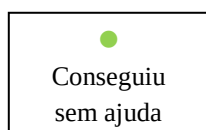
Descrição, Avaliação e Reflexão semanal

O quadro 21 projecta a avaliação das actividades realizadas, tendo por base a grelha de planificação da 9ª semana de intervenção. Foram cinco as actividades em dois diferentes contextos, ginásio e sala de aula.

Quadro 21 – Grelha de Avaliação – 9ª Semana

Aluno		A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A 10	A 11	A 12	A 13	A 14	A 15	A 16	A 17
Actividades																		
Ginásio	Sentar-se no chão, com as pernas cruzadas e costas direitas	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Situar objectos na linha de visão	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Rebentar bolas de sabão que passem na sua linha de visão	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Lançar a bola de borracha para dentro do arco	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Sala de Aula	Fazer desenhos a pares	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

Legenda



A1 – aluna desencadeadora da intervenção



A nossa intervenção, na semana de 19 a 23 de Abril, teve o propósito de melhorar a postura/controlo corporal, assim como melhorar o equilíbrio dinâmico na posição de sentado. A opção destes tipos de jogos, na posição de sentados, aconteceu porque a A1 estava muito tensa, resistindo a qualquer movimento, tendo entrado diversas vezes em conflito com os adultos e colegas que exigiam da sua parte, alguma autonomia motora. Houve necessidade de criar, em primeiro lugar, um ambiente descontraído e de confiança para se poder agir e trabalhar a postura corporal. Tendo em linha de conta a temática da semana anterior, as instruções dadas partiram de frases relacionadas com os planetas e o Sistema Solar. Nesse sentido, foi pedido aos alunos que se imaginassem no espaço, como se fossem astronautas, e tentassem tocar, com o dedo indicador, em objectos imaginários espaciais, dizendo se estavam em cima ou em baixo, à esquerda ou à direita. Posteriormente foi proporcionado outro momento, considerado por todos, muito divertido: os alunos tinham que rebentar bolas de sabão, que as professoras lançavam na sua direcção. A terceira actividade proposta para esse dia, esteve relacionada com a utilização das bolas Bobath. Para a maioria dos alunos esta actividade teve o factor experimental, pois foi a primeira vez que tiveram contacto com aquele tipo de material a usar de forma didáctica e terapêutica. Para a A1 o objectivo foi o de passar da posição de sentado no chão para uma posição mais elevada, pois a aluna trabalhou várias vezes com aquele material.

Posteriormente, a nossa intervenção, foi sugerir a todos os alunos, em trabalho a pares, que dessem “largas” à sua imaginação; fazendo desenhos sobre o Sistema Solar, naves espaciais, seres extraterrestres, utilizando espuma de barbear. A actividade pretendeu estimular a motricidade fina e a sensibilidade táctil. Foi um momento agradável ao tacto e ao contrário da digitinta, este material agradou aos alunos, pois não sujavam as mãos com cores. No caso específico da A1, este material permitiu uma maior participação, pois repugna-lhe ter as mãos sujas de tinta.

De acordo com a grelha de avaliação, todos os alunos realizaram os objectivos dois e quatro, sem ajuda; em relação ao primeiro objectivo, a A1, A5 e A17 necessitaram de ajuda; A1, A5, A6 e A17 necessitaram de ajuda para a realização do terceiro objectivo; a A1 necessitou de ajuda para realizar o quinto objectivo desta intervenção.

Em relação à A1, foi difícil a sua participação e envolvimento, o que comprometeu o sucesso pretendido. Este resultado deveu-se à sua instabilidade emocional, própria da sua problemática. O facto de ter havido a interrupção lectiva da Páscoa, quebrou também um pouco o ritmo até aí conseguido.

Na próxima intervenção, pensamos trabalhar a área da Matemática, com a temática das medidas de área – o m². Pretendemos fazer a construção do m². Na situação particular da A1, aspiramos que esta participe ao nível da pintura, recorte e colagem. Iremos também trabalhar/melhorar a capacidade de comunicação entre os alunos com o tema “Mãe”, pois está próxima a comemoração desse dia.

planificação desta semana esteve relacionada, essencialmente, com a área de
e com a exploração do tema “Dia da Mãe”, o que implicou fazer uma prenda.

	Matemática	Construção	
--	------------	------------	--

Nível de actuação	Àrea/ Sub-área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias	Recursos	Calendariz ação	Avalia ção
Sala de aula	<u>Matemática:</u> Medidas de área – m2	Construção do m2	Traçar segmentos de recta com 1m de lado Desenhar um quadrado, com os segmentos de recta Recortar a figura desenhada – o m2 Preencher	Organização da turma em 2 grupos – trabalho cooperativo Utilização do metro para medir os lados de uma folha de papel Desenho da forma quadrada na folha de papel, com 1m de lado Recorte da figura Distribuição de quadrados de	<u>Materiais:</u> Metro de plástico Tesoura Folha de cenário Cola Folhas de papel branco de máquina Canetas de feltro Lápis de cor	26 de Abril	Grelha de avaliação Participação

			com desenhos de tema livre, folha de papel em forma de quadrados com 1 dm de cada lado	papel com 1 dm de cada lado Ilustração dos quadrados de papel, com 1 dm de cada lado	<u>Humanos:</u> turma prof-turma prof- EE		
			Preencher a área do m2 Contar quantos quadrados (dm2), ocupam a área do m2	Colagem dos quadrados ilustrados, no painel designado por m2 Registo das conclusões			
Sala de aula	Comunicação Receptiva e Expressiva	Melhorar a capacidade de comunicação com os seus pares	Partilhar, oralmente, sentimentos/ experiências vividas relacionadas com a palavra “MÃE” Registar, no quadro, frases alusivas à MÃE, para elaboração de texto colectivo	Conversa de grande grupo, sobre o significado da palavra MÃE Escrita de frases – construção de texto colectivo, no quadro	<u>Materiais:</u> Quadro Giz Folha de cartolina Canetas de feltro Marcadores de feltro Lápis de cor Lápis de cera <u>Humanos:</u> turma prof.- turma prof- EE	27 de Abril	Grelha de avaliação Participação
	Expressão Plástica: Motricidade	Elaborar a prenda do “Dia do Mãe” Estimular o contacto e coordenação o óculo – manual	Cozer os lados de uma bolsa para o telemóvel Utilizar material de pintura de forma criativa e autónoma	Utilização de agulha grossa para cozer a bolsa Ilustração da bolsa	<u>Materiais:</u> Tecido branco Agulha grossa + bico redondo Lã vermelha Canetas de feltro	28 de Abril	Grelha de avaliação Participação

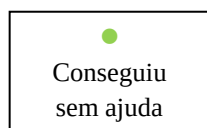
Descrição, Avaliação e Reflexão semanal

O quadro 23 projecta a avaliação das actividades realizadas, tendo por base a grelha de planificação da 10ª semana de intervenção.

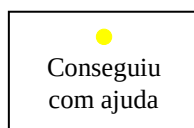
Quadro 23 – Grelha de Avaliação – 10ª Semana

Aluno		A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A 10	A 11	A 12	A 13	A 14	A 15	A 16	A 17
Actividade																		
Contexto de Sala de Aula	Traçar segmentos de recta com 1m de lado	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Desenhar um quadrado, com os segmentos de recta	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Preencher com desenhos de tema livre, folha de papel em forma de quadrado (l=1dm)	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Partilhar, sentimentos acerca da figura “MÃE	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Identificar acções através da simbologia “Makaton”	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Cozer os lados de uma bolsa para telemóvel	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

Legenda



Conseguiu
sem ajuda

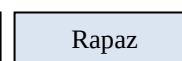


Conseguiu
com ajuda

A1 – aluna desencadeadora da intervenção



Rapariga



Rapaz

Tendo em conta a programação semanal da professora da turma, a nossa intervenção fez-se nas áreas da Matemática, pois esta é uma área muito pouco trabalhada pela A1 juntamente com a sua turma, Comunicação Receptiva e Expressiva, dando especial atenção ao Dia da Mãe e Expressão Plástica, com a realização da prenda para a mãe.

Em relação à área da Matemática, a nossa intenção não se prende com a A1 perceber o que é o m2, mas interagir com a turma na realização de uma tarefa, que implicava o contacto

com materiais não usado pela A1, como é o caso do metro de plástico para medir, ajudar os seus pares a fazer medições, ajudar a recortar, pegando na folha designada por m2 e dando o seu contributo pessoal ao pintar a folha em forma de quadrado, o dm2, para colar no painel, o m2, tal como todos os seus pares.

No que diz respeito à Comunicação Receptiva e Expressiva, insistimos mais uma vez, para que a A1 consiga comunicar com os colegas de forma espontânea e se esforce por se fazer entender no seu discurso oral. Como o tema a tratar se referia à Mãe, tentámos com que a A1 compreendesse que também os seus pares gostam muito da sua mãe, mas que não passam o dia a fazer referência à figura materna. Que é muito importante a relação com a Mãe, mas que os amigos são também uma parte importante da nossa vida. Esta actividade incluiu ainda o uso da simbologia Makaton, para que a A1 se sentisse mais segura ao ler a sua frase e familiarizar um pouco mais os outros neste método. Na área da Expressão Plástica, fizemos uso da agulha, esta de bico arredondado e grosso. Este material também não é muito usual nas aulas e por isso foi propositadamente escolhido e assim a oportunidade foi dada a todos.

De acordo com a grelha de avaliação, todos os alunos realizaram sem ajuda os objectivos três, quatro e cinco; em relação ao primeiro objectivo, a A1, A5, A8, A9, A11, A12, A15 e A17 necessitaram de ajuda; no segundo objectivo, necessitaram de ajuda a A1, A5, A8, A11, A13 e A17; na realização da terceira actividade da área de Matemática, a A1, A5, A6, A8, A9, A16 e A17 necessitaram de ajuda; na actividade, cozer os lados de uma bolsa para telemóvel, a A1, A6, A9, A16 e A17, necessitaram de ajuda. Considerámos que foi importante a A1 ter participado na actividade de Matemática, o que suscitou alguns comentários interessantes por parte dos seus colegas: “Oh, hoje a A1 também vai fazer o nosso trabalho, Professora?”...”Ela está a rir...Professora”...”Vá A1 pega aqui e tem cuidado não te piques com a tesoura...atenção vou cortar!” no momento de colar todos os quadrados, os dm2, a A1 disse: “Este é o meu desenho...e o teu qual é...é aquele do passarinho?”...”O meu desenho tá bonito?”. A professora da turma também fez, de forma muito natural e espontânea, o seguinte comentário: “Vamos lá olhar para o nosso trabalho...está muito bonito o nosso m2, ficou muito colorido com os desenhos de todos os meus meninos!” Para finalizar a reflexão desta semana, temos ainda a acrescentar que a A1 melhorou um pouco o seu comportamento, esteve mais calma e colaborante. Para a semana seguinte, foi agendado assistir à Assembleia da turma, um momento interessante da vida escolar desta turma, onde

eram debatidos o comportamento, o empenho, a responsabilidade e outros assuntos do interesse do grande grupo.

4.2.2.11. 11ª Semana - 3 a 7 de Maio

A planificação desta semana esteve relacionada com a exploração de itinerários, meios de transporte do meio local, meios de transporte não existentes na região e insistimos na área da autonomia motora para a A1.

Quadro 24 – Planificação – 11ª Semana

Nível de actuação	Área/Sub-área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias	Recursos	Calendarização	Avaliação
Sala de aula	Comunicação Receptiva e Expressiva	Reconhecer itinerários	Recontar a história do “Capuchinho Vermelho”	Apresentação de cartões com cenas da história do “Capuchinho Vermelho”	<u>Materiais:</u> Cartões com a história do “Capuchinho Vermelho”	3 de Maio	Grelha de avaliação
		Melhorar a capacidade de comunicação com os seus pares	Identificar o caminho – itinerário feito pelo “Capuchinho”	Identificação/descrição do itinerário feito pelo “Capuchinho Vermelho”	<u>Humanos</u> turma prof. turma prof. EE		Participação
			Dialogar sobre o itinerário diariamente utilizado de casa à escola e vice-versa	Conversação sobre o itinerário diário – escola-casa e vice-versa			
Sala de aula	Estudo do Meio	Reconhecer os meios de transporte do meio local	Nomear os meios de transporte existentes no meio local	Recorte de imagens com meios de transporte, utilizados no meio local	<u>Materiais</u> Revistas várias Livros Tesoura Cola Marcadores de feltro Cartolina	3 de Maio	Grelha de avaliação
			Dialogar sobre meios de transporte não existentes na região	Conversa de grande grupo	<u>Humanos</u> turma prof.-turma prof.-EE		Participação
				Organização			

			Pesquisar de informação em livros e revistas, sobre os meios de transporte não existentes na região Apresentar o trabalho de grupo	de um cartaz com informação e imagens dos meios de transporte seleccionados (balão de ar quente, cruzeiro, submarino e nave espacial) – formação de grupos de trabalho Explicação de cada grupo acerca do meio de transporte seleccionado Trabalho cooperativo			
Rua (A1)	Autonomia	Proporcionar mais autonomia motora Estimular a orientação espacial	Fazer o trajecto de casa à escola, sem andarilho Identificar sítios de referência no itinerário realizado	Percurso casa-escola, sem andarilho Identificação de sítios de referência (Câmara, lojas...)	<u>Humanos</u> A 1 mãe da A1 prof. EE	7 de Maio	Empenho Grelha de avaliação
Sala de aula	Comunicação Expressiva	Reforçar a capacidade comunicativa com os seus pares	Contar à turma a experiência vivida	Relato do itinerário percorrido à turma- Assembleia de Turma	<u>Humanos</u> A1 prof. EE prof. turma	7 de Maio	Participação

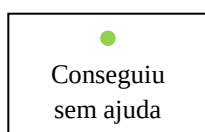
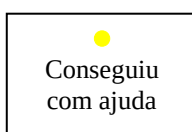
Descrição, Avaliação e Reflexão semanal

O quadro 25 projecta a avaliação das actividades realizadas, tendo por base a grelha de planificação da 11ª semana de intervenção.

Quadro 25 – Grelha de Avaliação – 11ª Semana

Aluno		A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A 10	A 11	A 12	A 13	A 14	A 15	A 16	A 17
Actividades																		
Contexto de Sala de Aula	Recontar a história do “Capuchinho Vermelho”	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Dialogar sobre o itinerário diário de casa à escola e vice-versa	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Nomear os meios de transporte existentes no meio local	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Identificar meios de transporte não existentes na região	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Participar na Assembleia de Turma	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Rua	Fazer o trajecto de casa à escola, sem andarilho (A1)	●																

Legenda

Conseguiu
sem ajudaConseguiu
com ajuda

A1 – aluna desencadeadora da intervenção

Rapariga

Rapaz

A intervenção desta semana ficou um pouco condicionada devido à realização das Provas de Aferição de 4º ano, pois a turma do 3º ano, ficou dispensada das actividades lectivas nos dias 5 e 7 de Maio. Intervimos em dois dias apenas, tendo sido uma das actividades apenas dirigida à A1, como forma de a incentivar à deslocação; pretendíamos que a A1 se deslocasse sem ajuda do andarilho, embora pudesse ter como apoio a mãe. Actualmente a A1 depende muito do suporte, o andarilho, e a família valoriza essa alternativa, pois permite da sua parte dar menos apoio à A1; no entanto, consideramos que é importante mudar essa postura e dar novamente mais realce à deslocação da A1 sem o andarilho, andando com ajuda física por parte de um adulto e tentando equilibrar-se sozinha. O essencial é criar situações onde o andarilho não é funcional, como nas ruas, pois estas têm passeios desnivelados e pedras soltas, para que a A1 possa sentir necessidade de se deslocar sem ele. Para valorizarmos ainda mais a actividade de fazer o percurso casa-escola, sem andarilho, aproveitámos o momento da Assembleia de Turma, para que a A1 relatasse aos seus pares, a sua experiência. Esta teve, também, um valor especial para a família, pois aperceberam-se

que, de facto, o andarilho é pouco funcional em determinadas situações e que a sua educanda não poderá depender daquele; presentemente, o tempo pode ser determinante para ficar mais ou menos dependente, para ser ou não mais autónoma. Há que esgotar todas as hipóteses e dar todas as oportunidades à A1 para esta se deslocar pelos seus próprios meios. Nesse sentido, a actividade planeada, a de fazer o trajecto de casa-escola, foi realizada em contexto de rua, onde a A1 esteve acompanhada pela sua encarregada de educação e pela professora de Educação Especial. Durante o trajecto, foi feita uma constante estimulação e reforço positivo oral, para que a A1 deixasse o andarilho e se apoiasse na mãe ou na professora para se deslocar. Foi uma tarefa difícil de concretizar, pela constante recusa da aluna, por isso foi demorada, cerca de 1h 30m para percorrer 500m. A A1 chegou muito cansada à escola, mas o importante foi não ter desistido. Nesse mesmo dia, mas na parte da tarde foi realizada a Assembleia de Turma, onde a A1 teve a oportunidade de relatar aos seus colegas de turma, a sua experiência. Durante o relato, a A1 foi ajudada a referir os vários lugares por onde passou, conseguindo relacionar alguns deles com os familiares de alguns colegas (oficina de automóveis do pai do A11, loja mini - mercado da mãe da A5, loja da mãe da A2...). Os colegas revelaram-se interessados e interagiram com a A1; alguns fizeram comentários: "...viste a minha mãe?" "...o que estava a fazer o meu pai?".

As actividades, recontar a história do "Capuchinho Vermelho" e nomear os meios de transporte existentes na região, foram realizadas por todos os alunos sem ajuda. A apresentação dos cartões alusivos à história, favoreceram o reconto de forma fácil, principalmente, para a A1, pois dessa forma pode participar oralmente, descrevendo as imagens apresentadas. Na actividade, dialogar sobre o itinerário feito diariamente de casa para a escola e vice-versa, a A1, A5, A11 e A17, necessitaram de ajuda; apenas a A1 necessitou de ser ajudada na tarefa de dialogar sobre os meios de transporte não existentes na região, por ser de todos os alunos a que menos vivência tem fora do meio local e por ser menos estimulada pela família que pouco sai e quando o faz limita-se a ir a consultas médicas.

Foi previsto, na próxima semana, dar lugar à realização de algumas experiências. Estes momentos foram sempre muito apreciados pelos alunos, que tinham oportunidade de aprender, fazendo. Considerámos ser igualmente importante voltar a trabalhar área da Matemática, pois era uma das áreas onde a A1 menos participava e menos interagia com os seus pares.

4.2.2.12. 12ª Semana - 10 a 14 de Maio

Nesta semana, a nossa intervenção privilegiou a vertente experimental, pois considerámos importante que os alunos aprendessem através da experimentação. Foram ainda trabalhadas as áreas da Matemática e a Socialização.

Quadro 26 – Planificação – 12ª Semana

Nível de actuação	Área/ Sub-área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias	Recursos	Calendarização	Avaliação
Sala de aula	Comunicação Receptiva e Expressiva Estudo do Meio	Interpretar o texto: “Experiências” – manual, p. 52 Aprender/ Experimentando	Dialogar sobre a importância de experiências Explicar a experiência	Leitura oral do texto: “Experiências” Diálogo sobre o texto ouvido Reconhecimento da importância das experiências Organização da turma em grupos de 3 elementos Apresentação de experiências várias Partilha de saberes	<u>Materiais:</u> Manual adoptado Papel Canetas Água Recipiente Rolha Prego Detergente Moinho de papel Copo de plástico Algodão Feijões Caixa-sapatos Vaso + planta <u>Humanos:</u> turma prof. turma prof. EE	11 de Maio	Participação Grelha de avaliação
Sala de aula	Matemática	Reconhecer o litro como medida principal das medidas de capacidade Identificar meio litro como a medida de capacidade que é metade do litro Reconhecer	Identificar objectos que tenham um litro de capacidade Fazer uso das medidas de 1 l e de 0,5 l para fazer medições de líquidos	Colocação de vários objectos na mesa Seleção de objectos que contenham 1 l de líquido Utilização de medidas de capacidade, para fazer medições	<u>Materiais:</u> Pacote de leite Garrafa de água Garrafa de sumo Garrafa de azeite Medidas de capacidade – litro e meio litro <u>Humanos:</u> Turma Prof. turma Professora	12 de Maio	Participação Grelha de avaliação

		que a medida de capacidade (Litro), serve para medir líquidos (A1)			EE		
Pátio da escola	Socialização Interação com os pares	Seguir regras no jogo de grupo Estabelecer relações preferenciais com alguns dos seus pares	Participar no jogo “Mensagem”	Organização da turma em grande grupo, numa roda, sentados no chão Participação no jogo “Mensagem”	<u>Humanos:</u> Turma Professora Titular Professora Educação Especial	12 de Maio	Participação

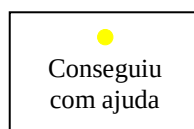
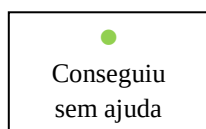
Descrição, Avaliação e Reflexão semanal

O quadro 27 projecta a avaliação das actividades realizadas, tendo por base a grelha de planificação da 12ª semana de intervenção. Foram avaliadas cinco actividades, realizadas em dois diferentes contextos.

Quadro 27 – Grelha de Avaliação – 12ª Semana

Aluno		A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A 10	A 11	A 12	A 13	A 14	A 15	A 16	A 17
Contexto de Sala de Aula	Dialogar sobre a importância das experiências	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Identificar objectos que tenham um litro de capacidade	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Reconhecer litro e meio litro como U. Capacidade	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Pátio Escolar	Seguir regras no jogo de grupo	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Estabelecer relações preferenciais com os seus pares	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

Legenda



A1 – aluna desencadeadora da intervenção

Rapariga

Rapaz

Durante esta semana, na nossa intervenção trabalhámos as áreas de Comunicação Receptiva e Expressiva, Estudo do Meio, Matemática e Socialização. De acordo com a planificação da professora da turma, foi tratado o tema das experiências, inicialmente na área da Comunicação Receptiva e Expressiva e posteriormente na área de Estudo do Meio; na área da Matemática a qual continuámos a valorizar, por ser uma das áreas onde a A1 pouco intervém, foi trabalhado o tema das Medidas de Capacidade, com a contextualização do litro e do meio litro. No último dia da nossa intervenção, reforçámos a interacção entre os alunos desta turma, organizando o grande grupo, sentados no chão, em roda, para todos poderem participar no jogo “A Mensagem”.

Em relação ao primeiro objectivo, os alunos 1, 5, 11, 16 e 17 necessitaram de ajuda para o cumprirem. Dialogar sobre a importância das experiências, representou alguma dificuldade para a A1, A12 e A17. Identificar objectos que tenham 1 litro de capacidade, apenas foi complicado para a A1, pois é-lhe difícil a interiorização de conceitos como o litro e ainda mais complicado perceber o que é meio litro. Este último objectivo foi difícil de atingir, também aos alunos 3, 5, 11, 16 e 17; nos objectivos, dar a conhecer uma experiência, seguir as regras do jogo de grande grupo e estabelecer relações preferenciais com alguns pares, todos os alunos os cumpriram sem ajuda. A tarefa de dar a conhecer uma experiência, foi muito interessante, pois cada grupo organizou uma situação experimental. Foram apresentadas as seguintes experiências:

- a) fricção de uma caneta, na roupa e aproximação do objecto friccionado de pequenos pedaços de papel;
- b) colocação de uma rolha e de um prego num recipiente com água, para observação da flutuação;
- c) mistura de detergente e água para fazer bolinhas de sabão com a ajuda de uma argola com pega;
- d) soprar para um moinho de papel, para observação do movimento do ar;
- e) germinação do feijão, num copo de plástico transparente;
- f) colocação de um pequeno vaso com planta, no interior de uma caixa de sapatos, para observação das consequências da falta da luz solar nas plantas.

Resultaram momentos de muita interacção entre todos os elementos da turma e para a aluna desencadeadora da nossa intervenção, foi muito positivo. Esta, juntamente com o seu grupo, apresentou, o moinho de papel a rodar devido à força do ar. De uma forma geral, todos intervieram muito bem, até porque algumas das experiências já tinham sido realizadas noutros

momentos, ao longo do ano lectivo, o que permitiu um certo à vontade na explicação das mesmas.

Na área da Matemática, tivemos a preocupação de trabalhar a principal medida de capacidade – o litro – e o meio litro. Este momento serviu de iniciação ao tema – Medidas de Capacidade. A noção de litro foi contextualizada com objectos de uso diário, como garrafas de água, de azeite, pacotes de leite... a A1 ficou a saber que o pacote de leite tem 1 l e foram medidos os líquidos, para que todos ganhassem essa noção. Posteriormente, todos puderam utilizar medidas de meio litro e chegar à conclusão da relação existente entre as medidas de capacidade.

Quisemos ainda reforçar a relação interpessoal, entre todos os elementos da turma, fazendo um jogo de grande grupo. Foi uma actividade positiva e o facto de ter sido realizada no solo, facilitou a participação da A1, que continua a manifestar muita resistência a deslocar-se sem o andarilho.

Na semana seguinte, investimos um pouco mais na autonomia motora da A1 sem o andarilho, pois aproveitámos a ida ao Fórum Transfronteiriço, para participar numa Acção de Sensibilização acerca de situações de emergência e respectivos comportamentos.

4.2.2.13. 13ª Semana - 17 a 22 de Maio

Nesta semana, interviemos nas áreas de Comunicação Receptiva e Expressiva, Motricidade e Socialização. Apostámos, mais uma vez, na estimulação da autonomia da marcha com a A1, pois considerámos muito importante continuar a trabalhar a autoconfiança e o gosto/prazer da A1 em se deslocar.

Quadro 28 – Planificação – 13ª Semana

Nível de actuação	Área/ Sub-área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias	Recursos	Calendari zação	Avaliação
Sala de aula	Comunica ção Receptiva e Expressiva	Estimular a capacidade de justificação de imagens absurdas Reconhecer a relação causa - efeito	Distinguir entre o real e o absurdo Utilizar noções de tempo e de causa -	Organização da turma em pequenos grupos (3 alunos) - ilustrar situações de cenas absurdas Discussão das	<u>Materiais:</u> Folhas A4 brancas Marcadores de feltro Lápis de cor Cartões de sequências <u>Humanos:</u> Aluna1	18 de Maio	Participa ção Grelha de avaliação

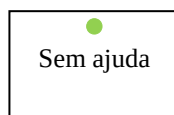
		Reconhecer noções de tempo (ontem, hoje e amanhã)	efeito	ilustrações Apresentação de cartões-sequências de imagens Aprendizagem cooperativa	Prof. EE Prof. turma		
Fórum Transfronteiriço	Motricidade e (A1)	Estimular a autonomia da marcha Melhorar o equilíbrio dinâmico e estático, com ajuda física	Realizar movimentos de marcha, sem o andarilho	Deslocação sem o andarilho (escola-Fórum Transfronteiriço) Reforço físico e verbal Trabalho a pares	<u>Humanos:</u> turma professora-turma professora E E	21 de Maio	Empenho
	Socialização	Reforçar a interação entre os elementos da turma	Participar na Acção de Sensibilização – “Situações de Emergência” Assistir a pequenos filmes - incêndios em casa ou na escola, sismos, cheias/inundações... Fazer ilustrações temáticas	Deslocação ao Fórum Transfronteiriço Visualização de filmes sobre como agir em situações de emergência ou catástrofe natural Ilustração colectiva temática	<u>Materiais:</u> Marcadores de feltro finos e grossos Lápis de cor finos e grossos Lápis de cera <u>Humanos:</u> turma prof.-turma prof- EE	21 de Maio	Participação Grelha de avaliação

Descrição, Avaliação e Reflexão semanal

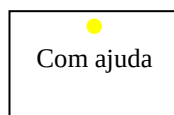
O quadro 29 projecta a avaliação das actividades efectuadas, tendo por base a grelha de planificação da 13ª semana de intervenção. Foram avaliadas seis actividades, realizadas em dois diferentes contextos.

Quadro 29 – Grelha de Avaliação – 13ª Semana

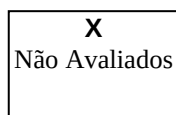
Aluno Actividade		A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A 10	A 11	A 12	A 13	A 14	A 15	A 16	A 17
Sala de Aula	Distinguir entre o real e o absurdo	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Utilizar noções de tempo e de causa - efeito	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Pátio Escolar	Participar na actividade – “Situações de Emergência”	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Ilustrar as situações temáticas	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Realizar movimentos de marcha, sem o andarilho	●	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Melhorar o equilíbrio dinâmico e estático, com ajuda física	●	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Legenda

Sem ajuda



Com ajuda

X
Não Avaliados

A1 – aluna desencadeadora da intervenção

Rapariga

Rapaz

A intervenção desta semana ocorreu nos dias 18 (terça-feira) e 21 (sexta-feira), pois a aluna desencadeadora da nossa acção esteve doente e não compareceu à escola, nos outros dias da semana.

As áreas trabalhadas, Comunicação Receptiva e Expressiva, e Socialização foram dirigidas ao grande grupo, enquanto a área da Motricidade apenas foi canalizada para a A1.

Os alunos A1, A4, A5, A10, A12 e A17 deram resposta ao primeiro objectivo avaliado, com ajuda. Estes alunos revelaram alguma dificuldade em aplicar o seu sentido de observação e em descobrir pormenores ou cenas absurdas, pois esse tipo de exercício requer concentração e perspicácia; na execução do segundo objectivo, a A1, A6 e A17 necessitaram de ajuda em relacionar fenómenos de causa-efeito. De realçar que as actividades anteriormente mencionadas são muito praticadas com a A1, tanto na vertente educacional como em sessões de Terapia de Fala, o que facilitou a sua participação, apesar das dificuldades por ela sentidas.

Nas actividades realizadas em contexto exterior à escola, no Fórum Transfronteiriço, todos os alunos as cumpriram sem ajuda e foi muito divertido.

A nossa intervenção desta semana, determinou dois objectivos a serem avaliados apenas para a A1, relacionados com a área da Motricidade: realizar movimentos de marcha, sem o andador e melhorar o equilíbrio dinâmico e estático, com ajuda física, de um colega ou adulto (professoras da turma e EE). O trajecto, já conhecido da aluna, tem cerca de 500m, uma distância considerável para a A1, tendo em linha de conta que esta se desloca com muita dificuldade e está constantemente dependente da ajuda física e de muito reforço verbal positivo. Foram objectivos difíceis de serem cumpridos e apenas foram estabelecidos para a ida da escola até ao Fórum; o regresso teve que ser assegurado de carro. O importante foi a aluna não ter desistido, apesar da sua forte resistência, e ela ter sentido o apoio dos colegas ao longo do percurso.

Para a semana seguinte, pensámos canalizar a nossa intervenção para a sessão de hidroterapia, pois a A1 continuava muito tensa e apresentava forte resistência ao movimento motor. Procurámos proporcionar momentos de relaxamento corporal, e muscular, realizando exercícios de equilíbrio, postura e coordenação no meio aquático. Foram trabalhadas outras áreas, de acordo com a planificação semanal da professora da turma.

4.2.2.14. 14ª Semana - 24 a 28 de Maio

Nesta semana, a nossa intervenção foi canalizada, mais uma vez, para a área de Matemática, com especial atenção para a concretização de situações problemáticas, pois os alunos retêm muito melhor as informações e apreendem melhor os conceitos, recorrendo à vertente prática de uma situação. Intervimos, ainda, a nível da hidroterapia, cujos benefícios estiveram relacionados com a necessidade desenvolver actividades no sentido de estimular fundamentalmente os componentes motores, neuromusculares, psicossociais e a autonomia dos nossos alunos.

Quadro 30 – Planificação – 14ª Semana

Nível de actuação	Área/ Sub -área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias	Recursos	Calendari zação	Avaliação
Sala de aula	<u>Matemática</u> Medidas de	Reconhecer a utilidade das medidas de	Fazer pesagens em balanças	Colocação de vários objectos na secretária,	<u>Materiais:</u> Pacote de arroz Pacote de	24 de Maio	Participação Grelha de

	peso/massa	peso Utilizar as medidas de peso em situações diferentes Trabalhar cooperativa mente	diferentes Identificar o quilo como unidade principal das medidas de peso Fazer registo das pesagens Colaborar na elaboração de um cartaz	fazendo a apreciação do peso (noção de + pesado e – pesado) Separação dos objectos por peso (estimativa) Utilização de balanças diferentes para pesar os objectos apreciados Registo das conclusões, através da escrita e da ilustração Organizaçã o da turma em dois grupos: o dos rapazes e o das raparigas Utilização de uma balança, para pesar os alunos Registo dos pesos por ordem crescente – cartaz (com fotos)	farinha Maçã Apagador Livro Caneta Ténis Balanças Cartolinas Marcadores de feltro Lápis de cor Fotos dos alunos <u>Humanos:</u> turma prof. EE prof. turma		avaliação
Piscinas Municipais	Socialização Motoricidade	Estimular a relação com os seus pares Reduzir a sensibilidade e à dor muscular Melhorar a consciência corporal, equilíbrio e	Colaborar nas actividades com os pares Relaxar dentro de água Reajustar a sua postura, dentro de água	Entrada na piscina com os pares Participação nos jogos de grupo Aplicação das indicações dadas Flutuação	<u>Materiais:</u> Cintos flutuadores Braçadeiras Leitor de CD CD's Shampoo Gel de banho Toalha de banho	27 de Maio	Participação Empenho Observação directa de posturas Autonomia

	Autonomia	estabilidade do tronco Adquirir noções de segurança, dentro de água Ser autónomo na higiene corporal	Equilibrar-se dentro de água Usar flutuadores Tomar banho sozinho	do corpo com os braços e pernas abertas, ao som de música Mobilização para a frente e para trás em passo calmo e aos saltinhos, dentro de água Colocação de cinto e braçadeiras Uso de shampoo Uso de gel Uso da Toalha de banho para limpar o corpo	<u>Humanos:</u> Pares Prof. EE Fisioterapia Prof. Educação Física Assistente Operacional		
--	-----------	--	---	---	---	--	--

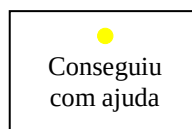
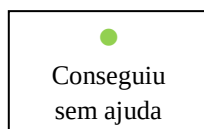
Descrição, Avaliação e Reflexão semanal

O quadro 31 projecta a avaliação das actividades realizadas, tendo por base a grelha de planificação da 14ª semana de intervenção. Foram avaliadas quatro actividades no âmbito da área da Matemática, em contexto de sala de aula.

Quadro 31 – Grelha de Avaliação – 14ª Semana

Aluno Actividade		A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A 10	A 11	A 12	A 13	A 14	A 15	A 16	A 17
Contexto de Sala de Aula	Fazer pesagens em balanças diferentes	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Identificar o quilo como unidade principal das medidas de	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

	peso																
	Fazer registo das pesagens	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Colaborar na elaboração de um cartaz	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

Legenda

A1 – aluna desencadeadora da intervenção

Rapariga

Rapaz

O quadro 32 espelha a avaliação das actividades realizadas em meio aquático e nos balneários das Piscinas Municipais.

Quadro 32 – Grelha de Avaliação da sessão de Hidroterapia / Balneários – 14ª Semana

Aluno Tarefa	A1	A2	A3	A4	A5	A6
Colabora nas actividades	DM	S	S	S	S	S
Manteve contacto visual	DM	S	S	S	S	S
Compreende ordens	DM	S	DM	S	S	DM
Equilibra-se dentro de água	N	S	N	S	S	S
Dentro de água mostra um reajuste postural	N	S	N	S	S	N
Consegue relaxar dentro de água	DM	S	S	S	S	S
Fica mais calmo após a sessão	DM	S	S	S	S	S
Usou flutuadores	S	N	S	N	N	N
Interage com os colegas	S	S	S	S	S	S
Toma banho sozinho	N	S	S	S	S	C/A

Legenda

S-sim; N-não
C/A-com ajuda;
DM-dificuldade moderada; DS-dificuldade severa
A1-aluna desencadeadora da intervenção

A intervenção desta semana, em contexto de sala de aula, incidiu sobre a área da Matemática, com o tema “Medidas de peso/massa”. Os objectivos propostos foram,

claramente, atingidos, pois as estratégias utilizadas permitiram a intervenção directa dos alunos, que puderem experimentar e contextualizar as situações de aprendizagem. Fazendo uso de uma expressão dita pelos alunos “Foi fixe”, podemos concluir que foi positiva a nossa intervenção pedagógica. Apenas a A1 necessitou de ajuda para concretizar os objectivos propostos, mas teve sempre uma postura de colaboradora.

As professoras intervenientes foram unânimes em considerar que esta matéria teve rápida e eficaz interiorização, pois todos os alunos acompanham os pais nas compras existindo ainda o hábito de os alunos irem à mercearia comprar pequenos produtos alimentares e outros, sozinhos, pois o meio onde vivem é rural e pequeno.

No cartaz com a indicação do peso dos alunos, foram utilizadas fotografias dos alunos junto ao nome de cada um, pois a A1 não reconhece nenhum nome dos colegas e por vezes nem o seu. Importou que a A1 percebesse que as balanças servem para pesar, quem era o colega mais pesado e o menos pesado, o que esteve relacionado com a aquisição da noção de peso. Foram desencadeadas estratégias multisensoriais em atenção à A1, o que por si ajudou todos os alunos a uma melhor interiorização das temáticas abordadas.

Para a próxima semana iremos trabalhar a área da comunicação, com o tema “área Vocabular ou Campo Lexical” de marchas populares. Considerámos essa matéria importante, pois a turma irá iniciar os trabalhos para as “Marchas”, actividade da festa final de ano. Serão também realizadas tarefas da área de Expressão Plástica, com o recorte, colagem e decoração dos arcos das marchas. Iremos ainda participar nas comemorações do “Dia da Criança”, pois está previsto participar numa largada de balões com mensagens de paz.

No que respeita à avaliação e reflexão das actividades aquáticas, o grupo de alunos que frequenta as actividades aquáticas, realiza actividades de um para um, embora, também sejam realizadas actividades de pequeno grupo e se estimule e reforce a interacção entre os participantes.

Os alunos A2, A4 e A5 são autónomos nas actividades propostas, por isso a sua apreciação final é de Satisfaz Bem, no que diz respeito à área da Autonomia. O pretendido com estes alunos é iniciá-los na prática da natação, respeitando os objectivos da grelha e criá-los mais independência no meio aquático.

A A1 apresenta dificuldade moderada em colaborar na realização das tarefas propostas, em manter contacto visual, compreender ordens sugeridas pelos adultos (Fisioterapeuta e Professora de Educação Especial), em conseguir relaxar dentro de água, comprometendo o seu estado psicológico após o término da sessão de Hidroterapia. Continua,

completamente, dependente de apoio para se equilibrar dentro de água, não realiza movimentos pré - natatórios, não consegue assumir um reajuste postural e não toma banho sozinha. Para garantir um pouco mais de auto-confiança na A1, esta usa flutuadores nos braços e à volta da cintura. Há a salientar que a A1 tem melhorado, embora lentamente, a sua relação com os pares no meio aquático.

Os alunos A3 e A6 revelam dificuldade moderada em compreender ordens, necessitam de ajuda para caminhar na piscina. A A3 não se equilibra dentro de água mas tem autonomia a tomar banho; o A6 consegue equilibrar-se sozinho dentro de água mas necessita de ajuda para tomar banho.

Numa próxima sessão no meio aquático, pensámos ser importante dar continuidade a actividades que permitissem relaxar os alunos. Para facilitar esse trabalho trabalhámos ao som de música calma e relaxante, pois a música era do agrado de todos os alunos envolvidos.

4.2.2.15. 15ª Semana - 31 de Maio a 4 de Junho

A planificação a seguir esquematizada, representou a última semana intervencionada por nós., A nossa intervenção esteve relacionada com o aumento do vocabulário a nível do campo lexical, tendo como tema principal as “Marchas Populares”, pois foi a actividade da Festa Final de ano-lectivo, tal como, anteriormente, referido Foram, ainda, trabalhadas outras áreas tais como a Expressão Plástica, Motricidade e a Socialização.

Quadro 33 – Planificação – 15ª semana

Nível de actuação	Área/ Sub-área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias	Recursos	Calendarização	Avaliação
Sala de aula	Comunicação Receptiva e Expressiva	Melhorar a capacidade de comunicação com os seus pares Reconhecer palavras pertencentes a uma determinada área vocabular Identificar	Dialogar com os seus pares, para descobrir vocábulos do mesmo campo lexical Nomear palavras pertencentes a um campo lexical	Organização da turma em grupos (4 alunos) Apresentação de cartões com imagens Solicitação de palavras relacionadas com a figura apresentada	<u>Materiais:</u> Quadro Giz Folhas brancas de máquina Canetas de feltro Marcadores de feltro Lápis de cor Lápis de cera Cartões	31 de Maio (manhã)	Grelha de avaliação Participação

		palavras/figuras intrusas num dado conjunto	Reconhecer palavras e ou figuras intrusas de um dado conjunto temático	Escrita e ilustração das palavras e Identificação dos elementos intrusos Trabalho cooperativo	com imagens <u>Humanos:</u> turma prof.-turma prof.- EE		
Sala de aula	Expressão Plástica: Motricidade	Decorar os arcos da marcha Estimular o contacto e coordenação do óculo – manual	Confecção de flores de papel Fazer o contorno e o recorte das flores de papel	Contorno, recorte e montagem das várias partes das flores Colocação das flores nos arcos das marchas	<u>Materiais:</u> Tesoura Lápis de carvão Cola Fio Papel seda <u>Humanos:</u> turma prof.turma prof. EE prof. Exp. Plástica	31 de Maio (tarde)	Grelha de avaliação Participação
Fórum Transfronteiriço (exterior)	<u>Socialização</u> Interacção com os outros	Reforçar a interacção – turma /Comunidade de escolar	Participar na Comemoração do “Dia da Criança”	Lançamento de balões com mensagens de paz	<u>Materiais:</u> Balões <u>Humanos:</u> Comunidade. Educativa.	1 de Junho	Participação

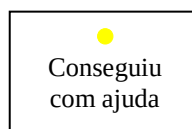
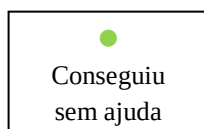
Descrição, Avaliação e Reflexão semanal

O quadro 34 projecta a avaliação das actividades realizadas, tendo por base a grelha de planificação da 15ª semana de intervenção. Foram avaliadas três actividades, em contexto de sala de aula e duas realizadas no exterior, área envolvente do Fórum Transfronteiriço.

Quadro 34 – Grelha de Avaliação – 15ª Semana

		Aluno																
Actividade		A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A 10	A 11	A 12	A 13	A 14	A 15	A 16	A 17
Contexto de Sala de Aula	Descobrir vocábulos do mesmo campo lexical	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Reconhecer palavras e ou figuras intrusas	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

	de um dado conjunto temático																	
	Fazer o contorno e o recorte das flores de papel	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
F Tmsf.	Participar no lançamento de balões	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	Relacionar-se com os pares	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

Legenda

A1 – aluna desencadeadora da intervenção



A nossa intervenção semanal pretendeu iniciar a exploração do tema “Marchas”, actividade a realizar na festa final de ano-lectivo. Não quisemos que este tema fosse, apenas, tratado na área de Expressão Plástica, onde todos os alunos participaram de forma positiva, à excepção da A1 que revelou alguma dificuldade em fazer o contorno e o recorte das flores. Os colegas solicitaram, bastante, a A1 para colaborar na actividade de Expressão Plástica, pedindo-lhe para ela lhes dar papel, cola, ajudar a colar e outras pequenas tarefas, que em muito enriqueceram a relação e o sentimento de pertença à turma.

O tema “Marchas” foi tratado também na área da Comunicação, onde foi feita a exploração da área vocabular e a identificação de figuras intrusas, em cartões com imagens relacionadas com as marchas. Estas actividades permitiram o aumento do vocabulário temático e desenvolver a capacidade de observação e perspicácia. Na actividade de identificar elementos intrusos e absurdos, os alunos A1, A5, A8, A13 e A17 necessitaram de alguma ajuda por parte das professoras

Na última actividade realizada, participação no “Dia da Criança” com uma largada de balões coloridos com mensagens de paz, todos os alunos adoraram fazê-la. Esta actividade permitiu reforçar ainda mais a socialização com todos e para todos.

Desta forma, demos por terminada a nossa intervenção, com a turma do 3º ano da escola - sede, a qual integrava uma aluna considerada com necessidades educativas especiais.

4.3. Avaliação Global

O presente trabalho de Projecto integra-se no âmbito da Educação Especial, consolidando na sua essência, a identificação e descrição de um conjunto de princípios e de procedimentos que se tentaram implementar numa determinada escola, para que a mesma se aproximasse, em termos organizacionais e pedagógicos do sentido da inclusão. Foi nossa finalidade reduzir as pressões de exclusão, reconhecendo que no processo da inclusão há que fazer o reconhecimento das diferenças entre os alunos e o desenvolvimento das abordagens inclusivas do ensino e da aprendizagem que têm como ponto de partida estas diferenças. Isto, sem dúvida, implicou mudanças significativas ao nível da sala de aula, na sala de professores, nos recreios e na relação com os pais.

No nosso caso, foi realizado um trabalho de identificação e de tentativa de diminuição das dificuldades de determinados alunos o que beneficiou outros em relação aos quais, inicialmente não se colocavam problemas de aprendizagem. Deste modo, as diferenças entre os alunos no que diz respeito aos interesses, conhecimentos, capacidades, meios de origem, competências ou deficiências, puderam constituir recursos de apoio à aprendizagem.

Sendo os estilos de aprendizagem o modo como cada um de nós aprende melhor, é importante considerar que a diversidade humana presente no espaço escolar pode beneficiar de uma educação de qualidade sem excluir nenhum aluno, se se valorizar a estreita relação entre os estilos de aprendizagens e as inteligências múltiplas. Estas constituem as habilidades que podemos utilizar para aprender qualquer coisa e realizar os nossos objectivos.

Segundo Gardner (1994), “a teoria das inteligências múltiplas sugere abordagens de ensino que se adaptam às “potencialidades” individuais de cada aluno, assim como à modalidade pela qual cada um pode aprender melhor (citado por Schaffner & Buswell *in* Stainback & Stainback, 1999, p. 81).

Pelo paradigma da inclusão, valoriza-se uma educação de qualidade em que se atende às necessidades de cada um dos alunos, respeitando o seu estilo de aprendizagem, proporcionando condições capazes de dar resposta aos objectivos individuais, dando ao professor espaço para garantir o sucesso dos alunos nas actividades escolares.

No nosso caso, sempre que procedemos à planificação das aulas tivemos em consideração os vários estilos de aprendizagem apresentados pelos nossos alunos. Na turma onde intervimos, destacaram-se os seguintes estilos de aprendizagem:

- estilo auditivo – os alunos aprendiam ouvindo e falando, gostavam de conversar, de leitura em voz alta, leitura em coro e de ouvir livros, como documenta a entrevista de 5 de Julho à professora da turma (anexo 9): “trata-se de um grupo de alunos que gosta muito e aprende bem quando fazem trabalhos em que entrevistam pessoas e gostam de fazer debates em grupo. Conversar é o seu forte...”;
- estilo visual – os alunos gostavam de receber informações através de meios visuais, como filmes, cartazes, textos com muitas figuras, desenhos ou mapas, como relata na entrevista a professora da turma, no dia 5 de Julho de 2010 (anexo 9): “as aulas correm muito melhor e fica tudo na sua cabeça quando apresento a matéria por meio de filmes, que muitas vezes vou buscar ao youtube e de powerpoints; às vezes faço eu mesma os powerpoints outras vezes as colegas trocam comigo trabalhos e aproveito o que faz sentido para os gaiatos. Outra forma de lhes ensinar é usando textos com ilustrações e este ano até fizemos algumas bandas desenhadas acerca de algumas matérias de Estudo do Meio”.

A nossa turma revelou uma dinâmica de trabalho baseada na participação directa, aprenderam melhor os vários conteúdos quando lhes foi proporcionado oportunidades de interagir com materiais e recursos variados, preparados à medida dos alunos a que se destinavam. Sendo a aprendizagem um processo activo e gradual de aquisição de conhecimentos e de competências úteis ao indivíduo na sua vida presente e futura, este deve ter instrumentos para aprender que se devem desenvolver gradualmente, de acordo com o ritmo de cada um. O profissional de educação deve estar atento ao (s) estilo (s) de aprendizagem dos seus alunos, pois perante essa análise, assim se podem seleccionar as estratégias de aprendizagem mais eficazes, contribuindo para o sucesso da actividade pedagógica. Numa abordagem construtiva da aprendizagem, podemos considerar que o aluno deve ser o foco central da aprendizagem, ou seja o principal actor e que as estratégias conducentes à construção do seu conhecimento, colocam nele a responsabilidade de construir o seu próprio conhecimento. Neste sentido, o aluno só poderá ser o centro da construção do seu conhecimento se tivermos em linha de conta as suas experiências, as suas aspirações e os seus estilos de aprendizagem. Cada um de nós tem uma forma particular de fazer aprendizagens, pois cada um apresenta diversas combinações de comportamentos e modos de interpretar a aprendizagem.

4.3.1. A nível do grupo e da aluna “caso”

Cada criança é especial, quer em termos de desenvolvimento, quer no que respeita a cuidados e necessidades educativas. Existem crianças que, dadas as suas características, são simultaneamente semelhantes e diferentes dos seus parceiros da mesma faixa etária. As características das diferenças assentam, fundamentalmente, na presença de factores de ordem física, cognitiva, linguística, social e afectiva, os quais interferem na realização do seu potencial de funcionamento.

Para que seja possível um desenvolvimento pleno das suas capacidades, é fundamental fornecer a estas crianças uma intervenção educativa adequada, assim como meios e cuidados, que variam consoante as necessidades específicas de cada uma.

O quadro que em seguida apresentamos, pretende mostrar a síntese da intervenção a nível do grupo, tendo por base a planificação a curto prazo-semanal.

Quadro 35 – Síntese da Intervenção a nível do grupo

Semanas intervencionadas	Objectivos gerais	Síntese reflexiva
8 a 12 de Fevereiro	Dar a conhecer a Sala de Apoio Especializado Partilhar experiências e saberes Exteriorizar opiniões sobre o tema	Considerou-se que a avaliação da semana foi bastante positiva, pois o grande objectivo, o de sensibilizar para a temática da “Diferença”, foi alcançado. Registou-se um bom nível de participação de todos os elementos.
15 a 19 de Fevereiro	Reflectir sobre o Direito à Diferença	Os alunos da turma participaram de forma activa, opinando e partilhando saberes; conseguiu-se uma boa interacção entre o grupo.
22 a 25 de Fevereiro	Promover situações que desenvolvam capacidades como a expressão, criatividade e emotividade. Contribuir para o sentido crítico	Foi bastante positivo a actividade da dramatização, pois reforçou a relação entre todos os alunos; mais uma vez todos precisaram de todos para alcançar um resultado final que satisfizesse. Considerámos a dramatização uma boa estratégia para aumentar o espírito de cooperativismo entre todos.
1 a 5 de Março	Melhorar a capacidade de comunicação com os pares Reforçar a postura em trabalho de pequeno grupo Aumentar o reportório de símbolos/vocábulos Makaton	As actividades revelaram-se enriquecedoras, permitiram o contacto directo com outras técnicas de comunicação, o que facilitou a interacção entre os pares e a partilha de conhecimentos. Foi facilitada a aceitação da Diferença, como uma mais-valia no contexto educativo e social.
8 a 12 de Março	Retratar física e psicologicamente os pares, de forma positiva	Verificou-se um aumento da auto-estima e reforçou-se o sentimento de pertença à turma. Notou-se maior interacção entre os alunos, o que

	Realizar trabalhos acerca da realidade cultural local para partilhar com alunos participantes no intercâmbio luso-espanhol	contribuiu para um ambiente escolar mais saudável e agradável.
15 a 19 de Março	Melhorar a capacidade de comunicação com os seus pares, partilhando sentimentos e experiências relacionadas com a figura do Pai Aumentar o reportório de símbolos/vocabulos Makaton Estimular o contacto e coordenação óculo-manual, através da elaboração da prenda do Dia do Pai Estimular o sentido de responsabilidade	Foram proporcionados a todos os alunos momentos de partilha com histórias e sentimentos acerca da figura do Pai. A maioria dos alunos fez um discurso coerente, organizado, fazendo uso de estruturas frásicas elaboradas e complexas. Foi proporcionado, mais uma vez, o contacto com a metodologia do Makaton, o que permitiu a interiorização e aplicação de novos símbolos contextualizados, por todos os alunos. Grande entreada na limpeza e arrumação do espaço – sala de aula
22 a 26 de Março	Melhorar a capacidade de comunicação com os seus pares Aumentar vocabulário temático Sensibilizar os alunos para questões ambientais – visita ao Fluvial de Mora	As actividades realizadas permitiram consolidar uma vertente educativa e ambiental.com todos os alunos. Foi possível reforçar a interacção e a partilha de conhecimentos entre todos os elementos da turma, pois estes perceberam que a colaboração e a responsabilidade de todos são importantes no sucesso final das actividades.
13 a 16 de Abril	Regular a participação nas diferentes situações de comunicação Tomar conhecimento acerca do Sistema Solar, através da visualização de filmes temáticos, consulta de livros e diálogo.	Conseguimos despertar a curiosidade e a perspicácia dos alunos, com a exploração do tema “Sistema Solar”. Ganho de uma percepção mais realista do Sistema Solar, através das imagens tanto nos filmes como nos livros consultados. Os alunos souberam partilhar os conhecimentos com os seus pares, e interagir bem uns com os outros, conseguindo organizar o seu trabalho sobre a montagem do Sistema Solar.
19 a 23 de Abril	Melhorar o controlo postural Melhorar o equilíbrio dinâmico na posição de sentados Estimular os receptores da sensibilidade tátil, permitindo liberdade de expressão gráfica Reforçar a interacção com os seus pares	Foram proporcionados momentos divertidos, através de jogos, e outros momentos com vertente didáctica e terapêutica, com o uso das bolas Bobath. Desta forma, demos oportunidade à turma de experimentar uma série de exercícios, geralmente, trabalhados pela A1. Conseguimos reforçar a interacção entre os pares, através de trabalho de grupo.
26 a 30 de Abril	Trabalhar Matemática com e para todos - construção do m2 Melhorar a capacidade de	Verificaram-se bons momentos de interacção entre os pares e foi visível e sentido, por todos, um forte sentimento de pertença, pois todos estiveram em sintonia a trabalhar a área da Matemática.

	comunicação com os seus pares Aumentar e reforçar o repertório de símbolos em Makaton Estimular o contacto e coordenação óculo – manual – prenda do Dia da Mãe	Aumentámos o número de símbolos Makaton e todos os aplicaram de forma contextualizada. Com a realização da prenda do Dia da Mãe, proporcionámos a estimulação óculo-manual; todos gostaram e empenharam-se a fazer a prenda.
3 a 7 de Maio	Reconhecer itinerários Reconhecer os meios de transporte do meio local Melhorar a capacidade de comunicação com os seus pares	A maioria dos alunos deu resposta aos objectivos propostos e interagiram bem uns com os outros. Durante os momentos de diálogo, sobre os meios e transporte não existentes no meio local, apercebemo-nos que alguns alunos têm poucas vivências fora do seu local de residência, o que dificultou a identificação de meios de transporte não usados por eles diariamente ou não observáveis no seu meio envolvente.
10 a 14 de Maio	Aprender experimentando – realizar diversas experiências – Estudo do Meio Reconhecer o litro como medida principal das medidas de capacidade Estabelecer relações preferenciais com alguns dos seus pares	A vertente experimental revelou-se muito interessante e apelativa para todos os alunos. Contudo, alguns sentiram dificuldades ao terem que partilhar sobre o que aprenderam sobre as experiências. Resultaram momentos de muita interacção entre todos os elementos da turma. As noções de litro e de meio litro, foram contextualizadas com objectos de uso diário, o que permitiu o ganho dessas noções para a maioria dos alunos.
17 a 22 de Maio	Estimular a capacidade de justificação de imagens absurdas Reconhecer a relação causa - efeito Utilizar noções de tempo (ontem, hoje e amanhã) Reforçar a interacção entre os elementos da turma	Alguns alunos revelaram alguma dificuldade em aplicar o seu sentido de observação e em descobrir pormenores ou cenas absurdas, o que requer concentração e perspicácia; daí a necessidade de treino neste tipo de exercício. Nas actividades realizadas em contexto exterior à escola, no Fórum Transfronteiriço, todos os alunos as realizaram sem ajuda e foi muito divertido.
24 a 28 de Maio	Reconhecer medidas de peso Utilizar as medidas de peso em situações diferentes Trabalhar cooperativamente	Os objectivos propostos foram, claramente, atingidos, pois as estratégias utilizadas permitiram a intervenção directa dos alunos, que puderam experimentar e contextualizar as situações de aprendizagem. Foram desencadeadas estratégias multisensoriais em atenção à A1, o que por si ajudou todos os alunos a uma melhor interiorização das temáticas abordadas.
31 de Maio a 4 de Junho	Melhorar a capacidade de comunicação com os seus pares Reconhecer palavras pertencentes a uma determinada área vocabular Decorar os arcos da marcha	Estas actividades permitiram o aumento do vocabulário temático e desenvolver a capacidade de observação e perspicácia. Na última actividade realizada, participação no “Dia da Criança” com uma largada de balões coloridos com mensagens de paz, todos os alunos adoraram fazê-la. Esta actividade permitiu reforçar ainda mais a

	Estimular o contacto e coordenação óculo – manual	socialização com todos e para todos.
	Interacção com os outros	

Como se pode verificar, o quadro anteriormente apresentado, mostra o desenrolar da nossa intervenção com a turma do 3º ano. Assistimos a mudanças importantes ao nível do relacionamento entre os pares, da postura em sala de aula, notando-se um aumento do interesse e empenho dos alunos, conseguiram corresponder e nalgumas situações até superaram as expectativas da sua professora, pois os alunos considerados “casos emergentes da turma” revelaram-se alunos mais responsáveis e integraram-se de forma positiva no grupo.

No que diz respeito ao tipo de trabalho realizado em contexto de sala de aula, a professora Titular de Turma comentou, na entrevista, do dia 5 de Julho de 2010: “A turma funcionou muito bem em grupo, aprendeu a estar e trabalhar em grupo, os seus trabalhos eram muito mais ricos e de facto o trabalho cooperativo foi uma mais-valia. Ao longo do ano escolar, os alunos manifestaram-se receptivos às propostas de trabalho, foram participativos, interessados e souberam ser cooperantes uns com os outros” (anexo 12).

A professora disse-nos ainda: “Adoraram fazer trabalhos em Área de Projecto, fazer pesquisas e quando apresentavam os trabalhos, gostavam de o fazer na forma de cartaz. São crianças muito críticas. Resultou muito bem, a Assembleia de Turma semanal, ajudou-os a crescer e a resolver pequenos conflitos, tivessem estes acontecidos dentro da sala ou fora dela”...”. Outra actividade semanal foi a “Hora do Conto”; os alunos adoraram ir à biblioteca escolar, trabalhar com a professora bibliotecária, pois ela tem mesmo vocação para fazer o seu trabalho e alguns revelaram muito jeito nas dramatizações das histórias e foram verdadeiros actores. Em relação ao PCT, tenho a dizer que as actividades realizadas no seu âmbito foram proveitosas e tiveram bastante aceitação por parte dos alunos. Não posso deixar de referir que no Concurso de leitura “Um leitor é um Sonhador”, foi uma menina da nossa sala que ganhou o primeiro prémio.” (...) “Em relação aos casos emergentes da turma, a professora comentou: “Ao longo do ano – lectivo, dois dos casos emergentes, inicialmente apontados, deixaram de o ser numa perspectiva negativa. Os alunos mudaram a sua forma de ser e de estar em contexto de sala de aula, tornaram-se menos conflituosos com os colegas e até passaram a dar ouvidos ao que lhes era dito. Penso que cresceram e isso foi bom para eles e para todos os adultos que com eles lidaram no dia-a-dia. Por isso, o aproveitamento e o comportamento da turma foram avaliados como “Bom” (anexo 12).

O grupo intervencionado apresentou uma estrutura sociométrica um pouco alterada, tendo como ponto de referência as características do relacionamento interpessoal no início da nossa intervenção. A segunda aplicação dos testes sociométricos, no dia 4 de Junho de 2010 (anexo 8) permitiu a reanálise da teia relacional da turma e a percepção das mudanças ocorridas ou não, no período da nossa intervenção pedagógica. A matriz sociométrica das escolhas, do dia 4 de Junho de 2010, possibilitou verificar que no grupo dos rapazes o mais escolhido foi o aluno que não tinha estado presente no dia da primeira aplicação dos testes sociométricos, o A2; que os alunos mais votados, na primeira aplicação dos testes sociométricos, tiveram menos escolhas e que aqueles que tinham sido menos escolhidos, tinham sido mais escolhidos, na segunda aplicação dos referidos testes. No grupo das raparigas a aluna A15 continua a marcar posição de ser a mais escolhida, tendo sido escolhida ainda por mais colegas, do que na primeira aplicação dos testes sociométricos.

O quadro a seguir apresentado é referente à intervenção com a A1 e que numa forma sintética faz referência aos objectivos gerais trabalhados e a uma reflexão crítica dos resultados obtidos.

Quadro 36 – Síntese da Intervenção a nível da aluna A1

Semanas intervencionadas	Objectivos gerais	Síntese reflexiva
8 a 12 de Fevereiro	Interagir com os pares Partilhar experiências e saberes, em pequenos grupos Participar nas várias actividades durante a semana do projecto de Sensibilização “Direito à Diferença”	A A1 não gostou de algumas actividades principalmente quando teve que aplicar o sentido de orientação, revelando-se insegura durante a actividade em que tinha os olhos vendados. Participou muito bem, nas tarefas de enfiar missangas e recortar imagens com os dedos colados, mas recusou-se a participar na tarefa de caminhar a pares com as pernas atadas. Embora a A1 não fosse rejeitada pela turma, no entanto, não era procurada para conversar ou brincar, por iniciativa dos próprios colegas.
15 a 19 de Fevereiro	Dialogar sobre os “Direitos das Crianças” Partilhar, através da linguagem oral, sentimentos e experiências vividas Estimular a adaptação, ao meio aquático Colaborar nas actividades aquáticas	Apenas participou quando solicitada, mas fê-lo com satisfação. Tem oferecido muita resistência a todas as actividades realizadas em meio aquático. Sempre que nos deslocávamos para as Piscinas Municipais era frequente ataques de pânico, que depois iam diminuindo de intensidade, após muita conversa com a aluna. Foi feito um trabalho de muita estimulação e reforço positivo para que a aluna entrasse na água e se descontraísse um pouco. Não gostava de estar no meio aquático, nem interagia com os colegas, apenas com a Professora, a quem se agarrava e não deixava por motivo algum. Durante esta sessão, a A1

	Interagir com os seus pares	mostrou algum interesse na tarefa de soprar pequenos objectos flutuantes, mas por pouco tempo.
22 a 25 de Fevereiro	Promover situações que desenvolvam capacidades como a expressão, criatividade, emotividade Colaborar nas tarefas de grupo Colaborar nas actividades aquáticas Cuidar do seu vestuário	Revelou dificuldade em expressar as suas ideias, com discurso pouco coerente, baixo e muito restrito vocabulário. Durante a actividade da dramatização, integrou o grupo de pares, usando-o como elementos de referência. Reagiu positivamente e demonstrou gosto em participar na pequena peça de teatro, interagindo com os colegas e compreendendo as várias indicações dadas pelas Professoras, durante os ensaios. Iniciou as actividades aquáticas com crises de pânico, descontrolo respiratório e recusou-se a interagir com os pares. Contudo a sua reacção de recusa em participar nas actividades aquáticas, foi menos acentuada, do que a semana anterior. Aderiu com satisfação à tarefa de cuidar do seu vestuário, nos balneários da Piscina
1 a 5 de Março	Melhorar a capacidade de comunicação com os seus pares Aumentar o reportório de símbolos/vocábulos Makaton Participar na Semana da Leitura	Foi importante para a A1 ter oportunidade de transmitir algum conhecimento à sua turma, acerca da simbologia Makaton que já interiorizou, pois isso contribuiu para a sua auto-estima e autoconfiança. Fizemos uso do seu portefólio, com toda a turma. Verificámos que a A1 interagiu com os pares de forma positiva e evolutiva.
8 a 12 de Março	Interagir com os seus pares Conhecer o meio envolvente Participar na preparação dos trabalhos para o Intercâmbio luso-espanhol	Verificámos um aumento da auto-estima, devido à caracterização física e psicológica feita pelos seus pares. A A1 recolheu a sua informação junto dos familiares, que oralmente lhe transmitiram alguns conhecimentos acerca do meio envolvente. Foram informações muito simples e básicas mas que serviram para iniciar a informação mais detalhada trazida por outros alunos. Sentiu dificuldade em realizar as tarefas de Expressão Plástica. Agradou-lhe ter saído da escola para fotografar os lugares mais pitorescos da vila.
15 a 19 de Março	Melhorar a capacidade de comunicação com os seus pares Aumentar o reportório de símbolos/vocábulos Makaton Estimular o contacto e coordenação óculo – manual Arrumar a sala de aula	Necessitou de ajuda para se expressar de forma organizada e coerente. Na actividade de identificar acções através da metodologia Makaton, fê-lo sem ajuda, pois é-lhe familiar este tipo de trabalho e ajudou alguns dos seus colegas a identificar o que era apresentado. Revelou algum empenho na realização da prenda do Dia do Pai, apesar das dificuldades sentidas. Na tarefa de arrumar a sala de aula, a A1 interagiu com os pares e estes colaboraram com ela e realizou tarefas nesse sentido.
22 a 26 de Março	Participar em jogos temáticos Aumentar vocabulário temático Melhorar a capacidade de comunicação com os seus pares	Sentiu dificuldades em fazer associação de vocábulos ao seu hiperónimo, mas participou. Ao explorar livros temáticos e ao visualizar imagens, via net, interiorizou conhecimentos básicos acerca dos animais e dos seus habitats. As actividades realizadas permitiram reforçar a interacção entre

	Reconhecer a importância do meio ambiente na vida dos animais Distinguir animais selvagens de domésticos Estabelecer relações preferenciais com os seus pares e adultos, em saída ao exterior – Fluviário de Mora	todos os elementos da turma. Contudo, durante o lanche convívio, no Fluviário de Mora, recusou a comer qualquer alimento sólido, ficando muito instável e com reacções de pânico. Por isso, considerámos não ter atingido, em pleno, o nosso objectivo de todos os alunos partilharem alimentos.
13 a 16 de Abril	Reter informação a partir da visualização de 2 filmes acerca do Sistema Solar Regular a participação nas diferentes situações de comunicação Reconhecer que a Terra faz parte do Sistema Solar Reconhecer o Sol como fonte de luz e calor Trabalhar a pares	Devido ao tema exigir alguma capacidade de abstracção, para a A1, cada explicação dada, foi acompanhada de uma linguagem muito simples e sempre que possível eram fornecidos exemplos para melhor compreensão da matéria. A A1 ficou a saber o nome do nosso planeta, que era possível viajar para “lá das nuvens” e ver o planeta do espaço, que no céu existem as estrelas e que o sol é uma delas, que nos dá luz e calor e que na presença do sol é de dia e que sem ele é de noite. Foi difícil a A1 reter a informação programada, mas como foi muito estimulada e reforçada positivamente, não desistiu e conseguimos captar a sua atenção e interesse. Na tarefa de Expressão Plástica, ajudou o seu par a concretizá-la. De salientar que a sua instabilidade emocional representou entrave ao alcance, em pleno, dos objectivos traçados.
19 a 23 de Abril	Melhorar o equilíbrio dinâmico na posição de sentados, assim como o controlo postural Reforçar o estímulo visual Estimular a coordenação óculo-manual Passar da posição de sentado no chão, para a posição de sentado em cima da bola Estimular os receptores da sensibilidade tátil, permitindo liberdade de expressão gráfica Reforçar a interacção com os seus pares	Os objectivos programados justificaram-se pelo facto de a A1 ter-se revelado muito tensa, recusando movimentos, entrando em conflito com os que a rodeavam. Realizámos os exercícios de movimento com o grande grupo, o que permitiu minimizar a postura de recusa da A1, embora não tivéssemos conseguido alcançar todos os objectivos. Em relação ao uso da espuma de barbear para fazer desenhos, foi uma boa aposta, pois a A1 participou com satisfação e interagiu bem com os colegas.
26 a 30 de Abril	Participar nas actividades de Matemática Melhorar a capacidade de	Em relação à área da Matemática, a nossa intenção não se prende com a A1 perceber o conceito programado (m^2), mas interagir com a turma na realização de uma tarefa, que implicava o contacto

	comunicação com os seus pares Aumentar e reforçar o reportório de símbolos em Makaton Elaborar a prenda do “Dia do Mãe” Estimular o contacto e coordenação óculo – manual	com materiais não usado pela A1, como é o caso do metro de plástico para medir, ajudar os seus pares a fazer medições, ajudar a recortar, pegando na folha designada por m2 e dando o seu contributo pessoal ao pintar a folha em forma de quadrado, (dm2), para colar no painel, o m2, tal como todos os seus pares. Desta forma, a A1 interagiu com os seus pares, o que foi muito positivo. Continuámos a trabalhar a simbologia Makaton, pois dessa forma a garantimos o sucesso no momento de leitura de frases. Acrescente-se, ainda, que a A1 melhorou um pouco o seu comportamento, esteve mais calma e colaborante
3 a 7 de Maio	Reconhecer itinerários Melhorar a capacidade de comunicação com os seus pares Reconhecer os meios de transporte do meio local Ter mais autonomia motora Estimular a orientação espacial	Para mudar a postura de valorização, da família, em relação ao andarilho, aquela foi envolvida na actividade de saída ao exterior. A família percebeu que o andarilho não é funcional, e que é importante a A1 ser autónoma sem aquele instrumento de apoio. A experiencia tornou-se ainda mais positiva, quando a aluna teve que a partilhar com os colegas da turma. Em relação ao reconhecimento de itinerários e dos meios de transporte do meio local, a A1 teve necessidade de ajuda, mas participou.
10 a 14 de Maio	Aprender experimentando – participar em experiências na área de Estudo do meio Reconhecer que a medida de capacidade (Litro), serve para medir líquidos Seguir regras no jogo de grupo Estabelecer relações preferenciais com alguns dos seus pares	A A1 revelou-se interessada nas actividades realizadas, embora tenha tido necessidade de ser ajudada para participar no diálogo sobre a importância das experiências e na identificação de objectos, apesar de serem de uso diário, que tinham 1 litro de capacidade. As várias actividades realizadas, permitiram que fosse reforçada a interacção entre os pares da turma, o que contribuiu para aumentar o sentimento de pertença à turma.
17 a 22 de Maio	Estimular a capacidade de justificação de imagens absurdas Reconhecer a relação causa - efeito Estimular a autonomia da marcha Reforçar a interacção entre os elementos da turma	Necessitou de ajuda para descobrir pormenores ou cenas absurdas, pois esse tipo de exercício requer concentração e perspicácia, mas participou nas actividades propostas, até porque a A1 está treinada nesse tipo de exercício. Quanto ao ganho de mais alguma autonomia motora, foi essencial o reforço verbal positivo constante, por parte dos pares e adultos que a acompanharam, para que a A1 desse como cumprido o objectivo. As várias actividades realizadas contribuíram para o reforço positivo da interacção entre todos.
24 a 28 de Maio	Reconhecer a utilidade das medidas de peso Utilizar as medidas de peso em situações diferentes	Importou que a A1 percebesse que as balanças servem para pesar, quem era o colega mais pesado e o menos pesado, o que esteve relacionado com a aquisição da noção de peso. Foram desencadeadas estratégias multissensoriais em atenção à A1, o que

	Trabalhar cooperativamente Estimular a relação com os seus pares, no meio aquático Melhorar a consciência corporal, equilíbrio e estabilidade do tronco, no meio aquático	por si ajudou todos os alunos a uma melhor interiorização das temáticas abordadas. A1 necessitou de ajuda para concretizar os objectivos propostos, mas teve sempre uma postura de colaboradora. Já em contexto aquático, revelou dificuldade moderada em colaborar, em manter contacto visual, em compreender as indicações dadas e em relaxar, o que comprometeu o seu estado psicológico. Continua a depender de terceiros para realizar a sua higiene pessoal e por isso não é capaz de tomar banho, sozinha.
31 de Maio a 4 de Junho	Melhorar a capacidade de comunicação com os seus pares Reconhecer palavras pertencentes a uma determinada área vocabular Identificar palavras/figuras intrusas num dado conjunto Estimular o contacto e coordenação óculo-manual – decoração dos arcos para as Marchas Populares Reforçar a interacção entre A1 /turma/comunidade escolar – comemoração do Dia da Criança	A A1 revelou maior e melhor capacidade de comunicação com os seus pares, mas devido à sua grande instabilidade emocional, nem sempre se consegue presenciar essa “conquista”. Participou nas actividades propostas, embora tivesse sido muito ajudada para dizer vocábulos do mesmo campo lexical e para reconhecer palavras/intrusos num dado conjunto. Participou na decoração dos arcos, tentando fazer o contorno e recorte de flores. Os colegas solicitaram-na, bastante, para colaborar na actividade de Expressão Plástica, pedindo-lhe para ela lhes dar papel, cola, ajudar a colar e outras pequenas tarefas, que em muito enriqueceram a relação e o sentimento de pertença à turma. A A1 adorou participar na Largada de Balões, gesto simbólico que serviu para assinalar o Dia da Criança. Interagiu de forma positiva e descontraída.

No que concerne ao caso da aluna considerada com necessidades educativas especiais, a professora da turma, na sua entrevista, no dia 5 de Julho de 2010 comentou:

Revelou-se sempre uma criança muito meiga...doce mas muito complicada. (...) O complicado era também a sua postura de recusa em quase todas as actividades, apesar de fazer e até gostar. Mas raros foram os dias em que a A1 se prontificou a participar ou a fazer algo, de forma espontânea. Foi difícil, fazer a aluna sentir-se bem com todos e todos com ela.(...) O nosso trabalho foi também mudar isso e acho que conseguimos, pois no final do ano-lectivo, quando voltaste a aplicar os testes, os resultados foram diferentes. A nossa menina passou a ser um elemento da turma, pois os outros pensaram nela quando fizeram as suas escolhas e as suas rejeições.

Em termos de estratégias utilizadas, no decorrer da nossa intervenção, a professora da turma, referiu na mesma entrevista, anteriormente mencionada que

Achei fantástico aquela actividade de adaptar a história da “Rã zarolha”, todos gostaram e até os outros aprenderam os símbolos do Makaton e o facto de esses

símbolos aparecerem na sala, na casa de banho, nos textos explorados no dia-a-dia, ajudou muito a A1. a sentir-se bem com ela e com os outros.

A professora mencionou, também, na sua entrevista, no dia 5 de Julho de 2010, o que pensava acerca do trabalho de parceria entre ela e a professora de Educação Especial

Resultou, porque não estava sozinha, porque estavas tu e apesar de estares na sala para aquela aluna, os outros sentiam que tu também eras professora da turma e isso, sim...resultou. Não há que ter ilusões, porque o problema da inclusão, é um grande problema, quando nos deparamos com colegas que dizem que não têm nada a ver com aqueles alunos (anexo12).

A intervenção levada a cabo neste nosso trabalho de Projecto, tinha como ponto central, intervir com e para todos, diferenciando e cooperando numa turma de 1º Ciclo, que incluía uma aluna considerada com necessidades educativas especiais. Ao longo da nossa intervenção, registámos alterações significativas, quer a nível da apreensão de conteúdos programáticos quer a nível relacional de e para com todos. Um dos elementos da turma, que mais alterou a sua forma de estar em sala de aula, de aprender e de se relacionar com os outros, foi a aluna desencadeadora da nossa intervenção, o que pode ser confirmado na análise da matriz sociométrica, referente à (re) aplicação dos testes sociométricos, no dia 4 de Junho de 2010. Ao analisarmos a matriz sociométrica, verificamos que a A1 deixou de ser um elemento indiferente e ganhou substancialmente a escolha de dez dos seus pares (anexo 8). Este aspecto revestiu-se da maior importância, pois estes resultados puderam confirmar aquilo por nós também presenciado e vivido, que a pouco e pouco, ao longo da nossa intervenção, um sentimento de pertença ia crescendo e amadurecendo entre todos os alunos da turma intervencionada. A nova posição conquistada pela A1, no que concerne ao relacionamento com os seus pares, permitiu que aquela se sentisse muito mais feliz, a sua participação nas aulas aumentou, o seu interesse pelas várias matérias escolares era notoriamente diferente e positivo e houve alguns dias em que os seus “estados” de pânico se sentiram menos, o que possibilitou, a todos os que conviviam com a aluna, maior interacção. Em suma a sua qualidade de vida melhorou, porque melhorou o seu relacionamento com os outros e consigo mesma.

4.3.2. A nível do contexto escolar

As escolas são estruturas sociais complexas e o modo como se desenvolvem as várias interacções, incluindo as que ocorrem no contexto da sala de aula, são em parte influenciadas

pelos contextos sociais mais alargados. As escolas, centros de cultura própria, desenvolvem e consolidam configurações, normas e expectativas, que definem o conjunto de comportamentos socialmente esperados, permitidos e incentivados ou então rejeitados em situações e contextos específicos. Assim, nalgumas escolas, as normas, formais ou informais, encorajam os professores a experimentar novas ideias, a estabelecerem boas relações de trabalho com os colegas, a partilhar práticas, a observarem mutuamente as aulas, a trabalharem em pequenos grupos, a planificar actividades em conjunto, enquanto noutras, nenhum destes comportamentos é incentivado.

Ora, todo este clima e cultura de escola é decisivo no que respeita à implementação de práticas mais colaborativas, pois, como se sabe, a aprendizagem cooperativa pressupõe uma mudança importante no papel do professor, nomeadamente no que respeita à interacção com os alunos no contexto da sala de aula e no que respeita à interacção com os colegas no contexto geral da escola e no contexto específico das salas de aula. Nesse sentido, somos concordantes com a ideia que é fundamental a forma como os professores trabalham uns com os outros, a forma como apresentam os projectos aos alunos, pois disso tudo resulta um maior ou menor sucesso das actividades escolares. Numa estrutura cooperativa de aprendizagem, é mais fácil os professores poderem partilhar solidariamente as actividades da sala de aula. Importa que os professores discutam entre si a complexidade dos modelos sociais e instrucionais que se podem dinamizar nas classes heterogéneas para atender, adequadamente, a diversidade de necessidades de cada aluno individual.

A questão da cultura de partilha e cooperação, portanto do ensino cooperativo entendido como cultura e não como método ou técnica, assume assim uma importância fundamental já que, como referimos antes, a aprendizagem e o ensino cooperativo são excelentes estratégias de inclusão, de trabalhar com grupos heterogéneos e apoiar as aprendizagens dos alunos. De acordo com a entrevista, do dia 5 de Julho de 2010, a professora da turma diz que

Foi positivo mas muito complicado. (...) Ainda pensei, contigo na sala de aula, tu ficarias ao pé dela, e eu trabalharia com os outros. Pensei que, se assim fosse, seria um alívio. Mas tu chegaste com ideias diferentes, falavas de trabalhar com todos e para todos...ainda fiquei mais confusa. Mas não há nada como falar, partilhar e nisso eu estou sempre disposta a fazer diferente, a aprender, a querer o melhor para os gaiatos. Ou seja, este ano foi muito diferente, foi bom, trabalhoso, esgotante mas deu gozo ver no fim o que conseguimos alcançar. Durante os momentos em que estávamos a planificar as coisas, é que deu para perceber o quanto isso é importante e trabalhar em equipa foi muito vantajoso. Principalmente porque na minha prática educativa não é muito normal trabalhar ao lado de uma terapeuta da

fala ou de uma fisioterapeuta. A prática de cada um, a sabedoria do outro...completa a nossa...as estratégias que pareciam ótimas e depois de discutidas caíam por água abaixo mas nisto que alguém tinha outra ideia e cresciam estratégias muito mais válidas, muito melhores e funcionais. Sim, funcionais...que isso é, para mim, muito importante e são muito necessárias para todos, independentemente das características de cada aluno” (anexo12).

De facto, a cooperação entre professores, a presença de dois professores na sala de aula, pode ser facilitadora da implementação de quadros sociais de aprendizagem cooperativa. Por certo, a parceria entre professores, permite possibilidades que o trabalho individual e isolado não permite: diversificação e flexibilização das actividades, dinamização de actividades que mantenham todos os alunos em situação de aprendizagem activa, atenção mais individualizada aos alunos e aos grupos, diferenciação das tarefas e papéis e ainda promoção da inclusão, académica e social, dos alunos que, nos grupos e nas turmas, apresentem maiores dificuldades. Estamos de acordo, de que colaborar é muito importante na construção do conhecimento, na construção da escola e faz muito sentido, quando falamos numa escola para todos. Como elemento activo e professora do Quadro do Agrupamento, podemos afirmar que a nossa realidade, não deve ser muito diferente, da de outras escolas. Muitos professores não têm hábitos de colaboração, de trabalharem em conjunto, de pensarem em conjunto, e por isso, muitos deles não se vêem numa prática de cooperação. Cada um pensa que é “dono” do seu conhecimento e não gosta de partilhar, ou melhor dizendo, não sabe partilhar. Pensamos que é urgente mudar. Acrescente-se, ainda, que no nosso Agrupamento Escolar, a Direcção está a assumir também uma postura de mudança, pois já está mais sensibilizada para a problemática da cooperação entre docentes e da necessidade de todos os professores, principalmente os Directores de Turma, serem responsabilizados pelo processo dos alunos considerados com necessidades educativas especiais, a serem eles a falarem com os pais/encarregados de educação, a convocá-los e a escrever informações nas cadernetas dos seus educandos. Digamos que está emergente uma cultura de escola diferente, que caminha em direcção à inclusão e que para tal, se torna imperativo aos vários actores educativos intervenientes, serem mais abertos à mudança, cooperantes na sua prática educativa, já que o trabalho em colaboração é muito mais seguro para todos. Se assim não for, estamos muito mais expostos ao fracasso e às críticas da sociedade em geral.

Ainda a propósito do trabalho em cooperação, a professora da turma comenta, na sua entrevista, no dia 5 de Julho de 2010,

Não teria conseguido, se não tivéssemos, todas, trabalhado em equipa. Assim foi possível. (...) tudo o que faz parte da nossa prática educativa deve e pode contribuir para a realização de aprendizagens significativas e elas só podem ser, realmente importantes, se fomentarem a cooperação e o trabalho de equipa. A nossa grande preocupação foi a de adequar estratégias às características dos alunos, tendo em conta as suas motivações e os seus interesses. A grande dificuldade foi a de desenvolver projectos que conseguissem dar resposta a todos os alunos, independentemente das suas dificuldades. A grande vantagem foi a de poder agrupar os alunos, em pequenos grupos e realizar trabalhos de pesquisa, de consulta de livros ou fazer, simplesmente, recolha de testemunhos orais. Eles gostaram de trabalhar em grupo, independentemente do tema. (...) Existia uma regra - a regra de ouro - todos tinham de dar o seu melhor e assumir as responsabilidades no grupo. Ninguém fazia o trabalho do outro, embora pudesse ajudar. A nota a dar ao trabalho teve sempre em conta a forma como os elementos do grupo se relacionaram e trabalharam. Eles levaram a coisa muito a sério!!! (anexo 12).

4.3.3. A nível da família

Pensar em educação de qualidade, implica hoje em dia, ter em mente que a família esteja presente na vida escolar dos seus alunos, em todos os sentidos. Ou seja, é preciso uma interacção entre escola e família. Nesse sentido, escola e família possuem uma grande tarefa, pois nelas é que se formam os primeiros grupos sociais de uma criança. Envolver os familiares na elaboração da proposta pedagógica pode ser a meta da escola que pretende ter um equilíbrio no que diz respeito à disciplina dos seus educandos. Nesse sentido, o sucesso da tarefa da escola depende da colaboração familiar activa. É impossível colocar à parte escola, família e sociedade, pois, se o indivíduo é aluno, filho e cidadão, ao mesmo tempo, a tarefa de ensinar não compete apenas à escola, porque o aluno aprende também através da família, dos amigos, das pessoas que ele considera significativas, dos meios de comunicação, do quotidiano. Sendo assim, é preciso que professores, família e comunidade tenham em mente que a escola precisa de contar com o envolvimento de todos. É necessário que família e escola se encarem responsabilmente como parceiras de caminhada, pois, ambas são responsáveis pelo que produz, podendo reforçar ou contrariar a influência uma da outra. Família e escola precisam criar, através da educação, uma força para superar as dificuldades sentidas, construindo uma identidade própria e colectiva, actuando juntas como agentes facilitadores do desenvolvimento pleno do educando.

No nosso caso, os contactos entre a escola e a família foram frequentes. As estratégias de envolvimento das famílias, no acompanhamento do percurso escolar dos educandos foram as que trivialmente se praticam, ou seja, assentaram na realização de reuniões gerais nos finais

de cada período lectivo para comunicar os resultados da avaliação e em práticas de atendimento individualizado dos encarregados de educação, em horas previamente estipuladas para o efeito. Por vezes foi chamado à escola, este ou aquele encarregado de educação para serem analisadas determinadas situações pontuais, mais ou menos urgentes e relativas aos respectivos educandos.

Em relação à família da A1, ao longo da nossa intervenção, assistimos a momentos de colaboração com a escola, de preocupação com o processo de aprendizagem da A1, mas também, houve lugar a uma certa passividade e acomodação em relação à vida activa da aluna desencadeadora da nossa intervenção.

Na entrevista à encarregada de educação da A1, no dia 12 de Julho de 2010, aquela afirmou que

sempre que posso eu e o meu marido vimos à escola. Vimos às reuniões marcadas para receber a avaliação da A1 e quando há festas, também vimos (anexo 15).

Os pais da A1 ajudam a sua educanda nas tarefas escolares e tentam acompanhar o processo de aprendizagem da mesma, conforme foi explicitado na mesma entrevista

Todos os dias falamos com a A1 sobre a escola e quando a A1 leva deveres, ajudo a fazer.... (...) Este ano aprendeu muitos símbolos e já lê. Em casa também treinamos. É pena esses símbolos não existirem aí fora mas, este ano fizeram um livro com os símbolos, uma história e nós vimos...estava muito engraçada, a A1 levou um livro para casa. Também este ano, começou a fazer fichas de avaliação, tal como os outros meninos e isso agradou-me, tem um caderno com muitos trabalhos e sabe contar o que fez (anexo 15).

Com base no nosso conhecimento acerca da família, podemos afirmar que a mesma sente alguma dificuldade em gerir a situação de deficiência da sua educanda e remete para a comunidade educativa e não só, a tomada de resolução dos problemas por ela sentida. Através dos vários contactos informais com a família, apercebemo-nos que a encarregada de educação da A1, afirma que ela realiza determinadas tarefas em contexto familiar, como vestir-se ou comer produtos alimentares sólidos, que ainda nunca foram visualizadas em contexto escolar, pois a A1 não reúne as condições motoras, de destreza ou de autonomia necessárias e por isso não as consegue realizar. Notamos, ainda, que a família remete para os professores o sucesso e o insucesso das aprendizagens da sua educanda, conforme ficou patente na entrevista do dia 12 de Julho de 2010

Penso que a A1 já aprendeu alguma coisa. Não sei se conseguirá mais ou não...depende das professoras. Penso que se ela for muito estimulada, vai conseguir mais. (...) ela está cá e os professores trabalham com ela e têm que a estudar (anexo 15).

Ao longo da nossa intervenção, tentámos mudar a postura da família da A1, envolvendo-a de forma mais presencial e participativa, quando o Programa Educativo Individual da aluna necessitava de alterações, chamando-a à escola para participar na elaboração das grelhas de planificação trimestral, assumindo uma colaboração mais activa em todo o processo de aprendizagem. Além disso, quisemos que a família ganhasse uma nova tomada de consciência das capacidades da A1, permitindo à sua encarregada de educação a participação directa em algumas actividades, como foi o caso de saídas ao exterior, em que a A1 recorreu ao apoio do andarilho e demonstrámos que não era uma opção funcional em contexto real. A aposta de todos, escola e família, teria que passar pelo ganho da autonomia da A1 com base na sua autoconfiança e que todos teríamos que estimular e reforçar. A Direcção do Agrupamento disponibilizou acompanhamento psicológico à família da A1, mas esta oferta não foi aceite, pois a família faltou a todas as sessões marcadas pela psicóloga do Agrupamento, mesmo pondo à sua consideração a hora de atendimento. A parceria estabelecida entre a escola e a família da A1, revelou-se, por um lado positiva, pois conseguimos envolver os familiares em momentos de aprendizagem e na elaboração das propostas pedagógicas, o que os responsabilizou pelo sucesso ou não das actividades realizadas, mas por outro lado, deparamo-nos com alguns entraves, como foi o caso de a família não comparecer ao apoio psicológico, considerado pela Equipa da UAEAA, como fundamental ao seu equilíbrio familiar. Esse acompanhamento, poderia representar o início de todo um processo de aceitação das reais capacidades da A1, o que iria permitir uma maior capacitação para superar as dificuldades sentidas e uma postura diferente de gerir a situação de deficiência. Concordamos que qualquer situação que envolva uma criança/jovem considerado com necessidades educativas especiais, esta não se deve fazer valer pela discriminação positiva, que há que assumir as capacidade e as limitações, que será preferível encarar e gerir a situação de deficiência nos vários contextos, pois o sucesso de qualquer tarefa da escola depende e muito da colaboração activa familiar.

No que diz respeito à postura dos pais da A1, a professora da turma, na sua entrevista do dia 5 de Julho de 2010, deu a conhecer o seu receio em relação à nova situação escolar, a transição para o 5º ano de escolaridade, por parte da família

Agora...preocupa-me o próximo ano – lectivo. A mudança vai ser dura...nem sei se os pais estão preparados para lidar com a situação e quanto à A1, tenho muitas dúvidas. A turma não vai ser a mesma...mais professores...horário mais complicado e vai mudar de sala de aula várias vezes ao dia (anexo 12).

Defendemos que a família deve estar atenta a dificuldades não só cognitivas, como comportamentais. Deve estar disponível para intervir da melhor maneira possível, visando sempre o bem-estar dos seus educandos. Ou seja, a família deve constituir-se como o espaço por excelência à formação dos seus filhos, sendo crucial uma articulação, uma partilha em todo esse processo de crescimento. É cada vez mais importante sensibilizar os pais para participarem activamente na vida escolar dos seus educandos. Para os pais, participar na escola, não deve ser só para receber informações dos seus educandos. É preciso que façam sugestões, tomem algumas decisões em conjunto com os professores, participem nas actividades da escola, etc. A participação dos pais traz-lhes benefícios, pois que aumentando as suas informações melhoram o seu papel de educadores. O envolvimento das famílias no contexto escolar melhora o sentimento de ligação, daquela, à comunidade, sendo certo que a parceria Escola - Família contribuirá significativamente para uma educação de sucesso, com sucesso e para o sucesso. Concordamos que o papel da família é determinante no processo de aprendizagem dos seus educandos, pois ao longo da nossa intervenção, observámos diversas vezes que a A1 quando chegava à escola calma, era mais colaborante pois estava mais estável emocionalmente e quando em termos familiares havia algum descontrolo, era muito difícil trabalhar com a aluna, em contexto educativo, reagindo de forma muito instável, o que se traduzia pelo choro, negação às actividades e um chamamento constante pela mãe. O sentimento, exageradamente, dependente da figura materna, frequentemente demonstrado pela A1, foi também trabalhado, tanto quanto nos foi permitido, com a família. Além das várias conversas informais com a mãe da A1, na presença da professora da turma e na nossa, acerca da importância de a A1 não ser tão dependente da sua figura, sugerimos algumas vezes, ser o pai a ir levar e buscar a aluna à escola, passar algum do seu tempo livre, com outros familiares próximos, aquando da celebração do “Dia da Mãe”, conforme a planificação da 10ª Semana - 26 a 30 de Abril, a exploração temática, fez-se no sentido de dar a entender à A1 que os seus pares também gostavam das suas mães, mas que a relação com os amigos é também uma parte importante da sua vida e que era bom partilhar momentos com eles, porque se aprende com eles e divertimo-nos com eles, também.

Em suma, podemos referir que registámos algumas alterações a nível da família, mas por se tratar de um contexto muito particular e íntimo, o nosso trabalho não conduziu a

mudanças mais significativas. Contudo, consideramos que o sucesso da nossa acção se situou em pequenas alterações que podem fazer a diferença no dia-a-dia. Dito de uma outra forma, “as grandes realizações não são feitas por impulso, mas por uma soma de pequenas realizações.”

4.3.4. A nível do processo de investigação-acção

Ao longo dos tempos, a investigação-acção tem adquirido uma grande relevância. Trata-se de um estilo de investigação que permite superar algumas discrepâncias existentes entre o binómio teórico-prática, possibilitando melhorias significativas no que diz respeito à qualidade da educação. Através da investigação-acção o professor pesquisa acerca do seu próprio trabalho, o que lhe permite salientar problemas, determinar a sua etiologia e mobilizar estratégias que permitam superá-los, potencializando todo o processo de ensino - aprendizagem. Este estilo de investigação torna-se apelativo e motivador, essencialmente porque coloca a tónica na componente prática e na melhoria das estratégias de trabalho utilizadas, o que conduz a um aumento significativo na qualidade e eficácia da prática desenvolvida. Nesse sentido, torna-se pertinente considerar que a investigação-acção constitui uma forma de questionamento reflexivo, mas também colectivo, pois a investigação deve ser colaborativa, ou seja, desenvolvida através da acção dos vários intervenientes.

Apontamos como grande objectivo desta metodologia, a reflexão sobre a acção a partir da mesma, sendo a sua finalidade a acção transformadora da realidade. Em termos de contributo da investigação-acção na prática educativa, regista-se um aumento da participação do professor, como agente de mudança. Contudo, para que essa mudança ocorra na comunidade educativa será preciso que todos os intervenientes se envolvam, assumindo uma postura dinâmica de acção-reflexão-acção.

No nosso caso concreto, o projecto de investigação-acção, diz respeito à situação educativa de uma aluna considerada com necessidades educativas especiais e a sua inclusão na turma onde estava integrada, assim como na comunidade educativa. Com base, na análise da informação apresentada, podemos referir alguns dos aspectos mais significativos do nosso projecto de investigação-acção. A nossa intervenção visou identificar e descrever um conjunto de princípios e de procedimentos, com os quais tentámos que a nossa escola se aproximasse, em termos organizacionais e pedagógicos, da prática da inclusão. Como aspectos mais

positivos do nosso projecto, podemos referir as mudanças ocorridas na teia relacional da turma do 3º ano da escola-sede, que integrava a referida aluna, nomeadamente o sentimento de pertença que passou a existir por parte de cada um dos elementos da turma e na construção e partilha do conhecimento com e para todos. O conjunto de estratégias, posto em prática, a reflexão da nossa prática com todos os intervenientes no processo de aprendizagem, feita semana após semana, a tomada de decisões ou alterações de outras, sempre com o mesmo objectivo, o de proporcionar e garantir o sucesso de todos os alunos, reconhecendo as diferenças existentes, como ponto de partida para a nossa acção educativa, permitiram que o nosso projecto se fosse desenvolvendo e alcançado os objectivos delineados. A nossa intervenção contou sempre com a colaboração da professora da turma e com os elementos da Equipa Multidisciplinar da Unidade de Apoio Especializado para Alunos com Multideficiência. A nível da Direcção do nosso Agrupamento, reconhecemos uma emergente mudança de atitude e maior preocupação em gerir a política educativa no sentido da inclusão. Apontamos, por exemplo, a preocupação da Direcção em incluir na ordem de trabalho das várias reuniões de avaliação e de trabalho, os assuntos respeitantes aos alunos considerados com necessidades educativas especiais, preenchimento dos documentos, como o Programa Educativo Individual, nos conselhos de turma, maior envolvimento e responsabilização por parte dos directores de turma acerca do processo de aprendizagem dos alunos considerados com necessidades educativas especiais e reforço do contacto com os respectivos encarregados de educação. Salientamos, ainda, que o trabalho cooperativo entre os docentes que intervieram em todo o trabalho de projecto, quer directa ou indirectamente, representou uma mais-valia na realidade educativa do nosso Agrupamento, pois a introdução de transformações numa determinada situação educativa, cujo desafio é o de dar solução a problemas identificados, só poderá ser operada pelos próprios professores, em colaboração com os seus pares, com os seus alunos e correspondentes famílias, nos contextos em que as situações problemáticas se desatam.

Consideramos primordial a partilha de toda a informação válida, resultante do processo de investigação-acção, com alunos e outros profissionais de educação, no sentido de compreender o ensino e a aprendizagem para encontrar respostas pertinentes e ajustadas à realidade em que nos encontramos, pois dessa forma, desencadeamos um processo que tentámos que fosse dinâmico, motivador, responsável e responsabilizante dos diversos intervenientes neste projecto educativo.

No decorrer da nossa intervenção, apostámos na diversidade da turma, pois consideramos que a diversidade é um potencial a explorar, orientámos a nossa prática educativa para a concepção de diapositivos de diferenciação pedagógica capazes de atender às características, interesses, saberes e necessidades dos nossos alunos. As estratégias delineadas assentaram no trabalho cooperativo, na aprendizagem com os pares, no agrupamento heterogéneo, na intervenção em parceria, o que nos permitiu criar um sentimento e uma diferenciação pedagógica inclusiva. Digamos que os resultados, foram mais notórios e firmes em contexto de sala de aula e que a nível da comunidade educativa e da Direcção do Agrupamento, a nossa intervenção enfrentou algumas dificuldades. Todos sabemos que, a educação inclusiva pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendem juntos, independentemente das suas dificuldades, tendo em atenção os ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos. Como ingredientes essenciais da nossa intervenção, usámos a organização do trabalho em pequenos grupos, com a co-responsabilização de todos os seus elementos, a diversidade das tarefas e dos materiais, o que facilitou a construção de um clima favorável à promoção da igualdade de oportunidades para todos e para cada um dentro do grupo.

Quando num Agrupamento, a política educativa não assenta numa prática inclusiva, há que trabalhar com a comunidade educativa para que mude a sua forma de actuação, a sua forma de pensar, pois os professores constituem-se como agentes de mudança, quando entenderem que a diferenciação inclusiva é aquela que parte da diversidade, programando a actuando em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferente. É, igualmente, importante que os professores proporcionem a aprendizagem em grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, organizando o espaço e o tempo em função das actividades para as aprendizagens a realizar. Quando falamos em diferenciação inclusiva, significa implicar os alunos na construção dos saberes, abrindo a escola para a partilha ou socialização do saber entre professores e alunos. É verdade que não registámos alterações de fundo, na nossa comunidade educativa no sentido da inclusão, mas notámos uma maior predisposição, uma maior preocupação, mais partilha de informação e uma emergente diferença no tratamento dos casos dos alunos considerados com necessidades educativas especiais.

REFLEXÕES CONCLUSIVAS

REFLEXÕES CONCLUSIVAS

Na reflexão final deste nosso trabalho de projecto, há que referir, antes de mais, que este não deve ser entendido como um resultado final, acabado, mas antes como um trabalho a continuar, no sentido da inclusão. Por isso, este trabalho de investigação deverá ser compreendido como um meio e não um fim. Isto significa que, na prática, a prioridade consistiu em identificar determinada questão de partida – “Como trabalhar a turma, a nível das aprendizagens e da interacção, de forma a promover a inclusão de todos os alunos, tendo como ponto de partida os problemas de comunicação e mobilidade de um dos elementos do grupo (A1)?”. Diagnosticada a situação escolar, o nosso esforço desenhou-se no sentido de, ao longo do trabalho, tecer um processo em que o conhecimento da realidade, a pesquisa bibliográfica e a planificação da acção de transformação avançassem paralelamente.

Para que fosse possível esta investigação, procurámos aceder a uma análise compreensiva dos dados recolhidos. Recorremos, em primeira instância, à pesquisa documental, para caracterizarmos a situação em que se interveio e os vários contextos em que a mesma se insere, à realização de testes sociométricos, e às entrevistas à professora da turma, à professora Adjunta da Direcção do Agrupamento e à encarregada de educação, da aluna desencadeadora da nossa intervenção. Tivemos como suportes escritos, o Projecto Educativo da turma do 3º ano, com a qual intervimos, o Projecto Curricular do Agrupamento, os vários relatórios técnico-pedagógicos e clínicos existentes no processo da aluna considerada com necessidades educativas especiais (A1), os relatórios pedagógicos e contribuímos com o nosso próprio conhecimento acerca da realidade educativa.

Com a aplicação da técnica da sociometria, no início da nossa intervenção, aos elementos da turma em foco, analisámos a dinâmica de grupo existente, ou seja, caracterizámos e compreendemos a teia de relações entre os elementos que compunham a turma. Através da segunda aplicação dos testes sociométricos, feita na fase terminal da nossa intervenção, registámos mudanças positivas na teia relacional da turma, principalmente no que diz respeito à A1, pois passou a ser um elemento escolhido e rejeitado, tal como os seus pares, deixando de ser um elemento nulo do grupo.

As entrevistas realizadas foram do tipo semi-directivo e permitiram aos entrevistados falarem de forma franca, sobre as situações apresentadas. A primeira entrevista à professora da turma, permitiu-nos recolher informação acerca da própria entrevistada, da caracterização do grupo/turma e a sua inserção no contexto escolar assim como dos casos emergentes do grupo/turma. Foi, ainda, possível saber quais as estratégias e actividades que melhor resultam

na turma. A segunda entrevista permitiu recolher informação que caracterizasse o grupo/turma e a sua inserção no contexto escolar assim como os casos emergentes do grupo, após a nossa intervenção, fazer o levantamento de estratégias e actividades válidas, realizadas durante a nossa intervenção e que melhor serviram o sucesso educativo de todos numa perspectiva cooperativa e inclusiva, mas também saber quais as dificuldades da acção educativa realizada. Ao entrevistarmos a professora Adjunta da Direcção do Agrupamento, na fase inicial do nosso trabalho de projecto, traçámos o seu perfil, recolhemos informação que serviu para caracterizar o espaço físico e logístico da escola, quais os recursos humanos existentes assim como a dinâmica educativa do Agrupamento em que a escola se insere e que a suportam e saber quais as preocupações explícitas para dinamizar uma escola de sucesso para e com todos. A entrevista à encarregada de educação, aconteceu apenas na fase final da nossa intervenção e careceu de todo o cuidado e importância, pois através dela aprofundámos a caracterização do contexto sócio - familiar da aluna (A1), as representações e expectativas da família em relação à escola, soubemos da relação da A1 no meio familiar e da interacção entre a escola e a sua família, assim como da interacção desta com a escola que a aluna frequenta. Ainda, nos foi dado a conhecer o que a família nuclear da A1 pensa sobre o processo de inclusão da sua educanda.

Consideramos que o essencial do projecto foi conseguido, pois lançámos alguns alicerces de base em que se julga assentar a construção de uma escola inclusiva. Esperamos que os percursos e práticas educativas seguintes sejam percorridos com margem de confiança, criando condições primordiais à implementação de uma política de escola mais inclusiva, quer em termos pedagógicos, quer organizacionais. Segundo os princípios orientadores da escola inclusiva, as escolas devem estruturar e organizar a consecução gradual e eficiente das práticas educativas, no âmbito de uma cultura de cooperação e de colaboração no seio da comunidade educativa, em que o governo da sala de aula deve assentar no princípio construtivista e cooperativo da pedagogia da aprendizagem, onde as estratégias a desenvolver possam ser conducentes a uma maior implicação de forma responsável das famílias, em todo o processo escolar dos seus educandos e cujo funcionamento dos apoios educativos especiais, possa reger-se por práticas que envolvam, de forma clara e responsável, pessoal docente e não docente na procura de respostas adequadas a cada criança/jovem considerado com necessidades educativas especiais.

A educação inclusiva representa, sem dúvida, um instrumento social de grande importância no mundo actual. Dos seus resultados poderão ocorrer mais-valias importantes

para uma melhor qualidade de vida. Sendo assim, as escolas, na sua generalidade, devem tornar-se estabelecimentos de educação e ensino, mais inclusivos tanto a nível organizacional, como funcional. Por certo, um dos mais marcantes desafios da educação inclusiva baseia-se em conseguirmos que a maior parte dos nossos alunos consiga ter sucesso no seu processo de aprendizagem. Para tal muito se tem ainda a fazer, sendo primordial os vários profissionais de educação realizarem trabalho de parceria e de colaboração, de forma a fazerem um melhor atendimento às necessidades de todos os alunos.

Entenda-se aqui, que a cooperação não deve ser compreendida como mera técnica ou estratégia a usar em contextos, tarefas ou momentos específicos, mas sim como uma cultura, modo de vida, em que a resolução de problemas assenta na reconstrução de relações de interdependência positiva, de convivência, de confiança mútua, assumindo, desta forma, uma importância crucial já que, como anteriormente referimos, e experimentámos, a aprendizagem e o ensino cooperativo são excelentes estratégias de inclusão, de trabalhar com grupos heterogéneos a apoiar as aprendizagens dos alunos.

De facto, pela pesquisa teórica e pela experimentação realizada, podemos afirmar que a cooperação entre professores, a presença de dois professores na sala de aula, pode ser facilitadora da implementação de quadros sociais de aprendizagem cooperativa. A colaboração entre os professores de educação especial e os professores de ensino regular, quando é eficaz, beneficia todos os alunos e também os professores que se sentem renovados e entusiasmados. Também se registam melhorias dos alunos considerados com necessidades educativas especiais quanto ao seu desempenho académico, auto-estima, motivação, habilidades sociais e relacionamento com os pares.

Do nosso trabalho de projecto, queremos ressaltar a ideia principal de que a estreita articulação na divisão das tarefas, na planificação, apresentação, avaliação e, em suma, no trabalho desenvolvido na sala de aula, se reflectiu na construção de um bom ambiente de ensino - aprendizagem, e foi fundamental para a promoção da inclusão e do sucesso escolar de todos os alunos, principalmente da A1. Os vários profissionais de educação que connosco intervieram, neste trabalho de projecto, partilham da nossa opinião, tanto mais que esta articulação ganhou mais importância na medida em que, na concepção inclusiva, os alunos estão juntos na mesma sala de aula e os nossos alunos estiveram e a articulação entre nós, professores e técnicos, ocorreu em vários níveis e etapas da nossa intervenção. Por isso, o nosso trabalho de colaboração ultrapassou a porta da sala de aula, envolvemos a comunidade educativa na participação de actividades, conforme é demonstrado com a planificação das

semanas de 8 a 12 de Fevereiro, com o projecto de sensibilização “Direito à Diferença”, de 15 a 19 de Fevereiro, através da realização do projecto “Direitos das Crianças”, de 1 a 5 de Março, com o projecto de sensibilização “Leituras diferentes” e de 31 de Maio a 4 de Junho, com a celebração do “Dia da Criança”.

É pertinente dizermos que sem uma maior sensibilidade e flexibilidade por parte dos directores das escolas na gestão da colegialidade e na aprovação de projectos mais inclusivos, a nossa tarefa é muito dificultada, pois é fundamental que os órgãos de gestão das escolas, procedam a alterações nas estruturas de organização da escola, de modo a facilitar o desenvolvimento de práticas colaborativas entre os professores.

No nosso caso concreto, a nossa intervenção teve a aprovação da Direcção do Agrupamento, mas nem sempre esteve aberta às alterações apresentadas que visassem maior sentido de inclusão, à realização de algumas actividades que envolvessem toda a comunidade educativa e muito menos a comunidade local, não autorizou ou promoveu a deslocação de profissionais a participar, em representação do Agrupamento, em iniciativas ou encontros alusivos às práticas de inclusão e revelou alguma dificuldade em compreender alguns dos nossos procedimentos, como foi o caso da aplicação dos testes sociométricos à turma intervencionada. Contudo aprovou a participação e acompanhamento da encarregada de educação da aluna A1 em algumas actividades, por nós planificadas, como as saídas ao exterior, disponibilizou ajuda/acompanhamento psicológico à família da A1, autorizou a realização das entrevistas nas instalações do Agrupamento, reforçou o papel dos directores de turma no acompanhamento e resolução de situações relacionadas com alunos considerados com necessidades educativas especiais e no atendimento aos encarregados de educação, incluiu nas várias ordens de trabalho, dos conselhos de turma, os assuntos dos alunos abrangidos pelo Decreto – Lei nº 3 / 2008, de 7 de Janeiro, fazendo com que os referidos assuntos fossem matéria de reflexão, por todos os elementos dos referidos conselhos e se responsabilizassem pela tomada de decisões. A Direcção do nosso Agrupamento foi permissiva a uma certa flexibilidade em relação ao espaço de trabalho dos professores de educação especial, destacados na Sala da Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência. Ou seja, no nosso caso e sempre que o nosso apoio não era partilhado com outros alunos da UAEAM, a A1 era apoiada em contexto de sala de aula, juntamente com os seus pares da turma que integrava.

A nossa experiência e conhecimento da realidade escolar, como professora no activo há vinte e dois anos, assim como a implementação deste trabalho de projecto, permitiu-nos

afirmar que a planificação e execução de actividades cooperativas, contribuiu para a diversificação e flexibilização das mesmas, a sua dinamização manteve todos os alunos em situação de aprendizagem activa, houve lugar a uma atenção mais individualizada aos alunos e aos grupos, a uma diferenciação das tarefas e papéis, além da promoção da inclusão, académica e social, dos alunos com maiores dificuldades, em particular da A1.

Como estratégia distinta, recorremos ao trabalho cooperativo, privilegiando o incentivo do grupo, tentando aumentar o seu desempenho escolar, a interacção dos alunos e as suas competências sociais, tão cruciais ao crescimento de todos. Testemunhámos que a aprendizagem cooperativa foi um bom exemplo de como foi possível organizar a turma em grupos heterogéneos, tendo em conta as capacidades dos nossos alunos. Por outras palavras, poder-se-á afirmar que ao promovermos uma maior gestão cooperativa da sala de aula, vivenciamos, realmente, uma experiência positiva para os alunos pois, esta estratégia criou um clima de aula estimulante, permitindo-lhes ser mais autónomos, responsáveis por tudo o que aconteceu na sua sala de aula. Dessa forma, ficou mais tempo à professora da turma e a nós para dar mais atenção e melhores respostas aos alunos que necessitaram.

Como síntese final, reconhecemos que o nosso trabalho de investigação não foi uma tarefa passiva, nem fácil. Todavia, ainda que a nossa intervenção represente um pequeno passo no caminho da mudança, foi reconfortante trabalhar em colaboração, de forma ajustada em prol do sucesso educativo de todos os alunos. Criámos oportunidades para todos poderem aprender juntos, respeitando as diferenças uns dos outros, criámos melhores condições de aprendizagem para todos poderem interagir. Baseámo-nos na diferenciação pedagógica, na aprendizagem activa e cooperativa, na parceria pedagógica e mais do que nunca, estamos convencidos que as crianças são como as folhas do nosso poema:

*Não há, não,
duas folhas iguais em toda a criação.
(...)*

*Nas formas presentes,
nos actos distantes,
mesmo semelhantes
são sempre diferentes*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Ainscow, M. (1997). *Educação para todos: torná-la uma realidade*. Em M. Ainscow, G. Porter, M. Wang (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (2000). The next step for special education: supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, 27 (2), pp. 76-80.
- Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). *Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais*. In D. Rodrigues, (org.). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp.103-116). Porto: Porto Editora.
- Albarelo, L. et al. (1997). *Prática e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Almeida, J. C. F. (2001). Em defesa da investigação - acção. *Sociologia*. No.37, p.175-176. [Online]. [Consulta em 13-12-09] Disponível em http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S087365292001000300010&lng=pt&nrm=iso. ISSN 0873-6529.
- Andrada, M^a da G. (1997). *Paralisia cerebral - O estado da arte no diagnóstico e intervenção*. *Revista Medicina Física e de Reabilitação*, 5.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Azevedo, L., Ferreira, M. & Ponte, M. (1999). *Inovação curricular na implementação de meios alternativos de comunicação em crianças com deficiência neuromotora grave*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração da Pessoas com Deficiência.
- Basil, C. (1995). Os alunos com paralisia cerebral: desenvolvimento e educação. In C. Coll, J. Palacios & A. Marechesi (Ed.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar* (pp. 252-271). Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda. (Trabalho original em espanhol publicado em 1993).
- Bautista, J. R. (Coord.) (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro Editora.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

- Bell, J. (2008). Como realizar um projecto de investigação. Lisboa: Gradiva.
- Benavente et al. (1990). Práticas de mudança e de investigação – Conhecimento e intervenção na Escola Primária. Revista Crítica de Ciências Sociais n.º 29; 55-80
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.
- Bond, R. & Castagnera, E.(2006). Peer supports and inclusive education: an underutilized resource. Theory into Practice, 45 (3), 224-229.
- Cahuzac, M. (1985). El niño com enfermedad motriz de origem cerebral. Buenos Aires: Panamerica.
- César, M. (2003). A Escola Inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (org.). Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (1997). Alunos com necessidades educativas especiais. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In D. Rodrigues (org.), Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva (pp. 125-142). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2003). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In L. Miranda Correia (org.). Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.
- Correia, M. (2003). Sinais de inclusão. A deficiência e as representações sociais dos professores do ensino básico: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado, documento policopiado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Cortesão, L. (2000). Ser Professor: Um ofício em risco de extinção? – Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI. Porto: Edições Afrontamento.
- Cortesão, L. (2003). Cruzando conceitos. In D. Rodrigues (org). Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade (pp.57-72). Porto: Porto Editora.
- Costa, A. (2006). A Educação Inclusiva dez anos após Salamanca: reflexões sobre o caminho percorrido. In D. Rodrigues (ed.). Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos? (pp. 13-29). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana (Fórum de estudos de educação inclusiva).

- Elliot, J. (1990). *La Investigación Acción en Educación*. Madrid: Morata.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: INIC.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de classes. Uma estratégia de formação de professores (4ª edição)*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1998). *Investigação e reforma educativa*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2003). *Inclusive Education and Classroom Practices- Summary Report*.
<http://www.europeanagency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroompractices/> inclusive-education-and-classroom-practices (consultado em 6-08-2010)
- Fonseca, V. (1999). *Insucesso Escolar – Abordagem Psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.
- Gameiro, J. (1992). *Voando sobre a psiquiatria. Análise epistemológica da psiquiatria contemporânea*. Porto: Edições Afrontamento.
- Gedeão, A. (1968). *Poesias completas 1956-1967*. Portugália editora.
- Léssart-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hegarty, S. (2006). *Inclusão e educação para todos: parceiros necessários*. In D. Rodrigues (ed.), *Educação Inclusiva. Estamos a Fazer Progressos?* Lisboa: FMH Edições.
- Henning, A. (2009). *A Clotilde é mesmo zarolha*. Editor: Zero a Oito.
- Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marchesi, A. (2001). *A prática das escolas inclusivas*. In D. Rodrigues (org.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.93-108). Porto: Porto Editora.
- Martinez, M. (1996). *Comportamiento Humano: nuevos métodos de investigación*. México: Trillas.
- Meijer, J. W. (cor.) (2003). *Intégration scolaire et pratiques pédagogiques*. Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers.

- Merton, R. & Kendall, P. The Focused Interview. *American Journal of Sociology*, 51, 541-557.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: ISPA.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Niza, S. (1996). Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9, 139-149. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Northway, M. & Weld, L. (1999). *Testes Sociométricos. Um guia para professores*. (2ª Ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Pereira, F. (1996). *As representações dos professores de educação especial e as necessidades das famílias*. (8). Lisboa : S.N.R.
- Pereira, F. (1998). *As representações dos professores de educação especial e as necessidades das famílias* (2ª ed.). Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Porter, G. (1997). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang. *Caminhos para escolas inclusivas* (pp. 33-48). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Prata, I. (1991). Programa de Linguagem do Vocabulário Makaton. In Fundação Calouste Gulbenkian. *IV Encontro Nacional de Educação Especial: comunicações*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian..
- Relvas, A.(1996). *O ciclo vital da família, perspectiva sistémica*. Porto: Edições Afrontamento.
- Rodrigues, D. (2001). A educação e a diferença. In D. Rodrigues (org.). *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.13-34, 118). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva. As boas e as más notícias. In David Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão. da educação à sociedade* (pp.89-101). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (ed.). *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* (pp.75-88). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana (Fórum de estudos de educação inclusiva).

- Saint-Georges, P. (2005). Práticas e métodos de investigação em ciências sociais. Lisboa: Gradiva.
- Sanches, I. (2001). Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Viver e trabalhar com a diferença: os professores de apoio educativo a caminho de uma educação inclusiva. In J. Duarte, & D. Franco (orgs.) Formar professores, para que escola? Teorias e práticas (pp.62-86). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. Revista Lusófona de Educação, 5, pp. 127-142.
- Slavin, R.E. (1990). Cooperative learning: theory, research and practice. Upper Saddle River, N.J.: Prentice-Hall.
- Soares, L. D. (1997). O casamento da gata. Editora Terramar.
- Tavares, J. (1996). Uma Sociedade que aprende e se desenvolve – Relações interpessoais. Porto: Porto Editora.
- Tetzchner, S.V. & Martinsen, H. (2000) Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa. 2ª ed. Porto: Porto Editora. Coleção Educação Especial.
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Inovação, 7, v-44. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Wang, M. (1997). Atendendo alunos com necessidades especiais: equidade e acesso. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang. Caminhos para escolas inclusivas (pp. 49-64). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Sites na Internet

<http://www.dgct.msst.gov.pt>

http://enactive.do.sapo.pt/index2_pt.htm

www.dgidec.min-edu.pt/revista/revista5/declaracao_de_salamanca

ANEXOS



HOSPITAL DONA ESTEFÂNIA

Informação clínica.

A [REDACTED] tem sido seguida em consulta para apresentar disnomomopia - desceço parcial braco longo crononemo 4. Esta doença manifesta-se na deficiência cognitiva grave que condiciona significativamente a sua capacidade de aprendizagem e comportamento. Do ponto de vista motor tem dificuldades na motricidade fino e coordenação.

A Escola deverá tomar as medidas educativas de suporte adequadas a este contexto.

H.D.E. Mod. 6 - C.J.

15.10.2010

Rita Lopes Silva
Neurologia Pediátrica
Telef. 21 312 69 44



Direcção Regional de Educação do Alentejo



Programa Educativo Individual

1- Ano (s) de escolaridade (s) a que corresponde o programa educativo individual

Pré-Escolar ☐1º ciclo 1º ☐ 2º ☐ 3º ☐ 4º ☒2º ciclo 5º ☐ 6º ☐3º ciclo 7º ☐ 8º ☐ 9º ☐2- Início do programa - **Setembro de 2009**Fim do programa - **Junho de 2010**

3- Identificação do aluno

Nome: [REDACTED]

Data de Nascimento: **04/08/1999**

Filiação: [REDACTED]

Naturalidade: [REDACTED]

Residência: [REDACTED]

Telefone: [REDACTED]

Encarregado de Educação: [REDACTED]

Diagnóstico Clínico: **Encefalopatia estática de origem Pré-Natal**Situação Escolar: **A aluna encontra-se matriculada no 3.º ano de escolaridade**

Escola que frequenta: [REDACTED]

4- História pessoal do aluno

• **Desenvolvimental**

A [REDACTED], no início do ano lectivo 2006/2007, frequentou a unidade de apoio a alunos com Autismo, da UAAA (Unidade de Apoio a Alunos Autistas) de Valdonas (Tomar).

Apesar de não possuir síndrome de espectro de autismo, foi integrada na referida unidade, devido essencialmente à existência de um quadro comportamental de crises de pânico e fobia alimentar. Neste domínio revelava inicialmente crises perante estímulos e/ou objectos.

No domínio alimentar não ingeria alimentos que não fossem triturados e com textura do tipo puré. Mesmo nestas condições reagia com vómitos a novos sabores, sendo necessária grande insistência para que os provasse. Em algumas ocasiões efectua refluxo esofágico, regurgitando os alimentos algumas horas após a sua ingestão. Por este motivo é uma criança com baixo peso e massa muscular para a sua idade. Depois, de variadas tentativas para identificar a origem das suas dificuldades, foi-lhe identificada em 2007 uma alteração cromossómica do cromossoma IV.

É uma criança simpática de fácil trato mas necessita de firmeza para ultrapassar a sua tendência para de tornar dependente e desencadear crises de pânico.

Revela dificuldades no domínio motor, grafo-motor, linguístico e cognitivo que interferem com a sua capacidade de aprendizagem.

Usa predominantemente a visão periférica na abordagem aos estímulos, parecendo existir algumas dificuldades na sua discriminação. Revela grandes dificuldades grafo-motoras que se repercutem na sua capacidade para representar símbolos, desenhar ou realizar tarefas académicas.

O trabalho desenvolvido centrou-se essencialmente de competências motoras e de autonomia, no treino alimentar e de mastigação, no desenvolvimento da linguagem e comunicação, associação e relacionamento de conceitos, desenvolvimento de noções temporais e espaciais, leitura global de palavras e números. Reconhece algumas letras do alfabeto mas com alguma inconsistência. No domínio dos números faz contagem automática até 11, mas não associa à quantidade.

Durante o ano lectivo 2007/2008 a [REDACTED] transferiu-se para a EBI [REDACTED], no dia 2 de Maio de 2008, integrando uma turma de 1º ano de escolaridade.

Durante o curto espaço de tempo em que frequentou a referida turma, o trabalho desenvolvido centrou-se na sua integração em espaço escolar e sala de aula, houve igualmente a preocupação por parte dos docentes em fomentar na aluna, situações que permitissem a sua mobilidade no espaço escolar.

No ano lectivo de 2008/2009 a aluna frequentou a Unidade Especializada de Apoio à Multideficiência, continuando aí acompanhada por uma professora de Educação Especial, assim como em contexto sala de aula.

Beneficiou de sessões bissemanais de Fisioterapia e quatro sessões semanais de 30 minutos de Terapia da Fala, em articulação com a Educação Especial.

No dia 20 de Fevereiro de 2009 a aluna deslocou-se a Cuba, para efectuar tratamentos de reabilitação. Assim, até a referida data, todas as áreas previstas no P.E. foram trabalhadas sem excepção, com sucessos em todas as áreas.

A aluna regressou à escola dia 8 de Junho, tendo sido trabalhadas até final do ano as seguintes áreas disciplinares: comunicação receptiva e expressiva; relacionamento interpessoal; motricidade global e fina. Para além destas áreas, foi igualmente retomada a metodologia Makaton, desenvolvida em articulação com a Terapia da Fala.

Assim até ir para Cuba, a [REDACTED] alcançou importantes aquisições, podendo observar-se uma evolução da aluna desde o início do ano lectivo até essa data. No entanto, quando a [REDACTED] regressou, verificou-se que as

dificuldades manifestadas no primeiro período estavam mais evidentes, sugerindo um retrocesso no seu processo de evolução.

- Sócio-familiar

A família beneficia de subsídio familiar a Crianças e Jovens com Bonificação por Deficiência.

5- Problemática apresentada e diagnóstico clínico

A [] foi submetida a uma intervenção cirúrgica aos dois pés em Novembro de 2006.

É acompanhada nas consultas de neurologia no Hospital D. Estefânia em Lisboa.

Depois de variadas tentativas para identificar a origem das suas dificuldades, foi-lhe identificada em 2007 uma alteração cromossomática do cromossoma IV.

No ano lectivo de 2008/2009, deslocou-se a Cuba, ausentando-se das actividades lectivas no período de 20 de Fevereiro até 8 de Junho onde fez tratamento de reabilitação.

Regressou à escola no dia 8 de Junho e continuou a frequentar as actividades na sua turma e Unidade Especializada até final do ano lectivo.

6- Relatórios técnicos

Frequentou a UAAA, apesar de não possuir diagnóstico da síndrome, devido essencialmente à existência de um quadro comportamental de crises e fobia alimentar.

Depois de variadas tentativas para identificar a origem das suas dificuldades sem sucesso, foi-lhe identificada, em 2007, uma alteração cromossomática, no cromossoma IV.

Faz igualmente menção no processo da aluna uma declaração/parecer, em que refere que a [] é portadora de Encefalopatia estática de origem Pré-Natal.(diagnosticado nas consultas de neurologia do Hospital D. Estefânia em Lisboa).

Relatórios de Terapia da Fala do ano lectivo 2008/2009.

Relatórios de Fisioterapia do ano lectivo 2008/2009.

A [] trouxe de Cuba, da clínica Tarara, um relatório dos tratamentos efectuados, constante no seu processo.

7- Resumo da história escolar

- Beneficiou de apoio no âmbito da Intervenção Precoce?

Sim X Não

Que tipo de apoio? PIAF

- Frequentou o Jardim de Infância? Sim X Não ☐
- Beneficiou de adiamento ao 1º ciclo? Sim X Não ☐
- Número de retenções: 1º ciclo ☐ 2º ciclo ☐ 3º ciclo ☐

Em que anos de escolaridade? _____

Data de integração na educação especial 2001/2002 (ao abrigo do ponto 5.5 de Despacho n.º 10856/2005)

- Ano de escolaridade de integração na educação especial - Ensino Pré-escolar (Intervenção Precoce)
- Medidas educativas aplicadas

De forma a se adequar o processo de ensino e de aprendizagem a esta aluna, ela deve beneficiar da seguinte medida: e) Currículo Específico Individual

- Grau de eficácia das medidas educativas aplicadas

Dentro do Regime Educativo Especial, as medidas aplicadas foram as mais adequadas à problemática da aluna, uma vez que a aluna beneficiava da alínea i – b) Currículo alternativo, sendo agora proposto a aluna beneficiar da alínea E) Currículo Específico Individual, do D.L. 3/2008.

- Antecedentes escolares relevantes

No domínio motor e autonomia a aluna adquiriu marcha autónoma em diversos pisos necessitando apenas de ajuda para subir e descer degraus e consolidou o controlo dos esfíncteres.

No início do ano lectivo de 2008/2009, quando regressou à escola, tinha perdido a capacidade de marcha autónoma, fazia crises de fobia e pânico.

Ao longo do ano lectivo, estas dificuldades foram trabalhadas e registando-se evoluções, nomeadamente: reaquisição da capacidade de marcha autónoma, na melhoria da coordenação motora com o acompanhamento óculo-manual do movimento; melhoria do padrão de interacção com os pares.

- Competências escolares adquiridas

A aluna beneficiou de sessões trissemanais de Fisioterapia e quatro sessões semanais de Terapia da Fala, em articulação com a Educação Especial. Até ao momento da sua ida para Cuba, a aluna desenvolveu competências específicas constantes no seu Programa Educativo, trabalhando áreas transdisciplinares como a motricidade global e fina, coordenação motora, equilíbrio, estimulação sensorial, marcha e força muscular, Higiene e Segurança, Comportamento Social, Recreação e Lazer, Esquema Corporal, Percepção espacial, Relação com os outros, Autonomia Pessoal, Comunicação Receptiva e Expressiva, Percepção Auditiva, Percepção Visual, Corpo Humano, Identificação pessoal, Orientação Espacial, Orientação Temporal, Escrita, Agrupamentos, Educação Visual e Tecnológica/Artes, Educação Musical e Actividades Aquáticas na piscina. A [REDACTED] conseguiu evoluir de forma positiva na maioria das áreas trabalhadas, sendo de salientar os seguintes progressos: reaquisição da capacidade de marcha autónoma (a aluna conseguia, na piscina e na sala da Unidade, percorrer pequenas distâncias sozinha ou com uma ajuda mínima – por exemplo, sentir o toque de um dedo nas suas costas); melhoria da coordenação motora com o acompanhamento óculo-manual do movimento; melhoria do padrão de interacção com os pares (através do trabalho conjunto com outro aluno, com a professora de educação especial e a terapeuta da fala, a aluna desenvolveu competências basilares de comunicação), ao nível da Comunicação Expressiva e Compreensiva; desenvolvimento da metodologia Makaton, ao nível da Comunicação Expressiva e Compreensiva. Este método é um programa de linguagem composto por um núcleo de vocabulário transmitido e utilizado através de gestos e/ou símbolos em simultâneo com a fala, tendo como principais objectivos desenvolver a linguagem oral da [REDACTED], fornecendo-lhe a estrutura interna da língua, melhorando a sua construção frásica e promovendo a aquisição de bases de literacia. Deverá ser salientado que, até à data de partida para Cuba, a aluna demonstrou uma adesão muito positiva ao método, conhecendo cerca de vinte símbolos que utilizava para ler e/ou escrever frases simples e complexas, com ajuda. No seguimento de todo o trabalho desenvolvido pelos intervenientes no processo educativo da [REDACTED], pôde-se observar uma diminuição das suas crises de pânico, bem como uma melhoria do tempo de atenção/concentração nas actividades.

Nas valências de Artes, Actividades Aquáticas Adaptadas e Educação Musical, leccionadas por professores do segundo ciclo em articulação com a Fisioterapeuta, a [REDACTED] experienciou e desenvolveu diferentes actividades, tendo realizado grandes progressos principalmente nas Actividades Aquáticas/Hidroterapia .

No âmbito da Fisioterapia, a [REDACTED] trabalhou equilíbrio, coordenação, marcha e força muscular. Mostrou progressos significativos ao nível do equilíbrio e marcha, conseguindo caminhar de forma autónoma, mantendo a sua postura erecta (até à sua ida para Cuba).

- Dificuldades escolares

Até ir para Cuba, alcançou importantes aquisições, podendo observar-se uma evolução da aluna desde o início do ano lectivo até essa data. No entanto, quando regressou, verificou-se que as dificuldades manifestadas no primeiro período estavam mais evidentes, sugerindo um retrocesso no seu processo de evolução. Entre as principais dificuldades que a aluna demonstrou até ao último dia de aulas do terceiro período, salientam-se:

- O controlo da postura, do equilíbrio e marcha autónoma (já não é capaz de andar sozinha, agarrando-se constantemente ao adulto/diferentes objectos, perdendo facilmente o equilíbrio e deixando-se cair no chão);
- A manutenção das dificuldades de linguagem compreensiva e expressiva (a aluna não fez qualquer evolução a este nível);
- Agravamento notório dos ataques de pânico, que são desencadeados por estímulos sonoros (por exemplo, alguém a bater à porta) e pela presença de algumas pessoas (por exemplo, a aluna já estava a relacionar-se amigavelmente com o colega [REDACTED], sendo que, actualmente, manifesta grande desconforto quando ele se aproxima);
- Grande instabilidade emocional;
- Aumento das atitudes de recusa relativamente a diferentes actividades;
- Diminuição dos períodos de concentração nas tarefas;
- Aumento da dependência do adulto para realizar qualquer tarefa;

8- Caracterização dos factores de funcionalidade
--

- ☐ Domínio Sensorial – audição
- ☐ Domínio Sensorial - visão
- ☒ Domínio motor
- ☐ Domínio de saúde física
- ☒ Domínio da comunicação/linguagem
- ☒ Domínio cognitivo
- ☒ Domínio emocional/personalidade
- ☐ outros: _____

Para cada domínio(s) anteriormente assinalado (s) descrição do nível de aquisições e das dificuldades:

Domínio motor

Dificuldades no controlo da postura, do equilíbrio e marcha autónoma (depois de regressar de Cuba, a aluna, já não é capaz de andar sozinha, agarrando-se constantemente ao adulto/diferentes objectos, perdendo facilmente o equilíbrio e deixando-se cair no chão);

Domínio da comunicação/linguagem

Atraso de Linguagem, nas funções de articulação, expressiva e receptiva.

Domínio cognitivo

Dificuldades na aquisição de conceitos e desenvolvimento de competências.

Domínio emocional/personalidade

Grande instabilidade emocional e agravamento dos ataques de pânico depois da vinda de Cuba.

9- Factores ambientais que condicionam a participação e a aprendizagem
--

- Facilitadores

É bastante apoiada e compreendida pelos colegas da escola e da turma, os quais revelam para com a aluna, bastante tolerância e entre-ajuda.

A família continua empenhada na interacção escola/família, para facilitar a obtenção de mais e melhores sucessos nas áreas em défice.

- Barreiras

A família próxima, considerada na avaliação da criança com referência à CIF como factor ambiental facilitador, continua a sê-lo. De facto, ao estar muito empenhada em encontrar uma resposta educativa e ao nível da saúde, mais adequada à aluna, fez todas as diligências para que a aluna tivesse oportunidade de ser diagnosticada e reabilitada em Cuba. Deverá, contudo, ser ressalvado que este tratamento interrompeu os progressos alcançados pela Joana durante o período escolar.

10- Definição das medidas educativas a implementar
--

☐ a) Apoio pedagógico personalizado:

- ☐ Reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das actividades
- ☐ Estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem
- ☐ Antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou turma
- ☐ Reforço e desenvolvimento de competências específicas

☐ b) Adequações curriculares individuais:

- ☐ Leitura e escrita em Braille
- ☐ Orientação e mobilidade
- ☐ Treino de visão
- ☐ Actividade motora adaptada
- ☐ Introdução de objectivos e conteúdos intermédios
- ☐ Dispensa das actividades
- Qual(s)? _____
- ☐ Outra(s)
- Qual(s)? _____

☐ c) Adequações no processo de matrícula:

- ☐ Frequência do jardim-de-infância ou da escola independentemente da sua área de residência
- ☐ Adiamento da matrícula no 1º ano de escolaridade obrigatória, por um ano, não renovável
- ☐ Matrícula por disciplinas
- ☐ Outra (s)
- Qual(s)? _____

☐ d) Adequações no processo de avaliação

- ☐ Tipo de provas
- ☐ Instrumentos de avaliação
- ☐ Certificação
- ☐ Condições de avaliação
 - ☐ Forma ☐ Meio de comunicação ☐ Periodicidade
 - ☐ Duração ☐ Local ☐ Outra (s)

Qual(s)? _____

Xe) Currículo específico individual

□ d) Tecnologias de apoio

▪ Qual(s)? _____

11- Conteúdos/objectivos

Área: Comunicação

Sub Área	Conteúdos	Objectivo/Estratégias	Recursos
Comunicação receptiva.	Compreender a linguagem verbal; MAKATON: -Descrever acções a partir de imagens observadas -Desenvolvimento da capacidade de Comunicação; -Aumentar a intencionalidade comunicativa; -Promoção de bases de literacia; -Desenvolvimento linguagem expressiva mediante o uso de frases simples; -Aumento do vocabulário.	-Mostrar um objecto de entre outros a pedir - Responder a perguntas do tipo, onde está? de quem é? ... - Compreender direcções -Descrever oralmente, com ajuda, uma imagem; -Nomeação e identificação de símbolos isolados; -Combinação e leitura, com ajuda dos símbolos, para escrever uma estrutura frásica simples (sujeito, verbo, objecto), (com ajuda)	Humanos / Materiais
			Professores Pares Computador
Comunicação expressiva	Expressar-se	- Interagir com o adulto “dialogando” à vez; - Expressar necessidades e desejos; - Responder a perguntas formuladas; - Interagir com os outros, utilizando formas sociais consensuais (bom dia, boa tarde, olá, obrigado...);	Professores Auxiliares Pares

Área: Comportamento Social

Sub Área	Meta	Objectivo	Recursos
Relações Interpessoais	Relacionar-se com adultos.	-Mudar as suas reacções em função das dos adultos; - Pedir ajuda a um adulto quando necessitar, de forma clara; - Estabelecer relações preferenciais com alguns adultos; - Utilizar as formas convencionais de saudação e cortesia (Bom dia, Até amanhã, Obrigado, Por favor)	Humanos / Materiais
			Professores Auxiliares

	Relacionar-se com os seus pares	- Mudar as suas reacções em função das dos seus pares; - Procurar e chamar alguns dos seus pares, de forma clara; - Brincar com dois ou três dos seus pares; - Seguir regras em jogos de grupo; - Respeitar os objectos pessoais dos seus pares; - Estabelecer relações preferenciais com alguns dos seus pares;	Professores Auxiliares Pares
	Comportar-se adequadamente em situações sociais	- Reagir adequadamente ao contacto com alguém desconhecido; - Auto-controlar as crises e pânico nas situações sociais. - Colaborar nas tarefas de grupo; - Aceitar as regras básicas dos grupos: escola e família.	

Área: Independência Pessoal

Sub Área	Meta	Objectivo	Recursos
Higiene	Usar a casa de banho.	- Permitir a ajuda do adulto na sua higiene; - Ir à casa de banho por iniciativa própria, necessitando supervisão; - Utilizar a casa de banho limpando-se e accionando o autoclismo; - Utilizar a casa de banho na escola, em casa e em locais públicos.	Humanos / Materiais
	Cuidar da sua higiene pessoal.	- Lavar as mãos; - Lavar a cara; - Lavar os dentes; - Assoar-se; - Cuidar da higiene básica diária.	Professores Auxiliares
	Vestir-se	-Escolher a roupa tendo em conta o estado do tempo.	Auxiliar Professor
	Cuidar do seu vestuário	-Tomar conta da sua roupa; - Arrumar a roupa quando se veste e/ou despe;	Professor Auxiliar
	Deslocar-se autonomamente (com vigilância)	-Deslocar-se dentro da escola com marcha autónoma; Controlar a ansiedade e as crises de pânico.	Professor Auxiliar

Área: Cognitiva.

Sub Área	Meta	Objectivo	Recursos
	À descoberta de si	- Saber a sua identificação, nome e	Humanos /Materiais

Estudo do Meio		idade; - Nomear gostos e preferências; - Identificar em si os constituintes do seu corpo; - Conhecer e aplicar normas de higiene corporal; - Descrever acontecimentos realizados ao longo do dia;	Professores Auxiliares Pares Jogos (de caixa) Jogos interactivos Computador Fichas
	À descoberta dos outros e das instituições À descoberta das inter-relações entre espaços À descoberta do ambiente natural	- Identificar os principais familiares; - Representar a sua família; - Falar dos amigos e conhecidos; - Nomear e aplicar regras de comportamento na escola; - Identificar os colegas, pessoal docente e não docente - Identificar o lugar onde mora; - Falar da sua habitação; - Nomear funções dos espaços da habitação. - Identificar animais domésticos e selvagens; - Identificar vários tipos de plantas; - Reconhecer o tempo que faz	Professores Auxiliares Pares
Motricidade global	Equilibrar-se Coordenar movimentos amplos Coordenar movimentos implicando força e direcção.	- Manter o equilíbrio quando parada e de olhos abertos; - Manter o equilíbrio quando parada e de olhos fechados; - Participar em jogos de grupo com bolas; - Subir escadas; - Descer escadas; - Atirar uma bola com a mão; - Agarrar a bola com as duas mãos; - Construir torres com cubos; - Enfiar contas; - Encaixar peças;	Auxiliar Professor Bancos do ginásio ou das salas Pares Bolas Jogos didácticos Jogos de enfiamentos Legos Tangram Formas geométricas de plástico Imagens simples Papel vegetal
Motricidade Fina	Manipular objectos e coordenar movimentos finos	- Contornar formas simples; - Pintar dentro dos contornos; - Decalcar figuras simples; - Copiar grafismos.	
Matemática Espaço e forma	Adquirir noções: forma e espaço	- Manipular objectos, cores, formas e tamanhos; - Identificar figuras geométricas simples; - Compreender as expressões : interior e exterior	Professor Materiais do quotidiano
	Números e operações	- Ordenar objectos diversos; - Descobrir números (até 5) - Fazer contagens (até 5) - Representar números com diversos materiais;	Professor Objectos da sala Jogos Computador
Matemática	Grandezas e medidas	- Identificar os dias da semana; - Identificar os dias festivos mais importantes (dia de Natal, dia do seu aniversário) - Dizer o dia da semana - Identificar as estações do ano	Professor Auxiliar Cartazes Cartolinas Colagens

Língua Portuguesa	Desenvolver as competências de escrita e de leitura.	- Contactar com diferentes escritos - Realizar jogos de descoberta da escrita e da leitura; - Associar palavras a desenhos (nome, fotografia,...) - Reconhecer a palavra do seu nome entre outros nomes de colegas. - Pôr por ordem lógica as figuras de uma história - sequências	Livros Revistas Rótulos Quadros de registo Cartazes fotografias Imagens
	□ Desenvolver as competências da oralidade	- Articular com progressiva correcção algumas palavras e frases; - Expressar-se oralmente; - Transmitir recados; - Narrar experiências do dia-a-dia;	

Área: Ocupacional

Sub Área	Meta	Objectivo	Recursos
Trabalhos manuais	Realizar trabalhos com papel.	Rasgar papel; - Picotar - Pintar; - Colar; - Furar; - Dobrar; - Agrafar; - Cortar com tesoura; - Identificar as ferramentas e utensílios mais usados. - Arrumar utensílios e materiais;	Humanos / Materiais Professores Auxiliares Papel frisado Papel vegetal Papel pardo Cartolinas Guaches tesouras Furadores Agrafadores Canetas feltro Lápis cor
	Realizar trabalhos com pastas moldáveis.	- Amassar; - Fazer bolas; - Fazer rolos; - Fazer placas; - Construir formas representativas por junção de vários elementos; - Pintar as peças realizadas; - Identificar as ferramentas, utensílios e materiais mais usados; - Arrumar utensílios e materiais;	Professores Auxiliares Pares Pasta de modelar
	Realizar trabalhos com tecidos e fios.	- Executar os movimentos da tecelagem em teares de cartão; - Arrumar ferramentas e materiais; - Limpar o local de trabalho.	Auxiliar Professor Cartão Lãs

12- Participação da aluna nas actividades educativas da escola

A aluna integra a Unidade Especializada e o 4º ano de escolaridade.

Na Unidade para além do apoio individualizado deve ter três sessões semanais de Fisioterapia e três sessões semanais de Terapia da Fala, ambas de 45 minutos, ao longo de todo o ano lectivo. Deve, igualmente, ter apoio com um professor de Educação Especial, em contexto sala de aula.

Participará nas actividades promovidas pela escola, destinadas à sua turma, e que sejam adequadas aos seus interesses e capacidades. Desenvolverá as áreas descritas no seu programa educativo individual através de actividades específicas adequadas aos seus interesses, capacidades e nível de aquisições, tendo em conta também os recursos da escola, da família e da comunidade e a sua faixa etária, de forma a proporcionar-lhe um futuro mais autónomo e com qualidade de vida.

Sempre que a aluna saia do recinto escolar, no âmbito de actividades previstas no seu PEI, é acompanhada pelo(a) professor(a) de Educação Especial.

13- Distribuição horária das diferentes actividades previstas/técnicos intervenientes

	Técnicos intervenientes
Tempo na classe regular: 8 horas	Professor titular de turma e Professora de Ed. Esp.
Tempo em sala de apoio: Unidade 12 horas	Professora de E. E. –
Tempo em Psicoterapia:	Patrícia
Tempo em Fisioterapia: 2 tempos de 45 minutos	Fisioterapeuta –
Tempo em Hidroterapia: 2 h	Prof. Ed. Física; Fisioterapeuta; Prof. Ed. Especial
Tempo em Hipoterapia:	
Tempo em Terapia da Fala: 3 tempos de 45 minutos	Terapeuta da Fala
Tempo em Terapia Ocupacional:	
Tempo em sala de estudo:	
Tempo em Tutoria:	
Outro: Artes – 45m	Professor de Educação Visual e Prof. E. E.

15- Processo e critérios de avaliação da aluna

O desempenho das tarefas relacionadas com os objectivos estabelecidos no currículo da aluna será objecto de observação sistemática, fazendo-se o registo das performances do mesmo nos diferentes contextos de forma a permitir sempre que a situação o justifique, uma reformulação e adaptação atempadas, no trabalho que se desenvolve, de modo a responder com eficácia às suas necessidades.

A avaliação terá em conta os aspectos referidos no Decreto-lei nº 3/2008, na medida educativa e) Currículo específico individual, pretendendo avaliar o interesse, responsabilidade e organização revelados pela aluna em diferentes situações. A avaliação qualitativa será feita pela professora titular de turma, pelo professor de educação especial, e outros intervenientes implicados no seu currículo.

Devido às suas limitações, a aluna não realizará as provas de Aferição de 4º ano.

16- Definição do processo de avaliação da implementação do programa educativo individual

O Programa Educativo Individual deverá ser revisto no final de cada período lectivo, de forma a permitir as adequações e ajustes necessários ao sucesso da aluna.

Esta revisão deverá ser elaborada por professores e técnicos que venham a intervir com a aluna, também com a colaboração dos pais. Esta revisão deverá ter por base uma avaliação do desempenho de cada interveniente na concretização do PEI e uma avaliação do próprio PEI, quanto à selecção de conteúdos e objectivos, quanto à sua extensão e adequação das estratégias e recursos utilizados.

No final do ano lectivo será elaborado relatório de avaliação do PEI com base nos sucessos e/ou fracassos escolares, nas diferentes áreas curriculares, atingidos pelo aluno e no modo como as estratégias foram utilizadas para contornar possíveis dificuldades.

17- Plano Individual de Transição

18-Transição entre ciclos

19- Observações

20- Assinatura dos participantes na elaboração e responsáveis pelas respostas educativas aplicadas

Coordenador do Programa Educativo Individual:_____

Docente de Educação Especial:_____

Encarregado de Educação:_____

Outros intervenientes:_____

21-Data de elaboração 25/06/2009

22- Autorização para a aplicação do programa educativo individual

Anuência do Encarregado de Educação _____

Conselho Executivo de acordo com o nº2 do artigo 3º do DL 3/2008 de 7 de

Janeiro_____

23- Aprovação do programa educativo individual

Presidente do Conselho Pedagógico _____

Data ____/____/____

Homologação do Presidente do Conselho Executivo_____

Data ____/____/____



UNIDADE DE APOIO ESPECIALIZADO PARA A EDUCAÇÃO
DE ALUNOS COM MULTIDEFICIÊNCIA

ANO LECTIVO 2009/10

ALUNA [REDACTED] 4º ANO

2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
9:00H – 10:25H Educação Especial SA	9:00H – 10:00H Educação Especial SA	9:00H – 11:30H Sala de Aula	9:00H – 10:20H Sala de Aula	9:00H – 10:30H Sala de Aula
	10:00H – 10:45H Sala de Aula			
10:25H – 11:10H Artes/Educação Especial	10:45H – 11:30H Terapia da Fala	11:30H – 12:30H Educação Especial	10:20H – 12:30H Hidroterapia/Educação Especial	10:30H – 11:15H Terapia da Fala
11:10H – 12:30H Educação Especial	11:30H – 12:30H Sala de Aula			11:15H – 12:30H Educação Especial
ALMOÇO				
14:00H – 14:45H Fisioterapia	14:00H – 15:30H Sala de Aula	14:00H – 14:45H Terapia da Fala	14:00H – 15:30H Sala de Aula	14:45H – 15:30H Fisioterapia

ANEXO 4

HORÁRIO TURMA – 2009/2010

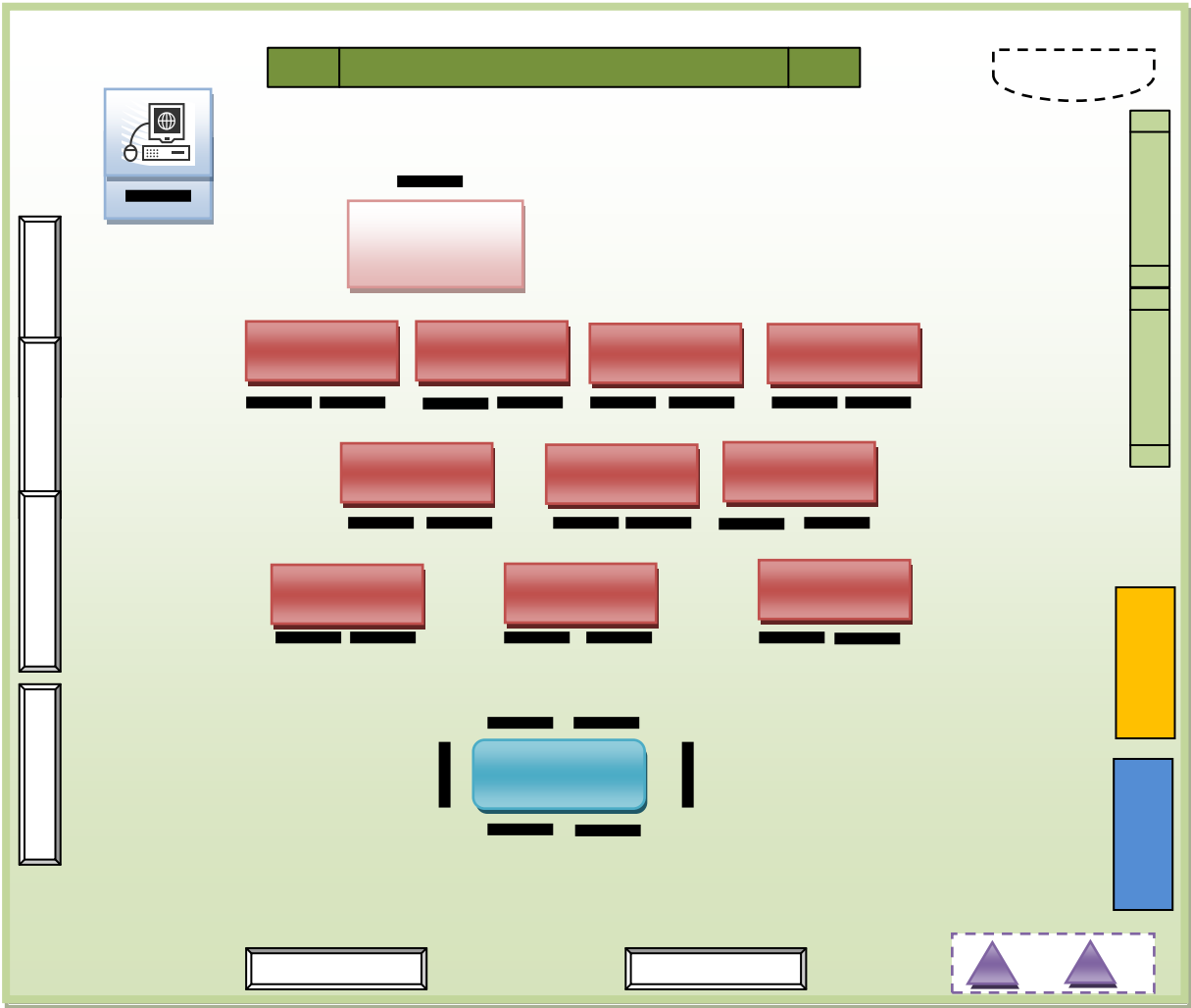


Horário – Actividades Curriculares e Não – Curriculares (AEC) – 1º Ciclo
E.B.I. [REDACTED]

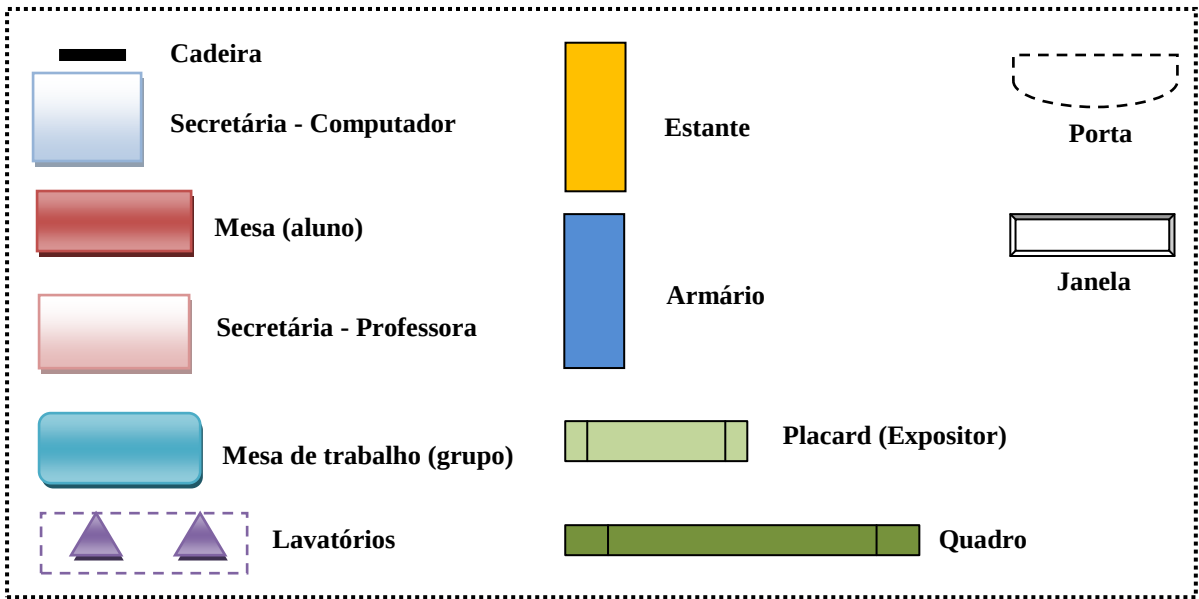
Ano: 3º / 4º

Professora: [REDACTED]

Professora:	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
9.00 / 10.00	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA
10.00 / 10.30					LÍNGUA PORTUGUESA
10.30 / 11.00	EXPRESSÕES	EXPRESSÕES	EXPRESSÕES	EXPRESSÕES	EXPRESSÕES
11.00 / 12.30	MATEMÁTICA	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA	LÍNGUA PORTUGUESA	LÍNGUA PORTUGUESA
12.30 / 14.00	A L M O Ç O				
14.00 / 15.00	ESTUDO DO MEIO	ESTUDO DO MEIO	ESTUDO DO MEIO	ÁREA DE PROJECTO	FORMAÇÃO CÍVICA
15.00 / 15.30				ESTUDO DO MEIO	EXPRESSÕES
15.30 / 15.45	I N T E R V A L O				
15.45 / 16.30	A. E.	EXP MOTORA	EXP. PLÁSTICA	A.E.	EXP. MOTORA
16.30 / 16.45	I N T E R V A L O				
16.45/ 17.30	INGLÊS	INGLÊS	EXP. MOTORA	INGLÊS	EXP. PLÁSTICA



LEGENDA

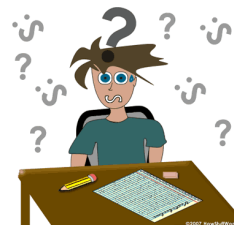


I - 1. Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias? -----

Indica outro colega -----

E ainda outro -----

E quem não escolherias? -----

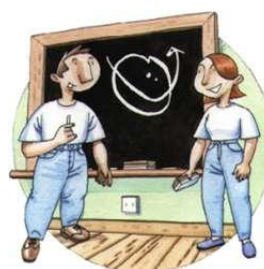


II - 1. Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo? -----

Indica outro colega -----

E ainda outro -----

E quem não escolherias? -----



III - 1. Quem gostarias de escolher para jogar contigo nos "furos" e intervalos das aulas? -----

Indica outro colega -----

E ainda outro -----

E quem não escolherias? -----



Nome:----- N.º----- T.-----

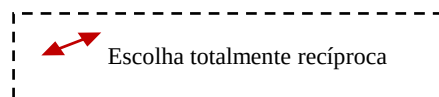
Fonte: Adaptado de Estrela (1986:382)

Sexo masculino

Sexo feminino

		A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A1	A13	A14	A15	A16	A17	N.º de escolhas	N.º de indivíduos escolhidos
Sexo Masculino	A2.																			0
	A3.	000		000	000	000	000	000	222	333	000	000	000	000	000	111	000	000	9	3
	A4.	000	030		300	000	122	200	003	000	000	000	000	000	000	011	000	000	9	6
	A5.	000	300	000		001	010	020	100	000	003	030	000	000	002	200	000	000	9	9
	A6	300	000	000	111		000	023	202	030	000	000	000	000	000	000	000	000	9	5
	A7	000	320	102	000	000		001	203	000	000	000	000	000	000	010	000	030	9	6
	A8	000	110	000	001	000	302		000	000	030	000	000	000	003	220	000	000	9	6
	A9	020	300	000	203	100	000	030		002	000	000	000	000	010	001	000	000	9	8
	A10	000	102	010	000	000	000	030	003		300	000	000	000	020	201	000	000	9	7
	A11	000	030	000	003	000	000	000	000	001		000	000	000	210	122	300	000	9	6
Sexo Feminino	A12	000	000	000	030	000	003	000	000	000	220		000	002	000	100	010	301	9	7
	A1	000	000	000	000	302	000	000	033	220	000	010		100	000	000	001	000	9	6
	A13	000	200	000	001	003	000	000	030	100	020	000	000		300	012	000	000	9	8
	A14.	000	300	000	003	000	000	000	000	000	232	000	000	000		111	000	020	9	5
	A15.	000	300	030	020	000	000	000	003	002	200	000	000	000		233	111	000	9	7
	A16	000	000	000	000	000	000	000	000	000	322	000	000	000	233	111		000	9	3
	A17	010	300	000	000	001	000	000	002	000	020	030	000	003	100	200	000		9	8
Totais por Critério		120	941	121	336	204	223	142	438	334	563	030	000	102	554	988	111	121		
Totais combinados		3	14	4	12	6	7	7	15	10	14	3	0	3	14	25	3	4	144	
N.º de indivíduos por quem cada um é escolhido		3	11	3	9	5	4	6	10	7	9	3	0	3	9	13	3	3		

Legenda	1º critério – situação de classe
	2º critério – situação de trabalho
	3.º critério – situação de recreio



Aluno a faltar

Aluna mais escolhida

Aluno mais escolhido

Aluna considerada com NEE



30-11-2009

Sexo masculino

Sexo feminino

		A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A1	A13	A14	A15	A16	A17	N.º de rejeições	N.º de indivíduos rejeitados
Sexo Masculino	A2.																			
	A3.	000		000	000	111	000	000	000	000	000	000	000	000	000	000	000	000	3	1
	A4.	000	000		000	000	000	000	000	111	000	000	000	000	000	000	000	000	3	1
	A5.	000	000	000		000	000	000	000	000	000	000	000	100	000	000	001	010	3	3
	A6.	000	000	000	000		000	000	000	000	000	000	000	011	100	000	000	000	3	2
	A7.	000	000	000	000	000		000	000	111	000	000	000	000	000	000	000	000	3	1
	A8.	000	000	000	000	000	000		111	000	000	000	000	000	000	000	000	000	3	1
	A9.	000	000	001	000	000	000	000		010	000	000	000	100	000	000	000	000	3	3
	A10.	000	000	000	100	001	000	000	000		000	000	000	010	000	000	000	000	3	3
Sexo Feminino	A11.	000	000	000	000	110	000	001	000	000		000	000	000	000	000	000	000	3	2
	A12.	000	000	101	000	000	000	010	000	000	000		000	000	000	000	000	000	3	2
	A1.	000	000	000	100	000	000	010	000	000	000	000		000	001	000	000	000	3	3
	A13.	000	000	000	000	000	001	010	000	000	000	100	000		000	000	000	000	3	3
	A14.	000	000	000	000	100	000	000	000	011	000	000	000	000		000	000	000	3	2
	A15.	000	000	000	000	100	000	010	000	000	000	001	000	000	000		000	000	3	3
	A16.	000	000	000	101	010	000	000	000	000	000	000	000	000	000	000		000	3	2
	A17.	000	000	000	100	000	001	000	000	010	000	000	000	000	000	000	000		3	3
Totais por Critério		000	000	102	401	432	002	041	111	253	000	101	000	221	101	000	001	010		
Totais combinados		0	0	3	5	9	2	5	3	10	0	2	0	5	2	0	1	1	48	
N.º de indivíduos por quem cada um é rejeitado		0	0	2	4	6	2	5	1	5	0	2	0	4	2	0	1	1		

Legenda	1º critério – situação de classe
	2º critério – situação de trabalho
	3.º critério – situação de recreio

Aluno a faltar

Aluna mais rejeitada

Aluno mais rejeitado

Aluna considerada com NEE



		Sexo Masculino									Sexo Feminino									N.º de escolh as	N.º indivíd uos escolhidos
		A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A1	A13	A14	A15	A16	A17			
Sexo Masculino	A2.		000	030	000	000	010	000	303	003	000	000	101	000	020	200	000	000	9	7	
	A3.	000		000	000	000	000	000	000	000	330	000	003	000	222	111	000	000	9	4	
	A4.	202	300		000	000	111	000	003	000	000	000	000	000	030	020	000	000	9	6	
	A5.	030	000	000		000	020	000	200	000	300	003	001	000	000	110	000	002	9	8	
	A6	000	000	300	000		020	000	203	000	000	112	000	000	000	000	030	001	9	6	
	A7	000	101	002	000	000		000	000	000	010	000	000	000	230	320	003	000	9	6	
	A8	000	000	300	000	000	000		000	000	020	000	000	000	200	110	030	000	6	5	
	A9	000	200	000	332	000	000	000		003	000	000	000	000	111	020	000	000	9	5	
Sexo Feminino	A10	020	100	000	000	000	000	200	000		000	000	002	000	013	331	000	000	9	6	
	A11	200	010	000	000	000	000	000	000	002		000	000	000	320	103	001	030	9	7	
	A12	000	000	000	000	000	000	000	000	000	300		123	001	000	010	030	202	9	6	
	A1	003	000	000	000	030	200	002	000	300	000	001		000	000	110	020	000	9	8	
	A13	002	000	000	000	000	000	000	020	000	003	200	301		000	110	000	030	9	7	
	A14.	000	210	030	000	000	000	000	000	001	003	000	300	000		122	000	000	9	6	
	A15.	200	020	002	000	000	000	000	000	000	330	000	003	000	110		001	000	9	7	
	A16	030	000	000	000	000	000	000	000	000	020	200	001	000	010	102		303	9	7	
	A17	020	000	030	000	000	001	000	000	000	003	100	300	000	200	002	010		9	9	
Totais por Critério		343	531	232	111	010	242	101	313	104	453	413	518	001	793	11116	053	224			
Totais combinados		10	9	7	3	1	8	2	7	5	12	8	14	1	19	28	8	8	150		
N.º de indivíduos por quem cada um é escolhido		9	7	7	1	1	6	2	5	5	10	6	10	1	11	15	8	6			

Legenda	1º critério – situação de classe
	2º critério – situação de trabalho
	3º critério – situação de recreio

Aluna mais escolhida

Aluno mais escolhido

Aluna considerada com NEE



		Sexo Masculino										Sexo Feminino							N.º de rejeições	N.º de indivíduos rejeitados
		A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A1	A13	A14	A15	A16	A17		
Sexo Masculino	A2.		000	000	000	000	000	100	000	000	000	000	000	000	000	000	000	000	1	1
	A3.	000		000	000	111	000	000	000	000	000	000	000	000	000	000	000	000	3	1
	A4.	000	000		000	000	000	100	000	000	000	000	000	010	000	000	000	000	2	2
	A5.	000	000	000		010	000	001	000	100	000	000	000	000	000	000	000	000	3	3
	A6	000	000	000	111		000	000	000	000	000	000	000	000	000	000	000	000	3	1
	A7	000	000	000	000	000		001	000	110	000	000	000	000	000	000	000	000	3	2
	A8	000	000	000	000	110	000		000	000	000	000	000	000	000	000	000	000	2	1
	A9	000	010	000	000	000	000	000		000	000	001	000	100	000	000	000	000	3	3
	A10	000	000	000	000	001	000	000	000		000	000	000	110	000	000	000	000	3	2
	A11	000	000	000	000	010	000	100	000	000		000	000	000	000	000	000	000	2	2
Sexo Feminino	A12	000	000	000	000	000	000	000	010	101	000		000	000	000	000	000	000	3	2
	A1	000	000	000	000	000	001	000	000	000	000	100		000	000	000	000	010	3	3
	A13	000	000	000	000	011	000	100	000	000	000	000	000		000	000	000	000	3	2
	A14.	000	000	000	000	100	000	010	000	000	001	000	000	000		000	000	000	3	3
	A15.	000	000	000	000	010	000	100	000	000	000	000	000	000	000		000	000	2	2
	A16	000	000	000	010	100	000	000	000	000	000	000	000	000	000	000		000	2	2
	A17	000	000	000	000	000	000	010	000	100	000	000	000	000	000	000	000		2	2
	Totais por Critério	000	010	000	121	463	001	522	010	411	001	101	000	220	000	000	000	010		
Totais combinados		0	1	0	4	13	1	9	1	6	1	2	0	4	0	0	0	1	43	
N.º de indivíduos por quem cada um é rejeitado		0	1	0	2	9	1	9	1	4	1	2	0	3	0	0	0	1		

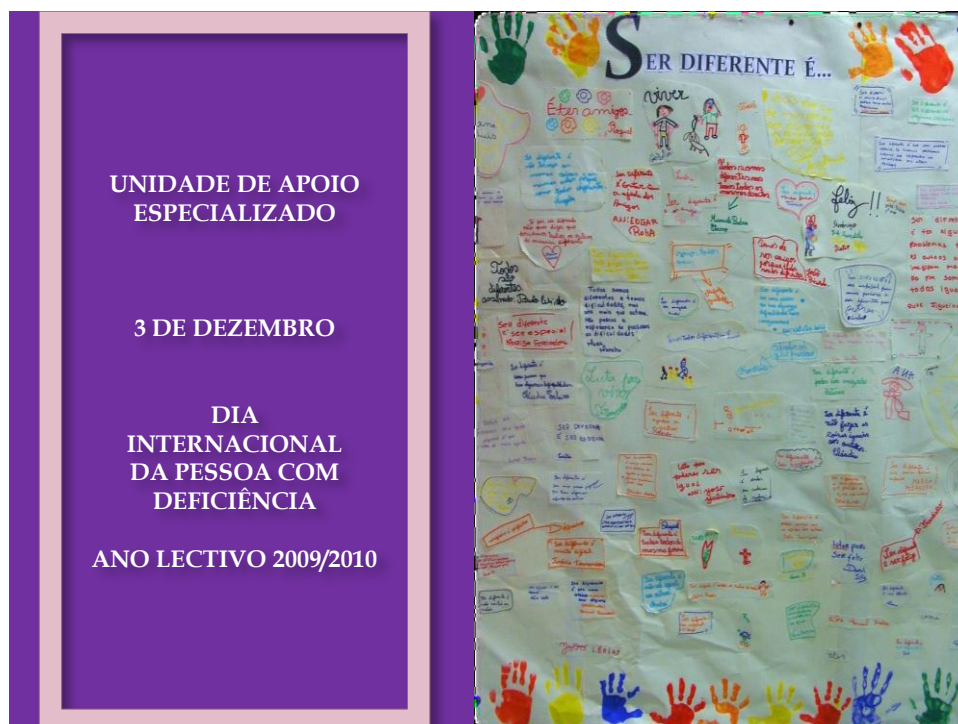
Legenda	1º critério – situação de classe
	2º critério – situação de trabalho
	3.º critério – situação de recreio

Aluna mais rejeitada

Aluno mais rejeitado

Aluna considerada com NEE







Temática: Caracterização da situação educativa – turma A /3º ano

Objectivos da entrevista:

- **recolher informação para caracterizar o entrevistado.**
- recolher informação para caracterizar o grupo/a turma e sua inserção no contexto escolar.
- recolher informação para caracterizar os casos emergentes do grupo/da turma.
- recolher informação para fazer o levantamento de estratégias e actividades que tenham resultado bem.
- implicar o entrevistado no desenvolvimento do processo de investigação - acção em curso.

Entrevistado: **Professora da turma**

Data: **17 de Dezembro de 2009** / Local: **escola sede do Agrupamento**

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Tópicos	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	Agradecer pela disponibilidade Conseguir que a entrevista se torne necessária, oportuna e pertinente Motivar o entrevistado Garantir confidencialidade	Apresentação entrevistador/entrevistado Motivos da entrevista Objectivos da entrevista	Entrevista semi-directiva Usar linguagem apelativa e adaptada ao entrevistado Tratar o entrevistado com delicadeza Pedir para gravar a entrevista
Bloco B Perfil do entrevistado	Caracterizar o entrevistado em termos pessoais e profissionais	Idade Habilitações académicas e profissionais Profissão Tempo de serviço Experiência com crianças consideradas com necessidades educativas especiais, em contexto de sala de aula	Estar atento às reacções e outras inferências do entrevistado, face às questões apresentadas e anotá-las por escrito Mostrar disponibilidade e abertura para a compreensão das situações apresentadas
Bloco C Perfil da Turma	Caracterizar a Turma em termos sócio - escolares Fazer o levantamento de representações e expectativas do entrevistado, em relação ao nível de aprendizagem da Turma e ao seu comportamento	Dados estruturais Enquadramento sócio - escolar Nível de aprendizagem da turma Comportamento da turma Expectativas	Ter atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reacções ao discurso do entrevistado e assunto tratado

Bloco D Casos emergentes da Turma	Caracterizar, individualmente, os alunos que sobressaem do conjunto da turma	Dados pessoais e sócio - escolares Enquadramento familiar Percurso escolar: aspectos positivos e aspectos negativos Situação actual Expectativas	Prestar atenção ao posicionamento da professora em relação aos alunos que destaca do conjunto da turma
Bloco E Estratégias / práticas pedagógicas eficazes implementadas/a implementar	Fazer o levantamento de estratégias possíveis para actuação Caracterizar o quotidiano da sala de aula	Objectivos a atingir Estratégias implementadas/a implementar Tipo de ensino Projectos e objectivos da turma Apontar dificuldades	Mostrar disponibilidade e vontade de ajudar a concretizar projectos traçados/iniciados Mostrar vontade em procurar solucionar as dificuldades apontadas
Bloco F Dados complementares	Dar oportunidade ao entrevistado para abordar outros assuntos pertinentes e oportunos Agradecer o contributo prestado	Vivências Constrangimentos... Agradecimentos Sugestões	

Nota: Adaptado de Estrela (1986:355-357)

ANEXO 11

Protocolo de Entrevista

Entrevistada: (P. T.) Professora da Turma

Entrevistadora: (Ent.) Vicência Melo

Data: 17/12/2009

Local: escola sede de um Agrupamento Vertical do Distrito de Évora

Temática: Caracterização da situação educativa – turma A /3º ano

Objectivos Gerais:

- recolher informações sobre o perfil do entrevistado;
- recolher informações sobre o perfil da turma;
- recolher informações para caracterizar o quotidiano escolar da turma, a nível das aprendizagens e das relações;
- recolher informações para caracterizar os casos emergentes da turma;
- recolher informações para caracterizar o trabalho desenvolvido pela professora titular da turma, assim como a sua actuação pedagógica em contexto de sala de aula;
- envolver o entrevistado no desenvolvimento do processo de investigação – acção e curso.

Ent.: – Olá [REDACTED]. Em primeiro lugar quer agradecer-te pela tua disponibilidade em colaborares nesta entrevista, que como sabes integra uma parte importante do trabalho de Projecto de Intervenção do Mestrado em Ciências da Educação, Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor. Esta entrevista tem o propósito de recolher informações importantes que possam caracterizar o teu perfil, o perfil da turma, os casos emergentes da turma e dar a conhecer a tua prática pedagógica, a tua forma de trabalhar e falares um pouco das expectativas em relação ao nível de aprendizagem da turma.

Se não te importares, podes começar por falar um pouco de ti... do teu percurso profissional e da tua experiência como professora.

P.T.: - Olá Vicência...não é todos os dias que duas [REDACTED] falam e trabalham juntas com a mesma turma. Para começar, sou a [REDACTED], tenho 39 anos de idade e tirei o curso na Universidade de Évora, no ano de 1991, fiquei com Bacharelato. Mais tarde, fui fazer o Complemento de Formação em Professores do 1º Ciclo, no ISCE de Odivelas - Instituto Superior de Ciências Educativas – e acabei em 2003. Tenho 18 anos de serviço, comecei a trabalhar no dia que fiz 21 anos de idade, no dia 10 de Dezembro de 1991. Tenho estado sempre perto de casa, nos concelhos aqui vizinhos, como é o caso do de Reguengos de Monsaraz, Vila Viçosa, Alandroal e Borba. Quando me vinculei fiquei a pertencer ao distrito de Beja, fiquei colocada na Amarleja, mas não cheguei a leccionar nessa escola, pois consegui destacamento para Rio de Moinhos, em Borba. Tenho trabalhado sempre com grupos muito heterogéneos, quer dizer com os 4 anos de escolaridade e muitos níveis de aprendizagem. Quase todas as turmas por onde tenho passado têm crianças integradas na educação especial. No meu 1º ano de serviço, dei apoio a uma criança que tinha no seu relatório Atraso de Desenvolvimento Global; por ser a minha primeira experiência, foi marcante...ainda hoje me recordo do que passei lá, foi um trabalho desgastante, pois não estava preparada para trabalhar com essas situações...Podes imaginar...acabadinha de sair da universidade, sem experiência alguma, foi agir muitas vezes intuitivamente, mas muito gratificante. Ainda hoje, quando me encontram, mãe e filho, falam-me sempre. No 2º ano, fiquei colocada numa aldeia aqui perto, também a dar apoio a várias crianças. Uma delas tinha microcefalia. Coitado, esse menino, já morreu...morreu afogado no Guadiana. Nesta escola o trabalho estava muito facilitado, pois eu e o colega da turma, funcionávamos lindamente...quer dizer em colaboração, ajudávamo-nos muito um ao outro e conseguimos lidar muito bem com o menino e com a família. Mais tarde, no meu 5º ano de trabalho dei apoio a uma criança com Trissomia 21. Vou ser sincera, não sabia por que ponta havia de começar, como lhe poderia falar, como haveria de proceder. Aluno e família era do mais complicado que podia haver. Nessa altura, foi muito bom, a ajuda de um colega que tinha trabalhado naquela escola e conhecia o meio, conhecia as famílias e era já especializado. Foram os primeiros colegas, nessa altura, a ter especialização aqui na nossa zona. Outra pessoa que me ajudou muito, foi uma educadora de infância, a educadora do rapaz. Trocámos muita informação, ela dava-me pistas e sugestões e isso ajudava-me muito. Tivemos que fazer um grande trabalho a nível da socialização e trabalhar o controlo dos esfíncteres. Já tive, também, contacto com outras crianças, algumas tinham nos seus relatórios Atraso de Desenvolvimento Global (diz tudo e não diz nada), houve outra que era surda e aí toda a turma aprendeu linguagem gestual para comunicar com ela e fazer a sua integração. Foi muito interessante. Eles aprenderam muito melhor que eu. No meu 11º ano de trabalho, calhou-me uma turma que tinha uma aluna com um relatório que dizia Atraso Mental Moderado. Com muito esforço, consegui com que ela aprendesse a ler, podia dar-lhe muito apoio, pois a turma só tinha 9 alunos. Éramos quase uma família. Essa menina foi minha

aluna durante 4 anos. Quando deixei essa turma, comecei com uma turma de 1º ano, de 15 alunos, na qual estava integrada uma criança com Trissomia 21; essa menina já tinha um computador e isso ajudou bastante. Aprendeu a ler com a ajuda das professoras de apoio, através do método das 28 palavras. A família desta criança é muito colaborativa com a escola...esta menina quando chegou ao 4º ano, lia todos os livros da “Anita” e da “Carolina” e houve um mês em que ela ganhou um prêmio da escola, por ser a aluna que requisitou mais livros. Foi espectacular.

Passados mais 4 anos da minha vida, estou com uma turma de 3º ano, com 17 alunos e onde está uma criança com encefalopatia estática de origem pré – natal e com alteração do cromossoma IV, como tu sabes. Apesar de ter já alguns anos de experiencia, estamos sempre a aprender, e tem sido uma experiencia interessante, mas tenho dias em que não sei muito bem o que fazer. É uma sensação de impotência, saber que está `a minha espera e não conseguir dar-lhe o que ela precisa. Apesar de não ter nenhuma especialização, tenho alguma experiência e isso é o mais importante. Querer saber mais, tentar todos os dias aprender e fazer melhor do que no dia anterior...é isso que me faz continuar a ser professora. Gosto do que faço, apesar de hoje estar tudo muito complicado, haver muitos casos difíceis nas turmas e os recursos e os apoios serem poucos. Quando chego a casa, preparo as aulas e é como se os levasse para casa... mas quando penso na A1 levo-a muito mais que os outros. Não é fácil preparar as aulas para todos...sei que tudo o que fazemos deve ser para todos mas, confesso que é difícil. Há dias em que olho para a A1 e sinto tristeza nos seus olhos e isso ainda me deixa pior. Em primeiro lugar devia ser feliz. A família, essa também sofre. Apesar de todos os problemas, foram umas pessoas corajosas, ainda tiveram outro filho. Sabes...no outro dia, em reunião disseram que a decisão de ter tido outro filho era para a A1 ter alguém que olhasse por ela, quando eles fossem velhos ou morressem. Foi esquisito ouvir. Fez-me pensar muito. Os laços familiares e os valores só a cada família dizem respeito.

Como titular de turma, ao todo são 14anos, o mais complicado é estar sozinha a trabalhar com todos os alunos, não ter apoio de nenhuma colega da Educação Especial, não haver tempo para preparar material que satisfaça as necessidades de todos, passamos muitas horas na escola...é verdade, mas perdemos muito tempo em papeis e coisas burocráticas, que pouco ou nada contribuem para o sucesso das nossas crianças. Como professora de apoio, durante quatro anos, as minhas dificuldades tiveram a ver com o não ter experiência, a minha formação inicial nesta área ter sido muito elementar e aí reside um dos maiores erros na formação de professores. Todos deviam ter preparação teórica e prática, na sua formação inicial, para dar resposta a todos e perceberem por que razões surgem dificuldades de aprendizagem e como trabalhar com esses alunos.

Ent.: - A turma com a qual trabalhas, actualmente, como a caracterizas no seu modo de funcionar, no seu nível de aprendizagem, nas suas dificuldades e comportamento?

P.T.: - A escolha desta turma foi complicada. No início do ano lectivo, não era esta a turma que pretendia escolher. Mas devido a muitas mudanças no Agrupamento, pois não havia professores na Educação Especial cá colocados, acabei por ficar com a turma do 3º ano. O 1º período está quase a terminar e agora posso afirmar que há males que vêm por bem. Esta turma é constituída por 17 alunos, 9 rapazes e 8 raparigas com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos. Dezasseis alunos estão matriculados pela primeira vez no 3º ano e temos uma menina que está matriculada no 4º ano, a A1 mas integra o grupo do 3º ano, pois quando chegou a esta escola, achou-se melhor fazer assim. A turma do 4º ano era muito barulhenta e agitada, e isso não ia ajudar a

integração da A1 Todos os alunos vivem com os pais, à excepção de 2 alunos oriundos de famílias monoparentais (vivem com a Mãe) e de 1 aluno que vive com a mãe, padrasto e 2 irmãos. Apenas 5 alunos têm irmãos mais velhos que estudam. Esta turma vem junta desde a Pré e isso faz com que haja uma grande cumplicidade entre eles. Residem todos na mesma vila, à excepção de uma, que reside numa aldeia próxima.

A turma funciona muito bem em grupo, posso dizer que há apenas 3 meninas que têm mais dificuldade em interagir com os outros. Já falei com as mães delas e pensamos que tal se deve ao facto de serem muito infantis e imaturas, por isso as suas brincadeiras são mais “abebézadas” e não se integram tanto no grupo. Não há grandes problemas de comportamento, apenas dois meninos se destacam pela negativa. Um deles, o A10 não sei se é pelo facto de acompanhar fora da escola com outros mais velhos, tem interesses que não são muito próprios para a idade dele, as conversas, as atitudes são pouco apropriadas. Dentro da sala de aula, é perturbador, provoca os outros...é uma pena que até tem muitas capacidades. O outro, o A5, revela dificuldades em interagir com os outros, não sabe escutar ninguém, tem sempre muita dificuldade em saber esperar pela sua vez e tenta sempre monopolizar o diálogo.

Mas pronto...é uma das minhas melhores turmas. São amigos, às vezes falam uns com os outros com uma espécie de código. Gostam de trabalhar em grupo, são faladores mas puxam uns pelos outros. São muito competitivos uns com os outros, querem saber sempre as suas notas e ninguém gosta de ficar atrás...tenho um menino que até chora por não ter, às vezes, tão boas notas como os outros. Tenho uma menina, que essa gosta de se evidenciar, de dar nas vistas e consegue: ela é muito expressiva a ler, faz questão de ler para a turma, é muito esperta; depois tenho o A3 que vive “apaixonado” pela A15 É um espectáculo ver isto. Vive em função dela, sofre por ela.

A minha turma, a maioria dos alunos tem mais dificuldade na Língua Portuguesa, especialmente na escrita. Bem que fazemos ditados, quase todos os dias, e escrita de palavras difíceis, mas ainda dão muitos erros. No entanto, vão muito à biblioteca requisitar livros, o que já é bom. Tenho cerca de 4 alunos com muitas dificuldades na Matemática, a nível do cálculo e da resolução de problemas. Todos eles adoram fazer trabalhos em Área de Projecto, fazem pesquisa orientada e quase sempre apresentam os trabalhos à turma em cartaz. Ah...já fazem a auto-avaliação desses trabalhos e isso ajuda-os a desenvolver o espírito crítico. Temos ainda uma Assembleia de turma semanal, onde fazemos o balanço da semana, registamos o que correu bem ou mal, falamos sobre os problemas que aconteceram dentro ou fora da sala de aula. Há um presidente, um vice e dois secretários. Fazem actas das reuniões e para isso utilizam o computador para escrever, assim como para fazer os trabalhos em área de projecto. Outra actividade semanal é a “Hora do Conto”; aí deslocamo-nos à biblioteca da nossa escola. Temos a ajuda preciosa da Professora Bibliotecária, que tem imenso jeito para contar histórias e dinamizar as actividades. Já em sala de aula, continuamos a exploração das histórias, fazendo fichas de leitura e pesquisa sobre alguns autores. Procuramos sobretudo a biografia e a bibliografias desses autores. Porque as dificuldades são acentuadas na área da L.P. o PCT pretende colmatar essas lacunas e para tal escolheu-se o tema “O prazer de ler”. Muitos dos livros a explorar estão integrados no PNL e até iremos participar no concurso de leitura “Um leitor é um sonhador”. Os gaiatos estão muito entusiasmados. Na área de projecto, os principais temas acordados com eles, são “Personagens da História local”, “Energias Renováveis”, “Carências de recursos da Natureza”, “Álcool, tabaco e drogas”. No decorrer das aulas são muito participativos, às vezes até falam demais. A sua disciplina preferida é a matemática.

Sabes, é muito giro...quase todos eles ambicionam tirar um curso superior e as profissões por eles escolhidas são médico, estilista, zoologista, bióloga marinha, estilista, veterinária e professor... oito dos encarregados de educação têm licenciatura, nove fizeram o secundário, seis fizeram o 3º Ciclo e os restantes têm o 6º ano de escolaridade.

Ent.: - Há pouco falaste de dois alunos que se destacavam pela negativa, o A10. e o A5. queres falar um pouco mais sobre esses alunos e sobre outros casos emergentes da turma?

P.T.: - Existem algumas situações complicadas; tenho 3 meninos oriundos de famílias não estruturadas, dois desses vivem apenas com mãe o outro vive com a mãe e o padrasto.

O aluno A10 tem 9 anos de idade, vive na vila. É uma criança que se destaca de forma negativa pelo comportamento, e até no recreio é muito conflituoso com os colegas. Está sempre distraído, e como senão bastasse distrai os outros ...a família é composta pelo padrasto, um irmão com 17 anos e uma irmã com 16 meses. É uma família com poucos recursos económicos e neste momento estão a passar por momentos difíceis. Tudo isso faz com que o A10 seja perturbador e irrequieto. Apesar de não ter dificuldades em aprender, pois acompanha e dá resposta aos objectivos do seu ano, o 3ºano...esta criança não chumbou nenhum ano, mas e então o seu comportamento e instabilidade emocional...isso sim, prejudicam-no e muito. Quando trabalhamos em área de projecto, tem muitas capacidades a escrever no computador, sabe o que procurar mas é muito desorganizado nas ideias, muito descuidado com o material e estraga-o.

O A5. também tem 9 anos de idade e vive na vila. Contudo, não sabe intervir em conversa, tem carências afectivas e segundo a mãe tem muitos ciúmes da irmã. Os pais separaram-se e isso fá-lo sofrer muito. É muito instável e tem necessidade de receber constantemente estímulos positivos. Tem falta de auto-confiança e muitos dos seus comportamentos são para chamar a atenção dos adultos, tão depressa faz um disparate, como pede mimo e colo. Vive com a mãe e a irmã e às vezes vai passar um fim-de-semana por outro a Espanha, onde vive o pai com uma espanhola. No entanto é bom aluno. A sua área preferida é Estudo do Meio e Área de Projecto. Até que é organizado nos trabalhos.

Tenho duas meninas a A14 e a A15 Têm ambas 9 anos de idade e são também da vila. Estas alunas destacam-se muito pela positiva. São muito sociáveis, embora a A15 discuta mais com alguns colegas, a A14. é faladora, muito comunicativa. Tanto uma como a outra são muito metódicas, trabalhadoras e interessadas. São oriundas de famílias estruturadas, que as apoiam bastante. Tem hábitos de estudo. A A15. gosta de fazer os seus trabalhos, muitas vezes só, não partilhando as suas ideias. É talvez um pouco individualista. É espectacular a desenhar e outra área preferida é a Matemática. A A14. é mais de partilhar com os outros, gosta de ajudar os colegas, é de facto também muito empenhada. As suas áreas preferidas são a Língua Portuguesa e Matemática. Também gosta de Expressão Plástica.

Agora quero falar um pouco acerca da A1...a nossa A1 tem 10 anos de idade. Penso que já disse, mas repito, está matriculada no 4º ano, mas integra a turma do 3º ano. É uma menina muito meiga...doce mas muito complicada, pois não conseguimos, muitas vezes “chegar até ela”. Ela é a aluna que está no Regime Educativo Especial. Frequenta a sala de Apoio à Multideficiência, tu sabes bem. A A1 é uma situação complicada para mim. É verdade, que em todas as turmas com que tenho trabalhado, tem meninos com problemas, algumas deficiências complicadas. No entanto, como hei-de dizer, cada caso é um caso e não há dois iguais. O que me

preocupa na A1. é ela ter aquele tão grande distúrbio emocional, aquelas fobias e medos, tantas vezes sem explicação aparente. Há vezes dou comigo a olhar para ela e a pensar:”o que irá dentro daquela cabeça, o que estará a pensar e às vezes até me pergunto se está feliz connosco”. No que diz respeito às aprendizagens, a A1 é essencialmente trabalhada a nível da socialização, de conceitos básicos, da autonomia e marcha autónoma, de hábitos de higiene e a nível da comunicação.

A aluna está a dar resposta aos objectivos definidos no seu Programa Educativo, sempre com muita ajuda física e verbal. Em quase todas as tarefas que lhe são propostas, a estimulação tem que ser constante.

No que diz respeito à Área da Comunicação, no conteúdo “Compreender a linguagem verbal”, está emergente a capacidade de descrever oralmente imagens. Embora de forma lenta, tem vindo a aumentar o seu vocabulário, verbalizando frases com sujeito, verbos e também com adjetivos, embora sejam frases simples. Neste momento tem interiorizado 60 símbolos do Makaton. Melhorou um pouco a sua forma de interagir com os adultos, fazendo em muitas situações o “dialogando à vez”. Continua a fazer uso de formas sociais consensuais com os colegas e adultos. As crises de pânico continuam a ser uma constante diária, insistindo a todo o custo em depender da ajuda dos outros para se deslocar; ainda está a fazer adaptação ao andarilho, hesitando muito em usá-lo para subir ou descer pequenos degraus, desencadeando, quase sempre, descontrolo emocional e crises de pânico. Posso dizer que a A1 não tem autonomia praticamente nenhuma, mesmo com o andarilho.

A aluna continua a revelar dificuldade em coordenar movimentos amplos ou movimentos que impliquem força e direcção. Na Área da Matemática, identifica algumas figuras geométricas – quadrado, triângulo e círculo – faz contagens orais até 3, mas não identifica nenhum algarismo. A motivação da A1 na realização das tarefas depende do seu estado emocional, pois tem momentos em que colabora e outros de apatia e até de rejeição. Já consegui perceber que a audição de música, ajuda a aluna a descontrair e a relaxar, o que permite uma maior receptividade às tarefas, aumentando a sua boa disposição. Apostar em sessões de Musicoterapia, poderia ser uma mais-valia. Revela bastante interesse por actividades realizadas no computador, quer a nível de Estudo do Meio, quer nos conteúdos de Língua Portuguesa ou Matemática. Quando fazemos trabalhos em grupo, é muito complicado...não tem a ver com os outros alunos, eles gostam da A1 até a encorajam muito, estão sempre a dizer:”vá A1 entãoA1. não grites, olha A1 tu consegues...” e outras coisas do género. No entanto, existe uma grande dificuldade por parte da A1. em enfrentar os seus medos e isso “atrapalha” a relação com os outros. A sua família faz o que pode. A mãe é muito prestável e tenta ajudar a A1 trabalha muito com ela em casa. Todos os dias os cadernos vão para casa e à noite, pai e mãe lêem com ela, as frases com os símbolos do Makaton. Vê-se bem, no dia seguinte, que a menina trabalhou.

Ent.: - [REDACTED], em relação à tua prática pedagógica, embora já tenhas falado um pouco, o que gostaria mais de dizer? Se quiseres podes também falar um pouco sobre projectos que tenhas em mente pôr em prática com a turma.

P.T.: - Como tu sabes, o 3º ano é um dos anos mais difíceis de trabalhar, não só pela quantidade de conteúdos programáticos novos, mas também porque a exigência é outra e muitos meninos são imaturos. É, pois, um ano muito trabalhoso. Há que preparar muito bem os alunos para o 4º ano, e quer se queira, quer não, há a questão das provas de aferição. O novo programa de Matemática, que ainda no ano passado trabalhámos...enfim toda uma série de coisas que têm de ser feitas e o tempo é pouco, as turmas grandes e cada vez há mais crianças com dificuldades de aprendizagem. Em relação a esta turma, em concreto, posso dizer que trabalhamos muitas

vezes a pares. A escolha dos pares, essa é sempre complicada, os bons querem ficar com os bons, mas não pode ser. Então fazemos o jogo dos papelinhos, escrevo o nome deles todos e eles vão tirando à vez. Mas, só cá para nós, às vezes faço um pouco de batota para que os grupos fiquem mais equilibrados, mas sempre heterogéneos. Às vezes fazemos estudo das matérias a pares, estudam a pares, é muito enriquecedor. A A1. também faz trabalho a pares, e eu ajudo o grupo onde ela está. Todos aceitam esta forma de trabalhar, nunca nenhum elemento da turma refilou por eu ajudar o grupo onde está a A1 fazemos também muito trabalho em colaboração com a professora da biblioteca da escola. Já este ano, comemorámos o “dia das Bruxas” ou o “Halloween”, semana da alimentação, semana da pessoa diferente que partiu da Unidade de Apoio à Deficiência, mas isso, tu sabes. Fazemos momentos de escrita criativa de textos, leitura de muitas histórias, pois eles costumam trazer livros que estejam a ler e apresentá-los à turma, dizendo as razões pelas quais os colegas deviam ler aquele livro. Embora não tenha muito jeito, sempre que surge oportunidade fazemos algumas dramatizações. Eles gostam bastante. Ainda não consegui, foi pôr a A1. a dramatizar. O medo é forte demais. Se deixássemos passava o dia todo sentada, sem se mexer. Mas aqui todos lutamos pelo contrário. Queremos que ela ganhe mais, muito mais autonomia, que consiga comunicar com os seus pares e adultos, sem ser apenas com frases com duas e poucas mais palavras. Gostaria de deixar aqui registadas, algumas sugestões que estamos a pensar em relação à A1 Estamos a planear que a aluna passe a frequentar uma vez por semana, as actividades extra-curriculares, nomeadamente Expressão Motora e Expressão Plástica. Atendendo a que a A1 tem muitas dificuldades em comunicar, pensamos que será de todo o interesse ela poder ter um computador portátil que será ser um bom instrumento de trabalho, quer em casa, quer na escola.

Em termos de rotina diária, depois de entrarmos na sala, tenho sempre a preocupação de escrever o sumário para o dia todo. Então é assim...escrevo para cada área programada, as tarefas que tenho planeado e temos um mapa com a data da realização das fichas de avaliação. É também uma forma de eles se irem habituando ao sistema do 2º Ciclo. No acto da entrega das fichas de avaliação, também faço questão de dizer a percentagem da classificação. Eles gostam de saber a nota qualitativa e quantitativa. Às vezes dizem que parece que já são do 5º ano. Faz ainda parte da nossa rotina, “a hora das novidades”, onde todos os alunos podem contar aos colegas e dessa forma partilhar as novidades mais importantes do seu fim – de – semana, todas as 2ª – feiras ao 1º tempo da parte da manhã. Em relação à planificação, faço Plano Anual, que tem em conta o Currículo Nacional, Planificação trimestral e aí tenho muito em atenção o que se decide fazer parte do Plano Anual de Actividades, as visitas de estudo, já que não se podem fazer no 3º período pois o Regulamento Interno não o permite, e faço planificação diária. Para mim, a que faz muito sentido é realmente a planificação diária. Embora não façamos sumários digitais, tal como o 2º e 3º Ciclos, temos que registar o sumário no “Livro Azul” do Ministério. Nós e os colegas das AEC. Tenho ainda uma grande preocupação, em programar sempre para o período da manhã, áreas curriculares. Todos nós sabemos que o período da manhã é o mais rentável, é nele que os nossos alunos conseguem interiorizar maior número de conceitos, pois estão mais despertos para as aprendizagens. Quando algum aluno, termina mais cedo a sua tarefa...é assim...os que terminam a tarefa proposta antes dos outros colegas, podem ler um livro, fazer uma cópia, um desenho ou ir à capa das fichas e jogos e fazer. É uma forma de estarem ocupados e não perturbarem os outros que estão a acabar o seu trabalho. Parados é que nem pensar!

Ent.; - Quero agradecer mais uma vez a tua disponibilidade e dizer que qualquer que possam ser as dificuldades ou problemas numa turma, o sucesso do trabalho de todos os profissionais depende muito da

colaboração entre todos e que é muito bom saber que existem colegas que , não tendo receitas nem truques “na manga”, estão dispostos a trabalhar em equipa, em prol de todos e para todos. Obrigado, [REDACTED].

P.T.: - Obrigado eu...foi bom partilhar e recordar

ANEXO 11

Grelha de análise do conteúdo – Entrevista à Professora da turma

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Perfil do entrevistado	Dados pessoais	- 39 anos de idade - no ano de 1991, fiquei com Bacharelato
	Habilitações académicas e formações	- Complemento de Formação em Professores do 1º Ciclo, no ISCE de Odivelas ...acabei em 2003 - 18 anos de serviço - Apesar de não ter nenhuma especialização, tenho alguma experiência
	Percurso profissional	- comecei a trabalhar no dia que fiz 21 anos de idade, no dia 10 de Dezembro de 1991 - nos concelhos aqui vizinhos, como é o caso do de Reguengos de Monsaraz, Vila Viçosa, Alandroal e Borba - Quando me vinculei fiquei a pertencer ao distrito de Beja - consegui destacamento para Rio de Moinhos, em Borba - 2º ano, fiquei colocada numa aldeia aqui perto
	Envolvimento profissional/actuação pedagógica	Tenho trabalhado sempre com grupos muito heterogéneos, quer dizer com os 4 anos de escolaridade e muitos níveis de aprendizagem. - foi agir muitas vezes intuitivamente - dar apoio a várias crianças - Gosto do que faço - Nesta escola o trabalho estava muito facilitado, pois eu e o colega da turma, funcionávamos em colaboração - não sabia por que ponta havia de começar, como lhe poderia falar, como haveria de proceder. - a ajuda de um colega... já especializado - Outra pessoa que me ajudou muito, foi... a educadora do rapaz. Trocámos muita informação, ela dava-me pistas e sugestões - Tivemos que fazer um grande trabalho a nível da socialização - Com muito esforço, consegui com que ela aprendesse a ler, podia dar-lhe muito apoio, pois a turma só tinha 9 alunos. Éramos quase uma família - estamos sempre a aprender, e tem sido uma experiência interessante , mas tenho dias em que não sei muito bem o que fazer. - tentar todos os dias aprender e fazer melhor do que no dia anterior - preparo as aulas... Não é fácil preparar as aulas para todos - o mais complicado é estar sozinha a trabalhar com todos

Perfil do entrevistado		- as minhas dificuldades tiveram a ver com o não ter experiência, a minha formação inicial nesta área ter sido muito elementar
	Envolvimento profissional/actuação pedagógica	- fazemos ditados, quase todos os dias, e escrita de palavras difíceis, mas ainda dão muitos erros. - Assembleia de turma semanal - fazemos o balanço da semana, registamos o que correu bem ou mal, falamos sobre os problemas - hora do conto ... deslocamo-nos à biblioteca da nossa escola - exploração das histórias, fazendo fichas de leitura e pesquisa sobre alguns autores - A A1 é uma situação complicada para mim - O que me preocupa na A1. é ela ter aquele tão grande distúrbio emocional, aquelas fobias e medos - trabalhamos muitas vezes a pares - ajudo o grupo onde ela está - de rotina diária... escrever o sumário para o dia todo... para cada área programada, as tarefas que tenho planeado e temos um mapa com a data da realização das fichas de avaliação -também faço questão de dizer a percentagem da classificação - faço Plano Anual ... Planificação trimestral ... e... planificação diária - faz muito sentido... a planificação diária -Tenho ainda uma grande preocupação, em programar sempre para o período da manhã, áreas curriculares - os que terminam a tarefa proposta antes dos outros colegas, podem ler um livro, fazer uma cópia, um desenho ou ir à capa das fichas e jogos e fazer - rotina, “a hora das novidades”, onde todos os alunos podem contar... as novidades mais importantes do seu fim – de – semana
	Experiência com crianças consideradas com necessidades educativas especiais, em contexto de sala de aula	- Quase todas as turmas por onde tenho passado têm crianças integradas na educação especial. - 1º ano de serviço, dei apoio a uma criança que tinha no seu relatório Atraso de Desenvolvimento Global - primeira experiência, foi marcante - comecei com uma turma de 1º ano, de 15 alunos, na qual estava integrada uma criança com trissomia 21 - no 5º ano de trabalho dei apoio a uma criança com trissomia 21 - 11º ano de trabalho, calhou-me uma turma que tinha uma aluna com um relatório que dizia Atraso Mental Moderado - estou com uma turma de 3º ano , com 17 alunos e onde está uma criança com encefalopatia estática de origem pré – natal e com alteração do cromossoma IV
	Dados estruturais	- 17 alunos, 9 rapazes e 8 raparigas com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos. - Dezasseis alunos estão matriculados pela primeira vez no 3º

Perfila da Turma		ano e temos uma menina que está matriculada no 4º ano - onde está uma criança com encefalopatia estática de origem pré – natal e com alteração do cromossoma IV - os alunos vivem com os pais, à excepção de 2 alunos oriundos de famílias monoparentais (vivem com a Mãe) e de 1 aluno que vive com a mãe, padrasto e 2 irmãos. - 5 alunos têm irmãos mais velhos que estudam.
	Situação de ensino aprendizagem	- 4 alunos com muitas dificuldades na matemática, a nível do cálculo e da resolução de problemas - Todos eles adoram fazer trabalhos em Área de Projecto - ...já fazem a auto-avaliação desses trabalhos e isso ajuda-os a desenvolver o espírito crítico. - disciplina preferida é a matemática - São muito competitivos uns com os outros, querem saber sempre as suas notas e ninguém gosta de ficar atrás - maioria dos alunos tem mais dificuldade na Língua Portuguesa, especialmente na escrita - rotina, “a hora das novidades”, onde todos os alunos podem contar... as novidades mais importantes do seu fim – de – semana
	Expectativas	- quase todos eles ambicionam tirar um curso superior
	Comportamento	- junta desde a Pré e isso faz com que haja uma grande cumplicidade entre eles - funcionam muito bem em grupo - Não há grandes problemas de comportamento, apenas dois meninos se destacam pela negativa. - 3 meninas que têm mais dificuldade em interagir com os outros - às vezes até falam demais - São amigos, às vezes falam uns com os outros com uma espécie de código. - Gostam de trabalhar em grupo, são faladores mas puxam uns pelos outros. - Os gaiatos estão muito entusiasmados - são muito participativos
	Casos emergentes	- o A10 ...é perturbador, provoca os outros - o A5 revela dificuldades em interagir com os outros - a A1. tem muitas dificuldades em comunicar... não tem autonomia praticamente nenhuma, mesmo com o andarilho ...as crises de pânico continuam a ser uma constante diária
Perfil da turma	Dados pessoais	- tem 10 anos de idade - matriculada no 4º ano - mas integra a turma do 3º ano
	Contexto familiar	- A sua família faz o que pode. - A mãe é muito prestável e tenta ajudar a A1 - trabalha muito com ela em casa. - pai e mãe lêem com ela, as frases com os símbolos do Makaton.
	Nível de aprendizagem	- é essencialmente trabalhada a nível da socialização, de conceitos básicos, da autonomia e marcha autónoma, de hábitos de higiene e a nível da comunicação - está a dar resposta aos objectivos definidos no seu Programa

Perfil da A1		Educativo Individual - sempre com muita ajuda física e verbal. - Em quase todas as tarefas...a estimulação tem que ser constante. - está emergente a capacidade de descrever oralmente imagens - tem vindo a aumentar o seu vocabulário, verbalizando frases com sujeito, verbos e também com adjectivos - tem interiorizado 60 símbolos do Makaton - não identifica nenhum algarismo - identifica algumas figuras geométricas - faz contagens orais até 3
	Comportamentos / atitudes	- As crises de pânico continuam a ser uma constante diária - descontrolo emocional - não tem autonomia praticamente nenhuma - música, ajuda a aluna a descontrair e a relaxar - grande dificuldade ...em enfrentar os seus medos - tem momentos em que colabora e outros de apatia e até de rejeição
	Relação com os pares e adultos	- Melhorou um pouco a sua forma de interagir com os adultos, - fazendo em muitas situações o “dialogando à vez” - Continua a fazer uso de formas sociais consensuais com os colegas e adultos. - depender da ajuda dos outros para se deslocar - trabalhos em grupo, é muito complicado - eles gostam da A1., até a encorajam muito - “atrapalha” a relação com os outros.
	Pontos fortes e fracos	- coordenar movimentos amplos ou movimentos que impliquem força e direcção - tem momentos de boa colaboração - outros de apatia e até de rejeição
	Expectativas	- passe a frequentar uma vez por semana, actividades extra-curriculares...Expressão Motora e Expressão Plástica - ter um computador portátil que será ser um bom instrumento de trabalho, quer em casa, quer na escola. - ganhe mais, muito mais autonomia - consiga comunicar com os seus pares e adultos, sem ser apenas com frases com duas e poucas mais palavras
Perfil do A10	Dados pessoais	- tem 9 anos de idade - vive na vila
	Contexto familiar	- composta pelo padrasto, um irmão com 17 anos e uma irmã com 16 meses - É uma família com poucos recursos económicos - neste momento estão a passar por momentos difíceis
	Nível de aprendizagem	- não ter dificuldades em aprender - acompanha e dá resposta aos objectivos do seu ano, o 3ºano - não chumbou nenhum ano
	Comportamentos / atitudes	- destaca-se de forma negativa pelo comportamento - perturbador e irrequieto - instabilidade emocional...isso sim, prejudicam-no e muito - muito descuidado com o material e estraga-o - Está sempre distraído

	Relação com os pares e adultos	- distrai os outros - até no recreio é muito conflituoso com os colegas
	Pontos fortes e fracos	- muitas capacidades a escrever no computador - sabe o que procurar - mas é muito desorganizado nas ideias
Perfil do A5	Dados pessoais	- tem 9 anos de idade - vive na vila
	Contexto familiar	- Os pais separaram-se - Vive com a mãe e a irmã - às vezes vai passar um fim-de-semana por outro a Espanha, onde vive o pai com uma espanhola.
	Nível de aprendizagem	- bom aluno.
	Comportamentos / atitudes	- não sabe intervir em conversa - É muito instável - tem necessidade de receber constantemente estímulos positivos. - Tem falta de auto-confiança - muitos dos seus comportamentos são para chamar a atenção dos adultos - tão depressa faz um disparate, como pede mimo e colo - dificuldades em interagir com os outros - não sabe escutar ninguém - tem sempre muita dificuldade em saber esperar pela sua vez - tenta sempre monopolizar o diálogo.
	Relação com os pares e adultos	- tem carências afectivas - segundo a mãe tem muitos ciúmes da irmã
	Pontos fortes e fracos	- área preferida é Estudo do Meio e área de Projecto - é organizado nos trabalhos
Perfil da A15	Dados pessoais	- 9 anos de idade - é da vila
	Contexto familiar	- família estruturada - apoia bastante
	Nível de aprendizagem	- destaca-se muito pela positiva - muito metódica, trabalhadora e interessada - Tem hábitos de estudo
	Comportamentos / atitudes	- gosta de fazer os seus trabalhos... só - não partilhando as suas ideias - É talvez um pouco individualista
	Relação com os pares e adultos	- discute com alguns colegas (por não estar de acordo com a sua forma de pensar)
	Pontos fortes e fracos	- É espectacular a desenhar - outra área preferida é a Matemática
Perfil da A14	Dados pessoais	- 9 anos de idade - é da vila
	Contexto familiar	- família estruturada - apoia bastante
	Nível de aprendizagem	- muito empenhada - muito metódica - trabalhadora - interessada

		- Tem hábitos de estudo
	Comportamentos / atitudes	- muito sociável - é faladora - muito comunicativa
	Relação com os pares e adultos	- gosta de ajudar os colegas...partilhar com os outros
	Pontos fortes e fracos	- As suas áreas preferidas são a Língua Portuguesa e Matemática - Também gosta de Expressão Plástica

Temática: Caracterização Final da situação educativa – turma A /3º/4º anos

Objectivos da entrevista:

- recolher informação que caracterize o grupo/a turma e sua inserção no contexto escolar
- recolher informação que caracterize os casos emergentes do grupo/da turma
- recolher informação que possibilite o levantamento de estratégias e actividades válidas realizadas durante as sessões de intervenção educativa
- reunir informação acerca das dificuldades da acção educativa
- reunir informação acerca de novas propostas /actividades para trabalhar com e para todos os alunos

Entrevistada: Professora da turma

Data: 5 de Julho de 2010 / **Hora:** 16 h / **Local:** escola sede do Agrupamento

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Tópicos	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	• Agradecer pela disponibilidade • Conseguir que a entrevista se torne necessária, oportuna e pertinente • Motivar a entrevistada • Garantir confidencialidade	• Apresentação entrevistadora/entrevistada • Motivos da entrevista • Objectivos da entrevista	• Entrevista semi-directiva • Usar linguagem apelativa e adaptada à entrevistada • Tratar a entrevistada com delicadeza • Pedir para gravar a entrevista
Bloco B Caracterização da acção pedagógica	• Recolher informação acerca das intervenções pedagógicas, durante as sessões programadas	• Experiência com crianças consideradas com necessidades educativas especiais, em contexto de sala de aula	• Estar atenta às reacções e outras inferências da entrevistada, face às questões apresentadas e anotá-las por escrito • Mostrar disponibilidade e abertura para a compreensão das situações apresentadas
Bloco C Perfil da Turma	• Fazer o levantamento das considerações finais da entrevistada, em relação ao nível de aprendizagem da Turma e ao seu comportamento	• Nível de aprendizagem da turma • Comportamento da turma • Conclusões	• Ter atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reacções ao discurso da entrevistada e assunto tratado
Bloco D Casos emergentes da Turma	• Caracterizar, individualmente, os alunos que sobressaem do conjunto da turma,	• Situação actual • Considerações finais • Expectativas	• Prestar atenção ao posicionamento da professora em relação aos alunos que destaca do

	no final do ano - lectivo		conjunto da turma
Bloco E Estratégias / práticas pedagógicas eficazes implementadas	- Fazer o levantamento de estratégias válidas ocorridas durante a actuação - Caracterizar o quotidiano da sala de aula	- Objectivos atingidos - Estratégias implementadas - Tipo de ensino - Projectos e objectivos da turma alcançados - Apontar dificuldades	Prestar atenção à postura da professora, em relação às dificuldades apontadas e às vantagens de ter uma turma que integra uma aluna considerada com necessidades educativas especiais
Bloco F Dados complementares	- Dar oportunidade à entrevistada para abordar outros assuntos pertinentes e oportunos - Agradecer o contributo prestado	- Vivências - Constrangimentos... - Agradecimentos - Sugestões	

Nota: Adaptado de Estrela (1986:355-357)

ANEXO 12

Protocolo de Entrevista à Professora da turma

Entrevistada: (PT.) Professora da Turma

Entrevistadora: (Ent.) Vicência Melo

Data: 5/7/2010

Local: escola sede do Agrupamento

Temática: Caracterização Final da situação educativa – turma A /3º ano

Objectivos Gerais:

- recolher informações sobre o perfil da turma, no final do ano - lectivo;
- recolher informações para caracterizar o quotidiano escolar da turma, a nível das aprendizagens e das relações;
- recolher informações para caracterizar os casos emergentes da turma;
- recolher informações para caracterizar o trabalho desenvolvido pela professora Titular da Turma, assim como a sua actuação pedagógica em contexto de sala de aula;
- reunir informação acerca das dificuldades e das vantagens da acção educativa, durante as sessões programadas no âmbito do Trabalho de Projecto.

Ent.: – Boa tarde homónima. Quero agradecer a tua disponibilidade, mais uma vez e apesar do calor, em colaborares nesta entrevista, a segunda e que como sabes integra uma parte essencial do trabalho de Projecto de Intervenção do Mestrado em Ciências da Educação, Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor. A nossa entrevista como objectivo recolher informações importantes que possam caracterizar o perfil da turma, assim como os casos emergentes da mesma, após o termo das aulas e dar a conhecer como foi a tua prática pedagógica e o que pensas das aprendizagens realizadas pela turma. No fundo, gostaria que fizesses um balanço do que foi este ano escolar, das vantagens e das dificuldades sentidas e desta interacção entre nós as duas.

Podes e deves, ser o mais sincera possível, falar sem rodeios porque é essencial podermos reflectir com clareza acerca de todo o trabalho educativo, para que a nossa acção possa ser melhorada, pois o importante é contribuir para um ensino que se mostre diferenciado, numa escola de e para todos.

PT.: - [REDACTED]...amiga...quero dizer-te que trabalhar contigo e com esta turma, foi muito positivo. No início do ano – lectivo, estava muito preocupada, pois conhecia os alunos de anos anteriores, quase todos eles muito irrequietos, faladores e hoje em dia é muito complicado. Há pais e pais, há filhos e filhos e infelizmente não temos quase autoridade e todos sabem mais que os professores. Além disso tinha também filhos de colegas e não poderia fazer erros. Ora bem...o ano apresentava-se como um desafio por tudo o que já disse, mas também porque da turma fazia parte a nossa menina com necessidades educativas especiais e apesar de ter 18 anos de serviço, às vezes sinto-me perdida e tenho receio que aquela ou esta estratégia não seja a melhor ou que pelo menos seja aquela que consiga responder de forma mais eficaz às necessidades dos alunos. Não... não te vou mentir! Foi positivo mas muito complicado. Ter a A1, na turma, deixou-me assustada, pois a sua dependência é quase total, o seu nível de desenvolvimento psicológico é muito afastado do dos colegas, e pensar no programa do 3º ano, com tantas iniciações para dar e pensar que a miúda ia para o 5º ano e saber que não teria muito tempo para com ela trabalhar a autonomia e a psicomotricidade e sentar-me ao lado dela...foi mais que assustador. Ainda pensei, que contigo na sala de aula, tu ficarias ao pé dela, e eu trabalharia com os outros. Pensei que, se assim fosse, seria um alívio. Mas tu chegaste com ideias diferentes, falavas de trabalhar com todos e para todos...ainda fiquei mais confusa. Mas não há nada como falar, partilhar e nisso eu estou sempre disposta a fazer diferente, a aprender, a querer o melhor para os gaitos. Ou seja, este ano foi muito diferente, foi bom, trabalhoso, esgotante mas deu gozo ver no fim o que conseguimos alcançar. Durante os momentos em que estávamos a planificar as coisas, é que deu para perceber o quanto isso é importante e trabalhar em equipa foi muito vantajoso. Principalmente porque na minha prática educativa não é muito normal trabalhar ao lado de uma terapeuta da fala ou de uma fisioterapeuta. A prática de cada um, a sabedoria do outro...completa a nossa...as estratégias que pareciam óptimas e depois de discutidas caíam por água abaixo mas nisto que alguém tinha outra ideia e cresciam estratégias muito mais válidas, muito melhores e funcionais. Sim, funcionais...que isso é, para mim, muito importante e são muito necessárias para todos, independentemente das características de cada aluno.

Ent.: - Fala-me, agora, de forma mais concreta da turma e como tu a caracterizas quanto ao aproveitamento e comportamento, passado o ano lectivo.

P.T.: - Aquela turma, com 17 alunos, foi sempre muito faladora...falavam pelos cotovelos e tudo servia de tema de conversa. Com o decorrer dos dias, mudaram um bocadinho e nesse aspecto tive, também, a ajuda dos pais. Nas reuniões de pais, apelava à colaboração daqueles para, lá em casa, conversarem e chamarem a atenção dos gaitos e a maioria obedecia. Ainda são pequeninos e se os pais lhes dizem que se zangam, eles ficam com medo.

A turma funcionou muito bem em grupo, aprendeu a estar e trabalhar em grupo, os seus trabalhos eram muito mais ricos e de facto o trabalho cooperativo foi uma mais-valia. Ao longo do ano escolar, os alunos manifestaram-se receptivos às propostas de trabalho, foram participativos, interessados e souberam ser cooperantes uns com os outros. Quanto ao comportamento...não houve grandes problemas de comportamento e

até os dois alunos, que na altura do Natal se destacavam pela negativa, tentaram e olha...esforçaram-se por serem um bocadinho mais responsáveis. Entenderam que era muito melhor trabalhar, estudar e gostaram, essencialmente, de serem os líderes da turma, quando eu lhes pedia a colaboração para me ajudarem com a turma. Isso fê-los sentir importantes e aí perceberam que tinham de ser um exemplo para os outros colegas. E pronto...foi, até hoje, uma das minhas melhores turmas. Foram amigos uns dos outros, puxaram uns pelos outros. Foram muito competitivos uns com os outros, sempre preocupados com as notas dos vizinhos. De uma forma geral, tratou-se de um grupo de alunos que gosta muito e aprende bem quando fazem trabalhos em que entrevistam pessoas e gostam de fazer debates em grupo. Conversar é o seu forte...

No geral, os alunos revelaram mais dificuldades na Língua Portuguesa, especialmente na escrita. Alguns escrevem como falam. Apesar de ter sido muito trabalhoso, fazer ditados, escrever palavras difíceis, as idas à biblioteca escolar para requisitar livros, a exploração de vários livros que fazem parte do Plano Nacional de Leitura...tudo isto, foram óptimas estratégias que muito ajudaram os alunos. Na área da Matemática, a nível do cálculo e da resolução de problemas, alguns ainda têm dificuldades. Em todo o caso, a Matemática foi sempre a sua disciplina preferida. Não quero pensar, é agora que as férias começaram, bem que precisavam de continuar a trabalhar, a ler e a escrever. Os alunos que tinham Plano de Recuperação, deram resposta satisfatória e por isso conseguiram fazer o ano escolar. Bem...contudo continuam pouco autónomos, necessitando de serem estimulados com frequência e dificilmente poderão dispensar de apoio individualizado. Adoraram fazer trabalhos em Área de Projecto, fazer pesquisas e quando apresentavam os trabalhos, gostavam de o fazer na forma de cartaz. São crianças muito críticas. Resultou muito bem, a Assembleia de Turma semanal, ajudou-os a crescer e a resolver pequenos conflitos, tivessem estes acontecidos dentro da sala ou fora dela. A Assembleia foi um momento muito valioso, pois permitiu esclarecer situações difíceis para os alunos, falar sem medos e todos se preocuparam em arranjar forma de melhorar o ambiente dentro e fora da sala de aula. Além disso, senti que dessa forma, se aproximaram uns dos outros, tendo sido reforçado o valor da amizade, acabando por se respeitarem mais. Outra actividade semanal foi a “Hora do Conto”; os alunos adoraram ir à biblioteca escolar, trabalhar com a professora bibliotecária, pois ela tem mesmo vocação para fazer o seu trabalho e alguns revelaram muito jeito nas dramatizações das histórias e foram verdadeiros actores.

Em relação ao PCT, tenho a dizer que as actividades realizadas no seu âmbito foram proveitosas e tiveram bastante aceitação por parte dos alunos. Não posso deixar de referir que no Concurso de leitura “Um leitor é um Sonhador”, foi uma menina da nossa sala que ganhou o primeiro prémio. Fiquei muito orgulhosa!

Ent.: - E em relação aos casos emergentes da turma, o podes dizer?

PT.: - Ao longo do ano lectivo, dois dos casos emergentes, inicialmente apontados, deixaram de o ser numa perspectiva negativa. Os alunos mudaram a sua forma de ser e de estar em contexto de sala de aula, tornaram-se menos conflituosos com os colegas e até passaram a dar ouvidos ao que lhes era dito. Penso que cresceram e isso foi bom para eles e para todos os adultos que com eles lidaram no dia-a-dia. Por isso, o aproveitamento e o comportamento da turma foram avaliados com “Bom”.

Bem...agora em relação à aluna A1...a nossa A1. Revelou-se sempre uma criança muito meiga...doce mas muito complicada. A sua grande instabilidade emocional, os seus ataques de pânico, davam conta de mim. Quantas vezes, não parei tudo o que estava a fazer, o que estava a ensinar e todos tentávamos perceber o que se

passava com a A1. Nos dias em que estavas connosco, era diferente. Tu sabes...até a sua ansiedade se revelava menos vezes e aí nós conseguíamos que ela participasse muito mais, se levantasse do seu lugar, apesar da sua grande dificuldade motora. O complicado era também a sua postura de recusa em quase todas as actividades, apesar de fazer e até gostar. Mas raros foram os dias em que a A1 se prontificou a participar ou a fazer algo, de forma espontânea. Foi difícil, fazer a aluna sentir-se bem com todos e todos com ela. Engraçado foi quando tu fizeste a primeira aplicação daqueles testes...deixa ver se me lembro do nome...Ah! Sim...testes sociométricos! Quando tu pela primeira vez fizeste os testes à turma, os resultados não foram nada animadores para a A1 Coitada, não foi escolhida nem rejeitada por ninguém. O nosso trabalho foi também mudar isso e acho que conseguimos, pois no final do ano – lectivo, quando voltaste a aplicar os testes, os resultados foram diferentes. A nossa menina passou a ser um elemento da turma, pois os outros pensaram nela quando fizeram as suas escolhas e as suas rejeições. Gostei! Gostei de olhar para aqueles mapas e constatar que a aluna estava integrada não só fisicamente mas como elemento da turma. A grande diferença, em termos de trabalho, foi mesmo os trabalhos de grupo e a adaptação que tu fazias aos textos lidos na sala, com os símbolos do Makaton.

Nunca pensei que fosse possível a A1 fazer a leitura dos mesmos textos, conseguir interpretar, embora à sua medida, interagir com os outros no mesmo trabalho. Os trabalhos de grupo, foram uma boa aposta. Havia sempre qualquer coisa que era da responsabilidade da A1 e ela tinha que se esforçar para fazer a sua parte. É que a nossa rapariga é também muito passiva e não estava muito habituada a ter tarefas. Às vezes até os colegas diziam que ela era muito difícil, porque era preguiçosa e tinha que trabalhar como eles...o trabalho era de todos e ela tinha que fazer a sua parte para ter boa nota. Os gaiatos foram o máximo!! Tenho a certeza, que muitos dos conhecimentos adquiridos, ao longo do ano, não sejam possíveis de recuperar, após as férias do Verão. Vai ser um começar de novo, mas isso é mesmo assim!

Mas foram muitas horas de planificação, muitas horas de preparação de material, muito tempo dedicado a esta causa de inclusão. Não teria conseguido, se não tivéssemos, todas, trabalhado em equipa. Assim foi possível. Mas o nosso sistema de ensino não nos facilita a vida. As turmas são cada vez maiores, os alunos aparecem-nos cada vez com mais problemas, as famílias vivem momentos difíceis e tudo vem parar à escola. Ao fim do dia de aulas, muitas vezes não sei qual papel teve mais importância na vida dos meus alunos...se o de professora, se o de enfermeira, se o de psicóloga, se o de mãe.

Agora...preocupa-me o próximo ano lectivo. A mudança vai ser dura...nem sei se os pais estão preparados para lidar com a situação e quanto à A1. tenho muitas dúvidas. A turma não vai ser a mesma...mais professores...horário mais complicado e vai mudar de sala de aula várias vezes ao dia. Vamos ver. Provavelmente até serás tu a professora do especial e isso, quanto a mim, seria bom. Tu conhece-la muito bem, trabalhaste com ela durante este ano todo e isso só poderá ser uma vantagem.

Ent.: - Na tua opinião, quais foram os projectos educativos mais válidos e que melhor contribuíram para a inclusão da aluna considerada com necessidades educativas especiais?

PT.: - Amiga, tudo o que faz parte da nossa prática educativa deve e pode contribuir para a realização de aprendizagens significativas e elas só podem ser, realmente importantes, se fomentarem a cooperação e o trabalho de equipa. A nossa grande preocupação foi a de adequar estratégias às características dos alunos, tendo em conta as suas motivações e os seus interesses. A grande dificuldade foi a de desenvolver projectos que

conseguissem dar resposta a todos os alunos, independentemente das suas dificuldades. A grande vantagem foi a de poder agrupar os alunos, em pequenos grupos e realizar trabalhos de pesquisa, de consulta de livros ou fazer, simplesmente, recolha de testemunhos orais. Eles gostaram de trabalhar em grupo, independentemente do tema. Para formar grupos, tive que recorrer a alguns estratagemas, como não permitir que os miúdos se agrupassem por preferência, evitar também que se reunissem os bons alunos num grupo e os menos bons noutro. Tentei com que os grupos fossem o mais variado possível, que incluíssem bons alunos, com autonomia de escrita e leitura, mas também alunos menos autónomos. Existia uma regra - a regra de ouro - todos tinham de dar o seu melhor e assumir as responsabilidades no grupo. Ninguém fazia o trabalho do outro, embora pudesse ajudar. A nota a dar ao trabalho teve sempre em conta a forma como os elementos do grupo se relacionaram e trabalharam. Eles levaram a coisa muito a sério!!!

Ent.: - Então, esta turma trabalhou muitas vezes a pares. E como se enquadrava a A1 neste contexto?

PT.: Bom...como hei-de dizer?...Digamos que ter uma aluna da educação especial...desculpa, desta vez não me vais corrigir! Ter uma aluna considerada com necessidades educativas especiais numa turma, é um grande desafio. Principalmente, se esse desafio for apenas para uma pessoa...é demasiada responsabilidade, para uma só pessoa. Quando no início, fiquei a saber que a A1 ia ficar na minha turma, valha-me Deus...fiquei perdida, fiquei apavorada. No ano anterior, às vezes observava-a e preocupava-me a miúda, tão dependente, sempre a chorar, sempre cheia de pânico. O que fazer, agora que ela era da turma? Em primeiro lugar, devo dizer que nenhum dos outros miúdos se importou com a situação e desde logo se referiam a ela com meiguice. Acho que de tanto a quererem proteger, nem se atreviam a trabalhar com ela ou a exigir nada dela. Mas essa situação foi mudando aos poucos, e quando começámos a trabalhar em equipa, fiquei muito aliviada. Poder conversar contigo, conversar com a terapeuta, com a fisioterapeuta e com a psicóloga, fez com que todo o trabalho de inclusão pudesse ser sentido de forma diferente e ser da responsabilidade de outros. Claro que nos dias em que a aluna não recebia apoio de ninguém, confesso que nem sempre a conseguia manter interessada e participativa. De facto, o seu estado emocional era e continua a ser muito instável e isso afectou muito o seu rendimento escolar e a sua forma de estar entre nós. Trabalhar áreas como a Autonomia, Psicomotricidade, Língua Portuguesa, Matemática, Socialização e outras...foi muito complicado, quando se tinha uma turma de dezasseis meninos e no 3º ano. Tivemos, sem sombra de dúvida, de planificar e reflectir com muito cuidado. Senão, poderíamos correr o risco de ter sido um ano perdido na vida dos alunos.

Neste ano – lectivo, as actividades que permitiram maior e melhor participação da aluna, foram aquelas que estiveram relacionadas com a Área de Projecto, como o “Dia Mundial da Alimentação”, apesar da aluna não comer nada sólido, e a “Importância da água”. Os pequenos projectos desenvolvidos, permitiram aos alunos adquirir métodos para organizar os trabalhos apresentados, desenvolver a capacidade de autonomia dos alunos, o saber fazer sozinhos apesar da supervisão, contribuíram para o saber trabalhar e estar em grupo, o que foi muito importante para o interesse e sucesso das aprendizagens de todos os alunos. Achei fantástico aquela actividade de adaptar a história da “Rã zarolha”, todos gostaram e até os outros aprenderam os símbolos do Makaton e o facto de esses símbolos aparecerem na sala, na casa de banho, nos textos explorados no dia-a-dia, ajudou muito a A1. a sentir-se bem com ela e com os outros. Quando fazíamos trabalhos de grupo, quando se trabalhavam determinados conceitos da Matemática e contextualizávamos as situações de aprendizagem...isso tudo resultou. Mas resultou, porque não estava sozinha, porque estavas tu e apesar de estares na sala para aquela aluna, os

outros sentiam que tu também eras professora da turma e isso, sim...resultou. Não há que ter ilusões, porque o problema da inclusão, é um grande problema, quando nos deparamos com colegas que dizem que não têm nada a ver com aqueles alunos. Tenho receio disso, para o ano que vem. Penso que a Unidade deve continuar a trabalhar com as turmas dos alunos, envolver todos os alunos e todos os professores, pelo menos aqueles que forem permissivos, em todo o processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais.

Quanto à rotina diária, depois de entrarmos na sala, escrevíamos sempre o sumário para o dia todo. Tínhamos a Assembleia de Turma, uma vez por semana, a “Hora do Conto” e as “Novidades do fim-de-semana”. Aqui todos queriam falar, contar as novidades e mesmo fazendo esta actividade ao longo do ano, muitos alunos até se esqueciam quando se punham a falar e quase que faziam relatórios em pormenor em vez de contarem apenas o mais importante e o que gostaram mais de fazer durante o fim-de-semana. Foi um momento bom de partilha e também me permitiu conhecer as vivências de cada um sem fazer o papel de intrometida na vida das famílias.

No dia-a-dia, as aulas corriam muito melhor e ficava tudo na sua cabeça quando apresentava a matéria por meio de filmes, que muitas vezes ia buscar ao youtube e de powerpoints; às vezes fazia eu mesma os powerpoints outras vezes as colegas trocavam comigo trabalhos e aproveitava o que fazia sentido para os gaiatos. Outra forma de lhes ensinar foi usando textos com ilustrações e este ano até fizemos algumas bandas desenhadas acerca de algumas matérias de Estudo do Meio.

Deixa-me dizer ainda que apesar de ter sido um ano - lectivo muito trabalhoso, com uma turma faladora, com alguns casos complicados como foi a aluna NEE, o PCT revelou-se um desafio para mim e para os meus meninos, pôs à prova a sua responsabilidade e o seu espírito de investigadores. Construímos momentos de autêntica articulação entre a turma e a comunidade educativa, com pais e familiares, como foi o caso das marchas populares no final do ano escolar. É certo que nem sempre conseguimos fazer o trabalho a pares de forma harmoniosa...houve alunos, por vezes, que queriam à força viva ficar com aquele ou com o outro amigo. Foi preciso saber levá-los, faze-los entender que era importante trabalhar com todos, pois cada um era uma pessoa especial e devemos aprender com todos. Mas o que mais me satisfaz, foi ter dado a oportunidade aos meus alunos de crescerem juntos na construção das aprendizagens e isso fê-los ficar mais crescidos e ricos no saber. Aprender com todos foi o meu e o seu lema, foi o de todos.

Ent.; - Amiga... Obrigado. A nossa entrevista chegou ao fim, Obrigado pela tua disponibilidade e pela tua vontade em colaborares neste projecto, o nosso projecto.

PT.: - Obrigado eu...foi bom partilhar e recordar.

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Perfil do entrevistado, em relação: - envolvimento profissional/actuação pedagógica	Dinâmica de sala de aula	“trabalhar...com esta turma, foi muito positivo” “mas muito complicado” “os seus trabalhos eram muito mais ricos e de facto o trabalho cooperativo foi uma mais-valia” “Adoraram fazer trabalhos em Área de Projecto, fazer pesquisas e quando apresentavam os trabalhos, gostavam de o fazer na forma de cartaz” “Resultou muito bem, a Assembleia de Turma semanal, ajudou-os a crescer e a resolver pequenos conflitos” “adoraram ir à biblioteca escolar, trabalhar com a professora bibliotecária” “alguns revelaram muito jeito nas dramatizações das histórias e foram verdadeiros actores” “Em relação ao PCT... as actividades realizadas... foram proveitosas e tiveram bastante aceitação” “no Concurso de leitura “Um leitor é um Sonhador”, foi uma menina da nossa sala que ganhou o primeiro prémio” “muitas horas de planificação, muitas horas de preparação de material” “A grande vantagem foi a de poder agrupar os alunos, em pequenos grupos” “Tentei com que os grupos fossem o mais variado possível” “todos tinham de dar o seu melhor e assumir as responsabilidades no grupo. Ninguém fazia o trabalho do outro, embora pudesse ajudar” “Trabalhar áreas como a Autonomia, Psicomotricidade, Língua Portuguesa, Matemática, Socialização e outras...foi muito complicado” “as aulas corriam muito melhor e ficava tudo na sua cabeça quando apresentava a matéria por meio de filmes, que muitas vezes ia buscar ao youtube e de powerpoints”
	Práticas inclusivas	“contigo na sala de aula, tu ficarias ao pé dela, e eu trabalharia com os outros” “chegaste com ideias diferentes, falavas de trabalhar com todos e para todos...ainda fiquei mais confusa” “tinha que trabalhar como eles...o trabalho era de todos e ela tinha que fazer a sua parte para ter boa nota” “Os trabalhos de grupo, foram uma boa aposta” “adequar estratégias às características dos alunos” “grande dificuldade foi a de desenvolver projectos que conseguissem dar resposta a todos os alunos” “aquela actividade de adaptar a história da “Rã zarolha”, todos gostaram e até os outros aprenderam os símbolos do Makaton” “faze-los entender que era importante trabalhar com todos, pois cada um era uma pessoa especial e devemos aprender com todos” “Aprender com todos foi o meu e o seu lema, foi o de todos”

	Articulação com a professora da Educação Especial	“não há nada como falar, partilhar e nisso eu estou sempre disposta a fazer diferente, a aprender” “deu gozo ver no fim o que conseguimos alcançar” “nós conseguíamos que ela participasse muito mais, se levantasse do seu lugar” “resultou, porque não estava sozinha, porque estavas tu e apesar de estares na sala para aquela aluna, os outros sentiam que tu também eras professora da turma”
	Articulação com outros Técnicos	“na minha prática educativa não é muito normal trabalhar ao lado de uma terapeuta da fala ou de uma fisioterapeuta” “Não teria conseguido, se não tivéssemos, todas, trabalhado em equipa” “conversar com a terapeuta, com a fisioterapeuta e com a psicóloga, fez com que todo o trabalho de inclusão pudesse ser sentido de forma diferente e ser da responsabilidade de outros” “A prática de cada um, a sabedoria do outro... completa a nossa...” “cresciam estratégias muito mais válidas, muito melhores e funcionais”
	Articulação com pais	“Nas reuniões de pais, apelava à colaboração daqueles” “conversarem e chamarem a atenção dos gaiatos e a maioria obedecia” “Construímos momentos de autêntica articulação... como foi o caso das marchas populares no final do ano escolar”
Perfil da turma	Dados estruturais	“Aquela turma, com 17 alunos”
	Situação de ensino aprendizagem	“funcionou muito bem em grupo, aprendeu a estar e trabalhar em grupo” “os alunos manifestaram-se receptivos às propostas de trabalho, foram participativos, interessados e souberam ser cooperantes uns com os outros” “foi, até hoje, uma das minhas melhores turmas” “gosta muito e aprende bem quando fazem trabalhos em que entrevistam pessoas e gostam de fazer debates em grupo” “revelaram mais dificuldades na Língua Portuguesa, especialmente na escrita” “a Matemática foi sempre a sua disciplina preferida” “alunos que tinham Plano de Recuperação, deram resposta satisfatória” “São crianças muito críticas”
	Comportamento	“quase todos eles muito irrequietos, faladores” “Com o decorrer dos dias, mudaram um bocadinho”
	Casos emergentes	“até os dois alunos, que na altura do Natal se destacavam pela negativa, tentaram e olha...esforçaram-se por serem um bocadinho mais responsáveis ” “Entenderam que era muito melhor trabalhar, estudar e gostaram, essencialmente, de serem os líderes da turma”
	Expectativas	“agora que as férias começaram, bem que precisavam de continuar a trabalhar, a ler e a escrever” “Vai ser um começar de novo, mas isso é mesmo assim” “preocupa-me o próximo ano – lectivo”

Perfil da A1	Nível de aprendizagem	“leitura dos mesmos textos, conseguir interpretar” “nem sempre a conseguia manter interessada e participativa” “o seu estado emocional era e continua a ser muito instável e isso afectou muito o seu rendimento escolar”
	Contexto familiar	“nem sei se os pais estão preparados para lidar com a situação”
	Comportamentos / atitudes	“Revelou-se sempre uma criança muito meiga” “grande instabilidade emocional, os seus ataques de pânico” “muito passiva e não estava muito habituada a ter tarefas”
	Relação com os pares	“passou a ser um elemento da turma, pois os outros pensaram nela quando fizeram as suas escolhas e as suas rejeições” “os colegas diziam que ela era muito difícil, porque era preguiçosa e tinha que trabalhar como eles” “nenhum dos outros miúdos se importou com a situação e desde logo se referiam a ela com meiguice”
	Pontos fortes e fracos	“a sua dependência é quase total, o seu nível de desenvolvimento psicológico é muito afastado do dos colegas” “grande dificuldade motora” “postura de recusa em quase todas as actividades” “as actividades que permitiram maior e melhor participação da aluna, foram aquelas que estiveram relacionadas com a Área de Projecto”
	Expectativas	“A turma não vai ser a mesma...mais professores...horário mais complicado e vai mudar de sala de aula várias vezes ao dia”
Aspectos pedagógicos pertinentes	Mudanças prioritárias	“Não há que ter ilusões, porque o problema da inclusão, é um grande problema, quando nos deparamos com colegas que dizem que não têm nada a ver com aqueles alunos. Tenho receio disso, para o ano que vem” “envolver todos os alunos e todos os professores, pelo menos aqueles que forem permissivos, em todo o processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais”

ANEXO 13
**Guião de entrevista – Professora Adjunta da Direcção do Agrupamento –
Dezembro/2009**

Temática: Caracterização do contexto escolar

Objectivos da entrevista:

- recolher informação que permita traçar o perfil da entrevistada
- recolher dados que permitam caracterizar o espaço físico e logístico da escola
- recolher informação sobre os recursos humanos da escola
- recolher informações que caracterizem a dinâmica educativa do Agrupamento em que a escola se insere e que a suportam
- recolher dados que sejam reveladores das preocupações explícitas para dinamizar uma escola de sucesso para todos e com todos
- implicar o entrevistado no desenvolvimento do processo de investigação - acção em curso.

Entrevistada: Professora Adjunta da Direcção do Agrupamento

Data: 21 de Dezembro de 2009 / **Hora:** 15 h / **Local:** Escola sede do Agrupamento

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Tópicos	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	Agradecer pela disponibilidade Conseguir que a entrevista se torne necessária, oportuna e pertinente Motivar o entrevistado Garantir confidencialidade	Apresentação entrevistador/entrevistado Motivos da entrevista Objectivos da entrevista Confidencialidade dos dados da entrevista	Entrevista semi-directiva Usar linguagem apelativa e adaptada ao entrevistado Tratar o entrevistado com delicadeza Pedir para gravar a entrevista
Bloco B Perfil do entrevistado	Caracterizar o entrevistado em termos pessoais e profissionais	Idade Habilitações académicas e profissionais Profissão Tempo de serviço Experiencia com crianças consideradas com necessidades educativas especiais, em contexto de sala de aula	Estar atenta às reacções e outras inferências do entrevistado, face às questões apresentadas e anotá-las por escrito Mostrar disponibilidade e abertura para a compreensão das situações apresentadas
Bloco C Espaço físico e logístico	Recolher informações acerca do espaço físico e recursos materiais do agrupamento/escola -sede	Infra-estruturas da escola - sede (ano de construção, natureza, tipologia e função dos edifícios) Recursos materiais da escola - sede	Ter atenção às reacções da entrevistada
Bloco D Recursos humanos	Recolher dados relativos aos recursos humanos do Agrupamento	Corpo docente Corpo não docente Técnicos existentes no Agrupamento	Estar atenta a comportamentos não verbais por parte da entrevistada
Bloco E Dinâmica educativa	Recolher informações acerca das linhas orientadoras da acção educativa do Agrupamento	Pilares educativos da escola – sede /Agrupamento Metas educativas da escola – sede /Agrupamento	Estar atenta ao modo como a entrevistada aborda a temática
Bloco F Dados complementares	Dar oportunidade ao entrevistado para abordar outros assuntos pertinentes e oportunos Agradecer o contributo prestado	Outros assuntos relevantes Agradecimentos	

Nota: Adaptado de Estrela (1986:355-357)

Entrevistada: (PAD) Professora Adjunta da Direcção do Agrupamento

Entrevistadora: (Ent.) Vicência Melo

Data: 21 de Dezembro de 2009 / **Hora:** 15 h / **Local:** Escola sede do Agrupamento

Temática: caracterização do contexto escolar

Objectivos Gerais:

- recolher informações que possam caracterizar o entrevistado
- recolher dados que caracterizem o espaço físico e logístico da escola – sede / Agrupamento
- recolher informações acerca dos recursos humanos da escola – sede / Agrupamento
- recolher dados que sejam indicadores da dinâmica educativa da Escola – sede / Agrupamento

Ent.: – Olá [REDACTED]. Em primeiro lugar quero agradecer-te pela tua disponibilidade em colaborares nesta entrevista, que como sabes integra uma parte importante do trabalho de Projecto de Intervenção do Mestrado em Ciências da Educação, Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor. Gostaria ainda de te dizer que ao considerar importante entrevistar um elemento da Direcção do nosso Agrupamento, a minha opção recaiu sobre ti, pois foste Professora da turma com a qual pretendo intervir e sabes muito bem como é a dinâmica numa sala de 1º Ciclo. Como elemento da Direcção poderás dinamizar projectos interessantes e corresponder melhor às necessidades dos alunos e professores ou técnicos que trabalham nesta escola...a escola – sede, podes fazer sentir aos outros elementos da Direcção a especificidade do 1º Ciclo.

Esta entrevista tem o propósito de recolher informações importantes que possam caracterizar o teu perfil, recolher dados que permitam caracterizar o espaço físico e logístico, os recursos humanos e saber acerca da dinâmica educativa deste Agrupamento, no que diz respeito aos seus pilares e metas educativas.

Vamos começar...podes falar um pouco de ti, para completar a informação acerca da tua pessoa?

PAD: - Olá Vicência, em primeiro lugar quero dizer que estou sempre disponível para falar com quem me procura e estou aqui para ajudar no que for preciso. Vou fazer uma pequena síntese sobre o meu percurso profissional: chamo-me [REDACTED], moro na vila pitoresca do Redondo, sou casada e tenho dois filhos já crescidos; sou professora do 1º ciclo há 29 anos. Destes 29 anos leccionei sempre no ensino regular, à excepção de 3 anos que estive na Educação Especial. Pertencço ao quadro desta escola há 6 anos. Aquando do concurso para Professor Titular concorri e fui nomeada Professora Titular do Agrupamento. Nos dois anos lectivos anteriores e por inerência fui Coordenadora do 1º ciclo e Avaliadora.

No final do ano lectivo transacto fui nomeada Adjunta da Direcção do Agrupamento, função que desempenho actualmente. Aceitei este desafio porque, gosto de experiências novas e também porque estou convicta que nos órgãos de gestão das escolas devem estar, sempre que possível, pessoas ligadas aos vários níveis de ensino uma vez que as realidades são muito diferentes.

Ent.: - Agora que já te recordámos um pouco...gostaria que falasses sobre as infra-estruturas do nosso Agrupamento, nomeadamente, no que diz respeito ao ano de construção, natureza, tipologia e função dos edifícios que o compõem. Poderias ainda fazer referência aos recursos materiais que estão ao dispor de todos os que cá trabalham?

PAD: - Ora bem, trata-se de um Agrupamento Vertical sediado na sede do concelho. O edifício sede é uma Escola Básica Integrada, com turmas do 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo, um curso profissional com equivalência ao 12º ano e um Centro de Novas Oportunidades que lecciona Cursos de Formação de adultos.

O edifício, em que nos encontramos, foi inaugurado em Fevereiro do corrente ano, é formado por dois blocos de aulas, de 1º andar, e por um bloco central onde funcionam os Serviços Administrativos, a Direcção, o refeitório, o bar a reprografia, a sala dos Professores, a sala de Directores de Turma, sala de Coordenadores de Departamento, o Auditório, a sala de Apoio à Multideficiência. Esta escola, a escola – sede é um espaço bastante agradável, com muita luz, arejado, amplo e com boas condições de trabalho. Existe a biblioteca, um espaço bem equipado e muito procurado pelos alunos: aqui podem consultar e requisitar livros, material áudio visual e fazer pesquisas na internet. Existe um centro de recursos com materiais que podem ser requisitados por todos os Professores e outros técnicos do Agrupamento. O Projecto, da construção da escola - sede, ainda não está completamente concluído pois falta construir um novo pavilhão polidesportivo e as salas do Jardim de Infância que, actualmente, funcionam noutras instalações. Todas as salas estão equipadas com computadores e com videoprojectores. Para além da escola sede do Agrupamento existem 7 escolas rurais do 1º ciclo e 3 Jardins-de-infância também no meio rural. Também gostaria de referir que todas as nossas escolas rurais, estão muito equipadas: fotocopiadora, computadores com ligação à Internet, telefone, máquina fotográfica, algumas têm projector de slides e ar condicionado, mas só alguns Jardins – de – Infância. E tenho a acrescentar, que já começaram as obras do novo Centro Escolar, na aldeia de Pias, que vai receber os alunos de todas as aldeias do concelho.

Ent.: - Falemos agora dos recursos humanos. Que informação me podes fornecer acerca do corpo docente, do pessoal não docente e de outros técnicos que trabalham neste Agrupamento?

PAD: - Pois bem...deixa ver se não me engano! Temos ao todo 7 educadoras de infância, 12 professores do 1º ciclo, 4 desses professores trabalham na Escola - sede, 9 professores de apoio educativo, 14 professores do 2º ciclo, 30 professores do 3º ciclo (alguns destes professores leccionam também o curso profissional e os cursos de educação e formação de adultos) e 1 professora bibliotecária que coordena as actividades da biblioteca escolar; este é o nosso corpo docente. Quanto aos discentes, são ao todo cerca de 700 alunos, 395 estão na Escola – sede; 14 desses alunos da Escola – sede e 6 distribuídos pelas escolas rurais, são considerados com necessidades educativas especiais. Em relação aos técnicos, há 3 psicólogos, 2 terapeutas da fala e 1 fisioterapeuta. Há que dizer que todos estes técnicos trabalham apenas algumas horas semanais no nosso Agrupamento, repartindo a sua actividade por outras escolas. Quanto ao pessoal não docente, temos na Escola - sede cerca de 30 auxiliares e 7 administrativos. Nas restantes escolas do Agrupamento existem auxiliares de acção educativa e tarefas, num total de 14.

Ent.: - [REDACTED] e no que diz respeito aos pilares e metas educativas do Agrupamento...o que podes dizer?

PAD: - Bem, como sabes, estamos numa fase de transição. No final do ano lectivo transacto deixámos de ter um Conselho Executivo e passámos a ter uma Direcção. Está a ser elaborado um novo Projecto Educativo, mas posso adiantar-te que as grandes linhas orientadoras do novo Projecto não podem divergir muito das do anterior, uma vez que a maior parte dos problemas ainda se mantém. Como sabes, o nosso concelho é bastante

pobre, tendo a maioria da população, um baixo nível de instrução. Os pais dos nossos alunos têm baixas expectativas quanto ao futuro académico dos seus filhos. Interessam-se pouco pela escola e isso reflecte-se no aproveitamento escolar dos alunos. Devemos pois continuar a apostar na interacção escola/família, garantir a responsabilização dos diversos intervenientes no processo educativo, contribuir para uma cultura de qualidade, exigência e rigor aumentando a qualidade do sucesso. O nosso agrupamento tem um elevado nº de alunos com NEE, existindo no nosso concelho a problemática do X Frágil. Foi, principalmente, com base nesta problemática que foi criada há um ano a sala de Apoio à Multideficiência. Pensamos que seria muito importante dar a conhecer este espaço à comunidade, numa perspectiva inclusiva, de forma a facilitar a integração dos alunos. Para ajudar na concretização dos nossos objectivos, o Agrupamento estabeleceu parcerias com várias entidades locais: Autarquia, Centro de Saúde, Juntas de Freguesia, Santa Casa da Misericórdia, Associação de Pais...

Ent.: - Estamos na recta final desta entrevista, mas se quiseses podes falar sobre alguma questão que consideres pertinente acerca do Agrupamento.

PAD: - Sim poderei acrescentar algumas informações importantes e que traduzem também a funcionalidade do nosso Agrupamento. As escolas do 1º ciclo têm prolongamento de horário até às 17h 30 m com as Actividades de Enriquecimento Curricular. Aos nossos alunos é-lhes oferecida a oportunidade de poderem frequentar Expressão Motora, Expressão Musical, Expressão Plástica e Inglês. Estas actividades são asseguradas por 8 Professores contratados pela Autarquia. Os professores das AEC trabalham em articulação com os Professores titulares de turma, de 1º Ciclo. Os Jardins de Infância têm prolongamento, de manhã a partir das 7h 30m e à tarde até às 17h 30 m; estes momentos são assegurados por animadoras contratadas pela Autarquia. Posso também dizer-te que o Agrupamento está receptivo ao desenvolvimento de projectos que possam contribuir para a promoção do sucesso educativo dos nossos alunos, como é o caso do Projecto “ Jovens, Escola e Saúde”, mais virado para os alunos do 3º ciclo, em colaboração com o Centro de Saúde e onde são abordadas temáticas do interesse dos alunos: sexualidade, malefícios do tabaco, álcool e outras drogas...temos o Projecto do “Desporto Escolar”, mais os projectos dinamizados pelo Plano Nacional de Leitura de forma a promover o gosto pela leitura, ainda o Projecto Transfronteiriço entre escolas portuguesas e espanholas. Este projecto existe há cerca de 20 anos e já se realizaram em anos anteriores intercâmbios entre escolas do nosso Agrupamento e uma escola de Badajoz. Estive recentemente com a subdirectora do Agrupamento numa reunião em Olivença e ainda durante este ano lectivo far-se-ão dois encontros com alunos da nossa escola e de uma escola de Badajoz; um será cá, outro em Badajoz. Espero que corra bem...pois é sempre interessante contactar com outros de outros países, mesmo que seja a nossa vizinha Espanha.

Em relação ao Curso Profissional de Restaurante/Bar, os alunos vão ter durante este ano lectivo um estágio profissional e há a hipótese de colocar dois ou três deles no estrangeiro. Isto será uma mais-valia com vista a um futuro emprego, numa zona tão carenciada como a nossa e onde as oportunidades são escassas.

A Direcção da Escola também está aberta à comunidade, em geral. Desde o início de Novembro que tem 6 formandas de um Curso de Auxiliar, promovido pelo Instituto de Emprego, mas a estagiar em três Jardins de Infância do Agrupamento.

Ent.: -Quero agradecer mais uma vez a tua disponibilidade e dizer que, quaisquer que possam ser as dificuldades ou problemas numa turma assim como o sucesso do trabalho de todos os profissionais depende muito da colaboração entre todos e que é muito bom saber que existem colegas que, não tendo receitas nem truques “na manga”, estão dispostos a trabalhar em equipa, em prol de todos e para todos. Obrigado, [REDACTED].

PAD: - Obrigado, eu também. Estou sempre ao dispor!

ANEXO 13

Grelha de análise do conteúdo – Entrevista à Professora Adjunta da Direcção

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Perfil do entrevistado	Dados pessoais	- chamo-me [REDACTED] - moro na vila pitoresca do Redondo - sou casada - tenho dois filhos já crescidos
	Habilitações académicas e formações	- sou professora do 1º ciclo há 29 anos
	Percurso profissional	- leccionei sempre no ensino regular, à excepção de 3 anos que estive na Educação Especial - Pertencio ao quadro desta escola há 6 anos - fui nomeada Professora Titular do Agrupamento. - fui Coordenadora do 1º ciclo e Avaliadora. - No final do ano lectivo transacto fui nomeada Adjunta da Direcção do Agrupamento
Espaço físico e logístico	Infra-estruturas do Agrupamento / Escola - sede	Agrupamento Vertical sediado na sede do concelho - Edifício sede é uma Escola Básica Integrada, com turmas do 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo, um curso profissional com equivalência ao 12º ano e um Centro de Novas Oportunidades - inaugurado em Fevereiro do corrente ano formado por dois blocos de aulas, de 1º andar, e por um bloco central onde funcionam os Serviços Administrativos, a Direcção, o refeitório, o bar a reprografia, a sala dos Professores, a sala de Directores de Turma, sala de Coordenadores de Departamento, o Auditório, a sala de Apoio à Multideficiência

Espaço físico e logístico	Infra-estruturas do Agrupamento / Escola - sede	- ...espaço bastante agradável, com muita luz, arejado, amplo e com boas condições de trabalho. - ...a biblioteca, um espaço bem equipado - ...um centro de recursos - Para além da escola - sede do Agrupamento existem 7 escolas rurais do 1º ciclo e 3 Jardins-de-infância também no meio rural - começaram as obras do novo Centro Escolar
	Recursos materiais	- Todas as salas estão equipadas com computadores e com videoprojectores - livros, material áudio visual - todas as...escolas rurais, estão muito equipadas: fotocopiadora, computadores com ligação à Internet, telefone, máquina fotográfica, algumas têm projector de slides - ar condicionado, mas só alguns Jardins – de – Infância
Recursos humanos	Corpo Docente	- 7 educadoras de infância - - 12 professores do 1º ciclo – 4 são da Escola - sede - 9 professores de apoio educativo - 14 professores do 2º ciclo - 30 professores do 3º ciclo - 1 professora bibliotecária
	Pessoal não docente	- escola - sede cerca de 30 auxiliares e 7 administrativos - escolas e jardins – de - infância rurais ...total de 14.
	Outros Técnicos	- 3 psicólogos - 2 terapeutas da fala - 1 fisioterapeuta
Dinâmica Educativa	Pilares / Metas Educativas	- fase de transição ...passámos a ter uma Direcção - Está a ser elaborado um novo Projecto Educativo - concelho é bastante pobre - Os pais dos nossos alunos têm baixas expectativas quanto ao futuro académico dos seus filhos - elevado nº de alunos com NEE, existindo...a problemática do X Frágil - dar a conhecer à comunidade ...numa perspectiva inclusiva, de forma a facilitar a integração dos alunos. - apostar na interacção escola/família - garantir a responsabilização dos diversos intervenientes no processo educativo

		- contribuir para uma cultura de qualidade, exigência e rigor aumentando a qualidade do sucesso
Dados Complementares	Outros assuntos relevantes	- parcerias com várias entidades locais: Autarquia, Centro de Saúde, Juntas de Freguesia, Santa Casa da Misericórdia, Associação de Pais... - escolas do 1º ciclo... prolongamento de horário até às 17h 30 m com as Actividades de Enriquecimento Curricular - alunos é-lhes oferecida ...Expressão Motora, Expressão Musical, Expressão. Plástica e Inglês - professores das AEC trabalham em articulação com os Professores titulares de turma, de 1º Ciclo - Projecto “ Jovens, Escola e Saúde”...abordadas temáticas... sexualidade, malefícios do tabaco, álcool e outras drogas... - Projecto do “Desporto Escolar” - Projectos...Plano Nacional de Leitura - Projecto Transfronteiriço entre escolas portuguesas e espanholas - Curso Profissional de Restaurante/Bar, os alunos vão ter...estágio profissional e há a hipótese... no estrangeiro - Direcção da Escola... aberta à comunidade... tem 6 formandas de um Curso de Auxiliar, promovido pelo Instituto de Emprego...estagiar em...Jardins de Infância do Agrupamento

ANEXO 14 Guião de entrevista à Professora Adjunta da D. do Ag. – Julho/2010

Temática: organização pedagógica da escola

Objectivos da entrevista:

- recolher informações que caracterizem a dinâmica educativa do Agrupamento , bem como a forma de organização e de funcionamento da escola
- identificar atitudes e práticas indicadoras de educação inclusiva, na escola em que intervimos.

Entrevistada: Professora Adjunta da Direcção do Agrupamento, professora de apoio na escola – sede do Agrupamento e ex – professora da aluna desencadeadora da nossa intervenção

Data: 7 de Julho de 2010 / **Hora:** 15 h / **Local:** Escola sede do Agrupamento

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Tópicos	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	• Agradecer pela disponibilidade • Conseguir que a entrevista se torne necessária, oportuna e pertinente • Motivar a entrevistada • Garantir confidencialidade	• Motivos da entrevista • Objectivos da entrevista • Confidencialidade dos dados da entrevista	• Entrevista semi-directiva • Usar linguagem apelativa e adaptada à entrevistada • Tratar a entrevistada com delicadeza • Pedir para gravar a entrevista
Bloco B Perfil da entrevistada	• Caracterizar o perfil profissional da entrevistada, quanto à: - sua prática educativa, como professora do apoio - conhecimento da realidade escolar	• Experiência com crianças consideradas com necessidades educativas especiais, em contexto de sala de aula • Razões do conhecimento da escola	• Estar atenta às reacções e outras inferências da entrevistada, face às questões apresentadas e anotá-las por escrito • Mostrar disponibilidade para a compreensão das situações apresentadas
Bloco C Projecto Educativo de Escola	• Conhecer os conteúdos do novo Projecto Educativo de Escola	• Conteúdos • Pilares educativos da escola – sede /Agrupamento • Metas educativas da escola – sede /Agrupamento	• Ter atenção às reacções da entrevistada
Bloco D Organização e gestão escolar	• Obter informações acerca de: - atitudes da liderança face à educação inclusiva; - conceito de inclusão existente nas escolas do Agrupamento - formas de envolvimento parental - relação com a comunidade e serviços exteriores	• Atitudes da liderança • Conceito de inclusão • Envolvimento parental / formas de interacção • Relação com o exterior	• Estar atenta a comportamentos não verbais por parte da entrevistada
Bloco E Núcleo dos Apoios Educativos e Equipa da Unidade de	• Recolher informações acerca de: - objectivos - modo de funcionamento entre os professores - mobilidade anual	• Modos de articulação • Actividades desenvolvidas • Tipo de problemáticas • Continuidade plurianual • Organização funcional	• Estar atenta ao modo como a entrevistada aborda a temática

Apoio Especializado Para a Educação de alunos com Multideficiência	- caracterização dos alunos -		
Bloco F Dados complementares: - propostas de intervenção prioritária	• Dar oportunidade à entrevistada para abordar outros assuntos pertinentes e oportunos • Inventariar quais as áreas e conteúdos prioritários a trabalhar para reforçar atitudes e práticas inclusivas da comunidade escolar • Agradecer o contributo prestado	• Áreas problemáticas • Outros assuntos relevantes • Agradecimentos	

Nota: Adaptado de Estrela (1986:355-357)

ANEXO 14

Protocolo de Entrevista à Professora Adjunta da Direcção

Entrevistada: (PAD) Professora Adjunta da Direcção do Agrupamento, professora de apoio na escola – sede do Agrupamento e ex – professora da aluna desencadeadora da nossa intervenção

Entrevistadora: (Ent.) Vicência Melo

Data: 7 de Julho de 2010 / **Local:** Escola sede do Agrupamento

Temática: organização pedagógica da escola

Objectivos da entrevista:

- recolher informações que caracterizem a dinâmica educativa do Agrupamento , bem como a forma de organização e de funcionamento da escola;
- identificar atitudes e práticas indicadoras de educação inclusiva, na escola em que intervimos.

Ent.: – Boa tarde colega. Cá estamos, mais uma vez e quero desde já agradecer a tua disponibilidade em colaborares nesta entrevista, que como sabes representa uma parte importante do trabalho de Projecto de Intervenção do Mestrado em Ciências da Educação, Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor.

Esta nossa conversa tem como finalidade recolher a informação necessária para dar a conhecer os percursos já realizados e outros que sejam pertinentes realizar no nosso Agrupamento, no âmbito de atitudes e práticas reflectoras de uma cultura inclusiva. Ainda, gostaria de esclarecer que o conteúdo desta entrevista será considerado confidencial pelo que agradecia que falasses sem receios. Como tal, podes falar abertamente e dessa forma, gostaria que as tuas respostas tivessem sempre em mente a realidade escolar, tal como ela é, as dificuldades inerentes à prática pedagógica, as atitudes da liderança e mais uma vez que reflectisses acerca da tua prática pedagógica, como professora de apoio, em contexto de sala de aula, no decorrer deste ano – lectivo.

PAD: - Boa tarde, também para ti. É sempre com muita satisfação que falo um pouco da escola, apesar de muitas vezes escola ser sinónimo de conflito, problema...mas também é sinal de dinâmica, de cooperação, de persistência e de vontade de querer o melhor para as nossas crianças.

Ent.: - Obrigado...sei que podemos contar sempre contigo! Para dar início à nossa conversa, fala-nos, um pouco, da tua experiência como professora de apoio, numa das salas de 1º Ciclo e onde trabalhaste com uma aluna considerada com necessidades educativas especiais.

PAD: - Bom, este ano, além da minha função como professora Adjunta da Direcção do Agrupamento, fiz as minhas horas de apoio, numa sala de 1º Ciclo, na turma de 4ºano e apoiava uma aluna com necessidades educativas especiais. O meu trabalho era dar apoio individualizado a essa aluna e consolidar com ela a matéria, fazer mais exercícios e ajudá-la na organização dos deveres, dos cadernos e dossier e falar muito com ela. A aluna tinha atraso global de desenvolvimento, comportamentos muito infantis, tinha muita falta de maturidade e a sua infantilidade, afastava os colegas. Fazia muitas birras e tinha dias muito complicados, de não querer que ninguém olhasse para ela. Chegou a atirar-se para o chão e a gritar, que mais parecia que a estavam a matar...tu sabes! Em termos de estratégias, o que notei ter melhores resultados foram as de trabalho a pares. Não em grupo de 4 meninos, mas a pares. Na turma havia uma outra menina que tinha muita paciência para ela e como não tinha dificuldades, ajudava-a muito nos deveres. Foi uma espécie de tutora. Durante o ano todo investi no aumento do ritmo de trabalho com aquela aluna, estabeleci tempo para cada tarefa a fazer e quando conseguia acabar a tarefa no tempo combinado, havia sempre um reforço positivo; umas vezes era verbal, outras vezes trazia rebuçados pequeninos e dava-lhe, quando ia ao intervalo. Eu e a professora da turma, fizemos ainda um cartaz, onde era assinalado, com uma estrelinha dourada, quem acabava as suas tarefas, no final do dia de aulas. Olha...resultou para muitos e para aquela aluna, nem se fala. No final do ano, a aluna estava melhor, já lia melhor, conseguimos com que ela fizesse pequenas interpretações e escrevesse textos simples. Na Matemática, o grande entrave era o seu raciocínio e cálculo mental, mas acabou por saber resolver situações problemáticas muito simples e quase sem ajuda. O que deveria ser diferente? Bem... o ideal seria aquela aluna poder usufruir de apoio diariamente, pois como deves calcular, a professora da turma, não conseguiu dar apoio a todos os que precisavam e com cerca de 22 alunos, é impensável. Eu apenas ia à sala da colega, duas vezes por semana e isso era muito pouco. Além daquela aluna, havia mais 4 meninos com muitas dificuldades de aprendizagem e num 4º ano, com provas de aferição e tudo o mais...é dose. Ao longo do ano, tivemos o cuidado de planificar em conjunto e eu sabia, sempre, o que a colega estava a trabalhar, mas foi muito, muito complicado, pois a aluna que eu apoiava, muitas vezes atrasava-se nos trabalhos, devido ao seu ritmo lento e quando eu ia, tentava pôr em dia o trabalho atrasado. Logo, nem sempre tínhamos tempo para fazer e treinar os alunos em trabalhos de grupos. Nós sabemos, que pouco é melhor que nada, mas o certo é que com tanta poupança no ensino, a qualidade deixa muito a desejar e quem “paga” são os alunos.

Ent.: - Gostaria, agora, que me falasses um pouco do Projecto Educativo de Escola. Como, tu bem sabes, esse documento consagra a orientação educativa do Agrupamento de escolas, reúne em si os princípios e valores, as metas e as estratégias a fazer cumprir na sua função educativa. No nosso caso, o Projecto Educativo de Agrupamento é um novo documento, que eu sei que já está elaborado e que vai entrar em vigor a partir do dia 1 de Setembro, não é? O que pensas sobre o seu conteúdo e considera-lo um documento válido, real e capaz de melhorar a função educativa deste Agrupamento?

PAD: - É verdade, o nosso Projecto Educativo de Escolas ficou pronto e vai ser iniciado em Setembro; a sua durabilidade é de 2010/2013. Sei que vai ser posto no portal do Agrupamento e dessa forma estará ao alcance de todos os docentes, não docentes, alunos, pais e comunidade em geral. É um documento válido, sim...embora com algumas alterações, a equipa que o elaborou baseou-se no Projecto Educativo anterior. E este novo Projecto é e deve ser um instrumento sempre em reformulação; não deve ser tido como acabado, pois deve fazer face às mudanças da educação em geral, mas também às necessidades da realidade educativa do Agrupamento, às necessidades da sua população escolar. Em termos de conteúdo, o nosso Projecto Educativo de Agrupamento, vai ser operacional através de outros projectos, como é o caso do Projecto Curricular de Escola, do Plano Anual de Actividades do Agrupamento, dos vários Projectos Curriculares de Turma, do próprio Regulamento Interno, que também será, em breve, disponibilizado na página do Agrupamento, e do Projecto de Avaliação Interna. Neste Projecto Educativo, espelha-se toda uma realidade educativa bem diferente daquela que encontrávamos no anterior Projecto.

Ent.: Queres explicar melhor ao que te estás a referir?

PAD: Estou a falar da Oferta Educativa que temos. No nosso Agrupamento existe a Educação Pré – Escolar, onde cada sala tem o seu próprio Projecto Curricular e cujas linhas orientadoras se baseiam nas Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar. Aqui temos ainda as actividades de apoio à família, que embora sejam da responsabilidade da Câmara, são supervisionadas pelas educadoras de acordo com a Legislação em vigor. Vem a seguir o 1º Ciclo, que se desenvolve segundo os Princípios e Valores Orientadores do Currículo Nacional, com vista à aquisição das Competências Gerais do Ensino Básico. Como sabes, as componentes curriculares que fazem parte do 1º Ciclo do Ensino Básico, encontram-se aprovadas por Decreto – Lei, num total de 25 horas. As actividades de enriquecimento do currículo, as de Apoio ao Estudo são da responsabilidade do Agrupamento, as actividades de apoio à família e de enriquecimento curricular, como é o caso do Inglês, Actividade Física, ensino da Música e outras, são da responsabilidade da Autarquia. Temos, depois, o 2º Ciclo, onde os alunos podem optar por uma actividade de oferta; existem alguns Clubes e o Desporto Escolar. O 3º Ciclo, também tem Clubes e o Desporto Escolar. Até aqui era semelhante. Actualmente, o Agrupamento dispõe de ofertas diferentes. Temos Cursos Profissionais, que funcionam no regime diurno, pois a população local tem um baixo nível de instrução e é uma forma de contribuir para a formação das pessoas, para estas poderem ser melhores profissionais e até poderem ficar a trabalhar no concelho. Existe, ainda a Educação e Formação de Adultos – Básico e Secundário – que tem vindo a aumentar os seus alunos e por fim temos ainda o Centro de Novas Oportunidades. O chamado CNO, foi criado em 2006 e a sua gestão é feita pelo Director, Coordenadora da Iniciativa Novas Oportunidades e Coordenadora Pedagógica. Em 2008, houve necessidade de alargar o CNO ao nível do secundário, sendo mais uma oportunidade de as pessoas terem mais e melhor formação.

Ent.: - Actualmente muito se tem falado de Metas de Aprendizagem. No Projecto Educativo de Agrupamento, com certeza que estão delineadas. Queres falar um pouco dessa questão?

PAD: - Ah! Sim...agora fala-se de Metas de Aprendizagem Como se nós não tivéssemos tido, sempre, Metas? Mas bom...no nosso caso e tendo em muita consideração o Relatório da Avaliação Externa, feito pela

Inspecção Geral de Educação no ano 2007/08, foram apontados os pontos fortes e os fracos da nossa prática educativa. Foi uma análise coerente e real, penso, pois são indicados: a fraca participação dos pais dos alunos do 2º e 3º Ciclos, a pouca expectativa dos mesmos perante a escola, o que condiciona o interesse dos alunos, entre outras situações. Assim foi definido como Meta, o aumento da qualidade do ensino/aprendizagem, pois é preocupante a qualidade do sucesso escolar.

Este é um trabalho que diz respeito a todos, no qual vai ter que haver muito empenho por parte dos professores, dos pais e dos próprios alunos. Vamos ver o que conseguiremos...

Ent.: - E se agora falássemos dos vários projectos / actividades que o Agrupamento desenvolveu neste ano – lectivo? Parece-te bem?

PAD: - Sim...acho bem! Todos os projectos desenvolvidos no decorrer do ano – lectivo 2009/10, tiveram avaliação positiva e contribuíram de uma forma geral para um melhor desempenho dos alunos, aumentou o seu interesse e logo a sua participação foi diferente. O mais importante foi o envolvimento dos alunos nos projectos e dessa forma puderam sentir que valeu a pena o seu esforço e dedicação. Lembro-me do caso dos alunos do Curso do Profissional que várias vezes puseram em prática os seus conhecimentos, quando prepararam as bebidas, os aperitivos e serviram à mesa no almoço – convívio na altura do Natal, da Páscoa e até no dia - a - dia, quando preparavam e davam a provar à comunidade escolar os seus batidos e cocktails, crepes e gelados. O pessoal aderiu, sempre, muito bem. Hoje em dia, a escola reflecte-se através de projectos e isso é sinal de dinamismo. No nosso caso a dinâmica da escola, depende muito da colaboração dos professores e do seu envolvimento nas actividades. Toda a gente sabe, que é fundamental a forma como os professores trabalham uns com os outros, a forma como apresentam os projectos aos alunos, pois disso tudo resulta um maior ou menor sucesso das actividades. Hoje em dia, as crianças ou jovens podem ser muito activos mas por terem tantos estímulos, também acontece não conseguirem tirar partido das tarefas que têm pela frente. E as famílias nem sempre conseguem perceber e participar na escola. Umas por não terem conhecimento do que se passa, outras por não quererem saber, outras por não terem tempo...mas também há aquelas que valorizam a escola e se envolvem nas actividades.

Ent: - Continuando com o tema dos projectos, sei que o 1º Ciclo participou no Intercâmbio Escolar. Qual a tua opinião acerca desses encontros?

PAD: - Sabes e sabes muito bem, que tu participaste em tudo. Foi interessante...foi sem dúvida, uma experiência muito enriquecedora. Além da possibilidade de os nossos pequenos irem a Espanha, visitar um colégio espanhol, almoçarem com os outros alunos, trocarem presentes, foi a participação em todo um trabalho que envolveu pesquisa histórica, organização da informação, escrita de textos, poesias, cartazes, canções e jogos entre os participantes. Sem falarmos da interacção entre professores portugueses e espanhóis. Até o Sr. Director do colégio espanhol, fez questão de vir no grupo e quando nós os visitámos, esteve sempre presente com os professores. Foi engraçado, ver as grandes diferenças de gestão, principalmente na hora do almoço: os professores portugueses quando receberam os alunos espanhóis e respectivos professores, estiveram todo o dia na sua companhia e cuidaram das suas turmas; quando visitámos os colegas, o Director fez questão de na hora do

almoço sairmos um pouco para almoçarmos mais sossegados, pois era importante descansar do trabalho de tomar conta de crianças e organizou um grupo de auxiliares e elementos da sua Associação de Pais para ajudarem na hora do almoço. Os nossos alunos ficaram, dentro do colégio, entregues a outros responsáveis, tendo sido dada oportunidade de os docentes poderem conversar e conviver também. E o mais engraçado, é que os nossos alunos gostaram da experiência e nenhum chorou ou ficou triste. Esperemos haver mais iniciativas destas!!!

Ent: - Há pouco falavas de gestão. No que diz respeito à forma como a Direcção do Agrupamento faz a gestão da situação educativa e dos recursos existentes, assim como se relaciona com as entidades exteriores e pais, o que nos podes dizer?

PAD: - Muitos de nós, pensamos, por certo, que não deve ser tarefa fácil gerir e muito menos gerir uma escola. Hoje em dia, é uma tarefa bem complicada ter que gerir. Se se é muito compreensivo com as pessoas, corremos o risco de não nos entenderem e por vezes temos dificuldade em fazer cumprir as regras, se se é demasiado líder, autoritário, as pessoas fazem apenas o que lhes é imposto e não dão o seu melhor. Pois, há que ter meio-termo na liderança da escola, mas, na nossa situação em concreto, tenta-se fazer um trabalho em colaboração com os docentes e o resto da comunidade educativa. Sim, eu sei que muitas coisas deviam ser diferentes, mas penso que também o Director deste Agrupamento está aprender a gerir e está um pouco mais aberto, mais empenhado em partilhar as decisões e ouvir as outras partes. Mas também sabes, que existem professores muito mal formados, muito irresponsáveis e que necessitam de muita supervisão e de exigência, senão nunca tinham o seu trabalho feito. E a Direcção exige, mas há acima da Direcção quem exija e faça pressão para que determinadas decisões sejam tidas. Quanto aos recursos, se falarmos de recursos humanos, eles são sempre poucos, se falarmos de material, penso que o nosso Agrupamento está razoavelmente equipado e todos o podem requisitar. Podem fazê-lo através do portal do Agrupamento ou pessoalmente. O nosso Agrupamento mantém parcerias importantes com a Câmara Municipal que assegura o transporte a alguns alunos, principalmente os alunos com necessidades educativas especiais e que não usam os transportes públicos, na cedência das Piscinas Municipais, no apoio em termos de logística e este ano até ofereceu a todos os alunos do 1ºCiclo os manuais e a mochila. Foi uma oferta simpática. Ainda nos apoiam no transporte das visitas de estudo e algumas são para bem longe. Outro parceiro é o Centro de Saúde; o Projecto Jovens/Escola e Saúde foi apadrinhado pelo Centro de Saúde e todos os meses, duas vezes, vem uma enfermeira ao Gabinete do Adolescente, apoiar quem a procure, além da nossa Psicóloga. A Escola faz, ainda, parceria com algumas instituições e empresas, no âmbito dos Cursos de Educação e Formação de Adultos, dos Cursos Profissionais e também a pensar nos alunos do Regime Educativo Especial, quando fazemos o PIT. Há vezes é difícil, manter parcerias, principalmente quando a política se põe no meio.

Ent: - E quanto aos pais? Como é que Direcção os envolve na vida escolar?

PAD: - Os pais, na sua maioria, têm baixas expectativas quanto aos estudos dos filhos. Muitos deles, também não estudaram, têm habilitações literárias baixas e nem sempre investem na escola. Outros, vêem na escola, um futuro mas nem por isso estão dispostos a pagar os estudos superiores dos filhos. Porém, há aqueles

que colaboram com a escola, estão sempre presentes nas actividades escolares e não faltam a nada. Existe uma Comissão de Pais e o seu Representante participa no Conselho Pedagógico. A Escola usa as seguintes estratégias: convocam-se os pais para a abertura do ano escolar, para as reuniões intercalares e final de período para comunicar a avaliação dos filhos; por vezes há necessidade de contactar um ou outro encarregado de educação, quando surgem problemas de comportamento. Além das reuniões, também é costume haver festas como a de Natal, Desfile de Carnaval e no final do ano – lectivo. Aí, os pais aderem em massa e gostam de colaborar.

Ent: - Colaborar é uma palavra cheia e leva-nos a pensar em várias situações. E se nos falasses da colaboração, entre os professores do especial e os professores do regular?

PAD: - De facto, colaborar é muito importante na construção do conhecimento, na construção da escola e faz muito sentido, quando falamos numa escola para colaborar é muito importante na construção do conhecimento, na construção da escola e faz muito sentido, quando falamos numa escola para todos. A nossa realidade, não deve ser muito diferente, da de outras escolas. Muitos professores não têm hábitos de colaboração, de trabalharem em conjunto, de pensarem em conjunto, e por isso, muitos deles não se vêem numa prática de cooperação. Cada um pensa que é “dono” do seu conhecimento e não gostam de partilhar, ou melhor dizendo, não sabem partilhar. Mas é urgente mudar, não é? a todos. A nossa realidade, não deve ser muito diferente, da de outras escolas. Muitos professores não têm hábitos de colaboração, de trabalharem em conjunto, de pensarem em conjunto, e por isso, muitos deles não se vêem numa prática de cooperação. Cada um pensa que é “dono” do seu conhecimento e não gostam de partilhar, ou melhor dizendo, não sabem partilhar. Mas é urgente mudar, não é?

Ent: - Então, pensas que a nossa Escola não tem práticas de trabalho cooperativo?

PAD: - Não é bem isso...se pensarmos em toda a escola, sinceramente acho que não. Mas, sei que há professores que trabalham em colaboração, que têm práticas de cooperação e que partilham os seus conhecimentos, que se completam na sala de aula e com isso quem ganha são os alunos. É verdade que o dia do professor, na escola, é muito ocupado com papéis e mais papéis e que existem muitas reuniões e que não sobra muito tempo para planificar, reflectir em conjunto. Mas muitos professores não o querem fazer, não o sabem fazer e novos ou não, nesta vida, não têm consciência da importância e das vantagens que é trabalhar em cooperação. Em todo o caso, penso que essa diferença, essa incompatibilidade seja mais notória nos 2º e 3º Ciclos.

Ent: - A colaboração é um factor essencial na construção da escola inclusiva, não concordas? Neste Agrupamento existe o Núcleo de Educação Especial e a Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência. O que nos podes dizer acerca desses serviços?

PAD: - Pois bem... a Especialista és tu, mas vou tentar dizer tudo certinho. O Núcleo de Educação Especial é formado por professores e técnicos para exercerem funções de apoio educativo. O Núcleo de Educação Especial tem funções como colaborar na detecção de necessidades educativas específicas, na

organização dos apoios adequados a prestar aos alunos, na avaliação e possíveis encaminhamentos para certas instituições e...acho que falta mais qualquer coisa...

Ent: -Penso que falta, falares nas adequações de currículos às capacidades e motivações dos alunos e na aplicação das medidas previstas no Decreto – Lei 3 de 7 de Janeiro de 2008, não é?

PAD: - Sim..sim...obrigado. Na nossa escola, há uma Equipa de Educação Especial, da qual fazes parte e há a Sala da Unidade de Multideficiência, onde tu trabalhas. A Sala da Unidade é recente e surgiu como um Projecto com vista a reunir recursos humanos e materiais, capazes de dar uma resposta educativa a todos os alunos com necessidades educativas permanentes, ou seja a crianças e jovens multideficientes. Actualmente temos 5 crianças na Unidade, uma de 1º Ciclo, três de 2º Ciclo e uma de 3º Ciclo. São problemáticas complicadas, alguns muito difíceis. A Unidade desenvolve um trabalho que pretende promover a participação dos alunos com os seus pares das turmas de origem e com o resto da comunidade educativa, faz e deixa que te diga, muito bem, a aplicação de metodologias e estratégias interdisciplinares, com o objectivo de facultar a inclusão dos alunos, proporciona apoios ao nível da Terapia da Fala, Psicologia e Fisioterapia e muito mais.

Ent: - Então temos uma escola inclusiva? Qual a tua opinião?

PAD: -Bem...eu conheço as práticas em sala de aula de muitos dos nossos professores e as pessoas, de uma forma geral, até aceitam os professores do especial, dentro das salas. Mas isso não quer dizer que os alunos, que integram o Regime Educativo Especial, possam estar incluídos e trabalhem com os seus pares. Sabes, tão bem quanto eu, que o professor do apoio é um recurso e que para muitos deve estar sentado junto ao aluno que tem para apoiar e que as fichas, o material, os testes acabam por serem feitos apenas pelo professor do especial. Tu própria já viveste essa situação e foi preciso enfrentar os colegas para eles perceberem que não se está na sala para servir o aluno. Aquele aluno pertence à turma, tem e deve trabalhar junto da turma.

Ent: - E as estratégias devem ser para todos, não?

PAD: - Sem dúvida. Mas nós sabemos que isso não acontece em muitas salas de aula.

Ent: - Consideras que no nosso Agrupamento há poucas práticas inclusivas e que a maioria dos professores tem dificuldade em acreditar na inclusão dos alunos considerados com necessidades educativas especiais?

PAD: - É assim...para falarmos a verdade, há ainda pouco hábito de ter práticas inclusivas. Os alunos estão muitas vezes integrados nas turmas, mas apenas fisicamente e o professor do apoio ao pé dele, de preferência caladinho para não incomodar. Nem todos são assim. O trabalho da inclusão tem que continuar, é uma forma de estar, de agir, e isso significa mudança. A mudança leva tempo e as mentalidades a mudarem, também. A Direcção está sensibilizada para o assunto e tem feito alguma pressão junto dos professores, principalmente dos Directores de Turma, responsabilizando-os pelo processo dos alunos com necessidades

educativas especiais, a serem eles a falarem com os pais, a convocar e a dar informações nas cadernetas e alerta os Conselhos de Turma para a sua responsabilidade nos momentos de avaliação. Tem havido mudanças, de facto. Mas muita coisa poderia ser diferente.

Ent; - E qual o papel dos professores do especial, na mudança das práticas educativas?

PAD: - Por este Agrupamento têm passado muitos professores de educação especial, mas o grave problema é a mobilidade dos professores. Todos os anos temos professores diferentes, uns com mais, outros com menos experiência, uns abertos ao trabalho de inclusão e querem trabalhar em cooperação com os outros professores; mas também já por aqui passou, gente muito preguiçosa e que concorreu ao especial para fugir a uma turma e que passava o dia sentado ao lado dos alunos e pouco trabalhava. Tem havido de tudo. Contudo, penso que nos últimos tempos, tem crescido uma preocupação com os alunos com necessidades educativas especiais e em fazer a comunidade educativa ter uma postura diferente. Mas é triste, a mobilidade dos professores ser um entrave ao sucesso das práticas educativas. Ah! Quero, ainda dizer que, uma atitude diferente e válida é o facto de vocês na Unidade trabalharem em contexto de sala de aula. Ora bem...existe um espaço próprio para receber alunos multideficientes, mas eu sei que vocês vão à sala trabalhar com esses alunos, junto dos outros colegas e acompanham os alunos do 2º Ciclo a disciplinas que em anos anteriores não tinham, como é o caso das Ciências da Natureza. É uma forma de trabalhar com bastante articulação, pois o professor do especial e o professor da disciplina preparam aulas, fichas e testes adaptados e os miúdos têm aprendido bastante. É muito engraçado ouvi-los dizer que têm teste e que têm que estudar. Claro que estudam com vocês, pois as famílias não os conseguem ajudar, na maioria dos casos. Depois há a ida dos alunos da Unidade, os de 2º e 3º Ciclos às disciplinas de Educação Religiosa, Formação Cívica e Área de Projecto. Considero que foi um passo importante na inclusão dos alunos.

Ent; - Queres dar algum exemplo, dessa preocupação?

PAD: - Sim, posso falar da iniciativa que a Equipa da Sala da Unidade de Multideficiência teve, no início do ano passado e que se prolongou até agora. Como a Unidade de Multideficiência era recente, a Equipa resolveu dar a conhecer à comunidade escolar a Sala da Unidade e realizou, durante uma semana actividades com as turmas de origem dos alunos que integravam a Unidade. Estou a dizer bem?

Ent; - Sim, podes continuar. Isso aconteceu quando eu comecei a fazer parte da Equipa da Sala da Unidade.

PAD: - Pois foi...e durante essa semana os alunos experimentaram várias sensações limitativas ao tacto, à visão, à orientação espacial...fizeram no final um grande cartaz com os pensamentos de todos os alunos; os que sabiam escrever, escreveram, os que não sabiam, desenharam. Foi assim, não foi? Mais tarde, lembro-me que adaptaram uma história com aqueles símbolos, que não me lembro o nome e fizeram um livro e a Direcção da escola assegurou a impressão de vários exemplares. Vocês ainda fizeram uns calendários, não foi? Lembro-me que puseram as turmas todas de origem dos alunos da Unidade a pintar e a desenhar sobre os Direitos e a Direcção também assegurou a plastificação dos calendários de tamanho A3 e até enviaram às várias entidades

que têm parceria connosco. Já este ano, fizeram marcadores de livros e distribuíram a todas as turmas. Enfim há algumas práticas educativas que tentaram uma atitude de inclusão. O importante é começar!

Ent: - Só para te recordar, os símbolos que há pouco falaste, são do Makaton. Uma técnica de comunicação e de leitura, por nós utilizada em parceria com a Terapia da Fala. Para terminarmos, gostaria de saber se há mais alguma coisa que queiras dizer?

PAD: - Bem...eu sou muito faladora, por isso ainda gostaria de dizer que a Escola de hoje é muito exigente, que a sociedade que nos rodeia é muito exigente e que se nós quisermos temos qualidade e profissionalismo que chegue. Temos, é que querer e sermos mais abertos à mudança e que as pessoas se convençam que o trabalho em colaboração é muito mais seguro para todos, que uma escola é para todos e todos se devem sentir bem nela e seguros e que só faz falta quem está. Nós, professores temos que trabalhar mais centrados nos alunos, em todos os alunos, sermos capazes de reflectir e ponderar mais as decisões e não iniciar as reuniões a pensar na hora da saída. E outra coisa que quase ninguém faz, é questionar o porquê das decisões; a maioria dos nossos colegas, pensa que por questionar outro é meter-se onde não deve. Errado! Questionar um colega deve ser sinal de partilha e assumir qualquer responsabilidade em grupo. A dinâmica das turmas deve passar mais pelo conselho de turma, todos devem ser responsabilizados pelo sucesso ou não de uma turma. Precisamos de inverter a nossa postura e logo mudar muito a nossa prática educativa. Se assim não for, estamos muito mais expostos ao fracasso e às críticas da sociedade em geral. E os nossos alunos fazem parte da sociedade e serão os Homens do Amanhã.

Ent: - Concordo, plenamente, contigo. Deixa-me agradecer pela tua disponibilidade e atenção. Foste uma verdadeira colega e amiga. Muito Obrigado!

ANEXO 14

Grelha de análise do conteúdo – Entrevista à Professora Adjunta da Direcção

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Perfil da entrevistada	Experiência profissional e conhecimento da escola	“além da minha função como professora Adjunta da Direcção do Agrupamento, fiz as minhas horas de apoio, numa sala de 1º Ciclo...apojava uma aluna com necessidades educativas especiais.” “dar apoio individualizado a essa aluna e consolidar com ela a matéria, fazer mais exercícios e ajudá-la na organização dos deveres, dos cadernos e dossier e falar muito com ela” “investi no aumento do ritmo de trabalho com aquela aluna” “sei que há professores que trabalham em colaboração, que têm práticas de cooperação e que partilham os seus conhecimentos” “ia à sala da colega, duas vezes por semana e isso era muito

		pouco.” “Hoje em dia, a escola reflecte-se através de projectos e isso é sinal de dinamismo”
Perfil da entrevistada	Experiência profissional e conhecimento da escola	“É verdade que o dia do professor, na escola, é muito ocupado com papéis e mais papéis e que existem muitas reuniões e que não sobra muito tempo para planificar, reflectir em conjunto.” “eu conheço as práticas em sala de aula de muitos dos nossos professores”
Envolvimento da entrevistada na organização do Agrupamento/Escola	Ideias acerca da inclusão	“o ideal seria aquela aluna poder usufruir de apoio diariamente” “tivemos o cuidado de planificar em conjunto e eu sabia, sempre, o que a colega estava a trabalhar” “Eu e a professora da turma, fizemos ainda um cartaz, onde era assinalado, com uma estrelinha dourada, quem acabava as suas tarefas, no final do dia de aulas. Olha...resultou para muitos e para aquela aluna, nem se fala.” “não se está na sala para servir o aluno. Aquele aluno pertence à turma, tem e deve trabalhar junto da turma.” “isso não acontece em muitas salas de aula.” “há ainda pouco hábito de ter práticas inclusivas” “O trabalho da inclusão tem que continuar, é uma forma de estar, de agir, e isso significa mudança.”
Organização /gestão da escola	O papel da liderança	“está sensibilizada para o assunto e tem feito alguma pressão junto dos professores, principalmente dos Directores de Turma, responsabilizando-os pelo processo dos alunos com necessidades educativas especiais, a serem eles a falarem com os pais, a convocar e a dar informações nas cadernetas e alerta os Conselhos de Turma para a sua responsabilidade nos momentos de avaliação.” “na nossa situação em concreto, tenta-se fazer um trabalho em colaboração com os docentes e o resto da comunidade educativa” “o Director deste Agrupamento está aprender a gerir e está um pouco mais aberto, mais empenhado em partilhar as decisões e ouvir as outras partes” “E a Direcção exige, mas há acima da Direcção quem exija e faça pressão para que determinadas decisões sejam tidas”

Organização /gestão da escola	Dinâmica educativa	“Todos os projectos desenvolvidos no decorrer do ano – lectivo 2009/10, tiveram avaliação positiva e contribuíram de uma forma geral para um melhor desempenho dos alunos, aumentou o seu interesse e logo a sua participação foi diferente” “alunos do Curso do Profissional que várias vezes puseram em prática os seus conhecimentos, quando prepararam as bebidas, os aperitivos e serviram à mesa” “os nossos pequenos irem a Espanha, visitar um colégio espanhol, almoçarem com os outros alunos, trocarem presentes, foi a participação em todo um trabalho que envolveu pesquisa histórica, organização da informação, escrita de textos, poesias, cartazes, canções e jogos entre os participantes” “ interação entre professores portugueses e espanhóis” “mantém parcerias importantes com a Câmara Municipal que assegura o transporte a alguns alunos... na cedência das Piscinas Municipais, no apoio em termos de logística” “Outro parceiro é o Centro de Saúde; o Projecto Jovens/Escola e Saúde foi apadrinhado pelo Centro de Saúde e todos os meses, duas vezes, vem uma enfermeira ao Gabinete do Adolescente, apoiar quem a procure” “A Escola faz, ainda, parceria com algumas instituições e empresas, no âmbito dos Cursos de Educação e Formação de Adultos, dos Cursos Profissionais e também a pensar nos alunos do Regime Educativo Especial” “o Agrupamento dispõe de ofertas diferentes... Cursos Profissionais... a Educação e Formação de Adultos – Básico e Secundário... ainda o Centro de Novas Oportunidades”
	Concepção e práticas inclusivas	“Muitos professores não têm hábitos de colaboração, de trabalharem em conjunto, de pensarem em conjunto, e por isso, muitos deles não se vêem numa prática de cooperação.” “em toda a escola, sinceramente acho que não” “as pessoas, de uma forma geral, até aceitam os professores do especial, dentro das salas” “o professor do apoio é um recurso e que para muitos deve estar sentado junto ao aluno que tem para apoiar e que as fichas, o material, os testes acabam por serem feitos apenas pelo professor do especial” “Tem havido mudanças, de facto. Mas muita coisa poderia ser diferente.” “tem crescido uma preocupação com os alunos com necessidades educativas especiais e em fazer a comunidade educativa ter uma postura diferente” “há a ida dos alunos da Unidade, os de 2º e 3º Ciclos às disciplinas de Educação Religiosa, Formação Cívica e Área de Projecto. Considero que foi um passo importante na inclusão dos alunos.”

	Atitudes e práticas de colaboração	“sei que há professores que trabalham em colaboração, que têm práticas de cooperação e que partilham os seus conhecimentos, que se completam na sala de aula e com isso quem ganha são os alunos.” “muitos professores não o querem fazer, não o sabem fazer e novos ou não, nesta vida, não têm consciência da importância e das vantagens que é trabalhar em cooperação. “essa diferença, essa incompatibilidade seja mais notória nos 2º e 3º Ciclos.”
Projecto Educativo de Escola	Valorização do Projecto Educativo de Escola, em relação a: - conteúdo - metas de aprendizagem	“o nosso Projecto Educativo de Escolas ficou pronto e vai ser iniciado em Setembro; a sua durabilidade é de 2010/2013...vai ser posto no portal do Agrupamento e dessa forma estará ao alcance de todos” “É um documento válido, sim...” “deve ser um instrumento sempre em reformulação; não deve ser tido como acabado, pois deve fazer face às mudanças da educação em geral, mas também às necessidades da realidade educativa do Agrupamento, às necessidades da sua população escolar” “foi definido como Meta, o aumento da qualidade do ensino/aprendizagem”
	Processo de elaboração e conteúdo	“a equipa que o elaborou baseou-se no Projecto Educativo anterior” “vai ser operacional através de outros projectos, como é o caso do Projecto Curricular de Escola, do Plano Anual de Actividades do Agrupamento, dos vários Projectos Curriculares de Turma, do próprio Regulamento Interno, que também será, em breve, disponibilizado na página do Agrupamento, e do Projecto de Avaliação Interna.” “é um trabalho que diz respeito a todos, no qual vai ter que haver muito empenho por parte dos professores, dos pais e dos próprios alunos”
	Núcleo dos Apoios Educativos: - caracterização - funções	“é formado por professores e técnicos para exercerem funções de apoio educativo” “tem funções como colaborar na detecção de necessidades educativas específicas, na organização dos apoios adequados a prestar aos alunos, na avaliação e possíveis encaminhamentos para certas instituições”
	Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência:	“é recente e surgiu como um Projecto com vista a reunir recursos humanos e materiais, capazes de dar uma resposta educativa a todos os alunos com necessidades educativas permanentes” “Actualmente temos 5 crianças na Unidade, uma de 1º Ciclo, três de 2º Ciclo e uma de 3º Ciclo”

Funcionamento da Educação Especial e dos Apoios Educativos	- caracterização - funções - alunos - projectos	“São problemáticas complicadas, alguns muito difíceis” “desenvolve um trabalho que pretende promover a participação dos alunos com os seus pares das turmas de origem e com o resto da comunidade educativa, faz e deixa que te diga, muito bem, a aplicação de metodologias e estratégias interdisciplinares, com o objectivo de facultar a inclusão dos alunos, proporciona apoios ao nível da Terapia da Fala, Psicologia e Fisioterapia” “Como a Unidade de Multideficiência era recente, a Equipa resolveu dar a conhecer à comunidade escolar a Sala da Unidade e realizou, durante uma semana actividades com as turmas de origem dos alunos que integravam a Unidade” “adaptaram uma história com aqueles símbolos” “puseram as turmas todas de origem dos alunos da Unidade a pintar e a desenhar sobre os Direitos” “Fizeram marcadores de livros e distribuíram a todas as turmas”
	Articulação entre o professor da turma e o professor da Educação Especial	“você vão à sala trabalhar com esses alunos, junto dos outros colegas e acompanham os alunos do 2º Ciclo a disciplinas que em anos anteriores não tinham, como é o caso das Ciências da Natureza.” “É uma forma de trabalhar com bastante articulação, pois o professor do especial e o professor da disciplina preparam aulas, fichas e testes adaptados e os miúdos têm aprendido bastante.”
	Mobilidade e caracterização dos professores da Educação Especial / Apoios	“Todos os anos temos professores diferentes, uns com mais, outros com menos experiência, uns abertos ao trabalho de inclusão e querem trabalhar em cooperação com os outros professores; mas também já por aqui passou, gente muito preguiçosa “ “é triste, a mobilidade dos professores ser um entrave ao sucesso das práticas educativas”
Envolvimento parental	Relação escola - família	“convocam-se os pais para a abertura do ano escolar, para as reuniões intercalares e final de período para comunicar a avaliação dos filhos; por vezes há necessidade de contactar um ou outro encarregado de educação, quando surgem problemas de comportamento.” “também é costume haver festas como a de Natal, Desfile de Carnaval e no final do ano – lectivo. Aí, os pais aderem...”
	Postura dos pais	“Os pais, na sua maioria, têm baixas expectativas quanto aos estudos dos filhos” “vêm na escola, um futuro mas nem por isso estão dispostos a pagar os estudos superiores dos filhos.” “Porém, há aqueles que colaboram com a escola, estão sempre presentes nas actividades escolares e não faltam a nada”
Mudanças prioritárias	Práticas de colaboração	“Cada um pensa que é “dono” do seu conhecimento e não gostam de partilhar, ou melhor dizendo, não sabem partilhar. Mas é urgente mudar, não é?” “Temos, é que querer e sermos mais abertos à mudança” “o trabalho em colaboração é muito mais seguro para todos, que uma escola é para todos e todos se devem sentir bem nela e seguros”

		“assumir qualquer responsabilidade em grupo” “Precisamos de inverter a nossa postura e logo mudar muito a nossa prática educativa”
	Gestão pedagógica das turmas	“temos que trabalhar mais centrados nos alunos, em todos os alunos, sermos capazes de reflectir e ponderar mais as decisões” “questionar o porquê das decisões” “A dinâmica das turmas deve passar mais pelo conselho de turma”

Temática: Caracterização do contexto familiar da A1

Objectivos da entrevista:

- recolher informação sobre a A1
- recolher dados acerca do envolvimento parental no processo educativo da A1
- saber quais as expectativas acerca do desenvolvimento e aprendizagem da A1
- saber o que a família nuclear pensa sobre o processo de inclusão da A1

Entrevistada: Mãe da A1

Data: 12 de Julho de 2010 / **Hora:** 16h / **Local:** escola sede do Agrupamento

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Tópicos	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	Agradecer pela disponibilidade Conseguir que a entrevista se torne necessária, oportuna e pertinente Motivar a entrevistada Garantir confidencialidade	Apresentação entrevistadora/entrevistada Motivos da entrevista Objectivos da entrevista	Entrevista semi-directiva Usar linguagem apelativa e adaptada ao entrevistado Tratar a entrevistada com delicadeza Pedir para gravar a entrevista
Bloco B Perfil da A1, no contexto familiar	Caracterizar a A1 no meio familiar Fazer o levantamento dos apoios a que a família recorre, na resposta às necessidades da A1	Comportamentos da A1 Rotinas diárias da A1 Vivências da A1 Recursos humanos Apoios exteriores	Estar atenta às reacções e outras inferências da entrevistada, face às questões apresentadas e anotá-las por escrito Mostrar disponibilidade e abertura para a compreensão das situações apresentadas
Bloco C Relação família/escola/família	Descrever a relação família versus escola	Contactos entre a família da A1 e a escola Iniciativas da família para com a escola	Ter atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reacções ao discurso da entrevistada e assunto tratado
Bloco D Desenvolvimento e aprendizagem da A1	Descrever o desenvolvimento da A1 Indicar as expectativas da família, em relação à aprendizagem e ao	Desenvolvimento da A1 Expectativas acerca da aprendizagem	Estar atenta às reacções e outras inferências da entrevistada, face às questões apresentadas e anotá-las por escrito Mostrar disponibilidade e abertura para a

	desenvolvimento da A1		compreensão das situações apresentadas
Bloco E Processo de inclusão	Fazer o levantamento de estratégias válidas para o processo de inclusão da A1 Recolher informação sobre as dificuldades sentidas no processo de inclusão da A1	Estratégias inclusivas implementadas Dificuldades sentidas no processo de inclusão da A1	Ter atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reacções ao discurso da entrevistada e assunto tratado
Bloco F Dados complementares	Dar oportunidade à entrevistada para abordar outros assuntos pertinentes e oportunos Agradecer o contributo prestado	Vivências Constrangimentos... Agradecimentos Sugestões	

Nota: Adaptado de Estrela (1986:355-357)

ANEXO 15

Protocolo de Entrevista à Encarregada de Educação da A1

Entrevistada: (M) Mãe da A1

Entrevistadora: (Ent.) Vicência Melo

Data: 12/7/2010 / **Local:** escola sede do Agrupamento

Temática: - caracterizar o contexto familiar da A1

Objectivos Gerais:

- recolher informação sobre a A1
- recolher dados acerca do envolvimento parental no processo educativo da A1
- saber quais as expectativas acerca do desenvolvimento e aprendizagem da A1
- saber o que a família nuclear pensa sobre o processo de inclusão da A1

Ent.: – Muito boa tarde. Em primeiro lugar o meu Obrigado por ter tido a amabilidade e a disponibilidade, de ter aceite o meu convite. Esta nossa conversa, pretende ser uma pequena entrevista, que como sabe faz parte do meu trabalho de Projecto de Intervenção do Mestrado em Ciências da Educação, Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor. Com esta entrevista pretende-se recolher informação que permita caracterizar a A1 no meio familiar, compreender melhor a sua forma de ser e de estar com os outros. Gostaria, ainda, que fosse abordada a relação que existe entre a família e a escola e vice-versa, indicando a forma de contacto e as iniciativas entre vós e a escola, sucedidas até ao momento. Será também importante falarmos sobre as vossas expectativas acerca do desenvolvimento e aprendizagem da sua filha e de como tem decorrido todo o seu processo de inclusão na escola.

M.: – Olá Professora. Não tem que agradecer. Estou aqui para ajudar e responder ao que souber.

Ent.: - Mãe, gostaria que nos falasse um pouco de como é a A1 em casa. Como é o dia-a-dia da A1? O que gosta de fazer e com quem gosta de estar?

M.: - Então é assim...quando há escola, a A1 levanta-se cedo, por volta das 7h, porque é preciso ajudar a A1 a fazer as coisas; é que tenho um pequeno que anda no Jardim de Infância e também precisa de ajuda.

Ent.: - E essas tarefas, fá-las sozinha?

M.: - Pois, é assim...o meu marido às vezes ajuda mas calha-me mais vezes a mim. De manhã, arranjo os miúdos; a A1 bebe leite ou come papa e o outro bebe leite. Meto-os no carro e trago-os para a escola, cada um anda numa escola diferente. Se não é dia de escola, a A1 acorda à mesma cedo e fica a ver televisão, às vezes brinca com o irmão mas nem sempre ele quer, porque ela não corre nem anda atrás dele. Os primos, os tios e a minha mãe vão muito lá a casa. Temos ainda cavalos, não são nossos, mas o pai da A1 é equitador e a A1 às vezes anda nos cavalos. Já gostou mais. É que ela é muito medrosa e nervosa. Às vezes grita, principalmente quando não quer fazer alguma coisa. Mas também é uma criança alegre, bem-disposta e gosta muito dos primos e do mano.

Ent.: - É costume saírem com a A1, para passear até ao jardim ou à rua ou ir a algum lado em especial?

M.: - Sim, saímos todos os dias para ir ao café. Também vamos a Lisboa às consultas da A1 e às vezes passeamos, mas é mais de carro.

Ent.: - Além das consultas, a A1 tem alguma actividade fora da escola? Piscina, alguma terapia ou ocupação? Ou considera que não faz falta e ela está bem como está?

M.: - Não, não tem nada fora da escola. Na escola tem terapia da fala, psicologia e fisioterapia. Não vai à AECs, como os colegas, pois era complicado. Acho que o Estado devia fazer mais, mas é o que temos.

Ent.: - Quem é que acompanha a A1 na escola?

M.: - Geralmente, sou eu mas o pai dela também sabe o que se passa.

Ent.: - A A1 frequenta a escola de ensino regular, mas está integrada na Unidade de Apoio de Ensino Especializado. Quem tomou essa decisão e porquê?

M.: - Bem ...é assim...a A1 frequenta esta escola porque é a escola mais perto da nossa casa e ela é como os outros. Hoje em dia, há professores que sabem trabalhar com estas crianças e penso que é o melhor. Não há necessidade de ir para outro lado. Quando chegámos cá, o Director falou connosco e achámos boa ideia ela pertencer à Unidade, pois dessa forma tinha direito a todas as terapias mais facilmente. Ela passa muito tempo com os colegas da turma também. Só sai para ter as terapias. A professora de Educação Especial trabalha com ela na sala de aula, quase sempre. Você sabe, você é que nos disse que ia trabalhar assim e nós gostamos que assim seja.

Ent.: - E como é a relação com a escola? Quando há actividades na escola, costuma participar, costuma estar presente?

M.: - Sim, sempre que posso eu e o meu marido vimos à escola. Vimos às reuniões marcadas para receber a avaliação da A1 e quando há festas, também vimos.

Ent.: - E quando têm necessidade de falar com a Professora da turma da A1, como fazem?

M.: - Eu entro na escola todos os dias, para trazer a A1 e vejo a Professora da A1 todos os dias. Quando faz falta falar, falo. Não há problema.

Ent.: - Considera que tem uma participação activa no processo de aprendizagem da A1?

M.: - Sim, penso que sim. Todos os dias falamos com a A1 sobre a escola e quando a A1 leva deveres, ajudo a fazer.

Ent.: - Mãe, o que pensa sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da A1?

M.: - Penso que a A1 já aprendeu alguma coisa. Não sei se conseguirá mais ou não...depende das professoras. Penso que se ela for muito estimulada, vai conseguir mais. Este ano aprendeu muitos símbolos e já lê. Em casa também treinamos. É pena esses símbolos não existirem aí fora. mas, este ano fizeram um livro com os símbolos, uma história e nós vimos...estava muito engraçada, a A1 levou um livro para casa. Também este ano, começou a fazer fichas de avaliação, tal como os outros meninos e isso agradou-me, tem um caderno com muitos trabalhos e sabe contar o que fez.

Ent.: - E em termos de autonomia? Pensa que a A1 está a ter progressos?

M.: - Está um pouco melhor. Aqui faz mais coisas sozinha, levanta-se do seu lugar para ir ao pé dos colegas, sei que fica no recreio ao pé deles, mas ela tem muito medo. Até já fui a Cuba para a tratarem.

Ent.: - E foi uma boa aposta?

M.: - A Câmara ofereceu tudo e fui. Não foi fácil, estar longe do outro filho e do pai da A1. Lá era muito complicado, pois era desde manhã até ao final do dia, sempre a fazer tratamentos. Era muita coisa e ela não reagiu muito bem a tudo. Os professores da escola, disseram que ela esqueceu muitas coisas que já sabia, mas não sei não...acho que ela ficou com alguns medos e como é muito nervosa, ficou assim.

Ent.: - Mãe, como caracteriza o processo de inclusão da sua filha, nesta escola? Tem sentido dificuldade ou falta de apoio, nesse processo?

M.: - A A1 foi bem recebida na escola, penso que gostam dela e muitos aceitam a A1. Também há quem ache que a A1 não devia cá estar, mas ela está cá e os professores trabalham com ela e têm que a estudar.

Ent.: - Mãe, muito obrigado, mais uma vez e a continuação de uma boa tarde. Beijinho à A1.

ANEXO 15 Grelha de análise do conteúdo – Entrevista à Encarregada de Educação da A1

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Perfil da A1, em contexto familiar	Caracterização da A1, no seio da família (dia-a-dia)	“quando há escola, a A1 levanta-se cedo” “é preciso ajudar a A1 a fazer as coisas” “ bebe leite ou come papa” “Se não é dia de escola, a A1 acorda à mesma cedo” “fica a ver televisão” “brinca com o irmão mas nem sempre ele quer” “ela não corre nem anda atrás dele” “às vezes anda nos cavalos” “é muito medrosa e nervosa” “Às vezes grita, principalmente quando não quer fazer alguma coisa” “é uma criança alegre, bem-disposta e gosta muito dos primos e do mano” “saímos todos os dias para ir ao café” “vamos a Lisboa às consultas” “às vezes passeamos, mas é mais de carro”
	Apoios exteriores	“Os primos, os tios e a minha mãe vão muito lá a casa” “Não, não tem nada fora da escola” “Na escola tem terapia da fala, psicologia e fisioterapia” “ Até já fui a Cuba para a tratarem.” “A Câmara ofereceu tudo e fui”
	Acompanhamento da A1	“sou eu mas o pai dela também sabe o que se passa” “Todos os dias falamos com a A1 sobre a escola” “quando a A1 leva deveres, ajudo a fazer” “Em casa também treinamos”
	Formas de contacto escola versus família	“entro na escola todos os dias... vejo a Professora da A1 todos os dias” “ Quando faz falta falar, falo. Não há problema” “Vimos às reuniões marcadas para receber a avaliação
	Atitudes de colaboração nas actividades escolares	“quando há festas, também vimos”
	Opção por uma escola regular	“frequenta esta escola porque é a escola mais perto da nossa casa e ela é como os outros” “Não há necessidade de ir para outro lado”

Relação família/escola/família	Opção pela integração na Unidade de Apoio de Ensino Especializado para Alunos com Multideficiência	“Quando chegámos cá, o Director falou connosco e achámos boa ideia ela pertencer à Unidade” “dessa forma tinha direito a todas as terapias mais facilmente.”
Desenvolvimento e aprendizagem da A1	Expectativas acerca do desenvolvimento	“Está um pouco melhor” “ Aqui faz mais coisas sozinha, levanta-se do seu lugar para ir ao pé dos colegas”
	Expectativas acerca da aprendizagem	“já aprendeu alguma coisa” “Não sei se conseguirá mais ou não...depende das professoras” “se ela for muito estimulada, vai conseguir mais” “fizeram um livro com os símbolos” “tem um caderno com muitos trabalhos” “Os professores da escola, disseram que ela esqueceu muitas coisas que já sabia”
Processo de Inclusão	Práticas inclusivas	“passa muito tempo com os colegas da turma” “Só sai para ter as terapias” “A professora de Educação Especial trabalha com ela na sala de aula, quase sempre” “nós gostamos que assim seja” “começou a fazer fichas de avaliação, tal como os outros meninos” “sei que fica no recreio ao pé deles” “está cá e os professores trabalham com ela”
	Reacção da comunidade educativa à inclusão da A1	“foi bem recebida na escola” “gostam dela e muitos aceitam a A1” “há quem ache que a A1 não devia cá estar”
Aspectos pertinentes		“Acho que o Estado devia fazer mais” “têm que a estudar”



RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO

EM FISIOTERAPIA

DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO ALENTEJO

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS VERTICAL DO [REDACTED]

Nome: [REDACTED]

Idade: 10 anos

Sexo: Feminino

Início de fisioterapia: 15/10/09

Periodicidade: todas as segundas e sextas-feiras

Encarregado de Educação: [REDACTED]

DIAGNÓSTICO MÉDICO:

Encefalopatia estática de origem pré-natal; Paralisia Cerebral; alteração do cromossoma IV;

EXAME SUBJECTIVO:

História actual:

A [REDACTED] é uma criança que sofre de graves alterações ao nível da estabilidade emocional; é dependente de terceiros pessoas ou de andarilho para realizar marcha e depende da ajuda do adulto para as actividades da vida diária.

Tem tendência para assumir uma postura defensiva relativamente a tudo o que a deixa insegura, existindo uma constante oposição ao que lhe é proposto.

A sua avaliação e evolução neurológica são acompanhadas pelo Hospital Dona Estefânia.

História Anterior: A [REDACTED] foi para Cuba entre Fevereiro e Junho de 2009 para a realização de tratamentos, onde teve apoio de: Fisioterapia, nutricionismo, terapia da fala, medica natural e oftalmologia.

Pelo que é referido pelas pessoas que acompanham a [REDACTED] no seu dia-a-dia, parece existir alguma relação entre o agravamento da situação clínica da [REDACTED] e a ida a Cuba.

Medicação: Risperdal 0,25 mg duas vezes por dia

Materiais de apoio a AVD'S : desde o dia 26 de Novembro de 2009 que a [REDACTED] usufrui de suporte de um andarilho, para realizar a marcha;

EXAME OBJECTIVO:

Aspectos gerais:

- ✓ Modo como se apresenta: apresenta-se dependente de andarilho e da supervisão de um adulto
- ✓ Estado de consciência: consciente e com tendência para um “ certo estado de depressão permanente”

- ✓ Colaboração: colabora com muita dificuldade e sempre com alguma resistência a tudo o que lhe é pedido
- ✓ Orientação espaço-temporal e pessoal: A [REDACTED] por vezes parece perdida no espaço e sem qualquer estabilidade emocional e pessoal
- ✓ Compreensão/Comunicação: compreende tudo o que lhe é dito e consegue fazer-se entender.
- ✓ Memória: com algumas alterações, principalmente no que diz respeito à memória a longo-prazo.
- ✓ Fala/Audição/Visão: A [REDACTED] apresenta alterações ao nível da oralidade e articulação; ouve sem alterações e necessita de óculos. Para além disso apresenta nistagmo ocular.

Exame articular: Estão presentes, algumas limitações ao nível da flexão dos ombros e ao nível da extensão dos membros inferiores. Relativamente às restantes articulações as amplitudes estão preservadas.

Sintomas- dor:

A [REDACTED] não refere qualquer tipo de dor.

Tónus muscular/ Exame muscular:

Possui uma tendência para uma hipertonía ligeira, devido à grande instabilidade emocional.

Contracturas e deformidades:

Presença de lesões resultantes de auto-agressão, principalmente ao nível da face dorsal das mãos.

Movimentos activos:

Todos os movimentos activos da [REDACTED] são pouco harmoniosos, acompanhados de ataxia e realizados com extrema insegurança. Para além disso a [REDACTED] não demonstra qualquer prazer em andar.

Exame das sensibilidades:

Existe uma tendência para uma hipossensibilidade generalizada.

Exame de coordenação:

Testes	Lado Direito		Lado Esquerdo	
	Sim	Não	Sim	Não
Teste do indicador no nariz com olhos fechados		X		X
Teste do indicador no nariz com olhos abertos	X		X	
Teste calcanhar ao joelho		X		X
Teste do indicador no nariz da criança e no do Ft.	X		X	

Exame de equilíbrio:

	Sentado			De pé		
	Bom	Razoável	Mau	Bom	Razoável	Mau
Estático		X			X	
Dinâmico			X			X

Exame Postural:

A [REDACTED] não possui qualquer reacção postural antecipatória. Para além disso o seu reflexo de extensão protectora também é muito fraco

Existe uma tendência para a inclinação lateral esquerda da cabeça

Exame de marcha:

A [REDACTED] realiza marcha dependente de ajuda de andarilho

- ✓ Comprimento do passo: diminuído
- ✓ Largura da base de sustentação: aumentada pelo andarilho
- ✓ Dissociação de cinturas: diminuída
- ✓ Balanceio dos membros superiores: diminuídos
- ✓ Linha de marcha: irregular, dificuldade em se deslocar em linha recta

- ✓ Análise da fase de apoio: aumentada
- ✓ Análise da fase de propulsão: quase inexistente
- ✓ Análise da fase oscilante: diminuída e acompanhada de pouca flexão de ambos os membros inferiores, para além disso o contacto do calcanhar no chão também não é realizado de forma selectiva.

Exame da Funcionalidade

Mobilidade

- levantar e carregar objectos ☐
 - correr ☐
 - andar/marcha ☐
 - saltar/ ultrapassar obstáculos
 - deitar/mudar a posição básica do corpo ☐
- Observações: A [REDACTED] não consegue correr, possui dificuldade de obstáculos e na mudança básica da posição do corpo.
(A [REDACTED] apresenta dificuldade completa em permanecer na po

- 0- Nenhuma dificuldade
- 1- Dificuldade média
- 2- Dificuldade moderada
- 3- Dificuldade severa
- 4- Dificuldade completa

Funções Motoras

- motricidade fina ☐
- motricidade global ☐
- equilíbrio estático ☐
- equilíbrio dinâmico ☐
- controle postural ☐

- 0- Sem alterações
- 1- Alterações ligeiras
- 2- Alterações severas

NOTA: Em geral a [REDACTED] é uma criança muito pouco funcional nas suas actividades da vida diária

PROBLEMAS/ALTERAÇÕES:

- Fraco controlo de movimentos activos;
- Dificuldade nas mudanças de posição básicas do corpo;
- Alterações do equilíbrio dinâmico e estático;
- Alterações ao nível da acuidade visual e na coordenação óculo-manual;
- Movimentos pouco selectivos e harmoniosos;
- Alterações ao nível da marcha
- Ausência de sensibilidade proprioceptiva
- Alterações ao nível dos mecanismos posturais antecipatórios
- Instabilidade emocional
- Diminuição autonomia e funcionalidade nas AVD's
- Falta de segurança na marcha e nas actividades da vida diária;

OBJECTIVOS DE INTERVENÇÃO:

- Estimular o controlo de movimentos activos;
- Melhorar a qualidade de mudanças de posição básicas do corpo;
- Promover uma melhoria ao nível do equilíbrio dinâmico e estático;
- Estimular a contacto ocular e coordenação óculo-manual;
- Promover a realização de movimentos activos dissociados, selectivos e harmoniosos;
- Estimular o desenvolvimento de mecanismos posturais antecipatórios;
- Estimular a autonomia da marcha com o andarilho;
- Estimular a sensibilidade proprioceptiva;
- Promover a autonomia e a funcionalidade das AVD'S
- Melhorar a segurança na marcha, assim como em todas as actividades da vida diária;

INTERVENÇÃO:

- Movimentos activos que permitam actividades como o pintar, o agarrar objectos e o cruzar da linha média.
- Executar movimentos que envolvam passar da posição de deitado para sentado e para a posição ortostática
- Promover situações de desequilíbrio e de reajuste postural
- Ensino de marcha com o andarilho
- Exercícios de estimulação proprioceptiva em cima da bola de bobath
- Treino do passo
- Agarrar e lançar uma bola
- Exercícios que permitam o relaxamento através da musica e do controle da respiração
- Reeducação Postural Global
- Mobilização passiva de todas as articulações

██████████, Dezembro de 2009

Fisioterapeuta

██████████

Encarregado de Educação



REAVALIAÇÃO EM

3º PERÍODO

FISIOTERAPIA

DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO ALENTEJO
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS VERTICAL DO [REDACTED]

Nome: [REDACTED]

Idade: 10 anos

Sexo: Feminino

Início de fisioterapia: 15/10/09

Termo da fisioterapia: Junho de 2010

DIAGNÓSTICO MÉDICO:

Encefalopatia estática de origem pré-natal;

Paralisia Cerebral; alteração do cromossoma IV;

REAVALIAÇÃO:

A [REDACTED] deu início ao período lectivo apresentando-se apática e muito ansiosa. A partir da segunda semana de aulas, o comportamento da [REDACTED] mudou e a aluna demonstrou-se mais alerta, mais activa e com maior vontade em participar nas actividades que lhe eram propostas, pelo que as sessões de musicoterapia realizadas às segundas-feiras deixaram de incidir somente no relaxamento e começaram a incidir também na aquisição de coordenação e ritmo corporal. (membros superiores e tronco)

AVALIAÇÃO DAS ACTIVIDADES EM MEIO AQUÁTICO:

A [REDACTED] não tem frequentado as piscinas pelo que não existe uma avaliação nesta área, apenas há a destacar a sua participação no dia 27 de Maio onde se demonstrou extremamente ansiosa e com pouco noção de verticalidade dentro de água.

Mantêm-se a tendência da inclinação do tronco para o lado direito.

OBSERVAÇÃO FINAL:

A situação da [REDACTED] ao longo do ano lectivo não apresentou um quadro de evolução.

Seria de todo benéfico que a [REDACTED] não parasse de andar ao longo da interrupção das aulas e que não parasse de usar o andarilho para se deslocar, uma vez que, se a [REDACTED] não for estimulada para tal os seus músculos deixam de estar aptos para realizar marcha autónoma ou até mesmo com apoio.

Para além disso seria importante para a [REDACTED] a continuidade do apoio em Fisioterapia para que assim, a sua independência continuasse a ser estimulada e para que as consequências ao nível de deformidades ósseas e retracções muscular fossem evitadas.

[REDACTED], Junho de 2010

Fisioterapeuta

[REDACTED]

Tomei conhecimento:

(encarregado de educação)

DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO ALENTEJO
AGRUPAMENTO VERTICAL DO [REDACTED]

RELATÓRIO DE TERAPIA DA FALA

Nome: [REDACTED]

Data de Nascimento: 04/08/99 Idade: 10 anos

Diagnóstico clínico: Encefalopatia estática de origem pré-natal

Escolaridade: 4º ano

Professor: [REDACTED]

Escola: [REDACTED]

Diagnóstico Terapêutico: Perturbação da Comunicação com Atraso do
Desenvolvimento da Linguagem e Perturbação Fonético-Fonológica (mista).

A [REDACTED] foi acompanhada em Terapia da Fala desde Outubro de 2008, no sentido de desenvolver competências comunicativas e linguísticas, melhorar a sua articulação verbal e promover a mobilidade das estruturas orofaciais. Para desenvolver estas áreas, desenvolveu-se uma intervenção focada em três vertentes:

- O *trabalho individual* com a [REDACTED], centrado na melhoria da motricidade orofacial e na aquisição de alguns conceitos semânticos (noção de causa-efeito, de tempo, ...);
- O *trabalho em grupo* com outro colega e a professora de educação especial de ambos, com vista a melhorar o padrão de interação da aluna com outros parceiros de comunicação.
- Introdução da metodologia *Makaton*, de forma a desenvolver a linguagem oral da [REDACTED], fornecendo-lhe a estrutura interna da língua, melhorando a sua construção frásica e promovendo a aquisição de bases de literacia. Deverá ser salientado que a aluna interrompeu o acompanhamento durante o período de vinte de Fevereiro a oito de Junho, para efectuar reabilitação numa clínica em Cuba. Quando retomou as actividades escolares, a aluna manifestou, até ao último dia de aulas, comportamentos que sugeriam um retrocesso global no seu processo de evolução: desencadeava frequentemente crises de pânico; tinha perdido totalmente a marcha autónoma; e demonstrava uma diminuição do tempo de atenção/concentração nas tarefas. Ao nível da linguagem e da fala não se registavam quaisquer evoluções.

No início do presente ano lectivo, a [REDACTED] foi reavaliada ao nível da comunicação, linguagem, fala e motricidade orofacial.

I. Dados da Avaliação

Comunicação

A [REDACTED] demonstra uma maior iniciativa comunicativa relativamente ao ano lectivo anterior, mantendo, no entanto, dificuldades em dominar algumas competências comunicativas como a manutenção do contacto ocular, a manutenção do tópico de conversação e o respeito das regras de *turn-taking* (tomar a vez na interacção).

Durante a conversação, a aluna utiliza as funções comunicativas relativas a chamar a atenção sobre si; chamar a atenção para objectos/outras pessoas; realizar pedidos de objectos, acções, recusa e repetição; expressar agrado e desagrado; e dar informações (por exemplo, contar algo que lhe aconteceu). Faz ocasionalmente, pedidos de clarificação (por exemplo, quando não entendeu o enunciado do interlocutor), mas continua a não dominar a função imaginativa (“faz de conta”). Para além disso, os tópicos de conversação permanecem reduzidos, pelo que as suas repetições frequentes tornam a linguagem estereotipada.

A [REDACTED] continua a apresentar um tempo de atenção muito curto, dispersando-se facilmente e requerendo a atenção constante do adulto para terminar as actividades.

De notar ainda que faz ecolália – repetição imediata de palavras ou frases produzidas pelo interlocutor –, apresentando igualmente um tempo de resposta aumentado (necessita de mais tempo para processar a informação).

No que respeita ao comportamento, a aluna continua a mostrar alguma instabilidade emocional, desencadeando ataques de pânico.

Linguagem

A [REDACTED] continua a apresentar um Atraso do Desenvolvimento da Linguagem

(A.D.L.), demonstrando, como tal, um comprometimento de todas as áreas linguísticas

– semântica, morfossintaxe e fonologia. De facto, deverá ser salientado que a aluna mantém muitas das dificuldades demonstradas no ano lectivo anterior:

A nível semântico, continua a revelar dificuldades na evocação de opostos (ex: “o contrário de alto é...”); na nomeação de categorias semânticas (ex: “a natação e o futebol são ...”) e na evocação de elementos (exemplo: “diz-me nomes de ...”) de classes que não pertençam ao quotidiano ou que não tenham sido previamente trabalhadas; na noção de quantidade; na compreensão de palavras interrogativas; e na noção de tempo e de causa-efeito (dificuldades em ordenar sequências de 3 e 4 cartões e em conhecer os dias da semana, meses do ano, ...). Para além disso, o seu vocabulário activo e passivo encontra-se muito diminuído em relação ao que é esperado para a sua faixa etária.

A nível morfossintáctico, persiste o fraco conhecimento/domínio da estrutura da língua – a [REDACTED] não domina a derivação de palavras, os plurais irregulares e o grau dos adjectivos irregulares. Consegue fazer a concordância em género e, no que respeita aos tempos verbais, utiliza verbos principalmente no infinitivo, presente do indicativo e pretérito perfeito. Para além disso, demonstra grandes dificuldades na compreensão de frases complexas e de frases negativas. Durante o discurso espontâneo, continua a utilizar predominantemente frases telegráficas, com erros de concordância (verbal e nominal) e predomínio de palavras de conteúdo (substantivos, verbos) em detrimento de palavras de função (preposições, ...), frequentemente ausentes. Deverá ser ainda salientado que a aluna utiliza holofrases, em que uma palavra-chave adquire o sentido da frase toda (exemplo: “O que é que o menino está a fazer?”, resposta: “pijama” [na imagem, o menino está a vestir o pijama])

Em relação à componente fonológica, continua a revelar algumas dificuldades na discriminação auditiva de pares de palavras semelhantes (por exemplo, “vaca/faca”).

Estas importantes dificuldades condicionam fortemente o desenvolvimento de uma capacidade de reflexão sobre a Língua (metalinguagem). Como tal, a [REDACTED] identifica imagens absurdas mas não consegue justificá-las; não é capaz de definir verbalmente conceitos abstractos, manifestando grandes dificuldades ao nível dos conceitos concretos (com ajuda, define conceitos do quotidiano pela função); não é capaz de reconhecer e corrigir frases agramaticais; é incapaz de identificar rimas, fazer segmentação silábica, ou de manipular fonemas (consciência fonológica).

Em relação à metodologia Makaton, a aluna domina cerca de trinta símbolos, que combina para ler e escrever frases simples e complexas por coordenação. Não obstante, mantém algumas dificuldades em realizar as concordâncias verbais e nominais bem como em ler símbolos relativos preposições e conjunções (“e”, “com”, “para”).

Articulação Verbal

A [REDACTED] manifesta dificuldades na articulação de vários sons, apresentando uma perturbação fonético-fonológica (mista): por um lado, existe uma alteração da componente fonológica, que determina que um som seja articulado correctamente num contexto mas produzido incorrectamente noutro contexto; e, em simultâneo, existe uma alteração da componente fonética – um problema de produção que determina que um som seja produzido de forma incorrecta em todos os contextos.

Ao nível da componente fonológica, omite e substitui vários sons (por exemplo, omite o som “ch” em posição final de palavra), e omite sílabas da palavra (diz “lanja” em vez de “laranja”, por exemplo).

Ao nível da componente fonética, não consegue produzir os sons “lh” (omite-o),

“g” (substitui-o por “d”), “c” (substitui-os por “t”), “rr” (omite-o ou substitui-o pelo som “l”), “r” (omite-o ou substitui-o pelo som “l”), “s” (substitui-o por “ch”), e “z” (substitui-o por “j”).

Para além disso, a [REDACTED] apresenta uma hipernasalidade (“falar pelo nariz”) que afecta a produção das vogais, e que agrava igualmente a inteligibilidade do seu discurso.

Não obstante estas alterações, deverá ser salientado que a articulação verbal não constitui o principal foco da intervenção com a aluna, quer pelas suas importantes dificuldades linguísticas, quer por haver áreas de intervenção mais prioritárias – a promoção de uma adequada interacção com o meio e o desenvolvimento da linguagem.

Motricidade Orofacial

A [REDACTED] apresenta uma face do tipo máscara (pouca expressividade), com hipotonia (diminuição do tónus) geral das estruturas. Em posição de repouso, os lábios permanecem frequentemente em posição entreaberta, indiciando respiração do tipo oral. Verifica-se uma diminuição da mobilidade dos lábios e da língua, sendo que a aluna continua manifestar grande relutância em colaborar nos exercícios.

Relativamente à arcada dentária, verificam-se diastemas (espaços anormais entre os dentes) na arcada superior, mantendo-se a má saúde oral.

Para além disso, a sensibilidade facial e intra-oral estão aumentadas (a aluna reage “excessivamente” a texturas e sabores), condicionando negativamente o seu padrão de alimentação.

Finalmente, deverá ser salientado que a [REDACTED] apresenta uma alteração da ressonância, do tipo hipernasal (voz parece “sair pelo nariz”) e presença de *nistagmus* (movimento involuntário e convulsivo dos globos oculares de um lado para o outro).

II. Diagnóstico terapêutico

A [REDACTED] apresenta uma Perturbação da Comunicação, com Atraso do Desenvolvimento da Linguagem e Perturbação Fonético-Fonológica (mista). Como tal, é de extrema importância que a aluna beneficie de intervenção em Terapia da Fala, no sentido de desenvolver competências comunicativas e linguísticas, melhorar a sua articulação verbal e promover a mobilidade das estruturas orofaciais.

III. Frequência e duração da intervenção terapêutica

A [REDACTED] irá beneficiar de três sessões semanais de 45 minutos até ao final do ano lectivo 2009/2010.

IV. Objectivos da Intervenção

1. Desenvolver competências comunicativas:

- ☐ Promover a manutenção do contacto ocular;
- ☐ Melhorar o domínio das regras de *turn-taking*;
- ☐ Promover a manutenção de um tópico de conversação durante mais turnos;
- ☐ Aumentar o domínio das funções comunicativas.

2. Desenvolver competências semânticas:

- ☐ Melhorar a evocação de opostos;
- ☐ Melhorar a nomeação de categorias semânticas;
- ☐ Melhorar a capacidade de evocação semântica;
- ☐ Melhorar a capacidade de exclusão semântica;
- ☐ Desenvolver as noções de tempo e de causa-efeito;
- ☐ Melhorar a compreensão de palavras interrogativas;
- ☐ Expandir o reportório semântico, adquirindo e relacionando novos conceitos.

3. Desenvolvimento de competências morfossintáticas

- ☐ Melhorar a compreensão de estruturas frásicas complexas;
- ☐ Melhorar a compreensão de frases negativas;
- ☐ Melhorar as concordâncias verbais e nominais (em género e número);
- ☐ Aumentar o uso de palavras com funções gramaticais (artigos, preposições,...);
- ☐ Promover o uso de frases simples, gramaticalmente correctas.

4. Desenvolvimento de competências fonológicas

- ☐ Melhorar a capacidade de discriminação auditiva de pares de palavras semelhantes.

5. Desenvolvimento de competências metalinguísticas

- ☐ Promover a definição de conceitos concretos;
- ☐ Desenvolver a capacidade de justificação de imagens absurdas;
- ☐ Promover a segmentação silábica.

6. Desenvolvimento de competências de literacia

- ☐ Aumentar o repertório de símbolos/vocábulos aprendidos;
- ☐ Ler e “escrever” frases simples realizando adequadamente as concordâncias verbais e nominais;
- ☐ Aumentar progressivamente a extensão e a complexidade das frases;

7. Melhoria da motricidade orofacial

- ☐ Melhorar a mobilidade voluntária dos lábios e da língua;
- ☐ Aumentar o tônus dos lábios, bochechas e língua;

V. Avaliação da intervenção realizada durante o 1º Período

Não obstante o curto tempo de intervenção, a [REDACTED] aumentou bastante o seu repertório de símbolos Makaton (conhece actualmente cerca de setenta), sendo igualmente capaz de identificar, com ajuda, o seu nome escrito (trabalho iniciado pela educação especial).

No entanto, deverá ser realçado que a aluna tem vindo a aumentar as crises de pânico (influenciando negativamente o trabalho desenvolvido com ela), o que levou à formulação de um relatório de encaminhamento para a consulta de Pedopsiquiatria, que a aluna ainda aguarda.

Desde já me mostro disponível para qualquer esclarecimento de dúvidas ou partilha de informação.

Atenciosamente,
A Terapeuta da Fala

[REDACTED]
[REDACTED]

Dezembro de 2009



DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO ALENTEJO
AGRUPAMENTO VERTICAL DO [REDACTED]

RELATÓRIO DE TERAPIA DA FALA

Nome: [REDACTED]

Data de Nascimento: 04/08/99 Idade: 10 anos

Diagnóstico clínico: Encefalopatia estática de origem pré-natal

Escolaridade: 4º ano

Professor: [REDACTED]

Escola: [REDACTED]

Diagnóstico Terapêutico: Perturbação da Comunicação com Atraso do Desenvolvimento da Linguagem e Perturbação Fonético-Fonológica (mista).

A [REDACTED] foi acompanhada em Terapia da Fala desde Outubro de 2008, no sentido de desenvolver competências comunicativas, linguísticas e de literacia, de melhorar a sua linguagem oral e promover a mobilidade das estruturas orofaciais. O trabalho realizado com a aluna e articulado com a educação especial, focou:

- a manutenção do contacto ocular durante a interacção, o domínio das regras de turn-taking (tomar a vez durante a conversação e respeitar os turnos do interlocutor) e a manutenção de um tópico de conversação durante mais turnos;
- o desenvolvimento e a sistematização de diferentes conceitos semânticos: opostos, categorização e exclusão semânticas, noções de quantidade, de tempo e de causa-efeito;
- a expansão do reportório semântico;
- a compreensão de frases negativas e de frases complexas;
- a melhoria da higiene oral;
- a globalização de algumas palavras escritas.

Avaliação da intervenção realizada durante o 3º Período

Aumentou o seu reportório de símbolos Makaton (conhece actualmente cerca de oitenta), sendo igualmente capaz de identificar, com ajuda, o seu nome escrito (trabalho iniciado pela educação especial). É de salientar que consegue identificar melhores os símbolos quando introduzidos em contexto. A utilização deste método, permitiu à aluna adquirir um maior conhecimento da estrutura da Língua, através da interpretação de frases, de exercícios que implicaram completar frases com o símbolo adequado, construir frases para descrever imagens, corrigir mais facilmente os erros morfosintácticos presentes no seu discurso. Não obstante, deverá ser notado que a aluna continua a manifestar algumas dificuldades em reter os símbolos abstractos – porque, antes, depois, ontem, hoje – o que está relacionado com as suas dificuldades ao nível das noções de tempo e causa-efeito. Relativamente à globalização de palavras escritas, a aluna continua a manifestar dificuldades em identificar consistentemente o seu nome, bem como as palavras “mãe” e “pai”.

Deverá ser realçado que a aluna tem vindo a aumentar as crises de pânico (influenciando negativamente o trabalho desenvolvido com ela), o que levou à formulação de um relatório de encaminhamento para a consulta de Pedopsiquiatria, que a aluna ainda aguarda.

Desde já me mostro disponível para qualquer esclarecimento de dúvidas ou partilha de informação.

Atenciosamente,
A Terapeuta da Fala

Junho de 2010



Relatório de Acompanhamento Psicológico

Identificação

Nome: [REDACTED]

Data de nascimento: 04-08-1999

Idade: 10 anos

Ano/Turma: 4º ano

Prof. Titular de Turma: [REDACTED]

Estabelecimento de ensino: EBI [REDACTED]

A [REDACTED] foi acompanhada pela Equipa da Unidade de Multideficiência, devido a manifestações de grande apatia, tristeza e choro frequente. A aluna é acompanhada desde 2 de Fevereiro, tendo sido realizadas um total de oito sessões. O estabelecimento da relação empática verificou-se inicialmente um pouco difícil, melhorando com o decorrer das sessões, apesar da relação de confiança ter sido algo em permanente construção.

Procurou-se avaliar o seu funcionamento emocional, recorrendo às provas de avaliação psicológica *Bar-Ilan* e *Robberts-2*. Contudo, as provas revelaram-se pouco ricas em termos de informação, uma vez que a aluna não desenvolveu a maioria das respostas e recusou-se a colaborar perdendo-se desta forma muito teor projectivo. Ainda assim, foi possível constatar a existência de alguns traços depressivos e défices de auto-estima, usando diversas vezes a palavra “triste” para caracterizar pessoas ou interações o que é aliás, de algum modo, frequente no seu discurso quotidiano. É grande, a sua labilidade emocional, pois não apresenta recursos naturais para lidar com situações que lhe geram ansiedade, nomeadamente andar, brincar ou tocar em peluches, por vezes a aproximação física dos adultos e a realização de tarefas/actividades, que não são do seu agrado. Nestas circunstâncias, socilita frequentemente a presença da mãe, evidenciando simultaneamente uma grande dependência desta e dificuldades em lidar com a sua ausência. Estas situações trazem à aluna momentos de insegurança e ansiedade e poderão estar a perturbar e dificultar o desenvolvimento harmonioso da sua personalidade favorecendo o aparecimento de estados frequentes de depressão, baixa tolerância à frustração, condutas regressivas e bloqueios.

Face a estas situações que lhe causam extrema ansiedade, procurou-se facilitar a ventilação emocional, através do reforço de expressões de aceitação e afecto, da identificação e reconhecimento de emoções básicas (como a alegria, tristeza, medo, zanga), pois a aluna tem muitas dificuldades em diferenciar e expressar os seus diferentes estados emocionais. Este tema foi igualmente trabalhado através de discussões verbais (jogos e histórias), procurando-se mostrar histórias idênticas e respostas a estas experiências, permitindo que a [REDACTED] fosse reconstruindo a sua história atribuindo um significado à mesma. Recorreu-se também ao relaxamento e a técnicas de respiração, bem como há imagética positiva, levando a [REDACTED] a pensar em coisas que lhe provoquem emoções agradáveis de forma a lidar com as emoções negativas e a reduzir a ansiedade. Não se verificaram progressos dignos de registo, apenas redução de tenções pontuais, sendo muito oscilante a sua receptividade às actividades propostas.

É de referir que a Encarregada de Educação foi contactada telefonicamente por três vezes, a fim de melhor compreender o funcionamento do contexto familiar e possíveis situações que possam estar na base da instabilidade emocional da aluna. No entanto, por diferentes motivos a mãe não compareceu e apesar de lhe ter sido dada a abertura para reunirmos em outro horário que lhe conviesse, até ao momento não o fez. Ao que é dado a parecer, a família estará, por diferentes circunstâncias, a passar por uma fase conturbada e instável, o que se reflecte na aluna e poderá estar, de alguma forma, a colocar em causa o investimento familiar nas potencialidades da [REDACTED], bem como na sua estabilidade emocional. Seria útil que o caso da [REDACTED] fosse encaminhado para psicologia clínica, de forma a ser melhor avaliada e usufruir, por exemplo, de ludoterapia a fim de produzir o alívio de tensões, frustrações e medos da aluna, melhorar as suas relações, a sua satisfação pessoal e afectiva. Dadas as dificuldades da aluna a nível da linguagem e comunicação, esta técnica seria um importante recurso, na medida em que diminui a necessidade de comunicação verbal.

Seria igualmente muito importante que os pais recebessem apoio psicológico e aconselhamento para ajudá-los, enquanto família, a promover uma adaptação mais adequada, da [REDACTED], face às suas dificuldades, tentando optimizar os seus recursos pessoais.

Sugere-se ainda que a [REDACTED] possa beneficiar assim que possível de Terapia Ocupacional de modo a lhe proporcionar um envolvimento em actividades mais significativas, ao nível da funcionalidade e da sua independência.

A Psicóloga,

[REDACTED]

[REDACTED], 21 de Junho de 2010

ANEXO 21 RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DE 3º PERÍODO - TURMA



DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO ALENTEJO
AGRUPAMENTO VERTICAL DE [REDACTED]

Relatório de Avaliação - 3º Período

E.B.I [REDACTED]

Turma : 3º e 4º ano

N.º de Alunos: 17

N.º Alunos NEE: 1

Nº de Alunos com relatório em anexo:

Plano de Recuperação ☒ Plano de Acompanhamento ☐ Plano de Desenvolvimento ☐

Avaliação global do Comportamento da Turma: (Assinalar com X)

Muito Bom ☐ Bom ☒ Satisfatório ☐ Pouco Satisfatório ☐ Não Satisfatório ☐

Avaliação global do Aproveitamento da Turma: (Assinalar com X)

Muito Bom ☐ Bom ☒ Satisfatório ☐ Pouco Satisfatório ☐ Não Satisfatório ☐

Factores que fundamentam a Avaliação:

A constituição da turma manteve-se (16 alunos de 3º ano e uma aluna considerada com Necessidades Educativas Especiais, matriculada no 4º ano).

Ao longo do 3º período, os alunos continuaram a manifestar-se receptivos às propostas de trabalho apresentadas, revelando-se interessados e participativos. O comportamento da turma pode considera-se Bom, pois são crianças muito cooperantes e que gostam de ajudar os colegas, contudo, no 3º período, alguns alunos continuaram faladores mas menos um pouco.

Relativamente ao aproveitamento, três alunos apresentam Muito Bom aproveitamento em todas as áreas, nove alunos apresentam Bom aproveitamento em todas as áreas e 4 alunos apresentam aproveitamento satisfatório. Há a registar que dois dos alunos que possuem aproveitamento satisfatório, usufruíram de um Plano de Recuperação nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, ao qual deram resposta satisfatória. Estes alunos continuam no entanto, pouco autónomos, necessitando de um ensino individualizado, de apoio personalizado, encorajamento e estimulação constante.

A aluna considerada com Necessidades Educativas Especiais e que frequenta a Unidade de Multideficiência deu resposta à maioria dos objectivos traçados no seu Programa Educativo, sempre com muita ajuda física e verbal e uma constante estimulação.

Todos os conteúdos programáticos foram trabalhados em todas as áreas à excepção do Bloco “À Descoberta dos materiais e objectos”, na área de Estudo do Meio, por falta de tempo. As actividades que constavam no P.C.T. e Plano Anual de Actividades revelaram-se proveitosas e tiveram grande aceitação por parte dos alunos.

Estratégias usadas para superar as dificuldades diagnosticadas:

Considero que as estratégias utilizadas para superar as dificuldades diagnosticadas se revelaram eficazes, já que, todos os alunos conseguiram aproveitamento positivo e transitaram de ano.

A colaboração de outros técnicos, nomeadamente fisioterapeuta, terapeuta da fala e professoras do ensino especial revelou-se uma mais-valia no acompanhamento à aluna considerada com Necessidades Educativas Especiais. Também as actividades realizadas na Biblioteca da escola, dinamizadas pela professora bibliotecária permitiram aos alunos desenvolver Competências ao nível na leitura e escrita e concretizar algumas actividades definidas no P.C.T., relacionadas com o Plano Nacional de Leitura.

A colaboração com os professores das A.E.C.s na execução de alguns projectos comuns, no âmbito do P. C. T. e P. A. A. foi bastante positiva e permitiu-nos realizar trabalhos com mais originalidade e perfeição.

Data: 21/06/2010

Assinatura da Professora Titular de Turma _____

EDUCAÇÃO ESPECIAL
CURRÍCULO ESPECÍFICO INDIVIDUAL – AVALIAÇÃO

Ano Lectivo: 2009 / 2010

3º Período

Nome da Aluna: [REDACTED]

Ano: 4º Nº: 4 Turma:3/4º Ano

1. Assiduidade / Pontualidade:

A aluna foi pontual. e teve fraca assiduidade, pelo facto de se deslocar a consultas de várias especialidades (Cirurgia, Ortopedia, Endocrinologia...).

Ao longo do 3º período registou 8 faltas justificadas.

2. Comportamento

2.1. No cumprimento de Regras

A aluna continuou a manifestar comportamentos de grande ansiedade, insegurança e instabilidade emocional; tem percepção das regras a cumprir dentro e fora da sala de aula. Este tipo de conduta perturbou e dificultou o desenvolvimento harmonioso da sua personalidade, favorecendo o aparecimento de estados frequentes de depressão, baixa tolerância à frustração, condutas regressivas e bloqueios.

2.2. Na relação com os outros

A [REDACTED] interagiu um pouco mais com os colegas em ambiente de recreio, mas não muito devido ao seu problema motor; em contexto de sala de aula a aluna foi um pouco mais participativa, dando resposta quando solicitada e, embora esporadicamente, também o fez de forma espontânea. Manifestou pouca preferência na escolha dos colegas com que interagiu. Continuou a ser muito dependente do apoio e orientação dos adultos para realizar acções básicas como ir à casa de banho ou cuidar da sua higiene pessoal.

2.3 Na realização de actividades

A aluna mostrou alguma receptividade em relação às actividades propostas. Contudo, continuou muito dependente na execução das mesmas, ficando por vezes apática e não reagindo às indicações que lhe são propostas. Constantemente teve que ser estimulada para realizar as tarefas, sendo a sua primeira reacção a de negação.

3. Apreciação Global do PEI

Motivações / Preferências / Sugestões de medidas a adoptar

A realização das tarefas dependeu do seu estado emocional, pois teve momentos de alguma colaboração e outros de apatia, o que influenciou os seus progressos ao nível das áreas curriculares. A sua participação foi mais notória na Expressão Musical, gostando de cantar, ouvir música e acompanhar as canções com gestos. Mostrou interesse pela observação de imagens, folhear livros e ouvir histórias simples e de curta duração. Consideramos importante que a aluna seja também estimulada no seu familiar, para poder ser mais receptiva, interessada e participativa.

Segundo Relatório Psicológico, seria útil que a aluna fosse encaminhada para Psicologia Clínica, de forma a ser melhor avaliada e usufruir, por exemplo de Ludoterapia a fim de produzir o alívio de tensões, frustrações e medos, melhorar as suas relações, a sua satisfação pessoal e afectiva. É sugerido ainda, que a aluna possa beneficiar de Terapia Ocupacional de modo a lhe proporcionar o envolvimento em actividades mais significativas, ao nível da funcionalidade e da independência.

4.

Áreas Curriculares Não Disciplinares

Estudo Acompanhado	FJ: _____ FI: _____
A aluna foi pouco participativa devido à sua fraca assiduidade.	Nível: Satisfaz

Áreas Curriculares Não Disciplinares	
Formação Cívica	FJ: _____ FI: _____
A aluna participou em algumas actividades específicas, nomeadamente “Hora das Novidades”, “Assembleia de Turma “, tendo sido bastante solicitada para opinar/participar.	Nível: Satisfaz

Áreas Curriculares Não Disciplinares	
Área de Projecto	FJ: _____ FI: _____
A aluna integrou grupos de trabalho, ainda que a sua participação fosse muito reduzida na elaboração do trabalho, apesar dos colegas a tentarem ajudar e a estimularem.	Nível: Satisfaz

Áreas Curriculares Disciplinares	
Área	FJ: _____ FI: _____
	Nível:

Áreas Curriculares Disciplinares	
Área	FJ: _____ FI: _____
	Nível:

Áreas Curriculares Disciplinares	
Área	FJ: _____ FI: _____
	Nível:

Áreas Curriculares Disciplinares	
Área	FJ: _____ FI: _____
	Nível:

APOIOS (Educação Especial)	
Cumprimento dos objectivos definidos no Programa Educativo Individual (conteúdos do currículo específico individual)	FJ: _____ FI: _____

A aluna cumpriu a maioria dos objectivos definidos no seu Programa Educativo, sempre com muita ajuda física e verbal. Em quase todas as tarefas que lhe foram propostas, a estimulação teve que ser constante. A situação da aluna sofreu várias alterações (cirurgia, colocação de gesso e cadeira de rodas) ao longo do ano lectivo, pelo que não existe um quadro de evolução em termos de autonomia motora. No que diz respeito à Área da Comunicação, a aluna continuou a fazer uso da metodologia “Makaton”, com algum sucesso o que motivou aquela, potenciando o seu processo de aprendizagem. Não obstante, manteve algumas dificuldades em realizar as concordâncias verbais e nominais bem como em reter símbolos abstractos: “porque”, “antes”, “depois”, “ontem”, “hoje” – o que está relacionado com as suas dificuldades ao nível das noções de tempo e causa - efeito. Segundo Relatório de Terapia da Fala, a aluna conseguiu dominar cerca de oitenta símbolos Relativamente à globalização de palavras escritas, a aluna continuou a manifestar dificuldades em identificar consistentemente o seu nome, bem como as palavras “mãe” e “pai”. Conseguiu ordenar de forma lógica as personagens de uma história, com ajuda. Conseguiu fazer a narração de acontecimentos do seu dia-a-dia, com ajuda verbal. Na área do comportamento social, a aluna interagiu pouco com os colegas e adultos, devido a ausência de controlo das crises de pânico nas situações sociais. Ainda não é muito autónoma na sua higiene pessoal. Na área cognitiva, a aluna conseguiu identificar em si alguns constituintes do seu corpo, identificar elementos da sua família, pessoal docente e não docente, colegas e vizinhos. Conseguiu nomear gostos e preferências. No conhecimento do meio natural, a aluna distinguiu animais de plantas e condições atmosféricas. Em termos de motricidade, conseguiu fazer encaixes, construir torres com cubos, fazer enfiamentos; revelou dificuldade em coordenar movimentos que implicassem força e direcção. Devido à sua grande dificuldade de destreza fina, a aluna continua a não decalcar figuras, a não copiar grafismos, a não pintar dentro dos contornos, e a recortar de forma muito irregular. Na área da Matemática, conseguiu identificar figuras geométricas simples (quadrado, círculo e triângulo), com ajuda verbal, adquirir as noções de interior e exterior, manipular objectos e ordená-los segundo a forma, a cor e o tamanho. Fez contagens de forma mecanizada até 8, sem saber identificar os números.	Nível: Satisfaz
--	-----------------

PIT	
Cumprimento dos objectivos definidos no Programa Educativo Individual (conteúdos do currículo específico individual - PIT)	FJ: _____ FI: _____
	Nível:

Data: 21-06-2010

O Director de Turma: _____

O Encarregado de Educação: _____