

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Mestrado em Educação Especial
Domínio cognitivo e motor

Não Sei...

Intervenção junto de um aluno com disfunção cognitiva
em ambiência inclusiva

Orientador: Professor Doutor Jorge Serrano

*Trabalho apresentado para a
obtenção do grau de mestre
em
Educação Especial: Domínio
Cognitivo e Motor concedido
pela Universidade Lusófona
de Humanidades e
Tecnologias*

Dedicatória

Dedico este trabalho aos alunos:

- a) com quem trabalhei ao longo da minha carreira e com quem tanto aprendi;
- b) com quem trabalhei neste projecto, pela partilha e bons momentos durante os quatro anos;
- c) de um modo especial ao Marco...

Agradecimentos

Agradeço ao Professor Doutor Jorge Serrano pela orientação e incentivo que me deu durante este trabalho e que nunca me deixou desistir;

Aos docentes que partilharam os seus conhecimentos ao longo deste mestrado;

Aos meus pais pela paciência, estímulo e dedicação;

Ao meu irmão e sobrinhos por fazerem parte da minha vida;

Aos verdadeiros amigos pelos diferentes tipos de ajuda, e pela presença durante a minha “ausência”;

À mãe do *António* o meu muito obrigada e parabéns pela mãe que é.

Epigrafe

O melhor índice de civilidade de uma sociedade é a forma como lida com os seus cidadãos mais vulneráveis. Isso não é tarefa do Estado, é função de cada um de nós, educadores dos nossos filhos, exemplo para gerações futuras.

(Antunes, 2009, p. 45).

RESUMO

Neste trabalho pretende-se mostrar o trabalho desenvolvido num ambiente inclusivo numa turma onde se encontra um aluno com défice cognitivo ligeiro.

Dele faz parte a pesquisa bibliográfica sobre a inclusão, deficiência mental e perturbações emocionais.

Para identificar as diversas problemáticas da turma utilizámos a sociometria, observação naturalista entre outros.

Após a recolha da informação definimos objectivos e estratégias sempre com base na inclusão.

De seguida procedemos à intervenção junto do grupo nas áreas da socialização, comunicação e académica.

No final realizámos a avaliação das diversas actividades de forma a percebermos se os objectivos foram alcançados.

Palavras chave:

Inclusão

Défice Cognitivo Ligeiro

Dificuldades de aprendizagem

ABSTRACT

In this paper we want to show all the work we had trying to include on a regular class a student with mental retardation.

To do so, we search for definitions of inclusion, mental retardation and emotional disorders to help us understand the student problem.

We used the several techniques that help us find out how the students react with each other.

After this we decided which objectives we wanted to achieve which this work and selected different strategies to work based on inclusion and started working with the group.

Finally we evaluated the work to see if it had helped the students or not.

Keywords:

Inclusion

Light Mental Retardation

Emotional Disorders

Índice

Dedicatória	i
Agradecimentos	iii
Epigrafe	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1. A inclusão	5
1.1. Perspectiva histórica	5
1.2. Conceitos de inclusão	9
1.3. A Escola Inclusiva	11
1.3.1. Princípios orientadores	11
1.3.2. Estratégias em sala de aula.....	13
2. Défice cognitivo	18
2.1. Análise conceptual	18
2.2. Etiologia	24
2.3. Contributos de Piaget e Vygotsky.....	26
2.3.1. Piaget.....	27
2.3.2. Vygotsky	29
2.4. Implicações na aprendizagem	30
2.5. Orientações educativas	31
3. Perturbações emocionais.....	37
3.1. Abordagem conceptual.....	37
3.2. Causas possíveis	40
3.3. Estratégias a utilizar em crianças com perturbações emocionais	43

PARTE II - ENQUADRAMENTO EMPIRICO	46
1. Aspectos metodológicos	47
1.1. O paradigma da investigação-acção	47
1.1.1. Caracterização genérica	47
1.1.2. Origens	48
1.1.3. Características	49
1.1.4. Objectivos	50
1.1.5. Estratégias	50
1.1.6. O papel do investigador	51
1.1.7. Investigação educacional	51
1.2. Formulação do problema	52
1.3. Questão de partida	54
1.4. Objectivos do projecto	54
1.4.1. Objectivo geral	54
1.4.2. Objectivos específicos	54
1.5. Modos de recolha de dados	55
1.5.1. A análise documental	55
1.5.2. As técnicas utilizadas	56
1.5.2.1. A observação	56
1.5.2.2. A sociometria	59
1.5.2.3. As notas de campo	60
1.5.2.4. Inventário de comportamento da criança	61
1.6. Procedimentos	62
1.6.1. Análise documental	62
1.6.2. Observação naturalista	62
1.6.3. Os testes sociométricos	63
1.6.4. As notas de campo	63
1.6.5. Inventário de comportamento da criança	63

2. Contextualização e caracterização da situação-problema.....	64
2.1. O meio.....	64
2.2. A escola	65
2.3. A turma.....	65
2.4. O aluno alvo	66
2.4.1. História clínica	66
2.4.2. História familiar	67
2.4.3. Caracterização do percurso escolar	68
2.4.4. Perfil de aprendizagem académica.....	70
2.4.5. A interacção social.....	71
2.4.6. Comportamentos na sala de aula	72
2.4.7. Síntese relevante.....	73
PARTE III - PLANO DE ACÇÃO	76
1. Pressupostos teóricos	77
1.2. Relevância do planificar	77
1.3. Aprendizagem cooperativa.....	79
2. Pressupostos empíricos	82
3. Planificação.....	83
3.1. Princípios e objectivos.....	83
3.2. Planificação por áreas	86
4. A intervenção passo a passo	92
4.1. Desenvolvimento das sessões	92
4.1.1. Área da socialização	92
4.1.2. Área da comunicação	93
4.1.3. Área da cognição/académica: língua portuguesa.....	94
4.1.4. Área da cognição/académica: matemática.....	99
4.1.5. Área da cognição/académica: estudo do meio	100
5. Avaliação sumativa da intervenção.....	106

5.1. A nível da socialização	106
5.2. A nível da comunicação	109
5.3. A nível da Cognição/Académica.....	109
CONCLUSÕES.....	112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	116
ANEXOS	
ANEXO 1 Ficha de Anamnese	120
ANEXO 2 Relatório médico: equipa de pedopsiquiatria do Hospital D. Estefânia em Outubro de 2007	124
ANEXO 3 Relatório médico da equipa do Hospital da Lapa Junho de 2008.....	127
ANEXO 4 Equipa da Lapa no Departamento de Pedopsiquiatria: CIF.....	129
ANEXO 5 Relatório de Avaliação Psicológica	132
ANEXO 6 Relatório de Avaliação Psicológica	135
ANEXO 7 Programa Individual do Aluno	139
ANEXO 8 Adequações Curriculares.....	144
ANEXO 9 CIF.....	148
ANEXO 10 Matriz sociométrica: escolhas I	158
ANEXO 11 Matriz sociométrica: reciprocidades nas escolhas I.....	160
ANEXO 12 Cálculos para os sociogramas: escolhas I	162
ANEXO 13 Sociograma em alvo: escolhas I.....	164
ANEXO 14 Sociograma em alvo: escolhas 1º critério.....	167
ANEXO 15 Sociograma em alvo: escolhas 2º critério.....	169
ANEXO 16 Sociograma em alvo: escolhas 3º critério.....	171
ANEXO 17 Matriz sociométrica: rejeições 1	173
ANEXO 18 Matriz sociométrica: reciprocidades nas rejeições 1.....	175
ANEXO 19 Cálculos para os sociogramas: rejeições I	177
ANEXO 20 Sociograma em alvo: rejeições I	179
ANEXO 21 Sociograma: reciprocidades nas rejeições I	181
ANEXO 22 Observação naturalista I	183

ANEXO 23 Observação naturalista II	186
ANEXO 24 Inventário dos Comportamentos I	190
ANEXO 25 Roteiro de Actividades 1	193
ANEXO 26 Roteiro de Actividades 2	195
ANEXO 27 Roteiro de Actividades 3	197
ANEXO 28 Roteiro de Actividades 4	199
ANEXO 29 Roteiro de Actividades 5	201
ANEXO 30 Roteiro de Actividades 6	203
ANEXO 31 Roteiro de Actividades 7	205
ANEXO 32 Roteiro de Actividades 8	207
ANEXO 33 Roteiro de Actividades 9	209
ANEXO 34 Roteiro de Actividades 10	211
ANEXO 35 Roteiro de Actividades 11	213
ANEXO 36 Roteiro de Actividades 12	215
ANEXO 37 Roteiro de Actividades 13	217
ANEXO 38 Roteiro de Actividades 14	219
ANEXO 39 Roteiro de Actividades 15	221
ANEXO 40 Roteiro de Actividades 16	223
ANEXO 41 Roteiro de Actividades 17	225
ANEXO 42 Roteiro de Actividades 18	227
ANEXO 43 Roteiro de Actividades 19	229
ANEXO 44 Roteiro de Actividades 20	231
ANEXO 45 Roteiro de Actividades 21	233
ANEXO 46 Roteiro de Actividades 22	235
ANEXO 47 Roteiro de Actividades 23	237
ANEXO 48 Matriz sociométrica: escolhas II	239
ANEXO 49 Matriz sociométrica: reciprocidades nas escolhas II.....	241
ANEXO 50 Sociograma em alvo: escolhas II.....	243

ANEXO 51 Sociograma: reciprocidades nas escolhas II	245
ANEXO 52 Sociograma em alvo: escolhas 1º critério.....	247
ANEXO 53 Sociograma em alvo: escolhas 2º critério.....	249
ANEXO 54 Sociograma em alvo: escolhas 3º critério.....	251
ANEXO 54 Matriz sociométrica: rejeições II	253
ANEXO 56 Matriz sociométrica: reciprocidades nas rejeições II.....	255
ANEXO 57 Sociograma Alvo: rejeições II.....	257
ANEXO 58 Sociograma Alvo: reciprocidades nas rejeições II	259
ANEXO 59 Observação naturalista IV	261
ANEXO 60 Inventário dos Comportamentos II	264
ANEXO 61 Notas de campo.....	267
ANEXO 62 Observação naturalista III	269

Índice de Quadros

Quadro 1- Nível Actual de Competências do Aluno	71
Quadro 2- Síntese da Informação Recolhida	74
Quadro 3- Objectivos gerais e específicos da intervenção	85
Quadro 4- - Planificação na área da Socialização	87
Quadro 5- Planificação na área da Comunicação	88
Quadro 6- Planificação na área da Língua Portuguesa	89
Quadro 7- Planificação na área da Matemática	90
Quadro 8- Planificação na área de Estudo do Meio	91
Quadro 9- Sociometria: escolhas	107
Quadro 10- Sociometria: rejeições	108
Quadro 11- Observação naturalista	108
Quadro 12- Resultados da intervenção	110

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um Projecto de Intervenção realizado no âmbito do curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, na Universidade Lusófona de Lisboa, no ano lectivo 2008/2009.

Este projecto vai incidir na turma de 3º e 4º ano do 1º Ciclo, onde sou professora titular, numa escola do concelho de Sintra. O aluno desencadeador do projecto, a quem dei o nome fictício de *António*, é uma criança com défice cognitivo ligeiro e problemas emocionais. Tem dificuldades em entender o abstracto, em interagir com os outros de livre vontade e parece sempre que não está presente. Tendo em conta estas características surge a seguinte questão de partida: *Como melhorar a interacção do aluno na sala de aula bem como melhorar o seu nível de desempenho?*

Para melhor caracterizar a problemática do aluno, será realizada uma pesquisa bibliográfica sobre défice cognitivo e perturbações emocionais, para percebermos a problemática e podermos ajudar o aluno. Para caracterizar o aluno em destaque serão utilizados os relatórios médicos, psicológicos e o processo individual do aluno. De forma a perceber a sua integração no grupo serão utilizadas técnicas, nomeadamente a observação naturalista e os testes sociométricos.

Após a recolha desta informação, será elaborada a planificação da intervenção no grupo onde o aluno está inserido e no próprio aluno. Esta planificação tem por base a educação inclusiva e por isso procedeu-se a uma pesquisa bibliográfica sobre o tema. Todas as actividades planificadas pretendem pôr em prática a aprendizagem cooperativa.

Este trabalho está organizado em três partes: o enquadramento teórico, o estudo empírico e o plano de acção.

Na parte I, enquadramento teórico, começámos por realizar uma pesquisa sobre a inclusão numa perspectiva histórica, alguns conceitos e estratégias que nos permitissem não só compreender melhor o tema como definir as estratégias da planificação de uma forma inclusiva. A Declaração de Salamanca foi responsável pelo início da educação inclusiva como refere Rodrigues (2003).

Em Portugal, tal como nos outros países, a educação das crianças com necessidades educativas tem sofrido alterações ao longo dos anos com a publicação de diversos Decretos-Lei, nomeadamente o Decreto-Lei 319/91, o Decreto-Lei 105/97 e mais recentemente o Decreto-Lei 3/2008. Passámos de uma escola que apenas

integrava para uma que realmente inclui, uma vez que na opinião de Rodrigues (2003) integração era inicialmente “a inclusão física, social e finalmente escolar” (p.95) enquanto que “estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança” (p.95).

A pesquisa de estratégias inclusivas levou-nos até à aprendizagem cooperativa uma vez que são muitos os autores que defendem a sua importância na escola inclusiva, nomeadamente Arends (1995), Fontes e Freixo (2004), Leitão (2006) Lopes e Silva (2009), entre outros.

Os diversos autores concordam quando se diz que na aprendizagem cooperativa “os alunos são encorajados a partilhar os seus saberes, as suas experiências e pontos de vista” (Leitão, 2006, p.50).

Uma vez que na turma onde vai incidir este projecto existe um aluno com deficiência mental ligeira, procurámos identificar as características do défice cognitivo de forma a percebermos melhor a problemática do aluno. Todas as definições encontradas são unânimes ao afirmar que se trata de um “ funcionamento intelectual global inferior à média que é acompanhado por limitações no funcionamento adaptativo” (DSM-IV-TR, 2002, p.41). Comparámos as opiniões de Piaget e Vygotsky sobre o desenvolvimento das crianças. Depois recolhemos algumas estratégias indicadas pelos diversos autores para utilizarmos com o aluno. De todas as indicadas é fundamental transmitir ao aluno confiança e carinho elogiando sempre as aprendizagens que ele vai conseguindo fazer.

Outra problemática apresentada pelo aluno são as perturbações emocionais. A pesquisa sobre este tema foi complicada uma vez que o tema é ambíguo mas os diferentes autores associam as perturbações emocionais ao pensamento.

Dentro das perturbações emocionais demos especial atenção à auto-estima uma vez que quando ela é baixa, como é o caso do António, influencia as aprendizagens escolares.

Após esta recolha tentámos encontrar estratégias para trabalhar com o aluno de forma a podermos ajudá-lo. É fundamental que o professor estabeleça regras claras e opte sempre pelo reforço positivo.

Na parte II, estudo empírico, reflectiu-se sobre a investigação-acção, isto é a sua caracterização, origens, características, objectivos, estratégias, entre outros. Após a formulação do problema definiu-se a questão partida. São referidas nesta parte do trabalho as técnicas utilizadas para recolher informação sobre a turma, nomeadamente, os testes sociométricos, a observação naturalista, as notas de campo, entre outras.

Foram então definidos os objectivos gerais e específicos, realizadas pesquisas para caracterizar a situação, a turma e o aluno alvo.

Na parte III, plano de acção, estão os pressupostos teóricos e empíricos que orientaram a planificação, a planificação da intervenção e a avaliação da mesma. A planificação incidiu nas áreas da socialização, comunicação e cognitiva/académica na Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio.

Depois da planificação foram definidas as estratégias para alcançar os objectivos propostos na planificação de cada área. Após a intervenção procedemos à avaliação da mesma para percebermos o que funcionou ou não, as evoluções da turma e pudermos retirar elementos para avaliarmos o sucesso da intervenção.

Por fim foram retiradas algumas conclusões que resultaram desta intervenção e feitas algumas sugestões de intervenção para o próximo ano lectivo

No final do trabalho encontram-se em anexo todos os documentos médicos e educativos que caracterizam a problemática do aluno, as grelhas sociométricas e os sociogramas que permitiram caracterizar as relações entre os alunos da turma, as observações naturalistas, notas de campo entre outras. Ou seja tudo aquilo que nos permitiu caracterizar a situação. Em anexo estão também as sessões desenvolvidas com base na planificação da intervenção.

Quanto ao título deste trabalho “Não Sei...” esta é a resposta que mais vezes o António deu ao longo do seu percurso escolar.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A inclusão

1.1. Perspectiva histórica

Ao longo de toda a Idade Média “muitos seres humanos física e mentalmente diferentes (...) foram vítimas de perseguições, julgamentos e execuções” (Correia, 1999, p.13). Na Grécia antiga as crianças com deficiência eram colocadas nas montanhas, em Roma eram atiradas aos rios e em Massachusetts eram assassinadas.

Antes da década de 70 as crianças com necessidades educativas especiais (NEE), não tinham qualquer direito na educação pública. Estas crianças eram excluídas do sistema de ensino e colocadas em lares ou instituições (Nielsen, 1997).

Nos Estados Unidos da América, surgiu em 1975 “uma lei federal Public Law 94-142, The Education for All Handicapped Children Act (Lei da Educação para todas as Crianças Deficientes) ” (Sprinthall, 1990, p.559). Esta lei abrangia as crianças “ 1. surdas ou com dificuldades auditivas; 2. cegas ou amblíopes; 3. aleijadas ou mutiladas; 4. com perturbações da linguagem; 5. com deficiências físicas; 6. débeis mentais educáveis ou treináveis; 7. com perturbações emocionais; 8. com dificuldades de aprendizagem específicas; 9. com problemas especiais de comportamento” (Sprinthall, 1990, p.559). Com a publicação desta lei ficou estabelecido que todas as crianças com deficiência tinham que ser identificadas e a sua deficiência tinha que ser avaliada. A escola passou a ser obrigada a dar educação a todas as crianças independentemente da sua condição física. Todas elas começaram a beneficiar de um programa individual passando assim a ter direito à educação e à não discriminação.

Para Rodrigues (2003) a educação inclusiva teve por base a Declaração Final da Conferência da UNESCO, realizada em Salamanca em Junho de 1994. Esta declaração ficou conhecida como Declaração de Salamanca sobre os Princípios, Política e Prática na Área das Necessidades Educativas Especiais. Contou com a participação de 300 participantes e foi subscrita por 95 países. Para Ainscow (1997) esta Declaração foi muito importante para as orientações inclusivas nas escolas uma vez que refere:

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

Em 1976 foram criadas em Portugal as equipas de ensino especial integrado, uma vez que até então os alunos com deficiência eram praticamente excluídos das turmas do ensino regular. O objectivo destas equipas era “promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência” (Correia, 2003b, p.7). O conceito de integração teve origem nos países escandinavos nos anos 50.

Na década de 80 surgiu o conceito de inclusão. Este conceito, de acordo com Sailor (1991), “refere-se à máxima integração dos alunos com NEE nas escolas regulares” (Correia, 2003b, p.54) acabando desta forma com a separação entre a educação regular e a educação especial, considerando que existe apenas uma educação.

Em 1986 foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo em Portugal que tinha como objectivo “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades (art.º 7º) (Correia, 2003b, p. 7).

Em 1991 surgiu o Decreto-Lei nº 319/91 que veio preencher uma lacuna legislativa de acordo com Correia (2003b) uma vez que regulamentava a “integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares” (Decreto-Lei nº. 319/91 de 23 Agosto). Este Decreto introduziu o conceito de necessidades educativas especiais (NEE), privilegiava a integração máxima do aluno com NEE na escola regular, responsabilizava a escola pelas respostas educativas necessárias a estes alunos e reforçava o papel dos pais na educação dos filhos. No artigo 9º foi concedido o direito das crianças com NEE frequentarem uma turma com crianças sem deficiência. Por seu turno o artigo 11º concedia procedimentos pedagógicos que ajudavam o aluno na sua aprendizagem, nomeadamente o currículo escolar próprio ou adaptado.

Para Rodrigues (2003), a escola “desde a sua criação, não considerou as diferenças dos alunos, organizou-se com base numa indiferença às diferenças” (p.91). Por este motivo durante muitos anos a escola foi de facto uma forma de excluir os alunos por estes apresentarem o que se julgava ser falta de motivação, inteligência, entre outros.

Em 1996, foi publicado o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI presidida por J. Delors. Este relatório pressupõe

1. Ampliar os seus objectivos e a sua duração (...).
2. Dar aos alunos um papel mais activo na sua própria aprendizagem (...).
3. Ensinar a cooperar e a desenvolver projectos próprios (...).
4. Lutar contra a exclusão e o

insucesso escolar (...). 5. Promover a participação e distribuir o protagonismo (Díaz-Aguado, 2000, pp. 16-18).

Norwich (1993) apresenta quatro factores que dificultam a inclusão nas escolas. São eles: “o currículo, a identificação, a relação pais-professores e o modelo de inclusão” (citado em Rodrigues, 2003, p.92). O currículo, porque é muitas vezes utilizado como justificação para não alterar a escola uma vez que tem que ser cumprido. A identificação, NEE, porque rotula as crianças, e os pais porque na altura de escolher a escola preferem uma mais tradicional que privilegia a competição entre os alunos porque acreditam que assim os preparam melhor para o futuro. Por fim o próprio modelo de inclusão que nos anos 79 e 80 defendiam a inclusão física social e só depois escolar das crianças.

Na opinião de Rodrigues (2003), os princípios da Declaração de Salamanca foram consagrados com a publicação do Despacho 105/97, uma vez que as suas orientações têm uma base inclusiva. Com este Despacho pretende-se “criar as condições que facilitem a diversificação das práticas pedagógicas e uma mais eficaz gestão dos recursos especializados disponíveis, visando a melhoria da intervenção educativa” (Despacho conjunto n.º105/97 e 30 de Maio de 1997).

O artigo n.º 2 do Despacho determina a prestação dos apoios educativos determinando que com ele se pretende:

- a) Contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todas as crianças e jovens, promovendo a existência de respostas pedagógicas diversificadas adequadas às suas necessidades específicas e ao seu desenvolvimento global;
 - b) Promover a existência de condições nas escolas para a integração sócio- educativa das crianças e jovens com necessidades educativas especiais;
 - c) Colaborar na promoção da qualidade educativa, nomeadamente nos domínios relativos à orientação educativa, à interculturalidade, à saúde escolar e à melhoria do ambiente educativo;
 - d) Articular as respostas a necessidades educativas com os recursos existentes noutras estruturas e serviços, nomeadamente nas áreas da saúde, da segurança social, da qualificação profissional e do emprego, das autarquias e de entidades particulares e não governamentais.
- (Despacho conjunto n.º105/97 e 30 de Maio de 1997).

Por sua vez Capucha (2008) considera que em Portugal houve nos últimos anos “um erro conceptual com consequências nefastas para a qualidade de resposta educativa” (p.6) no que respeita as necessidades educativas especiais. Na sua opinião, esse erro teve três consequências no nível de ensino:

Em primeiro lugar, criou no sistema de ensino um “subsistema” para onde eram enviadas todas as crianças com as ditas dificuldades na aprendizagem, desresponsabilizando as estruturas correntes de educação; em segundo lugar, essas crianças eram “encaminhadas” em fluxos crescentes para o sistema de onde não regressavam; em terceiro lugar, o aumento dos alunos, sem distinção das problemáticas específicas, produziu o duplo efeito de requerer mais profissionais que por sua vez acolhiam mais alunos numa lógica circularmente viciosa que deixa de fora os casos mais difíceis, esquecidos no meio da multiplicidade de atendimentos realizados em relação directa com a prevalência e inversa com a intensidade das problemáticas específicas dos alunos (Capucha, 2008, p.7).

Para o autor, o Decreto-Lei n.º 3/2008, actualmente em vigor, permite reorganizar a educação especial, uma vez que clarifica quem são os seus destinatários, isto é, por um lado os alunos que “apresentam necessidades diferentes (...) por outro, as crianças cujas dificuldades resultam de alterações em estruturas e funções do corpo com carácter permanente” (p.7).

O Decreto-Lei n.º 3/2008 tem “ como premissa a qualidade de ensino orientada para o sucesso de todos os alunos (Capucha, 2008, p.11).

Um dos objectivos deste Decreto-Lei é o

de promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro).

O artigo n.º 1, ponto 2 do Decreto-Lei define a educação especial afirmando que

A educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas. (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro).

A CIF (Classificação Internacional de Doenças) passou a ser utilizada aquando da publicação do Decreto-Lei n.º3/2008. A CIF “ possui um conjunto de características que fazem dela um quadro de referência ideal para apoiar o

desenvolvimento e implementação de uma avaliação abrangente do processo de necessidades em educação” (Capucha, 2008, p.92).

1.2. Conceitos de inclusão

A inclusão “significa atender o aluno com NEE, incluindo aquele com NEE severas, na classe regular com o apoio dos serviços de educação especial” (Boatwright, 1993, Alper & Ryndak, 1992, citados em Correia, 1999, p.32).

A inclusão é também definida como “sendo a inserção física, social e académica na classe regular do aluno com NEE durante uma grande parte do dia escolar” (Smith, Polloway, Patton & Dowdy, 1995, citados em Correia, 1999, p.37).

Para Wilson (2000) (citado em Rodrigues, 2003, p.96), a inclusão pressupõe os seguintes critérios:

- a) “é situada na comunidade vista como aberta, positiva e diversa;
- b) é livre de barreiras físicas, curriculares, de sistemas de apoio e métodos de comunicação;
- c) promove a colaboração em lugar da competição;
- d) propõe a igualdade e ideias democráticas”.

Para Correia (2003b) o conceito de inclusão tem que ser inflexível, isto é, deve ter um leque variado de opções que serão consideradas consoante a situação o exigir. Para ele o conceito de NEE surge com o objectivo de inserir nas escolas regulares alunos com NEE, que frequentarão as turmas regulares sempre que tal seja possível respeitando sempre as suas capacidades, necessidades e características.

Numa escola inclusiva “toda a criança é aceite e apoiada pelos seus pares e pelos adultos que a rodeiam. A diversidade é, assim, valorizada tendo como pilares sentimentos de partilha, participação e amizade” (Correia, 2003b, p.23). Para o autor numa escola inclusiva todos os envolvidos no processo de aprendizagem devem aprender uns com os outros. O autor defende que ao colocarmos um aluno com NEE numa turma do ensino regular devemos “assumir que a heterogeneidade que existe entre os alunos é um factor muito positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais profícuas” (Correia, 2003a, p.21).

Para Correia e Cabral (1999), o princípio da inclusão passa por dar a todas as crianças com NEE, incluindo as NEE severas os serviços educacionais adequados

às suas necessidades. Os autores entendem por inclusão “a inserção do aluno na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados” (Correia, 1999, p.34).

A inclusão pretende “que todos os alunos tenham direito a uma educação igual e de qualidade (...) sejam vistos como um todo (...) lhes seja provida uma educação que respeite as suas necessidades e características (...) seja facilitada a sua transição para a vida activa” (Nielsen, 1997, p.9).

Para Rodrigues (2003) estar incluído não é só de forma física. “É um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança” (Rodrigues, 2003, p.95).

Para Ainscow (2000, citado em Rodrigues, 2003, p.96), as escolas inclusivas devem:

- a) assumir, como ponto de partida, as práticas e conhecimento existentes;
- b) ver as diferenças como oportunidades para a aprendizagem;
- c) inventariar as barreiras à participação;
- d) usar os recursos disponíveis para apoiar a aprendizagem;
- e) desenvolver uma linguagem ligada à prática;
- f) criar condições que incentivem aceitar riscos.

Florian (1998) define inclusão da seguinte forma: “A inclusão refere-se à oportunidade que pessoas com deficiência têm de participar plenamente nas actividades educacionais, de emprego, de consumo, de recreação, comunitárias e domésticas que são específicas do quotidiano social” (citado em Rodrigues, 2001, p.81).

Porter (1997, citado em Rodrigues, 2001, p.81), apresenta a inclusão como sendo centrada na sala de aula onde os problemas são resolvidos em colaboração, as estratégias são para os professores e a sala de aula favorece a adaptação e o apoio.

A escola inclusiva é pois, uma ruptura com os valores da escola tradicional. Rompe com o conceito de um desenvolvimento curricular único, com o conceito de aluno-padrão estandardizado, com o conceito aprendizagem como transmissão, de escola como estrutura de reprodução (Rodrigues, 2003, p.99).

Para Correia (2003a) uma escola inclusiva deve ter em atenção determinados pressupostos que permitam o sucesso de todos os seus alunos. O autor destaca as seguintes características necessárias para uma escola inclusiva:

um sentido de comunidade e de responsabilidade, uma liderança crente e eficaz, padrões de qualidade elevados, colaboração e cooperação, mudança de papéis por parte de educadores, professores e demais profissionais de educação, disponibilidade de serviços, criação de parcerias, designadamente com os pais, ambientes de aprendizagem flexíveis, estratégias de aprendizagem baseadas na investigação, novas formas de avaliação, desenvolvimento profissional continuado e participação total (Correia, 2003a, p.21).

Ainscow (1997) defende também que “as estratégias de ensino não são desenvolvidas nem imaginadas no vazio” (Ainscow, 1997, p.19). Ou seja, ao planificar as aulas o professor deve ter presente as capacidades, características e necessidades de cada um dos seus alunos.

Porter (1997) defende que “uma abordagem inclusiva requer uma filosofia organizacional que vise o desenvolvimento de estratégias e de programas e a utilização dos recursos disponíveis” (Porter, 1997, p.19). O autor defende que os professores devem ajudar-se partilhando experiências de ensino e sugerindo actividades.

Para que a escola seja de facto inclusiva, há que existir uma transformação na sua cultura. Ou seja, a escola deve ter “uma cultura educativa em que se valorize a igualdade entre todos os alunos, o respeito pelas diferenças, a participação dos pais e a incorporação activa dos alunos no processo de aprendizagem” (Rodrigues, 2001, p. 104).

1.3. A Escola Inclusiva

1.3.1. Princípios orientadores

“A educação inclusiva, educação de qualidade para todos, é a condição da educação democrática” (Leitão, 2006, p.3). Para o mesmo autor “a cooperação entre alunos e a cooperação entre professores, são excelentes estratégias de inclusão, excelentes estratégias de mudança da escola, importantes abordagens na inclusão de alunos com deficiência e de todo o tipo de diversidades culturais...” (Leitão, 2006, p.21).

A Declaração de Salamanca afirma que as escolas inclusivas “devem acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas,

intelectuais, emocionais, linguísticas, ou outras. Isto deveria incluir comprometidas e crianças talentosas ou deficientes” (UNESCO, citado em Rodrigues 2003, p.107).

Arnáiz e Ortiz (1997) o objectivo das escolas inclusivas é “criar um sistema educativo que possa fazer frente às necessidades dos alunos” (citado em Correia, 2003a, p.62), respeitando a individualidade de cada um, resolvendo os problemas sempre com colaboração e dando as mesmas oportunidades a todos.

Para Correia (2003b) numa escola inclusiva deve existir um ambiente educacional positivo e enriquecedor que promova a interacção entre todos os alunos, ou seja os que têm NEE e os que não têm. As crianças com NEE precisam de sentir que são aceites pelos colegas e pelo professor, que em termos sociais quer em termos académicos.

Para Ainscow (1997) existem três factores que são fundamentais numa escola inclusiva, são eles a planificação, os alunos e a capacidade de improvisação. O autor afirma que os professores devem planificar para todas as crianças como um todo e não para cada uma delas individualmente. Um recurso fundamental que o professor deve utilizar são os próprios alunos uma vez que “os alunos representam uma fonte rica de experiencias, de inspiração, de desafio e de apoio” (Ainscow, 1997, p.16) que trazem uma mais valia às aprendizagens. Em terceiro lugar, o professor deve ter a capacidade de improvisar, ou seja alterar os planos de aula e as actividades previstas sempre que surja alguma questão ou proposta por parte dos seus alunos.

Para Krongberg (citado em Correia, 2003a, p.55), as escolas inclusivas devem ter professores que se empenhem no seu trabalho, planifiquem utilizando estratégias inclusivas em colaboração com todos os outros envolvidos no processo educativo.

González (citado em Correia, 2003a, p.61) o sistema inclusivo deve estar organizado de forma a poder dar resposta às necessidades de cada aluno. Os professores devem moldar-se às necessidades de cada criança.

Stainback e Stainback (1992) indicam as seguintes características para que a escola seja de facto uma escola inclusiva:

- diversidade como melhoria da aprendizagem interactiva;
- respeito pelas diferenças dentro e fora da escola;
- adaptação e diversificação do currículo normal;
- apoio aos alunos dentro da aula;
- colaboração entre os profissionais da escola;
- participação dos pais na planificação educativa (citado em Correia, 2003a, p.63)

Skrtic, Sailor e Gee (1996) numa escola inclusiva deve ser possível que:

- os alunos com mais competências e capacidades possam progredir ao seu próprio ritmo;
- os alunos com progresso mais lento potenciem as suas capacidades;
- os alunos com dificuldades mais específicas recebam, efectivamente, os apoios de que necessitam (citado em Correia, 2003a, p.74).

O professor que trabalha de forma inclusiva na sala de aula deve, de acordo com Sanches (2001), programar os objectivos partindo daquilo que o aluno já sabe. Os objectivos devem ser pequenos permitindo ao aluno alcançá-los. É importante não esquecer que cada aluno tem o seu ritmo de trabalho o qual deve ser respeitado.

Também Rodrigues (2001) defende que em primeiro lugar o professor deve perceber como é que os seus alunos aprendem. O autor aponta três factores a ter em conta na aprendizagem, são eles “os conhecimentos prévios, a actividade mental construtiva e a motivação para aprender” (Rodrigues, 2001, p. 106).

Para Tomlinson (2008) os alunos que frequentam as escolas vêm de diferentes culturas, têm diferentes estilos de aprendizagem e diferentes níveis de maturidade emocional e social. Os professores têm que “admitir que os alunos têm ritmos de aprendizagem diferentes e que as suas capacidades de raciocínio abstracto ou de compreensão de ideias complexas diferem bastante” (Tomlinson, 2008, p.9).

“Inclusão é proporcionar a todos e a cada um, o acesso às melhores condições de vida e de aprendizagem possíveis” (Leitão, 2006, p.34).

1.3.2. Estratégias em sala de aula

Uma das primeiras estratégias indicadas por Nielson (1997) é que o professor deve transmitir afecto e positivismo aos seus alunos, pois um ambiente confortável na sala de aula é uma mais-valia para a aprendizagem. Outro aspecto relevante é o discurso do professor. Este deve ser adequado às capacidades dos seus alunos para que eles o possam perceber e não se sintam marginalizados. A autora indica mesmo algumas expressões que devem ser evitadas, como por exemplo “sofrimento, infelicidade (...) estropiado, deformado, doente, maçador, espástico” (Nielson, 1997, p.23).

A trabalhar com alunos com dificuldades, é importante que o professor “seja claro (...), estabeleça objectivos educativos e ideias relevantes (...), utilize a aprendizagem em contexto (...) recorra a diversas formas de veicular conhecimentos (...), fazer com que o aluno saiba que acredita nas suas capacidades” (Tomlinson, 2008, p.30).

Outro aspecto relevante na opinião da autora é a organização do espaço e do material para facilitar a deslocação dos alunos com NEE. É também fundamental trabalho de equipa entre todos os envolvidos no processo escolar destes alunos uma vez que

para que a inclusão de um aluno na classe regular se revele adequada, é essencial que tenham lugar reuniões entre os administradores/gestores e todos os educadores responsáveis pela educação do aluno em causa (Nielson, 1997, p.24).

Desta forma todos os envolvidos estarão a par das capacidades e dificuldades do aluno para que possam trabalhar com ele da melhor forma.

É também necessário envolver neste processo os pais da criança, através da troca de informação sobre as suas capacidades e necessidades e convidando-os a visitarem a escola uma vez que “É de primordial importância abrir portas de comunicação com os pais” (Nielson, 1997, p.25). Durante o período de estadia do aluno na escola, devem existir reuniões frequentes entre os professores e os pais para lhes dar a conhecer os trabalhos realizados pelo seu filho e a evolução dele.

O professor deve criar um ambiente educativo positivo, acolhedor e que enriqueça os conhecimentos dos seus alunos (Correia, 2003). Aquando da apresentação da criança com NEE, o professor deve pensar em estratégias para dar as boas vindas ao aluno fazendo com que ele se sinta bem, dando-o a conhecer aos colegas assim como os colegas a ele. Correia (2003) sugere que os alunos façam perguntas aos colegas sobre os seus gostos e interesses de forma a conhecerem-se um pouco melhor e a sentirem-se pertença do grupo.

Algumas estratégias inclusivas que podem ajudar os alunos com deficiência são respeitar o ritmo individual de cada aluno, apresentar-lhe uma tarefa clara e estruturada, ajudá-lo a dar valor aos seus trabalhos e utilizar sempre que possível o reforço positivo. Outra actividade que pode ser útil é estabelecer com ele um contrato para qualquer uma das áreas negociando as regras e o prémio (Sprinthall, 1990).

Uma estratégia apontada por Tomlinson (2008) é o ensino diferenciado uma vez que “é o recurso à formação flexível de grupos, a qual acomoda alunos que são

fortes em algumas áreas e menos fortes noutras” (Tomlinson, 2008, p.15). Ao fazê-lo o professor encoraja os seus alunos a partilharem responsabilidades.

A autora indica três elementos curriculares com que todos os professores lidam na sala de aula. São eles:

(1) Conteúdo – *input*, o que os alunos aprendem; (2) processo – o modo como os alunos assimilam as ideias e a informação; e (3) produto – *output*, o modo como os alunos demonstram aprenderem (Tomlinson, 2008, p.17).

Apesar das diferenças entre estes elementos, todos eles têm em comum terem sido planeados com o objectivo de encorajar um crescimento nos alunos.

Quando se pensa em estratégias inclusivas surge a aprendizagem cooperativa uma vez que ela “favorece a interdependência entre alunos de capacidades diferentes, além de que se aprende muito melhor entre companheiros” (González, citado em Correia, 2003a, p.66).

A ideia de aprendizagem cooperativa é muito antiga uma vez que “em diversos escritos antigos, entre os quais se encontra a Bíblia e o Talmude, aparecem referências explícitas às necessidades de colaboração entre indivíduos” (Lopes & Silva, 2009, p. 7).

No século XVII, de acordo com Fontes e Freixo (2004), Comenius, pedagogo nesse século, “acreditava que os alunos quando tinham de ensinar aos colegas, tiravam desse acto benefícios semelhantes aos que teriam se eles fossem ensinados por professores” (Fontes & Freixo, 2004, p.25).

A aprendizagem cooperativa proporciona ao aluno momentos de aprendizagem mas também aprofunda/desenvolve laços de amizade entre os elementos do grupo Arends (1995).

As principais características da aprendizagem cooperativa de acordo com o mesmo autor são:

os alunos trabalham em equipa para dominar os materiais escolares; as equipas são constituídas por alunos bons, médios e fracos; as equipas são constituídas por grupos mistos de alunos no tocante ao sexo e à raça; os sistemas de recompensa são orientados para o grupo e não individualmente (p.371).

É importante não esquecer, que o professor tem que “garantir a participação activa de todos os alunos no contexto dos seus grupos de trabalho” (Leitão, 2006, p.36). Esta participação é realizada através da atribuição de tarefas, partilha de materiais entre outros.

Dewey (1963) afirmava que para viver em sociedade são necessários os processos democráticos. Assim, na escola “a sala de aula deve abraçar a democracia no modo como são tomadas e aplicadas as decisões e os alunos devem relacionar-se desde cedo com os outros alunos de forma cooperativa” (Díaz-Aguado, 2000, p.47).

Para Johnson e Johnson (1989) existem cinco aspectos que caracterizam a aprendizagem cooperativa, são eles “ interdependência positiva, responsabilidade individual, competências sociais, relações face-a-face e avaliação dos procedimentos de grupo” (Leitão, 2006, p.52).

Ao organizar os grupos, o professor deve ter em conta, de acordo com Leitão (2006) a heterogeneidade dos grupos a nível das competências académicas e sociais, a cultura, entre outros.

Díaz-Aguado (2000) indica as seguintes condições como sendo necessárias para implementar a aprendizagem cooperativa, são eles:

1. Divide-se a turma em equipas de aprendizagem (de 3 a 6 membros), geralmente heterogéneas em termos de rendimento e que normalmente permanecem estáveis ao longo de todo o programa.
2. Incentivam-se os alunos a ajudar os outros membros da sua equipa na aprendizagem da tarefa que lhe é encomendada.
3. E recompensa-se pelo rendimento obtido como consequência do trabalho do grupo (p.126).

Johnson, Johnson e Holubec (1998) identificam três grupos de aprendizagem cooperativa, são eles “grupos formais, informais e de base” (Lopes & Silva, 2009, p. 21). Os grupos formais trabalham juntos de uma hora a várias semanas de aulas, os grupos informais durante um curto prazo de tempo, e os de base num período de tempo mais alargado de pelo menos um ano.

Gaudet e *tal.* (1998, citado em Lopes & Silva, 2009, pp.24-26) define os papéis dos alunos na aprendizagem cooperativa da seguinte forma: o verificador, o facilitador, o harmonizador, o intermediário, o guardião e o observador.

Díaz-Aguado (2000) apresenta os seguintes métodos de aprendizagem cooperativa: Learning Together, Jigsaw, Group Investigation; Scripted Cooperation, Student Team Learning, STAD (students teams achievement divisions), entre outros.

Arends (1995) destaca três actividades no âmbito da aprendizagem cooperativa, o STAD, o jigsaw e a investigação em grupo.

O jigsaw surgiu em 1997 com Aronson e Patnoe. Para Leitão (2006) pode ser trabalhado de acordo com Aronson ou Kagan. Para Aronson funciona da seguinte forma:

- É dada o mesmo tópico de trabalho a todos os grupos;
- A cada membro do grupo é dado um mini tópico que posteriormente ensina aos outros membros do grupo;
- O grupo sintetiza as apresentações dos seus membros num quadro geral (Leitão, 2006, p.76).

Kagan apresenta a seguinte estrutura “Grupos de peritos; consulta e troca de informação entre grupos com o mesmo tópico; os peritos num mesmo tópico ensinam os seus parceiros de grupo” (Leitão, 2006, p.76).

A investigação em grupo, de acordo com Sharan e Hertz-Lazarowitz, desenvolve-se em quatro etapas:

- os grupos organizam-se na base do interesse comum por um determinado tema;
- os membros de cada grupo definem, em conjunto, a forma de investigar esse tema;
- dividem tarefas, papéis e funções; cada membro do grupo elabora a sua parte;
- sintetizam e reestruturam o trabalho de cada um dos membros e apresentam o produto final à turma (Leitão, 2006, p.78).

O STAD - students teams achievement divisions- foi desenvolvido nos anos 70 por Robert Slavin. Este método também acredita que “ os alunos, trabalhando em conjunto, criam formas de interdependência que os tornam responsáveis pelo sucesso da sua aprendizagem e também pela dos outros” (Bessa & Fontaine, 2002, p.67).

Para Slavin (1991b) a aprendizagem cooperativa tem sucesso “em relação a todos os tipos de estudantes, independentemente do sexo, da etnia e da competência académica, uma vez que os ganhos dos alunos mais competentes e menos competentes é semelhante” (Bessa & Fontaine, 2002, p.83).

2. Défice cognitivo

O cérebro é o órgão onde se forma a cognição, o órgão mais organizado do organismo. A cognição pode emergir no cérebro porque nele ocorrem determinadas condições bio-psico-sociais ou bioantropológicas dinâmicas e evolutivas que permitiram, e permitem, ao ser humano revelar-se como um ser auto-eco-organizador (Morin, 1996, citado em Fonseca, 2007, p.28).

2.1. Análise conceptual

Ao realizarmos a pesquisa sobre o défice cognitivo, deparamo-nos com diversas opiniões conceptuais sobre esta problemática.

Montero (2008) afirma que a terminologia de deficiência mental tem sofrido alterações ao longo dos anos. Na opinião da autora, actualmente os termos utilizados quando se trata desta patologia são Deficiência Mental, Atraso Mental e Incapacidade Intelectual. Segundo a autora, esta evolução nas terminologias prende-se com o facto de existir uma tentativa de encontrar expressões mais adequadas à problemática.

Pacheco e Valencia (1997) entendem que para que seja possível percebermos o que é a deficiência mental, temos que perceber primeiro o que é a inteligência. Na opinião dos autores, existem

três teorias fundamentais para explicar a estrutura da inteligência: A Teoria Monárquica (uma só característica) defende que a inteligência é uma faculdade única ou unitária não composta por outras faculdades inferiores. (...) A Teoria Oligárquica ou Bifactorial defende que a existência de um Factor Geral “G” denominado Inteligência Geral, e um segundo específico, constituído pela capacidade concreta para cada tipo de actividade. (...) A Teoria Multifactorial sustenta a existência de um conjunto de factores (...) independentes entre si, que constituem o que chamamos inteligência (citados em Bautista, 1997, p.209).

No entanto, eles consideram que estas três teorias “conduzem-nos a uma concepção determinista da inteligência (...) considerando-a de forma estática e reduzindo a capacidade mental a um número” (p. 209).

Por este motivo, Pacheco e Valencia consideram mais acertadas as seguintes teorias apresentadas por Sainz e Mayor (1989):

- Capacidade para aprender, capacidade para pensar abstractamente, capacidade de adaptação a novas situações (...)

- Conjunto de processos cognitivos como memórias, categorização, aprendizagem e solução de problemas, capacidades linguística ou de comunicação, conhecimento social” (citados em Bautista, 1997, pp.209-210).

Alonso, Gallego e Honey (1997) referem que o cognitivo “faz referência a actividades intelectuais internas como a percepção, interpretação e pensamento” (citado em Mata, 2005, p.171).

“A cognição tem um passado aproximado de quatro biliões de anos, mas apenas cem anos de história” Cruz e Fonseca (2002, p.13). “Os Gregos em 1552 a.C. e os Romanos em 449 a.C. foram os primeiros a reconhecer oficialmente as pessoas com atraso” (Reis & Peixoto, 1999, p.15). No entanto, uma vez que

o primeiro objectivo dos seres humanos nas sociedades primitivas era a sobrevivência, os doentes, os fisicamente deficientes e os velhos eram abandonados ou mortos para aumentar as probabilidades de sobrevivência dos outros (Reis & Peixoto, 1999, p.16).

Até 1800, segundo Morato (1998), a deficiência mental não era considerada um problema científico. O autor afirma que “a história da deficiência em geral e da Deficiência Mental em particular não é um conhecimento do qual a Humanidade se possa orgulhar do ponto de vista dos direitos humanos” (p.9).

Durante a Idade Média, de acordo com Reis e Peixoto (1999), houve uma mudança de atitude nas sociedades para com as pessoas com deficiência mental e pela primeira vez, no início do século XIX pensou-se em educar essas crianças. A primeira pessoa a fazê-lo foi Samuel Gridley Howe em 1848 quando, com o apoio do governador de Massachusetts, criou a primeira instituição do país para pessoas com atraso mental.

Em 1896 em Providence, Rhode Island foi inaugurada “a primeira turma de uma de uma escola pública para criança com atraso mental” (Reis & Peixoto, 1999, p.18). Para os autores foi assim que teve inicio o movimento para as escolas especiais.

Grossman (1983) define deficiência mental como “um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média que resulta em ou coexiste com problemas no comportamento adaptativo e que ocorre durante o período de desenvolvimento” (citado em Correia, 1999, p.54).

A American Association on Mental Retardation define a deficiência mental da seguinte forma:

A deficiência mental refere-se a um estado de funcionamento atípico no seio da comunidade, manifestado logo na infância, em que as limitações do funcionamento intelectual (inteligência) coexistem com as limitações no comportamento adaptativo (Luckasson e tal. Citado em Correia, 1999, pp.54-55).

Para Cruz e Fonseca (2002), a essência da cognição está relacionada com a capacidade que o indivíduo tem de se adaptar às situações e resolver os problemas. A cognição é “um acto ou processo de conhecimento” (Flavell, 1993 citado em Cruz & Fonseca, 2002, p.20).

A cognição envolve, portanto, a contribuição e a coesão-coibição de vários subcomponentes, nomeadamente: da atenção, da percepção, da emoção, da memória, da motivação, da integração e da monitorização central, do processamento sequencial e simultâneo, da planificação, da resolução de problemas e da expressão e comunicação de informação (citado em Cruz & Fonseca, 2002, p.20).

A deficiência mental pode ter diversos níveis, isto é, consoante a gravidade da situação o indivíduo pode ter “o nível mental limítrofe com baixo nível intelectual mas adaptação aceitável à vida social, até à debilidade mental profunda que exige acompanhamento para que o indivíduo possa cuidar de si até na higiene pessoal e consiga efectuar algumas tarefas muito rotineiras” (Noronha & Noronha, 2008, p.77).

Vieira e Pereira (2007) defendem que a definição de deficiência mental continua a gerar divergências entre os diversos autores que abordam este tema. Em 1978 foi aprovada pelo Comité para a Deficiência Mental a seguinte definição:

A deficiência mental refere-se a um funcionamento cognitivo geral inferior à média, independentemente da etiologia, manifestando-se durante o período de desenvolvimento, o qual é de uma severidade tal que marcadamente limita a capacidade do indivíduo para aprender e, conseqüentemente, para tomar decisões lógicas, fazer escolhas e julgamentos e limita também a sua capacidade de autocontrolo e de relação com o envolvimento (citado em Vieira & Pereira, 2007, p.29).

Para Antunes (2009) a inteligência é difícil de definir. Trata-se de “um conjunto de capacidades diversas que permitem a alguém adaptar-se a situações ainda não experimentadas e criar associações novas” (p.21).

De acordo com Sprinthall (1990), Piaget contribuiu muito para a nossa compreensão do desenvolvimento mental. Foi ele que propôs que o desenvolvimento cognitivo se processa em estádios de desenvolvimento, nomeadamente, o estágio sensório-motor, intuitivo ou pré-operatório, operações concretas e operações formais.

Para Piaget “cognição, pensamento ou processamento racional, é considerado um processo activo e interactivo” (Sprinthall, 1990, p.102).

Nielsen (1997) classifica a deficiência mental como podendo ser ligeira, moderada, severa ou profunda. A autora defende que os indivíduos com deficiência ligeira demoram mais tempo a adquirir novos conhecimentos e o seu desenvolvimento mental é também mais lento. Na deficiência mental severa, ou profunda, para além da limitação intelectual, os seus portadores podem também ter paralisia cerebral, epilepsia, problemas visuais ou auditivos, entre outros. A maioria dos indivíduos depende ao longo da sua vida de terceiros para os ajudar nas situações do dia-a-dia.

Outra definição de deficiência mental é “um termo que se utiliza para identificar um défice de rendimento observado, a capacidade de demonstrar uma conduta social e intelectual proporcionada pela idade” (Reis & Peixoto, 1999, p.19). Segundo estes autores as definições de deficiência mental variam consoante a perspectiva de quem a faz e por isso por vezes há diferenças. Uma vez que os médicos foram os primeiros a trabalharem com pacientes com deficiência mental, as suas definições da patologia eram centradas nos aspectos biológicos do atraso verificado nos pacientes.

Em 1941, Doll definiu seis critérios essenciais para a definição de deficiência mental: “(1) incompetência social; (2) devido à sub-normalidade mental; (3) que determinou o desenvolvimento; (4) que conduz à maturidade; (5) é de origem constitucional; e (6) é geralmente incurável.” (citado em Reis & Peixoto, 1999, p.20).

A Associação Americana para a Deficiência Mental adoptou em 1992 a seguinte definição de deficiência mental:

Deficiência mental refere-se a limitações substanciais na funcionalidade presente. É caracterizada por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, que é concomitante com limitações relacionadas em duas ou mais das seguintes áreas das competências adaptativas; comunicação, autonomia pessoal, autonomia em casa, competências sociais, auto direcção, saúde e segurança, funcionamento académico, lazer e emprego. A

deficiência mental manifesta-se antes dos 18 anos (citado em Reis & Peixoto, 1999, p.23).

Para a Organização Mundial de Saúde, a deficiência mental é definida “como um desenvolvimento incompleto ou insuficiente das capacidades mentais. Logo, uma pessoa deficiente mental é alguém que, devido a uma redução substancial nas funções de raciocínio (intelecto) que ocorrem durante o período de desenvolvimento, tem dificuldades em se adaptar ao mundo que o rodeia” (citado em Reis & Peixoto, 1999, pp.28-29).

Deficiência mental são “distúrbios causados por ou associados a: manifestação de reacção funcional, de natureza familiar ou hereditária, com causa incerta ou desconhecida que pode ser ligeira, moderada ou grave” (Noronha & Noronha, 2008, p.48).

Davison e Neale (1974) apresentam a seguinte definição: “condição em que o indivíduo não possui as capacidades cognitivas suficientes para poder apreender, raciocinar, compreender e utilizar, no meio social em que vive, os conhecimentos que, geralmente, todos adquirem ao longo do seu desenvolvimento etário e do amadurecimento” (citado em Noronha & Noronha, 2008, p.53).

De acordo com Noronha e Noronha (2008)

a avaliação de deficiência mental faz-se geralmente com provas psicológicas específicas que são as de nível intelectual como as baterias de Wechsler, Terman-Merril, Columbia, ou outras provas neuropsicológicas como as de Halstead-Reitan ou Luria-Nebraska (...) a prova mais vulgarizada e expedita é a bateria de Wechsler, em que a normalidade se situa entre os QI 90 e 110 (...) (p.77).

A American Psychiatric Association (Associação Americana para a Deficiência Mental) refere que normalmente as pessoas com deficiência mental têm “incapacidades no funcionamento adaptativo e não um QI baixo” (DSM-IV-TR, 2002, p.42). O funcionamento adaptativo diz respeito

ao modo como os sujeitos lidam com as situações da vida quotidiana e como cumprem as normas de independência pessoal esperadas de alguém do seu grupo de idade, origem sociocultural e inserção comunitária (DSM-IV-TR, 2002, p.42).

O funcionamento adaptativo, de acordo com a Associação Americana para a Deficiência Mental, pode ter a influência de vários factores, entre eles a educação, motivação, oportunidades sociais, perturbações mentais, entre outros.

Para Fonseca (2001), a década de 90 foi a que nos deu mais conhecimento sobre a cognição. Para o autor, as novas tecnologias como a “ressonância magnética, a emissão por positrões, a neurometria, a electroencefalografia computadorizada, etc., avançaram novos esclarecimentos sobre como os processos mentais operam” (Fonseca, 2001, p.24).

No que diz respeito às pessoas com deficiência mental ligeira, a Associação Americana para a Deficiência Mental, define-os como pessoas que

desenvolvem tipicamente competências sociais e de comunicação durante os anos pré-escolares (dos 0 aos 5 anos de idade), têm deficiências mínimas nas áreas sensorimotoras, e, muitas vezes, não se distinguem das crianças normais até idades posteriores. (...) Com apoios adequados os sujeitos com deficiência mental ligeira podem viver normalmente na comunidade, quer de modo independente quer em lares protegidos (DSM-IV-TR, 2002, p.42).

As crianças com deficiência mental ligeira “diferem dos restantes basicamente em termos de ritmo e de grau de desenvolvimento mental” (Nielsen, 1997, p. 49).

Pacheco e Valencia (1997) definem as crianças com deficiência mental ligeira como, na sua maioria, “pessoas com problemas de origem cultural, familiar ou ambiental (...) que podem desenvolver aprendizagens sociais e de comunicação e têm capacidade para se adaptar e integrar no mundo laboral” (citados em Bautista, 1997, p.212).

Os autores afirmam que normalmente, apesar de apresentarem dificuldades de aprendizagem, adquirem competências pelo menos no 1º ciclo do ensino básico.

Montero (2008) refere que as crianças com deficiência mental ligeira são aquelas que conseguem fazer aprendizagens apesar da sua problemática. Na escola revelam dificuldades de aprendizagem nos conteúdos escolares mas com o devido apoio conseguem aprender a ler, escrever, calcular, entre outros apesar de não conseguirem progredir muitos nos estudos de uma forma geral.

Em relação às características específicas de personalidade e de comportamento, para Associação Americana para a Deficiência Mental, não existem características específicas relacionadas com a deficiência mental, isto porque

alguns sujeitos com Deficiência Mental são passivos, calmos e dependentes; outros, no entanto, podem ser agressivos e impulsivos, a falta de comunicação pode predispor a condutas disruptivas e agressivas que substituem a comunicação verbal (DSM-IV-TR, 2002, p.44).

Para Pacheco e Valencia (1997), a deficiência mental é definida pelas seguintes correntes: a corrente psicológica ou psicométrica, a corrente sociológica ou social, a corrente médica ou biológica, a corrente comportamentalista e a corrente pedagógica.

No que diz respeito à corrente pedagógica,

o deficiente mental será o indivíduo que tem uma maior ou menor dificuldade em seguir o processo regular de aprendizagem e que por isso tem necessidades educativas especiais, ou seja, necessita de apoio e adaptações curriculares que lhe permitam seguir o processo regular de ensino (citados em Bautista, 1997, p.211).

Alonso e Bermejo (2001) definem a deficiência mental como “uma dificuldade básica na aprendizagem e na realização de determinadas competências da vida diária” (p.7). Provoca, segundo os autores, “limitações intelectuais específicas (na inteligência conceptual, prática e social) que afectam a capacidade da pessoa para enfrentar os desafios da vida diária na comunidade” (p.10).

2.2. Etiologia

Montero (2008) afirma que estudar as causas da deficiência mental é muito importante de forma a permitir prevenir, intervir, comparar e definir os apoios que são necessários à criança.

A autora indica três causas possíveis para a deficiência mental, são elas factores pré-natais, perinatais e pós-natais. Para poder ajudar a criança é necessário realizar primeiro o diagnóstico da problemática. A autora destaca os factores referidos pela Associação Americana para a Deficiência Mental, são eles, a história médica (factores pré, peri e pós natais), a evolução psicológica e psicossociológica, o exame médico, entre outros.

Para Pacheco e Valencia (1997), “a etiologia desta deficiência é muito diversa” (citados em Bautista, 1997, p. 213). No entanto os autores indicam as

seguintes causas possíveis: factores genéticos que actuam antes da gestação, ou seja “a origem da deficiência está já determinada pelos genes ou herança genética” (p.213). Factores extrínsecos, que podem ser pré-natais, perinatais e neonatais e factores pós-natais.

A Associação Americana para a Deficiência Mental “em 30% a 40% dos sujeitos vistos em clínica, não é possível (...) determinar de forma clara a etiologia de Deficiência Mental” (DSM-IV-TR, 2002, p.45) uma vez que esses factores podem ser biológicos, psicossociais, ou uma combinação dos dois.

No entanto, a Associação refere que os principais factores predisponentes são: a hereditariedade, as alterações precoces do desenvolvimento embrionário, influências ambientais, perturbações mentais, problemas na gravidez e perinatais e estados físicos gerais adquiridos na primeira ou segunda infância.

De acordo com Antunes (2009), o cérebro é o órgão responsável pela nossa actividade mental. É ele que nos permite observar, avaliar, encontrar estratégias, nos faz sentir tristes ou felizes.

Antunes (2009) defende que a nossa inteligência é herdada dos nossos pais, apesar do ambiente em que vivemos poder ter alguma influência. Após a fecundação,

os neurónios necessitam de viajar da profundidade do cérebro para a periferia. (...) Por vezes há enganos, umas células ficam a meio caminho, outras enganam-se no trajecto e vão parar a destinos errados. Estas anomalias são relativamente frequentes e são causa de défices cognitivos e epilepsia” (Antunes, 2009, pp. 26-27).

Morin (1996) afirma que “o cérebro é o órgão onde se forma a cognição, o órgão mais organizado do organismo. A cognição pode emergir no cérebro porque nele ocorrem determinadas condições biopsicossociais ou bioantropológicas dinâmicas e evolutivas, que permitiram e permitem ao ser humano revelar-se um ser auto-ecoorganizador” (Cruz & Fonseca, 2002, p.19).

Antunes (2009) aponta como possíveis causas para o défice cognitivo: erros congénitos derivados das malformações do cérebro, infecções no feto, tóxicos ingeridos pelo consumo de álcool e/ou chumbo), traumatismos provocados por quedas, alterações endocrinológicas provocadas pelo hipotireoidismo ou diminuição do nível da hormona tiroideia, doenças degenerativas, doenças vasculares que resultam da falta de oxigenação e baixa pressão arterial na altura do parto e perturbações metabólicas quando há falta de uma das enzimas responsáveis pelas transformações daquilo que ingerimos.

Algumas causas da deficiência mental estão

sedeadas na parte genética em que um determinado gene provoca distúrbios que ocasiona défices nas funções cognitivas, nas reacções comportamentais, na actividade humoral, na estabilidade emocional, ou ainda no tipo de juízos de valor que são necessários para uma vida relacional em sociedade” (Noronha & Noronha, 2008, p.39).

Estes autores distinguem as deficiências mentais endógenas das exógenas. As endógenas têm origem em factores hereditários enquanto as exógenas são de origem congénitas, bio fisiológicas ou traumáticas.

Para Reis e Peixoto (1999) “a etiologia é a determinação das causas conducentes à deficiência mental, sendo altamente importante no domínio da prevenção” (p.31). Assim, é importante perceber a causa para poder aconselhar os pais nos cuidados que devem ter. Os autores indicam os seguintes critérios etiológicos no estudo da deficiência mental:

- causas orgânicas ou disfunções;
- alterações genéticas (cromossómicas);
- causas sócio-culturais;
- causas de etiologia afectiva, psicopatologia grave ou devida a institucionalização precoce ou prolongada;
- causas culturais-familiares devidas à pobreza do património hereditário;
- causas desconhecidas (p.31).

2.3. Contributos de Piaget e Vygotsky

Piaget e Vygotsky nasceram no mesmo ano e iniciaram as suas obras sensivelmente na mesma altura. No entanto as vivências político-sociais que eles viveram foram diferentes. No final do século XIX “a ciência psicológica estava dividida em duas correntes irreconciliáveis” (Palangana, 1994, p.80). Por um lado os psicólogos americanos tinham a influência da filosofia empirista de John Locke e por isso a sua psicologia era baseada nas ciências naturais. Por outro lado, na Europa, os seguidores de Descartes e Kant defendiam que a consciência abstracta são as faculdades espirituais que existem no psiquismo humano.

2.3.1. Piaget

Desde cedo que Piaget demonstrou um grande interesse pelo desenvolvimento dos conhecimentos das crianças. A sua teoria é de que “a lógica do funcionamento mental das crianças é qualitativamente diferente da lógica adulta” (Palangana, 1994, p.10). Por acreditar nestas teorias, Piaget rejeitou os testes padronizados de inteligência recomendados por outros até então, e optou pelo método clínico. Este método tinha por base o método experimental e o de interrogação clínica.

Segundo Palangana (1994), para Piaget a lógica não é inata “trata-se de um fenómeno que se desenvolve gradativamente” (Palangana, 1994, p.11). Piaget escreveu vários livros ao longo da sua carreira. Em todos eles orientou a sua “teorização sobre estruturas cognitivas para a dimensão lógico-formal” (Palangana, 1994, p.12). O seu trabalho foi desenvolvido numa altura em que os estudos em psicologia eram orientados pela corrente behaviorista, a Gestalt (teoria da forma) e a psicanálise.

Foi Piaget quem introduziu o método clínico na pesquisa psicológica com o intuito de recolher informações precisas sobre o raciocínio das crianças. Este método distingue-se pelo facto de o pesquisador ter uma conversa informal e espontânea com a criança em vez de entrevistas previamente estruturadas.

Piaget atribuiu à percepção um carácter construtivo do desenvolvimento considerando que “o estímulo sensorial só se torna estruturado com significado em função da capacidade da criança agir instrumentalmente” (Morato, 1998, p. 77).

A linguagem é para Palangana (1994) de extrema importância uma vez que “é por meio da linguagem que a criança justifica as suas acções, afirmações e negações. É também através da linguagem que se pode verificar a existência ou não de reciprocidade entre acção e pensamento, e consequentemente, o estágio do desenvolvimento cognitivo da criança.

Para Piaget a inteligência é uma característica biológica do ser humano uma vez que tem presente dois princípios básicos da biologia, a biologia e a adaptação. Piaget considerava que as estruturas de aprendizagem nas crianças não aparecem prontas no organismo. Para ele “ a criança constrói, gradativamente, suas estruturas cognitivas que se manifestam numa organização sequencial chamada por Piaget de estágios de desenvolvimento cognitivo” (Palangana, 1994, p.16). Piaget afirmava também que no desenvolvimento cognitivo o importante não é a sequência das acções da criança mas sim o esquema dessas acções. Assim, para Piaget há “uma estruturação cognitiva progressiva subjacente às acções da criança traduzida em

classificações ou seriações empíricas” (Palangana, 1994, p.17). Para o autor, quando a criança começa a organizar as suas acções está a construir o real. Ao fazê-lo utiliza “a capacidade de estabelecer relações de inclusão, de ordem, de correspondência, etc.” (Palangana, 1994, p.17) o que lhe permite desenvolver a lógica uma vez que atribui significado aos factos. Por este motivo, Piaget defendia que as estruturas mentais não se transmitem hereditariamente. Desenvolvem-se através das acções do indivíduo no meio.

De acordo com a teoria de Piaget, o “desenvolvimento cognitivo compreende quatro estágios ou períodos: o sensório-motor (do nascimento aos 2 anos), o pré-operacional (2 a 7 anos), o estágio das operações concretas (7 a 12 anos) e, por ultimo, o estágio das operações formais, que corresponde ao período da adolescência (dos 12 anos em diante) ” (Palangana, 1994, p.19). “Em síntese, o processo de desenvolvimento mental é constituído, fundamentalmente, por elementos variáveis e por elementos de natureza invariável” (Palangana, 1994, p.76).

Piaget definiu os seguintes princípios para a educação de crianças com deficiência mental. São eles o princípio activo, de estruturação, transferência, da associação da linguagem e da acção, e da motivação para as aprendizagens.

O princípio activo defende que deve-se fugir de um ensino teórico e da mera representação de objectos. Para que produza aprendizagem, a criança tem que ser posta numa relação directa com os objectos.

O princípio de estruturação: o ensino deve ser subdividido em pequenas etapas, para que seja possível à criança, avançando a pequenos passos, alcançar os objectivos propostos.

O princípio de transferência: a transferência é uma tarefa difícil, especialmente para os deficientes mentais. Por isso, para que as aprendizagens possam ser utilizadas em situações análogas, é necessário repetir muitas vezes uma determinada aprendizagem, combinando os objectos ou as situações.

Associação da linguagem e da acção: para que haja associação entre o sistema de sinais verbais e a experiencia em curso, toda a acção deve estar ligada à palavra correspondente. Este trabalho contribui para o desenvolvimento cognitivo.

Motivação para as aprendizagens sociais: na educação com deficientes mentais é preciso criar situações positivas de aprendizagem nos aspectos sociais e afectivos. O contrário pode afectar acentuadamente a disponibilidade do aluno para as aprendizagens, bem como os resultados a obter (Bautista, 1997, p.222).

A última prática de investigação de Piaget foram os factores sociais no desenvolvimento cognitivo. Em 1976, o autor publicou um artigo *Lógica genética e sociologia* em que afirmava

a vida social é uma condição necessária ao desenvolvimento da lógica. (...). A coerção social é apenas uma etapa para a socialização. Só a cooperação assegura o equilíbrio espiritual que permite distinguir o estado de facto das operações psicológicas e o estado de direito do ideal racional” (citado em Morato, 1998, p.41)

Para Piaget a cooperação inter-individual é muito importante na actividade intelectual por três motivos uma vez que “a cooperação é fonte de reflexão e de consciência de si; (...) dissocia o subjectivo e o objectivo; (...) é fonte de regulação” (Morato, 1998, pp.41,42).

2.3.2. Vygotsky

Vygotsky foi pioneiro “na descrição dos mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa, enfatizando as origens sociais da linguagem e do pensamento” (Palangana, 1994, p.83).

Apesar de a sua carreira ter sido breve, uma vez que morreu muito cedo, o autor deixou uma vasta obra publicada. Deixou também colaboradores que deram continuidade ao seu trabalho, nomeadamente Luria e Leontier. Vygotsky foi o primeiro a relacionar o pensamento marxista, que defende que as mudanças na sociedade alteram os comportamentos humanos, com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Palangana (1994) resume a proposta de Vygotsky para o “método funcional da dupla estimulação, como sendo composta por duas variáveis fundamentais: o processo e o produto” (Palangana, 1994, p.88).

De acordo com Vygotsky (2004) “os ciclos do desenvolvimento sempre antecedem os ciclos de aprendizagem. A aprendizagem segue a reboque do desenvolvimento, este sempre está adiante da aprendizagem” (Vygotsky, 2004, p.468), ou seja, o desenvolvimento dá-se antes da aprendizagem. O processo de aprendizagem está a par do desenvolvimento infantil. Para Vygotsky “a aprendizagem é um processo social complexo, culturalmente organizado, especificamente humano, universal e necessário ao processo de desenvolvimento” (Fontes & Freixo, 2004, p.15).

O autor defende que o

desenvolvimento intelectual pode assumir-se como um processo de interacção social onde o sujeito vai interiorizando de forma progressiva as operações mentais, realizadas num primeiro momento a nível interpessoal Cruz & Fonseca, 2002, p.47).

Para Vygotsky os contextos sociais da aprendizagem são muito importantes. O autor destaca o “papel central da linguagem na organização do pensamento verbal e na regulação das acções” (Leitão, 2006, p. 27)

A teoria de Koffka sobre o desenvolvimento mental da criança

tem por base dois processos diferentes por natureza embora vinculados e mutuamente condicionados um pelo outro. O primeiro, o amadurecimento, que depende imediatamente do processo de desenvolvimento do sistema nervoso, o segundo, a aprendizagem, que em si também é um processo de desenvolvimento (Vygotsky, 2004, p.471).

2.4. Implicações na aprendizagem

Os autores Reis e Peixoto (1999) afirmam que foi no início do século XIX que se pensou educar uma criança com deficiência mental e a primeira pessoa a fazê-lo foi Samuel Gridley Howe que já tinha trabalhado com crianças surdas, cegas e com outras deficiências.

De acordo com Nielsen (1997), as crianças com défice cognitivo têm problemas na memória de curto prazo o que faz com que o seu processo de aprendizagem seja lento. São crianças que parecem ser mais novas, quando se observa as suas brincadeiras, pois preferem brincar a estar numa situação de trabalho. Por vezes têm dificuldades na linguagem o que prejudica a construção de frases tornando difícil perceber a sua mensagem.

Fonseca (1984) e Kirk e Chalfant (1984) referem que determinadas aprendizagens, como a leitura, escrita, cálculo “envolvem processos cognitivos muito complexos” (Cruz, 1999, p.118).

Também Perez e Tomás (2005) têm a mesma opinião. Para os autores “ para aprender é necessário utilizar estratégias de atenção e de memória simultaneamente” (citado em Montero, 2008, p.74).

Pacheco e Valencia (1997) indicam as seguintes dificuldades que uma criança com deficiência mental pode ter, são elas: dificuldades psicomotoras, sensoriais, de relações sociais, autonomia e linguagem.

2.5. Orientações educativas

Vieira e Pereira (2007) defendem que a cognição facilita o desenvolvimento e por isso compreender as situações é fundamental para conseguir depois realizar as tarefas.

Na segunda metade do século XX, as pessoas com deficiência começam a ter mais direitos através de uma publicação da UNESCO em 1974 que designa de “estádios dos direitos fundamentais, o estádio do direito à igualdade de oportunidades e o estádio do direito à integração” (citado em Vieira & Pereira, 2007, p.29).

Nas décadas de 70 e 80 surgiram mundialmente vários documentos que consagravam direitos às pessoas portadoras de deficiência. Em Portugal

a Constituição da República de 1976 dedica um dos seus artigos explicitamente à salvaguarda dos direitos dos portugueses com deficiência (artigo 71º) e as Leis de Bases do Sistema educativo e da Prevenção e da Reabilitação e integração das Pessoas com deficiência (Lei nº9/89 de 2 de Maio) consagram valores e direitos fundamentais aos cidadãos portugueses com deficiência (citado em Vieira & Pereira, 2007, p.29).

Na opinião de Reis e Peixoto (1999) a intervenção precoce nestas crianças é fundamental pois favorece o seu desenvolvimento biológico e cognitivo.

O desenvolvimento da intervenção precoce teve origem no início dos anos 60 nos Estados Unidos da América. Os projectos iniciais de Head Start em 1965, foram organizados tendo em conta:

- a) Um espaço próprio como local de intervenção;
- b) Os técnicos (professores e educadores) como agentes da intervenção educativa;
- c) As crianças em situação de risco envolvental apoiadas a partir dos 3 anos de idade (Reis & Peixoto, 1999, p.61).

Nos anos 70, deu-se uma evolução na intervenção precoce e os programas foram modificados. Reis e Peixoto (1999) destacam o início do programa de intervenção, o local onde se verifica, a duração do programa, o grau de preparação dos técnicos, a população abrangida, o grau de estruturação dos currículos, o grau de envolvimento dos pais e a avaliação dos programas.

Um dos primeiros objectivos da intervenção precoce nas crianças é “reduzir e minimizar os efeitos negativos de uma história de alto risco, que normalmente

caracteriza a evolução de crianças deficientes ou em risco” (Reis & Peixoto, 1999, p.55), ou seja, permite reabilitar e recompensar os atrasos evolutivos das crianças com NEE.

Com vista a ajudar estas crianças, a intervenção precoce engloba vários serviços e actividades. É definida “como um período mais ou menos longo de intervenção educativa realizada com crianças em situações de risco estabelecido, biológico ou envolvental” (Reis & Peixoto, 1999, p.59).

Para Serrano e Correia (2003b), a intervenção precoce é “um conjunto de serviços e apoios prestados a crianças em risco ou com NEE, com idades compreendidas entre os 0 e os 6 anos de idade, e às suas famílias” (citado em Correia 2003b, p.53).

Strecht (2002) também refere a importância da intervenção precoce, uma vez que sem ela as “crianças vêem-se reduzidas a não ser de ninguém, vivendo os decisivos primeiros anos de vida num círculo miserável de separações, perdas e abandonos” (p.232).

Alonso e Bermejo (2001) alertam para a necessidade de estimular o seu desenvolvimento pessoal. Para que tal seja possível, “é necessário desenvolver, em ambientes integrados, serviços de apoio à educação, à vida diária, ao trabalho ao trabalho, e ao ócio e ao tempo livre” (p.21).

As crianças portadoras de deficiência mental ligeira ou moderada são normalmente inseridas em turma do ensino regular. Uma das estratégias indicadas por Nielsen (1997) para o professor destes alunos, é a definição de objectivos realistas para que seja possível o aluno atingi-los. A repetição dos conteúdos trabalhados é outra estratégia importante para que ele vá sempre relembrando a matéria trabalhada. Ao dar uma indicação, o professor deve ser concreto. As instruções devem ser dadas passo a passo para que ele perceba o que lhe é pedido. Sempre que possível, os materiais devem ser reais para o ajudar a perceber o que lhe estão a explicar, mostrar ou pedir. O ensino individualizado é fundamental para que o aluno adquira novos conhecimentos.

Vieira e Pereira (2007), alertam os professores para o facto da área da cognição ter que ser trabalhada de forma consistente, tendo sempre em atenção que nem todos os alunos são capazes de adquirir todos os objectivos propostos. Os autores indicam os seguintes objectivos para o currículo destas crianças:

- permitir ao aluno o máximo desenvolvimento pessoal nas suas vertentes individual e social, respeitando o direito à diferença;

- incidir nos aspectos físicos, afectivos e intelectuais, de forma global, em cada momento evolutivo e na função dos diferentes contextos vivenciais (p.57).

Van Gennep (1985) alerta os educadores para terem

abertura e flexibilidade necessárias para explorar tudo o que seja passível de contribuir para que os alunos alcancem o máximo de desenvolvimento pessoal e possam participar tanto quanto a sua situação o permita na vida da família, na casa, no grupo de amigos, na sociedade... (citado em Vieira & Pereira, 2007, p.57).

Ao organizar o currículo, o professor deve, na opinião de Vieira e Pereira (2007) ter em conta o que vai ensinar, como o vai fazer e como vai avaliar.

Antunes (2004) indica algumas estratégias para os professores dos alunos com défice cognitivo. A saber:

... se informem sobre a patologia de que padecem as crianças que estão a seu cargo; (...) uma palavra de encorajamento pode fazer uma enorme diferença; (...) conhecer os interesses da criança e lhe crie oportunidades para ser bem sucedida; um desenho, quadro ou fotografia são melhores que uma informação verbal; a demonstração é melhor que uma explicação oral; aprende-se fazendo, não vendo fazer; as instruções devem ser dadas uma de cada vez; o papel do professor (...) prolonga-se pelo recreio e sempre que o professor e aluno se encontram (...); professores, pais e técnicos não podem trabalhar de costas voltadas (...)" (Antunes, 2009, pp. 44-45).

Fonseca (2007) defende que "Todo estudante tem o direito de desenvolver ao máximo o seu potencial cognitivo" (p.7). É nesta perspectiva que surge a *educação cognitiva* para ajudar o aluno a "aprender e reflectir, a raciocinar, a utilizar estratégias de resolução de problemas" (p.7).

A educação cognitiva por um lado é construtivista, por outro é co-construtivista uma vez que por um lado se inspirou em Piaget, por outro em Vygotsky. A diferença entre elas é que:

A construtivista, inspirada em Piaget, visa a construção centrípeta, significativa e estruturada do conhecimento, e não a pura acumulação

acrítica de dados de informação. A co-construtivista, inspirada me Vygotsky, reforça a construção centrífuga do conhecimento com base em interacções sociais interiorizadas e mediatizadas envolvendo um diálogo intencional entre indivíduos experientes e inexperientes (Fonseca, 2007, p.8).

A educação cognitiva é um “processo de ensino-aprendizagem inovador (...) que parte duma perspectiva sistemática da inteligência, por isso está baseada nos contributos recentes da psicologia cognitiva” (Fonseca, 2007, p.9).

Pacheco e Valencia (1997) afirmam que antes de planificar qualquer intervenção educativa, o professor deve pensar no tipo de dificuldades que os alunos têm por terem deficiência mental.

No que diz respeito ao currículo, Alonso e Bermejo (2001) consideram fundamental que a equipa educativa leve a cabo as seguintes indicações:

Recolher e analisar informações de avaliações multidisciplinares (...), traduzir esses dados de avaliação num perfil de apoios necessários para compensar, melhorar ou superar a realização habitual do aluno nas áreas específicas onde existiam carências; desenvolver planos (...) para determinar como deverão ser proporcionados os serviços educativos ou de outro tipo, quando tal for pertinente para o caso; planificar programas que incluam o aluno no nível mais elevado possível, dentro de actividades educativas, sociais e recreativas com os pares sem incapacidade, e proporcionar os apoios educativos que favoreçam uma integração com êxito, evitando os programas segregados; avaliar o progresso do indivíduo e verificar progressos baseando-se em, pelo menos, uma avaliação anual, analisando igualmente os serviços e os apoios que estão a ser prestados e o grau de satisfação do aluno e da sua família (pp. 27-28).

Para estas crianças, Pacheco e Valencia aconselham a utilização das estratégias indicadas por Maistre (1981), são elas:

estratégias que permitam educar a percepção, motricidade e linguagem e que consistirão no treino da capacidade para efectuar as diferenciações e as estruturações necessárias para que as aprendizagens escolares possam revestir-se de significado para a criança e possam chegar a ser objectos, ou seja, possam fazer parte não apenas do seu meio ambiente mas também do seu próprio meio (citados em Bautista, 1997, p.219).

Pacheco e Valencia (1997) referem que ao planificar as actividades para os alunos com deficiência mental, o professor deve “investir no desenvolvimento de todas as potencialidades da criança deficiente” (citados em Bautista, 1997, p.221), ou seja

deve ser dada preferência a actividades que os ajudem a desenvolver-se enquanto seres humanos.

Os autores referem as áreas estabelecidas por Bach (1969) e Speak (1978) como sendo fundamentais para serem trabalhadas com estas crianças, são elas:

Socialização.
Independência.
Destreza.
Domínio do corpo.
Capacidade perceptiva.
Capacidade de representação mental.
Linguagem.
Afectividade (citados em Bautista, 1997, pp.221-222).

A escolha dos objectivos e conteúdos a trabalhar com estes alunos depende das características de cada criança considerando as “potencialidades individuais, pelo que o ensino deverá ser individualizado” (citados em Bautista, 1997, p.222).

Referem também que o professor não pode esquecer princípios de Piaget referidos anteriormente. São eles o princípio activo, de estruturação, transferência, da associação da linguagem e da acção, e da motivação para as aprendizagens.

Perez e Tomás (2005) referem que tendo em conta que o processo de aprendizagem é difícil para estas crianças, é “necessário estimular o aluno e ajudá-lo no processamento da informação e na organização da resposta” (citado em Montero, 2008, p.74).

Montero (2008) afirma que as estratégias utilizadas com os alunos com deficiência mental devem ajudá-lo a orientar-se correctamente no tempo e espaço, a expressar sentimentos interpretar mensagens, superar as suas frustrações, entre outras.

De forma a trabalhar com estas crianças, a autora sugere a utilização dos modelos que têm por base a relação, entre os quais se destacam os modelos de qualidade de vida, de conduta e cognitivos; os modelos selectivos, ou seja que escolhem o que deve ser ensinado. Nestes modelos a autora destaca o modelo evolutivo, ambiental, curricular e de estimulação.

No que diz respeito às estratégias sugeridas pela autora, a primeira é que sejam identificados os pontos fortes e fracos do aluno. Depois é necessário escolher os objectivos que vão ser trabalhados e organizá-los pelo nível de dificuldade. Por fim é necessário proceder à avaliação do trabalho desenvolvido.

A autora salienta a importância do reforço positivo nas aprendizagens que os alunos conseguem realizar, o trabalho de equipa, a repetição das actividades, a variedade das actividades e dos estímulos utilizados.

É também importante que o aluno mostre que compreendeu o que aprendeu, Mata (2005). Para saber se de facto o aluno compreendeu, o professor deve pedir-lhe que dê exemplos, que aplique a informação em situações práticas, entre outras.

Para Mata (2005) é importante o trabalho em equipa, a organização sequencial dos conteúdos, a avaliação da evolução das aprendizagens, a rentabilização das actividades da sala de aula, a autonomia na gestão da informação por parte dos alunos e o uso que eles dão a essa informação aprendida. O professor deve responder à seguinte pergunta antes de definir as estratégias que vai utilizar: “O que devo ensinar para melhorar a cognição dos meus alunos?” (Mata, 2005, p. 186).

O autor agrupa as estratégias em três grupos, as estratégias centradas no professor, centradas no aluno e centradas no contexto.

As estratégias centradas no professor o ensino pode ser *directo*, o professor guia o aluno na actividade, *recíproco* quando há diálogo entre o professor e o aluno sobre a tarefa e *cognitivo* quando se utilizam técnicas cognitivas.

As estratégias centradas no aluno responsabilizam-no pelas tarefas, como a resolução de problemas, a gestão das aprendizagens e o pensamento em voz alta.

As estratégias do contexto são aquelas em que participam outros técnicos e outros alunos. Cabe ao professor gerir estas estratégias da melhor forma de acordo com as necessidades dos alunos.

Alonso e Bermejo (2001) defendem a importância do ensino integrado com as crianças com deficiência mental. Ou seja, para os autores “quando se ensinam capacidades integradas nas rotinas funcionais, e não isoladas, os alunos com atraso mental mostram ter uma maior generalização e retenção de competências” (p.28). Assim, as competências devem ser trabalhadas incluídas em actividades da rotina da criança.

3. Perturbações emocionais

3.1. Abordagem conceptual

Uma vez que o termo *perturbações emocionais* é muito ambíguo, as definições nem sempre são consensuais. Uma das definições encontradas define as perturbações emocionais como “condição em que uma ou mais das características seguintes se manifesta, durante um longo período de tempo, e de tal forma acentuada que afecta adversamente o desempenho escolar” (IDEA, 1990, citado em Nielsen, 1999, p.99).

Outra definição:

O termo perturbações emocional significa uma condição que envolva uma ou mais das características seguintes, durante um longo período de tempo, e de tal forma acentuada que venha a afectar significativamente a realização escolar:

- incapacidade inexplicável para a aprendizagem que não é causada por factores intelectuais, sensoriais ou problemas de saúde;
- incapacidade para comportar-se a um nível adequado ao seu desenvolvimento, sobretudo no que diz respeito à sua interacção com companheiros e professores;
- incapacidade para demonstrar segurança e confiança em si mesmo ou para superar sentimentos de tristeza;
- incapacidade para confrontar-se com situações pessoais ou escolares tensas, tendendo a desenvolver reacções de fobia, medo ou psicossomáticas (Bower 1960, citado por Bullock, 1992, citado em Correia, 1999, p.55).

Diferentes teorias cognitivas têm surgido ao longo dos tempos para tentar explicar as perturbações emocionais.

De acordo com Beck, “a perturbação emocional está ligada à perturbação do pensamento” (Wells, 2000, p.21), ou seja estão associadas aos pensamentos negativos. O autor acredita que a tristeza começa com as ideias negativas que o indivíduo tem sobre si próprio e o mundo que o rodeia. Este autor apresentou a primeira das teorias cognitivas das perturbações emocionais, uma teoria de esquemas. Esta teoria é uma explicação clínica para a perturbação emocional que tem vindo a evoluir bastante ao longo dos anos. Segundo ele as perturbações são causadas por estruturas da memória, ou esquemas, que representam experiências passadas. De acordo com esta teoria, “a perturbação emocional está ligada à

activação de esquemas disfuncionais” (Wells, 2000, p.21) que causam um aumento de pensamentos negativos. A ansiedade e a depressão surgem quando o indivíduo tem pensamentos distorcidos da realidade mas em que acredita como sendo reais. Assim, sempre que o indivíduo pensa em algo negativo surge a perturbação emocional.

Outra definição diz que “perturbações emocionais implicam, por definição, alterações emocionais e preocupações de longo prazo” (Williams, Watts, MacLeod & Mathews 2000, p.23).

Wells (2000) distingue a ansiedade da depressão no que respeita à realização de objectivos. Para o autor “a ansiedade está associada à impossibilidade antecipada de os atingir, enquanto a depressão está associada a um fracasso já existente” (p.40).

Em 1981, Bower apresentou uma teoria de rede e desenvolveu-a nos anos seguintes com outros autores. De acordo com esta teoria, “os acontecimentos estão representados na memória como configurações constituídas por conexões associativas (vias) entre os diversos conceitos ou nodos, necessários para descrever esses acontecimentos”. (Williams, Watts, MacLeod & Mathews 2000, p.27). Isto é, os acontecimentos estão agrupados e representados na memória, e cada emoção tem também o seu lugar. Quando é necessário ligar a emoção ao acontecimento o estado de humor do indivíduo influencia o pensamento e por sua vez o comportamento.

Para Strecht (2003) as perturbações emocionais não são fáceis de classificar em virtude de “os quadros serem pouco estanques, e existir uma grande maleabilidade do funcionamento psicológico infantil e adolescente” (p.85).

O autor alerta para alguns sinais que permitem perceber que a criança está deprimida, são eles o olhar, a comunicação verbal, alterações alimentares, alterações do sono, dificuldades de aprendizagem, entre outros.

Nas perturbações emocionais é importante não esquecer os problemas de auto-estima uma vez que ele “condiciona a aprendizagem até limites insuspeitos” (Alcántara, 2000, p.10), uma vez que quando se tem auto-estima é mais fácil enfrentarmos os fracassos e os problemas.

Para o autor, “a auto-estima é uma atitude para consigo próprio (...), é a forma habitual de pensar, amar, sentir e comportar-se consigo próprio” (p.17). Não é inata uma vez que resulta das vivências de cada um e nasce de duas causas:

- a) Da observação própria de si mesmo com base numa série de sucessivas auto-avaliações referidas aos níveis atingidos em relação aos propostos previamente.
- b) Da assimilação e interiorização da imagem e opinião que os outros projectam de nós, como os pais e professores (p.21).

Brazelton e Sparrow (2003) referem que a auto-estima da criança fica em perigo aquando da sua entrada na escola, uma vez que “cada dia traz mais avaliações por parte dos pares, dos professores, da própria criança” (p.288).

Quiles, M. e Espada, J. (2009) definem auto-estima da seguinte forma “é a forma como nos vemos e valorizamos, baseada em todos os pensamentos, sentimentos, sensações e experiências que temos recolhido ao longo da nossa vida” (p.3).

Mestre e Frias (1996) afirmam que a auto-estima é “um processo dinâmico, que se modifica ao longo do nosso desenvolvimento, resultando das novas experiências e interações interpessoais” (citado em Quiles, M. & Espada, J., 2009, p.3). É logo no início de vida que se começa a desenvolver a auto-estima a partir da convivência com os seus pais.

Para Gorrell (1990) e Walker e Green (1986) ter uma boa auto-estima é fundamental para o desenvolvimento, por isso todos os indivíduos devem “possuir um bom equipamento emocional e cognitivo, uma boa saúde mental e manter relações sociais satisfatórias” (citado em Quiles, M. & Espada, J., 2009, p.3).

Os autores Quiles, e Espada (2009) consideram que os termos auto-estima e auto conceito são “sinónimos para referir o conhecimento que o ser humano tem de si mesmo” (p.8).

Os autores definem auto conceito como “o conceito que o indivíduo tem de si mesmo como um ser físico, social e espiritual” (p.8). Para eles o termo auto conceito surge em várias áreas, como auto conceitos específicos, são eles o auto conceito académico, social, pessoal e emocional, familiar e global.

Assim, para Quiles e Espada (2009) o auto conceito corresponde

à descrição mental que o individuo faz de si mesmo na dimensão cognitiva, afectiva, e comportamental em cinco áreas distintas: trabalho/escola, família, relações sociais, aspecto físico e ético-moral (p.9).

Já o termo auto-estima para Musitu, Román e Gracia (1988) “exprime o conceito que cada um tem de si mesmo, de acordo com qualidades subjectivas e susceptíveis de avaliação” (citado em Quiles, M. & Espada, J., 2009, p.9).

Quiles e Espada (2009) concluem que auto-estima

caracteriza-se pela sua componente avaliativa em várias situações. É o conceito que temos do nosso valor e baseia-se em todos os

pensamentos que vamos recolhendo sobre nós durante a nossa vida (p. 11).

Sendo a auto-estima a avaliação que cada um faz de si mesmo, “a pessoa pode ter uma alta auto-estima, por exemplo na área familiar, e não a ter no campo profissional” (Quiles, M. & Espada, J., 2009, p.11).

Para Duclos (2006) “cada pessoa constrói uma ideia de si própria e, ao longo das suas experiências, forja uma imagem que varia consideravelmente com o tempo” (p.25), sendo esta uma definição de auto-estima para o autor.

De todas as definições encontradas, Duclos (2006), considera que a mais completa encontra-se num dos livros de Josianne de Saint-Paul (1999) que a define da seguinte forma:

A auto-estima é a avaliação positiva que a pessoa faz de si, fundada na consciência do próprio valor e da sua importância inalienável enquanto ser humano. Uma pessoa que se estima trata-se com afabilidade e sente-se digna de ser amada e ser feliz. A auto-estima funda-se igualmente no sentimento de segurança que dá a certeza de se poder utilizar o livre-arbítrio e as faculdades de aprendizagem para enfrentar, de forma responsável e eficaz, os acontecimentos e os desafios da vida (citado em Duclos, 2006, p. 26).

Assim, para Duclos (2006) a auto-estima “é antes do mais um juízo de si próprio (...) é a consciência do valor pessoal em diferentes domínios” (p.26). Deve, no entanto, ser “tão realista quanto possível de si próprio. Alguém que acredita ser perfeito a todos os níveis não faz um juízo realista” (pp.33-34).

O autor defende que a auto-estima “é feita de quatro componentes: os sentimentos de segurança e de confiança, o autoconhecimento, o sentimento de pertença a um grupo e o sentimento de competência” (p.54).

3.2. Causas possíveis

Nielsen (1999) aponta como possíveis causas para as perturbações emocionais, o divórcio dos pais, o nascimento de um irmão, a perda de um elemento na família, a mudança de escola, deficiências genéticas, problemas neurológicos, lesões cerebrais, entre outros.

Para o autor, as crianças com perturbações emocionais estão mais susceptíveis de receber influências negativas do meio ambiente que as rodeia.

Quando à sua volta o meio é instável e existem comportamentos desadequados, a criança liberta a sua zanga com comportamentos menos correctos, ou então isola-se no seu mundo. A compreensão por parte dos pais, colegas e professores é fundamental.

Para Cartwright-Hatton (2007) existem muitos factores que podem causar ansiedade ou depressão nas crianças. Entre elas o autor destaca os factores genéticos e a personalidade. Os factores genéticos porque “os nossos genes desempenham um papel muito importante nas probabilidades de virmos a ser ansiosos ou deprimidos” (p.25). É por isso que umas pessoas nascem confiantes e outras não.

Ao nascerem as crianças já trazem a sua personalidade parcialmente definida com base nos seus genes na opinião do autor.

Uma causa possível para a baixa auto-estima de acordo com Montt e Ulloa (1996) é “a presença de transtornos psicológicos nos adolescentes, especialmente na área pessoal e social” (citado em Quiles, M. & Espada, J., 2009, p.19).

O Manual Diagnóstico dos Transtornos Mentais da Associação Psiquiátrica Americana (2000) afirma que o défice de auto-estima está relacionado com os seguintes transtornos:

- a) Problemas de ansiedade: fobia social.
- b) Problemas sexuais e de identificação sexual: problemas femininos de orgasmo, problema de identidade sexual.
- c) Problemas de comportamento alimentar: bulimia nervosa, anorexia nervosa.
- d) Problemas de personalidade: perturbação narcisista da personalidade e problema de personalidade por comportamento de evitação.
- e) Transtornos iniciais na infância ou adolescência: problemas de eliminação: enurese e encoprese; problemas de aprendizagem: da leitura, escrita, aritmética, expressão escrita e da aprendizagem não específica; problema da comunicação verbal: gaguez (citado em Quiles, M. & Espada, J., 2009, p.19).

Quiles, M. e Espada, J. (2009) afirmam que

as circunstâncias influenciam a auto-estima, não a determinam. O que provoca o sentimento de valia pessoal é o que pensamos de nós próprios e é sobre esta forma de interpretar a vida que temos de nos concentrar para obter uma auto-estima saudável (p.23).

São muitas as situações e factores que podem dar origem à baixa auto-estima segundo os vários autores. Para Quiles, M. e Espada, J. (2009), alguns desses factores são

a capacidade do indivíduo para se relacionar com os outros, ou para resolver os problemas de forma adaptativa e, também factores externos ao adolescente, como os modelos educativos dos seus pais ou professores (p.30).

Os mesmos autores apontam as disfunções cognitivas e a crítica patológica como dois pensamentos irracionais que causam a auto-estima.

De acordo com McKay e Fanning (1991) a crítica patológica, segundo o psicólogo Sagan, é “a voz interior negativa que temos (...) um diálogo interior negativo permanente que provoca sentimentos de mal-estar e inferioridade” (citado em Quiles, M. & Espada, J., 2009, p.35). Desses pensamentos, os autores destacam as comparações constantes com os outros, a lista de erros entendidas como fracassos, expectativas negativas nas interações pessoais, exagero nos defeitos pessoais, entre outros.

As disfunções cognitivas são ideias erradas que as pessoas têm de si e da realidade que “favorecem uma imagem distorcida de si próprias e sentimentos negativos de mal-estar, culpabilidade, inferioridade, etc.” (Quiles, M. & Espada, J. (2009, p.37). Os autores indicam como disfunções frequentes as generalizações, a desqualificação do valor próprio, o erro do adivinho, a abstracção selectiva e o perfeccionismo.

Para Martín (1994) e Fonseca (1984) os transtornos emocionais que mais afectam a aprendizagem são os seguintes:

- ansiedade, instabilidade emocional e dependência);
- tensão nervosa;
- dificuldades para manter a atenção;
- inquietude e, por vezes, desobediência;
- reacções comportamentais bruscas e desconcertantes, por vezes sem razão aparente;
- falta de controlo de si mesmo;
- dificuldade de ajustamento à realidade;
- problemas de comunicação;
- autoconceito e auto-estima baixos, com reduzida tolerância à frustração (Cruz, 1999, p.126).

3.3. Estratégias a utilizar em crianças com perturbações emocionais

Ao lidar com uma criança que tem perturbações emocionais, o professor deve, segundo Nielsen (1999), estabelecer regras de comportamento muito claras para que o aluno perceba aquilo que pode e não pode fazer. Dar atenção aos seus comportamentos de forma a poder prevêê-los e evitá-los é outro aspecto relevante. Sempre que possível, os comportamentos negativos devem ser ignorados para que não lhes seja dada demasiada importância.

A fim de ajudar a criança a alterar o seu comportamento, o educador, ou pai deve sempre utilizar o reforço positivo. Sempre que ele conseguir melhorar uma atitude deve ser elogiado.

O reforço positivo é também aconselhado por Alonso e Bermejo (2001) uma vez que “é uma consequência agradável que aumenta a probabilidade de que o comportamento se repita” (p.118). Os autores indicam as seguintes regras para que o reforço tenha êxito, são elas

- ser imediato;
- no início, reforçar todas as vezes que ocorra o comportamento desejado;
- assegurar-se que o objectivo desejado está dentro das possibilidades da pessoa;
- indicar especificamente por que a recompensamos;
- elogiar o comportamento e não a pessoa;
- ignorar os comportamentos inadequados, a não ser que ponham em perigo a saúde ou a segurança do próprio sujeito ou de outros (pp.18-119).

É também fundamental para a criança sentir que é amada apesar dos seus comportamentos menos aceitáveis.

Para Cartwright-Hatton (2007), as “crianças deprimidas, e em particular as ansiosas beneficiam de uma rotina previsível” (p.58) uma vez que a ajuda a antecipar o que vai acontecer a seguir não ficando assim tão ansiosa. O autor apresenta *sete pensamentos confiantes*. São eles

- O mundo é um lugar bastante seguro.
- Consigo lidar com a maior parte das situações.
- Por norma, não me acontecem coisas desagradáveis.
- As coisas más não acontecem inesperadamente.
- Tenho algum controlo sobre aquilo que me acontece.

- As pessoas são muito simpáticas comigo.
- As outras pessoas respeitam-me (p.63).

Alcántara (2000) indica algumas técnicas para desenvolver o auto conceito, são elas “ o reflexo, a auto-inspiração, a dramatização e a modelação” (p. 22). A estratégia do reflexo consiste em mostrar à criança as suas qualidades, capacidades e aptidões. A da dramatização consiste em dar um papel positivo ao aluno que ele tem que representar. A da modelação é

um método educativo é sabido e praticado desde sempre. Freud assinalava a influência decisiva da identificação paterna e materna na formação da criança ao tomá-la como exemplo a emular (Alcántara, 2000, p.46).

O mesmo autor defende que para melhorar a auto-estima é necessário que na escola haja respeito, afecto e simpatia entre os alunos. Para isso sugere algumas atitudes como por exemplo evitar usar alcunhas, cumprimentar com afabilidade, desenvolver atitudes de partilha, utilizar o elogio, entre outras.

Quiles, M. e Espada, J. (2009) consideram que em determinados casos é necessário recorrer a intervenções terapêuticas para modificar a auto-imagem enquanto noutros devem ser treinadas as competências específicas. Em ambas as situações é “necessário fortalecer as competências e capacidades pessoais para enfrentar, com êxito, estas situações e, portanto, fomentar a sua auto-estima” (p.64).

Para conseguir melhorar a auto-estima, é fundamental fomentar as competências pessoais, cognitivas e emocionais. Para consegui-lo, é necessário:

- O conhecimento de si próprio, no que se refere a sentimentos, desejos, pensamentos, atitudes, etc.
- A auto-aceitação, quer dizer, o reconhecimento de si mesmo com os valores e limitações, que se resumem a “negar-se em não estimular qualquer aspecto de si mesmo”. Para isso, recorre-se a técnicas de interacção em grupo e à visualização.
- Os tipos cognitivos distorcidos e as formas de repelir estes sentimentos irracionais.
- A solução adequada das situações problemáticas.
- Fomentar as actividades agradáveis (Quiles, M. & Espada, J., 2009, p.65).

Os autores sugerem que as actividades desenvolvidas para melhorar a auto-estima devem trabalhar os seguintes temas, aprender a avaliar-se, interpretar melhor a

realidade, controlar a ansiedade, melhorar as capacidades sociais, aprender a ser mais assertivo, a resolver problemas e a gostar de si mesmo.

Duclos (2006) sublinha que “a criança se sente estimado se tiver uma relação de qualidade com as pessoas que contam para si, ou seja aquelas a que atribui importância” (p.42). Assim, é importante que o adulto estabeleça uma boa relação com a criança ajudando-a a desenvolver a sua auto-estima.

Algumas atitudes favoráveis à auto-estima, mencionadas por Duclos (2006), são: exprimir-lhe o seu amor incondicional, sublinhar e valorizar a importância dos seus êxitos, estabelecer regras de comportamento claras, encorajá-la a fazer escolhas e a encontrar sugestões para os problemas, entre outros.

A escola tem um papel importante no desenvolvimento da auto-estima criança uma vez que, na opinião de Duclos (2006) ela

é um lugar privilegiado para favorecer o desenvolvimento da socialização nas crianças e para que formem um sentimento de pertença. Esta missão é tão importante quanto a transmitir conhecimentos (p.130).

O autor refere a importância dos objectivos estabelecidos para a criança e defende que “os desafios de aprendizagem que propomos devem ser adaptados ao seu nível de desenvolvimento e estar em concordância com o seu ritmo de desenvolvimento” (p.150). Na sua opinião, os objectivos para serem eficazes devem ser realistas e dar resposta aos seguintes critérios: ser concebível, credível, realizável, controlável, mensurável, desejável, claro e construtivo.

PARTE II

ENQUADRAMENTO EMPIRICO

1. Aspectos metodológicos

1.1. O paradigma da investigação-acção

1.1.1. Caracterização genérica

A investigação qualitativa em educação, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), começou a desenvolver-se no final dos anos 60.

A investigação-acção que se pratica actualmente tem a influência de John Dewey, Kurt Lewin e Les Corey e mais recentemente de Donald Schon e Chris Argyris.

Investigação/acção é um “ processo de colocar questões, procurar respostas válidas e objectivas, e de interpretar e utilizar os resultados” (Arends, 1995, p.525), que tem como objectivo recolher informação para poder aplicá-la imediatamente. Os professores utilizam a investigação para obterem informação sobre uma situação concreta, ou seja, é um “processo de aquisição de informação e conhecimento para ser posta ao serviço do próprio professor/investigador que o realiza” (Arends, 1995, p.525).

Utilizar a investigação-acção é uma forma de os professores

recolherem informação válida sobre as suas aulas, utilizarem esta informação para tomarem decisões fundamentais relativas a estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, partilharem informação com os estudantes com o objectivo de entenderem a sua perspectiva e conquistarem a sua motivação interna relativamente a actividades e procedimentos de aprendizagem específicos (Arends, 1995, p.526).

O mesmo autor defende que este processo tem três partes, a primeira decidir quais os problemas a estudar e explicitar as questões concretas; a segunda recolher informação válida e por fim interpretar e utilizar esta informação com o objectivo de melhorar o ensino. Ou seja, após a análise do problema é possível ao professor definir estratégias que lhe permitam melhorar a situação problemática.

Para Arends (1995) a investigação-acção deve seguir os seguintes passos: o professor identifica o problema que quer investigar, recolhe dados, observa o que se passa e reflecte sobre o processo antes de dar continuidade ao estudo.

David Hopkins (1985, citado em Arends, 1995, p.528) identificou cinco princípios que o professor deve utilizar para seleccionar o problema que vai investigar,

são eles: 1. o problema não deve interferir com o ensino; 2- os métodos de recolha de dados não devem ocupar demasiado o professor; 3- os métodos devem fornecer informações válidas; 4- o problema alvo do estudo deve ser importante para o professor e ter hipótese de ser resolvido; 5- o professor deve reger-se pelas normas éticas de investigação.

O professor tem à sua disposição diferentes modos de recolha da informação Arends (1995). A sua escolha depende do que pretende saber e do tempo que o professor tem para recolher e analisar a informação. Assim, o professor pode utilizar questionários, entrevistas, notas e diários.

1.1.2. Origens

A vida quotidiana nos estados Unidos no século XIX, esteve na base da investigação social Bogdan e Biklen (1994). Durante anos decorreram diferentes investigações sobre a urbanização, as classes sociais, entre outros.

Bogdan e Biklen (1994) acreditam que Franz Boas terá sido o primeiro antropólogo a escrever sobre antropologia e educação em 1898. No mesmo ano Nina Vandewalker, escreveu o artigo “Some Demands of Education Upon Anthropology” onde abordava as relações entre educação e cultura.

Os autores indicam Margaret Mead como tendo sido possivelmente a primeira a aplicar a antropologia na educação preocupando-se “com o papel do professor e com a escola enquanto organização (Bogdan e Biklen, 1994, p.26). A autora utilizou a sua experiência para mostrar as mudanças que estavam a ocorrer nas escolas dos Estados Unidos e “defendeu que os professores necessitavam de estudar, através de observações e experiências em primeira mão, os contextos cambiantes dos processos de socialização dos seus alunos, para se tornarem melhores professores” (Bogdan e Biklen, 1994, p.26).

Bogdan e Biklen (1994) defendem que nos anos sessenta houve uma maior atenção aos problemas educativos despertando novamente o interesse pela investigação qualitativa. Uma vez que esta época foi de mudança social nos Estados Unidos, os educadores deram uma maior atenção às crianças de minorias étnicas. Surgiu a vontade em alguns investigadores de observarem a vida quotidiana nas escolas e de ouvirem as opiniões dos mais desfavorecidos. Por este motivo os autores afirmam que “os métodos de investigação qualitativa representam o espírito democrático em ascendência na década de sessenta” (Bogdan e Biklen, 1994, p.38).

Nesta década houve uma grande mudança na forma de encarar as investigações qualitativas.

Na década de oitenta houve um grande aumento na publicação de artigos qualitativos. Surgiu a revista “Internacional Journal for Qualitative Studies in Educacion” que se dedicava exclusivamente à publicação de investigação qualitativa em educação, e foram publicados diversos livros sobre este tema.

1.1.3. Características

Bogdan e Biklen (1994) consideram que os investigadores deslocam-se às escolas com diferentes materiais e estratégias para registarem os dados que recolhem nas suas investigações. No entanto todos têm em comum o facto de o seu trabalho incidir sobre diversos aspectos da vida educativa.

Estes autores indicam cinco características na investigação qualitativa:

- 1- “Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” uma vez que para eles o contexto em que decorre a investigação é fundamental.
- 2- “A investigação qualitativa é descritiva” e por isso os dados recolhidos são apresentados em palavras ou imagens.
- 3- “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.”
- 4- “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” ou seja, não formulam hipóteses antes da investigação. Só depois de recolhidos todos os dados é que os analisam.
- 5- “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” e por isso questionam o sujeito da investigação sobre o que experimentam com ele.

Para Bogdan e Biklen (1994)

a investigação é uma atitude – uma perspectiva que as pessoas tomam face a objectos e actividades. (...) A investigação acção consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais (Bogdan & Biklen, 1994, p.292).

Nesta investigação, o investigador envolve-se activamente na investigação. “A investigação-acção está sempre preocupada com questões importantes” (Bogdan &

Biklen, 1994, p.294). Para que a investigação-acção seja objectiva é necessário que quem a conduz seja honesto no relato daquilo que observou.

1.1.4. Objectivos

Para Bogdan e Biklen (1994) nem todos os investigadores vêem o seu trabalho da mesma forma. “Alguns entendem o seu trabalho como uma tentativa para desenvolver teorias fundamentadas. Outros acentuam a necessidade de construir conceitos heurísticos” (Bogdan & Biklen, 1994, p.70).

“O objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiências humanos” (Bogdan & Biklen, 1994, p.70). Ou seja, pretendem compreender o processo que cada pessoa desenvolve para construírem significados e descrevê-los. Para o fazerem, os investigadores utilizam a observação empírica.

1.1.5. Estratégias

Na investigação qualitativa, uma das estratégias utilizada parte do pressuposto “de que muito pouco se sabe acerca das pessoas e ambientes que irão constituir o objecto de estudo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.83). Para serem rigorosos têm que colocar de lado as suas opiniões e preconceitos. As estratégias evoluem à medida que vão conhecendo melhor o ambiente e as pessoas que são alvo de estudo. Quando terminam o estudo têm que relatar os factos tal e qual como se passaram.

Os investigadores qualitativos não formulam hipóteses antes de iniciarem o estudo pois defendem que a “formulação das questões deve ser resultante da recolha de dados e não efectuada *a priori*. É o próprio estudo que estrutura a investigação, não ideias preconcebidas ou um plano previamente detalhado” (Bogdan & Biklen, 1994, p.83).

1.1.6. O papel do investigador

Para Bogdan e Biklen (1994) os observadores podem desempenhar diferentes papéis durante a observação. Por um lado temos o observador completo que não participa nas actividades onde decorre o estudo, limitando-se a observar. Por outro lado, temos o observador que se envolve nas actividades.

É fundamental que o observador perceba quanto deve participar na observação tendo em conta o que pretende observar. É também importante que o observador seja discreto quando observa, que tente integrar-se no grupo sem dar a saber aquilo que sabe sobre os seus elementos. Quando toma notas também deve ter o cuidado de não identificar os sujeitos que podem ficar melindrados se virem expostos os seus comentários. Sempre que possível, as notas devem ser escritas noutra local.

Os tempos de observação devem ir aumentando à medida que cresce a confiança entre o grupo e o investigador.

1.1.7. Investigação educacional

Arends (1995) defende que os investigadores educacionais utilizam diferentes métodos quando estudam os problemas do ensino e aprendizagem.

As diferenças de abordagem dizem respeito a “1) Os modos como os investigadores planeiam os estudos; 2) o modo como recolhem informação; 3) os métodos utilizados para interpretar os resultados” (Arends, 1995, p.515).

Para o autor existem quatro abordagens mais comuns. São elas a investigação descritiva onde se utilizam inquéritos/entrevistas para recolher a informação necessária; a investigação experimental onde o investigador realiza experiências para perceber o objecto de estudo; a investigação correlacional em que o investigador estuda as relações entre duas variáveis e a investigação causal-comparativa em que dois grupos de pessoas são comparadas.

Para Bell (1993), os investigadores qualitativos preocupam-se em “compreender as percepções individuais do mundo” (Bell, 1993, p.20). Cohen e Manian descrevem a investigação-acção como

sendo um procedimento in loco, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (isto é numa

situação ideal), durante períodos de tempo variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de caso, por exemplo), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direcção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso (citados em Bell, 1993, p.20).

Para os autores o trabalho não termina quando o projecto acaba uma vez que é necessário rever, avaliar e melhorar a prática. A investigação-acção tem que ser planeada de forma sistemática. É importante não esquecer que não se trata de um método nem de uma técnica.

1.2. Formulação do problema

O António é uma criança com défice cognitivo ligeiro, perturbações emocionais e baixa auto-estima.

Estas características influenciam as suas aprendizagens e a sua relação com os outros, tal como verificámos na pesquisa bibliográfica que realizámos em que Nielsen (1997) afirma que

é comum numa criança com deficiência mental registe problemas no campo da memória de curto prazo. Devido a este défice, o processo de aquisição de competências é bastante moroso (p.50).

Apesar das limitações causadas pela deficiência mental, os vários autores afirmam ser possível que estas crianças façam aquisições como é o caso de Montero (2008) que afirma “com a educação adequada são capazes de aprender conteúdos académicos” (p.70). Também a Associação Americana para a Deficiência Mental defende que

Com apoios adequados os sujeitos com deficiência mental ligeira podem viver normalmente na comunidade, quer de modo independente quer em lares protegidos (DSM-IV-TR, 2002, p.42).

Para Garcia-Bacete e Musitu (1993) há uma relação entre a auto-estima e o rendimento escolar uma vez que

a auto-estima académica e o rendimento influenciam-se mutuamente. Para obter resultados positivos parece imprescindível ter uma auto-estima académica alta. Do mesmo modo, um bom resultado escolar aumenta a auto-estima académica dos alunos (citado em Quiles, M. & Espada, J., 2009, p. 20).

No início do primeiro ano, 2005/2006, o António não interagiu com os colegas, apesar de já os conhecer desde o jardim-de-infância. Durante o recreio isolava-se preferindo ficar sozinho a brincar com os colegas, dizendo que ninguém queria brincar com ele e que não gostavam dele.

Na sala de aula por vezes recusava-se a trabalhar, dizendo que não se lembrava como se fazia, principalmente nas áreas da matemática e da língua portuguesa. Na área de estudo do meio, o António realizou sempre as actividades não revelando grandes dificuldades na aquisição das mesmas.

Na língua portuguesa, o António gosta de ler livros que requisita na biblioteca escolar realizando depois as fichas de leitura. Também gosta de ler por prazer, os livros da biblioteca da sala de aula. Lê textos com entoação e interpreta-os se as perguntas foram bastante claras. Responde às perguntas com poucos erros ortográficos mas nem sempre de forma completa. Tem muitas dificuldades em escrever textos, quer seja por iniciativa própria, quer lhe seja dado um tema.

Na matemática tem dificuldades em resolver situações problemáticas complexas e na divisão.

O António esquece muito rapidamente aquilo que já aprendeu o que dificulta o seu processo de aprendizagem.

O António passou a ter um Plano Educativo Individual, após a avaliação psicológica e foi abrangido pelas alíneas c), f) e h) do Decreto-Lei 319/91 a partir do segundo período de 2007.

No final do ano lectivo 2007/2008 o aluno foi abrangido pelas alíneas a e b do Decreto-lei 3/2008 com o objectivo de melhorar a sua autonomia e desenvolvimento pessoal e social e as Competências Sócio-Cognitivas. Na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde a problemática do António foi assinalada na checklist, capítulo 1- Funções Mentais uma vez que apresenta uma deficiência grave nas funções intelectuais, e moderada nas funções da orientação do espaço e no tempo; psicossociais globais; da atenção; da memória; emocionais e do pensamento.

1.3. Questão de partida

O António é uma criança com défice cognitivo ligeiro que lhe provoca dificuldades de aprendizagem. A sua baixa auto-estima influencia a sua relação com os colegas.

Tendo em conta as características do aluno, mencionadas nos relatórios médicos, ao realizar a pesquisa bibliográfica pretendemos conhecer melhor a problemática que ele apresenta e, simultaneamente, encontrar algumas estratégias que o ajudem a adquirir as competências propostas para ele. A intervenção junto ao seu grupo tem a finalidade de fazer com que ele se sinta integrado no grupo e, ao mesmo tempo, que o grupo o aceite e o faça sentir como elemento activo.

Face ao exposto, surge a seguinte questão de partida: *Como melhorar a interacção do aluno na sala de aula bem como o seu nível de competências académicas?*

1.4. Objectivos do projecto

1.4.1. Objectivo geral

Este projecto foi desenvolvido com o objectivo geral de intervir para melhorar a interacção inclusiva em turma e as competências académicas do aluno com deficiência mental ligeira e problemas emocionais.

1.4.2. Objectivos específicos

Com esta intervenção pretendemos atingir os seguintes objectivos específicos:

- Incrementar estratégias de ajuda e de aceitação no seio da turma;
- Estabilizar a situação emocional do aluno;
- Promover o aprofundamento da capacidade comunicativa global;
- Melhorar as competências académicas de base na turma e em particular no aluno.

1.5. Modos de recolha de dados

De forma a conhecer e caracterizar a situação do aluno desencadeador e da turma onde está inserido, foram realizadas pesquisas em diversos documentos e utilizadas diversas técnicas de recolha de informação que serão especificadas de seguida.

1.5.1. A análise documental

Para caracterizar a turma e o António recorremos ao Projecto Educativo do Agrupamento, o Projecto Educativo da Escola, o Projecto Curricular de Turma, o Processo Individual do Aluno e os relatórios médicos do aluno.

1.5.1.1. Projecto Educativos do Agrupamento

O Projecto Educativo do Agrupamento foi elaborado pelo Conselho Pedagógico. Com base nele foi elaborado o Projecto Educativo de Escola. A análise deste Projectos permitiram caracterizar o meio onde a escola está inserida, conhecendo assim melhor a população escolar, e as condições da própria escola.

1.5.1.2. Projecto Curricular de Turma

O Projecto Curricular de Turma facultou informações sobre o grupo turma onde vai decorrer a intervenção e sobre o aluno desencadeador deste projecto de intervenção/acção.

1.5.1.3. Anamnese

A ficha de anamnese foi retirada do livro “A criança com deficiência mental ligeira” de 2000, da autoria de Maria Cristina Albuquerque. Destina-se à recolha de informação do aluno, do seu agregado familiar, as condições em que vive, o decorrer da gravidez, a história clínica e escolar da criança, as doenças e o ambiente familiar.

A ficha foi preenchida pela autora do trabalho numa reunião com os pais do António no primeiro de escolaridade quando começaram a surgir os problemas mais significativos.

1.5.2. As técnicas utilizadas

Para poder caracterizar melhor a turma onde incide este trabalho, foram utilizadas diferentes técnicas. Depois de aplicadas foram analisados os resultados.

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (Bogdan & Biklen, 1994, p.205).

Após a recolha dos dados, o investigador deve, segundo Bogdan e Biklen (1994), reler todo o material para identificar as ideias principais e organizar a informação recolhida em categorias de codificação. “As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu (...) de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartando dos outros dados” (Bogdan & Biklen, 1994, p.221). Assim, à medida que vai recolhendo a informação, o investigador deve ir anotando as categorias para as utilizar posteriormente.

1.5.2.1. A observação

Para Estrela (1994) a observação desempenha um

papel fulcral em toda a metodologia experimental (...) e como tal deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana (p.29).

Os objectivos gerais e específicos da observação devem ser estabelecidos depois de se definir *para quê* é que se vai observar segundo o autor. Após a definição dos objectivos, é possível desenvolver o projecto de observação que implica

- 1º delimitação do campo de observação – situações e comportamentos, actividades e tarefas, tempos e espaços da acção, formas e conteúdos da comunicação, interacções verbais e não-verbais, etc.;
- 2º a definição de unidades de observação – a classe, a turma, a escola, o recreio, o aluno, o professor, um tipo de fenómenos;
- 3º o estabelecimento de sequências comportamentais – o “continuum” dos comportamentos, o relatório comportamental, etc. (Estrela, 1994, p.29).

Após os objectivos terem sido estabelecidos, há que definir as estratégias a seguir. Para o fazer é necessário

- 1º uma opção por determinadas formas e meios de observação (...);
- 2º uma recolha de critérios e de unidades de registo dos dados (...);
- 3º uma elaboração de métodos e técnicas de análise e tratamento dos dados recolhidos;
- 4º uma preparação (preliminar e de aperfeiçoamento) dos observadores (...) (Estrela, 1994, p.29).

Segundo o autor existem em Pedagogia e Ciências da Educação mais de 70 vocábulos em que a palavra observação é utilizada. O autor distingue as formas de observação em três grupos considerando diferentes aspectos.

- 1º na perspectiva da situação ou na atitude do observador, teremos por exemplo: a) a observação participante ou não participante; b) distanciada e participada; c) intencional (ou orientada) e espontânea;
- 2º se considerarmos o processo de observação, encontraremos como exemplo: a) observação sistemática e ocasional; b) armada e desarmada; contínua e intermitente; directa e indirecta;
- 3º se tomarmos em consideração os aspectos ou características do campo de observação, poderemos destacar os seguintes exemplos: a) observação molar e molecular; b) verbal e gestual; c) individual e grupal (Estrela, 1994, p.29).

O termo observação naturalista é, segundo Estrela (1994) ainda muito recente na pedagogia.

A observação naturalista é utilizada desde o século XIX e consiste em observar, de forma sistematizada, algo no seu ambiente natural (Estrela, 1994), ou seja, o observador limita-se a registrar aquilo que acontece. Através da continuidade dos comportamentos observados é possível ao investigador tirar conclusões. Para o autor, a técnica da observação naturalista define-se em quatro linhas: não é selectiva, preocupa-se com a precisão da situação, estabelece biografias compostas por várias unidades de comportamento e é realizada com base na continuidade.

Para Henry (1961) “ a observação naturalista é o estudo de um fenómeno no seu meio natural” (citado em Estrela 1994, p.46) .

Os etologistas das décadas de 1950 e de 1960, desenvolveram novas técnicas de “observação naturalista, transformando-as, num método específico de abordagem científica do comportamento animal, ou seja *Etologia Objectiva* (...) que visa explicar o *porquê* e o *para quê* através do *como*” (Estrela 1994, pp.46-47).

Posteriormente, este método passou a ser também aplicado para estudar o comportamento humano, surgindo assim, segundo Estrela (1994) a *Etologia Humana*.

Landsheere (1979) define a observação naturalista como “uma observação do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana” (citado em Estrela, 1994, p.45).

A observação naturalista pode ser participativa quando o observador interage com o aluno ou grupo que está a observar, ou seja quando o “observador participa na vida do grupo por ele estudado (Estrela, 1994, p. 31).

Segundo o autor, a observação participante começou a ser utilizada na investigação pedagógica durante a década de 1970/80.

O professor que pretende utilizar a observação participativa pode utilizar o seguinte esquema:

1º observa-se o aluno (ou o grupo de alunos), através de uma técnica de tipo naturalista (...) que permita um descritivo comportamento coerente (...). 2º O observador intervém no trabalho que o aluno está a realizar, ajudando-o ocasionalmente ou limitando-se a pedir-lhe alguns esclarecimentos acerca do que ele está a fazer (...) (Estrela, 1994, p. 35).

No presente trabalho serão realizadas duas observações participantes. A primeira será realizada no início da intervenção para nos permitir avaliar as competências académicas dos alunos e o espírito de entre ajuda dos mesmos, assim como do aluno alvo.

A segunda será realizada no final da intervenção para que nos seja possível perceber se houve uma alteração nos comportamentos manifestados na primeira.

1.5.2.2. A sociometria

Os testes sociométricos são um instrumento de avaliação das relações humanas. Esta ciência surgiu no início do século XX e tem como objectivo avaliar as relações entre pares, isto é, quem escolhe quem, e quem rejeita quem. O responsável por esta ciência foi Jacob Levy Moreno, um médico romeno. Foi ele quem fundou a sociometria, o teste sociométrico e o sociograma.

Estes testes têm diferentes finalidades. São aplicados em forma de questionário a uma turma, ou grupo de trabalho. A análise dos resultados permite perceber as verdadeiras relações entre os elementos do grupo, a posição que cada um ocupa nele, perceber se existem elementos que são excluídos pela sua posição social, quem são os elementos excluídos e caracterizar a situação de cada um dentro do grupo (Estrela, 1994).

Para Bastin (1980) “a sociometria é, portanto, uma auxiliar preciosa (...) poderia desempenhar um papel tão importante como no diagnóstico da adaptabilidade do indivíduo ao grupo” (p.214).

O questionário aborda, de acordo com Estrela (1994), normalmente três ou mais questões que dizem respeito a actividades desenvolvidas por esse grupo em contextos diferentes. Para cada questão escolhem-se três pessoas por preferência e rejeita-se uma.

Estrela (1994) indica algumas condições necessárias para a aplicação dos testes sociométricos. Antes de aplicar o teste o professor deve ter em conta determinados aspectos, nomeadamente, quem aplica o teste deve conhecer o grupo para que os alunos se sintam à vontade com ele. É necessário motivar o grupo para responder às perguntas, dizendo-lhes qual a finalidade daquele trabalho, como por exemplo que vai permitir reorganizar a sala de aula e os grupos de trabalho e esclarecer que não se trata de uma avaliação. É fundamental garantir aos alunos que o questionário é confidencial por isso devem ser sinceros nas suas respostas. Cada aluno deve responder livre e individualmente ao seu questionário na totalidade, sem o comentar com os colegas. Se nesse dia faltar algum elemento do grupo o professor deve mencioná-lo para que ele não seja esquecido. Quando o aluno regressar responderá também ao questionário.

Para o autor, ao elaborar o questionário, o professor deve ter em atenção o nível etário dos alunos, o seu desenvolvimento cognitivo e utilizar uma linguagem adequada. É importante que as perguntas estejam relacionadas com os interesses e vivências dos alunos para que eles se sintam bem e que não lhes sejam feitas perguntas que estejam fora do seu contexto social.

Quando aplica o teste, de acordo com Estrela (1994), o professor dá a cada aluno um questionário onde ele escreve o seu nome. Antes de os alunos começarem a responder o professor deve verificar que todos percebem as perguntas.

Após a aplicação do teste, o passo seguinte, segundo o autor, é que os resultados das escolhas e rejeições sejam registados nas respectivas matrizes sociométricas onde é registado o total de escolhas, de critérios, dos totais por crédito para cada aluno e dos totais combinados. De seguida observam-se e assinalam-se as reciprocidades. Para Bastin (1980) são os “sociogramas que permitiram a certos professores compreender por que certas classes lhes apresentavam tantas dificuldades” (p.213).

Para o autor “a técnica mais clássica para avaliar a constância dos dados fornecidos por um teste consiste em repetir o teste depois dum determinado tempo e comparar as duas séries de resultados” (p.123).

Assim, neste trabalho os testes sociométricos serão aplicados em dois momentos, no início e no final da intervenção com o grupo. No início permitir-nos-á perceber as relações entre os alunos e identificar os alunos menos escolhidos. Com a aplicação no final da intervenção será possível verificar quais as alterações que decorreram da intervenção e se de facto conseguimos incluir aqueles alunos que estavam excluídos.

1.5.2.3. As notas de campo

As notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150).

Os autores sugerem que a primeira página de cada conjunto de notas deve ter um cabeçalho com a seguinte informação: “quando é que a observação foi feita; quem a fez; onde é que a observação teve lugar; e o número deste conjunto de notas no total do estudo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.167). As notas de campo devem ser claras e completas. As notas são dois tipos de materiais distintos, um é descritivo, em que a

preocupação é a de registar/observar as imagens, palavras e acções entre outros observados e o outro é reflexivo.

Bogdan e Biklen (1994) defendem que quando redige as suas notas, o investigador deve descrever o mais possível os pormenores. É também importante que cite o observando em vez de resumir o que ele disse. Outro cuidado a ter é ser específico nas suas descrições para que quem apenas lê as notas consiga perceber exactamente o que aconteceu. Os autores afirmam que as notas de campo devem focar os seguintes aspectos: 1- retrato dos sujeitos (aparência física); 2- reconstruções do diálogo (registar todas as conversas citando os que participaram); 3- descrição do espaço físico (desenhos ou registos escritos); 4- relatos de acontecimentos particulares; 5- descrição de actividades; 6- o comportamento do observador.

As notas de campo são muito importantes neste trabalho uma vez que nos permitem por diversas vezes apercebermo-nos de comportamentos dos alunos para que nos seja possível ajudá-los a melhorá-los.

1.5.2.4. Inventário de comportamento da criança.

A grelha de Inventário de Comportamento da Criança para Professores tem como objectivo “descrever e avaliar os problemas de comportamento e o funcionamento adaptativo de crianças e adolescentes, dos 4 aos 18 anos” (Albuquerque, 2000, p.243).

Em Portugal a sua estrutura

engloba sete factores ou escalas denominados de Agressividade/Comportamentos Anti-Sociais, Problemas de Atenção/Dificuldades de Aprendizagem, Ansiedade, Isolamento Social, Comportamentos Obsessivos, Problemas Sociais e Comportamentos Estranhos (Albuquerque, 2000, p.244).

A autora alerta para o facto de que estes inventários “constituem indicadores da intensidade dos problemas de comportamento (...) mas não nos informam sobre a identidade desses mesmos problemas” (Albuquerque, 2000, p.246).

O inquérito utilizado neste trabalho foi por nós adaptado do original da autora. São enumerados 45 comportamentos que podem ser observados em situação de sala de aula e recreio. O professor assinala a frequência desses comportamentos no

nunca, às vezes, sempre. No final contabiliza o número de frequência em cada um deles.

1.6. Procedimentos

Neste trabalho os inventários foram aplicados duas vezes. Uma no início da intervenção para identificarmos os comportamentos mais problemáticos dos alunos e podermos planificar a intervenção. E uma segunda vez no final da intervenção para percebermos se houve alteração nesses comportamentos.

1.6.1. Análise documental

Para que fosse possível caracterizar a turma, foi utilizado o Projecto Curricular de Turma.

A maioria dos documentos utilizados para recolha de informação sobre o aluno constam no Processo Individual do Aluno. A ficha de anamnese (anexo 1) foi preenchida com a encarregada de educação do aluno alvo quando o António entrou para a escola e começou a revelar comportamentos estranhos. Os dados recolhidos permitiram-nos perceber que os pais tiveram dificuldades de aprendizagem e ficaram retidos no 2º ano. Soubemos também que existe um tio com deficiência mental.

Os documentos foram consultados na sala de aula no início do ano lectivo para caracterizar o aluno.

1.6.2. Observação naturalista

As observações naturalistas foram realizadas na sala de aula em dois momentos distintos. A primeira teve lugar no início da implementação deste trabalho para verificar as atitudes do António na sala de aula. A outra realizou-se no final do ano lectivo para perceber se houve alterações na sua participação na sala de aula.

Estas observações foram registadas em forma de memória descritiva, uma vez que sou professora titular do António.

1.6.3. Os testes sociométricos

Os testes sociométricos foram realizados na sala de aula com todos os alunos da turma por duas vezes. Inicialmente foi explicado aos alunos que o objectivo dos inquéritos era perceber as relações entre eles. Depois foi assegurado que todas as respostas eram confidenciais e por isso podiam responder com sinceridade porque os dados não seriam revelados.

No início desta intervenção, foram aplicados os testes sociométricos. Após a análise dos mesmos foram elaboradas as matrizes para as escolhas e rejeições, e identificadas as reciprocidades entre os alunos.

Com base na tabela de Salvosa foram elaborados os sociogramas alvo para as escolhas e rejeições.

No final do ano lectivo os testes foram reaplicados de forma a verificar se houve alterações no número de escolhas e rejeições do António e no modo de interacção social do grupo.

1.6.4. As notas de campo

Enquanto professora titular do grupo onde decorreu esta intervenção, existiram muitos momentos em que me foi possível perceber determinadas atitudes dos alunos.

Ao longo do ano lectivo tiveram lugar diversas conversas e observações informais em diferentes locais. O que considerámos ser importante para este trabalho foi passado para notas de campo.

Não foram realizadas entrevistas formais já que se optou por conversas informais intencionais ou espontâneas para recolher informação relevante.

1.6.5. Inventário de comportamento da criança.

As grelhas de inventário de comportamento da criança foram aplicadas duas vezes nesta intervenção ao aluno desencadeador deste projecto.

A primeira foi aplicada no início de forma a percebermos os comportamentos apresentados pelo António. Após a intervenção reaplicámos o inventário para

compararmos com o primeiro e percebermos se houve uma evolução nesses comportamentos.

2.Contextualização e caracterização da situação-problema

Este projecto de investigação/acção, tem o seu enfoque num aluno com défice cognitivo ligeiro e perturbações emocionais que frequenta uma turma de 3º e 4º ano no ensino regular.

Ao desenvolver este projecto pretendemos incluir o aluno no grupo proporcionando-lhe, simultaneamente, situações de aprendizagem para que ele adquira as competências propostas no seu Plano Educativo Individual.

Para tal foi feito o diagnóstico da situação e a caracterização do aluno recorrendo a uma pesquisa documental e a técnicas de pesquisa de dados. Após a pesquisa bibliográfica sobre as problemáticas do aluno, procedemos à planificação da intervenção.

2.1. O meio

Para caracterizar o meio local onde está inserida a escola que o António frequenta, recorreremos ao Projecto Educativo do Agrupamento.

A EB1/JI está situada numa localidade da freguesia de Terrugem, concelho de Sintra, distrito de Lisboa.

Antigamente esta aldeia era apenas um local onde se transformava e explorava pedras e por isso os trabalhadores habitavam nas localidades vizinhas. Com a divulgação do trabalho começaram a chegar trabalhadores de outras regiões do país, na maioria dos casos do Alentejo e Trás-os-Montes. Com o aumento dos trabalhadores surgiu a necessidade de criar habitação na localidade. Actualmente a principal actividade continua a ser a indústria de Mármore e Granitos.

A população mais antiga trabalhava com o objectivo de ganhar dinheiro para poder construir casa na terra onde tinha as suas origens. Estes habitantes mantiveram os usos e costumes da terra de origem e por essa razão não se misturavam com os habitantes da localidade. Na maioria dos casos esta população não investia na educação dos filhos, principalmente no que dizia respeito à leitura.

Hoje em dia, a geração actual não pensa da mesma forma. Normalmente os pais já se preocupam com a educação dos filhos, estão integrados no meio local e nos

costumes da localidade. Não pensam em construir casa na terra dos pais, mas sim onde habitam.

O número de alunos da escola tem, no entanto, vindo a diminuir uma vez que, dado à falta de habitação que existe no meio, os habitantes têm tendência a comprar casa noutras localidades apesar de continuarem a trabalhar aqui.

Nos últimos anos, começaram a chegar à aldeia jovens vindos de outras localidades dos arredores. Alguns deles são toxicodependentes, traficantes, prostitutas, outros foram presos entretanto. Esta população não se preocupa com a educação dos filhos deixando-os sozinhos e sem orientação. Tornam-se crianças agressivas que depois causam alguns distúrbios na escola e na aldeia.

Nos últimos cinco anos, tem chegado à aldeia população vinda do leste que está a ser bem aceite pela população local.

2.2. A escola

O Projecto Educativo de Escola deu-nos informações sobre a escola. O edifício escolar é uma construção de Plano Centenário, construído no ano de 1970.

A escola tem quatro salas de aula onde funcionam 3 turmas do primeiro ciclo e uma de jardim-de-infância perfazendo um total de 79 alunos. Todas as turmas funcionam no horário normal, ou seja das 9:00 às 12:00 e das 13:00 às 15:00.

Está muito bem apetrechada no que respeita a recursos materiais, e possui uma pequena biblioteca.

A escola tem um pequeno refeitório com o sistema de refeições pré-confeccionado, uma vez que não há espaço para cozinhar, que serve cerca de 74 refeições por dia.

2.3. A turma

Para caracterizarmos a turma onde vai este trabalho vai ser desenvolvido, consultámos o Projecto Curricular de Turma.

A turma é constituída por um aluno do 3º ano e quinze do 4º ano, oito rapazes e oito raparigas. O horário da turma é o normal, ou seja, das 09:00 às 15:00.

A maioria dos alunos completa os nove anos de idade até ao final do ano 2008. Apenas dois alunos completam os dez anos até ao final.

Quase todos os alunos da turma estão junto desde o Jardim-de-Infância pelo que são um grupo muito unido que já se conhece bem. No segundo ano integraram a turma cinco alunos novos que foram bem aceites pelos restantes, enquanto outros saíram da turma por mudarem de residência. No final do ano lectivo, três alunos ficaram retidos no segundo ano, um deles o aluno desencadeador deste projecto. Tendo em conta que só existiam três turmas na escola, o conselho de docentes considerou que os dois alunos deviam manter-se na turma. No início do 3º ano uma das alunas pediu transferência porque mudou de casa e no final do 1º período o mesmo aconteceu com a outra aluna, pelo que o António ficou sozinho no 2º ano. No final do ano lectivo 2007/2008, a psicóloga do Centro de Saúde que o tem vindo acompanhar, considerou que apesar de ele ser o único aluno do 3º ano, seria mais benéfico para ele manter-se na turma que já o conhece há muitos anos, tendo em conta a sua baixa auto-estima e a sua depressão.

Todos os alunos têm nacionalidade portuguesa assim como os pais.

O nível sócio-económico das famílias é médio/baixo. Quatro alunos beneficiam do Auxílio Económico. Três alunos têm os pais separados e uma é órfã de pai. Todos os pais trabalham excepto um que está desempregado. Oito mães são domésticas.

Os alunos beneficiam de actividades de enriquecimento curricular na área da música, inglês, actividade física e apoio ao estudo. Todos os alunos participam na aula de Apoio ao Estudo. Nas restantes actividades apenas dois alunos não participam.

2.4. O aluno alvo

2.4.1. História clínica

Ao consultar o Processo Individual do Aluno, tivemos acesso a diversas informações que nos permitem conhecer melhor a sua problemática.

De acordo com o relatório médico (anexo 2) enviado pela equipa de pedopsiquiatria do Hospital D. Estefânia em Outubro de 2007, o António

é uma criança com algumas dificuldades (no domínio cognitivo); evidencia uma certa fragilidade e imaturidade psico-afectiva ao nível da organização da personalidade. Parece ainda ter uma baixa auto-estima assente numa fraca concepção narcísica de natureza depressiva, que impede a assunção de uma posição activa face às aprendizagens escolares, de afirmação positiva do eu, através da realização construtiva de objectos

próprios, pelo que se sugere um apoio educativo acrescido, ao abrigo do 319/91. Deverá manter apoio pedopsiquiátrico” (relatório médico)

O António começou então a ser medicado com Risperidona 1 mg.

Em Junho de 2008, o relatório médico da equipa que o acompanhou no Hospital ao longo do ano (anexo 3), o António “tem défice cognitivo ligeiro e necessita do apoio da professora de educação especial”. Assim, no final do ano lectivo o aluno foi abrangido pelas alíneas a e b do Decreto-lei 3/2008.

Em Janeiro de 2009, o médico que acompanha o António na equipa da Lapa no Departamento de Pedopsiquiatria, utilizou a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde para caracterizar a problemática do António (anexo 4). De acordo com a checklist, capítulo 1- Funções Mentais, o António apresenta uma deficiência grave nas funções intelectuais, e moderada nas funções da orientação do espaço e no tempo; psicossociais globais; da atenção; da memória; emocionais e do pensamento. Esta checklist evidência uma diferença quanto à gravidade do défice cognitivo do aluno quando comparada com o relatório anterior.

2.4.2. História familiar

O Processo Individual do Aluno possibilitou-nos conhecer a família do António.

O António é uma criança limpa e cuidada. Vive com os pais, um irmão de 6 anos e uma irmã de 1 ano. A mãe é doméstica e o pai trabalha na pedra. É uma família com o nível económico médio/baixo. Os pais têm ambos o sexto ano de escolaridade.

O pai é ausente na educação dos filhos. Considera que a sua função é apenas de lhes dar os bens essenciais. A mãe faz tudo o que está ao seu alcance por eles. É receptiva a todas as sugestões da professora titular, da psicóloga e da equipa de pedopsiquiatria que acompanha o António. Vai a todas as consultas marcadas, incluindo as de Lisboa para onde se desloca em três diferentes meios de transporte públicos.

2.4.3. Caracterização do percurso escolar

O António iniciou o Jardim de Infância aos cinco anos. Segundo o relatório que consta no processo do aluno, revelou algumas atitudes desajustadas da realidade e foi feito um pedido de observação.

Em 2005/2006 iniciou o primeiro ano do 1º Ciclo. Revelava alguns comportamentos estranhos, nomeadamente, espalhava o seu material na mesa e no chão; levantava-se para afiar os lápis demasiadas vezes; brincava com os materiais em vez de realizar as actividades; riscava os braços; cortava a sua roupa; assobiava sistematicamente na sala; batia por baixo da mesa e dizia: “Professora estão a bater à porta”; emitia sons, que não se percebiam, como se estivesse a cantar. Fora da sala de aula isolava-se dos colegas; não brincava com eles; passeava sozinho ou ficava sentado. Também com os adultos a sua relação era estranha. Respondia abanando a cabeça e não falava com mais nenhum adulto. No final do primeiro período começou a responder a uma das auxiliares e a um outro professor da escola. No entanto apenas respondia nunca tomava a iniciativa de falar. Por vezes dizia que queria morrer mas nunca acrescentava mais nada.

Enquanto professora titular da turma, considerei estes comportamentos e atitudes muito estranhas e por isso falei com a professora do apoio educativo no sentido de ser realizada uma observação psicológica ao aluno. O António começou então a ser avaliado pela psicóloga do Centro de Saúde, quinzenalmente, em Fevereiro de 2006.

O aluno melhorou os seus comportamentos revelou mais interesse pelas actividades. Começou a interagir mais com os colegas e com os outros professores.

No que respeita à aquisição da matéria, o António não conseguiu atingir todas as competências propostas para o primeiro ano e transitou ao segundo ano com muitas dificuldades. Por este motivo, elaborei um relatório e respectivo pedido para que ele beneficiasse de apoio pedagógico no ano seguinte.

No início do ano lectivo 2006/2007 o António voltou à escola mais participativo e ainda se lembrava das aquisições do primeiro ano. No entanto a sua parte emocional tinha regredido. Voltava a estragar o material, espalhava-o, comia cola e outro tipo de materiais. Tinha comportamentos imaturos para a sua idade e um olhar apático como se não estivesse ali. Relatava vivências que na realidade não existiram, como o andar de bicicleta com o pai ou ir à praia com os pais e o irmão. Estava novamente muito dependente do adulto na realização das tarefas preferindo olhar para o trabalho dos colegas em vez de realizar o seu.

A psicóloga enviou então a sua informação psicológica em 30 de Outubro de 2006 (anexo 5) após ter concluído a avaliação que decorreu de Fevereiro a Julho de 2006. Neste relatório verifica-se que o António

é uma criança muito parada parecendo alheado do mundo que o rodeia, com alguma dificuldade em entender o que se lhe pede, pouco expressivo e muitas vezes respondendo aos estímulos de forma desadequada, descontextualizada (relatório da psicóloga do centro de saúde).

A psicóloga sugeriu que ele fosse chamado à realidade, incentivado e que a sua auto-estima fosse aumentada.

Em Fevereiro de 2007 a psicóloga enviou novo relatório da avaliação psicológica (anexo 6) que decorreu em Novembro e Dezembro de 2006. Nesse relatório pode verificar-se que o António “revela uma eficiência intelectual que se encontra ligeiramente abaixo da média do seu grupo e que não lhe permite efectuar uma aprendizagem escolar de sucesso” e alertando para a necessidade de promover a sua inserção no grupo.

Apesar da intervenção desenvolvida, e do acompanhamento psicológico, o António continuava com dificuldades de integração. Em Junho de 2007 foi encaminhado para uma consulta de Desenvolvimento no Hospital Amadora-Sintra, pela psicóloga que o tem vindo a acompanhar. A mãe foi à consulta de pediatria onde lhe disseram para aguardar. No final do ano lectivo, o aluno ficou retido no segundo ano mas acompanhou a turma, de forma a não se desmotivar mais.

No ano lectivo 2007/2008, regressou à escola mais falador com os colegas e adultos. Por vezes até respondia mal e tentava desafiar o adulto. No primeiro dia de aula, quando falámos sobre o regresso às aulas, disse que “queria ir para o céu”. Na semana seguinte, o António enrolou a camisa à volta do pescoço com muita força até ficar com falta de ar. Uma professora da escola perguntou-lhe porque é que tinha feito isso e ele respondeu que queria morrer porque não gostava desta vida. Na semana seguinte, quando terminaram as aulas das actividades extra-curriculares, ao descer a escada da escola atirou-se do corrimão e caiu em cima de um armário. Mais uma vez disse que queria morrer. Chamei então a mãe para lhe falar destes comportamentos. De acordo com as suas informações, nas férias de Verão o António correu atrás do irmão de 5 anos e do primo com uma faca para os picar. No fim-de-semana, entre as crises da escola, tentou picar o irmão com um prego.

Entrei então em contacto com a psicóloga que o tem vindo a acompanhar. Uma vez que não se conseguiu marcar a consulta de pedopsiquiatria no Hospital da residência, a mãe levou-o ao Hospital D. Estefânia para uma consulta de urgência

psiquiátrica no dia 2 de Outubro de 2007. Foi internado nesse mesmo dia na unidade de pedopsiquiatria e permaneceu em observação durante 3 semanas e foi medicado com Risperidona 1 mg.

Regressou à escola no dia 23 de Outubro com uma atitude agressiva. Recusava-se a trabalhar dizendo “não me lembro como se faz” e que “era melhor estar no médico”, levantava-se, colocava-se de joelhos na cadeira, espalhava o seu material escolar pelo chão e estragou alguns lápis e chegou a ser indelicado com os adultos.

Depois de muito diálogo com ele, foi ficando mais calmo, comunicativo e receptivo a novas aprendizagens.

2.4.4. Perfil de aprendizagem académica

No ano lectivo de 2008/2009, o António frequenta o 3º ano e mantém-se na sua turma de origem apesar de ser o único aluno do terceiro ano. Tem um Programa Educativo Individual (anexo 7) em que se incide nas áreas das funções do corpo, das actividades e nos factores ambientais. Nas medidas educativas foi abrangido pela alínea a: apoio pedagógico acrescido e b: adequações curriculares individuais.

Foram então definidas as adequações curriculares para o António (anexo 8).

Em Maio de 2008 o António foi assinalado pela professora de educação especial na Checklist da Cif com funções emocionais (anexo 9).

Após a análise da avaliação diagnóstica que consta no processo individual do aluno, concluímos que o António de uma forma geral revela dificuldade em perceber tudo aquilo que lhe é abstracto. Ou seja, não consegue utilizar a imaginação tem que visualizar aquilo de que estamos a falar.

Na área da matemática necessita de material didáctico, ou esquemas, para conseguir resolver as operações mais complexas. As situações problemáticas têm que ser muito claras e no caso de envolverem mais que uma operação as mesmas têm que estar separadas para que ele as realize passo a passo. Em estudo do meio é necessário recorrer a imagens para exemplificar os conteúdos que estamos a trabalhar.

Consegue ler e interpretar textos, mas revela dificuldades na produção de textos escritos.

Com base na informação recolhida elaborámos o seguinte quadro síntese com o nível actual de competências do aluno.

Quadro 1: Nível Actual de Competências do Aluno

Área	é capaz de	tem dificuldade em
Língua Portuguesa	• ler textos do 3º ano; • compreender a ideia principal do texto; • perceber as perguntas directas sobre o que leu; • escrever com poucos erros e ortográficos; • escreve frases;	• perceber vocabulário mais complexo; • responder de forma completa às perguntas de interpretação; • escrever sem erros de construção frásica; • escrever textos;
Matemática	• conhecer os números; • resolver operações que envolvem a adição, subtracção e multiplicação concretizando; • resolver problemas simples concretizando;	• em memorizar conceitos, como dezena, dúzia, entre outros; • resolver problemas que envolvam mais do que uma operação;
Estudo Do Meio	• conhecer os seus dados pessoais; • conhecer dias da semana e meses do ano; • identificar os órgãos do corpo humano e as suas principais funções; • identificar animais e plantas assim como as suas características;	• perceber o processo de cada uma das funções do corpo humano;

2.4.5. A interacção social

Após a análise dos primeiros testes sociométricos, aplicados na turma onde decorre este Projecto de intervenção, verificámos que o António foi escolhido por quatro dos seus quinze colegas (anexo 10). Na análise da reciprocidade das escolhas (anexo 11), existem vinte reciprocidades entre os alunos.

Para melhor percebermos as escolhas dos alunos elaborámos os sociogramas alvo. Procedemos então aos cálculos para tal ser possível (anexo 12).

Após os cálculos elaborámos então o sociograma alvo para as escolhas (anexo 13) e registámos as respectivas reciprocidades onde verificámos que das 20 reciprocidades entre os alunos, 10 são entre os rapazes, 9 entre as raparigas e apenas 1 entre rapaz rapariga. O António tem duas reciprocidades, enquanto outros dois alunos não têm nenhuma.

No sociograma alvo para o 1º critério (anexo 14) verificámos 5 reciprocidades entre as raparigas e 2 entre os rapazes. Para o 2º critério (anexo 15) verificámos 6

reciprocidades entre elas e 1 entre eles. No 3º critério elas têm novamente 6 reciprocidades e eles têm 4.

No que diz respeito às rejeições (anexo 17), o António foi rejeitado apenas uma vez. Nas reciprocidades das rejeições (anexo 18) existem apenas duas reciprocidades, não sendo nenhuma delas entre o António e algum colega. Um dos alunos da turma é rejeitado doze vezes e outro dez vezes, ou seja, há outros alunos muito mais rejeitados que ele.

Elaborámos então os cálculos para os sociogramas das refeições (anexo 19) e organizámos então o sociograma para as rejeições (anexo 20). Nele constatámos que existem 1 rapaz no nível 1 de rejeições. Depois verificámos que existem 2 reciprocidades nas escolhas, uma entre rapaz/rapaz e outra entre rapaz/rapariga (anexo 21).

Concluímos então, que o António foi escolhido três vezes e rejeitado uma vez. Será então necessário fazer com que ele seja mais vezes escolhido.

Utilizámos a observação naturalista para perceber a relação entre os alunos no intervalo (anexo 22). Na análise da mesma percebeu-se que a turma se divide entre os rapazes e as raparigas. No entanto a relação entre eles é boa, apenas têm preferências diferentes no que toca às brincadeiras.

No intervalo o António prefere estar sozinho a brincar com os colegas. Passeia sem destino pelo recinto escolar, isolando-se com frequência. Quando alguém lhe dirige a palavra ele responde, mas raramente toma a iniciativa.

2.4.6. Comportamentos na sala de aula

Na análise da observação naturalista (anexo 23), o António variou o seu comportamento. Iniciou a aula cumprindo as regras tal como os colegas, ou seja, escreveu o nome e data. Por ser o início da semana, escolheu a sua tarefa quando lhe foi perguntado qual queria. Na hora das novidades, actividade semanal no início da semana, ouviu os colegas mas não contou nenhuma novidade. Por vezes diz que não se lembra e outras vezes diz que não fez nada.

Esteve autónomo enquanto realizou as suas actividades sozinho e quando esteve com a professora. Quando ficou em pequeno grupo, quatro elementos, participou na escolha de material mas não deu a sua opinião na construção da história em grupo. Nas leituras das histórias e sugestões de melhoramento esteve atento. O António tem muitas dificuldades na produção de textos escritos e por isso não dá a sua opinião.

A actividade de expressão plástica também foi em grupo. Cada grupo tinha duas folhas de jornal para rasgar aos bocadinhos para posteriormente fazerem folhas de papel reciclado. Depois de rasgarem todo o jornal, cada grupo colocava os pedaços dentro de um algarizal com água. O António rasgou os pedaços de acordo com as indicações e enquanto o fazia ia cantando com os colegas que ouviam um CD de músicas tradicionais.

O inventário de comportamentos (anexo 24) permitiu-nos perceber que a maior incidência de comportamentos menos desejados é no *sempre* onde se registaram 15 vezes.

Estes comportamentos permitem-nos verificar que o António nem sempre termina as actividades, revela dificuldades de concentração, destrói o material, diz que não tem amigos, isola-se, entre outros.

2.4.7. Síntese relevante

De toda a informação recolhida considerámos alguma mais relevante do que outra.

Para ser mais fácil analisar essa informação, procedemos à organização da mesma conforme se apresenta no quadro que se segue. O quadro está dividido pelas áreas que vão ser trabalhadas nesta intervenção, isto é socialização, comunicação e académica.

Em cada área encontram-se as técnicas e instrumentos utilizados na recolha da informação e os indicadores mais relevantes.

Quadro 2: Síntese da informação recolhida sobre o aluno alvo

Área	Técnicas e Instrumentos	Indicadores relevantes
	Projecto Curricular de Turma	• Escola plano centenário, 1970; • Meio sócio-cultural médio/baixo; • Turma: 16 alunos: 1 do 3º ano (défice cognitivo ligeiro); 15 do 4º ano;
Socialização	Inventário de comportamento da criança	• Frequência dos comportamentos: - 23 nunca; - 7 às vezes; - 15 sempre; • Comportamentos negativos: - deixa as actividades incompletas; - não se concentra; - isola-se; • Comportamentos positivos: - não é cruel; - não chora; - não é desobediente; - não é mentiroso;
	Testes sociométricos	• 20 reciprocidades nas escolhas da turma; • O <i>António</i> foi escolhido 4 vezes; • O <i>António</i> está abaixo do limite inferior no sociograma em alvo das escolhas; • O <i>António</i> tem 2 reciprocidades; • O <i>António</i> foi rejeitado 1 vezes; • O <i>António</i> está abaixo do limite inferior no sociograma em alvo das rejeições;
	Observação naturalista: memória descritiva	• Não brinca com os colegas no intervalo; • Lancha seguindo as regras; • Desinteresse pelas actividades; • Não termina todas as actividades; • Realiza as actividades de matemática; • Não realiza as actividades de língua portuguesa;

Área	Técnicas e Instrumentos	Indicadores relevantes
Comunicação	Observação naturalista: memória descritiva	• Não conta as novidades na actividade semanal;
Académica	Observação naturalista: memória descritiva	• Os alunos do 4º ano não revelam dificuldades na aquisição das competências; • O António revela dificuldades na escrita de textos; • Responde de forma incompleta às perguntas; • Na área da matemática tem dificuldade em resolver situações problemáticas que envolvam mais do que uma operação;

PARTE III

PLANO DE ACÇÃO

1. Pressupostos teóricos

Investigação/acção é um “ processo de colocar questões, procurar respostas válidas e objectivas, e de interpretar e utilizar os resultados” (Arends, 1995, p.525). O mesmo autor, defende que este processo tem três partes, a primeira decidir quais os problemas a estudar e explicitar as questões concretas; a segunda recolher informação válida e por fim interpretar e utilizar esta informação com o objectivo de melhorar o ensino.

1.2. Relevância do planificar

Para Arends (1995) planificar é fundamental para o ensino uma vez que interage com todas as funções executivas do professor. Clark e Yinger (1979) referidos em Arends 1995, os professores passam entre 10 a 20% do seu tempo semanal a planificar as actividades lectivas. Planificar permite ao professor estabelecer um variado número de diferentes actividades para desenvolver com os seus alunos.

Para Clark e Lampert (1986) “ A planificação do professor é a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas” (citados em Arends, 1995, p.44). Para os autores planificar é transformar o currículo, adaptando-o ao ritmo que pretende e àquilo que quer transmitir aos seus alunos. A planificação permite ao professor estipular o tempo que os alunos vão ter de trabalho individual, pares ou grupo. É também na planificação que o professor pode compensar aulas que não tenha dado, ou momentos que não estavam previstos.

Ao longo dos anos, a planificação tem vindo a ser descrita e estudada por diversos autores. Um dos modelos de planificação é o modelo racional-linear. “A tónica desta perspectiva é colocada nas metas e nos objectivos como os primeiros passos de um processo sequencial” (Arends, 1995, p.45). Só depois de estabelecidos os objectivos é que se seleccionam as actividades e os métodos de acção.

Para os primeiros planificadores, como Tyler (1950), Mager (1962), Popham e Baker (1970) e Gagné e Briggs (1979)

uma boa planificação educativa caracteriza-se por objectivos de ensino cuidadosamente específicos, acções e estratégias de ensino concebidas para promoverem objectivos prescritos e medições

cuidadas dos resultados, particularmente do rendimento escolar dos alunos (Arends, 1995, p.44).

Concluimos então, que o modelo de planificação racional-linear pode ser resumido como: “Metas→ Acções→ Resultados” (Arends, 1995, p.45).

Na década de oitenta, surgiram alguns observadores como Clark (1980), Weick (1979) que puseram em causa o modelo racional-linear, pois consideravam que as salas de aula eram orientadas para satisfazer objectivos com a “perspectiva de que é possível realizar actividades com grande precisão num mundo caracterizado pela complexidade, mudança e incerteza” (Arends, 1995, p.45). Weick (1979) defende um modelo não linear em que se começa pelas acções que produzem resultados e às quais se atribuem metas. Podemos então resumir este modelo: “Acções→ Resultados→ Metas” (Arends, 1995, p.45).

A investigação realizada mostra que “o ensino planificado é melhor do que o ensino baseado em acontecimentos e actividades não direccionadas” (Arends, 1995, p.45). Mostra também que uma planificação com metas claras e possíveis de alcançar aumenta a produtividade dos alunos, ajudando-os “a tornarem-se conscientes das metas implícitas nas tarefas de aprendizagem que têm de cumprir” (Arends, 1995, p.45).

Zahorik (1970) realizou diversos estudos para comparar as aulas dos professores que planificam por objectivos e os que não o fazem. Concluiu que os professores que planificam são menos sensíveis às ideias dos alunos e mantêm-se apenas naquilo que tinham planificado. Por outro lado, os professores que não planificam encorajam mais os seus alunos a desenvolver as suas ideias. Com este estudo “Zahorik” concluiu que a planificação por objectivos poderá inibir os professores de terem em relação aos alunos a sensibilidade que doutro modo teriam” (Arends, 1995, p.45). Apesar disto, o autor defende que a planificação é necessária, pois sem ela a aprendizagem seria ao acaso. Assim, na sua opinião

Em paralelo com o plano típico que pode ser descrito como sendo um plano da aprendizagem do aluno, é preciso desenvolver um plano de ensino que identifique tipos e padrões de comportamentos dos professores a serem utilizados durante a aula (citado em Arends, 1995, p.44).

A planificação permite também ao professor diminuir os problemas de indisciplina que podem ocorrer durante as aulas, uma vez que as actividades, ideias e interacções são encadeadas com lógica.

Yinger (1980) após várias investigações realizadas, identificou cinco períodos de tempo nas planificações dos professores, são eles: planificação diária, planificação semanal, planificação da unidade, planificação do período e planificação anual. O autor, concluiu também que para cada nível da planificação “o professor atendia a quatro itens: objectivos da planificação, fontes de informação, formulação do plano e critérios de avaliação da eficácia da planificação” (Arends, 1995, p.54).

Para Leitão (2006) “planificar é organizar, estruturar prever” (p.91).

Não é

deixar-nos encerrar em modelos rígidos e dogmáticos, inalteráveis, inquestionáveis, mas a procura de uma base segura que nos oriente no recurso a modelos de ensino diversificados, sem carácter prescritivo, suportado em atitudes reflexivas que encorajem a experimentação activa dos docentes (numa atitude de partilha e cooperação) e entendam o ensino como a interminável procura das melhores perguntas e das melhores respostas, face à imprevisibilidade dos comportamentos dos alunos (p.91).

1.3. Aprendizagem cooperativa

Quando se pensa em estratégias inclusivas surge a aprendizagem cooperativa. “A cooperação é a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos” Virginia Burden (citada em Lopes e Silva, 2009, p.3). Para Lopes e Silva, (2009) a necessidade de colaboração entre as pessoas já existe há muitos anos uma vez que a Bíblia e o Talmude fazem referências à necessidade de colaborarmos uns com os outros.

Lopes e Silva (2009, p.3) apresentam algumas definições de diversos autores sobre aprendizagem cooperativa, a saber, Fathman e Kessler (1993) definem-na como sendo um trabalho de grupo estruturado para que todos os alunos participem na actividade e sejam avaliados no final; para Johnson, Johnson e Holubec (1993) é um método de ensino em que os alunos trabalham em pequenos grupos partilhando os seus conhecimentos; Balkcom (1992) também a define como uma estratégia de ensino em pequenos grupos sendo que cada um dos elementos tem diferentes capacidades e é responsável não só por aprender mas também por ajudar os colegas. Por outro lado,

para Johnson, Johnson e Stanne (2000) “a aprendizagem cooperativa é um termo genérico com o qual fazemos referência a um bom número de métodos para organizar e conduzir o ensino na aula” (Lopes & Silva, 2009, p.3).

Para Johnson e Johnson (1989) e Johnson, Johnson e Holubec (1993) referidos em Lopes e Silva (2009), para que o professor ponha em prática a aprendizagem cooperativa tem que ter presentes cinco elementos essenciais. “São eles: 1. A interdependência positiva; 2. A responsabilidade individual e de grupo; 3. A interação estimuladora, preferencialmente face a face; 4. As competências sociais; 5. O processo de grupo ou avaliação do grupo” (Lopes & Silva, 2009, p.15).

A aprendizagem cooperativa para Correia (2003b) é aquela em que todos aprendem em conjunto. Pollaway e Cols (2001) referido em Correia (2003), afirmam que ao planificar a aprendizagem cooperativa o professor deve ter em atenção quatro parâmetros básicos: todos os elementos do grupo devem atingir um objectivo comum, devem ser responsabilizados individualmente, devem existir princípios de colaboração e no final do trabalho todos devem realizar a auto-avaliação. Segundo o mesmo autor outro aspecto a ter em conta pelo professor é a formação dos grupos. Sempre que seja necessário o professor deve adaptar os materiais às necessidades individuais dos alunos com NEE.

As principais características da aprendizagem cooperativa são:

os alunos trabalham em equipa para dominar os materiais escolares; as equipas são constituídas por alunos bons, médios e fracos; as equipas são constituídas por grupos mistos de alunos no tocante ao sexo e à raça; os sistemas de recompensa são orientados para o grupo e não individualmente (Arends, 1995, p.371).

A aprendizagem cooperativa proporciona ao aluno momentos de aprendizagem mas também aprofunda/desenvolve laços de amizade entre os elementos do grupo. Arends (1995) destaca três actividades no âmbito da aprendizagem cooperativa, o STAD, o jigsaw e a investigação em grupo.

Johnson, Johnson e Holubec (1993) referidos em Lopes e Silva (2009), consideram que existem três tipos de grupos de aprendizagem cooperativa, os grupos formais, informais e de base. Os grupos formais podem trabalhar juntos de uma hora a várias semanas de aulas. Os grupos informais trabalham durante pouco tempo entre poucos minutos a uma aula. Os grupos cooperativos de base trabalham juntos durante

pelo menos um ano. O tipo de grupo depende daquilo que o professor pretende desenvolver com os seus alunos.

No que diz respeito ao papel que cada aluno tem no seu grupo, “diferentes autores propõem diferentes papéis que os alunos podem desempenhar nos grupos de aprendizagem cooperativa” (Lopes & Silva, 2009, p.24). Cabe ao professor atribuir os respectivos papéis aos seus alunos dependendo das suas idades, características e dos objectivos que o professor pretende alcançar.

Sharan (1999), um dos autores mais reconhecidos na aprendizagem cooperativa, afirma que “a aprendizagem cooperativa se tornou num termo guarda-chuva, que frequentemente tanto encobre como revela, porque significa coisas muito diferentes para as diferentes pessoas” (Lopes & Silva, 2009, p.3).

Slavin (1995 citado em Lopes & Silva, 2009) considera que existem quatro perspectivas teóricas que explicam os efeitos da aprendizagem cooperativa, são elas a perspectiva da motivação, a de coesão social, cognitivas de desenvolvimento e cognitivas de elaboração. A perspectiva da motivação está relacionada com o facto de o aluno só obter sucesso no caso de todos os colegas o conseguirem também, isto vai fazer com que eles se ajudem uns aos outros. A perspectiva de coesão social defende que a aprendizagem cooperativa acontece por causa da união do grupo que pretende alcançar o sucesso. A perspectiva do desenvolvimento cognitivo fundamenta-se nas teorias de Vygotsky e de Piaget que defendem que o convívio entre os alunos os ajuda a desenvolver as suas aprendizagens. A perspectiva de elaboração fundamenta-se nas teorias cognitivas que acreditam que ao explicarmos os conceitos a outros aprendemos muito mais facilmente.

Para por em prática a aprendizagem cooperativa, o professor deve, de acordo com Johnson, Johnson e Smith (1991) referidos em Lopes e Silva (2009), ter em atenção três fases distintas, são elas a pré-implementação, implementação e pós-implementação. Na pré-implementação, o professor deve

especificar os objectivos de ensino; (...) determinar o tamanho do grupo e distribuir os alunos pelos grupos; (...) atribuir papéis aos elementos do grupo; (...); arranjo ou disposição da sala; (...) planificar materiais de ensino para promover a interdependência; (...) distribuir tarefas; (...) estabelecer os critérios de sucesso; (...) estruturar a interdependência positiva e a responsabilidade; (...) estabelecer os comportamentos desejados; (...) (Lopes & Silva, 2009, pp.54-55).

Durante a implementação, o professor tem que “controlar o comportamento; (...) intervir se necessário; (...); prestar ajuda; (...) elogiar (...)” (Lopes & Silva, 2009, pp. 64-65). Na pós-implementação cabe ao professor “promover o encerramento através do sumário; (...) avaliar a aprendizagem; (...) reflectir sobre o trabalho desenvolvido (...), (Lopes & Silva, 2009, pp. 65-66).

Lopes e Silva (2009) sugerem alguns conselhos ao professor para que implemente a aprendizagem cooperativa na sala de aula. Por exemplo, começar por grupos pequenos, actividades curtas e simples, variar as estratégias, definir objectivos realistas, deixar tempo para a reflexão e por fim ser persistente.

Para Díaz-Aguado (2000) em todos os modelos de aprendizagem cooperativa estão reunidas as seguintes condições:

1. Divide-se a turma em equipas de aprendizagem (de 3 a 6 membros), geralmente heterogéneas em termos de rendimento e que normalmente permanecem estáveis ao longo de todo o programa.
2. Incentivam-se os alunos a ajudar os outros membros da sua equipa na aprendizagem da tarefa que lhe é encomendada.
3. E recompensa-se pelo rendimento obtido como consequência do trabalho do grupo (p.126).

Apesar de todos os benefícios que a aprendizagem cooperativa tem, existem também algumas desvantagens sendo uma delas o facto de alguns alunos não se empenharem no trabalho porque sabem que no final todos terão a mesma nota. Outra desvantagem é o facto de os alunos com mais dificuldades poderem ser ignorados pelos elementos do grupo por acharem que eles não sabem. Mais uma vez cabe ao professor estar atento e criar estratégias para que tal não aconteça.

2. Pressupostos empíricos

Ao procedermos à análise de todos os dados recolhidos sobre a turma e o António, nomeadamente a sociometria, a observação naturalista, as grelhas de comportamento, entre outros, verificámos que o António se isola dos colegas nas brincadeiras e conversas.

Após a aplicação dos testes sociométricos, constatámos que na turma existem 20 reciprocidades, 1 entre rapaz/rapariga, 9 rapariga/rapariga e 10 rapaz/rapaz, ou seja existem dois grupos distintos na turma no que respeita à relação

entre eles. No entanto ao analisarmos cada um dos critérios constata-se que há 6 reciprocidades entre as raparigas verificando-se assim que existe uma maior reciprocidade entre elas. O António é escolhido por quatro colegas, dois deles escolhem-no para brincar, um para se sentar ao lado dele e outro para trabalhar.

No que respeita às rejeições, existem dois rapazes que são rejeitados mais que 10 vezes o que é demasiado elevado. O António foi apenas rejeitado uma vez.

Na observação naturalista, verificámos que o António lancha seguindo as regras da sala de aula e não procura os colegas para brincar preferindo ficar sozinho. Os restantes elementos da turma dividem-se em dois grupos raparigas e rapazes, apenas um deles brinca normalmente com as meninas.

Em termos académicos, os alunos estão a acompanhar bem o programa e não têm revelado dificuldades de aprendizagem. O António revela desinteresse pela maioria das actividades que nem sempre termina. Realiza as actividades de matemática mas não realiza as actividades de língua portuguesa;

A sua área mais problemática é a socialização, uma vez que se isola, e a língua portuguesa onde está com dificuldades na aprendizagem.

As áreas fortes são o estudo do meio onde revela interesse pelos conteúdos e a matemática.

A análise da situação diagnosticada justificou a necessidade de uma intervenção sistematizada cuja planificação se apresenta de seguida.

3. Planificação

3.1. Princípios e objectivos

Toda a planificação deste trabalho teve o intuito de promover a inclusão dos catorze alunos do quarto ano e do António do terceiro, e em simultâneo transmitir-lhes as competências propostas para o 3º e 4º ano do ensino básico. A planificação incidiu na área da socialização, comunicação e cognição/académica.

A política educativa do Agrupamento onde a escola está inserida, defende que os alunos devem sempre acompanhar o grupo com que iniciaram a escolaridade. O António ficou retido no segundo ano com mais duas colegas. No início do 3º ano as duas meninas foram transferidas para outras escolas, uma vez que mudaram de casa, e por isso o António passou a ser o único aluno do 3º ano. Os conteúdos a trabalhar e as competências propostas para o 3º ano são diferentes das do quarto ano tornando-

se difícil que o António participe em todas as actividades. Enquanto professora titular do grupo, ao planificar para o António farei coincidir, sempre que possível, os conteúdos do 3º ano que estão mais de acordo com os do 4º ano, por exemplo, os animais e plantas, a água, as operações matemáticas, os euros, entre outros.

Alguns dos novos conteúdos do 4º ano serão apresentados após uma revisão que será uma forma dos colegas transmitirem ao António, trabalhar assim, um pouco em equipa.

O António irá participar em todas as actividades propostas no Projecto Curricular de Turma, nomeadamente leitura de livros, guiões de leitura, trabalhos de pesquisa, entre outros.

Todas as actividades de expressão plástica, dramática, musical e educação física serão comuns.

No âmbito da História de Portugal, a turma realizará algumas visitas de estudo em que o António também participará apesar de não trabalhar estes conteúdos por estar no terceiro ano.

Esta intervenção tem como principais objectivos:

- Elevar o nível de auto-estima do aluno desencadeador
- Aumentar os tempos de participação nas actividades escolares do aluno
- Melhorar o nível de interacção social aluno/turma e turma/aluno
- Adquirir as competências propostas para as áreas da Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio em contexto grupal.

Após termos definido os principais objectivos desta intervenção, criámos os objectivos gerais e didácticos que pretendemos trabalhar ao longo da intervenção tendo em conta as problemáticas encontradas a quando da recolha de informação para caracterizar a situação.

No seguinte quadro estão definidos os objectivos que foram planificados numa base inclusiva de forma a superar a situação diagnosticada.

Quadro 3: Objectivos gerais e didácticos da intervenção

Objectivos Gerais	Objectivos Didácticos
• Relacionar-se com adultos e colegas • Comportar-se adequadamente em situações sociais • Expressar-se oralmente de acordo com a situação • Adquirir as competências propostas para a área da Língua Portuguesa; Matemática e Estudo do Meio • Aumentar os tempos de participação nas actividades escolares	• Brincar com todos os colegas; • Partilhar brinquedos, materiais e experiências com os colegas; • Participar activamente nas actividades de grupo; • Defender-se quando lhe tentam fazer mal; • Argumentar quando o acusam injustamente; • Adequar o seu comportamento à situação; • Fazer um recado seguindo a indicação do adulto; • Pedir ajuda ao adulto quando não sabe o que deve fazer; • Dialogar com os pares sobre as actividades; • Comportar-se adequadamente em diversos locais e situações (visitas de estudo, passeios, actividades que envolvem todas as turmas); • Conversar com os outros utilizando um discurso correcto; • Desenvolver o nível de vocabulário ao longo da realização de cada actividade; • Desenvolver a capacidade de retenção da informação oral; • Desenvolver o gosto pela leitura e escrita; • Escrever, individualmente ou em grupo; • Ler e interpretar textos narrativos e poéticos; • Ler e escrever números inteiros e decimais; • Explorar situações que levem à descoberta da adição, subtracção, multiplicação e divisão; • Resolver situações problemáticas; • Utilizar o dinheiro em situações funcionais; • Orientar-se espacial e temporalmente; • Fornecer os seus dados pessoais; • Identificar partes e órgãos fundamentais do corpo humano; • Comparar e classificar plantas; • Conhecer costumes e tradições; • Conhecer os planetas do sistema solar;

3.2. Planificação por áreas

A intervenção deste projecto incide na área da socialização, comunicação, e cognição/ académica, tendo em conta a problemática apresentada pela turma e pelo aluno desencadeador do projecto.

De seguida encontram-se os quadros de planificação para essas áreas. Para cada área foram definidos objectivos gerais, específicos, estratégias, recursos e avaliação.

Por vezes as áreas trabalhadas estão interligadas, uma vez que o Currículo Nacional do Ensino Básico define temas transversais. Por este motivo surgem, por vezes no mesmo quadro, duas áreas para serem trabalhadas com a mesma actividade como por exemplo socialização e estudo do meio.

Quadro 4: Planificação da Intervenção

Área: Socialização

Objectivos gerais: • Relacionar-se com adultos e colegas • Comportar-se adequadamente em situações sociais			
Objectivos didácticos	Estratégias/Actividades	Recursos	Avaliação
Brincar com todos os colegas; Partilhar brinquedos, materiais e experiências com os colegas; Participar activamente nas actividades de grupo; Defender-se quando lhe tentam fazer mal; Argumentar quando o acusam injustamente; Adequar o seu comportamento à situação; Fazer um recado seguindo a indicação do adulto;	• Participar na hora das novidades; • Participar na assembleia de turma; • Brincar com os colegas no intervalo; • Realizar jogos; • Ser responsável pela tarefa dos recados; • Almoçar no refeitório da escola;	• Bolas • Lenços • Arcos • Colheres	Continua Formativa

Quadro 5: Planificação da Intervenção

Área: Comunicação

Objectivos gerais:			
• Expressar-se oralmente de acordo com a situação			
Objectivos didácticos	Estratégias/Actividades	Recursos	Avaliação
Pedir ajuda ao adulto quando não sabe o que deve fazer; Dialogar com os pares sobre as actividades; Saber escutar e falar nas seguintes situações: visitas de estudo, passeios e assembleia de turma; Utilizando um discurso correcto, conversar com os outros; Desenvolver o nível de vocabulário ao longo da realização de cada actividade;	• Participar em trabalhos de grupo ou pares; • Participar na hora das novidades; • Escolher oralmente e explicitar como se responsabiliza; • Aguardar a sua vez e intervir com sentido na assembleia de turma; • Escutar e descrever oralmente o observado em visitas de estudo;		Continua Formativa

Quadro 6: Planificação da Intervenção

Área: Cognição/ Académica: Língua Portuguesa

Objectivos gerais: • Adquirir as competências propostas para a área da Língua Portuguesa; • Aumentar os tempos de participação nas actividades escolares			
Objectivos didácticos	Estratégias/Actividades	Recursos	Avaliação
Reter informação apresentada oralmente; Promover o gosto pela leitura e escrita em actividades concretas; Redigir trabalhos escritos, individualmente ou em grupo; Ler e interpretar textos narrativos e poéticos;	• Dar recados; • Ler histórias, textos informativos; • Requisitar livros na biblioteca escolar praticando a leitura por prazer; • Escrever pequenos textos; • Escrever recados;	• Fichas; • Livros; • Manuais;	• Continua; • Formativa; • Sumativa

Quadro 7: Planificação da Intervenção

Área: Cognição/ Académica: Matemática

Objectivos gerais: • Adquirir as competências propostas para a área da Matemática; • Aumentar os tempos de participação nas actividades escolares			
Objectivos didácticos	Estratégias/Actividades	Recursos	Avaliação
Ler e escrever números inteiros até ao milhão;	• Ler e escrever números em diferentes situações	• Fichas;	• Continua; • Formativa; Sumativa
Ler e escrever números decimais até à milésima;	• Em trabalhos diversificados, praticar a leitura e a escrita de números decimais.	• Manuais;	
Explorar situações que levem à descoberta da adição com transporte;	• Resolver situações em envolvem a adição	• Moedas e notas;	
Explorar situações que levem à descoberta da subtração com empréstimo;	• Calcular diferenças entre números inteiros recorrendo ao empréstimo;	• Facturas	
Explorar situações que levem à descoberta da multiplicação	• Aplicar a técnica da multiplicação por 2 algarismos.		
Explorar situações que levem à descoberta da divisão;	• Repartir com os colegas para perceber o conceito de divisão; • Resolver operações utilizando a divisão;		
Resolver situações problemáticas que envolvem o raciocínio matemático;	• Utilizando operações ou desenhos resolver situações problemáticas na área da matemática, dando preferência a situações vividas pelos alunos;		
Utilizar o dinheiro em situações funcionais como visitas de estudo, almoços, entre outros;	• Verificar quanto dinheiro gastou em determinadas situações; quanto pode gastar mediante o dinheiro que tem e a tabela de preços apresentada;		
Identificar as medidas de comprimento	• Realizar medições em objectos da sala de aula;		

Quadro 8: Planificação da Intervenção

Área: Cognição/ Académica: Estudo do Meio

Objectivos gerais: • Adquirir as competências propostas para a área de Estudo do Meio; • Aumentar os tempos de participação nas actividades escolares			
Objectivos didácticos	Estratégias/Actividades	Recursos	Avaliação
Fornecer os seus dados pessoais (nome, data de nascimento, morada, naturalidade e nacionalidade); Identificar os órgãos fundamentais do corpo humano (coração, pulmões, rins, estômago); Identificar a função digestiva, respiratória, circulatória, entre outras; Comparar e classificar plantas; Conhecer costumes e tradições; Conhecer os principais planetas do sistema solar;	• Escrever o nome completo no início da aula; • Identificar o seu nome em listas; • Preencher formulários com o nome completo, data de nascimento e morada; • Escrever diariamente a data registando o dia, mês, ano e dia da semana; • Identificar em calendários o dia da semana e mês do ano que lhe é pedido; • Identificar os órgãos do corpo humano em imagens “bonecos”; • Explicar oralmente ou por escrito as funções do corpo humano; • Plantar plantas e legumes e saber cuidar delas; • Conhecer as tradições através de perguntas aos mais velhos, pesquisa em livros, entre outros; • Identificar os planetas do sistema solar em mapas;	• Caderno diário; • Calendários; • Fichas; • Manuais; • Mapas; • Imagens do corpo humano; • Plantas;	• Continua; • Formativa; • Sumativa

4.A intervenção passo a passo

Após termos definido os objectivos gerais e didácticos para a turma onde decorreu esta intervenção definimos estratégias para desenvolver esses objectivos.

A intervenção incidiu nas áreas da socialização, comunicação, cognição/académica para língua portuguesa, matemática e estudo do meio. Para cada área foram definidas sessões e elaborados roteiros de actividades com as respectivas estratégias que se encontram em anexo.

No final de cada sessão procedíamos à reflexão da mesma. Esta reflexão permitia-nos avaliar de forma a melhorar os aspectos que tinham corrido menos bem, verificarmos a evolução dos alunos e procedermos às alterações necessárias.

4.1. Desenvolvimento das sessões

As sessões planificadas para as respectivas áreas foram sendo intercaladas ao longo da intervenção, isto é socialização, comunicação, cognição/académica para língua portuguesa, matemática e estudo do meio, para que a intervenção numa determinada área não termina-se para dar início a outra.

Assim, optámos por organizar a descrição das sessões por áreas e não por datas de forma a ser mais fácil perceber o que realmente se trabalhou em cada uma delas.

De seguida encontram-se as descrições das sessões desenvolvidas para cada área planificada.

4.1.1. Área da socialização

Sessão 1 (roteiro de actividades n.º 1)

a) Descrição da actividade

Esta sessão (anexo 25) foi realizada diariamente à hora do almoço no segundo e terceiro períodos. Os alunos saíam da sala de aula, iam lavar as mãos e entravam no refeitório para almoçar. Sentavam-se nos lugares predefinidos e começavam a comer a sopa. Depois aguardavam que lhes fosse servido o prato principal e a sobremesa.

b) Síntese reflexiva

Quando começaram a almoçar no refeitório no ano lectivo anterior, alguns alunos não tinham atitudes muito correctas à mesa. Desde então tem vindo a ser desenvolvido um trabalho, que envolve professoras e auxiliares de refeitório, para alterar esses comportamentos.

O António comia com a mão, mastigava de boca aberta e por isso era sempre apontado pelos colegas. Passou a sentar-se à mesa das professoras de forma a podermos ajudá-lo a perceber as regras à mesa chamando-o à atenção para os comportamentos menos adequados. Aos poucos a sua atitude foi-se alterando.

Os alunos começaram a comer com calma e respeitando as regras à mesa.

Sessão 2 (roteiro de actividades n.º 2)

a) Descrição da actividade

Nesta sessão (anexo 26) celebramos o Carnaval uma vez que a data está assinalada no Plano Anual de Actividades. Todas as crianças vieram mascaradas de casa livremente. Passearam pelo bairro cantando e atirando serpentinas.

A população vem para a rua para os ver passar.

b) Síntese reflexiva

Os alunos participaram no desfile muito animados cantando e atirando serpentinas aos habitantes.

Normalmente o António é uma criança tímida que não gosta de se mostrar. No entanto nesta actividade participou com entusiasmo talvez porque todos os colegas estavam mascarados e animados.

4.1.2. Área da comunicação

Sessão 1 (roteiro de actividades n.º 3)

a) Descrição da actividade

A sessão n.º 1 (anexo 27) planeada para esta área foi desenvolvida duas vezes por semana. À segunda-feira os alunos contavam ao grupo as novidades do fim-de-semana. Os colegas colocavam questões sobre aquilo que ouviam.

Também à segunda-feira, cada aluno escolhia uma actividade pela qual pretendia ser responsável essa semana, nomeadamente, recados, entregar cadernos, fichas, livros entre outras.

À sexta-feira cada aluno registava numa grelha a sua auto-avaliação avaliando o seu trabalho, comportamento e realização da tarefa. Depois dava a conhecer a sua avaliação e os colegas diziam se concordavam ou não.

b) Síntese reflexiva

Os alunos aderiram muito bem a estas actividades. Eram muito rigorosos na avaliação do seu trabalho e dos colegas.

No início do ano lectivo o António não contava nenhuma novidade ao grupo nem colocava questões aos colegas. No terceiro período começou a partilhar também as suas novidades com os colegas. Escolheu sempre a sua tarefa que cumpriu na maioria das vezes. Participou na assembleia de turma avaliando o cumprimento da sua tarefa e comportamento. Inicialmente não fazia sugestões para a semana seguinte mas com o decorrer da intervenção começou a fazê-lo. A evolução do António nestas actividades foi notória.

4.1.3. Área da cognição/académica: língua portuguesa

Sessão 1 (roteiro de actividades n.º 4)

a) Descrição da actividade

Esta sessão (anexo 28) começou com a leitura do texto “Um extraterrestre sozinho”. Após a leitura os alunos fizeram a interpretação da mesma na respectiva ficha. Depois fizemos a correcção da mesma no quadro.

Foi pedido aos alunos que escrevessem um texto onde imaginavam que eram um planeta, astronauta ou extraterrestre, consoante a sua vontade. Depois de escrever o texto, cada aluno leu-o aos colegas. Quando terminava a leitura os colegas davam a sua opinião sobre o texto dando sugestões para o melhorar.

b) Síntese reflexiva

Todos os alunos aderiram muito bem a esta proposta. Escreveram o seu texto no tempo definido pela professora. Aceitaram bem as críticas que lhes foram feitas pelos colegas e fizeram sugestões de forma a melhorar os textos dos colegas.

O António escreveu o seu texto e leu-o aos colegas. Reagiu bem às sugestões dos colegas que lhe deram ideias para desenvolver mais o seu texto. Ouviu os textos dos outros mas não emitiu a sua opinião.

Sessão 2 (roteiro de actividades n.º 5)

a) Descrição da actividade

Nesta sessão (anexo 29) os alunos foram divididos em pares. Cada par escolheu um tema livre para escrever um diálogo. Quando terminaram de escrever, cada par leu o diálogo que tinha escrito aos colegas.

Na semana seguinte, após ter sido corrigido, os alunos passaram o diálogo a computador.

b) Síntese reflexiva

Os alunos aderiram muito bem a esta actividade. O facto de o tema ser livre permitiu-lhes escrever sobre aquilo que queriam.

O António participou na actividade com empenho. Trabalhou com a colega, respeitou a opinião dela e deu a sua.

A auto e hetero-avaliação ajudou-os a perceber os erros cometidos uma vez que eles são muito rigorosos e críticos.

Quando teve oportunidade para dar a sua opinião sobre o trabalho dos outros pares, o António não o fez. Continua a ser difícil para ele a interacção com os outros.

Sessão 3 (roteiro de actividades n.º 6)

a) Descrição da actividade

Esta sessão (anexo 30) abrangia as áreas de língua portuguesa e de estudo do meio uma vez que falámos sobre a importância de manter as praias limpas. Cada aluno recebeu a ficha com o texto “O antiecológico na praia”, e as perguntas de interpretação. Depois de cada um ter lido um texto individualmente, fez-se a leitura em conjunto para depois esclarecer dúvidas de vocabulário.

De seguida cada aluno respondeu às perguntas de interpretação do texto individualmente e depois fizemos a correcção no quadro.

Uma vez que o Sr. Leitão não respeitava a praia e a deixava suja, foi pedido aos alunos que em grupo, escrevessem uma carta ao Sr. Leitão aconselhando-o a mudar de atitude e explicando-lhe por que é que as suas atitudes estavam erradas.

Quando todos os grupos tinham terminado, as cartas foram lidas e comparadas.

b) Síntese reflexiva

Os alunos estão conscientes da necessidade de proteger o meio ambiente e por isso aderiram bem à proposta. O António participou nas actividades com algum empenho. Leu o texto, respondeu às perguntas e corrigiu-as.

No trabalho de grupo ouviu os outros mas não fez sugestões. Esteve atento na leitura das cartas escritas pelos diferentes grupos. No diálogo sobre as atitudes ouviu os outros e deu a sua opinião.

Sessão 4 (roteiro de actividades n.º 7)

a) Descrição da actividade

Nesta sessão (anexo 31) assinalámos o Dia Mundial do Livro. Foi pedido a cada aluno que trouxesse o seu livro favorito de casa e realizasse um trabalho sobre ele para apresentar aos colegas.

Cada aluno mostrou o seu livro favorito e apresentou-o aos colegas através do trabalho que tinha realizado. Após cada apresentação os alunos fizeram perguntas sobre o livro e deram sugestões para melhorar a apresentação do trabalho.

b) Síntese reflexiva

Os alunos gostam muito de ler e contactam com livros desde o 1º ano de escolaridade. Por este motivo estavam muito entusiasmados em mostrar aos colegas o seu livro favorito e em falar dele.

O António participou nas actividades com empenho. Ouviu os colegas com atenção, colocou questões e apresentou o seu livro como lhe tinha sido pedido.

Sessão 5 (roteiro de actividades nº 8)

a) Descrição da actividade

A sessão nº 5 (anexo 32) decorreu durante os meses de Maio e Junho e consistiu na leitura do livro “Uma visita à corte do rei D. Dinis” de Ana Mª Magalhães e Isabel Alçada. Esta actividade surgiu na sequência de uma outra realizada no primeiro período em que os alunos leram o livro “Uma viagem ao tempo dos castelos” das mesmas autoras e realizaram diversas actividades para a exploração do livro.

Diariamente um aluno lia uma parte da história para os colegas ouvirem. De seguida fazíamos a exploração oral dessa parte da história através das perguntas colocadas pelo aluno, ou pela professora, sobre aquilo que se tinha lido.

No final foram sendo realizadas diferentes actividades à medida que o livro ia sendo lido, nomeadamente, fichas de interpretação, resumos, antecipação da história, entre outras. Os trabalhos de cada aluno foram compilados num livro e entregues no final do ano lectivo.

b) Síntese reflexiva

Os professores do 4º ano escolheram o livro “Uma viagem ao tempo dos castelos” para ler na sala de aula ao longo do ano lectivo. Os alunos aderiram muito bem a esta proposta e leram o livro rapidamente realizando diferentes actividades.

No final pediram para ler o livro seguinte “Uma visita à Corte do Rei D. Dinis”. Desta vez optei por comprar apenas um exemplar e fazer uma leitura mais descontraída com menos actividades, para eles perceberem que pudemos ler apenas pelo prazer de ler.

No início do ano do ano mostrei ao António o livro que íamos trabalhar e perguntei-lhe se queria participar ou preferia o livro escolhido para o 3º ano. Ele preferiu ler o mesmo dos colegas da sala. Ficava feliz quando lia em voz alta para os colegas e colocava questões. Reagiu sempre muito bem a todas as actividades. Apenas quando se tratava de realizar um texto escrito ele se retraía.

Sessão 6 (roteiro de actividades n.º 9)

a) Descrição da actividade

Nesta sessão (anexo 33) os alunos foram divididos em grupo. Cada grupo escolheu a fábrica de histórias que queria utilizar para escrever o texto escrito, uma vez que existem várias fábricas. Depois escolheram os cartões da fábrica de histórias (cartões para os vários temas que devem ser abordados numa história, por exemplo, a personagem, o local, a missão) e elegeram um porta-voz para escrever a história.

Após terem escrito a história, o porta-voz de cada grupo leu-a aos colegas. Cada grupo fez a avaliação de como tinha corrido o trabalho e os colegas deram a sua opinião e algumas sugestões.

b) Síntese reflexiva

Os alunos aderiram muito bem a esta actividade uma vez que gostam de utilizar as várias fábricas de histórias. Participaram com entusiasmo e foram rigorosos na construção da história.

O grupo onde estava o António escolheu-o para porta-voz e ele aceitou. Escreveu tudo o que os colegas foram sugerindo, questionando quando não tinha a certeza como se escrevia uma determinada palavra. Ficou feliz por ter sido seleccionado. Leu a história do grupo com boa entoação. Apesar de ter cumprido bem a sua tarefa de porta-voz, nunca deu a sua opinião no desenvolvimento da história.

Sessão 7 (roteiro de actividades n.º 10)

a) Descrição da actividade

Nesta sessão (anexo 34) pretendeu-se assinalar o final do 2º período com todos os alunos da escola que realizaram uma caça ao tesouro sobre o livro “Os ovos misteriosos” de Luísa Ducla Soares. Os alunos já tinham trabalhado o livro e por isso conheciam a história para poderem responder às questões.

Formaram-se grupos de 12 alunos desde o jardim-de-infância até ao 4º ano responsabilizando os mais velhos pelos mais novos. Em cada grupo estava um adulto que verificava se as respostas estavam correctas para o grupo poder avançar para a pista seguinte.

No final todos os grupos terminavam encontrando o tesouro que dividiram com os colegas do grupo.

b) Síntese reflexiva

Apesar da diferença de idades entre os alunos (dos 3 aos 10 anos), a actividade decorreu muito bem. Os mais velhos protegeram os mais novos e pista após pista chegaram ao tesouro.

O António estava no grupo de outra professora. No final da actividade, conversei com a colega sobre o comportamento dele durante a caça ao tesouro. O António participou na actividade, respeitou os outros, ouviu-os e deu algumas respostas.

Sessão 8 (roteiro de actividades n.º 11)

a) Descrição da actividade

A sessão nº 7 (anexo 34) foi dedicada à escrita de acrósticos. Inicialmente cada aluno escreveu um acróstico para o mês de MAIO falando das características desse mês. Depois cada aluno apresentou o seu e no final comparámos os acrósticos.

Os alunos gostaram tanto desta actividade que quiseram fazer mais. Então, uma vez que eles iam transitar ao 5º ano, sugeri-lhes que escrevessem um acróstico para cada colega. A proposta foi aceite com entusiasmo pelos alunos.

b) Síntese reflexiva

A proposta de construção de um acróstico sobre o mês de Maio foi muito bem aceite pelos alunos, excepto pelo António que não o escreveu. O aluno continua a demonstrar dificuldades na escrita.

Tendo em conta o entusiasmo da turma sugeri-lhes que escrevessem um para cada colega uma vez que é uma turma de finalistas. Os alunos gostaram da proposta. A actividade será terminada em casa com a ajuda dos pais se for

necessário. Na sala de aula, o António escreveu apenas os nomes dos colegas, deixando os textos para fazer em casa com ajuda.

4.1.4. Área da cognição/académica: matemática

Sessão 1 (roteiro de actividades n.º 12)

a) Descrição da actividade

Na área da matemática esta sessão (anexo 36) foi planificada para os alunos resolverem situações problemáticas partindo de uma situação real vivida por eles.

Ou seja, na semana anterior, tínhamos realizado uma visita de estudo a diversos monumentos em Belém. Almoçamos no McDonalds e depois fomos aos pastéis de Belém. Nesta aula começámos por lembrar o almoço no McDonalds e a ida aos pastéis de Belém na semana anterior. Cada aluno foi dizendo o que tinha comido e eu fui registando no quadro o que cada um dizia e o valor da sua refeição. Depois fui colocando questões sobre o registo que estava no quadro e fui incentivando os alunos a sugerirem situações problemáticas que podiam formular com base nesses dados.

De seguida dei a cada aluno uma ficha com situações problemáticas sobre os almoços e os pastéis de Belém que eles resolveram individualmente.

b) Síntese reflexiva

Durante esta actividade todos os alunos estiveram motivados e participaram com interesse nas diversas etapas da aula. O António participou com os colegas. Resolveu os problemas individualmente com atenção. Participou na correcção. Quando foi chamado para ir corrigir uma operação ao quadro foi. Uma vez que o seu exercício estava correcto ficou contente.

Creio que em parte o sucesso desta actividade deveu-se ao facto de estarmos a falar de uma situação que tinha sido vivida pelos alunos.

Sessão 2 (roteiro de actividades n.º 13)

a) Descrição da actividade

Nesta sessão (anexo 37) foram trabalhadas as medidas de comprimento.

Comecei por perguntar aos alunos quais as medidas de comprimento que já conheciam. O objectivo desta sessão era apresentar ao António o m², dm² e cm² e ao grupo do 4º ano o m³, dm³ e cm³.

Assim, pedi aos alunos do 4º ano que apresentassem ao colega o m^2 , dm^2 e cm^2 . Desta forma eles reviram a matéria e ele aprendeu os novos conteúdos pelos colegas. Após ter esclarecido as dúvidas ao António ele realizou as fichas de trabalho enquanto eu apresentei os novos conteúdos aos colegas.

Depois corriji com ele as suas fichas enquanto os colegas realizaram os exercícios de aplicação no manual que foram corrigidos posteriormente.

Após a correcção dei a cada aluno 1 dm^3 , dividido em 100 cm^3 , para os alunos ilustrarem, explicando-lhes que posteriormente iam realizar um trabalho colectivo (construção do m^3). O António também pintou o dm^3 pois quis participar com os colegas.

b) Síntese reflexiva

O grupo aderiu bem às actividades propostas. Os alunos do 4º ano gostam sempre de partilhar conhecimentos com o António.

O António participou nas actividades com empenho mesmo quando as realizou sozinho. Ficou contente quando fez o trabalho igual aos colegas do 4º ano pois gosta de mostrar que também é capaz.

4.1.5. Área da cognição/académica: estudo do meio

Sessão 1 (roteiro de actividades n.º 14)

a) Descrição da actividade

Para a área de estudo do meio foi planeada esta sessão (anexo 38) sobre o sistema solar. Comecei por rever com eles os nomes dos principais planetas do sistema solar. Depois mostrei-lhe uma imagem com os vários planetas para eles os identificarem e verem a posição de cada um em relação ao Sol.

De seguida fomos para a rua e dividi a turma em dois grupos. Cada elemento do grupo escolheu qual era o planeta que representava. Eu expliquei que representava o Sol. Quando eu chamava um planeta, o aluno que o representava tinha que se colocar na posição correspondente. Ganhou a equipa que ordenou primeiro os planetas sem erros.

b) Síntese reflexiva

Os alunos gostaram muito desta actividade. A maioria sabe a posição de cada planeta mas por vezes com a pressa em ganhar enganava-se. O António sabia o

nome e posição de todos os planetas e sempre que possível gostava de mostrar isso pelo que este jogo foi muito interessante para ele. Participou com muito entusiasmo nesta actividade.

Sessão 2 (roteiro de actividades n.º 15)

a) Descrição da actividade

Esta sessão (anexo 39) contou com a presença de dois enfermeiros do Centro de Saúde que vieram falar sobre os primeiros socorros nos temas queimaduras, fracturas, sismos, incêndios, entre outros, utilizando imagens que ilustravam as situações.

Após a apresentação os enfermeiros colocaram questões aos alunos e de seguida deram-lhes duas fichas com algumas destas questões.

b) Síntese reflexiva

Apesar do tema ser conhecido pelos alunos eles aderiram bem às propostas apresentadas. Ouviram e participaram com interesse. Responderam às fichas sem dificuldades e fizeram a correcção das mesmas.

O António esteve atento à apresentação. Respondeu de forma correcta às questões colocadas nas fichas e esteve com atenção à correcção.

Sessão 3 (roteiro de actividades n.º 16)

a) Descrição da actividade

A sessão nº 3 (anexo 40) foi realizada no exterior. Existe na escola uma horta biológica e um jardim de aromas que é normalmente mantido pelos alunos com ajuda das professoras e auxiliares de acção educativa. Neste dia os alunos estiveram a preparar a terra para plantar diversas plantas aromáticas. Com a ajuda da auxiliar de acção educativa apanharam as pedras que depois deitaram fora, arrancaram as ervas daninhas e cavaram a terra. Depois do chão estar preparado plantaram algumas flores e plantas que regaram em seguida.

b) Síntese reflexiva

A escola tem uma horta e um jardim de aromas, no âmbito de um projecto internacional que desenvolve. Os alunos gostam de tratar da horta e do jardim e por isso participaram sempre com empenho e alegria nestas actividades.

O António costuma ajudar o avô no seu quintal e por isso foi dando sugestões aos colegas. Este facto fez com que ele se sentisse bem e motivado na actividade.

Sessão 4 (roteiro de actividades n.º 17)

a) Descrição da actividade

Esta sessão (anexo 41) foi dedicada ao 25 de Abril. Na véspera os alunos levaram para casa um texto sobre o tema para lerem e interpretarem. Foi-lhes pedido que realizassem uma pesquisa na família sobre as memórias do dia 25 de Abril de 1974.

Assim, esta sessão começou com a correcção da interpretação do texto “O 25 de Abril” que permitiu esclarecer dúvidas sobre esse dia.

De seguida os alunos apresentaram aos colegas as memórias que os seus familiares tinham desse dia. Todos os alunos participaram e foi curioso verificar as diferenças naquilo que os familiares se recordam, uns pela diferença de idades, outros pelo local do país onde se encontravam.

b) Síntese reflexiva

Todos os alunos participaram com entusiasmo nesta actividade incluindo o António.

Gostaram de falar novamente na importância desse acontecimento e nas consequências do mesmo.

O trabalho de pesquisa sobre as memórias dos seus familiares sobre esse dia foi no entanto onde revelaram mais interesse talvez porque nunca o tinham feito nos anos anteriores. Não só gostaram de contar as experiências dos seus familiares como gostaram de comparar as diferenças entre eles.

Sessão 5 (roteiro de actividades n.º 18)

a) Descrição da actividade

No âmbito do Projecto Internacional do Ambiente em que a escola participa, as professoras propuseram aos alunos forrar com flores de plástico uma borboleta, em armação em ferro, para colocar no jardim da escola. Anteriormente os alunos trouxeram de casa garrafas de plástico grandes de onde recortaram as extremidades, transformaram em flores e pintaram de branco.

Na sessão de hoje (anexo 42), os alunos ilustraram com tintas especiais as flores que tinha construído anteriormente e que depois de secas foram colocadas na borboleta.

b) Síntese reflexiva

Os alunos estão muito empenhados neste projecto de protecção do meio ambiente e participam com muito empenho em todas as actividades relacionadas com ele.

Aceitaram com agrado a proposta de construção da borboleta. Trouxeram as garrafas pedidas, recortaram-nas, pintaram e ilustraram com entusiasmo ajudando-se uns aos outros nas partes mais difíceis.

Sessão 6 (roteiro de actividades n.º 19)

a) Descrição da actividade

Esta sessão (anexo 43) foi também dedicada ao Projecto do Ambiente. Dois monitores dinamizaram o atelier “Separar para Reciclar, não te vais enganar”. Falaram com os alunos sobre a importância da separação de lixo, reutilizar e reciclagem.

Depois de terem conversado com eles ensinaram-lhes a construir alguns brinquedos com material reutilizado, nomeadamente, porta-moedas, papagaio de papel, entre outros.

b) Síntese reflexiva

Os alunos aderiram muito bem a este ateliê uma vez que estão muito despertados para a necessidade de separar o lixo, reutilizar matérias e reciclar. Apesar do tema não ter sido novidade para eles, os monitores conseguiram cativá-los.

Sessão 7 (roteiro de actividades nº 20)

a) Descrição da actividade

Esta actividade (anexo 44) foi da responsabilidade das professoras do apoio sócio-educativo e de educação especial do Agrupamento. As colegas desenvolveram ateliês onde cada aluno era confrontado com uma deficiência motora, visual, entre outras.

Os alunos foram divididos em 4 grupos. A cada grupo foi dada uma folha com o percurso a seguir. Todos os grupos passaram pelos 4 cantos realizando as actividades pedidas em cada um deles.

No grupo da visão, os alunos seguiram um trajecto, desenhado no chão, utilizando diferentes tipos de óculos que lhes dificultavam a visão e por fim de olhos vendados com um colega a guiá-lo pelo percurso.

No grupo do tacto/olfacto os alunos de olhos vendados tiveram que adivinhar o que se encontrava em diferentes caixas através do tacto ou olfacto.

No grupo da audição, os alunos imaginavam que não conseguiam falar. Era-lhes dado um cartão com um pedido que eles mimavam para explicar aos colegas o que queriam.

No grupo da destreza, os alunos com um braço atado atrás das costas vestiram uma camisola. Depois enfiaram massas num fio utilizando luvas muito grossas.

No final os alunos respondem a algumas questões colocadas numa ficha e desenharam o que aprenderam.

b) Síntese reflexiva

O objectivo definido pelas colegas foi alcançado. Os alunos sentiram algumas das dificuldades das pessoas com deficiência sentem diariamente. Todos eles gostaram desta actividade. O António participou com empenho nas actividades e respondeu às questões com facilidade.

Sessão 8 (roteiro de actividades n.º 21)

a) Descrição da actividade

Nesta sessão (anexo 45) foi abordado o Dia Mundial da Água. A turma foi dividida em 4 grupos. Dois deles escreveram sobre a importância da água e os outros dois registaram algumas ideias para poupar a água.

Após a conclusão do trabalho cada grupo apresentou-o os colegas que colocaram algumas questões. Depois foram elaborados cartazes e afixados na escola.

b) Síntese reflexiva

Os grupos trabalharam bem e apresentaram os trabalhos de forma clara. O António ouviu os colegas de grupo mas não deu sugestões. Depois ouviu os outros grupos. Apesar de todos os trabalhos de grupo já realizados, o António continua com dificuldade em expressar a sua opinião apesar de agora estar mais atento aos colegas. É necessário continuar a trabalhar em grupo para que ele vá interagindo mais.

Sessão 9 (roteiro de actividades n.º 22)

a) Descrição da actividade

Os técnicos da educação espacial vieram novamente à sala de aula. Passaram um filme onde os alunos puderam ver como é a vida dos astronautas dentro de um vaivém. Os alunos colocaram imensas perguntas a que eles responderam.

Depois utilizando madeira e moldes, os alunos construíram um planador que depois ilustraram com tintas seguindo as indicações dos técnicos.

No exterior, experimentaram lançar um “foguetão” que os técnicos tinham construído previamente.

b) Síntese reflexiva

Esta experiência foi muito boa para os alunos que aderiram com muito entusiasmo. Colocaram imensas questões sobre a vida no espaço aos técnicos após terem visionado o filme. Gostaram de construir o seu vaivém mas ainda mais de lançarem o foguetão e imaginarem como seria na realidade.

Depois dos técnicos saírem continuaram a falar sobre o assunto e fazendo muitas perguntas.

Sessão 10 (roteiro de actividades n.º 23)

a) Descrição da actividade

Esta sessão (anexo 47) envolveu várias áreas uma vez que os alunos foram passar um fim-de-semana a uma quinta pedagógica.

Durante este fim-de-semana os alunos realizaram as mais diversas actividades o que torna difícil descrevê-las a todas. De todas destacamos dormir em tendas 2 noites, apanhar folhas, flores na quinta, construir um herbário, fabricar velas, observar as diferentes plantas, observar as cegonhas, dar de comer às galinhas, porcos, cavalos e cabras, andar a cavalo, fazer canoagem, brincar na piscina, realizar jogos de pistas à noite, entre outros.

b) Síntese reflexiva

Este fim-de-semana foi a viagem de finalistas/ despedida do grupo com que trabalhei durante 4 anos. Apesar do António não ser finalista foi na visita com o grupo. Todos os alunos adoraram a experiência.

O António saiu de Lisboa pela primeira vez e esteve radiante o tempo todo. Participou sempre em todas as actividades cheio de vontade e experimentou tudo. Falou com toda a gente como nunca tinha feito. Mesmo quando ficava com outra professora portou-se sempre muito bem. Foi uma experiência muito gratificante para todos.

Todos eles gostaram muito da experiência e realizaram as actividades com entusiasmo. O António esteve sempre muito feliz, nem parecia a mesma criança. Participou em tudo, falou imenso e portou-se muito bem.

5. Avaliação sumativa da intervenção

5.1. A nível da socialização

De forma a pudermos saber se os objectivos propostos foram alcançados, no final da intervenção os testes sociométricos, a observação naturalista e as grelhas de comportamento voltaram a ser aplicadas.

Após a reaplicação dos testes sociométricos, voltámos a preencher a matriz sociométrica (anexo 48). Depois assinalámos as reciprocidades (anexo 49). Posteriormente elaborámos o sociograma alvo (anexo 50) e assinalámos as reciprocidades.

Verificámos que na segunda aplicação houve menos três reciprocidades na turma (anexo 51). Novamente a reciprocidade é maior entre as raparigas. O António foi escolhido cinco vezes, ou seja teve mais uma escolha (anexo 36). Tem duas reciprocidades, uma delas mantém-se a outra é com outro colega. Passou do nível 3 para o dois.

No primeiro critério (anexo 52) houve 1 reciprocidade entre 2 rapazes, 1 entre rapaz/rapariga e 3 entre rapariga/rapaz. No segundo critério (anexo 53) houve 3 reciprocidades entre rapaz/rapaz, 1 entre rapaz/rapariga e 5 entre rapariga/rapaz. No terceiro critério (anexo 54) houve 2 reciprocidades entre rapazes e 4 entre as raparigas, ou seja quando se trata de brincar os meninos separam-se das meninas porque eles querem jogar à bola e elas preferem conversar e dançar.

Elaborámos novamente a matriz para as rejeições (anexo 55) e as respectivas reciprocidades (anexo 56) assim como o sociograma alvo (anexo 57). Nas reciprocidades (anexo 58) existem 3 entre os rapazes e 2 entre rapaz/rapariga.

Um dos alunos mais rejeitado revelou grandes problemas de comportamento para com os colegas. Com ele a intervenção não teve sucesso uma vez que não melhorou o seu comportamento e aumentou as rejeições. O outro aluno era rejeitado pelas dificuldades económicas apresentadas pela família. No seu caso a intervenção teve sucesso uma vez que passou de 10 para 3 rejeições. O António teve uma rejeição mas de outro colega que ele também rejeita.

O António foi escolhido mais uma vez do que na primeira aplicação dos testes e rejeitado uma vez. Apesar de ter tido apenas mais uma escolha, o facto de não ter sido rejeitado é bastante relevante.

Na IV observação naturalista (anexo 59) verificou-se que desta vez o António brincou com os colegas. Uma vez que gosta muito de jogar basquetebol passou o

intervalo a jogar ao 31 com os colegas. O jogo consiste em acertar o maior número de vezes possível no cesto. O António tem muita facilidade neste jogo e por isso sente-se bem. Jogou com alguns colegas da turma e de outras turmas também.

A reaplicação do inventário de comportamento também revelou uma melhoria no aluno no que respeita aos comportamentos menos desejados (anexo 60). Passou de 15 comportamentos no sempre para 0, e aumentou os comportamentos no nunca.

Após a análise dos resultados, elaborámos os seguintes quadros para podermos comparar os resultados das duas aplicações em termos de escolhas e de rejeições na sociometria e na observação naturalista. Assim:

Quadro 9: Sociometria: escolhas

1ª Aplicação	2 Aplicação	Conclusão
Escolhas total de escolhas: 144 total de escolhidos: 91 Reciprocidades 20 reciprocidades: 1 rapaz/rapariga 10 rapaz/ rapaz 9 rapariga/ rapariga 1º critério: 0 rapaz/rapariga 2 rapaz/ rapaz 6 rapariga/ rapariga 2º critério: 0 rapaz/rapariga 1 rapaz/ rapaz 6 rapariga/ rapariga 3º critério: 0 rapaz/rapariga 4 rapaz/ rapaz 6 rapariga/ rapariga António: 4 escolhas 2 reciprocidades	Escolhas total de escolhas: 144 total de escolhidos: 93 Reciprocidades 17 reciprocidades: 3 rapaz/rapariga 6 rapaz/ rapaz 8 rapariga/ rapariga 1º critério: 1 rapaz/rapariga 1 rapaz/ rapaz 3 rapariga/ rapariga 2º critério: 1 rapaz/rapariga 3 rapaz/ rapaz 5 rapariga/ rapariga 3º critério: 0 rapaz/rapariga 2rapaz/ rapaz 4rapariga/ rapariga António: 5 escolhas 2 reciprocidades	- mais 2 reciprocidades entre rapaz/rapariga; - as reciprocidades em cada um dos critérios desceu; - o António teve mais 1 escolha;

Quadro 10: Sociometria: rejeições

1ª Aplicação	2ª Aplicação	Conclusão
Rejeições total de escolhas: 48 total de escolhidos: 34 aluno n.º 12: 12 rejeições; aluno n.º 13: 10 rejeições; António 1 rejeição; Reciprocidades 1 rapaz/rapariga 1 rapaz/ rapaz 0 rapariga/ rapariga	Rejeições total de escolhas: 48 total de escolhidos: 32 aluno n.º 12: 14 rejeições; aluno n.º 13: 3 rejeições; António 1 rejeição; Reciprocidades 0 rapaz/rapariga rapaz/ rapaz 0 rapariga/ rapariga	- o aluno n.º 12 aumentou o número de rejeições por causa do seu comportamento; - o aluno n.º 13 desceu número de rejeições; - o António não foi rejeitado pelo mesmo colega; - tem 1 reciprocidade;

Quadro 11: Observação naturalista

1ª Aplicação	2ª Aplicação	Conclusão
não brincou com os colegas; passeou sozinho; sentou-se sozinho;	jogou basquetebol com os colegas; conversou com os colegas; riu-se com os colegas;	partilhou o jogo com os colegas; conversou; brincou;

5.2. A nível da comunicação

Na IV observação naturalista (anexo 59 já referida anteriormente) também se verificou que o António já comunica mais com os colegas uma vez que enquanto jogava também conversava e brincava com eles.

Nas notas de campo (anexo 61) constatou-se que ele já participa na hora das novidades à segunda-feira partilhando com os colegas o que fez no fim-de-semana. Participa também na assembleia de turma à sexta-feira avaliando o seu trabalho semanal.

Sempre que foi responsável pelos recados desempenhou bem a tarefa.

5.3. A nível da Cognição/Académica

Adquiriu os objectivos propostos para esta área.

Na língua portuguesa ainda revelar algumas dificuldades na produção de textos escritos. No entanto apesar dessas dificuldades, fez uma boa evolução e está mais receptivo a esta actividade.

Na área da matemática e estudo do meio os objectivos propostos foram alcançados pelo aluno.

Com a terceira observação naturalista (anexo 62) verificámos que o António já interage com os colegas e participa nas actividades de grupo.

As notas de campo em termos de aprendizagem também revelaram a evolução do António.

A seguir apresenta-se o quadro geral de avaliações da intervenção.

Quadro 12: Resultados da Intervenção

Área	Resultado esperado	Grau de consecução			
		1	2	3	4
Socialização	Relacionar-se com adultos e colegas			X	
	Comportar-se adequadamente em situações sociais			X	
	Brincar com os colegas			X	
Comunicação	Expressar-se oralmente de acordo com a situação			X	
	Conversar com os colegas			X	
	Dar a sua opinião			X	
Cognitiva/ Académica: Língua Portuguesa	Ler textos com entoação			X	
	Escrever textos		X		
Cognitiva/ Académica: Matemática	Realizar operações envolvendo a adição			X	
	Realizar operações envolvendo a subtração			X	
	Realizar operações envolvendo a multiplicação			X	
	Realizar operações envolvendo a divisão		X		
	Resolver situações problemáticas			X	
Cognitiva/ Académica: Estudo do Meio	Sabe a sua identificação			X	
	Identifica os principais órgãos do corpo humano			X	
	Identifica as principais características das plantas			X	
	Conhece os planetas do sistema solar			X	

- 1- Nada conseguido
- 2- Pouco conseguido
- 3- Bastante conseguido
- 4- Totalmente conseguido

Ao analisarmos o quadro anterior, concluímos que o António conseguiu atingir quase todos os objectivos propostos para esta intervenção para as áreas da socialização, comunicação e cognitiva/académica.

Apesar deste sucesso continua com dificuldades na produção de textos apesar de ter feito uma boa evolução ao longo da intervenção.

Também a divisão lhe levanta alguns problemas e por isso há que continuar a trabalhar este ponto.

As relações entre os alunos também melhoraram uma vez que houve mais reciprocidades entre eles. Apenas um dos alunos não conseguiu uma vez que o seu comportamento perturba os colegas que por isso o excluem.

O António melhorou a sua relação com os outros e está mais comunicativo.

Os alunos do 4º ano transitaram para o 5º ano. O António transitou ao 4º ano uma vez que adquiriu as competências propostas no seu PEI.

No próximo ano seria importante dar continuidade a esta intervenção, trabalhando a auto-estima do aluno, a socialização e comunicação para que aquilo que se conseguiu este ano não se perca por não haver continuidade.

CONCLUSÕES

O conceito de Necessidades Educativas Especiais tem vindo a evoluir há já alguns anos com a publicação de vários documentos.

Para Correia (1999) “o princípio de inclusão engloba a prestação de serviços educacionais apropriados para toda a criança com NEE, incluindo as severas, na classe regular” (p.33).

“A educação inclusiva, educação de qualidade para todos, é a condição de educação democrática” (Leitão, 2006, p.1).

O autor afirma que “a história da pessoa com deficiência, a sua história antiga e mesmo a mais recente, é, em grande parte, a história da sua marginalização” (p.1).

Um dos objectivos da educação especial é

a inclusão educativa, a autonomia, a estabilidade emocional, assim como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego de crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente (Capucha, 2008, p.15).

Simeonsson (1994) distingue os problemas apresentados pelos alunos entre “*problemas de baixa-frequência e alta-intensidade e problemas de alta-frequência e de baixa-intensidade*” (citado em Capucha, 2008, p. 15).

Para o autor os *problemas de baixa-frequência e alta-intensidade* são aqueles de origem biológica, inata ou congénita, como a cegueira, surdez, autismo, entre outros. Para Bairrão (1998) “a prevenção primária destas alterações tem uma dupla dimensão, a médica e a educacional” (citado em Capucha, 2008, p. 16). Na opinião do autor são estes problemas que a nível educacional “exigem mais recursos e meios adicionais para apoiar as suas necessidades educativas (citado em Capucha, 2008, p. 16).

Os *problemas de alta-frequência e de baixa-intensidade* estão ligados normalmente a crianças com problemas sociais e familiares. Por este motivo, estes alunos “revelam, sobretudo, necessidades de educação de qualidade e diversificada e não de educação especial. (citado em Capucha, 2008, p. 16).

Para Capucha (2008), actualmente

As escolas devem possuir no seu seio os meios para atender às necessidades/direitos de cada uma das crianças-cidadãs. Se a exclusão social representa o impedimento do acesso aos direitos de cidadania, a inclusão e a participação social representam o contrário. Representam o acesso aos direitos e às instituições que os devem assegurar a todos. Bem como, claro está, a capacitação para o cumprimento dos correspondentes deveres de cidadania (p.6).

Numa escola inclusiva surge a aprendizagem cooperativa uma vez que

investigadores e professores reconhecem hoje, que a cooperação entre alunos e a cooperação entre professores, são excelentes estratégias de inclusão, excelentes estratégias de mudança da escola, importantes abordagens na inclusão de alunos com deficiências e de todo o tipo de diversidades culturais (Leitão, 2006, p.21).

No início do século XX, Vygotsky teve uma grande influência na aprendizagem cooperativa uma vez que para ele

a criança aprende quando numa diversidade de contextos, se envolve em actividades e processos conversacionais com os outros, com os adultos e parceiros de idade com quem convive (Leitão, 2006, p.27).

No que diz respeito à inclusão do António, conseguimos fazê-lo com esta intervenção como se verificou com a reaplicação dos testes sociométricos em que ele foi mais uma vez escolhido e menos uma vez rejeitado.

A observação naturalista também nos permitiu concluir que ele deixou de estar sozinho e passou a brincar com os colegas.

No que diz respeito à turma, apesar de os rapazes ainda se separarem das raparigas houve mais reciprocidades entre eles. Consideramos que esta separação está relacionada com as características próprias da idade pois elas já acham que são muito crescidas para jogar com eles à bola e preferem fazer outras coisas.

Grossman (1983) utiliza a definição da Associação Americana para classificar a Deficiência Mental como

um funcionamento intelectual geral significativamente inferior à média, surgindo durante o período de desenvolvimento e associado a um défice no comportamento adaptativo (citado em Bautista, 1997, p.212).

Os vários autores que consultámos na pesquisa bibliográfica sobre este tema, afirmam que no caso das crianças com deficiência mental ligeira eles conseguem fazer aprendizagens com o devido apoio.

No caso do António, de facto isso foi possível uma vez que ele conseguiu adquirir os objectivos que tinham sido propostos para língua portuguesa, matemática e estudo do meio, apesar de ainda ter algumas dificuldades na produção de textos escritos.

Também na área da comunicação houve progressos no aluno que passou a conversar com os colegas por iniciativa própria, já consegue dar recados e manifestar a sua opinião nos trabalhos de grupo.

Na nossa opinião é fundamental não desistir das crianças, principalmente daquelas que apresentam mais dificuldades, pois todas são capazes de fazer alguma coisa.

Na realidade esta intervenção teve início em 2005 quando o António chegou à escola e manifestou comportamentos desajustados. Ai começou a “luta” com os técnicos que diziam que ainda era muito cedo para perceber se ele tinha mesmo algum problema.

A burocracia é sem dúvida um entrave à inclusão e nem sempre nos permite ajudar o aluno a ultrapassar as suas dificuldades. É preciso não desistir, ser persistente mesmo quando os nossos superiores não concordam. Só assim poderemos ajudar as nossas crianças.

Entretanto mais um ano lectivo chegou ao fim. O António frequentou o 4º ano. A pedido dos técnicos e da encarregada de educação ficou com a mesma professora na turma do primeiro ano. Inicialmente pensámos que não iria ser bom para ele mas acabou por ser.

Os colegas encontraram nele um amigo, alguém que os podia ajudar na sala e proteger dos mais crescidos no recreio. Se por acaso ele faltava perguntavam logo por ele e quando ele chegava manifestavam essa alegria e claro que ele ficava muito feliz.

No início do ano lectivo, pedi-lhe ajuda nesta tarefa com os mais pequenos, ou seja dei-lhe uma tarefa muito importante que ele assumiu ao longo do ano.

Uma vez que ele já sabia muita coisa eles achavam que ele era muito esperto e diziam-lhe isso com frequência. Diariamente quando viam o tamanho do plano de aula do António ficavam muito admirados e claro que assustados com a maioria da matéria que ouviam ser-lhe ensinada. Cada vez que isso acontecia voltavam a chamar-lhe esperto, e ele sorria todo feliz.

O António concluiu o 4º ano e transitou para o 5º ano. Conseguiu ter C, satisfaz, nas provas de aferição. Ficou muito feliz principalmente quando todos lhe deram os parabéns.

A inclusão é de facto possível mesmo quando há apenas um aluno de um nível numa turma de outro como aconteceu com o António durante dois anos.

A atitude do professor é sem dúvida fundamental para o sucesso dos alunos, principalmente dos alunos com NEE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, Porter & Wang (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Albuquerque, M. 2000. *A criança com deficiência mental ligeira*. Lisboa: SNR.
- Alcântara, J. (2000). *Como educar a auto-estima*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Alonso, M. e Bermejo, B. (2001). *Atraso mental: adaptação social e problemas de comportamento*. Amadora: McGraw-Hill. (trabalho original publicado em espanhol em 2001)
- American Psychiatric Association (2002). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-IV-TR)*. 4ª edição. Lisboa: Climepsi Editores. (Trabalho original publicado em inglês, 2000).
- Antunes, N. (2009). *Mal-entendidos*. Lisboa: Verso de Kapa, Edição de Livros, Lda.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Amadora: Editora McGraw-Hill (Trabalho original em inglês).
- Bastin, G. (1980). *As técnicas sociométricas*. (2ª edição). Lisboa: Moraes Editores.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro. (trabalho original publicado em espanhol, 1993).
- Bessa, N. e Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender – uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Brazelton, T. e Sparrow, J. (2003). *A criança dos 3 aos 6 anos – desenvolvimento emocional e do comportamento*. Lisboa: Editorial Presença. (trabalho original publicado em inglês, 2001)
- Capucha, L. (2008). *Educação Especial – Manual de Apoio à Prática*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- Cartwright-Hatton, S. (2007). *Como lidar com a criança ansiosa ou deprimida*. Lisboa: Plátano Editora. (trabalho original publicado em inglês, 2007)
- Carvalho, O. e Peixoto, L. (2000). *A Escola Inclusiva: da utopia à realidade*. Braga: Edições APPACDM distrital de Braga.
- Correia, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2003a). *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora.

- Correia, L. (2003b). *Inclusão e necessidades educativas especiais um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. e Fonseca, V. (2002). *Educação Cognitiva e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Díaz-Aguado, M.J, (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Duclos, G. (2006). *A auto-estima, um passaporte para a vida*. Lisboa: Climepsi editores.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores* (volume II, 4ª edição) Porto, Porto Editora.
- Fonseca, V. (2001). *Cognição e Aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fonseca, V. (2007). *Cognição, Neuropsicologia e Aprendizagem*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Fontes, A. e Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Leitão, F. R. (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Lisboa : Ramos Leitão
- Lopes, J. e Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel- Edições Técnicas Lda.
- Mata, F.S. (2005). *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Montero, C.R. (2008). *Discapacidad intelectual*. Oviedo: Textos Universitarios ediuno.
- Morato, P. (1998). *Deficiência Mental e Aprendizagem*. Lisboa: SNR.
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula – um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Noronha, M. e Noronha, Z. (2008). *Saúde Mental sem psicopatologia*. Lisboa: Calçada das Letras.
- Palangana, I.C. (1994). *Desenvolvimento & Aprendizagem em Piaget e Vygotsky*. São Paulo: Plexus Editora Ltda.

- Quiles, M. e Espada, J. (2009). *Educar para a auto-estima – propostas para a escola e para o tempo livre*. Sintra: Keditora (trabalho original publicado em espanhol, 2008).
- Rief, S. e Heimbuge, J. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva volume I*. Porto, Porto Editora.
- Reis, J. e Peixoto, L. (1999). *A Deficiência Mental: causas, características, intervenção*. Braga: Edições APPACDM distrital de Braga.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: Editora McGraw-Hill (Trabalho original em inglês publicado em 2000).
- Strecht, P. (2002). *Crescer Vazio – repercussões psíquicas do abandono negligências e maus tratos em crianças e adolescentes*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Strecht, P. (2003). *Interiores: uma ajuda aos pais sobre a vida emocional dos filhos*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Vieira, F. e Pereira, M. (2007). *Se houvera quem me ensinara... a Educação de Pessoas com Deficiência Mental*. 3ª ed., Fundação C. Gulbenkian, Lisboa, Serviço de Educação e Bolsas.
- Vygotsky, L.S. (2001). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda. (Trabalho original publicado em russo).
- Williams, J. e Watts, F. e MacLeod, C. & Mathews, A. (2000). *Psicologia cognitiva e perturbações emocionais*. Climepsi Editores: Lisboa.

ANEXOS

ANEXO 1

Ficha de Anamnese

Anamnese (Albuquerque, C. P., 1990)

1. Identificação da criança e do entrevistado

Nome da criança: *António*
Data de nascimento: 04/07/2009
Nome do entrevistado: Emília
Relação de parentesco com a criança: mãe
Data da entrevista: 07/01/2006

2. Agregado familiar

Mãe

Nome: Emília Idade: 34 anos
Habilitações escolares: 6º ano Profissão: doméstica
Estado civil: casada

Pai

Nome: Carlos Idade: 34 anos
Habilitações escolares: 6º ano Profissão: empregado de
balcão
Estado civil: casado

Irmãos:

Número: dois Sexo: masculino, feminino Idade: 7 e 2 anos

Dimensão do agregado familiar

Quantas pessoas moram regularmente em casa? Cinco
Qual o seu grau de parentesco com a criança: Pais e irmãos

3. Habitação

Tipo de casa: andar de prédio
A habitação é: própria
Número de divisões: 4
Conforto da habitação:
a) água canalizada: sim b) luz eléctrica: sim c) cozinha independente: sim
d) casa de banho: sim e) esgotos: para a rede
A criança tem o seu quarto próprio? Não
Se não tem, com quem partilha o quarto? Com o irmão
A criança tem a sua própria cama? Sim

4. Gravidez, parto e estado neonatal

Gravidez:

A gravidez foi planeada? Sim
Se não houve tentativa de aborto? Não
Problemas de saúde durante a gravidez? Diabetes e tensão alta
Consumos desaconselháveis: álcool/ tabaco/ drogas: Não
A gravidez foi: de risco
Como se sentiu a mãe durante a gravidez? Bem

Parto:

Local: Hospital Fernando da Fonseca

Altura do parto: 39 semanas

Rompeu-se a bolsa prematuramente? Não

Quanto tempo decorreu desde a primeira contracção até ao parto? 15 horas e 30 min

Parto: eutócico

Estado Neonatal:

Peso à nascença: 4335 kg

Estatura à nascença: 52,5 cm

Cor à nascença: roxo

Reanimação: Não

Nos primeiros 15 dias o bebé apresentou dificuldades de sucção, convulsões, icterícia ou qualquer outra complicação? Não

5. História do desenvolvimento

Motricidade:

Segurou a cabeça com 2 meses

Sentou-se com 9 meses

Gatinhou com ____

Ficou de pé com apoio 12 meses

Ficou de pé sem apoio 15 meses

Deu os 1^{os} passos com 15 meses

Linguagem:

Balbuciou com 2 anos

Controlo dos esfíncteres

Controlo diurno da urina 24 meses

Controlo nocturno da urina 24 meses

Controlo diurno das fezes 24 meses

Controlo nocturno das fezes 24 meses

6. Saúde

Doenças que teve: nenhuma

Teve meningite/ encefalite/ traumatismo craneano/ convulsões depois das duas semanas? Não

Acidentes: Não

Tomou ou toma anticonvulsivos? Não

Fez E.E.G ou T.A.C? Não

Outros exames médicos: Não

Intervenções cirúrgicas: garganta e ouvidos

Internamentos hospitalares: 2 dias

Deficiências sensoriais: Não

7. Antecedentes Familiares

Pais consanguíneos: Não

Houve ou há familiares próximos com epilepsia/ deficiência mental/ deficiência sensorial/ outras doenças? Deficiência mental; tio

O pai teve dificuldades em aprender na escola? Sim

Se teve, descreva-as: ficou retido no 2^o ano

A mãe teve dificuldades em aprender na escola? Sim

Se teve, descreva-as: ficou retido no 2^o ano

Os irmãos da criança repetiram um ou mais anos de escolaridade? Não

Algun dos irmãos da criança recebeu ou recebe apoio das equipas de ensino especial? Não

Se sim, qual a razão _____

Algun dos irmãos da criança frequentou ou frequenta uma escola de ensino especial? Não

Se sim, qual a razão _____

8. História da escolaridade

Jardim De Infância

Frequentou o jardim de infância? Sim Quando? Durante 1 ano

Recebeu apoio das equipas de ensino especial? Não

Escola do 1º ciclo do ensino básico

Idade de ingresso na escola: 6 anos

Gostou de ir para a escola?

Sim

Revelou ou revela dificuldades de aprendizagem? Falta de concentração, dificuldades de aprendizagem, problemas de auto-estima.

Houve retenções de ano? Não

Quando?

Recebeu ou recebe apoio das equipas de ensino especial ou qualquer outra forma de apoio pedagógico? Não

Quando?

Quantas horas por semana?

Dentro ou fora da sala?

Individualmente ou em grupo?

Houve mudanças de escola?

Escola Especial

Idade de ingresso na escola:

Gostou de ir para a escola?

Quem o encaminhou?

Porque foi encaminhado?

9. Aspectos familiares?

A criança viveu sempre com os pais? Sim

Se não quando, porquê e com quem ficou? _____

Existe substituição parental?

Os pais já estiveram separados? Não

Se sim, porquê e durante quanto tempo? _____

Existe alcoolismo na família? Não

Os pais tiveram problemas mentais e/ou psiquiátricos? Não

Os pais tiveram problemas com a justiça? Não

ANEXO 2

***Relatório médico: equipa de pedopsiquiatria do Hospital D.
Estefânia em Outubro de 2007***



**Centro Hospitalar Lisboa Central, E.P.E.
Hospital Dona Estefânia**

**Departamento de Psiquiatria da Infância e da Adolescência
Internamento/Ligação**

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA

Nome: []

Idade: 8 anos

Data das Observações: Outubro de 2007

Procedimentos de Avaliação: Bender, WISC R, Rorschach, CAT, Desenho da Figura Humana

Motivo da Consulta:

O exame psicológico foi efectuado com a finalidade de avaliar o desenvolvimento cognitivo e a personalidade desta criança, dadas as dificuldades escolares observadas.

Antecedentes Pessoais e Familiares:

Na história familiar, salienta-se que o [] é oriunda de uma família pouco diferenciada, vive com os pais e dois irmãos mais novos. São descritas alterações ao nível do desenvolvimento (marcha e fala).

Observação da Criança

O [] é uma criança bonita, simpática e harmoniosa, com um desenvolvimento estado-ponderal inferior ao esperado para a idade. Inicialmente revela grande inibição no contacto com o observador, vai progressivamente alterando a sua postura revelando uma boa colaboração na execução das tarefas propostas

A nível verbal, a linguagem bem como o vocabulário utilizado são pobres. São ainda evidentes as dificuldades ao nível da articulação.

No domínio instrumental, no plano da organização grafo-motora e perceptivo espacial, revela algumas dificuldades, quando da execução de figuras geométricas, que lhe podem provocar dificuldades acrescidas na aprendizagem da leitura e da escrita. Ao nível do grafismo espontâneo, que apela a conteúdos simbólicos e imaginários, manifesta imaturidade e pobreza ao nível do traço. No desenho da família as figuras são pouco investidas e indiferenciadas do ponto de vista geracional.





**Centro Hospitalar Lisboa Central, E.P.E.
Hospital Dona Estefânia**

Departamento de Psiquiatria da Infância e da Adolescência
Internamento/Ligação

Ao nível da aplicação de provas sistemáticas - WISC R, revela motivação para tarefas dirigidas.

A nível cognitivo as suas capacidades cognitivas encontram-se numa zona limite de insuficiência, sendo o seu perfil homogéneo mas com grande discrepância nos resultados parciais, sendo os resultados verbais superiores aos de realização. Da análise dos vários sub-testes destacam-se dificuldades graves naqueles que remetem para a estruturação espacial, aprendizagem prévia de regras de aritmética, de raciocínio e de cálculo mental, integração do esquema corporal, memória imediata e aprendizagens mecanizadas.

Dentro do seu perfil individual, evidência melhores resultados na integração do esquema corporal e na compreensão e adaptação social.

As dificuldades verificadas na capacidade de trabalho sobre pressão estendem-se no plano da realização, testemunhando falhas na capacidade para seguir instruções, na velocidade de operação mental e de execução. A estas dificuldades associam-se ainda a interferência de factores emocionais e motivacionais de desempenho (sentimento de não ser capaz).

Do ponto de vista do desenvolvimento e funcionamento afectivo (provas projectivas – CAT A), denota-se alguma dificuldade na elaboração das temáticas propostas pelas pranchas. O [] revela ainda alguma fragilidade a nível emocional, bem como dificuldades de representação simbólica.

Em suma o [] é uma criança com algumas dificuldades (no domínio cognitivo); evidência uma certa fragilidade e imaturidade psico-afectiva ao nível da organização da personalidade. Parece ainda ter uma baixa auto-estima assente numa fraca concepção narcísica de natureza depressiva, que impede a assunção de uma posição activa face às aprendizagens escolares, de afirmação positiva do eu, através da realização construtiva de objectivos próprios, pelo que se sugere um apoio educativo acrescido, ao abrigo do 319/91.

Lisboa, 12 de Outubro de 2007

A psicóloga

ANEXO 3

Relatório médico da equipa do Hospital da Lapa Junho de 2008



**Departamento de Psiquiatria da
Infância e da Adolescência
Equipa da Lapa**

Exmo Sr. Prof.
Dora Pelágio

O seu aluno apresenta um quadro de deficiência
do desenvolvimento, com as capacidades intelectuais que
señalam a necessidade para a sua inclusão.
Pretende-se saber se um aluno com deficiência intelectual
pode frequentar a escola.
Ao seu respeito

O responsável
Equipa da Lapa
Departamento de Pedopsiquiatria
Rua Buenos Aires, N.º 27-1.º Esq.º
1200-622 Lisboa - Telef: 213930154

ANEXO 4

Equipa da Lapa no Departamento de Pedopsiquiatria: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, Janeiro de 2009

Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

Checklist

Nome _____
Data Nascimento 04/04/1999 Idade 8

Data da Avaliação: 8/01/09

Capítulo da CIF Avaliado: Capítulo 1 (Funções Mentais)

Equipa da Lapa

Departamento de Pedopsiquiatria

Rua Buenos Aires, N.º 27-1.º Esq.º

1200-622 Lisboa - Telf: 213930154

Avaliação realizada por:

Nome	Cargo / Categoria Profissional
	<u>Paula Maria</u>

Extensão da Deficiência	0 - Nenhuma deficiência	4 - Deficiência completa: problema presente mais de 95% do tempo, com intensidade que afecta totalmente a vida quotidiana, ocorrendo todos os dias nos últimos 30 dias
	1 - Deficiência ligeira: problema presente menos de 25% do tempo, com intensidade tolerada pela pessoa, ocorrendo raramente nos últimos 30 dias	8 - Não especificada: não existe informação suficiente para especificar a gravidade da deficiência
	2 - Deficiência moderada: problema presente menos de 50% do tempo, com intensidade que interfere na vida quotidiana, ocorrendo ocasionalmente nos últimos 30 dias	9 - Não aplicável: inadequado aplicar um código específico.
	3 - Deficiência grave: problema presente mais de 50% do tempo, com intensidade que afecta parcialmente a vida quotidiana, ocorrendo frequentemente nos últimos 30 dias	

FUNÇÕES DO CORPO

Qualificadores **0 1 2 3 4 8 9**

CAPÍTULO 1 – FUNÇÕES MENTAIS

FUNÇÕES MENTAIS GLOBAIS (B110-B139)

b110	Funções da consciência								
b114	Funções da orientação no espaço e no tempo			/					
b117	Funções intelectuais				/				
b122	Funções psicossociais globais			/					
b126	Funções do temperamento e da personalidade								
b130	Funções da energia e dos impulsos								
b134	Funções do sono								
b139	Funções mentais globais, outras especificadas e não especificadas								

FUNÇÕES MENTAIS ESPECÍFICAS (b140-b189)

b140	Funções da atenção			/					
b144	Funções da memória			/					
b147	Funções psicomotoras								
b152	Funções emocionais			/					
b156	Funções da percepção								
b160	Funções do pensamento			/					
b164	Funções cognitivas de nível superior								
b167	Funções mentais da linguagem								
b172	Funções de cálculo								
b176	Funções mentais para a sequência de movimentos complexos								
b180	Funções de experiência pessoal e do tempo								
b189	Funções mentais específicas, outras especificadas e não especificadas								
b198	Funções mentais, outras especificadas								
b199	Funções mentais, não especificadas								

Observações

ANEXO 5

Relatório de Avaliação Psicológica

30 de Outubro de 2006



CENTRO DE SAÚDE

Informação Psicológica

Nome:

Data de Nascimento:

O é acompanhado em consulta de Psicologia no Centro de Saúde com uma periodicidade quinzenal, tendo iniciado em Fevereiro de 2006.

O pedido de consulta foi efectuado pela escola que referia que o apresentava comportamentos desajustados e impróprios ao contexto em que estava inserido (comia terra, relva, cola, lambia paredes...). O rendimento escolar era também muito baixo.

Foi efectuada uma primeira sessão com a mãe, por forma a obter dados para anamnese, contudo estes foram muito escassos pois a mãe não se “recordava” de fases de desenvolvimento do

No entanto esta sessão foi importante, no sentido de perceber o ambiente familiar em que o está inserido.

O é uma criança muito “parada”, parecendo alheado do mundo que o rodeia, com alguma dificuldade em entender o que se lhe pede, pouco expressivo e muitas vezes respondendo aos estímulos de forma desadequada, descontextualizada.

Por ter grandes dificuldades nas relações interpessoais, é uma criança muito solitária, brincando sozinho, isolando-se e acabando por desenvolver comportamentos desadequados. Parece-me que esta é uma forma de se auto-satisfazer e simultaneamente chamar a atenção dos outros sobre si (assim não passa despercebido).

De Fevereiro a Julho de 2006, o trabalho terapêutico incidiu essencialmente nos comportamentos desajustados do , trabalhando os aspectos emocionais, não sendo valorizado muito os aspectos cognitivos. Conseguiram-se alguns resultados satisfatórios e um maior bem estar do , em termos de inserção escolar.



Neste momento, o trabalho terapêutico irá incidir na avaliação cognitiva por forma a que se possa perceber se todos estes comportamentos desajustados do assim como as suas dificuldades ao nível das aquisições escolares se devem a atraso de desenvolvimento / atraso cognitivo.

Ainda com esta vertente em estudo, não se podem tirar conclusões, contudo poder-se-á adiantar que existe problemática emocional e muita falta de estimulação precoce. O é uma criança que parece desinteressada do mundo que o rodeia, tendo criado um para si, em que se encontra sozinho, brinca sozinho, faz tudo o que lhe apetece (mesmo que desajustado), parecendo não entender as regras deste mundo real em que vive.

Acima de tudo há que chamar esta criança à realidade, incentivá-lo / reforçá-lo naquilo que faz bem, desvalorizar o que faz menos bem e incentivar sempre a progredir. Ajudar na sua inserção no grupo de pares será também muito importante.

Aumentar a sua auto estima será outro factor preponderante para que progrida, se sinta bem com ele próprio e com os outros.

, 30 de Outubro de 2006

Psicóloga

Carreira profissional nº

ANEXO 6

Relatório de Avaliação Psicológica

23 de Fevereiro de 2007



CENTRO DE SAÚDE

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA

Nome: I

Data de Nascimento: (

Idade: 8 anos

Escolaridade: Frequência do 2º ano.

Data da Avaliação Psicológica: O processo de avaliação decorreu ao longo dos meses de Novembro e Dezembro de 2006.

Motivo da Avaliação:

A avaliação foi realizada com o objectivo de caracterizar o funcionamento cognitivo do I e de esclarecer as suas dificuldades escolares.

Procedimento:

O exame psicológico centrou-se na caracterização do funcionamento cognitivo do I e foi realizado com base nas sessões anteriores de acompanhamento e nos resultados das seguintes provas psicológicas:

4. WISC – Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças
5. Matrizes Progressivas de Raven (raciocínio lógico-abstracto)
6. Figura Complexa de Rey (teste grafo-perceptivo)

Avaliação:

1. A WISC é uma prova que permite avaliar a capacidade intelectual, sendo constituída por duas partes, uma que remete para as competências verbais e outra para as competências de realização da criança.

Os resultados do I nesta prova, apesar de apontarem para uma heterogeneidade ao nível do seu rendimento intelectual, pois existem diferenças entre o seu desempenho na parte verbal e na de realização da escala (sendo esta última ligeiramente superior),



CENTRO DE SAÚDE

podemos considerar que essa diferença é pouco significativa, acabando por demonstrar uma eficiência intelectual semelhante tanto na parte verbal como na de realização.

Quando avaliamos o seu Q.I, apercebemo-nos que é uma criança com um nível de inteligência um pouco abaixo do esperado para a sua faixa etária (zona fronteira – normal lento).

A sua capacidade de aprendizagem, riqueza ideatória, memória, formação de conceitos e aspectos desenvolvimentistas da linguagem estão comprometidas.

É uma criança com um nível de conhecimento geral factual fraco, tendo grande dificuldade em mobilizar esses conhecimentos.

É notória também a sua dificuldade de abstracção (conhecimento lógico-abstracto), o que lhe dificulta a generalização dos conhecimentos que vai adquirindo.

2. No teste das Matrizes Progressivas de Raven, que avalia o raciocínio lógico-abstracto, os resultados do Marco sugerem uma capacidade intelectual abaixo da média do seu grupo etário. Este resultado é congruente com o desempenho do Marco na WISC, dando-nos indicadores de uma criança com um nível de desenvolvimento cognitivo ligeiramente abaixo do seu grupo etário.

3. A Figura Complexa de Rey permite analisar o desenvolvimento mental, a estruturação da actividade perceptiva e da actividade espacial, a coordenação visuomotor, a memória visual imediata e a atenção.

Os resultados aqui também ficaram um pouco aquém do desejado para a sua idade, contudo.

Conclusão:

O [] revela uma eficiência intelectual que se encontra ligeiramente abaixo da média do seu grupo etário e que não lhe permite efectuar uma aprendizagem escolar de sucesso.



CENTRO DE SAÚDE
PERO PINHEIRO

No entanto há a salientar que as suas dificuldades escolares não me parecem prender-se apenas com estes resultados quantitativos, mas sim com algumas lacunas no seu desenvolvimento emocional. Parece-nos então que existe a interferência de factores emocionais, como a imaturidade, falta de estimulação e desinvestimento em si próprio, assim como uma fraca auto-estima no funcionamento cognitivo.

O é uma criança muito insegura, com grande dificuldade nas relações sociais, tendo ao longo dos tempos desenvolvido comportamentos de isolamento e de auto conforto como forma de se compensar. Não sabendo lidar com algumas situações com que se depara, acaba por demonstrar comportamentos desadequados à realidade.

Há que incentivar esta criança a crescer e a valorizar-se pelas capacidades que tem. Motivar, reforçar pela positiva será sempre uma estratégia para que se sinta valorizado e consequentemente mais interessado em mostrar o que vale, e assim crescer mais adequado à realidade.

Ajudar na sua inserção no grupo de pares será também muito importante. É fundamental, para a evolução desta criança que se faça um trabalho diário de inserção no grupo, essencialmente ao nível das brincadeiras no recreio e em trabalhos de grupo, na sala de aula. Ajudar na integração e aceitação por parte dos outros é essencial para a sua evolução psico-socio-afectiva.

, 23 de Fevereiro de 2007

A Psicóloga

(Carteira profissional nº

ANEXO 7

Programa Individual do Aluno

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO	
Nome :	
Data de Nascimento: 4/07/1999	
Morada: Sintra	
FILIAÇÃO	
Pai:	
Idade:34	
Mãe:	
Idade:34	
Encarregado de Educação	
Telefone(s) de contacto	

RESUMO DA HISTÓRIA ESCOLAR		
ANTECEDENTES ESCOLARES		
Nível	Duração	Local
Mãe	Até aos 4 anos	
JI	Aos 5 anos	J.I.
Instituição		
1º Ciclo	Início em 2005	E.B.1/J.I.
2º Ciclo		
3º Ciclo		

INFORMAÇÃO MÉDICA/DIAGNÓSTICA						
TÉCNICO	NOME					
Pedopsiquiatra	X					
Psicólogo	X					
Terapeuta Ocupacional						
Terapeuta Fala						
Outras Especialidades						
ANTECEDENTES SAÚDE						
Internamentos	Não		Sim	x	Duração	
Outras Informações						

c) INDICADORES DE FUNCIONALIDADE - PERFIL DE FUNCIONALIDADE (CIF)		
FUNÇÕES DO CORPO E ESTRUTURAS AFECTADAS		
Qualificador		Magnitude ¹
b152	Funções emocionais	3
ACTIVIDADES E PARTICIPAÇÃO		
Qualificador		Magnitude ²
d250	Controlar o seu próprio comportamento	3
d710	Interacções pessoais básicas	2

d) FACTORES AMBIENTAIS			
Qualificador		Barreira ³	Facilitador
e310	Família próxima	.2	
e360	Outros profissionais		+4
e425	Atitudes individuais de conhecidos , pares, colegas e membros da comunidade		+3

MEDIDAS EDUCATIVAS – ADEQUAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

A) APOIO PEDAGÓGICO PERSONALIZADO	
Disciplinas: Língua Portuguesa; Estudo do Meio; Matemática.	
Educação Especial	x
B) ADEQUAÇÕES CURRICULARES INDIVIDUAIS	
ÁREAS CURRICULARES ESPECÍFICAS	
1. Autonomia e desenvolvimento pessoal e social	x
2. Língua gestual portuguesa	
3. Braille/Treino visual específico	
4. Orientação e mobilidade	

¹ 0 - Nenhuma deficiência; 1 - Deficiência ligeira; 2 - Deficiência moderada; 3 - Deficiência grave;
4 - Deficiência completa; 8 - Não especificada; 9 - Não aplicável.

5. Actividade motora adaptada	
6. Sistema aumentativo de comunicação	
7. Competências Sócio-Cognitivas	x
8. Outras - especificar:	
OBJECTIVOS/CONTEÚDOS/COMPETÊNCIAS	
Os conteúdos são reduzidos (anexar por disciplina os conteúdos a aprender)	
Os objectivos são mínimos (anexar por disciplina os objectivos a atingir)	
RECURSOS MATERIAIS	
Livros em Braille ou ampliados	
Máquina de escrever Braille	
Material audiovisual	x
Equipamento específico para a leitura, escrita e cálculo	
Auxiliares ópticos ou acústicos	
Equipamento informático adaptado	
Cadeira de rodas	
Próteses	
Outros - Quais:	
C) ADEQUAÇÕES NO PROCESSO DE MATRÍCULA	
Adiamento (na entrada para o 1º ano)	
Matricula por disciplinas (2º e 3º ciclos):	
D) ADEQUAÇÕES NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO	
FORMA OU MEIO DE EXPRESSÃO DO ALUNO	
Privilegiar a oralidade	
Atender ao conteúdo em detrimento da forma	
TIPO DE PROVAS, INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO E CERTIFICAÇÃO	
Tipo de Prova	
Duração	
Periodicidade	
Local de execução	
E) CURRÍCULO ESPECÍFICO INDIVIDUAL	
Substituição ou eliminação de objectivos e conteúdos	
Introdução de objectivos e conteúdos	
F) TECNOLOGIAS DE APOIO	
Treino Motor Adaptado	

Eliminação de barreiras arquitectónicas	
Adaptações do mobiliário	
Sistemas de Comunicação Alternativos	

PARTICIPAÇÃO DO ALUNO NAS ACTIVIDADES	
Participa em todas as actividades	X
Participa parcialmente no horário da turma	
Disciplinas em que não participa:	
Em substituição das disciplinas que não frequenta tem:	
Tem um horário completamente distinto da turma	

DISTRIBUIÇÃO HORÁRIA					
Horas	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
9:00 - 10:00	3º ano	3º ano	3º ano	3º ano	3º ano
10:00-11:00	3º ano	3º ano	3º ano	3º ano	3º ano
11:00-12:00			Educação Especial		
12:00-13:00	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13:00-14:00	3º ano	3º ano	3º ano	3º ano	Educação Especial
14:00-15:00	3º ano	3º ano	3º ano	3º ano	
15:15-16:00	Música	Apoio ao Estudo	Música	Ac.Fís. D.	A.Fís.Desp.
16:15-17:00	inglês	Apoio ao estudo	Inglês	Act. Fís. Des.	Inglês

RESPONSÁVEIS PELA IMPLEMENTAÇÃO DAS MEDIDAS EDUCATIVAS		
MEDIDAS EDUCATIVAS	FUNÇÃO	NOME
Apoio Pedagógico	Docente de Ed. Especial	X
	Professora titular	Dora Pelágio
Adequações Curriculares Individuais	Professora titular	Dora Pelágio
	Docente de Ed. Especial	X
Condições Especiais de Matrícula		
Adequação no Processo de Avaliação		
Currículo Específico Individual		

ANEXO 8

Adequações Curriculares

Adequações Curriculares Individuais Alínea b) do Artigo 16º do Dec. Lei nº 3/2008											
Área curricular	Estratégias	Competências	1º Período			2º Período			3º Período		
Língua Portuguesa	• Relata acontecimentos vividos; • Dá recados; • Reconta uma história que leu ou ouviu ler; • Comunica utilizando diferentes tipos de linguagem; • Participa em actividades diferenciadas que envolvam a comunicação e expressão; • Organiza o ensino, valorizando situações de interacção e de expressão oral e escrita, que permitam intervir autonomamente; • Lê textos, de 3º ano, com entoação; • Interpreta os textos que lê; • Escreve textos por iniciativa própria ou de acordo com sugestões; • Requisita e lê livros da biblioteca; • Lê obras escolhidas para a turma, nomeadamente, “Uma viagem ao Tempo dos Castelos”, “ Uma visita à corte do rei D. Dinis”, “Uma história de dedos”; fábulas, entre outras; • Procura o significado de palavras no dicionário; • Utiliza correctamente diversos aspectos do funcionamento da língua;		AD	NA	CD	AD	NA	CD	AD	NA	CD
		Expressar-se por iniciativa própria									
		Compreender e reter informação oral									
		Relatar acontecimentos vividos ou imaginados									
		Recontar histórias									
		Ler e interpretar textos									
		Localizar a acção no espaço e no tempo									
		Praticar a leitura por prazer									
		Praticar o aperfeiçoamento de textos escritos									
		Recontar ou resumir textos que leu									
		Treinar a consulta de palavras no dicionário									
		Fazer resumos de textos lidos ou contos orais									
		Escrever respeitando regras ortográficas									
		Exercitar o uso de sinais de pontuação e auxiliares da escrita									
		Organizar famílias de palavras e área vocabular de palavras									
		Identificar adjectivos									
		Estabelecer relações de sinonímia e antonímia									
		Aplicar pronomes pessoais									
		Utilizar correctamente os verbos relacionando-os com pessoa, número e tempo									

Área curricular	Estratégias	Competências	1º Período			2º Período			3º Período		
			AD	NA	CD	AD	NA	CD	AD	NA	CD
Matemática	- Realiza fichas de trabalho; - Realiza actividades práticas: euros, relógio, medidas de capacidade, comprimento e peso; - Utiliza materiais manipuláveis na aprendizagem de conteúdos; - Recorrer a jogos e situações lúdicas - Utiliza materiais e recursos diversificados, dando atenção a situações do quotidiano; - Resolve situações problemáticas baseadas no meio envolvente.	Ler e escrever números									
		Ler e escrever números ordinais até 30º									
		Ler, escrever e decompor números até cinco algarismos									
		Ler e escrever números em numeração romana até MM									
		Efectuar cálculos									
		Ordenar números inteiros e decimais em sequências >, <									
		Utilizar a simbologia de maior, menor e igual									
		Memorizar as tabuadas da multiplicação									
		Relacionar a décima, a centésima e a milésima com a unidade e entre si									
		Descobrir a regra para calcular o produto de um número por 10, 100 e 1000									
		Exercitar cálculo mental									
		Resolver problemas utilizando diferentes estratégias									
		Identificar, transformar e construir sólidos geométricos									
		Reconhecer rectas paralelas e perpendiculares									
		Identificar figuras geométricas									
		Utilizar livremente o compasso									
		Desenhar frisos e rosáceas									
		Distinguir círculo e circunferência									
		Identificar e relacionar o kg e o g									
		Ler e escrever as horas									
		Representar valores monetários (euro e cêntimos)									
		Fazer medições utilizando o metro e registá-las									
		Fazer conversões (reduções, graduações) entre unidades de comprimento									
		Calcular o perímetro de polígonos									
		Relacionar a hora, o minuto e o segundo									
		Comparar volumes de objectos									
		Identificar o litro e o decilitro									
		Medir a capacidade de recipientes									

Área curricular	Estratégias	Competências	1º Período			2º Período			3º Período		
			AD	NA	CD	AD	NA	CD	AD	NA	CD
Estudo do meio	- Realiza trabalhos de pesquisa; - Observa em imagens os temas trabalhados; - Utiliza materiais concretos (várias rochas, solos); - Realiza experiências; - Aplica os conhecimentos em fichas de trabalho	Conhecer as funções vitais									
		Conhecer e localizar alguns órgãos do corpo humano									
		Distinguir freguesia/concelho/distrito/ país									
		Reconhecer datas e factos significativos da história da família									
		Conhecer símbolos locais e nacionais: bandeiras e brasões									
		Comparar e classificar plantas segundo alguns critérios									
		Comparar e classificar animais pelas suas características									
		Identificar alguns tipos de rochas existentes na região									
		Distinguir formas de relevo existentes na região									
		Distinguir meios aquáticos existentes na região									
		Reconhecer o Sol como fonte de luz e calor									
		Conhecer os pontos cardeais									
		Distinguir estrelas de planetas									
		Reconhecer os diferentes espaços da sua localidade									
		Identificar deslocamentos dos seres vivos									
		Identificar diferentes locais de comércio da sua região									
		Identificar a evolução dos transportes									
		Identificar a evolução das comunicações									
		Identificar as principais características das actividades produtivas nacionais.									
		Realizar experiências									
		Manusear objectos em situações concretas									

AD- Adquiriu NA- Não adquiriu CD- Com Dificuldade

ANEXO 9

CIF

Checklist - CIF (CJ)

Classificação Internacional de Funcionamento, Incapacidade e Saúde (CIF)

Crianças e Jovens

Identificação do aluno	
1.1. Nome:	1.2. D. Nascimento: 4/07/1999
1.3. Morada:	
1.5. Telefone:	
1.6. Turma:	Escola:
Observação realizada por:	
Data:	

Funções do Corpo

Nota: Assinale com uma cruz (X), à frente de cada categoria, o valor que considera mais adequado à situação de acordo com os seguintes qualificadores:

0- Nenhuma deficiência; **1-** Deficiência ligeira; **2-** Deficiência moderada **3-** Deficiência grave;

4- Deficiência completa; **8-** Não especificada⁴; **9-** Não aplicável⁵

Qualificadores	0	1	2	3	4	8	9
----------------	---	---	---	---	---	---	---

Capítulo 1 - Funções Mentais

<i>(Funções Mentais Globais)</i>							
b110 Funções da consciência							
b114 Funções da orientação no espaço e no tempo							
b117 Funções intelectuais							

⁴ Este qualificador deve ser utilizado sempre que não houver informação suficiente para especificar a gravidade da deficiência.

⁵ Este qualificador deve ser utilizado nas situações em que seja inadequado aplicar um código específico.

b122 Funções psicossociais globais							
b125 Funções intrapessoais							
b126 Funções do temperamento e da personalidade							
b130 funções da energia e dos impulsos							
b134 Funções do sono							
(Funções Mentais Específicas)							

b140 Funções da atenção							
b144 Funções da memória							
b147 Funções psicomotoras							
b152 Funções emocionais				x			
b156 Funções da percepção							
b160 Funções do pensamento							
b163 Funções cognitivas básicas							
b164 Funções cognitivas de nível superior							
b167 Funções mentais da linguagem							
b172 Funções do cálculo							
b176 Funções mentais para a sequência de movimentos complexos							
b180 Funções de experiência pessoal e do tempo							

Capítulo 2 – Funções sensoriais e dor

b210 Funções da visão							
b215 Funções dos anexos do olho							
b230 Funções auditivas							
b235 Funções vestibulares							
b250 Função gustativa							
b255 Função olfactiva							
b260 Função proprioceptiva							
b265 Função táctil							

b280 Sensação de dor							
Capítulo 3 - Funções da voz e da fala							
b310 Funções da voz							
b320 Funções de articulação							
b330 Funções da fluência e do ritmo da fala							
b340 funções de outras formas de vocalização							
Capítulos 4 - Funções do aparelho cardiovascular, dos sistemas hematológico e imunológico e do aparelho respiratório							
b410 Funções cardíacas							
b420 Funções da pressão arterial							
b429 Funções cardiovasculares, não especificadas							
b430 Funções do sistema hematológico							
b435 Funções do sistema imunológico							
b440 Funções da respiração							
Qualificadores							
Capítulo 5 - Funções do aparelho digestivo e dos sistemas metabólicos e endócrino							
b515 Funções digestivas							
b525 Funções de defecção							
b530 Funções de manutenção do peso							
b555 Funções das glândulas endócrinas							
b560 Funções de manutenção do crescimento							
Capítulo 6 - Funções genitourinárias e reprodutivas							
b620 Funções miccionais							
Capítulo 7 - Funções neuromusculoesqueléticas e funções relacionadas com o movimento							
b710 Funções relacionadas com a mobilidade das articulações							
b715 Estabilidade das funções das articulações							
b730 Funções relacionadas com a força muscular							

b735 Funções relacionadas com o tónus muscular							
b740 Funções relacionadas com a resistência muscular							
b750 Funções relacionadas com reflexos motores							
b755 Funções relacionadas com reacções motoras involuntárias							
b760 Funções relacionadas com o controle do mov. voluntário							
b765 Funções relacionadas com o controle do mov. Involuntário							
b770 Funções relacionadas com o padrão de marcha							
b780 Funções relacionadas c/ os músculos e funções do mov.							

Outras funções corporais a considerar							

Actividade e Participação

Nota: *Assinale com uma cruz (X), à frente de cada categoria, o valor que considera mais adequado à situação ao nível do desempenho (o que o indivíduo faz no ambiente de vida habitual, de acordo com os seguintes qualificadores:*

0- Nenhuma dificuldade; **1-** Dificuldade ligeira; **2-** Dificuldade moderada **3-** Dificuldade grave; **4-** Dificuldade completa; **8-** Não especificada⁶; **9-** Não aplicável⁷

Qualificadores	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 1 - Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos							
d110 Observar							
d115 Ouvir							
d130 Imitar							
d131 Aprendizagem através da interacção com os objectos							
d132 Aquisição de informação							
d133 Aquisição da linguagem							
d134 Desenvolvimento da linguagem							

⁶ Este qualificador deve ser utilizado sempre que não houver informação suficiente para especificar a gravidade da dificuldade.

⁷ Este qualificador deve ser utilizado nas situações em que seja inadequado aplicar um código específico.

d135 Ensaiar (repetir)							
d137 Aquisição de conceitos							
d140 Aprender a ler							
d145 Aprender a escrever							
d150 Aprender a calcular							
d155 Adquirir competências							
d160 Concentrar a atenção							
d161 Direcção a atenção							
d163 Pensar							
d166 Ler							
d170 Escrever							
d172 Calcular							
d175 Resolver problemas							
d177 Tomar decisões							

Capítulo 2 - Tarefas e exigências gerais

d210 Levar a cabo uma tarefa única							
d220 Levar a cabo tarefas múltiplas							
d230 Levar a cabo a rotina diária							
d250 Controlar o seu próprio comportamento				x			

Capítulo 3 - Comunicação

d310 Comunicar e receber mensagens orais							
d315 Comunicar e receber mensagens não verbais							
d320 Comunicar e receber mensagens usando linguagem gestual							
d325 Comunicar e receber mensagens escritas							
d330 Falar							
d331 Pré - conversação							
d332 Cantar							

d335 Produzir mensagens não verbais							
d340 Produzir mensagens na linguagem formal dos sinais							
d345 Escrever mensagens							
d350 Conversação							
d355 Discussão							
d360 Utilização de dispositivos e de técnicas de comunicação							

Capítulo 4 - Mobilidade

d410 Mudar as posições básicas do corpo							
d415 Manter a posição do corpo							
d420 Auto-transferências							
d430 Levantar e transportar objectos							
d435 Mover objectos com os membros inferiores							
d440 Actividades de motricidade fina da mão							
d445 Utilização da mão e do braço							
d446 Utilização de movimentos finos do pé							
d450 Andar							
d455 Deslocar-se							
d460 Deslocar-se por diferentes locais							
d465 deslocar-se utilizando algum tipo de equipamento							

Capítulo 5 - Auto-cuidados

d510 Lavar-se							
d520 Cuidar de partes do corpo							
d530 Higiene pessoal relacionada com as excreções							
d540 Vestir-se							
d550 Comer							
d560 Beber							
d571 Cuidar da própria segurança							

Capítulo 6 - Vida doméstica							
d620	Adquirir bens e serviços						
d630	Preparar refeições						
d640	Realizar o trabalho doméstico						
d650	Cuidar dos objectos domésticos						
d660	Ajudar os outros						
Capítulo 7 - Interações e relacionamentos interpessoais							
d710	Interações interpessoais básicas				x		
d720	Interações interpessoais complexas						
d730	Relacionamento com estranhos						
d740	Relacionamento formal						
d750	Relacionamentos sociais informais						
Capítulo 8 - Áreas principais da vida							
d815	Educação pré-escolar						
d816	Vida pré-escolar e actividades relacionadas						
d820	Educação escolar						
d825	Formação profissional						
d835	Vida escolar e actividades relacionadas						
d880	Envolvimento em jogo						
Capítulo 9 - Vida comunitária, social e cívica							
d910	Vida comunitária						
d920	Recreação e lazer						
Outros aspectos da Actividade e Participação a considerar							

Factores Ambientais

Nota: Podem ser tidas em consideração todas as categorias ou apenas aquelas que se considerem mais pertinentes em função da condição específica da criança/jovem. As diferentes categorias podem ser consideradas enquanto barreiras ou facilitadores. Assinale, para cada categoria, com (.) se a está a considerar como barreira ou com o sinal (+) se a está a considerar como facilitador. Assinale com uma cruz (X), à frente de cada categoria, o valor que considera mais adequado à situação, de acordo com os seguintes qualificadores:

0- Nenhum facilitador/barreira 1- Facilitador/barreira ligeiro; 2- Facilitador/barreira moderado
3- Facilitador substancial/barreira grave; 4- Facilitador/barreira completo; 8- Não especificada;
9- Não aplicável

Qualificadores	Barreira ou facilitador	0	1	2	3	4	8	9
-----------------------	--	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

Capítulo 1 - Produtos e Tecnologia

e110 Para consumo pessoal (<i>alimentos, medicamentos</i>)								
e115 Para uso pessoal na vida diária								
e120 Para facilitar a mobilidade e o transporte pessoal								
e125 Para a comunicação								
e130 Para a educação								
e135 Para o trabalho								
e140 Para a cultura, a recreação e o desporto								
e150 Arquitectura, construção e acabamentos de prédios de utilização pública								
e155 Arquitectura, construção e acabamentos de prédios para uso privado								

Capítulo 2 - Ambiente Natural e Mudanças Ambientais feitas pelo Homem

e225 Clima								
e240 Luz								
e250 Som								

Capítulo 3 - Apoio e Relacionamentos

e310 Família próxima	.			x				
-----------------------------	---	--	--	---	--	--	--	--

e320 Amigos								
e325 Conhecidos, pares, colegas, vizinhos e membros da comunidade								
e330 Pessoas em posição de autoridade								
e340 Prestadores de cuidados pessoais e assistentes pessoais								
e360 Outros profissionais	+					x		

Capítulo 4- Atitudes

e410 Atitudes individuais dos membros da família próxima								
e420 Atitudes individuais dos amigos								
e425 Atitudes individuais de conhecidos, pares, colegas e membros da comunidade	+				x			
e440 Atitudes individuais de prestadores de cuidados pessoais e assistentes pessoais								
e450 Atitudes individuais de profissionais de saúde								
e465 Normas, práticas e ideologias sociais								

Capítulo 5- Serviços, Sistemas e Políticas

e515 Relacionados com a arquitectura e a construção								
e540 Relacionados com os transportes								
e570 Relacionados com a segurança social								
e575 Relacionados com o apoio social geral								
e580 Relacionados com a saúde								
e590 Relacionados com o trabalho e o emprego								
e595 Relacionados com o sistema político								

Outros factores ambientais a considerar

--	--	--	--	--	--	--	--	--

ANEXO 10

Matriz sociométrica: escolhas I

Quadro 1: Matriz Sociométrica- Escolhas I

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	N. escolhas	N. escolhidos
1		2 0 0		0 0 3			0 1 0			0 2 1	1 0 2				3 3 0		9	6
2								0 3 3	2 2 2						1 1 1	3 0 0	9	4
3				0 3 0			0 2 0	3 0 3	2 0 0						1 1 2	0 0 1	9	6
4		3 0 0					0 1 1			0 2 0	0 0 2				1 0 0	2 3 3	9	6
5				0 0 1			0 2 0			0 0 2	2 0 0	1 3 3			0 1 0	3 0 0	9	7
6				2 0 0			3 1 3			1 0 1	0 3 0	0 0 2				0 2 0	9	6
7	0 0 3	0 3 0			3 0 0	0 0 1				2 0 0	0 2 2	0 1 0			1 0 0		9	8
8	0 0 2	1 3 0	0 0 3						0 1 0					0 0 1	2 2 0	3 0 0	9	7
9		2 3 2													1 1 1	3 2 3	9	3
10		3 3 0					0 0 1	1 0 3			2 0 0				0 1 2	0 2 0	9	6
11	0 3 0	0 1 0			0 0 1	0 0 2	0 0 3			1 2 0					2 0 0	3 0 0	9	8
12					1 2 1		3 0 2			2 0 0	0 3 3				0 1 0		9	5
13	1 0 1	0 2 0			0 3 0	0 0 3						3 0 2			2 1 0		9	6
14		1 2 0	2 0 3						0 0 2	0 3 0	0 1 0				3 0 1		9	6
15		2 2 0		0 0 1			0 1 0		3 0 3							1 3 2	9	5
16				2 2 2					3 3 3						1 1 1		9	3
Totais por critérios	1 1 3	7 8 1	1 0 2	2 2 4	2 2 2	0 0 3	2 6 5	2 1 3	4 3 4	4 4 3	3 4 4	2 2 3	0 0 0	0 0 1	11 10 6	7 5 4		
Totais combinados	5	16	3	8	6	3	13	6	11	11	11	7	0	1	27	16	144	
N.º indivíduos por quem cada um é escolhido	4	10	2	6	6	3	9	3	6	8	8	4	0	1	13	10		91

ANEXO 11

Matriz sociométrica: reciprocidades nas escolhas I

Quadro 2: Matriz Sociométrica- Reciprocidade nas Escolhas I

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	N. escolhas	N. escolhidos
1		2 0 0		0 0 3			0 1 0			0 2 1	1 0 2				3 3 0		9	6
2								0 3 3	2 2 2						1 1 1	3 0 0	9	4
3				0 3 0			0 2 0	3 0 3	2 0 0						1 1 2	0 0 1	9	6
4		3 0 0					0 1 1			0 2 0	0 0 2				1 0 0	2 3 3	9	6
5				0 0 1			0 2 0			0 0 2	2 0 0	1 3 3			0 1 0	3 0 0	9	7
6				2 0 0			3 1 3			1 0 1	0 3 0	0 0 2				0 2 0	9	6
7	0 0 3	0 3 0			3 0 0	0 0 1				2 0 0	0 2 2	0 1 0			1 0 0		9	8
8	0 0 2	1 3 0	0 0 3						0 1 0					0 0 1	2 2 0	3 0 0	9	7
9		2 3 2													1 1 1	3 2 3	9	3
10		3 3 0					0 0 1	1 0 3			2 0 0				0 1 2	0 2 0	9	6
11	0 3 0	0 1 0			0 0 1	0 0 2	0 0 3			1 2 0					2 0 0	3 0 0	9	8
12					1 2 1		3 0 2			2 0 0	0 3 3				0 1 0		9	5
13	1 0 1	0 2 0			0 3 0	0 0 3						3 0 2			2 1 0		9	6
14		1 2 0	2 0 3						0 0 2	0 3 0	0 1 0				3 0 1		9	6
15		2 2 0		0 0 1			0 1 0		3 0 3							1 3 2	9	5
16				2 2 2					3 3 3						1 1 1		9	3
Totais por critérios	1 1 3	7 8 1	1 0 2	2 2 4	2 2 2	0 0 3	2 6 5	2 1 3	4 3 4	4 4 3	3 4 4	2 2 3	0 0 0	0 0 1	11 10 6	7 5 4		
Totais combinados	5	16	3	8	6	3	13	6	11	11	11	7	0	1	27	16	144	
N.º indivíduos por quem cada um é escolhido	4	10	2	6	6	3	9	3	6	8	8	4	0	1	13	10		91

ANEXO 12

Cálculos para os sociogramas: escolhas I

Cálculos para os Sociogramas

Escolhas

$$1.^{\circ} N = 16$$

$$2.^{\circ} TE = 144$$

$$3.^{\circ} M = \frac{144}{16} = 9$$

$$4.^{\circ} P = 9 = \frac{3}{3(16-1)}$$

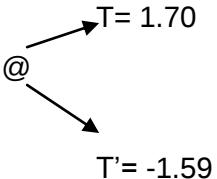
$$P = 0.2$$

$$5.^{\circ} Q = 1 - 0.2 = 0.8$$

$$6.^{\circ} \mathbf{6} = \sqrt{3 \times 15 \times 0.2 \times 0.8}$$
$$= 2.68$$

$$7. @ = 0.8 - 0.2 = \frac{0.6}{2.68}$$

$$@ = 0.22$$

$$8.^{\circ}$$


A diagram showing a central node labeled '@'. From this node, two arrows point outwards. The upper arrow points to the text 'T= 1.70'. The lower arrow points to the text 'T'= -1.59'.

$$9. LS = 9 + 1.70 \times 2.68$$
$$= 13.55$$

$$10.^{\circ} LI = 9 + (-1.59) \times 2.68$$
$$= 4.73$$

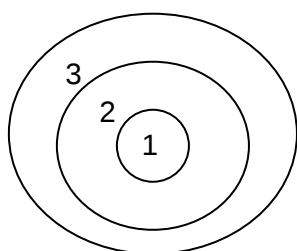
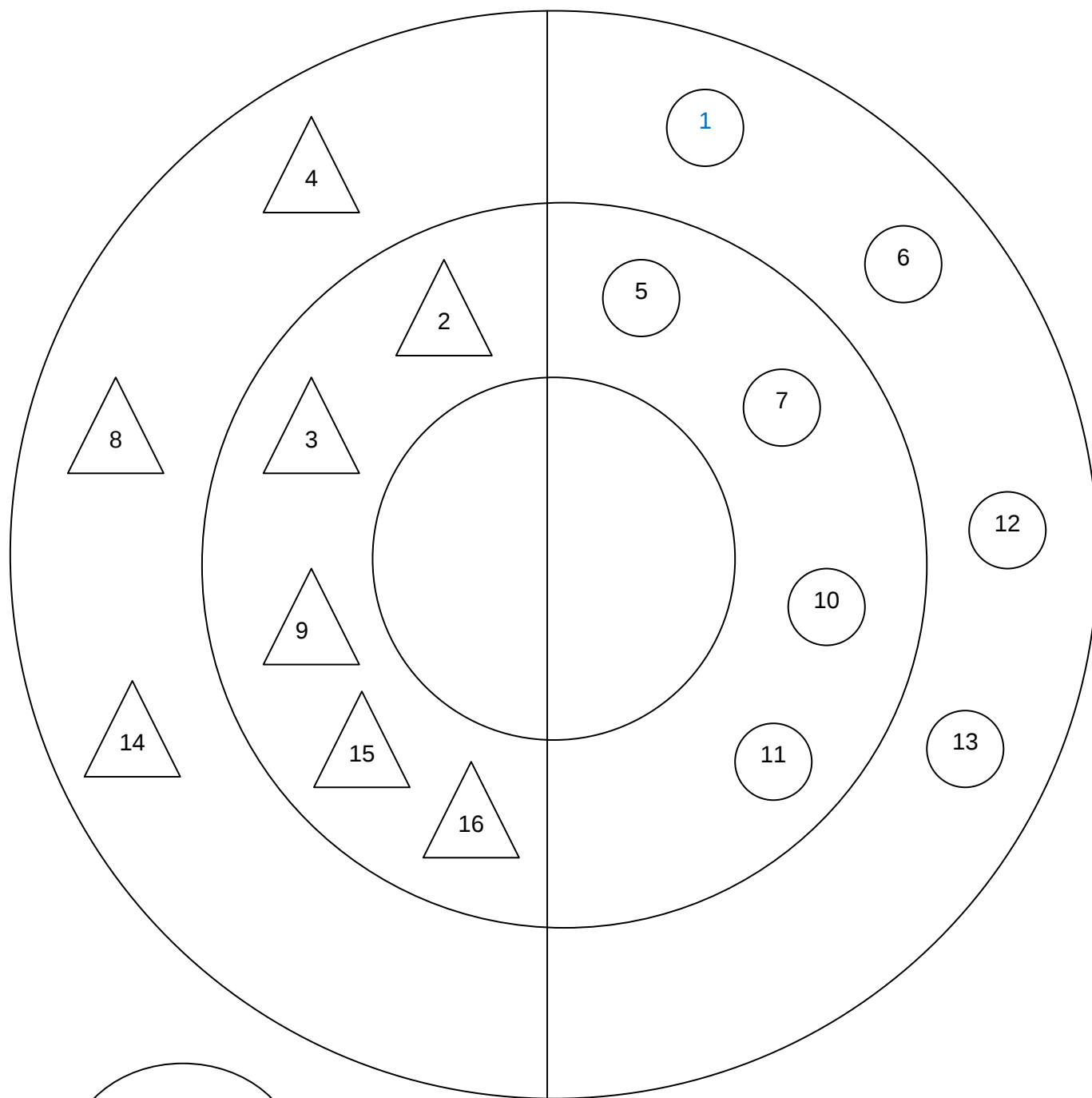
ANEXO 13

Sociograma em alvo: escolhas I

Sociograma em Alvo Escolhas I

Sexo Feminino: 8

Sexo Masculino: 8

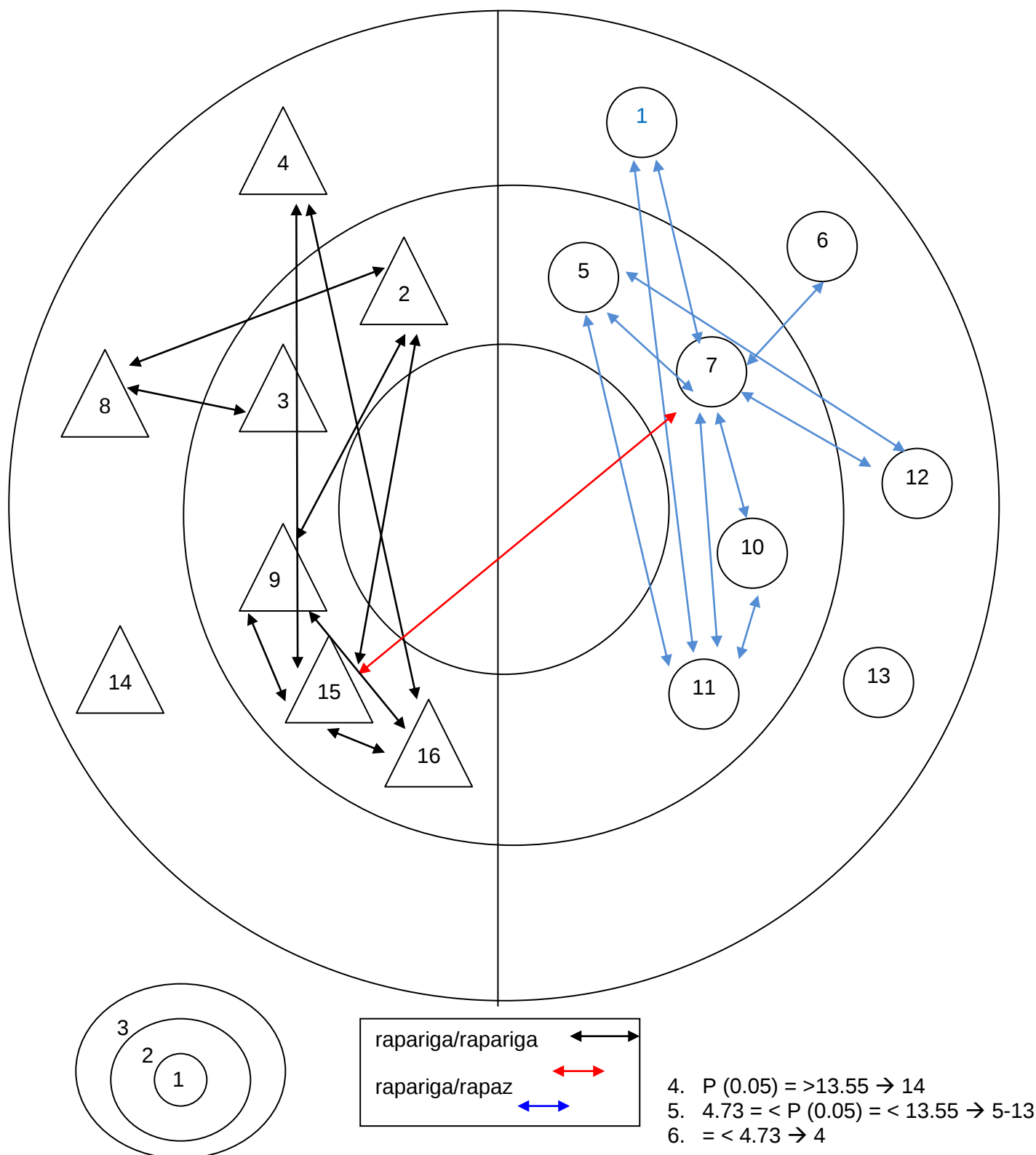


1. $P(0.05) = >13.55 \rightarrow 14$
2. $4.73 = < P(0.05) = < 13.55 \rightarrow 5-13$
3. $= < 4.73 \rightarrow 4$

Sociograma em Alvo Escolhas I

Sexo Feminino: 8

Sexo Masculino: 8



ANEXO 14

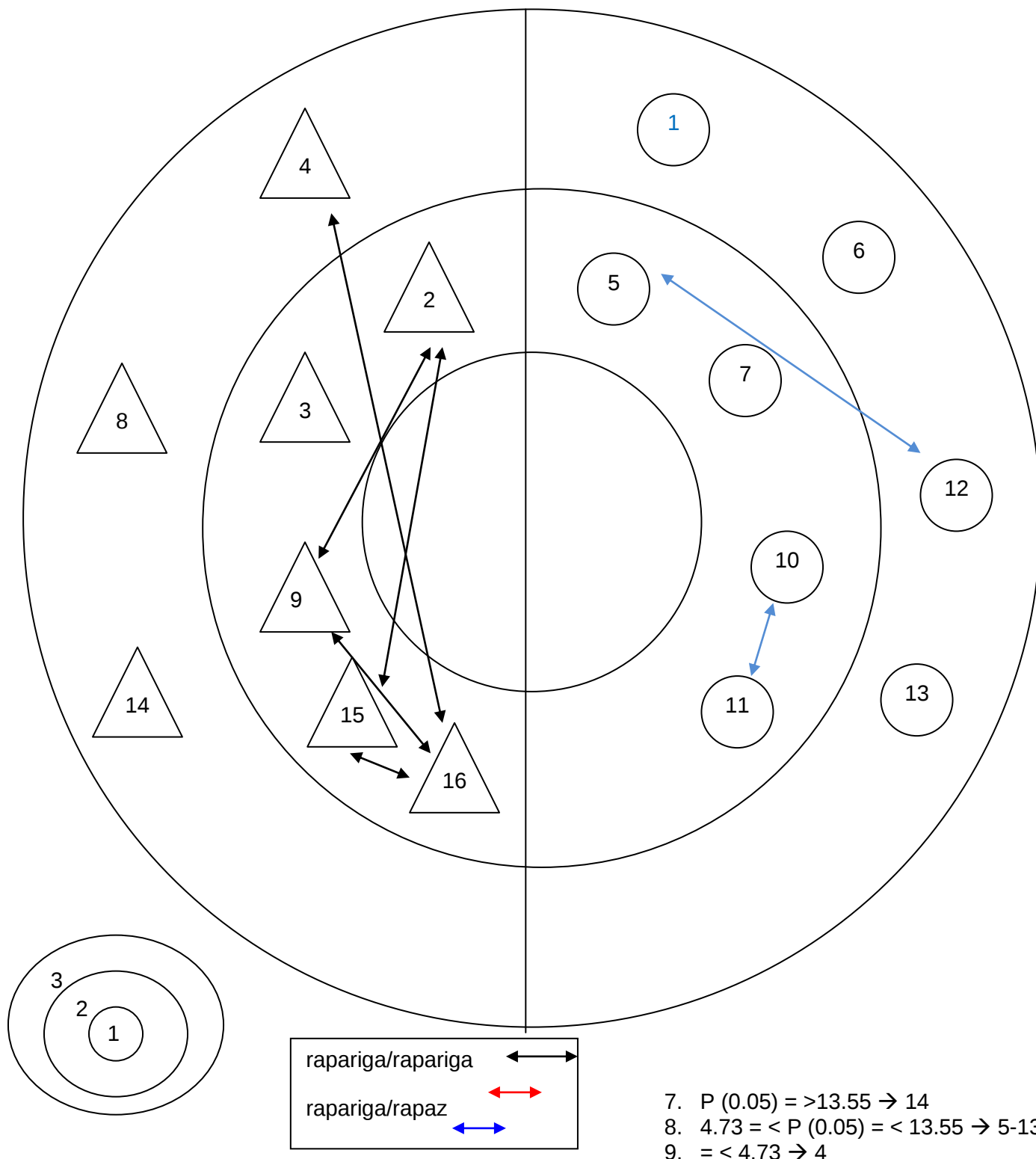
Sociograma em alvo: escolhas 1º critério

Sociograma em Alvo Escolhas I

1º critério

Sexo Feminino: 8

Sexo Masculino: 8



ANEXO 15

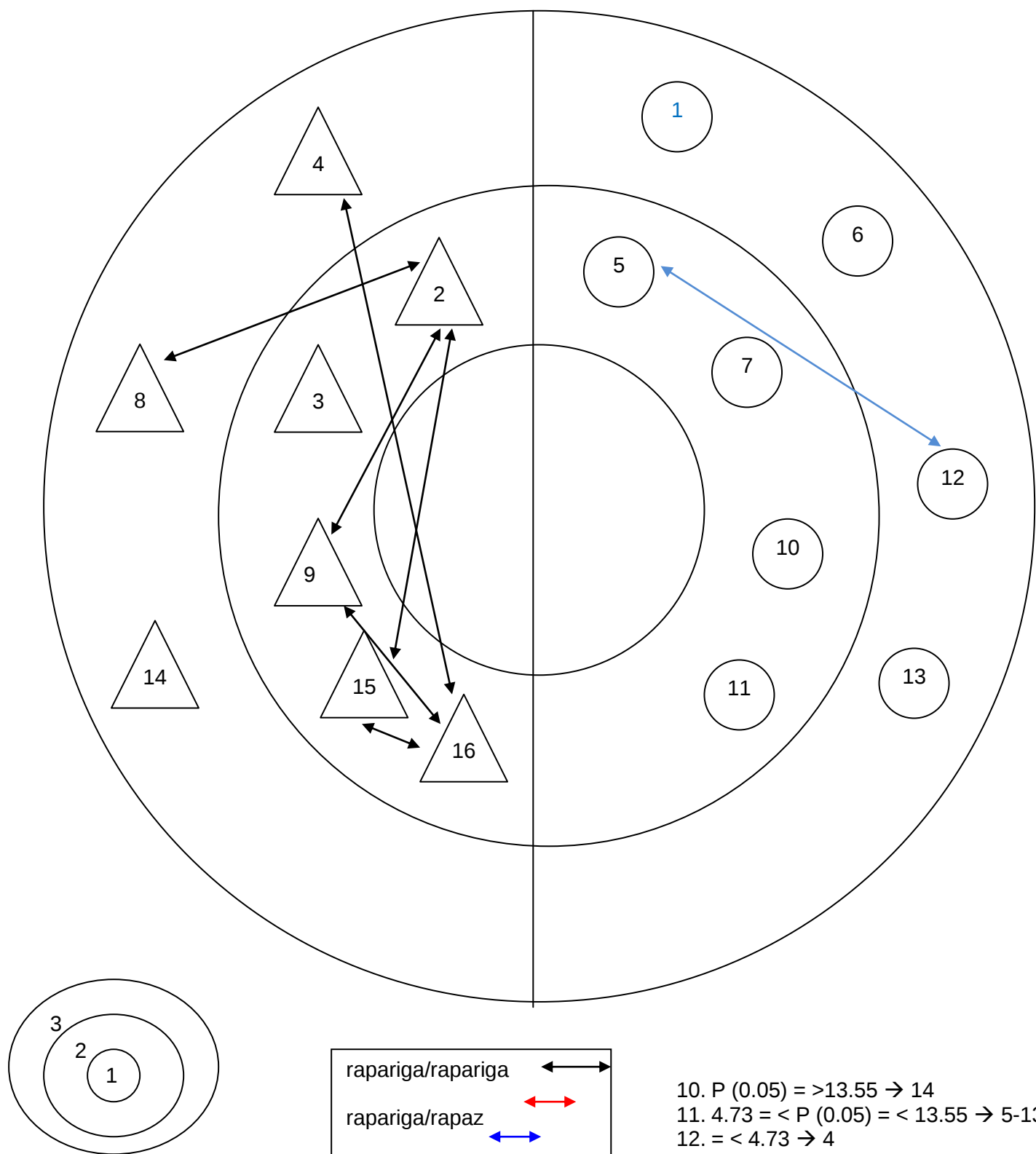
Sociograma em alvo: escolhas 2º critério

Sociograma em Alvo Escolhas I

2º critério

Sexo Feminino: 8

Sexo Masculino: 8



ANEXO 16

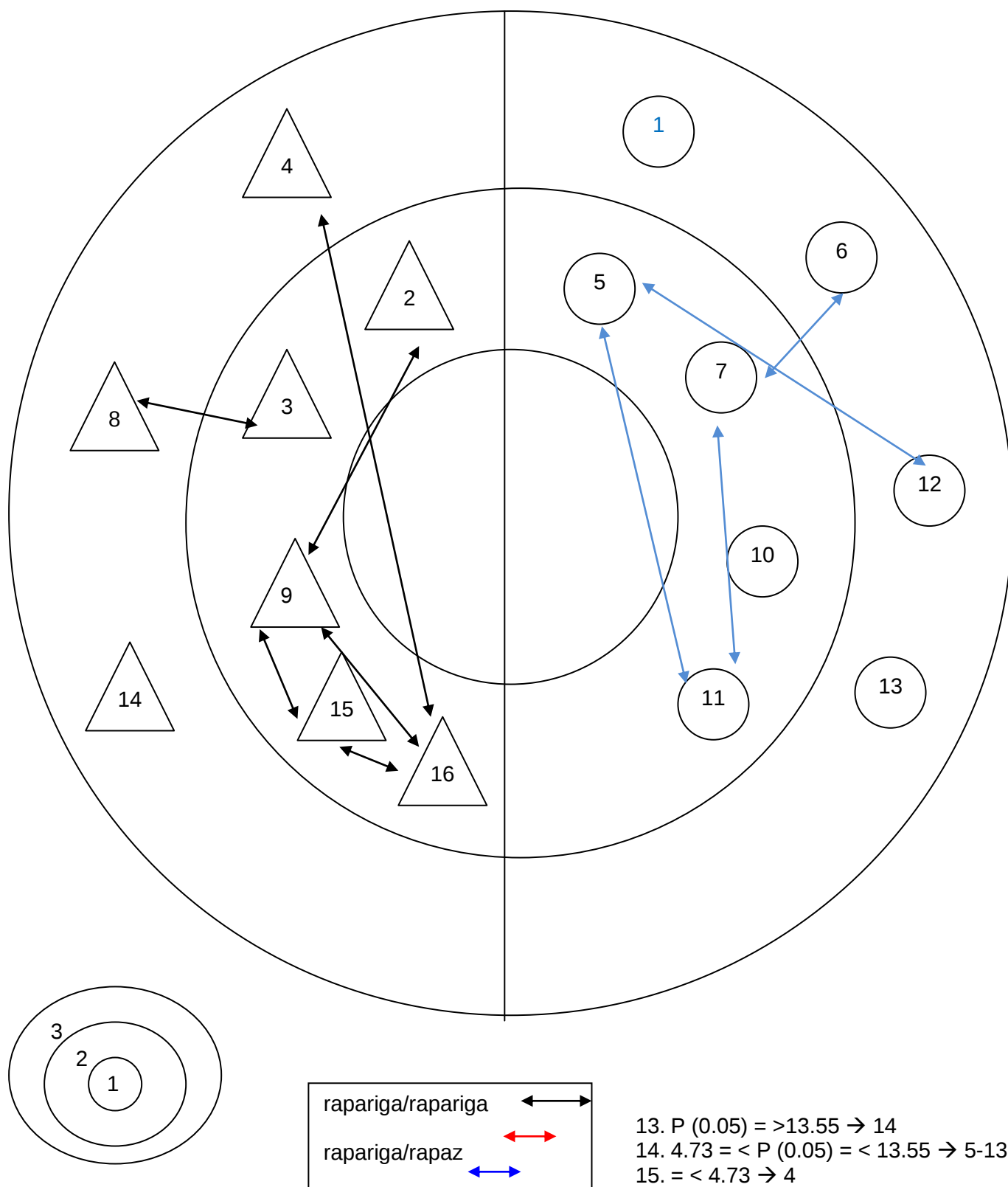
Sociograma em alvo: escolhas 3º critério

Sociograma em Alvo Escolhas I

3º critério

Sexo Feminino: 8

Sexo Masculino: 8



ANEXO 17

Matriz sociométrica: rejeições 1

Quadro 3: Matriz Sociométrica- Rejeições I

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	N. escolhas	N. escolhidos
1						0 1 0						1 0 1					3	2
2												1 0 1	0 1 0				3	2
3												1 1 1					3	1
4												1 0 1	0 1 0				3	2
5	0 0 1					0 1 0							1 0 0				3	3
6					0 1 0								0 1 0	1 0 1			3	3
7													1 0 0	0 0 1			3	2
8							0 1 0					1 0 1					3	2
9												0 1 1	1 0 0				3	2
10						0 1 0						0 0 1	1 0 0				3	3
11			1 0 0									0 0 1		0 1 0			3	3
12													1 1 1				3	1
13					0 1 0							1 0 0			0 0 1		3	3
14												1 1 1					3	1
15												1 0 1	0 1 0				3	2
16												0 1 1	1 0 0				3	2
Totais por critérios	0 0 1		1 0 0		0 2 0	0 3 0	0 1 0					8 4 11	6 5 1	1 1 2	0 0 1			
Totais combinados	1		1		2	3	1					23	12	4	1		48	
N.º indivíduos por quem cada um é escolhido	1	0	1	0	2	3	1	0	0	0	0	12	10	3	1	0		34

ANEXO 18

Matriz sociométrica: reciprocidades nas rejeições 1

Quadro 4: Matriz Sociométrica- Reciprocidade nas Rejeições I

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	N. escolhas	N. escolhidos
1						0 1 0						1 0 1					3	2
2												1 0 1	0 1 0				3	2
3												1 1 1					3	1
4												1 0 1	0 1 0				3	2
5	0 0 1					0 1 0							1 0 0				3	3
6					0 1 0								0 1 0	1 0 1			3	3
7													1 0 0	0 0 1			3	2
8							0 1 0					1 0 1					3	2
9												0 1 1	1 0 0				3	2
10						0 1 0						0 0 1	1 0 0				3	3
11			1 0 0									0 0 1		0 1 0			3	3
12													1 1 1				3	1
13						1 1 0									0 0 1		3	2
14												1 1 1					3	1
15												1 0 1	0 1 0				3	2
16												0 1 1	1 0 0				3	2
Totais por critérios	0 0 1		1 0 0		0 1 0	1 4 0	0 1 0					7 4 11	6 5 1	1 1 2	0 0 1			
Totais combinados	1		1		1	5	1					22	12	4	1		48	
N.º indivíduos por quem cada um é escolhido	1	0	1	0	1	4	1	0	0	0	0	11	10	3	1	0		33

ANEXO 19

Cálculos para os sociogramas: rejeições I

Cálculos para os Sociogramas

Rejeições

$$1.^{\circ} N = 16$$

$$2.^{\circ} TE = 48$$

$$3.^{\circ} M = \frac{48}{16} = 3$$

$$4.^{\circ} P = \frac{3}{3(16-1)} =$$

$$P = 0.06$$

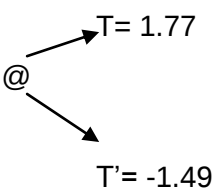
$$5.^{\circ} Q = 1 - 0.06 = 0.94$$

$$6.^{\circ} \mathbf{6} = \sqrt{3 \times 15 \times 0.06 \times 0.94}$$
$$= 1.59$$

$$7.^{\circ} @ = \frac{0.94 - 0.06}{1.59} = \frac{0.88}{1.59}$$

$$@ = 0.55$$

8.º



T= 1.77

T'= -1.49

$$9.^{\circ} LS = 3 + 1.77 \times 0.55$$
$$= 3.97$$

$$10.^{\circ} LI = 3 + (-1.49) \times 0.55$$
$$= 2.18$$

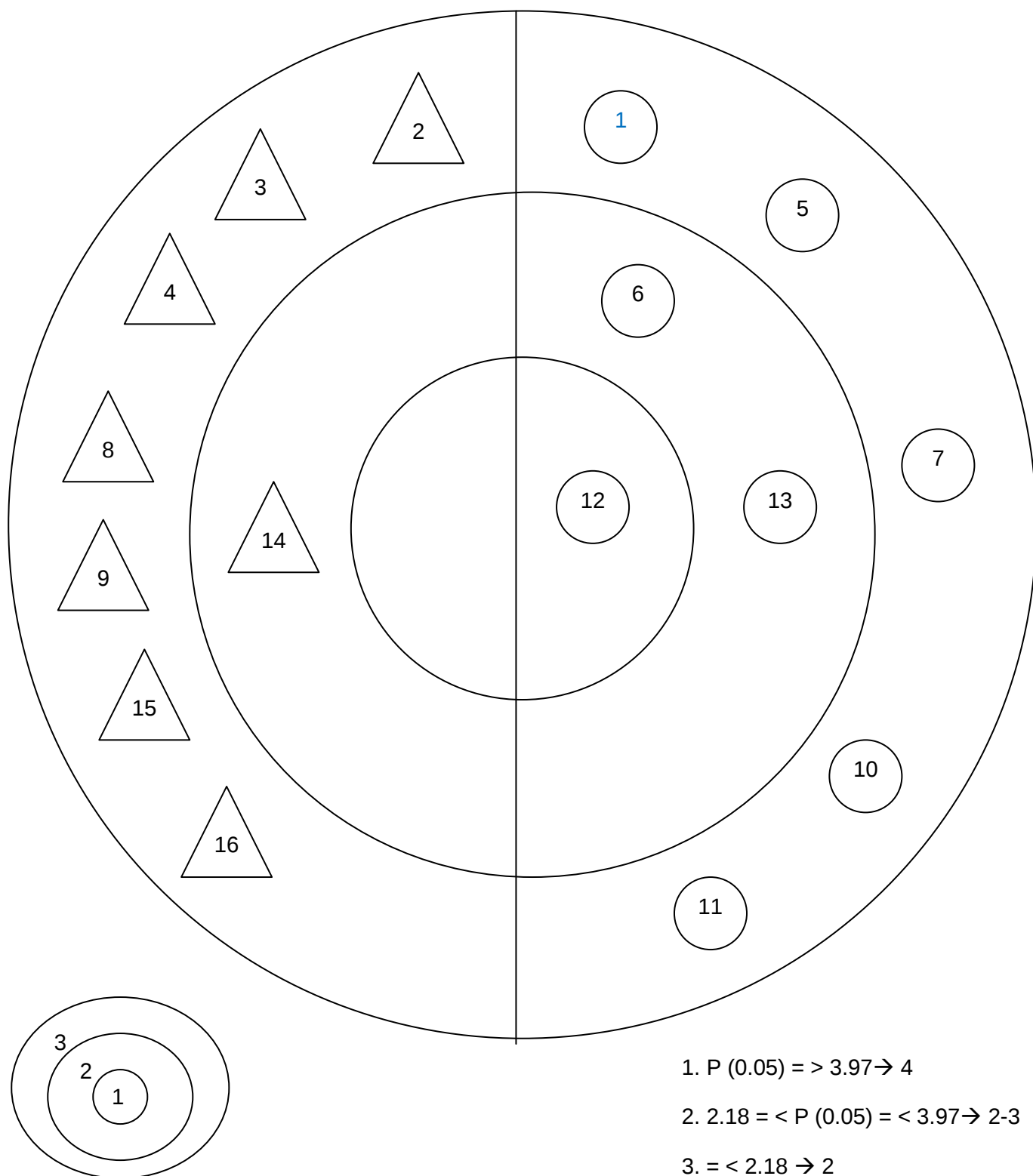
ANEXO 20

Sociograma em alvo: rejeições I

Sociograma em Alvo Rejeições I

Sexo Feminino: 8

Sexo Masculino: 8



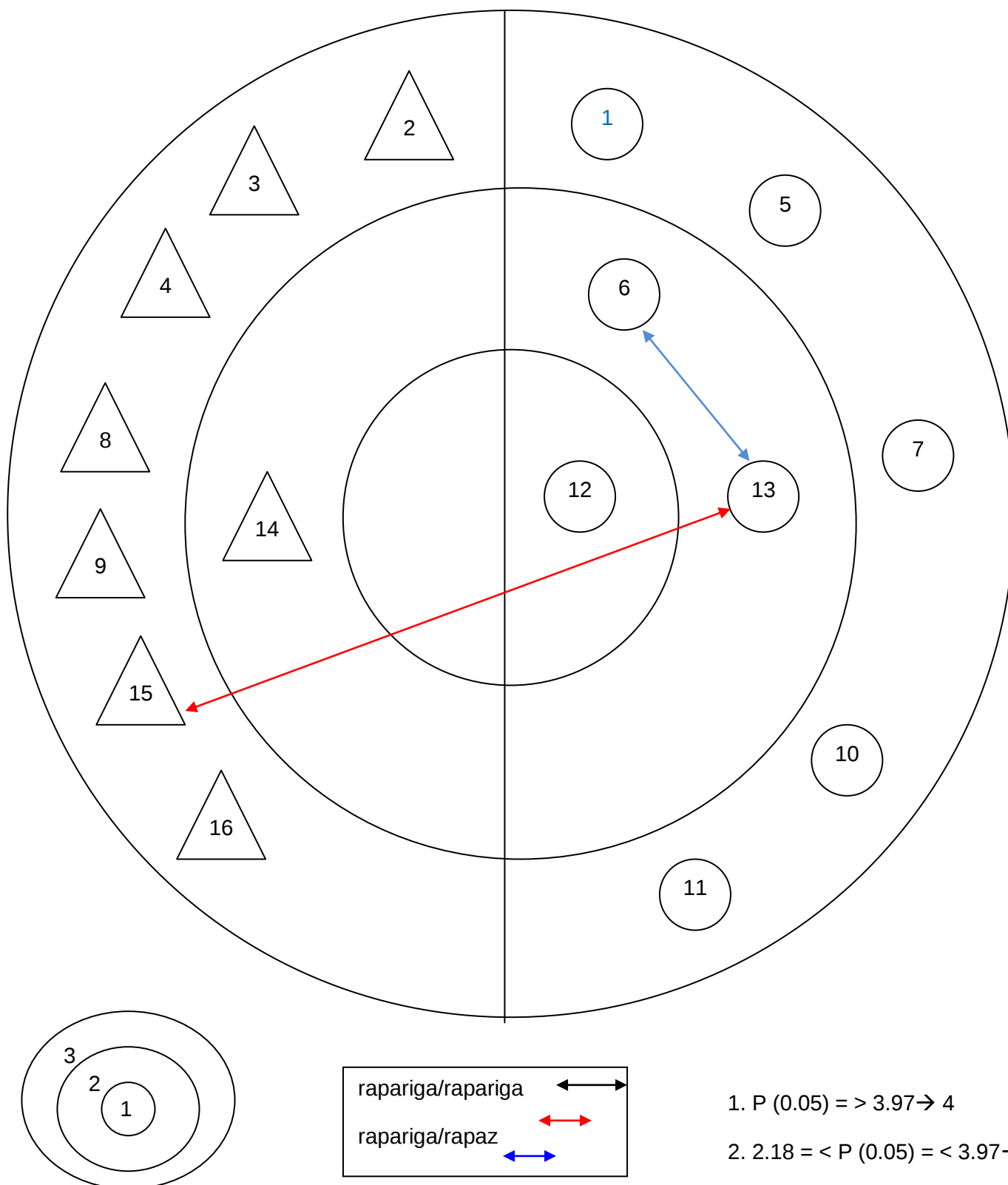
ANEXO 21

Sociograma: reciprocidades nas rejeições I

Sociograma em Alvo Rejeições I

Sexo Feminino: 8

Sexo Masculino: 8



ANEXO 22

Observação naturalista 1

Protocolo de Observação Participativa I

Grupo: turma de 3º e 4º ano

Duração: 20 min

Data: 09 de Dezembro de 2008

Horas: 10:40 às 11:00

Observador: Professora titular da turma

Alunos: 16

Área: Socialização

Objectivos da observação: observar o comportamento das crianças, durante o recreio

Hora	Descrição de situações e de comportamentos	Notas complementares
10:40	Após terem lanchado na sala de aula, os alunos saíram para o recinto exterior. A maioria dos rapazes da turma passou o tempo a jogar futebol com os outros alunos da escola. As raparigas conversaram sentadas nos bancos ou jogaram à macaca. O António começou por se sentar sozinho num dos bancos de jardim. Passado pouco tempo alguns alunos da escola aproximaram-se. Ele levantou-se e passou o resto do tempo a passear pelo espaço evitando sempre os lugares com mais alunos.	Não brincou com os colegas; Passeou pelo recreio; Sentou-se sozinho;

Análise do Protocolo de Observação Participativa I

09 de Dezembro de 2008

Categoria	Subcategoria	Comportamentos observados	Frequência		
			Poucas vezes	Algumas vezes	Frequen-temente
Caracterizar o aluno em situações tempos livres	Socialização	Brincou com os colegas	X		
		Conversou com os outros	X		
	Comunicação	Ficou sozinho	X		

ANEXO 23

Observação naturalista II

Protocolo de Observação Participativa II

Grupo: turma de 3º e 4º ano

Duração: 3 horas

Data: 02 de Dezembro de 2008

Horas: 9:00 às 10:30; das 13:00 às 14:00

Observador: Professora titular da turma

Alunos: 16

Área: Formação Cívica; Matemática; Língua Portuguesa;

Objectivos da observação: observar o comportamento das crianças, em contexto de sala de aula, em diversas áreas.

Hora	Descrição de situações e de comportamentos	Notas complementares
9:00	O António escreveu o nome e data e copiou o plano de aula; Hora das novidades: o António escolheu a sua tarefa semanal tal como os colegas. Ouviu as novidades do fim-de-semana mas não contou nenhuma. Os alunos colaram no caderno o mapa do mês de Dezembro e em conjunto assinalaram datas importantes e acontecimentos deste mês. A professora explicou-lhe o trabalho que ele ia realizar em matemática enquanto a professora corrigia exercícios com os alunos do 4º ano. Quando terminou as actividades foi realizar ficheiros de trabalho existentes na sala de aula. Após a conclusão da correcção com o grupo de 4º ano, a professora deu uma ficha de trabalho aos alunos e foi corrigir com o António os exercícios que ele tinha realizado no caderno. O António conseguiu explicar o seu raciocínio e aceitou bem as correcções da professora.	Escolheu tarefa; Não partilhou as suas novidades; Assinalou no seu mapa. Resolveu as suas actividades sem interromper a professora; Esteve autónomo e foi responsável. Atento

Hora	Descrição de situações e de comportamentos	Notas complementares e inferências
13:00	Entrou na sala com os colegas. Sentou-se e esperou pela pasta de dentes para lavar os dentes. Lavou os dentes de acordo com as indicações.	Participou bem na actividade diária
13:15	A professora explicou que iam utilizar a fábrica de histórias em grupo. Os grupos já estavam constituídos uma vez que os alunos estão sentados em grupo. A professora lembrou com os eles os tópicos que tinham que utilizar na produção do texto, por exemplo início da história, o herói, a missão, o lugar onde decorre a acção, o amigo, o inimigo, entre outros, e registou-os no quadro. Alguns alunos tiraram um cartão para cada um dos tópicos enquanto a professora ia registando no quadro o que estava escrito no cartão. Cada grupo escolheu um responsável que escrevia a história e começaram a elaborá-la. Os colegas iam-lhe perguntando o que é que ele achava. Após a conclusão das histórias cada grupo apresentou a sua. Seguidamente os colegas davam opinião e faziam sugestões para a melhorar. Para fazer folhas de papel reciclado, os alunos rasgaram pedaços de jornal em grupo para depois colocar em água, enquanto ouviam música e cantavam.	Participou escolhendo um dos cartões e tomando atenção ao que a professora ia escrevendo no quadro Ouviu os colegas mas nunca deu a sua opinião. Participou com alegria

Análise do Protocolo de Observação Participativa II

02 de Dezembro de 2008

Categoria	Subcategoria	Comportamentos observados	Frequência		
			Poucas vezes	Algumas vezes	Frequen-temente
Caracterizar o aluno em situações de aprendizagem	Cognição	Realizou as actividades			X
	Autonomia	Participou na actividade		X	
	Socialização	Ouviu os outros			X
		Emitiu a sua opinião	X		
		Interagiu com os colegas		X	

ANEXO 24

Inventário dos Comportamentos I

Inventário de Comportamento da Criança I

Nome do aluno: *António*

sexo: masculino

idade: 9 anos

Ano de escolaridade: 3º ano

Profissão do pai: empregado na pedra

Profissão da mãe: doméstica

Data de preenchimento do questionário: 04/01/09

Comportamento	0	1	2
1. Comporta-se de uma maneira demasiado infantil para a idade		X	
2. Faz barulhos com os lábios fechados	X		
3. Discute por tudo e por nada	X		
4. Não consegue acabar as coisas que começa			X
5. Não consegue concentrar-se, nem de estar atento durante muito tempo			X
6. Não é capaz de se manter sentado, é irrequieto ou hiperactivo	X		
7. Prende-se demasiado aos adultos ou é demasiado dependente		X	
8. Parece confuso ou desorientado			X
9. Chora muito	X		
10. É cruel, violento ou é mesquinho para com os outros	X		
11. Exige muita atenção	X		
12. Destrói as suas próprias coisas			X
13. Tem dificuldade em seguir instruções			X
14. É desobediente na escola	X		
15. Perturba os colegas	X		
16. Não se dá bem com as outras crianças	X		
17. Tem medo de ir para a escola	X		
18. Sente ou queixa-se de que ninguém gosta dele			X
19. Acha-se sem valor ou inferior aos outros			X
20. Magoa-se muito, é propenso a acidentes	X		
21. Gosta mais de estar sozinho que acompanhado			X
22. É mentiroso		X	
23. É nervoso			X
24. Os colegas não gostam dele		X	

Inventário de Comportamento da Criança I

Comportamento	0	1	2
25. Tem dificuldade em aprender		X	
26. Agrida fisicamente as pessoas	X		
27. Dorme na aula	X		
28. Mostra-se apático ou desmotivado			X
29. O seu trabalho escolar é fraco		X	
30. Tem má coordenação motora, é desajeitado	X		
31. Perturba a disciplina da aula	X		
32. Grita muito	X		
33. É reservado, guarda as coisas só para si			X
34. O seu trabalho é sujo e/ou confuso			X
35. Gosta de se exhibir ou de fazer palhaçadas	X		
36. É envergonhado		X	
37. Tem um olhar fixo e vazio			X
38. Tem comportamentos estranhos			X
39. Amua facilmente	X		
40. Fala demasiado	X		
41. Arrelia muito os outros	X		
42. Tem birras	X		
43. Choraminga	X		
44. Tem um aspecto pouco asseado	X		
45. Isola-se, não se mistura com os outros			X
Total	23	7	15

legenda:

0 nunca

1 às vezes

2 sempre

ANEXO 25

Roteiro de Actividades 1

Roteiro de Actividades nº 1

Área: Socialização

Competências: Almoçar no refeitório de forma adequada;

Contexto: refeitório da escola

Objectivo específico:

- a) Sentar-se à mesa
- b) Comer com garfo e faca
- c) Mastigar com a boca fechada

Data: a realizar ao longo do 2º/3º período

Intervenientes: os alunos, a autora do trabalho, auxiliares da cozinha

Actividade	Estratégias
• Sentar-se à mesa	• observar e imitar exemplos
• Usar garfo e faca	• observar e imitar com ajuda
• Mastigar os alimentos com a boca fechada	• Imitar e disponibilizar alertas gestuais e orais
Síntese Reflexiva: Balanço dos processos e resultados	

ANEXO 26

Roteiro de Actividades 2

Roteiro de Actividades nº 2

Área: Socialização

Competências: Participar em actividades do Plano Anual de Actividades

Contexto: O meio local

Objectivo específico:

- a) Desfilear pelo bairro mascarado

Data: 20/02/2009

Intervenientes: professoras da escola; a autora do trabalho; alunos; auxiliar de acção educativa; comunidade

Actividade	Estratégias
• Desfilear pelo bairro mascarado para assinalar o Carnaval	• Passear, cantar
Síntese Reflexiva Balanço dos processos e resultados	

ANEXO 27

Roteiro de Actividades 3

Roteiro de Actividades nº 3

Área: Comunicação

Competências: Expressar-se oralmente de acordo com a situação;

Contexto: sala de aula

Objectivo específico:

- a) Contar uma novidade do fim-de-semana
- b) Colocar questões aos colegas sobre a novidade que o colega contou
- c) Escolher uma tarefa e responsabilizar-se por ela ao longo da semana
- d) Avaliar o seu trabalho da semana
- e) Avaliar o seu desempenho na tarefa

Data: a realizar ao longo do 2º/3º período

Intervenientes: os alunos, a autora do trabalho

Actividade	Estratégias
• Contar uma novidade do fim-de-semana	• Ouvir e imitar
• Colocar questões aos colegas sobre a novidade do colega	• Ouvir e imitar
• Escolher uma tarefa e responsabilizar-se por ela ao longo da semana	• Ouvir, imitar e escolher
• Avaliar o seu trabalho da semana	• Ouvir e reflectir
• Avaliar o seu desempenho na tarefa	• Ouvir e reflectir
Síntese Reflexiva Balanço dos processos e resultados	

ANEXO 28

Roteiro de Actividades 4

Roteiro de Actividades nº 4

Área: Académica Língua Portuguesa

Competências: Desenvolver a escrita

Contexto: Sala de aula

Objectivo específico:

- a) Ler
- b) Interpretar textos
- c) Escrever um texto

Data: 05/03/2009

Intervenientes: a autora do trabalho; alunos

Actividade	Estratégias
• Ler o texto “Um extraterrestre sozinho”	• Leitura
• Interpretação do texto	• Pensar e escrever
• Escrever um texto escrito escolhendo um dos títulos “Se eu fosse um planeta/ astronauta/ extraterrestre.”	• Organizar as ideias e escrever
Síntese Reflexiva Balanço dos processos e resultados	

ANEXO 29

Roteiro de Actividades 5

Roteiro de Actividades nº 5

Área: Académica: Língua Portuguesa

Competências: Desenvolver a leitura e escrita

Contexto: sala de aula

Objectivo específico:

- a) Escreveu um diálogo
- b) Leitura do diálogo

Data: 15/04/2009

Intervenientes: alunos, a autora do trabalho.

Actividade	Estratégias
• Escrever um diálogo a pares	• Organizar e escrever
• Ler o diálogo aos colegas	• Ler
Síntese Reflexiva Balanço dos processos e resultados	

ANEXO 30

Roteiro de Actividades 6

Roteiro de Actividades nº 6

Área: Académica: Língua Portuguesa; Estudo do Meio

Competências: Desenvolver a leitura e escrita

Contexto: sala de aula

Objectivo específico:

- a) Ler um texto
- b) Interpretar o texto
- c) Escrever um texto com boas práticas ambientais na praia

Data: 20/04/2009

Intervenientes: os alunos, a autora do trabalho

Actividade	Estratégias
• Leitura do texto “O antiecolologista na praia”;	• Ler
• Interpretação do texto	• Interpretar
• Escrever um texto alertando para a necessidade de mudar de atitude com o meio ambiente	• Organizar e escrever
• Partilhar sugestões	• Trocar opiniões
Síntese Reflexiva Balanço dos processos e resultados	

ANEXO 31

Roteiro de Actividades 7

Roteiro de Actividades nº 7

Área: Socialização; Académica: Língua Portuguesa

Competências: Desenvolver o gosto pela leitura

Contexto: sala de aula

Objectivo específico:

- a) Trazer um livro de cada
- b) Apresentar o livro aos colegas

Data: 23/04/2009

Intervenientes: os alunos, a autora do trabalho

Actividade	Estratégias
• Apresentar o seu livro favorito aos colegas	• Ouvir
• Responder a questões dos colegas	• Perguntar e responder
Síntese Reflexiva Balanço dos processos e resultados	

ANEXO 32

Roteiro de Actividades 8

Roteiro de Actividades nº 8

Área: Académica: Língua Portuguesa

Competências: Incutir nos alunos o gosto pela leitura; Desenvolver a leitura e escrita;

Contexto: sala de aula

Objectivo específico:

- a) Ouvir ler uma parte da história
- b) Responder a perguntas sobre a história
- c) Realizar diferentes trabalhos sobre aquilo que ouviu ler

Data: a realizar nos meses de Maio e Junho

Intervenientes: os alunos, a autora do trabalho

Actividade	Estratégias
• Ouvir ler uma parte do livro “Uma visita à Corte do Rei D. Dinis” de Ana M^a Magalhães e Isabel Alçada;	• Ouvir
• Ler uma parte do livro “Uma visita à Corte do Rei D. Dinis” de Ana M^a Magalhães e Isabel Alçada;	• Ler
• Responder a perguntas sobre aquilo que ouviu ler	• Ouvir e responder
• Realizar diferentes trabalhos sobre aquilo que ouviu ler nomeadamente, fichas de interpretação, resumos, antecipação da história, entre outras.	• Ler, responder, imaginar
Síntese Reflexiva Balanço dos processos e resultados	

ANEXO 33

Roteiro de Actividades 9

Roteiro de Actividades nº 9

Área: Académica: Língua Portuguesa

Competências: Desenvolver a escrita

Contexto: sala de aula

Objectivo específico:

- a) Escrever textos com sugestões

Data: 08/05/2009

Intervenientes: os alunos, a autora do trabalho

Actividade	Estratégias
• Escrever um texto, em grupo, utilizando a fábrica de histórias	• Pensar, imaginar e registar
Síntese Reflexiva Balanço dos processos e resultados	

ANEXO 34

Roteiro de Actividades 10

Roteiro de Actividades nº 10

Área: Socialização; Académica: Língua Portuguesa

Competências: Realizar um jogo de pistas

Contexto: Exterior da escola

Objectivo específico:

- a) Responder a perguntas sobre o livro “Os ovos misteriosos”

Data: 27/03/2009

Intervenientes: Todos os alunos da escola, auxiliares de acção educativa; professores e educadora; a autora do trabalho;

Actividade	Estratégias
b) Responder a perguntas sobre o livro “Os ovos misteriosos” em diferentes pistas	• Responder
c) Encontrar o Tesouro se tiverem respondido a todas as perguntas de forma correcta	• Responder
Síntese Reflexiva Balanço dos processos e resultados	

ANEXO 35

Roteiro de Actividades 11

Roteiro de Actividades nº 11

Área: Socialização; Académica: Língua Portuguesa

Competências: Desenvolver a escrita

Contexto: sala de aula

Objectivo específico:

- a) Escrever um acróstico com a palavra MAIO
- b) Ler o acróstico

Data: 25/05/2009

Intervenientes: os alunos, a autora do trabalho

Actividade	Estratégias
• Escrever um acróstico sobre o mês de Maio	• Organizar e escrever
• Ler o acróstico	• Ler e ouvir
Síntese Reflexiva Balanço dos processos e resultados	

ANEXO 36

Roteiro de Actividades 12

Roteiro de Actividades nº 12

Área: Académica: Matemática

Competências: Resolver situações problemáticas

Contexto: Sala de aula

Objectivo específico:

- a) Resolver situações problemáticas partindo de situações do dia-a-dia dos alunos

Data: 17/02/2009

Intervenientes: a autora do trabalho; alunos

Actividade	Estratégias
• Relembrar o almoço no McDonalds e a ida aos pastéis de Belém na semana anterior	• Ouvir e pensar
• Registar no quadro o que cada aluno comeu e o valor da sua refeição	• Responder
• Exploração oral do registo colocando questões sobre as quantidades e valores	• Ouvir, pensar, observar, responder
• Levar os alunos a sugerirem situações problemáticas com base nos dados	• Pensar, raciocinar
• Dar a cada aluno uma ficha com situações problemáticas sobre os almoços e os pastéis de Belém para eles resolverem individualmente	• Pensar, raciocinar e responder
• Correção das situações problemáticas	• Responder, comparar
Síntese Reflexiva Balanço dos processos e resultados	

ANEXO 37

Roteiro de Actividades 13

Roteiro de Actividades nº 13

Área: Académica: Matemática

Competências: Desenvolver as medidas de comprimento

Contexto: sala de aula

Objectivo específico:

- a) Identificar as medidas de comprimento (metro, decímetro e centímetro)
- b) Identificar o m^2 , dm^2 e cm^2 .

Data: 17/04/2009

Intervenientes: os alunos, a autora do trabalho.

Actividade	Estratégias
• Identificar as medidas de comprimento (metro, decímetro e centímetro)	• Responder
• Identificar o m^2 , dm^2 e cm^2	• Ouvir
Síntese Reflexiva Balanço dos processos e resultados	

ANEXO 38

Roteiro de Actividades 14

Roteiro de Actividades nº 14

Área: Académica: Estudo do Meio

Competências: Identificar os planetas do sistema solar.

Contexto: Recreio da escola

Objectivo específico:

- a) Identificar os principais planetas do sistema solar
- b) Saber a posição que cada planeta ocupa em relação ao Sol

Data: 06/03/2009

Intervenientes: a autora do trabalho; alunos

Actividade	Estratégias
• Relembrar os nomes dos principais planetas do sistema solar	• Responder
• Identificar os planetas do sistema solar e saber a sua posição em relação ao Sol	• Observar e identificar numa imagem
• A professora assinala a sua posição como sendo o Sol	• Observar
• Dividir a turma em dois grupos	• Observar
• O Sol chama um planeta que se coloca na sua posição em relação ao Sol	• Observar e agir
Síntese Reflexiva Balanço dos processos e resultados	

ANEXO 39

Roteiro de Actividades 15

Roteiro de Actividades nº 15

Área: Académica: Estudo do Meio

Competências: Conhecer os Primeiros Socorros

Contexto: Sala de aula

Objectivo específico:

- a) Saber o que deve fazer se tiver uma fractura
- b) Saber o que deve fazer se tiver uma queimadura
- c) Saber o que deve fazer em caso de incêndio
- d) Saber o que deve fazer em caso de sismo

Data: 17/03/2009

Intervenientes: Enfermeiros do Centro de Saúde; alunos;

Actividade	Estratégias
• Saber o que deve fazer se tiver uma fractura	• Observar e ouvir
• Saber o que deve fazer se tiver uma queimadura	• Observar e ouvir
• Saber o que deve fazer em caso de incêndio	• Observar e ouvir
• Saber o que deve fazer em caso de sismo	• Observar e ouvir
Síntese Reflexiva Balanço dos processos e resultados	

ANEXO 40

Roteiro de Actividades 16

Roteiro de Actividades nº 16

Área: Académica: Estudo do Meio

Competências: Identificar plantas

Contexto: jardim da escola

Objectivo específico:

- a) Preparar a terra para plantar
- b) Cavar a terra
- c) Plantar flores

Data: 20/02/2009

Intervenientes: a autora do trabalho, a auxiliar de acção educativa da escola, os alunos.

Actividade	Estratégias
Preparar a terra para plantar arrancando ervas, apanhando as pedras	Observar e imitar
Cavar a terra	Observar e imitar
Plantar flores	Observar e imitar
Síntese Reflexiva Balanço dos processos e resultados	

ANEXO 41

Roteiro de Actividades 17

Roteiro de Actividades nº 17

Área: Académica: Estudo do Meio

Competências: Reconhecer a importância política do 25 de Abril

Contexto: sala de aula

Objectivo específico:

- a) Conhecer o significado do 25 de Abril
- b) Realizar pesquisas sobre esse dia

Data: 27/04/2009

Intervenientes: os alunos, a autora do trabalho

Actividade	Estratégias
• Conhecer o significado do 25 de Abril através da correcção da interpretação do texto “O 25 de Abril”;	• Ler e interpretar
• Apresentação dos trabalhos de pesquisa sobre o dia 25 de Abril realizada em casa;	• Ler
Síntese Reflexiva Balanço dos processos e resultados	

ANEXO 42

Roteiro de Actividades 18

Roteiro de Actividades nº 18

Área: Socialização; Académica: Estudo do Meio; Expressão Plástica

Competências: Ilustrar flores para uma borboleta

Contexto: sala de aula

Objectivo específico:

a) Ilustrar flores

Data: 05/05/2009

Intervenientes: os alunos, a autora do trabalho

Actividade	Estratégias
• Ilustrar as flores construídas com garrafas de plástico para preencher uma borboleta que será colocada no jardim da escola;	• Imaginar e ilustrar
Síntese Reflexiva Balanço dos processos e resultados	

ANEXO 43

Roteiro de Actividades 19

Roteiro de Actividades nº 19

Área: Socialização; Académica: Estudo do Meio

Competências: Saber separar os resíduos e reutilizar

Contexto: sala de aula, espaço exterior da escola

Objectivo específico:

- a) Identificar os materiais que podemos reutilizar
- b) Construir objectos com materiais reutilizáveis

Data: 12/05/2009

Intervenientes: os alunos, a autora do trabalho, dois monitores

Actividade	Estratégias
• Diálogo sobre a importância da reciclagem separação e reutilização de materiais;	• Ouvir
• Construir um porta-moedas com um pacote de leite e de um brinquedo com jornal e papel crepe;	• Observar e imitar
Síntese Reflexiva Balanço dos processos e resultados	

ANEXO 44

Roteiro de Actividades 20

Roteiro de Actividades nº 20

Área: Socialização; Académica

Competências: Identificar as diferenças e necessidades especiais de outras crianças

Contexto: Exterior da Escola

Objectivo específico:

- a) Identificar as dificuldades de um cego
- b) Identificar as dificuldades de um surdo-mudo
- c) Identificar as dificuldades de um deficiente motor

Data: 10/03/2009

Intervenientes: Professoras do Apoio Sócio-Educativo e Educação Especial do Agrupamento

Actividade	Estratégias
• Identificar as dificuldades de um cego	• Ser guiado por uma colega • Utilizar o olfacto
• Identificar as dificuldades de um surdo-mudo	• Pedir usando a mímica
• Identificar as dificuldades de um deficiente motor	• Usar apenas um braço
Síntese Reflexiva Balanço dos processos e resultados	

ANEXO 45

Roteiro de Actividades 21

Roteiro de Actividades nº 21

Área: Socialização; Académica: Estudo do Meio

Competências: Identificar a importância da água

Contexto: Sala de aula

Objectivo específico:

- a) Discutir sobre a importância da água
- b) Registar conselhos para poupar a água
- c) Partilhar ideias

Data: 24/03/2009

Intervenientes: a autora do trabalho; alunos

Actividade	Estratégias
• Discutir sobre a importância da água em grande grupo	• Responder e dialogar
• Registar conselhos para poupar a água em pequeno grupo	• Dialogar
• Partilhar ideias apresentando os trabalhos realizados	• Dialogar e partilhar
Síntese Reflexiva Balanço dos processos e resultados	

ANEXO 46

Roteiro de Actividades 22

Roteiro de Actividades nº 22

Área: Socialização; Académica: Estudo do Meio

Competência: Conhecer a vida dos astronautas

Contexto: sala de aula; recreio da escola

Objectivo específico:

- a) Diálogo sobre a vida no espaço
- b) Construção de um planador
- c) Lançar um foguetão;

Data: 11/05/2009

Intervenientes: os alunos, a autora do trabalho, os técnicos da educação espacial

Actividade	Materiais/ Estratégias
• Diálogo sobre a vida no espaço	Observar e questionar
• Construção de um planador	Observar e imitar com ajuda
• Lançar um foguetão;	Observar e imitar com ajuda
Síntese Reflexiva Balanço dos processos e resultados	

ANEXO 47

Roteiro de Actividades 23

Roteiro de Actividades nº 23

Área: Socialização; Académica: Estudo do Meio;

Competências: Conhecer o meio ambiente

Contexto: sala de aula

Objectivo específico:

- a) Contactar com animais
- b) Contactar com plantas
- c) Realizar actividades ao ar livre

Data: 5 a 7 Junho

Intervenientes: os alunos, a autora do trabalho, professora, auxiliar de acção educativa e monitores

Actividade	Estratégias
• Contactar com animais observando-os e dando-lhes de comer	• Observar e imitar com ajuda
• Contactar com plantas observando e realizando diversas actividades	• Observar e imitar com ajuda
• Realizar actividades ao ar livre nomeadamente canoagem, equitação, caça ao tesouro, piscina, entre outros	• Observar e imitar com ajuda
Síntese Reflexiva Balanço dos processos e resultados	

ANEXO 48

Matriz sociométrica: escolhas II

Quadro 5: Matriz Sociométrica- Escolhas II

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	N. escolhas	N. escolhidos
1		2 0 0						0 3 0	0 0 3	1 0 0	3 0 1		0 0 2		0 1 0	0 2 0	9	8
2								0 0 2	2 3 0	0 0 3					1 2 1	3 1 0	9	5
3	1 1 2	0 0 1							3 0 0		0 3 0		0 2 0	2 0 3			9	6
4		0 3 0							0 0 3	3 0 2					2 2 0	1 1 1	9	5
5	0 0 1			0 0 2			3 2 0				2 3 0		0 0 3		0 1 0	1 0 0	9	7
6	3 0 0	0 1 0		0 3 0			0 0 1			0 0 3	0 2 0		2 0 0		0 0 2	1 0 0	9	9
7		1 0 3									0 2 2	0 0 1		3 1 0	2 3 0		9	5
8		1 1 0								3 0 0				2 0 3	0 2 1	0 3 2	9	5
9		2 3 3													1 1 1	3 2 2	9	3
10	3 0 0				0 0 2		0 1 0	0 0 3	2 0 0		0 0 1		0 3 0		0 2 0	1 0 0	9	9
11	0 1 0				0 3 0				0 0 1	2 0 3				3 2 0	1 0 2		9	6
12						0 0 3	1 1 1				2 2 2				3 3 0		9	4
13		0 3 0							0 0 1	1 1 2	3 0 0			2 0 3	0 2 0		9	6
14		2 1 3							3 3 1						1 2 2		9	3
15		3 0 3					0 3 0		2 0 2					0 1 0		1 2 1	9	5
16		0 2 0						0 0 3	0 3 2	3 0 0	2 0 0				1 1 1		9	6
Totais por critérios	3 2 2	6 7 5	0 0 0	0 1 1	0 1 1	0 0 1	2 4 2	0 1 3	5 3 7	6 1 5	5 5 4	0 0 1	1 2 2	5 3 3	8 12 7	7 6 4		
Totais combinados	7	18	0	2	2	1	8	4	15	12	14	1	5	11	27	17	144	
N.º indivíduos por quem cada um é escolhido	5	11	0	2	2	1	5	4	10	8	9	1	5	6	15	9		93

ANEXO 49

Matriz sociométrica: reciprocidades nas escolhas II

Quadro 6: Matriz Sociométrica- Reciprocidade nas Escolhas II

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	N. escolhas	N. escolhidos
1		2 0 0						0 3 0	0 0 3	1 0 0	3 0 1		0 0 2		0 1 0	0 2 0	9	8
2								0 0 2	2 3 0	0 0 3					1 2 1	3 1 0	9	5
3	1 1 2	0 0 1							3 0 0		0 3 0		0 2 0	2 0 3			9	6
4		0 3 0							0 0 3	3 0 2					2 2 0	1 1 1	9	5
5	0 0 1			0 0 2			3 2 0				2 3 0		0 0 3		0 1 0	1 0 0	9	7
6	3 0 0	0 1 0		0 3 0			0 0 1			0 0 3	0 2 0		2 0 0		0 0 2	1 0 0	9	9
7		1 0 3									0 2 2	0 0 1		3 1 0	2 3 0		9	5
8		1 1 0								3 0 0				2 0 3	0 2 1	0 3 2	9	5
9		2 3 3													1 1 1	3 2 2	9	3
10	3 0 0				0 0 2	0 1 0	0 0 3	2 0 0		0 0 1		0 3 0		0 2 0	1 0 0		9	9
11	0 1 0				0 3 0			0 0 1	2 0 3				3 2 0	1 0 2			9	6
12						0 0 3	1 1 1			2 2 2				3 3 0			9	4
13		0 3 0						0 0 1	1 1 2	3 0 0			2 0 3	0 2 0			9	6
14		2 1 3						3 3 1							1 2 2		9	3
15		3 0 3					0 3 0		2 0 2				0 1 0		1 2 1		9	5
16		0 2 0						0 0 3	0 3 2	3 0 0	2 0 0				1 1 1		9	6
Totais por critérios	3 2 2	6 7 5	0 0 0	0 1 1	0 1 1	0 0 1	2 4 2	0 1 3	5 3 7	6 1 5	5 5 4	0 0 1	1 2 2	5 3 3	8 12 7	7 6 4		
Totais combinados	7	18	0	2	2	1	8	4	15	12	14	1	5	11	27	17	144	
N.º indivíduos por quem cada um é escolhido	5	11	0	2	2	1	5	4	10	8	9	1	5	6	15	9		93

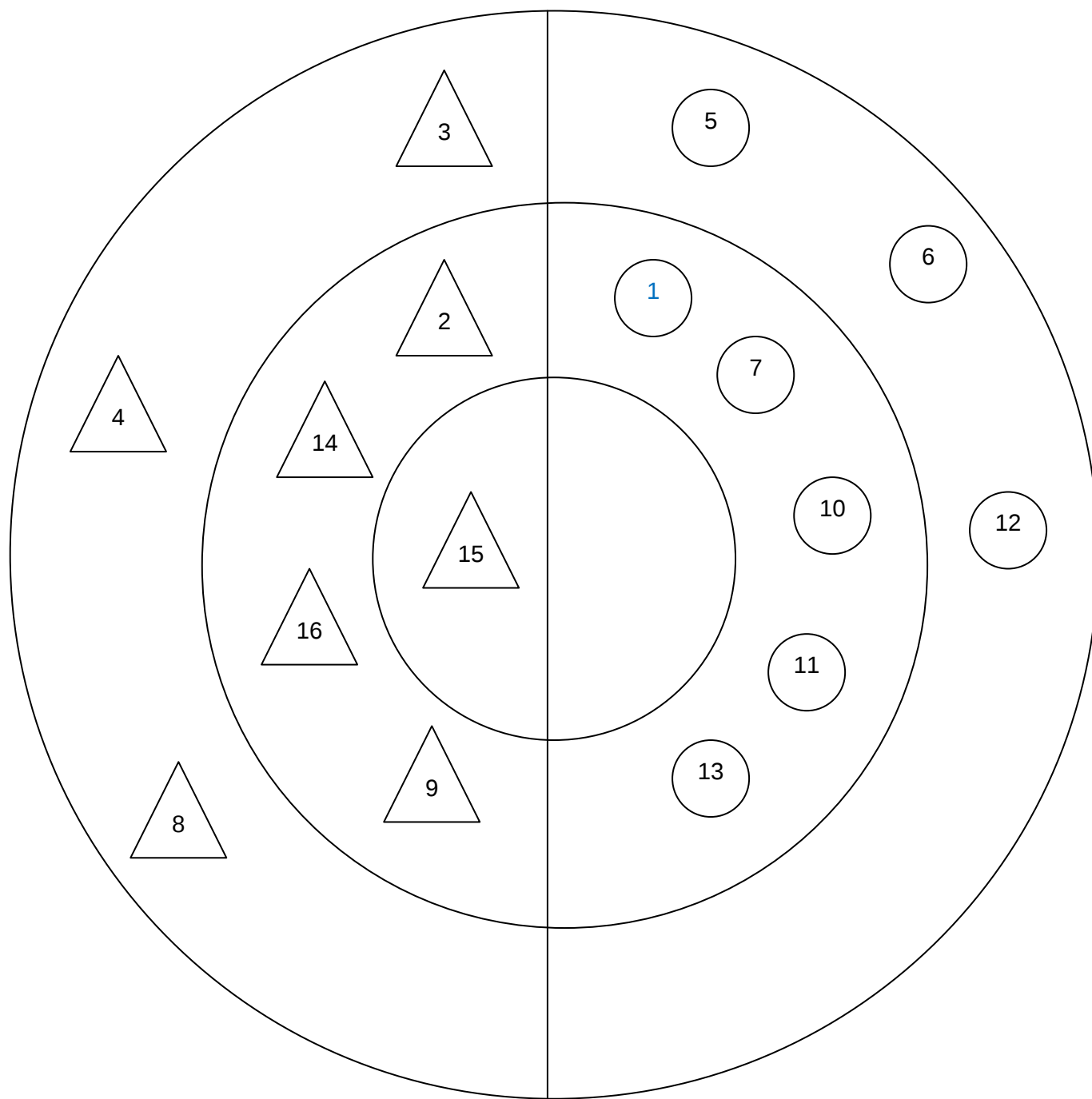
ANEXO 50

Sociograma em alvo: escolhas II

Sociograma em Alvo Escolhas II

Sexo Feminino: 8

Sexo Masculino: 8



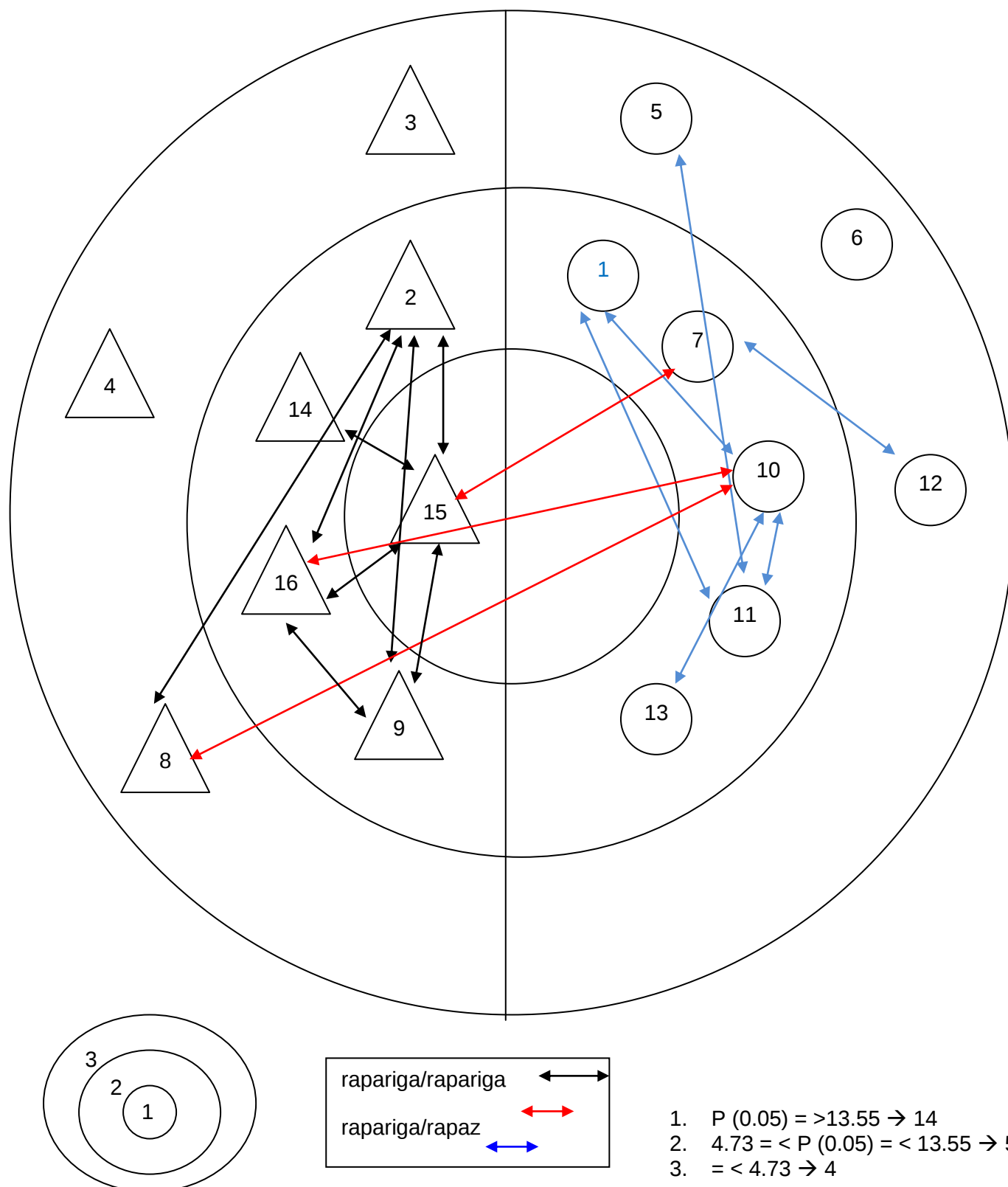
ANEXO 51

Sociograma: reciprocidades nas escolhas II

Sociograma em Alvo Reciprocidades nas Escolhas II

Sexo Feminino: 8

Sexo Masculino: 8



ANEXO 52

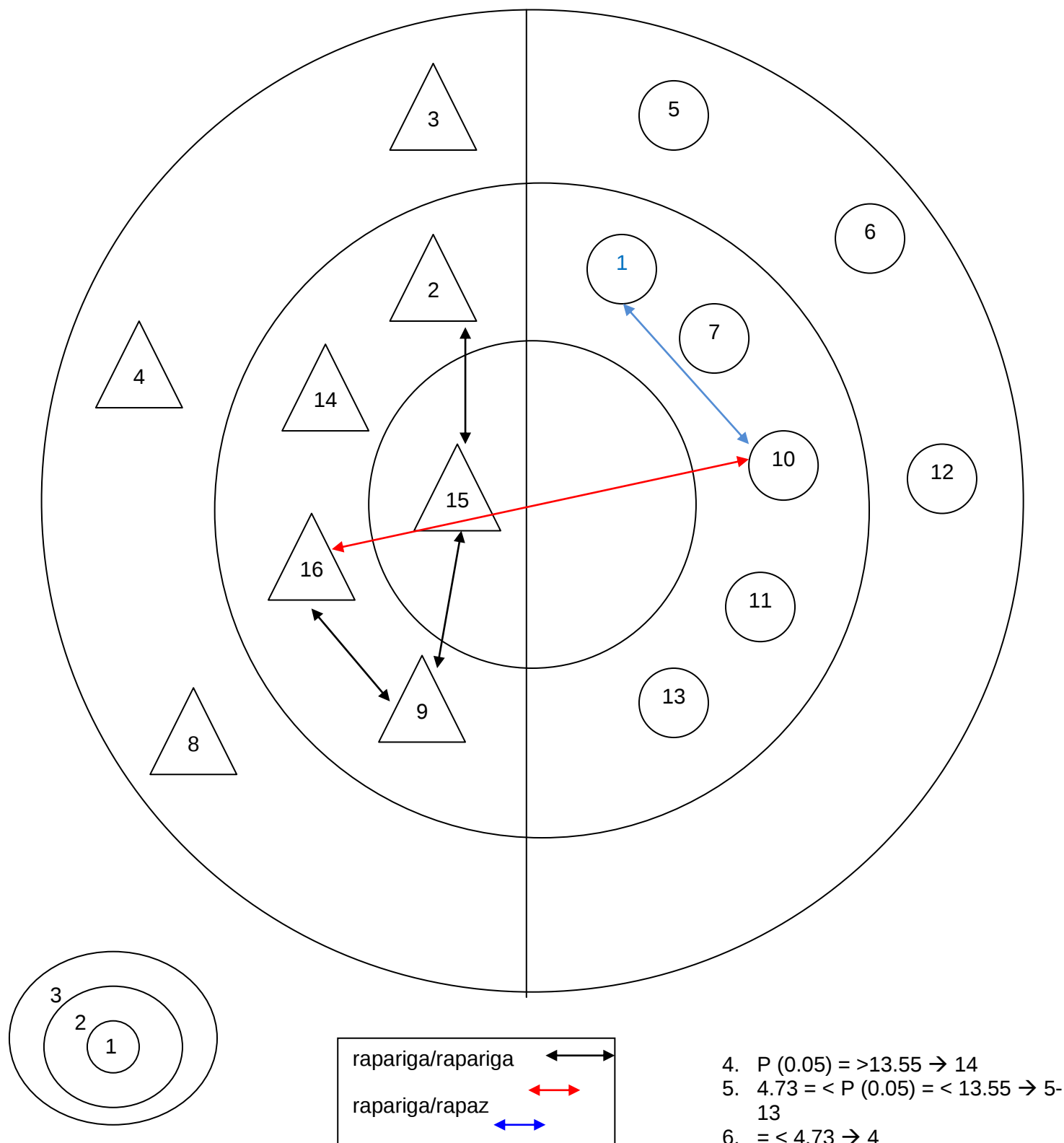
Sociograma em alvo: escolhas 1º critério

Sociograma em Alvo reciprocidades nas escolhas II

1º critério

Sexo Feminino: 8

Sexo Masculino: 8



ANEXO 53

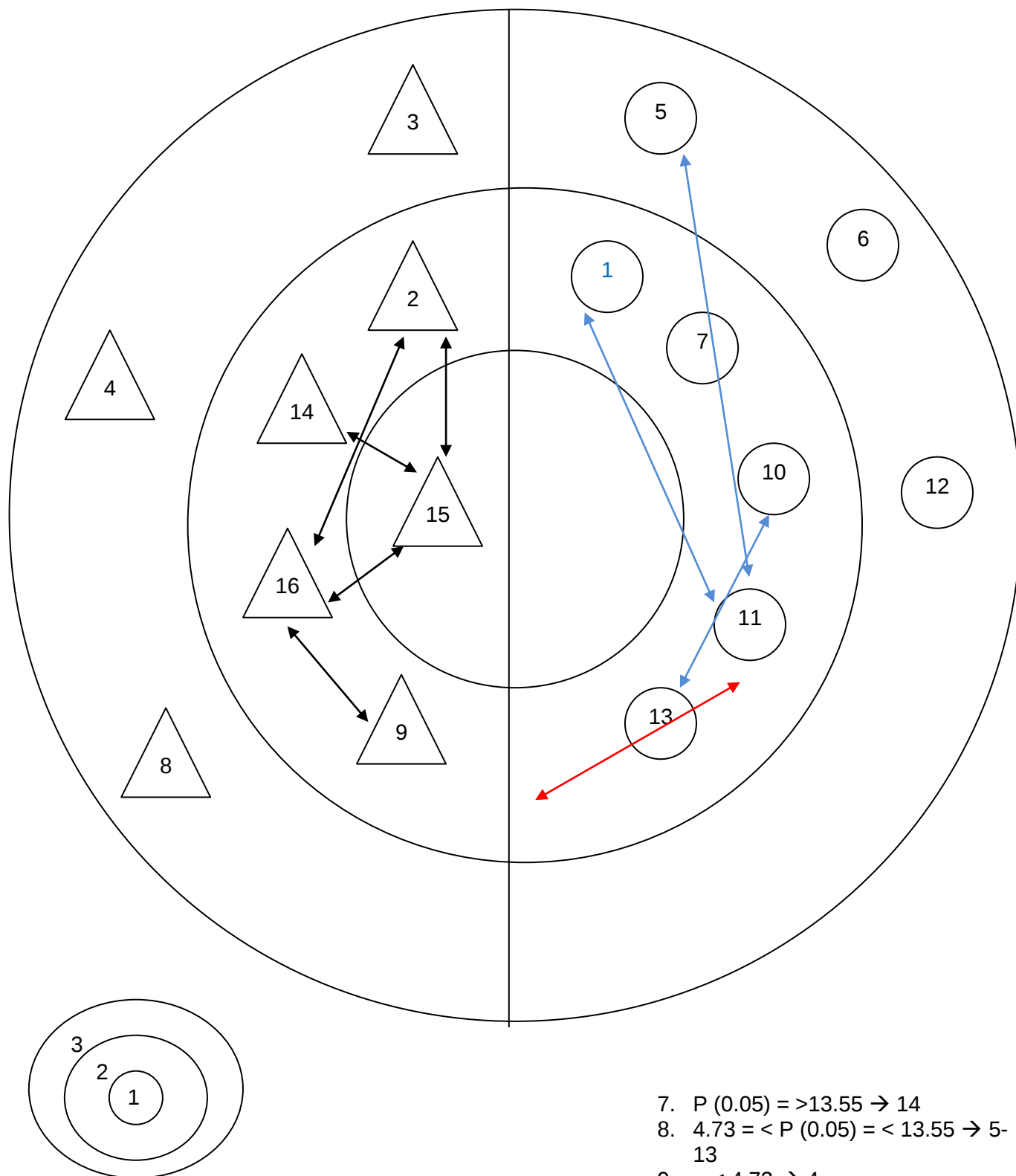
Sociograma em alvo: escolhas 2º critério

Sociograma em Alvo reciprocidades nas escolhas II

2º critério

Sexo Feminino: 8

Sexo Masculino: 8



ANEXO 54

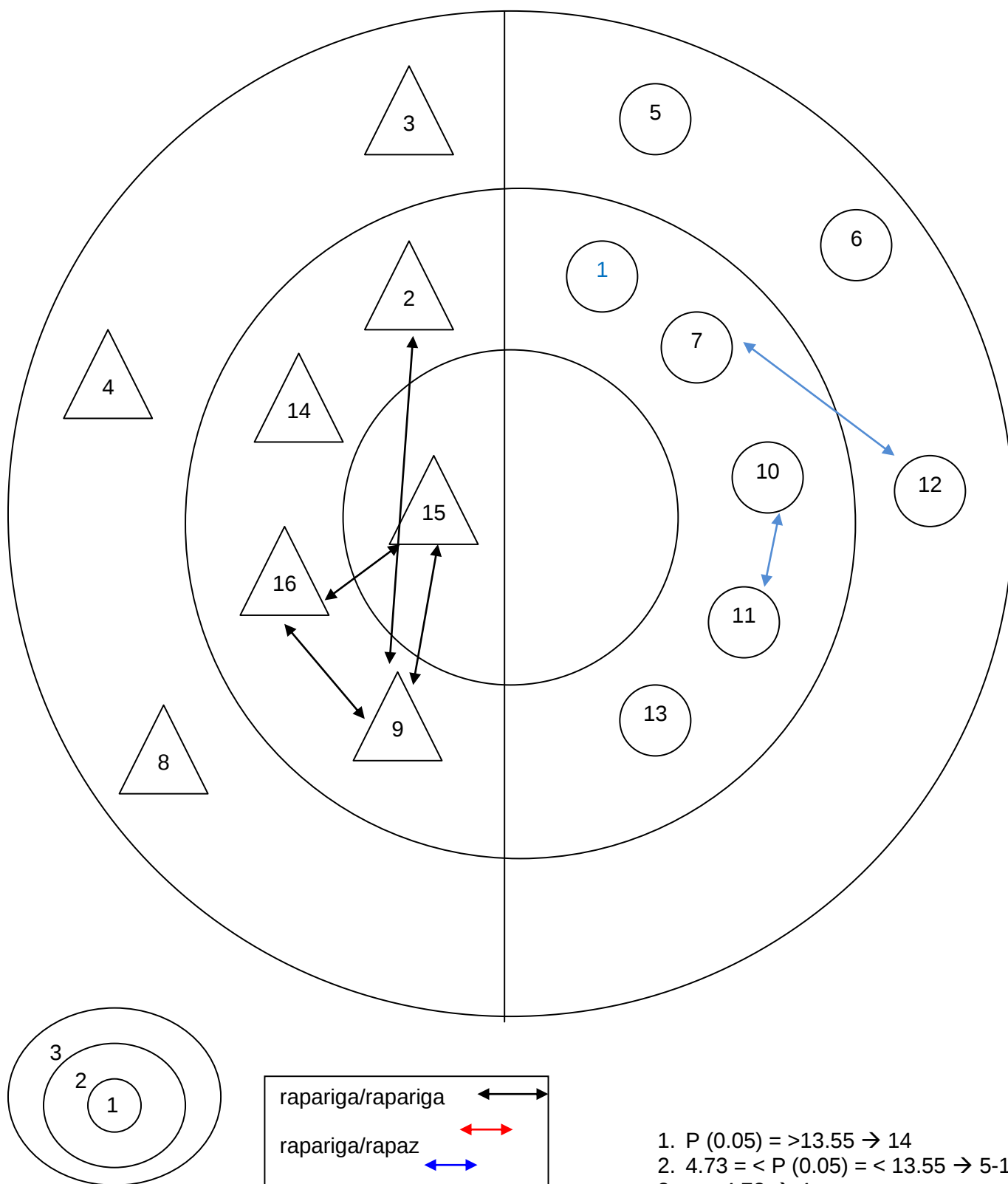
Sociograma em alvo: escolhas 3º critério

Sociograma em Alvo reciprocidades nas escolhas II

3º critério

Sexo Feminino: 8

Sexo Masculino: 8



ANEXO 54

Matriz sociométrica: rejeições II

Quadro 7: Matriz Sociométrica- Rejeições II

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	N. escolhas	N. escolhidos
1						0 1 0	0 0 1					1 0 0					3	3
2						0 1 0						1 0 1					3	2
3												1 1 1					3	1
4											0 0 1	1 1 0					3	2
5						1 0 0						0 0 1	0 1 0				3	3
6					1 0 0			0 0 1				0 1 0					3	3
7	1 0 0				0 1 0							0 0 1					3	3
8											0 1 0	1 0 1					3	2
9												1 1 1					3	1
10						1 0 0						0 1 1					3	2
11						0 0 1							0 1 0			1 0 0	3	3
12			0 1 0					0 0 1					1 0 0				3	3
13												1 1 1					3	1
14												1 1 1					3	1
15												1 1 1					3	1
16												1 1 1					3	1
Totais por critérios	1 0 0		0 1 0		1 1 0	2 2 1	0 0 1	0 0 2			0 1 1	10 9 11	1 2 0			1 0 0		
Totais combinados	1		1		2	5	1	2			2	30	3			1	48	
N.º indivíduos por quem cada um é escolhido	1	0	1	0	2	5	1	2	0	0	2	14	3	0	0	1		32

ANEXO 56

Matriz sociométrica: reciprocidades nas rejeições II

Quadro 8: Matriz Sociométrica- Reciprocidades nas Rejeições II

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	N. escolhas	N. escolhidos
1						0 1 0	0 0 1					1 0 0					3	3
2						0 1 0						1 0 1					3	2
3												1 1 1					3	1
4											0 0 1	1 1 0					3	2
5						1 0 0						0 0 1	0 1 0				3	3
6					1 0 0			0 0 1				0 1 0					3	3
7	1 0 0				0 1 0							0 0 1					3	3
8											0 1 0	1 0 1					3	2
9												1 1 1					3	1
10						1 0 0						0 1 1					3	2
11						0 0 1							0 1 0			1 0 0	3	3
12			0 1 0					0 0 1					1 0 0				3	3
13												1 1 1					3	1
14												1 1 1					3	1
15												1 1 1					3	1
16												1 1 1					3	1
Totais por critérios	1 0 0		0 1 0		1 1 0	2 2 1	0 0 1	0 0 2			0 1 1	10 9 11	1 2 0			1 0 0		
Totais combinados	1		1		2	5	1	2			2	30	3			1	48	
N.º indivíduos por quem cada um é escolhido	1	0	1	0	2	5	1	2	0	0	2	14	3	0	0	1		32

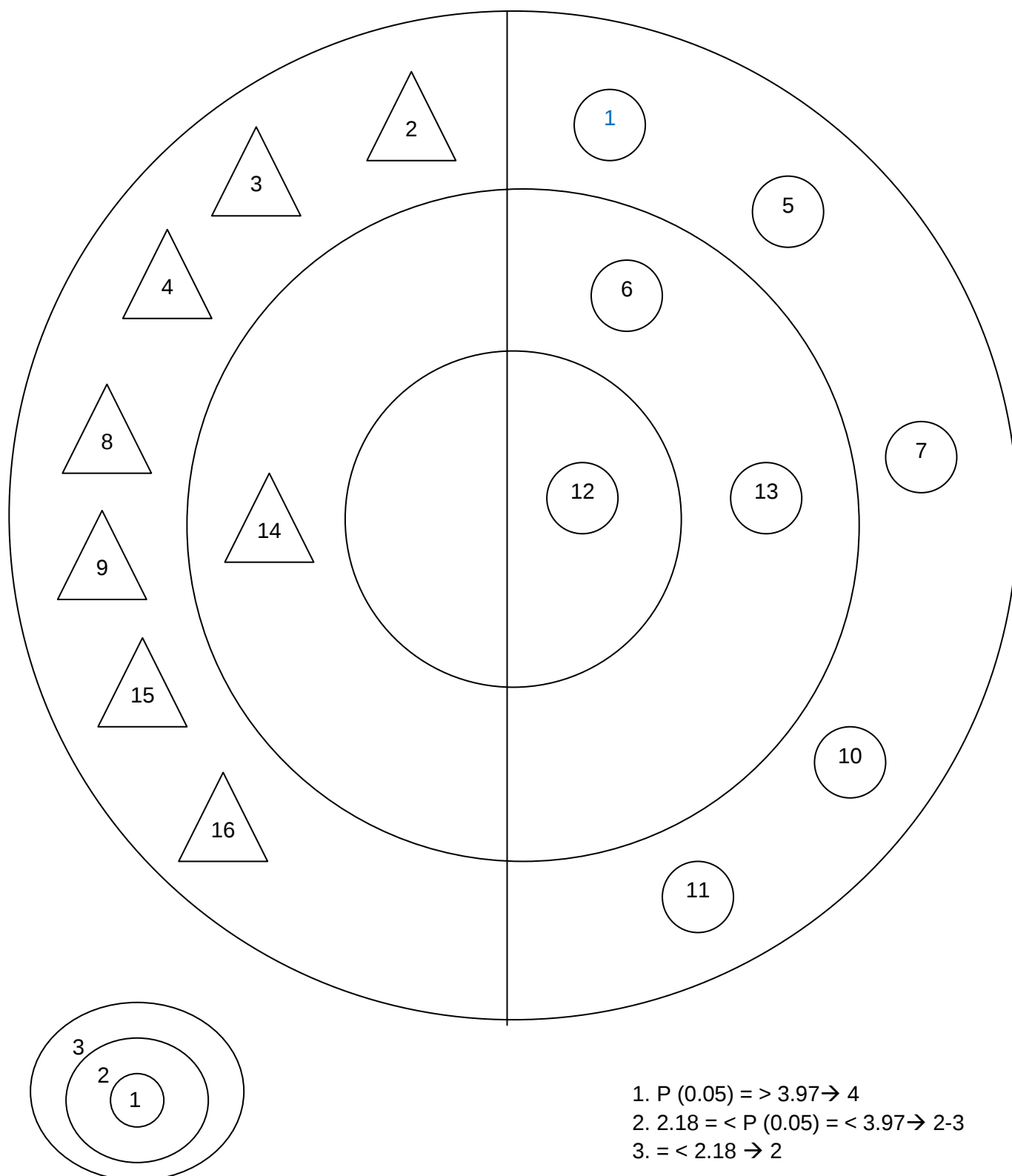
ANEXO 57

Sociograma Alvo: rejeições II

Sociograma em Alvo Rejeições II

Sexo Feminino: 8

Sexo Masculino: 8



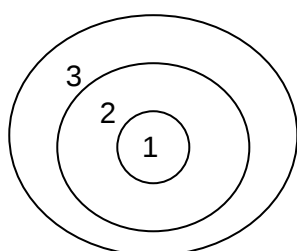
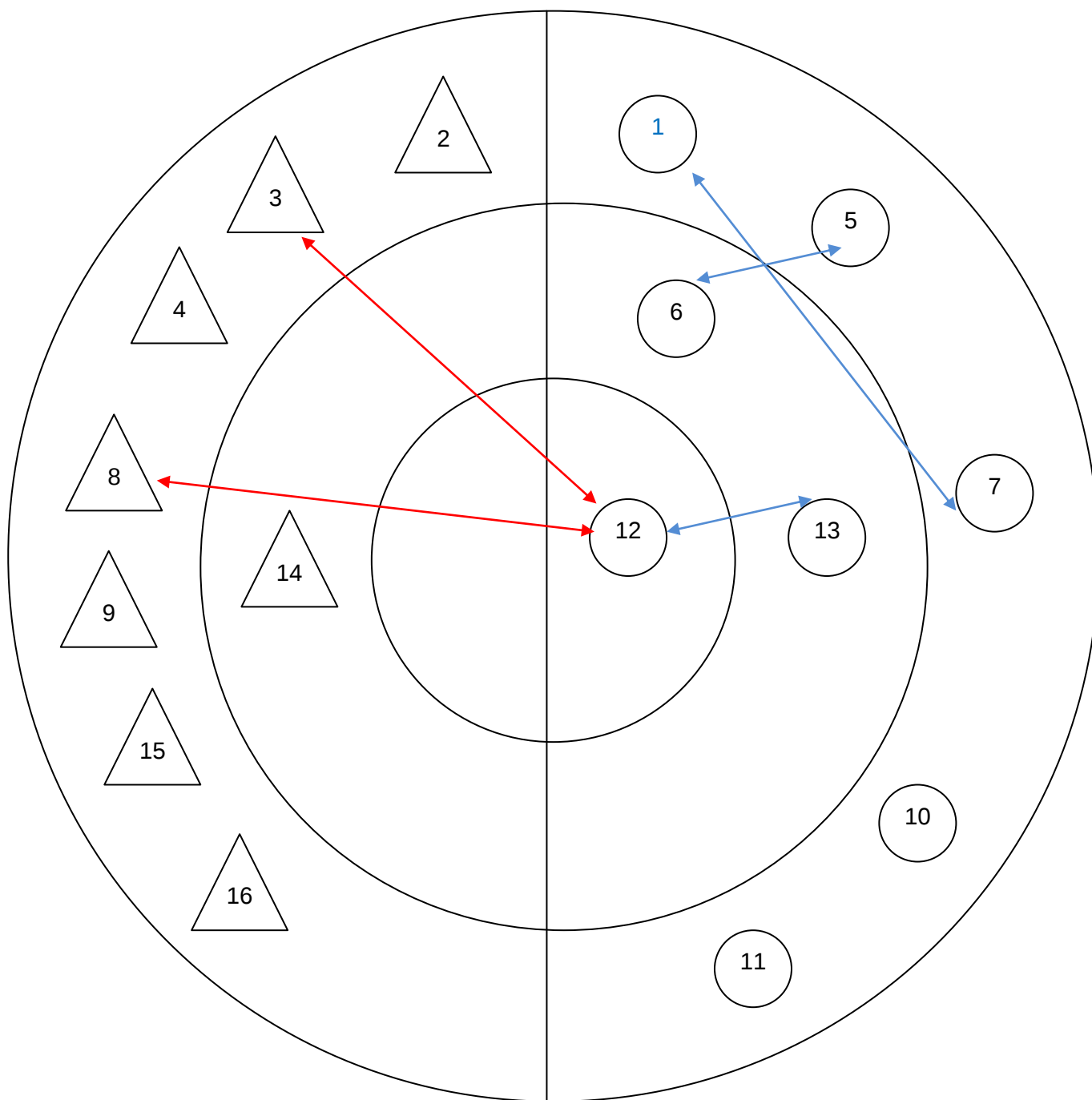
ANEXO 58

Sociograma Alvo: reciprocidades nas rejeições II

Sociograma em Alvo Rejeições I

Sexo Masculino: 8

Sexo Feminino: 8



rapariga/rapariga	↔
rapariga/rapaz	↔

1. $P(0.05) = > 3.97 \rightarrow 4$
2. $2.18 = < P(0.05) = < 3.97 \rightarrow 2-3$
3. $= < 2.18 \rightarrow 2$

ANEXO 59

Observação naturalista IV

Protocolo de Observação Participativa IV

Grupo: turma de 3º e 4º ano

Duração: 20 min

Data: 29 de Maio de 2009

Horas: 10:40 às 11:00

Observador: Professora titular da turma

Alunos: 16

Área: Socialização

Objectivos da observação: observar o comportamento das crianças, durante o recreio

Hora	Descrição de situações e de comportamentos	Notas complementares
10:40	Após terem lanchado na sala de aula, quase todos os rapazes saíram para o recinto exterior. Quatro rapazes, entre eles o António, jogaram basquetebol com os outros colegas; Dois rapazes jogaram futebol. As raparigas preferiram ficar na sala de aula a ensaiar uma das coreografias que inventaram para a festa do final de ano lectivo junto com os outros rapazes.	Jogou basquetebol com os colegas Riu e conversou durante o jogo

Análise do Protocolo de Observação Participativa IV

29 de Maio de 2009

Categoria	Subcategoria	Comportamentos observados	Frequência		
			Poucas vezes	Algumas vezes	Frequen-temente
Caracterizar o aluno em situações tempos livres	Socialização	Brincou com os colegas			X
		Conversou com os outros			X
	Comunicação	Ficou sozinho	X		

ANEXO 60

Inventário dos Comportamentos II

Inventário de Comportamento da Criança II

Nome do aluno: *António*

sexo: masculino

idade: 9 anos

Ano de escolaridade: 3º ano

Profissão do pai: empregado na pedra

Profissão da mãe: doméstica

Data de preenchimento do questionário: 15/06/09

Comportamento	0	1	2
1. Comporta-se de uma maneira demasiado infantil para a idade	X		
2. Faz barulhos com os lábios fechados	X		
3. Discute por tudo e por nada	X		
4. Não consegue acabar as coisas que começa		X	
5. Não consegue concentrar-se, nem de estar atento durante muito tempo		X	
6. Não é capaz de se manter sentado, é irrequieto ou hiperactivo	X		
7. Prende-se demasiado aos adultos ou é demasiado dependente	X		
8. Parece confuso ou desorientado		X	
9. Chora muito	X		
10. É cruel, violento ou é mesquinho para com os outros	X		
11. Exige muita atenção	X		
12. Destroí as suas próprias coisas		X	
13. Tem dificuldade em seguir instruções		X	
14. É desobediente na escola	X		
15. Perturba os colegas	X		
16. Não se dá bem com as outras crianças	X		
17. Tem medo de ir para a escola	X		
18. Sente ou queixa-se de que ninguém gosta dele		X	
19. Acha-se sem valor ou inferior aos outros		X	
20. Magoa-se muito, é propenso a acidentes	X		
21. Gosta mais de estar sozinho que acompanhado	X		
22. É mentiroso	X		
23. É nervoso		X	
24. Os colegas não gostam dele	X		

Inventário de Comportamento da Criança II

Comportamento	0	1	2
25. Tem dificuldade em aprender		X	
26. Agrida fisicamente as pessoas	X		
27. Dorme na aula	X		
28. Mostra-se apático ou desmotivado		X	
29. O seu trabalho escolar é fraco	X		
30. Tem má coordenação motora, é desajeitado	X		
31. Perturba a disciplina da aula	X		
32. Grita muito	X		
33. É reservado, guarda as coisas só para si		X	
34. O seu trabalho é sujo e/ou confuso	X		
35. Gosta de se exhibir ou de fazer palhaçadas	X		
36. É envergonhado		X	
37. Tem um olhar fixo e vazio		X	
38. Tem comportamentos estranhos	X		
39. Amua facilmente	X		
40. Fala demasiado	X		
41. Arrelia muito os outros	X		
42. Tem birras	X		
43. Choramanga	X		
44. Tem um aspecto pouco asseado	X		
45. Isola-se, não se mistura com os outros	X		
Total	32	13	0

legenda:

0 nunca

1 às vezes

2 sempre

ANEXO 61

Notas de campo

Data: **20 de Abril**

8h 45 min

Normalmente esta é a minha hora de chegada à escola.

Quando chego há um grupo de alunas que vem para dizer bom dia e ajudar a levar as minhas coisas. Por vezes todas falam ao mesmo tempo tal é o entusiasmo

Os rapazes são mais contidos mas também vêm.

Hoje o António disse-me bom dia assim que eu cheguei ao portão e começou a contar-me que tinha ido à pesca com o pai no domingo.

Eu fiquei muito admirada e perguntei-lhe se estava a falar a sério e os colegas confirmaram. Ou seja, ele já tinha partilhado esta vivência com eles.

O facto do pai o ter levado a partilhar uma actividade foi fundamental para o António que ficou muito feliz.

Data: **15 de Maio**

14h 15 min

À sexta-feira temos assembleia de turma onde cada aluno fala da sua semana em termos de trabalho e da tarefa pela qual se responsabilizou.

Quando o responsável pela actividade perguntou quem queria começar o António quis ser o primeiro e fez a sua avaliação

ANEXO 62

Observação naturalista III

Protocolo de Observação Participativa III

Grupo: turma de 3º e 4º ano

Duração: 3 horas

Data: 25 de Maio de 2009

Horas: 9:00 às 10:30; das 13:00 às 14:00

Observador: Professora titular da turma

Alunos: 16

Área: Formação Cívica; Matemática; Língua Portuguesa; Expressão Plástica

Objectivos da observação: observar o comportamento das crianças, em contexto de sala de aula, em diversas áreas.

Hora	Descrição de situações e de comportamentos	Notas complementares
9:00	O António escreveu o nome e data e copiou o plano de aula; Hora das novidades: todos os alunos escolheram a sua tarefa semanal. De seguida contaram as novidades do fim-de-semana e responderam às perguntas dos colegas sobre o que tinham contado. Hoje o tema de matemática eram as situações problemáticas. As primeiras foram comuns aos dois níveis. Os problemas foram colados no caderno, resolvidos pelos alunos e corrigidos no quadro. Depois os alunos do 4º ano receberam uma ficha com situações mais complicadas enquanto a professora corrigiu exercícios realizados anteriormente com o António. De seguida, enquanto a professora corrigiu os exercícios com os do 4º ano, o António realizou as suas fichas de trabalho.	Escolheu tarefa; Contou a sua novidade; Resolveu as suas actividades e corrigiu-as; Esteve atento com a professora; Realizou as fichas de trabalho;

Hora	Descrição de situações e de comportamentos	Notas complementares e inferências
13:00	Entrou na sala com os colegas. Sentou-se e esperou pela pasta de dentes para lavar os dentes. Lavou os dentes de acordo com as indicações.	Participou bem na actividade diária
13:15	A professora pediu aos alunos para falarem um pouco sobre as características do mês de Maio. Depois pediu a cada aluno para escrever um acróstico com a palavra MAIO falando das características desse mês. Quando terminaram cada um leu o seu acróstico aos colegas que deram a sua opinião. Uma vez que os alunos vão transitar ao 2º ciclo, temos vindo a recolher alguns trabalhos para partilharem no final do ano lectivo. Assim, sugeri que cada aluno escrevesse um acróstico sobre cada colega para lhe dedicar. Os alunos aceitaram bem a proposta. A actividade foi terminada em casa.	Participou escrevendo o seu acróstico Leu o acróstico aos colegas Ouviu os colegas mas nunca deu a sua opinião. Começou a escrever os acróstico para os colegas

Análise do Protocolo de Observação Participativa III

25 de Maio de 2009

Categoria	Subcategoria	Comportamentos observados	Frequência		
			Poucas vezes	Algumas vezes	Frequen-temente
Caracterizar o aluno em situações de aprendizagem	Cognição	Realizou as actividades			X
	Autonomia	Participou na actividade			X
	Socialização	Ouviu os outros			X
		Emitiu a sua opinião		X	
		Interagiu com os colegas			X