

SANDRA ISABEL MARTINS MAGALHÃES LOPES

**A APRENDIZAGEM COOPERATIVA
COMO ESTRATÉGIA PROMOTORA
DE INCLUSÃO NO 1º CICLO**

Orientadora: Isabel Sanches

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

Lisboa

2012

SANDRA ISABEL MARTINS MAGALHÃES LOPES

**A APRENDIZAGEM COOPERATIVA
COMO ESTRATÉGIA PROMOTORA
DE INCLUSÃO NO 1º CICLO**

**Trabalho de Projeto apresentado na Universidade
Lusófona de Humanidades e Tecnologias, para obtenção
do grau de Mestre em Ciências da Educação -
Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor,
conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias**

Orientadora: Profª Doutora Isabel Sanches

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

Lisboa

2012

Em tudo o que já fomos está o que seremos
No fundo desta noite tocam-se os extremos
E se soubermos ver nos sonhos o processo
Os passos para trás não são um retrocesso

A noite é um sinal de tudo quanto fomos
Dos medos, dos mistérios, das fadas e dos gnomos
Da ignorância pura e da ciência irmã
Em que, sendo passado, já somos amanhã

(José Mário Branco, *A Noite*, 1985)

Agradecimentos

A elaboração deste trabalho só foi possível graças ao apoio das diversas pessoas que, com empenho e amizade, me acompanharam ao longo deste percurso.

Em primeiro lugar agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Isabel Sanches pela disponibilidade, rigor, objetividade e espírito crítico com que orientou este Trabalho de projeto.

À colega e professora titular de turma, Professora Helena que comigo colaborou para que pudéssemos implementar esta investigação-ação.

Aos alunos com os quais muito aprendi e me fizeram acreditar que o importante é valorizar o nosso potencial e que todos podemos aprender uns com os outros.

Ao meu marido e aos meus filhos Carolina e Afonso, pelos momentos em que os privei da minha companhia e pelo apoio que me deram durante o período de elaboração deste trabalho.

A todos o meu muito obrigado!

Resumo

Deste Trabalho de projeto faz parte uma intervenção junto de uma turma que inclui um aluno considerado com necessidades educativas especiais. A intervenção ocorreu numa turma do 1º ano de escolaridade, numa escola de uma cidade do Alto Alentejo, onde está o aluno desencadeador da nossa ação, diagnosticado com a Síndrome de Prader-Willi.

Considerando que a intervenção necessita de ser fundamentada em pressupostos teóricos que sustentem as opções realizadas, no enquadramento teórico são tratados os temas: inclusão, organização e funcionamento da educação especial, aprendizagem cooperativa e estratégias na sala de aula e por último a síndrome de Prader-willi. Relativamente ao enquadramento metodológico, atendendo ao facto da investigação ser realizada numa turma onde vamos intervir, leva a que se trate de uma investigação em que a componente reflexiva teve um papel decisivo em todas as fases do trabalho, tendo-se optado por uma metodologia qualitativa assente nos princípios da investigação-ação.

Utilizámos diversos métodos para a recolha de dados, nomeadamente a análise documental, a observação naturalista, a entrevista e a sociometria, o que nos permitiu recolher várias perspetivas sobre o mesmo contexto e proceder a cruzamentos entre elas.

Da caracterização da turma, do aluno e dos contextos, partimos para uma intervenção estruturada, numa dinâmica de planificação, ação, avaliação e reflexão, geradora de práticas educativas diferenciadas e inclusivas. Pretendemos, com a intervenção, criar uma dinâmica cooperativa e de colaboração no grupo da turma, para que se alcance uma situação de inclusão educativa, em que os alunos aprendem todos e com todos, para conseguirem obter sucesso educativo.

Os resultados obtidos indicam-nos que o aluno está incluído e que ao longo das sessões de trabalho foi mantendo um nível de interação mais positivo com os colegas. As atividades desenvolvidas tiveram impacto sobre todos os alunos e não apenas sobre o aluno desencadeador da ação.

Palavras-Chave: Educação inclusiva; Investigação-ação; Aprendizagem cooperativa; Diferenciação pedagógica; Síndrome de Prader-Willi.

Abstract

The cooperative learning as a strategy promoter of inclusion in the primary school

This project aimed at carrying out an intervention, with a class that includes a student considered with special educational needs. The intervention occurred in a class in the 1st grade, at a school in a city in *Alto Alentejo*, where is the student triggering of our action, bearer of the Prader-Willi Syndrome.

Considering the intervention needs to be based on theoretical assumptions that sustain the choices made, in the theoretical frame are treated the following subjects: inclusion, organization and operation of special education, cooperative learning and strategies in the classroom and finally the Prader-Willi Syndrome. In the methodological framework, taking into account the fact that the research be conducted in a class where we will intervene, leads to the case of a research in which the reflective component had a decisive role in all phases of the work, having been chosen by a qualitative methodology based on the principles of action research.

We used several methods for data collection, in particular the documentary analysis, naturalist observation, interview and sociometry, which has allowed us to collect several prospects on the same context and to make the crosses between them.

From the characterization of the class, the student and the contexts, we embarked on a structured intervention, in the dynamics of planning, action, evaluation and reflection, generating differentiated inclusive educational practices. We wanted, with the intervention, creating a cooperative dynamic and of collaboration in the entire class, to reach a situation of educational inclusion, in which students learn all and with everyone, to achieve educational success.

The results obtained indicate that the student is integrated and that, in the course of work sessions, maintained a level of interaction more positive with the colleagues. The developed activities had an impact on all students, not just on the pupil triggering the action.

Key Words: inclusive education; research-action; cooperative learning; pedagogical discrimination; Prader-Willi Syndrome.

Índice

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Índice	v
Índice de Quadros	viii
Índice de Figuras	ix
Índice de Apêndices.....	ix
Índice de Anexos	x
Introdução	1
1. Enquadramento teórico.....	3
1.1 A inclusão	3
1.1.1 Educação inclusiva	5
1.2 Organização e funcionamento da educação especial.....	7
1.2.1 Contexto legislativo	8
1.2.2 Organização e funcionamento	11
1.2.3 Modalidades educativas.....	12
1.3 Aprendizagem cooperativa e estratégias na sala de aula	15
1.3.1 Diferenciação curricular	15
1.3.2 Gestão da sala de aula.....	16
1.3.3 Aprendizagem cooperativa e metodologias de trabalho na sala de aula	18
1.4 Síndrome de Prader-Willi.....	21
1.4.1 Incidência, etiologia e diagnóstico	21
1.4.2 Evolução	22
1.4.3 Tratamento e prevenção das complicações	24
2. Enquadramento metodológico.....	26
2.1 Caracterização do projeto	26
2.2 Problemática e questão de partida	28
2.3 Objetivos gerais	29
2.4 Técnicas e instrumentos de pesquisa de dados	29
2.4.1 Análise documental	30
2.4.2 Observação naturalista.....	31
2.4.3 Entrevista	33
2.4.4 Sociometria	36
3. Caracterização da situação inicial.....	39
3.1 A equipa interveniente.....	39

3.2 O contexto escolar	41
3.2.1 Espaço físico e logístico	41
3.2.2 Recursos humanos	42
3.2.3 Dinâmica educativa	43
3.2.4 Preocupações explícitas para dinamização de uma escola de sucesso para todos e com todos.....	44
3.3 O grupo/a turma.....	45
3.3.1 Caracterização estrutural	46
3.3.2 Caracterização dinâmica.....	46
3.3.2.1 Problemas ou barreiras à eficácia do processo ensino-aprendizagem	47
3.3.2.2 Organização e funcionamento: comportamentos	47
3.3.2.3 Organização e funcionamento: estratégias em sala de aula.....	48
3.3.2.4 Indicadores de inclusão educativa	51
3.3.3 Casos específicos do grupo/da turma	53
3.3.3.1 História compreensiva do aluno	53
3.3.3.2 Percurso escolar	55
3.3.3.3 Nível de competências.....	55
3.3.3.4 Contexto familiar e relação escola-família.....	57
4. Plano de ação	60
4.1 Pressupostos teóricos.....	60
4.2 Planificação, realização e avaliação da intervenção	61
4.2.1 Planificação global da intervenção	61
4.2.2 Planificação, intervenção, avaliação e reflexão a curto prazo	67
4.2.2.1 Semana de 14 de fevereiro a 18 de fevereiro.....	67
4.2.2.2 Semana de 21 de fevereiro a 25 de fevereiro.....	71
4.2.2.3 Semana de 28 de fevereiro a 4 de março	74
4.2.2.4 Semana de 14 de março a 18 de março	78
4.2.2.5 Semana de 21 de março a 25 de março	81
4.2.2.6 Semana de 28 de março a 1 de abril	85
4.2.2.7 Semana de 4 de abril a 8 de abril.....	90
4.2.2.8 Semana de 2 de maio a 6 de maio	93
4.2.2.9 Semana de 9 de maio a 13 de maio	97
4.2.2.10 Semana de 16 de maio a 20 de maio	101
4.2.2.11 Semana de 30 de maio a 3 de junho	104
4.2.2.12 Semana de 6 de junho a 9 de junho	108
4.2.2.13 Semana de 13 de junho a 17 de junho	110
4.3 Avaliação global	115
4.3.1. A nível do grupo e do aluno “caso”.....	116
4.3.1.1. A nível do grupo.....	116
4.3.1.2. A nível do aluno “caso”	123
4.3.2. Parceria pedagógica.....	128
4.3.3. A nível do contexto escolar	132

4.3.4. A nível da família	133
4.3.5. A nível do processo	136
Reflexões conclusivas.....	137
Recomendações/Pistas para atuações futuras	139
Referências bibliográficas	140
Apêndices	I
Anexos	CLIV

Índice de Quadros

Quadro 1. Planificação da intervenção, a longo prazo, na sala de aula, com os alunos.....	63
Quadro 2. Planificação da intervenção, a longo prazo, na sala de aula, com a professora titular de turma (parceria pedagógica)	64
Quadro 3. Planificação da intervenção, a longo prazo, na escola	65
Quadro 4. Planificação da intervenção, a longo prazo, na equipa de apoio (outros técnicos e/ou especialistas)	66
Quadro 5. Planificação da intervenção, a longo prazo, com a família	66
Quadro 6. Planificação da sessão de dia 14 de fevereiro.....	67
Quadro 7. Planificação da sessão de dia 21 de fevereiro.....	71
Quadro 8. Planificação da sessão de dia 28 de fevereiro.....	74
Quadro 9. Planificação da sessão de dia 28 de fevereiro com a família.....	75
Quadro 10. Planificação da sessão de dia 14 de março	79
Quadro 11. Planificação da sessão de dia 21 de março	82
Quadro 12. Planificação da sessão de dia 28 de março	86
Quadro 13. Planificação da sessão de dia 28 de março com a família	87
Quadro 14. Pedido efetuado à família para a sessão de dia 28 de março.....	87
Quadro 15. Planificação da sessão de dia 4 de abril.....	90
Quadro 16. Planificação da sessão de dia 2 de maio	94
Quadro 17. Planificação da sessão de dia 9 de maio	98
Quadro 18. Planificação da sessão de dia 16 de maio	101
Quadro 19. Planificação da sessão de dia 9 de maio a nível da família	102
Quadro 20. Planificação da sessão de dia 30 de maio	104
Quadro 21. Planificação da sessão de dia 30 de maio a nível da família	105
Quadro 22. Planificação da sessão de dia 6 de junho	108
Quadro 23. Planificação da sessão de dia 13 de junho.....	111
Quadro 24. Planificação da sessão de dia 13 de junho a nível da família.....	112
Quadro 25. Comportamento e atitudes - confronto entre a situação inicial e a situação final.....	116
Quadro 26. Situação de ensino/aprendizagem - confronto entre a situação inicial e a situação final.....	118
Quadro 27. Resumo das aquisições, por aluno e sessão de trabalho, de acordo com os registos de observação direta	120
Quadro 28. Integração - confronto entre a situação inicial e a situação final.....	123
Quadro 29. Aceitação por parte dos colegas - confronto entre a situação inicial e a situação final.....	124
Quadro 30. Funcionamento das terapias - confronto entre a situação inicial e a situação final	125
Quadro 31. Competências - confronto entre a situação inicial e a situação final.....	126
Quadro 32. Estratégias utilizadas em sala de aula - confronto entre a situação inicial e a situação final.....	133
Quadro 33. Relação Escola Família - confronto entre a situação inicial e a situação final....	135

Índice de Figuras

Figura1. Funções do professor na aprendizagem cooperativa (Ribeiro, 2006, p.59).....	20
Figura 2. Fotografia ilustrativa da 1ª sessão	69
Figura 3. Fotografia ilustrativa da 2ª sessão	72
Figura 4. Fotografia ilustrativa da 3ª sessão	76
Figura 5. Fotografias ilustrativas da 4ª sessão	80
Figura 6. Fotografias ilustrativas da 5ª sessão	84
Figura 7. Fotografias ilustrativas da 6ª sessão	88
Figura 8. Fotografia ilustrativa da 7ª sessão	92
Figura 9. Fotografias ilustrativas da 8ª sessão	95
Figura10. Fotografias ilustrativas da 9ª sessão	99
Figura 12. Fotografias ilustrativas da 11ª sessão	106
Figura 14. Fotografia ilustrativa da 13ª sessão	113

Índice de Apêndices

Apêndice 1. Pedido de autorização para realizar o projeto de intervenção numa turma do agrupamento de escolas	II
Apêndice 2. Protocolo de observação naturalista em novembro	III
Apêndice 3. Análise do protocolo da observação naturalista em novembro	IX
Apêndice 4. Planta da sala de aula em novembro	XI
Apêndice 5. Guião da entrevista com a encarregada de educação em novembro	XII
Apêndice 6. Protocolo da entrevista com a encarregada de educação em novembro	XIV
Apêndice 7. Análise de conteúdo da entrevista com a encarregada de educação em novembro	XIX
Apêndice 8. Guião da entrevista com a professora titular de turma em novembro.....	XXIV
Apêndice 9. Protocolo da entrevista com a professora titular de turma em novembro	XXVI
Apêndice 10. Análise de conteúdo da entrevista com a professora titular de turma em novembro	XXXIV
Apêndice 11. Guião da entrevista à equipa da unidade de ensino estruturado em novembro	XLIII
Apêndice 12. Protocolo da entrevista com a equipa de técnicos da unidade de ensino estruturado em novembro	XLV
Apêndice 13. Análise de conteúdo da entrevista com as técnicas da unidade de ensino estruturado em novembro	LVI
Apêndice 14. Teste Sociométrico	LXVIII
Apêndice 15. Matriz sociométrica – Escolhas (em novembro).....	LXIX
Apêndice 16. Matriz sociométrica – Rejeições (em novembro)	LXX

Apêndice 17. Grelhas de avaliação da 1ª sessão (14 de fevereiro de 2011).....	LXXI
Apêndice 18. Grelhas de avaliação da 2ª sessão (21 de fevereiro de 2011).....	LXXIV
Apêndice 19. Grelhas de avaliação da 3ª sessão (28 de fevereiro de 2011).....	LXXVII
Apêndice 20. Grelhas de avaliação da 4ª sessão (14 de março de 2011)	LXXX
Apêndice 21. Grelhas de avaliação da 5ª sessão (21 de março de 2011)	LXXXIII
Apêndice 22. Grelhas de avaliação da 6ª sessão (28 de março de 2011)	LXXXVI
Apêndice 23. Grelhas de avaliação da 7ª sessão (4 de abril de 2011)	LXXXIX
Apêndice 24. Grelhas de avaliação da 8ª sessão (2 de maio de 2011)	XCII
Apêndice 25. Grelhas de avaliação da 9ª sessão (9 de maio de 2011)	XCVI
Apêndice 26. Grelhas de avaliação da 10ª sessão (16 de maio de 2011)	XCIX
Apêndice 27. Grelhas de avaliação da 11ª sessão (30 de maio de 2011)	CII
Apêndice 28. Grelhas de avaliação da 12ª sessão (6 de junho de 2011)	CV
Apêndice 29. Grelhas de avaliação da 13ª sessão (13 de junho de 2011)	CVIII
Apêndice 30. Protocolo de observação naturalista em junho	CXI
Apêndice 31. Análise do protocolo da observação naturalista em junho	CXV
Apêndice 32. Planta da sala de aula em junho	CXVIII
Apêndice 33. Guião da entrevista com a encarregada de educação em junho	CXIX
Apêndice 34. Protocolo da entrevista com a encarregada de educação em junho	CXX
Apêndice 35. Análise de conteúdo da entrevista com a encarregada de educação em junho	CXXIV
Apêndice 36. Guião da entrevista com a professora titular de turma em junho.....	CXXVIII
Apêndice 37. Protocolo da entrevista com a professora titular de turma em junho	CXXIX
Apêndice 38. Análise de conteúdo da entrevista com a professora titular de turma em junho	CXXXVI
Apêndice 39. Guião da entrevista à equipa da unidade de ensino estruturado em junho....	CXLI
Apêndice 40. Protocolo da entrevista com a equipa de técnicos da unidade de ensino estruturado em junho	CXLII
Apêndice 41. Análise de conteúdo da entrevista com as técnicas da unidade de ensino estruturado em junho	CXLVIII
Apêndice 42. Matriz Sociométrica – Escolhas (em junho)	CLII
Apêndice 43. Matriz Sociométrica – Rejeições (em junho).....	CLIII

Índice de Anexos

Anexo 1. Relatório clínico.....	CLV
Anexo 2. Programa Educativo Individual	CLVI
Anexo 3. CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade	CLXIV
Anexo 4. Relatório de apoio psicológico	CLXXVI
Anexo 5. Relatório de avaliação em terapia da fala	CLXXX
Anexo 6. Relatório de reavaliação em terapia ocupacional.....	CLXXXII

Introdução

Escolhemos um itinerário investigativo em que nos assumimos como caminhantes que procuram compreender melhor o contexto em que atuam, num mundo que é hoje palco de tensões que se constituem como cerne da problemática do século XXI (Delors, 1996). No centro deste palco surge a educação que, segundo Delors (1996), é um instrumento indispensável para a construção de um mundo melhor, para um desenvolvimento humano sustentável, para a compreensão mútua entre os povos e para a renovação de uma vivência concreta da democracia na construção dos ideais da paz, da igualdade e da liberdade.

No entanto, comenta-se frequentemente a forte tendência da educação e das suas instituições, em permanecerem ancoradas no passado. Alude-se muitas vezes à incapacidade demonstrada pelas escolas, seja qual for o seu nível, já não apenas em antecipar ou preparar o futuro, mas até, inclusivamente, em acompanhar o ritmo dos tempos e o surgimento de novas exigências educativas, baseadas em convulsões económicas, sociais e tecnológicas que têm marcado o início deste século.

De facto, ao longo da última metade do século XX, assistiu-se a um aumento da diversidade e da heterogeneidade do público escolar, tendo-se verificado uma modificação do paradigma de funcionamento da escola, como resposta a essas condicionantes.

Nesse sentido, segundo Capucha (2008, p.5),

exige-se hoje que a escola (i) seja para todos, na prática e não apenas na lei; (ii) seja durante mais tempo, quer dizer, requer-se o prolongamento da permanência de todos (isto é, de cada um) na escola; (iii) seja para aprender mais coisas, não apenas no plano dos saberes disciplinares e não-disciplinares, mas também no plano das atitudes, das competências, dos valores, dos requisitos relacionais e críticos necessários à participação social e laboral; (iv) faça tudo isso sem qualquer tipo de discriminação, isto é, sem deixar para trás ou de fora os que apresentam maiores dificuldades na aprendizagem.

Assim, a questão dos alunos considerados com necessidades educativas especiais situa-se no campo mais vasto da exclusão escolar e esse problema resulta do facto de muitos alunos não conseguirem acompanhar a escola regular de acordo com um padrão que é suposto todos alcançarem.

Foi este contexto que analisámos e no qual intervimos tendo como foco as práticas inclusivas e o modo como as podemos potenciar no seio das turmas com crianças considerados com necessidades educativas especiais.

Deste modo, a nossa intervenção incidiu sobre uma turma de 1º ano, onde se encontra o “Rodrigo” (nome fictício), aluno desencadeador da nossa ação, diagnosticado com síndrome de Prader-Willi e considerado com necessidades educativas especiais.

A intervenção esteve focada na turma e nunca num trabalho com um só aluno. Procurámos implementar práticas letivas promotoras de uma verdadeira inclusão, apoiadas em metodologias dinâmicas, de trabalho entre pares, baseadas na aprendizagem cooperativa.

Utilizámos vários métodos complementares para a recolha de dados, nomeadamente a observação naturalista, a análise documental, a sociometria e a entrevista, o que nos permitiu recolher, em dois momentos (no início e após a intervenção) várias perspetivas sobre o contexto da intervenção.

Da caracterização inicial partimos para uma intervenção estruturada, numa dinâmica de planificação, ação, avaliação e reflexão, que se pretendeu geradora de práticas educativas diferenciadas e inclusivas.

Começámos por estruturar este projeto através de uma abordagem aos pressupostos teóricos em que se baseia a intervenção. Posteriormente explicamos qual a metodologia utilizada para desenvolver a investigação, os instrumentos e as diferentes etapas. No terceiro capítulo é abordado o contexto de atuação e caracterizado o contexto escolar, nomeadamente o espaço físico, os recursos humanos e a dinâmica aí desenvolvida. É ainda feita a caracterização do grupo e dos casos específicos que se destacam no grupo, nomeadamente o aluno portador da Síndrome de Prader-Willi.

O plano de ação é explorado ao longo do quarto capítulo, onde são apresentados os pressupostos teóricos e a planificação, realização e avaliação da intervenção. Por último, apresentamos as reflexões conclusivas e pistas para atuações futuras.

1. Enquadramento teórico

Neste capítulo, apresentamos uma revisão de alguma literatura existente sobre a inclusão, organização e funcionamento da educação especial, a aprendizagem cooperativa e estratégias na sala de aula e a Síndrome de Prader-Willi.

1.1 A inclusão

O grande desafio que se coloca à escola é o de encontrar formas de responder efetivamente às necessidades educativas de uma população escolar cada vez mais heterogénea, de construir uma escola efetivamente inclusiva, uma escola que a todos aceite e trate de forma diferenciada.

A democratização do ensino arrastou consigo a exclusão e o insucesso escolar pois este movimento nem sempre foi acompanhado por uma orientação pedagógica integradora, isto, apesar de se reconhecer a importância de introduzir abordagens mais individualizadas, diferenciadas, cooperativas e modificações mais ou menos profundas nos conteúdos programáticos. De facto, hoje é aceite que para fazer face ao insucesso escolar as políticas de equidade, de igualdade de oportunidades e de eficácia dos sistemas educativos exigem inevitavelmente práticas de ensino bem sucedidas que passam por “organizar estratégias de diferenciação autêntica para os seus diferentes estudantes” (Hopkins, 2000, citado por Gaspar e Roldão, 2007, p. 130).

Este contexto alicerçou a chamada escola inclusiva, que segundo Bénard da Costa et al (2000), é uma estrutura educativa de suporte social que a todos receba, que se ajuste a todos os alunos independentemente das suas condições físicas, sociais, étnicas, religiosas, linguísticas, ou outras, que aceite as diferenças, que apoie as aprendizagens, promovendo uma educação diferenciada que responda às necessidades individuais deixando assim de ser institucionalmente segregadora.

Deste modo, a “reformulação da escola parte da necessidade de ser mantida educação e justiça social para todos, onde a preocupação com as necessidades de alguns alunos se contrapõem as necessidades dos professores e das escolas para atender melhor todos eles” (Camisão, 2004, p.33). Para operacionalizar as alterações necessárias nas práticas

organizativas do processo educativo, foi definido, pelos autores da Declaração de Salamanca, o seguinte princípio:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais da escola.

(...) A pedagogia inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos com necessidades educativas especiais e os seus colegas. (UNESCO, 1994 p.15).

Deste modo, a UNESCO vê a inclusão como “uma forma dinâmica de responder positivamente à diversidade dos alunos e de olhar para as diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem.” (2005, p.9).

Esta organização, UNESCO (2005), alicerça a inclusão em quatro elementos chave:

- i. A inclusão é um processo. Isto significa que a inclusão tem que ser vista como uma procura sem limites para encontrar as melhores formas de responder à diversidade.
- ii. A inclusão preocupa-se com a identificação e eliminação de barreiras. O que implica reunir, examinar e avaliar a informação proveniente de uma larga variedade de fontes antes de planear os melhoramentos em termos de política e de prática.
- iii. A inclusão visa a presença, a participação e o sucesso de todos os estudantes. Neste caso, “presença” está relacionada com o local onde as crianças são educadas, e com a eficácia e a pontualidade com que o fazem; “participação” refere-se à qualidade das suas experiências enquanto lá estão e, por isso, deve incluir o parecer dos próprios alunos; e “sucesso” tem a ver com os resultados de aprendizagem relativamente ao currículo, e não simplesmente com os resultados dos testes ou dos exames.
- iv. A inclusão implica uma particular atenção aos grupos de alunos que possam estar em risco de marginalização, exclusão ou mau aproveitamento. Isso demonstra a necessidade de que os grupos em risco sejam cuidadosamente acompanhados, e que, quando necessário, sejam tomadas medidas para garantir a sua presença, participação e sucesso escolar no sistema educativo.

Como refere Bénard da Costa (1996), em face de um problema de insucesso escolar, o mais importante não é saber qual é a deficiência da criança, ou a problemática da sua

relação familiar, ou ainda o seu percurso educativo, mas sim de saber o que faz o professor, o que faz a turma, enfim o que faz a escola, para promover o sucesso desta criança.

Atendendo ao que foi exposto, consideraremos que a inclusão poderá ter duas dimensões que, face ao seu objetivo, se complementam. Num sentido mais amplo, a inclusão representa uma filosofia educativa que promove a participação das crianças consideradas com necessidades educativas especiais, em todos os aspetos da escola e da vida comunitária. Em sentido restrito, a inclusão refere-se aos aspetos específicos mais práticos, tais como estratégias, métodos, que são essenciais à implementação dos modelos inclusivos.

1.1.1 Educação inclusiva

Conforme foi referido anteriormente, os tempos atuais são marcados por uma crescente apologia da escola inclusiva, cujo propósito nuclear se enuncia por uma rigorosa salvaguarda de igualdade de oportunidades educativas e, sempre que possível, em tempos e espaços comuns, para toda e qualquer criança, independentemente das suas capacidades e limitações. (Serrano, 2005)

No entanto, de acordo com Silva (2009), a “inclusão educativa e educação inclusiva correspondem a processos diferentes no que diz respeito às práticas que lhes dão suporte” (p.148). Considerando que qualquer aluno, independentemente das suas potencialidades e limitações, está sujeito a processos de exclusão, a situação de inclusão emerge portanto, como uma necessidade pessoal, logo individual e não como uma necessidade especial, ou seja apenas reservada a alguns (aos alunos com necessidades educativas especiais). Segundo a mesma autora, “a educação inclusiva parte do pressuposto de que todos os alunos estão na escola para aprender e, por isso, participam e interagem uns com os outros, independentemente das dificuldades mais ou menos complexas que alguns possam evidenciar e às quais cabe à escola adaptar-se, nomeadamente porque esta atitude constitui um desafio que cria novas situações de aprendizagem” (p.148). Nesse sentido, a diferença é um valor (Ainscow, 1998, citado por Silva, 2009) e a escola é um lugar que proporciona interação de aprendizagens significativas a todos os seus alunos, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva. Sanches e Teodoro (2006) reforçam esta opinião referindo que “numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema mas um grande desafio à criatividade e ao

profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas” (p. 72).

Deste modo, assumimos que o conceito de escola inclusiva é baseado na premissa de que todas as crianças consideradas com necessidades educativas especiais beneficiam, tanto académica como socialmente, de um meio de aprendizagem onde se encontrem outras crianças com realizações académicas normais, em oposição à sua colocação em ambientes segregados (Banerji & Dailey, 1995).

Alcançar os níveis desejados de equidade implica, assim, de acordo com Serrano (2005), desenvolver a transformação da cultura de escola em direção a uma estrutura pedagógica que respeite e eduque na diversidade e que esta seja entendida como uma forma de enriquecimento e, conseqüentemente, como recurso e fonte de inovação e de aperfeiçoamento da qualidade educacional. Trata-se, necessariamente de um tarefa complexa,

a qual passa por tentar encontrar um delicado equilíbrio entre o oferecer uma resposta adequada a todos os alunos, e o respeitar, em simultâneo, as suas características pessoais, bem como as suas necessidades individuais de aprendizagem. Uma das expressões mais intrínsecas do conceito de inclusão parece assentar, significativamente, no sentimento de pertença de qualquer aluno, ao seu grupo de referência, considerando-se, este - a nível da escola - como o grupo/turma (Serrano, 2005, p.112).

Neste sentido, concordamos com Rodrigues (2008), que afirma entender educação inclusiva como “ uma reforma educacional em que alunos com diferentes capacidades, condições e valores aprendem juntos para, valorizando as suas diferenças, aprenderem melhor” (p.1). De acordo com o mesmo autor,

a Educação Inclusiva reconhece as diferenças dos alunos e organiza as suas experiências de aprendizagem aproveitando e valorizando estas diferenças. A Educação Inclusiva não quer conhecer as diferenças dos alunos para as anular mas sim para as manter presentes e desta forma elas poderem tornar a aprendizagem mais eficaz. Assim a igualdade de oportunidades em Educação começa pelo respeito, pela preservação e não pelo extermínio das diferenças (p.2).

Rodrigues (2008) afirma ainda que muitas vezes, numa turma, encontramos vinte e quatro alunos a fazer um percurso e um aluno (eventualmente com deficiência) a fazer um percurso diferente. Se é ele o único a fazer este percurso diferente como é que ele pode obter o respeito e a consideração dos outros? Se se identificar a diferença com o que é negativo e particular é natural que as diferenças surjam como um contratempo e uma dificuldade. Assim a diferença de tratamento para ser mobilizada como positiva, não pode ser só para alguns mas sim para todos, para que todos respeitem a mesma filosofia com que são tratados.

Segundo Serrano (2004), a inclusão ou a exclusão escolar é, pois um processo em aberto para todo e qualquer aluno e como tal deve ser encarado, não só a nível conceptual, como também a nível de ação, implicando numa e noutra dimensão, a totalidade dos agentes de cada comunidade educativa.

As situações de insucesso e de abandono escolar são fatores indiciadores de marginalização e de exclusão. Deste modo, torna-se determinante tomar medidas, a nível da escola, quer de natureza organizativa quer de natureza pedagógica que previnam, tanto quanto possível, as referidas situações. Assim, de acordo com Silva (2009), podemos considerar que à educação inclusiva está subjacente a atitude com que se perspetiva tal como a prática pedagógica dos professores e a organização e gestão da escola e das turmas.

No que diz respeito à atitude, o modo como se perspetivam e prospectivam as necessidades especiais é determinante para o percurso dos alunos. “Quanto à prática pedagógica dos professores, a flexibilização curricular e a pedagogia diferenciada centrada na cooperação, bem como estratégias como a aprendizagem cooperativa, são medidas que permitem dar resposta a todos os alunos, no contexto do seu grupo-turma” (Silva, 2009, 148).

Atendendo às palavras de Wang (1994), Serrano (2004) e de Rodrigues (2008), as escolas não conseguem responder à equidade, estabelecendo apenas programas especiais para os alunos com dificuldades. Tentar conseguir a igualdade de oportunidades educativas, sem assegurar um igual acesso ao currículo normal, leva a que a desigualdade, de uma forma até mais subtil, continue a ser perpetuada.

Deste modo, concluímos que a educação especial não poderá ser entendida como algo sinónimo de educação inclusiva, uma vez que esta abrange a totalidade dos alunos da comunidade escolar, ao passo que aquela, apenas se reporta a uma parte daqueles, concretamente aos que são considerados com necessidades educativas especiais. A educação especial funciona como um dispositivo facilitador da inclusão mas que só por si não poderá garantir a criação e existência de ambientes escolares inclusivos.

1.2 Organização e funcionamento da educação especial

No campo da educação especial, segundo Capucha (2008),

laborou-se no nosso país, durante algum tempo, num erro conceptual com consequências nefastas para a qualidade da resposta educativa. Tratou-se de conceber a exclusão como um problema individual (dificuldades psicológicas ou mentais de aprendizagem), de natureza essencialista (o problema é tido como intrínseco aos alunos com NEE, em vez de ser

equacionado na relação das crianças com os seus pares e com o meio escolar) e monolítico, isto é, as diversas dificuldades na aprendizagem eram tratadas no mesmo quadro institucional e político (p. 6).

Face a esta problemática, foi aprovado, no ano dois mil e oito um novo enquadramento legal para a organização e funcionamento da educação especial.

1.2.1 Contexto legislativo

Atualmente, o enquadramento legal da educação especial é baseado no Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, com as alterações introduzidas pela Lei nº 21/2008, de 12 de maio. Este diploma define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular, cooperativo ou solidário.

De acordo com o ponto 2 do artigo 1º da referida legislação (Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro),

A educação especial tem por objetivos 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.

Face ao passado, uma das maiores alterações incidiu sobre a definição da população alvo da educação especial, circunscrevendo-se aos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social.

Pela primeira vez, são definidos os direitos e deveres dos pais/encarregados de educação no exercício do poder paternal e introduz os procedimentos a ter no caso em que estes não exerçam o seu direito de participação.

No entanto, a maior alteração que este quadro legislativo estabelece, é também o maior foco de crítica, e diz respeito à forma como as crianças e jovens são avaliadas para verificar se poderão integrar o regime educativo especial. As maiores críticas incidem sobre a utilização da Classificação Internacional da Funcionalidade (CIF) no processo de avaliação.

Sobre a CIF, esclarece-se que contrariamente a outras classificações da Organização Mundial de Saúde (OMS), destinadas a ser utilizadas apenas pelo setor da saúde, a CIF é uma classificação passível de ser utilizada em diferentes domínios sectoriais, direta ou

indiretamente relacionados com a funcionalidade e a incapacidade. A CIF não classifica pessoas nem tem como objetivo o diagnóstico de doenças ou perturbações, mas sim a descrição da situação de cada pessoa dentro de uma gama de domínios, permitindo identificar o seu perfil de funcionalidade.

De acordo com a Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC, 2008)¹, a CIF

encontra-se ancorada no modelo biopsicossocial, o qual pressupõe uma abordagem sistémica, ecológica e interdisciplinar na compreensão do funcionamento humano, permitindo descrever o nível de funcionalidade e incapacidade dos alunos, bem como identificar os fatores ambientais que constituem barreiras ou facilitadores à funcionalidade.

Segundo os mesmos autores (DGIDC, 2008), a utilização da CIF representa um progresso quer em relação aos modelos que se focalizam apenas em aspetos individuais e nas incapacidades (os chamados modelos biopsicológicos ou médico-psicológicos) quer em relação aos modelos sociais que colocam todo o foco no funcionamento das estruturas e instituições sociais.

O modelo biopsicossocial, conforme é descrito por DGIDC (2008), “considera em simultâneo as incapacidades e potencialidades dos indivíduos e as barreiras existentes no meio, enquadrando estratégias e intervenções destinadas a desenvolver as capacidades das pessoas e a acessibilidade a recursos, de modo a promover a participação e a autonomia”.

Na educação a utilização da CIF permite uma avaliação compreensiva do funcionamento dos alunos e, consequentemente a introdução das necessárias adequações no processo de ensino/aprendizagem, direcionadas quer para o desenvolvimento das capacidades do aluno, quer para a introdução de alterações nos seus contextos de vida, incluindo o contexto escolar.

Apesar destas características, têm sido levantadas algumas objeções (McAnaney, 2008) ao uso da CIF como instrumento operacional para a identificação de grupos-alvo, entre elas, é referido que:

- i. as definições clínicas e educativas não são adequadas para os mesmos processos e que são, em si, insuficientes para definir as condições face às quais a educação especial é uma necessidade.
- ii. a definição fica incompleta se não se reconhecerem os efeitos no desempenho educativo.

¹ (DGIDC, 2008) - Perguntas sobre o Decreto-Lei nº 3/2008, 7 janeiro, consultado em fevereiro de 2011 no endereço <http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaoespecial/index.php?s=directorio&pid=5>

- iii. é prematura a utilização da CIF, como base para determinar a elegibilidade para serviços da educação especial pois a investigação ainda terá de apresentar provas de que a CIF tem o potencial para provocar um impacto positivo em alunos com necessidades educativas especiais (NEE).

Fruto destas e outras críticas, foi introduzida a primeira alteração ao Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, através da publicação da Lei nº 21/2008, de 12 de maio, onde é prevista uma avaliação global sobre a pertinência e utilidade da CIF, no âmbito da avaliação das necessidades educativas especiais de crianças e jovens.

Como resultado dessa avaliação, foi publicado em dezembro de 2010 o Relatório Final do Projeto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008, coordenado por Simeonsson e Ferreira. Este projeto teve como objetivo

a avaliação da implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008, incidindo sobre quatro grandes questões: (1) utilização da CIF como referencial na descrição da funcionalidade dos alunos elegíveis e não elegíveis; (2) procedimentos de referência, de avaliação especializada e de elaboração do relatório técnico-pedagógico; (3) medidas educativas selecionadas para os alunos elegíveis e não elegíveis; (4) recursos e apoios disponibilizados pela escola (disposições finais). (Simeonsson e Ferreira, 2010, p.3).

De acordo com este relatório (Simeonsson e Ferreira, 2010),

a promulgação do Decreto-Lei permitiu uma melhor qualidade das respostas educativas e do ensino, nomeadamente uma escola mais inclusiva, um ensino de maior qualidade e mais tempo e envolvimento dos alunos com NEE na sala de aula. A implementação do decreto-lei e a aproximação a uma escola inclusiva tem sido conseguida pelo envolvimento e profissionalismo dos diferentes profissionais e pelos recursos disponibilizados pela tutela. (p.331)

Segundo os referidos autores (Simeonsson & Ferreira, 2010), a utilização da CIF permitiu a gradação da funcionalidade, estando as escolas capazes de descrever de forma diferenciada os alunos elegíveis e não elegíveis para os serviços de educação especial; e capazes de captar e registar as necessidades individuais dos alunos e com base nelas decidir sobre as respostas educativas a adotar. Para além disso, Simeonsson e Ferreira (2010), referem que o modelo biopsicossocial, operacionalizado pela CIF, permitiu um maior conhecimento dos alunos e das suas necessidades mas que, no entanto o perfil de funcionalidade formulado com referência à CIF não está ainda a servir plenamente a formulação do Programa Educativo Individual (PEI).

1.2.2 Organização e funcionamento

Neste âmbito é importante perceber a forma como as escolas se organizam pedagogicamente para dar resposta aos alunos com necessidades educativas especiais e encontrar formas inovadoras para que o currículo possa ser acessível a todos os alunos e se adequar às suas necessidades.

Na opinião de Pereira (2008), numa escola de qualidade para todos os alunos o seu currículo deve:

- i) ser flexível para que responda à diversidade dos alunos;
- ii) ser organizado de modo a que os conteúdos curriculares sejam adequados às capacidades dos alunos;
- iii) criar condições para que cada aluno possa envolver-se ativamente no processo de aprendizagem.

Em resposta à necessidade de implementar uma flexibilização da organização escolar visando o bom funcionamento da educação especial,

devem as escolas ou agrupamentos de escolas contemplar nos seus projetos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias à resposta educativa aos alunos que se enquadram na educação especial. Estas adequações melhoram a qualidade da educação prestada, beneficiando, desta forma, todos os alunos (Pereira, 2008, p.18).

Deste modo, os projetos educativos da escola deverão contemplar, entre outras, as ações e respostas específicas a implementar, as parcerias a estabelecer e as adaptações físicas a efetuar, assegurando assim a participação dos alunos com necessidades educativas especiais nas atividades de cada grupo ou turma e da comunidade educativa em geral (Pereira, 2008).

Apesar destas iniciativas, um número significativo de alunos com necessidades educativas especiais necessita de respostas educativas muito específicas, que exigem equipamentos e especializações profissionais de difícil generalização.

Essa resposta educativa passa pela hipótese dos agrupamentos de escolas proporem a criação de unidades especializadas: unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo ou de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita. Nesse sentido, podem concentrar-se num agrupamento de escolas com respostas específicas ou em escolas de

referência² alunos de escolas e agrupamentos limítrofes, possibilitando-lhes, desta forma, o acesso a uma resposta educativa mais adequada.

No âmbito da educação especial, conforme está previsto no artigo 30º do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, a articulação com os serviços da comunidade assume grande importância numa ótica de rentabilização dos poucos recursos existentes. Neste sentido, está prevista a possibilidade, dos agrupamentos desenvolverem “parcerias com instituições particulares de solidariedade social, centros de recursos especializados, ou outras” (artigo 30º do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro), visando, entre outros fins, a avaliação especializada, a execução de atividades de enriquecimento curricular, o ensino do Braille, o treino visual, a orientação e mobilidade, as terapias, o desenvolvimento de ações de apoio à família, a transição da escola para o emprego, bem como a preparação para a integração em centros de atividades ocupacionais (artigo 30º do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro).

1.2.3 Modalidades educativas

A organização das respostas educativas para os alunos com necessidades educativas especiais não difere, no essencial, da desenvolvida com todos os outros alunos, uma vez que a inclusão na comunidade e a qualidade de vida são objetivos comuns a todos os alunos.

Assim, na sua educação devem ser dadas oportunidades para que cada um alcance o máximo de independência possível, participe na vida da comunidade, de acordo com as suas potencialidades e faça aprendizagens significativas.

Transpondo estas premissas para a educação dos alunos com necessidades educativas especiais consideramos que é necessário implementar respostas educativas altamente flexíveis, que utilizem materiais e estratégias diversificadas e adequadas às características de cada aluno, de forma a minimizar as barreiras colocadas à sua aprendizagem. Neste sentido, torna-se premente que os ambientes de aprendizagem apoiem a sua educação e os desafiem a aprender.

Assim, Nunes (2008, p.21) sublinha o facto de que na educação destes alunos é fundamental organizar e implementar respostas educativas que:

2 Para além da possibilidade de criação de Unidades Especializadas nos Agrupamentos, está prevista a criação de uma rede de escolas de referência que abrange o ensino bilingue de alunos surdos e o ensino de alunos cegos e com baixa visão.

- respondam às necessidades específicas de cada aluno e ao seu estilo de aprendizagem, bem como às necessidades da sua família;
- proporcionem experiências diversificadas e significativas;
- ajudem os alunos a participarem ativamente nas atividades que desenvolvem nos diversos contextos;
- proporcionem oportunidades de aprendizagens significativas;
- promovam a independência e a autonomia dos alunos;
- disponibilizem os apoios de que necessitam;
- assegurem um progresso efetivo;
- criem oportunidades de acederem ao currículo comum, sempre que possível. (Nunes, 2008, p.21)

No sentido de corresponder a estes pressupostos, foi definido no artigo 16º do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, que os alunos abrangidos pela educação especial poderão usufruir da adequação do processo de ensino e de aprendizagem que engloba as seguintes medidas educativas³:

- a) apoio pedagógico personalizado;
- b) adequações curriculares individuais;
- c) adequações no processo de matrícula;
- d) adequações no processo de avaliação;
- e) currículo específico individual e
- f) tecnologias de apoio. (artigo 16º Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro)

O citado quadro legislativo define que a adequação do processo de ensino e de aprendizagem tem por objetivo facilitar o acesso ao currículo, à participação social e à vida autónoma das crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

Esta medida, segundo Pereira (2008)

“pressupõe uma abordagem assente nos princípios da diferenciação e da flexibilização ao nível do currículo: (i) áreas curriculares e disciplinas; (ii) objetivos e competências; (iii) conteúdos; (iv) metodologias; (v) modalidades de avaliação, bem como dos elementos de acesso ao currículo como sejam, entre outros, a organização e gestão do espaço, do tempo, dos recursos humanos, materiais e financeiros” (p.33).

Considerando o objeto da nossa intervenção, iremos focar a nossa atenção sobre as medidas que implicam uma efetiva gestão curricular, baseada na diferenciação: as adequações curriculares individuais e o currículo específico individual.

As adequações curriculares individuais, conforme descrito no artigo 18º do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, traduzem-se em adequações de âmbito curricular, que não ponham em causa o currículo comum ou as orientações curriculares respeitantes ao pré-

³ As medidas referidas podem ser aplicadas cumulativamente, com exceção das alíneas b) e e), não cumuláveis entre si.

escolar. Neste sentido, poderão ser introduzidas disciplinas ou áreas curriculares específicas, designadamente Língua Gestual Portuguesa, leitura e escrita em Braille, orientação e mobilidade, treino de visão e atividade motora adaptada, entre outras, permitindo o acesso ao currículo comum, bem como a uma maior autonomia.

Estas adequações podem “consistir igualmente na introdução de objetivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais do ciclo ou de curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos” (ponto 4 do artigo 18º do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro) ou, ainda, na dispensa de atividades sempre que o nível de funcionalidade do aluno dificulte acentuadamente, ou impossibilite, a sua execução. A dispensa de atividades deverá ser aplicada, única e exclusivamente, quando o recurso a tecnologias de apoio não for suficiente para permitir a sua realização.

Fazendo um pequeno parêntese, Roldão (1999), distingue a adequação curricular da diferenciação, afirmando que a “adequação curricular relaciona-se com a diferenciação, mas associa-se mais diretamente às características psicológicas dos alunos”, isto é, colocarmo-nos na posição do aluno, com o intuito de compreender os seus mecanismos cognitivos, culturais, afetivos, para investir em opções e estratégias que se enquadrem nesse perfil da melhor forma. O que se pretende, com a adequação é que a “aprendizagem pretendida ocorra e seja significativa, faça sentido para quem adquire e incorpora” (Roldão, 1999, p. 53).

O Currículo Específico Individual prevê alterações significativas no currículo comum que se podem traduzir, segundo Pereira (2008), na priorização de áreas curriculares ou determinados conteúdos em detrimento de outros; na eliminação de objetivos e conteúdos; na introdução de conteúdos e objetivos específicos, e na eliminação de áreas curriculares.

“É o nível de funcionalidade do aluno que vai determinar o tipo de modificações a realizar no currículo. Estas devem corresponder às necessidades mais específicas do aluno. Este tipo de currículos, assente numa perspetiva curricular funcional, tem por objetivo facilitar o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e a autonomia do aluno, aspetos essenciais à sua participação numa variedade de contextos de vida” Pereira (2008, p. 37).

Foi neste sentido que o legislador (artigo 21º do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro), definiu que “entende-se por currículo específico individual, no âmbito da educação especial, aquele que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino”. Acerca desta medida educativa, Pereira (2008) alerta que pelas suas implicações, “tanto ao nível do tipo de aprendizagens como da certificação, a opção por este tipo de currículo deve ser muito bem ponderada, exigindo uma avaliação rigorosa do aluno” (p.38).

1.3 Aprendizagem cooperativa e estratégias na sala de aula

Na escola inclusiva, gerir uma sala de aula, não passa só pela planificação atenta e articulada de conteúdos, mas também por toda uma série de procedimentos/regras que permitam a aprendizagem dos alunos. A flexibilização curricular e a pedagogia diferenciada centrada na cooperação, bem como estratégias como a aprendizagem cooperativa, são medidas que permitem dar resposta a todos os alunos, no contexto do seu grupo-turma (Silva, 2009).

1.3.1 Diferenciação curricular

O conceito de educação especial remete para a urgência de uma diferenciação curricular nas vias de acesso ao currículo e para uma diversificação pedagógica na utilização das estratégias de interação educativa.

As decisões sobre o desenvolvimento do currículo podem ser tomadas a diferentes níveis, pois “enquanto processo contínuo de decisão, o currículo é uma construção que surge em diversos contextos a que correspondem diferentes fases e etapas de concretização e que se situam entre as perspetivas macro e micro curricular” (Pacheco, 2001, p. 68).

O nível de operacionalização micro é sinónimo de contexto de realização, no âmbito da sala de aula. Este é o último nível de decisão do processo de desenvolvimento curricular, sendo neste domínio que as ações, tanto do professor como do aluno, são mais marcantes e decisivas em termos do processo ensino-aprendizagem.

Neste ultimo nível, fruto de alguma autonomia curricular, o professor, segundo Pacheco (2001), desempenha um papel central no âmbito da decisão curricular, uma vez que lhe compete, de forma mais ou menos autónoma, adaptar o currículo proposto a nível nacional à situação específica da escola e dos alunos, sendo-lhe proporcionada, também, alguma liberdade para elaborar e adaptar materiais curriculares. Assim o professor assume um papel de árbitro da decisão curricular, sendo-lhe associado o que de positivo ou negativo se faz na escola, uma vez que é o protagonista de uma cadeia de decisões que, natural e logicamente, lhe pertence terminar, moldando à sua medida o currículo sucessivamente prescrito, apresentado, programado e planificado.

Deste modo, “no desempenho da sua função, o professor exerce assim, ao nível das decisões curriculares, um conjunto de mediações: entre as decisões nacionais e as opções do

projeto de escola; entre as características dos alunos concretos e as metas curriculares da escola; entre alunos e órgãos da escola; entre a turma e o grupo de colegas” (Roldão, 1999, p. 48).

Esta mediação nem sempre é planificada, correspondendo a intervenções imediatas, muitas vezes espontâneas, que o professor utiliza face à diversidade de atitudes, ritmos de participação, esforços e dificuldades dos alunos. Esta forma de diferenciação é limitada pela falta de tempo e pela necessidade que o professor sente de se ocupar de todos os alunos em simultâneo, não permitindo senão ajustamentos superficiais e circunstanciais.

As intervenções mais ambiciosas, como é o caso de um aluno com necessidades educativas especiais, necessitam de ser planificadas de modo a obter maior controlo sobre os resultados.

1.3.2 Gestão da sala de aula

Não resta dúvida, de acordo com Kant (2001), de que todo o nosso conhecimento começa pela experiência. “De facto que outra coisa poderia despertar e pôr em ação a nossa capacidade de conhecer senão os objetos que afetam os sentidos e que, por um lado, originam por si mesmos as representações e, por outro lado, põem em movimento a nossa faculdade intelectual e levam-na a compará-las, ligá-las ou separá-las, transformando assim a matéria bruta das impressões num conhecimento que se denomina experiência?” (Kant, 2001, pp. 36-37).

Deste modo, promover a aquisição de conhecimento e dinamizar a aprendizagem passa também por toda uma planificação que pressupõe o conhecimento das características e situações dos alunos a quem se dirige o processo de ensino. Para além disso, planificar situações ambientes e meios propícios à ocorrência de aprendizagem, implica definir estratégias, bem como procedimentos e regras a ter em conta que facilitam a aprendizagem.

Da mesma maneira espera-se, de acordo com as orientações curriculares para a educação pré-escolar (ME, 1997), que o professor reflita sobre as suas intenções pedagógicas e a forma de as adequar ao grupo. Planear partindo dos conhecimentos que tem do grupo/turma, de cada aluno e do seu contexto familiar e social.

Esta condição permitirá criar um ambiente estimulante de desenvolvimento e promover aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades (ME, 1997).

O planeamento do ambiente educativo, permitirá aos alunos explorar e utilizar espaços, materiais e instrumentos colocados à sua disposição, proporcionando-lhes interações diversificadas com todo o grupo entre pares. Assim, está nas mãos do professor planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança (ME, 1997).

Hoje em dia, é corrente a preocupação com a organização da sala de aula, isto é, o modo como distribuem as crianças/alunos na sala, as modalidades de participação que fomentam, as rotinas quotidianas que acontecem na aula, as regras que gerem, as relações interpessoais e as atividades que se executam.

Tudo isto define um ambiente de sala de aula bem gerido, necessário para que o contexto de ensino/aprendizagem seja real. Quando nessa gestão, incluímos um atendimento a crianças consideradas com necessidades educativas especiais, o professor do ensino regular, colaborando com o professor de educação especial, promoverá na turma a definição de regras e normas de organização e funcionamento que sejam facilitadoras de atividades de aprendizagem muito diversificadas e com níveis de exigência diferenciados, realizáveis coletivamente. Estes poderão ser em pequenos grupos ou a pares, de acordo com as circunstâncias e as necessidades sentidas.

Na gestão da sala de aula com alunos considerados com necessidades educativas especiais, não podemos perder de vista que no passado, com boas intenções, foram implementadas metodologias que discriminam negativamente os seus públicos. Segundo Sanches (2005,p.133)

A diferenciação que inclui não é, por exemplo, dar um teste diferente a um aluno porque ele não domina as questões que são postas aos outros, não é usar o livro do 2.º ano quando ele está matriculado no 4.º e os seus colegas fazem os exercícios do respetivo ano, não é fazer um desenho enquanto os seus colegas fazem uma ficha de matemática, não é o aluno trabalhar com a professora de apoio, dentro ou fora da sala de aula, em atividades que não têm nada a ver com as que estão a ser desenvolvidas pelo seu grupo turma. Não é, certamente, a professora de apoio “colar-se” ao aluno e criar uma relação de privilégio com “este” aluno, dando origem a frases como esta: “Zé, olha, aí vem a tua professora”.

De acordo com a referida autora, “a diferenciação que inclui será a que parte da diversidade, programando e atuando em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferente. É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante” (p.133).

Nesta perspetiva, segundo Serrano (2005), afigura-se essencial que as dinâmicas de interação educativa privilegiem e se centrem no grupo/turma visando que este funcione sob a forma de comunidade e não como um mero somatório de indivíduos. Sob esta conceção, as

atividades em turma tenderão a promover a cooperação e a colaboração entre companheiros, dando, assim, origem a pequenas comunidades de entreajuda, cujas dinâmicas facilitem a promoção dos níveis motivacionais. Procedendo-se desta forma procura-se a viabilização de ambientes propícios ao ensino, em sala de aula, de alunos com capacidades distintas e em particular dos alunos com necessidades educativas especiais (Slavin 1989, citado em Serrano, 2005).

Deste modo, de acordo com Serrano (2005),

a inclusão educacional implica, então, a emergência de aulas que promovam redes naturais de apoio entre os próprios alunos, mediante o recurso a estratégias diferenciadas de interação e de ajuda mútua, as quais poderão ser concretizadas, nomeadamente, através de atividades desenvolvidas em parceria entre colegas. Neste contexto, os círculos de amigos, os processos de aprendizagem cooperativa, bem como outras técnicas facilitadoras do estabelecimento de relações naturais, são procedimentos imprescindíveis no seio de cada turma. (p.104)

Assim, ao longo desta intervenção, assumimos que as dinâmicas de cooperação e de colaboração têm um papel fundamental na conceção, organização e desenvolvimento prático da educação inclusiva e consequentemente na nossa intervenção. Reforça-se, deste modo, a ideia de que para além da utilização destas estratégias por parte dos alunos nas aulas, as mesmas, sejam alvo de reflexão e prática real entre os docentes, os restantes profissionais da escola e as famílias.

1.3.3 Aprendizagem cooperativa e metodologias de trabalho na sala de aula

A aprendizagem cooperativa “não é uma ideia nova em educação, mas ainda são poucos os docentes que a utilizam como estratégia na sala de aula” (Ribeiro, 2006, p.29). Os professores eficientes, proporcionam ambientes de aprendizagem produtivos, centrando-se no que pode ser modificado, como por exemplo, o aumento da motivação dos alunos, no reforço ao grupo/turma, ajudando-os a aprender e a trabalhar em grupo. Por outro lado, cada criança é especial, quer em termos de desenvolvimento, quer no que respeita a cuidados e necessidades educativas. Há crianças que dadas as suas características, são simultaneamente semelhantes e diferentes dos seus parceiros da mesma faixa etária. As características das diferenças assentam, fundamentalmente, na presença de fatores diferenciais de ordem física, cognitiva, linguística social e afetiva, os quais dificultam a realização do seu potencial funcionamento.

Neste sentido, é de realçar o trabalho cooperativo enquanto estratégia que privilegia “o incentivo do grupo em vez do incentivo individual, aumenta-se o desempenho escolar, a interação dos alunos e as competências sociais” (Sanches, 2005, p.134).

O conceito de aprendizagem cooperativa, de acordo com Ribeiro (2006), provém dos trabalhos desenvolvidos por Vygotsky, cujas observações revelaram que os alunos aprendem mais e melhor quando trabalham em cooperação com companheiros mais capazes. Salvador (1997, citado por Ribeiro, 2006), refere que sem desprezar o papel importante atribuído à relação aluno-professor, se deve dar ênfase às relações que se estabelecem entre alunos, isto é entre o grupo de pares.

Pujolàs (2001) define aprendizagem cooperativa como uma atividade ou estratégia que tem em conta a diversidade dos alunos dentro de uma mesma turma onde se enfatiza uma aprendizagem individualizada que só será possível se os alunos cooperarem para aprender, evitando assim uma aprendizagem competitiva e individualista. Complementando este conceito Bessa (2002), refere que a aprendizagem cooperativa se caracteriza pela divisão da turma em pequenos grupos constituídos de forma a existir uma heterogeneidade de competências no seu interior, permitindo assim que os alunos desenvolvam atividades conjuntas.

Por outro lado, segundo Slavin (1999, citado por Ribeiro, 2006), a aprendizagem cooperativa é um conjunto de métodos de ensino em que os alunos trabalham em pequenos grupos de tal modo que se ajudam mutuamente, discutem com os seus companheiros e ajudam na compreensão e resolução de problemas. Ainda segundo este autor, a aprendizagem cooperativa não substitui o trabalho do professor mas estrutura trabalho, o estudo e a responsabilidade individual.

Apesar de nos últimos anos as metodologias competitivas e individualistas serem predominantes na escola e, por isso, o trabalho cooperativo ser muito pouco utilizado pelos docentes, ela é uma chave para o sucesso dos alunos não só na aquisição dos conteúdos científicos mas também na aquisição de competências.

“Cooperar para aprender” ou “aprender mais e melhor” é o fundamento da Aprendizagem Cooperativa (figura 1). Para implementá-la devemos refletir sobre as condições que a aprendizagem deve ter, e quais os princípios básicos que devemos cumprir para que a aprendizagem seja efetivamente cooperativa.

Na dinâmica estabelecida pela aprendizagem cooperativa (Figura 1), o papel do professor continua a ser vital, pois o professor ao utilizar grupos de aprendizagem cooperativa deve:

- a) definir os objetivos para a aula;
- b) organizar a atividade (definir o tamanho do grupo, modo de formação dos grupos, distribuição de papéis, organização da aula e distribuição dos materiais necessários para a realização da tarefa);
- c) explicar a tarefa e a estrutura cooperativa
- d) supervisionar a aprendizagem dos alunos e intervir nos grupos quando é necessário para melhorar o seu desempenho;
- e) avaliar a aprendizagem dos alunos e avaliar o desempenho do grupo.

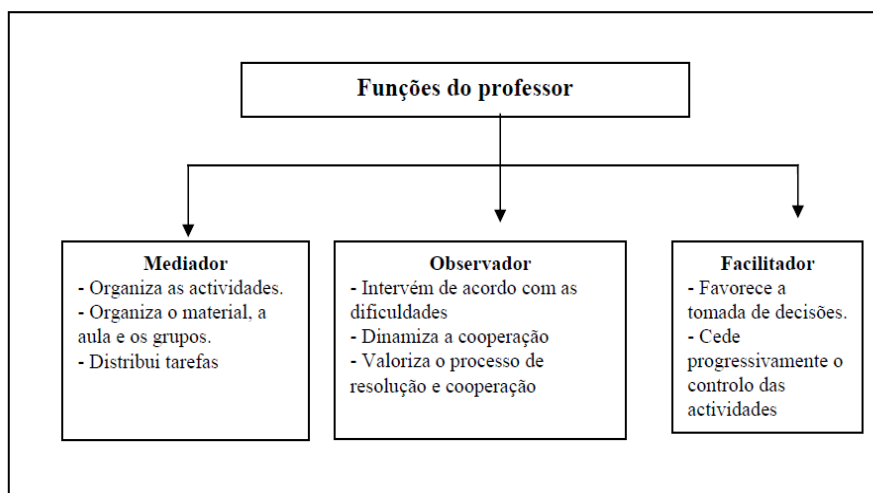


Figura1. Funções do professor na aprendizagem cooperativa (Ribeiro, 2006, p.59)

Em resumo, Correia (2005) afirma que para o sucesso da aplicação desta metodologia o professor deverá ter em especial atenção “a formação dos grupos, o esclarecimento do que é a aprendizagem de aptidões de cooperação, os conteúdos curriculares a seleccionar e o tipo de aprendizagem a implementar” (p. 41-42).

A aprendizagem cooperativa é uma forma de ultrapassar alguns problemas nomeadamente a desmotivação dos alunos com necessidades educativas especiais em processos de ensino individual. Contudo, a aprendizagem cooperativa não significa a abolição da organização do ensino por tarefas. Pelo contrário, esta aprendizagem só é possível se

experimentalizar uma diversificada gama de tarefas e de atividades apresentadas, de forma diversa, e se tiver possibilidade de refletir e interpretar estas vivências.

A ênfase posta na aprendizagem cooperativa, pode ajudar os alunos a tornarem-se mais autónomos. São encorajados a trabalhar em equipa, ajudando-se uns aos outros e procurando soluções para os problemas levantados, pelas suas tarefas e atividades. De facto, segundo Sanches (2005, p.134), “a organização do trabalho em pequenos grupos, com a corresponsabilização de todos os seus elementos e com a diversidade das tarefas e dos materiais a utilizar, pode construir o clima favorável ao desenvolvimento da igualdade de oportunidades para todos e para cada um dentro do grupo”. Deste modo, ao longo da nossa intervenção teremos presente que para o estabelecimento de um processo cooperativo é essencial: “responsabilidade individual por informações reunidas pelo esforço do grupo, interdependência positiva, de forma que os alunos sintam que ninguém terá sucesso, a não ser que todos tenham sucesso; e desenvolvimento da capacidade de analisar a dinâmica do grupo e trabalhar a partir dos problemas” (Lopes e Silva, 2009, p.4).

1.4 Síndrome de Prader-Willi

A Síndrome de Prader-Willi (SPW) é uma patologia rara, causada por um defeito genético no cromossoma 15q11-13. Os critérios de diagnóstico da SPW foram propostos inicialmente por Holm em 1981, e em 1993 foi publicado um consenso (Bexiga, Tomé, Neves, Macedo, e Correia, 2010). Atualmente o diagnóstico definitivo é genético mas a análise clínica continua a ser imprescindível para a seleção de casos.

1.4.1 Incidência, etiologia e diagnóstico

De acordo com o Serviço de Genética Médica⁴ do Centro Hospitalar de Coimbra, a incidência desta síndrome é de cerca de 1 em 16000–25000 nascimentos. Aproximadamente 70% dos doentes têm uma ausência no cromossoma 15 de origem paterna e os restantes casos são secundários à substituição do cromossoma 15 de origem paterna por um segundo

⁴ Consultado em dezembro de 2010, no endereço <http://www.chc.min-saude.pt>

cromossoma de origem materna. Os genes com função alterada localizam-se entre as bandas 11 e 13 do braço longo do cromossoma 15, mas a sua identificação e os mecanismos patológicos responsáveis pela sua expressão clínica ainda estão por elucidar.

O diagnóstico clínico baseia-se nos seguintes critérios:

- hipotonia neonatal/ e dificuldades alimentares no lactente;
- aumento de peso excessivo entre o 1º e 6º ano de vida;
- fácies característica (olhos em amêndoa; estreitamento bitemporal);
- hipogonadismo;
- atraso global do desenvolvimento e hiperfagia.

Estes são conhecidos como os critérios «major», que podem, no entanto, estar presentes noutras patologias, que devem ser excluídas, nomeadamente a “prematuridade e sofrimento fetal, igualmente condicionantes de hipotonia e dificuldade alimentar, tornam o diagnóstico neonatal por vezes difícil” (Bexiga et al., 2010, p.32). Os autores, Bexiga et al. (2010) referem ainda que a maioria dos doentes apresenta “hipopigmentação do cabelo, da pele e da retina independentemente da sua origem racial” (p.31).

A ausência da contribuição paterna no cromossoma 15 ou dissomia uniparental em 15q11-13 não deixa dúvidas quanto ao diagnóstico, no entanto, existem casos raros em que apesar do fenótipo típico, não se encontram as alterações laboratoriais referidas.

Nesse sentido e de acordo com o estudo realizado por Bexiga et al. (2010, p.32),

Equacionar esta síndrome no diagnóstico diferencial do recém-nascido hipotónico pode evitar a realização de exames complementares mais invasivos e às vezes de difícil interpretação. Em três dos cinco casos, o estudo molecular foi indispensável para o diagnóstico. Nas crianças descritas foi evidente o curso bifásico da doença. Nesta série uma única criança tem tido desenvolvimento global dentro dos limites da normalidade embora todas tenham recebido apoio especializado em diversas áreas tais como terapia da fala, fisioterapia, terapia ocupacional, suporte psicológico e aconselhamento nutricional.

1.4.2 Evolução

Esta síndrome tem um carácter bifásico, ocorrendo uma modificação muito evidente dos problemas, com a idade.

Durante a gravidez constata-se uma diminuição dos movimentos fetais e uma tendência para uma maior incidência de apresentação pélvica do feto. A hipotonia no recém-nascido levanta a suspeita de se tratar de uma miopatia.

De acordo com Bexiga et al. (2010, p.31), “a hipotonia melhora habitualmente entre os 8 e os 11 meses mas o atraso de desenvolvimento psicomotor acentua-se muitas vezes depois dos dois anos com frequentes alterações psicológicas. Uma acentuada hiperfagia (94%) com obesidade e baixa estatura (76%) são sinais tardios e os mais característicos da SPW”.

A sucção ineficaz e os problemas alimentares associados a esta hipotonia resultam numa má evolução ponderal que vai contrastar com um aumento exagerado do apetite que ocorre entre o 1º e 4º ano de vida. Os erros alimentares constatados nesta fase resultam na obesidade mórbida, mais tarde relacionada com doenças cardiovasculares.

Conforme a informação disponibilizada pelo Serviço de Genética Médica⁵ do Centro Hospitalar de Coimbra,

As áreas mais afetadas são a aprendizagem e o comportamento mas também são frequentes alterações oftalmológicas, dentárias, cutâneas e genitais. Problemas dentários tais como as cáries e a hipoplasia do esmalte refletem os efeitos de uma dieta rica em hidratos de carbono e diminuição da salivação. O refluxo gastro-esofágico é constatado em 10-17% dos doentes. As anestésias podem complicar-se por pneumonias de aspiração, insuficiência ou arritmias cardíacas e instabilidade térmica. A disfunção hipotalâmica e hipofisária com instabilidade térmica, genitais imaturos, períodos irregulares, esterilidade e alterações do sono são outros problemas associados à doença.

No entanto, segundo aqueles Serviços, são as alterações do comportamento que mais perturbam a evolução destas crianças. As alterações do sono são frequentes e entre 50-90% destes doentes têm sonolência diurna. As causas podem ser não só os problemas obstrutivos das vias respiratórias mas também alterações da regulação do sistema nervoso central. Podem ocorrer nas crianças mais velhas e adultos comportamentos agressivos e manipulativos e outras alterações do foro psiquiátrico, tal como a depressão.

Da informação recolhida no site dos Serviço de Genética Médica, do Centro Hospitalar de Coimbra, pudemos apurar que o atraso do desenvolvimento é essencialmente motor e que em média, os sujeitos sentam-se por volta dos 12-13 meses, andam entre os 24-30 meses e aprendem a andar de triciclo cerca dos 4 anos. O atraso cognitivo é menos significativo. Em termos de linguagem, as palavras simples aparecem entre os 21-23 meses e as frases cerca dos 4 anos. Os defeitos da articulação são frequentes e a voz é frequentemente nasalada. No entanto, a leitura não apresenta grandes dificuldades nem a capacidade de

⁵ Consultado em dezembro de 2010, no endereço <http://www.chc.min-saude.pt>

resolver puzzles. O QI é superior a 70 em 40% destas crianças, e as dificuldades escolares refletem habitualmente problemas comportamentais ou da aprendizagem em áreas específicas.

1.4.3 Tratamento e prevenção das complicações

De acordo com a Associação Portuguesa de Investigação Educacional⁶ (APIE), nos primeiros tempos de vida, poderá ser necessária a utilização de diferentes técnicas de alimentação (como: tetinas especiais ou até sonda gástrica) para assegurar uma alimentação adequada. A fisioterapia poderá auxiliar a criança no sentido de melhorar a força muscular, propiciar/ajudar no desenvolvimento motor.

Posteriormente, a introdução precoce de medidas e restrições nutricionais são importantes, particularmente se instituídas antes das alterações comportamentais se manifestarem. Bexiga et al. (2010), concordam com este pressuposto, referindo que

a prevenção da obesidade e das suas complicações (diabetes, hipertensão e problemas respiratórios) é dos aspetos mais importantes a promover junto dos doentes. Os pais devem ser informados de que as dificuldades alimentares melhoram progressivamente mas que o ganho de peso a partir do segundo ano de vida é muito difícil de controlar (p.32).

Mais tarde, de acordo com o Serviço de Genética Médica, do Centro Hospitalar de Coimbra, a hiperfagia e obesidade, assim como as alterações do foro psiquiátrico podem vir a necessitar de apoio farmacológico. No entanto, a monitorização do aporte calórico e a introdução de um programa de exercícios regulares são a estratégia mais útil no controlo da obesidade. Apesar disso, a maioria dos doentes permanecem obesos, necessitando de monitorização cardiovascular.

A psicomotricidade e a terapia ocupacional poderão dar um importante contributo no que concerne ao desenvolvimento motor, designadamente do domínio das habilidades e capacidades motoras básicas e essenciais para a melhoria da sua qualidade de vida. O acompanhamento psicológico auxiliará no treino dos comportamentos e das atitudes sociais, no controle da ansiedade e das perturbações comportamentais – Um contributo para uma melhoria efetiva do seu desenvolvimento pessoal e social. A terapia da fala auxiliará a criança ou jovem no desenvolvimento da comunicação e da articulação das palavras. Na escola, segundo a APIE, o portador desta síndrome, deverá beneficiar de apoio personalizado no sentido de reforçar os conteúdos abordados e de superar as dificuldades existentes. Deverá

⁶ Consultado em novembro de 2010 em <http://edif.blogs.sapo.pt/2010/05/>

beneficiar de adequações curriculares e de condições especiais de avaliação, sempre que necessário. O recurso às novas tecnologias, a diversificação de metodologias e a utilização de estratégias de ensino diferenciado poderão favorecer o desenvolvimento do aluno.

2. Enquadramento metodológico

A investigação em geral caracteriza-se por utilizar os conceitos, as teorias, a linguagem, as técnicas e os instrumentos com o objetivo de dar resposta aos problemas e interrogações que se levantam nos mais diversos âmbitos de trabalho. Este capítulo descreve as principais opções metodológicas do presente trabalho, assim como as formas de recolha e de análise dos dados e as diferentes fases do estudo.

2.1 Caracterização do projeto

Yin (1989) propõe a análise de três aspetos que devem orientar a escolha da metodologia de investigação: (i) o tipo de questões do estudo; (ii) o grau de controlo que o investigador tem sobre os acontecimentos; e (iii) o objeto corresponder ou não a acontecimentos que ocorrem no momento do estudo.

Tendo como referência o problema de investigação formulado e os objetivos deste estudo, optámos por propor uma abordagem de investigação qualitativa e interpretativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 61), esta abordagem caracteriza-se por:

- i) a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- ii) os dados recolhidos são na sua essência descritivos;
- iii) os processos merecem um interesse maior do que os resultados ou produtos;
- iv) os dados são sobretudo analisados de forma indutiva;
- v) o ponto de vista dos participantes assume especial importância.

Ainda segundo os mesmos autores Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa em educação, o investigador comporta-se mais de acordo com o viajante que não planeia, do que com aquele que o faz meticulosamente. Enquanto a investigação quantitativa utiliza dados de natureza numérica que lhe permitem provar relações entre variáveis, a investigação qualitativa utiliza principalmente metodologias que possam criar dados descritivos que lhe permitirá observar o modo de pensar dos participantes numa investigação.

Estas características mostram-se adequadas aos objetivos do presente estudo. Ao utilizarmos esta metodologia, aquilo que, efetivamente, se pretende é a mudança na forma e

na dinâmica da intervenção educativa que realizamos no dia a dia no palco da nossa ação – a turma. O facto de a investigação vir a ser realizada numa turma onde vamos intervir, leva a que se trate também de uma investigação sobre a nossa prática profissional em que a componente reflexiva terá um papel decisivo em todas as fases do trabalho.

Segundo Ponte (2002, p.12), “a investigação sobre a prática visa resolver problemas profissionais e aumentar o conhecimento relativo a estes problemas”. Chagas (2005), corrobora estas palavras referindo que a Investigação-ação é uma metodologia apelativa e motivadora porque se centra na prática e na melhoria das estratégias utilizadas, o que leva a uma eficácia da prática muito maior.

Neste sentido, Fernandes (2006) explica que investigador/ator formula primeiramente princípios especulativos, hipotéticos e gerais em relação aos problemas que foram identificados; a partir destes princípios, podem ser depois produzidas hipóteses quanto à ação que deverá mais provavelmente conduzir, na prática, aos melhoramentos desejados. Essa ação será então experimentada e recolhida a informação correspondente aos seus efeitos; essas informações serão utilizadas para rever as hipóteses preliminares e para identificar uma ação mais apropriada que já reflita uma modificação dos princípios gerais. A recolha de informação sobre os efeitos desta nova ação poderá gerar hipóteses posteriores e alterações dos princípios, e assim sucessivamente.

Portando, segundo Fernandes (2006), esta metodologia orienta-se à melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças. Permite ainda a participação de todos os implicados. Desenvolve-se numa espiral de ciclos de planificação, ação, avaliação e reflexão. É, então, “um processo sistemático de aprendizagem orientado para a praxis, exigindo que esta seja submetida à prova, permitindo dar uma justificação a partir do trabalho, mediante uma argumentação desenvolvida, comprovada e cientificamente examinada” (Fernandes, 2006, p.5).

Em resumo, consideramos que esta metodologia se adequa a este projeto de intervenção porque implica o abandono da prática não reflexiva, favorece a colaboração interprofissional e promove, inegavelmente, a melhoria das intervenções em que é utilizada. Consequentemente, de acordo com Sanches (2005),

o professor, ao questionar-se e questionar os contextos/ambientes de aprendizagem e as suas práticas, numa dialética de reflexão-ação-reflexão contínua e sistemática, está a processar a recolha e produção de informação válida para fundamentar as estratégias/atividades de aprendizagem que irá desenvolver, o que permite cientificar o seu ato educativo, ou seja, torná-lo mais informado, mais sistemático e mais rigoroso (p. 130).

2.2 Problemática e questão de partida

Considerando que a

mudança geradora de uma educação inclusiva é um dos grandes desafios da educação de hoje porque imputa à escola a responsabilidade de deixar de excluir para incluir e de educar a diversidade dos seus públicos, numa perspetiva de sucesso de todos e de cada um, independentemente da sua cor, raça, cultura, religião, deficiência mental, psicológica ou física (Sanches, 2005, p.128),

é natural que este seja um tema recorrente da investigação educativa. Para além disso, está claro que “embora os compromissos internacionais, assumidos pelos políticos, sejam muito importantes, eles não desencadeiam, por si só, práticas diferentes nas comunidades a que se dirigem” (Sanches, 2005, p.131). Deste modo, de acordo com a referida autora, “a educação inclusiva não se fará se não forem introduzidos na sala de aula instrumentos diferentes dos que têm vindo a ser utilizados” (p.131).

Apostando na diferenciação enquanto arma de combate à exclusão e conscientes de que “a diferenciação que inclui será a que parte da diversidade, programando e atuando em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferente” (Sanches & Teodoro, 2007, p.116), procuraremos aplicá-la na sua forma mais abrangente e transformadora. Esta atuação implica compreender que a diferenciação que inclui

é aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das atividades para as aprendizagens a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar. É abrir a escola a uma socialização do saber entre professores e alunos (Sanches & Teodoro, 2007, p.116).

Sendo que o nosso Trabalho de projeto tem como enfoque a sala de aula e as alterações operacionais que é necessário implementar para promover uma aproximação ao paradigma inclusivo, cabe-nos colocar a seguinte questão de partida: *Como incluir um aluno considerado com necessidades educativas no seu grupo turma e, ao mesmo tempo, garantir o sucesso de todos os alunos desse grupo?*

Como suporte do trabalho a desenvolver, seguiremos a metodologia descrita como investigação-ação, pois, enquanto “produtora de conhecimentos sobre a realidade, pode constituir-se como um processo de construção de novas realidades sobre o ensino, pondo em causa os modos de pensar e de agir das nossas comunidades educativas”, num processo continuado de colocação de questões “para compreender e melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem” (Sanches, 2005, p.130)

2.3 Objetivos gerais

Realizámos a intervenção de acordo com objetivos gerais e específicos, previamente definidos, tendo em atenção as condições de realização, isto é, as estratégias e atividades a implementar, os recursos e os intervenientes envolvidos e a calendarização e avaliação a realizar.

Atendendo a que esta intervenção se baseia no conceito de educação inclusiva, nas abordagens cooperativas, na diferenciação pedagógica inclusiva, considerámos pertinente que os objetivos gerais deste trabalho fossem ao encontro desses temas. Deste modo definimos que os objetivos gerais iriam basear-se, essencialmente, nas mudanças de estratégias pedagógicas em contexto sala de aula, nomeadamente:

- i. promover a participação, as aprendizagens e a autonomia nos alunos da turma;
- ii. alterar as dinâmicas da sala de aula;
- iii. implementar a aprendizagem cooperativa em contexto sala de aula;
- iv. utilizar a diferenciação pedagógica inclusiva como estratégia no processo ensino/aprendizagem;
- v. alterar mentalidades e processos de atuação, tendo como ponto de partida a diversidade do grupo.

No final da intervenção foi efetuada uma reflexão onde se pretendeu aferir que objetivos foram alcançados e de que forma poderemos potenciar a sua aplicação em futuras intervenções.

2.4 Técnicas e instrumentos de pesquisa de dados

Verificámos que a investigação-ação pode ajudar o professor a desenvolver estratégias e métodos para que a sua atuação seja mais adequada, bem como, propiciar técnicas e instrumentos de análise da realidade, assim como formas de recolha e análise de dados.

Existem, segundo Bodgan e Biklen (1994), três grandes grupos de métodos de recolha de dados que se podem utilizar como fontes de informação nas investigações qualitativas: (a) a observação; (b) o inquérito, o qual pode ser oral – entrevista – ou escrito – questionário; e (c) a análise de documentos.

O facto de o investigador utilizar diversos métodos para a recolha de dados, permite-lhe recorrer a várias perspetivas sobre a mesma situação, bem como obter informação de diferente natureza e proceder, posteriormente, a cruzamentos entre as diversas informações, efetuando assim a triangulação da informação obtida. Partindo destes pressupostos, os dados para este estudo serão recolhidos com o contributo dos alunos, das professoras, dos técnicos e da encarregada de educação. A recolha desses dados será feita através da análise documental, observação naturalista, entrevista e sociometria.

2.4.1 Análise documental

A análise de documentos, de acordo com Bell (1993), pode ser usada segundo duas perspetivas:

1. servir para complementar a informação obtida por outros métodos, esperando encontrar-se nos documentos, informações úteis para o objeto em estudo;
2. ser o método de pesquisa central, ou mesmo exclusivo, de um projeto e, neste caso, os documentos são o alvo de estudo por si próprios.

No nosso caso, a análise documental foi utilizada, sobretudo, como uma técnica complementar de recolha de dados. Yin (1989) refere a importância de recolher informação a partir da análise de documentos que possam estar disponíveis. Há documentos que existem ou são produzidos independentemente dos propósitos do estudo que se está a realizar, e constituem uma fonte de recolha de dados que permite legitimar e confirmar a evidência sugerida por outro tipo de fontes de dados.

A seleção dos documentos deverá ser criteriosa pois frequentemente a quantidade de material documental é excessiva para o tempo que o investigador dispõe, deste modo, ele é obrigado a escolher o que recolher e analisar. Nesse sentido, Bell (1993) refere algumas sugestões para se proceder a uma seleção controlada:

- não incluir demasiadas fontes deliberadas;
- não selecionar documentos com base na forma como estes apoiam os seus pontos de vista;
- procurar uma seleção equilibrada com atenção ao tempo disponível; e
- verificar periodicamente se se estão a cumprir as datas do plano (p.107).

Partindo dos pressupostos referidos anteriormente, procedemos à análise dos seguintes documentos:

- Processo Individual;
- Projeto Educativo;
- Plano Anual de Atividades;
- Projeto Curricular de Turma;
- Relatórios clínicos e técnicos;
- Programa Educativo Individual;
- Relatório da Avaliação Externa.

Com vista a proceder à caracterização da turma, iniciámos a compilação de informação através da análise do processo individual de cada aluno e numa perspetiva complementar rentabilizámos os dados já existentes na escola para caracterizar a turma, incluídos no Projeto Curricular de Turma. As informações recolhidas abrangeram para além dos dados sócio – familiares, dados referentes ao aluno, à escola e ao seu processo escolar.

Procedemos também à análise de outros documentos da escola, nomeadamente o Projeto Curricular de Turma, o Projeto Educativo e o Plano Anual de Atividades, com o objetivo de identificar as políticas da escola/turma face às filosofias inclusivas e caracterização do contexto educativo em termos de espaços, recursos humanos e dinâmicas educativas. Considerámos importante a informação recolhida no Relatório da Avaliação Externa, que apresenta uma perspetiva imparcial, objetiva e fundamentada acerca dos vários indicadores objeto de avaliação, nomeadamente acerca da análise efetuada em torno da dimensão – diferenciação e apoios.

Os Relatórios Clínicos (Anexo 1) e Técnicos (Anexos 4, 5 e 6) e o Programa Educativo Individual (Anexo 2), incluindo o Roteiro de Avaliação por referência à CIF (Anexo 3), foram fontes preciosas de informações acerca da problemática do aluno considerado com necessidades educativas especiais, possibilitando a recolha de dados acerca da dinâmica educativa preconizada, apoios concedidos e nível de competências demonstrado.

2.4.2 Observação naturalista

Conforme refere Estrela (1978, p.57, citado por Dias & Morais, 2004, p.49), “a observação do professor é o seu principal meio – se não o único – de conhecimento do aluno, meio esse que deverá ser a principal fonte de regulação da atividade do professor e dos alunos, constituindo a base da avaliação de diagnóstico e formação”.

Enquanto técnica de investigação, a observação é uma forma de levantamento naturalista que permite a investigação de fenómenos nos seus contextos de ocorrência natural. Podemos considerar que a observação constitui uma técnica de investigação, que usualmente se complementa com outras técnicas como a entrevista ou a análise documental, se bem que a mesma possa ser aplicada de modo exclusivo. Para a sua utilização como procedimento científico, é preciso que estejam reunidos critérios, tais como o responder a objetivos prévios, ser planeada de modo sistemático, sujeita a validação e verificação, precisão e controle.

De acordo com Afonso (2005), a observação é uma técnica fidedigna e muito útil na recolha de dados, pois “a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários” (p.92). O mesmo autor acrescenta que as observações efetuadas nos contextos habituais, no nosso caso o ambiente educativo dos alunos, são designadas de observações naturalistas ou observações de campo. Portanto, de acordo com Dias e Moraes (2004, p.51) “a observação naturalista é aquela que, sendo sistematizada, é realizada em meio natural por um observador distanciado em relação à realidade observada, descrevendo as circunstâncias das situações ou os comportamentos dos indivíduos”. Conivente com esta leitura, segundo Quivy e Campenhoudt (2003), “a observação direta é aquela em que o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações, sem se dirigir aos interessados” (p.164).

Neste sentido, a observação naturalista constitui um método, cuja principal vantagem é a de permitir a observação do comportamento que se quer estudar no momento da sua ocorrência. Os procedimentos de observação e os métodos de registo podem variar em função das questões que se pretende responder.

No caso do nosso projeto de intervenção, a observação realizada teve uma duração aproximada de 30 minutos e decorreu em ambiente de sala de aula. Os objetivos que presidiram a este procedimento foram: observar o comportamento em contexto de sala de aula e observar o tipo de atividades e estratégias desenvolvidas (Apêndice 2, em novembro e Apêndice 30, em junho).

Como tínhamos consciência de que a presença e ação do observador poderia influenciar o comportamento dos intervenientes, o observador sentou-se na parte posterior da sala, fora do campo visual dos alunos mas em local que permitia uma boa observação dos comportamentos dos alunos a registar. Para além das notas, procedeu-se ao registo em vídeo, captado por uma câmara colocada sobre um tripé, em posição fixa. Este foi um precioso auxiliar do relato e reflexão efetuada posteriormente. Este procedimento foi realizado por

duas vezes. A primeira foi no início da intervenção e a segunda no final da mesma. Em ambas as situações, foi efetuado o protocolo da observação, que contém a respetiva transcrição (Apêndice 2, em novembro e Apêndice 30, em junho) e a análise do correspondente protocolo (Apêndice 3, em novembro e Apêndice 31, em junho).

2.4.3 Entrevista

Para Quivy e Campenhoudt (2003), a entrevista é um procedimento de recolha de informação que utiliza a forma da comunicação verbal e em que se aplicam os processos fundamentais da comunicação e interação humana. Permite ao investigador recolher informações e elementos de reflexão muito ricos e variados, que não se encontram em fontes documentais e que são relevantes e significativos. Caracteriza-se por um contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca diretividade por parte daqueles.

Instaura-se uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas perceções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências ao passo que, através das suas perguntas abertas e reações, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objetivos da investigação e permite que o seu interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade (Quivy & Campenhoudt 2003, p. 192).

A entrevista permite obter informação em relação aos aspetos não diretamente observáveis de uma dada situação. Ghigliione e Matalon (2001) referem que a entrevista é "uma conversa tendo em vista um objetivo" (p.65). Assim, na entrevista é estabelecida uma relação entre o entrevistador e o entrevistado que visa a obtenção de informação importante para a investigação, que permita a descrição dos fenómenos. Segundo os mesmos autores, o êxito da recolha de informação de uma entrevista depende de vários fatores, entre os quais: (i) a sua preparação e estruturação; (ii) a qualidade de quem realiza a entrevista; e (iii) a personalidade do entrevistado.

Para além destes aspetos, o entrevistador deve estar consciente de que a linguagem, em qualquer tipo de entrevista, deve ser acessível e com um tema estimulante para o entrevistado, de forma a recolher o máximo de informação possível. O entrevistador deve clarificar o que se pretende daquela entrevista, quer da parte do entrevistado, como também do próprio entrevistador. Assim, num primeiro momento é estabelecida uma relação entre ambos os lados, para que se possam iniciar as questões. Ainda relativamente ao entrevistador, este deve mostrar sempre uma postura neutra e de interesse pelo que é dito pelo entrevistado.

Conforme os objetivos investigativos da entrevista, esta poderá ocorrer, de acordo com Ghiglione e Matalon (2001), em quatro situações distintas:

- i) exploração (de algo que desconhecemos);
- ii) aprofundamento (assuntos que necessitam de maior explicação para se entender a totalidade do seu fenómeno);
- iii) verificação (domínios já suficientemente bem conhecidos que queremos verificar na sua aplicação e evolução em contextos diferentes);
- iv) controlo (validação parcial dos resultados - aqui a entrevista não surge como método principal).

No caso da nossa intervenção, realizámos uma primeira entrevista aos atores selecionados, para caracterizar a situação e os intervenientes, antes da intervenção, e mais tarde uma segunda entrevista que podemos considerar de verificação, após a nossa intervenção.

Dependendo ainda do problema formulado e do objetivo da entrevista, esta pode ser mais ou menos estruturada. Como refere Bogdan e Biklen (1994), as entrevistas variam quanto ao grau de estruturação, desde as entrevistas estruturadas até às entrevistas não estruturadas, passando pelas semiestruturadas, dependendo esta classificação do grau de controlo dos conteúdos, mais ou menos rígido. De forma similar, segundo Quivy e Campenhoudt, (2003), a entrevista semidiretiva é certamente a mais utilizada em investigação social. É semidiretiva “no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Geralmente o investigador dispõe de um série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação por parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas pela ordem em que as anotou e sob a formulação prevista” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p.192). Nestas entrevistas deixa-se andar, tanto quanto possível, o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier.

No nosso caso, utilizámos a entrevista semidirecta/semiestruturada em que o entrevistador segue um conjunto de questões provenientes de um guião previamente concebido. Aquilo que distingue a entrevista não diretiva da semidirecta é a utilização constante do quadro teórico que usámos para a construção do guião da entrevista. Aqui o discurso e o pensamento do entrevistado pode ser quebrado com uma outra questão, de modo a balizar a informação que se pretende recolher. Por outro lado o grau de ambiguidade é mais reduzido do que nas entrevistas não diretivas.

Ao longo deste processo tivemos sempre presente que “as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de que os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista. As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspetivas dos respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes e de exemplos” (Bogdan & Biklen, 1994, p.136).

Relativamente à forma como se regista a informação da entrevista, optámos por seguir os conselhos de Bogdan e Biklen (1994) que recomendam a utilização do gravador num estudo que envolve entrevistas extensas. Assim, utilizámos o suporte áudio para registo da entrevista e complementarmente procedemos a algumas anotações ao longo da mesma. Posteriormente as entrevistas foram transcritas.

As entrevistas realizadas incidiram sobre a professora titular da turma, a encarregada de educação e os técnicos envolvidos. Através das entrevistas procurámos de um modo geral identificar intenções e práticas inclusivas, para além de:

- i. recolher informação para caracterizar os entrevistados;
- ii. recolher informação para caracterizar o aluno;
- iii. recolher dados referentes ao aluno para compreender como este está inserido a nível familiar, em contexto educacional e a nível relacional com os seus pares e professores;
- iv. recolher informação para fazer o levantamento das competências adquiridas, das dificuldades do aluno, assim como o trabalho efetuado com ele;
- v. recolher informação para caracterizar a relação Escola/Família e
- vi. implicar os entrevistados no desenvolvimento do processo de investigação-ação.

Antes de cada entrevista foram explicados os propósitos, os objetivos e a importância de cada testemunho para a realização do nosso estudo. Para garantir uma maior fidelidade e veracidade de cada entrevista foi-lhes pedido o uso de um gravador áudio para registar os testemunhos. As entrevistas foram realizadas no local de trabalho dos entrevistados. No fim de cada entrevista agradecemos a disponibilidade e franqueza manifestadas.

Foi elaborado um guião de entrevista para cada um dos intervenientes e para cada um dos momentos (novembro e junho) em que a entrevista foi realizada (Apêndices 5, 8 e 11, em novembro e Apêndices 33, 36 e 39, em junho). O guião de cada uma das entrevistas foi

dividido em blocos ou unidades de análise e para cada um destes foram estabelecidos objetivos específicos, tópicos e observações a privilegiar durante a entrevista.

Foi ainda elaborado um Protocolo de cada uma das entrevistas, contendo a transcrição das mesmas (Apêndices 6, 9 e 12, em novembro e Apêndices 34, 37 e 40, em junho).

A técnica que foi por nós selecionada e que foi aplicada para o tratamento da informação recolhida nas entrevistas foi a análise de conteúdo. De acordo com Quivy e Campenhoudt (2003), os métodos de análise de conteúdos poderão agrupar-se em duas categorias: os métodos quantitativos e os métodos qualitativos.

Na análise de conteúdo que utilizámos foram privilegiados os indicadores qualitativos baseados no discurso, uma vez que das entrevistas aplicadas retirámos expressões proferidas pelos vários entrevistados.

A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos, com base numa lógica explicitada, referente à origem das mensagens tomadas em consideração. Esta permite a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas, enumeradas e organizadas.

Para operacionalizar a análise de conteúdo utilizámos como instrumento, grelhas de análise de conteúdo (Apêndices 7, 10 e 13, em novembro e Apêndices 35, 38 e 41, em junho) das entrevistas com o objetivo de analisar o teor das perguntas. A análise de conteúdo foi realizada tendo em conta as unidades de análise e subcategorias antecipadamente definidas.

2.4.4 Sociometria

O desenvolvimento da sociometria deve-se a J. L. Moreno, psiquiatra e sociólogo Romeno, que se ocupou do estudo das relações interpessoais em diversos contextos: família, trabalho, escola. Apesar de se falar em sociometria no singular, o termo remete para um conjunto de técnicas, nem sempre classificadas do mesmo modo. Por exemplo, De Landsheere (1974, citado por Silva 2009) refere dois grupos de técnicas sociométricas: observação direta e provas standardizadas. Nestas últimas inclui-se o teste sociométrico.

O teste sociométrico é uma ferramenta de grande utilidade, que é usada há muito tempo na educação, para conhecer a natureza da turma enquanto grupo e as características individuais dos alunos, no que respeita a aspetos de relacionamento, integração, sociabilidade, etc.

Este teste consiste em pedir, a cada um dos membros de um grupo, que indique a posição relacional que:

- i) atribui aos outros (com quem prefere e com quem rejeita estar, numa ou em várias situações);
- ii) pensa que os outros lhe atribuem (quem é que pensa que o prefere e quem é que pensa que o rejeita, numa ou em várias situações).

As informações obtidas permitem conhecer: a posição relacional de cada sujeito; a reciprocidade de escolhas e de rejeições entre os vários sujeitos; os sujeitos mais isolados, mais escolhidos e mais rejeitados; o funcionamento do grupo como um todo ou como um conjunto de subgrupos e/com sujeitos isolados (Silva, 2009). De acordo com Silva (2009), as informações recolhidas podem ainda permitir: comparar a estrutura sociométrica de vários grupos; estudar a integração de sujeitos com características particulares; a evolução do grupo, pois o mesmo teste passado em diferentes alturas revela as suas transformações relacionais.

A sociometria possibilita pois, perceber o posicionamento de cada um dos sujeitos em relação ao outro e, observar a natureza das relações sociais, e a ligação entre os sujeitos.

É de salientar, que esta técnica apresenta algumas limitações no que se refere às inferências pois o teste sociométrico indica quem é que a criança escolhe numa determinada situação, mas não nos permite conhecer os motivos dessa escolha.

Percebendo essas limitações, Estrela (1984) indica algumas medidas, que levámos em linha de conta e que poderão permitir um uso adequado desta técnica:

- i) utilizar os dados de maneira relativa e provisória, uma vez que correspondem a expressões pessoais localizadas no tempo, portanto com um grau de subjetividade não desprezível;
- ii) utilizar, se possível, com carácter complementar outras estratégias de observação das interações no grupo (por exemplo, a observação direta, a entrevista informal...)

Na nossa intervenção, a pertinência da realização de um Teste Sociométrico surge da necessidade de: observar a ligação do grupo e as interações sociais que existem entre os alunos; estudar a integração do aluno considerado com necessidades educativas especiais e a evolução do grupo.

Atendendo a estes objetivos, o teste sociométrico (Apêndice 14), adaptado de Estrela (1984), foi aplicado em duas alturas distintas, antes e após a nossa intervenção, a todos os alunos da turma.

Após a aplicação do teste, foram construídas, em ambos os momentos, as matrizes sociométricas (Apêndices 15 e 16, em novembro e Apêndices 42 e 43 em junho), de escolhas e rejeições, com os seguintes critérios: situação de classe, situação de trabalho e situação de recreio.

A aplicação e análise deste teste permitiu obter indicadores preciosos para: estudar a evolução do grupo e da inclusão o aluno desencadeador da intervenção (por comparação entre o antes e o depois); refletir acerca do modo como os grupos de trabalho seriam formados, tendo em conta as características de cada um dos alunos; analisar a distribuição dos alunos na sala de aula, de forma a obter um bom ambiente de trabalho que potencie a aprendizagem.

3. Caracterização da situação inicial

Para Erikson (1986, citado por Serrano, 2005, p.354), “só se pode, com propriedade falar em dados da investigação a partir da altura em que a mente começa a trabalhar o material recolhido”.

Deste modo, pretende-se, nesta componente do trabalho, realizar um processo de extração do sentido dos dados recolhidos em relação à comunidade escolar, a fim de se obter um conjunto de informações que permita caracterizar a situação inicial em que se interveio e os contextos em que a mesma se insere.

A informação apresentada neste capítulo é suportada pelos dados recolhidos através das técnicas de investigação anteriormente exploradas: análise documental, observação naturalista, entrevista e sociometria.

3.1 A equipa interveniente

A equipa interveniente foi composta pela parceria pedagógica com a professora titular da turma, pelos encarregados de educação e pelos alunos, nossos principais intervenientes.

As técnicas da equipa da Unidade de Ensino Estruturado, nomeadamente a professora de educação especial, a psicóloga, a terapeuta ocupacional, a terapeuta da fala e a professora de educação especial responsável pela Unidade de Ensino Estruturado, foram intervenientes de uma forma indireta, tendo colaborado na resposta às nossas entrevistas, inicial e final, de forma a podermos recolher mais informação (referente ao aluno desencadeador deste projeto), a nível socio educativo, levantamento de competências e comportamentos. Neste âmbito foi também importante a colaboração da encarregada de educação do aluno desencadeador da nossa ação, pela relevância da informação recolhida.

A professora titular da turma tem 55 anos de idade e trabalha à 33 anos. De acordo com a entrevista (Apêndice 10), a docente investiu num “curso de complemento, primeiro por uma questão monetária e de reconhecimento também”, a área escolhida foi a de Gestão e Animação de Centro de Recursos. A docente foi professora cooperante durante sete anos, acolhendo na sua turma alunos estagiários da Escola Superior de Educação.

Sobre a sua experiência no ensino especial, a professora declara que “no ensino especial não tenho experiência, durante todo este tempo” e que “quando tinha a hipótese de escolher turmas em que não houvesse casos ... não escolhia essa turmas porque me fazia impressão”, esclarecendo que “faz-me impressão ... não impressão de lidar com eles, é aquela impressão de não haver rendimento e não haver muitos, muitos progressos”.

A docente de Educação Especial que acompanha o “Rodrigo” tem 54 anos de idade e 30 anos de tempo de serviço. É especializada, pertence ao quadro do agrupamento e só este ano teve contacto com o “Rodrigo”.

A Professora de Educação Especial responsável pela Unidade de Ensino Estruturado, era o elemento da equipa que melhor conhecia o “Rodrigo”, uma vez que anteriormente o tinha acompanhado no âmbito da Intervenção Precoce, embora de forma indireta. Mais tarde, segundo declara na entrevista (Apêndice 13), “enquanto profissional comecei a trabalhar com o “Rodrigo” no ano passado, ... 2009/2010”, “fui a responsável de caso”, “trabalhei o “Rodrigo” no contexto da sala de aula” e “no contexto da piscina”. Esta docente tem 52 anos, é especializada em Educação Especial, pertence aos quadros do agrupamento e desempenha vários cargos ligados à Coordenação local e regional da Intervenção Precoce e da Educação Especial.

Outro elemento da equipa que relatou conhecer o “Rodrigo” há mais tempo foi a Terapeuta Ocupacional, afirmando que “acompanhei o “Rodrigo” ... entre os dois e os três anos, na Intervenção Precoce”, mas que “entre os três anos e este ano, eu não acompanhei o “Rodrigo”” e “só em final de setembro deste ano é que voltei a acompanhá-lo”. (Apêndice 13). Este elemento da equipa possui 29 anos de idade, e desenvolve a atividade de terapia ocupacional à 5 anos.

A Psicóloga, conta com 34 anos de idade, tem 4 anos de experiência nestas funções, acompanha o “Rodrigo” ao abrigo de protocolo estabelecido com o Centro de Recursos para a Inclusão e apenas teve contacto com o aluno este ano letivo, afirmando na entrevista que “estive com o “Rodrigo” 3 ou 4 sessões, não mais que isso” (Apêndice 13).

A terapeuta da fala tem dois anos de experiência profissional e 25 anos de idade. Está pela primeira vez no agrupamento e na cidade. Só conheceu o “Rodrigo” este ano e afirma “ainda estou a estabelecer uma relação com o “Rodrigo” ... tenho 3 ou 4 sessões, como a psicóloga”. Acrescenta “a relação tem vindo a crescer mas aos poucos ... ele rejeitou-me durante muito tempo”, por isso “ainda nem comecei a avaliação porque sem confiança, com ele, não se consegue nada” (Apêndice 13).

3.2 O contexto escolar

A Escola onde realizámos a nossa intervenção está integrada num Agrupamento de Escolas e Jardins de Infância, criado em 1996. O Agrupamento integra nove estabelecimentos de ensino, dispersos por 5 freguesias.

Da consulta do Projeto Educativo do Agrupamento, pudemos apurar que a população escolar, que integra 42 alunos de nacionalidade estrangeira, totaliza 1239 crianças/alunos, que se repartem pela educação pré-escolar (174), pelo 1.º ciclo (493) e pelos 2.º e 3.º ciclos (572). Destes, 50 frequentam os cursos de educação e formação de jovens e 10 as turmas do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF). Acrescem 22 formandos do curso de educação e formação de adultos (EFA). Beneficiam dos auxílios económicos da Ação Social Escolar, 49% de discentes e 47,4% não têm computador nem ligação à Internet.

Nesta instituição lecionam 148 docentes, na sua maioria pertencentes aos quadros de agrupamento e de zona pedagógica (76,9%). As funções do pessoal não docente são asseguradas por 46 trabalhadores, sendo que apenas seis são contratados a termo resolutivo certo.

3.2.1 Espaço físico e logístico

Sita, no bairro mais elevado da cidade a escola do 1º ciclo /J. I. onde realizámos a intervenção, foi originariamente um edifício P3, posteriormente intervencionado e ampliado.

De acordo com a informação recolhida no Projeto Educativo e visita às instalações acompanhada pela Coordenadora do Estabelecimento, verificámos que, atualmente a escola é constituída por três edifícios. O edifício do 1º ciclo, com dois pisos, tem no 1º piso 21 divisões, sendo elas: quatro salas de aulas, dois gabinetes de apoio educativo, um gabinete de coordenação, um laboratório, uma sala de professores, duas arrecadações, cinco casas de banho, dois polivalentes e um balneário. No segundo piso existem cinco salas de aulas, uma sala destinada à Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do espectro do Autismo e quatro casas de banho.

No edifício dois funciona o jardim de infância, com duas salas, três casas de banho e um refeitório. No terceiro edifício encontra-se o refeitório, uma arrecadação deste, duas casas de banho e a Biblioteca/Centro de Recursos.

A escola não é dotada de climatização de inverno nem de verão, pelo que dispõe de aquecimento alternativo, a óleo, o que devido à fraca potência do quadro elétrico, está constantemente a desligar, tornando impossível aquecer as salas. Este problema afeta igualmente o normal funcionamento dos computadores, existentes em todas as salas de aula, no gabinete de coordenação e de apoio, na unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do espectro do Autismo e na Biblioteca, na medida em que sem luz não podem funcionar.

No que concerne a adaptações para alunos portadores de deficiência motora, a escola dispõe de rampas de acesso, apenas no exterior, e de uma casa de banho adaptada. Todavia, não existe qualquer acesso ao 1º andar, nem qualquer outra adaptação para outra deficiência.

O espaço exterior conta com um logradouro e um parque infantil, destinado aos meninos do jardim de infância. Toda a área circundante é vedada. Porém, devido a vandalismo exterior à escola, a vedação apresenta falhas de segurança.

Relativamente ao jardim de infância há a referir a existência de duas turmas, uma com 25 e outra com 26 alunos, num total de 51 alunos.

O 1º ciclo tem 2 turmas de 1º ano, uma com 20 e outra com 24 alunos. De 2º ano há duas turmas, uma com 22 e outra com 24 alunos. No 3º ano há igualmente 2 turmas constituídas por 20 e 24 alunos. De 4º ano, contabilizam-se mais duas turmas com 23 e 24 alunos. As turmas mencionadas são oito e têm um total de 181 discentes.

3.2.2 Recursos humanos

O corpo docente é constituído por oito professores titulares de turma e três de educação especial.

Existe uma equipa técnica integrada na Unidade de Ensino Estruturado, constituída por uma psicóloga, uma terapeuta da fala, uma terapeuta ocupacional, uma professora e uma educadora de infância.

No que concerne aos funcionários da escola, num total de nove, podem-se distinguir pelo facto de dois estarem colocados através do Centro de Emprego, três pela Câmara Municipal e apenas quatro terem vínculo ao Ministério da Educação.

3.2.3 Dinâmica educativa

Assumindo o princípio de que “Escola deve ser por excelência um espaço que promova o sucesso quer ao nível escolar quer ao nível educativo de forma a fomentar nos seus alunos, com a colaboração dos demais membros da comunidade educativa, um sentido de aprendizagem capaz de vencer desafios futuros em consonância com os princípios universais preconizados pela UNESCO” (Projeto Educativo, p.7) para este século, foi elaborado um Projeto Educativo, cujo o lema é - Educação para Todos numa Escola Inclusiva - e que clarifica as zonas de intervenção, estabelece prioridades e metas.

Deste modo, a partir do diagnóstico realizado, o Projeto Educativo identificou as seguintes situações problema que justificam uma ativa intervenção:

- falta de pré-requisitos de ingresso no 2º e 3º ciclos do Ensino Básico;
- baixo desempenho escolar nas disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês e Matemática;
- baixos resultados nos Exames Nacionais do Ensino Básico de Matemática e Língua Portuguesa;
- baixos resultados nas Provas de Aferição de Matemática e Língua Portuguesa do 1º e 2º Ciclos;
- elevado número de participações de ocorrência; grande número de participações de ocorrência que referem agressões nos recreios durante os intervalos e na hora de almoço; baixo nível de formação dos Auxiliares de Ação Educativa e de Docentes na área da gestão de conflitos;
- baixo nível de escolaridade dos Encarregados de Educação/Pais; muitos alunos/encarregados de educação com necessidade de acompanhamento psicológico;
- elevado número de alunos com distúrbios emocionais;
- existência de famílias disfuncionais;
- alunos sujeitos a uma má alimentação, à base de fast food; existência de alunos com carências alimentares; existência de alunos obesos;
- necessidade de atrair os encarregados de educação à escola;
- pouca disponibilidade dos Encarregados de Educação/Pais;
- evitar que os alunos reproduzam o meio social envolvente desenvolvendo as suas competências reais; e muitos alunos com dificuldades ao nível da leitura e interpretação de ideias.

3.2.4 Preocupações explícitas para dinamização de uma escola de sucesso para todos e com todos

De um modo geral considera-se que a intenção do projeto educativo é criar condições que promovam o sucesso escolar e a transição para a vida ativa dos jovens, bem como o apoio às suas famílias, coordenando atividades com todos os agentes envolvidos.

Para isso, é proposta a intervenção em quatro níveis claros de prioridades onde os recursos a afetar considerados, se tornam fundamentais para atingir os resultados esperados:

- 1º - Promoção da qualidade do processo de ensino-aprendizagem;
- 2º - Prevenção da violência em meio escolar;
- 3º - Oferta de espaços de aprendizagem extracurricular;
- 4º- Articulação escola/comunidade.

De acordo com o Relatório da Avaliação Externa, produzido pela Inspeção-geral de Educação (2010), no que diz respeito à diferenciação e aos apoios:

Uma das principais prioridades desta instituição é a inclusão social. Para responder às necessidades dos alunos, existem diversas estruturas: o Núcleo de Apoio Educativo, que integra oito docentes de Educação Especial; o Serviço de Psicologia e Orientação; e uma Unidade de Ensino Estruturado para Crianças e Jovens com Perturbações do espectro do Autismo, que conta com uma equipa multidisciplinar. Na procura de soluções mais adequadas, estas estruturas trabalham em rede com as famílias e com os setores sociais e de saúde, de que se salientam: a Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM); a Equipa de Intervenção Precoce; a Cooperativa de Educação e de Reabilitação de Cidadãos Inadaptados (CERCI) de Portalegre; a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ); a Segurança Social; o Centro de Saúde; o Hospital Distrital de Portalegre; o Projeto Enraizar e a Câmara Municipal de Portalegre (p.8).

Para além destes aspetos, segundo o Relatório da Avaliação Externa, foi possível apurar que são mobilizadas várias medidas de apoio aos alunos, destacando-se o programa de tutorias, para os 2.º e 3.º Ciclos, os planos de recuperação, acompanhamento e de desenvolvimento e as oficinas MIL e MEL, orientadas para alunos com dificuldades de aprendizagem, em Língua Portuguesa e em Matemática. A este nível, incluem-se os CEF e as turmas PIEF, destinados a alunos com dificuldades de integração, problemas comportamentais e sociais.

Conforme os serviços de inspeção puderam apurar, a maioria das crianças e dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente já vem referenciada, quando chega ao Agrupamento. Os casos são analisados, no Núcleo de Apoio Educativo, nos departamentos curriculares da educação pré-escolar e do 1.º ciclo e nos conselhos de turma,

sendo elaborados os Relatórios Técnico-Pedagógicos e os Programas Educativos Individuais, com as medidas a aplicar. No presente ano letivo, as 75 crianças e alunos, avaliados segundo a Classificação Internacional de Funcionalidade, beneficiam de apoio direto, dentro e fora da sala de aula.

Com o intuito de maximizar a resposta à população escolar do regime educativo especial ou com dificuldades de aprendizagem, os docentes de educação especial e os de apoio educativo desenvolvem um trabalho articulado com os restantes docentes e com os técnicos das entidades parceiras. Participam nos conselhos de turma e colaboram no planeamento, na realização e na avaliação das atividades e das aprendizagens.

3.3 O grupo/a turma

Com a finalidade de melhor conhecermos o grupo/turma da nossa intervenção passamos a fazer a sua:

- caracterização estrutural, com base no Projeto Curricular de Turma e entrevista realizada à professora titular de turma;
- caracterização dinâmica, com base na análise dos testes sociométricos e respetivas matrizes de escolhas e rejeições, que nos referenciam a dinâmica relacional existente neste grupo/turma e, ainda, as entrevistas e a observação naturalista realizadas;
- análise dos casos específicos do grupo/da turma e o seu nível atual de competências, referenciados nas entrevistas à professora titular de turma e à equipa de técnicos da Unidade de Ensino Estruturado (psicóloga, terapeuta ocupacional, terapeuta da fala, professora de ensino especial, coordenadora da equipa), bem como a análise do Programa Educativo Individual e outros relatórios médicos/técnicos do aluno considerado com necessidades educativas especiais e desencadeador da nossa investigação/ação.

3.3.1 Caracterização estrutural

A turma da nossa intervenção é uma turma de 1º ano de escolaridade que é constituída por 24 alunos, dos quais 18 são do sexo feminino e 6 do sexo masculino, cujas idades estão compreendidas entre os 5 e os 7 anos de idade. Todos os alunos frequentaram o ensino pré-escolar mas em três estabelecimentos diferentes. Através da análise do Projeto Curricular de Turma e dos diálogos mantidos com a docente titular, verificámos que dos 24 alunos, 71% mantêm o agregado familiar, 16,5% dos casos, os pais são solteiros e em 12,5% dos alunos, os pais são separados.

Relativamente aos Encarregados de Educação/Pais, de uma maneira geral, são preocupados e atentos às aprendizagens dos seus educandos. Sempre que solicitados deslocam-se à escola para participar em reuniões ou até mesmo em atividades existentes no Plano Anual de Atividades.

Em termos socioeconómicos, há nove alunos subsidiados, dos quais quatro são do escalão A e os restantes do escalão B. As profissões e habilitações literárias dos pais são muito variadas, no entanto existem dois grandes grupos de atividades, constituídos pelos pais que exercem profissões do setor público (professores, enfermeiros, autarquia...) e pais ligados à prestação de serviços. Em termos de habilitações literárias, podemos considerar que são elevadas pois, dos 47 pais, 24 possuem habilitações de nível superior e apenas 4 não possuem o nono ano de escolaridade.

Há uma percentagem significativa (45%) de alunos que almoça todos os dias na escola e os restantes almoçam em casa ou com os avós.

Dos 24 alunos apenas 11 frequentam todas as atividades de enriquecimento curricular, disponibilizadas pela Autarquia. Apesar desta situação, somente 4 dos alunos é que não frequentam qualquer atividade. As atividades que possuem maior número de inscritos são a Atividade Física e Desportiva e o Inglês.

3.3.2 Caracterização dinâmica

A aplicação dos instrumentos de recolha de dados deu-nos a conhecer a dinâmica relacional existente neste grupo, nomeadamente no que diz respeito aos problemas da turma, relacionamento do grupo, estratégias utilizadas em sala de aula e indicadores de inclusão educativa.

3.3.2.1 Problemas ou barreiras à eficácia do processo ensino-aprendizagem

De acordo com o Projeto Curricular de Turma (PCT), o maior problema da turma é o número de alunos que esta contém. Esta preocupação segundo a professora titular de turma, “é impossível dar um apoio individualizado e constante a todos os alunos que dele necessitam” (PCT, p.11). A professora considera que “a turma é numerosa” e que “há na turma alunos vindos de quatro espaços diferentes” (Apêndice 10).

Para além do “Rodrigo”, aluno desencadeador da nossa intervenção, também os alunos nº1, nº3, nº6, nº8 e nº23 são referenciados no PCT (p.11) como alunos “que merecem uma atenção especial”. O cerne da problemática destes alunos são as dificuldades de concentração e de trabalho (nº8), a imaturidade motivada por possuir apenas 5 anos (nº6) e as questões comportamentais (nº1, nº3 e nº23).

3.3.2.2 Organização e funcionamento: comportamentos

Da análise dos resultados da aplicação do teste sociométrico espelhado na matriz sociométrica das escolhas e das rejeições (Apêndice 15 e 16), verificámos que os rapazes são mais rejeitados que as raparigas, no entanto relativamente às escolhas, tanto uns como os outros escolhem-se mutuamente.

Os alunos escolhidos com maior frequência pelos seus pares, são três meninas, os números 1, 5 e 11, num total de 14 escolhas para cada uma. A aluna nº1 tem 6 escolhas no 1º critério e 4 escolhas no 2º e 3ºcritérios. A aluna nº5 tem 5 escolhas no 1º critério, 3 escolhas no 2º critério e 6 escolhas no último critério. Relativamente à aluna nº11, esta tem 6 escolhas no 1º e 2º critérios e 2 escolhas no 3ºcritério.

Relativamente ao 1º critério: “Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias?”, a aluna nº15 obteve 7 escolhas e as alunas nºs 8, 14 e 17 não obtiveram nenhuma.

No que concerne ao 2º critério: “Quem escolherias para fazer contigo um trabalho de grupo?”, as alunas nº2 e 11, obtiveram 6 escolhas cada uma e o aluno nº21, desencadeador da nossa ação, foi o único que não obteve nenhuma escolha.

Em relação ao 3º critério: “Quem escolherias para brincar contigo no recreio?”, as mais escolhidas foram as alunas nºs 4 e 5, com 6 escolhas para cada uma e nenhum aluno ficou de fora.

Relativamente à matriz sociométrica das rejeições, surge-nos o aluno nº3 com um índice elevado de rejeições, obtendo 3 rejeições no 1º critério, 6 no 2º critério e 5 no 3º critério. Por outro lado, existem cinco meninas que não obtiveram qualquer rejeição. São elas os nºs 2, 7, 11, 13 e 16.

Em termos de comportamentos e atitudes, a professora da turma considera (Apêndice 10) que os alunos “não têm responsabilidade, não têm maturidade”, e que “qualquer coisa os distrai, qualquer coisa serve para se levantarem”, “qualquer coisa serve de desculpa para fazer perguntas, questionar, levantar, afiar lápis, ir à casa de banho, beber água”, acrescentando ainda que “primeiro que eles se habituem a determinadas regras, leva o seu tempo e depois são muitos”.

3.3.2.3 Organização e funcionamento: estratégias em sala de aula

Relativamente ao processo de ensino-aprendizagem, a professora da turma manifestou alguma preocupação, pois considera que o comportamento dos alunos influencia determinantemente a aprendizagem. Esta preocupação esteve patente ao longo da entrevista inicial (Apêndice 10), onde a docente declara que “é complicado muitas vezes manter-lhes a atenção,” e que “todos eles a necessitar sempre de ajuda e apoio porque são meninos pequeninos, infantis, muito brincalhões”, “para estarem numa sala de aula a tempo inteiro ... com atenção e sem se distraírem”. Por outro lado, “é complicado muitas vezes motivá-los,” e como “são muitos e o professor é só um”, “é complicado muitas vezes dar-lhes a ajuda de que eles necessitam”. Apesar destas situações a docente sente-se motivada referindo que “são todos estes problemazitos dentro da turma que dificultam um bocadinho, mas estamos no início do ano” e que “eles ainda estão a adaptar-se a mim, estão a habituar-se e estou, também a habituar-me a eles ... estou convencida que com o tempo as coisas hão de ir ao lugar”. A docente explica no PCT, que estas atitudes devem-se ao facto de que “hoje em dia, as crianças são o centro das atenções e não estão habituadas a ouvir um não. Quando chegam à escola, onde há que cumprir regras e não podem fazer sempre o que lhes apetece e querem, surgem os conflitos, os amuos e as contrariedades” (p.11).

Consideramos que esta turma forma um grupo bastante heterogéneo, com ritmos de trabalho diversos. Há um conjunto de alunos que é bastante atento, trabalhador e rápido, enquanto existem outros que necessitam de ajuda constante, por não possuírem autonomia para terminarem as tarefas propostas. Neste sentido a docente sente dificuldades em atender

às diferentes solicitações. Conforme o Projeto Curricular de Turma, estas situações acontecem “quase sempre que o “Rodrigo” está na sala sem o apoio da professora de apoio: ele tem que estar sempre acompanhado, senão começa a resolver/pintar/riscar aquilo que não deve” (p.11).

No mesmo sentido a professora refere na entrevista (Apêndice 10) que “com o “Rodrigo” lá na sala, torna-se ainda mais complicado porque o “Rodrigo” necessita de um apoio constante, sempre”, acrescentado que de tarde – quando ele está mais cansado - pode “dar mais atenção aos outros miúdos”. A docente encontra-se dividida pois por um lado sente-se monopolizada pela presença do “Rodrigo”, e por outro lado sente necessidade de dar atenção a todos, declarando que pretende:

tentar equilibrar, também os outros miúdos todos que eu tenho, e tentar recupera-los para que eles, mais ou menos, vão ao mesmo ritmo, senão começam a ficar vários grupos, e começam a ficar para trás, e é isso que é difícil gerir, quando eu tenho o “Rodrigo” lá na sala, mas pronto, tenho que fazer o melhor que posso e sei, dando resposta a uns e a outros, ora à vez, ora a uns, ora a outros (Apêndice 10).

Atendendo a esta situação consideramos que as estratégias utilizadas em sala de aula são muito concentradas na tarefa individual, algo diferenciado, mas com pouco sucesso, pois conforme a docente refere:

- i. “Se eu estou ao pé dele e o vou ajudando ele vai fazendo as coisas,”
- ii. “se eu me levanto e vou ajudar os outros, ou se vou explicar qualquer coisa, ... o “Rodrigo” ou não faz, ou então distrai-se, ou então estraga os trabalhos.”
- iii. “Já tem acontecido que o trabalho que está feito, mesmo que eu lhe diga ““Rodrigo”, não fazes mais, esperas que eu chegue, esperas que eu depois venha ajudar-te” ... no início ele não acatava a ordem e estragava-me as folhas.”
- iv. “Outras vezes são aquelas atividades de recorte, de pintura, de música, de ... essas atividades, também em que ele gosta, gosta de participar, gosta de cantar, gosta de bater palmas, gosta de fazer ritmos, gosta de... portanto este género de coisas, de atividades. Ele gosta e participa com os colegas”

Considerando as seguintes palavras da professora da turma:

- i. “se tiver sempre uma professora da Unidade ...ha ... a ajudar na aprendizagem, nas dificuldades dele, tudo isso, estou convencida que as coisas evoluíam mais rapidamente,”
- ii. “O que me facilita mais a mim é realmente a professora de apoio do ensino especial,”
- iii. “quando ela está na sala eu fico descansada em relação ao “Rodrigo””
- iv. “ela ajuda-o e eu posso dar mais apoio aos outros alunos.”

podemos inferir que ela considera que o ensino individualizado poderia ser uma estratégia viável para o “Rodrigo”, não generalizada a todos os alunos. Conforme se pode verificar, essa estratégia passaria pela presença da docente de educação especial, focada no “Rodrigo”.

Devido às dificuldades de motricidade fina que o “Rodrigo” apresenta, a professora titular de turma indica que em equipa falaram “em pô-lo a escrever, não diretamente no papel mas a escrever no computador, mas ainda não experimentámos”, acrescentando que “deve ser o caminho que vamos seguir” para ver “mas ver se ele consegue ler e escrever através do computador” porque “para ele, o carregar na tecla do teclado é mais fácil do que manusear o lápis”.

Averiguámos que o aluno foi avaliado por um Centro de Recursos para as TIC na Educação Especial, que emitiu algumas recomendações no sentido de ultrapassar as dificuldades de motricidade do aluno.

Sobre esta situação a encarregada de educação refere que já solicitou o computador mas que ele ainda não veio. No entanto, está disponível para tentar adquirir um, caso o pretendam utilizar na sala de aula.

Esta questão também foi abordada na entrevista realizada aos técnicos que acompanham o “Rodrigo” (Apêndice 13), havendo opiniões a favor e algumas barreiras que em seguida tentamos resumir:

penso que vai ter de ser uma aposta e os pais ficaram recetivos a isso, entenderam, que vai ter de se encontrar uma forma alternativa de, ...de ele produzir, produzir o desempenho dele, porque a velocidade com que ele faz aquisição e a velocidade com que ele quer fazer, se nós não encontrarmos ali um meio facilitador, um meio alternativo que facilite o seu desempenho, é complicado. Nós achámos que ele no computador identifica, faz as coisas todas, poderá não ser nesta fase, pois ficaria ainda mais atrasado, mas mais tarde quando os outros começarem a ler um texto como deve ser, a responder a uma ficha de trabalho, aí ele vai ter de fazer no computador e vai ter um desempenho relativamente aceitável, eu estou convencida que ele vai ser um leitor funcional, um bocadinho até mais, ... (Professora de Educação Especial responsável pela Unidade de Ensino Estruturado)

Se nós persistirmos muito na parte do grafismo e perdermos muito tempo aí, se nós começarmos a pensar enquanto equipe, vamos deixar de lhe exigir tanto este desempenho e vamos dar-lhe um instrumento que lhe dê a possibilidade de ter velocidade como os outros, eu acho que ele aí já não vai perder tanto ... (Professora de Educação Especial responsável pela Unidade de Ensino Estruturado)

O que ele não gosta e que se justifica, o não utilizar o computador, é ele não gostar de ser diferente dos outros portanto, não sei ... (Terapeuta Ocupacional)
E pode haver alguma desestabilização em termos de turma também, pronto, temos que pensar na escola porque tem de ser trabalho com ele e ser trabalhado com a turma, atenção...porque a turma não é ... (Professora de Educação Especial)

... não me custa nada que o menino tenha um computador portátil na sua mesa, é obvio que temos de pensar como é que posicionamos este computador portátil, se ele está no meio da turma, se está de costas, de como é que o posicionamos do ecrã em relação aos outros,... (Professora de Educação Especial responsável pela Unidade de Ensino Estruturado)

A professora titular de turma indicou ter realizado algumas incursões na utilização do trabalho a pares, com o “Rodrigo”, revelando acerca das suas impressões que “os dois vão

trabalhando, às vezes não se entendem, mas... acabamos sempre por gerir aqueles conflitos, uma ajudinha e lá percebe como é que deve fazer, mas tem... é preciso sempre ajuda.”

No entanto, atendendo à informação recolhida, apercebemo-nos que tendencialmente, a professora da turma procura utilizar metodologias de ensino indiferenciadas, voltadas para a aprendizagem do aluno médio, ajustadas pela procura de proporcionar algum apoio individualizado. Através das afirmações da Professora de Educação Especial responsável pela Unidade de Ensino Estruturado (Apêndice 13), podemos nos aperceber disso mesmo:

ele há ali jogos de computador como tipo o tal Mimocas e outros que lhe receitaram, ele lê-te tudo o que está naqueles programas da pré-leitura e da pré-escrita e não sei o quê, ele lê-te tudo, tudo, tudo, ...ele faz o jogo do principio ao fim todo, na área da Matemática, na área do Português, tudo, tudo, ele está a retroceder como qualquer outra criança que vai do pré-escolar para o primeiro ciclo, põe-lhe um travão à aprendizagem, que para mim é uma coisa angustiante, é um miúdo que vai para o primeiro ciclo, leva competências que lhe são, ele tem que as obrigatoriamente adormecer, ele não as pode utilizar todas, ...

Quando eu digo isto é, ... eu acho que o primeiro ciclo ... ham... tem que os por, entre aspas, todos quase que ali a caminhar passo a passo, estás a perceber, portanto, eu percebo que é difícil, os miúdos terem níveis diferentes, por isso tenta-se levar o grupo todo assim, é melhor, é mais fácil para dominar, e os miúdos não têm consistência dos seus conhecimentos. (...)

E o “Rodrigo” se tu partires do patamar do conhecimento dele, sem te preocupares com o nível da turma nem com a parte do grafismo nem com nada, do ponto de vista do conhecimento, ham, ele já está mais à frente, mas há o equilíbrio ... e é esse equilíbrio que ele não tem. Ele tem oscilações muito grandes.

3.3.2.4 Indicadores de inclusão educativa

Focando a nossa atenção no aluno nº21, desencadeador deste projeto e considerado com NEE, a matriz sociométrica (Apêndice 15 e 16) revelou que apesar de surgir com 6 rejeições (2 no 1º critério, 1 no 2º critério e 3 no 3º critério) também ele é escolhido por 3 colegas no 1º critério e por 2 no 3º critério. Podemos assim concluir que o aluno é bem aceite pelos seus pares, existindo assim uma integração na turma. A professora da turma corrobora estas conclusões ao afirmar que os colegas “estavam habituados a estar com ele, aceitaram-no bem”, “o grande grupo é realmente o da turma dele” e que “mesmo os outros miúdos que integraram a turma, todos eles, reagem muito bem com o “Rodrigo” e preocupam-se com ele”. Outro indicador revelado pela docente é que quando ela solicita que façam fila dois a dois “ há sempre alguém ... ele nunca vem sozinho”, “no início tive uma certa curiosidade em ver se ele ficava sozinho, mas não, quando eu ia a ver já ele tinha arranjado algum companheiro”, a professora declara ainda que “vem sempre junto com alguém, nem preciso

de me preocupar”, terminando por afirmar “acho que o aceitam muito bem”, “nunca senti que o pusessem de parte” e também “Nem ele põe ninguém de parte”. As preferências do “Rodrigo” reveladas pela matriz sociométrica são muito abrangentes, o que vem ao encontro do que a professora refere acerca das escolhas dele, indicando que “ele próprio é indiferente vir com o A o B ou o C, para ele é indiferente”.

Na entrevista, a encarregada de educação (Apêndice 7), explica que a boa aceitação do “Rodrigo” se poderá dever ao facto de que “é uma criança que não faz mal a nenhuma outra criança, seja amigo, seja primo, seja colega da escola, seja como for, nunca trouxe uma queixa sem ser de quando lhe faziam mal, de ele também fazer”. No entanto, pelas palavras da encarregada de educação é perceptível a existência de algum critério nas suas escolhas do “Rodrigo”, quando refere que “na escola...depende das crianças, porque há crianças que compreendem o problema que ele tem e há outras que não e ele aproxima-se daquelas que também são mais compreensivas com ele e mais cooperativas” ou que “brinca muito com meninos mais velhos”.

A encarregada de educação faz um balanço positivo do processo de adaptação à Escola, declarando na entrevista (Apêndice 7) que:

Eu acho que a adaptação dele à sala, à escola foi boa”, “e a prova, digamos assim, a prova disso, é que as terapeutas que deveriam, dar-lhe apoio, dentro do horário letivo, tentaram fazê-lo, nos períodos da tarde, portanto, quando ele estava na sala, irem buscá-lo para o levarem, para ir à terapia da fala, terapia ocupacional e outras terapias, e ele recusou-se simplesmente a ir, recusou-se, ora, se ele se recusou a ir, eu entendo isso como, o ele gostar de estar naquele grupo, gostar de estar na sala, gostar de colaborar ali com o grupo turma

Mesmo assim, eu até acho que está a correr bem, tanto que a professora ao princípio dizia que ele era dos miúdos que ali tinha que era mais bem comportado. Para já porque era super educado, pede se faz favor para tudo e obrigado, com licença...

Consideramos que a participação do aluno nas Atividades de Enriquecimento Curricular é também reveladora do grau de inclusão obtido no ingresso do “Rodrigo”, no primeiro ciclo. Nesse sentido, de acordo com as declarações da encarregada de educação na entrevista (Apêndice 7), o aluno “no início esteve a frequentar todas, o inglês, expressões, ginástica e robótica.”, no entanto, “ali à terceira semana, talvez, de aulas e mostrava-se muito cansado... estava sempre no portão à minha espera” e então os pais decidiram optar “por só ir ao que lhe fazia mais falta ... a ginástica, porque devido ao síndrome que tem e tem problemas de peso, é uma coisa que lhe faz muita falta e ele até estava a aderir muito bem”.

Apesar destes indicadores, existem situações pontuais de segregação, que se procuram resolver atempadamente. Por exemplo, a docente da turma (Apêndice 10), relata que:

Houve um dia aí que no intervalo os miúdos de uma outra sala andaram a meter-se com ele e a chamar-lhe gordo e tudo mais e ele, o que é que ele fez, foi para a entrada da sala, entrou para a sala, ... o refúgio. Eu ouvi barulho, vi-o a ir para a sala e fui ver o que é que se passava, então apanhei uns três ou quatro miúdos assim em flagrante – gordo, gordo, gordo – conclusão, disse-lhe: “Rodrigo” acalma-te, porque quando é assim ele fica excitado

A professora procurou resolver a situação, identificando os agressores, que mais tarde pediram desculpa e prometeram que não voltavam a fazer o mesmo.

3.3.3 Casos específicos do grupo/da turma

Conforme foi referido anteriormente, o aluno desencadeador desta ação é portador da síndrome de Prader-Willi e está abrangido pelo Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, beneficiando das medidas a), b) e d), de acordo com o Programa Educativo Individual, aprovado em reunião de Conselho de Pedagógico de 10/11/2010. O aluno é apoiado pela Equipa da Unidade de Ensino Estruturado.

3.3.3.1 História compreensiva do aluno

O “Rodrigo” é o filho mais velho de um jovem casal, que possui uma outra filha mais nova, com uma diferença de dois anos. Segundo a encarregada de educação (Apêndice 7), ficou grávida do “Rodrigo” aos 19 anos e “não foi uma gravidez planeada mas, logo desde o início foi desejada por todos...sempre nos apoiaram em tudo”.

Conforme o PEI (Anexo 2), este aluno “pertence a uma família de classe média em que o pai está empregado a full-time e a mãe com trabalho incerto”. A encarregada de educação (Apêndice 7) afirma que já esteve empregada a tempo inteiro, no entanto, “era completamente impossível ter horários e ter dias disponíveis para ir com ele às consultas”.

Aos dois anos foi realizado um estudo citogenético (Anexo 1) que permitiu diagnosticar que o “Rodrigo” é portador do Síndrome de Prader-Willi.

De acordo com o Roteiro de Avaliação por referência à CIF (Anexo 3), produto da avaliação realizada ao “Rodrigo” com quatro anos e nove meses, verifica-se no “Rodrigo” a maioria dos critérios que caracterizam este síndrome, como sejam:

Distúrbios do sono ou apneia do sono; saliva espessa e viscosa, com a formação de crostas nos cantos da boca; mãos e pés pequenos para a altura; dificuldades de aprendizagem e da linguagem, sobretudo ao nível da articulação; atraso global de desenvolvimento; problemas de comportamento que se manifestam por crises de birra; crise de violência que, esporadicamente começam a aparecer; comportamentos obsessivos/compulsivos; tendência a discussões, atitudes oposicionistas, rigidez, teimosia e perseverança. Manifesta-se também nele alguma instabilidade emocional e imaturidade nas trocas sociais.

De acordo com o mesmo documento (Anexo 3), o “Rodrigo” ainda apresenta como característico da síndrome:

problemas com a alimentação, tem tendência para se alimentar em excesso e tem vindo a ganhar peso permanentemente, encontrando-se muito acima do que seria considerado normal para a sua idade. Devido ao excesso de peso de que já é portador, tem alguma dificuldade nos movimentos, sobretudo ao nível da agilidade, no sentar, no levantar e na motricidade global

Aos cinco anos e seis meses, foi efetuada uma avaliação psicológica (Anexo 4) ao “Rodrigo”, da qual destacamos as seguintes conclusões:

Devido às suas dificuldades o “Rodrigo” desenvolveu um sentimento de insegurança, tendo estabelecido estratégias compensatórias de carácter defensivo, preferindo tarefas em que não tenha que desenvolver esforço ou sentir frustração – Nesta organização defensiva e rígida da personalidade enquadram-se os seus comportamentos obsessivos e de oposição, que cumprem uma função adaptativa mas que poderão vir a consolidar-se em termos de funcionamento psíquico.

Os aspetos emocionais e relacionais são neste momento comprometedores do funcionamento cognitivo, pelo que o esforço destas áreas deverá ser simultâneo, indo ao encontro das suas necessidades em termos de auto organização e ajustamento do comportamento.

Sendo a linguagem um das dimensões que mais comprometem a aprendizagem, consideramos importante descrever a evolução efetuada pelo “Rodrigo”, no âmbito da Terapia da Fala, de acordo com as conclusões do Relatório de Avaliação Final (Anexo 5), realizado quando o aluno tinha cinco anos e dez meses:

Considera-se que as evoluções “Rodrigo” foram efetivamente positivas em termos comunicativos, o que se deve, na sua maioria, ao trabalho em equipa levado a cabo por todos os profissionais e família da criança, com consequente expansão e consolidação das suas competências. Salienta-se que os comportamentos do “Rodrigo” foram um fator negativo, que contribuiu significativamente para a dificuldade em alcançar determinados objetivos.

Com a mesma idade, o “Rodrigo” foi reavaliado pela Terapeuta Ocupacional (Relatório de Reavaliação em Terapia Ocupacional, Anexo 6), tendo-se observado que:

- i. Ao nível da motricidade global o “Rodrigo” manifesta um desempenho abaixo do esperado para a sua faixa etária, precipitado pela obesidade característica da síndrome que apresenta.

- ii.No que diz respeito à motricidade fina observa-se dificuldades em termos de destreza, havendo fraca dissociação entre os movimentos dos dedos e do punho.
- iii.Ao nível cognitivo regista-se uma maior compreensão do mundo e dos acontecimentos.
- iv.Ao nível comportamental permanece a dificuldade em estabelecer interações positivas e adequadas, pois o “Rodrigo” mantém os comportamentos de oposição com birrar e recusas à participação, muitas vezes causadas por obsessões, muitas vezes inflexíveis.

3.3.3.2 Percurso escolar

De acordo com o PEI do “Rodrigo” (Anexo 2), o aluno iniciou o seu percurso escolar aos 12 meses de idade com o ingresso numa creche, onde permaneceu 4 meses. Aos 13 meses de idade, o “Rodrigo” foi sinalizado à Equipa de Intervenção Precoce pela pediatra da Consulta de Desenvolvimento.

Após mudança de residência do agregado familiar, o aluno passou a frequentar outra creche onde esteve até aos três anos de idade.

Posteriormente integrou a sala de pré-escolar da mesma instituição, até aos cinco anos, idade com que transitou para o Jardim de Infância da Escola onde viria a iniciar o primeiro ciclo do ensino básico. Esta transição deveu-se à possibilidade de o aluno vir a usufruir dos recursos da Unidade de Ensino Estruturado, sediada nessa Escola e iniciar o processo de adaptação ao ingresso no ensino básico. Durante este ano, o aluno beneficiou dos recursos disponíveis, tendo apoio nas terapias por parte da Intervenção Precoce.

No ano letivo 2010/2011 o “Rodrigo” inicia o primeiro ciclo beneficiando de apoio psicológico, terapia ocupacional, terapia da fala e apoio pedagógico em contexto de sala de aula.

3.3.3.3 Nível de competências

O “Rodrigo”, conforme o Programa Educativo Individual (PEI, Anexo 2) e as entrevistas realizadas, participa nas atividades quando se encontra motivado e recetivo para as mesmas. Mantém um bom relacionamento com os colegas e adultos.

No recreio, apesar de ter alguma obsessão por um determinado tipo de brincadeiras, relaciona-se com os seus pares, é uma criança bastante sociável e aceite pelo grupo.

Ao nível de coordenação dos movimentos voluntários, o “Rodrigo” demonstra um desempenho adequado, no entanto mantém alguma dificuldade em atividades de psicomotricidade. No que diz respeito à motricidade fina, observam-se dificuldades em

termos de destreza, havendo fraca dissociação entre os movimentos dos dedos e do punho. Este facto prejudica o desempenho de todas as atividades deste cariz. Em termos do grafismo, as suas dificuldades são mais evidentes, “ao nível do desenho ainda se encontra na fase da garatuja” (PEI, p.3). Rasga sem dificuldade e faz uma adequada utilização da tesoura, apesar de não seguir limites.

O “Rodrigo” tem algum receio em realizar atividades novas/desconhecidas, até que se apercebe que as pode fazer com sucesso, acabando por desenvolve-las com interesse e motivação.

De acordo com o PEI, o aluno apresenta dificuldade moderada na capacidade de falar, pois “apresenta limitações em produzir mensagens verbais constituídas por palavras, frases e passagens mais longas, que sejam inteligíveis para o interlocutor” (p.4).

Sobre esta questão, a Terapeuta da Fala (Apêndice 12) refere que “vê-se realmente que ele tem muitas dificuldades, o discurso é mesmo impercetível em certas alturas é mesmo preciso a pessoa estar familiarizada com o discurso dele para o perceber, e eu ainda o estou a conhecer, que é mesmo assim. Também a professora titular da turma (Apêndice 10) indica ter algumas dificuldades ao declarar que “eu tive um bocado de receio com o “Rodrigo”... porque a comunicação era quase nula, ... ele tem muita dificuldade de expressar-se, em expressar-se, aquilo que ele às vezes tentava dizer-me, eu não o entendia, sentia-me também um bocado mal, por não o entender”.

Apesar desta problemática e segundo a professora de Educação Especial, “ele tem uma coisa interessante, é que percebe quando a gente não o entende, se às vezes ele diz uma coisa qualquer e eu digo-lhe está bem pronto, então já vamos falar disso – diz logo, não, ouve, ... e repete até eu lhe dizer o que é que eu lhe entendi, ele está ali e repete, repete...” (Apêndice 12). Neste campo, sentiu-se uma evolução positiva, tendo a Terapeuta Ocupacional referido que ele “no ano passado quando não o percebiam, ficava irritado e explicava-se, mas sempre igual, sempre igual, e agora não, ele agora já muda a palavra, por exemplo em vez de ser o chapéu, se agente não percebe o chapéu, ele diz boné e se não percebermos boné ele diz ... cabeça, não é, ... ele percebeu que não podia ficar ... porque era horrível, porque ele ficava frustrado e desencadeava crises de oposição que eram terríveis” (Apêndice 12).

A professora titular de turma (Apêndice 10) anunciou que na área da matemática o “Rodrigo” tem algumas dificuldades, nomeadamente nas contagens porque “ele às vezes atrapalha-se, baralha os número, é necessário voltar atrás para ele contar outra vez, o

raciocínio também de, ... o cálculo mental é muito difícil, tem de ser tudo concretizado, tudo mostradinho ali, ... com os materiais.”

Parece ser unânime que o maior problema do “Rodrigo” é o da escrita, muito associado à motricidade fina. A encarregada de educação (Apêndice 7), durante a entrevista declara que “o problema dele é também a escrita porque ele ainda não definiu bem se é com a direita, se é com a esquerda”, situação reforçada pela professora titular da turma (Apêndice 10) que refere:

- i. “a destreza fina está muito, ... é o problema dele, ele não consegue escrever”
- ii. “eu estou convencida que ele vai sentir dificuldades quando o grande grupo começar a avançar,”
- iii. “na questão da leitura e da escrita”
- iv. “e se calhar mais na escrita.”

A professora titular da turma (Apêndice 10) indica ainda que:

- i. “ele tem muita dificuldade a pintar”
- ii. “para ele pintar, sei lá um boneco com o cabelo castanho e a blusa azul, por exemplo, é preciso estar ali ao pé dele e quase lhe dizer – olha aqui tens de pintar castanho porque aqui o cabelo não pode ser vermelho, tens de ... escolhe lá a cor, agora só pintas aqui, agora só pintas ali - porque ele, por causa da destreza manual, a motricidade fina, ser complicado, risca muito, muito, risca muito.”
- iii. “gosta de cortar e não corta muito mal,”
- iv. “gosta de colar, gosta de picar, apesar de não ser muito perfeito mas gosta.”
- v. “vai buscar ... as coisas que precisa. Nesse aspeto tem autonomia.”

3.3.3.4 Contexto familiar e relação escola-família

De acordo com o que a professora declarou na entrevista (Apêndice 10), “Há um bom relacionamento”, “a mãe aparece muita vez, aliás vêm traze-lo, vêm buscá-lo, ... à hora de almoço, ... a toda a hora vem”. A docente acrescenta ainda que “o pai aparece também muita vez,” e que “umas vezes vêm os dois também”, para além disso, “no início apareciam muita vez a perguntar como é que ele tinha reagido, como é que se estava a portar, o que é que tinha acontecido”.

Sobre a relação entre a família e a Escola, a professora da turma afirma que (Apêndice 10) “é uma família preocupada e que está sempre presente,” e que “há conversa, há colaboração, há troca de impressões”, rematando que “podemos contar com a família”. As declarações da encarregada de educação vão no mesmo sentido, embora deixe transparecer a expectativa de maior interatividade com a professora da turma. Podemos perceber esta situação através das seguintes palavras, registadas na entrevista (Apêndice 7):

- i. “até á data tem sido boa, ... eu acho que por exemplo nos Infantários e nas Prés há mais diálogo, ali não estamos todos os dias com a professora”
- ii. “Mas quando se passa alguma coisa na sala ela até vem sempre falar comigo,”
- iii. “há diálogo porque nós também incentivamos para haver diálogo”
- iv. “nós vamos lá muitas vezes, eu não vou lá só na terça-feira que é o dia que é para falarmos, para falar com os pais.”
- v. “Eu vou mais do que uma vez por semana, mesmo com as técnicas também é assim.”
- vi. “elas virem ter connosco é uma vez por outra, nós é que vamos muitas vezes ter com elas.”

Na relação escola-família, consideramos que existe uma componente de interajuda ou de complementaridade, em que a família dá continuidade ao trabalho desenvolvido na sala de aula. A encarregada de educação descreve esta situação do seguinte modo (Apêndice 6):

Há páginas no livro que por exemplo, ele não fez, ... ou não lhe apeteceu fazer ou não consegue fazer sozinho e a professora como tem também que desenvolver com os outros miúdos, ha ... pediram-me a mim para eu fazer com ele, marcam na página para eu fazer em casa e ele aqui em casa faz mas temos que estar é sempre com ele. Não pode estar sozinho a fazer as coisas, por exemplo, damos-lhe uma ficha e ajudamo-lo, ao pormenor a explicar-lhe, olha agora pintas a blusa de uma cor e depois pintas as calças de outra e os sapatos de outra, se não ele pinta tudo da mesma cor. Que é o que acontece na escola, muitas vezes. Quando não está lá a professora faz tudo da mesma cor, por exemplo, quando era o i, fazia assim tipo umas ondas e depois metia bolinhas por cima que era mais rápido de fazer. Outras vezes, se não estiver ali ninguém com ele, risca ... é para ficar feito, porque ele até tem, por exemplo no livro de Português, das fichas de Português, fotocópias agraçadas da ficha porque ele as outras fez todas com riscos.

Outra dimensão que consideramos estar fortemente interligada à relação escola-família é a das expectativas e perspetivas futuras. Estas, em nossa opinião, deverão ser geridas e trabalhadas em conjunto, pois se isso não acontecer, poderão vir a surgir equívocos e mal entendidos, nomeadamente face aos recursos disponíveis e às opções metodológicas adotadas. Conforme podemos averiguar através das seguintes afirmações, as expetativas podem ser consideradas algo divergentes:

Para a encarregada de educação (Apêndice 7):

- i. “a professora [titular da turma] diz que se ele tivesse uma pessoa sempre com ele a ajudá-lo, pronto, ... no que ele necessita, que ele conseguia desenvolver muito mais do que está a desenvolver, ele tem capacidade.”
- ii. “como pais queremos tudo”
- iii. “os médicos têm dito para nós nunca termos medo de arriscar muito com ele, em nada”
- iv. “para o tentarmos levar sempre ao limite em tudo, e é o que temos feito
- v. nós queremos que ele continue a estudar até onde ele demonstrar capacidade”

Para a professora titular da turma, (Apêndice 10):

- i. “não há muitas expectativas,”
- ii. “as pequenas evoluções são sempre grandes ganhos”
- iii. “nestes miúdos é complicado ver sempre muitos resultados.”
- iv. “ter uma boa relação comigo acho que é um progresso grande”
- v. “porque é um salto da pré para o primeiro ciclo,”
- vi. “as regras e as coisas são diferentes,”

- vii. “dentro desta perspectiva, neste momento, ... está a progredir, ...”

Para a professora de educação especial responsável pela Unidade de Ensino Estruturado (Apêndice 13):

- i. foi uma das coisas que eu pedi aos pais, no ano passado, foi que o deixassem ser criança e que em casa, deixassem de ser tão professores, ... porque achei que os pais, com as recomendações que traziam das várias áreas, médicos ... os pais sentiam um peso muito grande, em ter que cumprir aquele horário, aquela rotina, aquela atividade, como se fossem técnicos, não é...
- ii. e nós dissemos-lhe - agora peço-lhe que nos deixe sermos nós, professores e você viva mais intensamente a relação filho/família. Ele chegava a casa, por aquilo que eu percebi, ele chegava a casa e tinha de cumprir uma hora ou duas de estudo, de trabalho intensivamente, exaustivamente, ...
- iii. mais tarde quando os outros começarem a ler um texto como deve ser, a responder a uma ficha de trabalho, .. aí ele vai ter de fazer no computador e vai ter um desempenho relativamente aceitável, eu estou convencida que ele vai ser um leitor funcional, um bocadinho até mais, ...

Para a professora de educação especial (Apêndice 13):

Não sei, vamos ver, os prognósticos no fim do jogo, mas vamos ver ... aquilo que se pretende é que mesmo que se treine nesse sentido, mas a coisa vai ser ... não é fácil, agente não pode estar a dizer isto porque não sabemos até que ponto é que ele desperta. Perante a escola em si que temos, o trabalho que temos em termos de turma que tem de ir com uma aceleração, ele vai chegar lá mas com uma aceleração pequena.

4. Plano de ação

Com esta intervenção, procurámos alterar algumas dinâmicas da sala de aula, recorrendo a estratégias baseadas na diferenciação pedagógica inclusiva, nomeadamente na aprendizagem cooperativa, no trabalho de pares e no ensino diferenciado.

A planificação e a intervenção foram um trabalho conjunto com a professora titular da turma, assim como a avaliação e reflexão de todas as sessões.

A intervenção foi realizada a partir dos saberes dos alunos (dos seus conhecimentos, experiências e vivências), incentivando-os a participarem e a valorizarem os seus conhecimentos e os contributos que puderam dar à construção de um novo saber. A intervenção situou-se no grupo, planificou-se para o grupo e não, em particular, para o aluno desencadeador da nossa intervenção. Pretendemos assim proporcionar uma sala de aula mais inclusiva com o decorrer da nossa intervenção.

4.1 Pressupostos teóricos

O nosso projeto de intervenção baseou-se na aprendizagem cooperativa, pelo que todas as atividades programadas foram pensadas para serem realizadas e aplicadas segundo este pressuposto. O recurso a estas estratégias e metodologias foram dinamizadas no grupo e para o grupo, através de um trabalho de parceria com a professora titular de turma, no sentido de se praticar uma partilha de conhecimentos, saberes e uma reflexão sobre as práticas pedagógicas implementadas. Deste modo, considerando que a colaboração é essencial para se encontrar soluções criativas e inclusivas para os problemas sinalizados e também para desenvolver uma pedagogia com qualidade (Sanches, 2005), esta intervenção será sempre planificada em colaboração com a docente titular de turma, a qual terá uma participação ativa na aplicação da planificação e no final haverá uma reflexão/avaliação da intervenção.

Pretende-se com este projeto, promover uma mudança de dinâmica, fazendo com que a nossa intervenção promova uma educação inclusiva apoiada numa aprendizagem cooperativa.

4.2 Planificação, realização e avaliação da intervenção

A nossa intervenção tem naturalmente em consideração, o programa curricular já elaborado pela professora titular de turma no seu Projeto Curricular de Turma e tentámos envolver as áreas disciplinares de língua portuguesa, matemática e estudo do meio, assim como as áreas de expressão plástica, musical e físico-motora, na tentativa de envolver e motivar todos os alunos. A nossa planificação engloba assim várias áreas que permitirão aos alunos vivências de novas metodologias de trabalho e atividades que promovam uma aprendizagem cooperativa, colaborativa e ativa, sendo eles próprios construtores das suas aprendizagens, através dos trabalhos de grupo e a pares.

A intervenção realizou-se de fevereiro a junho de 2011 e foi planificada semanalmente, considerando os pressupostos registados na planificação a longo prazo. As planificações semanais serviram de suporte e orientação para a ação que foi desenvolvida. Após a planificação houve a intervenção/realização da sessão, da qual foi feita uma descrição e uma avaliação, e posteriormente um momento de reflexão, do qual resultaram pistas para a operacionalização das tarefas a planificar para a semana seguinte. Este processo repetiu-se ao longo da intervenção.

Enquanto projeto de investigação-ação, pretendeu-se promover também a capacidade reflexiva, que permitiu ajustar as metodologias aos resultados e capacidades dos alunos, de forma a garantir a todos os alunos o acesso a uma educação de qualidade, dentro dos princípios da inclusão e da igualdade de oportunidades.

4.2.1 Planificação global da intervenção

Foi elaborada a planificação global da intervenção contemplando os objetivos gerais e específicos, as atividades, a calendarização, os recursos (humanos e materiais) e a avaliação, o que deu origem aos Quadros de 1 a 5, de acordo com as seguintes vertentes:

- planificação da intervenção, a longo prazo, na sala de aula com os alunos
- planificação da intervenção, a longo prazo, na sala de aula com a professora (parceria pedagógica)
- planificação da intervenção, a longo prazo, na escola
- planificação da intervenção, a longo prazo, com a família

- planificação da intervenção, a longo prazo, na equipa de apoio (outros técnicos e/ou especialistas)

Procurámos definir objetivos gerais e objetivos específicos que fossem ao encontro dos conhecimentos dos alunos assim como das suas capacidades e interesses, tendo em conta o Projeto Curricular de Turma e a planificação anual já existente.

No que diz respeito às atividades, pretendemos construir atividades que recorressem à diferenciação pedagógica e à aprendizagem cooperativa.

Relativamente à avaliação, utilizámos a observação direta, a autoavaliação e a heteroavaliação a fim de proporcionar aos alunos instrumentos para desenvolver o seu espírito crítico e reflexivo.

Quadro 1. Planificação da intervenção, a longo prazo, na sala de aula, com os alunos

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Atividades	Calendarização	Recursos humanos e materiais	Avaliação
• Estimular um ambiente de cooperação e colaboração	• Relacionar-se com os pares • Relacionar-se com os adultos • Comportar-se adequadamente em situações sociais • Falar um de cada vez • Partilhar os materiais • Falar em tom de voz baixo • Escutar os outros • Elogiar os outros • Respeitar as regras	• Realização de trabalhos a pares • Realização de trabalhos em pequenos grupos • Elaboração de atividades de autoavaliação e heteroavaliação • Reflexão sobre a necessidade das competências sociais • Audição de uma história • Verificação em pares • Promoção do empenho e motivação nas tarefas	• 90 minutos semanais • De fevereiro a junho	• Alunos • Professoras • Jogos didáticos • Folhas de registo • Material de desgaste • Quadro • Computador • Histórias	• Grelhas de autoavaliação e heteroavaliação • Observação direta • Diálogo professora/aluno
• Desenvolver competências a nível da língua portuguesa • Reconhecer a importância da capacidade de comunicar para o nosso dia a dia	• Falar de forma clara e audível • Formular pedidos perceptíveis • Narrar situações vividas ou imaginadas • Descrever cenas e objetos observados no seu quotidiano • Usar vocabulário simples e diversificado	• Interpretação de textos ouvidos • Construção de palavras com sílabas ou sons • Realização de jogos de escrita • Redação de histórias • Utilização de questionários que promovam a estruturação correta de respostas	• 90 minutos semanais • De fevereiro a junho	• Alunos • Professoras • Folhas de registo • Quadro • Lápis de cor • Canetas de feltro • Tesoura • Cola • Computador • Histórias	• Grelhas de autoavaliação e heteroavaliação • Observação direta • Diálogo professora/aluno
• Desenvolver competências a nível da matemática • Reconhecer a importância da matemática para o nosso dia a dia	• Reconhecer números inteiros e diferentes formas de os representar • Melhorar a capacidade de cálculo • Promover a aquisição das noções de quantidade e de número • Resolver problemas simples	• Utilização de jogos que promovam o cálculo mental • Realização de trabalhos a pares • Produção de trabalhos em pequenos grupos • Exploração de materiais	• 90 minutos semanais • De fevereiro a junho	• Alunos • Professoras • Jogos didáticos • Folhas de registo • Material de desgaste • Quadro • Ábacos • Fios de contas • Material Cuisenaire	• Grelhas de autoavaliação e heteroavaliação • Observação direta • Diálogo professora/aluno

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Atividades	Calendarização	Recursos humanos e materiais	Avaliação
				• Canetas de feltro • Lápis de cor • Tesoura • Cola	
• Desenvolver competências ao nível da autonomia e independência pessoal	• Promover a capacidade de autonomia e independência pessoal ao nível do quotidiano	• Utilização do trabalho cooperativo e colaborativo a nível da realização das tarefas • Promoção da individualidade de cada aluno, incentivando à realização individual de algumas tarefas	• 90 minutos semanais • De fevereiro a junho	• Alunos • Professoras • Jogos	• Grelhas de autoavaliação e heteroavaliação • Observação direta • Diálogo professora/aluno

Quadro 2. Planificação da intervenção, a longo prazo, na sala de aula, com a professora titular de turma (parceria pedagógica)

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Atividades/Estratégias	Calendarização	Recursos humanos e materiais	Avaliação
• Promover a Aprendizagem cooperativa • Estimular um ambiente de cooperação e colaboração	• Planificar materiais de ensino que promovam interdependência • Determinar os grupos e a disposição da sala • Atribuir papéis aos elementos dos grupos • Estabelecer critérios de sucesso • Planificar métodos de aprendizagem cooperativa	• Utilização de reforços positivos • Monitorização do comportamento e intervir se necessário junto dos alunos • Elaboração de síntese no final das atividades • Realização de atividades lúdico-pedagógicas	• Semanalmente • De fevereiro a junho	• Professoras • Folhas de registo • Caneta • Computador • Grelhas • Livros	• Refletir sobre o que aconteceu • Avaliar a aprendizagem • Avaliar a intervenção

Quadro 3. Planificação da intervenção, a longo prazo, na escola

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Atividades	Calendarização	Recursos humanos e materiais	Avaliação
• Estimular um ambiente de cooperação e colaboração entre turmas	• Relacionar-se com os pares • Relacionar-se com os adultos • Comportar-se adequadamente em situações sociais	• Participação de forma ativa nas atividades da Escola • Elaboração de atividades de autoavaliação e heteroavaliação • Participação no Projeto MIL (Matemática) • Participação no Projeto MEL Biblioteca • Participação no Projeto Saber Ser/Saber Estar	• S. Valentim • Carnaval • A festa do Pai • Páscoa • A festa da Mãe • Santos Populares • Festa de Final de Ano	• Alunos • Professores • Terapeutas • Auxiliares • Várias entidades • Material de desgaste • Material reciclado • Material reutilizável	• Grelha de observação direta • Autoavaliação e heteroavaliação
• Promover a aprendizagem cooperativa na sala de aula	• Divulgar os métodos para uma aprendizagem cooperativa na sala de aula • Informar relativamente a cada método, quais: os objetivos, os passos, as áreas do currículo e as sugestões de utilização	• Apresentação de alguns métodos em PowerPoint • Realização de um Workshop para professores (aplicação dos métodos)	• Abril	• Professores • Nós • PowerPoint • Videoprojetor • Propostas de trabalho em todas as áreas curriculares nos diferentes graus de ensino	• Questionário de avaliação/satisfação preenchido pelos participantes

Quadro 4. Planificação da intervenção, a longo prazo, na equipa de apoio (outros técnicos e/ou especialistas)

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Atividades/ Estratégias	Calendarização	Recursos humanos e materiais	Avaliação
• Estimular um ambiente de cooperação e colaboração	• Promover uma boa relação entre técnicos • Refletir em conjunto, acerca da evolução do aluno desencadeador da intervenção • Promover a partilha e o confronto de ideias • Promover o trabalho em equipa	• Elaboração de planificações com base em métodos cooperativos • Identificação de barreiras • Participação nas reuniões • Organização das informações • Reflexão sobre a intervenção	• De fevereiro a junho	• Coordenadora da Unidade de Ensino Estruturado • Professora de Ensino Especial • Terapeuta Ocupacional • Terapeuta da Fala • Psicóloga • Nós • Papel e caneta • Computador	• Entrevista aos elementos da equipa

Quadro 5. Planificação da intervenção, a longo prazo, com a família

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Atividades	Calendarização	Recursos humanos e materiais	Avaliação
• Estimular um ambiente de cooperação e colaboração • Melhorar a relação escola/família • Promover a participação no processo de ensino/aprendizagem	• Participar nas atividades realizadas na escola • Ajudar na realização dos trabalhos de casa • Definir responsabilidades para o aluno, no seio familiar de modo a promoverem a independência pessoal e autonomia	• Participação nas reuniões convocadas pela Escola • Definição de funções/responsabilidades • Planificação conjunta de estratégias • Participação dos pais como colaboradores no processo de aprendizagem • Definição de metas e identificação de problemas	• De fevereiro a junho sempre que necessário	• Alunos • Mãe • Pai • Irmã • Avós • Bisavós • Computador • Folhas • Caneta	• Entrevista à encarregada de educação • Entrevista à professora titular da turma

4.2.2 Planificação, intervenção, avaliação e reflexão a curto prazo

Ao longo das próximas páginas, registamos o trabalho desenvolvido semanalmente, incluindo as planificações de todas as sessões da intervenção, nos vários contextos, as intervenções propriamente ditas, assim como a avaliação das mesmas e a reflexão realizada pela parceria pedagógica. Para uma melhor leitura dos acontecimentos, foi privilegiada a organização semanal dos registos, com início na semana de 14 a 18 de fevereiro e término na semana de 13 a 17 de junho, coincidente com a última semana do calendário escolar.

Foi realizado um trabalho de parceria, ao longo de todas as sessões, entre as docentes (investigadora e professora titular de turma), cujo produto final foram as planificações, as descrições, as avaliações e as reflexões. A operacionalização desta metodologia passou por no final de cada sessão, as professoras se reunirem para avaliar e sobretudo refletir sobre o modo como a sessão decorreu. Para além disso eram esboçados os registos da sessão, incluindo o preenchimento das grelhas de observação direta e a síntese das grelhas de autoavaliação e heteroavaliação, preenchidas pelos alunos.

4.2.2.1 Semana de 14 de fevereiro a 18 de fevereiro

Esta foi a primeira semana em que intervimos. Iniciámos com matemática, área curricular que apesar do rótulo à qual está normalmente associada, é do agrado da turma em geral. O conteúdo escolhido foi “números e operações” e a estratégia utilizada foi a realização de um loto, para a identificação dos números.

➤ A nível do grupo

A planificação foi elaborada e registada pelas professoras em parceria. Apresenta-se no quadro 6 e refere os objetivos (gerais e específicos) propostos para a atividade, assim como os recursos (humanos e materiais) e as estratégias utilizadas.

Quadro 6. Planificação da sessão de dia 14 de fevereiro

Área Curricular	1ª Ano de escolaridade	Tempo previsto
Matemática	14 de fevereiro	90 Minutos
Objetivos gerais		
Reconhecer números inteiros até 15		

Resolver adições com números até 15
Objetivos específicos Identificar os números até 15, em algarismos Identificar os números até 15, por extenso Resolver adições com números até 15 Falar na sua vez Colocar dúvidas Participar ativamente na tarefa Expressar a sua opinião por iniciativa própria
Recursos humanos e materiais Professoras Alunos Saco com os cartões de jogo 8 Cartões de jogo plastificados com a grelha do loto (2x3) 15 Cartões plastificados com a numeração até 15 (por extenso, em algarismos ou numa operação) Tampas de iogurte para a marcação dos números no cartão de jogo (loto)
Estratégias/Atividades As professoras dividem a turma em grupos de três alunos. Fazem uma revisão, em aproximadamente 10 minutos, sobre a numeração, referindo que existem diversas formas de representar os números. De seguida, distribuem os cartões de jogo com a grelha do loto e explicam as regras, exemplificando. No primeiro jogo uma das professoras retira do saco, os cartões com os números representados de diferentes formas e os alunos identificam o número que pode estar sob a forma de algarismos, por extenso ou como resultado de uma adição. A equipa vencedora realizará o loto seguinte e assim sucessivamente. No final da tarefa haverá lugar a uma reflexão sobre a atividade e os conhecimentos adquiridos. Os grupos preencherão a grelha de heteroavaliação e depois, individualmente, a grelha de autoavaliação. As professoras avaliam a atividade após reflexão e preenchimento da grelha de observação direta.

Intervenção e Realização da 1ª Sessão

Esta sessão consistiu em efetuar o jogo do Loto. As professoras começaram por dividir a turma em grupos de três alunos, formando 8 grupos. Os alunos reagiram bem aos grupos propostos pelas docentes e revelaram alguma excitação por irem trabalhar em grupo. Em seguida, as docentes fizeram uma revisão sobre a numeração, nomeadamente sobre as diversas formas de representar os números. As professoras socorreram-se de vários exemplos, insistindo para que os alunos apresentassem dúvidas. Os alunos não sentiram essa necessidade porque conheciam o jogo do Loto e sabiam as suas regras. As docentes distribuíram os cartões de jogo, um por grupo, com a grelha do loto e relembrou algumas regras. No primeiro jogo, a professora titular foi retirando do saco, os cartões com os números representados de diferentes formas e, os alunos em grupo, identificavam o número que ia saindo.

Os números podiam estar registados nos cartões, que iam saindo, sob a forma de algarismos, por extenso ou como resultado de uma adição. Passados aproximadamente 5 minutos, o grupo dos alunos nºs 1, 5 e 16, gritou “Bingo”, tinha sido a primeira equipa a encher o cartão. A equipa vencedora realizou o loto seguinte, retirando os cartões do saco.

Durante o tempo estabelecido para a atividade realizaram-se 6 jogos. A aluna nº1, a determinado momento começa a chorar porque o grupo dela ainda não tinha ganho nenhum jogo e as professoras aproveitaram a ocasião para questionar a turma sobre a importância de ganhar ou perder, a participação no jogo e a competição no jogo. Documenta-se a atividade através da figura que se segue:

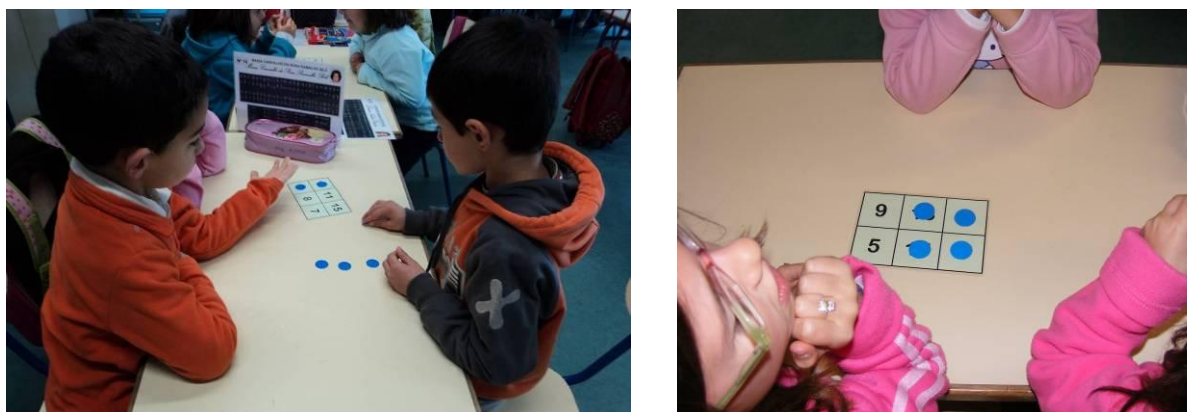


Figura 2. Fotografia ilustrativa da 1ª sessão

Avaliação e Reflexão da 1ª Sessão

Para esta sessão foi planificado efetuar o jogo do Loto e avaliar se os alunos identificavam os números nas diversas formas apresentadas: sob a forma de algarismos, por extenso ou resolvendo uma adição. A nível de atitudes e comportamentos e porque se trata de uma turma de 1º ano e muito irrequieta, avaliámos, o falar na sua vez, colocar dúvidas, participar ativamente e exprimirem a sua opinião por iniciativa própria.

Os alunos gostaram muito de jogar e estavam entusiasmados com os números que saíam, na expectativa de sair um número do seu cartão do loto. Foram chamados à atenção algumas vezes pelo facto de dizerem em voz alta o número que saía, prejudicando até o grupo; e também pelo ruído gerado. Alguns revelaram alguma imaturidade, não conseguindo manter a calma e guardar os resultados apenas para o grupo. Outra dificuldade apresentada foi a resolução das adições, que na maioria das vezes, foi realizada à pressa e daí o resultado ser apresentado de forma incorreta. Mas logo de seguida, alguém corrigia em voz alta e gerava-se novamente barulho. Sabemos que estamos numa situação de jogo e é natural existir alguma agitação, mas tentámos incutir-lhes noções de competitividade (falarem em voz baixa para o adversário não ouvir, estarem com atenção para não se enganarem nos resultados, etc). No final da atividade já era notória alguma evolução, os alunos estavam com mais atenção ao

jogo e mais empenhados, atitude que esperamos ter resultados mais visíveis, num futuro próximo.

Dos registos efetuados na grelha de observação direta (Apêndice 17) verificam-se, em termos de atitudes e comportamentos que apesar de todos os alunos participarem ativamente na atividade, os alunos nºs 1, 3 e 23, não respeitam a sua vez de falar e por vezes o aluno nº21 também. Relativamente a exprimir a sua opinião por iniciativa própria, os alunos nºs 6, 8 e 21, só o fazem com ajuda. No que diz respeito ao desempenho académico, podemos observar na mesma grelha de observação, que a identificação dos números sob a forma de algarismos, foi atingida por todos os alunos; por extenso, os nºs 3, 8 e 21, necessitaram de ajuda e os alunos nºs 6 e 23 não conseguiram fazer a identificação dos números.

Foi apresentada alguma dificuldade na resolução das adições, por parte de alguns alunos, devido à realização à pressa da atividade e o resultado sair errado; outros alunos recorreram à concretização e obtiveram o resultado correto; e outros não conseguiram resolver. Face a estas dificuldades, haverá necessidade de realizar mais atividades, nomeadamente recorrendo à concretização que nos pareceu ser a melhor forma de conseguir sucesso, para os alunos com maiores dificuldades.

No que concerne à autoavaliação feita pelos alunos, da qual elaborámos uma grelha síntese dos resultados obtidos (Apêndice 17), verificou-se que os alunos nºs 1, 3, 21 e 23, no item “Falei na minha vez” assinalaram “com ajuda”; e nos itens “Identifiquei os números por extenso” e “Resolvi as adições”, os alunos nºs 1, 3, 6, 8, 21 e 23 assinalaram “com ajuda”.

Relativamente à heteroavaliação, os grupos dos alunos nºs 12, 22 e 23, dos alunos nºs 1, 5 e 16 e dos alunos nºs 3, 10 e 18, revelam que necessitaram de ajuda para os itens “Respeitámos as ideias uns dos outros” e “O nosso comportamento foi adequado”.

As docentes podem afirmar que a atividade resultou bem. Registaram ainda como aspetos positivos nesta sessão:

- a aceitação das regras do jogo e do trabalho proposto;
- a interação e colaboração entre os elementos do grupo;
- o clima dinâmico de entreajuda e partilha entre os alunos.

E como constrangimentos:

- alguma agitação por parte de alguns alunos.

4.2.2.2 Semana de 21 de fevereiro a 25 de fevereiro

Esta semana a área trabalhada foi a língua portuguesa e tivemos como objetivo geral a escrita de palavras com as letras já conhecidas (i, u, o, a, e, p, t, d, l, m, c, v, r, n, g, b e j). Pretendemos também que os alunos brincassem com as palavras, dividindo as palavras em sílabas e juntando essas mesmas sílabas para formarem novas palavras, aumentando assim o seu vocabulário escrito.

➤ A nível do grupo

A planificação desta sessão visa o alargamento do vocabulário escrito por parte dos alunos, aproveitando o seu interesse e entusiasmo pela leitura e escrita. Partindo de algumas palavras, esperamos desenvolver a vontade de escrever e descobrir muitas palavras, promovendo a capacidade de escrever e registar as palavras descobertas. Segue-se o quadro 7 com a planificação elaborada pela parceria pedagógica, para esta sessão.

Quadro 7. Planificação da sessão de dia 21 de fevereiro

Área Curricular Língua Portuguesa	1ª Ano de escolaridade	Tempo previsto 90 Minutos
Objetivos gerais Escrever palavras com as letras já conhecidas (i, u, o, a, e, p, t, d, l, m, c, v, r, n, g, b e j)		
Objetivos específicos Escrever palavras com as letras conhecidas Dividir as palavras em sílabas Juntar sílabas para formar novas palavras Registar as palavras Participar ativamente na tarefa Partilhar ideias Seguir instruções		
Recursos humanos e materiais Professoras Alunos Tira de papel com dez quadrículas para a palavra inicial Folha de papel em branco para o registo das palavras de cada grupo Lápis e borracha Quadro para registar todas as palavras		
Estratégias/Atividades As professoras explicam aos alunos que a atividade vai ser realizada em grupo e que vão brincar com as palavras. Durante aproximadamente 10 minutos, as professoras certificam-se de que os alunos têm a noção de sílaba interiorizada, dando vários exemplos. De seguida, distribuem a cada aluno, uma tira de papel quadriculado para que escrevam uma palavra à sua escolha. Avisam os alunos, que cada quadrícula deverá ter apenas uma letra. Depois são formados grupos de três alunos, selecionados pelas professoras e estas, explicam que cada aluno tem que cortar/rasgar a sua palavra em sílabas, para que em grupo possam formar novas palavras com as sílabas que		

obtiveram.

As professoras vão circular por entre todos os grupos e, sempre que os alunos tenham dúvidas a colocar, devem levantar o dedo para que sejam esclarecidos.

Após os 20 minutos estabelecidos para esta tarefa, cada grupo escreve no quadro as palavras formadas e apresenta ao restante grupo-turma.

Para terminar haverá lugar a uma reflexão sobre a atividade e os conhecimentos adquiridos.

Intervenção e Realização da 2ª Sessão

A 2ª sessão foi dedicada à Língua Portuguesa, mais especificamente à expressão escrita, onde se planificou que os alunos fossem capazes de formar palavras com as sílabas já conhecidas. As professoras explicaram aos alunos que a atividade iria ser realizada em grupo e que iriam brincar com as sílabas para formar palavras. A esta aula faltaram três alunos, por isso foi formado menos um grupo de trabalho que na sessão anterior.

Durante aproximadamente 10 minutos, as professoras certificaram-se de que os alunos tinham a noção de sílaba interiorizada, dando vários exemplos e exemplificando com palmas. De seguida, distribuíram a cada aluno, uma tira de papel quadriculado e solicitaram-lhes que escrevessem uma palavra à escolha de cada um. Também foram advertidos de que em cada quadrícula, deveriam escrever apenas uma letra, formando a palavra pretendida com um conjunto de letras.

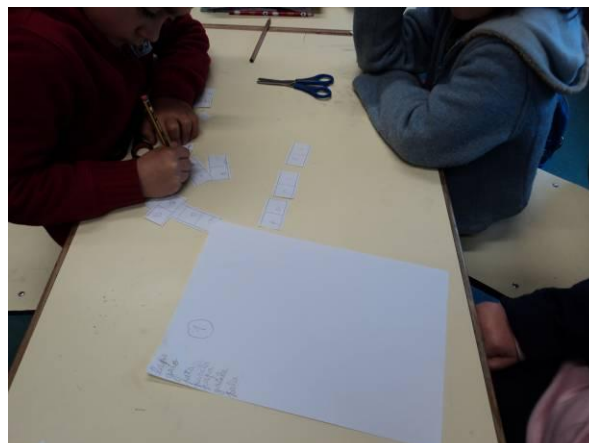
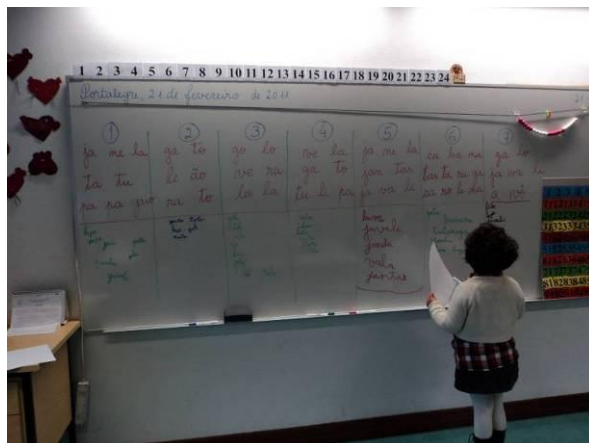


Figura 3. Fotografia ilustrativa da 2ª sessão

Quando os alunos terminaram de escrever a sua palavra, foram formados pequenos grupos de trabalho com três alunos cada, selecionados pelas professoras que explicaram o passo seguinte. Cada aluno teve que cortar/rasgar a sua palavra em sílabas e depois de obtidas as várias sílabas do grupo, tinham que juntá-las para que formassem novas palavras com as

sílabas obtidas. As professoras informaram os alunos que iam circular por todos os grupos, e sempre que necessário, esclareciam dúvidas.

Após os 20 minutos estabelecidos para esta tarefa, um elemento de cada grupo escreveu no quadro as palavras formadas, apresentando-as ao restante grupo-turma. Para terminar houve lugar a uma reflexão sobre a atividade e os conhecimentos adquiridos.

Avaliação e Reflexão da 2ª Sessão

A 2ª sessão foi dedicada à formação de palavras com as sílabas existentes em cada grupo. Os alunos revelaram mais apreensão quanto à tarefa, mas grande empenho na descoberta das palavras e demonstraram-no com a tentativa permanente de encontrar mais palavras que o grupo do lado. Alguns grupos também foram mais favorecidos ou desfavorecidos conforme as sílabas existentes nas palavras de cada grupo. A tentativa de encontrar novas palavras despertou neles um desafio em que todos queriam participar. Foi interessante verificar o seu entusiasmo e o clima dinâmico de entreajuda e partilha entre todos os alunos.

A aluna nº1 e o nº3 criaram algum desconforto nos grupos porque as palavras não estavam a surgir e mostraram-se revoltados, referindo aos colegas de grupo que não tinham boas palavras.

Dos registos efetuados na grelha de observação direta (Apêndice 18) verificam-se, em termos de atitudes e comportamentos que os alunos nºs 1, 6, 7, 8 e 23 necessitam de ajuda para a partilha de ideias. No que diz respeito ao desempenho académico, podemos observar que os alunos nºs 6, 8 e 21, necessitaram de ajuda para escrever a palavra na tira quadriculada; e os alunos nºs 1, 3, 6, 8 e 21 necessitaram de ajuda para juntar as sílabas para formar palavras e para as registar.

No que se refere à autoavaliação realizada pelos alunos, também registada no Apêndice 18, verificou-se que os alunos nºs 6, 7, 8 e 21, no item “Partilhei ideias” assinalaram “com ajuda”; o aluno nº21 nos itens “Sei dividir as palavras em sílabas” e “Consigo juntar sílabas para formar palavras”, assinalou “com ajuda”; e no item “Escrevi palavras” foram vários os alunos que registaram “com ajuda”, os alunos nºs 1, 3, 6, 8 e 21.

Relativamente à heteroavaliação, os grupos dos alunos nºs 8, 14 e 24, dos alunos nºs 6, 10 e 18 e dos alunos nºs 2, 19 e 21, revelam que necessitaram de ajuda para o item “Todos contribuímos com ideias e opiniões”; e os grupos dos alunos nºs 1, 7 e 11, dos alunos nºs 3, 13

e 15 e dos alunos n.ºs 2, 19 e 21, assinalaram que necessitaram de ajuda nos itens “Ajudámo-nos uns aos outros para realizar a tarefa” e “Conseguimos escrever novas palavras”.

Face aos dados recolhidos, as docentes concluíram que a atividade resultou positivamente e registaram como aspetos positivos desta sessão:

- a colaboração e entreajuda entre os elementos do grupo;
- a forma como fomos apoiando os grupos;
- a possibilidade de aumentar o vocabulário.

E como constrangimentos registámos:

- o comportamento dos alunos n.ºs 1 e 3;
- a dependência dos grupos em relação às professoras através da solicitação frequente das mesmas.

4.2.2.3 Semana de 28 de fevereiro a 4 de março

Esta semana, a área trabalhada na 3ª sessão foi o estudo do meio e com ela pretendemos que os alunos identificassem algumas características (cor, sabor e textura) dos alimentos que trouxeram de casa.

➤ A nível do grupo

A planificação desta sessão foi feita em parceria, tal como as anteriores e remete para a exploração de alguns alimentos, tendo os alunos de recorrer aos órgãos dos sentidos (visão, tato, gosto ou paladar) para conseguirem alcançar os objetivos estabelecidos. Situação que pensámos ser motivadora para os alunos.

Quadro 8. Planificação da sessão de dia 28 de fevereiro

Área Curricular Estudo do Meio	1ª Ano de escolaridade	Tempo previsto 90 Minutos
Objetivos gerais Identificar algumas características dos alimentos observados		
Objetivos específicos Escrever o nome do alimento Desenhar o alimento Identificar a cor dos alimentos Identificar o sabor dos alimentos Identificar a textura dos alimentos Participar ativamente na tarefa		

Partilhar os materiais
Recursos humanos e materiais Professoras e alunos Alimentos trazidos de casa Faca, pratos de plástico e guardanapos para conseguir definir o paladar. Folha de respostas para o registo da tarefa Lápis e borracha Cartolinas Imagens (da publicidade de hipermercados)
Estratégias/Atividades As professoras explicam aos alunos que a atividade vai ser realizada em grupo e que vão observar e classificar, os alimentos que trouxeram de casa, segundo determinadas características. Durante aproximadamente 10 minutos, as professoras certificam-se de que os alunos têm a noção das características que se pretendem que eles observem e identifiquem. Cada grupo terá que identificar algumas características dos alimentos, com base na grelha que lhes é apresentada e denominada “À descoberta...” Distribui-se a cada grupo, os alimentos trazidos de casa e a folha de resposta para o registo das suas conclusões. Os grupos são previamente formados pelas professoras e é proposta a distribuição de tarefas por cada elemento do grupo. De seguida é dada a explicação necessária para o preenchimento da folha de resposta. As professoras avisam que vão circular por entre todos os grupos e, sempre que tenham dúvidas a colocar, levantem o dedo para que sejam esclarecidos. São também as professoras que cortam os alimentos (devido às idades dos alunos) para que sejam identificados os sabores dos alimentos, pelos alunos. Após os 30 minutos estabelecidos para esta tarefa, cada grupo apresenta as suas conclusões ao restante grupo-turma e são comparadas as conclusões registadas. Para terminar haverá lugar a uma reflexão sobre a atividade e os conhecimentos adquiridos. São elaborados cartazes com as conclusões obtidas, em cartolinas e colando as imagens dos alimentos recortados (publicidade de hipermercados) e agrupados, segundo as características observadas.

➤ A nível da família

A planificação realizada a nível da família foi registada no quadro 9 e procura envolver os encarregados de educação no processo de ensino/aprendizagem. Estes participam na recolha do material necessário para a aula e tomam conhecimento da tarefa realizada, havendo posteriormente uma partilha acerca da mesma.

Quadro 9. Planificação da sessão de dia 28 de fevereiro com a família

Objetivos gerais Envolver a família nas atividades escolares
Objetivos específicos Valorizar as aprendizagens realizadas na escola Reforçar a participação da família nas atividades letivas Recolher os materiais necessários à atividade Promover o diálogo acerca das atividades escolares
Estratégias Solicitar à família que se envolva nas atividades escolares, nomeadamente na recolha do material necessário à atividade. Alertar para o diálogo com os respetivos educandos, no sentido de perceberem o que se passa na escola, dialogar sobre o dia passado na escola, ouvir os bons e maus momentos.
Materiais Um legume e uma peça de fruta

Um prato de plástico Panfletos de publicidade dos supermercados ou hipermercados

Intervenção e Realização da 3ª sessão

A 3ª sessão foi dedicada ao estudo do meio, mais especificamente à descoberta de características como a cor, o paladar e a textura de alguns alimentos, foi uma sessão de caráter prático. As professoras explicaram que a atividade iria ser realizada em grupos de três elementos e que iriam classificar, após observação, os alimentos que tinham na mesa, segundo as características pedidas na ficha de registo fornecida a cada grupo.

Durante o tempo estabelecido, as professoras certificaram-se de que os alunos tinham percebido o que lhes era pedido que observassem e identificassem. Cada grupo tinha que identificar as características dos alimentos que tinham na mesa, com base na grelha que lhes tinha sido entregue, denominada “À descoberta...”

Cada grupo tinha na sua mesa, os alimentos trazidos de casa e a folha de resposta para o registo das suas conclusões. Os alunos rapidamente se sentaram de acordo com os grupos formados pelas professoras e são aconselhados a distribuir tarefas, atribuindo um alimento a cada elemento do grupo.



Figura 4. Fotografia ilustrativa da 3ª sessão

As professoras deram a explicação necessária para o preenchimento da folha de resposta e informaram que iam circular por todos os grupos para esclarecer as dúvidas existentes. Foram também as professoras que cortaram os alimentos (devido à idade dos alunos) para que fossem identificados os seus sabores.

Após o tempo estabelecido para a tarefa, cada grupo apresentou as suas conclusões ao restante grupo-turma e foram comparadas as conclusões registadas. Houve lugar a uma reflexão sobre a atividade e aos conhecimentos adquiridos. Mais tarde foram elaborados cartazes, em cartolina, com as conclusões obtidas, utilizando imagens de alimentos recortados da publicidade dos hipermercados.

Avaliação e Reflexão da 3ª Sessão

Esta sessão despertou interesse nos alunos, pois carecia de uma participação mais ativa e mais prática por parte deles. Inicialmente o entusiasmo foi até, um pouco excessivo, provocando algum ruído na sala que acabou por ser abafado com a exploração dos alimentos e a necessidade de terminar a tarefa. Os alunos gostaram de trabalhar com os materiais naturais e que eles próprios tinham trazido de casa.

Na grelha de observação direta (Apêndice 19) registámos, em termos de atitudes e comportamentos que os alunos n^{os} 1 e 3 necessitam de ajuda para a partilha dos materiais. No que diz respeito ao desempenho académico, podemos observar na mesma grelha que os alunos n^{os} 1, 3, 6, 8, 21 e 23, necessitaram de ajuda para escrever o nome e identificar a textura dos alimentos; e os alunos n^{os} 8 e 21 necessitaram de ajuda para identificar o sabor dos alimentos.

No que se refere à autoavaliação realizada pelos alunos, também registada no Apêndice 19, verificou-se que os alunos n^{os} 1, 3, 6, 8 e 21, no item “Escrevi o nome dos alimentos” e “Identifiquei a textura dos alimentos” assinalaram “com ajuda”; e os alunos n^{os} 8, 21 e 23 nos itens “Desenhei os alimentos” e “Identifiquei o sabor dos alimentos”, assinalaram “com ajuda”.

Relativamente à heteroavaliação, os grupos dos alunos n^{os} 8, 12 e 22 e dos alunos n^{os} 4, 20 e 21, revelam que necessitaram de ajuda para os itens “Escrevemos o nome dos alimentos”, “Desenhámos os alimentos” e “Identificámos os sabores dos alimentos”; e os grupos dos alunos n^{os} 6, 10 e 18, dos alunos n^{os} 8, 12 e 22, dos alunos n^{os} 3, 14 e 24, dos alunos n^{os} 4, 20 e 21, dos alunos n^{os} 1, 7 e 9 e dos alunos n^{os} 2, 19 e 23, assinalaram que necessitaram de ajuda nos itens “Partilhámos os materiais” e “Identificámos a textura dos alimentos”.

Relativamente às famílias, todas elas colaboraram, sem exceção, trazendo os alimentos necessários para a realização da atividade. Concluimos que as famílias gostam de

participar nas tarefas escolares e que se sentem mais “incluídas” na aprendizagem dos seus filhos, podendo ajudar de uma forma simples e ao alcance de todos. Também, desta forma recebem mais informação das vivências ocorridas na escola.

Pensamos que os objetivos foram alcançados pois os alunos conseguiram concluir a tarefa com sucesso e identificaram as características dos alimentos pedidos. As docentes podem afirmar que a atividade resultou claramente e registaram como aspetos positivos desta sessão:

- a interação e entajuda entre os elementos do grupo;
- o clima dinâmico e de partilha entre os alunos;
- a aceitação das regras e do trabalho proposto;
- o entusiasmo por concluir a tarefa;
- a participação da família.

Como constrangimentos registaram:

- o ruído, havendo necessidade de chamar à atenção algumas vezes;
- a falta de tempo para realizar a tarefa com mais calma.

4.2.2.4 Semana de 14 de março a 18 de março

Esta semana foram trabalhadas as áreas de língua portuguesa e expressão plástica, numa atividade dedicada ao dia do pai.

Esta atividade está incluída no Plano Anual de Atividades e foi planificada pelas docentes com base nas propostas efetuadas pelos alunos da turma que manifestaram a sua opinião para a realização da prenda para o pai.

Envolvemos as duas áreas para construir um postal, a ofertar ao pai, juntamente com a prenda realizada noutro momento.

➤ A nível do grupo

A planificação consiste em escrever uma dedicatória ao pai, escrevendo um acróstico e, realizar um postal, desenvolvendo uma técnica que consiste em espalhar a sombra de um lápis de pastel, para ilustrar o referido postal.

Quadro 10. Planificação da sessão de dia 14 de março

Área Curricular Língua Portuguesa Expressão Plástica	1ª Ano de escolaridade	Tempo previsto 90 Minutos
Objetivos gerais Construir um postal para o dia do pai		
Objetivos específicos Escrever um acróstico Aplicar a técnica de espalhar com lápis de pastel Construir um postal para o dia do pai Participar ativamente na tarefa Partilhar os materiais Ajudar o colega		
Recursos humanos e materiais Professoras e alunos Folha branca Cartolina Lápis de pastel Caderno, lápis e borracha Molde da medalha		
Estratégias/Atividades As professoras explicam aos alunos que a atividade vai ser realizada a pares para que se ajudem a construir o postal do dia do pai. De seguida, é-lhes explicado o que é um acróstico, utilizando o nome das professoras e só depois de todos compreenderem, lhes é solicitado que procedam, da mesma forma, com o nome do respetivo pai, ou da palavra PAI, se alguém preferir. Este trabalho deverá ser feito no caderno para poder ser alterado se necessário. As professoras percorrerão a sala, ajudando nalguma palavra que ainda não saibam escrever. À medida que forem terminando, uma das professoras começa a explicar como funciona a técnica de espalhar o lápis de pastel. O molde será o de uma medalha que representará o Melhor Pai. Os elementos de cada par devem ajudar-se nesta tarefa. Para construir o postal, na parte da frente, colar-se-á a folha branca com a medalha, na parte de dentro, o acróstico e na parte de trás, o nome de cada um e a data.		

Intervenção e Realização da 4ª Sessão

Esta sessão consistiu em construir um postal para o dia do Pai e conversar com os alunos acerca dos sentimentos e afetos. As professoras começaram por sugerir à turma, o trabalho a pares, no sentido de se ajudarem uns aos outros, na construção do postal para o dia do pai. Daí nasceu o diálogo acerca dos afetos e sentimentos, tais como o amor, a amizade, a confiança, a segurança, etc. Escrevemos ao pai para lhe mostrarmos o quanto gostamos dele.

De seguida, foi-lhes sugerido escrever um acróstico, utilizando o nome do pai, manifestando aquele conjunto de sentimentos e afetos sentidos entre ambos. Foi-lhes lembrado o que é um acróstico, utilizando o nome das professoras e só depois lhes foi pedido que procedessem da mesma forma, com o nome do respetivo pai, ou da palavra PAI.

Este trabalho foi realizado no caderno de forma a ser corrigido pelas professoras, antes de ser copiado para o cartão definitivo.

As professoras percorreram a sala e colocaram-se à disposição dos alunos, para os ajudar nas palavras que ainda não soubessem escrever. À medida que iam terminando, a professora investigadora começou a explicar como funciona a técnica de espalhar o lápis de pastel. O molde foi uma medalha que representou o Melhor Pai. Os dois elementos de cada par ajudaram-se mutuamente nesta tarefa.

Depois chegou a parte final para montar e construir o postal, na parte da frente, colocou-se a folha branca com a medalha, na parte de dentro, o acróstico, e na parte de trás, o nome de cada aluno e a data. Faltaram a esta sessão os alunos n^{os} 2 e 21.



Figura 5. Fotografias ilustrativas da 4ª sessão

Avaliação e Reflexão da 4ª Sessão

Esta sessão tinha a particularidade de ser uma atividade, para a qual todos estavam especialmente motivados.

A primeira parte da sessão, na área da língua portuguesa levantou algumas resistências, por não conhecerem a atividade e a considerarem mais trabalhosa. Após as primeiras intervenções, o entusiasmo e a competitividade, ultrapassaram as dificuldades sentidas. Houve, naturalmente, uma maior entreaajuda nesta fase do que na área de expressão plástica, que também foi uma surpresa, pois não conheciam a técnica e todos gostaram do resultado obtido. Foi do agrado de todos, o fator inovação e a apresentação aos pais, de algo nunca antes ofertado.

Os alunos com mais dificuldades contaram com a colaboração dos seus pares e foi notória a ajuda prestada. Por este motivo decidimos planificar a sessão seguinte com os mesmos grupos de trabalho.

Na grelha de observação direta (Apêndice 20) assinalámos, em termos de atitudes e comportamentos que todos alunos manifestaram uma participação ativa, partilha de materiais e ajuda ao colega. No que diz respeito ao desempenho académico, necessitaram de ajuda os alunos nºs 1, 3, 6, 8 e 23, para fazer o acróstico e concluir o postal.

No que se refere à autoavaliação (Apêndice 20), os alunos nºs 1, 3, 6, 8 e 23 revelaram necessitar de ajuda para fazer o acróstico e concluir o postal, mas todos assinalaram ter participado ativamente, partilhado os materiais, ajudado o colega e, terem percebido como se faz um acróstico e a técnica de espalhar o lápis pastel.

Relativamente à heteroavaliação, os pares de alunos nºs 3 e 8, nºs 1 e 7, nºs 16 e 23 e nºs 6 e 17, assinalaram que necessitado de ajuda para escrever o acróstico e para concluir a tarefa.

Relativamente aos alunos que faltaram, os restantes colegas manifestaram disponibilidade para partilhar com eles os novos conhecimentos e assim eles poderem realizar a atividade.

Pensamos que a atividade resultou claramente e os objetivos foram alcançados pois os alunos conseguiram finalizar a tarefa e realizar o postal para o dia do pai. As docentes registaram como aspetos positivos desta sessão:

- a entreajuda entre colegas;
- a partilha de ideias para o acróstico;
- a aprendizagem de novas técnicas de expressão plástica;
- o entusiasmo por concluir a tarefa.

Como constrangimentos registámos:

- a falta dos alunos nºs 2 e 21;
- a fragilidade do molde utilizado que rapidamente foi substituído por um de cartolina.

4.2.2.5 Semana de 21 de março a 25 de março

A matemática foi a área escolhida para trabalhar nesta sessão. Os blocos lógicos foram alvo de exploração para identificar figuras geométricas, fazer construções e reproduzir

figuras. Optámos por mais uma atividade prática e de manipulação de materiais porque já tínhamos verificado que parece ser a melhor forma de aquisição de conhecimentos, para além de ser motivadora para os alunos.

➤ A nível do grupo

A planificação contou essencialmente com uma parte prática, de exploração e manipulação, para atingir os objetivos propostos. Foi elaborada em parceria com a docente titular da turma e registada no quadro 11, tendo em conta a especificidade da turma.

Quadro 11. Planificação da sessão de dia 21 de março

Área Curricular Matemática	1ª Ano de escolaridade	Tempo previsto 90 Minutos
Objetivos gerais		
Identificar as figuras geométricas (quadrado, retângulo, círculo e triângulo)		
Utilizar os conhecimentos adquiridos		
Objetivos específicos		
Utilizar os Blocos Lógicos para fazer construções		
Utilizar os Blocos Lógicos para reproduzir imagens		
Agrupar as peças de acordo com características comuns, utilizando os Blocos Lógicos		
Explicar a razão das escolhas		
Participar ativamente na tarefa		
Partilhar os materiais		
Respeitar a opinião dos colegas		
Recursos humanos e materiais		
Professoras e alunos		
Blocos lógicos		
Estratégias/Atividades		
As professoras explicam aos alunos que a atividade vai ser realizada a pares e que vão distribuir a cada par, um Bloco Lógico para explorarem o material, observar, identificar e classificar as peças que se encontram nas caixas.		
Os pares são previamente formados pelas professoras e estas referem que vão circular pela sala esclarecendo as dúvidas que possam existir.		
Depois as professoras revêm com os alunos o nome das figuras geométricas e é-lhes pedido que façam construções, utilizando as figuras geométricas dos Blocos Lógicos. Devem também dizer ao colega quais as figuras utilizadas e em que quantidade.		
Numa outra fase, devem reproduzir a figura feita pelo colega, e depois inverter os papéis.		
Após esta tarefa, pede-se a cada par que proponha aos restantes, agrupar as peças de acordo com determinada característica, depois de um exemplo dado pelas professoras.		

Intervenção e Realização da 5ª Sessão

Esta sessão decorreu no dia 21 de março e os alunos nºs 2 e 21 faltaram à aula, à semelhança da aula anterior, por se encontrarem doentes.

A aula consistiu na exploração das formas geométricas existentes nos Blocos Lógicos, identificando o quadrado, o retângulo, o círculo e o triângulo como figuras geométricas.

As professoras iniciaram a aula por comunicar que iam trabalhar a pares exatamente como na aula anterior, porque os alunos ausentes eram os mesmos e os alunos tinham demonstrado uma boa parceria com os colegas, na atividade anterior. Os alunos mostraram-se entusiasmados ao verem as caixas dos Blocos Lógicos e de imediato, perguntaram o que iam fazer.

As docentes abriram uma caixa de Blocos Lógicos para recordar alguns cuidados a ter com os materiais do Centro de Recursos e recomendaram que explorassem os materiais, de forma a observar, identificar e classificar as peças que se encontravam nas caixas, sem esquecer que não as podiam danificar. Os alunos exploraram com agrado e começaram de imediato a fazer construções.

Depois de algum tempo dado para a exploração do material, foi-lhes pedido que agrupassem as peças segundo um critério estabelecido pelo par. Foi proposto que as agrupassem de acordo com determinada característica comum, sabendo posteriormente explicar a razão da sua escolha. Alguns pares depois de realizada a tarefa, quiseram voltar a agrupar segundo outro critério e depressa verificaram que as peças podiam ser agrupadas de diferentes formas. Algumas das estratégias utilizadas foram: separar por cores (amarela, azul e vermelha), separar por espessura da peça (grossa e fina) e separar por figura geométrica (quadrado, retângulo, círculo e triângulo). Todos os pares conseguiram revelar ao grupo turma as opções tomadas para agrupar as peças.

Cada par realizou também a atividade que consistia na construção de uma figura que o colega tinha que reproduzir em papel, identificando as figuras geométricas utilizadas pelo parceiro. As imagens que se seguem são ilustrativas da atividade.



Figura 6. Fotografias ilustrativas da 5ª sessão

Avaliação e Reflexão da 5ª Sessão

Foi uma atividade de exploração que contou com a participação entusiasmada de todos os alunos. A manipulação de materiais é sem dúvida aliciante para os alunos desta idade. Eles empenham-se e vivem cada descoberta, realizando aprendizagens que dificilmente serão esquecidas. Fica-lhes na memória de forma mais vinculada e com a sensação de que estiveram apenas a jogar ou a brincar, no entanto os nossos objetivos também foram alcançados.

Na grelha de observação direta, registada no Apêndice 21, assinalámos em termos de atitudes e comportamentos que todos os alunos manifestaram uma participação ativa, partilha de materiais e respeito pela opinião do colega. No que diz respeito ao desempenho académico, necessitaram de ajuda os alunos n^{os} 1, 3, 6, 8 e 23, para fazer as construções e reproduzir a figura do colega. Todos os alunos mostraram identificar o nome das figuras geométricas e agrupá-las de acordo com características comuns.

Relativamente à autoavaliação (Apêndice 21), os alunos n^{os} 1, 3, 6, 8 e 23 revelaram necessitar de ajuda para reproduzir a figura do colega, mas todos os alunos assinalaram ter identificado as figuras geométricas, ter realizado construções com as mesmas, ter agrupado as peças de acordo com características comuns, ter partilhado os materiais e ter respeitado a opinião dos colegas.

Relativamente à heteroavaliação, ainda no Apêndice 21, apenas o par de alunos n^{os} 1 e 7 manifestou ter necessitado de ajuda para respeitar a opinião do colega, chegar a um consenso e ajudarem-se um ao outro.

Pensamos que a atividade resultou plenamente e os objetivos foram alcançados pois os alunos conseguiram realizar a tarefa, utilizando várias estratégias para agrupar as peças dos blocos lógicos e desenvolver a capacidade de aprender, criar e imaginar. As docentes registaram como aspetos positivos desta sessão:

- a interação positiva entre os alunos;
- a colaboração entre pares;
- a capacidade de chegar a um consenso;
- a capacidade de explicar as opções tomadas;
- o entusiasmo pela realização da tarefa.

Como constrangimentos registámos:

- a falta dos alunos n^{os} 2 e 21;

4.2.2.6 Semana de 28 de março a 1 de abril

Esta semana as áreas trabalhadas foram o estudo do meio, a expressão plástica e a expressão musical. As estações do ano foram o tema de base que permitiu a exploração das características de cada uma das estações, assim como dos cuidados a ter com as plantas de uma forma geral. Na área da expressão plástica foi planificado a construção de um instrumento musical, utilizando papel autocolante para enfeitar uma maraca e utilizá-la posteriormente para acompanhar uma música alusiva à primavera.

➤ A nível do grupo

A planificação contempla três áreas curriculares que se interligam, tendo como base as estações do ano, e daí se identificam as características de cada estação do ano, cuidados a ter com as plantas e a construção de um instrumento musical que será utilizado para acompanhar a letra de uma canção dedicada à primavera.

As áreas curriculares são multidisciplinares e conseguimos motivar os nossos alunos de uma forma natural, educativa e propicia à aprendizagem.

Quadro 12. Planificação da sessão de dia 28 de março

Área Curricular Estudo do Meio Expressões Plástica e Musical	1ª Ano de escolaridade	Tempo previsto 90 Minutos
Objetivos gerais Identificar as estações do ano Construir um cartaz com os cuidados a ter com as plantas Construir um instrumento musical		
Objetivos específicos Identificar a estação do ano em que estamos Identificar as características da primavera Identificar cuidados a ter com as plantas Escrever no computador uma frase para colocar no cartaz Recortar a frase Colar a frase no cartaz Construir maracas enfeitadas com figuras alusivas à primavera (com papel autocolante) para utilizar como instrumento musical Utilizar as maracas numa canção da primavera Participar ativamente nas várias tarefas Partilhar os materiais		
Recursos humanos e materiais Professoras e alunos Cartolina e computador Tesoura, cola, lápis e borracha Papel autocolante de várias cores Frasco de iogurte líquido depois de limpo Arroz, feijão, areia, grão Quadrado de tecido com 10 cm de lado Lã		
Estratégias/Atividades: As professoras explicam aos alunos que vão conversar sobre a estação do ano em que nos encontramos. Referem-se as quatro estações do ano mas aborda-se apenas a primavera e as suas características. A primeira atividade vai ser realizada em grupos de 3 alunos e consiste na escrita de uma frase (no computador) que irá ser recortada e colada num cartaz intitulado “Cuidados a ter com as plantas”. Um elemento de cada grupo irá desenhar e pintar a árvore na cartolina, com o apoio de uma das professoras, e os outros dois elementos irão escrever a frase, do seu grupo no computador, com o apoio da outra professora, recortar a frase e colá-la no cartaz. A segunda atividade será realizada com os mesmos grupos e consiste na construção de uma maraca que irá ser enfeitada com figuras alusivas à primavera, desenhadas em papel autocolante e recortadas pelos alunos, para ser posteriormente utilizada como instrumento musical numa canção da primavera.		

➤ A nível da família

A planificação realizada a nível da família foi registada no quadro 13 e procurou mais uma vez envolver os encarregados de educação nas atividades escolares dos seus educandos.

Quadro 13. Planificação da sessão de dia 28 de março com a família

Objetivos gerais: Envolver a família nas atividades escolares
Objetivos específicos Valorizar as aprendizagens realizadas na escola Reforçar a participação da família nas atividades letivas Recolher os materiais necessários à atividade
Estratégias: Solicitar à família que se envolva nas atividades escolares, nomeadamente na recolha do material necessário à atividade Alertar para a necessidade de dialogar com os respetivos educandos, no sentido de perceberem o que se passa na escola, quais as dificuldades e as satisfações vividas na escola.

O pedido de colaboração das famílias foi efetuado com a antecedência de uma semana, para que nesta data fosse possível realizar a atividade. Os alunos gostam de participar na recolha de materiais para as sessões e, normalmente cumprem o estabelecido. Todos os pais e encarregados de educação têm participado quando solicitados.

Segue-se a informação enviada aos encarregados de educação, no quadro 14.

Quadro 14. Pedido efetuado à família para a sessão de dia 28 de março

Ex^{mos} Encarregados de Educação Gostaríamos de poder contar com a vossa ajuda na recolha do material necessário a uma atividade que iremos desenvolver no próximo dia 28 de março. Solicitamos que o seu educando traga para a escola até esse dia: • Um frasco de iogurte líquido, depois de lavado, com a respetiva tampa • Uma “mão-cheia” de uma das opções: arroz / grão / areia / feijão / cereais • Quadrado de tecido com aproximadamente 10 cm de lado • Lã Agradecemos desde já As professoras
--

Intervenção e Realização da 6ª Sessão

Esta sessão foi iniciada com a identificação das características da estação do ano em que nos encontramos. Referiram-se as quatro estações do ano mas abordou-se mais a primavera e as suas características, que nos levaram à identificação dos cuidados a ter com as plantas de um modo geral. Os alunos participaram ativamente dando várias opiniões tanto a nível do registo das características das estações do ano como a nível dos cuidados a ter com as plantas.

A atividade foi realizada em grupos de 3 alunos e consistiu na escrita de uma frase (no computador) que depois de recortada era colada num cartaz intitulado “Cuidados a ter com as plantas), e que nos fez refletir sobre as atitudes que todos temos no nosso dia a dia.



Figura 7. Fotografias ilustrativas da 6ª sessão

Um elemento de cada grupo desenhou e pintou a árvore na cartolina, com o apoio de uma das professoras, outro escreveu a frase do seu grupo no computador, e o outro elemento do grupo, com o apoio da outra professora, recortou a frase e colou-a no cartaz.

A segunda atividade foi realizada com os mesmos colegas e consistiu na construção de uma maraca que foi enfeitada com figuras alusivas à primavera, desenhadas em papel autocolante e recortadas pelos alunos, para ser utilizada como instrumento musical, na canção da primavera.

Avaliação e Reflexão da 6ª Sessão

Para esta sessão foi necessário mais algum tempo para podermos concluir a tarefa. Foi do agrado de todos e por esse motivo a participação foi bastante ativa mas houve necessidade de que a atividade se prolongasse para ser realizada na sua totalidade.

Relativamente à expressão plástica, todos os alunos conseguiram terminar a tarefa com sucesso, efetuando a sua maraca, devidamente ornamentada e posteriormente utilizada no acompanhamento à letra da canção da primavera.

Na grelha de observação direta (Apêndice 22) registámos, em termos de atitudes e comportamentos que os alunos n^{os} 1 e 3 necessitam de ajuda para cumprir a sua função no grupo. No entanto todos participaram ativamente e partilharam os materiais. No que diz

respeito ao desempenho académico, podemos observar na mesma grelha que todos os alunos identificaram as estações do ano e suas características, identificaram os cuidados a ter com as plantas, colaboraram na construção do cartaz e construíram a maraca.

No que se refere à autoavaliação realizada pelos alunos, registada no Apêndice 22, verificamos que os alunos nº 1 e 3 assinalaram que tinham necessitado de ajuda para realizar a sua tarefa na construção do cartaz. Todos os alunos indicaram que: sabiam as estações do ano, as características da primavera, os cuidados a ter com as plantas, tinham realizado as tarefas necessárias à construção da maraca e que partilharam os materiais, assim como participaram ativamente nas tarefas.

Relativamente à heteroavaliação, os grupos dos alunos nº 1, 5 e 16 e dos alunos nº 3, 10 e 18, revelam que necessitaram de ajuda para que todos cumprissem a sua função no grupo. Nos restantes itens, nenhum grupo revelou dificuldades, todos participaram ativamente, partilharam os materiais, ajudaram-se uns aos outros, colaboraram na construção do cartaz e utilizaram as maracas como instrumento musical.

Relativamente às famílias, todas elas colaboraram, trazendo os materiais necessários para a realização da atividade. Mais uma vez as famílias revelaram poder participar nas tarefas escolares e se sentirem mais “incluídas” na aprendizagem dos seus filhos, podendo ajudar não apenas nos trabalhos de casa. Desta forma conseguem estar mais informados acerca das vivências e atividades ocorridas na escola.

Pensamos que os objetivos foram alcançados registando as docentes como aspetos positivos desta sessão:

- a partilha de materiais entre os elementos do grupo;
- o clima dinâmico e de entreajuda entre os alunos;
- a aliança entre o lúdico e o didático;
- o entusiasmo por realizar a tarefa;
- a participação da família.

Como constrangimentos registaram:

- alguma agitação por parte de alguns alunos;
- a falta de tempo para realizar a tarefa com mais calma.

4.2.2.7 Semana de 4 de abril a 8 de abril

Os meios de transporte foram o tema desta semana e a área trabalhada foi o estudo do meio. Também nos servimos da expressão físico-motora como estratégia, utilizando um jogo para verificar as aprendizagens e os conhecimentos adquiridos.

➤ A nível do grupo

A planificação teve como objetivo principal identificar os meios de transporte, assim como o meio em que eles se deslocam. Os alunos, através do jogo, deveriam ser capazes de identificar se os meios de transporte apresentados e se se deslocavam em meio terrestre, aquático ou aéreo.

Quadro 15. Planificação da sessão de dia 4 de abril

Área Curricular: Estudo do Meio Expressão Físico-Motora	1ª Ano de escolaridade	Tempo previsto: 90 Minutos
Objetivos gerais Identificar meios de transporte		
Objetivos específicos Agrupar meios de transporte de acordo com determinada característica Identificar meios de transporte terrestres Identificar meios de transporte aéreos Identificar meios de transporte aquáticos Melhorar a coordenação motora Realizar o jogo Cumprir as regras do jogo Participar ativamente nas tarefas Partilhar os materiais		
Recursos humanos e materiais Professoras Alunos 24 Imagens de meios de transporte plastificadas 1 apito Um saco de pano com quatro bolas, uma verde, uma azul, uma amarela e uma vermelha		
Estratégias/Atividades As professoras questionarão os alunos sobre os meios de transporte que conhecem e como os poderão agrupar segundo as características mais importantes que os podem distinguir. Depois do diálogo, formar-se-ão três grandes conjuntos de meios de transporte (terrestres, aéreos e aquáticos), conforme o local onde cada um se desloca. Uma das professoras irá possuir 24 cartões (figuras de meios de transporte), com a finalidade de cada um dos alunos identificar o local onde esse meio de transporte se desloca, colocando a figura no conjunto correspondente. Quando todos os alunos tiverem concluído a tarefa, as professoras pedem-lhes que formem os grupos de 3 alunos (já definidos anteriormente pelas docentes) para realizarem a atividade de expressão físico-motora e revelarem que adquiriram os conhecimentos transmitidos.		

A atividade consiste em realizar um jogo, com o objetivo dos alunos identificarem os meios de transporte que se deslocam em meio terrestre, aéreo e aquático.

Passam então a explicar as regras do jogo, da seguinte forma:

1º Cada elemento do grupo ficará responsável por um conjunto de meios de transporte, um pelo terrestre, outro pelo aéreo e o outro pelo aquático. Os alunos colocarão um crachá que os identificará.

2º As imagens dos meios de transporte estarão em cima de um banco sueco, ao fundo do ginásio, com a imagem voltada para baixo.

3º Uma das professoras tirará do saco uma bola (sem ver, ao acaso) que poderá ser verde, azul ou amarela, a que corresponde um meio de transporte terrestre, aéreo ou aquático, respetivamente. Também poderá sair uma bola vermelha, em que cada grupo poderá escolher o meio de transporte que quiser.

4º Quando a outra professora apitar, só um elemento de cada grupo (aquele que é responsável por essa categoria de meios de transporte), pode ir até ao fundo do ginásio, tirar um cartão e verificar se conseguiu um dos seus meios de transporte (voltando o cartão).

5º Só quem conseguir um cartão que corresponda à sua categoria de meios de transportes, poderá ficar com o cartão.

6º Ganha a equipa que conseguir primeiro juntar um meio de transporte terrestre, um aéreo e um aquático.

Intervenção e Realização da 7ª Sessão

Esta sessão foi pautada pela ausência dos alunos nºs 16 e 21, este último o aluno desencadeador da nossa ação. A sessão foi iniciada com um diálogo acerca dos meios de transporte que os alunos conhecem e como os podiam agrupar segundo algumas características que considerassem mais importantes para os poderem distinguir. Depois do diálogo, os alunos formaram três grandes conjuntos de meios de transporte (terrestres, aéreos e aquáticos), conforme o local onde cada um se desloca. Esta ideia foi sistematizada com a separação, feita pelos alunos, dos 24 cartões (meios de transporte), pelo local onde cada meio de transporte se desloca. Todos os alunos realizaram a tarefa com sucesso, identificando corretamente a que categoria correspondia cada meio de transporte.

Quando as professoras consideraram que a sistematização tinha sido adquirida, formaram-se grupos de 3 alunos (já definidos pelas professoras) para a realização da atividade de expressão físico-motora e se verificarem as aquisições de conhecimentos. Devido à falta de dois alunos, houve um menino que ficou sozinho e pediu para fazer o papel de árbitro, facto que as docentes aceitaram, realçando que tal atitude seria alterada conforme a prestação do aluno nesse papel, principalmente pelo facto de se tratar de um aluno com comportamento algo complicado e incerto.

A atividade consistia na realização de um jogo, com o objetivo dos alunos identificarem os meios de transporte que se deslocam em meio terrestre, aéreo e aquático. Foram explicadas as regras do jogo, exemplificando numa ação, o que se iria passar, e de seguida passou-se à realização do mesmo. As imagens que se seguem ilustram a participação ativa dos alunos.



Figura 8. Fotografia ilustrativa da 7ª sessão

Avaliação e Reflexão da 7ª Sessão

Foi uma sessão muito bem conseguida, onde todos os alunos demonstraram um grande interesse e sobretudo uma enorme motivação e dedicação pela atividade. O aluno nº3 que solicitou às docentes encarnar o papel de árbitro do jogo, ao contrário das expectativas mostrou um comportamento exemplar ao longo de toda a atividade.

Como se pode verificar no Apêndice 23, todos os alunos sem exceção conseguiram adquirir os objetivos pretendidos e os resultados obtidos são reveladores das aquisições alcançadas.

Os alunos mais uma vez demonstraram que as aprendizagens podem ser melhor desenvolvidas se forem acompanhadas de situações lúdicas, como o jogo que de uma forma menos rígida, os motiva para as aprendizagens. No jogo, a forma de resposta às questões solicitadas é dada de forma verbal e não escrita, o que facilita os alunos com dificuldades na expressão escrita. Estes alunos, desta forma conseguem ter um desempenho igual ao dos colegas sem se sentirem em desvantagem. A sua motivação aumenta e consequentemente a sua aquisição de conhecimentos também.

Na grelha de observação direta, incluída no Apêndice 23 registámos, em termos de atitudes e comportamentos que a aluna nº1 necessitou de ajuda para respeitar as regras do jogo, cumprir a sua função no grupo e ajudar os colegas. Mesmo assim todos participaram ativamente na atividade. No que diz respeito ao desempenho académico, podemos observar na mesma grelha que todos os alunos identificaram acertadamente o local onde os diversos meios de transporte se deslocam.

Relativamente à autoavaliação ainda registada no Apêndice 23, verificamos que a aluna nº 1 também assinalou ter necessitado de ajuda para respeitar as regras do jogo, cumprir a sua função no grupo e participar ativamente na tarefa. Todos os alunos indicaram que sabiam identificar os locais onde os meios de transporte se deslocam.

Ainda em relação à heteroavaliação, registada no Apêndice 23, o grupo dos alunos nºs 1, 7 e 19, revelam que necessitaram de ajuda para respeitar as regras do jogo, para cumprir a sua função no grupo e para se ajudarem uns aos outros. No último item “Sabemos onde cada meio de transporte se desloca”, todos os grupos informaram que “sim”.

Pensamos que os objetivos desta sessão foram largamente alcançados registando as docentes como aspetos positivos desta sessão:

- o comportamento exemplar do aluno nº3;
- a aceitação das regras e do trabalho proposto;
- o clima dinâmico e de entreajuda entre os alunos, assim como a colaboração entre eles e a sua participação ativa;
- o desenvolvimento da capacidade autorreflexiva dos alunos;
- a realização de um jogo que aliou a atividade física com o estudo do meio;
- a utilização de um espaço que não a sala de aula.

Como constrangimentos registaram:

- a falta dos alunos nos 16 e 21, este último desencadeador da nossa ação;
- não houve outros constrangimentos.

4.2.2.8 Semana de 2 de maio a 6 de maio

Esta semana a área trabalhada foi a língua portuguesa e pedia-se aos alunos que descrevessem uma imagem com o maior número de aspetos considerados, desde a cor elementos constituintes, ações e tudo o que fosse observado na imagem.

➤ A nível do grupo

A planificação teve como objetivo principal que os alunos narrassem o observado numa determinada figura. Também foi considerado objetivo a expressão por iniciativa própria, a descrição oral da imagem e posteriormente o uso de vocabulário simples e diversificado para a descrição final da imagem.

Quadro 16. Planificação da sessão de dia 2 de maio

Área Curricular Língua Portuguesa	1ª Ano de escolaridade	Tempo previsto 90 Minutos
Objetivos gerais Narrar situações observadas Avaliar os trabalhos		
Objetivos específicos Expressar-se por iniciativa própria Usar vocabulário simples e diversificado Descrever oralmente imagens observadas Transcrever o discurso oral para escrito Participar ativamente nas tarefas		
Recursos humanos e materiais Professoras e alunos Papel pautado, lápis e borracha 8 Imagens de situações da vida real Lápis vermelho, amarelo e verde		
Estratégias/Atividades As professoras explicam aos alunos que irão trabalhar em grupos de três e mostram-lhes um conjunto de imagens em que cada uma delas ilustra determinada situação. Um elemento de cada grupo irá tirar à sorte uma das imagens. A cada grupo caberá a tarefa de descrever a imagem que lhe calhou. As professoras recordarão que os alunos deverão mencionar o maior número de detalhes. As frases serão registadas numa folha pautada. A atividade deverá realizar-se em 30 minutos, para posterior avaliação de todos os trabalhos. Durante este período, as professoras percorrem os grupos para auxiliar os alunos, caso haja necessidade ou dúvidas. Depois de terminarem a tarefa, um elemento de cada grupo lê a descrição elaborada e é apresentada a imagem correspondente. Em grande grupo e para cada trabalho será feita a avaliação por todos os alunos, da seguinte forma: • Analisaremos, em grupo turma, se a descrição refere: → Elementos físicos → Ações → Seres vivos existentes → Cores • Posteriormente, cada aluno apreciará as diferentes descrições e emitirá a sua opinião, utilizando lápis de cor como classificador. Se considera a descrição: → Má – o aluno levanta o lápis vermelho → Mais ou menos – o aluno levanta o lápis amarelo → Boa - o aluno levanta o lápis verde Uma das professoras regista os dados na grelha de avaliação de trabalhos.		

Intervenção e Realização da 8ª Sessão

Esta sessão consistiu em efetuar a descrição de uma imagem dada. As professoras começaram por dividir a turma em grupos de três alunos, formando sete grupos de três elementos e um grupo de apenas dois elementos, porque o aluno nº21 (desencadeador da nossa ação) faltou neste dia. Os alunos reagiram bem aos grupos propostos pelas docentes e revelaram alguma excitação por irem descrever uma imagem que era surpresa.

Um elemento de cada grupo tirou à sorte uma das imagens e foi-lhes referido que deveriam descrever a imagem da melhor forma, identificando todos os aspetos que lhes ocorressem, com o maior número de detalhes possível. As descrições foram registadas numa folha pautada por um elemento do grupo (ou por todos, como preferissem) mas todos os alunos deveriam identificar aquilo que observassem.

A atividade realizou-se durante aproximadamente 40 minutos e as professoras percorreram os grupos corrigindo alguns erros ortográficos e ajudando no necessário. Depois de terminada a tarefa, um elemento de cada grupo leu a descrição elaborada e mostrou a imagem correspondente. A aluna nº1 foi a única aluna que levantou problemas comportamentais, no decorrer da tarefa, pois queria que a colega de grupo apagasse uma palavra que tinha sido retificada, mas ao ser escrita de novo, se notava rasurada. Trata-se de uma criança que frequentemente provoca quezila com qualquer colega, seja por que motivo for. O grupo trabalhou algum tempo com os outros dois elementos, até que a aluna nº1 viu que ninguém lhe dava atenção e resolveu participar na tarefa, até porque os outros colegas estavam todos entusiasmados com a atividade.

Em grande grupo foi realizada a avaliação de cada trabalho, tendo em conta a avaliação feita pelos alunos e pelas professoras, que está no Apêndice 24 e se intitula grelha de avaliação dos trabalhos, elaborada pelas professoras. A avaliação realizada pelos alunos foi demonstrada através da atribuição de uma cor pré estabelecida e com o seguinte significado: má descrição - os alunos levantam o lápis vermelho; descrição razoável - os alunos levantam o lápis amarelo e boa descrição - os alunos levantam o lápis verde. Cada aluno emite assim a sua opinião que a professora titular da turma regista na grelha de avaliação de trabalhos.

As imagens que se seguem ilustram as atividades.



Figura 9. Fotografias ilustrativas da 8ª sessão

Avaliação e Reflexão da 8ª Sessão

Para esta sessão foi planificado efetuar a descrição de uma imagem dada e avaliar se os alunos eram capazes de referir um grande número de observações. Ficámos positivamente surpreendidas com as descrições feitas porque os alunos conseguiram ser muito perspicazes.

A turma estava motivada e realizou um trabalho excelente, foram referidos pormenores como um senhor que levava uma máquina fotográfica ao pescoço, o mar está calmo, a menina de sai vermelha e camisola branca, etc.

As professoras com a finalidade de os ajudar a organizarem as ideias e por vezes, até corrigir alguns erros de construção frásica ou simplesmente erros ortográficos, foram passando por todos os grupos.

Esta forma de trabalho resultou de forma bastante positiva, pois os alunos ficaram satisfeitos de ver as suas ideias a tomar forma e a transformar uma simples imagem, numa descrição bem organizada e completa.

Não nos podemos esquecer que se trata de uma turma de 1º ano e que os alunos ainda não conhecem todos os casos de leitura, por exemplo. Quando alguma dúvida surgia, rapidamente questionavam uma das professoras para saber com que letra se escrevia determinada palavra, ou uma dúvida no empregar uma ou outra letra em determinada palavra.

Foi muito interessante perceber que eles estavam empolgados em descrever da melhor forma tudo o que era visível na imagem e tentavam enumerar todos os pormenores.

No final da aula todos os alunos queriam guardar no seu caderno diário, as descrições realizadas e por isso, a da professora pediu para que se tirasse uma fotocópia do trabalho para todos os elementos do grupo, para que todos tivessem o seu registo.

De uma forma geral conseguiram retratar tudo aquilo que estava nas imagens, sugerindo ações que poderiam estar a ser desenvolvidas, referenciando cores, quantidades, pormenores existentes, etc. A grelha de avaliação dos trabalhos que se encontra no Apêndice 24, regista três grupos que obtiveram a classificação de Muito Bom, com 20 sinalizações de cor verde, por parte dos colegas; dois com classificação de Bom, registando 18, 17 e 16 sinalizações verdes e 2, 3 e 4 sinalizações amarelas respetivamente; e outros dois grupos têm a classificação de Satisfaz, com 13 sinalizações amarelas e 7 verdes, por parte dos colegas, como se pode observar no Apêndice referido.

Na grelha de observação direta, incluída no Apêndice 24 assinalámos, em termos de atitudes e comportamentos, que todos os alunos participaram ativamente na tarefa. No que diz

respeito ao desempenho académico, podemos observar que as alunas nº 6 e 8 necessitaram de ajuda para se exprimirem por iniciativa própria e ainda na mesma grelha os alunos 1, 3, 6, 8 e 23 solicitaram ajuda para usar vocabulário simples e diversificado e para transcrever o discurso oral para o escrito.

No que diz respeito à autoavaliação registada no Apêndice 24, verificamos que as alunas nº 6 e 8 assinalaram ter necessitado de ajuda para falar por iniciativa própria. Os alunos nº 1, 3, 6, 8 e 23 indicaram que tiveram ajuda no item “Escrevi o que vi na imagem”.

Por último, em relação à heteroavaliação, no mesmo Apêndice, todos os grupos assinalaram que participaram ativamente, falaram por iniciativa própria, disseram e escreveram o que viram na imagem e usaram vocabulário simples e variado.

Pensamos que os objetivos desta sessão foram alcançados registando as docentes como aspetos positivos desta sessão:

- o desenvolvimento da capacidade autorreflexiva dos alunos;
- a interação entre os elementos do grupo;
- a forma como fomos apoiando os grupos;
- o entusiasmo por concluir a tarefa com grande número de pormenores;
- a aquisição de mais vocabulário;
- o exercício de avaliação do trabalho dos colegas.

Como constrangimentos registaram:

- a falta do aluno nº21, desencadeador da nossa ação, e que tem registado um elevado número de faltas;
- a dependência dos grupos em relação às professoras que ocorre mais na área de língua portuguesa.

4.2.2.9 Semana de 9 de maio a 13 de maio

Esta semana a caracterização das diferentes espécies de animais foi o objetivo principal da nossa planificação, assim como a partilha de saberes que está sempre no nosso pensamento. O estudo do meio contempla a identificação dos ambientes em que vivem os animais, de como é revestido o seu corpo, de onde nasce e como se desloca, entre outras características.

➤ A nível do grupo

A planificação tem como atividade principal o preenchimento de uma ficha do animal, onde são registadas as características desse animal: se vive no ar, terra ou água; se o seu corpo é revestido por pelos, penas ou escamas; se nasce de ovos ou do ventre da mãe; e como se desloca, se voa, nada, anda, salta, corre ou rasteja.

Quadro 17. Planificação da sessão de dia 9 de maio

Área Curricular: Estudo do Meio	1ª Ano de escolaridade	Tempo previsto: 90 Minutos
Objetivos gerais: Caracterizar as diferentes espécies de animais: mamíferos, aves e peixes Partilha de saberes e experiências		
Objetivos específicos: Identificar em que ambiente vive determinado animal (ar, terra ou água) Identificar como é revestido o corpo de determinado animal (pelos, penas ou escamas) Identificar como nasce determinado animal (de ovos ou do ventre da mãe) Identificar como se desloca determinado animal (se voa, nada ou anda, salta, corre, rasteja, ...) Preencher a ficha do animal com as várias características identificadas Falar das suas experiências com animais, um de cada vez		
Recursos humanos e materiais: Professoras e alunos Ficha do animal Imagens de animais		
Estratégias/Atividades: As professoras informam os alunos que irão dedicar a aula aos animais e a algumas das suas características que os distinguem uns dos outros. Os primeiros 15 minutos servem para as professoras se assegurarem que os alunos identificam cada uma das opções dadas em cada parâmetro da ficha do animal e exploram a mesma. Em grupos de três, cada aluno preenche a ficha de um animal, com a ajuda dos colegas de grupo. Cada grupo identificará as características de três animais que no final fará parte de uma compilação de 24 animais. A atividade deverá realizar-se em 30 minutos, para posterior análise de todas as fichas. Durante este período, as professoras percorrem os grupos para auxiliar os alunos, caso haja necessidade ou dúvidas. Depois de terminarem a tarefa, uma das professoras irá identificar o animal e fazer a descrição de todos os animais para o grande grupo. A outra professora compila as fichas, verificando se não existem erros.		

Intervenção e Realização da 9ª Sessão

Esta sessão teve início com a explicação das professoras acerca do tema da aula, os animais, as suas características e o que os distingue uns dos outros. Alguns alunos relataram que possuem animais de estimação e gostos por determinados animais.

Durante aproximadamente 15 minutos os alunos identificaram a ficha do animal e exploraram a mesma, apresentando as dúvidas existentes. Seguiu-se a atividade em grupos de três, onde cada aluno era responsável pelo preenchimento da ficha de um animal.



Figura10. Fotografias ilustrativas da 9ª sessão

Cada grupo identificou as características de três animais que no final da aula deu origem a uma compilação de 24 animais, construindo-se um livro para a turma.

Durante a tarefa, as professoras percorreram os grupos para auxiliar nas dúvidas existentes ou erros.

No término da atividade realizou-se uma breve análise de todas as fichas para o grande grupo e realizaram-se pequenos exercícios em que, um aluno ao acaso dizia, por exemplo “Animais com penas” e quem tinha os animais com penas levantava a sua imagem, depois esse aluno levantava nova questão e assim sucessivamente. Os alunos mostram-se empolgados com este tipo de exercícios e até se esquecem do intervalo, preferindo ficar na sala de aula.

Foi proposto para a semana seguinte que cada aluno realizasse, com a ajuda da família, uma pesquisa ao animal que lhe tinha sido atribuído, para que na próxima semana apresentassem aos colegas as informações ou curiosidades recolhidas sobre o animal, e para acrescentar ao Livro dos Animais da turma.

Avaliação e Reflexão da 9ª Sessão

Os animais escolhidos representavam uma variedade de espécies que englobavam todas as características envolvidas. Todos os alunos estavam motivados com as características que descobriam de cada animal e ajudavam-se uns aos outros, tentando preencher corretamente a ficha de todos os animais.

Revelaram também terem adquirido os conhecimentos propostos aquando dos exercícios finais de “jogo” realizados entre eles.

Mostraram-se muito interessados e entusiasmados com a pesquisa proposta para trabalho de casa. São alunos que gostam de novas aprendizagens.

Na grelha de observação direta, registada no Apêndice 25 assinalámos, em termos de atitudes e comportamentos, que os alunos n^{os} 1 e 23 demonstraram necessitar de ajuda para falar na sua vez e ouvir os colegas com atenção. No que diz respeito ao desempenho académico, podemos observar que todos os alunos identificam o ambiente dos animais, o revestimento do corpo dos animais e como se deslocam. No entanto revelam necessitar de ajuda para identificar como nasce o animal, os alunos n^{os} 6, 8 e 21; e para o preenchimento da ficha do animal, necessitam de ajuda os alunos n^{os} 1, 3, 6, 8, 21 e 23.

No que diz respeito à autoavaliação também no Apêndice 25, verificamos que as alunas n^{os} 1 e 23 assinalaram ter necessitado de ajuda para falar na sua vez e ouvir os colegas com atenção. Os alunos n^{os} 6, 8 e 21 indicam que tiveram ajuda no item “Sei como nasce o animal”. Relativamente ao preenchimento da ficha dos animais revelaram necessitar de ajuda os alunos n^{os} 1, 3, 6, 8, 21 e 23.

Para finalizar, em relação à heteroavaliação, no mesmo Apêndice, todos os grupos assinalaram que sabem o ambiente em que vive o animal, o revestimento do seu corpo, como nasce e como se desloca. Relativamente a falarem na sua vez e a ouvirem os colegas com atenção, os grupos dos alunos n^{os} 9, 10 e 23, e dos alunos n^{os} 1, 7 e 16, revelam necessitar de ajuda; e relativamente ao preenchimento da ficha do animal, os dois grupos anteriores e ainda dos alunos n^{os} 8, 12 e 18, dos alunos n^{os} 5, 6 e 17, e dos alunos n^{os} 20, 21 e 22, também referem necessitar de ajuda.

Registámos como aspetos positivos desta sessão:

- a interação entre os elementos do grupo;
- o gosto pelo tema e motivação revelada;
- a sistematização dos conteúdos;

- a criação do “Livro dos animais” da turma.

Como constrangimentos registaram:

- alguma agitação por parte de alguns alunos;
- a falta de tempo para aumentar o período de diálogo e exploração do tema.

4.2.2.10 Semana de 16 de maio a 20 de maio

Esta semana deu-se continuidade ao tema trabalhado na semana anterior. Os alunos realizaram a pesquisa em casa com os encarregados de educação, com a finalidade de descobrirem algumas curiosidades, características ou hábitos de vida de cada animal.

➤ A nível do grupo

A planificação dá maior ênfase à capacidade que cada aluno tem para transmitir aos colegas e professoras a informação que foi pesquisada em casa. Na sala de aula podemos verificar a aquisição de conhecimentos, a capacidade de os transmitir e a forma como foi selecionada a informação.

Quadro 18. Planificação da sessão de dia 16 de maio

Área Curricular: Estudo do Meio	1ª Ano de escolaridade	Tempo previsto: 90 Minutos
Objetivos gerais: Retirar a informação mais relevante de um documento		
Objetivos específicos: Transmitir aos colegas informações recolhidas em casa Selecionar a informação importante de um documento Acrescentar novas informações à ficha dos animais		
Recursos humanos e materiais: Professoras e alunos Livro dos Animais		
Estratégias/Atividades: As professoras pedem aos alunos que formem os mesmos grupos da aula passada e que transmitam aos colegas de grupo, as informações recolhidas em casa, sobre os animais. Em grupo terão que selecionar a informação que consideram importante e relevante, para ser acrescentada ao livro dos animais. Durante aproximadamente 30 minutos, as professoras procuram auxiliar os grupos naquilo que é necessário, para posterior apresentação das informações obtidas à restante turma. As novas informações sobre cada um dos animais é colocada no livro dos animais, começado a construir na semana anterior.		

➤ A nível da família

A planificação realizada com a família vai novamente de encontro à participação desta, nas atividades escolares e foi registada no Quadro 19, onde se procura que o encarregado de educação pesquise com o seu educando informação sobre determinado animal. Este pedido foi transmitido à família por cada um dos alunos, na semana anterior, de forma a trazerem para esta sessão a pesquisa realizada.

Com esta tarefa, também é trabalhada a seleção da informação mais importante e relevante, assim como a organização e os métodos de trabalho.

Quadro 19. Planificação da sessão de dia 9 de maio a nível da família

Objetivos gerais
Colaborar nas atividades escolares
Objetivos específicos
Reforçar a participação da família nas atividades letivas
Colaborar na pesquisa de informação
Colaborar na seleção da informação
Organizar métodos de trabalho
Estratégias
Solicitar à família que colabore na pesquisa de informação, assim como na seleção da informação mais importante e relevante para a tarefa pedida, participando nas atividades escolares.
Alertar para a organização e método de trabalho, participando na construção da personalidade do aluno, de uma forma ativa na escola e nas aprendizagens.

Intervenção e Realização da 10ª Sessão

Esta sessão teve início com a formação dos grupos da aula anterior para se dar continuidade à atividade já iniciada. Em cada grupo, os vários elementos que o constituem transmitiram aos restantes colegas, as informações recolhidas em casa, sobre os animais e no grupo selecionaram a informação que consideraram importante e relevante, para ser acrescentada ao livro dos animais.

Durante o tempo dado, as professoras procuraram auxiliar os grupos naquilo que foi necessário, para posterior apresentação das informações recolhidas à restante turma. As novas informações sobre cada um dos animais foi acrescentada ao livro dos animais, começado a construir na semana anterior.

A ajuda dos encarregados de educação foi relatada por todos os alunos como motivo de orgulho porque a família é vista como uma fonte de saber e de razão.

A colaboração prestada foi importante para os alunos e para os encarregados de educação que manifestaram ter tido gosto por desenvolver esta tarefa com os seus educandos. Houve seis mães que no início do dia manifestaram esta opinião junto das professoras, revelando que mesmo com a azáfama do dia a dia, é sempre possível arranjar um tempinho quando se tem vontade.

Avaliação e Reflexão da 10ª Sessão

É importante a demonstração de interesse e empenho realizado pelos encarregados de educação, no acompanhamento escolar dos seus filhos. Como dissemos anteriormente a importância que a família dá à escola é um pilar importante na aprendizagem dos nossos alunos.

Nesta atividade, todos os alunos apresentaram a sua pesquisa, uns mais tranquilos outros mais envergonhados, uns com mais informação outros com menos, mas todos realizaram o seu trabalho e cumpriram com a tarefa de transmitir à turma a pesquisa efetuada.

A grelha de observação direta, registada no Apêndice 26 assinala, em termos de atitudes e comportamentos, que os alunos n^{os} 1, 3 e 23 demonstraram necessitar de ajuda para falar na sua vez e ouvir os colegas. No que diz respeito ao desempenho académico, podemos observar que todos os alunos acrescentaram novas informações à ficha do animal. No entanto revelam necessitar de ajuda para selecionar a informação importante, os alunos n^{os} 6, 8, 21 e 23; e para transmitir aos colegas as informações recolhidas, necessitam de ajuda os alunos n^{os} 1, 3, 6, 8, 21 e 23.

Na síntese da autoavaliação, também no Apêndice 26, verificamos que os alunos n^{os} 1, 3 e 23 assinalaram ter necessitado de ajuda para falar na sua vez e ouvir os colegas. Os alunos n^{os} 6, 8 21 e 23 indicam que tiveram ajuda na escolha da informação importante. Relativamente a transmitir as informações que trouxeram de casa, revelaram necessitar de ajuda os alunos n^{os} 1, 3, 6, 8, 21 e 23. Também na autoavaliação, todos os alunos argumentam que acrescentaram novas informações à ficha do animal.

O mesmo Apêndice, quanto à heteroavaliação, revela que todos os grupos transmitiram as informações que trouxeram de casa, escolheram a informação que era importante e acrescentaram novas informações às fichas dos animais. Os grupos dos alunos n^{os} 9, 10 e 23, dos alunos n^{os} 2, 3 e 4, e dos alunos n^{os} 1, 7 e 16, revelam necessitar de ajuda, para falarem na sua vez e ouvirem os colegas.

Registámos como aspetos positivos desta sessão:

- a colaboração entre os elementos do grupo;
- o gosto pelo tema;
- a participação da família.

Como constrangimentos registaram:

- alguma timidez por parte de alguns alunos;
- a dificuldade em seleccionar o que é importante, mas temos que ter em conta

que se trata de uma turma de 1º ano.

4.2.2.11 Semana de 30 de maio a 3 de junho

Esta semana a área trabalhada foi a matemática, mais especificamente o sistema monetário. Utilizámos packs de moedas e notas que requisitámos no Centro de Recursos para que os alunos manipulassem os materiais e realizassem as vendas e trocas de dinheiro e materiais.

➤ A nível do grupo

A planificação tem como objetivos gerais os alunos serem capazes de: identificar a unidade monetária e simular compras e vendas utilizando as notas e moedas existentes.

Quadro 20. Planificação da sessão de dia 30 de maio

Área Curricular: Matemática	1ª Ano de escolaridade	Tempo previsto: 90 Minutos
Objetivos gerais: Conhecer a unidade monetária Simular compras e vendas		
Objetivos específicos: Identificar as moedas existentes Identificar as notas existentes Saber contar o dinheiro Realizar compras e vendas Efetuar o troco Participar ativamente nas tarefas		
Recursos humanos e materiais: Professoras e alunos Packs de dinheiro (moedas e notas) Imagens de artigos com determinado preço		
Estratégias/Atividades:		

As professoras informam os alunos que irão dedicar a aula ao dinheiro. Durante aproximadamente 15 minutos as professoras exploram o tema, deixando os alunos referir os conhecimentos que têm, nomeadamente as notas e moedas que conhecem, para que serve o dinheiro, como o costumam usar, e alguma dúvida pertinente que seja apresentada pelos alunos.

Depois é distribuído por cada grupo de três alunos, um pack de dinheiro, com notas e moedas, para que seja explorado pelos alunos e identificado pela sua importância na realização de trocas comerciais. A cada grupo é também entregue, um conjunto de 5 imagens com determinado preço, para que possam ser realizadas as trocas comerciais no grupo, efetuando vendas e compras fictícias, dentro do grupo.

A atividade deverá realizar-se durante 30 minutos, para todos os alunos terem oportunidade de realizar as trocas e manuseamento do dinheiro.

Durante este período, as professoras percorrem os grupos para verificação das negociações feitas pelos alunos e resolução de alguma dúvida existente.

Depois de terminado o tempo estipulado para a tarefa, as professoras irão dar exemplos de trocas realizadas, mostrando várias formas de realizar cada troca, para que os alunos fiquem conscientes do leque de hipóteses que existem para a mesma negociação.

➤ A nível da família

A planificação realizada a nível da família foi registada no quadro 21 e procura aplicar e concretizar as aprendizagens realizadas na escola. A família, como elemento colaborador no processo de aprendizagem, tem também um papel de promover a aplicabilidade de alguns conhecimentos. Neste caso o que lhes é solicitado é que possibilitem

Quadro 21. Planificação da sessão de dia 30 de maio a nível da família

Objetivos gerais
Colaborar nas atividades escolares
Objetivos específicos
Reforçar a participação da família nas atividades letivas
Colaborar na aplicabilidade das aprendizagens adquiridas
Estratégias
Solicitar à família que colabore na concretização e aplicação das aprendizagens realizadas, aplicando-as no dia a dia.
Recomenda-se à família que realize algumas tarefas diárias com o seu filho/a, de forma a este/a poder aplicar os conhecimentos adquiridos, praticando e realizando, neste caso, trocas comerciais com a supervisão do adulto. Como exemplo poderão fazer atividades como:
• Contagem de dinheiro • Realizar pequenas compras • Verificar o troco • Simular transações monetárias

Intervenção e Realização da 11ª Sessão

Esta sessão teve início com a apresentação dos packs de dinheiro, informando os alunos que aqueles materiais serviriam para dedicar aquela aula ao dinheiro. Durante algum tempo as professoras exploraram o tema, deixando os alunos mostrarem os conhecimentos

que têm, as notas e moedas que conhecem, para que serve o dinheiro, como o costumam usar, ... foi um momento em que todos eles quiseram relatar um episódio, queriam revelar alguma história vivida.

Depois foi distribuído por cada grupo de três alunos, um pack de dinheiro, com notas e moedas, para que fosse explorado pelos alunos e identificado pela sua importância na realização das trocas comerciais. A cada grupo foi também entregue, um conjunto de 5 imagens com determinado preço, para que pudessem ser efetuadas as trocas comerciais dentro do grupo, realizando vendas e compras fictícias.



Figura 12. Fotografias ilustrativas da 11ª sessão

A atividade decorreu durante 30 minutos, para que todos os alunos tivessem oportunidade de praticar as trocas comerciais e o manuseamento do dinheiro. Durante este período, as professoras percorreram os grupos para verificação das negociações feitas pelos alunos e resolução de alguma dúvida existente.

Quando terminou o tempo estipulado para a tarefa, as professoras deram alguns exemplos de trocas que se poderiam realizar, mostrando várias formas de o fazer, para que os alunos verificassem a existência de várias hipóteses para a mesma negociação. De imediato alguns alunos apresentaram ainda outras sugestões. Foi uma sessão com elevado número de participações, mesmo de alguns alunos que normalmente não transmitem a sua opinião.

Avaliação e Reflexão da 11ª Sessão

Esta atividade foi uma das mais apreciadas pelos alunos porque põe em prática uma atividade da vida diária. Apesar de ser uma rotina diária, normalmente não fica a cargo das

crianças, e por esse motivo é um fruto proibido, por isso o mais apetecido. Alguns alunos já estavam familiarizados com o valor das moedas e/ou notas mas outros não.

Pudemos observar e verificar o entusiasmo/satisfação e o empenhamento dos alunos na atividade. A situação de comerciante - comprador - verificador, era alterada naturalmente para que todos assumissem os três papéis. Foi gratificante observar que o faziam naturalmente, já reconheceram que determinadas atitudes só lhes fazem perder tempo e em nada beneficiam com elas, só a perda de tempo.

Analisando a grelha de observação direta, registada no Apêndice 27 verificamos, em termos de atitudes e comportamentos, que todos os alunos participaram ativamente e respeitaram o material. No que diz respeito ao desempenho académico, podemos observar que todos os alunos identificaram as notas e moedas, assim como sabem contar o dinheiro. No entanto, os alunos nºs 1, 3, 6, 8, 21 e 23 revelam carecer de ajuda para realizar compras e vendas, assim como para efetuar o troco.

Na síntese da autoavaliação, também no Apêndice 27, verificamos que todos os alunos indicam ter participado ativamente, não ter estragado material e conhecer as notas e moedas. Relativamente a saber contar o dinheiro, revelaram necessitar de ajuda os alunos nºs 6, 8, 21 e 23. Também na autoavaliação, relativamente a fazer compras e vendas e, fazer o troco, os alunos nºs 1, 3, 6, 8, 21 e 23 indicaram ter tido ajuda.

Quanto à heteroavaliação, o mesmo Apêndice 27, divulga que todos os grupos declararam ter participado ativamente, não ter estragado o material e conhecerem as notas e moedas. Os grupos dos alunos nºs 3, 12 e 16, e dos alunos nºs 1, 4, 13 e 19, assinalam precisar de ajuda para fazer compras e vendas e, para fazer o troco. Os grupos dos alunos nºs 17, 23 e 24, dos alunos nºs 9, 20, 21 e 22, e dos alunos nºs 5, 7, 8 e 15, revelam necessitar de ajuda, para contar o dinheiro, para além dos dois itens mencionados anteriormente.

Relativamente a esta atividade, no item “Saber contar o dinheiro” há um desfasamento da opinião das docentes, na observação direta e da opinião dos alunos manifestada na autoavaliação e heteroavaliação, isto porque os alunos consideram que o facto de não conseguirem realizar as trocas comerciais (nomeadamente o troco) significa que não o sabem contar; mas efetivamente o que acontece é que estes alunos enganaram-se na conta (no cálculo) e não na contagem do dinheiro.

Em género de conclusão considerámos como aspetos positivos desta sessão:

- a disponibilidade de cada um para colaborar e aceitar as regras;
- o entusiasmo e empenho na atividade / a participação ativa demonstrada;

- a utilização do cálculo mental em situação realista;
- o material didático existente em número suficiente para que todos tivessem oportunidade de manipular.

Não registámos qualquer constrangimento nesta sessão.

4.2.2.12 Semana de 6 de junho a 9 de junho

Esta semana a área trabalhada foi a língua portuguesa e as rimas foram o lema da nossa sessão. Quase no final do ano letivo, o vocabulário dos alunos aumentou, tanto a nível oral como escrito, daí a escolha desta atividade. Esta também foi a área em que os alunos revelam mais dificuldades ao longo das sessões.

➤ A nível do grupo

A planificação indica-nos os objetivos gerais e específicos desta sessão, assim como a estratégia utilizada e os materiais necessários. As rimas revelam-se um chamariz para desenvolver a capacidade de “aprender - descobrir - escrever”.

Quadro 22. Planificação da sessão de dia 6 de junho

Área Curricular Língua Portuguesa	1ª Ano de escolaridade	Tempo previsto 90 Minutos
Objetivos gerais Escrever palavras terminadas com o mesmo som		
Objetivos específicos Identificar o som com que termina determinada palavra Pensar noutra palavra que termine com o mesmo som Escrever as palavras descobertas		
Recursos humanos e materiais Professoras e alunos 24 Cartões diferentes, com uma figura e a palavra correspondente (os cartões têm palavras que rimam duas a duas, terminadas em: eta, oura, eia, ol, afa, elo, elha, ão, inho, ru, el e ato)		
Estratégias/Atividades As professoras informam que o tema do dia são as rimas e os alunos recordam a noção de rima. Depois de entregue um cartão ao acaso, a cada um dos alunos, estes terão que esperar para ver quais são os pares de figuras que rimam. Pede-se a um aluno que divulgue a sua palavra e o aluno que tem a palavra que rima, identifica-se dizendo a palavra em voz alta. No passo seguinte, cada par de colegas que possui as palavras que rimam, junta-se e tenta descobrir novas palavras que também terminem com o mesmo som. Durante este período, as professoras informam que a apresentação à turma tem que ser realizada pelos dois elementos, perdendo o direito a apresentar nova palavra aquando da ocorrência de um erro, passando a outro grupo de trabalho.		

Intervenção e Realização da 12ª Sessão

Esta sessão teve início com a indicação por parte das professoras que o tema do dia seria as rimas e, os alunos recordaram a noção de rima. Foram dados alguns exemplos e rapidamente vários alunos começaram a participar, dando as suas opiniões que eram bastante válidas.

Passámos depois para a atividade propriamente dita e a professora titular da turma distribuiu um cartão ao acaso, a cada um dos alunos, onde estes teriam que identificar quais os pares de figuras que rimavam entre si. Os cartões tinham palavras terminadas em: eta, oura, eia, ol, afa, elo, elha, ão, inho, ru, el e ato. Pediu-se a um aluno, ao acaso que divulga-se a sua palavra e aguardou-se pelo colega que tivesse a palavra correspondente, para que este identificasse a rima, dizendo a palavra em voz alta. Foi feito o mesmo procedimento para os doze pares de palavras. Os alunos identificaram com alguma facilidade todas as rimas e gostaram da dinâmica, tarefa que foi facilitada pelo facto dos cartões conterem a palavra e a imagem.

De seguida, distribuídos pelos pares de rimas encontrados, os alunos juntaram-se dois a dois para identificar novas palavras que terminassem com o mesmo som. Durante este período, as professoras informaram de como seria o procedimento de apresentação à turma, das palavras encontradas. Passou-se então à apresentação destas à turma, de forma a todos os alunos tomarem conhecimento das mesmas, ou até mesmo acrescentar novas sugestões. Ainda relativamente ao trabalho desenvolvido a pares, estes empenharam-se na tarefa e nomearam várias palavras para todos os casos, inclusive várias listas de palavras que ultrapassaram as nossas expectativas.

Avaliação e Reflexão da 12ª Sessão

Esta atividade foi desenvolvida a pares e gerou uma dinâmica de dupla saudável em que todos queriam encontrar mais uma palavra. Ao apresentar essas palavras à turma, foi determinado o procedimento de envolver os dois elementos do grupo, em que cada um dizia sua palavra, alternadamente, até desistirem ou errarem, perdendo o direito de apresentar nova palavra aquando da ocorrência de uma dessas situações, passando-se a outro grupo de alunos.

Como se pode ver na grelha de observação direta, registada no Apêndice 28 verificamos, em termos de atitudes e comportamentos, que todos os alunos participaram

ativamente, mas relativamente ao falar na sua vez, os alunos n^{os} 1, 3 e 23 precisam de ajuda para o fazer. No que diz respeito ao desempenho académico, podemos observar que todos os alunos identificam o último som da palavra e encontram a outra palavra com o mesmo som. No entanto, os alunos n^{os} 8 e 21 revelam carecer de ajuda para descobrir novas palavras e os alunos n^{os} 1, 3, 8, 21 e 23 necessitam de ajuda para escrever as novas palavras.

Na síntese da autoavaliação, também no Apêndice 28, verificamos que todos os alunos indicam ter participado ativamente, ter identificado o último som da palavra e ter encontrado novas palavras com o mesmo som. Relativamente a falar na sua vez, revelaram necessitar de ajuda os alunos n^{os} 1, 3 e 23. Também na autoavaliação, relativamente à descoberta de novas palavras com o mesmo som, os alunos n^{os} 8 e 21 indicaram ter tido ajuda, e na escrita dessas mesmas palavras, os alunos 1, 3, 8, 21 e 23, afirmaram o mesmo.

Quanto à heteroavaliação, o Apêndice 28 mostra que todos os grupos declararam ter participado ativamente, ter identificado o último som da palavra e ter encontrado outras palavras com o mesmo som. Os pares de alunos n^{os} 3 e 16, n^{os} 1 e 19 e n^{os} 12 e 23, assinalam precisar de ajuda para falar na sua vez. Os pares dos alunos n^{os} 6 e 21, e n^{os} 8 e 14 revelam necessitar de ajuda para descobrir novas palavras com o mesmo som, e finalmente os pares n^{os} 3 e 16, n^{os} 6 e 21, n^{os} 1 e 19, n^{os} 12 e 23, e n^{os} 8 e 14 afirmam ter tido ajuda na escrita das palavras descobertas.

Fazendo um balanço da sessão, consideramos como aspetos positivos:

- a dinâmica do trabalho a pares, em que ninguém se encosta;
- o empenho na atividade;
- a cautela com o material;
- o aumento de vocabulário.

Como constrangimentos registaram:

- o ruído por parte de alguns alunos.

4.2.2.13 Semana de 13 de junho a 17 de junho

Esta semana a área trabalhada foi o estudo do meio, pretendendo-se que os alunos realizassem algumas experiências sobre a solubilidade de substâncias quotidianas. Foram utilizadas como substâncias: o sal, o açúcar, o arroz e o azeite, substâncias essas trazidas de casa pelos alunos.

➤ A nível do grupo

Na planificação constante no quadro 23, foram registados os objetivos gerais e específicos desta sessão, assim como a estratégia utilizada e os materiais necessários às atividades projetadas.

Quadro 23. Planificação da sessão de dia 13 de junho

Área Curricular: Estudo do meio	1ª Ano de escolaridade	Tempo previsto: 90 Minutos
Objetivos gerais: Realizar experiências com água e outras substâncias (açúcar, sal, arroz e azeite)		
Objetivos específicos: Identificar as substâncias que se dissolvem na água Identificar as substâncias que não se dissolvem na água Registar os resultados obtidos na folha de registo Participar ativamente nas tarefas		
Recursos humanos e materiais: Professoras Alunos 24 copos de vidro de iogurte transparentes 24 colheres Substâncias: água, açúcar, sal, arroz e azeite Uma folha de registo para cada grupo e lápis Guardanapos para limpeza		
Estratégias/Atividades: As professoras informam os alunos que irão realizar algumas experiências nesta aula. As experiências consistem em juntar uma colher de uma determinada substância (açúcar, sal, arroz e azeite) a um copo com água e mexer. Após este procedimento deverão verificar se, cada uma das substâncias, se dissolve ou não na água. Os grupos serão formados por quatro elementos cada, para que cada aluno realize uma das experiências e registe o resultado obtido. Os alunos são também informados que terão de escrever na folha de registo, antes da realização da experiência, qual é a sua previsão para os resultados a obter. É então entregue a cada grupo, um copo e uma colher para cada elemento, assim como a água e as substâncias necessárias (açúcar, sal, arroz e azeite) à realização das experiências. As professoras percorrem os grupos para observação dos acontecimentos e resolução de dúvidas que possam surgir. Depois de terminadas as experiências e registados os resultados, é feita uma comparação dos resultados obtidos e as professoras irão dar exemplos de trocas realizadas, mostrando várias formas de realizar cada troca, para que os alunos fiquem conscientes do leque de hipóteses que existem para a mesma negociação.		

➤ A nível da família

A planificação realizada ao nível da família foi registada no quadro 24 e foi nosso objetivo envolver os encarregados de educação/famílias nas atividades escolares. Neste caso, foi solicitada a intervenção da família no sentido de disponibilizarem alguns materiais

necessários á realização desta experiências, nomeadamente pequenas quantidades de: açúcar, sal, azeite e arroz.

Quadro 24. Planificação da sessão de dia 13 de junho a nível da família

Objetivos gerais
Envolver a família nas atividades escolares
Objetivos específicos
Valorizar as aprendizagens realizadas na escola
Reforçar a participação da família nas atividades letivas
Recolher os materiais necessários à atividade
Promover o diálogo acerca das atividades escolares
Estratégias
Solicitar à família que se envolva nas atividades escolares, nomeadamente na recolha do material necessário à atividade.
Alertar para o diálogo com os respetivos educandos, no sentido de perceberem o que se passa na escola, dialogar sobre o dia passado na escola, ouvir os bons e maus momentos.
Materiais
Sal , azeite, arroz e açúcar
Frascos de iogurte transparentes
Colheres de plástico

Intervenção e Realização da 13ª Sessão

Esta sessão teve início com a indicação por parte das professoras, de que iam realizar algumas experiências na aula e explicaram o procedimento a ter. As experiências consistiram em juntar uma colher de uma substância (açúcar, sal, arroz e azeite) a um copo com água e mexer, para verificar se a substância utilizada se dissolvia ou não na água.

Os grupos foram formados por quatro elementos e cada elemento do grupo ficou responsável por uma das substâncias, tendo que prever o resultado que obteria, realizar a experiência e depois registar os resultados obtidos, verificando se a sua previsão coincidia com os resultados obtidos.

A folha de registo foi entregue e serviu para registar a previsão de cada grupo, antes da realização da experiência, e só depois, lhes foi entregue o material necessário para as experiências, um copo e uma colher para cada elemento do grupo, assim como a água e as substâncias necessárias: açúcar, sal, arroz e azeite.

As professoras percorreram os grupos para observação dos acontecimentos e resolução das dúvidas que surgiram. Depois de terminadas as experiências e registados os resultados na folha de registo foi feita uma comparação dos resultados obtidos. Cada grupo

comentou entre si os resultados obtidos e apresentavam justificações para os resultados obtidos.



Figura 14. Fotografia ilustrativa da 13ª sessão

Avaliação e Reflexão da 13ª Sessão

Mais uma vez as famílias se mostraram participativas nas atividades escolares porque todos os alunos trouxeram para a escola o material solicitado. Desta forma os alunos relataram em casa a atividade realizada, conversaram acerca da experiência vivenciada e foi uma forma de consolidar a aprendizagem.

Utilizando palavras dos alunos “estas aulas são muito mais giras”, “o nosso grupo conseguiu acertar todas”, “não me vou esquecer disto”, “fui eu que fiz, eu vi”, são expressões que nos mostram o entusiasmo dos alunos pela atividade.

Analisando a grelha de observação direta, registada no Apêndice 29 verificamos, em termos de atitudes e comportamentos, que todos os alunos participaram ativamente e partilharam os materiais. No que diz respeito ao desempenho académico, podemos observar que todos os alunos realizaram a experiência e identificaram as substâncias que se dissolvem, ou não, na água. No entanto, os alunos nºs 6, 8 e 21 precisam de ajuda para assinalar os resultados na folha de registo.

A autoavaliação, também no Apêndice 29, mostra que todos os alunos indicam ter participado ativamente, ter partilhado o material, ter realizado a experiência e ter identificado as substâncias que se dissolvem, ou não, na água. Relativamente a indicar os resultados na folha de registo, o aluno nº 21 declara ter tido ajuda.

A heteroavaliação, no mesmo Apêndice, mostra que todos os grupos assinalaram todos os itens positivamente, ou seja, participaram ativamente, partilharam os materiais, fizeram a experiência, viram as substâncias que se dissolvem (ou não) na água e escreveram os resultados obtidos.

Devemos acrescentar que esta sessão foi bastante produtiva no sentido em que permitiu uma aprendizagem ativa, em que os alunos se empenharam na realização das experiências, no registo dos resultados e na discussão das conclusões. A tarefa prática mais uma vez se revelou motivadora para os alunos que recordam com maior facilidade os resultados obtidos.

Considerámos como aspetos positivos desta sessão:

- a partilha dos materiais utilizados nas experiências;
- o entusiasmo e empenho na atividade / a participação ativa demonstrada;
- a aprendizagem pela descoberta;
- a iniciação ao método científico, numa dinâmica de preparação, previsão, experimentação, recolha de resultados e registo de conclusões;
- a participação da família.

Não registámos qualquer constrangimento nesta sessão.

4.3 Avaliação global

Apontada como uma componente fundamental da prática pedagógica, a avaliação tem sido considerada o aspeto mais problemático nas mudanças requeridas para essa mesma prática. Os professores vão-se adaptando a novas metodologias de ensino, mas continuam a avaliar, sobretudo, através da realização de testes, valorizando o trabalho de memorização.

Esta problemática remete-nos para outra questão: Qual o objetivo da avaliação? Sobre esta questão, Abrantes et al (1997) referem que os resultados da avaliação de um aluno destinam-se, a informar o próprio aluno, o professor, os pais, a escola e a comunidade, a respeito do seu progresso nos diferentes domínios da aprendizagem. Os mesmos autores indicam ainda que a avaliação fornece dados para ajudar o professor a avaliar o seu próprio ensino e que esta avaliação pode auxiliar na tomada de decisões, envolvendo eventualmente a modificação ou o ajustamento do modo de estudar (do aluno) ou de organizar o ensino (do professor). Assumindo estes princípios, realizámos, ao longo da intervenção, uma avaliação formativa e atenta, procurando ajustar as metodologias utilizadas em sala de aula para, assim maximizar as aprendizagens efetuadas pelos alunos.

Foi nesse sentido que apostámos na aprendizagem cooperativa e numa diferenciação pedagógica, assentes nos princípios que Sanches (2001, p. 72) enuncia, ou seja “dentro de um grupo e para esse grupo, realizando práticas pedagógicas centradas na ação, no trabalho da turma como um grupo e em atividades que possibilitem a alunos com diferentes capacidades participarem a níveis diferenciados e com objetivos diferentes.” Foi nesta perspetiva que conduzimos o nosso trabalho, segundo uma metodologia de investigação-ação focada na implementação de metodologias cooperativas e inclusivas com o objetivo de melhorar o comportamento e aproveitamento.

Ao longo deste capítulo iremos efetuar o balanço de todo o plano de ação realizado, fazendo o confronto entre a situação inicial (ponto de partida), e a situação final (ponto de chegada). Esta avaliação integrará as várias dimensões avaliativas integradas na intervenção: reflexão em torno das metodologias utilizadas em sala de aula, efetuada no final de cada atividade; avaliação conforme a observação realizada pelas docentes; e autoavaliação e heteroavaliação efetuadas pelos alunos.

4.3.1. A nível do grupo e do aluno “caso”

Vamos iniciar este balanço pela análise do grande grupo, através da comparação entre a situação inicial e a situação final, nas diferentes dimensões, abordadas ao longo da intervenção.

4.3.1.1. A nível do grupo

Do confronto entre a situação inicial e a situação final, no que diz respeito ao comportamento e atitudes, verifica-se, segundo a opinião da professora titular (Quadro 25), que os alunos continuam faladores, brincalhões e algo irresponsáveis. Apesar desta leitura inicial, a docente acaba por admitir que existiu uma evolução, sentindo-se, no final do ano, mais à vontade para gracejar e brincar, sem que se perdesse a dinâmica da aula.

Quadro 25. Comportamento e atitudes - confronto entre a situação inicial e a situação final

Dimensão analisada (Fonte)	Situação inicial – novembro (Apêndice 10)	Situação final – junho (Apêndice 38)
Comportamento e atitudes (Entrevista com a professora titular da turma)	• “não têm responsabilidade, não têm maturidade digamos assim” • “é complicado também gerir o ...a conversa entre eles, porque eles são pequeninos, querem conversar,” • “qualquer coisa os distrai, qualquer coisa serve para se levantarem” • “qualquer coisa serve de desculpa para fazer perguntas, questionar, levantar, afiar lápis, ir à casa de banho, beber água e isso tudo” • “primeiro que eles se habituem a determinadas regras, leva o seu tempo e depois são muitos” • “há outros que não são propriamente ... digamos, obedientes á primeira, não ouvem à primeira, não reagem nem, ..., nem obedecem à primeira”	• “No entanto foi muito difícil trabalhar com eles em grupo, porque, ..., eles são muito faladores, são muito brincalhões e então se estiverem em grupo, ..., mais se proporciona a conversa e a brincadeira” • “Se há alguma coisa errada – Não fui eu, foi fulano que fez, - foi ele, - foi ela, têm ainda esta, ... esta postura” • “mas já podia com alguns deles, meter assim uma graça, ou porque via qualquer coisas que eles escreveram ou um comentário,... em que me dava graça mas tinha de aguentar e agora já havia vezes em que podíamos rir... porque a seguir apanhávamos o fio e continuávamos.”

De acordo com os dados recolhidos, em junho, apresentados na Matriz sociométrica de escolhas (Apêndice 42), verificámos que a aluna nº11 foi a mais escolhida com 24 escolhas, das quais 7 no primeiro critério (situação de classe), 11 no segundo critério (situação de trabalho) e 6 escolhas no terceiro critério (situação de recreio). A aluna nº1 tem 22 escolhas, 6 no primeiro critério e 8 no segundo e terceiro critérios. Logo de seguida temos

ainda com 18 escolhas, a aluna nº5 e a aluna nº12. A aluna nº5 com 8, 6 e 4 escolhas em cada um dos critérios e a aluna nº12 com 7, 7 e 4 escolhas respetivamente em cada critério. Deste modo, conclui-se que face aos dados iniciais, existiram algumas alterações na dinâmica de relacionamento da turma, tendo as alunas nºs 1 e 11 recebido, neste segundo momento, quase o dobro das escolhas de novembro. Estas alunas, juntamente com as alunas nos 5 e 12 tomaram a liderança da turma destacando-se dos restantes alunos. Os meninos perderam algumas escolhas para as meninas da turma, diferença que não era significativa em novembro.

Considerando cada critério isoladamente, no primeiro referente à questão “Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias?”, a aluna nº5 obteve o maior número de escolhas, seguindo-se as meninas nº11 e nº12, ficando a aluna nº15 muito aquém das preferências, neste segundo momento. As alunas nºs 8 e 14, também em junho não obtiveram qualquer escolha, juntamente com as meninas nº6 e nº19. No que concerne ao segundo critério: “Quem escolherias para fazer contigo um trabalho de grupo?”, a aluna nº11 continua a ser a escolhida. Sem qualquer escolha estiveram os alunos nºs 8, 19 e 21 (este último desencadeador da nossa ação). Em relação ao 3º critério: “Quem escolherias para brincar contigo no recreio?”, a mais escolhida foi a aluna nº1, seguindo-se as meninas nº2 e nº11, realçando-se que nenhuma das três tinha liderado as preferências em novembro. Sem qualquer escolha ficou a aluna nº8, facto que não se tinha verificado no primeiro momento, em que todos os alunos tinham pelo menos uma escolha.

Relativamente às rejeições apuradas, em junho, a partir das respostas dos alunos e condensadas na Matriz sociométrica de rejeições (Apêndice 43), verificámos que à semelhança do que foi apurado em novembro (Apêndice 16), existem várias meninas que não são rejeitadas por qualquer colega, são elas as alunas nºs 1, 2, 4, 7, 11, 12, 13, 15, 16 e 22, enquanto no momento inicial eram as alunas nºs 2, 7, 11, 13 e 16 que reuniam essas condições. No entanto o elemento mais rejeitado da turma é também uma menina, a aluna nº8 que apresenta 17 rejeições, seguida pelo aluno nº3 com 13 rejeições. Ainda no que diz respeito à aluna nº8, esta tem 6 rejeições no primeiro critério, 6 rejeições no segundo critério e 5 no terceiro critério, ultrapassando, neste momento o aluno nº3 que em novembro foi o que sofreu mais rejeições. De facto, após a nossa intervenção, o aluno nº3 teve 9 rejeições no primeiro critério, 3 no segundo critério e 1 no terceiro critério. Apenas no primeiro critério este aluno continua a ser o mais rejeitado. No segundo critério para além da aluna nº8, com 6 rejeições, o menino nº20 teve 4 rejeições. É também um rapaz, o nº24 (com 4 rejeições) que segue a aluna nº8 (com 5 rejeições) no terceiro critério.

Globalmente, em termos académicos, visto tratar-se de um primeiro ano, desconhecido da professora titular de turma, o início do ano caracterizou-se por uma atitude apreensiva por parte da docente, muito focada na implementação de regras na sala de aula e nas dificuldades que detetou.

Do confronto entre a situação inicial e a situação final (Quadro 26), verificamos que a professora titular da turma fez um balanço académico muito positivo, traduzido nas seguintes afirmações (Apêndice 38): “de uma maneira geral, estou, acho que tive muito trabalho com eles, mas estou contente com o trabalho e com a grande maioria deles e acho que são bons alunos”.

Quadro 26. Situação de ensino/aprendizagem - confronto entre a situação inicial e a situação final

Dimensão analisada (Fonte)	Situação inicial – novembro (Apêndice 10)	Situação final – junho (Apêndice 38)
Situação de ensino/aprendizagem (Entrevista com a professora titular da turma)	• “todos eles a necessitar sempre de ajuda e apoio porque são meninos pequeninos, infantis, muito brincalhões” • “para estarem numa sala de aula a tempo inteiro ... com atenção e sem se distraírem” • “é complicado muitas vezes motivá-los,” • “é complicado muitas vezes mantê-los a atenção,” • “é complicado muitas vezes dar-lhes a ajuda de que eles necessitam” • “são muitos e o professor é só um” • “são todos estes problemazitos dentro da turma que dificultam um bocadinho, mas estamos no início do ano” • “eles ainda estão a adaptar-se a mim, estão a habituar-se e estou, também a habituar-me a eles ... estou convencida que com o tempo as coisas hão de ir ao lugar.”	• “A nível do aproveitamento geral, eu acho que, ham..., é uma turmazinha razoável, que tem bom aproveitamento, há aqui elementos muito bons.” • “Eu tenho sete alunos com Muito Bom e depois acho que tenho outros seis ou sete com Bom, portanto, ham... mais de metade da turma” • “depois tenho alguns alunos razoáveis que andam bem e com uma ajudazinha vão e estão todos mais ou menos a ler” • “E depois há quatro ou cinco alunos, eu tinha cinco planos de recuperação na sala, um deles teve positiva e os outros quatro acabaram por não recuperar por serem muito imaturos ou não conseguirem produzir, realizar, ... são alunos que necessitam muito de um ensino individualizado”

Inicialmente, os alunos nº 1, 3, 6, 8 e 23 são referenciados no PCT (p. 11) como alunos “que merecem uma atenção especial” e que o cerne da sua problemática são as dificuldades de concentração e de trabalho (nº8), a imaturidade motivada por possuir apenas 5 anos (nº6) e as questões comportamentais (nº1, nº3 e nº23). Sobre estes alunos, no final da intervenção, a docente titular da turma refere que “era muito complicado ajudá-los a todos. Tenho de estar ao pé de todos eles, tenho de estar ao pé do “Rodrigo” (nº 21), tenho de estar ao pé da aluna nº8, tenho de estar ao pé do aluno nº3, tenho de estar ao pé da aluna nº6, ...

e já experimentei a juntá-los, a fazer um “u” aqui assim no meio, mas não funcionou, porque eles querem ajuda individualizada...” (Apêndice 10). No entanto, se em alguns alunos a evolução não foi muito positiva, noutros foi possível, segundo a professora titular da turma, registar transformações muito positivas, nomeadamente no caso dos alunos nº1 e nº3, acerca dos quais, a docente declara que (Apêndice 37):

- “a aluna nº1 evoluiu de uma maneira. No início ela arranjava uma confusão em todos os trabalhos, uma coisa, ... não precisava de ninguém lhe fazer nada, ela ... agora criou uma motivação...”
- “o aluno nº3 acho, está melhor do que no início,... está, mesmo no relacionamento, já ...,não faz tão frente, acomoda-se mais, ... já não vai tanto pisar o risco”

Em relação às alunas nºs 6, 8 e 23, verificámos, ao longo da intervenção, através das avaliações e reflexões registadas semanalmente (Ponto 4.2.2 deste Trabalho - Planificação, intervenção, avaliação e reflexão a curto prazo) que possuíam pouca autonomia, necessitando de ajuda para desenvolver as atividades e cumprir as regras do trabalho/sala de aula (Quadro 27). Os registos das observações diretas realizadas pelas docentes, coincidem, na maioria dos casos, com a autoavaliação efetuada pelas alunas (Apêndices 17 a 29), notando-se que as referidas alunas necessitam de ajuda, tanto para atingir os objetivos propostos em termos de atitudes e comportamentos como em termos de desempenho académico. No entanto, pela análise dos dados recolhidos (Quadro 27), verificámos que houve uma evolução mais significativa no que diz respeito às atitudes e comportamentos, nomeadamente dos alunos nºs 1, 3 e 23, o que confirma as declarações da docente. Em termos académicos observámos, conforme se pode comprovar pelo quadro 27, que os alunos nºs 1, 3, 6, 8 e 23 necessitam sistematicamente da ajuda dos colegas para concluir as atividades propostas.

Quadro 27. Resumo das aquisições, por aluno e sessão de trabalho, de acordo com os registos de observação direta

		Nº de aquisições por Nº total de itens avaliados																									
Sessões		1ª sessão		2ª sessão		3ª sessão		4ª sessão		5ª sessão		6ª sessão		7ª sessão		8ª sessão		9ª sessão		10ª sessão		11ª sessão		12ª sessão		13ª sessão	
Aluno	Itens Observados	Atitudes e Comportamentos	Desempenho Académico	Atitudes e Comportamentos	Desempenho Académico	Atitudes e Comportamentos	Desempenho Académico	Atitudes e Comportamentos	Desempenho Académico	Atitudes e Comportamentos	Desempenho Académico	Atitudes e Comportamentos	Desempenho Académico	Atitudes e Comportamentos	Desempenho Académico	Atitudes e Comportamentos	Desempenho Académico	Atitudes e Comportamentos	Desempenho Académico	Atitudes e Comportamentos	Desempenho Académico	Atitudes e Comportamentos	Desempenho Académico	Atitudes e Comportamentos	Desempenho Académico	Atitudes e Comportamentos	Desempenho Académico
1	☺	3/4	1/3	2/3	2/4	1/2	3/5	3/3	1/3	3/3	2/4	2/3	4/4	1/4	3/3	1/1	2/4	-	4/5	-	2/3	2/2	3/5	1/2	3/4	2/2	4/4
	☹	-	2/3	1/3	2/4	1/2	2/5	-	2/3	-	2/4	1/3	-	3/4	-	-	2/4	2/2	1/5	2/2	1/3	-	2/5	1/2	1/4	-	-
	⊗	1/4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	☺	4/4	3/3	3/3	4/4	2/2	5/5	-	-	-	-	3/3	4/4	4/4	3/3	1/1	4/4	2/2	5/5	2/2	3/3	2/2	5/5	2/2	4/4	2/2	4/4
	☹	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	⊗	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3	☺	3/4	1/3	3/3	2/4	1/2	3/5	3/3	1/3	3/3	2/4	2/3	4/4	4/4	3/3	1/1	2/4	2/2	4/5	-	2/3	2/2	3/5	1/2	3/4	2/2	4/4
	☹	-	2/3	-	2/4	1/2	2/5	-	2/3	-	2/4	1/3	-	-	-	-	2/4	-	1/5	2/2	1/3	-	2/5	1/2	1/4	-	-
	⊗	1/4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4	☺	4/4	3/3	3/3	4/4	2/2	5/5	3/3	3/3	3/3	4/4	3/3	4/4	4/4	3/3	1/1	4/4	2/2	5/5	2/2	3/3	2/2	5/5	2/2	4/4	2/2	4/4
	☹	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	⊗	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5	☺	4/4	3/3	3/3	4/4	2/2	5/5	3/3	3/3	3/3	4/4	3/3	4/4	4/4	3/3	1/1	4/4	2/2	5/5	2/2	3/3	2/2	5/5	2/2	4/4	2/2	4/4
	☹	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	⊗	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6	☺	3/4	1/3	2/3	1/4	2/2	3/5	3/3	1/3	3/3	2/4	3/3	4/4	4/4	3/3	1/1	1/4	2/2	3/5	2/2	1/3	2/2	3/5	2/2	4/4	2/2	3/4
	☹	1/4	2/3	1/3	3/4	-	2/5	-	2/3	-	2/4	-	-	-	-	-	3/4	-	2/5	-	2/3	-	2/5	-	-	-	1/4
	⊗	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7	☺	4/4	3/3	2/3	4/4	2/2	5/5	3/3	3/3	3/3	4/4	3/3	4/4	4/4	3/3	1/1	4/4	2/2	5/5	2/2	3/3	2/2	5/5	2/2	4/4	2/2	4/4
	☹	-	-	1/3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	⊗	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8	☺	3/4	1/3	2/3	1/4	2/2	2/5	3/3	1/3	3/3	2/4	3/3	4/4	4/4	3/3	1/1	1/4	2/2	3/5	2/2	1/3	2/2	3/5	2/2	2/4	2/2	3/4
	☹	1/4	2/3	1/3	3/4	-	3/5	-	2/3	-	2/4	-	-	-	-	-	3/4	-	2/5	-	2/3	-	2/5	-	2/4	-	1/4
	⊗	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

		Nº de aquisições por Nº total de itens avaliados																									
Sessões		1ª sessão		2ª sessão		3ª sessão		4ª sessão		5ª sessão		6ª sessão		7ª sessão		8ª sessão		9ª sessão		10ª sessão		11ª sessão		12ª sessão		13ª sessão	
Aluno	Itens Observados	Atitudes e Comportamentos	Desempenho Académico	Atitudes e Comportamentos	Desempenho Académico	Atitudes e Comportamentos	Desempenho Académico	Atitudes e Comportamentos	Desempenho Académico	Atitudes e Comportamentos	Desempenho Académico	Atitudes e Comportamentos	Desempenho Académico	Atitudes e Comportamentos	Desempenho Académico	Atitudes e Comportamentos	Desempenho Académico	Atitudes e Comportamentos	Desempenho Académico	Atitudes e Comportamentos	Desempenho Académico	Atitudes e Comportamentos	Desempenho Académico	Atitudes e Comportamentos	Desempenho Académico	Atitudes e Comportamentos	Desempenho Académico
9	☺	4/4	3/3	3/3	4/4	2/2	5/5	3/3	3/3	3/3	4/4	3/3	4/4	4/4	3/3	1/1	4/4	2/2	5/5	2/2	3/3	2/2	5/5	2/2	4/4	2/2	4/4
	☹	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	⊗	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10	☺	4/4	3/3	3/3	4/4	2/2	5/5	3/3	3/3	3/3	4/4	3/3	4/4	4/4	3/3	1/1	4/4	2/2	5/5	2/2	3/3	2/2	5/5	2/2	4/4	2/2	4/4
	☹	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	⊗	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
11	☺	4/4	3/3	3/3	4/4	2/2	5/5	3/3	3/3	3/3	4/4	3/3	4/4	4/4	3/3	1/1	4/4	2/2	5/5	2/2	3/3	2/2	5/5	2/2	4/4	2/2	4/4
	☹	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	⊗	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
12	☺	4/4	3/3	-	-	2/2	5/5	3/3	3/3	3/3	4/4	3/3	4/4	4/4	3/3	1/1	4/4	2/2	5/5	2/2	3/3	2/2	5/5	2/2	4/4	2/2	4/4
	☹	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	⊗	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
13	☺	4/4	3/3	3/3	4/4	2/2	5/5	3/3	3/3	3/3	4/4	3/3	4/4	4/4	3/3	1/1	4/4	2/2	5/5	2/2	3/3	2/2	5/5	2/2	4/4	2/2	4/4
	☹	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	⊗	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
14	☺	4/4	3/3	3/3	4/4	2/2	5/5	3/3	3/3	3/3	4/4	3/3	4/4	4/4	3/3	1/1	4/4	2/2	5/5	2/2	3/3	2/2	5/5	2/2	4/4	2/2	4/4
	☹	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	⊗	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
15	☺	4/4	3/3	3/3	4/4	2/2	5/5	3/3	3/3	3/3	4/4	3/3	4/4	4/4	3/3	1/1	4/4	2/2	5/5	2/2	3/3	2/2	5/5	2/2	4/4	2/2	4/4
	☹	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	⊗	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
16	☺	4/4	3/3	3/3	4/4	2/2	5/5	3/3	3/3	3/3	4/4	3/3	4/4	4/4	3/3	1/1	4/4	2/2	5/5	2/2	3/3	2/2	5/5	2/2	4/4	2/2	4/4
	☹	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	⊗	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
17	☺	4/4	3/3	3/3	4/4	2/2	5/5	3/3	3/3	3/3	4/4	3/3	4/4	4/4	3/3	1/1	4/4	2/2	5/5	2/2	3/3	2/2	5/5	2/2	4/4	2/2	4/4

		Nº de aquisições por Nº total de itens avaliados																									
Sessões		1ª sessão		2ª sessão		3ª sessão		4ª sessão		5ª sessão		6ª sessão		7ª sessão		8ª sessão		9ª sessão		10ª sessão		11ª sessão		12ª sessão		13ª sessão	
Aluno	Itens Observados	Atitudes e Comportamentos	Desempenho Académico	Atitudes e Comportamentos	Desempenho Académico	Atitudes e Comportamentos	Desempenho Académico	Atitudes e Comportamentos	Desempenho Académico	Atitudes e Comportamentos	Desempenho Académico	Atitudes e Comportamentos	Desempenho Académico	Atitudes e Comportamentos	Desempenho Académico	Atitudes e Comportamentos	Desempenho Académico	Atitudes e Comportamentos	Desempenho Académico	Atitudes e Comportamentos	Desempenho Académico	Atitudes e Comportamentos	Desempenho Académico	Atitudes e Comportamentos	Desempenho Académico	Atitudes e Comportamentos	Desempenho Académico
18	☺	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	☹	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	☺	4/4	3/3	3/3	4/4	2/2	5/5	3/3	3/3	3/3	4/4	3/3	4/4	4/4	3/3	1/1	4/4	2/2	5/5	2/2	3/3	2/2	5/5	2/2	4/4	2/2	4/4
	☹	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
19	☺	4/4	3/3	3/3	4/4	2/2	5/5	3/3	3/3	3/3	4/4	3/3	4/4	4/4	3/3	1/1	4/4	2/2	5/5	2/2	3/3	2/2	5/5	2/2	4/4	2/2	4/4
	☹	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	☹	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	☹	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
20	☺	4/4	3/3	3/3	4/4	2/2	5/5	3/3	3/3	3/3	4/4	3/3	4/4	4/4	3/3	1/1	4/4	2/2	5/5	2/2	3/3	2/2	5/5	2/2	4/4	2/2	4/4
	☹	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	☹	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	☹	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
21	☺	3/4	1/3	2/3	1/4	2/2	2/5	-	-	-	-	3/3	4/4	4/4	3/3	-	-	2/2	3/5	2/2	2/3	2/2	3/5	2/2	2/4	2/2	3/4
	☹	1/4	2/3	1/3	3/4	-	3/5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2/5	-	1/3	-	2/5	-	2/4	-	1/4
	☹	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	☹	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
22	☺	4/4	3/3	-	-	2/2	5/5	3/3	3/3	3/3	4/4	3/3	4/4	4/4	3/3	1/1	4/4	2/2	5/5	2/2	3/3	2/2	5/5	2/2	4/4	2/2	4/4
	☹	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	☹	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	☹	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
23	☺	3/4	1/3	-	-	2/2	3/5	3/3	1/3	3/3	2/4	3/3	4/4	4/4	3/3	1/1	2/4	-	4/5	-	1/3	2/2	3/5	1/2	3/4	2/2	4/4
	☹	-	2/3	-	-	-	2/5	-	2/3	-	2/4	-	-	-	-	-	2/4	2/2	1/5	2/2	2/3	-	2/5	1/2	1/4	-	-
	☹	1/4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	☹	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
24	☺	4/4	3/3	3/3	4/4	2/2	5/5	3/3	3/3	3/3	4/4	3/3	4/4	4/4	3/3	1/1	4/4	2/2	5/5	2/2	3/3	2/2	5/5	2/2	4/4	2/2	4/4
	☹	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	☹	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	☹	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Legenda: ☺ Sim; ☹ Com ajuda; ☹ Não

4.3.1.2. A nível do aluno “caso”

Convencidas de que o grande desafio que se coloca é o de construir uma escola efetivamente inclusiva, uma escola que a todos aceite e trate de forma diferenciada, consideramos importante recolher indícios acerca do grau de inclusão do aluno desencadeador da nossa intervenção, no contexto da turma. Desde o início de intervenção que ficou claro que o “Rodrigo” estava integrado na turma, pois segundo, a professora titular da turma (Apêndice 10), “nunca senti que o pusessem de parte”. Também a encarregada de educação demonstra estar convencida desse facto, verificando-se, no entanto, uma evolução (Quadro 28) no sentido de maior seletividade nas amizades estabelecidas. Sendo uma alteração esperada, consideramos o balanço positivo. A encarregada de educação explica esta atitude mais seletiva, afirmando que “na escola...depende das crianças, porque há crianças que compreendem o problema que ele tem e há outras que não e ele aproxima-se daquelas que também são mais compreensivas com ele e mais cooperativas”.

Quadro 28. Integração - confronto entre a situação inicial e a situação final

Dimensão analisada (Fonte)	Situação inicial – novembro (Apêndice 7)	Situação final – junho (Apêndice 35)
Integração (Entrevista com a encarregada de educação)	• “veio com muitas crianças que estava já habituado da Pré, essas crianças por acaso são muito cooperativas e amigas dele...” • “com os outros miúdos, ainda está um bocadinho de pé atrás ...ainda os está a conhecer e estão também a conhece-lo a ele” • “a nível de estar sentado, a nível de seguir as regras ... acho que se adaptou muito bem, muito bem mesmo” • “gosta de estar na escola a aprender”	• “com os colegas que ele já conhecia do ano passado da Pré, ele sempre teve um bom relacionamento e continuou a ter” • “houve um afastamento das outras crianças porque também era tudo novo para elas como para ele e o “Rodrigo” tem um género de brincadeiras e eles queriam ter outro” • “em geral teve sempre quatro ou cinco amigos e depois também fez novos amigos”

Esta integração é facilitada porque, o “Rodrigo” é uma criança educada e meiga e porque de acordo com a professora titular de turma (Apêndice 10) “há uma certa condescendência com ele”.

No entanto, considerando que uma inclusão bem conseguida não deve ter como base apenas a condescendência (Quadro 29) ou a atitude cooperante do aluno objeto da intervenção, procurámos desenvolver estratégias que permitissem que o “Rodrigo” fosse aceite e se sentisse membro de pleno direito e com direitos e oportunidades iguais aos dos colegas. Nesse sentido, ao longo da intervenção, verificámos que foram operadas algumas

alterações, que se traduziram numa participação efetiva nas atividades letivas, o que levou à criação de relacionamentos preferenciais no seio da turma. Segundo a professora (Apêndice 38), “o grupo do “Rodrigo” foi rodando um pouco embora o aluno nº20 tenha estado mais, ou menos presente”, também se verificou no trabalho individual que “o “Rodrigo” escolhe mais a aluna nº8 ou a nº16.

Verificámos que as escolhas do “Rodrigo” deixaram de seguir apenas critérios de proximidade ou de conhecimento anterior, para serem mais práticas, tendo em atenção as atividades a desenvolver. Neste âmbito, a professora titular (Apêndice 38) indicou que após a intervenção, o “Rodrigo” escolhia a aluna nº16, “mais ultimamente, porque ela o ajudava quando ele tinha dificuldades e ele passou a gostar de trabalhar com ela e de a ter como companheira de carteira”, a professora explica ainda o motivo desta predileção, declarando que “Ela ia-lhe dizendo – Ó “Rodrigo” não te esqueças disto, - ò “Rodrigo” olha aquilo, e apontava para ele ver onde eram as coisas”

Quadro 29. Aceitação por parte dos colegas - confronto entre a situação inicial e a situação final

Dimensão analisada (Fonte)	Situação inicial – novembro (Apêndice 10)	Situação final – junho (Apêndice 38)
Aceitação por parte dos colegas (Entrevista com a professora titular da turma)	• “mesmo os outros miúdos que integraram a turma, todos eles, reagem muito bem com o “Rodrigo” e preocupam-se com ele” • “eu digo dois a dois para fazerem a fila e há sempre alguém ... ele nunca vem sozinho, eu nem preciso, ...” • “no início tive uma certa curiosidade em ver se ele ficava sozinho, mas não, quando eu ia a ver já ele tinha arranjado algum companheiro,” • “ele próprio é indiferente vir com o A o B ou o C, para ele é indiferente” • “nunca senti que o pusessem de parte.” • “Nem ele põe ninguém de parte” • “acho que o aceitam muito bem” • “se for outro eles reagem, se for o “Rodrigo” calam-se, deixam-no” • “O “Rodrigo” não incomoda, se for outro qualquer, incomoda, aí Jesus, agora se for o “Rodrigo” a fazer barulho... faz de conta que não aconteceu nada.”	“Agora no final do ano, eles já andavam tão cansados, tão cansados, que as vezes também havia queixas que ..., o “Rodrigo” queria brincar com eles e eles queriam brincar sozinho,”

Ao longo do ano, de acordo com as informações obtidas, verificámos que o funcionamento das terapias nem sempre foi pacífico, não tanto pelos resultados obtidos, mas

pela forma como foram programadas. O aluno demonstrava claramente a preferência por se manter na sala de aula (Quadro 30) o que consideramos ser sinal inequívoco da forma como o aluno se sente integrado no grupo turma. A este propósito, a encarregada de educação esclarece, na entrevista efetuada após a intervenção (Apêndice 35), declara que ao “nível do horário escolar, ele teve no... no início muito bem na sala de aula, foi proveitoso e depois houve um descarrilar porque saía algumas vezes da sala durante as horas de aula, pronto... para, para terapia, para ... para outro género de coisas. O qual não foi nada produtivo e achámos que desestabilizou um bocadinho”, no entanto quase no final da nossa ação interventiva, a encarregada de educação esclarece que “depois no início do terceiro período, meio se calhar, começou a estabilizar, a estar mais tempo dentro da sala de aula e aí sim, viu-se que,... que teve alguma evolução ao nível de estar na sala”.

Ainda em relação a esta questão, pela análise do Quadro 30, verificamos que face aos problemas iniciais foram estabelecidas estratégias que permitiram ultrapassá-los, quer através da alteração dos horários quer pela estruturação efetuada com o aluno, em torno dos horários a praticar e atividades a desenvolver. Neste âmbito, salientamos a importância da ação conjunta dos educadores com os pais.

Quadro 30. Funcionamento das terapias - confronto entre a situação inicial e a situação final

Dimensão analisada Situação (Fonte)	Funcionamento das terapias
Situação inicial – novembro (Professora titular de Turma - Apêndice 10)	• Eu acho que a adaptação dele à sala, à escola foi boa” • “e a prova, digamos assim, a prova disso, é que as terapeutas que deveriam, dar-lhe apoio, dentro do horário letivo, tentaram fazê-lo, nos períodos da tarde, portanto, quando ele estava na sala, irem buscá-lo para o levarem, para ir à terapia da fala, terapia ocupacional e outras terapias, e” • “ele recusou-se simplesmente a ir, recusou-se, ora, se ele se recusou a ir, eu entendo isso como, o ele gostar de estar naquele grupo, gostar de estar na sala, gostar de colaborar ali com o grupo turma.” • “nós tivemos que colocar as terapias em horário de almoço, portanto ele vai almoçar, vem um pouco mais cedo e tem a terapia antes do tempo letivo. Quando é às duas, está despachado, entra na sala e começa a trabalhar connosco, portanto eu entendo que a adaptação dele e tendo como ... mostra esta reação dele, não querer sair da sala, acho que ele se adaptou bem.”
Situação final – junho (Encarregada de educação -Apêndice 35)	• “A nível de adaptação, até acho que se tenha adaptado minimamente bem.” • “depois também houve algumas alterações, no decorrer do ano, pronto... e ele foi criando novos hábitos” • “Ao nível do horário escolar, ele teve no... no início muito bem na sala de aula, foi proveitoso e depois houve um descarrilar porque saía algumas vezes da sala durante as horas de aula, pronto... para, para terapia, para ... para outro género de coisas. O qual não foi nada produtivo e achámos que desestabilizou um bocadinho.” • “depois no início do terceiro período, meio se calhar, começou a estabilizar, a estar mais tempo dentro da sala de aula e aí sim, viu-se que,... .que teve alguma evolução

	ao nível de estar na sala.”
Situação final – junho (Terapeuta da Fala - Apêndice 41)	• “nessa altura o “Rodrigo” ficou ao fim da manhã comigo, mas muitas vezes não queria sair da sala, dizia que não era, ... não era aquele dia para trabalhar comigo, ... ele não sido trabalhado, ainda não tinha sido estruturado ...” • “O “Rodrigo” funciona muito bem com a estruturação e,... e nota-se muito isso, quando a mãe lhe dizia de manhã, hoje vais trabalhar com a “TO” ou hoje vais trabalhar com a “TF” ele ia.” • “Agora quando ele não sabia já que ia trabalhar comigo, ele dizia, - hoje não é dia.” • “Funciona muito bem, ele normalmente no início da sessão digo, hoje vamos fazer isto, isto, isto e isto, quando acabares podemos ir fazer o que tu quiseses, e ele funciona lindamente”

Ainda em termos de relacionamento, para além destes aspetos, observámos que segundo os dados obtidos em junho e condensados na Matriz sociométrica de escolhas (Apêndice 42), o aluno nº21, desencadeador da nossa ação, apresenta 4 escolhas das quais 3 no primeiro critério (situação de classe), nenhuma no segundo critério (situação de trabalho) e 1 no último critério (situação de recreio). Os alunos que escolhem o “Rodrigo” em situação de classe, são os alunos nºs 8, 9 e 20, sendo que a aluna nº8 escolhe o “Rodrigo” em primeiro lugar nesta situação. O aluno que escolhe o “Rodrigo” no terceiro critério é o aluno nº9.

Relativamente à Matriz sociométrica de rejeições (Apêndice 43), também em junho, o “Rodrigo” tem 7 rejeições, 1 no primeiro critério e 3 no segundo e no terceiro critério. À luz destes resultados, percebemos que face ao primeiro momento da intervenção, existiram algumas alterações, que se traduziram em menos uma escolha e mais uma rejeição, o que poderemos considerar uma alteração não desejada. Por outro lado, apesar dos resultados obtidos, ele não é dos alunos mais rejeitados, aproximando-se do que pode ser considerado padrão “médio” da turma.

Quadro 31. Competências - confronto entre a situação inicial e a situação final

Dimensão analisada Situação (Fonte)	Competências
Situação inicial – novembro (Professora titular de Turma - Apêndice 10)	• eu tive um bocado de receio com “Rodrigo” ... porque a comunicação era quase nula, ... ele tem muita dificuldade de expressar-se, em expressar-se, aquilo que ele às vezes tentava dizer-me, eu não o entendia, sentia-me também um bocado mal, por não o entender” • “a destreza fina está muito, ... é o problema dele, ele não consegue escrever” • “eu estou convencida que ele vai sentir dificuldades quando o grande grupo começar a avançar,” • “na questão da leitura e da escrita” , “e se calhar mais na escrita.” • “Na matemática, a contagem ele também tem uma certa dificuldade,” • “o cálculo mental é muito difícil,” • “tem de ser tudo concretizado, tudo mostradinho ali, ... com os materiais.” • “ele tem muita dificuldade a pintar”

Dimensão analisada Situação (Fonte)	Competências
	“para ele pintar, sei lá um boneco com o cabelo castanho e a blusa azul, por exemplo, é preciso estar ali ao pé dele e quase lhe dizer – olha aqui tens de pintar castanho porque aqui o cabelo não pode ser vermelho, tens de ... escolhe lá a cor,”
Situação final – junho (Professora titular de Turma - Apêndice 38)	- o “Rodrigo” está ..., eu dei-lhe agora no final satisfaz em todas as áreas, porque também não posso avaliá-lo pelas metas dos outros, tem,... tem adaptações” “Ele evoluiu, sem duvida nenhuma que ele evoluiu e o comportamento dele está diferente, o escrever, o contar, ... fez aprendizagens” “talvez não tivesse feito tantas como aquelas que agente à partida também estaria à espera, mas ele evoluiu” “claro que está muito distanciado do grande grupo”
Situação final – junho (Terapeuta Ocupacional - Apêndice 41)	“Em termos de grafismos também [evoluiu],... mas temos que continuar a trabalhar” “em termos de dissociação do movimento, ... ele fazia muito o arrastamento e,... e perdia muito a noção da linha e de, ... de, da organização da folha, neste momento ele tem muito mais noção de estruturação da folha, ele já consegue percorrer uma linha de forma contínua ...” “faz a progressão toda da esquerda para a direita, ham..., respeitando a linha” “ele dantes fazia um crescendo, e o tamanho, mesmo quando não está a escrever, quando faz aquelas bolinhas, aquelas bolinhas, ... já são todas do mesmo tamanho, portanto já está muito mais organizado na folha” “Claro que ainda está muito à quem do que é ... a escrita funcional” - Ele em termos de autonomia na escola é fantástico
Situação final – junho (Professora de Educação Especial - Apêndice 41)	“em termos de motricidade fina está muito melhor, mas sem duvida” “na questão do processo, de, ... de língua portuguesa, além da escrita há conceitos que ele já tem, em termos, de... de palavras dentro do, do..., do contexto turma” “no que diz respeito à família, eram palavras chaves... só na globalidade” “em termos da Matemática foi até ao dez e entre o dez havia a noção do um ao dez, mas não a noção do tira e põe, não faz..., só faz adições” “O desenho, ... a utilização da cor, ham... deixou de ser o preto, porque ele era só preto, só preto, ... utilizou já mais a cor e agora preferia o vermelho, porque andava com o Benfica de um lado para o outro” “As letras, as letras..., não faz junção, mas conhece as letras,... conhece as letras todas” “se lhes mostrares palavras, conhece as letras da mesma forma como conhece a globalização de palavras, pronto. Digamos que a leitura dele é uma leitura em termos do global.” “Quando estás a juntar letra com letra a coisa não funciona.” “se ele vir a palavra mãe ele já não diz que é um m, um a e um e, diz que é mãe e capaz se eu lhe disser, - então diz que letras são; ele diz” “Cavalo sabia perfeitamente, mas chegava ao v e já não ia mais, o cav e depois já tinha de fazer cópia. Ou seja, a globalização era só das palavras mais pequenas, normalmente dos monossílabos.” “se eu lhe desse duas ou três palavras daquelas que eram conhecidas e disse-se – dá-me a palavra cavalo; ele ia e dava-me cavalo, e dava-me Benfica, e dava-me pai, e dava-me Pedro, e dava-me Raquel, e dava-me mana, ... dava mas quando era para as escrever Portanto ele conhecia-as perfeitamente, mas para as escrever não.” “Eu fazia com ele as frases e dizia-lhe, - agora vais-me escrever “o pai é bonito”; e ele ..., e depois dizia-lhe, - agora vais escrever “o bruno é bonito”, e ele sabia que era por ai e ia buscar igual, mas sozinho não.”
Situação final – junho (Terapeuta da Fala - Apêndice 41)	“a nível da linguagem, ele começou a falar melhor..., já conseguimos perceber, ele já se esforça para se explicar, coisa que ele no início não fazia,...” “ele já tenta explicar melhor quando não o percebemos, e não desiste enquanto não o

Dimensão analisada Situação (Fonte)	Competências
	percebemos. Isso também é muito importante”

No que diz respeito às conquistas académicas, conforme podemos verificar pelo Quadro 31, do confronto entre a situação inicial e a situação final percebemos que apesar das limitações existentes, a evolução foi muito positiva. Destacamos, desde logo, a evolução muito positiva em termos de linguagem, o que permitiu aumentar a interação ao longo do ano e uma participação mais ativa nas atividades, nomeadamente nas realizadas no âmbito desta intervenção.

Em termos de comunicação, os ganhos centraram-se tanto ao nível do vocabulário como da perceção da sua linguagem.

A motricidade fina foi unanimemente apontada como uma questão que influenciava negativamente o seu desempenho em sala de aula, também nessa área foram feitos novos progressos que se traduziram num melhor desempenho no registo escrito. O “Rodrigo” já reconhece os números até dez e associa-os à quantidade, também reconhece as letras e consegue globalizar algumas palavras, a nossa intervenção permitiu desenvolver algumas destas competências, num ninho incubador de novas aprendizagens que foi o grupo, numa perspetiva de aprendizagem cooperativa.

O maior constrangimento, ao longo da intervenção, foi o número de faltas que o aluno deu nos dias da nossa ação. Estas faltas foram todas devidamente justificadas, sempre por questões de saúde.

4.3.2. Parceria pedagógica

O trabalho cooperativo desenvolvido com a colega titular de turma foi de extrema importância. Pudemos contar sempre com a sua cooperação, o que se traduziu em repetidas reuniões, quer para planificar quer para avaliar a execução das atividades e posterior ajustamento.

Na recolha inicial de informações, pudemos constatar que a professora titular de turma tinha 33 anos de serviço, mas que apesar disso, conforme declarou na entrevista (Apêndice 10), não tinha qualquer experiência na educação especial pois, segundo ela, “quando tinha a hipótese de escolher turmas em que não houvesse casos ... não escolhia essa

turmas porque me fazia impressão”, justificando que “faz-me impressão ... não impressão de lidar com eles, é aquela impressão de não haver rendimento e não haver muitos, muitos progressos”.

Neste contexto, não foi surpresa perceber a apreensão da professora, face à presença do “Rodrigo”, tendo declarado que “eu tive um bocado de receio com o “Rodrigo”... porque a comunicação era quase nula, ... ele tem muita dificuldade de expressar-se, em expressar-se, aquilo que ele às vezes tentava dizer-me, eu não o entendia, sentia-me também um bocado mal, por não o entender”.

No que diz respeito às estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula, verificámos, através da observação naturalista (Apêndice 3) e da entrevista (Apêndice 10) que inicialmente, a professora titular de turma procurava dar uma atenção personalizada ao “Rodrigo”, referindo que “com o “Rodrigo” lá na sala, torna-se ainda mais complicado porque o “Rodrigo” necessita de um apoio constante, sempre”. A par desta situação, a professora tentava “equilibrar, também os outros miúdos todos que eu tenho, e tentar recupera-los para que eles, mais ou menos, vão ao mesmo ritmo, senão começam a ficar vários grupos, e começam a ficar para trás, e é isso que é difícil gerir, quando eu tenho o “Rodrigo” lá na sala, mas pronto, tenho que fazer o melhor que posso e sei, dando resposta a uns e a outros, ora à vez, ora a uns, ora a outros”.

Inferindo que o “Rodrigo” era uma fonte de ansiedade, era natural que a docente se sentisse mais aliviada quando a professora de educação especial estava presente na sala ou quando o aluno saía da sala para frequentar uma das terapias. Acerca deste assunto a docente declara que “como ele muitas vezes está na sala só comigo e com os colegas, e a professora da unidade só num determinado horário é que está lá, torna-se um bocadinho complicado”, considerando que “se tiver sempre uma professora da Unidade ...ha ... a ajudar na aprendizagem, nas dificuldades dele, tudo isso, estou convencida que as coisas evoluíam mais rapidamente”, para além disso, na opinião da professora, o que mais facilita o seu trabalho “é realmente a professora de apoio do ensino especial, quando ela está na sala eu fico descansada em relação ao “Rodrigo” e para além disso “ela ajuda-o e eu posso dar mais apoio aos outros alunos” (Apêndice 10).

Quando lhe foi proposto desenvolver esta intervenção na sua sala, a professora aceitou de imediato demonstrando, no entanto, um certo ceticismo, alegando que a turma era muito grande e com alguns alunos problemáticos. Após a intervenção, consideramos que a professora titular da turma reconheceu as vantagens da aprendizagem cooperativa como

estratégia promotora da aprendizagem e da educação inclusiva. Na entrevista final (Apêndice 38), a docente declarou que considerou a intervenção muito positiva e interessante porque:

- “incluía sempre o grande grupo turma e de maneira a que eles estivessem interessados e com um trabalho interessante e que eles aderem normalmente bem a esse tipo de ..., de trabalho”;
- “como os grupos eram mais ou menos equilibrados, com alunos muito bons, alunos razoáveis e alunos mais fracos, dava para todos trabalharem e terem, terem,... ham, fazerem aprendizagens, até uns com os outros”.

No entanto, também enumerou alguns aspetos negativos, centrados na questão de alguns alunos se esconderem por detrás do grupo e não realizarem aprendizagens efetivas. Nesse sentido a professora referiu que “os meninos que são preguiçosos, como há alguém que faz o trabalho, eles não se esforçam. E muitas vezes, até aqui, em certos grupos aconteceu isso, quem trabalhava eram aqueles elementos que tinham mais capacidade ou que tinham mais conhecimento e então resolviam o trabalho e os outros observavam”. Não estamos de acordo com esta afirmação, no entanto reconhecemos que deverá existir um equilíbrio entre as estratégias utilizadas em sala de aula, indo ao encontro do que a professora relata: “... é uma boa estratégia para os meninos verem como devem trabalhar, temos de equilibrar as coisas, fazer trabalho em grupo, fazer trabalho individual, ..., há que haver um certo equilíbrio”.

De acordo com a entrevista realizada (Apêndice 38), no final da intervenção, a professora titular de turma demonstrou ter compreendido a metodologia utilizada, sentindo-se à vontade para emitir algumas opiniões, nomeadamente:

- “O professor tem que alterar os grupos à medida que vai percebendo o seu funcionamento”;
- “Mas acho que foi benéfico para eles, eles começaram a habituar-se a distribuírem tarefas e como funciona o trabalho de grupo, ...”.

Em nossa opinião, a docente reconheceu potencialidades nas estratégias utilizadas durante a intervenção. Não utilizando estratégias baseadas na aprendizagem cooperativa e diferenciação de tarefas, a docente verificou que perante as metodologias mais tradicionais:

- “Era muito complicado ajudá-los a todos. Tenho de estar ao pé de todos eles, tenho de estar ao pé do “Rodrigo”, tenho de estar ao pé da aluna nº8, tenho que estar ao pé do aluno nº3, tenho que estar ao pé da aluna nº6, ...”;
- “já experimentei a juntá-los, a fazer um “u” aqui assim no meio, mas não funcionou, porque eles querem ajuda individualizada”;

- “Eu tento que eles respondam a uma pergunta, todos ao mesmo tempo e,... não, não ouvem. Se eu não estiver a falar para eles diretamente, eles não apanham a resposta que demos ali ao lado, ... , não apanham”;
- “E depois como eu não podia estar com o “Rodrigo” e com estes todos a responder ..., era uma confusão, achei melhor separá-los e ajudá-los à medida do que posso, ... vou ajudar um, vou ajudar outro, vou ajudar outro, ... é claro que isto, depois o trabalho não se acaba”.

Para além destes indicadores, percecionamos no final da intervenção (Apêndice 38), uma grande alteração da professora face à apreensão manifestada inicialmente, por ir trabalhar com o “Rodrigo”. A professora acaba por reconhecer que:

- “Os trabalhos de grupo é o melhor para ele [refere-se ao “Rodrigo”], ..., sem dúvida nenhuma, é o melhor para ele, porque ele,... trabalhar individualmente, ... ou tem alguém a ajudá-lo ou não consegue fazer as coisas”;
- “No trabalho em grupo sempre há alguns colegas que lhe vão dizendo – olha, faz isto, faz aquilo, e mostrando, e ele gosta de fazer e participa,... até participa nos trabalhos de grupo”;
- “ele até gostou de fazer e participou muito bem,... é claro que este trabalho assim dinâmico, com estratégias diferentes, com coisas práticas,... com o grupo depois a suportar, rende muito melhor, ... rende mais”.

Por fim, pensamos que o maior reconhecimento, por parte da professora titular de turma, dos resultados obtidos com as metodologias utilizadas é a sua afirmação de que “... agora no final continuei a utilização desta estratégia com as experiências, do Estudo do Meio”. Neste âmbito gostaríamos ainda de destacar a forte motivação da docente titular de turma em adotar estratégias diversificadas, para a qual pensamos que esta intervenção contribuiu definitivamente, conforme se pode observar pelas seguintes afirmações (Apêndice 38):

- - “para o ano tenho que lhes arranjar assim uns desafios, ... para eles irem fazendo, autonomamente, ... acabam um trabalho fazem um trabalho, pegam noutro trabalho,... ham,...tenho de pensar agora nas férias, ... ham, como eles também têm a informática, comecem a fazer um trabalho autónomo e usem a informática também, às vezes despacham-se de fazer os trabalhos deles então tenho de lhes arranjar uma ocupação autónoma, mas do agrado deles”;

- -“ter várias experiências que eles leem e têm os passos, ... que eles podem perfeitamente, quando acabaram um trabalho, pegam no livro ou tiro fotocopia e eles irem fazendo,... e depois deixar uma tarde livre, uma sexta-feira à tarde e ver o que é que cada um conseguiu experimentar e depois mostrar aos colegas”;
- -“Eles assim estão ocupados ali a ver, e depois começam a pensar em arranjar, ...preparar a experiência e depois na sexta-feira à tarde ver quem é que tem experiências para mostrar, e então a que conclusão é que chegaram, então e o que é que aconteceu, ... e, e eles próprios proporem aos colegas”.

4.3.3. A nível do contexto escolar

A nossa proposta de intervenção, foi desde logo aceite pela direção do Agrupamento de escolas e pela coordenadora da Escola onde a intervenção decorreu. Atendendo ao fato de que a intervenção se desenrolou na maior escola da cidade, a nossa presença passou despercebida, apesar de ser olhada com curiosidade pelos elementos que acompanham com maior proximidade o “Rodrigo”.

Foi com facilidade que estabelecemos uma relação de confiança, quer com a professora titular da turma, quer com os restantes elementos que acompanham o “Rodrigo”, o que se revelou fundamental para uma eficaz recolha de informações e um salutar ambiente de cooperação.

A planificação da nossa intervenção respeitou o Plano Anual de Atividades assim como a Planificação Anual já existente e aprovada pelo Conselho Pedagógico. Consideramos que a intervenção proporcionou ganhos ao nível do debate em torno do aluno desencadeador da nossa ação, as entrevistas realizadas transformaram-se em momentos reflexivos que ultrapassaram em muito as nossas expetativas. No final da intervenção sentimos uma genuína abertura em torno da nossa investigação-ação e da dinâmica introduzida na sala de aula. Neste sentido, depois da entrevista final realizada à equipa de apoio, acabámos por prestar esclarecimentos sobre o nosso trabalho e as atividades realizadas, o que acabou por ser um reconhecimento do trabalho que desenvolvemos.

4.3.4. A nível da família

A promoção da participação da família na escola foi uma componente importante da nossa intervenção. Considerámos que quando a escola se aproxima da família e a família do processo educativo do aluno há benefícios para o desempenho académico dos alunos. Esses benefícios passam pela maior motivação dos alunos que conseqüentemente acabam por desenvolver atitudes mais positivas em relação à aprendizagem, dando origem ao sucesso académico.

De um modo geral, podemos considerar que a participação dos pais foi positiva porque corresponderam às solicitações efetuadas no âmbito da intervenção: recolha de materiais, disponibilização de materiais, pesquisas com os educandos,

No entanto, mais do que a participação dos encarregados de educação em geral, julgamos particularmente pertinente analisar a perspetiva do encarregado de educação do “Rodrigo” face ao trabalho desenvolvido.

Quadro 32. Estratégias utilizadas em sala de aula - confronto entre a situação inicial e a situação final

Dimensão analisada (Fonte)	Situação inicial – novembro (Apêndice 7)	Situação final – junho (Apêndice 38)
Estratégias (Entrevista com a encarregada de educação)	• “a professora [titular de turma] diz que se ele tivesse uma pessoa sempre com ele a ajudá-lo, pronto, ... no que ele necessita, que ele conseguia desenvolver muito mais do que está a desenvolver, ele tem capacidade.” • “se ele tivesse uma pessoa sempre com ele a maior parte do tempo... era melhor.” • “Quando ele faz alguma coisa mal, diz logo que não consegue, não consigo, porque não fica igual ao meu, não fica perfeito... não fica perfeito, no sentido de que, não fica igual ao meu, e ele diz logo “não consigo”. E tende em desistir. Nós estamos sempre a tentar que ele não faça isso, ... a professora diz, está muito bem e se chegar ali a uma coisa que ele não consiga, já não faz.” • “ela está muitas vezes sozinha e tem que desenvolver também com os outros miúdos, não pode estar um dia inteiro com ele. Quando a professora Zé está, mil maravilhas,” • “mal viro costas para explicar uma coisa a um, ele risca logo a ficha toda	• “O facto de ele sair da sala, pronto, ... não é de acordo connosco. Nós não ficámos de acordo, ... acho que ele tem de passar o máximo possível de tempo dentro da sala...” • “Houve atividades em grupo em que ele salientava que hoje tinha estado com aquele menino ou com o outro menino e que ele contava o que tinham feito, ...” • “Ele gosta e por vezes dizia que gostou de fazer esta ou aquela atividade com os outros meninos.” • “ele tenta-se sempre igualar aos colegas,...com limitações ou não, ele tenta sempre fazer o que os outros fazem” • “Nas atividades feitas em grande grupo, por exemplo aquelas em que trabalhavam,... uns com os outros,...em grupo, ele sentia-se igual aos outros porque estava a fazer o mesmo,... e a participar” • “Na sala de aula isso nem sempre acontecia e fora da sala ele não gostava por se sentir diferente” • “nos trabalhos em grupo com dois ou

Dimensão analisada (Fonte)	Situação inicial – novembro (Apêndice 7)	Situação final – junho (Apêndice 38)
	para despachar.”	três colegas, também aprendia, porque eles se ajudavam uns aos outros” • “Nos trabalhos individuais ele era logo posto,...posto à margem” • “o “Rodrigo” estava na parte da sala mais,... desadequada para ele porque estava posto com meninos que ou se portam mal ou que têm necessidades como ele e acho que eles deviam estar todos misturados, tanto os bons alunos como os piores...” • “Nas atividades em grupo, ele tinha a ajuda de colegas, por exemplo,... ,o aluno nº20 ele estava no oposto da sala mas nas atividades em grupo, ele era parceiro do “Rodrigo”.” • “Na sala de aula, nas atividades normais, o “Rodrigo” estava posto de parte.” • “Nas atividades em grupo com os colegas, era bom para ele porque também aprendia com os colegas que sabiam mais, por exemplo, neste terceiro período, ele ficou com uma nova colega de carteira, que é boa aluna e ela puxa imenso por ele,... e eu acho que isso é uma mais valia para ele.”

De acordo com a informação patente no Quadro 32, verificamos, no que diz respeito às estratégias utilizadas, do confronto entre a situação inicial e a situação final, que a encarregada de educação do “Rodrigo” tem uma perspetiva muito positiva da metodologia utilizada durante a intervenção, reconhecendo que “nas atividades feitas em grande grupo, por exemplo aquelas em que trabalhavam,... uns com os outros,...em grupo, ele sentia-se igual aos outros porque estava a fazer o mesmo,... e a participar” enquanto na “sala de aula isso nem sempre acontecia e fora da sala ele não gostava por se sentir diferente”. Quanto a nós, esta perspetiva transmite o que de mais positivo foi conseguido ao longo da intervenção.

A relação da família do “Rodrigo” com a escola foi também objeto de análise (Quadro 33), verificámos que as expectativas iniciais da família não foram conseguidas e que a relação passou por momentos de tensão. No entanto, verificámos (Apêndices 7 e 38) que os pais do “Rodrigo”:

- comparecem na Escola sempre que pedido ou por iniciativa própria;
- participam ativamente em atividades extracurriculares;

- procuram inculcar nos alunos a compreensão da necessidade de respeito pelo trabalho, o horário, os professores e as exigências disciplinares da Escola;
- zelam pela assiduidade e pontualidade;
- atribuem pequenas responsabilidades, ajudando o aluno a organizar-se nas atividades escolares para torná-las mais independentes e seguras de si;
- mostram interesse em tudo o que o aluno realiza, incentivando-o nas pesquisas e esclarecendo dúvidas, sem, no entanto, fazer os trabalhos por ele;
- favorecem o seu desenvolvimento de acordo com a sua capacidade, não fazendo comparações com os colegas, mas estimulando-o a superar-se;
- são otimistas perante a vida em geral, criando um ambiente positivo.

Quadro 33. Relação Escola Família - confronto entre a situação inicial e a situação final

Dimensão analisada (Fonte)	Situação inicial – novembro (Apêndice 7)	Situação final – junho (Apêndice 38)
Relação escola família (Entrevista com a encarregada de educação)	• Até à data acho que as coisas até têm corrido bem” • “até há muito diálogo e já se passaram ali umas situações com miúdos mais velhos e acho que a escola ... a esse nível tem ajudado muito” • “até á data tem sido boa, ... eu acho que por exemplo nos Infantários e nas Prés há mais diálogo, ali não estamos todos os dias com a professora” • “Mas quando se passa alguma coisa na sala ela até vem sempre falar comigo,” • “há diálogo porque nós também incentivamos para haver diálogo” • “nós vamos lá muitas vezes, eu não vou lá só na terça-feira que é o dia que é para falarmos, para falar com os pais.” • “Eu vou mais do que uma vez por semana, mesmo com as técnicas também é assim.” • “elas virem ter connosco é uma vez por outra, nós é que vamos muitas vezes ter com elas.”	• “Não correu cem por cento bem, houve algumas coisas que nós não achámos apropriadas mas pronto, com o decorrer do ano fomos esclarecendo” • “no princípio do ano correu bem, até porque nós não conhecíamos a professora de ensino especial, nem a professora,...” • “no segundo período já houve algumas alterações que nós não, ..., não achámos apropriadas para ele, mas pronto, a escola também é que por norma decide essas coisas e nós querendo ou não achamos que houve ali umas alterações”

4.3.5. A nível do processo

A investigação ação revelou ser a metodologia mais adequada a este estudo e ao desenvolvimento da intervenção. O processo decorreu conforme o esperado, o que implicou um trabalho recursivo e sistemático, facilitado pela cooperação entre a investigadora e a professora titular da turma. O maior entrave à realização do estudo, foi o fato da investigadora não pertencer à escola onde foi realizada a intervenção, estando colocada numa instituição de educação especial o que limitava o tempo disponível para a realização da atividades.

Reflexões conclusivas

No início da nossa intervenção, verificámos que a professora titular da turma estava muito preocupada com as questões comportamentais, focada na implementação de regras na sala de aula e apreensiva por ter na sala um aluno considerado com necessidades educativas especiais. Face às dificuldades diagnosticadas, a professora procurava distribuir o seu tempo pelos vários alunos que necessitavam de apoio individualizado, o que dava origem a alguma dispersão e ansiedade por não conseguir chegar a todos os casos.

Consideramos que após a intervenção, a professora reconheceu que a aprendizagem cooperativa é uma estratégia válida, que promove a aprendizagem entre pares e a aquisição de competências relacionais e sociais. Deste modo, a análise dos dados recolhidos através das entrevistas, das observações, da autoavaliação feita pelos alunos em cada atividade e da avaliação feita por nós permite-nos concluir que:

- ao longo da intervenção verificou-se uma progressão positiva nas atitudes e comportamento dos alunos, tornando-se perceptível quando comparámos os dados recolhidos nas diferentes atividades implementadas na sala de aula;
- cada grupo de trabalho cooperativo ao longo da intervenção pedagógica manifestou uma evolução positiva em termos das atitudes que pretendíamos desenvolver, responsabilidade, cooperação e autonomia, contudo, os alunos revelam maiores dificuldades na autonomia, o que não será de estranhar se considerarmos que a intervenção decorreu numa turma de 1º ano;
- a heterogeneidade dos grupos cooperativos tornou-se um elemento facilitador da aprendizagem uma vez que, no final da intervenção, cada grupo se apresentava mais homogéneo relativamente às competências definidas;
- os alunos mostraram-se, em geral, satisfeitos com a experiência cooperativa em grupos heterogéneos para realizar as tarefas propostas;
- a maioria dos alunos considerou que esta nova estratégia lhes serviu para aprender a trabalhar em grupo, sendo muito positivo o esforço que desenvolveram para que o grupo funcionasse;
- no grupo de trabalho cooperativo há espaço para a empatia, para a consciência crítica, partilhas das próprias limitações e inseguranças promovendo a cooperação;

- a aprendizagem cooperativa na sala de aula não foi um fator limitante para o cumprimento do programa, permitindo maior diferenciação para atender os mais fracos, para acompanhar os mais avançados e para avaliar a todos de forma contínua e personalizada.

Face ao experimentado, podemos concluir que a aprendizagem cooperativa é uma boa estratégia para implementar uma educação inclusiva, sem restrições, e promover uma verdadeira igualdade de oportunidades, baseada na possibilidade dos alunos realizarem aprendizagens significativas.

A professora não deve, portanto, ignorar a diferença, pois ela é a real condição do aluno, mas também não a deve valorizar ao ponto de esta se tornar o centro da criança. É importante que a docente tome conhecimento dos contornos da problemática do seu aluno, mas que acima de tudo, se centre nas semelhanças deste e em tudo o que pode fazer, para que aquilo que o distancia dos restantes, diminua. Deve ainda fazer com que os outros alunos respeitem essa diferença, de modo a que todos contribuam para o bem-estar do colega e do grupo.

Consolidamos ainda a perceção de que uma avaliação ao serviço da aprendizagem contribui, por um lado, para melhorar a própria aprendizagem e, por outro, para tomar decisões sobre o ensino. De fato, o desenvolvimento de uma avaliação adequada permitirá que o aluno compreenda quais os conhecimentos e os desempenhos que são valorizados, permitindo assim orientá-lo na sua progressão. Por outro lado, a interação com os alunos, nomeadamente questionando-os e dando-lhes *feedback* sobre as suas produções, constituem um contexto favorável para que o aluno se torne mais autónomo e responsável pela sua aprendizagem.

Portanto, uma avaliação que esteja integrada nas atividades da sala de aula, em contraponto com uma avaliação que as interrompa, recolhendo informação por vias diversas, formais e informais, permitirá que a professora vá acompanhando o progresso individual e coletivo dos alunos e assim tome decisões para o ensino, fundamentada em evidências.

Deste modo, faz todo o sentido recorrer a diversos tipos de instrumentos de avaliação. A seleção de um dado instrumento deverá ter em conta o que se pretende saber, a idade, a experiência e as necessidades dos alunos. A professora tem muito a ganhar se garantir que todos os alunos têm oportunidade de demonstrar clara e completamente o que sabem e são capazes de fazer.

Recomendações/Pistas para atuações futuras

O desenvolvimento deste estudo leva a considerar algumas sugestões para outras investigações, que aqui se apresentam e que, em nossa opinião poderiam contribuir, de algum modo, para o enriquecimento do presente estudo. Destacam-se as seguintes:

- um estudo alargado que envolva todas as turmas do mesmo ano de escolaridade;
- um estudo que envolvesse a turma desde o 1º ano de escolaridade até ao 4º ano;
- investigações que envolvam a formação de professores nesta área, e avaliação dessa formação ao nível da prática pedagógica dos professores.

Considera-se também de extrema importância que os professores reflitam com os seus pares, não só sobre os currículos que vão lecionar, mas também sobre novas estratégias de ensino.

Referências bibliográficas

- Abrantes, P., Ponte, J., Boavida, A. & Graça, M. (1997). *Didática da Matemática*. Lisboa: DES, Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições Asa.
- Banerji, M. & Dailey, R. (1995) A Study of the Effects of an Inclusion Model on Students with Specific Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(8),511-522.
- Bell, J. (1993). *Como Realizar um projeto de Investigação* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bénard da Costa, A. (1996) A Escola Inclusiva: do Conceito à Prática. *Inovação*,9,151-163.
- Bénard da Costa, A. Leitão, F., Santos, J., Pinto, J. & Fino, N. (2000) *Currículos Funcionais - Manual para Formação de Docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação.
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002) *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Bexiga, V., Tomé, T., Neves, C., Macedo, I. & Correia, H. (2010) Diagnóstico neonatal de síndrome de Prader-Willi. *Ata Pediátrica Portuguesa*, Vol 41 Nº 1 janeiro – fevereiro, 30-32.
- Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Camisão, I. (2004) *Perceção dos Professores do Ensino Básico acerca da Inclusão Educativa de alunos com necessidades educativas especiais*. Tese de Mestrado. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia
- Capucha, L. (2008) Prefácio. In F. Pereira (Coord.) *Educação Especial – Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: DGIDC
- Chagas, I. (2011). *Caracterização da Investigação-ação*. consultado em abril de 2011, no endereço <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/Anexo%20i.pdf>.
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa.
- Dias, C. & Morais, J. (2004) Interação em sala de aula: Observação e análise. *Revista Referencia* nº11, 40-58

- Estrela, A. (1984). *Teoria e prática de observação de classes - uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: I.N.I.C.
- Fernandes, A. (2006) *Projeto SER MAIS. Educação Para a Sexualidade Online*. Tese de Mestrado. Porto: Faculdade de Ciências da Universidade do Porto
- Gaspar, M. & Roldão, M (2007) *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Kant, I. (2001). *Crítica da razão pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ministério da Educação (1997). *Orientação Curriculares da Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- McAnaney, D. (2008) O Contributo da CIF (Versão para Crianças e Jovens) para a Educação Especial. In Pereira, F. (Coord.) *Educação Especial – Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: DGIDC
- Nunes, C. (2008). *Alunos com multideficiência e com surdocegueira congénita – organização da resposta educativa*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, F. (Coord.) (2008). *Educação Especial – Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: DGIDC.
- Pujolás, M. (2001) *Atencion a la diversidad y aprendizaje cooperativo en educacion obligatoria*. Archodona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, C. (2006). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo ministério da educação*. Um estudo com alunos do 9º ano de escolaridade. Dissertação de Mestrado em Biologia e Geologia para o Ensino. Universidade de Trás-os Montes e Alto Douro.
- Rodrigues, D. (2008). Igualdade de oportunidades e educação inclusiva. *Jornal "a Página"*, Nº 179, Ano 17, P. 12 consultado em junho de 2011, no endereço <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=5832>
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, pp. 127-142.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar : cruzando perspetivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 105-149.
- Serrano, J. (2004). *De que tratamos ao falar de educação inclusiva?* Almada: Centro Profmar.
- Serrano, J. (2005). *Percursos e práticas para uma escola inclusiva*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho.
- Silva, M. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Conceções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 2009, no.13, p.135-153. ISSN 1645-7250.
- Silva, M. H. (2009). Sociometria: Observação das relações afetivas em pequenos grupos. *Cadernos Pedagógicos*. Coimbra: Universidade de Coimbra, consultado em fevereiro de 2010 no endereço <https://woc.uc.pt/fpce/getFile.do?tipo=6&id=1477>
- Simeonsson, R. & Ferreira, M. (2010). *Projeto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO (2005) *Orientações para a inclusão, Garantido o acesso à educação para todos*. Paris: ONU. Obtido em janeiro de 2009, no endereço <http://bipppsp.bipp.pt/documentos/educacao/Documentos/Orienta%C3%A7%C3%B5es%20para%20a%20Inclus%C3%A3o%20-%20UNESCO.pdf>
- Wang, M. (1994). Atendendo Alunos com Necessidades Especiais: Equidade e Acesso. In M.Ainscow. G. Porter & M. Wang (Eds.). *Caminhos para Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Yin, R. K. (1989). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, CA: Sage.

Legislação Portuguesa Consultada

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro – Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da escola (Revoga o Decreto-Lei n.º 319/91).

Lei n.º 21/2008, de 12 de maio de 2008 – Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto -Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo.

Apêndices

Apêndice 1. Pedido de autorização para realizar o projeto de intervenção numa turma do agrupamento de escolas

Sandra Isabel Martins Magalhães Lopes

████████████████████

████████████████

████████████████

Ex.^{ma} Senhora

Diretora do Agrupamento de Escolas

████████████████

No âmbito do Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor que frequento, pretendo realizar um projeto de intervenção na turma do primeiro ano da Professora ██████████, na EB1 c/JI de ████████.

De acordo com o projeto de intervenção, acompanharei semanalmente a realização de algumas atividades letivas, entre fevereiro e junho de 2011. Será pedida autorização aos respetivos Encarregados de Educação e salvaguardado o anonimato de todos os participantes.

Conforme os referidos pressupostos, solicito a V. Ex^a que manifeste a sua autorização para a realização desta intervenção.

Com os melhores cumprimentos

██████████ 04 de novembro de 2010

A Mestranda

(Sandra Isabel Martins Magalhães Lopes)

Apêndice 2. Protocolo de observação naturalista em novembro

Ano de escolaridade: 1º ano de escolaridade

Duração: 30 minutos

Data: 22/11/2010

Horas: 11.00 às 11.30

Observadora: Sandra Magalhães Lopes

Professora (P): Professora Titular de Turma

Atividade:

Objetivos da observação:

- Observar o comportamento em contexto sala de aula.
- Observar o tipo de atividades e estratégias desenvolvidas.

Mini-questionário antes da observação:

A observadora: O que vai fazer agora?

A professora: Vou fazer uma atividade sobre a cor preferida de cada um deles

A observadora: E como vai fazer?

A professora: Vou perguntar individualmente, a cor preferida de cada um, e a partir daí, eles terão que colocar uma barra colorida num gráfico, para depois analisarem.

A observadora: Que material vai utilizar?

A professora: Vou utilizar uma cartolina branca onde eles irão identificar a sua cor preferida e depois analisar os resultados obtidos.

Hora	Observadores	Descrição de situações e de comportamentos	Notas complementares e inferências
11:00	Sandra Lopes	P- Vamos tomar atenção, o intervalo já acabou. Eu vou distribuir esta folha para a atividade que vamos fazer, enquanto vocês sossegam as cabeças que ainda estão no intervalo. P – Podemos começar a aula? O nº23 deixa cair o estojo no chão e espalha-se tudo nº21 – Ajuda a apanhar os lápis no chão P- Estou à vossa espera. P – Temos aqui esta cartolina no quadro, onde vamos registar a nossa cor preferida. Ao mesmo tempo, vocês, nessa folha que eu distribuí, vão colocando um risco que representa a tira que vão colar aqui na cartolina. nº3 – Eu sou do Benfica, a minha é o vermelho P – Numa próxima vez podemos fazer do clube que preferimos mas hoje estamos a falar de cores e não quero	Os alunos acabaram de vir do intervalo e há muito barulho na sala Pausa, para aguardar que os alunos se acalmem Alguns alunos tecem comentários acerca do clube da sua preferência.

	anda com o cu no ar. Quero juízo nessa cabeça. P – A tua cor preferida é o verde, certo? nº4 – Siiiiimmm! P – Vocês põem um risquinho na linha do verde, certo. Todos – Sim P – nº5, qual é a cor da menina? nº5 – Vermelho ... ai magoei-me P – Quem te mandou ter tanta pressa. Magoaste-te? nº5 – Já passou professora. Ele tem tudo no meio do chão. nº24 Levanta-se para apanhar uma folha que caiu para o chão. P – nº6 a sua cor, qual é? nº6 – Laranja, eu gosto muito do laranja P – Meninos estão a colocar os risquinhos na vossa folha? P – Qual é a cor que está a ganhar, nº13? nº13 – O rosa e a minha cor também é o rosa. P – Calma ainda não é a tua vez. nº7! Vem tu colocar a tua tira. Diz aos teus colegas qual é a tua cor preferida. nº7 – Rosa O nº23 levanta os braços em sinal de vitória. A professora bate com a caneta no quadro para chamar a atenção. O nº12 grita – o que é que está a fazer nº3? P – Há, há! O que é que se passa. Vamos acalmar e continuar. Acabou-se a gritaria, era só o que faltava. P – Quem é a seguir... nº8, vem cá nº8 – Rosa P – Vê-se, vê-se (ela está vestida de rosa) nº8 – Claro. (Abana-se, mostrando bem a saia) P – Está bem. Boa, assim é que é, rápido e bem. nº9, qual é a tua cor preferida nº9 – Azul P – nº3 quantos risquinhos cor de rosa tens na tua folha? nº3 – Tenho quatro. P – Todos têm quatro risquinhos no cor de rosa? Todos - Sim. P – Vamos ao nº10. Vem cá o nº10 por a cor... nº10 – Vermelho P – Vamos por mais um risquinho na linha do?	O nº8 levanta-se para espreitar a folha do nº23. Faz-se silêncio. A professora escreve o nome do nº3
--	--	---

	Todos - Vermelho P – nº24 já colocaste o risquinho na linha do vermelho? P – Agora o nº11 nº11 – O meu é o amarelo P – Toma a tua tira P- Quantos risquinhos temos no amarelo, nº22? nº22 – Temos só uma professora. P – Muito bem, nº22, vamos continuar P – nº12, é a tua vez nº12 – A minha cor é vermelho P – Muito bem, o vermelho está-se à aproximar do Rosa. P – Com quantos risquinhos ficamos no vermelho? Todos – Três P – Vamos continuar, estão a demorar muito. P – Agora é o nº13 nº13 – A minha cor favorita é o verde P – Vai lá então, não te demores. P – nº1 quais são as linhas que têm o mesmo número de risquinhos? nº1 – São o Azul e o Verde P – Muitos bem nº1 estás atento. P – Quem se seque? nº14 – Sou eu professora. Quero o amarelo. P – Está bem, vem ao quadro. P – Estão todos a fazer os risquinhos na ficha? Todos - Sim P – Vamos, vamos... P – Vamos continuar. Agora é o nº15. nº15 – O Azul, ... é o Azul, professora. P – Rápido, rápido, assim é que é. P – Agora é o nº16. P – nº16, não me estás a ouvir? nº16 - É o rosa, é o rosa P – Têm de estar atentos. P – Vamos ver se todos têm a risquinhas como deve de ser. P – nº4, quantas riscas rosa é que temos ? nº4 – temos 4. P – Vê lá bem, ainda não fizeste o risquinho da nº16. nº4 – São 5.	O nº16 levanta-se e vai por o casaco no cabide.
--	---	--

	P – Assim está bem. P – Meninos, têm de tomar atenção. A professora aproxima-se do centro da sala. P – nº20, quantos risquinhos temos no azul? nº20 – São 3. P – Sim senhor P – nº17, Quantos risquinhos temos no verde? nº17 – São só 2. P – nº15 quantos risquinhos temos no vermelho? nº15 – Temos três. P – Muito bem, toda a gente tem 3 risquinhos no vermelho? Todos – Sim P – No laranja só temos um risquinho, não é assim? Todos – Sim P – nº5, quantos risquinhos temos no amarelo? nº5 – Temos dois. P – Muito bem. P – “Rodrigo” estás a fazer os risquinhos ? O “Rodrigo” responde de forma inaudível P – Não me digas que não és capaz de fazer uns risquinhos sozinho? P – Vamos continuar. nº17 agora é a tua vez nº17 – A minha cor é o azul. P – Chiu.. P – Vamos lá, ficamos com quatro tracinhas no azul. P – A seguir... nº18 – Sou eu, é o rosa. P – Vem cá, rápido P – Chiu, .. estão a fazer muito barulho. P – nº19 és tu, vamos lá, tens de estar atento nº19 - A minha é o vermelho. P – nº4 com quantos risquinhos ficamos no vermelho? nº4 – Temos 4. nº20 – Verde (Grita ele) P – Espera, ... vá já podes vir P – Estão a passar os risquinhos? P – “Rodrigo” qual é a tua cor? “Rodrigo” – é o preto. P – Então vem cá	O “Rodrigo” pinta, de forma grosseira, as linhas, da cor indicada, não marcando a quantidade de vezes que cada cor era escolhida. Alguns alunos começam a interagir aos pares, com conversas paralelas. Que provocam perturbação.
--	--	---

	A professora ajuda o “Rodrigo” P – Mais para baixo ... um bocadinho nº3 – Ó professora posso ir afiar o lápis? P – Vá, vai lá. P- A seguir que é? nº22 – Sou eu Professora. nº22 – è o rosa P – Assim o Rosa fica com 8 risquinhos. P – Todos têm 8 risquinhos no Rosa ? Todos – Sim P – nº23 e tu? nº7 – Acho que o cor de rosa vai ganhar nº23 – è o rosa. P – Olha, estão ... estão a fazer muito barulho. P – Então, vamos por mais um risquinho na linha do ... Todos – Rosa. P – Só já falta o nº24 nº24 – Quero o Vermelho. P – então vem lá para acabar. P – Já todos têm os risquinhos certinhos? P – Qual é a cor que ganhou? Todos – Foi o Rosa P – Com quantos risquinhos? Todos - com 8 P – nº2, qual é a cor que tem menos risquinhos? nº2 – è o preto P – Não é só, o laranja também só tem um risquinho, não é? Todos – Sim	Ouve-se muito barulho de fundo. Entretanto, já passaram os trinta minutos estabelecidos para a observação. O “Rodrigo” passou grande parte da aula a brincar com as canetas, acabando por riscar o trabalho. O aluno não estava motivado e não atingiu os objetivos propostos para esta atividade. A sua ficha de trabalho ficou inutilizada.
--	---	--

Mini-questionário depois da observação:

A observadora: A aula correu bem?

A professora: Sim, acho que sim. Eles gostam de atividades diferentes. Com o “Rodrigo”, eu deixei-o à vontade para você verificar que ele sozinho não faz nada

A observadora: Conseguiu fazer o que tinha planeado?

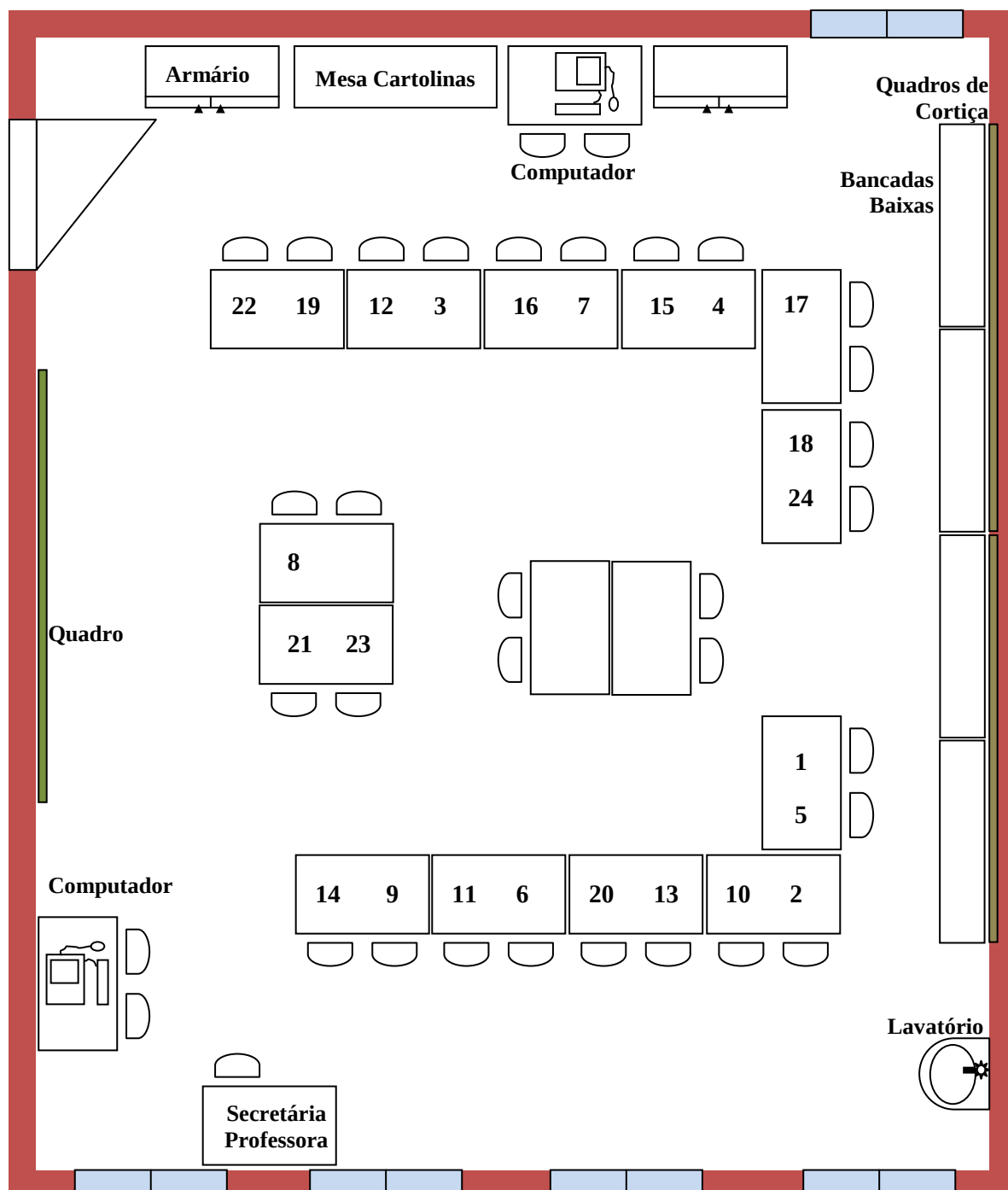
A professora: Penso que sim, a turma percebeu o objetivo da atividade mas, ... são atividades muito complicadas de realizar porque ... eles são muito faladores e irrequietos. Acabam por não aproveitar porque metade do tempo estão a brincar e tenho que estar constantemente a chamar-lhes à atenção.

Apêndice 3. Análise do protocolo da observação naturalista em novembro

Categorias	Subcategorias	Comportamentos observados
Perfil de atuação da professora	Tem uma relação aberta com o grupo	• “Vamos tomar atenção, o intervalo já acabou. Eu vou distribuir esta folha para a atividade que vamos fazer, enquanto vocês sossegam as cabeças que ainda estão no intervalo” • “Temos aqui esta cartolina no quadro, onde vamos registar a nossa cor preferida. Ao mesmo tempo, vocês, nessa folha que eu distribui, vão colocando um risco que representa a tira que vão colar aqui na cartolina” • “Numa próxima vez podemos fazer do clube que preferimos mas hoje estamos a falar de cores e não quero voltar a ouvir comentários que não são para aqui chamados” • “Enquanto o nº1 vem ao quadro colar a tirinha cor de rosa, vocês fazem um risquinho na ficha, na linha do rosa.” • “Não quero ouvir barulho, vamos ver com atenção para saberem como é, para eu não estar sempre a repetir o mesmo.” • “Mas atenção que é a cor preferida de cada um. Todos temos a nossa opinião e não somos macaquinhos de imitação.”
	Usa métodos ativos de aprendizagem	• “Vem aqui e tiras uma tira cor de rosa, tens aqui a cola e vais colar a tua tira aqui na coluna do rosa. Eu ajudo-te” • “nº8 explica lá aos teus colegas o que vamos fazer” • “Vocês põem um risquinho na linha do verde, certo” • “Todos têm quatro risquinhos no cor de rosa?” • “Com quantos risquinhos ficamos no vermelho?” • “No laranja só temos um risquinho, não é assim” • “Vamos lá, ficamos com quatro tracinhos no azul” • “Todos têm 8 risquinhos no Rosa?” • “Então, vamos por mais um risquinho na linha do ...” • “Já todos têm os risquinhos certinhos” • “Qual é a cor que ganhou?”
	Faz diferenciação pedagógica inclusiva	• “Qual é a cor que está a ganhar, nº13?” • “Quantos risquinhos temos no amarelo, nº22?” • “Muito bem, nº22, vamos continuar” • “nº1 quais são as linhas que têm o mesmo número de risquinhos” • “Muitos bem nº1 estás atento” • “nº4, quantas riscas rosa é que temos ?” • “Vê lá bem, ainda não fizeste o risquinho da nº16.”

		• “nº20, quantos risquinhos temos no azul?” • “Sim senhor” • “nº17, Quantos risquinhos temos no verde” • “nº15 quantos risquinhos temos no vermelho?” • “nº5, quantos risquinhos temos no amarelo” • “Muito bem.” • “Rodrigo” estás a fazer os risquinhos ? • “nº4 com quantos risquinhos ficamos no vermelho?” • “nº2, qual é a cor que tem menos risquinhos?”
Perfil de atuação da professora	Está atenta às dificuldades dos alunos	• “Assim, cola melhor, ... está bom.” • “Não se esqueçam de fazer o risquinho na vossa ficha, à frente do rosa” • “Estão todos a fazer os risquinhos na ficha?” • “Vamos ver se todos têm a risquinhos como deve de ser” • “Muito bem, toda a gente tem 3 risquinhos no vermelho?” • “Estão a passar os risquinhos?”
	Impõe regras de sala de aula	• “Podemos começar a aula?” • “Estou à vossa espera” • “Calem-se !!” • “Cola e temos que ser rápidas para conseguir completar a atividade.” • “Acabou-se. nº3 qual a tua cor preferida?” • “Sim, vamos, mais depressa. Agora o nº4 já pode vir que anda com o cu no ar. Quero juízo nessa cabeça” • “Há, há! O que é que se passa. Vamos acalmar e continuar. Acabou-se a gritaria, era só o que faltava.” • “Vamos continuar, estão a demorar muito” • “Rápido, rápido, assim é que é.” • “Chiu..” • “Chiu, .. estão a fazer muito barulho.” • “Ó professora posso ir afiar o lápis?” • “Olha, estão ... estão a fazer muito barulho”

Apêndice 4. Planta da sala de aula em novembro



Apêndice 5. Guião da entrevista com a encarregada de educação em novembro

Temática: Perfil sociofamiliar e educativo do “Rodrigo”

Entrevistadora: Sandra Magalhães Lopes

Entrevistada: Encarregada de educação do aluno

Objetivos da entrevista:

- Recolher informação para caracterizar a entrevistada.
- Recolher informação para caracterizar o aluno.
- Recolher dados referentes ao aluno para compreender como este está inserido a nível familiar, em contexto educacional e a nível relacional com os seus pares e professores.
- Recolher informação para fazer o levantamento das competências adquiridas, das dificuldades do aluno, assim como o trabalho efetuado com ele.
- Recolher informação para caracterizar a relação Escola/Família
- Implicar a entrevistada no desenvolvimento do processo de investigação-ação em curso.

Data: 29/11/2010

Designação	Objetivos específicos	Tópicos	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	• Conseguir que a entrevista se torne necessária, oportuna e pertinente • Motivar a entrevistada • Garantir confidencialidade	• Apresentação entrevistadora / entrevistada • Motivos da entrevista • Objetivos da mesma • Confidencialidade das informações prestadas	• Entrevista semidirecta • Usar linguagem apelativa e adaptada à entrevistada • Promover uma conversa informal • Pedir para gravar a entrevista
Bloco B Perfil da entrevistada	• Caracterizar a entrevistada • Caracterizar o seu contexto sociofamiliar e profissional	• Ambiente sociofamiliar • Habilitações académicas e profissionais • Percorso profissional	• Estar atenta às reações da entrevistada (gestos e expressões) e sempre que sejam pertinentes registar por escrito • Mostrar disponibilidade e abertura para a compreensão das situações apresentadas
Bloco C Perfil do “Rodrigo”	• Caracterizar o aluno em termos gerais	• Perfil comportamental do “Rodrigo”	• Ter atenção às reações da entrevistada (gestos e expressões) e sempre

			que sejam pertinentes registar por escrito
Bloco D Perfil educativo	• Caracterizar o trabalho desenvolvido com o “Rodrigo” • Fazer o levantamento das expectativas que a entrevistada tem em relação a “Rodrigo”	• Perfil de aprendizagem do “Rodrigo” • Expectativas da entrevistada relativamente ao futuro do “Rodrigo”	• Mostrar disponibilidade e vontade de ajudar a concretizar as soluções encontradas
Bloco E Dados complementares	• Dar oportunidade à entrevistada para abordar outros assuntos pertinentes e oportunos • Agradecer o contributo prestado	• Assuntos importantes que a entrevistada queira ver abordados, algumas sugestões • Agradecimentos	

Nota: Adaptado de Estrela (1986:355-357)

Apêndice 6. Protocolo da entrevista com a encarregada de educação em novembro

Como sabe estou no 2º ano de Mestrado em Educação Especial e, nesse âmbito pretendo desenvolver um projeto de intervenção na turma do seu filho. Para isso preciso que me responda a algumas questões sobre ele.

Entrevistadora: Primeiro gostava que me falasse um pouco de si, do seu percurso de vida, a nível pessoal e profissional.

Encarregada de educação: Pronto ... Sou a Raquel, tenho 25 anos, fiquei grávida do “Rodrigo” com 19 e quando ele nasceu já eu tinha os vinte. Não foi uma gravidez planeada mas, logo desde o início foi desejada por todos. Não houve portanto ... grande, como é que hei de explicar, sempre nos apoiaram em tudo, pronto. O síndrome do “Rodrigo” foi diagnosticado por volta, talvez dos 18 meses, salvo erro, fomos a uma consulta de desenvolvimento infantil, indicada por uns primos, na qual nos mandaram fazer um teste genético. Nesse teste genético o “Rodrigo” tinha uma deficiência que é chamado o Síndrome de Prader-Willi que é uma doença rara. Não sei mais o que desenvolver... Profissionalmente..., atualmente, estou a ajudar os meus sogros, para não estar em casa, porque a nível profissional era completamente impossível ter horários e ter dias disponíveis para ir com ele às consultas, porque a maior parte das vezes, quem iam eram até os meus sogros, ... porque não conseguíamos, nem eu nem o pai conseguíamos ir. Depois na altura, ponderámos muito porque tínhamos comprado casa e tínhamos comprado carro e... ponderámos muito, eu deixar a minha vida profissional e ajudava os meus sogros, e os meus sogros ajudavam-nos, portanto a nós. Atualmente só posso dizer que... é completamente diferente, a disponibilidade é completamente diferente, pronto ... isso nem se pode sequer comparar... e acho que o “Rodrigo” agora é que tem o acompanhamento necessário para o desenvolvimento dele, pronto.

Entrevistadora: Agora fale-me do seu filho, do relacionamento dele com as crianças e com os adultos.

Encarregada de educação: O “Rodrigo” gosta mais de se relacionar com pessoas adultas, as crianças para ele ... dá-se bem com todas, e é uma criança que não faz mal a nenhuma outra criança, seja amigo, seja primo, seja colega da escola, seja como for, nunca trouxe uma queixa sem ser de quando lhe faziam mal, de ele também fazer. Com os adultos interage mais. É uma criança que gosta muito de conversar e de brincar com os adultos, também... tem poucas crianças na família, tem cerca de 4 crianças, e na escola ... depende das crianças, porque há crianças que compreendem o problema que ele tem e há outras que não e ele aproxima-se daquelas que também são mais compreensivas com ele e mais cooperativas.

Entrevistadora: Como é o “Rodrigo” em ambiente familiar? Dá-se bem com a irmã? Respeita as regras acordadas?

Encarregada de educação: É assim, respeita se estivermos em família... os quatro, pronto a nível de regras, porque se estivermos com os avós, com os tios, com os amigos tenta sempre fugir um bocadinho ali com o rabo à sardinha, como se costuma dizer. Dá-se muito bem com a irmã, é uma relação, ... eu acho que é a relação normal entre irmãos, pronto e a irmã, de certa forma também é muito compreensiva com ele, embora por vezes também se chateie, [ri-se] mas não, por acaso até se dão bem.

Entrevistadora: Como se adaptou à escola? Considera que se relaciona bem com os colegas e professores?

Encarregada de educação: Sim, de certa forma sim, pronto. Com as crianças com quem, ... porque ele adaptou-se melhor porque veio com muitas crianças que estava já habituado da Pré, pronto, e essas crianças por acaso são muito cooperativas e amigas dele... mas com os outros miúdos, ainda está um bocadinho de pé atrás, pronto ... ainda os está a conhecer e estão também a conhece-lo a ele. Ham, ..., mas acho que se adaptou a nível de estar sentado, a nível de seguir as regras, pronto, Acho que se adaptou muito bem, muito bem mesmo. Com a professora também, adaptou-se bem, nota-se já,... pronto, uma diferença a nível de respeitar, pronto, porque ele, a educadora no ano passado tentava-a levar um bocado a ver até onde é que ela dava e com esta não, com esta professora agora na escola primária, ... pronto, segue as regras e dá-se bem com ela. Ele adaptou-se de tal maneira bem à escola que gosta de estar na escola a aprender. No início, as terapias eram em horário escolar e optámos por mudar as terapias para a hora de almoço, em vez de ter duas horas de almoço tem só uma, quarenta e cinco minutos para almoçar e vai para a escola e está o resto do tempo, ou com a terapeuta da fala ou com a terapeuta ocupacional, porque ele nunca quis sair da sala de aula quando os colegas lá estavam. Ele só saía da sala de aula para ir para o intervalo, mesmo por exemplo para a Unidade ele não vai, ele não vai, ele ... em todo o dia, ele não vai para a unidade... é capaz de lá ir, ou a ver se lá está a Zé, se precisar de alguma coisa, ou a ver da São ou mas ficar lá, não fica. Ele nos intervalos anda a brincar, ele não se importa de andar a brincar sozinho, mas anda a brincar no recreio ao pé das outras crianças e não está só com a D. Gracinda que é a auxiliar do Ensino Especial ... por exemplo, ele até foge assim que a vê, é como quem diz, vens controlar-me, ver o que eu estou a fazer, e foge... Brinca muito com meninos mais velhos, por exemplo os meninos de primeiro e segundo ano já não lhe liga muito, com os meninos de terceiro ano tem assim uma relação de amor-ódio, tão depressa são amigos como não gosta deles e, com os meninos de quarto ano anda tudo sempre a brincar com ele porque gostam muito dele, pronto ... Ele corre que se farta ali na escola e até tem emagrecido, também devido a isso, porque pronto, ... quando sai nos intervalos, não quer nem unidades, nem terapeutas, nem ninguém, quer brincar com os outros meninos.

Entrevistadora: O “Rodrigo” também é acompanhado por outros técnicos, como têm sido as suas evoluções ou retrocessos, a esse nível.

Encarregada de educação: Ele já tinha terapia da fala no ano passado e tinha terapia ocupacional, através da Intervenção Precoce. Quando mudou do Infântário para a Pré, foi uma nova adaptação, ..., era crianças novas, era professores novos, pronto, ... amigos novos e então as técnicas e nós, pais, achámos melhor manter uma técnica da intervenção precoce que seria a técnica de Terapia Ocupacional. Este ano está um bocadinho mais de pé atrás porque gostava muito da terapeuta da fala (mas já se está a dar melhor com ela), gostava muito da terapeuta da fala do ano passado, pronto, mas como as colocações são assim..., como a rapariga conseguiu colocação mais perto de casa, foi para mais perto, e então ficou com uma nova terapeuta da fala este ano, mas dá-se bem com ela, agora. Este ano também é tudo ainda muito recente, ele ainda está em fase de adaptação. E no ano passado, por exemplo, a nível de fala notámos muita diferença mesmo. Foi muito puxado, ..., muito, muito. Em relação a todas as terapias, agora está a correr melhor, porque ... com a terapeuta ocupacional, havia um dia da semana que a terapia começava antes das duas e ela falou comigo, se eu não me importava de o levar mais cedo, que ele trabalhava bem até ao toque, mas queria ir sempre para a sala quando tocava. Ela falou-me nisso e combinámos assim. Depois lembrei-me, e falei com a terapeuta da fala, já que ela não conseguia uma

adaptação... não conseguia estar com ele, ele não falava para ela, não conseguia fazer nada com ele, eu falei com ela e passámos também para a hora de almoço para experimentar, e a partir daí tem corrido às mil maravilhas. É assim, ele não quer, nem ir para a unidade, ele podia estar na unidade com a Zé [professora de ensino especial] a fazer trabalhos individuais e não quer, ele quer estar na sala de aula, e assim a professora dá-lhe a ajuda na sala de aula. O tempo que ele estaria fora, ... na unidade, ela está com ele na sala de aula, e ele assim também consegue desenvolver. Mas, é o que a professora diz, a professora Helena, a professora Helena diz que se ele tivesse uma pessoa sempre com ele a ajudá-lo, pronto, ... no que ele necessita, que ele conseguia desenvolver muito mais do que está a desenvolver, porque ele está ... ele tem capacidade. O problema dele é também a escrita porque ele ainda não definiu bem se é com a direita, se é com a esquerda e depois há ali aquele impasse com a direita, faz de uma maneira, com a esquerda faz de outra, pronto ... e anda ali naquele impasse, e é o que a professora diz, se ele tivesse uma pessoa sempre com ele a maior parte do tempo... era melhor.

Entrevistadora: Considera que a Escola está a dar resposta à situação do seu filho?

Encarregada de educação: Até à data acho que as coisas até têm corrido bem e acho que até há muito diálogo e já se passaram ali umas situações com miúdos mais velhos e acho que a escola ... a esse nível tem ajudado muito. Pronto, a nível técnico acho que tem muitos recursos mas que podia ter muitos mais, ..., podia ter mais, mas nós sabemos como é que as coisas são Para se pedir por exemplo, ham... foi supostamente pedido um computador para ele, ... agora apostámos muito na escrita e no ano passado estavam a apostar pouco na escrita, ..., e o computador até hoje, ainda estamos à espera que nos chamem para falarmos sobre o computador, porque no Ministério acho que ainda está para decisão, ..., a ver se mandam o computador ou não. Quando ele faz alguma coisa mal, diz logo que não consegue, não consigo, não consigo, porque não fica igual ao meu, não fica perfeito... não fica perfeito, no sentido de que, não fica igual ao meu, e ele diz logo “não consigo”. E tende em desistir. Nós estamos sempre a tentar que ele não faça isso, porque ele mesmo na escola, é o que a professora diz, está muito bem e se chegar ali a uma coisa que ele não consiga, já não faz. Quando eu lhe estou a ensinar, se não meter a mão em cima da mão dele para dar o exemplo, ele diz que não consegue. Depois acaba por fazer. Nos trabalhos de casa, ha... nós acordámos, até foi em concordância também com a Zé, que seria mais produtivo, ele fazer em casa, o que não conseguisse fazer na escola. Eu faço com ele, seja ou não para casa, por exemplo, fichas. Há páginas no livro que por exemplo, ele não fez, ... ou não lhe apeteceu fazer ou não consegue fazer sozinho e a professora como tem também que desenvolver com os outros miúdos, ha ... pediram-me a mim para eu fazer com ele, marcam na página para eu fazer em casa e ele aqui em casa faz mas temos que estar é sempre com ele. Não pode estar sozinho a fazer as coisas, por exemplo, damos-lhe uma ficha e ajudamo-lo, ao pormenor a explicar-lhe, olha agora pintas a blusa de uma cor e depois pintas as calças de outra e os sapatos de outra, se não ele pinta tudo da mesma cor. Que é o que acontece na escola, muitas vezes. Quando não está lá a professora faz tudo da mesma cor, por exemplo, quando era o i, fazia assim tipo umas ondas e depois metia bolinhas por cima que era mais rápido de fazer. Outras vezes, se não estiver ali ninguém com ele, risca ... é para ficar feito, porque ele até tem, por exemplo no livro de Português, das fichas de Português, fotocópias agrafadas da ficha porque ele as outras fez todas com riscos. Se estiver mais sozinho é complicado e eu aí também compreendo porque ela também não tem culpa, ela está muitas vezes sozinha e tem que desenvolver também com os outros miúdos, não pode estar um dia inteiro com ele. Quando a professora Zé está, mil maravilhas, agora quando a

professora Zé não está, pronto, é o que ela diz, mal viro costas para explicar uma coisa a um, ele risca logo a ficha toda para despachar.

Mesmo assim, eu até acho que está a correr bem, tanto que a professora ao princípio dizia que ele era dos miúdos que ali tinha que era mais bem comportado. Para já porque era super educado, pede se faz favor para tudo e obrigado, com licença... pronto e depois porque ele respeitava as regras e porque ela tinha ali muitos que era, tu a mim ... não mandas em mim, tu não mandas recados para a minha mãe, não tens que mandar recados para a minha mãe, coisas assim. E o “Rodrigo” diz que até de boca aberta ficava.

Entrevistadora: Como tem sido a relação com a Escola?

Encarregada de educação: É assim, até á data tem sido boa, nós ... como é que hei de explicar ... isto, ... eu acho que por exemplo nos Infantários e nas Prés há mais diálogo do que propriamente ali, porque ali não estamos todos os dias com a professora, quando se passa alguma situação, ..., com o “Rodrigo” nem tanto, mas com as outras crianças manda sempre recado, mas com o “Rodrigo” acho que podia dizer mais na caderneta, passou-se isto assim e assim, e não, pronto. Mas quando se passa alguma coisa na sala ela até vem sempre falar comigo, olhe passou-se isto assim e assim e eu reagi desta forma, quer dizer, há diálogo porque nós também incentivamos para haver diálogo, porque nós vamos lá muitas vezes, eu não vou lá só na terça-feira que é o dia que é para falarmos, para falar com os pais. Eu vou mais do que uma vez por semana, mesmo com as técnicas também é assim. Tento sempre ir, porque elas virem ter connosco é uma vez por outra, pronto, nós é que vamos muitas vezes ter com elas.

Entrevistadora: O “Rodrigo” frequenta as atividades de enriquecimento curricular?

Encarregada de educação: Sim, ele no início esteve a frequentar todas, o inglês, expressões, ginásticas e robótica. Mas chegou ali à terceira semana, talvez, de aulas e mostrava-se muito cansado E quando chegava ao quarto para as quatro estava sempre no portão à minha espera e então optámos por só ir ao que lhe fazia mais falta que neste caso seria a ginástica, porque devido ao síndrome que tem e tem problemas de peso, é uma coisa que lhe faz muita falta e ele até estava a aderir muito bem. À robótica começou a ir porque ele é uma criança que gosta muito de Lego e gosta muito de Playmobis e também como isso trata um bocadinho. E agora quis voltar outra vez ao Inglês, pronto... está outra vez no Inglês.

Entrevistadora: Quais são as expectativas que tem relativamente ao futuro do “Rodrigo”?

Encarregada de educação: Nós como pais queremos tudo, nós como pais queremos tudo e ... e todas as pessoas que conhecemos e que ... mesmo os médicos têm dito para nós nunca termos medo de arriscar muito com ele, em nada, para o tentarmos levar sempre ao limite em tudo, e é o que temos feito. expectativas, nós... nós, nós queremos que ele continue a estudar até onde ele demonstrar capacidade para isso porque também não vale a pena estarmos a obrigá-lo a estudar, por exemplo até ... se ele não demonstrar capacidades de estar até ao 12º, há outro tipo de opções e que podemos, podemos proporcionar-lhe outras opções. E porque ele também se tornaria frustrado ao ver que não consegue perante os colegas, acho eu.

Entrevistadora: Quer acrescentar algo a esta entrevista?

Encarregada de educação: Não, acho que está assim tudo, não sei se há assim mais alguma coisa que eu possa ... não, ... não.

Entrevistadora: Agradeço imenso a sua disponibilidade para a realização desta entrevista e espero sinceramente que em conjunto consigamos desenvolver um trabalho que seja benéfico tanto para o “Rodrigo” como para o resto da turma.

Boa Tarde!

Apêndice 7. Análise de conteúdo da entrevista com a encarregada de educação em novembro

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Perfil da entrevistada	Contexto sociofamiliar	• “Sou a Raquel, tenho 25 anos, fiquei grávida do “Rodrigo” com 19 e quando ele nasceu já eu tinha os vinte” • “Não foi uma gravidez planeada mas, logo desde o início foi desejada por todos...sempre nos apoiaram em tudo” • “O síndrome do “Rodrigo” foi diagnosticado por volta, talvez dos 18 meses,” • “fomos a uma consulta de desenvolvimento infantil, na qual nos mandaram fazer um teste genético” • “Síndrome de Prader-Willi que é uma doença rara.”
	Contexto profissional	• “Profissionalmente... estou a ajudar os meus sogros” • “era completamente impossível ter horários e ter dias disponíveis para ir com ele às consultas” • “iam eram até os meus sogros, nem eu nem o pai conseguíamos ir” • “ponderámos muito, eu deixar a minha vida profissional e ajudava os meus sogros, e os meus sogros ajudavam-nos, portanto a nós”
Perfil do “Rodrigo”	Contexto familiar	• “tem poucas crianças na família” • “Dá-se muito bem com a irmã, é a relação normal entre irmãos”
	Contexto escolar	• “veio com muitas crianças que estava já habituado da Pré, essas crianças por acaso são muito cooperativas e amigas dele...” • “com os outros miúdos, ainda está um bocadinho de pé atrás ...ainda os está a conhecer e estão também a conhece-lo a ele” • “a nível de estar sentado, a nível de seguir as regras ... acho que se adaptou muito bem, muito bem mesmo” • “gosta de estar na escola a aprender” • “No início, as terapias eram em horário escolar e optámos por mudar as terapias para a hora de almoço, com a terapeuta da fala ou com a terapeuta ocupacional, porque ele nunca quis sair da sala de aula quando os colegas lá estavam.” • “Ele só saía da sala de aula para ir para o intervalo” • “Ele nos intervalos anda a brincar, ele não se importa de andar a brincar sozinho, mas anda a brincar no recreio ao pé das outras crianças” • Ele corre que se farta ali na escola e até tem emagrecido” • “nos intervalos, não quer nem unidades, nem terapeutas, nem ninguém, quer brincar com os outros meninos”

		• “Ele já tinha terapia da fala no ano passado e tinha terapia ocupacional, através da Intervenção Precoce. Quando mudou do Infantário para a Pré, foi uma nova adaptação, ..., era crianças novas, era professores novos, ... amigos novos e então as técnicas e nós, pais, achámos melhor manter uma técnica da intervenção precoce que seria a técnica de Terapia Ocupacional.” • “se eu não me importava de o levar mais cedo, que ele trabalhava bem até ao toque, mas queria ir sempre para a sala quando tocava.” [A terapeuta ocupacional]
Perfil do “Rodrigo”	Comportamentos e atitudes com os pares	• “é uma criança que não faz mal a nenhuma outra criança, seja amigo, seja primo, seja colega da escola, seja como for, nunca trouxe uma queixa sem ser de quando lhe faziam mal, de ele também fazer.” • “na escola...depende das crianças, porque há crianças que compreendem o problema que ele tem e há outras que não e ele aproxima-se daquelas que também são mais compreensivas com ele e mais cooperativas” • “Brinca muito com meninos mais velhos” • “os meninos de primeiro e segundo ano já não lhe liga muito, com os meninos de terceiro ano tem assim uma relação de amor-ódio, tão depressa são amigos como não gosta deles e, com os meninos de quarto ano anda tudo sempre a brincar com ele porque gostam muito dele”
	Comportamentos e atitudes com os adultos, cumprimento de regras	• “gosta mais de se relacionar com pessoas adultas” • “Com os adultos interage mais. É uma criança que gosta muito de conversar e de brincar com os adultos,” • “respeita se estivermos em família, se estivermos com os avós, com os tios, com os amigos tenta sempre fugir um bocadinho ali com o rabo à sardinha” • “ele, à educadora no ano passado tentava-a levar um bocado a ver até onde é que ela dava e com esta não, com esta professora, segue as regras e dá-se bem com ela.” • “Este ano está um bocadinho mais de pé atrás porque gostava muito da terapeuta da fala, gostava muito da terapeuta da fala do ano passado” • “ele ainda está em fase de adaptação.” • “lembrei-me, e falei com a terapeuta da fala, já que ela não conseguia uma adaptação... não conseguia estar com ele, ele não falava para ela, não conseguia fazer nada com ele, eu falei com ela e passámos também para a hora de almoço para experimentar, e a partir daí tem corrido às mil maravilhas”
	Estratégias	• “ele não quer, nem ir para a unidade, ele podia estar na unidade com a

Perfil do “Rodrigo		Zé [professora de ensino especial] a fazer trabalhos individuais e não quer, ele quer estar na sala de aula,” • “professora dá-lhe a ajuda na sala de aula. O tempo que ele estaria fora, ... na unidade, ela está com ele na sala de aula, e ele assim também consegue desenvolver” • “a professora Helena diz que se ele tivesse uma pessoa sempre com ele a ajudá-lo, pronto, ... no que ele necessita, que ele conseguia desenvolver muito mais do que está a desenvolver, ele tem capacidade.” • “O problema dele é também a escrita porque ele ainda não definiu bem se é com a direita, se é com a esquerda,” • “se ele tivesse uma pessoa sempre com ele a maior parte do tempo... era melhor.” • “agora apostámos muito na escrita e no ano passado estavam a apostar pouco na escrita” • “Quando ele faz alguma coisa mal, diz logo que não consegue, não consigo, porque não fica igual ao meu, não fica perfeito... não fica perfeito, no sentido de que, não fica igual ao meu, e ele diz logo “não consigo”. E tende em desistir. Nós estamos sempre a tentar que ele não faça isso, ... a professora diz, está muito bem e se chegar ali a uma coisa que ele não consiga, já não faz.” • “Quando eu lhe estou a ensinar, se não meter a mão em cima da mão dele para dar o exemplo, ele diz que não consegue. Depois acaba por fazer.” • “nós acordámos, até foi em concordância também com a Zé, que seria mais produtivo, ele fazer em casa, o que não conseguisse fazer na escola.” • “Eu faço com ele, seja ou não para casa. Há páginas no livro que por exemplo, ele não fez, ... ou não lhe apeteceu fazer ou não consegue fazer sozinho e a professora como tem também que desenvolver com os outros miúdos, ha ... pediram-me a mim para eu fazer com ele, marcam na página para eu fazer em casa e ele aqui em casa faz mas temos que estar é sempre com ele.” • “Não pode estar sozinho a fazer as coisas, por exemplo, damos-lhe uma ficha e ajudamo-lo, ao pormenor a explicar-lhe, olha agora pintas a blusa de uma cor e depois pintas as calças de outra e os sapatos de outra, se não ele pinta tudo da mesma cor.” • “Quando não está lá a professora faz tudo da mesma cor, quando era o i, fazia assim tipo umas ondas e depois metia bolinhas por cima que era mais rápido de fazer.”
-------------------------------	--	--

		• “se não estiver ali ninguém com ele, risca ... é para ficar feito” • “fotocópias agraphadas da ficha porque ele as outras fez todas com riscos. Se estiver mais sozinho é complicado” • “ela está muitas vezes sozinha e tem que desenvolver também com os outros miúdos, não pode estar um dia inteiro com ele. Quando a professora Zé está, mil maravilhas,” • “mal viro costas para explicar uma coisa a um, ele risca logo a ficha toda para despachar.”
Perfil do “Rodrigo”	Evoluções	• “a nível de fala notámos muita diferença mesmo. Foi muito puxado, ..., muito, muito.” • “Em relação a todas as terapias, agora está a correr melhor”
	Relação escola/família	• “Até à data acho que as coisas até têm corrido bem” • “até há muito diálogo e já se passaram ali umas situações com miúdos mais velhos e acho que a escola ... a esse nível tem ajudado muito” • “a nível técnico acho que tem muitos recursos mas que podia ter muitos mais” • “foi supostamente pedido um computador para ele, ... ainda estamos à espera que nos chamem para falarmos sobre o computador, porque no Ministério acho que ainda está para decisão” • “Mesmo assim, eu até acho que está a correr bem, a professora ao princípio dizia que ele era dos miúdos que ali tinha que era mais bem comportado... era super educado, pede se faz favor para tudo e obrigado, com licença...” • “até á data tem sido boa, ... eu acho que por exemplo nos Infantários e nas Prés há mais diálogo, ali não estamos todos os dias com a professora” • “Mas quando se passa alguma coisa na sala ela até vem sempre falar comigo,” • “há diálogo porque nós também incentivamos para haver diálogo” • “nós vamos lá muitas vezes, eu não vou lá só na terça-feira que é o dia que é para falarmos, para falar com os pais.” • “Eu vou mais do que uma vez por semana, mesmo com as técnicas também é assim.” • “elas virem ter connosco é uma vez por outra, nós é que vamos muitas vezes ter com elas.”
	Atividades de enriquecimento curricular	• “no início estive a frequentar todas, o inglês, expressões, ginásticas e robótica.” • “ali à terceira semana, talvez, de aulas e mostrava-se muito cansado

		estava sempre no portão à minha espera” • “optámos por só ir ao que lhe fazia mais falta ... a ginástica, porque devido ao síndrome que tem e tem problemas de peso, é uma coisa que lhe faz muita falta e ele até estava a aderir muito bem.” • “À robótica começou a ir porque ele é uma criança que gosta muito de Lego e gosta muito de Playmobis e também como isso trata um bocadinho” • “quis voltar outra vez ao Inglês”
Expectativas dos pais	Expectativas a longo prazo	• “como pais queremos tudo” • “os médicos têm dito para nós nunca termos medo de arriscar muito com ele, em nada” • “para o tentarmos levar sempre ao limite em tudo, e é o que temos feito • nós queremos que ele continue a estudar até onde ele demonstrar capacidade” • “também não vale a pena estarmos a obrigá-lo a estudar” • “se ele não demonstrar capacidades de estar até ao 12º, há outro tipo de opções” • “ele também se tornaria frustrado ao ver que não consegue perante os colegas”

Apêndice 8. Guião da entrevista com a professora titular de turma em novembro

Temática: Perfil sociofamiliar e educativo do “Rodrigo”

Entrevistadora: Sandra Magalhães Lopes

Entrevistada: Professora titular de turma

Objetivos da entrevista:

- Recolher informação para caracterizar a entrevistada.
- Recolher informação para caracterizar a turma onde o aluno se inclui.
- Recolher dados referentes ao aluno para compreender como este está inserido a nível familiar, em contexto educacional e a nível relacional com os seus pares e professores.
- Recolher informação para fazer o levantamento das competências adquiridas, das dificuldades do aluno, assim como o trabalho efetuado com ele.
- Recolher informação para caracterizar a relação Escola/Família
- Implicar a entrevistada no desenvolvimento do processo de investigação-ação em curso.

Data: 6/12/2010

Designação	Objetivos específicos	Tópicos	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	• Conseguir que a entrevista se torne necessária, oportuna e pertinente • Motivar a entrevistada • Garantir confidencialidade	• Apresentação entrevistadora / entrevistada • Motivos da entrevista • Objetivos da mesma • Confidencialidade das informações prestadas	• Entrevista semidirecta • Usar linguagem apelativa e adaptada à entrevistada • Promover uma conversa informal • Pedir autorização para gravar a entrevista
Bloco B Perfil da entrevistada	• Caracterizar a entrevistada • Caracterizar o seu contexto sociofamiliar e profissional	• Ambiente sociofamiliar • Habilitações académicas e profissionais • Percurso profissional	• Estar atenta às reações da entrevistada (gestos e expressões) e sempre que sejam pertinentes registar por escrito • Mostrar disponibilidade e abertura para a compreensão das situações apresentadas
Bloco C Perfil da turma	• Caracterizar a turma em termos gerais	• Perfil de aprendizagem da turma • Perfil comportamental	• Estar atenta às reações da entrevistada (gestos e expressões) e sempre

		da turma	que sejam pertinentes registar por escrito
Bloco D Casos emergentes da turma	• Especificar os casos emergentes da turma • Caracterizar a relação que a turma tem com o aluno considerado com NEE • Caracterizar os alunos que sobressaem do conjunto da turma	• Especificar casos de alunos que se destacam na turma • Perfil relacional da turma com o aluno considerado com NEE • Dados pessoais e educativos do “Rodrigo”	• Prestar atenção ao posicionamento da professora em relação aos alunos que destaca do conjunto da turma • Demonstrar simpatia e compreensão com a entrevistada • Incentivar a entrevistada no sentido dela “confessar” se tem alguma dificuldade em dar resposta ao “Rodrigo”
Bloco E Perfil educativo do “Rodrigo”	• Caracterizar o trabalho desenvolvido com o “Rodrigo” em conjunto com as técnicas que o acompanham • Fazer o levantamento das expectativas que a entrevistada tem em relação a “Rodrigo”	• Áreas a trabalhar/desenvolver • Expectativas da entrevistada relativamente ao futuro do “Rodrigo”	• Mostrar disponibilidade e vontade de ajudar a concretizar as soluções encontradas • Ter atenção aos comportamentos não verbais
Bloco F Dados complementares	• Dar oportunidade à entrevistada para abordar outros assuntos pertinentes e oportunos • Agradecer o contributo prestado	• Assuntos importantes que a entrevistada queira ver abordados, algumas sugestões • Agradecimentos	

Nota: Adaptado de Estrela (1986:355-357)

Apêndice 9. Protocolo da entrevista com a professora titular de turma em novembro

Como sabe estou no 2º ano de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor e, nesse âmbito pretendo desenvolver um projeto de intervenção na sua turma. Para isso preciso que me responda a algumas questões.

Entrevistadora: Primeiro gostava que me falasse um pouco de si, do seu percurso de vida e também do seu percurso profissional.

Professora: O meu nome é Helena, tenho 55 anos, estou quase na idade de reforma, sou casada, tenho um filho, o meu filho já é casado também, neste momento estou quase dedicada ao marido e à escola. Trabalho à 33 anos este ano é o trigésimo terceiro ano que estou a trabalhar, andei por diversas escolas, tenho aqui a lista depois se quiser pode ficar com ela, nos primeiros anos andei fora do concelho como, não é, como Marvão, Crato, Avis, voltei a Marvão, Castelo de Vide, e depois a seguir foi tudo aqui no Concelho de Portalegre, entre, ... distribuídos entre o Atalaião e o Centro de Recursos, estive seis anos no centro de recursos, aliás conhecemo-nos lá, fui em dois mil para o centro de recursos quando o meu marido foi para o Centro da Área Educativa,.. há..., tive lá 6 anos no centro de recursos, regressei às aulas, a dar aulas com a nova legislação que dizia que se estivesse destacada num serviço, teria que trabalhar até aos 65 anos e então como eu gostava de dar aulas e nunca tive problemas em dar aulas, deixei o centro de recursos e regressei à escola, regressei à escola, já ... estive com um grupo que levei do 1º ao 4º ano que larguei no ano passado e este ano peguei num primeiro ano que tencionava levar até ao 4º ano porque estava até a pensar reformar-me aos 59, não é, só que as coisas mudaram outra vez e vou-me mesmo reformar aos 65 o que me desagrada muito. Portanto, como as coisas estão ... é complicado. Ao longo, destes, destes ... anos todas as experiências foram diversificadas, há ... os lados por onde andei, também foram variados, com os alunos e com os pais tive sempre uma boa relação, quer com uns quer com outros, nunca houve problemas. Na, ... no Centro de Recursos era uma atividade completamente diferente, era um espaço que trabalhava com as escolas e que geria projetos e ... onde os alunos iam periodicamente, na sua maioria à sala de informática para aprenderem a trabalhar com os computadores. Ah, ao longo dos anos que eu estive no Centro de Recursos desenvolvemos vários projetos, projetos esses relacionados mais aqui com a região, a região de São Mamede, educação ambiental, que foram premiados e era com essas verbas, digamos assim, que dava para financiar os projetos às escolas, dava para comprar materiais e aquilo que as escolas precisavam. Dava também para comprar materiais que iam recheiar o centro de recursos que iam sempre acrescentando mais valias ao centro de recursos e o espaço ficava bem apetrechado. Concorremos também à rede de bibliotecas escolares, na altura isto ainda foi o meu marido que concorreu à rede de bibliotecas escolares e com esse dinheiro também houve, houve verbas para a escola. Agora pode-se comparar aqui esta biblioteca com a dos Assentos e faz toda a diferença e vê-se o que é que se fez num lado e o que é que se fez no outro. Neste período, foi um tempo em que o dar aulas não estava propriamente na ordem do dia, eram atividades completamente diferentes. Eu no início também investi um bocadinho, quando mudei para o centro de recursos, investi um bocadinho também neste projeto uma vez que tirei o Magistério em 78 depois tive praticamente vinte e poucos anos a dar aulas no ensino regular e quando fui para o Centro de Recursos ... tirei o curso de complemento na Escola Superior de Educação, em 2001 na vertente de matemática e língua portuguesa, mas estava no centro de recursos e como sentia necessidade, de mais formação tirei um curso de especialização em

Gestão e Animação de Centros de Recursos, em 2004. Portanto sentia mesmo essa necessidade, portanto, paralelamente à atividade toda que tinha no Centro de Recursos, investi no curso de complemento, primeiro por uma questão monetária e de reconhecimento também, não é... mas que era um investimento pessoal. Aqui na Gestão e Animação de Centro de Recursos foi porque eu estava a trabalhar no espaço em que era preciso certas... certos conhecimentos específicos e que eu com a prática ia adquirindo mas na teoria não tinha esses conhecimentos e então fiz esse investimento. É claro que depois de ter feito este investimento, ao fim de pouco tempo foi sair, não é, portanto foi um investimento assim quase, é claro que agente aprende sempre e é sempre bom saber sempre algumas coisas mas... digamos que foi um investimento assim deitado à rua, não é, porque agora não me serve de nada. Ora, durante este anos que estive a trabalhar fora do Concelho, não havia a possibilidade de ficar aqui nas escolas da cidade e entrar em aulas dos projetos que aqui a nível da cidade se podiam fazer. Estou a falar na cooperação com a ESE, fui professora cooperante uma série de anos. A partir do momento em que fiquei mais ou menos aqui na cidade começaram a solicitar-me da ESE para ser professora cooperante e fui cooperante um primeiro ano nos assentos e lembro-me deste ano em que o primeiro grupo que tive fazia parte o Quim Ferreira que está agora na José Régio, a Ludovina que está no Crato, a mulher do Ruas, ... assim um grupo que agora são professores, aí do dia a dia, portanto ... fizeram assim a aprendizagem na prática, na minha sala. Neste primeiro ano foi um ano de experiência e então fui cooperante, fui cooperante 3, 6, sete anos, ... sete anos, não seguidos, também porque ... às vezes dependia do grupo que tinha outras vezes dependia de outras circunstâncias, ha ... Depois fui para o Centro de Recursos e deixei de ser Cooperante. Saí do centro de recursos, agora as coisas estão um pouco mais difíceis, também não há já tanta necessidade de professores cooperantes e já não fui mais professora cooperante. Pronto, a nível de percurso profissional é isto o que eu tenho a dizer, mais ou menos acho que fiz uma retrospectiva daquilo que fiz ao longo destes anos.

Entrevistadora: Tem alguma experiência com o Ensino Especial?

Professora: Ora, no ensino especial não tenho experiência, durante todo este tempo...ha ... estes anos todos ... digo sinceramente até que ... quando tinha a hipótese de escolher turmas em que não houvesse casos, ... onde não houvessem casos assim... de deficiência profunda, ha ... não escolhia essa turmas porque me fazia impressão, faz-me impressão ha ... trabalhar com estes miúdos, ... não impressão de lidar com eles, é aquela impressão de não haver rendimento e não haver muitos, muitos progressos. Ha ... e então não tenho muita, muita experiência, com, ... com esses miúdos. Nos últimos anos, é claro que como o sistema mudou, os miúdos já estão integrados nas salas, é claro que ... no ultimo grupo de quarto ano que eu deixei, já tive uma aluna com deficiência, com alínea. Aliás tinha duas, ... uma, um caso com alíneas só a, b e d, e o outro caso que era a Sofia, que também era um caso complicado porque não falava e era um bocado difícil falar com ela, lidar com ela. Mas com a ajuda de... dos técnicos pronto, aquilo até não correu mal. Este ano tenho realmente o “Rodrigo” que é um outro caso, que não é, digamos, também uma deficiência profunda, não é. Eu, fazem-me mais impressão aquelas deficiências profundas em que os miúdos, ... quase não reagem ... que ... agente fala com eles e é difícil haver comunicação, aí faz-me impressão. Quando há comunicação, quando há reação, quando há ... , assim uma pequena conversa, já as coisas, o entendimento, já é melhor, embora eu prefira sempre, quando não há casos destes, mas, pronto. Portanto experiência propriamente não, não tenho.

Entrevistadora: Agora fala-me da turma, os casos emergentes que a turma tem. A forma como trabalha com eles e, a forma como gere os conflitos existentes, se é que os há.

Professora: Ora, ...este ano a turma é numerosa, são vinte e quatro alunos de primeiro ano, todos eles a necessitar sempre de ajuda e apoio porque são meninos pequeninos, infantis, muito brincalhões que não têm responsabilidade, não têm maturidade digamos assim, para ... para estarem numa sala de aula a tempo inteiro ... com atenção e sem se distraírem ... é complicado muitas vezes motivá-los, é complicado muitas vezes manter-lhes a atenção, é complicado muitas vezes dar-lhes a ajuda de que eles necessitam quando ... ha ... são muitos e o professor é só um. E, ... com o “Rodrigo” lá na sala, torna-se ainda mais complicado porque o “Rodrigo” necessita de um apoio constante, sempre. Se eu estou ao pé dele e o vou ajudando ele vai fazendo as coisas, se eu me levanto e vou ajudar os outros, ou se vou explicar qualquer coisa, ... o “Rodrigo” ou não faz, ou então distrai-se, ou então estraga os trabalhos. Já tem acontecido que o trabalho que está feito, mesmo que eu lhe diga ““Rodrigo”, não fazes mais, esperas que eu chegue, esperas que eu depois venha ajudar-te” ... no início ele não acatava a ordem e estragava-me as folhas. Agora já começa a acatar, já espera embora às vezes se torne um bocadinho impaciente quer, ... quer, quer fazer e eu compreendo-o, nesse sentido, porque se os outros estão a trabalhar ele também quer trabalhar não é... e então muitas vezes ele, é complicado dar resposta a ele e aos outros, por outro lado é complicado também gerir o ... a conversa entre eles, porque eles são pequeninos, querem conversar, qualquer coisa os distrai, qualquer coisa serve para se levantarem e qualquer coisa serve de desculpa para fazer perguntas, questionar, levantar, afiar lápis, ir à casa de banho, beber água e isso tudo, e primeiro que eles se habituem a determinadas regras, leva o seu tempo e depois são muitos ... e depois há outros que não são propriamente ... digamos, obedientes à primeira, não ouvem à primeira, não reagem nem, ..., nem obedecem à primeira. Portanto, são todos estes problemazitos dentro da turma que dificultam um bocadinho, mas estamos no início do ano também eles ainda estão a adaptar-se a mim, estão a habituar-se e estou, também a habituar-me a eles e ... estou convencida que com o tempo as coisas hão de ir ao lugar.

Entrevistadora: Como professora do “Rodrigo” diga-me como foi a adaptação dele à Escola. Que progressos ou retrocessos tem feito, como tem sido o seu percurso escolar.

Professora: É assim, ... no início, eu tive um bocado de receio com “Rodrigo”... porque a comunicação era quase nula, ... ele tem muita dificuldade de expressar-se, em expressar-se e ... e eu, aquilo que ele às vezes tentava dizer-me, eu não o entendia, sentia-me também um bocado mal, por não o entender. Agora as coisas estão a melhorar um bocadinho, não é que estejam bem, não é que ele, ... diga as coisas e eu perceba logo, mas já estou um bocadinho a habituar-me. Muitas vezes são os colegas que já tiveram no ano passado com ele que me ajudam a ... a compreende-lo. Ha ... Eu acho que a adaptação dele à sala, à escola foi boa, tanto que ... e a prova, digamos assim, a prova disso, é que as terapeutas que deveriam, dar-lhe apoio, dentro do horário letivo, tentaram fazê-lo, nos períodos da tarde, portanto, quando ele estava na sala, irem buscá-lo para o levarem, para ir à terapia da fala, terapia ocupacional e outras terapias, e ele recusou-se simplesmente a ir, recusou-se, ora, se ele se recusou a ir, eu entendo isso como, o ele gostar de estar naquele grupo, gostar de estar na sala, gostar de colaborar ali com o grupo turma. E neste momento nós tivemos que colocar as terapias em horário de almoço, portanto ele vai almoçar, vem um pouco mais cedo e tem a terapia antes do tempo letivo. Quando é às duas, está despachado, entra na sala e começa a trabalhar connosco, portanto eu entendo que a adaptação dele e tendo como ... mostra esta reação dele, não querer sair da sala, acho que ele se adaptou bem. Com a ... professora Zé que é a

professora de apoio, foi o mesmo também. Ele faltou aí uma semana, uma semana e tal que teve, teve ... um problemazito e então, houve umas certas matérias que ele perdeu e nós combinámos, eu e a professora Zé combinámos que talvez fosse melhor, em determinados tempos, ele sair da sala um pouco para ver se ela trabalhava melhor essas matérias. Foi ... complicado, porque tentou-se fazer isso um dia - “Rodrigo”, vamos trabalhar” e ele amuou, e quando ele amua é porque ele não quer, não faz e é escusado. E amuou e não quis ir com a professora Zé, e ele tem uma boa relação com a professora Zé mas não quis ir. Então o que é que combinámos, como implicava sair da sala e ele não queria, então o que é que se fez para que ele não, ... não recusasse, digamos, sair da sala, fez-se dois dias, fez-se isto, a professora Zé apanhou-o à porta e antes de tocar, levou-o, e foi com ele para a unidade, onde trabalhou com ele, então as matérias que era importante trabalhar, fez isso. Ele, quando vai para a sala de aula, vai sempre de boa vontade, quer abrir a porta, quer ... sentar-se, ... pronto, e acho que a adaptação foi boa.

Os progressos dele, é claro que os progressos são ... curtos, são pequenos, pronto, não posso dizer que ele está ao nível dos outros miúdos, de maneira nenhuma, mas a adaptação dele, o tentar fazer, ha ... trabalha muito melhor de manhã do que trabalha à tarde, à tarde parece-me que já está cansado, de manhã muitas vezes ... ainda hoje estive a trabalhar com a professora Zé de manhã, estivemos com o estudo do meio onde estive a trabalhar em conjunto com a professora Zé e eu estive mais com os outros. Depois do intervalo a professora Zé já não esteve na sala e estivemos com língua Portuguesa e é claro que eu tive de me sentar ao pé do “Rodrigo”, e o que é que eu estive com ele, a fazer os d’s maiúsculos, com o da, de, di, do, du, maiúsculos a ver se ele consegue letra de imprensa maiúscula, optámos por fazer só isso porque ele a destreza fina está muito, ... é o problema dele também, ele não consegue escrever. E então estive a tentar com ele fazer isso, ao mesmo tempo que ia tentando orientá-lo nesse sentido, ia respondendo aos outros. É claro, equilibrando as coisas e ajudando, e os outros a fazer o trabalho mais autónomo porque estavam a resolver uma ficha também da aplicação do d, expliquei-lhes a ficha, começaram a fazer e claro, o que é que acontece numa situação dessas, eles estão caladinhos, estiveram caladinhos a trabalhar. Metade da turma, fez o trabalho impecavelmente e fez bem, a outra metade, como eu não andei a ajudar ficou a meio, lá está. Portanto aqui a diferença, e depois o tentar equilibrar, também os outros miúdos todos que eu tenho, e tentar recupera-los para que eles, mais ou menos, vão ao mesmo ritmo, senão começam a ficar vários grupos, e começam a ficar para trás, e é isso que é difícil gerir, quando eu tenho o “Rodrigo” lá na sala, mas pronto, tenho que fazer o melhor que posso e sei, dando resposta a uns e a outros, ora à vez, ora a uns, ora a outros. À tarde, o “Rodrigo” já está mais cansado e então o que é que acontece, permite-me dar mais atenção aos outros miúdos porque mesmo que ele não faça, as coisas às vezes, ... à tarde, também normalmente é o estudo do meio, é mais pintar, é mais fazer cruzinhas no livro, é mais preencher coisitas assim simples ... e então, como é mais o estudo do meio, é uma coisa que também, quando ele não acaba cá, pode acabar em casa, eventualmente. É uma matéria que é mais de ouvir, não é tanto de, de realizar e sendo assim permite-me estar a conversar, e ele, a conversar também colabora. À tarde já não há tanto aquele estar concentrado a escrever ou para aprender a escrever, ou para aprender a contar, o estudo do meio é um bocadinho mais leve. Outras vezes são aquelas atividades de recorte, de pintura, de música, de ... essas atividades, também em que ele gosta, gosta de participar, gosta de cantar, gosta de bater palmas, gosta de fazer ritmos, gosta de ... portanto este género de coisas, de atividades. Ele gosta e participa com os colegas.

Entrevistadora: Acha que a escola tem uma resposta eficaz face às dificuldades do “Rodrigo”?

Professora: Eu aqui, quer dizer, eu aqui não tenho termo de comparação, se eu tivesse estado no ensino especial, numa CERCÍ ou noutro lado qualquer, eu teria se calhar, termo de comparação e poderia responder a esta pergunta com mais ... com mais ... conhecimento de causa e ... ha ... eu não posso dizer que a escola não dá resposta, dá, dá resposta dentro das possibilidades que tem, a Unidade é uma boa resposta. O problema é que a Unidade tem muitos meninos também, muitos meninos para dar resposta e ... o “Rodrigo”, se tiver sempre uma professora da Unidade ... ha ... a ajudar na aprendizagem, nas dificuldades dele, tudo isso, estou convencida que as coisas evoluíam mais rapidamente, agora como ele muitas vezes está na sala só comigo e com os colegas, e a professora da unidade só num determinado horário é que está lá, torna-se um bocadinho complicado. No entanto é a resposta possível, não é? Se calhar não é a melhor, mas também haverá casos piores. Portanto, uma vez que a escola tem a Unidade eu acho que é uma valência muito boa. A Unidade é muito boa, tem uma equipa de técnicos muito, ... muito bons, valiosos, ... que ajudam bastante. Agora, o problema é mesmo esse, nós queremos sempre mais, sempre mais.

Entrevistadora: Como caracteriza a vida familiar do “Rodrigo”.

Professora: Aqui eu também não posso dizer grande coisa, porque eu conheço a família só de agora. Há um bom relacionamento, a mãe aparece muita vez, aliás vêm traze-lo, vêm buscá-lo, ... à hora de almoço, ... a toda a hora vem. E o pai aparece também muita vez, umas vezes veem os dois também, eles aparecem muita vez. No início apareciam muita vez a perguntar como é que ele tinha reagido, como é que se estava a portar, o que é que tinha acontecido. O próprio “Rodrigo” muitas vezes faz uma coisa que gosta, que é levar para casa para mostrar, a mãe tem a preocupação de mandar de volta. Às vezes ele esquece-se das coisas em casa, a mãe volta de propósito para trazer-lhe as coisas que ele levou para casa e não trouxe de volta. Portanto eu acho que é uma família preocupada e que está sempre presente, ... ha ... há conversa, há colaboração, há troca de impressões, há ... portanto eu acho que nesse aspeto podemos contar com a família. Justificam sempre quando o “Rodrigo” ou porque falta, ou porque esteve doente ou porque qualquer coisa ... porque ele anda diferente ..., portanto é uma família presente.

Entrevistadora: Acha que os outros alunos da turma aceitam o “Rodrigo”? Se sim, de que forma essa aceitação é visível.

Professora: Os outros alunos da turma, até porque estavam habituados a estar com ele, aceitam-no bem. O grupo, ... há na turma alunos vindos de quatro espaços diferentes, o grande grupo é realmente o da turma dele, aqui do Atalaião, o grande grupo. Mas, mesmo os outros miúdos que integraram a turma, todos eles, reagem muito bem com o “Rodrigo” e preocupam-se com ele e quando ... sei lá..., o facto de virmos aqui da sala para a Biblioteca, eu digo dois a dois para fazerem a fila e há sempre alguém ... ele nunca vem sozinho, eu nem preciso, ... no início tive uma certa curiosidade em ver se ele ficava sozinho, mas não, quando eu ia a ver já ele tinha arranjado algum companheiro, portanto vem sempre junto com alguém, nem preciso de me preocupar porque alguém vem com ele e ele próprio é indiferente vir com o A o B ou o C, para ele é indiferente. Ele ... tem uma boa relação com eles todos, com os colegas todos e todos os colegas também de uma maneira geral, há sempre preferências, um gosta mais de um ou gosta mais de outros, é normal que ali também haja alguns que prefiram vir com outros e não vir com o “Rodrigo”, mas de uma maneira geral nunca senti que o pusessem de

parte. Nem ele põe ninguém de parte nem os colegas o põem de parte. Portanto acho que o aceitam muito bem, há uma certa condescendência com ele, pronto, ...quando ele às vezes me está a chamar e a falar alto, se for outro eles reagem, se for o “Rodrigo” calam-se, deixam-no, ... O “Rodrigo” não incomoda, se for outro qualquer, incomoda, aí Jesus, agora se for o “Rodrigo” a fazer barulho ou qualquer coisa, ou porque ele deixa cair qualquer coisa que faz barulho, se for um outro a deixar cair, queixam-se logo, com o “Rodrigo”, não, se for o “Rodrigo” a deixar cair, faz de conta que não aconteceu nada, é assim.

Entrevistadora: Como considera que o “Rodrigo” se relaciona com os adultos?

Professora: Com os professores também se relaciona bem, e mesmo os funcionários e tudo metem-se com ele, brincam com ele, mesmo os professores também.

Entrevistadora: O “Rodrigo” também é acompanhado por outros técnicos. Quais são esses apoios?

Professora: Ele é acompanhado pela Professora de Ensino Especial, a professora Zé, a professora Maria José Falcão, depois tem a terapeuta ocupacional e a terapeuta de fala, no início estava previsto ele também ter natação ... falaram-me nisso. Mas ultimamente sei que os miúdos estão a ir à natação e o “Rodrigo” fica na sala, não sei se desistiram ou se ... não sei justificar porque não me disseram nada, sei que já vão à natação e ele não vai. Não sei se foi opção dos pais, se foi opção da Unidade, se é mais proveitoso para ele ficar na sala. Sei que era, pelo menos a Professora São Lopes que no ano passado lhe dava apoio, quando ele estava na pré, falou-me nisso... e ... os cavalos, no ano passado tinha a natação, os cavalos e as terapias todas. Este ano não, este ano tem a professora Zé, tem a terapia ocupacional e da fala. Pois, são estes os apoios que tem.

Entrevistadora: Considera que esses apoios especializados têm sido importantes? Quer destacar algum desses apoios?

Professora: Eu, aquele que me ... facilita mais a mim, porque os outros eu não,... não assisto, são na hora de almoço e eu não assisto. O que me facilita mais a mim é realmente a professora de apoio do ensino especial, porque está na sala e quando ela está na sala eu fico descansada em relação ao “Rodrigo”, porque ela ajuda-o e eu posso dar mais apoio aos outros alunos. Portanto é aquele apoio que me facilita mais nesse aspeto. Não estou a dizer que a terapia da fala e a terapia ocupacional ... são de certeza absoluta, importantíssimas, uma vez que ele tem dificuldade em falar, não é ...é de certeza absoluta importante, agora como este apoio é hora de almoço eu não assisti ainda a nenhum apoio destes, não sei como é que corre, agora o que ele vem também, e a mãe já me disse, depois de almoço, ele já vem de boa vontade, ao apoio esse ... á terapia ele vem de boa vontade. Portanto, almoçou, vem, descansou, já vem ... também bem, depois vem para a sala também bem disposto.

Entrevistadora: O “Rodrigo” participa nas atividades regulares da turma? De que forma integra o trabalho do “Rodrigo” no que faz com o conjunto da turma?

Professora: Sim, sempre que é possível ele faz ... eu estou convencida que ele vai sentir dificuldades quando o grande grupo começar a avançar, na questão da leitura e da escrita e se calhar mais na escrita, ha ..., falámos em pô-lo a escrever, não diretamente no papel mas a escrever no computador, mas ainda não experimentámos a fazer isso. Agora mais dia, menos dia, digamos assim, deve ser o caminho que vamos seguir, não propriamente trabalhar no livro, trabalhar na ficha, mas ver se ele consegue ler e escrever através do computador porque para

ele, o carregar na tecla do teclado é mais fácil do que manusear o lápis,... portanto está previsto pô-lo a trabalhar no computador, fazer ... outras atividades. Na matemática, a contagem ele também tem uma certa dificuldade, porque ele às vezes atrapalha-se, baralha os número, é necessário voltar a trás para ele contar outra vez, o raciocínio também de, ... o cálculo mental é muito difícil, tem de ser tudo concretizado, tudo mostradinho ali, ... com os materiais. Mas com um colega ao lado e quando fazemos trabalho de grupo de dois, com o colar de contas... os dois vão trabalhando, às vezes não se entendem, mas... acabamos sempre por gerir aqueles conflitos, uma ajudinha e lá percebe como é que deve fazer, mas tem... é preciso sempre ajuda. Em relação ao “Rodrigo” eu estou convencida que o colar de contas vai permanecer mais tempo, tem de permanecer mais tempo. Nas outras atividades, de colar, de pintar, de ... o pintar ele não pinta grande coisa, não, ele tem muita dificuldade a pintar. Adora o preto, a cor preferida dele é o preto e muitas vezes para ele pintar, sei lá um boneco com o cabelo castanho e a blusa azul, por exemplo, é preciso estar ali ao pé dele e quase lhe dizer – olha aqui tens de pintar castanho porque aqui o cabelo não pode ser vermelho, tens de ... escolhe lá a cor, agora só pintas aqui, agora só pintas ali - porque ele, por causa da destreza manual, a motricidade fina, ser complicado, risca muito, muito, risca muito. Mas, gosta de cortar, gosta de cortar e não corta muito mal, gosta de cortar, gosta de colar, gosta de picar, apesar de não ser muito perfeito mas gosta. Muitas vezes vai buscar a cola sozinho, eu tenho as colas numa gaveta, ele vai buscar a cola, vai buscar ... as coisas que precisa. Nesse aspeto tem autonomia.

Entrevistadora: Quais são as suas expectativas relativamente à evolução do “Rodrigo”?

Professora: As expectativas quer dizer, estes miúdos se calhar, ... não há muitas expectativas, embora as pequenas evoluções são sempre grandes ganhos e é isso que eu muitas vezes tenho dificuldade em ... quero ver sempre mais resultados. E nestes miúdos é complicado ver sempre muitos resultados. Em relação ao “Rodrigo” o facto de ele se ter adaptado bem à escola, o facto de ele gostar de estar na escola, o gostar de ... porque á partida gosta também da professora senão não queria lá estar, o facto de gostar de mim, ha ... e de ter uma boa relação comigo acho que é um progresso grande porque é um salto da pré para o primeiro ciclo, é um salto e as regras e as coisas são diferentes, portanto eu acho que os progressos, dentro desta perspetiva, neste momento, ... está a progredir, está a progredir.

Entrevistadora: Quer acrescentar algo a esta entrevista?

Professora: Acho que tudo o que havia a dizer foi dito, não sei ... há sempre, há sempre ... em relação a estes miúdos...certas reservas... às vezes a maneira de lidar com eles, por exemplo preveniram-me que era muito de birras e o facto é que não, não tem havido birras na sala, não é ... acho que as coisas têm corrido bem. Houve um dia ai que no intervalo os miúdos de uma outra sala andaram a meter-se com ele e a chamar-lhe gordo e tudo mais e ele, o que é que ele fez, foi para a entrada da sala, entrou para a sala, ... o refugio. Eu ouvi barulho, vi-o a ir para a sala e fui ver o que é que se passava, então apanhei uns três ou quatro miúdos assim em flagrante – gordo, gordo, gordo – conclusão, disse-lhe: “Rodrigo” acalma-te, porque quando é assim ele fica excitado - acalma-te que a professora já resolve. Identifiquei os meninos, de que ano eram, qual era a professora, como se chamavam e disse-lhes logo – vou dizer à vossa professora o que se passou e ela vai tratar do assunto, isso que vocês fizeram não se faz a ninguém - os miúdos lá abalaram. O que é certo, é que falei logo com a professora e logo depois do intervalo, batem à porta, era a professora deles mais um grupo, eu tinha identificado dois, mas

vinham cinco ou seis, todos muito enxutos, a professora disse-lhes que se pusessem à frente e dissessem o que tinham a dizer ao “Rodrigo”. Eles **pediram umas poucas de vezes desculpas**, depois perguntei ao “Rodrigo” se aceitava as desculpa e ele todo contente disse que sim. **Os meninos prometeram que nunca mais acontecia** o mesmo e o que é certo é que nunca mais aconteceram problemas. Às vezes estas coisas também servem de exemplo para os outros. E **ele tem boa relação, não faz mal a ninguém, é um miúdo simpático, portanto não há motivo para que os outros o aborreçam.**

Entrevistadora: Agradeço imenso a sua disponibilidade para a realização desta entrevista e espero sinceramente que em conjunto consigamos desenvolver um trabalho que seja benéfico tanto para o “Rodrigo” como para o resto da turma.

Boa Tarde!

Apêndice 10. Análise de conteúdo da entrevista com a professora titular de turma em novembro

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Perfil da entrevistada	Dados pessoais	• “O meu nome é Helena” • “tenho 55 anos...quase na idade de reforma” • “sou casada...o meu filho já é casado”
	Habilitações académicas	• “tirei o Magistério em 78” • “quando fui para o Centro de Recursos ... tirei o curso de complemento na Escola Superior de Educação, em 2001 na vertente de matemática e língua portuguesa” • “como sentia necessidade, de mais formação tirei um curso de especialização em Gestão e Animação de Centros de Recursos, em 2004” • “paralelamente à atividade toda que tinha no Centro de Recursos, investi no curso de complemento, primeiro por uma questão monetária e de reconhecimento também... mas que era um investimento pessoal” • “Gestão e Animação de Centro de Recursos foi porque eu estava a trabalhar no espaço em que era preciso certas,... certos conhecimentos específicos e que eu com a prática ia adquirindo mas na teoria não tinha esses conhecimentos e então fiz esse investimento”
	Experiência profissional	• “Trabalho à 33 anos” • “nos primeiros anos andei fora do concelho ... depois a seguir foi tudo aqui no Concelho” • “estive seis anos no centro de recursos” • “regressei às aulas, a dar aulas com a nova legislação” • “como eu gostava de dar aulas e nunca tive problemas em dar aulas, deixei o centro de recursos e regressei à escola” • “estive com um grupo que levei do 1º ao 4º ano” • “este ano peguei num primeiro ano que tencionava levar até ao 4º ano porque estava até a pensar reformar-me aos 59” • “as coisas mudaram outra vez e vou-me mesmo reformar aos 65 o que me desagrada muito” • “todas as experiências foram diversificadas” • “no Centro de Recursos era uma atividade completamente diferente ... que trabalhava com as escolas e que geria projetos”

Perfil da entrevistada		• “onde os alunos iam periodicamente, na sua maioria à sala de informática para aprenderem a trabalhar com os computadores” • “vários projetos” • “Concorremos também à rede de bibliotecas escolares” • “dar aulas não estava propriamente na ordem do dia, eram atividades completamente diferentes” • “quando mudei para o centro de recursos, investi um bocadinho também neste projeto” • “tive praticamente vinte e poucos anos a dar aulas no ensino regular” • “fui professora cooperante uma série de anos ... fui cooperante 3, 6, sete anos, ... sete anos, não seguidos ... às vezes dependia do grupo que tinha outras vezes dependia de outras circunstâncias”
	Experiência no ensino especial	• “no ensino especial não tenho experiência, durante todo este tempo” • “quando tinha a hipótese de escolher turmas em que não houvesse casos ... não escolhia essa turmas porque me fazia impressão,” • “faz-me impressão ... não impressão de lidar com eles, é aquela impressão de não haver rendimento e não haver muitos, muitos progressos” • “como o sistema mudou, os miúdos já estão integrados nas salas, ... no ultimo grupo de quarto ano que eu deixei, já tive uma aluna com deficiência, com alínea.” • “Aliás tinha duas, ... uma, um caso com alíneas só a, b e d, e o outro caso que era a Sofia, que também era um caso complicado porque não falava e era um bocado difícil falar com ela, lidar com ela.” • “Mas com a ajuda ... dos técnicos pronto, aquilo até não correu mal.” • “Este ano tenho realmente o “Rodrigo” que é um outro caso, que não é, digamos, também uma deficiência profunda” • “fazem-me mais impressão aquelas deficiências profundas em que os miúdos, ... quase não reagem ... que ... agente fala com eles e é difícil haver comunicação, aí faz-me impressão.” • “Quando há comunicação, quando há reação, quando há ... , assim uma pequena conversa, já as coisas, o entendimento, já é melhor,” • “embora eu prefira sempre, quando não há casos destes, mas, pronto.”
	Relações profissionais	• “os lados por onde andei, também foram variados, com os alunos e com os pais tive sempre uma boa relação” • “nunca houve problemas”

Perfil da turma	Dados estruturais	• “a turma é numerosa, ...” • “são vinte e quatro alunos de primeiro ano,” • “há na turma alunos vindos de quatro espaços diferentes,”
	Comportamentos e atitudes	• “não têm responsabilidade, não têm maturidade digamos assim” • “é complicado também gerir o ...a conversa entre eles, porque eles são pequeninos, querem conversar,” • “qualquer coisa os distrai, qualquer coisa serve para se levantarem” • “qualquer coisa serve de desculpa para fazer perguntas, questionar, levantar, afiar lápis, ir à casa de banho, beber água e isso tudo” • “primeiro que eles se habituem a determinadas regras, leva o seu tempo e depois são muitos” • “há outros que não são propriamente ... digamos, obedientes à primeira, não ouvem à primeira, não reagem nem, ..., nem obedecem à primeira”
	Situação de ensino/aprendizagem	• “todos eles a necessitar sempre de ajuda e apoio porque são meninos pequeninos, infantis, muito brincalhões” • “para estarem numa sala de aula a tempo inteiro ... com atenção e sem se distraírem” • “é complicado muitas vezes motivá-los,” • “é complicado muitas vezes manter-lhes a atenção,” • “é complicado muitas vezes dar-lhes a ajuda de que eles necessitam” • “são muitos e o professor é só um” • “são todos estes problemazitos dentro da turma que dificultam um bocadinho, mas estamos no início do ano” • “eles ainda estão a adaptar-se a mim, estão a habituar-se e estou, também a habituar-me a eles ... estou convencida que com o tempo as coisas hão de ir ao lugar.”
Perfil do “Rodrigo”	Contexto familiar	• “eu conheço a família só de agora.” • “Há um bom relacionamento,” • “a mãe aparece muita vez, aliás vêm traze-lo, vêm buscá-lo, ... à hora de almoço, ... a toda a hora vem.” • “E o pai aparece também muita vez,” • “umas vezes veem os dois também, eles aparecem muita vez.” • “No início apareciam muita vez a perguntar como é que ele tinha reagido, como é que se estava a portar, o que é que tinha acontecido” • “levar para casa para mostrar, a mãe tem a preocupação de mandar de volta” • “Às vezes ele esquece-se das coisas em casa, a mãe volta de

		propósito para trazer-lhe as coisas que ele levou para casa e não trouxe de volta” • “é uma família preocupada e que está sempre presente,” • “há conversa, há colaboração, há troca de impressões” • “podemos contar com a família.” • “Justificam sempre quando o “Rodrigo” ou porque falta, ou porque esteve doente ou porque qualquer coisa ... porque ele anda diferente” • “é uma família presente.”
Perfil do “Rodrigo”	Contexto escolar	• “as coisas estão a melhorar um bocadinho, não é que estejam bem, não é que ele, ... diga as coisas e eu perceba logo, mas já estou um bocadinho a habituar-me” • “Eu acho que a adaptação dele à sala, à escola foi boa” • “e a prova, digamos assim, a prova disso, é que as terapeutas que deveriam, dar-lhe apoio, dentro do horário letivo, tentaram fazê-lo, nos períodos da tarde, portanto, quando ele estava na sala, irem buscá-lo para o levarem, para ir à terapia da fala, terapia ocupacional e outras terapias, e” • “ele recusou-se simplesmente a ir, recusou-se, ora, se ele se recusou a ir, eu entendo isso como, o ele gostar de estar naquele grupo, gostar de estar na sala, gostar de colaborar ali com o grupo turma.” • “nós tivemos que colocar as terapias em horário de almoço, portanto ele vai almoçar, vem um pouco mais cedo e tem a terapia antes do tempo letivo. Quando é às duas, está despachado, entra na sala e começa a trabalhar connosco, portanto eu entendo que a adaptação dele e tendo como ... mostra esta reação dele, não querer sair da sala, acho que ele se adaptou bem.” • “é claro que os progressos são ... curtos, são pequenos, não posso dizer que ele está ao nível dos outros miúdos, de maneira nenhuma” • “onde esteve a trabalhar em conjunto com a professora Zé e eu estive mais com os outros” • “a professora Zé já não esteve na sala e estivemos com língua Portuguesa e é claro que eu tive de me sentar ao pé do “Rodrigo”, a fazer os d’s maiúsculos, com o da, de, di, do, du, maiúsculos a ver se ele consegue letra de imprensa maiúscula, optámos por fazer só isso” • “os outros a fazer o trabalho mais autónomo porque estavam a resolver uma ficha também da aplicação do d” • “Metade da turma, fez o trabalho impecavelmente e fez bem, a outra metade, como eu não andei a ajudar ficou a meio, lá está”

		• “os dois vão trabalhando, às vezes não se entendem, mas... acabamos sempre por gerir aqueles conflitos, uma ajudinha e lá percebe como é que deve fazer, mas tem... é preciso sempre ajuda.”
Perfil do “Rodrigo”	Aceitação por parte dos colegas	• “estavam habituados a estar com ele, aceitam-no bem” • “o grande grupo é realmente o da turma dele,” • “mesmo os outros miúdos que integraram a turma, todos eles, reagem muito bem com o “Rodrigo” e preocupam-se com ele” • “eu digo dois a dois para fazerem a fila e há sempre alguém ... ele nunca vem sozinho, eu nem preciso, ...” • “no início tive uma certa curiosidade em ver se ele ficava sozinho, mas não, quando eu ia a ver já ele tinha arranjado algum companheiro,” • “vem sempre junto com alguém, nem preciso de me preocupar” • “ele próprio é indiferente vir com o A o B ou o C, para ele é indiferente” • “nunca senti que o pusessem de parte.” • “Nem ele põe ninguém de parte” • “acho que o aceitam muito bem” • “há uma certa condescendência com ele” • “se for outro eles reagem, se for o “Rodrigo” calam-se, deixam-no” • “O “Rodrigo” não incomoda, se for outro qualquer, incomoda, aí Jesus, agora se for o “Rodrigo” a fazer barulho... faz de conta que não aconteceu nada.”
	Pontos fracos e pontos fortes	• “eu tive um bocado de receio com “Rodrigo”... porque a comunicação era quase nula, ... ele tem muita dificuldade de expressar-se, em expressar-se, aquilo que ele às vezes tentava dizer-me, eu não o entendia, sentia-me também um bocado mal, por não o entender” • “trabalha muito melhor de manhã do que trabalha à tarde, à tarde parece-me que já está cansado, ainda hoje estive a trabalhar com a professora Zé de manhã” • “a destreza fina está muito, ... é o problema dele, ele não consegue escrever” • “eu estou convencida que ele vai sentir dificuldades quando o grande grupo começar a avançar,” • “na questão da leitura e da escrita” • “e se calhar mais na escrita.” • “Na matemática, a contagem ele também tem uma certa dificuldade,”

		• “porque ele às vezes atrapalha-se, baralha os números,” • “é necessário voltar a trás para ele contar outra vez,” • “o cálculo mental é muito difícil,” • “tem de ser tudo concretizado, tudo mostradinho ali, ... com os materiais.” • “com um colega ao lado e quando fazemos trabalho de grupo de dois, com o colar de contas...” • “estou convencida que o colar de contas vai permanecer mais tempo” • “ele tem muita dificuldade a pintar” • “a cor preferida dele é o preto” • “para ele pintar, sei lá um boneco com o cabelo castanho e a blusa azul, por exemplo, é preciso estar ali ao pé dele e quase lhe dizer – olha aqui tens de pintar castanho porque aqui o cabelo não pode ser vermelho, tens de ... escolhe lá a cor,” • “agora só pintas aqui, agora só pintas ali por causa da destreza manual, a motricidade fina, ser complicado, risca muito, muito, risca muito.” • “gosta de cortar e não corta muito mal,” • “gosta de colar, gosta de picar, apesar de não ser muito perfeito mas gosta.” • “vai buscar ... as coisas que precisa. Nesse aspeto tem autonomia.”
Perfil do “Rodrigo”	Comportamentos e atitudes	• “Se eu estou ao pé dele e o vou ajudando ele vai fazendo as coisas,” • “se eu me levanto e vou ajudar os outros, ou se vou explicar qualquer coisa, ... o “Rodrigo” ou não faz, ou então distrai-se, ou então estraga os trabalhos.” • “Já tem acontecido que o trabalho que está feito, mesmo que eu lhe diga ““Rodrigo”, não fazes mais, esperas que eu chegue, esperas que eu depois venha ajudar-te” ... no início ele não acatava a ordem e estragava-me as folhas.” • “Agora já começa a acatar, já espera embora às vezes se torne um bocadinho impaciente quer, ... quer, quer fazer e eu compreendo-o, nesse sentido, porque se os outros estão a trabalhar ele também quer trabalhar não é... e então muitas vezes ele, é complicado dar resposta a ele e aos outros” • “ele amou, e quando ele amua é porque ele não quer, não faz e é escusado” • “À tarde, o “Rodrigo” já está mais cansado” • “preveniram-me que era muito de birras e o facto é que não, não tem

		havido birras na sala, não é ... acho que as coisas têm corrido bem” • “ele tem boa relação, não faz mal a ninguém, é um miúdo simpático, portanto não há motivo para que os outros o aborreçam.”
	Relação com técnicos e existência dos mesmos	• “e ele tem uma boa relação com a professora Zé mas não quis ir” • “Ele, quando vai para a sala de aula, vai sempre de boa vontade, quer abrir a porta, sentar-se, ... pronto, e acho que a adaptação foi boa” • “Com os professores também se relaciona bem,” • “e mesmo os funcionários... metem-se com ele, brincam com ele” • “é acompanhado pela Professora de Ensino Especial,” • “tem a terapeuta ocupacional e a terapeuta de fala, no início estava previsto ele também ter natação” • “sei que os miúdos estão a ir à natação e o “Rodrigo” fica na sala, não sei se desistiram ou se ... foi opção dos pais, se foi opção da Unidade, se é mais proveitoso para ele ficar na sala” • “no ano passado tinha a natação, os cavalos e as terapias todas”
Prática pedagógica	Estratégias	• “E, ... com o “Rodrigo” lá na sala, torna-se ainda mais complicado porque o “Rodrigo” necessita de um apoio constante, sempre.” • “Muitas vezes são os colegas que já tiveram no ano passado com ele que me ajudam a ... a compreende-lo” • “a professora Zé apanhou-o à porta e antes de tocar, levou-o, e foi com ele para a unidade, onde trabalhou com ele, então as matérias que era importante trabalhar” • “estive a tentar com ele fazer isso, ao mesmo tempo que ia tentando orientá-lo nesse sentido, ia respondendo aos outros” • “o tentar equilibrar, também os outros miúdos todos que eu tenho, e tentar recupera-los para que eles, mais ou menos, vão ao mesmo ritmo, senão começam a ficar vários grupos, e começam a ficar para trás, e é isso que é difícil gerir, quando eu tenho o “Rodrigo” lá na sala, mas pronto, tenho que fazer o melhor que posso e sei, dando resposta a uns e a outros, ora à vez, ora a uns, ora a outros” • “permite-me dar mais atenção aos outros miúdos” • “também normalmente é o estudo do meio, é mais pintar, é mais fazer cruzinhas no livro, é mais preencher coisitas assim simples,” • “quando ele não acaba cá, pode acabar em casa, eventualmente” • “É uma matéria que é mais de ouvir, não é tanto de, de realizar e sendo assim permite-me estar a conversar, e ele, a conversar também colabora.” • “À tarde já não há tanto aquele estar concentrado a escrever ou para

		aprender a escrever, ou para aprender a contar, o estudo do meio é um bocadinho mais leve.” • “Outras vezes são aquelas atividades de recorte, de pintura, de música, de ... essas atividades, também em que ele gosta, gosta de participar, gosta de cantar, gosta de bater palmas, gosta de fazer ritmos, gosta de... portanto este género de coisas, de atividades. Ele gosta e participa com os colegas” • “se tiver sempre uma professora da Unidade ...ha ... a ajudar na aprendizagem, nas dificuldades dele, tudo isso, estou convencida que as coisas evoluíam mais rapidamente,” • “O que me facilita mais a mim é realmente a professora de apoio do ensino especial,” • “quando ela está na sala eu fico descansada em relação ao “Rodrigo”” • “ela ajuda-o e eu posso dar mais apoio aos outros alunos.” • “Não estou a dizer que a terapia da fala e a terapia ocupacional ... são de certeza absoluta, importantíssimas, uma vez que ele tem dificuldade em falar,” • “falámos em pô-lo a escrever, não diretamente no papel mas a escrever no computador, mas ainda não experimentámos” • “deve ser o caminho que vamos seguir,”” • “não propriamente trabalhar no livro, trabalhar na ficha,” • “mas ver se ele consegue ler e escrever através do computador” • “para ele, o carregar na tecla do teclado é mais fácil do que manusear o lápis”
Escola	Resposta da escola perante alunos com NEE	• “eu aqui não tenho termo de comparação, se eu tivesse estado no ensino especial, numa CERCI ou noutro lado qualquer, eu teria se calhar, termo de comparação e poderia responder a esta pergunta com mais ... com mais ...conhecimento de causa” • “eu não posso dizer que a escola não dá resposta, dá, dá resposta dentro das possibilidades que tem,” • “a Unidade é uma boa resposta” • “O problema é que a Unidade tem muitos meninos também, muitos meninos para dar resposta” • “como ele muitas vezes está na sala só comigo e com os colegas, e a professora da unidade só num determinado horário é que está lá, torna-se um bocadinho complicado” • “Se calhar não é a melhor, mas também haverá casos piores.” • “uma vez que a escola tem a Unidade eu acho que é uma valência

		muito boa” • “tem uma equipa de técnicos muito, ... muito bons, valiosos, ... que ajudam bastante” • “nós queremos sempre mais, sempre mais.” • “no intervalo os miúdos de uma outra sala andaram a meter-se com ele e a chamar-lhe gordo” • “apanhei uns três ou quatro miúdos assim em flagrante – gordo, gordo, gordo” • ““Rodrigo” acalma-te, porque quando é assim ele fica excitado” • “Identifiquei os meninos” • “pediram umas poucas de vezes desculpas” • “Os meninos prometeram que nunca mais acontecia”
Professora Titular da turma	Expectativas	• “não há muitas expectativas,” • “as pequenas evoluções são sempre grandes ganhos” • “nestes miúdos é complicado ver sempre muitos resultados.” • “ter uma boa relação comigo acho que é um progresso grande” • “porque é um salto da pré para o primeiro ciclo,” • “as regras e as coisas são diferentes,” • “dentro desta perspetiva, neste momento, ... está a progredir, ...” • “há sempre ... em relação a estes miúdos...certas reservas... às vezes a maneira de lidar com eles”

Apêndice 11. Guião da entrevista à equipa da unidade de ensino estruturado em novembro

Temática: Situação educativa do aluno

Entrevistadora: Sandra Magalhães Lopes

Entrevistada: Equipa da Unidade de Ensino Estruturado

Objetivos da entrevista:

- Recolher informação para caracterizar as entrevistadas.
- Recolher dados referentes ao aluno a nível socioeducativo.
- Recolher informação para fazer o levantamento de competências, comportamentos, etc
- Implicar as entrevistadas no desenvolvimento do processo de investigação-ação em curso.

Data: 6/12/2010

Designação	Objetivos específicos	Tópicos	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação das entrevistadas	• Conseguir que a entrevista se torne necessária, oportuna e pertinente • Destacar a necessidade da colaboração das técnicas entrevistadas • Garantir confidencialidade • Motivar as entrevistadas	• Apresentação entrevistadora/entrevistadas • Motivos da entrevista • Objetivos da mesma • Importância da sua colaboração para o trabalho em curso • Confidencialidade das informações prestadas	• Entrevista semidirecta • Usar linguagem apelativa e adaptada às entrevistadas • Promover uma conversa informal • Pedir autorização para gravar a entrevista
Bloco B Perfil das entrevistadas	• Caracterizar os seus contextos profissionais	• Terapia utilizada com o aluno • Conhecimento do aluno	• Mostrar disponibilidade e abertura para a compreensão das situações apresentadas
Bloco C Perfil do “Rodrigo”	• Caracterizar o trabalho desenvolvido com o “Rodrigo” • Identificar dificuldades e evoluções	• Perfil relacional dos técnicos com o aluno • Dados pessoais e sócio escolares do “Rodrigo”	• Estar atenta às reações das entrevistadas (gestos e expressões) e sempre que sejam pertinentes registá-las por escrito
Bloco D	• Dar oportunidade à	• Assuntos importantes	

Dados complementares	entrevistada para abordar outros assuntos pertinentes e oportunos • Agradecer o contributo	que a entrevistada queira ver abordados, algumas sugestões • Agradecimentos	
----------------------	--	---	--

Nota: Adaptado de Estrela (1986:355-357)

Apêndice 12. Protocolo da entrevista com a equipa de técnicos da unidade de ensino estruturado em novembro

Como sabem estou no 2º ano de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor e, nesse âmbito pretendo desenvolver um projeto de intervenção na turma do “Rodrigo”. Para isso preciso que me respondam a algumas questões, sobre ele.

Entrevistadora: Gostaria de saber qual é a Vossa profissão, como conheceram o “Rodrigo” e o trabalho que têm desenvolvido com ele. Quais as evoluções ou retrocessos que consideram existir. Relação com a família e algo que considerem relevante.

Professora de Educação Especial responsável pela Unidade de Ensino Estruturado: Eu já conheço o “Rodrigo”, portanto ... tinha ele dois anos numa outra função. Portanto eu sou professora de Educação Especial, de formação inicial, sou educadora de infância e enquanto estive a Coordenar o Projeto de Intervenção Precoce foi-me sinalizado o “Rodrigo” e conheci-o também no contexto da consulta de desenvolvimento. Ha ... nunca trabalhei o “Rodrigo” diretamente, mas participei em muitas reuniões de trabalho sobre o “Rodrigo” e toda a preparação de como intervir com o “Rodrigo”, ... falar com as famílias, a relação com a parte clínica, portanto conheço a história do “Rodrigo”. Enquanto profissional comecei a trabalhar com o “Rodrigo” no ano passado, no ano letivo 2008 ... 2009/2010, fui a responsável de caso do “Rodrigo” trabalhei o “Rodrigo” no contexto da sala de aula e ... posterior... no contexto da piscina, ha ... no contexto aqui da unidade só pontualmente porque apostámos muito na sua integração em contexto de grupo para a sua relação com o grupo. Pelas dificuldades que o “Rodrigo” nos deu, de muitas das vezes não querer trabalhar, algumas vezes ele vinha aqui trabalhar no contexto da unidade, mas só pontualmente. Foi um miúdo, ha ... eu consegui estabelecer uma boa relação com ele ... tive duas, três grandes briguinhas, entre aspas, como eu costumo dizer, que comprei duas ou três grandes briguinhas com ele, ... depois de não lhe ter cedido a esses comportamentos de oposição que ele tinha, acho que consegui ... criar uma relação de confiança com o “Rodrigo” em que ele via-me como alguém em que ele podia confiar e que ... ha ... pronto podia confiar e podia estar. Depois essa relação começou a ficar até um bocadinho perigosa porque o “Rodrigo” já ... me preferia demasiado e rejeitava outras pessoas, o que também não era produtivo, não é, porque ele se me via, queria estar comigo, portanto foi assim um bocadinho tentar às vezes até fugir, entre aspas, da relação com ele para que os outros técnicos também trabalhassem. Hã ... no contexto ... da piscina foi muito importante a relação que se estabeleceu nesse aspeto por causa da questão da autonomia, ha ... o facto dele Ele só fazia aquilo que ele queria, nesse contexto, fugia, não tomava banho, pronto, não queria... era muito difícil. Foi interessante porque, ha ... nós tivemos conhecimento desses comportamentos e impusemos, quebrámos com tudo isso e então obrigámos o “Rodrigo” a ... quase que a ignorar as suas vivências na piscina do ano anterior e agora connosco que era uma equipa nova, não íamos admitir nada disso, isso foi combinado. Ele ficou assim ... um bocadinho admirado porque é que ele não podia estar a correr à volta da piscina, porque é que ele não podia meter-se onde queria e não sei quê. Hã ... e pela boa relação que tinha por exemplo comigo, eu nunca tive razão de queixa dele na piscina e com agrado muitas da vezes ouvia as outras pessoas que já o conheciam, pessoas que frequentavam a piscina, dizer: “ele nem parece o mesmo, o que é que lhe fizeram”, isto

para mim foi ... era a minha bitola. Mas pronto, eu nunca tive problemas com ele. Houve um dia ... que eu faltei e efetivamente ele fez uma das cenas dele, complicadas, daí o eu dizer às vezes não sei até que ponto é que a minha relação com ele era tão boa quanto isso porque ele comigo estava muito bem mas depois com os outros não estava e isso para mim não me satisfaz e muitas vezes eu tive que sair.

Resumindo, em relação ao “Rodrigo” o grande objetivo era controlar a questão do comportamento essa parte foi conseguida se bem que ele continua a ter, neste momento talvez a professora Zé consiga falar melhor, questões de oposição, ainda tem algumas mas diminuíram drasticamente. Depois o único problema que nós tivemos aqui ... foi que fomos demasiado ambiciosos com o Programa do “Rodrigo”, porque como conseguimos controlar o comportamento achávamos que ia evoluir também noutras áreas e aí foi uma surpresa, um desagrado para nós que ao nível da motricidade fina, que seria uma área determinante para a entrada dele no primeiro ciclo, há ... não conseguimos efetivamente disponibilizar, ele não tinha disponibilidade para trabalhar essas áreas. O relacionamento e a comunicação, isso ele conseguiu interagir e trabalhar, mas as outras áreas ficaram muito aquém daquilo que nós pretendíamos. A questão do adiamento de escolaridade, questionámos muito, porque é que ele estando tão mal ao nível da motricidade fina, como é que nos arriscávamos, ele ir ou não para o primeiro ano. Achávamos que sim pela relação que tinha com o grupo ... e porque também considerámos que as dificuldades do “Rodrigo” seriam de tal maneira graves ao longo da sua vida que a vantagem em ele perder aquele grupo de referência eram menores do que se ele continuasse ... não sei se me estou a fazer entender ... o ele não ir era mais grave do que ficar no jardim e adaptar-se a um outro grupo mais rude... com menos idade que ele e iniciar todo o processo de relacionamento outra vez. Que vantagem é que isso traria às outras áreas que estavam aquém daquilo que ele ... que ele um dia vai conseguir. Achávamos que não era uma mais valia por isso.

Psicóloga CRI: Sou psicóloga, do Centro de Recursos para a Inclusão. Relativamente ao “Rodrigo” ... estive com o “Rodrigo” 3 ou 4 sessões, não mais que isso. O conhecimento que eu tenho dele, neste momento, penso que não vai acrescentar nada ao que já foi dito. Tenho estado a trabalhar na construção da relação a ver se consigo uma relação mais empática para ele estar mais disponível e depois introduzir outro tipo de objetivos, conforme foi referido anteriormente ele é de difícil relacionamento, mas eu com o “Rodrigo” ... tenho estado a conseguir alguma proximidade, ele colabora, está disponível, pronto.... penso que à exceção da construção da relação, não tenho assim nada a assinalar. Já percebi que ele tem, pronto, ... essas dificuldades ao nível da motricidade mas ele comigo ... não tem sido uma desvantagem para o trabalho que tenho feito com ele. Também parti das informações que já tinha dele relativamente àquela dificuldade de o ir buscar à sala então, ... há .. fui combinando com a professora ... como é que havíamos de fazer e acho que funcionou, também com a mãe, há ... portanto ele vai para as sessões tranquilamente, quando toca, é hora de ir para a sala, ele tem aquilo muito interiorizado, ele vai automaticamente mas durante a sessão e neste processo de construção da relação, tem estado a correr bem, para mim. Ele mostra-se a crescer na relação, a criar esta empatia esta disponibilidade a colocar questões... acho que estamos no bom caminho.

Terapeuta Ocupacional: Eu sou a terapeuta ocupacional, já nos conhecemos, acompanhei o “Rodrigo” ... há .. entre os dois e os três anos, na Intervenção Precoce, era um “Rodrigo” totalmente diferente do que é agora, portanto ... entre os três anos e este ano eu não acompanhei o “Rodrigo”. Só em final de setembro deste ano é

que voltei a acompanhá-lo, na altura em que ele estava na Intervenção Precoce, para além de ele ser muito mais imaturo, em termos de respeitar as regras, era um miúdo em que a principal dificuldade era ... controlar o comportamento, ha ... era difícil trabalhar com ele tinha aquelas fixações, muito mais do que ... eu agora poucas vejo... eram fixações enormes. Na altura, lembro-me que se eu não levasse um jogo que era o jogo do gato e não sei quê ... eu já não conseguia fazer nada dele e só conseguia fazer alguma coisa, mostrando que tinha lá o jogo. Mas só lho dava no fim... e só assim é que eu conseguia fazer alguma coisa dele. Já quase no fim, portanto, ... estive quase um ano para lhe tirar essa fixação, só no final do ano é que consegui tirar aquele jogo e fazê-lo desaparecer completamente. Agora já vejo um “Rodrigo” que consegue estar sentado, que colabora, que está interessado em fazer as coisas bem, porque ele pergunta, ... está constantemente a perguntar se é assim, como é que é, como é que não é, mesmo em termos de coordenação fina, não está a rejeitar as atividades que estou a fazer com ele ham... ainda estou muito na avaliação porque é um “Rodrigo” totalmente diferente, ainda estou muito na avaliação mas não está a rejeitar minimamente, está a colaborar bastante, ... no início não, no início foi quando o meu horário era diferente com o “Rodrigo” e era suposto ele ser retirado da sala e ele estava a rejeitar, porque está bem integrado. Agora o horário já foi alterado para a hora de almoço, portanto agora ele já vem com vontade de trabalhar, percebe que não está a ser retirado da sala e é totalmente diferente a disposição dele para trabalhar. Vê-se que quando os outros estão dentro da sala ele quer lá estar também.

Professora de Educação Especial responsável pela Unidade de Ensino Estruturado: É preciso ter uma relação muito vinculada, para ele sair da sala, por exemplo, com a professora Zé, ele sai, portanto, comigo se calhar também. Mas ... ele sabe que o espaço de aprendizagem é dentro da sala e ele está para aprender, ele está disponível para aprender e é um miúdo que frustra muito menos. Ele dantes ... ele era, ... tinha crises de oposição e de fixações de tal ordem que a pessoa não conseguia ... que ele desistisse de determinado comportamento e hoje ele não, ... vocês nem conhecem esse “Rodrigo” é que vocês nem sonham esse “Rodrigo”, portanto se ele entendesse que o cavalo era o xl e que tinha uma pinta ... mais pequenina que seja na orelha esquerda, ou na ... ele tinha de encontrar aquilo, aquele pormenor e depois é um miúdo com uma capacidade de memorização e visualiza pormenores de tal maneira ricos que ... a pessoa não valoriza, portanto ele num todo, num cavalo, por exemplo quando íamos para o picadeiro, essa premissa que a pinta estava aqui se era mais branquinha se ... quer dizer, não era significativo, mas para ele era e se havia uma palhinha que tapava a pintinha, não podia, portanto era ... demasiado, .. uma coisa. As tampas por exemplo, ele, ele tinha uma ... se ia arrumar as tampas, ele arrumava as tampas, ele tinha de ver se aquela era da vermelha, se a outra era da azul, portanto ele não era como outra criança qualquer que chegava ali e tapava as canetas, ele tinha de por as tampas, as tampas eram todas iguais, todas brancas, mas não, para ele tinha de ser a azul na azul porque já lá estava sujo, a vermelha na ... e tinha que ser assim e desmontar tudo isto e desvalorizar todos estes pormenores que ele hoje, já não tem, não se prende a eles, foi muito complicado, foi muito complicado. Depois era a questão da comunicação dele, que era uma comunicação muito difícil de se entender, ele colaborou muito bem no ano passado, depois na piscina, ... acho que a piscina, e o facto da terapeuta da fala ir para a piscina, um ambiente em que ele falava muito mais e em que se conseguiu estabelecer uma relação muito melhor com ele, tanto que depois, ele para o fim, eu comecei a sair e era a terapeuta que estava com ele, porque o objetivo era a terapeuta, não era eu, eu estava mais na parte da autonomia e ele conseguiu, e a questão da divisão silábica, ele percebia que aquelas palavras ...que tinham vários sons, e criámos várias estratégias, ... mas... é assim, a rapidez com que ele fala é de tal ordem que ele não

tem tempo, ele quer dizer tudo ali de remulhão e não dá tempo para agente o ensinar, portanto e quando, ... depois quando estava em situações estruturadas ele percebia e ele sabia quando lhe dividíamos ca-va-lo ele sabia que tinha três sons que tinha três sílabas, mas ... não automatizava.

Professora de Educação Especial: Olha, eu conheço o “Rodrigo” desde setembro. Sou a professora de educação especial. Digamos que acabam por ser dois meses e meio de relação, o trabalho é mais de relação do que propriamente o ... o trabalho académico. Há que saber primeiro conquistar e depois é que há que ... Com o “Rodrigo” não foi muito difícil porque o trabalho é dentro de sala de aula e eu faço a adaptação do que todos fazem em aula, eu adapto ... o mesmo trabalho dos outros é adaptado para ele, mas o mesmo, ou seja, a minha estratégia é que é diferente, ele tem as mesmas fichas dos outros até agora, vou-lhe dando algumas minhas mas não quero, só mesmo quando ele está a trabalhar comigo sozinho é que as coisas... não tem a ver com o livro em si, mas dentro da sala de aula é tudo o que é dele, igual precisamente ao dos outros. Não tenho tido problemas nenhuns em termos de comportamento com o “Rodrigo”, nem de rejeição. Começámos por primeiro vir para fora, uma hora que coincide com a hora de almoço, portanto encurta a hora de almoço, eu trabalho fora da sala nessa hora de almoço, o resto do trabalho é feito dentro da sala, pronto. O interessante é que ele agora enquanto os outros me pedem muito a ajuda, os outros todos, ele acha que primeiro é ele, é engraçadíssimo, e consegue, com alguma facilidade consegue despachar-se e depois diz-me “já podes ir”. Pronto, ou seja já posso dar ajuda aos outros, senão tem mesmo que ser com ele. É engraçado, estava agora a ouvir falar das canetas porque eu trouxe-lhe um taparwere dividido para ele por as canetas, porque ele ... as mesas são a dividir por dois e o espaço não é tanto quanto isso e eu trouxe-lhe o taparwere para ele dividir canetas e lápis, para saber organizar e ele a única coisa que não quer no taparwere são os lápis e as canetas dos outros. Conhece-los todos, portanto ele sabe que aquela caneta verde, ainda hoje me disse, a caneta não o lápis, ele tinha três tons de verde e disse-me este não é meu, ele não queria lá aquele lápis que não era dele, se não era dele não tinha que lá estar ... este tipo... esta ... e isso ele faz. Pronto assim como utiliza só as coisas dele,... ele, ele,... é muito avesso a ir, a procurar dos outros, a pedir aos outros, ele não ... ele empresta aos outros e é capaz de partilhar, dos outros ele não vai buscar porque ele tem lá. Ele é assim, chega à sala, ele tira as coisas da mochila, tira tudo, tira, tira,... põe em cima da mesa e depois organiza, pronto, sabe que os lápis vão para um lado, as canetas vão para o outro, até porque ele de casa traz os lápis numa carteira as canetas noutra, pronto...vem tudo dividido, é por isso que ele depois tira tudo de três carteiras para por no taparwere, ... faço-me entender? ... ele é todo, ... ele é todo organizado, todo metódico.

O trabalho com a família tem sido mais no sentido de treino em casa, pronto, para que ele reconheça o que estão os outros a fazer, porque a turma é uma turma crescadinha mas, ... também é assim... alguns dos outros, que apresentam algumas dificuldades, a professora tem que repetir muita vez, e nisso ele beneficia, pronto... , porque por outro lado, ele não ouve muito no grande grupo, ele alheia completamente a conversa do grande grupo, ele está virado para ele ... eu sou capaz de estar a falar com ele diretamente, ham... , a professora e os outros não lhe fazem absolutamente nada de confusão ... depois de acabar gosta muito de dizer uma coisa, a professora tem por hábito dizer – levantem o dedo quando alguém quer falar, ninguém fala, primeiro levantam o dedo - e ele já é dos que levanta o dedo. Porque no início ele queira falar e eu dizia-lhe sempre “atenção ao dedo”, e chamei-lhe tanta vez a atenção que ele agora tem esse cuidado. E está ali ...com uma ansiedade, não diz o que é, mas chama professora ...ele quer e chama professora, professora, ... porque, ... porque tem de dizer o que é, e é engraçado

porque dá sugestões engraçadíssimas, ele próprio dá sugestões na, na, ... no tipo de jogo, nomeadamente na matemática.

Professora de Educação Especial responsável pela Unidade de Ensino Estruturado: Porque ele nota-se que tem, capacidades do ponto de vista cognitivo, ele entende o que se diz, o que se fala, e consegue ...

Professora de Educação Especial: Mas quando chegar à parte da execução, aí... toda a parte motora, ... a parte motora é a mais complicada. E o treino em casa é bom, em termos de... das aquisições académicas, quer na Língua Portuguesa, quer na Matemática, quer no Estudo do Meio, ham ... é muito bom o trabalho de casa... e eu acho que a mãe é muito participativa nesse sentido. É daquelas pessoas que eu digo-lhe assim -“olhe faça, ... vá fazendo isto com ele” e digo-lhe sempre, “faça com ele e com a irmã”, combinem, conversem, façam tudo, mas em conjunto para não haver uma grande diferença. A pequena não fica mal pelo facto de levar de vez enquanto uma ensaboadela de uma coisa qualquer ...e ele beneficia porque é feito a pares não é feito sozinho, não está ali de castigo, estamos todos a fazer o mesmo, na mesma coisa.

Funciono com ele com uma coisa que é a surpresa, temos que fazer isso porque a seguir temos uma surpresa e a surpresa para ele, qualquer coisa lhe chega, pode ser uma ficha, é um pintar de uma coisa nova, é ver uma letra diferente, é...é, desde que lhe diga que é uma surpresa, pronto, desde que haja, , desde que haja ali, ... mas os outros também funcionam assim, ... desde que haja a questão da surpresa, o que quer que seja, ... invento uma coisa qualquer que é uma surpresa, às vezes ..., hoje por exemplo era uma coisa assim – ouve, vais ver, se fizeres bem feitinho, mesmo bem feito, bem feito, a surpresa é - vais embora logo que toque. Aliás ele tem uma coisa, a campainha, ... a campainha é a parte fundamental da escola, a campainha serve para entrar e para sair, se está dentro é para sair e se está fora é para entrar, pronto, e tem de respeitar a campainha, a campainha é automático ... e quando ouve fica desorientadinho de todo quando a professora lhe diz assim, ... quando passa o tempo ele diz – a campainha, a campainha... e não se cala, houve um dia que disse assim – já não digo mais ...[risos] ...já não digo outra vez, já não digo outra vez... e eu virei-me para a professora e disse-lhe toma atenção e ele, com um ar aborrecido repetiu – já não digo outra vez, eu disse-lhe já vamos embora e deixei-o sair mais cedo porque ele fez. Hoje por exemplo a surpresa foi, se fizesse tudo bem feito, atenção ao que a professora está a dizer, vamos ouvir muito bem, muito bem, se ouvires muito bem saís logo para o intervalo. É a melhor coisa, pronto, pequenas surpresas que ... para ele é igual, pronto, são todas boas, ... podes apagar com a borracha amarela, ele tem uma data de borrachas, - olha se te portas mal não apagas com a branca. É um castigo que ele não gosta, que ele não gosta mas que tanto apaga com uma como com outra. Na altura eu verbalizo, não pintas com a branca e pronto, se não pintas com a branca aquilo não está bem, ou seja aquilo para ele é uma benesse ou um castigo, pronto e aí não funciona mal, antes pelo contrário, e é engraçado porque em muita coisa está a acompanhar a turma, mas na parte da motricidade é o pior. Na oralidade é interessante porque ele tem um vocabulário muito próprio, mas todos, ...todos o entendem com alguma facilidade e ele, ele tem uma coisa interessante, é que percebe quando a gente não o entende, se às vezes ele diz uma coisa qualquer e eu digo-lhe está bem pronto, então já vamos falar disso – diz logo não, ouve, ... e repete até eu lhe dizer o que é que eu lhe entendi, ele está ali e repete, repete...

Professora de Educação Especial responsável pela Unidade de Ensino Estruturado: E há uma coisa muito interessante, ele no ano passado aderiu muito bem, que é **ele recorrer-se do ambiente para nos dar pistas**, por exemplo, nunca mais me esqueço, uma vez era uma chaminé que se via ali ... do Jardim de Infância e que era o Pai Natal, e eu não entendia, e começámos a dar alternativas, é isto, é aquilo ... **e ele próprio começou a utilizar estratégias para o percebermos.**

Terapeuta Ocupacional: Ele **no ano passado quando não o percebiam, ficava irritado e explicava-se, mas sempre igual, sempre igual, e agora não, ele agora já muda a palavra**, por exemplo em vez de ser o chapéu, **se agente não percebe o chapéu, ele diz boné e se não percebermos boné ele diz ... cabeça, não é, ... ele percebeu que não podia ficar ... porque era horrível, porque ele ficava frustrado e desencadeava crises de oposição que eram terríveis.**

Professora de Educação Especial: Por exemplo **quando ele está comigo pinta como deve ser, quando está fora de mim é tudo uma mancha e de preferência preta**, hoje disse-me a professora, que andou a perguntar qual era a cor preferida de cada um, e ele está farto de me dizer – o que gosto mais é o preto. Ontem, **a professora estava a fazer as fichas de avaliação que estavam no manual, igual para todos, portanto, a ele também**, uma das coisas era circundar as vogais em função da imagem que lá estava, e havia uma que era a égua e ele disse é o “é” mas este é o cavalo e eu disse-lhe, e como se chama a mulher do cavalo, e ele disse não sei, não há, o trovão, ...ham ... depois explicou-me que o trovão mais o xl não tinham mulher ... e então se não tinham mulher, era ... era difícil, ... mas entretanto, depois dei a volta à questão, ... e disse-lhe, pronto mas é assim, a professora quando falou de uma letra especial, chamou-lhe égua, o trovão e o xl não têm uma mulher mas qualquer dia têm e a mulher vai chamar-se égua, pronto e então daí o “e”, e ... e ele, ele frisou bem, é o “e” mas este é o cavalo. Mas percebeu onde estava o “e”.

Professora de Educação Especial responsável pela Unidade de Ensino Estruturado: Só para perceber, ... nós no ano passado ainda fizemos uma avaliação dele, no ... sentido de ... como é que se chama, ... aquela coisa lá do Paulo Mota [Centro de Recursos para as TIC na Educação Especial] que nós percebemos e **penso que vai ter de ser uma aposta e os pais ficaram recetivos a isso, entenderam, que vai ter de se encontrar uma forma alternativa de, ...de ele produzir, produzir o desempenho dele, porque a velocidade com que ele faz aquisição e a velocidade com que ele quer fazer, se nós não encontrarmos ali um meio facilitador, um meio alternativo que facilite o seu desempenho, é complicado.** Nós achámos que **ele no computador identifica, faz as coisas todas, poderá não ser nesta fase, pois ficaria ainda mais atrasado, mas mais tarde quando os outros começarem a ler um texto como deve ser, a responder a uma ficha de trabalho, .. ai ele vai ter de fazer no computador e vai ter um desempenho relativamente aceitável, eu estou convencida que ele vai ser um leitor funcional, um bocadinho até mais, ...**

Professora de Educação Especial: Não sei, vamos ver, os prognósticos no fim do jogo, mas vamos ver ... aquilo que se pretende é que mesmo que se treine nesse sentido, mas a coisa vai ser ... não é fácil, agente não pode estar a dizer isto porque **não sabemos até que ponto é que ele desperta. Perante a escola em si que temos, o**

trabalho que temos em termos de turma que tem de ir com uma aceleração, ele vai chegar lá mas com uma aceleração pequena.

Professora de Educação Especial responsável pela Unidade de Ensino Estruturado: Se nós persistirmos muito na parte do grafismo e perdermos muito tempo aí, se nós começarmos a pensar enquanto equipe, vamos deixar de lhe exigir tanto este desempenho e vamos dar-lhe um instrumento que lhe dê a possibilidade de ter velocidade como os outros, eu acho que ele aí já não vai perder tanto ...

Professora de Educação Especial: Vamos ver ..., ele gosta de computadores, também não é esquisito, gosta de tudo

Terapia Ocupacional: O que ele não gosta e que se justifica, o não utilizar o computador, é ele não gostar de ser diferente dos outros portanto, não sei ...

Professora de Educação Especial: E pode haver alguma desestabilização em termos de turma também, pronto, temos que pensar na escola porque tem de ser trabalho com ele e ser trabalhado com a turma, atenção...porque a turma não é ...

Professora de Educação Especial responsável pela Unidade de Multideficiência: Não me custa nada trabalhar e penso que hoje em dia, e a forma como os miúdos estão a ser ... não me, não me custa nada que o menino tenha um computador portátil na sua mesa, é obvio que temos de pensar como é que posicionamos este computador portátil, se ele está no meio da turma, se está de costas, de como é que o posicionamos do ecrã em relação aos outros,

Professora de Educação Especial: Por isso é que eu estou a dizer, tem de ser trabalhado com a turma

Professora de Educação Especial responsável pela Unidade de Ensino Estruturado: Sim, sem dúvida, ... mas não era por exemplo como se vê ainda nas salas, temos um computador na sala que fica de costas viradas para a turma, não ... Eu vejo o “Rodrigo” a ter que passar um dia por essa fase, mas o tempo o dirá, eu penso que se ele ainda... não vai fazer um percurso, mas pronto, os prognósticos como diz ali a colega, não é para agora, é só para o fim do jogo...

Professora de Educação Especial: Há que perceber que a gente tem que ir por fases, embora se perceba de antemão que se calhar ele, ... tem que ir com fases curtas, mas, mas ...vai chegar lá....

Professora de Educação Especial responsável pela Unidade de Ensino Estruturado: É assim Zé, ele, ele tem, ... ele há ali jogos de computador como tipo o tal Mimocas e outros que lhe receitaram, ele lê-te tudo o que está naqueles programas da pré-leitura e da pré-escrita e não sei o quê, ele lê-te tudo, tudo, tudo, ...ele faz o jogo do principio ao fim todo, na área da Matemática, na área do Português, tudo, tudo, ele está a retroceder como qualquer outra criança que vai do pré-escolar para o primeiro ciclo, põe-lhe um travão à aprendizagem, que para

mim é uma coisa angustiante, é um miúdo que vai para o primeiro ciclo, leva competências que lhe são, ele tem que as obrigatoriamente adormecer, ele não as pode utilizar todas, ... ainda é muito... por exemplo, temos o exemplo de uma colega, e é uma professora excelente, que tem uma miúda que tá, ... que sabe ler, mas ler como uma coisa divinal e no entanto está a fazer a aprendizagem da letra, pelo método analítico sintético, como qualquer outra criança. É assim, esta miúda tem de ter uma capacidade... esta e muitos outros, tem de ter uma capacidade de espera, porque eles sabem os números até ao 50 e eles tem de aprender de 5 em 5 e devagarinho, para tomar consciência.

Professora de Educação Especial: Mas por exemplo, a Lena [professora da turma] no outro dia queria fazer com os blocos lógicos, ... a noção de conjunto, o “Rodrigo” foi dos primeiros a dizer, ... os azuis pequenos e os azuis grandes, ... quando se passou a maior minúcia que era azuis pequenos e azuis grandes, a ... vermelhos pequenos, vermelhos grandes, e assim, ... quando foi desmistificado, fazendo muitos mais e quando houve uma altura em que houve uma das miúdas, já depois de muito trabalho que disse e se só fizermos os triângulos pequenos azuis, os triângulos pequenos vermelhos, os triângulos pequenos não sei o quê, ... os quadrados pequenos não sei quê, aí ele perdeu-se completamente, perdeu-se ele e ... perdeu-se mais de metade da turma, foram dois ou três a chegar à lógica, o “Rodrigo” passou..., foi na primeira etapa ... depois quando chegaram os outros, os outros aquilo foi diminuindo, diminuindo em termos da divisão, ... ouve, completamente.

Professora de Educação Especial responsável pela Unidade de Ensino Estruturado: Quando eu digo isto é, ... eu acho que o primeiro ciclo ... ham... tem que os por, entre aspas, todos quase que ali a caminhar passo a passo, estás a perceber, portanto, eu percebo que é difícil, os miúdos terem níveis diferentes, por isso tenta-se levar o grupo todo assim, é melhor, é mais fácil para dominar, e os miúdos não têm consistência nos seus conhecimentos. Agora, hoje em dia um dos problemas ao nível do, da ..., do comportamento num primeiro ano, deve-se também muito ao ritmo de aprendizagem, eles querem é mais, mais e mais. E não podem ter porque depois não há consistência, não é,... e depois não há a generalização das aprendizagens. E o “Rodrigo” se tu partires do patamar do conhecimento dele, sem te preocupares com o nível da turma nem com a parte do grafismo nem com nada, do ponto de vista do conhecimento, ham, ele já está mais à frente, mas há o equilíbrio ... e é esse equilíbrio que ele não tem. Ele tem oscilações muito grandes.

Terapeuta da Fala: Eu sou terapeuta da fala, ainda estou a estabelecer uma relação com o “Rodrigo”, tenho 3 ou 4 sessões, como a psicóloga, porque eu comecei a tentar tirá-lo da sala, e ele rejeitou-me sempre, sempre, ...depois ... eu observava-o na sala fui-me aproximando, sentava-me ao pé dele e ele rejeitava-me sempre, sempre, ... não deixava, ... até que adotei a estratégia, comecei a fazer como elas, a estar um bocadinho na hora do almoço, combinar com a mãe e então a relação tem vindo a crescer mas aos poucos porque ele rejeitou-me durante muito tempo. E começou e, ... só que estamos muito a criar uma relação de empatia um com o outro, ainda nem comecei a avaliação porque sem confiança, com ele, não se consegue nada...

Professora de Educação Especial: Mas eu já consigo tirá-lo da sala de aula, mesmo quando os outros lá ficam...

Terapeuta da Fala: Pois, ele a mim, nem sequer me conhecia ...

Professora de Educação Especial: Já lhe propus duas ou três vezes – queres ir trabalhar comigo, sozinhos? E ele disse: - quero. Porque, ... houve uma vez que mais gente disse – eu também quero ir, eu também quero ir – e ele ficou muito empolgado com isto, pronto, e a partir do momento em que eu lhe digo – queres ir? Ha ... isso para ele... ficou algo ... valorizado... percebem? ... Isto porque, ele faltou aí uns dias e eu compensei essas faltas dele, fora da sala de aula, ha ..., noutra altura do meu horário e ele, e isso para ele foi assim um inchaço de todo o tamanho, mas funciono muito só com a surpresa, aliás ele já me diz – tens uma surpresa? E eu dou-lhe um beijo,... ou qualquer outra coisa, as surpresas são assim, conforme o que me venha à cabeça e se ele considerar que é uma surpresa, ele fica divinamente satisfeito.

Terapeuta da Fala: Pronto, vê-se realmente que ele tem muitas dificuldades, o discurso é mesmo impercetível em certas alturas é mesmo preciso a pessoa estar familiarizada com o discurso dele para o perceber, e eu ainda o estou a conhecer, que é mesmo assim,

Terapeuta Ocupacional: Mas é engraçado, no ano passado, o comportamento tapava todas as outras áreas... era muito mais evidente do que a fala, muito mais do que a motricidade, aliás, a motricidade fina no ano passado, sabíamos que era uma grande dificuldade, mas chegar lá ... era impensável.

Professora de Educação Especial responsável pela Unidade de Multideficiência: Nós planeávamos uma atividade com ele e a atividade estava dependente de como nós conseguíamos a interação, se houvesse ali qualquer coisinha que o prendesse ... nós já não conseguíamos trabalhar com o “Rodrigo”. Por mais, passaram-se sessões, sessões, sessões, ... que a Terapeuta da Fala não conseguia trabalhar, quero dizer, vocês não conheceram o “Rodrigo”, felizmente que ele evoluiu... Nós dizemos isso nos relatórios, que as expectativas que nós tínhamos eram demasiado ambiciosas, ... depois a própria condição da motricidade fina condiciona também todas as questões dos movimentos. Por exemplo no ano passado ia-mos para o ginásio... e no início precisava de ajuda, depois já não era preciso, mas era assim, enquanto estava a fazer os exercícios que ele sabia e que tinha segurança, ele colaborava, assim que surgia uma proposta de um exercício, em que tivesse de pular, tivesse de ultrapassar obstáculos, ele ia para o chão e já não queria mais. Mas ele só tinha este comportamento na parte motora, porque depois na sala de aula, tanto se lhe faz, conseguir ou não... era só na parte da ginástica... depois a minha relação, a interação com ele ali, era levá-lo novamente, quando aquele exercício era ultrapassado ele podia voltar ao grupo e fazer. Não consegues fazer esse, vamos fazer a seguir... Porque é assim, com o “Rodrigo”, por mais que nós pensássemos em estratégias...

Terapeuta Ocupacional: O comportamento dava cabo delas todas ... A única coisa que eu noto em relação à frustração, é que ele evita bastante o errar, agora. Prefere perguntar-nos e ter ali um apoio - é assim ou é assim? é este ou é este ? - ele está constantemente a perguntar ... para não errar. Portanto ele evita a frustração porque sabe que também pode contar com outro apoio.

Professora de Educação Especial responsável pela Unidade de Multideficiência: Ele cresceu muito, ele cresceu muito, ... mas penso que é um caso de sucesso em que a inclusão só o favorece. “Ele bebe muito”... Há, ... há aqui uma coisa em que ele melhorou muito, muito e que eu, este ano fiquei um pouco preocupada com ele no início, era a relação dele, ele era muito possessivo com as relações, com os pares, portanto e os pares ... ele tinha de andar com os pares e ele é que escolhia, portanto, hoje és tu, amanhã é ela, no outro dia é aquela ..., e ele era... as pessoas esgotaram-se um bocadinho dele pois ele era muito obsessivo e depois as brincadeiras dele eram muito, ... não eram no sentido de ele ser agressivo eram agressivas as brincadeiras ... o próprio porte dele amedrontava, - vamos brincar aos polícias, ... onde ele põe a mão... e os miúdos não conseguiam... fugiam um bocadinho dele, às vezes. E ele, as primeiras vezes fez birritas no intervalo porque a Mafalda e outra, não queriam brincar com ele. Mas ele agora ultrapassou isso e isso era um dos grandes problemas.

Professora de Educação Especial: Hoje aconteceu uma coisa engraçada, a Mafalda chegou um bocadinho mais tarde, e ela está logo ali na primeira cadeira ao pé do Guilherme que de vez enquanto me chama, e eu disse – Eu hoje vou-me sentar aqui e vou-me chamar Mafalda, ... resposta dele – Não te chamas nada, chamas-te Zé, anda para aqui - eu respondi que não, - não, hoje sou Mafalda, ela tem óculos e eu também - e ele disse – mas o cabelo - o cabelo não é da mesma cor do da Mafalda – e depois aquilo passou para a turma, acabei por desestabilizar um bocado ... e ele não estava a gostar da brincadeira e entretanto houve uma que disse que era só a brincar e ele disse - então podes. Entretanto chega a Mafalda que fez birra porque queria ficar com a cadeira dela e ele ficou todo contente porque assim eu fui para o pé dele.

Professora de Educação Especial responsável pela Unidade de Ensino Estruturado: Por exemplo o partilhar das coisas foi um aspeto muito trabalhado ... ele dantes não partilhava. Era impossível ele partilhar ... ele não partilhava nada com ninguém, Ele chegava aqui, vínhamos da piscina e lanchávamos e ele não partilhava com ninguém, nada do que era dele ... então também fizemos esse trabalho de partilhar, que começou com o lanche, pois ele olhava tudo o que os outros traziam e acho que resultou.

Entrevistadora: A relação com os pais, com a família, já percebi que ...

Professora de EE: Não tenho tido problemas nenhuns ...

Professora de Educação Especial responsável pela Unidade de Ensino Estruturado: Eu penso ... aliás foi uma das coisas que eu pedi aos pais, no ano passado, foi que o deixassem ser criança e que em casa, deixassem de ser tão professores, ... porque achei que os pais, com as recomendações que traziam das várias áreas, médicos ... os pais sentiam um peso muito grande, em ter que cumprir aquele horário, aquela rotina, aquela atividade, como se fossem técnicos, não é... e portanto nós combinamos um bocadinho que essas tarefas ficavam para a escola, porque ele também tinha de brincar e a família tinha de ser família. Portanto não podiam ir para casa e o “Rodrigo” ... não fez na escola a pintura, então leva para casa a pintura, o Mimocas, o miúdo sabia aquilo tudo porque aquilo era trabalhado exaustivamente. Quando começámos a trabalhar os cartões com as imagens e isso, ... a mãe trouxe-nos um conjunto de cartões que ela trabalhava e nós dissemos-lhe - agora peço-lhe que nos deixe sermos nós, professores e você viva mais intensamente a relação filho/família. Ele chegava a casa, por

aquilo que eu percebi, ele chegava a casa e tinha de cumprir uma hora ou duas de estudo, de trabalho intensivamente, exaustivamente, ... e, e, é assim, depois também já se estavam a perder as outras relações, e penso que, ... e os pais perceberam isso, assumiram, e efetivamente o que os pais me diziam era que – mas nós ... a gente tem que trabalhar com ele, porque achavam..., pronto. Depois também perceberam que havia alguma sintonia no trabalho e acho que eles pararam um bocadinho por aí... porque também estava a estragar um bocadinho o que se fazia na escola porque a técnica não era a mesma. Agora, é uma família, toda, dos pais aos bisavós, toda muito colaborante, ha ... mas de uma forma construtiva.

Apêndice 13. Análise de conteúdo da entrevista com as técnicas da unidade de ensino estruturado em novembro

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Professora de Educação Especial responsável pela Unidade de Ensino Estruturado	Caracterização da entrevistada e o contacto com o “Rodrigo”	• Eu já conheço o “Rodrigo”, portanto ... tinha ele dois anos numa outra função. • sou professora de Educação Especial, • de formação inicial, sou educadora de infância • enquanto estive a Coordenar o Projeto de Intervenção Precoce foi-me sinalizado o “Rodrigo” • conheci-o também no contexto da consulta de desenvolvimento • nunca trabalhei o “Rodrigo” diretamente, • mas participei em muitas reuniões de trabalho sobre o “Rodrigo” • toda a preparação de como intervir com o “Rodrigo” • falar com as famílias • a relação com a parte clínica • Enquanto profissional comecei a trabalhar com o “Rodrigo” no ano passado, ... 2009/2010, • fui a responsável de caso do “Rodrigo” • trabalhei o “Rodrigo” no contexto da sala de aula • e ... no contexto da piscina
Professora de Educação Especial responsável pela Unidade de Ensino Estruturado	Situação de ensino/aprendizagem	• “apostámos muito na sua integração em contexto de grupo para a sua relação com o grupo.” • “muitas das vezes não querer trabalhar,” • “algumas vezes ele vinha aqui trabalhar no contexto da unidade, mas só pontualmente.” • “Foi interessante porque, ... nós tivemos conhecimento desses comportamentos e impusemos, quebrámos com tudo isso” • “obrigámos o “Rodrigo” a ... quase que a ignorar as suas vivências na piscina do ano anterior” • “agora connosco que era uma equipa nova, não íamos admitir nada disso” • “isso foi combinado. Ele ficou ... um bocadinho admirado” • “porque é que ele não podia estar a correr à volta da piscina, porque é que ele não podia meter-se onde queria e não sei quê”

		• “o grande objetivo era controlar a questão do comportamento” • “fomos demasiado ambiciosos com o Programa do “Rodrigo”” • “A questão do adiamento de escolaridade, questionámos muito, porque é que ele estando tão mal ao nível da motricidade fina, como é que nos arriscávamos, ele ir ou não para o primeiro ano” • “Achávamos que sim pela relação que tinha com o grupo ... e porque também considerámos que as dificuldades do “Rodrigo” seriam de tal maneira graves ao longo da sua vida que” • “a vantagem em ele perder aquele grupo de referência eram menores do que se ele continuasse” • “o ele não ir era mais grave do que ficar no jardim e adaptar-se a um outro grupo mais rude...com menos idade que ele” • “iniciar todo o processo de relacionamento outra vez.” • “Que vantagem é que isso traria às outras áreas que estavam aquém daquilo que ele ... que ele um dia vai conseguir” • “Achávamos que não era uma mais valia por isso” • “ele sabe que o espaço de aprendizagem é dentro da sala e ele está para aprender” • “ele está disponível para aprender e é um miúdo que frustra muito menos” • “desmontar tudo isto e desvalorizar todos estes pormenores que ele hoje, já não tem, ... foi muito complicado, foi muito complicado.” • “a questão da comunicação dele, que era uma comunicação muito difícil de se entender, ele colaborou muito bem no ano passado, depois na piscina, ... acho que a piscina, e o facto da terapeuta da fala ir para a piscina, um ambiente em que ele falava muito mais e em que se conseguiu estabelecer uma relação muito melhor com ele, ... eu comecei a sair e era a terapeuta que estava com ele” • “porque o objetivo era a terapeuta, não era eu, eu estava mais na parte da autonomia e ele conseguiu” • “a questão da divisão silábica, ele percebia que aquelas palavras ...que tinham vários sons, e criámos várias estratégias” • “... mas não era ... como se vê ainda nas salas, temos um
--	--	--

		computador na sala que fica de costas viradas para a turma, não” • “no ano passado ia-mos para o ginásio... e no início precisava de ajuda, depois já não era preciso ... quando aquele exercício era ultrapassado ele podia voltar ao grupo e fazer” • “Porque é assim, com o “Rodrigo”, por mais que nós pensássemos em estratégias...” • “o partilhar das coisas foi um aspeto muito trabalhado ... ele dantes não partilhava... então também fizemos esse trabalho de partilhar, que começou com o lanche ... acho que resultou.”
Professora de Educação Especial responsável pela Unidade de Ensino Estruturado	Relação do “Rodrigo” com os técnicos	• “eu consegui estabelecer uma boa relação com ele” • “tive duas, três grandes briguinhas, entre aspas,” • “depois de não lhe ter cedido a esses comportamentos de oposição que ele tinha,” • “acho que consegui ... criar uma relação de confiança com o “Rodrigo”” • “ele via-me como alguém em que ele podia confiar ... podia confiar e podia estar” • “essa relação começou a ficar até um bocadinho perigosa porque o “Rodrigo” já ... me preferia demasiado e rejeitava outras pessoas” • “se me via, queria estar comigo, ... às vezes até fugir, entre aspas, da relação com ele para que os outros técnicos também trabalhassem” • “pela boa relação que tinha ... comigo, eu nunca tive razão de queixa dele na piscina” • “nunca tive problemas com ele” • “É preciso ter uma relação muito vinculada” • “Nós planeávamos uma atividade com ele e a atividade estava dependente de como nós conseguíamos a interação, se houvesse ali qualquer coisinha que o prendesse ... nós já não conseguíamos trabalhar com o “Rodrigo”” • “a minha relação, a interação com ele ali, era levá-lo novamente” • “ele era muito possessivo com as relações, com os pares, ... ele tinha de andar com os pares e ele é que escolhia, portanto, hoje és tu, amanhã é ela, ... as pessoas esgotaram-se um

		bocadinho dele pois ele era muito obsessivo” • “o próprio porte dele amedrontava, - vamos brincar aos polícias, ... onde ele põe a mão... e os miúdos não conseguiam... fugiam um bocadinho dele.”
Professora de Educação Especial responsável pela Unidade de Ensino Estruturado	Comportamentos e atitudes	• “Ele só fazia aquilo que ele queria” • “fugia, não tomava banho, pronto, não queria... era muito difícil” • “ele nem parece o mesmo, o que é que lhe fizeram” • “ele fez uma das cenas dele, complicadas” • “se bem que ele continua a ter, ... questões de oposição,” • “ainda tem algumas mas diminuíram drasticamente” • “tinha crises de oposição e de fixações de tal ordem que a pessoa não conseguia ... hoje ele não, ... vocês nem conhecem esse “Rodrigo” é que vocês nem sonham” • “ele recorrer-se do ambiente para nos dar pistas” • “ele próprio começou a utilizar estratégias para o percebermos” • “enquanto estava a fazer os exercícios que ele sabia e que tinha segurança, ele colaborava” • “assim que surgia uma proposta de um exercício, em que tivesse de pular, tivesse de ultrapassar obstáculos, ele ia para o chão e já não queria mais” • “ele só tinha este comportamento na parte motora” • “as brincadeiras dele eram muito, ... não eram no sentido de ele ser agressivo eram agressivas as brincadeiras” • “as primeiras vezes fez birritas no intervalo porque a Mafalda e outra, não queriam brincar com ele. Mas ele agora ultrapassou isso e isso era um dos grandes problemas” • “ele não partilhava nada com ninguém”
Professora de Educação Especial responsável pela Unidade de Ensino Estruturado	Competências	• “no contexto ... da piscina foi muito importante a relação que se estabeleceu nesse aspeto por causa da questão da autonomia” • “como conseguimos controlar o comportamento achávamos que ia evoluir também noutras áreas” • “foi uma surpresa, um desagrado para nós que ao nível da motricidade fina, que seria uma área determinante para a entrada dele no primeiro ciclo, ha ... não conseguimos efetivamente disponibilidade,”

		• “ele não tinha disponibilidade para trabalhar essas áreas.” • “O relacionamento e a comunicação, isso ele conseguiu interagir e trabalhar,” • “mas as outras áreas ficaram muito aquém daquilo que nós pretendíamos” • “é um miúdo com uma capacidade de memorização e visualiza pormenores de tal maneira ricos que ... a pessoa não valoriza” • “a rapidez com que ele fala é de tal ordem que ele não tem tempo, ele quer dizer tudo ali de remulhão e não dá tempo para agente o ensinar “ • “em situações estruturadas ele percebia e ele sabia quando lhe dividíamos ca-va-lo ele sabia que tinha três sons que tinha três sílabas, mas ... não automatizava” • “ele nota-se que tem, capacidades do ponto de vista cognitivo, ele entende o que se diz, o que se fala” • “ele no computador identifica, faz as coisas todas” • “há ali jogos de computador como tipo o tal Mimocas ... ele lê-te tudo o que está naqueles programas da pré-leitura e da pré-escrita e não sei o quê, ele lê-te tudo, tudo, tudo, ...ele faz o jogo do principio ao fim todo, na área da Matemática, na área do Português, tudo” • “ele está a retroceder como qualquer outra criança que vai do pré-escolar para o primeiro ciclo, põe-lhe um travão à aprendizagem” • “para mim é uma coisa angustiante, é um miúdo que vai para o primeiro ciclo, leva competências que lhe são, ele tem que as obrigatoriamente adormecer, ele não as pode utilizar todas” • “o “Rodrigo” se tu partires do patamar do conhecimento dele, sem te preocupares com o nível da turma nem com a parte do grafismo nem com nada, do ponto de vista do conhecimento, ham, ele já está mais à frente, mas há o equilíbrio ... e é esse equilíbrio que ele não tem. Ele tem oscilações muito grandes” • “felizmente que ele evoluiu” • “Nós dizemos isso nos relatórios, que as expectativas que nós tínhamos eram demasiado ambiciosas” • “a própria condição da motricidade fina condiciona também todas as questões dos movimentos” • “Ele cresceu muito, ele cresceu muito, ... mas penso que é um
--	--	---

		caso de sucesso em que a inclusão só o favorece.”
Professora de Educação Especial responsável pela Unidade de Ensino Estruturado	Relação dos técnicos com a família	• “os pais ficaram recetivos a isso, entenderam” • “foi uma das coisas que eu pedi aos pais, no ano passado, foi que o deixassem ser criança” • “em casa, deixassem de ser tão professores,” • “com as recomendações que traziam das várias áreas, médicos ... os pais sentiam um peso muito grande, em ter que cumprir aquele horário, aquela rotina, aquela atividade, como se fossem técnicos, não é” • “nós combinamos um bocadinho que essas tarefas ficavam para a escola” • “ele também tinha de brincar” • “a família tinha de ser família” • “não podiam ir para casa e o “Rodrigo” ... não fez na escola a pintura, então leva para casa a pintura” • “o Mimocas, o miúdo sabia aquilo tudo porque aquilo era trabalhado exaustivamente.” • “Quando começámos a trabalhar os cartões com as imagens e isso, ... a mãe trouxe-nos um conjunto de cartões que ela trabalhava” • “peço-lhe que nos deixe sermos nós, professores” • “você viva mais intensamente a relação filho/família” • “já se estavam a perder as outras relações, e penso que, ... e os pais perceberam isso” • “o que os pais me diziam era que – mas nós ... a gente tem que trabalhar com ele” • “é uma família, toda, dos pais aos bisavós, toda muito colaborante, ha ... mas de uma forma construtiva.”
Professora de Educação Especial responsável pela Unidade de Ensino Estruturado	Expectativas	• “poderá não ser nesta fase, pois ficaria ainda mais atrasado, mas mais tarde quando os outros começarem a ler um texto como deve ser, a responder a uma ficha de trabalho, .. ai ele vai ter de fazer no computador e vai ter um desempenho relativamente aceitável, eu estou convencida que ele vai ser um leitor funcional, um bocadinho até mais,” • “nós no ano passado ainda fizemos uma avaliação dele, no ... sentido de ... penso que vai ter de ser uma aposta ... encontrar uma forma alternativa de, ...de ele produzir, produzir o desempenho dele, porque a velocidade com que ele faz aquisição e a velocidade com que ele quer fazer, se nós

		não encontrarmos ali um meio facilitador, um meio alternativo que facilite o seu desempenho, é complicado” • “Se nós persistirmos muito na parte do grafismo e perdermos muito tempo aí, se nós começarmos a pensar enquanto equipe, vamos deixar de lhe exigir tanto este desempenho e vamos dar-lhe um instrumento que lhe dê a possibilidade de ter velocidade como os outros, eu acho que ele aí já não vai perder tanto” • “não me custa nada que o menino tenha um computador portátil na sua mesa, é obvio que temos de pensar como é que posicionamos este computador portátil, se ele está no meio da turma, se está de costas, de como é que o posicionamos do ecrã em relação aos outros” • “Eu vejo o “Rodrigo” a ter que passar um dia por essa fase, mas o tempo o dirá”
Psicóloga	Caracterização da entrevistada e o contacto com o “Rodrigo”	• “Sou psicóloga, do Centro de Recursos para a Inclusão” • “estive com o “Rodrigo” 3 ou 4 sessões, não mais que isso”
	Situação de ensino/aprendizagem	• “Tenho estado a trabalhar na construção da relação” • “ver se consigo uma relação mais empática” • “para ele estar mais disponível e depois introduzir outro tipo de objetivos” • “durante a sessão e neste processo de construção da relação, tem estado a correr bem” • “Ele mostra-se a crescer na relação” • “a criar esta empatia esta disponibilidade a colocar questões” • “acho que estamos no bom caminho”
	Relação do “Rodrigo” com os técnicos	• “ele é de difícil relacionamento” • “tenho estado a conseguir alguma proximidade” • “ele colabora, está disponível” • “ele vai para as sessões tranquilamente”
	Comportamentos e atitudes	• “quando toca, é hora de ir para a sala, ele tem aquilo muito interiorizado”
	Competências	• “Já percebi que ele tem, ... essas dificuldades ao nível da motricidade”
	Caracterização da entrevistada e o	• “Eu sou a terapeuta ocupacional” • “acompanhei o “Rodrigo” ... entre os dois e os três anos, na

Terapeuta ocupacional	contacto com o “Rodrigo”	Intervenção Precoce” • “entre os três anos e este ano eu não acompanhei o “Rodrigo”” • “Só em final de setembro deste ano é que voltei a acompanhá-lo”
	Situação de ensino/aprendizagem	• “para além de ele ser muito mais imaturo” • “em termos de respeitar as regras, era um miúdo em que a principal dificuldade era ... controlar o comportamento” • “estive quase um ano para lhe tirar essa fixação” • “ainda estou muito na avaliação porque é um “Rodrigo” totalmente diferente” • “no início não, no início foi quando o meu horário era diferente com o “Rodrigo” e era suposto ele ser retirado da sala e ele estava a rejeitar” • “Agora o horário já foi alterado para a hora de almoço” • “agora ele já vem com vontade de trabalhar, percebe que não está a ser retirado da sala” • “é totalmente diferente a disposição dele para trabalhar”
	Relação do “Rodrigo” com os técnicos	• “está bem integrado” • “Vê-se que quando os outros estão dentro da sala ele quer lá estar também”
	Comportamentos e atitudes	• “era um “Rodrigo” totalmente diferente do que é agora” • “era difícil trabalhar com ele tinha aquelas fixações” • “eram fixações enormes” • “eu já não conseguia fazer nada dele” • “não está a rejeitar minimamente, está a colaborar bastante” • “no ano passado quando não o percebiam, ficava irritado e explicava-se, mas sempre igual” • “agora não, ele agora já muda a palavra... se agente não percebe o chapéu, ele diz boné e se não percebermos boné ele diz ... cabeça, não é, ... ele percebeu que era horrível, porque ele ficava frustrado e desencadeava crises de oposição que eram terríveis” • “é ele não gostar de ser diferente dos outros” • “no ano passado, o comportamento tapava todas as outras áreas... era muito mais evidente do que a fala, muito mais do que a motricidade, aliás, a motricidade fina no ano passado, sabíamos que era uma grande dificuldade, mas chegar lá ...

		era impensável” • “O comportamento dava cabo delas todas” [as estratégias]
	Competências	• “Agora já vejo um “Rodrigo” que consegue estar sentado, que colabora” • “está interessado em fazer as coisas bem, ... ele pergunta, ... está constantemente a perguntar se é assim, como é que é, como é que não é” • “em termos de coordenação fina, não está a rejeitar as atividades que estou a fazer com ele” • “A única coisa que eu noto em relação à frustração, é que ele evita bastante o errar, agora. Prefere perguntar-nos e ter ali um apoio - é assim ou é assim? é este ou é este ? - ele está constantemente a perguntar ... para não errar.” • “ele evita a frustração porque sabe que também pode contar com outro apoio.”
Professora de Educação Especial	Caracterização da entrevistada e o contacto com o “Rodrigo”	• “conheço o “Rodrigo” desde setembro. Sou a professora de educação especial “
	Situação de ensino/aprendizagem	• “o trabalho é mais de relação do que propriamente o ... o trabalho académico.” • “Há que saber primeiro conquistar e depois é que há que ... “ • “Com o “Rodrigo” não foi muito difícil porque o trabalho é dentro de sala de aula” • “eu faço a adaptação do que todos fazem em aula” • “o mesmo trabalho dos outros é adaptado para ele, mas o mesmo” • “a minha estratégia é que é diferente” • “ele tem as mesmas fichas dos outros até agora,” • “vou-lhe dando algumas minhas mas não quero, só mesmo quando ele está a trabalhar comigo sozinho é que as coisas” • “igual precisamente ao dos outros” • “Começámos por primeiro vir para fora, uma hora que coincide com a hora de almoço, portanto encurta a hora de almoço, eu trabalho fora da sala nessa hora de almoço” • “o resto do trabalho é feito dentro da sala para que ele reconheça o que estão os outros a fazer” • “a turma é uma turma crescadinha ... alguns dos outros, que

Professora de Educação Especial		apresentam algumas dificuldades, a professora tem que repetir muita vez, e nisso ele beneficia” • “ele não ouve muito no grande grupo,” • “ele alheia completamente a conversa do grande grupo, eu sou capaz de estar a falar com ele diretamente, ham... , a professora e os outros não lhe fazem absolutamente nada de confusão” • “no início ele queira falar e eu dizia-lhe sempre “atenção ao dedo”, e chamei-lhe tanta vez a atenção que ele agora tem esse cuidado” • “Mas quando chegar à parte da execução, aí... toda a parte motora, ... a parte motora é a mais complicada” • “ele beneficia porque é feito a pares não é feito sozinho, não está ali de castigo” • “Funciono com ele com uma coisa que é a surpresa,” • “temos que fazer isso porque a seguir temos uma surpresa e a surpresa para ele, qualquer coisa lhe chega, pode ser uma ficha, é um pintar de uma coisa nova, é ver uma letra diferente, é...é, desde que lhe diga que é uma surpresa, pronto, desde que haja, , desde que haja ali, ...” • “mas os outros também funcionam assim, ... desde que haja a questão da surpresa, o que quer que seja, ... invento uma coisa qualquer que é uma surpresa” • “a campainha é a parte fundamental da escola, a campainha serve para entrar e para sair” • “É a melhor coisa, pronto, pequenas surpresas que ... para ele é igual, pronto, são todas boas, ... podes apagar com a borracha amarela,” • “olha se te portas mal não apagas com a branca. É um castigo que ele não gosta, que ele não gosta mas que tanto apaga com uma como com outra” • “é uma benesse ou um castigo, pronto e aí não funciona mal, antes pelo contrário,” • “a professora estava a fazer as fichas de avaliação que estavam no manual, igual para todos, portanto, a ele também” • “Perante a escola em si que temos, o trabalho que temos em termos de turma que tem de ir com uma aceleração, ele vai chegar lá mas com uma aceleração pequena” • “pode haver alguma desestabilização em termos de turma
---	--	--

		também, pronto, temos que pensar na escola porque tem de ser trabalho com ele e ser trabalhado com a turma”
Professora de Educação Especial	Relação do “Rodrigo” com os técnicos	• “Digamos que acabam por ser dois meses e meio de relação” • “Não tenho tido problemas nenhuns em termos de comportamento com o “Rodrigo”, nem de rejeição”
	Comportamentos e atitudes	• “enquanto os outros me pedem muito a ajuda, os outros todos, ele acha que primeiro é ele” • “com alguma facilidade consegue despachar-se e depois diz-me -já podes ir” • “é muito avesso a ir, a procurar dos outros, a pedir aos outros, ele não ... “ • “ele empresta aos outros e é capaz de partilhar” • “dos outros ele não vai buscar porque ele tem lá” • “chega à sala, ele tira as coisas da mochila, tira tudo, tira, tira, ...” • “põe em cima da mesa e depois organiza” • “ele é todo organizado, todo metódico” • “depois de acabar gosta muito de dizer uma coisa” • “ele já é dos que levanta o dedo” • “está ali ...com uma ansiedade, não diz o que é, mas chama professora ...ele quer e chama professora, professora, ...” • “porque tem de dizer o que é, e é engraçado porque dá sugestões engraçadíssimas, ele próprio dá sugestões na, na, ... no tipo de jogo, nomeadamente na matemática.” • “quando ele está comigo pinta como deve ser, quando está fora de mim é tudo uma mancha e de preferência preta” • “mas funciono muito só com a surpresa, aliás ele já me diz – tens uma surpresa?”
	Competências	• “trouxe-lhe o taparwere para ele dividir canetas e lápis” • “para saber organizar ... a única coisa que não quer no taparwere são os lápis e as canetas dos outros. “ • “Conhece-los todos [os seus materiais]” • “em muita coisa está a acompanhar a turma, mas na parte da motricidade é o pior.” • “Na oralidade é interessante porque ele tem um vocabulário muito próprio, mas todos, ...todos o entendem com alguma facilidade” • “percebe quando a gente não o entende, se às vezes ele diz

		uma coisa qualquer e eu digo-lhe - está bem pronto, então já vamos falar disso - diz logo - não, ...ouve, ... e repete até eu lhe dizer o que é que eu lhe entendi, ele está ali e repete, repete... • “a noção de conjunto, o “Rodrigo” foi dos primeiros a dizer”
	Relação dos técnicos com a família	• “O trabalho com a família tem sido mais no sentido de treino em casa” • “o treino em casa é bom, em termos de... das aquisições académicas, quer na Língua Portuguesa, quer na Matemática, quer no Estudo do Meio” • “é muito bom o trabalho de casa...” • “eu acho que a mãe é muito participativa nesse sentido” • “vá fazendo isto com ele” e digo-lhe sempre, “faça com ele e com a irmã” • “combinem, conversem, façam tudo, mas em conjunto para não haver uma grande diferença” • “Não tenho tido problemas nenhuns”
	Expectativas	• “não sabemos até que ponto é que ele desperta”
Terapeuta da fala	Caracterização da entrevistada e o contacto com o “Rodrigo”	• “Eu sou terapeuta da fala” • “ainda estou a estabelecer uma relação com o “Rodrigo”” • “tenho 3 ou 4 sessões, como a psicóloga” • “a relação tem vindo a crescer mas aos poucos” • “ele rejeitou-me durante muito tempo”
	Situação de ensino/aprendizagem	• “vê-se realmente que ele tem muitas dificuldades” • “o discurso é mesmo impercetível em certas alturas é mesmo preciso a pessoa estar familiarizada com o discurso dele para o perceber”
	Relação do “Rodrigo” com os técnicos	• “estamos muito a criar uma relação de empatia um com o outro, ainda nem comecei a avaliação porque sem confiança, com ele, não se consegue nada” • “eu ainda o estou a conhecer”
	Relação dos técnicos com a família	• “combinar com a mãe”

Apêndice 14. Teste Sociométrico

I - 1. Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias? _____

Indica outro colega _____

E ainda outro _____

E quem não escolherias? _____

II - 1. Quem escolherias para fazer contigo um trabalho de grupo? _____

Indica outro colega _____

E ainda outro _____

E quem não escolherias? _____

III - 1. Quem escolherias para brincar contigo no recreio? _____

Indica outro colega _____

E ainda outro _____

E quem não escolherias? _____

Nome: _____ Nº _____

Fonte: Adaptado de Estrela (1986:382)

Apêndice 15. Matriz sociométrica – Escolhas (em novembro)

		Sexo masculino						Sexo feminino																Nº de escolhas	Nº de indivíduos escolhidos			
		3	9	10	20	21	24	1	2	4	5	6	7	8	11	12	13	14	15	16	17	18	19			22	23	
Sexo masculino	3		300	002	200		101				020				010				030						003	9	8	
	9	010		201		300	100					020				002				030	003					9	8	
	10	002	001		200		100			003		010	030						300					020		9	9	
	20	111	030			303			222																	9	4	
	21		003	302	201		100									030	020	010								9	7	
24	333	222	111																							9	3	
Sexo feminino	1								300	030					200	010				100	002	003	020		001	9	9	
	2	001			010			020		300	003					100				200		002	030			9	9	
	4			010	300	001		100	002						200						003	020			030	9	9	
	5			300	002				003	030			001						020	010		100		200		9	9	
	6			003	002					030	200		100			300			010	001					020	9	9	
	7							030	020	001	300	202			010				100					003		9	8	
	8				030	200											013		101				020	302		9	6	
	11							203		002	001					300		030		100			020		010	9	8	
	12							030	020		302				101					010		200	003			9	7	
	13								010	002	003				001		300				200		020	030	100		9	9
	14							101	023							300					010	030				202	9	6
	15			020							302			030	010		201						003		100		9	7
	16		002	030				100	200							300		020	003			001			010		9	9
	17						030			100						300	010		001		203			003		020	9	8
	18									003	002	100	020			030				010				301	200		9	8
19				003		020	200			300							001		100	030		010		002		9	9	
22				030			002			020				003	010		200		100			300	001			9	9	
23				200			121	030	002	010					003				300							9	7	
Totais por critério		234	224	445	534	302	421	644	364	236	536	211	131	012	662	431	233	012	741	452	014	343	144	523	143			
Totais combinados		9	8	13	12	5	7	14	13	11	14	4	5	3	14	8	8	3	12	11	5	10	9	10	8			
Nº de indivíduos por quem cada um é escolhido		5	6	10	11	4	6	10	10	11	12	3	5	3	13	8	6	3	11	10	5	10	8	9	7			

Legenda:	1º Critério – situação de classe	2º Critério – situação de trabalho	3º Critério – situação de recreio
-----------------	----------------------------------	------------------------------------	-----------------------------------

Apêndice 16. Matriz sociométrica – Rejeições (em novembro)

		Sexo masculino						Sexo feminino																Nº de rejeições	Nº de indivíduos rejeitados		
		3	9	10	20	21	24	1	2	4	5	6	7	8	11	12	13	14	15	16	17	18	19			22	23
Sexo masculino	3										010		100		001										3	3	
	9	001			100																	010			3	3	
	10								100				010				001								3	3	
	20										100										010		001		3	3	
	21	001	100	010																					3	3	
	24				100									011												3	2
Sexo feminino	1										001		110												3	2	
	2			001															010				100		3	3	
	4		001				100						010												3	3	
	5	010						100														001			3	3	
	6	100					010	001																	3	3	
	7					001												100						010	3	3	
	8	001				010																		100	3	3	
	11	100			001		010																		3	3	
	12	011				100																			3	2	
	13	010					001														100				3	3	
	14		010								101														3	2	
	15		001				100																	010	3	3	
	16	010			100	001																			3	3	
	17	001			110																				3	2	
	18	100					011																		3	2	
	19	010	100								001														3	3	
22	010					001					100													3	3		
23		010			101																			3	2		
Totais por critério		365	222	011	411	213	233	101	000	100	001	312	000	241	000	001	0	101	010	000	100	011	010	101	120		
Totais combinados		14	6	2	6	6	8	2	0	1	1	6	0	7	0	1	0	2	1	0	1	2	1	2	3		
Nº de indivíduos por quem cada um é rejeitado		13	6	2	5	5	7	2	0	1	1	5	0	5	0	1	0	2	1	0	1	2	1	2	3		

Legenda:	1º Critério – situação de classe	2º Critério – situação de trabalho	3º Critério – situação de recreio
-----------------	----------------------------------	------------------------------------	-----------------------------------

Apêndice 17. Grelhas de avaliação da 1ª sessão (14 de fevereiro de 2011)**Grelha de observação direta (14 de fevereiro)**

Itens a observar		Atitudes e Comportamentos												Desempenho académico								
		Fala na sua vez			Coloca dúvidas			Participa ativamente			Exprime a sua opinião por iniciativa própria			Identifica os números sob a forma de algarismo			Identifica os números por extenso			Resolve adições com números até 15		
Aluno nº		😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹
Grupo	12	x			x			x			x			x			x			x		
	22	x			x			x			x			x			x			x		
	23			x	x			x			x			x				x			x	
Grupo	2	x			x			x			x			x			x			x		
	8	x			x			x				x		x				x			x	
	13	x			x			x			x			x			x			x		
Grupo	4	x			x			x			x			x			x			x		
	20	x			x			x			x			x			x			x		
	21		x		x			x			x			x				x			x	
Grupo	6	x			x			x				x		x				x			x	
	7	x			x			x			x			x			x			x		
	11	x			x			x			x			x			x			x		
Grupo	14	x			x			x			x			x			x			x		
	17	x			x			x			x			x			x			x		
	19	x			x			x			x			x			x			x		
Grupo	9	x			x			x			x			x			x			x		
	15	x			x			x			x			x			x			x		
	24	x			x			x			x			x			x			x		
Grupo	1			x	x			x			x			x				x			x	
	5	x			x			x			x			x			x			x		
	16	x			x			x			x			x			x			x		
Grupo	3			x	x			x			x			x				x			x	
	10	x			x			x			x			x			x			x		
	18	x			x			x			x			x			x			x		

Legenda: 😊 Sim; 😐 Com ajuda; ☹ Não

Grelha de autoavaliação da 1ª sessão (14 de fevereiro)

Ítems a observar	Falei na minha vez			Coloquei dúvidas			Participei ativamente			Disse a minha opinião			Identifiquei os números sob a forma de algarismo			Identifiquei os números por extenso			Resolvi as adições		
Aluno nº	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹
1		x		x			x			x			x				x			x	
2	x			x			x			x			x			x			x		
3		x		x			x			x			x				x			x	
4	x			x			x			x			x			x			x		
5	x			x			x			x			x			x			x		
6	x			x			x			x			x				x			x	
7	x			x			x			x			x			x			x		
8	x			x			x			x			x				x			x	
9	x			x			x			x			x			x			x		
10	x			x			x			x			x			x			x		
11	x			x			x			x			x			x			x		
12	x			x			x			x			x			x			x		
13	x			x			x			x			x			x			x		
14	x			x			x			x			x			x			x		
15	x			x			x			x			x			x			x		
16	x			x			x			x			x			x			x		
17	x			x			x			x			x			x			x		
18	x			x			x			x			x			x			x		
19	x			x			x			x			x			x			x		
20	x			x			x			x			x			x			x		
21		x		x			x			x			x				x			x	
22	x			x			x			x			x			x			x		
23		x		x			x			x			x				x			x	
24	x			x			x			x			x			x			x		

Legenda: 😊 Sim; 😐 Com ajuda; ☹ Não

Grelha de heteroavaliação da 1ª sessão (14 de fevereiro)

Item a avaliar	Compreendemos as regras do jogo			Ajudámo-nos uns aos outros para realizar a tarefa			Respeitámos as ideias uns dos outros			Todos contribuímos com ideias e opiniões			Usámos corretamente o material			O nosso comportamento foi adequado		
Grupos	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹
Alunos nº 12, 22 e 23	x			x				x		x			x				x	
Alunos nº 2, 8 e 13	x			x			x			x			x			x		
Alunos nº 4, 20 e 21	x			x			x			x			x			x		
Alunos nº 6, 7 e 11	x			x			x			x			x			x		
Alunos nº 14, 17 e 19	x			x			x			x			x			x		
Alunos nº 9, 15 e 24	x			x			x			x			x			x		
Alunos nº 1, 5 e 16	x			x				x		x			x				x	
Alunos nº 3, 10 e 18	x			x				x		x			x				x	

Legenda: 😊 Sim; 😐 Com ajuda; ☹ Não

Apêndice 18. Grelhas de avaliação da 2ª sessão (21 de fevereiro de 2011)

Grelha de observação direta (21 de fevereiro)

Itens a observar		Atitudes e Comportamentos									Desempenho académico											
		Participa ativamente			Segue as instruções			Partilha ideias			Escreve a palavra na tira quadriculada			Divide a palavra em sílabas			Junta sílabas para formar palavras			Regista as palavras		
Aluno nº		😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹
Grupo	8	x			x				x			x		x				x			x	
	14	x			x			x			x			x			x			x		
	24	x			x			x			x			x			x			x		
Grupo	1	x			x				x		x			x				x			x	
	7	x			x				x		x			x			x			x		
	11	x			x			x			x			x			x			x		
Grupo	4	x			x			x			x			x			x			x		
	17	x			x			x			x			x			x			x		
	20	x			x			x			x			x			x			x		
Grupo	3	x			x			x			x			x				x			x	
	13	x			x			x			x			x			x			x		
	15	x			x			x			x			x			x			x		
Grupo	5	x			x			x			x			x			x			x		
	9	x			x			x			x			x			x			x		
	16	x			x			x			x			x			x			x		
Grupo	6	x			x				x			x		x				x			x	
	10	x			x			x			x			x			x			x		
	18	x			x			x			x			x			x			x		
Grupo	2	x			x			x			x			x			x			x		
	19	x			x			x			x			x			x			x		
	21	x			x				x			x		x				x			x	
Grupo																						

Legenda: 😊 Sim; 😐 Com ajuda; ☹ Não

Grelha de autoavaliação da 2ª sessão (21 de fevereiro)

Itens a observar	Partilhei ideias			Segui as instruções			Participei ativamente			Sei dividir as palavras em sílabas			Consigo juntar sílabas para formar palavras			Escrevi palavras		
Aluno nº	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹
1	x			x			x			x			x				x	
2	x			x			x			x			x			x		
3	x			x			x			x			x				x	
4	x			x			x			x			x			x		
5	x			x			x			x			x			x		
6		x		x			x			x			x				x	
7		x		x			x			x			x			x		
8		x		x			x			x			x				x	
9	x			x			x			x			x			x		
10	x			x			x			x			x			x		
11	x			x			x			x			x			x		
12	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
13	x			x			x			x			x			x		
14	x			x			x			x			x			x		
15	x			x			x			x			x			x		
16	x			x			x			x			x			x		
17	x			x			x			x			x			x		
18	x			x			x			x			x			x		
19	x			x			x			x			x			x		
20	x			x			x			x			x			x		
21		x		x			x				x			x			x	
22	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
23	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
24	x			x			x			x			x			x		

Legenda: 😊 Sim; 😐 Com ajuda; ☹ Não

Grelha de heteroavaliação da 2ª sessão (21 de fevereiro)

Item a avaliar	Todos contribuímos com ideias e opiniões			Ajudámo-nos uns aos outros para realizar a tarefa			Seguimos as instruções			Dividimos as palavras em sílabas			Juntámos sílabas para formar palavras			Conseguimos escrever novas palavras		
Grupo	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹
Alunos nº 8, 14 e 24		x		x			x			x			x			x		
Alunos nº 1, 11 e 7	x				x		x			x			x				x	
Alunos nº 4, 17 e 20	x			x			x			x			x			x		
Alunos nº 3, 13 e 15	x				x		x			x			x				x	
Alunos nº 5, 9 e 16	x			x			x			x			x			x		
Alunos nº 6, 10 e 18		x		x			x			x			x			x		
Alunos nº 2, 19 e 21		x			x		x			x			x				x	

Legenda: 😊 Sim; 😐 Com ajuda; ☹ Não

Apêndice 19. Grelhas de avaliação da 3ª sessão (28 de fevereiro de 2011)

Grelha de observação direta (28 de fevereiro)

Itens a observar		Atitudes e Comportamentos						Desempenho académico														
		Participa ativamente			Partilha os materiais			Escreve o nome dos alimentos			Desenha os alimentos			Identifica a cor dos alimentos			Identifica o sabor dos alimentos			Identifica a textura dos alimentos		
Aluno nº		😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹
Grupo 1	6	x			x				x		x			x			x				x	
	10	x			x			x			x			x			x			x		
	18	x			x			x			x			x			x			x		
Grupo 2	8	x			x				x		x			x				x		x	x	
	12	x			x			x			x			x			x			x		
	22	x			x			x			x			x			x			x		
Grupo 3	5	x			x			x			x			x			x			x		
	11	x			x			x			x			x			x			x		
	16	x			x			x			x			x			x			x		
Grupo 4	3	x				x			x		x			x			x				x	
	14	x			x			x			x			x			x			x		
	24	x			x			x			x			x			x			x		
Grupo 5	4	x			x			x			x			x			x			x		
	20	x			x			x			x			x			x			x		
	21	x			x				x		x			x				x			x	
Grupo 6	13	x			x			x			x			x			x			x		
	15	x			x			x			x			x			x			x		
	17	x			x			x			x			x			x			x		
Grupo 7	1	x				x			x		x			x			x				x	
	7	x			x			x			x			x			x			x		
	9	x			x			x			x			x			x			x		
Grupo 8	2	x			x			x			x			x			x			x		
	19	x			x			x			x			x			x			x		
	23	x			x				x		x			x			x				x	

Legenda: 😊 Sim; 😐 Com ajuda; ☹ Não

Grelha de autoavaliação da 3ª sessão (28 de fevereiro)

Ítems a observar	Participei ativamente			Partilhei os materiais			Escrevi o nome dos alimentos			Desenhei os alimentos			Identifiquei a cor dos alimentos			Identifiquei o sabor dos alimentos			Identifiquei a textura dos alimentos		
Aluno nº	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹
1	x			x				x		x			x			x				x	
2	x			x			x			x			x			x			x		
3	x			x				x		x			x			x				x	
4	x			x			x			x			x			x			x		
5	x			x			x			x			x			x			x		
6	x			x				x		x			x			x				x	
7	x			x			x			x			x			x			x		
8	x			x				x			x		x				x			x	
9	x			x			x			x			x			x			x		
10	x			x			x			x			x			x			x		
11	x			x			x			x			x			x			x		
12	x			x			x			x			x			x			x		
13	x			x			x			x			x			x			x		
14	x			x			x			x			x			x			x		
15	x			x			x			x			x			x			x		
16	x			x			x			x			x			x			x		
17	x			x			x			x			x			x			x		
18	x			x			x			x			x			x			x		
19	x			x			x			x			x			x			x		
20	x			x			x			x			x			x			x		
21	x			x				x			x						x			x	
22	x			x			x			x			x			x			x		
23	x			x				x			x						x			x	
24	x			x			x			x			x			x			x		

Legenda: 😊 Sim; 😐 Com ajuda; ☹ Não

Grelha de heteroavaliação da 3ª sessão (28 de fevereiro)

Item a avaliar	Participámos ativamente na tarefa			Partilhámos os materiais			Escrevemos o nome dos alimentos			Desenhámos os alimentos			Identificámos a cor dos alimentos			Identificámos o sabor dos alimentos			Identificámos a textura dos alimentos		
Grupo	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹
Alunos nº 6, 10 e 18	x				x		x			x			x			x				x	
Alunos nº 8, 12 e 22	x				x			x			x		x				x			x	
Alunos nº 5, 11 e 16	x			x			x			x			x			x			x		
Alunos nº 3, 14 e 24	x				x		x			x			x			x				x	
Alunos nº 4, 20 e 21	x				x			x			x		x				x			x	
Alunos nº 13, 15 e 17	x			x			x			x			x			x			x		
Alunos nº 1, 7 e 9	x				x		x			x			x			x				x	
Alunos nº 2, 19 e 23	x				x		x			x			x			x				x	

Legenda: 😊 Sim; 😐 Com ajuda; ☹ Não

Apêndice 20. Grelhas de avaliação da 4ª sessão (14 de março de 2011)

Grelha de observação direta (14 de março)

Itens a observar		Atitudes e Comportamentos									Desempenho académico								
		Participa ativamente			Partilha os materiais			Ajuda o colega			Faz o acróstico			Aplica a técnica de espalhar o lápis pastel			Conclui o Postal para o Dia do Pai		
Aluno nº		😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹
Par	3	x			x			x				x		x				x	
	8	x			x			x				x		x				x	
Par	1	x			x			x				x		x				x	
	7	x			x			x			x			x			x		
Par	9	x			x			x			x			x			x		
	19	x			x			x			x			x			x		
Par	11	x			x			x			x			x			x		
	24	x			x			x			x			x			x		
Par	5	x			x			x			x			x			x		
	14	x			x			x			x			x			x		
Par	13	x			x			x			x			x			x		
	15	x			x			x			x			x			x		
Par	20	x			x			x			x			x			x		
	22	x			x			x			x			x			x		
Par	12	x			x			x			x			x			x		
	18	x			x			x			x			x			x		
Par	4	x			x			x			x			x			x		
	10	x			x			x			x			x			x		
Par	6	x			x			x				x		x				x	
	17	x			x			x			x			x			x		
Par	16	x			x			x			x			x			x		
	23	x			x			x				x		x				x	
Par																			

Legenda: 😊 Sim; 😐 Com ajuda; ☹ Não

Grelha Síntese da autoavaliação da 4ª sessão (14 de março)

Ítems a observar	Percebi como se faz um acróstico			Fiz o acróstico			Percebi a técnica de espalhar o lápis pastel			Apliquei a técnica			Concluí o postal para o dia do pai			Participei ativamente na tarefa			Partilhei os materiais			Ajudei o meu colega		
Aluno nº	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹
1	x				x		x			x				x		x			x			x		
2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3	x				x		x			x				x		x			x			x		
4	x			x			x			x			x			x			x			x		
5	x			x			x			x			x			x			x			x		
6	x				x		x			x				x		x			x			x		
7	x			x			x			x			x			x			x			x		
8	x				x		x			x				x		x			x			x		
9	x			x			x			x			x			x			x			x		
10	x			x			x			x			x			x			x			x		
11	x			x			x			x			x			x			x			x		
12	x			x			x			x			x			x			x			x		
13	x			x			x			x			x			x			x			x		
14	x			x			x			x			x			x			x			x		
15	x			x			x			x			x			x			x			x		
16	x			x			x			x			x			x			x			x		
17	x			x			x			x			x			x			x			x		
18	x			x			x			x			x			x			x			x		
19	x			x			x			x			x			x			x			x		
20	x			x			x			x			x			x			x			x		
21	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
22	x			x			x			x			x			x			x			x		
23	x				x		x			x				x		x			x			x		
24	x			x			x			x			x			x			x			x		

Legenda: 😊 Sim; 😐 Com ajuda; ☹ Não

Grelha de heteroavaliação da 4ª sessão (14 de março)

Item a avaliar	Ajudámo-nos para realizar a tarefa			Ouvimos a opinião do outro			Escrevemos o acróstico			Aplicámos a técnica			Partilhámos os materiais			Participámos ativamente			Concluímos a tarefa		
Grupos	😊	😐	☹️	😊	😐	☹️	😊	😐	☹️	😊	😐	☹️	😊	😐	☹️	😊	😐	☹️	😊	😐	☹️
Alunos nº 3 e 8	x			x				x		x			x			x				x	
Alunos nº 1 e 7	x			x				x		x			x			x				x	
Alunos nº 9 e 19	x			x			x			x			x			x			x		
Alunos nº 11 e 24	x			x			x			x			x			x			x		
Alunos nº 5 e 14	x			x			x			x			x			x			x		
Alunos nº 13 e 15	x			x			x			x			x			x			x		
Alunos nº 20 e 22	x			x			x			x			x			x			x		
Alunos nº 12 e 18	x			x			x			x			x			x			x		
Alunos nº 4 e 10	x			x			x			x			x			x			x		
Alunos nº 6 e 17	x			x				x		x			x			x				x	
Alunos nº 16 e 23	x			x				x		x			x			x				x	
Alunos nº																					

Legenda: 😊 Sim; 😐 Com ajuda; ☹️ Não

Apêndice 21. Grelhas de avaliação da 5ª sessão (21 de março de 2011)

Grelha de observação direta (21 de março)

Itens a observar		Atitudes e Comportamentos									Desempenho académico											
		Participa ativamente			Partilha os materiais			Respeita a opinião do colega			Identifica o nome das figuras geométricas			Agrupar as peças de características comuns			Faz construções com os Blocos Lógicos			Reproduz a figura do colega		
Aluno nº		😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹
Par	3	x			x			x			x			x				x			x	
	8	x			x			x			x			x				x			x	
Par	1	x			x			x			x			x				x			x	
	7	x			x			x			x			x			x			x		
Par	9	x			x			x			x			x			x			x		
	19	x			x			x			x			x			x			x		
Par	11	x			x			x			x			x			x			x		
	24	x			x			x			x			x			x			x		
Par	5	x			x			x			x			x			x			x		
	14	x			x			x			x			x			x			x		
Par	13	x			x			x			x			x			x			x		
	15	x			x			x			x			x			x			x		
Par	20	x			x			x			x			x			x			x		
	22	x			x			x			x			x			x			x		
Par	18	x			x			x			x			x			x			x		
	12	x			x			x			x			x			x			x		
Par	4	x			x			x			x			x			x			x		
	10	x			x			x			x			x			x			x		
Par	6	x			x			x			x			x				x			x	
	17	x			x			x			x			x			x			x		
Par	16	x			x			x			x			x			x			x		
	23	x			x			x			x			x				x			x	

Legenda: 😊 Sim; 😐 Com ajuda; ☹ Não

Grelha de autoavaliação da 5ª sessão (21 de março)

Itens a observar	Identifiquei o nome das figuras geométricas			Fiz construções com os Blocos Lógicos			Fiz a figura do meu colega			Juntei as peças de acordo com características comuns			Partilhei os materiais			Respeitei a opinião dos colegas		
Aluno nº	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹
1	x			x				x		x			x			x		
2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3	x			x				x		x			x			x		
4	x			x			x			x			x			x		
5	x			x			x			x			x			x		
6	x			x				x		x			x			x		
7	x			x			x			x			x			x		
8	x			x				x		x			x			x		
9	x			x			x			x			x			x		
10	x			x			x			x			x			x		
11	x			x			x			x			x			x		
12	x			x			x			x			x			x		
13	x			x			x			x			x			x		
14	x			x			x			x			x			x		
15	x			x			x			x			x			x		
16	x			x			x			x			x			x		
17	x			x			x			x			x			x		
18	x			x			x			x			x			x		
19	x			x			x			x			x			x		
20	x			x			x			x			x			x		
21	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
22	x			x			x			x			x			x		
23	x			x				x		x			x			x		
24	x			x			x			x			x			x		

Legenda: 😊 Sim; 😐 Com ajuda; ☹ Não

Grelha de heteroavaliação da 5ª sessão (21 de março)

Item a avaliar	Participámos ativamente na tarefa			Partilhámos os materiais			Respeitámos a opinião do colega			Chegámos a um consenso			Ajudámo-nos um ao outro		
Grupos	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞
Alunos nº 3 e 8	x			x			x			x			x		
Alunos nº 1 e 7	x			x				x			x			x	
Alunos nº 9 e 19	x			x			x			x			x		
Alunos nº 11 e 24	x			x			x			x			x		
Alunos nº 5 e 14	x			x			x			x			x		
Alunos nº 13 e 15	x			x			x			x			x		
Alunos nº 20 e 22	x			x			x			x			x		
Alunos nº 12 e 18	x			x			x			x			x		
Alunos nº 4 e 10	x			x			x			x			x		
Alunos nº 6 e 17	x			x			x			x			x		
Alunos nº 16 e 23	x			x			x			x			x		

Legenda: 😊 Sim; 😐 Com ajuda; 😞 Não

Apêndice 22. Grelhas de avaliação da 6ª sessão (28 de março de 2011)

Grelha de observação direta (28 de março)

Itens a observar		Atitudes e Comportamentos									Desempenho académico											
		Participa ativamente			Partilha os materiais			Cumpre a sua função no grupo			Identifica as estações do ano e características			Identifica cuidados a ter com as plantas			Colabora na construção do cartaz			Constrói a maraca		
Aluno nº		😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹
Grupo	12	x			x			x			x			x			x			x		
	22	x			x			x			x			x			x			x		
	23	x			x			x			x			x			x			x		
Grupo	2	x			x			x			x			x			x			x		
	8	x			x			x			x			x			x			x		
	13	x			x			x			x			x			x			x		
Grupo	4	x			x			x			x			x			x			x		
	20	x			x			x			x			x			x			x		
	21	x			x			x			x			x			x			x		
Grupo	6	x			x			x			x			x			x			x		
	7	x			x			x			x			x			x			x		
	11	x			x			x			x			x			x			x		
Grupo	14	x			x			x			x			x			x			x		
	17	x			x			x			x			x			x			x		
	19	x			x			x			x			x			x			x		
Grupo	9	x			x			x			x			x			x			x		
	15	x			x			x			x			x			x			x		
	24	x			x			x			x			x			x			x		
Grupo	1	x			x				x		x			x			x			x		
	5	x			x			x			x			x			x			x		
	16	x			x			x			x			x			x			x		
Grupo	3	x			x				x		x			x			x			x		
	10	x			x			x			x			x			x			x		
	18	x			x			x			x			x			x			x		

Legenda: 😊 Sim; 😐 Com ajuda; ☹ Não

Grelha de Autoavaliação da 6ª Sessão (28 de março)

Itens a observar	Sei as estações do ano			Sei as características da primavera			Sei os cuidados a ter com as plantas			Fiz a minha tarefa na construção do cartaz			Desenhei as figuras no papel autocolante			Recortei as figuras			Enfeitei a maraca			Utilizei a maraca como instrumento musical			Partilhei os materiais			Participei ativamente nas tarefas		
Aluno nº	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹
1	x			x			x				x		x			x			x			x			x			x		
2	x			x			x			x			x			x			x			x			x			x		
3	x			x			x				x		x			x			x			x			x			x		
4	x			x			x			x			x			x			x			x			x			x		
5	x			x			x			x			x			x			x			x			x			x		
6	x			x			x			x			x			x			x			x			x			x		
7	x			x			x			x			x			x			x			x			x			x		
8	x			x			x			x			x			x			x			x			x			x		
9	x			x			x			x			x			x			x			x			x			x		
10	x			x			x			x			x			x			x			x			x			x		
11	x			x			x			x			x			x			x			x			x			x		
12	x			x			x			x			x			x			x			x			x			x		
13	x			x			x			x			x			x			x			x			x			x		
14	x			x			x			x			x			x			x			x			x			x		
15	x			x			x			x			x			x			x			x			x			x		
16	x			x			x			x			x			x			x			x			x			x		
17	x			x			x			x			x			x			x			x			x			x		
18	x			x			x			x			x			x			x			x			x			x		
19	x			x			x			x			x			x			x			x			x			x		
20	x			x			x			x			x			x			x			x			x			x		
21	x			x			x			x			x			x			x			x			x			x		
22	x			x			x			x			x			x			x			x			x			x		
23	x			x			x			x			x			x			x			x			x			x		
24	x			x			x			x			x			x			x			x			x			x		

Legenda: 😊 Sim; 😐 Com ajuda; ☹ Não

Grelha de Heteroavaliação da 6ª Sessão (28 de março)

Item a avaliar	Participámos ativamente nas tarefas			Partilhámos os materiais			Ajudámo-nos uns aos outros			Todos cumprimos a nossa função no grupo			Colaborámos na construção do cartaz			Utilizámos as maracas como instrumento musical		
	😊	😐	☹️	😊	😐	☹️	😊	😐	☹️	😊	😐	☹️	😊	😐	☹️	😊	😐	☹️
Grupos																		
Alunos nº 12, 22 e 23	x			x			x			x			x			x		
Alunos nº 2, 8 e 13	x			x			x			x			x			x		
Alunos nº 4, 20 e 21	x			x			x			x			x			x		
Alunos nº 6, 7 e 11	x			x			x			x			x			x		
Alunos nº 14, 17 e 19	x			x			x			x			x			x		
Alunos nº 9, 15 e 24	x			x			x			x			x			x		
Alunos nº 1, 5 e 16	x			x			x				x		x			x		
Alunos nº 3, 10 e 18	x			x			x				x		x			x		

Legenda: 😊 Sim; 😐 Com ajuda; ☹️ Não

Apêndice 23. Grelhas de avaliação da 7ª sessão (4 de abril de 2011)

Grelha de Observação Direta (4 de abril)

Itens a observar		Atitudes e Comportamentos												Desempenho académico								
		Respeita as regras do jogo			Cumpre a sua função no grupo			Ajuda os colegas			Participa ativamente			Identifica os meios de transporte terrestre			Identifica os meios de transporte aéreo			Identifica os meios de transporte aquático		
Aluno nº		😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹
Grupo	4	x			x			x			x			x			x			x		
	6	x			x			x			x			x			x			x		
	10	x			x			x			x			x			x			x		
Grupo	2	x			x			x			x			x			x			x		
	5	x			x			x			x			x			x			x		
	11	x			x			x			x			x			x			x		
Grupo	9	x			x			x			x			x			x			x		
	12	x			x			x			x			x			x			x		
	18	x			x			x			x			x			x			x		
Grupo	1		x			x			x		x			x			x			x		
	7	x			x			x			x			x			x			x		
	19	x			x			x			x			x			x			x		
Grupo	13	x			x			x			x			x			x			x		
	15	x			x			x			x			x			x			x		
	17	x			x			x			x			x			x			x		
Grupo	20	x			x			x			x			x			x			x		
	22	x			x			x			x			x			x			x		
	23	x			x			x			x			x			x			x		
Grupo	8	x			x			x			x			x			x			x		
	14	x			x			x			x			x			x			x		
	24	x			x			x			x			x			x			x		
Grupo	3	x			x			x			x			x			x			x		

Legenda: 😊 Sim; 😐 Com ajuda; ☹ Não

Grelha de Autoavaliação da 7ª Sessão (4 de abril)

Itens a observar	Respeitei as regras do jogo			Cumprir a minha função no grupo			Participei ativamente			Sei os meios de transporte terrestre			Sei os meios de transporte aéreo			Sei os meios de transporte aquático		
Aluno nº	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹
1		x			x			x		x			x			x		
2	x			x			x			x			x			x		
3	x			x			x			x			x			x		
4	x			x			x			x			x			x		
5	x			x			x			x			x			x		
6	x			x			x			x			x			x		
7	x			x			x			x			x			x		
8	x			x			x			x			x			x		
9	x			x			x			x			x			x		
10	x			x			x			x			x			x		
11	x			x			x			x			x			x		
12	x			x			x			x			x			x		
13	x			x			x			x			x			x		
14	x			x			x			x			x			x		
15	x			x			x			x			x			x		
16	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
17	x			x			x			x			x			x		
18	x			x			x			x			x			x		
19	x			x			x			x			x			x		
20	x			x			x			x			x			x		
21	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
22	x			x			x			x			x			x		
23	x			x			x			x			x			x		
24	x			x			x			x			x			x		

Legenda: 😊 Sim; 😐 Com ajuda; ☹ Não

Grelha de Heteroavaliação da 7ª Sessão (4 de abril)

Item a avaliar	Respeitámos as regras do jogo			Todos cumprimos a nossa função no grupo			Ajudámo-nos uns aos outros			Sabemos onde cada meio de transporte se desloca		
Grupos	😊	😐	☹️	😊	😐	☹️	😊	😐	☹️	😊	😐	☹️
Alunos nº 4, 6 e 10	x			x			x			x		
Alunos nº 2, 5 e 11	x			x			x			x		
Alunos nº 9, 12 e 18	x			x			x			x		
Alunos nº 1, 7 e 19		x			x			x		x		
Alunos nº 13, 15 e 17	x			x			x			x		
Alunos nº 20, 22 e 23	x			x			x			x		
Alunos nº 8, 14 e 24	x			x			x			x		
Alunos nº 3	x			x			x			x		

Legenda: 😊 Sim; 😐 Com ajuda; ☹️ Não

Apêndice 24. Grelhas de avaliação da 8ª sessão (2 de maio de 2011)

Grelha de Observação Direta (2 de maio)

Itens a observar		Atitudes e Comportamentos			Desempenho académico											
		Participa ativamente nas tarefas			Exprime-se por iniciativa própria			Usa vocabulário simples e diversificado			Descreve oralmente imagens observadas			Transcreve o discurso oral para escrito		
Aluno nº		😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹
Grupo 1	5	x			x			x			x			x		
	9	x			x			x			x			x		
	23	x			x				x		x				x	
Grupo 2	4	x			x			x			x			x		
	10	x			x			x			x			x		
	19	x			x			x			x			x		
Grupo 3	8	x				x			x		x				x	
	20	x			x			x			x			x		
	22	x			x			x			x			x		
Grupo 4	3	x			x				x		x				x	
	13	x			x			x			x			x		
	15	x			x			x			x			x		
Grupo 5	6	x				x		x				x			x	
	12	x			x			x			x			x		
	17	x			x			x			x			x		
Grupo 6	14	x			x			x			x			x		
	18	x			x			x			x			x		
	24	x			x			x			x			x		
Grupo 7	1	x			x			x				x			x	
	7	x			x			x			x			x		
	16	x			x			x			x			x		
Grupo 8	2	x			x			x			x			x		
	11	x			x			x			x			x		
		x			x			x			x			x		

Legenda: 😊 Sim; 😐 Com ajuda; ☹ Não

Grelha de Autoavaliação da 8ª Sessão (2 de maio)

Itens a observar	Participei ativamente			Falei por iniciativa própria			Disse o que vi na imagem			Escrevi o que vi na imagem			Usei vocabulário simples e variado		
Aluno nº	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹
1	x			x			x				x		x		
2	x			x			x			x			x		
3	x			x			x				x		x		
4	x			x			x			x			x		
5	x			x			x			x			x		
6	x				x		x				x		x		
7	x			x			x			x			x		
8	x				x		x				x		x		
9	x			x			x			x			x		
10	x			x			x			x			x		
11	x			x			x			x			x		
12	x			x			x			x			x		
13	x			x			x			x			x		
14	x			x			x			x			x		
15	x			x			x			x			x		
16	x			x			x			x			x		
17	x			x			x			x			x		
18	x			x			x			x			x		
19	x			x			x			x			x		
20	x			x			x			x			x		
21	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
22	x			x			x			x			x		
23	x			x			x				x		x		
24	x			x			x			x			x		

Legenda: 😊 Sim; 😐 Com ajuda; ☹ Não

Grelha de Heteroavaliação da 8ª Sessão (2 de maio)

Item a avaliar	Participámos ativamente			Falámos por iniciativa própria			Dissemos o que observámos na imagem			Escrevemos o que observámos na imagem			Usámos vocabulário simples e variado		
Grupos	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹
Alunos nº 5, 9 e 23	x			x			x			x			x		
Alunos nº 4, 10 e 19	x			x			x			x			x		
Alunos nº 8, 20 e 22	x			x			x			x			x		
Alunos nº 3, 13 e 15	x			x			x			x			x		
Alunos nº 2 e 11	x			x			x			x			x		
Alunos nº 14, 18 e 24	x			x			x			x			x		
Alunos nº 1, 7 e 16	x			x			x			x			x		
Alunos nº 6, 12 e 17	x			x			x			x			x		

Legenda: 😊 Sim; 😐 Com ajuda; ☹ Não

Grelha de Avaliação dos Trabalhos (2 de maio)

Item a avaliar	A descrição refere				Classificação			
	Elementos físicos	Ações	Seres Vivos	Cores	Má	Mais ou menos	Boa	Nota Final (professoras)
Grupos	Sim / Não	Sim / Não	Sim / Não	Sim / Não	Contagem	Contagem	Contagem	
Alunos nº 5, 9 e 23	Sim	Sim	Sim	Sim	0	0	20	Muito Bom
Alunos nº 4, 10 e 19	Sim	Sim	Sim	Sim	0	2	18	Bom
Alunos nº 8, 20 e 22	Sim	Sim	Sim	Sim	0	0	20	Muito Bom
Alunos nº 3, 13 e 15	Sim	Sim	Sim	Sim	0	3	17	Bom
Alunos nº 2 e 11	Sim	Sim	Sim	Sim	0	13	7	Satisfaz
Alunos nº 14, 18 e 24	Sim	Sim	Sim	Sim	0	0	20	Muito Bom
Alunos nº 1, 7 e 16	Sim	Sim	Sim	Sim	0	4	16	Bom
Alunos nº 6, 12 e 17	Sim	Sim	Sim	Sim	0	13	7	Satisfaz

Apêndice 25. Grelhas de avaliação da 9ª sessão (9 de maio de 2011)

Grelha de Observação Direta (9 de maio)

Itens a observar		Atitudes e Comportamentos						Desempenho académico														
		Fala na sua vez			Ouve os colegas com atenção			Identifica o ambiente do animal			Identifica o revestimento do corpo do animal			Identifica como nasce o animal			Identifica como se desloca o animal			Preenche a ficha do animal		
Aluno nº		😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹
Grupo 1	9	x			x			x			x			x			x			x		
	10	x			x			x			x			x			x			x		
	23		x			x		x			x			x			x				x	
Grupo 2	8	x			x			x			x				x		x				x	
	12	x			x			x			x			x			x			x		
	18	x			x			x			x			x			x			x		
Grupo 3	5	x			x			x			x			x			x			x		
	6	x			x			x			x				x		x				x	
	17	x			x			x			x			x			x			x		
Grupo 4	20	x			x			x			x			x			x			x		
	21	x			x			x			x				x		x				x	
	22	x			x			x			x			x			x			x		
Grupo 5	2	x			x			x			x			x			x			x		
	3	x			x			x			x			x			x				x	
	4	x			x			x			x			x			x			x		
Grupo 6	11	x			x			x			x			x			x			x		
	14	x			x			x			x			x			x			x		
	24	x			x			x			x			x			x			x		
Grupo 7	1		x			x		x			x			x			x				x	
	7	x			x			x			x			x			x			x		
	16	x			x			x			x			x			x			x		
Grupo 8	13	x			x			x			x			x			x			x		
	15	x			x			x			x			x			x			x		
	19	x			x			x			x			x			x			x		

Legenda: 😊 Sim; 😐 Com ajuda; ☹ Não

Grelha de Autoavaliação da 9ª Sessão (9 de maio)

Ítems a observar	Falei na minha vez			Ouvi os meus colegas com atenção			Sei o ambiente em que vive o animal			Sei o revestimento do corpo do animal			Sei como nasce o animal			Sei como se desloca o animal			Preenchi a ficha do animal		
Aluno nº	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹
1		x			x		x			x			x			x				x	
2	x			x			x			x			x			x			x		
3	x			x			x			x			x			x				x	
4	x			x			x			x			x			x			x		
5	x			x			x			x			x			x			x		
6	x			x			x			x				x		x				x	
7	x			x			x			x			x			x			x		
8	x			x			x			x				x		x				x	
9	x			x			x			x			x			x			x		
10	x			x			x			x			x			x			x		
11	x			x			x			x			x			x			x		
12	x			x			x			x			x			x			x		
13	x			x			x			x			x			x			x		
14	x			x			x			x			x			x			x		
15	x			x			x			x			x			x			x		
16	x			x			x			x			x			x			x		
17	x			x			x			x			x			x			x		
18	x			x			x			x			x			x			x		
19	x			x			x			x			x			x			x		
20	x			x			x			x			x			x			x		
21	x			x			x			x				x		x				x	
22	x			x			x			x			x			x			x		
23		x			x		x			x			x			x				x	
24	x			x			x			x			x			x			x		

Legenda: 😊 Sim; 😐 Com ajuda; ☹ Não

Grelha de Heteroavaliação da 9ª Sessão (9 de maio)

Item a avaliar	Falámos na nossa vez			Ouvimos os colegas com atenção			Sabemos o ambiente em que vive o animal			Sabemos o revestimento do corpo do animal			Sabemos como nasce o animal			Sabemos como se desloca o animal			Preenchemos a ficha do animal		
Grupos	😊	😐	☹️	😊	😐	☹️	😊	😐	☹️	😊	😐	☹️	😊	😐	☹️	😊	😐	☹️	😊	😐	☹️
Alunos nº 9, 10 e 23		x			x		x			x			x			x				x	
Alunos nº 8, 12 e 18	x			x			x			x			x			x				x	
Alunos nº 5, 6 e 17	x			x			x			x			x			x				x	
Alunos nº 20, 21 e 22	x			x			x			x			x			x				x	
Alunos nº 2, 3 e 4	x			x			x			x			x			x			x		
Alunos nº 11, 14 e 24	x			x			x			x			x			x			x		
Alunos nº 1, 7 e 16		x			x		x			x			x			x				x	
Alunos nº 13, 15 e 19	x			x			x			x			x			x			x		

Legenda: 😊 Sim; 😐 Com ajuda; ☹️ Não

Apêndice 26. Grelhas de avaliação da 10ª sessão (16 de maio de 2011)

Grelha de Observação Direta (16 de maio)

Itens a observar		Atitudes e Comportamentos						Desempenho académico								
		Fala na sua vez			Ouve os colegas			Transmite aos colegas as informações recolhidas			Seleciona a informação importante			Acrescenta novas informações		
Aluno nº		😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹
Grupo 1	9	x			x			x			x			x		
	10	x			x			x			x			x		
	23		x			x			x			x		x		
Grupo 2	8	x			x				x			x		x		
	12	x			x			x			x			x		
	18	x			x			x			x			x		
Grupo 3	5	x			x			x			x			x		
	6	x			x				x			x		x		
	17	x			x			x			x			x		
Grupo 4	20	x			x			x			x			x		
	21	x			x				x		x			x		
	22	x			x			x			x			x		
Grupo 5	2	x			x			x			x			x		
	3		x			x			x		x			x		
	4	x			x			x			x			x		
Grupo 6	11	x			x			x			x			x		
	14	x			x			x			x			x		
	24	x			x			x			x			x		
Grupo 7	1		x			x			x		x			x		
	7	x			x			x			x			x		
	16	x			x			x			x			x		
Grupo 8	13	x			x			x			x			x		
	15	x			x			x			x			x		
	19	x			x			x			x			x		

Legenda: 😊 Sim; 😐 Às vezes; ☹ Não

Grelha de Autoavaliação da 10ª Sessão (16 de maio)

Itens a observar	Falei na minha vez			Ouvi os meus colegas			Transmiti as informações que trouxe de casa			Escolhi a informação importante			Acrescentei novas informações à ficha do animal		
Aluno nº	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹
1		x			x			x		x			x		
2	x			x			x			x			x		
3		x			x			x		x			x		
4	x			x			x			x			x		
5	x			x			x			x			x		
6	x			x				x			x		x		
7	x			x			x			x			x		
8	x			x				x			x		x		
9	x			x			x			x			x		
10	x			x			x			x			x		
11	x			x			x			x			x		
12	x			x			x			x			x		
13	x			x			x			x			x		
14	x			x			x			x			x		
15	x			x			x			x			x		
16	x			x			x			x			x		
17	x			x			x			x			x		
18	x			x			x			x			x		
19	x			x			x			x			x		
20	x			x			x			x			x		
21	x			x				x		x			x		
22	x			x			x			x			x		
23		x			x			x		x			x		
24	x			x			x			x			x		

Legenda: 😊 Sim; 😐 Com ajuda; ☹ Não

Grelha de Heteroavaliação da 10ª Sessão (16 de maio)

Item a avaliar	Falámos na nossa vez			Ouvimos os colegas			Transmitimos as informações que trouxemos de casa			Escolhemos a informação que era importante			Acrescentámos novas informações às fichas dos animais		
Grupos	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹
Alunos nº 9, 10 e 23		x			x		x			x			x		
Alunos nº 8, 12 e 18	x			x			x			x			x		
Alunos nº 5, 6 e 17	x			x			x			x			x		
Alunos nº 20, 21 e 22	x			x			x			x			x		
Alunos nº 2, 3 e 4		x			x		x			x			x		
Alunos nº 11, 14 e 24	x			x			x			x			x		
Alunos nº 1, 7 e 16		x			x		x			x			x		
Alunos nº 13, 15 e 19	x			x			x			x			x		

Legenda: 😊 Sim; 😐 Com ajuda; ☹ Não

Apêndice 27. Grelhas de avaliação da 11ª sessão (30 de maio de 2011)**Grelha de Observação Direta (30 de maio)**

Itens a observar		Atitudes e Comportamentos						Desempenho académico														
		Participa ativamente			Respeita o material			Identifica as moedas			Identifica as notas			Sabe contar o dinheiro			Realiza compras e vendas			Efetua o troco		
Aluno nº		😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹
A	3	x			x			x			x			x				x			x	
	12	x			x			x			x			x			x			x		
	16	x			x			x			x			x			x			x		
B	17	x			x			x			x			x			x			x		
	23	x			x			x			x			x				x			x	
	24	x			x			x			x			x			x			x		
C	10	x			x			x			x			x			x			x		
	11	x			x			x			x			x			x			x		
	14	x			x			x			x			x			x			x		
D	2	x			x			x			x			x			x			x		
	6	x			x			x			x			x				x			x	
	18	x			x			x			x			x			x			x		
E	5	x			x			x			x			x			x			x		
	7	x			x			x			x			x			x			x		
	8	x			x			x			x			x				x			x	
	15	x			x			x			x			x			x			x		
F	1	x			x			x			x			x				x			x	
	4	x			x			x			x			x			x			x		
	13	x			x			x			x			x			x			x		
	19	x			x			x			x			x			x			x		
G	9	x			x			x			x			x			x			x		
	20	x			x			x			x			x			x			x		
	21	x			x			x			x			x				x			x	
	22	x			x			x			x			x			x			x		

Legenda: 😊 Sim; 😐 Com ajuda; ☹ Não

Grelha de Autoavaliação da 11ª Sessão (30 de maio)

Itens a observar	Participei ativamente			Não estraguei o material			Conheço as moedas			Conheço as notas			Sei contar o dinheiro			Fiz compras e vendas			Fiz o troco		
Aluno nº	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹
1	x			x			x			x			x				x			x	
2	x			x			x			x			x			x			x		
3	x			x			x			x			x				x			x	
4	x			x			x			x			x			x			x		
5	x			x			x			x			x			x			x		
6	x			x			x			x				x			x			x	
7	x			x			x			x			x			x			x		
8	x			x			x			x				x			x			x	
9	x			x			x			x			x			x			x		
10	x			x			x			x			x			x			x		
11	x			x			x			x			x			x			x		
12	x			x			x			x			x			x			x		
13	x			x			x			x			x			x			x		
14	x			x			x			x			x			x			x		
15	x			x			x			x			x			x			x		
16	x			x			x			x			x			x			x		
17	x			x			x			x			x			x			x		
18	x			x			x			x			x			x			x		
19	x			x			x			x			x			x			x		
20	x			x			x			x			x			x			x		
21	x			x			x			x				x			x			x	
22	x			x			x			x			x			x			x		
23	x			x			x			x				x			x			x	
24	x			x			x			x			x			x			x		

Legenda: 😊 Sim; 😐 Com ajuda; ☹ Não

Grelha de Heteroavaliação da 11ª Sessão (30 de maio)

Item a avaliar	Participámos ativamente			Não estragámos o material			Conhecemos as moedas			Conhecemos as notas			Sabemos contar o dinheiro			Fizemos compras e vendas			Fizemos o troco		
Grupos	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹
Alunos nº 3, 12 e 16	x			x			x			x			x				x			x	
Alunos nº 17, 23 e 24	x			x			x			x				x			x			x	
Alunos nº 10, 11 e 14	x			x			x			x			x			x			x		
Alunos nº 2, 6 e 18	x			x			x			x			x			x			x		
Alunos nº 5, 7, 8 e 15	x			x			x			x				x			x			x	
Alunos nº 1, 4, 13 e 19	x			x			x			x			x				x			x	
Alunos nº 9, 20, 21 e 22	x			x			x			x				x			x			x	

Legenda: 😊 Sim; 😐 Com ajuda; ☹ Não

Apêndice 28. Grelhas de avaliação da 12ª sessão (6 de junho de 2011)

Grelha de Observação Direta (6 de junho)

Itens a observar		Atitudes e Comportamentos						Desempenho académico											
		Participa ativamente			Fala na sua vez			Identifica o último som da palavra			Encontra a outra palavra com o mesmo som			Descobre novas palavras com o mesmo som			Escreve as palavras descobertas		
Aluno n�		😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹
Par	3	x				x		x			x			x				x	
	16	x			x			x			x			x			x		
Par	6	x			x			x			x			x			x		
	21	x			x			x			x				x			x	
Par	17	x			x			x			x			x			x		
	22	x			x			x			x			x			x		
Par	4	x			x			x			x			x			x		
	24	x			x			x			x			x			x		
Par	1	x				x		x			x			x				x	
	19	x			x			x			x			x			x		
Par	12	x			x			x			x			x			x		
	23	x				x		x			x			x				x	
Par	5	x			x			x			x			x			x		
	10	x			x			x			x			x			x		
Par	8	x			x			x			x				x			x	
	14	x			x			x			x			x			x		
Par	7	x			x			x			x			x			x		
	20	x			x			x			x			x			x		
Par	2	x			x			x			x			x			x		
	18	x			x			x			x			x			x		
Par	13	x			x			x			x			x			x		
	15	x			x			x			x			x			x		
Par	9	x			x			x			x			x			x		
	11	x			x			x			x			x			x		

Legenda: 😊 Sim; 😐 Com ajuda; ☹ Não

Grelha de Autoavaliação da 12ª Sessão (6 de junho)

Itens a observar	Participei ativamente			Falei na minha vez			Identifiquei o último som da palavra			Encontrei outras palavras com o mesmo som			Descobri novas palavras com o mesmo som			Escrevi as palavras descobertas		
Aluno nº	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹
1	x				x		x			x			x				x	
2	x			x			x			x			x			x		
3	x				x		x			x			x				x	
4	x			x			x			x			x			x		
5	x			x			x			x			x			x		
6	x			x			x			x			x			x		
7	x			x			x			x			x			x		
8	x			x			x			x				x			x	
9	x			x			x			x			x			x		
10	x			x			x			x			x			x		
11	x			x			x			x			x			x		
12	x			x			x			x			x			x		
13	x			x			x			x			x			x		
14	x			x			x			x			x			x		
15	x			x			x			x			x			x		
16	x			x			x			x			x			x		
17	x			x			x			x			x			x		
18	x			x			x			x			x			x		
19	x			x			x			x			x			x		
20	x			x			x			x			x			x		
21	x			x			x			x				x			x	
22	x			x			x			x			x			x		
23	x				x		x			x			x				x	
24	x			x			x			x			x			x		

Legenda: 😊 Sim; 😐 Com ajuda; ☹ Não

Grelha de Heteroavaliação da 12ª Sessão (6 de junho)

Item a avaliar	Participámos ativamente			Falámos na nossa vez			Identificámos o último som da palavra			Encontrámos outras palavras com o mesmo som			Descobrimos novas palavras com o mesmo som			Escrevemos as palavras descobertas		
Grupos	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹
Alunos nº 3 e 16	x				x		x			x			x				x	
Alunos nº 6 e 21	x			x			x			x				x			x	
Alunos nº 17 e 22	x			x			x			x			x			x		
Alunos nº 4 e 24	x			x			x			x			x			x		
Alunos nº 1 e 19	x				x		x			x			x				x	
Alunos nº 12 e 23	x				x		x			x			x				x	
Alunos nº 5 e 10	x			x			x			x			x			x		
Alunos nº 8 e 14	x			x			x			x				x			x	
Alunos nº 7 e 20	x			x			x			x			x			x		
Alunos nº 2 e 18	x			x			x			x			x			x		
Alunos nº 13 e 15	x			x			x			x			x			x		
Alunos nº 9 e 11	x			x			x			x			x			x		

Legenda: 😊 Sim; 😐 Com ajuda; ☹ Não

Apêndice 29. Grelhas de avaliação da 13ª sessão (13 de junho de 2011)

Grelha de Observação Direta (13 de junho)

Itens a observar		Atitudes e Comportamentos						Desempenho académico											
		Participa ativamente			Partilha os materiais			Realiza a experiência			Identifica as substâncias que se dissolvem na água			Identifica as substâncias que não se dissolvem na água			Regista os resultados obtidos		
Aluno nº		😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹
Grupo 1	1	x			x			x			x			x			x		
	3	x			x			x			x			x			x		
	4	x			x			x			x			x			x		
	23	x			x			x			x			x			x		
Grupo 2	11	x			x			x			x			x			x		
	14	x			x			x			x			x			x		
	15	x			x			x			x			x			x		
	16	x			x			x			x			x			x		
Grupo 3	9	x			x			x			x			x			x		
	10	x			x			x			x			x			x		
	12	x			x			x			x			x			x		
	24	x			x			x			x			x			x		
Grupo 4	8	x			x			x			x			x				x	
	17	x			x			x			x			x			x		
	20	x			x			x			x			x			x		
	21	x			x			x			x			x				x	
Grupo 5	2	x			x			x			x			x			x		
	5	x			x			x			x			x			x		
	7	x			x			x			x			x			x		
	18	x			x			x			x			x			x		
Grupo 6	6	x			x			x			x			x				x	
	13	x			x			x			x			x			x		
	19	x			x			x			x			x			x		
	22	x			x			x			x			x			x		

Legenda: 😊 Sim; 😐 Com ajuda; ☹ Não

Grelha de Autoavaliação da 13ª Sessão (13 de junho)

Itens a observar	Participei ativamente			Partilhei os materiais			Fiz a experiência			Vi as substâncias que se dissolvem na água			Vi as substâncias que não se dissolvem na água			Escrevi os resultados obtidos		
Aluno nº	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹
1	x			x			x			x			x			x		
2	x			x			x			x			x			x		
3	x			x			x			x			x			x		
4	x			x			x			x			x			x		
5	x			x			x			x			x			x		
6	x			x			x			x			x			x		
7	x			x			x			x			x			x		
8	x			x			x			x			x			x		
9	x			x			x			x			x			x		
10	x			x			x			x			x			x		
11	x			x			x			x			x			x		
12	x			x			x			x			x			x		
13	x			x			x			x			x			x		
14	x			x			x			x			x			x		
15	x			x			x			x			x			x		
16	x			x			x			x			x			x		
17	x			x			x			x			x			x		
18	x			x			x			x			x			x		
19	x			x			x			x			x			x		
20	x			x			x			x			x			x		
21	x			x			x			x			x				x	
22	x			x			x			x			x			x		
23	x			x			x			x			x			x		
24	x			x			x			x			x			x		

Legenda: 😊 Sim; 😐 Com ajuda; ☹ Não

Grelha de Heteroavaliação da 13ª Sessão (13 de junho)

Item a avaliar	Participámos ativamente			Partilhámos os materiais			Fizemos a experiência			Vimos as substâncias que se dissolvem na água			Vimos as substâncias que não se dissolvem na água			Escrevemos os resultados obtidos		
Grupos	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹	😊	😐	☹
Alunos nº 1, 3, 4 e 23	x			x			x			x			x			x		
Alunos nº 11, 14, 15 e 16	x			x			x			x			x			x		
Alunos nº 9, 10, 12 e 24	x			x			x			x			x			x		
Alunos nº 8, 17, 20 e 21	x			x			x			x			x			x		
Alunos nº 2, 5, 7 e 18	x			x			x			x			x			x		
Alunos nº 6, 13, 19 e 22	x			x			x			x			x			x		

Legenda: 😊 Sim; 😐 Com ajuda; ☹ Não

Apêndice 30. Protocolo de observação naturalista em junho

Ano de escolaridade: 1º ano de escolaridade

Duração: 30 minutos

Data: 15/06/2011

Horas: 11.00 às 11.30

Observadora: Sandra Magalhães Lopes

Professora (P): Professora Titular de Turma

Atividade:

Objetivos da observação:

- Observar o comportamento em contexto sala de aula.
- Observar o tipo de atividades e estratégias desenvolvidas.

Mini questionário antes da observação:

A observadora: O que vai fazer agora?

A professora: Vou fazer uma sondagem para saber o que eles mais gostaram das atividades que desenvolvemos em conjunto na sala de aula.

A observadora: E como vai fazer?

A professora: Vou relembrar com eles todas as atividades que fizemos nas segundas-feiras e escreve-las no quadro, para que individualmente escolham a atividade da sua preferência.

A observadora: Que material vai utilizar?

A professora: Vou utilizar apenas o quadro

Hora	Observadores	Descrição de situações e de comportamentos	Notas complementares e inferências
11:00	Sandra Lopes	nº3- Hoje a professora Sandra está cá? O que vamos fazer? P- Sim. Vamos sentar e ficar caladinhos. Ela veio ver se se comportam em condições. P- Vamos fazer uma recolha de opiniões. Cada um tem a sua e não quero a opinião do colega do lado. Ouçam com atenção. Primeiro vão dizer-nos se gostaram das atividades que fizemos todos juntos com a professora Sandra? Todos- Simmm. P- Vamos ver se se lembram de todas elas. Só responde quem eu disser, põem o dedo no ar. nº3- A experiência do sal e o jogo do ginásio P- Só uma atividade, os outros também querem falar. Agora caladinho. Vamos pedir ajuda à professora Sandra e ela vai escrever no quadro as atividades. A experiência dos materiais solúveis na água, uma atividade. Outra, os meios	Os alunos vêm do intervalo agitados Existe algum barulho das cadeiras a arrastar Respondem todos Ouvem-se algumas atividades mas a professora manda calar e falar ordenadamente Estão a pensar e já mais calmos

	de transporte. Caladinhos... nº21- O das notas e das compras P- Boa. A atividade do dinheiro. É a terceira. São treze. Se não fizerem barulho, temos tempo antes de almoço, senão, não fazemos, certo? nº7- A descrição daquelas figuras. P- As figuras que tinham de descrever com todos os pormenores observados. E fizeram muito bem, gostei muito do vosso desempenho nesse dia. Esforçaram-se por fazer um bom trabalho. nº11- Os blocos lógicos P- Lembram-se das figuras geométricas que os Blocos tinham? nº8: Quadrado, triângulo, retângulo e círculo P- Certíssimo. Agora nº23, outra. nº23- O postal para o pai. P- Fizemos um acróstico e aprendemos uma técnica de expressão plástica que já utilizámos outra vez, professora Sandra. Chiu. Vamos continuar. nº1- Os alimentos. P- As características dos alimentos. Muito bem. nº13- O jogo do loto. P- Foi a primeira atividade que fizemos em conjunto com a professora Sandra. Lembram-se como se representavam os números? Responde o nº9. nº9- Contas, sozinho e ... com letras. P- Estou contente, a memória não falha sempre. Já não faltam muitas, nº24. nº24- Os animais ... a pesquisa. P- Essa vale por duas, foram duas sessões, a primeira fizeram a ficha de cada animal, com as suas características: o corpo é coberto de ... desloca-se ... nasce de ... e vive ... Certo? A segunda atividade foi a exposição da pesquisa realizada em casa, para todos os colegas. Mais uma, nº16 nº16- As plantas e as maracas. P- Essa foi só uma ... Falámos das estações do ano ... mais, continua nº3. nº3- Falámos da primavera, das plantas, como as devemos tratar e fizemos as maracas com feijão, areia, arroz e outras	Gera-se novamente burburinho Respondem todos os nomes das figuras sobrepondo-se umas às outras, até que a professora pede à nº8 para as enumerar A professora observa quem tem o dedo no ar e ainda não participou O nº3 está a falar com a colega do lado e a professora pede-lhe para continuar ... e ele
--	---	---

	coisas, e papel autocolante, e depois cantámos com elas P- Acompanharam a canção, certo? As maracas não cantam, foram o instrumento musical. Vamos continuar. nº3- Vês ... estava a ouvir. Só lhe estava a pedir um lenço. P- Não te estiques. Mais uma nº6. Só faltam ... duas, não é professora Sandra? nº6- As palavras que eram iguais ... a minha era a tesoura ... acabava igual à cenoura. P- Agora percebi, não eram iguais, a sua terminação é que era igual e a isso chama-se? nº22 nº22- Rimas. P- Sim. Não é novidade pois não? Só falta uma ... quem se lembra? nº17- Aquela das palavras ... com as sílabas ... e depois fizemos outras palavras. O meu grupo fez só sete, nós ainda não sabíamos escrever muito bem, sabíamos poucas letras. P- Foi a última, ... acho que até foi das primeiras. Bem ... agora quero que olhem para as atividades, e cada um vai pensar, qual foi a sua preferida, qual das atividades gostaram mais, aprenderam mais ou ... gostaram mais do tema, cada um dá a sua opinião, mas só quando eu perguntar ... agora quero silêncio, já falam. nº11- Professora só podemos escolher uma, tem mesmo que ser só uma? É difícil professora. P- Bem! Talvez seja mesmo difícil, podem escolher duas, mas nada mais. Eu vou dizer uma atividade de cada vez, e os meninos e meninas, levantam o dedo nas atividades que foram da vossa preferência, levantam o dedo apenas duas vezes. No final temos que ter ali no quadro, assinaladas 24x, nada mais nem nada menos. Não quero engraçadinhos. P- Vamos começar. A experiência das substâncias solúveis na água – quatro dedos no ar. Os meios de transporte – dois, quatro, seis, oito e dez, até agora está a ganhar. O sistema monetário – dois, quatro, seis, oito, dez, doze, catorze, quinze e dezasseis. Esta não dá hipóteses. Não se esqueçam que só podem escolher duas. A descrição das imagens – duas escolhas. Os blocos lógicos – dois, quatro, seis preferências, boa. O postal para o dia do pai – uma escolha.	continua, mostrando que estava a ouvir e justifica-se A professora olha para o quadro para ver quantas atividades já estão mencionadas Faz-se silêncio mas a nº22 lembra-se e mais alguns dedos se levantam mostrando que sabiam Demora algum tempo a alguém ter iniciativa Gera-se alguma confusão/agitação e ouvem-se algumas opiniões Os alunos olham uns para os outros A aluna nº11 põe o dedo no ar Alguns alunos cochicham uns com os outros Gera-se barulho porque a maioria dos alunos demonstra a mesma opinião A professora espera ligeiramente pela concordância da
--	---	---

	Os alimentos, as propriedades dos alimentos – duas preferências. O jogo do loto – dois dedos no ar. As fichas dos animais – um dedo. A pesquisa sobre os animais – duas preferências. O cartaz das plantas e as maracas – um dedo no ar. As rimas – outro, uma escolha. A descoberta de novas palavras – ninguém?? Tudo bem, terminámos. P- Professora Sandra, vamos contar e ver se está tudo em ordem. Agora vamos analisar estas conclusões. Menina nº2 qual foi a atividade que preferiram? nº2- A atividade que tem mais votos é a do dinheiro e também foi uma das minhas preferidas. P- Menino nº9 há outra atividade muito escolhida, qual é? nº9- A atividade do ginásio, aquele jogo dos meios de transporte. Foi super giro, hiper, mega, giro, professora. nº3- A seguir são os blocos lógicos, têm seis x. P- A seguir vêm as experiências, nº4, de quê, já não me lembro? nº4- As experiências das substâncias com a água, para ver se as substâncias desapareciam ou não. nº1- Eu gostei muito dessa. Eu fiz com o arroz e a água mudou de cor mas não desapareceu. Foi fixe e o azeite também. P- Vamos ver outra coisa. Há uma atividade que ninguém escolheu. A formação de novas palavras, para o primeiro ano deveria ser uma boa atividade e fizemo-la ao longo de todo o ano. Não gostaram de aprender palavras novas? nº23- Por isso mesmo professora, fizemos muitas vezes, foi quase sempre, não foi nada de muito especial para nós preferirmos. P- Sim senhora.	professora Sandra Alguns alunos comentam com os colegas do lado as suas opiniões
--	--	--

Mini questionário depois da observação:

A observadora: A aula correu bem?

A professora: Sim, acho que sim. Estava curiosa em fazer este levantamento.

A observadora: Correspondeu ao que estava à espera?

A professora: Sim, eles gostaram muito das atividades e se reparar as que estão relacionadas com a escrita são as últimas a ser referidas e menos escolhidas. Eles gostaram muito e aprenderam muito com as atividades.

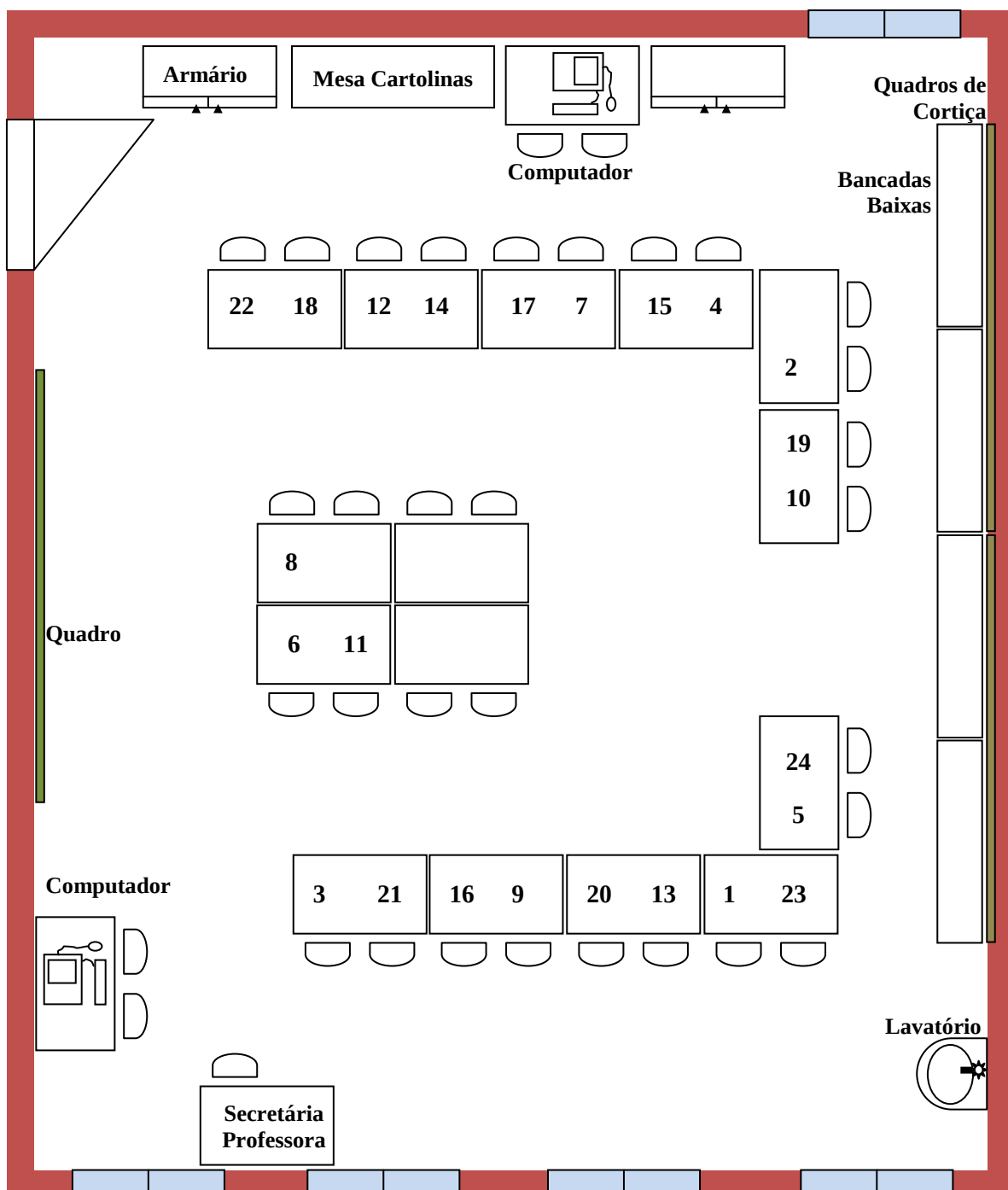
Apêndice 31. Análise do protocolo da observação naturalista em junho

Categorias	Subcategorias	Comportamentos observados
Perfil de atuação da professora	Tem uma relação aberta com o grupo	• “Ela veio ver se se comportam em condições” • “Vamos fazer uma recolha de opiniões” • “Primeiro vão dizer-nos se gostaram das atividades que fizemos todos juntos com a professora Sandra?” • “Vamos pedir ajuda à professora Sandra e ela vai escrever no quadro as atividades” • “Foi a primeira atividade que fizemos em conjunto com a professora Sandra” • “Acompanharam a canção, certo” • “Só faltam ... duas, não é professora Sandra?” • “Não é novidade pois não?” • “Não quero engraçadinhos” • “Esta não dá hipóteses. Não se esqueçam que só podem escolher duas” • “A seguir vêm as experiências, nº4, de quê, já não me lembro?” • “Não gostaram de aprender palavras novas?”
	Usa métodos ativos de aprendizagem	• “Cada um tem a sua e não quero a opinião do colega do lado”. • “Vamos ver se se lembram de todas elas” • “E fizeram muito bem, gostei muito do vosso desempenho nesse dia. Esforçaram-se por fazer um bom trabalho” • “Certíssimo. Agora nº23, outra.” • “Muito bem” • “Lembram-se como se representavam os números?” • “Já não faltam muitas, nº24.” • “Essa vale por duas, foram duas sessões” • “foi a exposição da pesquisa realizada em casa, para todos os colegas.” • “Só falta uma ... quem se lembra?” • “Bem ... agora quero que olhem para as atividades, e cada um vai pensar, qual foi a sua preferida,” • “No final temos que ter ali no quadro, assinaladas 24x, nada mais nem nada menos” • “Agora vamos analisar estas conclusões. Menina nº2 qual foi a atividade que preferiram?” • “Há uma atividade que ninguém escolheu. A formação de novas

		palavras, para o primeiro ano deveria ser uma boa atividade e fizemo-la ao longo de todo o ano.”
Perfil de atuação da professora	Faz diferenciação pedagógica inclusiva	• “Ouçam com atenção” • “Só uma atividade, os outros também querem falar.” • “Boa” • “Lembram-se das figuras geométricas que os Blocos tinham” • “Fizemos um acróstico e aprendemos uma técnica de expressão plástica que já utilizámos outra vez, professora Sandra.” • “Falámos das estações do ano ... mais” • “qual das atividades gostaram mais, aprenderam mais ou ... gostaram mais do tema, cada um dá a sua opinião,” • “até agora está a ganhar”
	Está atenta às dificuldades dos alunos	• “Se não fizerem barulho, temos tempo antes de almoço, senão, não fazemos, certo?” • “As figuras que tinham de descrever com todos os pormenores observados” • “Estou contente, a memória não falha sempre” • “fizeram a ficha de cada animal, com as suas características: o corpo é coberto de ... desloca-se ... nasce de ... e vive ... Certo?” • “As maracas não cantam, foram o instrumento musical” • “Agora percebi, não eram iguais, a sua terminação é que era igual e a isso chama-se? nº22” • “Professora só podemos escolher uma, tem mesmo que ser só uma? É difícil professora” • “Bem! Talvez seja mesmo difícil, podem escolher duas, mas nada mais” • “ninguém?” • “Menino nº9 há outra atividade muito escolhida, qual é?” • “Vamos ver outra coisa”
	Impõe regras de sala de aula	• “Vamos sentar e ficar caladinhos” • “Só responde quem eu disser, põem o dedo no ar.” • “Agora caladinho” • “Caladinhos...” • “Chiu. Vamos continuar “ • “Responde o nº9” • “Mais uma, nº16” • “continua nº3” • “Vamos continuar.”

		• “Não te estiques. Mais uma nº6” • “mas só quando eu perguntar ... agora quero silêncio, já falam.” • “Eu vou dizer uma atividade de cada vez” • “levantam o dedo nas atividades que foram da vossa preferência, levantam o dedo apenas duas vezes” • “Vamos começar.”
--	--	---

Apêndice 32. Planta da sala de aula em junho



Apêndice 33. Guião da entrevista com a encarregada de educação em junho

Temática: Perfil sociofamiliar e educativo do “Rodrigo”

Entrevistadora: Sandra Magalhães Lopes

Entrevistada: Encarregada de educação do aluno

Objetivos da entrevista:

- Recolher informação para caracterizar o aluno no final da intervenção.
- Recolher informação para fazer o levantamento das competências adquiridas, das dificuldades do aluno, assim como o trabalho efetuado com ele.
- Recolher informação para caracterizar a relação Escola/Família

Data: 27/06/2011

Designação	Objetivos específicos	Tópicos	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	• Conseguir que a entrevista se torne necessária, oportuna e pertinente • Motivar a entrevistada • Garantir confidencialidade	• Motivos da entrevista • Objetivos da mesma • Confidencialidade das informações prestadas	• Entrevista semidirecta • Usar linguagem apelativa e adaptada à entrevistada • Promover uma conversa informal • Pedir para gravar a entrevista
Bloco B Perfil do “Rodrigo”	• Caracterizar o aluno no final da intervenção	• Perfil comportamental do “Rodrigo”	• Ter atenção às reações da entrevistada (gestos e expressões) e sempre que sejam pertinentes registar por escrito
Bloco C Perfil educativo	• Caracterizar o trabalho desenvolvido com o “Rodrigo”	• Perfil de aprendizagem do “Rodrigo” • Expectativas da entrevistada relativamente ao futuro do “Rodrigo”	• Mostrar disponibilidade e abertura para a compreensão das situações apresentadas
Bloco D Dados complementares	• Dar oportunidade à entrevistada para abordar outros assuntos pertinentes e oportunos • Agradecer o contributo prestado	• Assuntos importantes que a entrevistada queira ver abordados, algumas questões • Agradecimentos	

Nota: Adaptado de Estrela (1986:355-357)

Apêndice 34. Protocolo da entrevista com a encarregada de educação em junho

Como sabe chegou ao final o ano letivo e também a minha intervenção, na turma do seu filho. Gostaria que me respondesse, mais uma vez, a algumas questões após o desenvolvimento deste projeto e relativamente ao processo de ensino e aprendizagem do seu filho.

Investigadora: Como considera que decorreu o primeiro ano de escola do Rodrigo?

Encarregada de educação: A nível de adaptação, até acho que se tenha adaptado minimamente bem. No início do ano,... depois também houve algumas alterações, no decorrer do ano, pronto... e ele foi criando novos hábitos. Ao nível do horário escolar, ele teve no... no início muito bem na sala de aula, foi proveitoso e depois houve um descarrilar porque saía algumas vezes da sala durante as horas de aula, pronto... para, para terapia, para ... para outro género de coisas. O qual não foi nada produtivo e achámos que desestabilizou um bocadinho. O ele estar na sala de aula, ham..., pronto. Acho que... depois no início do terceiro período, meio se calhar, começou a estabilizar, a estar mais tempo dentro da sala de aula e aí sim, viu-se que... .que teve alguma evolução ao nível de estar na sala. Não correu cem por cento bem, houve algumas coisas que nós não achámos apropriadas mas pronto, com o decorrer do ano fomos esclarecendo.

Investigadora: Com os colegas como é que foi?

Encarregada de educação: É assim, com os colegas que ele já conhecia do ano passado da Pré, ele sempre teve um bom relacionamento e continuou a ter. Também houve um afastamento das outras crianças porque também, era tudo novo para elas, como para ele e o Rodrigo tem um género de brincadeiras, e eles queriam ter outro e o Rodrigo aí, pronto... não permite sair muito dali e ele pronto,... daquelas rotinas e daquelas brincadeiras a que estava habituado a ter e sempre teve. Mas, em geral teve sempre quatro ou cinco amigos e depois também fez novos amigos. Se calhar não, ... não puxou tanto para esses novos amigos porque gosta de os avaliar e estudá-los primeiro. É lógico que houve uma aproximação mais dos meninos, pronto... do que das meninas, talvez. Há ali duas ou três meninas que vinham do ano passado e duas ou três deste ano em que tem uma boa amizade ou, melhor... podemos dizer com quem se dá bem.

Ainda estranha alguns, pronto... alguns colegas, aqueles que também não são muito, muito, ... não se aproximam tanto, ... também ele não é criança de se aproximar, está habituado àqueles quatro ou cinco.

Investigadora: Em relação aos adultos?

Encarregada de educação: É assim, pronto... até porque ele, tanto os professores do ano passado como as auxiliares ... ele como tem a mania que já é muito grande, já não quer saber muito deles. Mantém relação de, ... de ir cumprimentar, mas já não,... já puxa mais para as auxiliares da escola, já puxa mais para a professora, para a professora de ensino especial, pronto, de resto acho que não houve assim nada a dizer.

Investigadora: O comportamento dele em casa, alterou-se com esta nova etapa?

Encarregada de educação: Alterou, criaram-se também novos hábitos, novas regras, ao nível do chegar da escola. Chega da escola, lancha, trabalhos de casa, pronto... independentemente de os trazer da escola, está sempre habituado a esta rotina. Ham,... há dias que vem assim mais agitado, há dias, pronto, ... que se vê que

vem assim alterado, até porque houve uma fase em que aquela parte de os meninos perceberem que ele era diferente. Para ele também foi um pouco complicado mas de resto, está bem, está igual... a nível de comportamento, sem qualquer alteração. A nível de hábitos é que ganhou novos hábitos.

Investigadora: E a relação entre a escola e a família?

Encarregada de educação: É assim, ... a minha opinião sincera é que no princípio do ano correu bem, até porque nós não conhecíamos a professora de ensino especial, nem a professora,... a professora da sala, só conhecíamos a técnica de,... de terapia ocupacional. De resto tivemos de ver como é que ele se haveria de adaptar nas coisas e acho que até final do segundo período,... quer dizer no segundo período já houve algumas alterações que nós não, ... não, não achámos apropriadas para ele, mas pronto, a escola também é que por norma decide essas coisas e nós querendo ou não achamos que houve ali umas alterações ... O facto de ele sair da sala, pronto, ... não é de acordo connosco. Nós não ficámos de acordo, ... acho que ele tem de passar o máximo possível de tempo dentro da sala, mesmo que não apanhe a cem por cento apanha muita coisa, até porque ele é uma criança super inteligente, ... tenha o problema que tem, ele, ele é uma criança que fixa as coisas, mas é de ouvido. Ouve as coisas e fixa muito, pronto. Ham,... depois achámos que não houve ali, ... como é que hei de explicar, ... não houve ali um investimento por assim dizer no “Rodrigo”. Houve uma desmotivação da professora e foi-nos dito, pronto,... que não,... que era o primeiro ano que estava com uma criança com necessidades educativas especiais, que não sabia ainda muito bem como lidar com ele. Nós, ... nós somos acompanhados em Lisboa por um médico, o qual também nos fez algumas sugestões em outubro, as quais também fomos sugerindo ao longo do ano. A seguir ,ele foi ... ,ele começou a ser seguido por uma técnica de ensino especial em Lisboa, a qual, ... ele tem trabalhado imenso com ela e também foi sugerido algumas coisas, mas pronto,... acho que as sugestões não foram muito bem aceites, tanto por parte da professora de ensino especial como por parte da professora da sala de aula. E acho que houve ali um corte na relação, porque nós não estamos a,a ensinar ninguém a trabalhar, nem nos compete fazer isso, nem aos médicos de Lisboa mas já que estão mais, ... a nível mais,devemos trabalhar em equipa. E acho que se houvesse também,... eu fui a primeira a pedir trabalhos de casa para o meu filho, porque achava, ..., acho que os hábitos começam em casa, não é na escola e nunca o “Rodrigo” trouxe um trabalho,... não posso dizer nunca, uma vez por outra o “Rodrigo” trouxe. Ao longo do ano, se o Rodrigo trouxe cinco trabalhos de casa foi muito, de resto, tudo o que era feito de apoio em casa era por minha parte e acho que se,... se nós todas estivéssemos a trabalhar para o mesmo lado, o “Rodrigo” até já poderia, ... não digo estar a ler a cem por cento, mas poderia estar com bases para começar a,... a ler, pronto, temos de ser realistas. Agora, acho que pronto, houve um bocado ali de,... de, de... a partir do 2º período talvez, de...,de má relação.

Acho que a escola poderia ter feito mais,... nós nunca podemos dizer que ele não é capaz, sem tentar e acho que nunca se tentou, nunca se investiu o que se deveria ter investido nele, a escola,... a escola acabou por não corresponder às nossas expectativas.

Investigadora: Como é que correram as atividades de enriquecimento curricular?

Encarregada de educação: Nós no início do ano colocámos o “Rodrigo” em todas as atividades que tinha,... salvo erro era Robótica, Inglês, Ginástica e Apoio ao Estudo. No princípio do ano ele ia bem, só que como deve calcular é muito tempo para uma criança estar na escola, ainda por cima com os problemas do “Rodrigo”. E o

“Rodrigo” quando chegava muitas vezes ao quarto para as quatro, o “Rodrigo” ficava no portão à minha espera e acabava por não ir para as atividades. Então decidimos logo,... talvez no início do segundo período, tirá-lo do,... de,... da Robótica e do Apoio ao Estudo, já que em casa, também se lhe dá muito apoio e acho que em casa é mais favorável em casa do que propriamente estar ali na escola a ter o apoio ao estudo, e então ficou só com o Inglês e a Atividade Física.

Investigadora: Como era o relacionamento nessas aulas?

Encarregada de educação: Era sempre bom. No Inglês também houve,... o Professor de Inglês foi impecável e também pôs-nos à vontade, as vezes que ele fosse produtivo ir, ele ir, mas também para não o forçarmos a ir, porque também era uma coisa que se calhar, que o “Rodrigo” precisasse mais, pronto. Havia atividades,... que, ham, pronto, pusemos o “Rodrigo” no inglês porque ele quis mesmo lá ficar. De resto até acho que correu muito bem, pronto.

Investigadora: Ele manifestou ao longo do ano situações de agrado, desagrado ... que contasse cá em casa?

Encarregada de educação: Vou ser sincera, hem..., pronto,... o “Rodrigo” durante o primeiro período nunca me disse: mãe eu fiz isto, mãe eu fiz aquilo, mãe eu fiz o outro,... pronto, nunca houve, nunca me disse se tinha feito algum tipo de atividades. Quando foi no decorrer do segundo e terceiro período, aí sim, ele chegava a casa todo entusiasmado: mãe eu fiz isto, mãe eu fiz aquilo, mãe eu fiz o outro. Mas pronto foi aí,... é que ele chegou a casa e via-se entusiasmado, porque muitas vezes ele dizia-me – “Ó mãe os meninos fizeram aquilo” ou “os meninos lavam para casa”. Até posso dar por exemplo, um exemplo de um trabalho que era como nós víamos uma árvore, ... quer dizer, como eles viam uma árvore e foi a única vez que o “Rodrigo” ... pronto, mostrou-se mais desagrado por não fazer, porque até era uma atividade que ele gostava de fazer e ninguém lhe disse - olha tens de fazer em casa - nem a mim me foi dito para fazer com ele em casa,..., e ele chegou e pediu para fazer com ele e fizemos ... Só que o engraçado disto é que como fez em casa, ele levou o trabalho para mostrar à professora mas teve de o trazer outra vez para casa e não ficou na escola, pronto. Ham,... de resto, sinceramente, nunca me mostrou ...

Investigadora: E o que é que ele relatava?

Encarregada de educação: Ai, contava, contava, ... e houve muitas atividades que ele fez, por exemplo, ... as maracas, ... e ele gostou muito. Houve atividades em grupo em que ele salientava que tinha estado com aquele menino ou com o outro menino e que ele contava o que tinham feito, ... por norma era sempre com o “aluno nº20”, ...e pronto. Ele gosta e por vezes dizia que gostou de fazer esta ou aquela atividade com os outros meninos. Por exemplo, havia coisas que ele próprio pedia para participar, por exemplo no Carnaval, nas Marchas Populares, ..., ele próprio é que pediu para participar, nesse tipo de atividades que envolvia a turma toda. Ele cria fazer aquilo que os outros todos também faziam. O que também se passava na sala de aula, com as atividades que fazia em grupo, que eram as únicas que ele fazia igual aos colegas. Agora de resto, pronto, não ... não houve assim...

Investigadora: Relativamente ao futuro ...

Encarregada de educação: Eu espero ..., é assim, eu espero que o segundo ano corra melhor que o primeiro ... porque acho que o primeiro ano foi de adaptação para o “Rodrigo” e para as professoras do “Rodrigo”, ... acho que foi adaptação para ambos, ambas as partes... e eu espero que o que se passou este ano, pronto, não se volte a repetir, e que haja, ... que se mostrem mais motivadas para trabalhar com ele, pronto ..., porque acho que é importante investir nele. Não vamos deixar o “Rodrigo” de lado, porque tem uma diferença ..., não, isso não.

Investigadora: Com que atividades, realizada na escola, é que percebia que o “Rodrigo” se sentia mais motivado?

Encarregada de educação: É assim, quando eles,... o grande grupo, faz uma atividade, por exemplo no livro, ... porque perderam o livro de Estudo do Meio e,... o “Rodrigo” não tinha livro de Estudo do Meio. Os outros meninos estavam todos a fazer no livro e o “Rodrigo” deram-lhe a fotocópia do livro e o “Rodrigo” não quis fazer. É normal, porque ele tenta-se sempre igualar aos colegas,...com limitações ou não, ele tenta sempre fazer o que os outros fazem,... pronto,... quando, quando eu digo que gostava que ele fizesse o mesmo que os outros, é obvio que gostava, agora sei que ele também tem limitações, às quais também se têm de adequar as coisas de forma a que ele também consiga fazer e há atividades em grande grupo em que gosta, é obvio que gosta porque sente-se integrado. Nas atividades feitas em grande grupo, por exemplo aquelas em que trabalhavam,... uns com os outros,... em grupo, ele sentia-se igual aos outros porque estava a fazer o mesmo,... e a participar. Na sala de aula isso nem sempre acontecia e fora da sala ele não gostava por se sentir diferente,...ham, ele com os outros, ...nos trabalhos em grupo com dois ou três colegas, também aprendia, porque eles se ajudavam uns aos outros. Nos trabalhos individuais ele era logo posto,...posto à margem, porquê? Porque logo dum principio,... há ele não conseguia, pronto. E no grande grupo, não era bem assim que funcionava,... até porque o “Rodrigo” estava na parte da sala mais,... desadequada para ele porque estava posto com meninos que ou se portam mal ou que têm necessidades como ele e acho que eles deviam estar todos misturados, tanto os bons alunos como os piores... Nas atividades em grupo, ele tinha a ajuda de colegas, por exemplo,...,o aluno nº20 ele estava no oposto da sala mas nas atividades em grupo, ele era parceiro do “Rodrigo”. Na sala de aula, nas atividades normais, o “Rodrigo” estava posto de parte. Nas atividades em grupo com os colegas, era bom para ele porque também aprendia com os colegas que sabiam mais, por exemplo, neste terceiro período, ele ficou com uma nova colega de carteira, que é boa aluna e ela puxa imenso por ele,... e eu acho que isso é uma mais valia para ele.

Investigadora: Não tenho mais perguntas a fazer. Não sei se quer acrescentar mais alguma coisa.

Encarregada de educação: Penso que não. Se calhar até falei demais... Não é fácil para uma mãe... Ficamos por aqui.

Investigadora: Mais uma vez agradeço a sua disponibilidade e desejo as maiores felicidades para o “Rodrigo” assim como para toda a turma, de igual modo.

Obrigada.

Apêndice 35. Análise de conteúdo da entrevista com a encarregada de educação em junho

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Perfil do “Rodrigo”	Contexto familiar	“criaram-se também novos hábitos, novas regras, ao nível do chegar da escola. Chega da escola, lancha, trabalhos de casa, pronto... independentemente de os trazer da escola, está sempre habituado a esta rotina” “A nível de hábitos é que ganhou novos hábitos.”
	Contexto escolar	“A nível de adaptação, até acho que se tenha adaptado minimamente bem.” “depois também houve algumas alterações, no decorrer do ano, pronto... e ele foi criando novos hábitos” “Ao nível do horário escolar, ele teve no... no início muito bem na sala de aula, foi proveitoso e depois houve um descarrilar porque saía algumas vezes da sala durante as horas de aula, pronto... para, para terapia, para ... para outro género de coisas. O qual não foi nada produtivo e achámos que desestabilizou um bocadinho.” “depois no início do terceiro período, meio se calhar, começou a estabilizar, a estar mais tempo dentro da sala de aula e aí sim, viu-se que,... .que teve alguma evolução ao nível de estar na sala.”
Perfil do “Rodrigo”	Comportamentos e atitudes com os pares	“com os colegas que ele já conhecia do ano passado da Pré, ele sempre teve um bom relacionamento e continuou a ter” “houve um afastamento das outras crianças porque também era tudo novo para elas como para ele e o “Rodrigo” tem um género de brincadeiras e eles queriam ter outro” “em geral teve sempre quatro ou cinco amigos e depois também fez novos amigos” “há dias que vem assim mais agitado, há dias, pronto, ... que se vê que vem assim alterado, até porque houve uma fase em que aquela parte de os meninos perceberem que ele era diferente”.
	Comportamentos e atitudes com os adultos, cumprimento de regras	“tanto os professores do ano passado como as auxiliares ... ele como tem a mania que já é muito grande, já não quer saber muito deles” “Mantém relação de, ... de ir cumprimentar, mas já não,... já puxa mais para as auxiliares da escola, já puxa mais para a professora, para a professora de ensino especial” “mas de resto, está bem, está igual... a nível de comportamento, sem

		qualquer alteração”
Perfil do “Rodrigo”	Estratégias	• “O facto de ele sair da sala, pronto, ... não é de acordo connosco. Nós não ficámos de acordo, ... acho que ele tem de passar o máximo possível de tempo dentro da sala, mesmo que não apanhe a cem por cento apanha muita coisa, até porque ele é uma criança super inteligente, ... tenha o problema que tem, ele, ele é uma criança que fixa as coisas, mas é de ouvido” • “achámos que não houve ali, ... como é que hei de explicar, ... não houve ali um investimento por assim dizer no “Rodrigo”” • “Houve uma desmotivação da professora e foi-nos dito, pronto,... que não,... que era o primeiro ano que estava com uma criança com necessidades educativas especiais, que não sabia ainda muito bem como lidar com ele” • “eu fui a primeira a pedir trabalhos de casa para o meu filho, porque achava, ..., acho que os hábitos começam em casa, não é na escola e nunca o “Rodrigo” trouxe um trabalho,... não posso dizer nunca, uma vez por outra o “Rodrigo” trouxe.” • “Ao longo do ano, se o “Rodrigo” trouxe cinco trabalhos de casa foi muito, de resto, tudo o que era feito de apoio em casa era por minha parte e acho que se,... se nós todas estivéssemos a trabalhar para o mesmo lado, o “Rodrigo” até já poderia, ... não digo estar a ler a cem por cento, mas poderia estar com bases para começar a,... a ler, pronto, temos de ser realistas” • “Acho que a escola poderia ter feito mais,... nós nunca podemos dizer que ele não é capaz, sem tentar e acho que nunca se tentou, nunca se investiu o que se deveria ter investido nele, a escola,... a escola acabou por não corresponder às nossas expectativas” • “decidimos logo,... talvez no início do segundo período, tirá-lo,... da Robótica e do Apoio ao Estudo, já que em casa, também se lhe dá muito apoio e acho que em casa é mais favorável em casa do que propriamente estar ali na escola a ter o apoio ao estudo” • “que o “Rodrigo” ... pronto, mostrou-se mais desagradado por não fazer, porque até era uma atividade que ele gostava de fazer e ninguém lhe disse - olha tens de fazer em casa - nem a mim me foi dito para fazer com ele em casa,..., e ele chegou e pediu para fazer com ele e fizemos ... Só que o engraçado disto é que como fez em casa, ele levou o trabalho para mostrar à professora mas teve de o trazer outra vez para casa e não ficou na escola, pronto” • “Houve atividades em grupo em que ele salientava que hoje tinha

		estado com aquele menino ou com o outro menino e que ele contava o que tinham feito, ...” • “Ele gosta e por vezes dizia que gostou de fazer esta ou aquela atividade com os outros meninos.” • “Por exemplo, havia coisas que ele próprio pedia para participar, (...) O que também se passava na sala de aula, com as atividades que fazia em grupo, que eram as únicas que ele fazia igual aos colegas” • “ele tenta-se sempre igualar aos colegas,...com limitações ou não, ele tenta sempre fazer o que os outros fazem” • “quando eu digo que gostava que ele fizesse o mesmo que os outros, é obvio que gostava agora sei que ele também tem limitações, às quais também se têm de adequar as coisas de forma a que ele também consiga fazer e há atividades em grande grupo em que gosta, é obvio que gosta porque sente-se integrado” • “Nas atividades feitas em grande grupo, por exemplo aquelas em que trabalhavam,... uns com os outros,...em grupo, ele sentia-se igual aos outros porque estava a fazer o mesmo,... e a participar” • “Na sala de aula isso nem sempre acontecia e fora da sala ele não gostava por se sentir diferente” • “nos trabalhos em grupo com dois ou três colegas, também aprendia, porque eles se ajudavam uns aos outros” • “Nos trabalhos individuais ele era logo posto,...posto à margem” • “o “Rodrigo” estava na parte da sala mais,... desadequada para ele porque estava posto com meninos que ou se portam mal ou que têm necessidades como ele e acho que eles deviam estar todos misturados, tanto os bons alunos como os piores...” • “Nas atividades em grupo, ele tinha a ajuda de colegas, por exemplo,... ,o aluno nº20 ele estava no oposto da sala mas nas atividades em grupo, ele era parceiro do “Rodrigo”.” • “Na sala de aula, nas atividades normais, o “Rodrigo” estava posto de parte.” • “Nas atividades em grupo com os colegas, era bom para ele porque também aprendia com os colegas que sabiam mais, por exemplo, neste terceiro período, ele ficou com uma nova colega de carteira, que é boa aluna e ela puxa imenso por ele,... e eu acho que isso é uma mais valia para ele.”
Perfil do “Rodrigo”	Evoluções	• “o “Rodrigo” durante o primeiro período nunca me disse: mãe eu fiz isto, mãe eu fiz aquilo, mãe eu fiz o outro” • “no decorrer do segundo e terceiro período, ai sim, ele chegava a casa

		todo entusiasmado: mãe eu fiz isto, mãe eu fiz aquilo, mãe eu fiz o outro” • “aí,... é que ele chegou a casa e via-se entusiasmado”
	Relação escola/família	• “Não correu cem por cento bem, houve algumas coisas que nós não achámos apropriadas mas pronto, com o decorrer do ano fomos esclarecendo” • “no princípio do ano correu bem, até porque nós não conhecíamos a professora de ensino especial, nem a professora,...” • “no segundo período já houve algumas alterações que nós não, ... não, não achámos apropriadas para ele, mas pronto, a escola também é que por norma decide essas coisas e nós querendo ou não achamos que houve ali umas alterações” • “acho que pronto, houve um bocado ali de,..., de, de... a partir do 2º período talvez, de...,de má relação”
	Atividades de enriquecimento curricular	• “no inicio do ano colocámos o “Rodrigo” em todas as atividades que tinha,... salvo erro era Robótica, Inglês, Ginástica e Apoio ao Estudo” • “No princípio do ano ele ia bem, só que como deve calcular é muito tempo para uma criança estar na escola, ainda por cima com os problemas do “Rodrigo”.” • “o “Rodrigo” quando chegava muitas vezes ao quarto para as quatro, o “Rodrigo” ficava no portão à minha espera e acabava por não ir para as atividades” • “decidimos logo,... talvez no inicio do segundo período, tirá-lo do,.. de,... da Robótica e do Apoio ao Estudo,” • “e então ficou só com o Inglês e a Atividade Física.” • “o Professor de Inglês foi impecável e também pôs-nos à vontade, as vezes que ele fosse produtivo ir, ele ir, mas também para não o forçarmos a ir” • “até acho que correu muito bem”
Expectativas dos pais	Expectativas a longo prazo	• “eu espero que o segundo ano corra melhor que o primeiro” • “acho que o primeiro ano foi de adaptação para o “Rodrigo” e para as Professoras do “Rodrigo”, ... acho que foi adaptação para ambas, ambas as partes” • “e eu espero que o que se passou este ano, pronto, não se volte a repetir, e que haja, ... que se mostrem mais motivadas para trabalhar com ele” • “porque acho que é importante investir nele. Não vamos deixar o “Rodrigo” de lado, porque tem uma diferença ..., não, isso não”

Apêndice 36. Guião da entrevista com a professora titular de turma em junho

Temática: Perfil sociofamiliar e educativo do “Rodrigo”

Entrevistadora: Sandra Magalhães Lopes

Entrevistada: Professora titular de turma

Objetivos da entrevista:

- Recolher informação sobre os aspetos pertinentes da intervenção.
- Recolher informação para os pontos fortes e fracos da intervenção
- Recolher dados referentes ao aluno para compreender se este se sentiu inserido no contexto educacional e a nível relacional com os seus pares e professores.
- Recolher informação para fazer o levantamento das competências adquiridas, das dificuldades do aluno, assim como o trabalho efetuado com ele.

Data: 4/07/2011

Designação	Objetivos específicos	Tópicos	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	• Conseguir que a entrevista se torne necessária, oportuna e pertinente • Garantir confidencialidade	• Motivos da entrevista • Objetivos da mesma	• Entrevista semidirecta • Promover uma conversa informal • Pedir autorização para gravar a entrevista
Bloco B Perfil da turma	• Caracterizar a turma após a intervenção	• Perfil de aprendizagem da turma • Perfil comportamental da turma	• Estar atenta às reações da entrevistada (gestos e expressões) e sempre que sejam pertinentes registar por escrito
Bloco C Casos emergentes da turma	• Caracterizar os alunos que sobressaem do conjunto da turma	• Especificar casos de alunos que se destacam na turma	• Prestar atenção ao posicionamento da professora em relação aos alunos que destaca
Bloco D Perfil educativo do “Rodrigo”	• Caracterizar o trabalho desenvolvido com o “Rodrigo”	• Perfil relacional da turma e com o aluno considerado com NEE	• Ter atenção aos comportamentos não verbais
Bloco E Dados complementares	• Dar oportunidade à entrevistada para abordar outros assuntos • Agradecer o contributo prestado	• Assuntos importantes que a entrevistada queira ver abordados, algumas sugestões • Agradecimentos	

Nota: Adaptado de Estrela (1986:355-357)

Apêndice 37. Protocolo da entrevista com a professora titular de turma em junho

Terminou o ano letivo e a nossa intervenção também. Com esta entrevista gostaria de fazer um balanço da intervenção, enumerando aspetos positivos e/ou negativos, assim como a sua opinião. Para tal redigi algumas questões.

Investigadora: Como considera que correu a intervenção e o trabalho realizado?

Professora da Turma: Eu acho,... a intervenção acho que foi positivo, foi diversificado, ...ham, incluía sempre o grande grupo turma e de maneira a que eles estivessem interessados e com um trabalho interessante e que eles aderem normalmente bem a esse tipo de ..., de trabalho. Por outro lado, ... ham, como os grupos eram mais ou menos equilibrados, com alunos muito bons, alunos razoáveis e alunos mais fracos, dava para todos trabalharem e terem, terem,... ham, fazerem aprendizagens, até uns com os outros. Portanto eu acho que sim, que foi muito interessante. Há aspetos negativos, os meninos que são preguiçosos, como há alguém que faz o trabalho, eles não se esforçam. E muitas vezes, até aqui, em certos grupos aconteceu isso, quem trabalhava eram aqueles elementos que tinham mais capacidade ou que tinham mais conhecimento e então resolviam o trabalho e os outros observavam. Há sempre assim, casos destes, é o ponto negativo, digamos assim do trabalho de grupo, para mim é. Assim acho que não devemos fazer muito o trabalho de grupo mas é uma boa estratégia para os meninos verem como devem trabalhar, temos de equilibrar as coisas, fazer trabalho em grupo, fazer trabalho individual, ..., há que haver um certo equilíbrio. O professor tem que alterar os grupos à medida que vai percebendo o seu funcionamento. O grupo do “Rodrigo” foi rodando um pouco embora o aluno nº20 tenha estado mais,.. ou menos presente. No trabalho individual o “Rodrigo” escolhe mais a aluna nº8 ou a aluna nº16. A aluna nº16, ..., mais ultimamente, porque ela o ajudava quando ele tinha dificuldades e ele passou a gostar de trabalhar com ela e de a ter como companheira de carteira. Ela ia-lhe dizendo – Ó “Rodrigo” não te esqueças disto, - ò “Rodrigo” olha aquilo, e apontava para ele ver onde eram as coisas.

Investigadora: Acha portanto que é uma boa estratégia?

Professora da Turma: Sim, com algum equilíbrio, ... agora no final continuei a utilização desta estratégia com as experiências, do estudo do meio. No entanto foi muito difícil trabalhar com eles em grupo, porque, ..., eles são muito faladores, são muito brincalhões e então se estiverem em grupo, ..., mais se proporciona a conversa e a brincadeira. E depois é outra coisa que eles têm também, ... é que o trabalho de grupo entende-se como equipa e eles ainda o entendem como trabalho individual. Se há alguma coisa errada – Não fui eu, foi fulano que fez, - foi ele, - foi ela, têm ainda esta, ... esta postura. Mas acho que foi benéfico para eles, eles comecem a habituar-se a distribuírem tarefas e como funciona o trabalho de grupo, ... acho que sim.

Investigadora: Como foi o aproveitamento académico da turma?

Professora da Turma: Eu acho que a turma se fosse um bocadinho mais pequenina, o aproveitamento era melhor, lógico, mas ham... se não houvessem também casos, cá na sala, de comportamento, mas acho que hoje em dia não há sala que não tenha esses casos. A nível do aproveitamento geral, eu acho que, ham..., é uma turmazinha razoável, que tem bom aproveitamento, há aqui elementos muito bons. Eu tenho sete alunos com Muito Bom e depois acho que tenho outros seis ou sete com Bom, portanto, ham... mais de metade da turma,

mais ou menos está no Bom ou Muito Bom e depois tenho alguns alunos razoáveis que andam bem e com uma ajudazinha vão e estão todos mais ou menos a ler. Tenho é cinco alunos que andam, ... entre eles o “Rodrigo”, ... o “Rodrigo” está ..., eu dei-lhe agora no final satisfaz em todas as áreas, porque também não posso avaliá-lo pelas metas dos outros, tem, ... tem adaptações, portanto disse, ... Ele evoluiu, sem duvida nenhuma que ele evoluiu e o comportamento dele está diferente, o escrever, o contar, ... fez aprendizagens . Portanto, talvez não tivesse feito tantas como aquelas que agente à partida também estaria à espera, mas ele evoluiu. Ham ..., claro que está muito distanciado do grande grupo . E depois há quatro ou cinco alunos, eu tinha cinco planos de recuperação na sala, um deles teve positiva e os outro quatro acabaram por não recuperar por serem muito imaturos ou não conseguirem produzir, realizar, ... são alunos que necessitam muito de um ensino individualizado. Era muito complicado ajudá-los a todos. Tenho de estar ao pé de todos eles, tenho de estar ao pé do “Rodrigo”, tenho de estar ao pé da aluna nº8, tenho de estar ao pé do aluno nº3, tenho de estar ao pé da aluna nº6, ... e já experimentei a juntá-los, a fazer um “u” aqui assim no meio, mas não funcionou, porque eles querem ajuda individualizada... Eu tento que eles respondam a uma pergunta, todos ao mesmo tempo e, ... não, não ouvem. Se eu não estiver a falar para eles diretamente, eles não apanham a resposta que demos ali ao lado, ..., não apanham. E depois como eu não podia estar com o “Rodrigo” e com estes todos a responder ao ..., era uma confusão, achei melhor separá-los e ajudá-los à medida do que posso, ... vou ajudar um, vou ajudar outro, vou ajudar outro, ... é claro que isto, depois o trabalho não se acaba. Há os outros, ... que perdem, também perdem, porque a aluna nº18 ali, de vez em quando via-a zangada com a aluna nº6, dela não trabalhar e insistir para ela trabalhar. Só que a aluna nº6 também é muito perspicaz e tendo do lado um aluno que trabalha bem e do outro, outro aluno que também trabalha bem, copia, ... copia tudo. É ela e é a aluna nº16 com o aluno nº24. Estes aqui no meio não têm a possibilidade porque, ... aqui o aluno nº3 pela aluna nº16 também, copiam. Não aproveitam a ajuda, não é muito rentável. Mas pronto, de uma maneira geral, estou, acho que tive muito trabalho com eles, mas estou contente com o trabalho e com a grande maioria deles e acho que são bons alunos. E mesmo este grupinho dos cinco, houve uma evolução... eu disse, estes cinco alunos só não acompanham o grupo se não quiserem, depois o facto de alguns destes alunos terem entrado só com os cinco anos faz toda a diferença, ... não é o caso do aluno nº3, que já tinha idade para entrar. Depois tenho aqueles casos da aluna nº2, em que fala, fala, fala, ... é assim parecida ao aluno nº3, em menor escala. Tenho o caso da aluna nº13 que também na Matemática, o raciocínio, ... também é preciso mostrar-lhe B+A, porque é que é, como é, ... e quase fazer-lhe o boneco para ela entender, em Língua Portuguesa não. Mas, tem dificuldade em matemática, embora tenha tido positiva ..., tive que esticar assim um bocadinho, pois ter bom a Estudo do Meio, ter bom a Língua Portuguesa e ter negativa a Matemática ... mas disse-lhe, - olha para a próxima tens negativa se não te esforças. Portanto, tem um bocado de dificuldade na Matemática. Depois aqui deste lado, a aluna nº1, ... a aluna nº1 evoluiu de uma maneira. No início ela arranjava uma confusão em todos os trabalhos, uma coisa, ... não precisava de ninguém lhe fazer nada, ela ... agora criou uma motivação... Ela é uma miúda muito simpática, muito ativa, alegre, ... Era muito problemática no início e agora, foi uma revelação, ... aos olhos dos colegas ela evoluiu imenso. Ela entrou com cinco anos também. Vinha ainda com aquela regras de pré de fazer o que lhe apetece, de não querer fazer, ... e ninguém manda em mim, e a culpa é dos outros, e eu não estava a fazer mal, ... era sempre assim e houve assim umas, ... uma dúzia de vezes em que eu tive de enfrentá-la nos olhos e dizer-lhe que aqui na sala quem manda sou eu e que ela tem que fazer, assim, ... e ela respondia sempre, e respondia sempre e argumentava sempre, ... a última palavra tinha de ser a dela. Eu fiz isso uma vez, duas, à terceira disse – Beatriz, parou, não

estou para estar a discutir contigo; eu é que mando. A seguir havia choro, ... pranto, depois os outros punham-se a dizer – Ó professora a aluna nº1 está a chorar, aí está, olha é menos chichi que faz, olha a minha cara de preocupada, eu fiz-lhe mal? Vocês fizeram-lhe mal? Não? Então deixa-a estar que já lhe passa. E pronto, e ela convenceu-se então que tinha que ser assim e tudo bem. Agora está ao nível de ... dos que têm bom, teve bom a Matemática a Língua Portuguesa, está a escrever, tem uma lettrinha, é perfeitinha, gosta de fazer bonito, ... ela tem muito jeito para desenho e eu de vez em quando – aí falta aí, agora só fica bem com um desenho, às vezes não tinha muito tempo para fazer o desenho, mas ficava no intervalo a fazer os desenhos porque criou gosto de fazer bonito, porque já sabe que se fizer as coisas bem feitas tem um elogio, ... e ela, ... aí ela um elogio para ela é o melhor do mundo, ... há, há há, ... A mãe também notou, agora no final disse, então professora como é que ela está; e eu disse que estava bem, eu acho que ela evoluiu muito, foi difícil, foi difícil, mas evoluiu. Ó professora eu notei, ... notei evolução, agora lá em casa a primeira coisa que faz são os trabalhos de casa. Aqui no início copiava tanto, tanto, tanto, ..., pelos colegas do lado e às vezes via-a mesmo assim com o dedo lá e eu apanhava-a em flagrante, ham, ... aluna nº1!!! Eu só estava a ver. Mas, a resposta sempre na ponta da língua, sempre. E também, é daquele género de..., picar o “Rodrigo”, de picar os outros colegas, no início, agora já não é tanto porque agora se ela começa a picar eu abro-lhe os olhos e ela já não, ... e ela percebe, pronto. E já houve aí uma vez que tive uma conversa com ela, ela aborreceu o “Rodrigo”, tanto, tanto, tanto, ..., tanto que era uma coisa, que eu falei logo com ela – Ó aluna nº1, parece impossível, não sabes como é o “Rodrigo”? Para que é que tu o contrarias, diz-lhe que sim mesmo que não seja. – Podes ter uma ideia, mas para o “Rodrigo” tens de ser mais benevolente, condescendente, tens que ser amiga, ..., se te fizessem o mesmo a ti, assim, se te fizessem o mesmo a ti, o que é que tu pensavas... Ela deve ter lá analisado, lá percebeu, pronto, ... agora já é diferente, agora está melhor. E agora vai ter um mano, por isso também lhe faz bem.

Investigadora: Para o “Rodrigo”, considera que ele beneficiou com os trabalhos de grupo?

Professora da Turma: Os trabalhos de grupo é o melhor para ele, ..., sem, sem duvida nenhuma é o melhor para ele, porque ele, ... trabalhar individualmente, ... ou tem alguém a ajudá-lo ou não consegue fazer as coisas. No trabalho em grupo sempre há alguns colegas que lhe vão dizendo – olha, faz isto, faz aquilo, e mostrando, e ele gosta de fazer e participa, ... até participa nos trabalhos de grupo. Eu acho que ele até gostou de fazer e participou muito bem, ... é claro este trabalho assim dinâmico, com estratégias diferentes, com coisas práticas, ... com o grupo depois a suportar, rende muito melhor, ... rende mais. Agora com uma turma destas e com os trabalhos que agente tem de fazer, não é possível, ... com esta dinâmica assim. Depois também há aquelas aulas de sistematização em que eles têm de trabalhar, ... têm de treinar, têm de esclarecer, têm de fazer... ham, escrever, mesmo contar ou fazer raciocínios e problemas, tem, ... tem de haver, também esse aspeto.

Investigadora: E as relações uns com os outros?

Professora da Turma: O “Rodrigo” adaptou-se bem à turma, como disse no início, depois aí pelo meio, às vezes houve aí umas questões dos miúdos, ... chamarem-lhe gordo e ele ficava todo danado, ... e eu tentava a levar um bocadinho para a brincadeira e dizia-lhe – ó “Rodrigo” se eles te chamam gordo, chama-lhes magros a eles... que era para também, ... se eu desse uma importância a isto, ... ainda estava a valorizar o problema. Então ele, a primeira vez que eu lhe disse isto, ficou todo contente e saiu porta fora e foi chamar magros aqueles que lhe tinham chamado gordo, pronto. Acho que resolveu, ... amenizou e as coisas... pronto. Agora no final do ano,

eles já andavam tão cansados, tão cansados, que às vezes também havia queixas que ..., o “Rodrigo” queria brincar com eles e eles queriam brincar sozinhos, depois às vezes vinham cá queixar-se e eu dizia – ou se entendem e não me vêm fazer queixas ou ficam todos aqui, com um sol tão bonito lá fora, vocês ficam aqui, que aqui vocês não brigam. Vá vamos lá brincar, prometem? Lá saiam todos, pronto..., lá se entendiam. Mas era também o cansaço já e depois é assim, os miúdos também agora..., hoje em dia já querem outro tipo de brincadeiras e às vezes o “Rodrigo” dentro daquela brincadeira se calhar por que não percebe ou por competição, ... depois há quem ganha, quem perde, ... e o “Rodrigo” não é muito, não é..., digamos,...,ham... nesse tipo de brincadeira..., uma corrida por exemplo, os outros correm mais, o “Rodrigo” corre menos, quem ficar com o “Rodrigo” no grupo se calhar perde... Portanto, começam..., há partida não o escolhem, começam este tipo de brincadeiras, se calhar mais competitivas, mais dinâmicas e o “Rodrigo” não reage tão bem como isso e daí se calhar ter havido, agora no final do ano, assim, umas coisitas assim, mas também nada significativo, pois, porque de uma forma geral eles aceitam-no bem. E mesmo aqui na sala, por exemplo o aluno nº3, acho está melhor do que no início,... está, mesmo no relacionamento, já ..., não faz tão frente, acomoda-se mais, ... já não vai tanto pisar o risco. Houve uma altura, ... já nem me lembro bem qual foi a situação, ... nem me lembro o que é que ele fez, mas que tive de conversar com ele, - Olha aluno nº3, tens sido dos meninos mais conflituosos aqui da turma, arranjas conflitos, nos intervalos e tudo, e portanto, ou tu mudas ou ficas aqui nos intervalos, dentro da sala, a próxima vez que acontecer alguma situação deste género ficas cá dentro, e ficou,.. ficou uma semana cá dentro, já não me lembro porque é que foi, mas ficou cá dentro, nos intervalos, durante uma semana. Há hora de,... nos primeiros dias,... no primeiro dia todo contente prepara-se para ir embora, digo assim – então Bruno, onde é que vais. Das outras vezes eu tinha deixado mas, daquela vez fiz mesmo questão, .. eu tinha dito que ficava, ficava, - então estás esquecido, eu não me esqueci, ficas aí sentadinho; e ficou, durante uma semana aqui. E agora, todas as vezes que ele , ... começa, e eu – aluno nº3, olha há mais semanas aí para a frente, já te esqueceste? E então acalmava, não muito convencido, às vezes faz assim aqueles olhos, ... porque ele é explosivo, ele é mesmo explosivo e quando o contrariam, amigo, é capaz de sei lá o quê. Aqui houve umas cenas assim, eram umas atrás das outras. Houve aí umas cenas de ele ser contrariado, aí um dia numa aula das atividades ele foi contrariado e então deu pontapés nas mochilas, levou tudo o que lhe apareceu pela frente. Nesse dia chamei cá a mãe. Quando a mãe chegou já ele estava calminho, já ele tinha pedido desculpa a toda a gente...quando ela chegou à sala e perguntou o que é que se passou, eu disse – ele que conte, ele enfrentou a mãe e deitou tudo para o chão na sua passagem.... Eu estava à espera que a mãe tivesse uma atitude mais radical, numa situação destas depois do que ela viu, pronto... Como aquilo não ia levar a nada, era só conversa, ta, ta, ta... eu disse - olhe, o melhor é levar o aluno nº3, a ver se ele se acalma, converse com ele lá em casa, ... e pronto, foi então para casa. Depois fugiu-lhe para a rua, depois não queria ir com ela. O aluno nº3, ... no início bastava alguém olhar para ele, não se podia olhar para ele, ... - o que é que queres, o que é que queres, vê lá... prometia logo murro e briga. Portanto, foi um bocado complicado no início, ham,... controlar o aluno nº3 e depois eu reparei também que por parte da mãe, ... não havia, ... pelo menos na minha opinião, não é, ... isto também a educação e os critérios de educação e a maneira de ser dos pais é diferente, cada um tem a sua maneira de ser, portanto na minha opinião..., acho que a maneira como a mãe lidava com ele não era a mais adequada, portanto olhe, não sei.... Inclusivamente, agora no final, quando ele, ... quando, quando viu que a avaliação dele que nos trabalhos de casa tinha não satisfaz,... ele não fazia os trabalhos de casa. A mãe disse – pois ele não faz os trabalhos de casa porque a professora não escreve no caderno os trabalhos que ele tem que fazer. E eu pergunto-lhe, - pois é e ele ouve bem,..., ele ouve

bem,... há mas ele é diferente. – Mas ele é diferente em quê? Não há nenhum documento que diga isso, ele é ativo, ele é desconcentrado, irrequieto, é brincalhão, não obedece, mas isso,... isso é doença? Não ouve os trabalhos de casa e os outros todos ouvem? Os meninos têm que marcar, têm que por uma cruzinha ,... escrever isso em todos os cadernos levava-me a tarde toda. Os meninos têm de se responsabilizar. Ele tem que crescer, ele tem que ter a noção que está na escola, que tem um trabalho para fazer, e que o tem que fazer. Agora se toda a vida eu andar a escrever-lhe o trabalhinho de casa, ele toda a vida se habitua a isto e é isso que eu tenho impressão que a mãe faz. Ele tem que estudar uma lição, chega cá – Quantas vezes leste aluno nº3? E ele – uma. Zero, ele diz uma porque parece mal dizer que não estudou, às vezes os livros até ficavam ali, e eu perguntava – então ó aluno nº3, quantas vezes estudaste a lição e ele, - uma vez. Ai leste,... nos livros de quem? E ele aí via que eu tinha visto o livro além.... Portanto apanhei-o muitas vezes assim, ele até deixava cá o livro para não fazer o trabalho de casa. Ele não é melhor aluno, precisamente por isto, eu aqui tento exigir e tento que ele trabalhe, mas em casa não faz nada, não estuda, por isso é que na leitura vacila, vacila,... Lê a palavra e depois descobre, se ele lê-se em casa... Ele sabe o mecanismo, só que é pouco aplicado.

Investigadora: Quer acrescentar mais alguma coisa

Professora da Turma: Nada de especial. **É uma turma trabalhosa, mas ao mesmo tempo é um desafio, dá gozo.**

Este é o primeiro ano, eu gosto mesmo, porque dá aquela satisfação no final do ano, porque ... agora reparei, quando andei a arrumar as coisas e distribuir os livros, e de vez em quando folheava um, e é giro ver as primeiras páginas que eles fizeram, em que eles não tinham destreza manual,... eles estão habituados da pré a fazer letra de imprensa, que são riscos direitos e quando eu no início do ano comecei com o i, vi que eles tinham muita dificuldade em fazer a curva, iam para cima, um risco para cima e depois aqui assim.... E pensei para os meus botões, tenho outro grupo semelhante a um que tive anteriormente, onde eu estou metida, ...agora ver o que eles evoluíram e como eles estão agora neste momento. Os pais, também, muitos deles disseram ,... - Ó professora, ...eles já leem. Pois a ideia é que eles já leiam; também é verdade que eu investi, é mesmo,... investi mais na Língua Portuguesa do que na Matemática; também disse isso aos pais agora no final. A ideia é que no final do primeiro ano eles minimamente estejam a ler e criem gosto pela leitura. E acho que os pais compreenderam isso. Eles gostaram muito do livrito de histórias que eles fizeram, só tenho aqui este, da aluna nº6, e... não é dos melhores, antes pelo contrário até é dos mais fraquinhos, eles é que escolheram a cor do nome, o título do livro, a cercadura porque havia joaninha e peixinhos, eles escolheram... aqui a capa é responsabilidade deles, é claro que aqui a Escola e a data, pus a preto e pus a todos a preto, agora o resto foi tudo personalizado.... Fizeram ali um desenhito, e ...este é o primeiro desenho porque olhe, eles ali nas vogais não sabiam escrever,.... Disse, ... escolhem, um, ... ham, um dos animais e fazem um desenho, então acho que esta é a iguana, sobre o i. E depois aqui começou na égua e no cavalo... História elaborada coletivamente, utilizando obrigatoriamente as palavras Elvas, erva, Eva e Ernesto, por causa do e, portanto aqui tinham de escrever estas palavritas, iam falando, dando ideias sobre as histórias e depois eu passava e eles ilustravam. É giro ver aqui a evolução da letra, aqui já estava em novembro, já estava a escrever em manuscrito. E pronto é um livro giro, para eles ... uma recordação. Acho que muitos deles vão apreciar mais tarde, depois dei-lhes, agora no final a hipótese de eles fazerem a primeira história sozinhos, mas sozinhos mesmo,... alguns fizeram e outros terminaram em casa e outros acabaram por não fazer, porque já estavam cansados.... Depois aqui no final tinham de fazer acrósticos, que não fizeram... alguns fizeram cinco, seis... acrósticos, porque eu tentei motivá-los..- se vocês só fizerem as histórias, o livrinho

fica assim que nem se vê mas se fizerem os acrósticos o livro fica maior,... e então alguns fizeram. Mas mesmo assim houve alguns acrósticos bonitos,... a colega ali do lado veio aqui e quando viu o livro, fez um comentário que pensava que eles não eram capazes de fazer isto, ... ficou surpreendida. Portanto este ano foi isto, este livro, para o ano tenho de mudar...porque fazer este projeto também, quando se está a pensar na história obrigam-se a eles também a imaginar, porque eles têm imaginação mas não é propriamente para estes assuntos. E depois quando se lhes diz,... que ham.... E depois aconteceu isto aqui e eu digo – não já escrevemos o depois uma vez, não pode ser, senão fica repetitivo,...parece que somos gogos..., depois riem-se, mas isto fica-lhe lá. Tanto que no final eu ia escrevendo no quadro e eles às vezes,... aqui a aluna nº16 que é muito perspicaz para isto dizia – Ó professora, essa palavra já está na linha de cima; eram eles.... E eu dizia, - deixem estar, agora fica assim para não nos distrairmos, no final depois mudamos a palavra, porque a gente tem que estar sempre a ler e o facto de eu lhes fazer isso, ... lia-lhes uma frase uma, duas, três vezes para continuar, e... estão a ver, a professora também tem de ler vocês também têm de ler... para isto ter pés e cabeça e ter sentido também têm que ler ... e são estas coisas que nestas histórias lhes fica. Portanto, espero que para o ano eles já as façam sozinhos. **Eles falham ainda é na pontuação, que eu digo – Olha, por cada frase um ponto final, pelo menos. É preferível mais pontos finais, frases pequeninas, do que porem-se a escrever, a escrever, a escrever, ... a escrever, aí ... e a gente fica cansada de ler isso tudo.** Depois eles acham piadas a estas coisas, quando eu me ponho a sim a ler, aí ... já estou cansada, ... [risos]. Estas coisas assim com o primeiro não são muito engraçadas. E há outra coisa que eu notei agora no final, é que enquanto no início eu não podia brincar, não podia brincar com eles, porque desestabilizava completamente a sala, ... agora no fim, havia certas intervenções ou deles que eu depois acrescentava ou que eu metia mesmo uma brincadeira no meio em que eles riam mas depois assentavam... Há sempre o aluno nº3 que pronto.... E às vezes brincava, riamo-nos... mas depois zangava-me.... , **mas já podia com alguns deles, meter assim uma graça, ou porque via qualquer coisas que eles escreveram ou um comentário,... em que me dava graça mas tinha de aguentar e agora já havia vezes em que podíamos nos rir... porque a seguir apanhávamos o fio e continuávamos.** Eu gosto do primeiro ano, dá muito trabalho mas é aquele ano em que se vê maior diferença entre o início e o fim,... e eu não tinha aqui nenhum aluno a saber ler,...nenhum, às vezes há aqueles alunos que vêm já a saber ler, não é... Há alunos, muito alunos mais exuberantes, há os mais calados, há outros que agente vê que gozam, que absorvem, sentem-se felizes de estar na escola e absorver a informação, ... e a expressão deles, os olhos deles é sempre, ...eles sempre com aquela expectativa de, de... de ouvir, de, ... de aprender, de fazer, mas muito natural, muito natural, aquela aprendizagem, muito interessados,... **aquele aluno nº9 ali é um espetáculo... nem ao intervalo quer ir, à hora de almoço,** vai almoçar... come, almoça num instante... passado um bocadinho. Quer ficar, ... já uma vez me disse... eu já com a chave; - Vá aluno nº9 vamos embora, tenho de ir almoçar, ...e ele disse-me – ó professora, fecha a porta que eu fico aqui ; o quê, vamos a apanhar ar senão enches-te aqui de bolor... e aqueles olhinhos dele. **Há aqui bons alunos, há mesmo muito bons alunos aqui... e é giro. E estes bons alunos, para o ano tenho que lhes arranjar assim uns desafios, ... para eles irem fazendo, autonomamente, ... acabam um trabalho, fazem um trabalho, pegam noutro trabalho,... ham,...tenho de pensar agora nas férias, ... ham, como eles também têm a informática, comecem a fazer um trabalho autónomo e usem a informática também, às vezes despacham-se de fazer os trabalhos deles, então tenho de lhes arranjar uma ocupação autónoma, mas do agrado deles..., desenvolver, sei lá... isso é uma coisa que se calhar no início do ano tenho de lhes propor, escolher um tema de que eles gostem; - O que é que gostarias de fazer nos espaços, ou aqui que os meninos estão a trabalhar e tens**

que estar à espera, ... eles próprios darem ideia, mas ter já algumas ideias para lhes dar ideias para eles fazerem. À partida é normal que queiram fazer outro livro, porque é o que já sabem fazer, ... tenho lá dois livros,... porque eles adoram fazer experiências, mas isso já desestabiliza muito,... mas tenho lá dois livros sobre experiências com água,... e não sei se é som ou ar, e ter várias experiências que eles leem e têm os passos, ... que eles podem perfeitamente, quando acabaram um trabalho, pegam no livro ou tiro fotocópia e eles irem fazendo,... e depois deixar uma tarde livre, uma sexta-feira à tarde e ver o que é que cada um conseguiu experimentar e depois mostrar aos colegas. Eles assim estão ocupados ali a ver, e depois começam a pensar em arranjar, ...preparar a experiência e depois na sexta-feira à tarde ver quem é que tem experiências para mostrar, e então a que conclusão é que chegaram, então e o que é que aconteceu, ... e, e eles próprios proporem aos colegas, - Então qual é a previsão, o que é que vocês acham que vai acontecer... e tentar que sejam eles. As experiências, ... nós fizemo-las todas, ... deu resultado...e eles gostam. E não só gostam de fazer... porque alguns até diziam – há ..., porque às vezes até mandava um, aquelas da água, de mudar de recipiente... e depois onde é que tinha mais água, onde é que tinha menos água... O aluno nº20 foi o primeiro a responder – Ó professora a água é sempre a mesma,... foi engraçado, até tenho ali umas fotografias...

Investigadora: Agradeço a sua disponibilidade para a realização desta entrevista e reconheço que o tempo gasto com a intervenção e todo o trabalho envolvido, apesar de gratificante, foi roubado à sua família e vida pessoal. Muito abrigada.

Apêndice 38. Análise de conteúdo da entrevista com a professora titular de turma em junho

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Perfil da turma	Dados estruturais	“acho que a turma se fosse um bocadinho mais pequenina, o aproveitamento era melhor, lógico, mas ham... se não houvessem também casos, cá na sala, de comportamento, mas acho que hoje em dia não há sala que não tenha esses casos”
	Comportamentos e atitudes	“No entanto foi muito difícil trabalhar com eles em grupo, porque, ..., eles são muito faladores, são muito brincalhões e então se estiverem em grupo, ..., mais se proporciona a conversa e a brincadeira” “Se há alguma coisa errada – Não fui eu, foi fulano que fez, - foi ele, - foi ela, têm ainda esta, ... esta postura” “a aluna nº18 ali, de vez em quando via-a zangada com a aluna nº6, dela não trabalhar e insistir para ela trabalhar” “a aluna nº6 também é muito perspicaz e tendo do lado um aluno que trabalha bem e do outro, outro aluno que também trabalha bem, copia, ... copia tudo” “É ela e é a aluna nº16 com o aluno nº24. Estes aqui no meio não têm a possibilidade porque,... aqui o aluno nº3 pela aluna nº16 também, copiam.” “tenho aqueles casos da aluna nº2, em que fala, fala, fala, ... é assim parecida ao aluno nº3, em menor escala” “a aluna nº1 evoluiu de uma maneira. No início ela arranjava uma confusão em todos os trabalhos, uma coisa,... não precisava de ninguém lhe fazer nada, ela ... agora criou uma motivação...” “o aluno nº3, acho está melhor do que no início,... está, mesmo no relacionamento, já ...,não faz tão frente, acomoda-se mais, ... já não vai tanto pisar o risco” “mas já podia com alguns deles, meter assim uma graça, ou porque via qualquer coisas que eles escreveram ou um comentário,... em que me dava graça mas tinha de aguentar e agora já havia vezes em que podíamos nos rir... porque a seguir apanhávamos o fio e continuávamos.” “aquele meu aluno nº9 ali é um espetáculo... nem ao intervalo quer ir, á hora de almoço,”

Perfil da turma	Situação de ensino/aprendizagem	• “A nível do aproveitamento geral, eu acho que, ham..., é uma turmazinha razoável, que tem bom aproveitamento, há aqui elementos muito bons.” • “Eu tenho sete alunos com Muito Bom e depois acho que tenho outros seis ou sete com Bom, portanto, ham... mais de metade da turma” • “depois tenho alguns alunos razoáveis que andam bem e com uma ajudazinha vão e estão todos mais ou menos a ler” • “E depois há quatro ou cinco alunos, eu tinha cinco planos de recuperação na sala, um deles teve positiva e os outro quatro acabaram por não recuperar por serem muito imaturos ou não conseguirem produzir, realizar, ... são alunos que necessitam muito de um ensino individualizado” • “de uma maneira geral, estou acho que tive muito trabalho com eles, mas estou contente com o trabalho e com a grande maioria deles e acho que são bons alunos.” • “Tenho o caso da aluna nº13 que também na Matemática, o raciocínio, ... também é preciso mostrar-lhe B+A, porque é que é, como é, ... e quase fazer-lhe o boneco para ela entender, em Língua Portuguesa não.” • “É uma turma trabalhosa, mas ao mesmo tempo é um desafio, dá gozo.” • “Eles falham ainda é na pontuação, que eu digo – Olha, por cada frase um ponto final, pelo menos. É preferível mais pontos finais, frases pequeninas, do que porem-se a escrever, a escrever, a escrever, ... a escrever, aí ... e a gente fica cansada de ler isso tudo”
Perfil do “Rodrigo”	Aceitação por parte dos colegas	• “O grupo do “Rodrigo” foi rodando um pouco embora o aluno nº20 tenha estado mais,.. ou menos presente.” • “No trabalho individual o “Rodrigo” escolhe mais a aluna nº8 ou a aluna nº16. A aluna nº16, ..., mais ultimamente, porque ela o ajudava quando ele tinha dificuldades e ele passou a gostar de trabalhar com ela e de a ter como companheira de carteira” • “Ela ia-lhe dizendo – Ó “Rodrigo” não te esqueças disto, - ò “Rodrigo” olha aquilo, e apontava para ele ver onde eram as coisas” • “já houve aí uma vez que tive uma conversa com ela, ela aborreceu o “Rodrigo”, tanto, tanto, tanto, ..., tanto que era uma coisa, que eu falei logo com ela – Ó aluna nº1, parece impossível, não sabes como é o “Rodrigo”” • “Para que é que tu o contrarias , diz-lhe que sim mesmo que não

		seja. – Podes ter uma ideia, mas para o “Rodrigo” tens de ser mais benevolente, condescendente, tens que ser amiga, ..., se te fizessem o mesmo a ti, assim, se te fizessem o mesmo a ti, o que é que tu pensavas....” • “Agora no final do ano, eles já andavam tão cansados, tão cansados, que as vezes também havia queixas que ..., o “Rodrigo” queria brincar com eles e eles queriam brincar sozinho,”
Perfil do “Rodrigo”	Pontos fracos e pontos fortes	• “o “Rodrigo” está ..., eu dei-lhe agora no final satisfaz em todas as áreas, porque também não posso avaliá-lo pelas metas dos outros, tem,... tem adaptações” • “Ele evoluiu, sem duvida nenhuma que ele evoluiu e o comportamento dele está diferente, o escrever, o contar, ... fez aprendizagens” • “talvez não tivesse feito tantas como aquelas que agente à partida também estaria à espera, mas ele evoluiu” • “claro que está muito distanciado do grande grupo”
	Comportamentos e atitudes	• “O “Rodrigo” adaptou-se bem há turma, como disse no inicio, depois aí pelo meio, às vezes houve aí umas questões dos miúdos,... chamarem-lhe gordo e ele ficava todo danado” • “hoje em dia já querem outro tipo de brincadeiras e às vezes o “Rodrigo” dentro daquela brincadeira se calhar por que não percebe ou por competição, ... depois há quem ganha, quem perde, ... e o “Rodrigo” não é muito, não é..., digamos,...ham... nesse tipo de brincadeira....,”
Prática pedagógica	Estratégias	• “a intervenção acho que foi positivo, foi diversificado” • “incluía sempre o grande grupo turma e de maneira a que eles estivessem interessados e com um trabalho interessante e que eles aderem normalmente bem a esse tipo de ..., de trabalho” • “como os grupos eram mais ou menos equilibrados, com alunos muito bons, alunos razoáveis e alunos mais fracos, dava para todos trabalharem e terem, terem,... ham, fazerem aprendizagens, até uns com os outros” • “Portanto eu acho que sim, que foi muito interessante” • “Há aspetos negativos, os meninos que são preguiçosos, como há alguém que faz o trabalho, eles não se esforçam. E muitas vezes, até aqui, em certos grupos aconteceu isso, quem trabalhava eram aqueles elementos que tinham mais capacidade ou que tinham mais conhecimento e então resolviam o trabalho e os outros observavam.” • “... é uma boa estratégia para os meninos verem como devem

Prática pedagógica	Estratégias	trabalhar, temos de equilibrar as coisas, fazer trabalho em grupo, fazer trabalho individual, ..., há que haver um certo equilíbrio” • “O professor tem que alterar os grupos à medida que vai percebendo o seu funcionamento” • “... agora no final continuei a utilização desta estratégia com as experiências, do estudo do meio” • “No entanto foi muito difícil trabalhar com eles em grupo, porque, ..., eles são muito faladores, são muito brincalhões e então se estiverem em grupo, ..., mais se proporciona a conversa e a brincadeira” • “Mas acho que foi benéfico para eles, eles começaram a habituar-se a distribuírem tarefas e como funciona o trabalho de grupo, ...” • “Era muito complicado ajudá-los a todos. Tenho de estar ao pé de todos eles, tenho de estar ao pé do “Rodrigo”, tenho de estar ao pé da aluna nº8, tenho de estar ao pé do aluno nº3, tenho de estar ao pé da aluna nº6, ...” • “já experimentei a juntá-los, a fazer um “u” aqui assim no meio, mas não funcionou, porque eles querem ajuda individualizada” • “Eu tento que eles respondam a uma pergunta, todos ao mesmo tempo e,... não, não ouvem. Se eu não estiver a falar para eles diretamente, eles não apanham a resposta que demos ali ao lado, ..., não apanham.” • “E depois como eu não podia estar com o “Rodrigo” e com estes todos a responder ao ..., era uma confusão, achei melhor separá-los e ajudá-los à medida do que posso, ... vou ajudar um, vou ajudar outro, vou ajudar outro, ... é claro que isto, depois o trabalho não se acaba” • “Os trabalhos de grupo é o melhor para ele [refere-se ao “Rodrigo”], ..., sem duvida nenhuma é o melhor para ele, porque ele,... trabalhar individualmente, ... ou tem alguém a ajudá-lo ou não consegue fazer as coisas.” • “No trabalho em grupo sempre há alguns colegas que lhe vão dizendo – olha, faz isto, faz aquilo, e mostrando, e ele gosta de fazer e participa,... até participa nos trabalhos de grupo” • “ele até gostou de fazer e participou muito bem,... é claro que este trabalho assim dinâmico, com estratégias diferentes, com coisas práticas,... com o grupo depois a suportar, rende muito melhor, ... rende mais.” • “com uma turma destas e com os trabalhos que agente tem de fazer,
---------------------------	--------------------	---

		não é possível,... com esta dinâmica assim” • “Depois também há aquelas aulas de sistematização em que eles têm de trabalhar, ...têm de treinar, têm de esclarecer, têm de fazer... ham, escrever, mesmo contar ou fazer raciocínios e problemas, tem,... tem de haver, também esse aspeto” • “As experiências, ... nós fizemo-las todas, ... deu resultado....e eles gostam”
Professora Titular da turma	Expectativas	• “Há aqui bons alunos, há mesmo muito bons alunos aqui... e é giro. E estes bons alunos, para o ano tenho que lhes arranjar assim uns desafios, ... para eles irem fazendo, autonomamente, ... acabam um trabalho fazem um trabalho, pegam noutro trabalho,... ham,...tenho de pensar agora nas férias, ... ham, como eles também têm a informática, comecem a fazer um trabalho autónomo e usem a informática também, às vezes despacham-se de fazer os trabalhos deles então tenho de lhes arranjar uma ocupação autónoma, mas do agrado deles..., desenvolver, sei lá... isso é uma coisa que se calhar no início do ano tenho de lhes propor, escolher um tema de que eles gostem; - O que é que gostarias de fazer nos espaços, ou aqui que os meninos estão a trabalhar e tens que estar à espera, ... eles próprios darem ideia, mas ter já algumas ideias para lhes dar ideias para eles fazerem” • “ter várias experiências que eles leem e têm os passos, ... que eles podem perfeitamente, quando acabaram um trabalho, pegam no livro ou tiro fotocopia e eles irem fazendo,... e depois deixar uma tarde livre, uma sexta-feira à tarde e ver o que é que cada um conseguiu experimentar e depois mostrar aos colegas.” • “Eles assim estão ocupados ali a ver, e depois começam a pensar em arranjar, ...preparar a experiência e depois na sexta-feira à tarde ver quem é que tem experiências para mostrar, e então a que conclusão é que chegaram, então e o que é que aconteceu, ... e, e eles próprios proporem aos colegas”

Apêndice 39. Guião da entrevista à equipa da unidade de ensino estruturado em junho

Temática: Situação educativa do aluno

Entrevistadora: Sandra Magalhães Lopes

Entrevistada: Equipa da Unidade de Ensino Estruturado

Objetivos da entrevista:

- Recolher dados referentes ao aluno a nível socioeducativo.
- Recolher informação para fazer o levantamento de competências, comportamentos, etc

Data: 27/06/2011

Designação	Objetivos específicos	Tópicos	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação das entrevistadas	• Conseguir que a entrevista se torne necessária, oportuna e pertinente • Garantir confidencialidade	• Motivos da entrevista • Objetivos da mesma • Confidencialidade das informações prestadas	• Entrevista semidirecta • Promover uma conversa informal • Pedir autorização para gravar a entrevista
Bloco B Perfil do “Rodrigo”	• Caracterizar o trabalho desenvolvido com o “Rodrigo” • Identificar dificuldades e evoluções	• Perfil relacional dos técnicos com o aluno • Dados pessoais e sócio escolares do “Rodrigo”	• Estar atenta às reações das entrevistadas (gestos e expressões) e sempre que sejam pertinentes registá-las por escrito
Bloco C Dados complementares	• Dar oportunidade às entrevistadas para abordar outros assuntos pertinentes e oportunos • Agradecer o contributo	• Assuntos importantes que queiram ver abordados • Agradecimentos	Mostrar disponibilidade e abertura para a compreensão das situações apresentadas

Nota: Adaptado de Estrela (1986:355-357)

Apêndice 40. Protocolo da entrevista com a equipa de técnicos da unidade de ensino estruturado em junho

Terminou o ano letivo e a minha intervenção também. Com esta entrevista gostaria de fazer um balanço da intervenção, enumerando aspetos positivos e/ou negativos no “Rodrigo”. Para isso preciso que me respondam a algumas questões.

Investigadora: Como decorreu o ano letivo, relativamente ao processo de ensino-aprendizagem do “Rodrigo”, nomeadamente no que diz respeito ao comportamento, relacionamento com os pares, relacionamento com os técnicos, a evolução a nível das aquisições, retrocessos e evoluções e aquilo que considerarem relevante da vossa parte... em cada terapia

Professora de Educação Especial: Em relação ao “Rodrigo” o que é que queres que eu te diga,..., olha **em relação aos comportamentos, houve altos e baixos. Nos finalmentes os comportamentos estavam estáveis, portanto... este terceiro período foi uma estabilização de comportamentos, não houve problemas em termos de isso.** Em termos de aprendizagens,... ele tem,... **em termos de motricidade fina está muito melhor, mas sem duvida, ... na questão do processo, de, ... de língua portuguesa, além da escrita há conceitos que ele já tem, em termos, de... de palavras dentro do, do..., do contexto turma, do,... do que havia, do que havia do vocabulário da turma, de alguns animais que eram dados, ... de referencia às letras, ham... e no que diz respeito à família, eram palavras chaves... só na globalidade, pronto. Ham,... havia, em termos da Matemática foi até ao dez e entre o dez havia a noção do um ao dez, mas não a noção do tira e põe, não faz..., só faz adições. O desenho, ... a utilização da cor, ham... deixou de ser o preto, porque ele era só preto, só preto, ... utilizou já mais a cor e agora preferia o vermelho, porque andava com o Benfica de um lado para o outro, era a cor da sua predileção. Daí que quando a professora titular da turma, às vezes dizia-lhe, pinta de amarelo o sol e pinta não sei o quê,... ele não ia lá, ele queria ... ele sabia o que era o amarelo, ele sabia identificar as cores, ele não queria era fazer, ele queria fazer como ele queria e o vermelho,... o vermelho passou a ser.... Só gostava do azul claro, não gostava do azul escuro porque lhe lembrava o Porto, o laranja, puxava pelo cor de laranja, mas utilizava essencialmente o vermelho, deixou,...por coincidência, deixou de utilizar o preto com, com a mesma intensidade. Mais, ... **em relação ao relacionamento com o resto da turma, começou a relacionar-se muito mais com todos eles, havia,...ali, começou a haver ali uma predileção, a aluna nº8 era muito subjugada por ele, deixou de ser a aluna nº8 e passaram os outros também a ter um bocadinho de relação com ele,** numa de brincadeira,... relativamente pouco, não era tanta quanto isso mas, havia alguma relação com, com o resto da turma. **O aluno nº3 era o elemento menos,... era o elemento mais querido e menos querido, era ... o mais querido para as brincadeira, queria estar com ele ..., era o menos querido porque o outro também o picava.****

Professora de Educação Especial responsável pela Unidade de Ensino Estruturado: Sempre o picou, já ali na pré era horrível

Professora de Educação Especial: Há,... o aluno nº3, quando fez anos trouxe-lhe um, trouxe-lhe um convite de anos e depois a seguir de lhe dar o convite disse-lhe – Não quero que vás aos meus anos; hum, hum,... foi uma guerra. Ele não quer que eu vá aos seus anos,... mas eu quero ir aos anos, ... mas eu não quero que vás aos anos; nesse dia foi uma, foi..., foi uma confusão. Ele deu-lhe o convite, eu penso que foi a mãe que lhe mandou dar o convite e ele estava piurso porque não queria que ele fosse, e depois acabei sem saber se ele foi ou não. E depois a coisa passou, ... ultrapassou-se que era o que,... era mesmo odeio-te e amo-te, ao mesmo tempo. Por exemplo na brincadeira era capaz de brincar com ele. O aluno nº20 era uma relação afetiva, quase de proteção,... que o aluno nº20 tinha para com ele. Essa relação de afetividade parou por aí,... porque depois não tinham grande coisa em comum, pronto. O aluno nº20 muitas das vezes até saía do pé dele, sem,... nem sequer era muito protetor, nem sequer, ele andava sempre atrás do aluno nº20, era,...era relativo.

Em relação às meninas, era,...era a aluna nº8 que era a paixão dele, e ... e a aluna nº16 quando foi que a professora titular da turma fez uma troca na sala, de vez em quando a professora titular da turma não,.. um pouco para não, para não,... ham,...fazer ali o sedentário no lugar, ... ela de vez em quando virava, ... e dizia – Hoje o que é que acham, quem é que quer agora mudar..., depois alguns mudavam e outros não. Ham,... havia uns que queriam sempre ficar no mesmo sitio, outros queriam experimentar outra mudança, e é engraçado que, ... a aluna nº16 foi uma das que quis vir para o pé do aluno nº3 e ficou entre o aluno nº3 e o “Rodrigo”. Ham, ... e depois dizia – Gosto de estar aqui ao pé do “Rodrigo” e empresto-lhe as minhas canetas; e ele às vezes pegava nas canetas dela e metias na mala e depois era uma confusão, e que eram dele e que eram dela,... ele queria tudo o que era dos outros, ele era as borrachas, ele eram os lápis, era tudo,...era tudo dele. Ele chagava a empantulhar a mochila e,... depois tinha de ser sem ele ver, que a gente tinha que ir por trás e lhe retirava as coisas e às vezes retirava-lhe as coisas sem ele dar conta, punha em cima da mesa da professora, piscava o olho a quem eram as coisas, nomeadamente à aluna nº16, ela percebia que as canetas dela ou os lápis já estavam..., que ela tinha os lápis muito bem arrumadinhos dentro sua,... da caixinha e ele chegava tirava e acabou, pronto,... e às vezes eu fazia isto.

Terapeuta da Fala: Houve uma fase realmente em que o “Rodrigo” não queria sair da sala,... Inicialmente nós ficámos com um horário que,... era a hora de almoço, mas, ham,... no início do segundo período se não me engano o “Rodrigo” andava muito cansado e já não, não aderiu tão bem a nenhuma das atividades, mesmo dentro da sala, que acho que foi onde foi mais sentido... O “Rodrigo” durante, ... ao fim da manhã e durante as tardes já não rendia nada, portanto foram mudados os horários e nessa altura o “Rodrigo” ficou ao fim da manhã comigo, mas muitas vezes não queria sair da sala, dizia que não era, ... não era aquele dia para trabalhar comigo, ... ele não tinha sido trabalhado, ainda não tinha sido estruturado ...

Terapeuta Ocupacional: Porque ele tem que ser bem preparado, ... se não for bem preparado ele rejeita logo.

Terapeuta da Fala: O “Rodrigo” funciona muito bem com a estruturação e,... e nota-se muito isso, quando a mãe lhe dizia de manhã, hoje vais trabalhar com a “TO” ou hoje vais trabalhar com a “TF” ele ia. Agora quando ele não sabia já que ia trabalhar comigo, ele dizia, - hoje não é dia. E até houve uma vez depois da Páscoa, em que começámos numa quarta-feira ou numa quinta-feira, que era o dia de ir trabalhar com ele, e ele disse..., no mesmo horário, à segunda feira era a Zé, ele dizia – não, é a Zé; porque para ele era segunda-feira. Funciona

muito bem, ele normalmente no início da sessão digo, hoje vamos fazer isto, isto, isto e isto, quando acabares podemos ir fazer o que tu quiseses, e ele funciona lindamente.

Terapeuta Ocupacional: Sim, a maior dificuldade era tirá-lo da sala,... quando ele saía corria sempre impecável. As sessões com ele corriam muito bem, ele fazia sempre tudo o que era solicitado, mas estas oscilações do comportamento dele é que condicionaram um bocadinho as terapias, neste caso, porque tínhamos de o tirar da sala. Quando ele dizia não, era não.

Investigadora: Mas houve evoluções?

Terapeuta da fala: Sim, a nível da linguagem, ele começou a falar melhor..., já conseguimos perceber, ele já se esforça para se explicar, coisa que ele no início não fazia,... ele já tenta explicar melhor quando não o percebemos, e não desiste enquanto não o percebemos. Isso também é muito importante.

Professora de Educação Especial responsável pela Unidade de Ensino Estruturado: Aliás isso é uma das características que ele já tinha e que estavam realçadas no relatório, eu lembro-me de uma situação, que nunca mais me esqueço, que era sobre o Pai Natal e eu não percebia que era Pai Natal e então ele identificou-me com uma chaminé que estava ali na casa,... para me fazer explicar que era o Pai Natal que ia pela chaminé. Portanto esta associação dele,... para chegar onde ele queria, só que realmente era, era menos perceptível, mas ele sempre teve esta particularidade.

Professora de Educação Especial: Eu conseguia-o perceber bem era engraçado, dentro do contexto em que ele conversava,... chegava com facilidade quando ...

Professora de Educação Especial responsável pela Unidade de Ensino Estruturado: A divisão silábica já no ano passado nós fizemos muito até com bolinhas, as palavras, cada palavra tinha xis bolinhas, ele até tinha um caderninho e ele gostava, e aliás sentiu-se que houve evolução nesse aspeto da,... da divisão silábica. Mas evoluiu.

Terapeuta Ocupacional: Em termos de grafismos também,... mas temos que continuar a trabalhar. Mas em termos de dissociação do movimento, ... ele fazia muito o arrastamento e,... e perdia muito a noção da linha e de, ... de, da organização da folha, neste momento ele tem muito mais noção de estruturação da folha, ele já consegue percorrer uma linha de forma contínua ...

Professora de Educação Especial: Já vai da esquerda para a direita.

Terapeuta Ocupacional: Sim, sim, faz a progressão toda da esquerda para a direita, ham..., respeitando a linha, não é? Porque ele dantes fazia um crescendo, e o tamanho, mesmo quando não está a escrever, quando faz aquelas bolinhas, aquelas bolinhas, ... já são todas do mesmo tamanho, portanto já está muito mais organizado na folha. Claro que ainda está muito aquém do que é ... a escrita funcional.

Professora de Educação Especial responsável pela Unidade de Ensino Estruturado: É uma pré escrita.

Terapeuta Ocupacional: É. Em termos do movimento do braço ele já está muito mais dissociado, já consegue ... aquilo dantes era tudo ao mesmo tempo, era o braço todo, era a folha, era tudo. Neste momento ele já, ... o movimento do pulso já se distancia do movimento do cotovelo, que já se distancia do movimento do ombro, não é? Portanto, já há ali uma dissociação.

Professora de Educação Especial responsável pela Unidade de Ensino Estruturado: Houve uma coisa, também o facto de ele ter crescido, ajudou nesse aspeto porque quando ele era mais pequenito, ainda tinha mais dificuldade em, ... em,... muito gordinho, portanto ainda tinha mais dificuldade nesse aspeto. A própria cadeira não estava adequada porque, o mobiliário não era adequado porque ele,... ele tinha dificuldade no posicionamento, o facto de ter crescido, ... essa era uma questão bloco, assim mesmo.

Terapeuta Ocupacional: Ham, ... também a dificuldade de, ... de memória visual dele, a curto prazo, também limita muito a parte da escrita, porque como ele é canhoto, vai escrevendo e vai esquecendo-se do que está a escrever. Ele vai escrevendo e a própria mão tapa, o que exige muito mais dele, muito mais concentração e mais memória imediata e,... então ele

Professora de Educação Especial: Ele no terceiro período tentou trabalhar com a mão direita, mais do que uma vez.

Terapeuta Ocupacional: Sim, ... Por iniciativa dele

Professora de Educação Especial responsável pela Unidade de Ensino Estruturado: Porque ele não estava definido.

Professora de Educação Especial: No princípio do ano, sempre trabalhou com a esquerda, ele adquiriu-a...

Professora de Educação Especial responsável pela Unidade de Ensino Estruturado: Acho que ele primeiro comia com a direita, não era?

Professora de Educação Especial: E agora quando foi, ... eu não sei porque nunca o vi comer de garfo e colher. Mas, o que vi agora, meia dúzia de vezes, no terceiro período começou a querer utilizar a mão direita, com dificuldade, com muita dificuldade, porque depois fazia assim... punha a mão em concha, ham ..., e depois virava e pegava outra vez com a esquerda. Muita vez,... quer dizer algumas vezes chegou à mão direita mas, não lhe dizia nada e ele próprio sentia que não,... que não era capaz, que a coisa não estava a ir com a mesma fluidez que a mão esquerda. Ele próprio, ... mas eu ainda,... ainda pensei que houvesse ali uma, ... uma alteração em termos de organização.

Professora de Educação Especial responsável pela Unidade de Ensino Estruturado: Mas ele conseguiu fixar as letras? Conhece-as todas?

Professora de Educação Especial: As letras, as letras..., não faz junção, mas conhece as letras,... conhece as letras todas.

Professora de Educação Especial responsável pela Unidade de Ensino Estruturado: E percebe as letras associadas a outras letras, dá sons?

Professora de Educação Especial: Não, isso aí a junção de, é que ..., agora se lhes mostrares palavras, conhece as letras da mesma forma como conhece a globalização de palavras, pronto. Digamos que a leitura dele é uma leitura em termos do global. Quando estás a juntar letra com letra a coisa não funciona. São letras despegadas e quando ele escreve, as únicas..., se ele escreve, por exemplo ... se ele vir a palavra mãe ele já não diz que é um m, um a e um e, diz que é mãe, é capaz se eu lhe disser, - então diz que letras são; ele diz. Mas sabe que ali é pai, é mãe, sabe que ali é “Rodrigo” e agora arranjou uma nova, uma nova nomenclatura por causa do Coentrão que é do Benfica, que é louro igual a ele, ham..., então fazia questão de por o B do Benfica e portanto ele não escrevia e de cada vez que via a palavra Benfica, sabia que era a palavra que estava ali, enquanto escrever mãe, pai, “Rodrigo”, mana, ham..., ele escrevia sozinho e perfeitamente, com o Benfica tinha de o copiar, sabia que estava ali mas tinha de a copiar. Da mesma forma que copiava algumas, Margarida sabia que era Margarida, mas tinha de as copiar, não as globalizou, agora a...

Professora de Educação Especial responsável pela Unidade de Ensino Estruturado: O leque de memorização de palavras

Professora de Educação Especial: Sabia algumas. Cavalo sabia perfeitamente, mas chegava ao v e já não ia mais, o cav e depois já tinha de fazer cópia. Ou seja, a globalização era só das palavras mais pequenas, normalmente dos monossílabos.

Professora de Educação Especial responsável pela Unidade de Ensino Estruturado: Pato, Bola, ... essas não ?

Professora de Educação Especial: Não, tinha a ver com o que lhe dizia respeito a ele, mas conhecia-as, estás a perceber? Não, não as tinha fixado era em termos de memória visual, ele não as tinha fixado no sentido de as escrever todas, mas conhecia-as perfeitamente.

Investigadora: Ele conhecia todas as letras e identificava-as? Sabia dizer qual era o d, por exemplo?

Professora de Educação Especial: Sim, e se eu lhe desse duas ou três palavras daquelas que eram conhecidas e disse-se – dá-me a palavra cavalo; ele ia e dava-me cavalo, e dava-me Benfica, e dava-me pai, e dava-me Pedro,

e dava-me Raquel, e dava-me mana, ... dava mas quando era para as escrever Portanto ele conhecia-as perfeitamente, mas para as escrever não.

Professora de Educação Especial responsável pela Unidade de Ensino Estruturado: E depois com essas palavras que ele conhecia, fazia frases? Montava frases?

Professora de Educação Especial: Eu fazia com ele as frases e dizia-lhe, - agora vais-me escrever “o pai é bonito”; e ele ..., e depois dizia-lhe, - agora vais escrever “ o Bruno é bonito”, e ele sabia que era por aí e ia buscar igual, mas sozinho não. Uma referência visual, mas não um conceito adquirido.

Investigadora: Em relação a expectativas para o futuro?

Professora de Educação Especial: Ele está no princípio, está no primeiro ano, as expectativas é que ele progrida,...

Terapeuta Ocupacional: Temos a proposta de ele ser reavaliado, porque ele está só com adaptações curriculares, ... vamos esperar para ver. Ele em termos de autonomia na escola é fantástico, tanto em termos de espaço, por exemplo é ele que toma conta do comprimido dele, a mãe manda a caixinha com o lanche ele vai, tira o comprimido, come, ... portanto.

Professora de Educação Especial: Quando eu estou, eu é que supervisionava,... porque ele algumas vezes aparecia lá em casa com os comprimidos e teve de ser supervisionado. Depois havia uma coisa engraçada, era assim, ham..., ele trazia normalmente água e um iogurte líquido que era sempre o actimel que era sempre o que ele gostava, e às vezes tanto bebia o comprimido com o actimel como com... a água. Eu perguntava-lhe sempre, - queres a água ou queres o actimel? Ele gostava mais do actimel, o que era a fruta, o que não era, se era bom se não era, de cor era, pronto, havia sempre ali um bocadinho de conversa e depois era o que é que comia. Trazia normalmente sempre ou os croissants pequeninos ou uma bolachas. As últimas bolachas que vieram eram engraçadas, eram tipo bolacha Maria, bolacha torrada que tinha um sol e com isso agente fazia sempre ali uma conversa sobre o sol, ou havia uma surpresa,... havia sempre ali um jogo em relação ao comprimido e era engraçado que ele próprio queria, ham..., incentivava esse jogo.

Investigadora: Se não tiverem nada a acrescentar, damos por terminada a entrevista, agradecendo a todas as presentes a disponibilidade

Apêndice 41. Análise de conteúdo da entrevista com as técnicas da unidade de ensino estruturado em junho

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Professora responsável pela Unidade	Competências	• “Já vai da esquerda para a direita [a escrita].” • “É uma pré escrita.”
Terapeuta ocupacional	Relação do “Rodrigo” com os técnicos	• “a maior dificuldade era tirá-lo da sala,…” • “quando ele saia corria sempre impecável”
	Comportamentos e atitudes	• “As sessões com ele corriam muito bem, ele fazia sempre tudo o que era solicitado, mas estas oscilações do comportamento dele é que condicionaram um bocadinho as terapias, neste caso, porque tínhamos de o tirar da sala. Quando ele dizia não, era não”
	Competências	• “Em termos de grafismos também [evoluiu],… mas temos que continuar a trabalhar” • “em termos de dissociação do movimento, … ele fazia muito o arrastamento e, … e perdia muito a noção da linha e de, … de, da organização da folha, neste momento ele tem muito mais noção de estruturação da folha, ele já consegue percorrer uma linha de forma contínua …” • “faz a progressão toda da esquerda para a direita, ham…, respeitando a linha” • “ele dantes fazia um crescendo, e o tamanho, mesmo quando não está a escrever, quando faz aquelas bolinhas, aquelas bolinhas, … já são todas do mesmo tamanho, portanto já está muito mais organizado na folha” • “Claro que ainda está muito à quem do que é … a escrita funcional” • “Em termos do movimento do braço ele já está muito mais dissociado, já consegue … aquilo dantes era tudo ao mesmo tempo, era o braço todo, era a folha, era tudo” • “Neste momento ele já, … o movimento do pulso já se distancia do movimento do cotovelo, que já se distancia do movimento do ombro” • “também a dificuldade de, … de memória visual dele, a curto prazo, também limita muito a parte da escrita, porque como

Professora de Educação Especial		ele é canhoto, vai escrevendo e vai esquecendo-se do que está a escrever” • “Ele em termos de autonomia na escola é fantástico, tanto em termos de espaço, por exemplo é ele que toma conta do comprimido de”
	Expectativas	• “Temos a proposta de ele ser reavaliado, porque ele está só com adaptações curriculares, ... vamos esperar para ver”
	Comportamentos e atitudes	• “em relação aos comportamentos, houve altos e baixos” • “Nos finalmentes os comportamentos estavam estáveis, portanto... este terceiro período foi uma estabilização de comportamentos, não houve problemas em termos de isso” • “em relação ao relacionamento com o resto da turma, começou a relacionar-se muito mais com todos eles” • “começou a haver ali uma predileção, a aluna nº8 era muito subjugada por ele, deixou de ser a aluna nº8 e passaram os outros também a ter um bocadinho de relação com ele” • “O aluno nº3 era o elemento menos,... era o elemento mais querido e menos querido, era ... o mais querido para as brincadeira, queria estar com ele ..., era o menos querido porque o outro também o picava” • “O aluno nº20 era uma relação afetiva, quase de proteção,... que o aluno nº20 tinha para com ele. Essa relação de afetividade parou por aí,... porque depois não tinham grande coisa em comum, pronto.” • “Em relação às meninas, era,...era a aluna nº8 que era a paixão dele” • “ele às vezes pegava nas canetas dela e metias na mala e depois era uma confusão, e que eram dele e que eram dela,... ele queria tudo o que era dos outros, ele era as borrachas, ele eram os lápis, era tudo,...era tudo dele”
	Competências	• “em termos de motricidade fina está muito melhor, mas sem duvida” • “na questão do processo, de, ... de língua portuguesa, além da escrita há conceitos que ele já tem, em termos, de... de palavras dentro do, do..., do contexto turma” • “no que diz respeito à família, eram palavras chaves... só na globalidade” • “em termos da Matemática foi até ao dez e entre o dez havia a noção do um ao dez, mas não a noção do tira e põe, não faz...,

		só faz adições” • “O desenho, ... a utilização da cor, ham... deixou de ser o preto, porque ele era só preto, só preto, ... utilizou já mais a cor e agora preferia o vermelho, porque andava com o Benfica de um lado para o outro” • “As letras, as letras..., não faz junção, mas conhece as letras,... conhece as letras todas” • “se lhes mostrares palavras, conhece as letras da mesma forma como conhece a globalização de palavras, pronto. Digamos que a leitura dele é uma leitura em termos do global.” • “Quando estás a juntar letra com letra a coisa não funciona.” • “se ele vir a palavra mãe ele já não diz que é um m, um a e um e, diz que é mãe e capaz se eu lhe disser, - então diz que letras são; ele diz” • “Cavalo sabia perfeitamente, mas chegava ao v e já não ia mais, o cav e depois já tinha de fazer cópia. Ou seja, a globalização era só das palavras mais pequenas, normalmente dos monossílabos.” • “se eu lhe desse duas ou três palavras daquelas que eram conhecidas e disse-se – dá-me a palavra cavalo; ele ia e dava-me cavalo, e dava-me Benfica, e dava-me pai, e dava-me Pedro, e dava-me Raquel, e dava-me mana, ... dava mas quando era para as escrever Portanto ele conhecia-as perfeitamente, mas para as escrever não.” • “Eu fazia com ele as frases e dizia-lhe, - agora vais-me escrever “o pai é bonito”; e ele ..., e depois dizia-lhe, - agora vais escrever “o bruno é bonito”, e ele sabia que era por ai e ia buscar igual, mas sozinho não.”
	Expectativas	• “Ele está no princípio, está no primeiro ano, as expectativas é que ele progrida,”
Terapeuta da fala	Caracterização da entrevistada e o contacto com o “Rodrigo”	• “Houve uma fase realmente em que o “Rodrigo” não queria sair da sala” • “Inicialmente nós ficámos com um horário que,... era a hora de almoço,”
	Situação de ensino/aprendizagem	• “no início do segundo período se não me engano o “Rodrigo” andava muito cansado e já não, não aderiu tão bem a nenhuma das atividades, mesmo dentro da sala, que acho que foi onde foi mais sentido...”

		• “O “Rodrigo” durante, ... ao fim da manhã e durante as tardes já não rendia nada, portanto foram mudados os horários” • “O “Rodrigo” funciona muito bem com a estruturação e,... e nota-se muito isso, quando a mãe lhe dizia de manhã, hoje vais trabalhar com a “TO” ou hoje vais trabalhar com a “TF” ele ia.” • “Agora quando ele não sabia já que ia trabalhar comigo, ele dizia, - hoje não é dia.” • “Funciona muito bem, ele normalmente no início da sessão digo, hoje vamos fazer isto, isto, isto e isto, quando acabares podemos ir fazer o que tu quiseres, e ele funciona lindamente” • “a nível da linguagem, ele começou a falar melhor..., já conseguimos perceber, ele já se esforça para se explicar, coisa que ele no início não fazia,...” • “ele já tenta explicar melhor quando não o percebemos, e não desiste enquanto não o percebemos. Isso também é muito importante”
	Relação do “Rodrigo” com os técnicos	• “nessa altura o “Rodrigo” ficou ao fim da manhã comigo, mas muitas vezes não queria sair da sala, dizia que não era, ... não era aquele dia para trabalhar comigo, ... ele não sido trabalhado, ainda não tinha sido estruturado ...”

Apêndice 42. Matriz Sociométrica – Escolhas (em junho)

		Sexo masculino						Sexo feminino																	Nº de escolhas	Nº de indivíduos escolhidos		
		3	9	10	20	21	24	1	2	4	5	6	7	8	11	12	13	14	15	16	17	18	19	22			23	
Sexo masculino	3			203	311		102			030					020											9	5	
	9			210	032	301	100		003	020																9	6	
	10		001		002		303				220								030		110					9	6	
	20	112	001	330		200	023																			9	5	
	21	200	303		012		020							030					101							9	6	
	24	002	233	120	311																						9	4
Sexo feminino	1								132	001	020				200			010					003		300	9	7	
	2							111							202	023				300				030		9	5	
	4	100		010				032	300						003	200						020		001		9	8	
	5							010	003				031			200	100			020	302					9	7	
	6										203		102		030	020		010				301				9	6	
	7		100					213	300			031										002				9	6	
	8					100		030			010						002		201			300		003	020	9	8	
	11							202								103			010	001	020			030	300	9	7	
	12							001			110				220		002			001	020		330		003	9	6	
	13								003		200				020	030			011			300		102		9	7	
	14								331	100					223	012											9	4
	15									020	300					113		002			030				201		9	6
	16							223								312	131										9	3
	17			320							111	003								200					032		9	5
	18												301		030	220	012							103			9	5
	19							231	003		120					010	300	101		022			300		012		9	5
	22										203					010	300	101		022			030				9	6
	23							331			003					122	210										9	4
Totais por critério		312	314	561	245	301	323	688	426	131	864	012	213	-	7116	774	214	021	133	332	111	642	001	325	233			
Totais combinados		6	8	12	11	4	8	22	12	5	18	3	6	-	24	18	7	3	7	8	3	12	1	10	8			
Nº de indivíduos por quem cada um é escolhido		4	5	7	5	3	5	10	8	5	11	2	3	-	14	11	5	3	4	7	2	9	1	6	7			

Legenda:	1º Critério – situação de classe	2º Critério – situação de trabalho	3º Critério – situação de recreio
-----------------	----------------------------------	------------------------------------	-----------------------------------

Apêndice 43. Matriz Sociométrica – Rejeições (em junho)

		Sexo masculino						Sexo feminino																Nº de rejeições	Nº de indivíduos rejeitados				
		3	9	10	20	21	24	1	2	4	5	6	7	8	11	12	13	14	15	16	17	18	19			22	23		
Sexo masculino	3					001					010		100												3	3			
	9	100																					001		010	3	3		
	10					011					100															3	2		
	20												111													3	1		
	21			111																							3	1	
	24													111													3	1	
Sexo feminino	1												100							010	001					3	3		
	2			011									100								010						3	2	
	4										010		100										001				3	3	
	5	100			010													001									3	3	
	6	101				010																					3	2	
	7	100					001							010														3	3
	8	100			010		001																					3	3
	11	100					011																					3	2
	12	100	001		010																							3	3
	13	100			010		001																					3	3
	14	010	100											001														3	3
	15	010	100											001														3	3
	16		100									001		010														3	3
	17													011				100										3	2
	18										100			010													001	3	3
	19	110	001																									3	2
	22				100		010					001																3	3
	23						111																					3	1
Totais por critério		931	302	122	140	133	024	-	-	-	100	122	-	665	-	-	-	101	-	-	010	001	002	-	011				
Totais combinados		13	5	5	5	7	6	-	-	-	1	5	-	17	-	-	-	2	-	-	1	1	2	-	2				
Nº de indivíduos por quem cada um é rejeitado		11	5	2	5	4	5	-	-	-	1	5	-	12	-	-	-	2	-	-	1	1	2	-	2				

Legenda:	1º Critério – situação de classe	2º Critério – situação de trabalho	3º Critério – situação de recreio
-----------------	----------------------------------	------------------------------------	-----------------------------------

Anexos

Anexo 1. Relatório clínico



HOSPITAL DE
SANTAMARIA

Serviço de Genética Médica do HSM
Laboratório de Genética

NOME: [REDACTED] ANÁLISE Nº: [REDACTED]

DATA DE NASCIMENTO: 24/08/2004

ENVIADO POR: Consulta de Genética

DATA ENTRADA: 29/06/06 DATA SAÍDA: 11/10/06

RELATÓRIO

Procedeu-se à análise dos cromossomas em metafase e prometáfase, obtidos a partir de culturas de linfócitos e corados pela técnica de bandas GTL.

Foram analisadas 5 metafases e contados os cromossomas em 15.

O estudo citogenético revelou a existência de uma translocação recíproca entre os braços longos de um dos cromossomas 2 e de um dos cromossomas 13, num indivíduo do sexo masculino.

Os pontos de quebra parecem estar localizados em 2q23.3 e 13q32.3.

Procedeu-se ainda a uma hibridação *in situ* (FISH) para a região do Síndrome de Prader-Willi utilizando a sonda para o locus SNRPN que se localiza na região proximal do braço longo do cromossoma 15 ao nível da banda 15q11-q13.

A hibridação ocorreu em apenas um dos cromossomas 15, o que está concordante com uma deleção desta região.

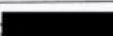
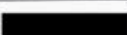
Cariotipo: 46,XY,t(2;13)(q23.3;q32.3)mat. ish del(15)(q11.2q11.2)(SNRPN -)

O Responsável

[REDACTED]

HSM - Serviço de Genética Médica - Av. Professor Egas Moniz - 1649-035 LISBOA - Tel.: 217 805 340 - Fax: 217 805 586
genetica@hsm.min-saude.pt

Anexo 2. Programa Educativo Individual

		Agrupamento de Escolas e Jardins de Infância 		 Educação	
				Direção Regional de Educação do Alentejo	
PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL (de acordo com o Decreto Lei nº 3/ 2008)					
Estabelecimento de Ensino: <u>EB1 com Jardim de Infância</u> 				Ano lectivo 2010 / 2011	
IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO					
Nome: 		Data de nascimento:  de 2004			
Morada: Morada: 			Telefone: 		
Nível de Educação ou Ensino: 1º CEB X					
Ano de Escolaridade: 1º ano			Turma: B		
Docente responsável pelo grupo/ turma: 					
Docente de educação especial: 					
Serviço de Psicologia e Educação Especial					1

1. HISTÓRIA ESCOLAR E PESSOAL

Resumo da história escolar

Frequentou Educação Pré – Escolar? **Sim** Quantos anos? **3 anos**

O Aluno iniciou o seu processo educativo na Creche [REDACTED] aos 12 meses de idade e frequentou o referido estabelecimento durante aproximadamente 4 meses.

Com a mudança de residência do agregado familiar, o [REDACTED] integrou a Creche de [REDACTED]

Foi sinalizado à Equipa de Intervenção Precoce de [REDACTED] com 13 meses, pela pediatra da Consulta de Desenvolvimento.

No Jardim-de-infância de [REDACTED] frequentou durante 2 anos uma sala de pré-escolar (com 3 e 4 anos).

Em 2009/2010 (com 5 anos) matriculou-se no JI da EB1 com JI de [REDACTED] com o objectivo de frequentar a unidade de ensino estruturado.

Foi cumprido o objectivo e beneficiou dos apoios disponíveis inclusive os apoios em terapias por parte da Intervenção Precoce, de modo a dar continuidade ao trabalho iniciado e facilitar a sua integração no espaço educativo

Em 2010 / 2011 inicia o 1º ciclo na EB 1 de [REDACTED] Beneficia de apoio psicológico, TO, TF e apoio pedagógico em contexto de sala de aula.

Data de matrícula no Jardim de Infância: Ano lectivo 2007/2008 e 2008/2009 no JI de [REDACTED];
Ano lectivo , 2009/2010 JI da EB1 [REDACTED]

Apoio da Intervenção Precoce: **sim X** Quantos anos? **dos 13 meses até aos 6 anos de idade.**

Adiamento da escolaridade: **não X**

Data da matrícula no 1º Ciclo: **2010/2011 – 1º ano**

Número de retenções:

(zero) 0 - anos

1ºciclo _____

2ºciclo _____

3ºciclo _____

Aplicação de PEI anteriormente: **sim X**

Medidas:

A) Apoio Pedagógico Personalizado X

Apoio prestado no contexto grupo/ turma - Estimulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem **X**

Apoio prestado fora do contexto grupo/ turma - Reforço e desenvolvimento de competências específicas **X**

Serviço de Psicologia e Educação Especial

2

Beneficiou de outros apoios fora do âmbito da Educação Especial: **sim**

Quais?

Na área de atendimento Infanto-juvenil do Hospital [REDACTED] TF e Fisioterapia.
É acompanhado no Centro de Desenvolvimento Infantil [REDACTED] e no Centro Clínico e Pedagógico da [REDACTED]

Outros antecedentes relevantes:

- Contexto sócio - económico

O [REDACTED] pertence a uma família de classe média.

O pai está empregado a *full-time* e a mãe com trabalho incerto.

- Agregado familiar

O Agregado familiar é composto pelos pais o [REDACTED] e uma irmã mais nova (com 4 anos de idade).

- Informações clínicas

O [REDACTED] é portador de Síndrome de Prader Willi, uma doença de origem genética, com origem no cromossoma 15.

- Outras informações

2 – PERFIL DE FUNCIONALIDADE DO ALUNO POR REFERÊNCIA À CIF-CJ (checklist em anexo)

Actividade e Participação, Funções e Estruturas do Corpo e Factores Ambientais

Síntese da Observação

Actividade e Participação:

O [REDACTED] participa na maioria das actividades realizadas, desde que se encontre motivado e receptivo para as mesmas, o que acontece frequentemente.

Mantém um bom relacionamento com todos os colegas, mas mostra preferência por alguns.

No recreio apesar de ter alguma obsessão por um determinado tipo de brincadeiras, relaciona-se com os seus pares, é uma criança bastante sociável e aceita pelo grupo.

O [REDACTED] nas actividades de sala, gosta de escolher os seus pares e normalmente estes acabam por ser uma fonte de estímulo e motivação para ele. Interessa-se por jogos de encaixe e puzzles, apresenta muitas dificuldades ao nível da motricidade fina.

Ao nível do desenho ainda se encontra na fase da garatuja

Tem algum receio em participar nas actividades novas/desconhecidas, até ao momento em que se apercebe que as pode fazer e as consegue realizar, acabando por desenvolvê-las com interesse e motivação.

Serviço de Psicologia e Educação Especial

3

É persistente na tentativa de se fazer compreender, quando executa uma tarefa.

Quando não está interessado ou não quer ouvir o adulto, fecha os olhos em sinal de não querer ouvir mais, chegando até a deitar-se no chão, situação essa que se verifica também quando não quer que o ajudem.

É afectuoso, durante as brincadeiras com os seus pares ao abraçá-los, não consegue medir a força que têm e que está a exercer sobre eles.

No que respeita à capacidade de comunicar e receber mensagens orais (d310) o [] apresenta uma dificuldade ligeira, uma vez que se verificam situações em que não responde adequadamente através de acções ou de palavras a mensagens faladas complexas, tais como questões ou instruções. Na capacidade de falar (d330) a dificuldade é classificada como moderada, pois o [] apresenta limitações em produzir mensagens verbais constituídas por palavras, frases e passagens mais longas, que sejam inteligíveis para o interlocutor. Embora em termos linguísticos o [] produza a maioria destas mensagens, elas não são compreendidas pelo interlocutor devido às alterações articulatórias mencionadas nas Funções do Corpo.

Ao nível da motricidade global o [] manifesta um desempenho abaixo do esperado para a sua faixa etária, em consequência da obesidade característica da síndrome de que é portador. Apresenta bastantes dificuldades nas transferências, principalmente de sentado para a posição de pé.

O seu equilíbrio dinâmico é deficitário. Ao nível do planeamento motor o [] tem dificuldades em realizar movimentos complexos que exijam a coordenação de várias partes do corpo.

No que respeita à motricidade fina observa-se dificuldades em termos de destreza, havendo fraca dissociação entre os movimentos dos dedos e do punho. O seu grafismo é muito imaturo, está na fase de garatuja. Rasga sem dificuldade e faz uma adequada utilização da tesoura, apesar de não conseguir cortar sobre um traço ou limites de uma figura. A sua lateralidade ainda não está bem definida, efectua frequentemente a alternância de mão no desempenho de uma actividade.

É bastante autónomo nas actividades de rotina diária.

No refeitório apesar de ser uma criança que gosta de comer bem, não apresenta comportamentos desadequados.

Funções e Estruturas do Corpo:

De acordo com o relatório enviado pelo médico especialista na área do desenvolvimento que acompanha o [] foi referido que o mesmo apresenta limitações significativas ao nível da actividade e participação, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, nas seguintes categorias:

Deficiências ligeiras nas seguintes funções mentais globais: na função da orientação no espaço e no tempo, funções intelectuais, funções psicossociais globais, funções intrapessoais, função do temperamento e da personalidade e função do sono.

Nas funções mentais específicas apresenta uma deficiência ligeira nas seguintes funções: função da atenção, função da memória, funções psicomotoras, funções da percepção, funções cognitivas, funções mentais da linguagem e funções do cálculo. Ao nível das funções cognitivas de nível superior apresenta uma deficiência moderada.

Ao nível das funções neuromusculoesqueléticas e funções relacionadas com o movimento o [] apresenta uma deficiência ligeira nas seguintes funções: funções relacionadas com o controle do movimento voluntário e nas funções relacionadas com os músculos e funções do movimento.

De acordo com a avaliação realizada pela Terapeuta da fala da Unidade, o [] apresenta uma deficiência moderada nas funções da articulação (b320), que se reflecte num discurso constituído maioritariamente por monossílabos (apenas produz a primeira sílaba ou a sílaba tónica das palavras), que se toma bastante ininteligível, especialmente para desconhecidos.

Factores Ambientais (físico, social e atitudinal) que influenciam de forma positiva (facilitadores) ou negativa (barreiras) o desempenho do aluno.

A família próxima e família alargada são um facilitador em todo o processo educativo do aluno. A disponibilidade, o modo como participam com os profissionais na definição de objectivos e estratégias para promover as competências em défice são uma mais valia.

O [] é bem aceite pelos colegas e incluído nas suas brincadeiras, o que se torna numa grande vantagem para o seu desenvolvimento global.

Toda a equipa técnica envolvida no processo educativo do aluno é um facilitador no desenvolvimento das estratégias para promover as competências em défice.

As expectativas positivas que os técnicos mostram ter em relação ao [] facilitam o seu relacionamento com o aluno e são promotores de competências.

3- ADEQUAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Medidas educativas a implementar

A) Apoio Pedagógico Personalizado

X

Áreas/ disciplinas: Todas

Apoio prestado no contexto grupo/ turma

Reforço das estratégias utilizadas no grupo/ turma aos níveis de organização, espaço e actividades

☐

Estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem

X

Antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no grupo/ turma

☐

Apoio prestado fora do contexto grupo/ turma

Reforço e desenvolvimento de competências específicas

X

(Horário em anexo)

B) Adequações Curriculares Individuais

☐

(Adequações em anexo)

Introdução de objectivos ou áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum (orientação e mobilidade, treino de visão e actividade motora adaptada)

☐

Introdução de objectivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais de ciclo, das características e dificuldades específicas do aluno

☐

Dispensa de actividades impossíveis de realizar pelo aluno

☐

Quais: _____

C) Adequações no Processo de Matricula

☐

O aluno frequenta escola fora da área de residência ☐

O aluno beneficia de: Adiantamento de matrícula no 1º ano ☐ Matrícula por disciplinas (2º e 3º ciclos) ☐

D) Adequações no Processo de Avaliação

☒

(Explicitar o tipo de prova, instrumentos de avaliação e/ ou certificação, formas e meios de comunicação, periodicidade, local e duração da avaliação)

Os alunos com Currículos Específicos Individuais (artigo 16º - alínea e) não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar, nem ao processo de avaliação do regime educativo comum, ficando sujeitos aos critérios específicos de avaliação definidos no PEL

E) Currículo Específico Individual

☐

(anexar currículo indicando os conteúdos, objetivos, estratégias, metodologias, competências a desenvolver e horário do aluno)

Áreas/ Disciplinas partilhadas com a turma

Áreas/ Disciplinas desenvolvidas fora da turma (Sala de Apoio)

Actividades partilhadas noutros espaços (Ateliers, Clubes, Biblioteca, etc.)

Intervenientes no processo educativo

Professor/ técnico responsável	Área/ disciplina
██████████	Todas
██████████	Apoio pedagógico
██████████	Terapia ocupacional
██████████	Terapia da fala
██████████	Apoio psicológico
██████████	Exp. Musical
██████████	Apoio operacional

Processo de Avaliação (definir os critérios específicos):

F) Tecnologias de Apoio

☐

Próteses Auditivas ☐

Auxiliares ópticos ☐

Serviço de Psicologia e Educação Especial

6

Próteses Visuais ☐ Computador ☐
 Implante coclear ☐ Computador adaptado ☐
 Material audiovisual ☐ Outros ☐ _____
Outros Serviços/ apoios complementares
 Terapia da Fala ☒ Terapia Ocupacional ☒ Fisioterapia ☐
 Apoio psicológico ☒ Apoio clínico ☐ Ocupação de tempos livres ☐
 Outros ☐ _____

4- PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO (EM ANEXO)

5- RESPONSÁVEIS PELAS RESPOSTAS EDUCATIVAS

Distribuição das actividades pelos técnicos responsáveis:

Intervenientes	Funções
██████████	Professora titular de turma
██████████	Professora de Ensino especial
██████████	Terapeuta ocupacional
██████████	Terapeuta da fala
██████████	Psicóloga
██████████	Professora de Educação Musical
██████████	Assistente operacional

6- IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PEI

Data de Início da Implementação do PEI: início do ano lectivo – Setembro de 2010

Avaliação do PEI (explicitar os critérios, instrumentos, intervenientes, momentos de avaliação e data de revisão)

Os aprovados superiormente para o ciclo de ensino a que pertence acompanhados de observação contínua e observação directa provocada por parte de todos os intervenientes no processo ensino/aprendizagem e ainda aplicação de instrumentos de avaliação do desenvolvimento pessoal e académico. Os resultados da avaliação determinarão a necessidade de manutenção e ou reformulação das medidas aplicadas.

Validade do programa: final do 1º ciclo

Transição entre ciclos (indicar estratégias que promovam uma adequada transição entre ciclos)

7. ELABORAÇÃO E HOMOLOGAÇÃO

Serviço de Psicologia e Educação Especial

7

PEI elaborado por:

Profissional	Assinatura
[Redacted]	[Redacted]
[Redacted]	[Redacted]
[Redacted]	[Redacted]
[Redacted]	[Redacted]
[Redacted]	[Redacted]

Coordenação do PEI a cargo de (Educador de Infância, professor do 1ºCEB ou Director de Turma)

Nome: [Redacted] Assinatura: [Redacted]

Aprovado em Conselho Pedagógico

Data: 20-11-2010 Assinatura: [Redacted]

Homologado pela Direcção

Data: 22-11-2010 Assinatura: [Redacted]

Concordo com as medidas educativas definidas e autorizo a aplicação do PEI.
O Encarregado de Educação

Data: _____ Assinatura: [Redacted]

Serviço de Psicologia e Educação Especial 8

Anexo 3. CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade



ROTEIRO de AVALIAÇÃO		
Dados de identificação do Aluno		
Nome: 	Data de Nascimento :  2004	Idade: 4;9
Ano de Escolaridade: Pré Escolar	Jardim de Inf. : Centro 	Data do preenchimento: Maio 2009 (actualizada em Julho de 2009)

DESCRIÇÃO DA SITUAÇÃO DO ALUNO
O  é uma criança portadora de síndrome de Prader wili, uma doença de origem genética, com origem no cromossoma 15 e ocorre no momento da concepção. Actualmente frequenta uma sala de Jardim de Infância do Centro de  está nesta Instituição desde os 2 anos, a partir dessa altura, passou a ser acompanhado em Intervenção Precoce, beneficiando de apoio educativo, terapia da fala, terapia ocupacional e fisioterapia. No presente ano lectivo, mantém o apoio educativo e a terapia ocupacional, deixou de necessitar de fisioterapia e em terapia da fala é acompanhada no Departamento Infanto-juvenil (Hospital ). Participa semanalmente nos grupos de terapia ocupacional em meio aquático. Verificam-se nele a maioria dos critérios que caracterizam esta síndrome, como sejam: distúrbios do sono ou apnéia do sono; saliva espessa e viscosa com a formação de crostas nos cantos da boca; mãos e pés pequenos para altura; dificuldades de aprendizagem e da linguagem, sobretudo ao nível da articulação; atraso global de desenvolvimento; problemas de comportamento que se manifestam por crises de birra; crise de violência que, esporadicamente, começam a aparecer; comportamentos obsessivos/compulsivos; tendência a discussões, atitudes oposicionistas, rigidez, teimosia e perseverança. Manifesta-se também nele alguma instabilidade emocional e imaturidade nas trocas sociais. O  característico do síndrome, também tem problemas com a alimentação, tem tendência para se alimentar em excesso e tem vindo a ganhar peso permanentemente, encontrando-se muito acima do que seria considerado normal para a sua idade. Devido ao excesso de peso de que já é portador tem alguma dificuldade nos movimentos, sobretudo ao nível da agilidade no sentar, levantar e na motricidade global. Não acompanha todas as actividades do grupo de crianças em que está inserido, por teimosia, por desinteresse, por vontade de fazer algo diferente ou porque os interesses dele não coincidem com os das outras crianças. Mantém, todavia, boa relação com a maioria das crianças, tanto da sua sala como de outras, é afectuoso, tem preferências temporárias, tal como com os adultos com quem se relaciona no dia-a-dia no Centro. Vive com a irmã mais nova e com os pais, a família tem apoio e protecção da família alargada. Nota: Após consulta no passado mês de Junho de 2009, no Centro de Desenvolvimento Infantil  onde é seguido, o  passou a ser medicado com Rubifen (com três tomas diárias). Esta medicação parece estar a ter efeitos positivos no comportamento e na conduta da criança, embora estas alterações tenham sido observadas por um período curto de tempo. Salvaguarda-se que este facto pode alterar alguns itens desta CIF.

PERFIL de FUNCIONALIDADE

Dados de identificação do Aluno

Nome: [REDACTED] Data de Nascimento : [REDACTED] 2004
Ano de Escolaridade: Pré Escolar Jardim de Inf. : Centro Social [REDACTED]
Data do preenchimento: Maio 2009

1. Síntese descritiva

Funções do Corpo

O [REDACTED] apresenta uma deficiência moderada na categoria funções intelectuais (b117.), com atraso intelectual em relação às crianças da sua idade.

Na categoria Funções do temperamento e personalidade (b126.) apresenta uma deficiência moderada, com alguma instabilidade psíquica, humor variável e inconstante e fraca tolerância à frustração.

Na categoria funções da energia e dos impulsos (b130.) apresenta deficiência severa, com comportamento impulsivo e grandes dificuldades no seu controlo. Na subcategoria Appetite (b1302) o [REDACTED] apresenta uma deficiência severa, porque estão presentes fortes impulsos para consumir alimentos, principalmente doces.

Ao nível das funções mentais específicas, o [REDACTED] apresenta uma deficiência moderada na categoria funções da atenção (b140.), tendo dificuldades em concentrar-se numa tarefa pelo tempo necessário à concretização da mesma.

Apresenta uma deficiência severa na categoria funções cognitivas de nível superior (b164.), na subcategoria Abstracção (b1640), com sérias dificuldades em criar ideias gerais, em organizar as ideias e em gerir o tempo durante as actividades. Também na subcategoria Resolução de Problemas (b1646), a criança apresenta uma deficiência severa, uma vez que quando uma tarefa que realiza não é bem sucedida, não consegue mudar a estratégia, para obter sucesso.

No que diz respeito à função tátil (b265) a criança apresenta uma dificuldade ligeira. O contacto com texturas e materiais é rejeitado pela criança, o que por vezes provoca comportamentos de oposição.

Ao nível das funções de manutenção do peso (b530) o [REDACTED] possui uma dificuldade severa, associada à sua patologia. Assim, a criança sofre de um aumento de peso contínuo.

O [REDACTED] apresenta uma dificuldade moderada ao nível das funções relacionadas com o controlo do movimento voluntário (b760). O seu excesso de peso, associado à falta de interesse condiciona o desempenho de actividades de carácter motor. Assim, a criança apresenta défices da coordenação de movimentos simples, na dissociação e selectividade dos mesmos. Ao nível da coordenação olho-mão e olho-pé, são registados igualmente défices que comprometem o desempenho.

Actividade e participação

O [] apresenta neste momento uma dificuldade moderada na função (d155) adquirir competências. Ele ainda não consegue concentrar-se numa tarefa pelo tempo necessário à sua execução, quando a inicia logo se desmotiva, sendo incapaz de a levar até ao final. Se ocorre alguma espécie de insistência por parte do adulto, isso, geralmente, faz com que mais depressa se desmotive. Recusa qualquer espécie de desafio que preveja com algum grau de dificuldade. A sua postura face à tarefa é sempre a lúdica.

O [] apresenta dificuldade moderada na realização de uma única tarefa (d210), não é capaz de realizar acções coordenadas, para executar, concluir ou manter-se numa tarefa. Uma crise de oposição, de desistência fará com que abandone a tarefa logo que sinta que outros desejam que permaneça.

O [] apresenta uma dificuldade moderada ao nível da função (d330) falar, produz mensagens com poucas palavras, sendo muitas, ainda de difícil compreensão pelo adulto. É incapaz de recontar uma pequena história ou qualquer facto de forma inteligível. Na maioria das vezes, se o adulto não tem alguma referência em relação ao acontecimento ao qual ele se refere, não fica minimamente a par do seu relato.

Na função (d5510) Comer adequadamente – esta criança manifesta uma dificuldade severa, dado não controlar a necessidade permanente de comer.

Na função (d710) Interações interpessoais básicas, apresenta uma dificuldade moderada em praticamente todo o tipo de interações com outros, que tanto podem ser de grande afectividade como no momento seguinte, do contrário, variando esta instabilidade, igualmente, entre os adultos que com ele se relacionam no quotidiano. A sua imaturidade nas trocas sociais é muito acentuada.

Na função (d8152) Progredir no programa de educação pré-escolar – apresenta grande dificuldade na realização de praticamente todas as actividades da sala, participa em poucas actividades de grupo, tem alguns amigos preferidos mas, a qualidade da interacção com os colegas não é a mais adequada. Para realizar as tarefas decorrentes da actividade da sala necessita sempre de supervisão de um adulto. Só realiza as actividades que entende e quando entende, variando de humor com muita frequência ao longo do dia.

Factores ambientais

Na função (e310) família próxima, esta criança tem todas as suas necessidades de protecção e assistência.

Na função (e340) Prestadores de cuidados pessoais – estão incluídos praticamente todos os que na instituição cuidam da sua educação, segurança, alimentação e outros cuidados básicos de que necessita, e que são claramente um factor positivo e facilitador para o seu bem-estar.

Na função (e355) Profissionais de saúde – O [] tem vindo a usufruir de Terapia da Fala e Ocupacional, durante algum tempo teve Fisioterapia, frequente outros profissionais de saúde com regularidade. Todos estes profissionais têm sido uma clara mais valia para o seu desenvolvimento e saúde física.

Factores pessoais

Equipa pluridisciplinar	
Nomes	Função/serviço a que pertencem
██████████ ██████████ ██████████ ██████████	Educadora da Sala Educadora de I.P. Terapeuta Ocupacional Psicóloga Clínica

ROTEIRO de AVALIAÇÃO

O que avaliar?					
Funcionalidade e Incapacidade					
Componentes	Capítulo	Código	Categorias	Dados já existentes	Informação a recolher
Actividade e participação	1	d155	Adquirir competências	X	
	2	d210	Realizar uma única tarefa	X	
	3	d330	Falar	X	
	5	d5510	Comer adequadamente	X	
	7	d710	Interações interpessoais básicas	X	
	8	d8152	Progredir no programa de Educação Pré-Escolar	X	
Funções do Corpo	1	b117	Funções intelectuais	X	
	1	b126	Funções do temperamento e personalidade	X	
	1	b1263	Estabilidade psíquica	X	
	1	b130	Funções da energia e dos impulsos	X	
	1	b1302	Apetite	X	
	1	b140	Funções da atenção	X	
	1	b164	Funções cognitivas de nível superior	X	
	1	b1640	Abstracção	X	
	1	b1646	Resolução de problemas	X	
	2	b265	Função tátil	X	
	5	b530	Funções de manutenção do peso	X	
	7	b760	Controlo do movimento voluntário	X	

Factores ambientais	3	e310	Família próxima	X	
	3	e340	Prestadores de cuidados pessoais	X	
	3	e355	Profissionais de saúde	X	
Factores pessoais					

Outros factores contextuais relevantes incluindo factores pessoais	
--	--

ROTEIRO de AVALIAÇÃO

Responsável pela recolha da informação: Educadora do Ensino Especial

COMO AVALIAR			
Componentes	Categorias	Fonte de Informação	Instrumentos a usar
			Calendarização Maio de 2009
Funções do Corpo	b117 Funções intelectuais b126 Funções do temperamento e da personalidade b1263 Estabilidade psíquica b130 Funções da energia e dos impulsos b1302 Apetite b140 Funções da atenção b164 Funções cognitivas de nível superior b1640 Abstracção b1646 Resolução de problemas b265 Função fácil b530 Funções de manutenção do peso b760 Controlo do movimento voluntário	Terapeuta Ocupacional Psicóloga	Observação directa provocada Observação directa provocada, avaliação informal
Actividade e Participação	d155 Adquirir competências d210 Realizar uma única tarefa d330 Falar d5510 Comer adequadamente d710 Interações interpessoais básicas d8152 Progredir no programa de Educação Pré-Escolar	Educadora da sala Educadora da IP	Observação directa
Factores ambientais	e310 Família próxima e340 Prestadores de cuidados pessoais e355 Profissionais de saúde	Contactos com a família	Ao longo dos anos lectivos

Checklist

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 - Sem deficiência; 1 - Deficiência Ligeira; 2 - Deficiência Moderada; 3 - Deficiência Severa; 4 - Deficiência Profunda;
 8 - Não Especificada¹; 9 - Não aplicável²

LISTA REDUZIDA DAS FUNÇÕES DO CORPO									
Qualificadores		0	1	2	3	4	8	9	
Capítulo 1. FUNÇÕES MENTAIS									
(Funções Mentais Globais)									
b110	Funções da consciência								
b114	Funções da orientação no espaço e no tempo								
b117	Funções intelectuais			X					
b122	Funções psicossociais globais								
b125	Funções interpessoais								
b126	Funções do temperamento e da personalidade			X					
b130	Funções da energia e dos impulsos								
b1302	Apetite					X			
b134	Funções do sono								
(Funções Mentais Específicas)									
b140	Funções da atenção			X					
b144	Funções da memória								
b144	Funções psicomotoras								
b152	Funções emocionais								
b156	Funções da percepção								
b163	Funções cognitivas básicas								
b164	Funções cognitivas de nível superior								
b1640	Abstracção					X			
b1646	Resolução de Problemas					X			
b167	Funções mentais da linguagem								
b172	Funções do cálculo								
Capítulo 2. FUNÇÕES SENSORIAIS E DOR									
b210	Funções da visão								
b215	Funções dos anexos do olho								
b230	Funções auditivas								
b235	Funções vestibulares (inclui funções do equilíbrio)								
b265	Função tátil			X					
b280	Sensações de Dor								
Capítulo 3. FUNÇÕES DA VOZ E DA FALA									
b310	Funções da voz								
b320	Funções de articulação								
b330	Funções de fluência e do ritmo da fala								
Capítulo 4. FUNÇÕES DOS SISTEMAS CARDIOVASCULAR, DOS SISTEMAS HEMATOLOGICO e IMUNOLOGICO 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								
Capítulo 5. FUNÇÕES DO APARELHO DIGESTIVO e dos METABOLICOS E ENDÓCRINO									
b515	Funções digestivas								
b525	Funções de defecção								

¹ Este qualificador deve ser utilizado sempre que não houver informação para especificar a gravidade da deficiência.

² Este qualificador deve ser utilizado nas situações em que seja inadequado aplicar um código específico

[illegible]

ACTIVIDADE e PARTICIPAÇÃO

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 - Sem deficiência; 1 - Deficiência Ligeira; 2 - Deficiência Moderada; 3 - Deficiência Severa; 4 - Deficiência Profunda; 8 - Não Especificada³; 9 - Não aplicável⁴

Qualificadores	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 1. APRENDIZAGEM E APLICAÇÃO DE CONHECIMENTOS							
d110 Observar							
d115 Ouvir							
d130 Imitar							
d131 Aprendizagem através de acções / manipulação de objectos							
d132 Aquisição de informação							
d133 Aquisição da linguagem							
d134 Desenvolvimento da linguagem							
d137 Aquisição de conceitos							
d140 Aprender a ler							
d145 Aprender a escrever							
d150 Aprender a calcular							
d155 Adquirir competências			X				
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 Realizar uma tarefa única			X				
d220 Realizar múltiplas tarefas							
d230 Levar a cabo a rotina diária							
d250 Controlar o seu próprio comportamento							
Capítulo 3. COMUNICAÇÃO							
d310 Comunicar e receber mensagens orais							
d315 Comunicar e receber mensagens não verbais							
d325 Comunicar e receber mensagens escritas							
d330 Falar			X				
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 diapositivos 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 do pé							
d450 Andar							
d455 Deslocar-se							

³ Este qualificador deve ser utilizado sempre que não houver informação para especificar a gravidade da deficiência.

⁴ Este qualificador deve ser utilizado nas situações em que seja inadequado aplicar um código específico

[illegible]

FACTORES AMBIENTAIS

Factores ambientais: referem-se ao ambiente físico, social e de atitudes em que as pessoas vivem.

Critério de ambiente:
Barreiras ou facilitadores

.0 nenhuma barreira	0 nenhum facilitador
.1 barreiras ligeiras	+1 facilitador suave
.2 barreiras moderadas	+2 facilitador moderado
.3 barreiras severas	+3 facilitador substancial
.4 barreiras totais	+4 facilitador total

Qualificadores	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 1 - PRODUTOS E TECNOLOGIA							
e110 Para consumo pessoal (alimentos, medicamentos)							
e115 Para o uso pessoal na vida diária							
e120 Para facilitar a mobilidade e transporte pessoal							
e125 Produtos para comunicar (telefone, telemóvel, etc.)							
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 imediata							
e320 Amigos						+	
e325 Conhecimentos, pares, colegas, vizinhos e membros da comunidade							
e330 Pessoas com posição de autoridade							
e340 Prestadores de serviços pessoais e assistentes pessoais						+	
e355 Profissionais de saúde						+	
e360 Outros profissionais							
Capítulo 4 - ATITUDES							
e410 Atitudes de membros da família							
e420 Atitudes individuais dos amigos							
e425 Atitudes individuais de conhecidos, pares, colegas e membros da comunidade							
e440 Atitudes dos prestadores de cuidados pessoais e de assistentes pessoais							
e450 Atitudes de profissionais de saúde							
e460 Atitudes da sociedade							
e465 Normas, práticas e ideologias sociais							
Capítulo 5 – SERVIÇOS, SISTEMAS E POLITICAS							
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							

Versão adaptada da tradução da ICF Checklist, WHO

5

TOMADAS DE DECISÃO em função dos resultados da avaliação e do Perfil de funcionalidade

Dados de identificação do Aluno

Nome: [REDACTED] Data de Nascimento: [REDACTED] 2004 Idade: 4;9
 Ano de Escolaridade: Pré Escolar - Centro Social de [REDACTED] Data do preenchimento: Maio 2009

1. **NECESSIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL** (assinalar com uma cruz)

a) Não se confirma a necessidade de uma intervenção especializada de educação especial ☐

b) Confirma-se a necessidade de uma intervenção especializada de educação especial ☒

Identifique e fundamente a conclusão da avaliação (referencie as medidas necessárias a aplicar)

O [REDACTED] é portador do Síndrome Prader Willi e este facto, afecta todo o seu desenvolvimento, o seu comportamento e a sua conduta. Está claramente abaixo do que seria esperado para a sua idade em várias áreas do desenvolvimento, como sejam a linguagem e os aspectos cognitivos. Por isso, ele deverá estar abrangido pelo **Decreto-Lei n.º 3/2008, art.º 16, alínea a) do ponto 2, Apoio pedagógico personalizado.**

Se assinalou a opção b) assinale com uma cruz a categoria de NEE, tendo em consideração a limitação mais acentuada ao nível do seu funcionamento nos diferentes domínios

Tipificação das NEE								
Sensorial			Motor	Cognitivo	Emocional	Saúde física	Comunicação, Fala e Linguagem	Cognitivo, Motor e Sensorial
Audição	Visão	Audição e visão						
				X				

Assinaturas dos intervenientes:

Educador da Sala [REDACTED] Educadora EID [REDACTED]

Psicóloga [REDACTED] Terapeuta Ocupacional [REDACTED]

Concordo com as medidas aplicadas
Encarregado de Educação

[REDACTED]

Data 10/07/2009

Anexo 4. Relatório de apoio psicológico

S.P.O. Serviço de Psicologia e Orientação	Agrupamento [REDACTED] Escola Básica dos 2º e 3º ciclos [REDACTED]
Unidade de Ensino Estruturado	
Relatório de Apoio Psicológico	
Nome: [REDACTED]	
Data de Nascimento: [REDACTED] 2004	
Escola: Jardim-de-Infância do [REDACTED]	
Data: 11/03/2010	
Avaliação Psicológica: [REDACTED]	
Este relatório é confidencial e destina-se a ser consultado pelo Encarregado da Educação do aluno, Serviços Especializados de Apoio Educativo e Órgão de Administração e Gestão da Escola.	

S.P.O.
Serviço de Psicologia e Orientação

Agrupamento [REDACTED]
Escola Básica dos 2º e 3º ciclos [REDACTED]

Procedimentos de Avaliação utilizados:

- . Recolha de dados de informação clínica e escolar.
- . Observação Directa (em contexto de sala e de avaliação individual).
- . ECA-E (Escala de Comportamento Adaptativo Escolar).
- . Provas de Diagnóstico Pré-escolar (Mª Victória de la Cruz).
- . Reuniões com a família e técnicos envolvidos no processo educativo.

Motivo:

O [REDACTED] com 5 anos e 6 meses, começou a frequentar o Jardim-de-infância do [REDACTED] no ano lectivo anterior e tem diagnóstico formal de Síndrome de Prader-Willi (etiologia genética). É acompanhado regularmente pelo Centro de Desenvolvimento Infantil [REDACTED] e Centro Clínico e Pedagógico da [REDACTED]

Esta avaliação dirigiu-se fundamentalmente aos aspectos de integração sócio-emocional e comportamental, em virtude das necessidades manifestadas

Comportamento durante a avaliação:

O [REDACTED] manteve durante os vários momentos de avaliação, uma postura de oposição e de recusa em realizar as provas. A sua tendência em momentos distintos de avaliação, foi de efectuar uma exploração dos materiais existentes na sala, mostrando dificuldade em aceitar as instruções dadas. Com algum tempo de estabelecimento da relação, o [REDACTED] começou a realizar tarefas dirigidas, embora sempre com tendência para a oposição.

S. P. O.
Serviço de Psicologia e Orientação

Agrupamento [REDACTED]
Escola Básica dos 2º e 3º ciclos [REDACTED]

. Psicomotricidade:

- . Desenvolvimento estado-ponderal: Estatura média com tendência para obesidade.
- . Ao nível sensorial, não está identificado défice na discriminação visual ou auditiva.
- . Na capacidade de coordenação psicomotora, apresenta dificuldades em termos de auto-controlo físico e gestual, equilíbrio postural e controle da impulsividade.
- . Apresenta dificuldades na motricidade fina, coordenação e planeamento visuo-motor, verifica-se alguma imprecisão ao nível da representação gráfica.

. Linguagem e Comunicação:

O [REDACTED] revela uma perturbação no desenvolvimento da linguagem, do qual resultam importantes limitações na capacidade de comunicação. Verificam-se alterações em termos de articulação, pelo que a organização da linguagem, não sendo imperceptível, exige dos outros algum esforço de compreensão, o que poderá desencadear no aluno uma reacção de frustração e evitamento. Constata-se contudo, que se têm verificado progressos relativamente à compreensão verbal de instruções, à identificação de objectos, pessoas e situações, e um aumento na intencionalidade da comunicação.

. Competências Interpessoais:

Interacção pessoal: O [REDACTED] apresenta alteração qualitativa no estabelecimento da interacção social e na comunicação com o interlocutor desconhecido, manifestada sobretudo através das dificuldades em estabelecer diálogo com reciprocidade. Verificam-se algumas alterações no estabelecimento e manutenção do contacto visual.

Em termos de interacção com os pares, tem vindo a manifestar uma maior tendência para partilhar e interagir com os outros, no entanto demonstra necessidade de atenção exclusiva e de controlo sobre as situações. Quando contrariado, continua a reagir com acentuados comportamentos de oposição ou com afastamento.

S.P.O.
Serviço de Psicologia e Orientação

Agrupamento [REDACTED]
Escola Básica dos 2º e 3º ciclos [REDACTED]

. Concentração e Persistência na realização das tarefas - Tem dificuldade em concentrar-se por períodos de tempo longos, também associada a limiar baixo de resistência à frustração. Alterna momentos de concentração, com desinvestimento e alheamento total, com alguma tendência para a recusa de regras de actuação.

. Auto-controle postural e gestual - Ao nível do desenvolvimento social o [REDACTED] continua com necessidade de interiorizar regras básicas, nomeadamente no controle dos impulsos, relacionamento com situações de mudança, insucesso e frustração.

. Auto-estima e motivação: A vivência das suas dificuldades afecta a percepção de si mesmo, condicionando um evitamento em relação às tarefas nas quais apresenta maiores dificuldades.

. Auto-organização: Ao nível comportamental alterna uma postura de indolência com agitação psicomotora. Esta instabilidade no que se relaciona com os aspectos da auto-organização da atenção, auto-controlo e contenção dos impulsos condiciona bloqueios no desempenho.

. Conclusões:

Devido às suas dificuldades o [REDACTED] desenvolveu um sentimento de insegurança, tendo estabelecido estratégias compensatórias de carácter defensivo, preferindo tarefas em que não tenha que desenvolver esforço ou sentir frustração - Nesta organização defensiva e rígida da personalidade enquadram-se os seus comportamentos obsessivos e de oposição, que cumprem uma função adaptativa mas que poderão vir a consolidar-se em termos de funcionamento psíquico.

Os aspectos emocionais e relacionais são neste momento comprometedores do funcionamento cognitivo, pelo que o reforço destas áreas deverá ser simultâneo, indo ao encontro das suas necessidades em termos de auto-organização e ajustamento do comportamento.

Salienta-se a necessidade de estabelecer compromissos prévios com o [REDACTED], para que entenda e aceite antecipadamente as tarefas que rejeita.

A Psicóloga

[REDACTED]

[REDACTED]

Anexo 5. Relatório de avaliação em terapia da fala

EB1/JI de [REDACTED]
Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo

TERAPIA DA FALA
RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO FINAL

Terapeuta da Fala: [REDACTED]
Data: 22 de Junho de 2010
Local: UEEA de [REDACTED]
Duração: o ano lectivo
Frequência das sessões: bissemanais de 45 minutos

Nome: [REDACTED]
Data de Nascimento: [REDACTED] 2004
Idade: 5A10M
Ano de escolaridade: Pré-escolar
Ano Lectivo: 2009/2010

O presente relatório visa descrever, sucintamente, as evoluções do [REDACTED] resultado da intervenção terapêutica realizada ao longo do presente ano lectivo.

De uma forma geral o [REDACTED] evolui positivamente. Está mais comunicativo, mais perceptível, mesmo para estranhos em determinadas situações. Verificou-se um crescimento nas competências linguísticas que, associado ao facto do [REDACTED] estar mais integrado no JI, competindo mais com os pares por atenção e pelos turnos de conversação, poderá ter sido o factor para o aparecimento de momentos de disfluência no 2º período. Estes não se tornaram mais frequentes no 3º período, pelo contrário, surgindo apenas em situações em que a criança estava muito emocionada e agitada. Também não se registaram factores perpetuantes como compensações ou a manifestação de sentimentos negativos face ao problema, nem há indicações de que estejam a ocorrer criticismos face ao problema. Deste modo considera-se que esta situação é inerente ao desenvolvimento linguístico da criança, tratando-se de uma disfluência infantil (não patológica), mas que não deve ser descurada no próximo ano lectivo.

No 2º período a relação terapêutica foi uma barreira no trabalho com o [REDACTED] tendo sido complicado a concretização dos objectivos estabelecidos. O [REDACTED] adoptava constantemente comportamentos de oposição, birras e fixações com determinadas actividades, recusando-se muitas vezes a ir para a sessão de terapia. Lentamente a relação melhorou, tornando-se mais produtiva a intervenção terapêutica. Salienta-se que para a melhoria na relação contribuiu fortemente a interacção com a criança noutros contextos, extra sessão terapêutica, como piscina, intervalo, etc. Contudo faz-se a ressalva de que o padrão de comportamento do [REDACTED] mesmo após a crise sentida no 2º período, associado ao seu perfil comunicativo, torna pouco viável a realização de determinados objectivos, como o recurso a imagens para se expressar.

De seguida serão descritas as competências do [REDACTED] de acordo com os objectivos gerais estabelecidos, aquando da avaliação inicial:

1. Melhorar a funcionalidade comunicativa do [REDACTED]

Começam a ser observada a produção de algumas palavras dissilábicas como "vamos", no seu discurso espontâneo, que aumenta em actividades dirigidas, como recurso à segmentação silábica, como "pato", "gato". A produção de palavras trissilábicas ainda não foi conseguida.

1

Email da Unidade [REDACTED] Contacto telefónico [REDACTED]

EB1/JI

Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo

Contudo, tanto em actividade dirigidas como em discurso espontâneo, verifica-se um aumento do número de sílabas por palavras, produzindo duas sílabas em palavras trissilábicas.

O recurso a imagens para se expressar revelou-se um objectivo difícil de atingir, pela recusa dessa actividade, como ocorre com outras, de acordo com a sua motivação.

O continua a realizar preservação verbal, mas muito menos frequente e tende a associar pistas para se fazer entender, pistas orais como sons onomatopéicos e alguns gestos coloquiais. Começam a registar-se situações em que responde às questões que lhe são colocadas de modo a entender o que está a dizer.

2. Melhorar competências semânticas da linguagem

Verificou-se um significativo aumento nas competências linguísticas do nomeadamente: indicar a função de determinados conceitos, bem como identificá-los através desta, superordenação de conceitos comuns, com indicação da respectiva categoria; compreende as regras de um jogo, realiza ordens complexas contextualizadas e efectua pequenos recados. Estas razões estabelecem que este objectivo foi atingido, embora não totalmente.

3. Melhorar competências fonológicas da linguagem

Em prol dos restantes objectivos e tendo em conta a dificuldade sentida em intervir com o este objectivo não foi trabalhado em si, tendo sido usado apenas como recurso para o atingir de outros objectivos, nomeadamente o recurso à segmentação silábica para a produção verbal oral.

Terminado este relatório considera-se que as evoluções do foram efectivamente positivas em termos comunicativos, o que se deve, na sua maioria, ao trabalho em equipa levado a cabo por todos os profissionais e família da criança, com consequente expansão e consolidação das suas competências. Salienta-se que os comportamentos do foram um factor negativo, que contribuiu significativamente para a dificuldade em alcançar determinados objectivos.

Considera-se igualmente que o deverá continuar a beneficiar de acompanhamento em terapia da fala no próximo ano lectivo, uma vez que as suas dificuldades assim o justificam.

Portalegre, 23 de Junho de 2010

A Terapeuta da Fala

O Encarregado de Educação

Email da Unidade:

Contacto telefónico

Anexo 6. Relatório de reavaliação em terapia ocupacional

Relatório de Reavaliação em Terapia Ocupacional	
EQUIPA DE INTERVENÇÃO PRECOCE DE [REDACTED]	
RELATÓRIO DE REAVALIAÇÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL	
IDENTIFICAÇÃO	
Nome:	[REDACTED]
Data de Nascimento:	[REDACTED] 2004 Idade: 5 anos
Avaliador:	[REDACTED] Terapeuta Ocupacional da EID [REDACTED]
Data da Avaliação:	Junho de 2010
CONTEXTO DE AVALIAÇÃO	
A avaliação foi realizada no Jardim-de-infância, em contexto individual com a criança, sendo observada igualmente em contexto de sala. Para o levantamento das informações necessárias de forma a compreender as competências da criança, realizou-se a avaliação com base no desenvolvimento normal, através da observação directa provocada da criança.	
RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA CRIANÇA	
Ao nível da motricidade global o [REDACTED] manifesta um desempenho abaixo do esperado para a sua faixa etária, precipitado pela obesidade característica da síndrome que apresenta. O [REDACTED] apresenta bastantes dificuldades nas transferências, principalmente de sentado (no chão) para de pé. O equilíbrio dinâmico é deficitário, sendo que a criança tem muitas dificuldades na manutenção de um só apoio, não conseguindo lateralizar e manter o centro de gravidade. Ao nível do planeamento motor o [REDACTED] tem dificuldade em realizar movimentos complexos que exijam a coordenação de várias partes do corpo, como o ultrapassar de obstáculos. No jogo com bola observam-se dificuldades na coordenação olho-mão e olho-pé.	
Equipa de Intervenção Precoce	[REDACTED]
1	

Relatório de Reavaliação em Terapia Ocupacional

No que diz respeito à motricidade fina observa-se dificuldades em termos de destreza, havendo fraca dissociação entre os movimentos dos dedos e do punho. Este facto prejudica o desempenho de todas as actividades deste cariz. Apenas imita o traço vertical, sendo o grafismo pouco consistente e em garatuja. Rasga sem dificuldade e faz uma adequada utilização da tesoura, apesar de não seguir limites. Realiza pinça, mas devido às dificuldades de coordenação tem um desempenho menos satisfatório nos enfiamentos. Efectua frequentemente a alternância de mão (esquerda/direita) no desempenho das actividades.

Ao nível cognitivo regista-se uma maior compreensão do mundo e dos acontecimentos. A nomeação, identificação e associação de cores são realizadas sem dificuldade. Apresenta dificuldade em copiar sequências de cores, necessitando de constantes pistas verbais. Quanto às formas geométricas, associa e identifica, estando a nomeação comprometida. As competências de pré-numeração ainda apresentam défice.

Ao nível comportamental permanece a dificuldade em estabelecer interacções positivas e adequadas, pois o [REDACTED] mantém os comportamentos de oposição, com birras e recusas à participação, muitas vezes causadas por obsessões, muitas vezes inflexíveis. Este tipo de comportamento impossibilita o envolvimento do [REDACTED] nas actividades propostas, o que provoca falta de oportunidades para a aprendizagem e para o estabelecimento de relações com os pares.

A Terapeuta Ocupacional