

ALEXANDRA DE JESUS CARPINTEIRO FERNANDES

**CONSTRUINDO APRENDIZAGENS EM AMBIENTE
INCLUSIVO**

Orientador: Jorge Manuel Serrano

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Departamento de Ciências Sociais e Humanas
Instituto de Educação**

Lisboa

2010

ALEXANDRA DE JESUS CARPINTEIRO FERNANDES

**CONSTRUINDO APRENDIZAGENS EM AMBIENTE
INCLUSIVO**

Trabalho de Projecto apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, na área de Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Professor Doutor Jorge Serrano

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Departamento de Ciências Sociais e Humanas
Instituto de Educação**

Lisboa

2010

A inclusão escolar é, antes de tudo, uma questão de direitos, de direitos humanos, do inalienável direito a uma educação de qualidade para todos (Leitão, 2010)

Dedico este relatório do trabalho de Projecto aos meus pais e ao meu marido pela ajuda, carinho e apoio que me deram nesta fase da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Jorge Serrano, orientador deste relatório do Trabalho de Projecto, o meu muito obrigado pelo apoio prestado desde o início, por confiar e acreditar nas minhas capacidades.

Ao Agrupamento de Escolas, na pessoa da sua Directora, por me ter concedido autorização para poder pôr em prática o meu projecto de intervenção.

À professora titular da turma onde fiz a minha intervenção, pela disponibilidade que sempre mostrou ao longo da mesma.

Às amigas e companheiras da turma 1 do Mestrado, que me ajudaram sempre que necessitei e dos bons momentos que passámos juntas.

Aos meus pais, pelo incentivo e apoio que sempre me transmitiram.

Ao meu marido e filhos, pela ajuda e compreensão pelos momentos que não estive ao lado deles.

RESUMO

Este projecto teve como objectivo a intervenção num grupo de alunos de 3º ano de escolaridade inserido numa escola pertencente ao Agrupamento de Escolas vermelho.

Neste grupo de alunos está inserida uma aluna com dislexia do tipo auditivo e com deficit de atenção.

A mesma está integrada no Regime Educativo Especial, Decreto – lei 3/2008 de 7 de Janeiro, nas alíneas a) Apoio Pedagógico Personalizado, b) Adequações Curriculares Individuais e d) Adequações no Processo de Avaliação.

Foram utilizadas técnicas e instrumentos de pesquisa de dados, tais como, entrevista, pesquisa documental, sociometria e observação.

Após a análise dos dados recolhidos com base nas técnicas e instrumentos utilizados na recolha dos dados, fez-se a caracterização do grupo ao nível das aprendizagens e da socialização.

A intervenção foi desenvolvida através de metodologias de aprendizagem cooperativa e ensino diferenciado. Com a aplicação destas metodologias pretendeu-se responder às necessidades de todos os alunos do grupo numa perspectiva inclusiva.

Palavras – chave - Educação Inclusiva, Aprendizagem Cooperativa, Ensino Diferenciado, Dislexia e Défice de Atenção

ABSTRACT

This project aims to intervene in a group of students from 3rd grade set in a school belonging to the Red Group of Schools.

Among this group of students there is a student who suffers of auditive dyslexia with attention deficit.

This student is under the Special Needs Education Regime, statue 3 / 2008 of January 7th, subparagraphs a), b) and d).

Techniques and data research tools were used such as interviews, document research, sociometry and observation.

After analysing the data collected based on the techniques and instruments used in collecting the data, the characterization of the group was made regarding the learning processes and socialization of the students.

The intervention was developed through cooperative learning methods and differentiated instruction. With the application of these methodologies one intends to meet the needs of all students in the group in an inclusive perspective.

Key – words – Inclusive Education, Cooperative Learning, Differentiated Learning, Dyslexia and Attention Deficit

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	12
I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	14
1.1 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA	14
1.1.1 – Aprendizagem Cooperativa	17
1.1.2 – Diferenciação Pedagógica Inclusiva	21
1.2 – DISLEXIA	22
1.3 – DÉFICE DE ATENÇÃO COM HIPERACTIVIDADE	31
II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	42
2.1 – CARACTERIZAÇÃO DO PROJECTO	42
2.2 – PROBLEMÁTICA E QUESTÃO DE PARTIDA	44
2.3 – OBJECTIVOS GERAIS DO TRABALHO DE PROJECTO	44
2.4 – TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA DE DADOS	45
2.4.1 – Pesquisa Documental	45
2.4.2 – Técnica da Entrevista	45
2.4.3 - Sociometria	46
2.4.4 – Observação Naturalista	47
2.5 – PROCEDIMENTOS PARA A RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS	49
III – CARACTERIZAÇÃO CONTEXTUALIZADA DA SITUAÇÃO – PROBLEMA	52
3.1 – O CONTEXTO ESCOLAR	52
3.1.1 – Espaço físico e logístico	52
3.1.2 – Recursos Humanos	52
3.1.3 – Dinâmica Educativa	53
3.1.4 – Preocupações explícitas de políticas inclusivas	54
3.2 – O GRUPO/TURMA	57
3.2.1 – Caracterização Estrutural	57
3.2.2 – Caracterização Dinâmica	57
3.2.3 – Casos específicos do grupo/turma	60
3.2.3.1 – História compreensiva	60
3.2.3.2 – Caracterização do percurso escolar	61
3.2.3.3 – Nível actual de competências	61
IV – PLANO DE ACÇÃO	63
4.1 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	63
4.2 – PLANIFICAÇÃO, REALIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO	63
4.2.1 – Planificação faseada, intervenção e avaliação contínua	69
4.2.1.1 – A nível do grupo e do/s aluno/s “caso”	69
4.2.1.2 – A nível da família	84
4.3 – AVALIAÇÃO GLOBAL	85
4.3.1 – A nível do grupo e do/s aluno/s “caso”	85
4.3.2 – A nível da família	92
CONCLUSÕES E SUGESTÕES DE CONTINUIDADE	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
ANEXOS	100

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 – PRINCIPAIS DIFERENÇAS ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA SEGUNDO PORTER (1997)	17
QUADRO 2 – PLANIFICAÇÃO GLOBAL DA INTERVENÇÃO	66
QUADRO 3 – EVOLUÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	90

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I – TESTE SOCIOMÉTRICO	I
a) MATRIZ SOCIOMÉTRICA DAS ESCOLHAS	II
b) MATRIZ SOCIOMÉTRICA DAS REJEIÇÕES	III
ANEXO II – PRIMEIRA ENTREVISTA À PROFESSORA DA TURMA	IV
a) GUIÃO DE ENTREVISTA	IV
b) PROTOCOLO DA ENTREVISTA	V
c) GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO	VIII
ANEXO III – ENTREVISTA À PROFESSORA DE APOIO EDUCATIVO	X
a) GUIÃO DE ENTREVISTA	X
b) PROTOCOLO DA ENTREVISTA	XI
c) GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO	XIII
ANEXO IV – PLANTA DA SALA DE AULA	XV
a) DISPOSIÇÃO DO EQUIPAMENTO	XV
b) LEGENDA	XVI
ANEXO V – OBSERVAÇÃO NATURALISTA	XVII
a) PROTOCOLO DA OBSERVAÇÃO NATURALISTA	XVII
b) ANÁLISE DO PROTOCOLO DA OBSERVAÇÃO NATURALISTA	XIX
ANEXO VI – GRELHA DE AVALIAÇÃO PRÉ - INTERVENÇÃO	XXI
ANEXO VII – PLANIFICAÇÃO A CURTO PRAZO – SEMANAL	XXII
a) EXPLORAÇÃO DA HISTÓRIA “O FLAUTISTA DE HAMELIN”	XXIII
b) AVALIAÇÃO DE LEITURA E ESCRITA	XXVII
c) GRELHA DE PARTICIPAÇÃO	XXVIII
d) GRELHA DE INTERESSE	XXIX
e) FICHA DE AUTO – AVALIAÇÃO DA SESSÃO	XXX
f) MAPA DE COMPORTAMENTOS - MÊS DE MARÇO.....	XXXII
ANEXO VIII – PLANIFICAÇÃO A CURTO PRAZO – SEMANAL	XXXIII
a) EXPLORAÇÃO DA HISTÓRIA “O MEU PAI”	XXXIV
b) ACRÓSTICO DA PALAVRA “PAI”	XXXVI
c) AVALIAÇÃO DE LEITURA E ESCRITA	XXXVII
d) GRELHA DE PARTICIPAÇÃO	XXXVIII

e) GRELHA DE INTERESSE	XXXIX
f) FICHA DE AUTO – AVALIAÇÃO DA SESSÃO	XL
ANEXO IX – PLANIFICAÇÃO A CURTO PRAZO – SEMANAL	XLII
a) EXPLORAÇÃO DA HISTÓRIA “O COELHO QUE NÃO ERA DE PÁSCOA....	XLIII
b) IDENTIFICAÇÃO DOS ELEMENTOS DA FAMÍLIA DOS ALUNOS.....	XLV
c) FOLHA DE REGISTO – ARROZ – DOCE	XLVI
d) FOLHA DE REGISTO – LEITE – CREME	XLVII
e) AVALIAÇÃO DE LEITURA E ESCRITA	XLVIII
f) GRELHA DE PARTICIPAÇÃO	XLIX
g) GRELHA DE INTERESSE	L
h) FICHA DE AUTO – AVALIAÇÃO DA SESSÃO	LI
ANEXO X – PLANIFICAÇÃO A CURTO PRAZO – SEMANAL	LIII
a) AVALIAÇÃO DE LEITURA E ESCRITA	LIV
b) GRELHA DE PARTICIPAÇÃO	LV
c) GRELHA DE INTERESSE	LVI
d) MAPA DE COMPORTAMENTOS – MÊS DE ABRIL	LVII
ANEXO XI – PLANIFICAÇÃO A CURTO PRAZO – SEMANAL	LVIII
a) EXPLORAÇÃO DA HISTÓRIA "O GATO DAS BOTAS"	LIX
b) PRODUÇÃO DE TEXTO COM BASE NA CAPA DO LIVRO "O REI VAI NU".	LX
c) FICHA DE AUTO – AVALIAÇÃO DA SESSÃO	LXI
ANEXO XII – PLANIFICAÇÃO A CURTO PRAZO – SEMANAL	LXIII
a) EXPLORAÇÃO DA HISTÓRIA "CORÇÃO DE MÃE"	LXIV
b) ACRÓSTICO DA PALAVRA “MÃE”	LXVI
c) AVALIAÇÃO DE LEITURA E ESCRITA	LXVII
d) GRELHA DE PARTICIPAÇÃO	LXVIII
e) GRELHA DE INTERESSE	LXIX
f) FICHA DE AUTO – AVALIAÇÃO DA SESSÃO	LXX
ANEXO XIII – PLANIFICAÇÃO A CURTO PRAZO – SEMANAL	LXXII
a) EXPLORAÇÃO DA HISTÓRIA "O REI VAI NU"	LXXIII
b) FICHA DE TRABALHO – LENGALENGAS	LXXIV
c) PRODUÇÃO DE TEXTO - TEMA LIVRE	LXXVI
d) AVALIAÇÃO DE LEITURA E ESCRITA	LXXVII
e) GRELHA DE PARTICIPAÇÃO	LXXVIII
f) GRELHA DE INTERESSE	LXXIX
g) FICHA DE AUTO – AVALIAÇÃO DA SESSÃO	LXXX
h) MAPA DE COMPORTAMENTOS – MÊS DE MAIO	LXXXII
ANEXO XIV – PLANIFICAÇÃO A CURTO PRAZO – SEMANAL	LXXXIII
a) FICHA DE TRABALHO - RIMAS	LXXXIV
b) PRODUÇÃO DE TEXTO COM BASE NO INÍCIO DE UMA HISTÓRIA	LXXXV
c) ILUSTRAÇÃO DO TEXTO BASEADO NO INÍCIO DE UMA HISTÓRIA.....	LXXXVI

d) AVALIAÇÃO DE LEITURA E ESCRITA	LXXXVII
e) GRELHA DE PARTICIPAÇÃO	LXXXVIII
f) GRELHA DE INTERESSE	LXXXIX
g) FICHA DE AUTO – AVALIAÇÃO DA SESSÃO	XC
ANEXO XV – PLANIFICAÇÃO A CURTO PRAZO – SEMANAL	XCII
a) FICHA DE TRABALHO - FONEMAS IGUAIS NO FIM DAS PALAVRAS	XCIII
b) PRODUÇÃO DE TEXTO COM BASE EM IMAGENS DADAS.....	XCIV
c) AVALIAÇÃO DE LEITURA E ESCRITA	XCVI
d) GRELHA DE PARTICIPAÇÃO	XCVII
e) GRELHA DE INTERESSE	XCVIII
f) FICHA DE AUTO – AVALIAÇÃO DA SESSÃO	XCIX
ANEXO XVI – PLANIFICAÇÃO A CURTO PRAZO – SEMANAL	CI
a) PRODUÇÃO DE TEXTO - DAR CONTINUIDADE A UMA HISTÓRIA.....	CIII
b) AVALIAÇÃO DE LEITURA E ESCRITA	CV
c) GRELHA DE PARTICIPAÇÃO	CVI
d) GRELHA DE INTERESSE	CVII
e) FICHA DE AUTO – AVALIAÇÃO DA SESSÃO	CVIII
f) MAPA DE COMPORTAMENTOS – MÊS DE JUNHO	CX
ANEXO XVII – TRABALHO COM O ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO	CXI
TAREFA 1	CXI
TAREFA 2	CXII
TAREFA 3	CXIII
TAREFA 4.....	CXV
ANEXO XVIII – AVALIAÇÃO DO TRABALHO COM O ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO....	CXVII
AVALIAÇÃO DA TAREFA 1	CXVII
AVALIAÇÃO DA TAREFA 2	CXVIII
AVALIAÇÃO DA TAREFA 3.....	CXIX
AVALIAÇÃO DA TAREFA 4	CXX
ANEXO XIX – TESTE SOCIOMÉTRICO	CXXI
a) MATRIZ SOCIOMÉTRICA – ESCOLHAS	CXXII
b) MATRIZ SOCIOMÉTRICA – REJEIÇÕES	CXXIII
ANEXO XX – SEGUNDA ENTREVISTA À PROFESSORA DA TURMA.....	CXXIV
a) GUIÃO DE ENTREVISTA.....	CXXIV
b)PROTOCOLO DA ENTREVISTA	CXXV
c) GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO	CXXVII
ANEXO XXI – ENTREVISTA AO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO	CXXVIII
a) GUIÃO DE ENTREVISTA	CXXVIII
b) PROTOCOLO DA ENTREVISTA	CXXIX
c) GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO	CXXX

INTRODUÇÃO

O presente Relatório do Trabalho de Projecto foca a heterogeneidade que existe relativamente às aprendizagens nas áreas de Língua Portuguesa e da Socialização, no seio de um grupo de alunos do 3º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico onde está inserida uma aluna do Regime Educativo Especial, Decreto – Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, nas alíneas a) Apoio Pedagógico Personalizado, b) Adequações Curriculares Individuais e d) Adequações no Processo de Avaliação.

A aluna referida apresenta dislexia do tipo auditivo, revelando muita dificuldade no âmbito da consciência fonológica, na percepção auditiva e na memória auditiva. Manifesta, ainda, défice de atenção com hiperactividade.

Toda a intervenção delineada foi baseada na problemática desta aluna, nunca esquecendo o grupo de alunos onde a mesma está inserida.

Como refere Sanches (2005:136), “gerir a diferença dentro da sala de aula vai ter que ser o grande desafio a ganhar por professores e alunos e todos vão ter que aprender a assumir as suas diferenças e a respeitar a dos outros.”

Numa primeira fase, foram utilizadas as técnicas e instrumentos para a recolha de dados. Foi utilizada a pesquisa documental (consulta de Projecto Curricular de Escola, Projecto Curricular de Turma, Projecto Educativo, Processo Individual do caso mais problemático), a entrevista semi – directiva à professora da turma e à professora de apoio educativo que acompanha a aluna “caso”, a observação naturalista para se ter a noção da realidade actual do grupo e poder-se fazer uma caracterização mais pormenorizada dos acontecimentos que se passam dentro da sala de aula e, por fim, foi utilizada a sociometria para ter uma ideia das relações existentes dentro do grupo.

Após a análise de todos os dados recolhidos com a aplicação das técnicas e instrumentos acima referidos, foi elaborada a intervenção a implementar para que se passe da situação actual para uma situação ideal.

Este Relatório do Trabalho de Projecto está dividido em quatro grandes blocos. Do primeiro bloco faz parte o enquadramento teórico. É neste que se fez uma revisão bibliográfica tendo em conta a problemática em intervenção, com base em autores de referência de cada temática abordada (Inclusão, educação especial/educação inclusiva e

respectivas características que as diferenciam, aprendizagem cooperativa, ensino diferenciado, dislexia e défice de atenção com hiperactividade).

O segundo bloco está relacionado com o enquadramento metodológico. Neste bloco fez-se uma explicação de como se fez o projecto de intervenção, com base nas técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizadas.

Do terceiro bloco consta a caracterização contextualizada da situação – problema. Todos os pontos que fazem parte deste bloco referem toda a informação que foi recolhida através das técnicas de investigação.

O quarto bloco está relacionado com o plano de acção, ou seja, neste bloco descreve-se toda a informação referente à intervenção.

Deste relatório constam, ainda, as conclusões e sugestões de continuidade, isto é, foca-se a necessidade de se dar continuidade ao trabalho e referir novas áreas problemáticas merecedoras de intervenção.

Fazem parte deste relatório do trabalho de projecto todas as referências bibliográficas consultadas e que permitiram a elaboração deste trabalho.

No final do presente relatório, encontram-se os anexos que elucidam todo o trabalho realizado ao longo da intervenção.

I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 – Educação Inclusiva

Para Correia (2008), a Inclusão define-se como sendo a introdução do aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais na classe regular e é nessa classe que deve auferir todos os serviços educativos que necessita, tendo um apoio adequado às suas necessidades e características.

Segundo Leitão (2010:21), “Inclusão é proporcionar a todos e a cada um, o acesso às melhores condições de vida e de aprendizagem possíveis.” Todos os alunos, carecem e devem beneficiar da aceitação, ajuda e solidariedade, dos seus pares, num ambiente onde ser diferente é um valor.

O mesmo autor refere que Inclusão quer dizer não só mudança mas também uma melhoria da própria escola, de maneira a que todos possam beneficiar de melhores condições de aprendizagem, sucesso e participação, tendo sempre em conta as circunstâncias específicas de cada um.

Para Florian (1998) citado por Rodrigues (2001:16), a “inclusão refere-se à oportunidade que pessoas com deficiências têm de participar plenamente nas actividades educacionais, de emprego, de consumo, de recreação, comunitárias e domésticas que são específicas do quotidiano social.”

A inclusão assenta “nas necessidades da criança, vista como um todo, e não apenas no seu desempenho académico” (Correia, 1997:34)

Assim, o princípio da inclusão baseia-se numa escola que esteja virada para uma criança – todo e não apenas para a criança – aluno e que considera três níveis principais de desenvolvimento: desenvolvimento académico, desenvolvimento socioemocional e desenvolvimento pessoal, de maneira a ministrar uma educação ajustada às suas necessidades e que realce o potencial da criança (Correia, 1997)

Segundo Correia (1997:41), “o princípio da inclusão só pode ter sucesso se, em primeiro lugar, os cidadãos o compreenderem e o aceitarem como um princípio cujas vantagens a todos beneficia.”

Para Leitão (2010), a Inclusão é uma questão de direitos e valores. A escola deve contribuir para a produção de valores, tais como, valores da cidadania, valores da aceitação e respeito pela diferença, valores da solidariedade, da equidade e da justiça, os valores de ajuda mútua.

Segundo Correia (2008), a noção de inclusão abrange três parâmetros essenciais. O primeiro parâmetro é a modalidade de atendimento, que dá importância à permanência do aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais na classe regular, onde os serviços de apoio devem ser prestados. O segundo parâmetro é a educação apropriada. A inclusão dá importância a uma educação apropriada que deve respeitar as características e necessidades, não só dos alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais mas, também, dos ambientes onde eles interagem. O terceiro parâmetro designa-se por serviços adequados. Estes referem-se à Educação Especial tida como um sistema paralelo ao ensino regular. Com base no conceito de inclusão, os serviços adequados entendem-se como sendo um conjunto de serviços de apoio especializado que têm como finalidade aumentar o potencial do aluno. Devem realizar-se na classe regular e devem ter em conta o aluno e a modificação dos seus ambientes, de maneira a que este receba uma educação adequada às suas capacidades e necessidades.

Para Leitão (2010:59), a inclusão de alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais na escola regular é um procedimento muito complicado, pois podem surgir barreiras à aprendizagem e participação destes alunos. A construção de um ambiente afectivo positivo nas relações entre alunos, baseado no aumento da heterogeneidade da população escolar, “exige cuidados e condições próprias, uma atenção especial à ocorrência de mecanismos de rejeição e discriminação, de preconceitos sociais e culturais, que de alguma forma limitem uma mais plena participação dos alunos nas actividades escolares.”

A inclusão apresenta vantagens relativamente às aprendizagens de todos os alunos, transformando-se numa prática educativa válida para todos, sobretudo para as crianças consideradas com Necessidades Educativas Especiais (Correia, 2008)

Para Costa (2006:19), a educação inclusiva como um direito humano assume uma dimensão que ultrapassa o sector educativo, para se alargar a toda a sociedade, contribuindo para que esta seja igualmente inclusiva e solidária.”

O professor da educação especial e o professor da turma, ao trabalharem em conjunto, devem dar a conhecer à turma, aos pais e a outros profissionais relacionados com a educação, informações sobre todos os casos de NEE existentes na respectiva turma (Correia, 2008)

Devem ainda implementar abordagens que permitam que as crianças aprendam em conjunto, proporcionando-lhe oportunidades para trabalharem em tutoria ou em parceria e promover comportamentos de interacção social entre todos os alunos, para que, desta forma, ajudem o aluno com NEE a sentir-se inserido na turma e a sentir-se parte de uma comunidade (Correia, 2008:99)

Para Leitão (2010), o trabalho de inclusão escolar baseia-se no esforço de encontrar as estratégias e procedimentos que dêem a todos os alunos as melhores condições e oportunidades de aprenderem e interagirem, solidária e cooperativamente, de maneira a desenvolverem as suas competências académicas e sociais.

O mesmo autor refere que na inclusão escolar, o centro da mudança está na escola, no currículo, nas condições e contextos de aprendizagem e quando os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais são aceites, escolhem e são escolhidos pelos seus pares, quando se apoiam e ajudam uns aos outros, quando partilham interesses e actividades é sinal que o processo de inclusão está a assumir contornos positivos, tanto na vida dos alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais, como na vida dos alunos ditos normais.

Quando as aprendizagens são estruturadas numa perspectiva inclusiva e cooperativa, tendo por base a heterogeneidade da população escolar, é uma óptima oportunidade para a escola e os professores discutirem criticamente o currículo, reorganizando-o na óptica da funcionalidade, do sentido e do significado que as aprendizagens têm para os alunos (Leitão, 2010).

Para Ainscow (1999) e Mittler (2000), citados por Sanches (2006:71)

A construção da escola inclusiva é também uma tarefa dos professores, dos pais e dos governantes, na sua qualidade de agentes geradores e gestores de condições e recursos e, ainda, protagonistas de mentalidades abertas à mudança e ao respeito e celebração da diversidade humana.

Segundo Rodrigues (2001), tem-se escrito muito sobre a diferença entre integração e inclusão. Nos anos 60 e 70, a educação segregada era uma regra para os alunos com diferenças notórias e todo o tipo de educação prestada era considerada como um bónus, a integração foi vista como uma inovação radical, que constituiu um progresso significativo, no entanto, as suas limitações tornaram-se claras e foram alvo de críticas.

O autor antes evocado refere que uma das mais categóricas frases acerca da integração e inclusão foi a utilizada pelos dinamarqueses: *En Skol for all* (uma escola para todos). Nos anos seguintes, a integração foi deixando de ser encarada como ideia fundamental que sustentava a Educação Especial e passou-se a investir mais no melhoramento das escolas de maneira a que as crianças não fossem excluídas. Houve enormes discussões acerca da reforma global da escola e da criação de escolas em que todos os alunos, incluindo os que tinham

condições de deficiência, adquiriam uma boa educação. Assim, a inclusão substituiu a integração.

Com base no que acima foi escrito, existem diferenças entre Educação Especial (Abordagem Tradicional) e Educação Inclusiva (Abordagem Inclusiva).

Porter (1997:39) mostra-nos, no quadro abaixo, as principais diferenças entre a Abordagem Tradicional e a Abordagem Inclusiva.

Abordagem Tradicional (Educação Especial)	Abordagem Inclusiva (Educação Inclusiva)
Focalização no aluno	Focalização na classe
Avaliação dos alunos por especialistas	Avaliação das condições de ensino/aprendizagem
Resultados da avaliação traduzidos em diagnóstico/prescrição	Resolução cooperativa de problemas
Programa para os alunos	Estratégias para os professores
Colocação num programa apropriado	Adaptação e apoio na classe regular

Quadro 1 – Principais diferenças entre Educação Especial e Educação Inclusiva segundo Porter (1997)

1.1.1 - Aprendizagem Cooperativa

A aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino centralizada no aluno e no trabalho colaborativo em grupos pequenos. Estes grupos formam-se tendo por base as diferenças dos seus membros e que evoca uma variedade de actividades, formas e contextos sociais de aprendizagem, para auxiliar os alunos, de uma maneira activa, solidária, crítica e reflexiva, a construírem e aprofundarem o seu próprio entendimento do mundo em que vivem (Leitão, 2010).

Fathman e Kessler (1993) citados por Lopes e Silva (2009:3), “definem a aprendizagem cooperativa como o trabalho em grupo que se estrutura cuidadosamente para que todos os alunos interajam, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho.”

Johnson, Johnson e Holubec (1993) citados por Lopes e Silva (2009:3), “referem-se à aprendizagem cooperativa como um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos de tal modo que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos outros colegas.”

Para Dewey e Thelen, citados por Arends (1999), houve uma evolução na aprendizagem devido ao uso de trabalhos de grupo numa perspectiva cooperativa. Os comportamentos e os processos cooperativos são essenciais para que a sociedade se possa construir e manter.

Leitão (2010) refere que as actividades de aprendizagem cooperativa podem propiciar possibilidades únicas para o desenvolvimento de competências como o pensamento crítico, a resolução criativa de problemas, a escuta activa, a comunicação interactiva, a aceitação e acomodação às diferenças individuais.

Segundo o autor antes evocado, as virtualidades da aprendizagem cooperativa não se revelam só em determinadas populações especiais, como os alunos sobredotados ou os alunos com deficiência. As mesmas revelam-se em relação a todos os alunos.

Para Arends (1999:369), “um dos aspectos importantes da aprendizagem cooperativa é o de que, ao ajudar a promover o comportamento cooperativo e ao desenvolver melhores relações grupais entre os alunos, está simultaneamente a ajudar os alunos na sua aprendizagem escolar.”

A aprendizagem cooperativa assenta numa perspectiva de inclusão escolar, pois um dos princípios basilares desta é a organização dos grupos na base da heterogeneidade (Leitão, 2010).

Arends (1999:369), refere que na aprendizagem cooperativa “os alunos trabalham em equipa para dominar os materiais escolares; as equipas são constituídas por alunos bons, médios e fracos.”

Na óptica da aprendizagem cooperativa é tão importante certificar a heterogeneidade dos grupos como garantir a participação activa de todos os alunos no seio dos seus grupos de trabalho. Para que essa participação seja activa tem que se ter em atenção a divisão das tarefas e dos materiais, na atribuição de papéis e responsabilidades aos diversos elementos que compõem os grupos e pela rotatividade, diversidade e flexibilidade com que os papéis serão desempenhados (Leitão, 2010).

A aprendizagem cooperativa é encarada como sendo um dos meios mais relevantes na luta contra a discriminação social, é considerada um agente que promove a melhoria do rendimento académico de todos os alunos e uma estratégia útil para a promoção da igualdade de oportunidades (Cochito, 2004)

Segundo Arends (1999), é através da aprendizagem cooperativa que se podem atingir três objectivos da instrução: realização escolar, melhoria das relações entre raças e competências sociais. No que respeita à realização escolar e segundo o autor acima citado, a aprendizagem cooperativa serve para que os alunos aumentem o seu rendimento nas tarefas apresentadas pela professora. Em relação à melhoria das relações entre raças, o mesmo autor revela a importância da aprendizagem cooperativa, uma vez que, contribui para a aceitação de

indivíduos de raças diferentes ou até mesmo de indivíduos com alguma deficiência. Relativamente às competências sociais, o autor defende que a aprendizagem cooperativa é importante na medida em que para a sociedade é essencial que os alunos aprendam competências de cooperação e colaboração.

Segundo Johnson e Johnson e Holubec (1993) citados por Lopes e Silva (2009), para que uma aula seja cooperativa é essencial que estejam presentes cinco elementos essenciais, tais como: interdependência positiva; responsabilidade individual e de grupo; interacção estimuladora, preferencialmente face-a-face; competências sociais e processo de grupo ou avaliação do grupo.

Para Leitão (2010), a interdependência positiva consiste na dependência que os alunos têm uns dos outros para conseguirem alcançar os seus objectivos. Os elementos que compõem o grupo devem trabalhar em conjunto, coordenar e partilhar actividades, para assim conseguirem atingir esses objectivos. Cada elemento do grupo deve-se esforçar de maneira a alcançarem o sucesso do grupo. Deste modo, a interdependência positiva é o pilar essencial da aprendizagem cooperativa.

Segundo Lopes e Silva (2009), o segundo elemento essencial da aprendizagem cooperativa é a responsabilidade individual e de grupo. O grupo deve adoptar a responsabilidade de atingir os seus objectivos e cada elemento será responsável por executar a sua parte, para o trabalho comum.

Os autores antes evocados (p.17) referem que “o objectivo dos grupos de aprendizagem cooperativa é fortalecer cada membro individual, isto é, que os alunos aprendam juntos para poderem sair-se melhor como indivíduos.”

A interacção estimuladora, preferencialmente face - a - face é outro elemento essencial da aprendizagem cooperativa que salienta o facto de os alunos interagirem directamente uns com os outros enquanto trabalham (Leitão, 2010).

Lopes e Silva (2009:18), referem que

A responsabilidade em relação aos colegas, a capacidade de se influenciarem uns com os outros, bem como as conclusões a que chegam, a modelagem, o apoio social e as recompensas interpessoais aumentam quando a interacção face – a – face entre os membros do grupo aumenta.

Segundo os autores acima referidos (p.18), “para se conseguir uma interacção face – a – face eficaz, o tamanho do grupo tem de ser pequeno (2 a 4 elementos).

Para Leitão (2010), outra dimensão da aprendizagem cooperativa é o desenvolvimento das competências sociais e interactivas. As competências sociais que devem ser ensinadas aos alunos são aquelas que contribuem para o bom funcionamento do grupo, tais como, a liderança, a capacidade de tomar decisões, o desenvolvimento de relações de confiança mútua, a gestão e a mediação de conflitos.

As competências sociais são imprescindíveis para que haja um bom relacionamento com colegas de outras culturas e grupos étnicos. A ausência de competências sociais vai contribuir para que não haja sucesso académico dos grupos (Candler, 2005 citado por Lopes & Silva, 2009).

Para finalizar, a avaliação dos procedimentos do grupo é a última dimensão que caracteriza a aprendizagem cooperativa. São os elementos do grupo que auto – avaliam e reflectem, cooperativamente, acerca das suas próprias experiências, acções e desempenhos e do grupo. A avaliação dos procedimentos do grupo pode ser compreendida como uma reflexão do grupo acerca dos comportamentos que fomentam ou facilitam a aquisição dos objectivos do grupo e a manutenção das interacções e relações de confiança entre os seus elementos (Leitão, 2010).

Lopes e Silva (2009) refere que a avaliação acontece quando os elementos do grupo analisam em que medida estão a atingir as metas e a manter relações de trabalho eficazes.

Johnson, Johnson e Holubec (1999) citados por Lopes e Silva (2009:20) afirmam que

A utilização da aprendizagem cooperativa exige uma acção disciplinada por parte do professor. Os cinco elementos básicos são não só características próprias dos bons grupos de aprendizagem, mas representam, também, uma disciplina que deve aplicar-se rigorosamente para produzir as condições que conduzam a uma acção cooperativa eficaz.

Slavin (1984) citado por Arends (1999), refere que para todos os métodos de aprendizagem cooperativa existentes, há duas componentes importantes: “uma estrutura de incentivo cooperativa e uma estrutura da tarefa cooperativa.” A estrutura de incentivo cooperativa consiste em que duas ou mais pessoas interdependentes sejam recompensadas se tiverem êxito como grupo. Relativamente à estrutura da tarefa cooperativa consiste num trabalho de grupo constituído por duas ou mais pessoas, em que todo o seu trabalho tem que ser orientado por todos os elementos do grupo de maneira a conseguirem terminá-lo.

Existem vantagens de aprender em cooperação, essas vantagens são: resultados académicos mais altos, os alunos compreendem melhor os conteúdos, decréscimo do preconceito ao nível da diferença, desenvolvimento das competências sociais (Cochito, 2004).

Também existem riscos ou desvantagens da aprendizagem cooperativa. Slavin (1999) citado por Lopes e Silva (2009), refere que se os métodos cooperativos não forem implementados de maneira adequada, alguns alunos poderão “encostar-se” aos outros elementos do grupo, pois enquanto uns elementos do grupo fazem todo o trabalho, os outros não fazem nada.

Para Cochito (2004) a aprendizagem cooperativa deve ser utilizada de forma contínua e consistente, pois só assim se consegue melhores resultados ao nível das aprendizagens.

Segundo Leitão (2010:105), o uso de metodologias de aprendizagem cooperativa de maneira continuada requer uma grande coordenação entre docentes “ao nível da continuidade curricular, da estrutura física da sala de aula, da continuidade da experiência dos alunos, das suas expectativas em relação ao processo de aprendizagem, dos materiais didáticos a construir e utilizar.”

Cochito (2004:18) refere que “a aprendizagem cooperativa tem-se afirmado como forma mais eficaz de diferenciação pedagógica não discriminatória, imprescindível na sala de aula multilingue.”

1.1.2 - Diferenciação Pedagógica Inclusiva

Para que a diferenciação pedagógica se possa por em prática, os alunos têm de se sentir à vontade para se dedicar à descoberta e à participação ao nível cognitivo e social. Para que o aluno se sinta à vontade é necessário que o professor reconheça esse mesmo aluno como pessoa, ao nível sócio – cultural, os seus interesses, necessidades, saberes, experiências e dificuldades. A identificação de todas estas características deve estender-se a toda a turma, onde existe uma grande variedade de níveis de aprendizagem. Esta heterogeneidade faz com que não se possa transmitir os conhecimentos a todos os alunos da mesma maneira, então tem que se desenvolver as condições necessárias para o ensino ser mais individualizado (Benavente, 1992; Perrenoud, 1995, citados por Cadima, 1997).

Segundo Cadima (1997), a aceitação da heterogeneidade obriga à aplicação de uma pedagogia diferenciada que enalteça o sentido social das aprendizagens, que autorize a gestão das diferenças que o grupo apresenta dentro do próprio grupo. Na educação diferenciada parte-se da partilha daquilo que cada um sabe e tem.

A preocupação das escolas, relativamente à heterogeneidade que as turmas apresentam, é a de tentar ultrapassar essa mesma heterogeneidade e fomentar o sucesso dos alunos dando a todos igualdade de oportunidades. É preciso estar com muita atenção às diferenças de cada aluno para alcançar a diferenciação (Cadima, 1997)

Para Meirieu (1988), Vecchi (1992), Visser (1993), Perrenoud (1995), citados por Cadima (1997) referem que a diferenciação, de modo mais restringido, baseia-se na regulação personalizada dos métodos de aprendizagem e passa pela escolha adequada de métodos de ensino ajustados às estratégias de aprendizagem de cada aluno em situação de grupo. A diferenciação reside na adaptação das estratégias de ensino descobertas pelo professor para conseguir chegar às estratégias de aprendizagem de cada aluno.

1.2 - Dislexia

Segundo Torres e Fernandez (2001), a leitura e a escrita implicam estratégias complicadas que a maioria das crianças consegue dominar sem dificuldades, no entanto, as mesmas só conseguem dominar se atingirem um grau de maturidade e se o ambiente pedagógico for favorável. Mas, tanto a leitura como a escrita se podem tornar um problema para as crianças que apresentam dificuldades específicos na leitura e na escrita, não revelando problemas noutras áreas de desenvolvimento. Com base no que acima foi escrito, estamos diante da chamada dislexia de desenvolvimento, ou simplesmente dislexia.

Webster citado por Hennigh (2008), refere que a dislexia é um distúrbio no domínio da capacidade de ler.

Segundo Hennigh (2008), o termo “dislexia” tem vindo a ser utilizado em excesso e incorrectamente ao longo dos últimos vinte anos.

A mesma autora caracteriza a dislexia como sendo uma dificuldade no processamento da informação de carácter fonológico. Este processamento de informação fonológica remete-se à identificação, à articulação e ao uso dos diferentes sons da língua.

Doron e Parot (2004), definem dislexia como sendo uma dificuldade própria da aquisição da leitura. A mesma traduz-se pela frequência e persistência de vacilações, de incompreensões, de erros, de inversões de sílabas e de confusões de letras. Estas faltas afectam a linguagem escrita que persistirão até à aprendizagem da ortografia.

Segundo Hennigh (2008:5), os padrões típicos de dislexia abrangem:

Inversão de letras na leitura e na escrita, omissão de palavras na leitura e na escrita, dificuldade em converter letras em sons e em palavras, dificuldade em usar sons para criar palavras, dificuldade em recuperar da memória sons e letras e dificuldade em apreender o significado, a partir de letras e de sons.

A dislexia só poderá ser determinada quando os padrões acima referidos acontecerem de forma consistente e recorrente (Hennigh, 2008).

Em 2003, a Associação Internacional de Dislexia abraçou a definição de dislexia como sendo uma inaptidão específica de aprendizagem, de origem neurobiológica. É descrita por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades determinam um Défice Fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Posteriormente podem emergir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que pode barrar o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais (Teles, 2004).

A definição de dislexia acima descrita é, hoje em dia, aceite pela maior parte da comunidade científica (Teles, 2004).

Segundo Torres e Fernández (2001:3) dislexia quer dizer “dificuldade da fala ou da dicção”. No entanto, a maior parte dos autores pensa que o termo dislexia abrange uma dificuldade na aprendizagem da leitura. Ao longo dos últimos anos o conceito tem-se tornado mais específico.

As autoras acima referidas (p.4), consideram este conceito como uma “síndrome determinada que se manifesta em dificuldades de distinção ou memorização de letras ou grupos de letras e problemas de ordenação, de ritmo e de estruturação das frases, afectando tanto a leitura como a escrita.”

Gillet e Temple (1990), citados por Hennigh (2008), referem que é grande a polémica relacionada com as causas da dislexia. A dislexia é, tal como as dificuldades de aprendizagem, uma condição que existe e parece ser reconhecida por todos, mas sobre a qual não existe outro tipo de consenso.

Segundo Orton (1937) citado por Hennigh (2008:6), a maioria das definições de dislexia identificam a existência de um tipo de perturbação grave da leitura.”A posição mais

generalizada é a de que a dislexia é uma desordem de foro neurológico, caracterizada por frequentes inversões de letras e de palavras.”

Para Torres e Fernández (2001:7), “os factores neurológicos e cognitivos, assim como a inter – relação entre ambos, constituem os tipos de problemas fundamentais que podem condicionar a sua ocorrência, continua a ser difícil identificar uma causa única da dislexia.”

Rayner e Pollatsek (1989), citados por Hennigh (2008), referem que cada criança carece de ser observada de modo individual, de maneira a tentar determinar a causa ambiental subjacente. Em alguns casos, as causas da dificuldade mostrada ao nível da leitura podem estar associadas a problemas familiares, divórcio dos pais, negligência ou abuso. O aspecto mais frustrante na avaliação da dislexia está no facto de não parecer existir uma única causa subjacente.

Segundo Teles (2004), ao longo de muitos anos o motivo da dislexia manteve-se um mistério. Os estudos que foram feitos recentemente obtiveram os mesmos resultados quer em relação à sua origem genética e neurobiológica, quer em relação aos processos cognitivos que lhe estão subjacentes.

A autora acima citada, refere que têm sido desenvolvidas várias teorias relativamente aos processos cognitivos responsáveis por estas dificuldades.

Segundo Rack (1999) citado por Teles (2004:4),” nos estudos efectuados sobre as causas das dificuldades leitoras a hipótese aceite pela grande maioria dos investigadores, é a hipótese do Défice Fonológico.”

Bradley, Shaywitz et al, (2000) citados por Teles (2004:4), referem que “a dislexia é causada por um défice no sistema de processamento fonológico motivado por uma “disrupção” no sistema neurológico cerebral, ao nível do processamento fonológico.”

Para Shaywitz (2003) citado pela autora acima referida (p. 4), este

Défice Fonológico dificulta a discriminação e processamento dos sons da linguagem, a consciência de que a linguagem é formada por palavras, as palavras por sílabas, as sílabas por fonemas e o conhecimento de que os caracteres do alfabeto são a representação gráfica desses fonemas.

Teles (2004) refere, também, que a leitura inclui dois processos cognitivos diferentes e indissociáveis: a descodificação (a correspondência grafofonémica) e a compreensão da mensagem escrita. Para que um texto escrito seja compreendido tem que ser lido primeiro, isto é, descodificado.

Segundo a mesma autora, o défice fonológico complica apenas a descodificação. Todas as competências cognitivas superiores, essenciais à compreensão estão ilesas: a inteligência geral, o vocabulário, a sintaxe, o discurso, o raciocínio e a formação de conceitos.

Citando Sally Shaywitz et al, (1998), a mesma autora refere que dos estudos realizados acerca do funcionamento do cérebro durante as tarefas da leitura, foram reconhecidas três áreas no hemisfério esquerdo que exercem funções chave no processo de leitura.

Essas áreas são: a área inferior – frontal que é a área da linguagem oral. Esta zona está particularmente activa nos leitores iniciantes e disléxicos. A área parietal - temporal que é a área onde é feita a análise das palavras e é a via utilizada pelos leitores iniciantes e disléxicos. A terceira área que foi identificada foi a área occipital – temporal. É a área onde se processa o reconhecimento visual das palavras, onde se realiza a leitura rápida e automática.

Para Vega (2008), os programas de intervenção utilizados com os disléxicos evolutivos seguiram uma linha bastante peculiar.

Duane (1988) citado por Vega (2008) refere que se acreditou durante muito tempo que os transtornos da leitura estavam associados aos transtornos motores e que eram a causa do défice leitor. Com esta concepção, a intervenção nestas crianças baseava-se no treino das habilidades psicomotoras. Este pressuposto generalizou-se a todos os alunos que tivessem um atraso na leitura, mesmo que não fossem disléxicos. Como actividades de intervenção na leitura, faziam-se exercícios de psicomotricidade. Sabe-se que o que dificulta a leitura destes alunos é mais uma incapacidade linguística do que motora. Todos os exercícios de psicomotricidade, esquema corporal, lateralidade, foram muito utilizados e têm o seu valor no transtorno psicomotor da criança mas não podem ser incluídos aqui, pois não parece que ajudem a resolver os problemas de leitura.

Cuetos e Valle (1988) citados por Vega (2008), referem que o treino das habilidades psicomotoras não interfere na leitura.

Ellis (1984) citado por Vega (2008:155) diz que “não há provas que ter uma criança arrastando-se pelo chão tenha algum efeito sobre a sua leitura e escrita.”

Assim, a intervenção tem que estar direccionada para os processos do sistema leitor que não estejam adquiridos e, por consequência, os programas de intervenção serão diferentes em função do processo que haja para recuperar (Vega, 2008).

Segundo o autor antes evocado, quando um programa de intervenção produz melhorias nas crianças com problemas de leitura, não só se produzem alterações no seu comportamento leitor, como também se produzem transformações no funcionamento cerebral. Existem

técnicas de neuroimagens modernas que servem para mostrar essas modificações e, por consequência, servem para comprovar os efeitos da intervenção educativa sobre o cérebro.

Shaywitz e col. (2004) citados por Vega (2008) comprovaram que se produzia uma maior activação no lóbulo temporal esquerdo num grupo de pessoas disléxicas como consequência de um programa de intervenção.

Pelo contrário, Eden e col. (2004) citados por Vega (2008) encontraram uma maior activação do hemisfério direito depois do tratamento.

Os resultados opostos têm a ver com a natureza dos programas de intervenção, mas o mais importante é que quando um programa produz melhorias nas pessoas disléxicas está a produzir alterações no funcionamento cerebral (Vega, 2008).

Segundo Teles (2004:6), “os leitores disléxicos utilizam um percurso lento e analítico para descodificar as palavras.”

Para Teles (2004) os disléxicos estimulam a região inferior – frontal, onde vocalizam as palavras, e a zona parietal – temporal onde fragmentam as palavras em sílabas e em fonemas, fazem a tradução grafofonémica, a fusão fonémica e as fusões silábicas até conseguir chegar ao seu significado.

A autora acima mencionada refere, também, que as crianças com dislexia demonstram uma “disrupção” no sistema neurológico que complica o processamento fonológico e o consequente acesso ao sistema de análise das palavras e ao sistema de leitura automática. Para compensar esta dificuldade usam com mais frequência a área da linguagem oral, região inferior – frontal, e as áreas do hemisfério direito que fornecem pistas visuais.

Segundo Fawcett e Nicolson (1992) citados por Teles, (2004:6) a “Teoria do Défice de Automatização refere que a dislexia é caracterizada por um défice generalizado na capacidade de automatização.”

A mesma autora refere que os disléxicos mostram dificuldades em automatizar a descodificação das palavras, em efectuar uma leitura fluente, correcta e compreensiva.

Citando Nicolson e Fawcett (1990), a mesma autora refere que, para automatizar a descodificação das palavras, será benéfico para as crianças disléxicas a realização de várias tarefas, tais como, treino da correspondência grafo – fonémica, da fusão fonémica, da fusão silábica, leitura repetida de colunas de palavras, de frases, de textos, exercícios de leitura de palavras apresentadas durante breves instantes.

Para Torres e Fernández (2001), a dislexia está dividida em dois grandes grupos: Dislexia Adquirida e Dislexia evolutiva ou de desenvolvimento.

Segundo as mesmas autoras, numa dislexia adquirida, a pessoa, que aprendeu a ler e a escrever correctamente, depois de uma lesão ou trauma, não consegue continuar a ler e a escrever sem erros. Numa dislexia evolutiva ou de desenvolvimento, a pessoa mostra, desde o início, problemas na aprendizagem da leitura e da escrita.

Critchley e Critchley (1978), citados por Torres e Fernández (2001:5), “afirmam que a dislexia de desenvolvimento se manifesta na sequência de um problema específico de maturação, que pode ser diminuído e corrigido com programação e ajudas adequadas, desde que fornecidas a partir dos momentos iniciais de aprendizagem.”

Foram identificados dois tipos de dislexia de desenvolvimento ou evolutivas: a “audiolinguística” e a “visuoespacial” (Torres & Fernández, 2001)

Para as mesmas autoras, as pessoas com dislexia “audiolinguística” manifestam atraso na linguagem, perturbações articulatórias – dislalias - , dificuldades em nomear objectos – anomia – e erros na leitura e na escrita, por problemas nas correspondências grafemas – fonemas.

As mesmas autoras referem, ainda, que os disléxicos “visuoespaciais” manifestam dificuldades de orientação direita – esquerda, de reconhecimento de objectos familiares pelo tacto (agnosia digital), fraca qualidade da letra (disgrafia) e erros de leitura e escrita. Assim, as dificuldades acima descritas vão implicar falhas na codificação da informação visual, tais como, inversões de letras e palavras ou escrita invertida ou em espelho.

Segundo Torres e Fernández (2001), estudos recentes admitem a existência de síndromes disléxicas diferentes. O subtipo mais usual é descrito por uma perturbação auditivo – fonológica. Pensa-se que exista outro subtipo caracterizado por problemas essencialmente visuoespaciais e de, ainda, outro subtipo em que ambos os problemas estão presentes.

Inicialmente estabeleceu-se a existência de dois tipos de dislexia: a auditiva e a visual. As crianças com dislexia auditiva mostram dificuldades na diferenciação, na análise e na nomeação dos sons da fala. Têm, também, problemas na nomeação de séries e nas rimas. As crianças com dislexia visual manifestam dificuldades principalmente nas tarefas de percepção e discriminação visual. Evidenciam erros de orientação, problemas de distinção de tamanhos e formas, confusões entre grupos de letras e dificuldades em transformar letras em sons (Torres & Fernández, 2001).

Durante alguns anos acreditou-se que a dislexia se manifestava porque estava afectado o controlo dos movimentos oculares. Esta hipótese surgiu porque diversos estudos

demonstraram que os disléxicos mostravam um défice no comportamento oculomotor (Vega, 2008).

Stanley (1978) citado por Vega (2008), comprovou que os disléxicos tinham pior controlo oculomotor que os leitores normais numa tarefa de leitura, mas não mostravam diferenças nas tarefas de busca que requeriam movimentos dos olhos mais complexos. Se o problema não deriva de um controlo oculomotor mais pobre, então as diferenças que se produzem na leitura devem estar ligados a outro tipo de dificuldades internas nos leitores atrasados. Se assim for, parece provável que os movimentos dos olhos na leitura são o resultado da dificuldade de executar a tarefa mais que a causa da dificuldade.

Tinker (1958) citado por Vega (2008), parece apoiar esta conclusão, uma vez que tentou treinar o sistema oculomotor e não encontrou melhoria na leitura. Estes resultados não descartam que em algumas pessoas o transtorno leitor seja produzido por alterações dos movimentos oculares. Pode-se avaliar os estados dos movimentos oculares mediante um exercício que consiste em seguir com o dedo, da esquerda para a direita, as linhas de um texto. Não é necessário que a pessoa leia o texto, apenas que comece e termine na mesma linha. Um exercício parecido, mas mais difícil, é que siga as linhas sem ajuda do dedo, indicando onde terminam diferentes linhas que se lhe indicam. Com estes exercícios e outros parecidos podem-se detectar anomalias graves dos movimentos oculares.

Manteve-se, durante muitos anos, que o processo de análise visual era o responsável das alterações dos disléxicos evolutivos. Esta opinião estava muito enraizada entre psicólogos e professores devido ao facto de os alunos terem tendência para confundir as letras com sons parecidos, como por exemplo: p e q; b e d. Foi assim até ao ponto que, com bastante frequência, esta característica foi considerada como principal sintoma de dislexia (Vega, 2008).

Torres e Fernández (2001) referem que através do estudo qualitativo dos modelos de leitura e ortografia, foram descobertos três modelos diferentes de disléxicos: os “disfonéticos”, os “diseidéticos” e os “aléxicos”.

Segundo as autoras antes evocadas (p.17):

A dislexia “disfonética” ou auditiva é a mais frequente. A sua principal característica é a dificuldade de integração letra – som, ou seja, a soletração não se assemelha à palavra lida. O erro mais notório é a substituição semântica, com alteração de uma palavra por outra de sentido semelhante.

As autoras antes referidas (p.17) caracterizam a dislexia “diseidética” ou visual como sendo “uma deficiência primária na percepção de palavras completas. Os primeiros erros na leitura são fonéticos, com substituição de uma palavra ou fonema por outra de sonoridade idêntica.”

Segundo Torres e Fernández (2001:17), “a dislexia “aléxica” ou visuoauditiva provoca uma quase total incapacidade para a leitura. A dificuldade dos sujeitos com alexia verifica-se tanto na análise fonética das palavras como na percepção de letras e palavras completas.”

Para Torres e Fernández, (2001:19) o estudo dos subtipos de dislexias de desenvolvimento ao nível do processamento de informação tem por base o processo normal de aquisição da leitura e da escrita. De acordo com este modelo identificaram-se três subtipos de dislexia: Dislexia “fonológica”

que se aplica a sujeitos que têm como característica principal uma dificuldade na componente fonológica. Neste caso, as crianças apresentam dificuldades na representação da imagem sonora do grafema e por isso revelam igualmente problemas para aceder ao significado da palavra.

Segundo as autoras acima referidas, os outros dois subtipos de dislexia são Dislexia “morfémica” e Dislexia “visual analítica.”

Segundo Teles (2004:11) aprender a ler não é um processo natural. Contrariamente à linguagem oral a leitura não aparece facilmente da interacção com os pais e os outros adultos, por mais estimulador que seja o meio a nível cultural. Para aprender a ler é essencial ter uma boa consciência fonológica, ou seja, “ter conhecimento consciente de que a linguagem é formada por palavras, as palavras por sílabas, as sílabas por fonemas e que os caracteres do alfabeto representam esses fonemas.”

Segundo a autora acima referida (p.12) “a consciência fonológica é uma competência difícil de adquirir, porque na linguagem oral não é perceptível a audição separada dos diferentes fonemas. Quando ouvimos a palavra “pai” ouvimos os três sons conjuntamente e não três sons individualizados.”

A mesma autora refere, também, que para ler é essencial entender o princípio alfabético, saber que as letras do alfabeto têm um nome e apresentam um som da linguagem, saber achar as correspondências grafo – fonémicas, saber examinar e fragmentar as palavras em sílabas e fonemas, saber efectuar as fusões fonémicas e silábicas e descobrir a pronúncia correcta para ter acesso ao significado das palavras.

Para Teles (2004:12)

a capacidade de compreensão leitora está fortemente relacionada com a compreensão da linguagem oral, com o possuir um vocabulário oral rico e com a fluência e correção leitora. Todas as competências têm que ser integradas através do ensino e da prática.

Segundo a autora antes evocada (p.12), “as dificuldades na aprendizagem da leitura têm origem na existência de um défice Fonológico.” As crianças com dislexia apesar de falarem usando palavras, sílabas e fonemas, não têm um conhecimento consciente destas unidades linguísticas, manifestam um défice a nível da consciência dos segmentos fonológicos da linguagem, um défice fonológico. As crianças que demonstram maiores probabilidades de revelarem dificuldades na aprendizagem da leitura são as que no jardim-de-infância e no início da escolaridade manifestam dificuldades a nível da consciência silábica e fonémica, do reconhecimento das letras e dos sons que lhes correspondem, do objectivo da leitura e que possuem uma linguagem oral e um vocabulário pobres. A motivação é um dos factores muito importantes no desenvolvimento da capacidade leitora, uma vez que, a melhoria desta competência está relacionada com o querer, com a vontade de insistir, no entanto, as dificuldades sentidas e a não obtenção de resultados imediatos se tornem um obstáculo.

Para Shaywitz (2008), o diagnóstico da dislexia engloba uma série de circunstâncias únicas. Apesar de ter uma base biológica, a dislexia manifesta-se no contexto de sala de aula, de maneira a que a sua identificação depende dos procedimentos escolares.

Quando se ouve as crianças a falar, consegue-se descobrir, precocemente, indicadores de potenciais dificuldades de leitura. “A primeira pista indicadora de dislexia pode ser o atraso na linguagem falada.” Normalmente, as crianças dizem as primeira palavras por volta de um ano de idade e entre os 18 meses e os dois anos, já usam pequenos enunciados (Shaywitz, 2008:105).

A mesma autora refere que as crianças mais susceptíveis à dislexia podem começar a dizer as primeiras palavras por volta dos quinze meses e só a partir dos dois anos de idade poderão usar pequenos enunciados. Um atraso na linguagem pode ser um sinal precoce de alerta em relação a um futuro problema de leitura, especialmente em famílias onde exista um

historial de dislexia. Algumas crianças disléxicas podem não apresentar esse atraso, ou este pode ser leve e passar despercebido.

Um outro sinal precoce é a dificuldade articulatória ou, também, chamado de “infantilismo”. Quando a criança começa a falar, as dificuldades articulatórias podem permanecer para além do tempo habitual. Uma criança com cinco ou seis anos de idade já deve conseguir articular todas as palavras sem dificuldade. Quando as crianças apresentam dificuldades em dizer uma palavra nova, longa ou difícil podem mostrar problemas de articulação, isto é, parece que o aparelho fonador, o sistema que possibilita a produção dos sons da linguagem falada, está obstruído (Shaywitz, 2008).

1.3 - Défice de Atenção com hiperactividade

Desordem por Défice de Atenção (DDA) é considerada por Parker (2006) um distúrbio neurobiológico.

O mesmo autor descreve a DDA como sendo um desenvolvimento impróprio das capacidades de atenção, em determinados casos, por impulsividade ou hiperactividade.

Sosin e Sosin (2006:8) afirmam que a “Desordem por Défice de Atenção ou DDA é uma perturbação genética do foro neurobiológico que se torna evidente na primeira infância e que normalmente continua a manifestar-se ao longo da vida da pessoa que dela padece.”

Para Safer e Allen (1979) citados por García (2001:8), a hiperactividade é um “distúrbio que é concebido como um atraso no desenvolvimento, que constitui um padrão de conduta persistente, caracterizado pela inquietude e pela falta de atenção excessivas e que se manifesta em situações que requerem inibição motora.” A mesma aparece entre os dois e seis anos de idade e é ao longo da adolescência que vai baixar de intensidade.

Sosin e Sosin (2006) referem que a DDA manifesta-se nas pessoas de diversas maneiras e pode caracterizar-se pela dificuldade das pessoas em manter a atenção e a concentração.

García (2001) caracteriza as crianças hiperactivas como tendo uma conduta inquieta, desordenada, sem objectivos e com falta de persistência. Assim, são crianças desordenadas, não têm atenção na sala de aula, não terminam uma actividade, mudando, constantemente, de tarefa. Mantêm-se em constante actividade, no entanto, a mesma é incontrolada e não se dirige a um objectivo ou fim. Estas crianças revelam dificuldades em ficar quietas, sentadas e precipitam-se em dar respostas a questões que ainda não foram terminadas. Revelam-se

impacientes, não esperam pela sua vez de intervir quando participam em actividades conjuntas com os seus colegas e interrompem as actividades dos colegas. Uma vez que as suas condutas espelham uma débil consciência do perigo, estas crianças sofrem, com facilidade, acidentes ou quedas. Não cumprem as ordens dos adultos, por isso são desobedientes. Por consequência de tudo o que foi referido, as crianças hiperactivas também têm problemas com os colegas, pois revelam dificuldades em jogos cooperativos e no cumprimento de regras dos mesmos.

Parker (2006) cita que, ao longo de algum tempo, a hiperactividade era vista, por muitas pessoas, como a característica mais saliente da DDA. Mais tarde, percebeu-se que poderiam existir diversos tipos de Desordem por Défice de Atenção, tais como algumas pessoas serem hiperactivas e impulsivas, outras por estados de desatenção e outras, ainda, poderão manifestar uma combinação dos três traços.

Para Barkley (2002:35) “O Transtorno por Déficit de Atenção/Hiperactividade (TDAH), é um transtorno de desenvolvimento do autocontrole que consiste em problemas com os períodos de atenção, com o controle do impulso e com o nível de actividade.”

Segundo o mesmo autor, os problemas acima descritos são reflectidos na capacidade que a criança tem em controlar o seu próprio comportamento e na sua própria vontade.

“O transtorno por Déficit de Atenção/Hiperactividade é um transtorno real, um problema real e, frequentemente, um obstáculo real. Ele pode ser um desgosto e uma irritação” (2002:35).

Segundo García (2001:7)

O problema real das crianças hiperactivas coloca-se nas situações em que se lhes exige o controlo dos movimentos e a manutenção da atenção: isto é, quando se lhes pede que permaneçam quietas e prestem atenção. Estas circunstâncias coincidem com a realização de tarefas académicas em que é necessário modelar e controlar o nível de actividade

Para muitos dos profissionais clínicos, o Transtorno por Déficit de Atenção/Hiperactividade consta de três problemas primários, tais como dificuldades em manter a sua atenção, controle ou inibição dos impulsos e da actividade excessiva. Existem outros profissionais que acreditam que as pessoas com Transtorno por Déficit de Atenção/Hiperactividade têm dois problemas adicionais, tais como dificuldades para seguir regras e instruções e variabilidade extrema nas respostas a situações (Barkley, 2002)

Hoje em dia, nem todas as pessoas que apresentam Desordem por Défice de Atenção são Hiperactivas. As pessoas que têm Hiperactividade são reconhecidas como tendo Desordem por Défice de Atenção com Hiperactividade (DDAH). Um dos sintomas que marca a DDA ou DDAH é a actividade física excessiva. Actualmente, os profissionais referem a impulsividade, a falta de atenção e a actividade excessiva como sendo traços distintivos da DDA ou DDAH (Sosin & Sosin, 2006).

García (2001) refere que segundo os critérios do DSM-II-R, os sintomas do distúrbio por défice de atenção com hiperactividade são os seguintes: actividade motora excessiva, falta de atenção e impulsividade.

Relativamente à movimentação excessiva, esta “contrasta com a rigidez e com falta de flexibilidade dos seus movimentos, características que influenciam os acidentes frequentes e as quedas que estas crianças dão”(García, 2001:13).

Segundo Sosin e Sosin (2006:37), as crianças que têm Desordem por Défice de Atenção impulsivas “parecem não conseguir refrear os pensamentos ou as acções. Simplesmente não conseguem parar para pensar nos seus actos.”

Para Sosin e Sosin (2006), a impulsividade caracteriza-se através dos seguintes aspectos: agir sem pensar, saltar de uma actividade para outra, desafiar ou dissuadir, interrompendo as conversas, ter dificuldade em esperar pela sua vez, expressar sentimentos ou ideias sem pensar, tomar decisões sem prever ou pensar nas consequências, agir com ousadia, sem medo ou em busca de emoções fortes, repetir comportamentos problemáticos e alinhar em novas experiências sem ler primeiro as instruções nem verificar as indicações.

Sosin e Sosin (2006) referem que o aluno que é impulsivo pode agir como agente perturbador de uma aula, isto é, pode falar sem ser a sua vez, fazendo palhaçadas ou brincando na altura errada. Este tipo de aluno torna-se um transtorno para os professores e colegas pois está constantemente a interromper as conversas. Os alunos impulsivos ficam irritados quando são contrariados.

Selikowitz (2010:45) define impulsividade como sendo uma “dificuldade de pensar antes de agir.”

Segundo o mesmo autor, a impulsividade das crianças com défice de atenção com hiperactividade, expressa-se de várias maneiras. Actuam com impulsividade, pensam com impulsividade e sentem com impulsividade. Este tipo de crianças agem sem pensar, ou seja, as crianças correm riscos e todos quanto os rodeiam também correm esses riscos.

As crianças com défice de atenção com hiperactividade do tipo impulsivo têm tendência para acidentes, como por exemplo: partem ossos, queimaduras e intoxicações. Este tipo de crianças destroem todo o género de brinquedos muito rapidamente (Selikowitz, 2010).

Para uma criança impulsiva é muito complicado esperar pela sua vez, seja numa fila de espera, seja na sala de aula. Este tipo de crianças realizam uma actividade rapidamente sem se preocuparem se está ou não bem feito (Selikowitz, 2010).

A criança impulsiva pode apresentar falta de capacidade para entender ou controlar o efeito das suas acções nos outros, tal facto pode levar este tipo de crianças a confrontos sociais frustrantes sem sucesso, a problemas disciplinares e a problemas de auto – estima para o resto da vida (Sosin & Sosin, 2006).

Para os autores antes citados, o professor pode ser útil na orientação dessas crianças, uma vez que pode prever as consequências das diferentes acções, mas para este tipo de crianças torna-se difícil ultrapassar a pressão dos colegas. Então, a medicação aparece como uma estratégia de intervenção para crianças impulsivas, isto é, pode ser eficaz para acalmar a impulsividade.

Relativamente à falta de atenção, este é, dos três traços, o que provoca mais problemas quer ao aluno quer ao professor. Todas as crianças com Desordem por Défice de Atenção revelam falta de atenção, isto é, é a característica tipo destas crianças. A falta de atenção quer dizer dificuldade em se manter concentrado numa actividade por um longo período de tempo. Este tipo de crianças estão presentes na sala de aula em termos físicos mas o seu pensamento está muito distante (Sosin & Sosin, 2006).

Para os autores acima referidos, as pessoas com DDA têm tendência para se distraírem com facilidade durante o resto da vida.

As crianças que revelam um défice de atenção mostram dificuldade na resolução dos trabalhos de casa, pois dão bastantes erros devido à falta de atenção. Este tipo de crianças distrai-se com bastante facilidade, principalmente, quando estão em grupo. O défice de atenção acentua-se mais quando as crianças têm de ouvir do que quando têm de ver (Selikowitz, 2010).

Segundo o autor acima referido, muitas crianças revelam dificuldades na aquisição da informação dentro da sala de aula, pois distraem-se frequentemente. Este tipo de crianças, durante as aulas, distraem-se olhando para a janela, para o vazio e, assim, é raro conseguirem terminar a tarefa proposta no tempo deliberado.

Para García (2001) o défice de atenção revela-se pela ausência de persistência na resolução de actividades que exigem a intervenção de processos cognitivos.

A mesma autora refere que este tipo de crianças não terminam as actividades pois distraem-se com facilidade, principalmente, quando a tarefa é complexa e requer a utilização de conceitos abstractos.

O processamento auditivo é um dos problemas que agrava a falta de atenção na maior parte das crianças com DDA. Apesar dos esforços destas crianças para manterem a atenção de forma consciente, a falta de atenção está fora do seu controlo consciente (Sosin & Sosin, 2006).

Para Selikowitz (2010) o défice de processamento auditivo é comum em crianças com défice de atenção com hiperactividade. Este défice interfere na capacidade deste tipo de crianças entenderem o que ouvem.

O mesmo autor (p.68) refere que “uma criança com défice de processamento auditivo não compreende as instruções que ouve e sente-se confundida perante um professor que fale muito.”

Segundo Sosin e Sosin (2006:25) “outro problema que afecta todos os alunos, mas especialmente os que têm DDA, está relacionado com a componente afectiva da aprendizagem, que se refere aos sentimentos que um determinado professor desperta nos seus alunos,” ou seja, se o aluno gostar do professor torna-se mais simples para este manter-se com atenção e fazer um esforço por aprender. Mas se o aluno não gostar do professor por este não ser compreensivo e dedicado, então terá grandes problemas de aprendizagem. Existem alunos com DDA que apresentam problemas de leitura e até já foram considerados disléxicos.

Para Selikowitz (2010:70) “a dislexia é uma dificuldade específica da aprendizagem que interfere com a capacidade que a criança tem de aprender a ler.”

O autor antes evocado refere que é muito mais usual uma criança com défice de atenção com hiperactividade ser disléxica do que as outras crianças. Se uma criança com défice de atenção com hiperactividade e dislexia usufruir apenas de aulas de apoio, a evolução desta será mínima ou nula, uma vez que, a capacidade de memória activa e da atenção vão ser uma barreira à aprendizagem.

Muitas vezes, a dislexia e a DDA sobrepõem-se, sendo de extrema importância conseguir identificar a DDA em alunos disléxicos. Quando se verifica a presença de DDA, a aplicação da medicação melhora a concentração, a rapidez e a memorização na leitura (Sosin & Sosin, 2006).

Como estratégias de intervenção na sala de aula, temos a aprendizagem cooperativa e várias técnicas interactivas que ajudam os alunos mais distraídos a concentrarem-se (Sosin & Sosin, 2006).

Para os autores acima referidos (p.84), “as técnicas de aprendizagem cooperativa podem ser um veículo eficaz para fomentar as interacções sociais positivas entre alunos.”

Segundo os mesmos autores, os alunos com Desordem por Défice de Atenção conseguem concentrar-se melhor quando inseridos num pequeno grupo de trabalho, tornando-se o seu comportamento entre colegas mais aceitável. Este tipo de alunos podem aumentar a possibilidade de sucesso quando inseridos em grupos de aprendizagem cooperativa em que as actividades fomentem o espírito de equipa.

Todas as crianças com Desordem por Défice de Atenção com Hiperactividade revelam dificuldade em manter-se sentadas e estão constantemente a mexer-se na carteira, dão pontapés, brincam com os dedos e com todos os objectos que os rodeiam. As crianças com DDAH caracterizam-se por serem muito activas e inquietas desde muito novas. Por norma metem-se em todo o tipo de problemas (Sosin & Sosin, 2006).

Para os mesmos autores, a hiperactividade também se pode manifestar pelo falar continuamente. As crianças com DDAH podem revelar alguns períodos de atenção prolongados. Estes períodos acontecem quando as mesmas estão muito envolvidas nas actividades que gostam.

Segundo García (2001:13) “os problemas de coordenação motora também afectam a motricidade fina, pois tais crianças mostram dificuldade em realizar actividades que exigem coordenação manual, como por exemplo, abotoar a roupa ou atacar os sapatos.”

Existem algumas crianças com DDAH que revelam problemas de coordenação. Estes problemas afectam o equilíbrio, a coordenação óculo – manual e a motricidade fina (Sosin & Sosin, 2006)

Os autores acima mencionados referem que a hiperactividade não é facilmente controlável. A melhor estratégia de intervenção para crianças com hiperactividade é ajudá-las a gastar as energias em excesso. Dentro da sala de aula pode-se optar por atribuir ao aluno actividades que requeiram movimento, tais como, levantar-se para ir buscar materiais, para afiar lápis, apagar o quadro ou guardar um livro.

Para concluir, os traços que distinguem as crianças que apresentam DDA são falta de atenção, impulsividade e hiperactividade. A hiperactividade é um dos traços da DDA que é mais controlável se for aplicada medicação estimulante (Sosin & Sosin, 2006).

Segundo García (2001) o tratamento da hiperactividade consiste na administração de fármacos, principalmente estimulantes e na aplicação de métodos comportamentais e cognitivos. Estes dois tipos de tratamento têm surtido efeito, uma vez que, as crianças melhoraram o seu comportamento em vários aspectos.

A mesma autora refere que se se ajustar as duas terapias, ou seja, a medicação com os métodos comportamentais e cognitivos, pretende-se que os resultados obtidos se juntem para que a criança melhore.

Para Selikowitz (2010), a terapia que tem como objectivo ensinar as crianças a controlarem-se denomina-se d terapia cognitiva. Este tipo de terapia, normalmente, não mostra resultados positivos em crianças com défice de atenção com hiperactividade, a não ser que a criança esteja motivada, assim, poderá desenvolver a capacidade de parar para pensar antes de agir.

O autor antes evocado refere que, ao contrário dos resultados menos positivos da terapia cognitiva, a medicação representa um resultado bastante positivo no controlo da impulsividade. Os medicamentos são o suficiente para controlar estas dificuldades neste tipo de crianças.

Para Sosin e Sosin (2006), o tratamento mais adequado à falta de atenção, impulsividade e actividade excessiva é o uso de medicação estimulante. Todas as crianças que tomam este tipo de medicação conseguem ficar sentados, não se distraem tanto, ficando, assim, mais concentrados nas aulas. Muitos jovens com DDA concluem que o uso da medicação estimulante vai proporcionar-lhe um sentimento de controlo, ou seja, sentem que conseguem ter as coisas controladas.

A ingestão de medicamentos, principalmente estimulantes, faz com que os resultados sejam instantâneos em algumas crianças com défice de atenção com hiperactividade (García, 2001).

A mesma autora refere que com a aplicação da medicação, notou-se uma diminuição da actividade motora, aumento da atenção e melhoria do rendimento, a curto prazo.

O tratamento com medicação para a hiperactividade é uma preocupação para os pais, pois estes mostram a sua preocupação relativamente às consequências que este tipo de medicação continuada pode causar nos seus filhos, a longo prazo (García, 2001).

Segundo Selikowitz (2010), os fármacos podem diminuir muitas das dificuldades manifestadas pelas crianças com défice de atenção com hiperactividade. Com a continuação

da aplicação da medicação, a criança fica diferente, ou seja, comporta-se como crianças da sua idade e de maneira mais madura.

O autor antes evocado refere que existem crianças que só a ingestão de fármacos é suficiente, não sendo necessário outro tratamento especial. Basta, apenas, um programa educativo e o apoio dos pais.

Pelo contrário, existem crianças que a medicação não é suficiente. Tem que ser administrada “em conjunto com programas de apoio educativo individual e programas de controlo de comportamento” (Selikowitz, 2010:207).

Parker (2006), refere que são os pais das crianças com DDA que decidem administrar ou não a medicação, uma vez que não se conhece cura médica para a Desordem por Défice de Atenção. Este tipo de medicação pode aliviar os sintomas da DDA, tais como impulsividade, falta de atenção e a hiperactividade.

Selikowitz (2010) refere que é fundamental que as crianças entendam o papel da medicação, para se poderem atingir bons resultados.

Segundo o mesmo autor, é muito importante que a criança esteja consciente que é capaz de se concentrar mas tem se esforçar para o conseguir e que o papel dos medicamentos é para a ajudar a conseguir atingir esse objectivo.

Parker (2006) refere que para as crianças com DDA que necessitam ser medicadas, os medicamentos receitados mais frequentemente são os psicoestimulantes e os antidepressivos tricíclicos.

Os fármacos psicoestimulantes são utilizados, desde o ano de 1937, no tratamento da hiperactividade. Os fármacos que normalmente são receitados pelos médicos no tratamento da DDA são a Ritalina, a Dexedrine, o Adderall e o Cylert (Parker, 2006).

Segundo Parker (2006:19)

Suspeita-se que os psicoestimulantes têm efeito nos neurotransmissores do organismo permitindo assim que a criança focalize melhor a sua atenção, controle a impulsividade, regule a actividade motora, melhore a coordenação visual – motora e, em geral, exiba um comportamento mais intencional e orientado para objectivos.

A Ritalina é um psicoestimulante que quando ministrado o seu efeito verifica-se trinta minutos após a toma. Mas, o efeito do medicamento só dura 3 a 4 horas, o que vai obrigar a

uma segunda toma por dia e, por vezes, pode ir até uma terceira toma. No início do tratamento, a dose ministrada é de 5 mg, podendo ser aumentada até os sintomas que se querem alterar, melhorem (Parker, 2006).

Segundo o autor acima referido, há, também, à venda outro tipo de Ritalina com libertação mais lenta. Este tipo denomina-se de Ritalina SR – 20 e foi fabricada para ser igual a duas doses de 10 mg de Ritalina Padrão. Com a Ritalina SR – 20 os efeitos não se começam a fazer sentir tão rapidamente como a Ritalina padrão, mas a duração do efeito sobre o comportamento da criança é mais prolongado, mais ou menos 7 horas. Existe um outro psicoestimulante receitado pelo médico que é a chamada Dexedrine que é eficaz no tratamento de crianças com DDA. Tal como a Ritalina, a Dexedrine existe em comprimidos de 5 mg e em forma de libertação prolongada. A dose inicial de Dexedrine é de 2,5 mg a 5 mg, uma vez por dia, de manhã. A dosagem pode ser aumentada à medida que for necessário. As doses de Dexedrine equivalem a metade das de Ritalina.

Existe, também, um outro estimulante, o Adderall. Este estimulante é uma mistura de sais de um produto de anfetaminas. É o mais recente estimulante para o tratamento de crianças com DDA. Actua rapidamente, sendo o seu efeito mais prolongado que o da Ritalina e da Dexedrine (Parker, 2006).

Outro estimulante usado no tratamento de crianças com DDA é o Cylert. Este existe em comprimidos e é de toma única, preferencialmente pela manhã. O seu efeito poderá prolongar-se de 7 a 8 horas ou mais. Quando o período de uso de Cylert é longo, os níveis deste aumentam na corrente sanguínea, proporcionando uma maior duração da sua acção. Este fármaco não é aconselhável como tratamento inicial de crianças com Desordem por Défice de Atenção (Parker, 2006).

Segundo o mesmo autor, os fármacos psicoestimulantes acima mencionados apresentam efeitos secundários, sendo os mais comuns falta de apetite, perturbações do sono, irritabilidade, náusea, cefaleias e obstipação. No caso da Ritalina, o uso mais prolongado, entre 2 a 4 anos, pode provocar alterações na curva de aumento ponderal na criança, o que vai afectar, temporariamente, o seu crescimento, num grau muito reduzido.

O mesmo autor refere, ainda, que não existem informações que revelem que o tratamento com fármacos psicoestimulantes provoquem alterações na produção da hormona de crescimento humano.

Para além dos fármacos psicoestimulantes, existem os antidepressivos tricíclicos, estes são o Tofranil, o Norpramin e o Tryptanol/Elavil. Estes três fármacos foram utilizados,

inicialmente, no tratamento de depressões, posteriormente, também foram prescritos para crianças com TDAH, crianças que apresentassem reacções de ansiedade ou pânico, crianças com problemas de urinar na cama e outras com transtorno do sono. Estes fármacos são utilizados quando as crianças com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperactividade não toleram o uso de estimulantes e revelam depressão ou ansiedade associadas ao TDAH (Barkley, 2002).

O autor acima descrito, refere que o antidepressivo tricíclico mais estudado no tratamento de crianças com TDAH é o Norpramin.

Parker (2006) diz que os efeitos dos tricíclicos, Tofranil e Norpramin, são prolongados, normalmente 12 a 24 horas. Estes fármacos também apresentam efeitos secundários, tais como secura na boca, falta de apetite, cefaleias, dores de estômago, tonturas, obstipação e taquicardia ligeira.

Antes da prescrição deste tipo de fármacos, os médicos podem solicitar que as crianças com Desordem por Déficit de Atenção façam electrocardiogramas simples a fim de verificar se têm algum efeito na condução cardíaca (Parker, 2006).

Segundo Parker (2006:25) “usar a medicação como único recurso no tratamento da DDA raramente é suficiente. Muitas crianças com DDA podem retirar benefícios do aconselhamento e do apoio extra proporcionado pela escola.”

Para Selikowitz (2010:186), “os professores desempenham um papel importante no acompanhamento prestado à administração de medicamentos às crianças com PHDA e no controlo dos efeitos secundários, positivos e negativos, dessa medicação.”

O professor tem que entender que a ingestão de fármacos é uma das maneiras de ajudar as crianças com déficit de atenção com hiperactividade. A medicação, para ter resultados positivos, tem de ser administrada em conjunto com outras estratégias (Selikowitz, 2010).

Segundo o autor antes evocado, o professor deve-se certificar se a criança tomou ou não a medicação, pois existem crianças que tomam os fármacos sozinhas, mas há outras que, por serem mais novas e menos autónomas, não o conseguem fazer sem serem auxiliadas pelo professor.

Aos professores cabe, ainda, a função de controlar os efeitos positivos e negativos, da medicação (Selikowitz, 2010).

Para o mesmo autor, por vezes, as crianças com déficit de atenção com hiperactividade manifestam melhorias na capacidade de concentração provocada pela medicação.

Os professores de crianças com défice de atenção com hiperactividade devem ter um contacto regular com os seus pais. Estes contactos professores/pais e vice-versa, servem para garantir que tanto os professores como os pais têm conhecimento do progresso da criança (Selikowitz, 2010).

O mesmo autor refere que é importante os professores conversarem com os pais destas crianças para definirem, em conjunto, estratégias de apoio ao trabalho da criança em casa e, consequentemente, incentivar os pais para ajudarem a criança a estudar e corrigirem os seus trabalhos de casa.

II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

2.1- Caracterização do Projecto

Este é um projecto de Investigação-acção que teve por base a intervenção num grupo de alunos do 3º ano de escolaridade, onde está inserida uma aluna com dislexia e deficit de atenção/concentração, pertencente ao Agrupamento de Escolas Vermelho.

No que respeita à Investigação-acção e para Sousa (2009) a junção das palavras investigação e acção tem como significado uma estratégia de estudo que o professor utiliza na sua prática pedagógica com os seus alunos. Halsey (1972) citado por Sousa (2009: 95) refere-a como “uma intervenção em pequena escala na sala de aula e um estreito exame dos efeitos dessa intervenção.”

Existe uma grande variedade do conceito de Investigação-acção.

Cohen e Manion (1994) citados por Bell (2008:20) descrevem a Investigação-acção como

Um procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (isto é, numa situação ideal), durante períodos variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, entrevistas e estudos de casos, por exemplo), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direcção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso.

Segundo Bell (2008), “a investigação-acção não é um método nem uma técnica.”

Consiste numa abordagem que se revela particularmente atraente para os educadores devido à sua ênfase prática na resolução de problemas, por serem profissionais (umas vezes conjuntamente com investigadores exteriores à instituição, outras não) que levam a cabo a pesquisa e esta visar um maior entendimento e aperfeiçoamento do desempenho durante um certo período.

Para Sousa (2009), a maioria das investigações deste tipo são feitas por professores e respectivos alunos. Este tipo de investigação também pode ser feito por investigadores que vão investigar a maneira que o professor tem de actuar com os respectivos alunos.

Para o autor acima referido, a investigação-acção tem por base “a observação de comportamentos e atitudes” que são visíveis aquando da sua prática pedagógica. A investigação – acção tem uma “feição empírica”.

Os procedimentos que se devem utilizar para por em prática a investigação-acção têm por base uma “planificação de acções” que contêm “conteúdos programáticos e uma calendarização predefinida e dividida por etapas.” (Sousa, 2009: 96)

Segundo o mesmo autor, quando se termina cada etapa far-se-á uma avaliação para ver se todas as acções estão a decorrer conforme o planificado ou se haverá necessidade de fazer alterações.

No seguimento do que acima foi referido, a investigação-acção tem por base a constatação de um problema e a resolução do mesmo. Tanto o professor como os alunos participam activamente na investigação, fazendo diversas experiências e respectivas avaliações, para chegarem à conclusão de qual é a mais adequada. (Sousa, 2009)

Segundo o autor acima citado, na investigação-acção, o professor sente necessidade de ter um apoio de outros colegas para partilha de ideias, pois este está tão envolvido pelos procedimentos da acção, isto é, pela acção em si, que necessita desse apoio.

Hill e Kerder (1967) citados por Sousa (2009: 101) dizem que

A investigação-acção funciona melhor quando se torna uma acção cooperativa de investigação. Este método de actuação passa a incorporar as ideias e expectativas de todas as pessoas envolvidas na situação. A investigação-acção em cooperação traz bastantes benefícios para a acção dos sujeitos, a actuação do professor, a preparação dos materiais e para uma mais criteriosa avaliação-reformulação da acção. Esta prática traduz-se no final numa maior qualidade da investigação e na resolução dos problemas pelos professores, directores, alunos e até mesmo outras pessoas da comunidade escolar, produzindo logo consequências de melhoria educacional no quotidiano da escola, para além de maior eficácia na investigação.

A elaboração deste projecto envolveu a professora da turma, a professora de apoio educativo, os alunos do grupo, em especial o caso mais grave ao nível da problemática que apresenta.

Ao planificar as actividades deste projecto houve sempre o cuidado de, as mesmas, serem dinamizadas no grupo e para o grupo tendo presente o sucesso para todos e com todos.

A implementação do projecto acima referido baseou-se no uso de metodologias ligadas à aprendizagem cooperativa e ensino diferenciado.

Sanches (2005:134) refere que

Promovendo a aprendizagem cooperativa e a sucessiva autonomização dos alunos, fica mais tempo ao professor para dar melhores respostas aos que delas têm mais necessidade, mas o professor terá necessidade, certamente, de despende mais esforço e mais tempo para a planificação e para accionar o trabalho em classe.

O projecto foi posto em prática durante os meses de Março, Abril, Maio e Junho, uma manhã por semana.

Foi feita uma reflexão/avaliação da actividade que foi posta em prática e assim podemos “verificar se a evolução das acções está a suceder em conformidade com o previsto ou se há necessidade de se efectuarem ajustes ou correcções” (Sousa, 2009:96)

2.2. Problemática e Questão de partida

Devido à heterogeneidade do grupo e tendo em conta a aluna inserida no Regime Educativo Especial, Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, nas alíneas a) Apoio Pedagógico Personalizado, b) Adequações Curriculares Individuais e d) Adequações no Processo de Avaliação, conforme revelou a professora da turma em conversa informal, encontrámo-nos diante de um grupo que apresentou níveis de aprendizagem diferentes dentro da sala de aula. Assim, existiu a necessidade de se desenvolverem metodologias tendo em conta as diversas necessidades dos alunos que compõem o grupo com vista à promoção do sucesso educativo dos mesmos.

Com base em tudo o que foi atrás citado, como se deverá intervir, de maneira a responder às necessidades educativas de todos os elementos do grupo, tendo em conta que no seio do mesmo existe uma aluna com dislexia e défice de atenção com hiperactividade?

2.3. Objectivos gerais do Trabalho de Projecto

Este trabalho de projecto teve como objectivos gerais:

- Criar maior autonomia nos alunos;
- Desenvolver o espírito de cooperatividade entre os alunos do grupo;
- Desenvolver competências na área curricular de Língua Portuguesa;
- Promover o sucesso educativo de todos os alunos, principalmente os que revelam dificuldades de aprendizagem e de socialização.

2.4. Técnicas e instrumentos de pesquisa de dados

As técnicas e instrumentos de pesquisa utilizados foram a pesquisa documental, entrevista semidirectiva, a sociometria e a observação naturalista.

2.4.1 – Pesquisa Documental

A pesquisa documental define-se como uma técnica de recolha e verificação de dados, dando acesso às fontes escritas ou não escritas (Saint-Georges, 2005)

Segundo Sousa (2009), vários autores distinguem “pesquisa documental” de “investigação documental”. A pesquisa documental é considerada como fonte primária e a investigação documental é referida como fonte secundária. Das fontes primárias fazem parte os documentos oficiais, tais como, legislação, biografias, cartas, artigos de jornal, fotos, filmes, videogravações, mapas e outros documentos que ainda não sofreram tratamento. Das fontes secundárias fazem parte os estudos que implicam a consulta de relatórios de investigações empíricas, livros, teses, monografias, artigos científicos.

A investigação documental tem como principal vantagem a possibilidade de se ficar a conhecer uma maior variedade de factos do que se fizesse uma investigação directa. Como desvantagem poderá acontecer existirem alguns documentos que contenham informação errada. Assim, existe a necessidade de analisar muito bem toda a informação e utilizar fontes diversificadas (Sousa, 2009).

2.4.2 – Técnica da Entrevista

Relativamente à Técnica da Entrevista e segundo Afonso (2005:97), esta é a mais utilizada para recolha de dados, na investigação naturalista e “consiste numa interacção verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de face a face ou por intermédio do telefone.” Para o autor acima referido existem três tipos de entrevista: entrevistas estruturadas, não estruturadas e semi-estruturadas. Estes três tipos de entrevistas distinguem-se “em função das características do dispositivo montado para registar a informação fornecida pelo entrevistado.”

Para Moser e Kalton (1971) citados por Bell (1997), a técnica da entrevista é uma conversa entre quem faz a entrevista e quem é entrevistado. Tem como objectivo retirar determinada informação a quem é entrevistado.

Segundo Morgan (1988) citado por Bogdan e Biklen (1994), uma entrevista define-se como uma conversa propositada, normalmente é entre duas pessoas, mas poderá envolver mais pessoas.

A definição de entrevista como uma conversa tendo em vista um objectivo apresenta a vantagem de ser suficientemente ampla para englobar uma grande variedade de entrevistas possíveis, mas, em contrapartida, é muito vaga para permitir a distinção dos diferentes tipos de entrevista (Ghiglione & Matalon, 1992)

Segundo os mesmos autores, a diferença que existe é entre a entrevista que tem um objectivo de diagnóstico e a entrevista “de estudo” que aponta para a generalização.

Para Estrela (1986: 354) “a técnica da entrevista poderá ser utilizada em vários momentos do trabalho a realizar com os professores e os alunos das classes observadas.”

Para Ruquoy (1997) eleger uma entrevista é decidir-se por determinadas condições metodológicas: Uma semelhança oral entre o investigador e a pessoa entrevistada; uma entrevista provocada pelo investigador; uma entrevista assente no uso de um guião de entrevista; uma entrevista numa perspectiva intensiva.

2.4.3 – Sociometria

Segundo Estrela (1984), os testes sociométricos servem para verificar as relações espontâneas do grupo e a posição de cada elemento no referido grupo, de acordo com o tipo de relações acima citadas.

Para o mesmo autor, os testes sociométricos dão-nos um conhecimento de cada elemento e não do grupo.

O teste sociométrico deve ser aplicado em conjunto com outras técnicas de recolha de dados (Estrela, 1984)

Segundo Northway e Weld (p.11), “um teste sociométrico consiste muito simplesmente em pedir a cada membro de um grupo que indique as pessoas com quem gostaria de se associar em diversas situações.”

Para Bastin (1980: 15), “o trabalho preparatório, que em nenhum caso pode ser omitido, consiste em predispor o grupo, o melhor possível para responder, sinceramente, às perguntas.”

Com a realização dos testes sociométricos podemos ficar a saber muitas informações acerca das crianças: podemos ficar a saber se a criança é aceite pelos outros elementos do grupo, quais os maiores amigos de cada elemento, podemos ficar a saber, ainda, a estrutura do grupo, no geral. Para ver a evolução das relações entre os elementos do grupo, podemos aplicar o teste sociométrico em alturas diferentes (Northway & Weld)

É necessário que exista um conhecimento do grupo onde se vai aplicar o teste, antes da sua realização, pois segundo Estrela (1984:380), “só a partir desse conhecimento se poderá motivar o grupo para a realização do teste, justificando-o com base em realidades presentes.”

O mesmo autor refere que se os testes sociométricos têm como finalidade a reorganização dos grupos de trabalho para a realização de actividades escolares, a motivação dos elementos do grupo tem que ser mais forte.

Para Bastin (1980), o teste sociométrico é definido como um pedido que se faz aos alunos para estes escolherem, de entre os elementos do grupo, com quem gostariam de participar numa actividade proposta. Pode-se pedir, também, que refiram aqueles com quem não gostariam de participar na referida actividade.

Segundo o autor acima citado (p.18), o teste sociométrico dá-nos a “posição social de cada elemento do grupo.”

Um teste sociométrico dá-os a informação das preferências de cada elemento do grupo e, também, as respectivas rejeições.

Para Bastin (1980: 19), “as rejeições recíprocas permitem determinar os pontos de tensão e os membros que é necessário vigiar, para se evitar a generalização de conflitos e a desagregação do grupo.”

2.4.4 – Observação Naturalista

No que respeita à Observação naturalista e segundo Sousa (2009: 109), a observação em educação “destina-se essencialmente em pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico.”

Para Rodrigues (1993) observar é aplicar com atenção os sentidos a um objecto, para se adquirir um conhecimento claro e preciso. Sem observação, a análise de uma realidade e das suas leis, resumir-se-á à simples suposição e adivinhação.

Segundo Vayer (1990) a observação de crianças deverá ser moldada às situações e a sujeitos distintos, sendo sempre relativa, ou seja, raramente se consegue tirar de uma observação conclusões definitivas.

Para Sousa (2009), existem zonas que se fossem aplicados outros métodos de investigação poderiam comprometer a veracidade dos comportamentos. Nestes casos a observação revela-se um método eficaz, principalmente quando envolve professor e alunos dentro da sala de aula.

A observação possibilita a realização de registos dos acontecimentos, dos comportamentos e das atitudes no seu âmbito, sem alterar a sua naturalidade (Sousa, 2009)

O autor acima citado refere que a observação é feita apenas de uma parte do que se passa e não compreendendo o todo.

Barros (1986) refere que a observação é muito importante para as ciências pois é com base nela que se principia todo um processo científico no estudo de problemas. Assim, a mesma, deve ser, exacta, completa, sucessiva e metódica.

Para Sousa (2009: 109) “a observação efectuada no campo da investigação educacional é mais formal, controlada, sistematizada e centrada sobre uma situação específica, procurando o maior rigor e objectividade dos dados observados.”

O método de observação tem vantagens e desvantagens.

Bailey (1978) citado por Sousa (2009) refere algumas vantagens desta metodologia: na observação, o observador pode observar o comportamento directamente e tomar apontamento do que achar mais importante; o observador pode desencadear uma boa relação com quem observa, pois a observação decorre num determinado período de tempo; a metodologia da observação limita-se a verificar o que ocorre normalmente.

Esta metodologia também tem as suas desvantagens.

Segundo Ander-Egg (1978) citado por Sousa (2009), as desvantagens principais são: o observado pode desenvolver impressões favoráveis ou desfavoráveis em relação ao observador; a ocorrência espontânea não é previsível; podem acontecer imprevistos na função do observador; a duração dos acontecimentos é variável, pois determinados aspectos não estão ao alcance do observador.

Existem, também, as modalidades de observação.

Para Sousa (2009), as modalidades de observação podem ser simples ou estruturadas, o observador pode ser participante ou não-participante, pode ser sistematizada ou não-

sistematizada, individual ou em equipa e segundo o contexto, pode ser laboratorial ou em campo.

Segundo Estrela (1986) há diversas formas de observar. Assim, tem que se ter em conta a situação ou atitude do observador, o processo de observação e o campo de observação.

Para Lacey (1976) citado por Bell (2008:162), a observação participante é “a transferência do indivíduo total para uma experiência imaginativa e emocional na qual o investigador aprendeu a viver e a compreender o novo mundo.”

2.5. Procedimentos para a recolha e análise de dados

a) Pesquisa Documental

Relativamente à pesquisa documental, foram consultados os relatórios mais recentes que existem no processo individual da aluna, o Projecto Educativo, o Projecto Curricular de Escola e o Projecto Curricular de Turma da Escola Básica do 1º Ciclo pertencente ao referido Agrupamento.

b) Entrevistas

Antes de iniciar a intervenção foram feitas entrevistas à professora da turma e à professora de apoio educativo que vai à turma.

Como refere Estrela (1986), as minhas entrevistas seguiram três etapas. A primeira etapa refere-se ao guião da entrevista, a segunda etapa ao protocolo e a terceira etapa refere-se à análise de conteúdo.

Os guiões das entrevistas foram elaborados com base na modalidade da entrevista semi-directiva, isto é, foi uma conversa entre entrevistador e entrevistado que foi conduzida por tópicos que foram definidos no início.

Os Guiões foram elaborados através de blocos, tendo em conta os objectivos que se queriam atingir. Para cada objectivo específico foram delineados tópicos.

Segundo Afonso (2005), o guião deve ser construído a partir das questões de investigação. A organização da entrevista é feita com base em objectivos, questões e tópicos. A cada objectivo corresponde uma ou mais questões. A cada questão equivalem variados tópicos que se usarão na gestão do discurso do entrevistado, ao longo da entrevista.

Após a organização dos guiões das entrevistas, contactei as professoras a entrevistar, clarificou-se a necessidade de realizar estas entrevistas e foi pedida a autorização para que as mesmas fossem gravadas para posterior transcrição.

De seguida verificou-se a disponibilidade das entrevistadas para marcação das entrevistas e ficou estabelecido o anonimato das mesmas.

Após o término dos guiões das entrevistas, passou-se para as entrevistas propriamente ditas e posterior transcrição.

Para Guerra (2006:69), “uma vez realizadas as entrevistas, torna-se necessário transcrevê-las para papel.”

Depois de efectuadas as transcrições das entrevistas foi feita a análise de conteúdo de cada entrevista.

Segundo Bardin (1979:104)

a unidade de registo é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial. A unidade de registo pode ser de natureza e dimensões muito variáveis.

No final da intervenção foram feitas entrevistas à professora da turma e ao encarregado de educação da aluna “caso”.

Estas entrevistas serviram para recolher informação relativamente às aprendizagens do grupo de alunos onde foi feita a intervenção, principalmente o desempenho da aluna “caso”, tanto ao nível da área de Língua Portuguesa como da área da Socialização.

c) Sociometria

Inicialmente foram aplicados testes sociométricos para verificar as relações existentes entre os elementos que constituem o grupo onde se vai intervir.

Para a realização dos testes sociométricos foi previamente elaborado o questionário composto por três critérios e dentro de cada critério existiam três escolhas e uma rejeição.

Ao primeiro critério correspondia a escolha de um colega de carteira, o segundo critério dizia respeito à escolha para elaboração de trabalhos de grupo e o terceiro critério estava relacionado com a escolha de um colega para brincar durante os intervalos.

Após a distribuição do teste, foi feita a explicação de todo o teste, foi falado na confidencialidade do mesmo e pedido que fossem o mais sinceros possível.

No fim da aplicação do teste, este foi recolhido e feito, posteriormente, o tratamento dos dados. Os dados foram colocados numa grelha (matriz sociométrica das escolhas e matriz sociométrica das rejeições) e analisados os resultados.

No final da intervenção foi aplicado o mesmo teste sociométrico. Este serviu para verificarmos se houve evolução ao nível das relações no seio do grupo.

d) Observação Naturalista

Quando se planifica uma observação tem que se decidir quais os objectivos específicos que vamos observar. Consoante as unidades que queremos registar, assim é a escolha do sistema usado no registo da observação (Sousa, 2009)

O autor acima citado refere que numa observação tem que se decidir muito bem quais os comportamentos ou acontecimentos das unidades que iremos observar, uma vez que existem vários, para que não se registem elementos que não interessam para o estudo em causa. Quando se definem as unidades de observação permite-nos ter um controlo das variáveis, facto que permite ao observador ficar a saber quais as unidades que deve dar mais atenção.

A observação teve a duração de um curto período de tempo. Os dados foram recolhidos através da observação directa (naturalista) numa actividade de Língua Portuguesa.

A observação foi feita no dia 5 de Março de 2010, teve início às 12h00 e terminou às 12h30, com a duração de 30 minutos.

A actividade de Língua Portuguesa consistia na leitura, exploração de um texto e resposta às perguntas de interpretação do mesmo.

Tentei colocar-me num local que tivesse boa visibilidade.

As observações foram feitas com base nos comportamentos do grupo, principalmente da aluna A1 e, também, em relação à atenção/concentração da mesma aluna.

Após a observação, os dados observados foram organizados e foram escritos no protocolo da observação. Posteriormente foi feita a análise do protocolo da observação naturalista.

III – CARACTERIZAÇÃO CONTEXTUALIZADA DA SITUAÇÃO - PROBLEMA

3.1 – O contexto escolar

Foi através da consulta de documentos oficiais do Agrupamento em que a escola está inserida que se conseguiu fazer uma caracterização mais pormenorizada do contexto escolar e que de seguida se descreve.

3.1.1 – Espaço físico e logístico

A escola está inserida no Agrupamento de Escolas Vermelho e pertence a uma freguesia rural. A Junta de Freguesia disponibiliza equipamentos e espaços à escola.

O edifício escolar, pertencente ao Plano dos Centenários, já beneficiou de obras de melhoramento e o seu interior está distribuído por duas salas de aula, um refeitório, a funcionar num contentor, uma arrecadação e três casas de banho.

Todos os espaços dispõem de aquecimento e de material informático que se encontra a funcionar.

Esta escola está parcialmente adaptada para alunos com deficiência motora, em virtude de ter como exclusiva adaptação uma casa de banho interior.

O espaço exterior desta instituição conta com um parque infantil, uma zona coberta e uma vedação.

Funcionam, nesta escola, duas turmas, havendo cinco alunos de 1º ano, seis de 2º, oito de 3º e doze de 4º ano, num total de 31 alunos (Projecto Educativo: 22)

3.1.2 – Recursos Humanos

O corpo docente é constituído por duas professoras titulares das turmas e uma professora de apoio pedagógico.

Na escola também decorrem Actividades de Enriquecimento Curricular, onde existem 5 professores.

O público discente é composto por 31 alunos distribuídos por quatro anos de escolaridade.

Do pessoal não docente fazem parte uma funcionária colocada pelo Centro de Emprego e duas tarefeiras.

3.1.3 – Dinâmica Educativa

A dinâmica educativa do Agrupamento de Escolas do qual faz parte a escola onde estou a fazer a intervenção tem sempre como objectivo o sucesso dos alunos e a continuidade pedagógica.

Este Agrupamento de Escolas oferece - nos um vasto leque de áreas de formação, que passamos a referir:

- Ensino Pré-Escolar;
- Primeiro Ciclo do Ensino Básico
- Segundo Ciclo do Ensino Básico
- Terceiro Ciclo do Ensino Básico
- Curso Básico de Música
- Cursos de Educação Formação:
 - Fabricação e Montagem de Estruturas Metálicas
 - Hotelaria e Restauração: Serviço de Mesa
 - Práticas Administrativas
- PIEF de 2º ciclo
- PIEF de 3º ciclo
- Curso de Educação e Formação de Adultos – B1+B2 e B3
- Reconhecimento Validação e Certificação de Competências de Nível Básico
- Reconhecimento Validação e Certificação de Competências de Nível Secundário
- Curso de Alfabetização de Adultos
- Unidade de Ensino Estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo

No presente ano lectivo, os apoios aos alunos com Necessidades Educativas Especiais são assegurados por quatro docentes com formação especializada na área da Educação Especial, e outros docentes com funções de apoio educativo e/ou designados pelo Conselho Executivo.

Os professores de Educação Especial prestam apoio aos alunos da medida e) do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, de todo o Agrupamento, havendo necessidade de agrupar alunos com perfis educacionais diversos, sendo, pois, a intervenção educativa a estes alunos prestada fora da sala de aula, em espaços próprios, de modo a desenvolver actividades específicas e adequadas às suas necessidades.

Os restantes professores desenvolvem a sua actividade docente com funções de apoio educativo aos alunos integrados nas medidas a) b) e d) na E. B.1 Verde, E.B.1 Rosa e E.B.1 Castanha.

Existem ainda três alunos enquadrados no artigo 25º do Decreto-lei nº 3/2008, prevendo-se a sua integração na Unidade de Ensino Estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo.

3.1.4 – Preocupações explícitas de políticas inclusivas

Com a elaboração do Projecto Curricular de Agrupamento, detectaram-se algumas carências que tornam necessário intervir em quatro níveis claros de prioridades, para atingir os resultados esperados num Agrupamento cuja missão é conseguir educação para todos, numa escola inclusiva. Assim, as prioridades detectadas são promoção da qualidade do processo de ensino - aprendizagem; prevenção da violência em meio escolar; oferta de espaços de aprendizagem extra-curricular e, por último, articulação escola/comunidade (Projecto Curricular de Agrupamento:54).

O Agrupamento de Escolas em questão tem como objectivos específicos:

- Aumentar o sucesso escolar;
- Diminuir a diferença entre os resultados da avaliação interna e externa;
- Diminuir o abandono escolar;
- Diminuir o absentismo;
- Prevenir a indisciplina e a violência;
- Promover condições pedagógicas, físicas e ambientais motivadoras.
- Co-responsabilizar os pais/encarregados de educação no percurso educativo dos alunos, nomeadamente através de:
 - Promover um sã convivência entre os alunos;
 - Fomentar o respeito pelos direitos humanos;
 - Valorizar e aceitar aquilo que somos;

- Desenvolver actividades de forma solidária e responsável;
- Evitar o bullying;
- Reconhecer o papel dos agentes educativos como formadores de competências pessoais e sociais junto dos alunos.
- Educar para o empreendedorismo;
- Melhorar os resultados escolares;
- Aumentar a taxa de sucesso dos encaminhamentos para a vida activa dos alunos;
- Motivar os alunos para a vida escolar;
- Trazer os Encarregados de Educação à escola;
- Sensibilizar para a importância do cumprimento da escolaridade obrigatória;
- Promover hábitos de leitura na comunidade.
- Educar para a cidadania;
- Diminuir o clima de indisciplina e violência;
- Investir nas boas práticas para uma vida saudável;
- Sensibilizar para a importância da articulação Escola – Família;
- Reanimar o papel da família como meio de educação primária;
- Motivar os pais/encarregados de educação a participar, como colaboradores, em algumas actividades, integrando a equipa responsável;
- Rentabilizar espaços/equipamentos/actividades existentes na comunidade local;
- Criar práticas de higiene e promover os hábitos de vida saudável nos alunos do agrupamento;
- Participar em campanhas de solidariedade;
- Manter nos cursos de Educação e Formação de Adultos e RVCC a oferta formativa existente (Projecto Curricular de Agrupamento:55-56)

O serviço de Educação Especial do Agrupamento destina-se a promover a existência de condições que assegurem a plena integração escolar dos alunos, conjugando a sua actividade com as estruturas de orientação educativa, professores, directores de turma, conselhos de docentes e de turma (Projecto Curricular de Agrupamento:51).

O Agrupamento conta com a colaboração da Equipa de Intervenção Precoce bem como com o trabalho desenvolvido pela Equipa de Apoios Educativos.

São competências do serviço da Educação Especial: avaliar e intervir directamente junto dos alunos com problemáticas específicas; analisar e compreender as necessidades educativas

dos alunos, suas famílias e contextos sociais; adquirir e desenvolver competências relacionais e o domínio de técnicas específicas, transversais a qualquer nível de educação ou de ensino; contribuir para a diversificação de estratégias e métodos educativos de forma a promover o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos; adquirir competências e capacidades ao nível da gestão curricular que permitam delinear percursos de aprendizagem diferenciados, incluindo modelos e processos diversificados de organização da sala de aula, das situações e recursos de ensino/ aprendizagem; incrementar as medidas previstas no Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro; articular as respostas e as necessidades educativas com os recursos existentes noutras estruturas e serviços, nomeadamente na área da saúde, da segurança social, da qualificação profissional e do emprego, das autarquias e outras.

Tendo em conta o Projecto Educativo TEIP do Agrupamento, criaram-se as seguintes ofertas:

- Oficinas de Apoio no 1º Ciclo do Ensino Básico: depois de detectadas as dificuldades, os alunos serão encaminhados para:
- Oficina MEL – Melhor Escrita e Leitura
- Oficina MIL – Matemática Interactiva e Lúdica
- Reforço do crédito horário nas disciplinas de Matemática e Inglês de 6º e 7º anos
- Atribuição de um reforço do crédito horário da Escola Básica 2, 3 Cinzenta de 30 horas para tutorias
- UP GRADE Biblioteca escolar
- Régio Sport;
- Chapitô Cinzento
- Programa “Aprender a Brincar
- Criação de Oficinas lúdicas/Ateliers de fim de tarde
- Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família
- Gabinete de Orientação Escolar e Profissional

O Centro de Recursos para a Inclusão é outra das ofertas do Agrupamento.

Destina-se apoiar alunos com necessidades educativas especiais. Funciona em parceria com a APPACDM do Concelho e oferece apoio psicológico e terapia ocupacional aos alunos referenciados com essas necessidades e não apoiados pelas técnicas contratadas pelo Agrupamento (Projecto Curricular de Agrupamento).

Todas estas ofertas do Agrupamento, protocolos e parcerias são o espelho do trabalho do mesmo no sentido de a escola ser de sucesso para todos e com todos.

3.2 – O grupo/turma

O grupo ao qual se refere este projecto é composto por 8 alunos todos apresentando diferentes ritmos de aprendizagem e comportamento. Destes 8 alunos destaca-se uma criança com problemáticas mais acentuadas que os restantes.

3.2.1 – Caracterização estrutural

O grupo de alunos em questão é constituído por 8 alunos, 4 raparigas e 4 rapazes, com famílias que se podem inserir numa classe sócio – económica média – baixa, núcleos reduzidos (3 a 4 elementos por família) e com situações profissionais estáveis. Culturalmente são crianças com vivências reduzidas e muito limitadas ao meio. De referir, também, que a família valoriza a escola. Neste grupo encontram-se uma criança abrangida pelo Regime Educativo Especial, com um percurso de vida distinto, uma criança brasileira e dois alunos com uma retenção cada no 2º ano de escolaridade.

Todos os alunos da turma almoçam na escola uma vez que os seus pais se encontram a trabalhar fora da localidade. As refeições são fornecidas pelo Centro Social e Paroquial da freguesia, onde alguns frequentam o ATL.

3.2.2 - Caracterização Dinâmica

Este grupo de alunos é muito heterogéneo quanto ao ritmo de trabalho, havendo alguns alunos que realizam as actividades com rapidez e outros mais lentamente.

Existem alunos que apresentam uma capacidade de atenção e concentração limitada a curtos períodos, distraindo-se com facilidade.

Os alunos estão todos motivados para aprender, apesar das capacidades e ritmos de trabalho serem bem diferentes uns dos outros.

Alguns alunos revelam falta de maturidade na realização das tarefas propostas.

Os pais são, de uma forma geral, colaboradores e interessados pelo percurso escolar dos seus educandos.

No âmbito da aplicação dos testes sociométricos, fez-se a análise das respostas dos alunos e através destas conseguiu-se ver as relações entre os elementos que compõem o grupo.

Assim sendo, a matriz das escolhas dá-nos as preferências de cada aluno.

No que respeita ao grupo dos rapazes, estes mostram preferências entre si mas também fazem escolhas no grupo das raparigas.

No que respeita ao grupo dos rapazes, o T8 é o mais escolhido, com sete escolhas (3 rapazes e 4 raparigas), os alunos F5 e S7 com três escolhas cada, sendo o F5 escolhido por 3 rapazes e o S7 escolhido por 2 rapazes e 1 rapariga.

O aluno menos escolhido no grupo dos rapazes é o M6 com apenas duas escolhas (2 rapazes).

Dentro do grupo dos rapazes existem apenas dois critérios onde há reciprocidades, entre F5 e S7 no terceiro critério (3ª escolha) e entre M6 e S7 no primeiro critério (3ª escolha).

Não existem situações de reciprocidade entre rapazes e raparigas.

No grupo dos rapazes existem alguns que escolhem raparigas mas não coincidem nos critérios.

Relativamente ao grupo das raparigas, apenas A2 é a mais escolhida com sete escolhas (4 rapazes e 3 raparigas), logo a seguir, com seis escolhas, estão as alunas D3 e I4 que foram escolhidas por 3 rapazes e 3 raparigas. A aluna A1 foi a menos escolhida do grupo das raparigas apenas com três escolhas (1 rapaz e 2 raparigas).

Neste grupo também existem reciprocidades. Assim, entre as alunas A1 e D3 no primeiro critério (3ª escolha), entre as alunas A1 e I4 no segundo critério (3ª escolha), entre as alunas A2 e D3 nos três critérios (2ª escolha) e entre as alunas A2 e I4 no primeiro critério (1ª escolha) e no terceiro critério (1ª escolha).

No que concerne aos dois grupos (rapazes e raparigas) podemos concluir que existem um rapaz (M6) e uma rapariga (A1) que são os menos escolhidos tendo obtido apenas duas escolhas e três escolhas respectivamente. O M6, no interior do grupo, foi escolhido por dois rapazes e não obteve escolhas do grupo das raparigas.

A aluna A1 obteve três escolhas, sendo uma do grupo dos rapazes e duas do seu grupo.

Relativamente às rejeições, nota-se uma maior rejeição no grupo dos rapazes.

Dentro do grupo dos rapazes existe um aluno (M6) que é o mais rejeitado com cinco rejeições (2 rapazes e 3 raparigas), o aluno F5 com quatro rejeições (4 raparigas), o aluno S7 com três rejeições (1 rapaz e 2 raparigas).

O aluno T8 foi o aluno, dentro do grupo dos rapazes, que não sofreu rejeições.

No grupo das raparigas, apenas duas foram rejeitadas (A1 e D3). A aluna A1 obteve cinco rejeições (4 rapazes e 1 rapariga) e a aluna D3 apenas obteve uma rejeição (1 rapaz).

De referir que as alunas A2 e I4 não sofreram nenhuma rejeição.

Em relação às reciprocidades, existem entre rapazes e raparigas e não dentro dos grupos.

Entre os alunos F5 e A1 existe reciprocidade no primeiro e terceiro critérios, entre os alunos M6 e A1 no segundo critério e entre os alunos S7 e D3 no segundo critério.

O aluno M6 e a aluna A1 são os mais rejeitados na matriz sociométrica das rejeições e os menos escolhidos na matriz das escolhas.

No âmbito das entrevistas foram feitas duas, uma à professora da turma e outra à professora de apoio.

No que respeita à entrevista feita à professora da turma, a mesma refere que no grupo em questão existem dois elementos que revelam dificuldades de aprendizagem e uma aluna inserida no Regime Educativo Especial, no Decreto – Lei 3/2008 de 7 de Janeiro. Esta aluna apresenta dificuldades de aprendizagem devido à dislexia e défice de atenção que apresenta, não conseguindo, assim, acompanhar o grupo onde está inserida.

Relativamente ao comportamento, como a professora da turma diz “O grupo com que trabalho não tem comportamentos desajustados. Posso mesmo afirmar que têm um bom comportamento.”

No que concerne à entrevista feita à professora de apoio, a mesma refere que as dificuldades de aprendizagem dos alunos que apoia são, normalmente, mais acentuadas ao nível da leitura e escrita. A mesma refere, ainda, que os alunos estão a fazer progressos na sua aprendizagem, mas muito lentamente.

O comportamento destas crianças, como a professora diz “como são poucos de cada vez, este é bom.”

No âmbito da observação feita, foi visível o comportamento da aluna A1. Não estava quieta no seu lugar, ora falava com o colega do lado direito ou com o colega do lado esquerdo. Ao longo da actividade observada a aluna pouco participava, apenas quando solicitada, devido à sua insegurança, ou, até mesmo, devido às dificuldades de aprendizagem que apresenta, uma vez que, a professora da turma solicitou a ajuda dos colegas no decorrer da actividade que estava a ser desenvolvida.

No fim da observação, a aluna já não conseguia estar quieta, levantando-se e sentando-se constantemente.

Para concluir, foi com base nas informações obtidas através das técnicas de recolha de dados aplicadas que se determinou o tipo de intervenção a aplicar.

3.2.3 – Casos específicos do grupo/turma

No grupo existem alguns casos cada um com a sua especificidade, no entanto há uma criança que se distingue dos restantes elementos do grupo, tanto pela dislexia do tipo auditivo que apresenta, como pela ausência de atenção e de concentração.

3.2.3.1 – História compreensiva

A aluna que apresenta dislexia está inserida no Decreto – Lei 3/2008, nas alíneas A) Apoio Pedagógico Personalizado, B) Adequações Curriculares Individuais e D) Adequações no Processo de Avaliação.

Esta criança, segundo o Relatório de Avaliação Psicológica, apresenta comprometimento na memória imediata a nível auditivo e visual. Dificuldades em registar e reutilizar a informação.

Relativamente ao Processamento Visual e auditivo, a aluna apresenta défice visual ligeiro. Não revela limitação auditiva, contudo apresentou dificuldades na consciência fonológica (discriminação e processamento de estímulos auditivos).

No Teste Exploratório de Dislexia Específica – PEDE – a aluna atinge o 3º nível de leitura, efectuando a nomeação de todas as vogais e consoantes. Verifica-se a presença de erros específicos relacionados com: confusão entre letras ou sílabas com diferenças subtis de som (p/q); produz adições ou omissões de letras; produz inversões parciais ou totais de sílabas ou palavras; substituições de palavras na globalidade, por outras semanticamente próximas.

A presença acentuada e persistente deste tipo de erros, traduz dificuldades no processamento da informação auditiva e na associação deste ao símbolo visual, dificuldade também sugerida pelo baixo desempenho nas provas de memória auditiva a curto prazo.

3.2.3.2 – Caracterização do percurso escolar

A A1 é uma criança filha de pais adoptivos. Durante os seus primeiros anos de vida, a A1 não recebeu, não só, os estímulos no âmbito da linguagem, desenvolvimento motor, intelectual, social e autonomia, mas, também, ao nível dos cuidados básicos (alimentação, higiene, saúde, ...) uma vez que viveu no seio de uma família disfuncional, só começando a ter estes estímulos a partir dos 2 anos de idade, altura em que foi integrada num Centro de Acolhimento.

É uma aluna que apresenta dificuldade de concentração/atenção e revela um ritmo de trabalho lento demonstrando dificuldade em trabalhar individualmente.

Aos 5 anos de idade ingressou no Jardim-de-Infância e aos 6 anos entrou para o 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, no ano lectivo 2006/2007.

No decorrer do ano lectivo acima mencionado, a aluna beneficiou de um Plano de Recuperação, mas, não fez muitas aquisições e, como tal, no ano lectivo 2007/2008, foram ministrados à aluna conteúdos de 1º ano, estando, a mesma, matriculada no 2º ano de escolaridade.

Aqui a A1 beneficiou, desde o início do ano lectivo, das medidas f) Condições Especiais de Avaliação e h) Apoio Pedagógico Acrescido do Decreto-Lei 319/91.

No final do ano lectivo em questão, a aluna ficou retida, pois necessitava de mais tempo para atingir as competências essenciais.

No ano lectivo 2008/2009, a A1 foi reavaliada e foi inserida no Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro nas alíneas a) Apoio Pedagógico Personalizado, b) Adequações Curriculares Individuais e d) Adequações no Processo de Avaliação.

A aluna frequentou o 2º ano de escolaridade e conseguiu atingir as competências essenciais delineadas nas suas adequações curriculares, passando, assim, para o 3º ano de escolaridade.

No ano lectivo transacto, a A1 frequentou o 3º ano de escolaridade, tendo transitado ao 4º ano.

3.2.3.3 – Nível actual de competências

Antes da intervenção foi feito um levantamento das competências específicas que a aluna dominava e não dominava ao nível da área de Língua Portuguesa visto ser a área onde a A1 revelava maior dificuldade. (anexo VI) Assim, a aluna dominava as seguintes

competências específicas: Identificar personagens, responder a questionários e participar em múltiplas situações que despertem e desenvolvam o gosto pela leitura e escrita.

As competências que a aluna não dominava são: desenvolver a comunicação oral, reter informação a partir de um enunciado oral, produzir textos simples, reconstruir frases em desordem, completar lacunas de um texto, contar histórias, construir histórias a partir de ilustrações e ler com frequência regular pequenos textos, produzidos por iniciativa própria.

Foram delineadas, ainda, algumas estratégias de diferenciação pedagógica inclusiva, tais como, promover a auto – estima, no meio familiar e escolar, valorizando o seu esforço, motivação e progressos conseguidos, incentivando-o a não desistir perante as dificuldades e obstáculos; não atribuir demasiada importância a eventuais fracassos, contornando sempre com um voto de confiança e incentivando-o a continuar; dar outras oportunidades para mostrar os seus conhecimentos, recorrendo a situações concretas; utilizar uma linguagem simples, clara e directa; ter a certeza que o aluno compreende o que se pretende; dar preferência à exposição oral e encorajar a expressão de novas ideias ou experiências; promover o trabalho individual e de pares; promover a sua autonomia e responsabilização face à realização das tarefas e as tarefas devem ser adequadas, pouco extensas ou de complexidade progressiva, sequencializadas e bem definidas.

A intervenção foi delineada com base no levantamento das competências específicas que a aluna não dominava que foram descritas anteriormente.

No que respeita à Socialização, a outra área trabalhada ao longo da intervenção, a A1, antes da intervenção não era muito bem aceite nos grupos de trabalho dentro da sala de aula e nas brincadeiras dos colegas, uma vez que gostava bastante de ser a líder do grupo tanto dentro como fora da sala de aula, aspecto que não agradava aos seus colegas.

IV – PLANO DE ACÇÃO

4.1 – Pressupostos teóricos

Este é um projecto de investigação-acção, foi desenvolvido com base em recursos e metodologias referentes à aprendizagem cooperativa e ao ensino diferenciado. A aprendizagem é estruturada por objectivos e respectivas actividades dinamizadas no grupo e com o grupo.

Quanto à implementação do projecto, no final de cada acção desenvolvida com o grupo ou no grupo, foi elaborada uma reflexão onde consta, também, a avaliação da mesma. Esta reflexão/avaliação “é sistemática e continuada, desencadeadora de novas etapas de execução e/ou reformulação” (Sanches, 2005:138)

4.2- Planificação, realização e avaliação da Intervenção

A planificação foi elaborada a longo prazo e posteriormente a curto prazo.

Com a implementação desta planificação pretendeu-se criar maior autonomia nos alunos, desenvolver as competências na área curricular de Língua Portuguesa, promover o sucesso educativo de todos os alunos.

Uma das áreas trabalhadas ao longo da intervenção foi a área de Língua Portuguesa. Foi escolhida esta área porque é onde a aluna A1, aluna “caso”, e alguns elementos do grupo mostram mais dificuldades, tal como diz a professora da turma na entrevista que lhe foi feita, para além da aluna “caso”, existem mais “cinco crianças que necessitam de um apoio educativo específico e bastante individualizado. Para as mesmas foi elaborado um Plano de Recuperação de acordo com o estipulado no Despacho Normativo 50/2005.”

A partir daqui foi feito o levantamento, juntamente com a professora da turma, das dificuldades que os alunos apresentam na área de Língua Portuguesa. Foi construído um quadro (anexo VI), com as competências específicas que os alunos dominam e não dominam e foram elaboradas algumas estratégias de diferenciação pedagógica inclusivas.

Foi com base neste levantamento de dificuldades que foi delineada toda a intervenção.

A área de Língua Portuguesa foi subdividida em Comunicação Oral e Comunicação Escrita.

Deu-se início à intervenção trabalhando a Comunicação Oral.

Dentro da Comunicação oral trabalharam-se as seguintes Competências Gerais: Expressar-se oralmente com progressiva autonomia e clareza e Comunicar oralmente tendo em conta a oportunidade e a situação.

Como competências específicas foram delineadas as seguintes: ouvir histórias e recontá-las; relatar acontecimentos, vividos; ler com expressividade; comunicar oralmente descobertas; contar histórias; participar, em grupo, na elaboração de histórias e de relatos; completar histórias; construir histórias a partir de ilustrações; identificar rimas com apoio visual; identificar rimas sem apoio visual e discriminar fonemas iguais no final das palavras.

Existem determinadas competências específicas que foram delineadas com base na problemática da aluna “caso”, uma vez que a mesma tem dislexia do tipo auditivo, ou seja, a aluna revela dificuldades na consciência fonológica, então, para a aluna foi feita uma intervenção nesse campo e para os restantes alunos foi feita uma prevenção, apesar de existirem alguns alunos que mostraram dificuldades na consciência fonológica, principalmente no estudo das rimas.

O Oral foi trabalhado ao longo de toda a intervenção.

Relativamente à Comunicação escrita foram delineadas as seguintes competências gerais: experimentar percursos individuais ou em grupo que proporcionem o prazer da escrita; praticar a escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura e promover a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção.

Como competências específicas foram planificadas as seguintes: desenvolver o gosto pela escrita por iniciativa própria e produzir textos escritos por iniciativa própria.

A outra área trabalhada foi a Socialização. Nesta área foram trabalhadas competências específicas, tais como: Saber relacionar-se com os pares, saber comportar-se adequadamente em situações sociais, respeitar a sua vez de intervenção e colaborar com o grupo em tarefas a implementar.

Ao início, os alunos gostavam de dar a sua opinião relativamente ao tema que se estava a trabalhar mas havia sempre alunos que faziam da opinião dos outros a sua própria opinião. Ao longo da intervenção foi trabalhado que cada um de nós tem a sua opinião própria independentemente de coincidir com a dos colegas ou não. O respeito pela opinião dos outros também foi sempre focado.

Foi muito importante trabalhar esta área, uma vez que existiam alunos neste grupo que não eram muito bem aceites pelos colegas. Assim, a aluna A1 e o aluno M6 eram os alunos menos escolhidos, tanto para a realização de trabalhos como para as brincadeiras.

Assim sendo, após a realização de todos os trabalhos ao longo da intervenção, conseguiu-se alterar o que acima foi escrito e os alunos focados anteriormente passaram a ser mais escolhidos dentro do grupo.

Para a avaliação da intervenção foi feita uma reflexão que foi o espelho da intervenção propriamente dita e respectiva avaliação.

Como refere o Departamento de Educação Básica (2001), na aprendizagem da escrita e da Leitura é fundamental criar situações de diálogo, de cooperação, de comparação de ideias. O Departamento acima citado, menciona que é o ritmo de aprendizagem e a avaliação continua dos alunos que vai ditar os indicadores e reguladores do método de aprendizagem. Todas as tarefas avaliativas devem ser desencadeadas numa perspectiva construtiva e encorajadora.

De citar, ainda, que “a adopção desta perspectiva pedagógica contribuirá para que o aluno, ao longo do Ensino Básico, na Língua em que pensa, fala, lê e escreve, construa a sua identidade e a sua relação com o mundo e se afirme como ser afectuoso e interveniente, autónomo e solidário” (Departamento de Educação Básica, 2001: 14).

O quadro que se segue diz respeito à planificação global da intervenção onde constam as áreas que se trabalharam, as sub-áreas, os objectivos gerais e específicos, as actividades que se pensaram desenvolver com base nos objectivos definidos. Neste contexto foi feita uma calendarização, focaram-se os recursos necessários para que esta planificação se concretizasse e, por fim, como se fez a avaliação das respectivas actividades.

Quadro 2 – Planificação Global da Intervenção

Áreas	Sub – áreas	Objectivos gerais	Objectivos Específicos	Estratégias/Actividades	Calendarização	Recursos	Avaliação
Língua Portuguesa	Comunicação oral	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar-se oralmente com progressiva autonomia e clareza - Comunicar oralmente tendo em conta a oportunidade e a situação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ouvir histórias e recontá-las. - Relatar acontecimentos, vividos. - Ler com expressividade - Comunicar oralmente descobertas - Contar histórias - Participar, em grupo, na elaboração de histórias e de relatos - Completar histórias - Construir histórias a partir de ilustrações - Identificar rimas com apoio visual 	<ul style="list-style-type: none"> - Visionamento de power points sobre diversas histórias. - Recontar as histórias, oralmente. - Ler com frequência regular textos produzidos por iniciativa própria - Ler, na versão integral, histórias, livros e poemas - Em dialogo na turma, fazer o paralelo entre o conteúdo de alguns livros e histórias com a sua vivência escolar e extra – escolar. - Revisão e aperfeiçoamento de frases e textos (grupo turma) - Construir rimas e cantilenas a partir de palavras dadas (em grupo ou a pares) 	<ul style="list-style-type: none"> - Uma manhã por semana durante os meses de Março a Junho 	<ul style="list-style-type: none"> - Folhas - Lápis - Borracha - Cartolinas - Computador - Impressora - Marcadores - Lápis de cor - Tesoura - Cola 	<ul style="list-style-type: none"> - Grelha de auto – avaliação dos trabalhos de grupo preenchida pelos alunos - Fichas de trabalho Registos de avaliação: - do interesse - da participação - dos comportamentos dos alunos (preenchidos pela docente)

	Comunicação escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentar percursos individuais ou em grupo que proporcionem o prazer da escrita - Praticar a escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura. - Promover a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar rimas sem apoio visual - Discriminar fonemas iguais no final das palavras - Desenvolver o gosto pela escrita por iniciativa própria. - Produzir textos escritos por iniciativa própria. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de textos a pares ou em pequeno grupo, de tema livre. - Elaboração de textos em pequeno grupo a partir de imagens - Elaboração de textos, a pares, com base no início de outra história - Elaboração, sempre que possível, de um jornal de parede 			
--	---------------------	---	--	---	--	--	--

Socialização		<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver os comportamentos interpessoais 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber relacionar-se com os pares - Saber comportar-se adequadamente em situações sociais - Respeitar a sua vez de intervenção - Colaborar com o grupo em tarefas a implementar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Assembleia de grupo - Trabalhos de grupo (em pequeno ou grande grupo) - Jogos diversos consoante a temática abordada. 		<ul style="list-style-type: none"> - Folhas - Lápis - Borracha - Cartolinas - Computador - Impressora - Marcadores - Lápis de cor - Tesoura - Cola 	<ul style="list-style-type: none"> - Material didático - Jogos diversos - Folhas de registo
---------------------	--	---	--	---	--	--	--

Quadro 2 – Planificação Global da Intervenção

4.2.2. Planificação faseada, intervenção e avaliação contínua

Com base na análise da planificação a longo prazo proposta, procedeu-se ao desdobramento da mesma em unidades semanais. A descrição, em pormenor, desta planificação pode ser consultada em anexo (Anexos de VII a XVI).

Esta intervenção ocorreu uma vez por semana, normalmente, às sextas-feiras, por consenso com a professora titular do grupo.

O período de intervenção situou-se entre as 9h30 e as 12h30 e foi desenvolvida ao longo dos meses de Março, Abril, Maio e Junho.

De salientar que a professora titular de turma esteve sempre disponível para todas as actividades que foram propostas e deu o seu contributo em alguns ajustes que se tornaram necessários.

4.2.2.1. A nível do grupo e do/s aluno/s “caso”

A planificação e a intervenção foram delineadas com base no grupo de alunos com quem se ia trabalhar, tendo sempre em conta uma aluna inserida no Regime Educativo Especial. Foi através da problemática que a aluna acima referida apresenta que foi elaborada toda a planificação e respectiva intervenção.

Seguidamente é apresentado o desenvolvimento e respectiva síntese reflexiva de cada sessão de intervenção.

1ª Sessão - 12 de Março de 2010

Toda a intervenção do projecto foi planificada com base em informação recolhida através de conversas informais com a professora da turma, com os alunos em questão, nas entrevistas feitas à professora da turma e professora de apoio e consulta de documentos oficiais relacionados com a aluna que está inserida no Decreto-Lei 3/2008 nas alíneas A), B) e D).

Chegou-se à conclusão que as dificuldades que a aluna acima referida manifestava, em parte, também eram as dificuldades de alguns elementos do grupo onde está inserida.

Assim, alguns alunos manifestavam dificuldades na comunicação oral, isto é, recontar histórias, na leitura de textos e na retenção de informação oral.

Na comunicação escrita também revelam dificuldades na produção de textos simples, em completar lacunas de um texto, principalmente, em rimas, construção de histórias a partir de ilustrações ou de simples palavras.

Após a recolha de toda esta informação, e com base na planificação da professora da turma, elaborou-se a planificação a longo prazo e a partir desta a planificação a curto prazo.

Foi, então, que surgiu a primeira planificação a curto prazo.

Começou-se por trabalhar a comunicação oral.

Pensou-se em pegar numa história interessante e desenvolver toda a primeira sessão baseada nessa história.

Assim, digitalizou-se toda a história, construiu-se um PowerPoint e todo o material para esta sessão.

Para além do PowerPoint da história “O Flautista de Hamelin”, elaborou-se, também, uma grelha para registar a leitura, outra para a participação, para o interesse e outra para os comportamentos. (anexo VII, alíneas b, c, d e f)

Todas as grelhas acima referidas foram preenchidas por mim com base na observação que se foi fazendo ao longo da sessão.

Elaborou-se, ainda, uma ficha de trabalho sobre a história e uma ficha de auto - avaliação. (anexo VII alíneas a e e)

Estas fichas foram preenchidas pelos alunos.

Iniciou-se a sessão conversando com os alunos para lhes dar uma visão do que seria a actividade.

De seguida foi apresentado um PowerPoint sobre a história “O Flautista de Hamelin.”

Após a visualização da história, dialogou-se, em grande grupo, sobre a mesma. Foram retiradas todas as dúvidas existentes e foi explicado todo o vocabulário que poderia ser novo ou não entendessem. A partir daqui todos os alunos fizeram o reconto oral da história.

Quando todos terminaram de recontar a história, verificou-se quem realmente mostra dificuldade no reconto oral.

Os alunos F5, M6, S7 e T8 mostraram algumas dificuldades no reconto oral desta história.

A aluna A1 foi quem revelou maior dificuldade, pois teve que ser ajudada pelos colegas e por mim.

Apenas duas alunas, A2 e I4, não revelaram dificuldades no reconto da história.

A aluna D3 não esteve presente na aula por motivo de saúde.

Após o reconto oral da história, em diálogo com os alunos foi focado o sentido da história, ou seja, a lição que a história nos transmite. Ainda em diálogo, todos os alunos contaram alguns acontecimentos que já viveram relacionados com a história trabalhada.

De seguida os alunos resolveram uma ficha de trabalho referente à história e, para terminar a aula, preencheram uma ficha de auto-avaliação da sessão.

Nesta ficha de auto-avaliação, todos os alunos responderam que gostaram muito da história.

No que respeita à questão relacionada com a opinião de cada um relativamente à actividade no geral, disseram que correu tudo bem, que a actividade foi interessante e que aprenderam coisas novas.

Fazendo um balanço de toda a actividade, penso que decorreu bem, sem grandes incidentes. O único factor que condicionou um pouco a actividade foi o tempo, pois existem alunos com um ritmo de trabalho lento, o que vai condicionar o desenvolvimento da actividade.

2ª Sessão - 19 de Março de 2010

Nesta sessão deu-se continuidade ao oral, ou seja, a planificação que fiz para esta sessão contemplou novamente o reconto oral de uma história. Optou-se por dar continuidade à sessão anterior, pois existem alguns alunos com dificuldades na oralidade.

Como esta sessão coincidiu com a data comemorativa do Dia do Pai, utilizou-se um PowerPoint de uma história relacionada com esse dia. A história intitula-se “O Meu Pai.”

Esta história trata da opinião que um menino tem do seu pai. Para esse menino, o pai consegue fazer tudo, não tem medo de nada e sabe tudo.

Após a visualização da história, por todos os alunos da escola, foi perguntado a cada aluno o que é que ele gostaria de dizer ao seu pai, neste dia.

Todos responderam que queriam dizer ao pai que gostam muito dele.

De seguida, cada um fez o reconto oral da história e, em diálogo, todos chegaram à conclusão da importância que o pai tem na vida de cada um.

A história foi lida por todos os alunos, individualmente e feito o registo numa grelha de avaliação da leitura. (anexo VIII, alínea c)

Foi feito o acróstico da palavra PAI. Primeiramente foi explicado o que é um acróstico, para depois cada um fazer o seu. (anexo VIII, alínea b)

Todos ficaram muito bonitos.

Os alunos resolveram uma ficha de trabalho relacionada com a história “O Meu Pai.” (anexo VIII, alínea a)

Seguidamente elaborou-se um cartão relacionado com o Dia do Pai, para os alunos oferecerem ao seu pai.

Para concluir a sessão, os alunos preencheram uma ficha de auto-avaliação da sessão. (anexo VIII, alínea f)

Nesta ficha de auto-avaliação, todos os alunos responderam que gostaram muito da história.

Ao longo da sessão foram preenchidas as grelhas relativas à participação e interesse dos alunos. (anexo VIII, alíneas d e e)

No que respeita à questão relacionada com a opinião de cada um relativamente à actividade no geral, disseram que correu tudo bem, que a actividade foi interessante, gira e que o tema combinava com o dia.

Penso que, mais uma vez, o factor tempo foi o que condicionou toda a sessão. À semelhança da sessão anterior, os alunos têm um ritmo de trabalho lento, o que provoca uma luta constante contra o tempo.

3ª Sessão - 26 de Março de 2010

Nesta sessão, à semelhança das anteriores, foi trabalhada a Comunicação Oral. A planificação continuou a contemplar o reconto oral de uma história. Contemplou, ainda, a leitura expressiva.

Esta sessão coincidiu com o último dia de aulas do 2º período, então, foi utilizado um PowerPoint de uma história relacionada com a Páscoa. A história intitula-se “O coelho que não era de Páscoa.”

Esta história fala-nos de um casal de coelhos que tinha quatro filhos. Todos eles andavam na escola. O tempo foi passando e chegou a altura de escolherem a profissão que queriam seguir. Todos escolheram ser coelhos de Páscoa, à excepção do coelho Vivinho que se mantinha em silêncio, pois ainda não sabia que profissão queria, só sabia que não queria ser coelho de Páscoa.

Após a visualização da história, por todos os alunos da escola, a mesma foi explorada, oralmente.

De seguida, e já com o grupo de 3º ano, cada um fez o reconto oral da história e, em diálogo, todos chegaram à conclusão que é muito importante cada um seguir a profissão para a qual tem vocação.

A história foi lida por todos os alunos, individualmente e feito o registo numa grelha de avaliação da leitura. (anexo IX, alínea e)

De seguida foi confeccionado arroz doce e leite-creme para os alunos comerem a seguir ao almoço. O registo da receita foi feito numa folha própria para o efeito. (anexo IX, alíneas c e d)

Os alunos resolveram uma ficha de trabalho relacionada com a história “O coelho que não era de Páscoa.” (anexo IX, alíneas a e b)

Ao longo da sessão foram preenchidas as grelhas relativas à participação e interesse dos alunos. (anexo IX, alíneas f e g)

Para concluir a sessão, os alunos preencheram uma ficha de auto-avaliação da sessão. (anexo IX, alínea h)

Nesta ficha de auto-avaliação, todos os alunos responderam que gostaram muito da história e da actividade.

No que respeita à questão relacionada com a opinião de cada um relativamente à actividade no geral, disseram que correu tudo bem, que a actividade foi boa, divertida, agradável e interessante.

Penso que a sessão decorreu normalmente, sem incidentes. A aluna A1 ainda mostrou alguma dificuldade na oralidade, havendo a necessidade de continuar com este tipo de exercícios, uma vez que, a aluna já fez progressos. Os alunos F5, M6 e S7 também já fizeram alguns progressos.

4ª Sessão - 16 de Abril de 2010

Nesta 4ª sessão foi trabalhada a oralidade e a leitura expressiva.

Iniciou-se, nesta sessão, o estudo das rimas, uma vez que, no grupo de alunos com quem estou a fazer a intervenção, existe uma aluna com dislexia do tipo auditivo e uma das suas dificuldades é na Consciência Fonológica.

Iniciou-se a aula mostrando um PowerPoint sobre a história: “O Gato das Botas.”

Foram escolhidos alunos para lerem a história em voz alta enquanto decorria o visionamento da mesma e feito o registo numa grelha de avaliação da leitura. (anexo X, alínea a)

Após o término da história, cada um fez o reconto da mesma e, aos alunos com mais dificuldade, os colegas iam ajudando.

Fez-se a exploração da história em conjunto e através desta exploração chegou-se ao significado da história, ou seja, à lição que a história nos transmite.

De seguida foram identificadas as quadras existentes na história, a pares, e foi explicado o que é uma quadra, o que é um verso e por quantos versos é composta uma quadra.

Neste momento da sessão houve alunos que referiram os versos que rimavam e outros identificaram as palavras que rimavam.

Aqui, o objectivo era apenas identificarem as quadras, pois iniciou-se o estudo das rimas mas com apoio visual, ou seja, através de imagens.

Seguidamente, começou-se a trabalhar a consciência fonológica. Para tal, fizemos dois jogos: “Qual o intruso” e “Vamos rimar”.

O primeiro jogo realizou-se a pares e em cada par escolheu-se um porta-voz.

A professora tinha em sua posse vários cartões com desenhos e respectivas palavras que rimam e um intruso. Os alunos tinham que identificar o intruso, ou seja, a palavra/imagem que não rima com as outras. Os porta-vozes de cada par tinham que estar com muita atenção, pois quando a professora mostrava um cartão, o primeiro que levantasse o dedo, tinha a hipótese de responder. Se respondesse correctamente ganhava um ponto, se não respondesse de forma correcta, dá-se a oportunidade aos outros pares de responderem. Ganhava o ponto o grupo que respondesse acertadamente. Ganhava o jogo o par que obtivesse maior pontuação.

O segundo jogo “Vamos rimar”, foi realizado em grande grupo.

A professora tinha em sua posse um conjunto de cartões com imagens. A actividade consistia em que cada criança tinha de identificar a imagem que estava no cartão que a professora lhe mostrava e de seguida dizer uma palavra que rimasse com essa imagem.

No decorrer desta sessão, notou-se a dificuldade que a aluna A1 revela neste tipo de exercícios.

Quando as palavras são simples, a aluna não mostra tanta dificuldade, mas quando aparecem palavras mais complexas, a A1 não consegue fazer o exercício.

Existem, também, outros alunos como o M6, o S7 e o F5 que mostram alguma dificuldade, mas com a continuação destes exercícios, poderão superar as suas dificuldades.

No que respeita à socialização, começou nesta sessão a ser trabalhada. A competência específica que começou a ser trabalhada foi “saber relacionar-se com os pares.”

Como primeira sessão, foi difícil, pois todos queriam falar ao mesmo tempo e todos queriam que a sua opinião prevalecesse em relação à dos seus pares.

No final da sessão foram preenchidas uma grelha para registar a participação, outra para o interesse, e outra para os comportamentos. (anexo X, alíneas b, c e d)

Todos os alunos participaram com entusiasmo e interesse nas actividades apresentadas.

5ª Sessão - 23 de Abril de 2010

Nesta sessão deu-se continuidade à sessão anterior, ou seja, iniciámos a aula com uma actividade de identificação de rimas com apoio visual.

Foi distribuído, aos alunos, duas folhas com um desenho em cada uma. O que se pretendia era que eles lessem e observassem o desenho para, posteriormente, pensarem num outro desenho que rimasse com o que estava na folha. Tinham que o desenhar e escrever o seu nome na mesma folha, no local indicado para o efeito.

A actividade seguinte teve, como título, “Identificar rimas” e realizou-se em grupo. Formaram-se dois grupos (cada um com 4 elementos).

Cada grupo tinha em sua posse dois cartões, um com uma mão simbolizando o sinal de positivo (polegar para cima) e outro com uma mão simbolizando o sinal de negativo (com o polegar para baixo). Assim numa forma lúdica foi pedido a cada grupo que escolhesse um porta-voz. A professora foi dizendo vários pares de palavras e o porta-voz de cada grupo tinha que mostrar o sinal negativo sempre que as palavras não rimassem e o sinal positivo quando as palavras rimassem.

Para um dos grupos foi escolhida para porta-voz a aluna A1.

Ao início do jogo a aluna baralhou-se muito mas com o decorrer da actividade, a aluna foi evoluindo positivamente.

Na actividade acima descrita já se identificaram rimas sem apoio visual.

Após o término da actividade, lembrou-se a história “O Gato das Botas” e as quadras existentes na mesma.

No exercício seguinte foi pedido aos alunos que lessem as quadras da história e identificassem, sem nenhum apoio visual, as palavras que rimassem em cada uma das quadras. (anexo XI, alínea a)

Todos os alunos identificaram essas palavras, no entanto, a aluna A1 revelou, ainda, alguma hesitação.

Nesta sessão, também, já foi introduzida a Comunicação escrita – produção de texto.

Como trabalho final desta sessão, foi mostrado aos alunos a capa do livro da história “O Rei vai nu”, foi pedido às crianças que observassem muito bem a capa do livro e o respectivo título e produzissem um texto baseado na observação feita. (anexo XI, alínea b)

De seguida, os alunos fizeram a auto-avaliação da sessão. Todos disseram que gostaram muito da história, à excepção de dois alunos que disseram que gostaram mais ou menos. (anexo XI, alínea c)

No que concerne à socialização, continuou-se a trabalhar a competência específica “saber relacionar-se com os pares” e deu-se início a outra competência específica “respeitar a sua vez de intervenção.”

Nesta sessão, com base num diálogo entre os alunos, chegou-se à conclusão que todas as opiniões têm o seu valor. No âmbito da competência iniciada, os alunos não respeitavam a sua vez, uma vez que todos queriam falar ao mesmo tempo.

Relativamente ao reconto oral da história, todos os alunos referiram que foram capazes de recontar a história, à excepção de três alunos que disseram “às vezes”.

No que respeita à leitura com expressividade, nem todos o conseguiram fazer devido às dificuldades que apresentam na leitura.

No âmbito da identificação de rimas nas quadras existentes na história, todos referiram que foram capazes de as identificar à excepção da aluna A1 que mencionou “às vezes”.

No geral, todos os alunos disseram que adoraram todas as actividades desenvolvidas ao longo da sessão.

Para concluir, penso que todos os alunos estão a evoluir positivamente.

6ª Sessão - 30 de Abril de 2010

Nesta sessão continuou-se a contemplar o reconto oral, pois é aqui que os alunos mostram mais dificuldades, principalmente a aluna A1.

Esta sessão decorreu de uma forma muito semelhante à do Dia do Pai, pois realizou-se muito próximo da data comemorativa do Dia da Mãe, então, foi utilizado um PowerPoint de uma história relacionada com esse dia. A história intitulou-se “Coração de Mãe.”

Esta história trata dos sentimentos que a maioria das mães sentem quando o seu filho passa pelas mais variadas situações no seu dia - a - dia.

Após a visualização da história, por todos os alunos da escola, foi perguntado a cada aluno o que é que ele gostaria de dizer à sua mãe, no Dia da Mãe.

Todos responderam que queriam dizer à mãe que gostam muito dela.

De seguida, e já só com o grupo de 3º ano, cada um fez o reconto oral da história e, em diálogo, todos chegaram à conclusão da importância que a mãe tem na vida de cada um e que a mesma se preocupa imenso com os seus filhos.

A história foi lida por todos os alunos, individualmente e feito o registo numa grelha de avaliação da leitura. (anexo XII, alínea c)

Foi feito o acróstico da palavra MÃE. Primeiramente foi lembrado o que é um acróstico, para depois cada um fazer o seu. (anexo XII, alínea b)

Todos ficaram muito bonitos.

Os alunos resolveram uma ficha de trabalho relacionada com a história “Coração de Mãe.” (anexo XII, alínea a)

Posteriormente, os alunos, a pares, elaboraram um texto relacionado com o Dia da Mãe.

Após a produção de texto, os alunos preencheram a ficha de auto-avaliação da sessão. (anexo XII, alínea f)

No final da sessão foram preenchidas as grelhas de registo da participação e interesse. (anexo XII, alíneas d e e)

Nesta ficha, os alunos deram a sua opinião acerca das actividades que fizeram parte desta sessão. Assim todos os alunos registaram que gostaram muito das actividades desta sessão. O aluno M6 disse que gostou porque gosta muito da mãe.

Nesta sessão e em relação à socialização, continuaram a ser trabalhadas as mesmas competências específicas da sessão anterior.

Os alunos, com a continuação do trabalho relativo à socialização, estão a melhorar o seu desempenho.

Nesta sessão houve alunos, tais como, I4, A1 e D3 que mostraram alguma dificuldade no reconto oral da história.

Relativamente à leitura expressiva da história, os alunos M6, A1, F5 e S7 revelaram alguma dificuldade, no entanto, houve algumas melhorias por parte dos alunos M6, F5 e S7. A aluna A1 continuou a mostrar as suas dificuldades.

No que respeita à resolução da ficha de trabalho, a mesma consistia em preencher lacunas relacionadas com a história. Houve alunos que não mostraram dificuldades na resolução da ficha, no entanto, a aluna A1 e o aluno M6 foram aqueles que revelaram mais dificuldades no preenchimento das referidas lacunas.

A aluna A1 necessita de uma pessoa sempre ao pé dela que a ajude a realizar as actividades, seja professora, seja um/a colega que tenha um desempenho escolar superior ao dela.

Neste momento a A1 fez alguns progressos ao nível da oralidade, mas esses progressos fazem-se tão lentamente que, por vezes, não se fazem notar.

7ª Sessão - 14 de Maio de 2010

Nesta sessão trabalhou-se a Consciência Fonológica, ou seja, deu-se início ao estudo da identificação de rimas sem apoio visual.

A outra competência específica trabalhada foi a construção de histórias a partir de um tema livre.

Esta sessão foi iniciada com a leitura dos textos que os alunos produziram na sessão anterior (baseado na capa do livro da história “O Rei vai nu”). A mesma foi registada numa grelha de avaliação da leitura. (anexo XIII, alínea d)

Após o término da leitura, foi mostrado o power point da história para, posteriormente, se fazer a comparação entre o texto que produziram e a verdadeira história.

Terminado o visionamento do power point, foi feita a exploração da história, oralmente, ou seja, foi feito o reconto da história, oralmente e, todos em conjunto, chegámos ao seu significado.

Todas as dúvidas existentes, que foram expostas, foram esclarecidas.

No momento seguinte, foi feita a comparação entre a história escrita pelos alunos e a verdadeira história.

Todos os alunos fizeram essa comparação, oralmente.

Seguidamente foram identificadas, oralmente, todas as rimas existentes na história “O Rei vai nu” e, posteriormente, distribuída uma ficha de trabalho onde todos os alunos tinham que identificar as palavras que rimavam e, de seguida, sublinhá-las. (anexo XIII, alínea a)

Foi distribuída, também, pelos alunos uma outra ficha de trabalho relacionada com rimas. (anexo XIII, alínea b)

No que concerne à produção de texto, o grupo foi dividido em pares e foi-lhe pedido que produzissem um texto de tema livre. (anexo XIII, alínea c)

Todos os pares produziram o seu texto, no entanto, houve algumas queixas, pois, em alguns grupos, um dos elementos constituintes do grupo não dava ideias para o texto, ou seja, os alunos com dificuldades de aprendizagem eram os elementos do grupo que se mostravam mais renitentes em dar a conhecer as suas ideias.

Para finalizar a sessão todos os alunos preencheram uma ficha de auto-avaliação (anexo XIII, alínea g) e a professora preencheu as grelhas de registo da participação, do interesse e do comportamento. (anexo XIII, alíneas e, f e h)

No âmbito da socialização, continuaram a ser trabalhadas as competências específicas da sessão anterior. Os alunos mostraram alguma evolução relativamente à sessão anterior.

Fazendo um balanço da sessão, pode-se constatar que a maioria dos alunos não mostra muito gosto pela produção de texto. No entanto, também, existem excepções, como é o caso das alunas A2 e D3 que ficaram radiantes quando lhes foi explicada a actividade.

Relativamente à auto-avaliação feita pelos alunos, a maior parte referiu que gostou da história e das actividades que se desenvolveram após o visionamento da história.

O reconto oral da história foi uma das actividades que se foi mantendo ao longo da intervenção, pois foi onde a maior parte dos alunos mostraram dificuldades.

Nesta sessão há a destacar a aluna A1 pelas dificuldades que apresentou no reconto oral da história, bem como na leitura da mesma.

Os alunos F5, M6 e S7 mostraram dificuldades na leitura expressiva, no entanto, já se verificou alguma evolução no reconto oral da história.

Quanto à identificação das quadras e respectivas rimas existentes na história, todos as reconheceram com excepção da aluna A1 que mostrou alguma hesitação no reconhecimento das mesmas.

A produção de texto foi feita a pares. Os alunos foram agrupados em pares seguindo o critério de um aluno bom com um aluno menos bom.

Penso que este critério de escolha é adequado, pois os alunos menos bons, com a ajuda dos seus colegas, podem superar algumas das suas dificuldades.

Em suma, todos os alunos gostaram de todas as actividades que fizeram parte desta sessão e pode-se notar que, a pouco e pouco, vão-se constatando algumas evoluções.

A A1 é a aluna com dificuldades mais acentuadas, no entanto, algumas das suas dificuldades vão-se colmatando, apesar de muito lentamente.

8ª Sessão - 21 de Maio de 2010

Nesta sessão continuou-se a trabalhar a Consciência Fonológica, ou seja, estudou-se a discriminação de fonemas iguais no final das palavras.

A outra competência específica trabalhada foi a construção de histórias com base no início de outra história.

Esta sessão foi iniciada com a leitura dos textos, de tema livre, que os alunos produziram na sessão anterior. Posteriormente foi feito o registo numa grelha para o efeito. (anexo XIV, alínea d)

De seguida e em diálogo com os alunos fez-se a exploração dos textos produzidos.

Após o término da actividade acima descrita e através das quadras da história “O rei vai nu”, ao alunos identificaram os fonemas iguais no final das palavras, oralmente.

Antes da identificação dos fonemas, foi explicado aos alunos o que eram fonemas e que se podem encontrar no início, no meio e no fim das palavras.

A maior parte dos alunos entendeu a explicação que foi dada e conseguiu identificar todos os fonemas iguais no final das palavras.

Posteriormente foi feito um jogo de palavras. Este jogo, primeiramente foi jogado a pares e depois individualmente.

A professora mostrou cartões com uma série de quatro palavras que terminam com o mesmo fonema. As crianças tinham que averiguar qual o som que se repetia e pronunciar-lo correctamente.

Seguidamente, foram elaborados textos, a pares, com base no início da história “A Menina do Mar” de Sophia de Mello Breyner Andresen e respectiva ilustração. (anexo XIV, alíneas b e c)

Nesta sessão foi também trabalhada a socialização. Deu-se continuidade ao desenvolvimento das competências específicas: Saber relacionar-se com os pares e respeitar a sua vez de intervenção.

Estas competências específicas foram trabalhadas ao longo de toda a sessão, principalmente quando se fez o jogo de palavras.

Os alunos, de seguida, responderam às questões existentes na ficha de trabalho relacionadas com a identificação escrita dos fonemas iguais no fim das palavras. (anexo XIV, alínea a)

Foram preenchidas as grelhas relativas à participação e ao interesse demonstrados pelos alunos ao longo da sessão. (anexo XIV, alíneas e e f)

Para finalizar a sessão todos os alunos preencheram uma ficha de auto-avaliação. (anexo XIV, alínea g)

Fazendo um balanço da sessão, a maior parte dos alunos atingiu as competências delineadas para esta sessão, contudo, a aluna A1 foi quem se mostrou mais insegura nas suas respostas.

A aluna acima referida é participativa, mostra interesse em todas as actividades propostas, no entanto, nota-se, nas suas respostas, as suas dificuldades, apesar de já ter feito progressos, os mesmos são muito lentos.

No que respeita à identificação dos fonemas, primeiramente, todos os alunos conseguiram identificar os fonemas iguais no fim das palavras, pois foi feito oralmente. Posteriormente passamos à parte escrita, já houve alunos que mostraram dificuldade em fazer esta identificação, nomeadamente os alunos A1, M6 e F5.

Relativamente ao jogo, a turma foi dividida em grupos de dois elementos. Todos os alunos conseguiram identificar, através do jogo, os fonemas iguais no fim das palavras que lhes eram mostradas.

A produção de texto também foi feita a pares. Apesar das dificuldades que os alunos A1, F5, M6 e S7 revelam na parte escrita, os mesmos gostaram e colaboraram com os seus pares na elaboração do texto dando ideias de continuidade da história relacionada com o excerto da obra “A Menina do Mar” de Sophia de Mello Breyner Andresen.

No âmbito na socialização, os alunos já se mostram mais receptivos em aceitar a opinião de cada um aquando da exploração das histórias, neste caso, quando fizemos a exploração dos textos produzidos na sessão anterior. Também já conseguem relacionar-se com o seu par sem haver grande confusão e respeitar a sua vez de intervir, o que é bastante positivo, pois no início todos queriam falar ao mesmo tempo e uns não queriam aceitar ideias dos outros.

No que concerne à auto-avaliação que os alunos fizeram desta sessão, todos disseram que gostaram das actividades desenvolvidas nesta sessão. A aluna I4 ainda acrescentou que gostou de todas as actividades, principalmente de fazer textos a pares.

Em suma, penso que todos os alunos estão a evoluir positivamente, principalmente a aluna A1, pois é a aluna, de entre o grupo de alunos em questão, a que revela maiores dificuldades.

Como já foi referido anteriormente, a aluna A1 está a evoluir positivamente, no entanto, é de forma muito lenta. Tem que se trabalhar a mesma competência inúmeras vezes para que a mesma seja adquirida pela a aluna.

9ª Sessão - 28 de Maio de 2010

Ao longo desta sessão deu-se continuidade ao estudo da Discriminação de fonemas iguais no final das palavras. Uma outra competência trabalhada foi a produção de texto com base em imagens dadas.

Na área da socialização continuou-se a trabalhar as competências da sessão anterior, ou seja, saber relacionar-se com os pares e respeitar a sua vez de intervenção.

Deu-se início à sessão com a leitura dos textos produzidos na sessão anterior. Este texto foi feito a pares, todos os alunos leram o texto que produziram e foi feito o registo numa grelha de avaliação da leitura. (anexo XV, alínea c)

A partir daqui, houve um diálogo, entre todos, relacionado com os textos lidos.

Seguidamente deu-se continuidade ao jogo de palavras mas sem apoio de cartões, ou seja, sem apoio visual. Em vez de se mostrarem os cartões com as palavras escritas, dizemos apenas um conjunto de palavras oralmente e todos os alunos têm que discriminar os fonemas iguais no fim das palavras.

Após o término do jogo, os alunos produziram um texto, a pares, com base num conjunto de imagens dadas. Primeiramente os alunos ordenaram as imagens e posteriormente elaboraram o texto. (anexo XV, alínea b)

Depois da produção de texto, os alunos resolveram uma ficha de trabalho. Esta ficha de trabalho é composta por conjuntos de palavras. Em cada conjunto de palavras há uma palavra intrusa e duas com o fonema igual no fim das mesmas. Os alunos tiveram que identificar o intruso e os fonemas iguais no fim das outras palavras. (anexo XV, alínea a)

No final da sessão todos os alunos preencheram a ficha de auto-avaliação (anexo XV, alínea f) e a professora preencheu as grelhas de registo da participação e do interesse. (anexo XV, alíneas d e e)

Fazendo uma reflexão de toda a sessão, penso que todos os alunos gostaram das actividades desenvolvidas ao longo da sessão e já não mostraram dificuldades na identificação dos fonemas no final das palavras, pois esta competência já vinha a ser trabalhada desde a sessão anterior. Os alunos A1, M6 e F5, que mostraram dificuldade na sessão anterior, nesta já conseguiram atingir a competência acima referida.

Relativamente à leitura, com expressividade, do texto que produziram, os alunos A1, F5, M6 e S7 são aqueles que ainda revelam alguma dificuldade em fazer uma leitura expressiva, aliás, a aluna A1 ainda faz uma leitura de palavras polissilábicas de forma silabada.

No que respeita à discriminação de fonemas iguais no final das palavras, como já foi dito anteriormente, todos os alunos conseguiram atingir esta competência específica.

No âmbito da produção de texto, como este foi elaborado a pares e os pares eram constituídos por um aluno bom e um menos bom, estes últimos foram dando as suas ideias e conjuntamente com as ideias dos seus pares, até elaboraram textos engraçados.

No que concerne à resolução da ficha de trabalho. Todos os alunos conseguiram identificar os fonemas iguais no final das palavras e o intruso que existia em cada grupo de palavras dadas.

Em relação à socialização, todos os alunos respeitam a sua vez de intervir, no entanto, no que respeita ao relacionamento com os seus pares, por vezes, os alunos A1, F5, M6 e S7, revelam um comportamento desajustado.

Em suma, todos os alunos disseram que gostaram ou que adoraram as actividades que se desenvolveram ao longo desta sessão. Nenhum apontou aspectos negativos no que respeita à sessão.

Todos os alunos se mostraram interessados e participativos nas actividades desenvolvidas, à excepção dos alunos I4 e T8 que só participavam quando solicitados.

Na minha opinião, penso que todos os alunos têm revelado melhorias no seu desempenho académico, incluindo a aluna A1, embora, muito lentamente.

10ª Sessão - 04 de Junho de 2010

Esta sessão foi iniciada com a leitura dos textos que os alunos produziram na sessão anterior. O registo da leitura foi feito numa grelha para o efeito. (anexo XVI, alínea b)

De seguida houve um diálogo, entre os alunos e a professora, baseado no conteúdo dos mesmos.

Posteriormente, os alunos viram um power point da história “Um Mundo cheio de pessoas coloridas”, mas não totalmente, ou seja, só foi mostrado parte história.

Fez-se a exploração da parte da história que os alunos viram, oralmente. Por escrito fez-se quando os alunos tiveram que produzir um texto dando continuidade à história. (anexo XVI, alínea a) Esse texto foi lido e analisado por todos, pois todos deram a sua opinião relativamente aos textos dos colegas.

Relativamente à socialização, continuaram a ser trabalhadas as seguintes competências específicas – Saber relacionar-se com os pares e respeitar a sua vez de intervir. Introduziu-se, nesta sessão, outra competência específica a ser trabalhada: colaborar com o grupo em tarefas a implementar.

Para finalizar a sessão, os alunos preencheram a ficha de auto-avaliação, na qual referiram, de uma maneira geral, que gostaram das actividades, que foi giro e divertido. (anexo XVI, alínea e)

A professora preencheu as grelhas de registo da participação, do interesse e dos comportamentos dos alunos. (anexo XVI, alíneas c, d e f)

Na minha opinião, esta história que foi trabalhada nesta sessão podia ter sido explorada de outra maneira e mais aprofundada, pois transmite-nos uma mensagem muito importante e que os nossos alunos deveriam pensar mais sobre o tema da referida história. Se o fizessem talvez não houvesse tanta discriminação.

Todos os alunos presentes participaram com interesse nas actividades propostas.

Com esta sessão terminámos a intervenção, uma vez que, no dia 11 de Junho os alunos foram a uma visita de estudo e no dia 18 de Junho foi o último dia de aulas e todos os alunos da escola participaram numa festa final de ano.

4.2.2.2. A nível da família

Ao nível da família, foi com base numa conversa informal com o Encarregado de Educação da aluna A1 e das dificuldades de aprendizagem que a criança apresenta, mais propriamente dislexia do tipo auditivo e défice de atenção, que foi elaborada uma encadernação com trabalhos para a aluna praticar juntamente com o seu Encarregado de Educação. Esta encadernação continha actividades de Consciência Fonológica e também algumas tarefas de concentração e atenção.

No final da encadernação, estavam inseridas folhas para o Encarregado de Educação fazer o registo, referente à avaliação, das actividades desenvolvidas pela criança.

Ao longo da intervenção foram estabelecidos contactos telefónicos com o Encarregado de Educação da aluna, para o mesmo informar como estavam a decorrer os trabalhos em casa.

4.3. Avaliação global

A avaliação global foi feita ao nível das áreas de Língua Portuguesa e da Socialização, uma vez que, foram as áreas trabalhadas ao longo da intervenção. Ter-se-á, também, em conta, o trabalho feito em conjunto com o Encarregado de Educação da aluna “caso”.

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

a) Língua Portuguesa

Relativamente às competências específicas planificadas no âmbito da comunicação oral, as mesmas foram todas atingidas por alguns alunos, nomeadamente, as alunas A2 e D3.

Os alunos T8 e I4 atingiram parcialmente (semi atingido) duas competências específicas, as restantes foram totalmente atingidas.

Os alunos F5 e S7 conseguiram atingir parcialmente quatro competências específicas. As restantes competências foram totalmente atingidas.

O aluno M6 conseguiu atingir parcialmente seis competências específicas, as restantes foram atingidas totalmente.

No que respeita à aluna A1, esta atingiu parcialmente sete competências específicas, não conseguiu atingir uma competência e as restantes foram atingidas.

A aluna acima referida revelou muitas dificuldades em todas as competências específicas delineadas, mas ao longo do tempo foi conseguindo atingir determinadas competências. Seria importante dar continuidade à intervenção para podermos ver resultados mais significativos.

Relativamente à produção escrita, a maior parte dos alunos revelaram dificuldades na organização de ideias.

As actividades planificadas foram todas realizadas a pares. Os pares foram escolhidos tentando sempre juntar um aluno bom com um menos bom.

No que concerne às competências específicas delineadas no âmbito da comunicação escrita, as mesmas foram atingidas na totalidade por três alunos, nomeadamente os alunos A2, D3 e T8.

A aluna I4 atingiu todas as competências específicas à excepção de “produzir textos escritos por iniciativa própria.”

Os alunos F5, M6 e S7, atingiram parcialmente as duas competências específicas planificadas.

A aluna A1 não conseguiu atingir as competências específicas delineadas no âmbito da comunicação escrita, ou seja, todas as actividades que foram desenvolvidas ao longo da intervenção relativamente à comunicação escrita não foram suficientes para a aluna colmatar todas as dificuldades existentes nesta sub - área.

Foca-se, então, a necessidade de dar continuidade ao trabalho para que a aluna acima mencionada e os restantes alunos que atingiram parcialmente as competências específicas delineadas para esta sub – área consigam atingi-las na totalidade.

b) Socialização

Poder-se-á afirmar que todos os alunos atingiram todas as competências específicas delineadas para a área da Socialização à excepção dos alunos A1, F5, M6 e S7 que a competência específica relacionada com o saber relacionar-se com os pares, foi apenas semi – atingida, pois ainda mostraram algumas dificuldades em lidar com os pares em determinadas situações dentro da sala de aula, aquando da realização de tarefas.

De salientar a importância de dar continuidade ao trabalho desenvolvido nesta área para os alunos referidos poderem atingir a competência específica acima referida. No âmbito da aplicação dos testes sociométricos após a intervenção, fez-se a análise das respostas dos alunos e através destas conseguiu-se ver as relações ainda existentes entre os elementos que compõem o grupo e se houve alterações nas relações.

Assim sendo, a matriz das escolhas dá-nos as preferências de cada aluno.

No que respeita ao grupo dos rapazes, estes mostram preferências entre si mas também fazem escolhas no grupo das raparigas.

Relativamente ao grupo dos rapazes, os alunos M6 e S7 foram os mais escolhidos com 5 escolhas cada um (3 rapazes e 2 raparigas).

Os alunos menos escolhidos foram o F5 e o T8 com 3 escolhas cada um. O aluno F5 foi escolhido por 3 rapazes e o aluno T8 por 1 rapaz e duas raparigas.

No âmbito das reciprocidades, no grupo dos rapazes existem apenas dois critérios onde a mesma existe, são entre os alunos F5 e M6 no 3º critério (1ª escolha) e entre os alunos M6 e S7 no 1º critério (3ª escolha).

No que concerne às reciprocidades existentes entre o grupo de raparigas e de rapazes, existe apenas um critério onde a mesma se manifesta, é entre os alunos T8 e A1 no 2º critério (3ª escolha).

Em relação ao grupo das raparigas, a aluna mais escolhida foi a A2 com 6 escolhas (3 rapazes e 3 raparigas), as restantes alunas, A1, D3 e I4 obtiveram 5 escolhas cada uma. A aluna A1 foi escolhida por 3 rapazes e 2 raparigas e as alunas D3 e I4 foram escolhidas por 2 rapazes e 3 raparigas.

Neste grupo também existem reciprocidades. Assim, existe reciprocidade entre as alunas A1 e I4 no 3º critério (3ª escolha), entre as alunas A2 e D3 nos três critérios (2ª escolha) e entre as alunas A2 e I4 nos 1º e 2º critérios (1ª escolha).

No que concerne aos dois grupos (rapazes e raparigas) podemos concluir que existem dois rapazes (F5 e T8) que são os menos escolhidos tendo obtido apenas três escolhas cada um. O F5, no interior do grupo, foi escolhido por três rapazes e não obteve escolhas do grupo das raparigas.

O aluno T8 obteve três escolhas, sendo uma do seu grupo e duas do grupo das raparigas.

Relativamente às raparigas, as alunas A1, D3 e I4 foram as menos escolhidas com 5 escolhas cada.

No que respeita às rejeições e dentro do grupo dos rapazes existe um aluno (F5) que é o mais rejeitado com quatro rejeições (4 raparigas), o aluno M6 e o aluno T8 com duas rejeições cada. O aluno M6 foi rejeitado por 1 rapaz e uma rapariga e o aluno T8 foi rejeitado por dois rapazes.

O aluno S7 foi o aluno, dentro do grupo dos rapazes, que não sofreu rejeições.

No grupo das raparigas todas foram rejeitadas. A aluna mais rejeitada foi a A1 com três rejeições (1 rapaz e 2 raparigas). A segunda mais rejeitada foi a aluna D3 com duas rejeições (2 rapazes). As restantes raparigas (A2 e I4) sofreram apenas uma rejeição cada (1 rapaz).

No âmbito das reciprocidades, estas existem tanto dentro do grupo dos rapazes como entre rapazes e raparigas. Assim, existe reciprocidade entre os alunos A1 e F5 nos três critérios e entre os alunos T8 e M6 no 1º critério.

O aluno F5 e a aluna A1 são os mais rejeitados na matriz sociométrica das rejeições.

Fazendo uma análise comparativa entre a sociometria feita antes da intervenção e a sociometria após intervenção, podemos concluir que relativamente às escolhas houve alterações. Enquanto antes da intervenção a aluna A1 era a menos escolhida do grupo das raparigas com três escolhas e o aluno M6 era o menos escolhido do grupo dos rapazes com duas escolhas, neste momento, os alunos menos escolhidos do grupo dos rapazes são F5 e T8 com três escolhas cada. Do grupo das raparigas, as alunas A1, D3 e I4 são as menos escolhidas com cinco escolhas cada.

No grupo das raparigas mantém-se a aluna A2 como a mais escolhida, antes da intervenção com sete escolhas e após intervenção com seis escolhas.

No grupo dos rapazes, antes da intervenção, o aluno mais escolhido foi o T8, neste momento, os alunos mais escolhidos foram o M6 e o S7.

No que concerne às rejeições, também houve alterações. Antes da intervenção, no grupo dos rapazes, o aluno mais rejeitado era o M6 com cinco rejeições e no grupo das raparigas, a mais rejeitada era a aluna A1 com cinco rejeições.

Após intervenção, no grupo dos rapazes, o aluno mais rejeitado foi o F5 e, no grupo das raparigas, a mais rejeitada foi a aluna A1 com apenas três rejeições.

Pode-se concluir que, em relação à aluna A1, houve uma melhoria ao nível da socialização, pois já não é rejeitada por tantos colegas como anteriormente. É importante focar a necessidade de uma continuação do trabalho que se desenvolveu com a aluna A1, para uma aceitação plena de todos os colegas do grupo onde está inserida.

De salientar, ainda, o trabalho de parceria que houve com a professora titular de turma, pois sempre que se planificava, a docente dava a sua opinião e sempre que necessário fizeram-se ajustes na planificação.

c) Balanço global

Para finalizar penso que houve melhorias tanto ao nível da socialização como ao nível da área de Língua Portuguesa.

A professora titular de turma confirmou o que foi acima referido na entrevista feita no final da intervenção. “O grupo de 3º ano obteve resultados, no final do ano, muito díspares. Dos três alunos que beneficiavam de Plano de Recuperação, parte das dificuldades foram superadas e transitaram ao 4º ano. A aluna que está abrangida pelo Decreto-Lei 3/2008 revelou progressos especialmente no que concerne à Língua Portuguesa e, desta forma, obteve resultados positivos de acordo com as adequações curriculares estipuladas para a mesma. Os outros quatro elementos que constituem o grupo de 3º ano obtiveram resultados muito bons, atingindo plenamente as competências estipuladas para os mesmos.”

Relativamente às dificuldades apresentadas pelos alunos, principalmente pela aluna A1, no início da intervenção, a professora da turma revela que “as dificuldades apresentadas no início foram gradualmente sendo superadas atendendo ao ritmo e características de cada criança.”

A professora da turma também deu a sua opinião acerca do projecto implementado e das estratégias utilizadas para pôr o mesmo em prática. Assim, referiu que, “o apoio individualizado e as estratégias diversificadas foram adequadas na medida em que a aluna fez progressos académicos, melhorou a sua auto-estima e a sua atitude para com os outros.” Referiu, ainda, que de todas as estratégias implementadas, “as estratégias que melhor resultaram passaram pelo apoio individualizado, trabalho de pares e trabalho de grupo.”

O quadro que se segue diz respeito à evolução do desenvolvimento de competências específicas, ou seja, é um quadro onde estão registadas as competências específicas que foram trabalhadas ao longo da intervenção. No mesmo estão ainda registadas as competências específicas que não foram atingidas, as que foram semi-atingidas e as que foram atingidas pelos alunos.

Quadro 3 – Evolução do desenvolvimento de competências específicas

Competências Específicas	A1			A2			D3			I4			F5			M6			S7			T8		
	NA	SA	A	NA	SA	A	NA	SA	A	NA	SA	A	NA	SA	A	NA	SA	A	NA	SA	A	NA	SA	A
Ouvir histórias e recontá-las.		X				X			X			X			X			X			X		X	
Relatar acontecimentos, vividos.			X			X			X			X			X			X			X			X
Ler com expressividade	X					X		X	X			X		X			X			X				X
Comunicar oralmente descobertas			X			X			X			X			X			X			X			X
Contar histórias		X				X			X			X			X		X			X			X	
Participar, em grupo, na elaboração de histórias e de relatos		X				X			X			X			X			X			X			X
Completar histórias		X				X			X		X			X			X			X				X
Construir histórias a partir de ilustrações		X				X			X		X			X			X			X				X
Identificar rimas com apoio visual		X				X			X			X			X			X			X			X

Identificar rimas sem apoio visual		X				X			X			X			X			X			X
Descriminar fonemas iguais no final das palavras			X			X			X			X			X			X			X
Desenvolver o gosto pela escrita por iniciativa própria.	X					X			X			X			X			X			X
Produzir textos escritos por iniciativa própria.	X					X			X			X			X			X			X
Saber relacionar-se com os pares		X				X			X			X			X			X			X
Saber comportar-se adequadamente em situações sociais			X			X			X			X			X			X			X
Respeitar a sua vez de intervenção			X			X			X			X			X			X			X
Colaborar com o grupo em tarefas a implementar.			X			X			X			X			X			X			X

Legenda: NA – Não atingido;
SA – Semi – atingido;
A - Atingido

4.3.2. A nível da família

Relativamente à encadernação que foi elaborada para a aluna “caso” resolver juntamente com o Encarregado de Educação, a mesma continha exercícios relacionados com rimas com apoio visual, rimas sem apoio visual, lengalengas e actividades diversificadas. (anexo XVII, tarefas 1, 2, 3 e 4)

De todas as actividades realizadas, o Encarregado de Educação preencheu uma folha relativa à avaliação das mesmas. Assim, no que respeita às actividades referentes às rimas com apoio visual, o mesmo referiu que a aluna realizou as actividades com ajuda, pois mostrou dificuldade em encontrar rimas para as palavras mais elaboradas. O Encarregado de Educação informou, ainda, que a A1 revelou muitas dificuldades ao nível da aplicação das rimas e ligação ao som da palavra. (anexo XVIII, avaliação da tarefa 1)

O Encarregado de Educação referiu que no âmbito das actividades relacionadas com rimas sem apoio visual, a aluna A1, por vezes não conseguia identificar as rimas mesmo lendo o texto, por falta de atenção/concentração, a aluna deixava “escapar” rimas. (anexo XVIII, avaliação da tarefa 2)

No que concerne às actividades efectuadas no âmbito das lengalengas, a A1 necessitou de ajuda na realização das mesmas e, por vezes, não conseguiu concretizar as actividades propostas. A dificuldade encontrada, por parte do Encarregado de Educação, é que a aluna não conseguia encontrar palavras que rimassem com a anterior. Ao longo da execução destas actividades a aluna desmotivou-se e demonstrou cansaço. (anexo XVIII, avaliação da tarefa 3)

No que respeita às actividades diversificadas (encontrar as diferenças, sopa de letras, ...), a aluna conseguiu executar as actividades sem ajuda. As actividades foram feitas com gosto e sem dificuldade. A A1 mostrou ser muito perspicaz, desenvolta e rápida na realização destas actividades. (anexo XVIII, avaliação da tarefa 4)

Em suma, julga-se que o Encarregado de Educação da aluna se empenhou em ajudar a sua educanda e tal como refere na entrevista que lhe foi feita no final da intervenção, a mesma está “preocupada com a evolução dela, talvez um pouco ansiosa. Insistente nas aprendizagens e sinceramente às vezes triste e frustrada por não ver progressos mínimos. Tem sido difícil lidar com dificuldades dela a nível pessoal e mesmo social. Pela minha profissão, as pessoas acham que deveria conseguir “milagres”...”

Relativamente às estratégias implementadas, o Encarregado de Educação afirmou que “tendo em conta as dificuldades da A1 achei-as adequadas, no entanto, existiram actividades que sem ajuda ela nunca as conseguiria concretizar.”

O que o Encarregado de Educação deixou transparecer foi uma grande ansiedade no que respeita às aprendizagens da aluna e quando se pergunta se houve melhorias, o mesmo refere que “sinceramente muito poucas. Noto nela uma extrema dificuldade em memorizar o que se lhe diz, às vezes, diversas vezes seguidas. No entanto isto regista-se a nível escolar porque noutros aspectos da vida ela aprende tudo muito facilmente e memoriza.”

CONCLUSÕES E SUGESTÕES DE CONTINUIDADE

A elaboração deste Relatório de Trabalho de Projecto foi muito gratificante, pois permitiu a aquisição de conhecimentos.

De salientar o facto de ser um projecto de investigação-acção e este requerer um processo cíclico e em espiral de recolha de dados.

Tal como refere Sousa (2009), a investigação-acção tem por base a constatação de um problema e a resolução do mesmo. Tanto o professor como os alunos participam activamente na investigação, fazendo diversas experiências e respectivas avaliações, para chegarem à conclusão de qual é a mais adequada.

E se o Princípio da Inclusão pede a colocação da criança com Dificuldades de Aprendizagem (D. A.) junto da criança dita “normal” para fins académicos e sociais. Tem, portanto, em consideração o meio menos restritivo possível que apela à colocação da criança com D.A., atendendo às suas características e necessidades concretas, num ambiente o mais normal possível, de modo a que lhe seja proporcionada uma educação apropriada (Correia, 2008).

A professora da turma também fez referência às estratégias implementadas para que se faça a Inclusão de crianças consideradas com Necessidades Educativas Especiais na entrevista que lhe foi feita no início da intervenção. A mesma refere que “as crianças com NEE estão integradas na turma, visto ser uma prática educacional garantida pela legislação em vigor. Tentar sempre que o aluno vá construindo a sua individualidade num contexto social. A inclusão também compreende um valor constitucional e deve concretizar a aceitação da diferença humana e respeitar a diversidade social e cultural.”

É muito importante que a criança com dislexia receba um forte apoio parental. Uma vez que o que acontece em casa pode afectar a vida escolar da criança, os professores podem debater com os pais as várias informações e actividades que se seguem. Quando os pais e o professor trabalham em conjunto num programa consistentemente concebido para ajudar a criança a aprender, o aluno será mais rapidamente bem – sucedido. Alguns pais entram num processo de negação e não admitem, nem sequer discutem, a possibilidade de o seu educando apresentar uma dificuldade de aprendizagem. (Hennigh, 2008)

Neste caso concreto, o Encarregado de Educação da aluna “caso” tem consciência das dificuldades do seu educando e sente-se muito preocupada, pois gostava que a evolução decorresse de forma mais rápida, o que não se verifica.

Para concluir, penso que todos os objectivos gerais delineados para este projecto, tais como, criar maior autonomia nos alunos; desenvolver o espírito de cooperatividade entre os alunos do grupo; desenvolver competências na área curricular de Língua Portuguesa e promover o sucesso educativo de todos os alunos, principalmente os que revelam dificuldades de aprendizagem e de socialização, foram atingidos.

Relativamente ao primeiro objectivo atrás citado, foi através do reforço positivo que se conseguiu que os alunos comessem a ter mais auto – confiança e, assim, comessem a intervir mais frequentemente no contexto de sala de aula.

No que respeita ao segundo objectivo, foi com base na aprendizagem cooperativa, isto é, na realização de trabalhos de grupo e de pares que se conseguiu que os alunos desenvolvessem o espírito crítico, e a entajuda entre os colegas do grupo.

Foram desenvolvidas actividades relacionadas com a área de Língua Portuguesa, nomeadamente ao nível do oral, da consciência fonológica e da produção de texto. Foi com base nas actividades implementadas que se conseguiu atingir o terceiro objectivo geral proposto.

No que concerne ao último objectivo mencionado, o mesmo foi atingido na medida em que todos os alunos que fizeram parte deste grupo de trabalho atingiram as competências delineadas e passaram de ano.

Assim, toda a informação acima descrita confirma-se quando a professora da turma na entrevista que lhe foi feita no final da intervenção afirma que “Os resultados globais obtidos foram satisfatórios na medida em que se atingiram as competências estipuladas para este ano de escolaridade.” A mesma refere, ainda, na avaliação final do Programa Educativo Individual da aluna “caso” que a A1 ao nível da oralidade passou a intervir no contexto educativo de forma autónoma e a entajuda, parceria, trabalho de pares e de grupo favoreceram as relações afectivas e sociais da aluna com os colegas e deste modo engrandeceram as competências que veio a atingir.

Relativamente às sugestões de continuidade, penso que se deveria dar continuidade ao projecto que foi posto em prática ao longo dos meses de Março, Abril, Maio e Junho, uma vez que estava a resultar, mas de forma um pouco lenta.

Até aqui foi trabalhada a Consciência Fonológica, de seguida seria trabalhada a Percepção Auditiva e, posteriormente, a Memória Auditiva, uma vez que a aluna “caso” tem dislexia do tipo auditivo e seria benéfico para a mesma trabalhar estas áreas.

Poder-se-ia intervir, também, na área da Matemática, onde a aluna também revela alguma dificuldade, mas não tão acentuada como na área de Língua Portuguesa.

Relativamente à professora da turma, a mesma refere que “a intervenção foi benéfica, realizaram-se actividades estimulantes e os resultados foram bons. Na minha opinião, penso que se deveria dar continuidade à intervenção, pois poder-se-ia continuar a conseguir bons resultados. Assim, poder-se-ia desenvolver mais actividades que estimulem a aprendizagem cooperativa para se conseguir superar dificuldades ainda existentes ao nível da leitura e escrita.”

No que respeita ao Encarregado de Educação, a mesma diz que “para ajudar a A1 eu concordo com tudo. Sinto falta de alguém que saiba trabalhar a dislexia e os aspectos em que a A1 apresenta mais dificuldades para ela conseguir evoluir mais. Não é fácil para mim como mãe sentir as dificuldades da minha filha e não saber onde recorrer. Também não é fácil para mim interiorizar e não me preocupar ao detectar o nível etário em que se encontra e ao compará-lo com as aprendizagens escolares, perceber que a A1 está quase 3 anos desfasada.” Este desfasamento a que a mãe da aluna A1 se refere foi baseado na informação do relatório de avaliação psicológica a que a aluna foi sujeita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Arendes, R. I. (1999). *Aprender a ensinar*. Amadora: Editora McGraw – Hill de Portugal
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barkley, R. A. (2002). *Transtorno de déficit de atenção/hiperactividade*. Guia completo para pais, professores e profissionais de saúde. São Paulo: Artmed Editora
- Barros, A. e Lehfeld, N. (1986). *Fundamentos de Metodologia*. São Paulo: Ed. McGraw- Hill, Ltda.
- Bastin, G. (1980). *As técnicas sociométricas* (2ª edição). Lisboa: Moraes Editora
- Bell, J. (1997, 2008). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva – Publicações Ld.^a
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Cadima, A. (1997). A experiência de um círculo de estudos para uma pedagogia diferenciada. (1ª edição). Em *Diferenciação Pedagógica no ensino básico. Alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Cochito, M.(2004). *Cooperação e aprendizagem*. Educação intercultural. Lisboa: Acime
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Um guia para educadores e professores (2ª edição). Porto: Porto Editora
- Costa, A. M. B. (2006). A educação Inclusiva dez anos após Salamanca: reflexões sobre o caminho percorrido. Em *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* Cruz Quebrada: FMH edições
- Departamento de Educação Básica (2001). *Organização Curricular e Programas* (3ª edição). Lisboa: Editorial do Ministério da educação
- Dgide (2008). *Educação Especial. Manual de apoio à prática*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação
- Doron, R. & Parot, F. (2004). *Dicionário akal de psicologia*. Madrid: Edições Akal
- Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes*. (2.ª edição). Lisboa: INIC.
- García, I. M. (2001). *Hiperactividade*. Lisboa: McGraw Hill

- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O Inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo*. Estoril: Principia Editora.
- Hennigh, Kathleen (2008). *Compreender a dislexia – um guia para pais e professores*. Porto: Porto Editora
- Leitão, F.A.R. (2010). *Valores educativos, cooperação e inclusão*. Salamanca: Luso – Española de Ediciones
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula*. Um guia prático para o professor. Lisboa: Lidel editora
- Northway, M. L. & Weld, L. (s.d.). *Testes sociométricos. Um guia para professores*. Lisboa: Livros Horizonte
- Parker, H. C.(2006). *Desordem por défice de atenção e hiperactividade*. Um guia para pais, educadores e professores. Porto: Porto Editora
- Porter, G. (1997). Organização das escolas: conseguir a acesso e a qualidade através da inclusão (1ª edição). Em *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Rodrigues, A. (1993). *Análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto editora.
- Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador (1.ª edição). Em L. Albarello, F. Digneffe, J-P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy & P. Saint-Georges. *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Saint- Georges, P. (2005). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político (2ª edição). Em L. Albarello, F. Digneffe, J-P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy & P. Saint-Georges. *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação – acção à educação inclusiva. Em *Revista Lusófona da Educação*, 5, 127-142
- Sanches, I. & Teodoro, A.(2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. Em *Revista Lusófona da Educação*, 8, 63-83
- Selikowitz, M. (2010). *Défice de atenção e hiperactividade*. Lisboa: Texto Editora
- Shaywitz, S. M. D. (2008). *Vencer a dislexia*. Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida. Porto: Porto Editora
- Sousa, A.B. (2009). *Investigação em Educação* (2ª edição). Lisboa: Livros Horizonte

Sosin, D. e Sosin, M. (2006). *Compreender a desordem por défice de atenção e hiperactividade*. Porto: Porto Editora

Teles, Paula (2004). *Dislexia: Como Identificar? Como Intervir?* Revista Portuguesa de Clínica Geral. Lisboa. Vol.20, nº5 , 713-730

Torrez, R. e Fernández, P.(2001).*Dislexia, disortografia e disgrafia*. Amadora. McGraw - Hill

Vayer, P. e Coelho, M. (1990). *A observação da criança*. São Paulo: Ed. Mande.

Vega, F. C. (2008). *Psicología de la lectura*. Educación infantil y primaria. 7ª Edição. Espanha: Wolters Kluwer

ANEXOS