

Instituto da Educação

Mestrado em Ciências da Educação:
Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

**PROMOVENDO UMA INTERACÇÃO INCLUSIVA,
NUMA TURMA DO 3º CICLO**

Orientadora: Professora Doutora Isabel Sanches

Francisco Manuel Rabça Madeira

**LISBOA
Dezembro de 2010**

Instituto da Educação

**Mestrado em Ciências da Educação:
Educação Especial – Domínio Cognitivo e
Motor**

**PROMOVENDO UMA INTERACÇÃO INCLUSIVA,
NUMA TURMA DO 3º CICLO**

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

Orientadora: Professora Doutora Isabel Sanches

Francisco Manuel Rabaça Madeira

**LISBOA
Dezembro de 2010**

AGRADECIMENTOS

Um agradecimento sincero e reconhecido a todos que contribuíram para a elaboração deste Projecto.

Sem “vós” não seria possível esta caminhada, que durante meses percorri, para me sentir realizado com a execução deste trabalho.

Sem a colaboração, a determinação, a cooperação e o salutar espírito de equipa que foi mantido, com a professora de Língua Portuguesa, tanto na planificação, como na intervenção e avaliação, dificilmente conseguiria alcançar os resultados a que me propus no início deste Curso.

De igual modo, o incentivo, a disponibilidade, a experiência acumulada e transmitida de forma acessível, inteligente, humana e eficaz pela Orientadora deste Projecto, a Senhora Professora Doutora Isabel Sanches, foi contaminante e convincente para que do “sonho passasse à realidade”, pois sem a sua efectiva e imprescindível colaboração, dificilmente teria chegado a “bom porto”.

A ambas agradeço encarecidamente o apoio, a partilha de saberes e as valiosas contribuições para o trabalho.

Um agradecimento especial a toda a minha Família pela compreensão, estímulo, apoio e ânimo que me concedeu durante as árduas horas e dias de incansável dedicação a esta causa e que tornaram possível a conclusão deste Projecto.

Bem hajam.

Índice

RESUMO.....	II
ABSTRACT	III
ABREVIATURAS	IV
INTRODUÇÃO	1
1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1.1. - O Princípio da inclusão.....	4
1.2. - Escola inclusiva.....	5
1.3. - Educação inclusiva	10
1.4. - A cooperação da família/escola/comunidade	16
1.5. - Diferenciação pedagógica inclusiva	24
1.5.1. - O papel do professor na pedagogia diferenciada inclusiva	28
1.6. - Currículo específico individual	33
1.7. - Aprendizagem cooperativa	37
1.7.1. - O trabalho em tutoria e a pares.....	42
1.8. - Deficiência mental.....	47
1.8.1. - Evolução histórica	47
1.8.2. - Definição e conceito de deficiência mental	48
1.8.3. - Etiologia	55
2 - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	58
2.1. - Caracterização do projecto	58
2.2. - Problemática e questão de partida.....	61
2.3. - Objectivos gerais do trabalho de projecto.....	63
2.4. - Técnicas e instrumentos de pesquisa de dados.....	64
2.4.1. - A Pesquisa documental	64
2.4.2. - Observação naturalista	67
2.4.3. - A Entrevista	68
2.4.4. - A Sociometria	69
2.5. - Procedimentos para a recolha e análise de dados	70
3 - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DA INTERVENÇÃO.....	75
3.1. - O contexto escolar	75
3.1.1. - O espaço físico e logístico	75
3.1.2. - Recursos humanos	75
3.1.3. - Dinâmica educativa	75
3.1.4. - Preocupações para dinamizar uma escola de sucesso	81
3.2. - O grupo/a turma	87
3.2.1. - Caracterização estrutural	87
3.2.2. - Caracterização dinâmica	88
3.2.2.1. - A interacção no grupo/turma	88
3.2.2.1.1. - Sociometria: as escolhas	88
3.2.2.1.2. - Sociometria: as rejeições	89
3.2.2.2. - Os comportamentos do grupo / turma.....	90
3.2.2.3. - As aprendizagens do grupo / turma.....	91
3.2.3. - Casos específicos da turma	95
3.2.3.1. - História compreensiva do aluno	95
3.2.3.2. - Percorso escolar	95
3.2.3.3. - Nível actual de competências	97
4 - PLANO DE ACÇÃO	99
4.1. - Pressupostos teóricos	99
4.2. - Planificação, realização e avaliação da intervenção	100

4.2.1. - Planificação global da intervenção	101
4.2.2. - Planificação, intervenção, avaliação e reflexão a curto prazo – semanal.....	110
4.2.2.1. - Semanas de 1 a 5 e 8 a 12 de Março de 2010 - 1ª e 2ª Sessões	110
4.2.2.2. - Semanas de 15 a 19 e 22 a 26 de Março de 2010 – 3ª e 4ª Sessões	115
4.2.2.3. - Semanas de 12 a 16 e 19 a 23 de Abril de 2010 – 5ª e 6ª Sessões	126
4.2.2.4. - Semana de 26 a 30 de Abril de 2010 - 7ª e 8ª Sessões	134
4.2.2.5. - Semanas de 3 a 7 de Maio e 10 a 14 de Maio de 2010 – 9ª e 10ª Sessões	141
4.2.2.6. - Semanas de 17 a 21 de Maio e 24 a 28 de Maio de 2010 - 11ª e 12ª Sessões	148
4.3. - Avaliação global	157
4.3.1. - A nível do grupo e do/s aluno/s “caso”	163
4.3.2. - Parceria pedagógica	169
4.3.3. - A nível do contexto escolar	174
4.3.4. - A nível da família	177
4.3.5. - A nível da comunidade.....	182
4.3.6. - A nível do processo	185
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	192
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	198
ANEXOS	199

Índice de Quadros

Quadro 1 - OBJECTIVOS GERAIS DO PROJECTO.....	63
Quadro 2 - PLANIFICAÇÃO DA INTERVENÇÃO A LONGO PRAZO	104
Quadro 3 - PLANIFICAÇÃO A LONGO PRAZO (Parceria Pedagógica)	107
Quadro 4 - PLANIFICAÇÃO A LONGO PRAZO - Família.....	108
Quadro 5 - PLANIFICAÇÃO A LONGO PRAZO - Comunidade.....	109
Quadro 6 - PLANO DE AULA (1ª e 2ª Sessões).....	111
Quadro 7 - PLANO DE AULA (3ª e 4ª Sessões).....	116
Quadro 8 - PLANO DE AULA (5ª e 6ª Sessões).....	127
Quadro 9 - PLANO DE AULA (7ª e 8ª Sessões).....	135
Quadro 10 - PLANO DE AULA (9ª e 10ª Sessões).....	142
Quadro 11 - PLANO DE AULA (11ª e 12ª Sessões).....	149
Quadro 12 - AVALIAÇÃO GLOBAL DAS SESSÕES	162

Índice de Anexos

Anexo 1 - FICHA DE PESQUISA DOCUMENTAL.....	I
Anexo 2 - PROTOCOLO DA 1ª OBSERVAÇÃO NATURALISTA	III
Anexo 3 - ANÁLISE DO PROTOCOLO DA 1ª OBSERVAÇÃO NATURALISTA	VII
Anexo 4 - PROTOCOLO DA 2ª OBSERVAÇÃO NATURALISTA	X
Anexo 5 - ANÁLISE DO PROTOCOLO DA 2ª OBSERVAÇÃO NATURALISTA	XIV
Anexo 6 - PLANTA DA SALA DE AULA NA OBSERVAÇÃO NATURALISTA.....	XVII
Anexo 7 - GUIÃO DA 1ª ENTREVISTA.....	XVIII
Anexo 8 - PROTOCOLO DA 1ª ENTREVISTA	XX
Anexo 9 - GRELHA DE ANÁLISE DO CONTEÚDO do Protocolo da 1ª Entrevista	XXV
Anexo 10 - GUIÃO DA 2ª ENTREVISTA.....	XXVIII
Anexo 11 - PROTOCOLO DA 2ª ENTREVISTA	XXX
Anexo 12 - GRELHA DE ANÁLISE DO CONTEÚDO Do Protocolo da 2ª Entrevista	XXXV
Anexo 13 - 1ª MATRIZ SOCIOMÉTRICA – ESCOLHAS	XXXVIII
Anexo 14 - 1ª MATRIZ SOCIOMÉTRICA – REJEIÇÕES	XXXIX
Anexo 15 - 2ª MATRIZ SOCIOMÉTRICA – ESCOLHAS	XL

Anexo 16 - 2ª MATRIZ SOCIOMÉTRICA – REJEIÇÕES	XLI
Anexo 17 - GRELHA DE AVALIAÇÃO Em LÍNGUA PORTUGUESA	XLII
Anexo 18 - GRELHA DE AVALIAÇÃO Em LÍNGUA PORTUGUESA - 1ª e 2ª Sessões.....	XLIV
Anexo 19 - GRELHA DE AVALIAÇÃO Em LÍNGUA PORTUGUESA - 3ª e 4ª Sessões.....	XLV
Anexo 20 - GRELHA DE AVALIAÇÃO Em LÍNGUA PORTUGUESA - 5ª e 6ª Sessões.....	XLVI
Anexo 21 - GRELHA DE AVALIAÇÃO Em LÍNGUA PORTUGUESA - 7ª e 8ª Sessões.....	XLVII
Anexo 22 - GRELHA DE AVALIAÇÃO Em LÍNGUA PORTUGUESA - 9ª e 10ª Sessões..	XLVIII
Anexo 23 - GRELHA DE AVALIAÇÃO Em LÍNGUA PORTUGUESA - 11ª e 12ª Sessões..	XLIX
Anexo 24 - GRELHA DE AVALIAÇÃO Da SOCIALIZAÇÃO.....	L
Anexo 25 - GRELHA DE AVALIAÇÃO PARCERIA PEDAGÓGICA	LI
Anexo 26 - GRELHA DE AVALIAÇÃO Da ACTUAÇÃO COM A FAMÍLIA	LII
Anexo 27 - GRELHA DE AVALIAÇÃO ACTUAÇÃO COM A COMUNIDADE	LIII
Anexo 28 - FICHA INFORMATIVA - 1.....	LV
Anexo 29 - FICHA INFORMATIVA - 2.....	LVI
Anexo 30 - FICHA INFORMATIVA - 3.....	LVII
Anexo 31 - FICHA de TRABALHO - 1	LVIII
Anexo 32 - FICHA de TRABALHO - 2	LIX
Anexo 33 - FICHA de TRABALHO - 3	LXI
Anexo 34 - FICHA INFORMATIVA - 4.....	LXII
Anexo 35 - FICHA INFORMATIVA - 5	LXIV
Anexo 36 - A ESTRUTURA DA CARTA	LXVII
Anexo 37 - O ENVELOPE	LXVIII
Anexo 38 - O REGISTO	LXIX
Anexo 39 - O CERTIFICADO.....	LXX
Anexo 40 - JUSTIFICAÇÃO DE FALTA.....	LXXI
Anexo 41 - O REQUERIMENTO	LXXII
Anexo 42 - O CERTIFICADO.....	LXXIII
Anexo 43 - O REQUERIMENTO da ASE	LXXIV
Anexo 44 - FICHA de TRABALHO - 4	LXXV
Anexo 45 - FICHA de TRABALHO 5	LXXVIII
Anexo 46 - FICHA INFORMATIVA - 6.....	LXXXI
Anexo 47 - FICHA de TRABALHO - 6	LXXXIV
Anexo 48 - FICHA de TRABALHO - 7	LXXXVI
Anexo 49 - FICHA de TRABALHO - 8	LXXXIX
Anexo 50 - FICHA de TRABALHO 9	XCIII
Anexo 51 - FICHA INFORMATIVA -7.....	XCVII
Anexo 52 - FICHA de TRABALHO - 10	XCIX
Anexo 53 - FICHA de TRABALHO - 11	CIII
Anexo 54 - FICHA de TRABALHO 12	CIV
Anexo 55 - FICHA INFORMATIVA - 8.....	CV
Anexo 56 - FICHA de TRABALHO - 13	CVII
Anexo 57 - FICHA TRABALHO - 14.....	CVIII
Anexo 58 - FICHA de TRABALHO - 15	CX
Anexo 59 - FOLHETO de DICIONÁRIO - Grupo 1.....	CXII
Anexo 60 - FOLHETO de DICIONÁRIO - Grupo 2.....	CXIV
Anexo 61 - FICHA INFORMATIVA - 9.....	CXVI
Anexo 62 - FICHA INFORMATIVA - 10.....	CXVII
Anexo 63 - FICHA TRABALHO - 16.....	CXIX
Anexo 64 - FICHA TRABALHO - 17.....	CXXI
Anexo 65 - JOGO DO DICIONÁRIO	CXXIII

RESUMO

O presente Trabalho de Projecto faz parte integrante do 2º ano do Curso de Mestrado em Educação Especial, nos domínios Cognitivo e Motor. Consta de um Projecto de Investigação - Acção, que contém a fundamentação, programação e intervenção que realizámos durante os 2º e 3º períodos do ano lectivo de 2009/10. Esta intervenção ocorreu, semanalmente, numa turma do 9º ano de escolaridade de um Agrupamento Vertical de uma Escola do Alentejo, na qual estava matriculado um jovem com Deficiência Mental Ligeira (DML), motivo do nosso projecto de acção. Esta turma, atendendo aos diferentes níveis de aprendizagem e às atitudes comportamentais praticadas por alguns alunos, necessitava de um trabalho de cooperação entre todos (alunos, professores, família e outros técnicos) e da aplicação de práticas lectivas baseadas numa diferenciação pedagógica inclusiva, para que efectivamente se conseguisse promover, no seu seio, uma efectiva inclusão escolar e social.

O trabalho aqui perspectivado desenvolveu-se com base numa metodologia de investigação-acção com recurso aos seguintes instrumentos metodológicos: pesquisa documental, entrevista semi-directiva, observação naturalista e sociometria.

Ao elaborarmos este trabalho, foi nossa intenção, dar a conhecer todos os procedimentos que sustentaram a Inclusão de um jovem considerado com DML, na sua turma, mais concretamente, na disciplina de Língua Portuguesa. Procurámos criar situações de trabalho a pares / em grupo e estratégias adequadas para que realizasse actividades idênticas, e no mesmo contexto que os restantes colegas da turma, de modo a que não se verificasse distinção entre os alunos considerados “normais” e o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Desta forma, fomentámos o sucesso educativo de todos os alunos, num ambiente de práticas pedagógicas inclusivas e colaborativas, atendendo à diversidade do público-alvo. Este Trabalho de Projecto foi um contributo para a prática de Inclusão de crianças e jovens considerados alunos com NEE, em contexto de sala de aula, em escolas do ensino regular e facilitou a elaboração e implementação de Planos de Aula, Grelhas de Avaliação, Reflexões críticas e Fichas de Trabalho, em parceria com o professor da disciplina de LP, no sentido de garantir metodologias e estratégias de ensino mais eficientes para se alcançar uma verdadeira Educação Inclusiva.

Palavras – Chave: educação inclusiva, necessidades educativas especiais, deficiência mental, aprendizagem cooperativa, diferenciação pedagógica inclusiva.

ABSTRACT

Promoting an inclusive interaction, in the classroom, in a 3rd grade.

The present project work is part of the 2nd year of the master's degree in special education at the cognitive and motor levels. It makes part of an "Investigation-Action Project", which contains the validity, Programming and intervention we have made during the 2nd and 3rd periods of the academic year 2009/10. This intervention occurred weekly in a class of the 9th year in a school from the Alentejo, in which a youth with mild learning disabilities (MLD) was matriculated, reason for our action project.

This class, given the different levels of learning and behavioral attitudes practiced by some students, required a cooperative effort among all (Students, teachers, family and other practitioners) and implementing teaching practices based on an inclusive educational differentiation, so that we could actually promote in its midst, an effective educational and social inclusion.

This work was developed based on an action research methodology using the following methodological tools: desk research, semi-directive interview, naturalistic observation and Sociometry.

When we make this work, it was our intention to disclose all procedures that supported the inclusion of a juvenile seen with DML, in his class, specifically in the discipline of Portuguese Language. We tried to create situations such as work in pairs / group and strategies to conduct similar activities, and in the same context as other classmates, so that there is no distinction between those considered as "normal", and students regarded with special Educational Needs (SEN).

Thus, we instigated the educational success to all students in an environment of collaborative and inclusive teaching practices, always keeping in mind the diversity of the target audience. This work project was a contribution to the practice of inclusion of children and youth with special needs in the context of the classroom, in regular schools and facilitated the development and implementation of Lesson Plans, assessment grids, critical reflections and worksheets in partnership with the teachers of Portuguese in order to ensure methodologies and teaching strategies more effective for achieving genuine Inclusive Education.

Keywords: inclusive education, special education needs, mental disability, cooperative learning, inclusive pedagogical differentiation.

ABREVIATURAS

AAMD - Associação Americana da Deficiência Mental

CEI – Currículo Específico Individual

CERCI – Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade

CRIPS- Centro de Recursos e Intervenção de Ponte de Sôr

DML - Deficiência Mental Ligeira

EE – Educação Especial

EUA – Estados Unidos da América

FAT – Ficha de Avaliação Trimestral

LP - Língua Portuguesa

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OMS - Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PAA - Plano Anual de Actividades

PEA - Projecto Educativo do Agrupamento

PEI - Programa Educativo Individual

PCT - Projecto Curricular de Turma

PIA - Processo Individual do aluno

QI - Quociente de Inteligência

RI – Regulamento Interno

RTP – Relatório Técnico Pedagógico

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

INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Projecto faz parte integrante do 2º ano do Curso de Mestrado em Educação Especial, nos domínios Cognitivo e Motor.

De acordo com a proposta do Curso, realizámos um Projecto de Investigação – Acção, durante o 2º e 3º períodos lectivos, com uma turma a que pertencia um aluno considerado com NEE.

Em virtude de ser um docente especializado em Educação Especial e de considerar ser necessário uma formação contínua nesta área, para melhorar o meu desempenho e intervir de forma mais eficaz nas actividades que realizo diariamente com alunos considerados com NEE, decidimos efectuar uma investigação-acção relacionada com a Educação Inclusiva, pois em pleno séc. XXI ainda há docentes que segregam e rejeitam os alunos com esta tipologia.

Deste modo abordámos o tema da Educação Inclusiva ao nível da sala de aula, mais concretamente, a inclusão de um aluno considerado com NEE, cuja problemática era a Deficiência Mental Ligeira (DML), na sua turma, aquando da leccionação da disciplina de L.P.

O Nelson, nome fictício usado neste trabalho, é do sexo masculino, tinha 17 anos de idade e frequentava o 9º ano escolaridade, estando integrado na turma, apenas nalgumas disciplinas, pois beneficiava de um Currículo Específico Individual (CEI), de acordo com as medidas educativas definidas no seu Programa Educativo Individual (PEI).

A inclusão pressupõe que todas as crianças e alunos tenham uma resposta educativa que lhes proporcione o desenvolvimento das suas capacidades. Nesse sentido, é uma educação promotora de sucesso para todos, se responder a todos e o fizer com todos, independentemente das características particulares de alguns. As interacções que as crianças e os alunos estabelecem entre si e os adultos são fundamentais para o seu desenvolvimento, como a investigação a este respeito tem comprovado (Sameroff e Mackenzie, 2003; Zipper, 2004, citados por Bairrão, 2004), o que evidencia a vantagem da educação inclusiva, sempre que possível, quer para os que não têm dificuldades relativamente à aprendizagem quer para os que as têm (Rodrigues, 2003). Deste modo, aprende-se a saber ser, a saber fazer e a saber viver com os outros.

Para a execução da nossa investigação-acção, usámos as seguintes técnicas: a pesquisa documental, a entrevista, o teste sociométrico e a observação naturalista.

Através da pesquisa documental recolhemos elementos sobre o contexto escolar, a realidade da turma e o percurso escolar do Nelson. Para o efeito consultámos o Regulamento Interno (RI), o Projecto Educativo do Agrupamento (PEA), o Plano Anual de Actividades (PAA), o Projecto Curricular de Turma (PCT), o Processo Individual do aluno

(PIA), que continha o seu Programa Educativo Individual (PEI) e demais documentos da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), Actas dos Conselhos de Turma, bibliografia relacionada com as problemáticas existentes, de onde retirámos informação sobre o seu trajecto educacional e ao nível da saúde.

Após esta tarefa de recolha de dados, e para aumentar e complementar as informações retiradas e para garantirmos maior fiabilidade ao projecto de intervenção que aplicámos, tivemos de por em prática as outras três técnicas.

Começámos pela aplicação de um teste sociométrico a fim de procedermos ao levantamento das interacções estabelecidas entre os diversos elementos da turma. Posteriormente passámos à observação naturalista, tendo sido observados os comportamentos verbais e não verbais dos alunos em contexto de sala de aula, para tomarmos conhecimento da dinâmica da turma e confirmar alguns dos dados que obtivemos através da sociometria. Por último, houve necessidade de realizarmos uma entrevista de tipo semi-directiva à directora de turma e professora da mesma, onde se interveio, visto que, este tipo de entrevista é o que melhor se adequa aos objectivos que pretendíamos alcançar. Com esta técnica procurou-se, para além da recolha de informações para caracterizar a turma e a sua inserção no contexto escolar, envolver a directora e a professora da turma no processo de investigação-acção em curso, bem como, auscultar a sua opinião e expectativas, face ao contexto de inclusão de um aluno considerado com NEE, na disciplina Língua Portuguesa (L.P.), de modo a interagir e a aprender no mesmo espaço físico dos seus colegas.

Caracterizámos o contexto onde se ia intervir, as suas dinâmicas, relacionamentos e necessidades, para planificarmos e implementarmos uma intervenção adequada e eficaz, numa filosofia de escola inclusiva com todos e para todos, proporcionando aprendizagens significativas através do “aprender-fazendo”.

Encontra-se dividido em quatro partes. Na primeira apresentamos o enquadramento teórico com uma análise das temáticas relacionadas com a educação inclusiva, aprendizagem cooperativa, a cooperação existente entre a escola, a família e a comunidade, a diferenciação pedagógica inclusiva, o trabalho de tutoria e a pares, assim como alguns conceitos e práticas sobre a Deficiência Mental Ligeira (DML). Na segunda fazemos uma breve caracterização do projecto, referimos a problemática e a questão de partida que nos conduziu à realização do mesmo, quais os objectivos gerais e a metodologia utilizada para a sua realização, com uma breve explicação das técnicas e instrumentos de pesquisa a utilizar para a recolha de dados (a pesquisa documental, a entrevista, o teste sociométrico e a observação naturalista) bem como os respectivos procedimentos de análise. Na terceira parte procedemos a uma abordagem do contexto educativo onde a intervenção se realizou,

caracterizando a turma e o aluno alvo da nossa investigação-acção: interacções, comportamentos e aprendizagens desenvolvidas. A quarta parte do trabalho contemplou o plano de acção da nossa intervenção. Nele constam, para além dos pressupostos teóricos que orientaram este plano, os documentos inerentes a todas as actividades que desenvolvemos, ao longo das doze Sessões de Trabalho, em contexto de sala de aula, nomeadamente, planificações (global e semanal), execução e avaliação e reflexão (global e semanal), da intervenção desenvolvida, tanto ao nível do grupo como do “nosso” Nelson, no contexto escolar, na relação de parceria pedagógica com a colega de L P, com a família, e com a comunidade local.

Cabe aos professores determinarem quais as estratégias pedagógicas mais adequadas, de forma a facilitar as aprendizagens de todos os alunos. No entanto, no caso de um aluno considerado com NEE, deve haver uma atenção especial e um cuidado redobrado para que o seu processo de ensino-aprendizagem seja planeado, ponderado e adequado às suas necessidades e limitações.

1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. - O Princípio da inclusão

Ainda hoje se ouve com alguma frequência, na sala de professores, comentários acerca da inclusão, do género: *que é isso da inclusão? Para o que é que servem os apoios educativos? Os deficientes deveriam estar em escolas especiais ou instituições!* Contudo, já existem muitos professores que aceitam e entendem os objectivos e o Princípio da Inclusão. Outros assim não o entendem por falta de informação ou porque lhes é menos conveniente.

A definição de inclusão é abrangente e complexa, mas assenta sempre sobre um outro modo de perspectivar a educação e sobre as diferenças entre o que existe e o que poderá vir a tornar-se realidade. Ela pode ser vista como o empenhamento em reestruturar o programa da escola adaptando-o à diversidade dos alunos, centrando numa nova perspectiva de necessidades educativas especiais, contrapondo integração e inclusão precisamente no facto de se deslocar o objecto de intervenção, até aqui centrada no aluno, para a intervenção centrada no currículo e para os factores organizacionais da escola (Costa, citado por Almeida e Rodrigues, 2006).

Enquanto, teoricamente, a integração pressupõe a adaptação do aluno ou do sujeito à escola ou à sociedade em que está inserido, por outro lado, a inclusão parte do princípio de que a escola e a sociedade é que devem adaptar-se às necessidades de cada um e de todos. Tendo como referência a Declaração de Salamanca (1994, p. 6), a inclusão deve ser concebida como um direito, um dever e nunca como uma mera imposição, pois “inclusão e participação são essenciais à dignidade, ao desfrute e exercício dos direitos humanos”

Mas inclusão é, antes de mais, um problema de atitudes das pessoas face às outras, reconhecendo-se que

sucesso das escolas inclusivas que favorecem um ambiente propício à igualdade de oportunidades e à plena participação depende de um esforço concentrado, não só dos professores e do pessoal escolar, mas também dos alunos, pais e voluntários (ibid).

Não é mais possível conciliar uma atitude discursiva que releva a igualdade de oportunidades e uma educação para todos como princípios basilares e estruturantes da educação e da sociedade e uma prática que, por si, nega esses mesmos princípios. Nesta perspectiva as escolas inclusivas são ou podem tornar-se uma ferramenta importante para construir uma sociedade inclusiva, reflexiva e democrática (Porter, 2001).

Cada acto educativo da escola reflexiva constitui-se como uma oportunidade na qual todos ensinam e aprendem com todos, dando corpo à vivência humanizada dos princípios e

concepções que se defende. É neste ponto que radica o princípio de inclusão, alternativo ao tradicional enquanto transformador das práticas educativas e inovadoras em contexto

Este princípio, na opinião de Correia (2000)

é uma atitude, uma convicção que apela para uma escola que tenha em atenção a criança como um todo, não só a criança-aluno e que, por conseguinte, acredite no seu desenvolvimento académico, sócio-emocional e pessoal (...) por forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada para a maximização do seu potencial não se limitando a uma acção ou a conjunto de acções. (p 34)

Ainda segundo o mesmo autor (2003), o conceito de inclusão transmite de uma forma mais exacta, um dos objectivos fundamentais da educação, o facto de toda a criança, independentemente das suas características, ter o direito a ser incluída na vida educativa e social que a rodeia. O princípio de uma escola inclusiva assenta na construção de um sistema inclusivo direccionado para encontrar respostas para as necessidades de cada um e onde haja uma responsabilidade acrescida da parte do pessoal da escola para se moldar, isto é, se adaptar às necessidades das crianças.

Deste modo, para que estes alunos possam ter sucesso escolar, é necessário criar ambientes educativos seguros e assegurar aprendizagens que se identifiquem com as suas capacidades e necessidades para que um dia venham a atingir um nível de independência, vida de qualidade e produtiva como membros activos da sociedade.

Apesar do conceito de inclusão se ter expandido rapidamente como um princípio organizador fundamental do sistema educacional de muitos países, na maioria dos países da Europa continua a existir uma contradição entre legislação e prática nas escolas ou salas de aula. Para corroborar com este facto Rodrigues (2006), refere que, tanto a legislação como o discurso dos professores tornaram-se rapidamente “inclusivos”, mas as práticas nas escolas nem sempre são consistentes com esses discursos.

Compete, assim, aos professores, no papel de mediadores e dinamizadores, implementarem nas suas aulas e na sua escola um tipo de práticas inovadoras sob o princípio da inclusão para estimularem as aprendizagens dos alunos. Desta forma, convém lembrar que a qualidade da inclusão não é meramente determinada pela posição do aluno, antes é baseada na criação de um ambiente que apoia e inclui todos os alunos.

1.2. - Escola inclusiva

A inclusão surge como um paradigma educacional capaz de promover a rentabilização de recursos humanos, numa escola democrática que tem de estar aberta e preparada para aceitar e trabalhar com todo o tipo de pessoas numa perspectiva colaborativa.

A escola inclusiva é um tipo de comunidade educativa cujas práticas respondem de forma

eficaz à diversidade dos seus alunos, atendendo às necessidades emocionais, académicas e sociais que manifestam na escola. Surge como um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características.

É grande o desafio que se coloca à escola de encontrar formas de responder efectivamente às necessidades educativas de uma população escolar cada vez mais heterogénea, de construir uma Escola Inclusiva, uma escola que aceite todos e trate de forma diferenciada.

Foi nos anos setenta, com a escolaridade obrigatória, que começou a integração em Portugal de crianças e jovens com deficiência que assim passaram a frequentar o ensino regular. Neste contexto Sanches (2001, p. 89) refere que “...passados quase trinta anos, ainda há quem pense que eles aprenderiam mais e melhor se colocados em escolas especiais com técnicos muito especializados”.

A ideia de integração, nas escolas portuguesas, veio a ser uma realidade incontornável com as transformações políticas e sociais após o 25 de Abril de 1974. Mudança esta que pactua com os movimentos internacionais expressos em documentos como a *Public Law*, nos EUA (1975) ou o *Warnock Report*, no Reino Unido (1978). A publicação do Relatório *Warnock Report*, introduz, pela primeira vez, o conceito de “aluno com Necessidades Educativas Especiais” (NEE) (Warnock, 1978).

No Relatório *Warnock* (1978) entende-se por aluno considerado com NEE aquele que apresenta qualquer incapacidade (física, sensorial, intelectual, emocional, social ou uma combinação destas), que afecta a aprendizagem a tal ponto, que são necessários alguns ou todos os meios de acesso ao currículo (adaptado ou especial), isto é, condições de aprendizagem adequadas para que possa beneficiar de uma educação eficaz.

Para Pierangelo e Jacob (citado por Nielsen, 1999), a expressão de “criança com necessidades educativas especiais” refere qualquer criança ou jovem que exiba discrepâncias significativas no que diz respeito aos factores capacidades/resultados e que, por essa razão, possa necessitar de receber serviços especiais, para dar resposta às suas necessidades educativas.

A Declaração de Salamanca (1994), subscrita por representantes de noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais representa um consenso mundial sobre orientações da educação de crianças e jovens em NEE propõe que a educação se deve processar em escolas regulares, escolas inclusivas, que devem proporcionar os meios mais capazes para combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; para além de proporcionarem uma educação adequada à maioria das crianças e promoverem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.

Este documento deu um importante contributo para a clarificação do conceito de NEE ao referir que “a expressão necessidades educativas especiais reporta-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares”. (p 6)

Portugal não ficou alheio às novas ideias, tendo assumido, com a ratificação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o compromisso de implementar e desenvolver uma educação inclusiva.

Para Santos (2002) este conceito de escola para todos obriga a alargar a acção da escola, mobilizando e interagindo com todos os recursos disponíveis, e considera que a inclusão como tomada de consciência da comunidade é também uma aceitação das diferenças e uma co-responsabilização para reflectir as necessidades de outros.

Foi com esta Declaração que o conceito da inclusão ganhou novos adeptos e originou novas atitudes e respostas perante a problemática da deficiência. Assim, segundo Sanches (2001) o princípio da escola inclusiva torna-se mais abrangente,

a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiências ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (p. 99)

Este importante documento, paralelamente à introdução do próprio conceito de NEE, gerou um grande salto qualitativo no atendimento educativo no sistema regular de ensino, permitindo alargar o apoio e as adaptações a todos os alunos, que no seu percurso escolar são marcados pelo insucesso. Progressivamente surge a necessidade emergente da construção de uma Escola Inclusiva, onde todos os alunos devem aprender juntos independentemente das dificuldades e diferenças que apresentam. A estruturação da escola inclusiva é também uma tarefa dos professores, pais e governantes, na sua qualidade de agentes gestores de recursos e fomentadores de mentalidades abertas à mudança e à celebração da diversidade humana (Ainscow, 1997).

No nosso país, é a partir da publicação no Diário da República, do Decreto-Lei n.º 319/

/91 de 23 de Agosto, que são definidas as medidas a aplicar a alunos com NEE dos Ensinos Básico e Secundário. Neste diploma é evidente a introdução do conceito de NEE, baseado em critérios pedagógicos, relatando que os problemas dos alunos devem ser analisados em termos educativos e não apoiados em decisões médicas, de forma a promover a integração de todas as crianças consideradas com NEE, visando uma escola para todos. Isto quer dizer que as escolas incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem as aprendizagens e respondam a todas as necessidades. Defende-se, deste modo, a crescente responsabilização da escola regular e a sua consequente adaptação, a fim de tornar possível a todos os alunos uma aprendizagem em ambiente inclusivo.

Para além de abrir as portas da escola, da colocação física dos alunos considerados com NEE nas escolas do ensino regular e da necessidade de dotar com recursos as escolas para o trabalho com estes alunos, a inclusão centra-se no ajustamento das necessidades de aprendizagem dos indivíduos e adapta as perspectivas de ensino a essas necessidades (Warwick, 2001). Desta maneira a inclusão passa de um lugar a um serviço, sendo reconhecido a este tipo de alunos, o direito a frequentar a classe regular, possibilitando-lhe o acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas características e necessidades.

Segundo Correia (2003, p.16)

estes serviços educativos, tantas vezes especializados (educação especial), devem ser completados com tarefas que envolvam uma participação comunitária, que possibilite ao aluno o desenvolvimento das aptidões inerentes ao quotidiano de cada um (e.g., lazer, emprego, ajustamento social, independência pessoal).

Para Rodrigues (2003),

estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele (p. 95).

Segundo Correia (2001) a escola inclusiva pode ser entendida como “um continuum educacional” em que é dada primazia à colocação do aluno na classe regular e ao conhecimento do aluno e dos seus ambientes de aprendizagem para prestação de serviços, sempre que possível, individualizados e apoiada por um conjunto de serviços de apoio especializado em que se incluem os professores especializados, o professor de apoio educativo, serviços externos de psicologia, serviços sociais, clínicos e terapêuticos.

Na opinião de Thomas, Walker e Webb (1998), o Center for Studies on Inclusive Education (CSIE) define uma escola inclusiva como uma escola que:

reflete a comunidade como um todo; os seus membros são abertos e diversificados; não selecciona, não exclui, não rejeita; não tem barreiras, sendo acessível a todos, em termos físicos e educativos (currículo, apoio e métodos de comunicação); trabalha com todos, não é competitiva; pratica a democracia e a equidade.

Segundo Wilson (2000, citado por Sanches e Teodoro, 2006, p. 69), pode dizer-se que “inclusão é a palavra que hoje pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia.”. A inclusão escolar teve origem nas pessoas em situação de deficiência e insere-se nos movimentos contra a exclusão social, como é o caso da emancipação feminina, tendo por princípio a justiça social (Ainscow e Ferreira, 2003).

Neste sentido, a intervenção, em nome da inclusão, pode tender a centrar-se no aluno, tal como o modelo de integração preconizava, mantendo-se, deste modo, práticas que, ao invés de contribuírem para a inclusão, podem ser excludentes. Para Leitão (2006),

colocar alunos em contextos separados de aprendizagem, na base do apoio assegurado por professores de educação especial, é negar a esses alunos a oportunidade de poderem, no contexto da turma, interagir com os colegas e aí desenvolverem as competências académicas e sociais que só esses contextos proporcionam. (p. 12).

Recentemente publicado, o Dec - Lei 3 de 2008, de 7 de Janeiro (substituiu o Dec- Lei 319/91), configura o enquadramento da Educação Especial, definindo as medidas educativas, assim como as modalidades de resposta a prestar aos alunos considerados com NEE de carácter permanente, recorrendo a uma avaliação centrada na Classificação Internacional de Funcionalidade Incapacidade e Saúde (CIF).

Com a entrada em vigor deste diploma, muitos outros alunos considerados com NEE deixaram de beneficiar do Regime Educativo Especial encontrando-se “abandonados à sua sorte”, sem qualquer tipo de apoio educativo. Este documento tem gerado muita polémica entre a comunidade escolar pela discriminação da maioria dos alunos considerados NEE, pelo processo de intervenção que prevê, mas sobretudo pela inadequada utilização da CIF. Recorde-se que a CIF foi criada pela OMS para sinalizar problemas do foro físico e está a ser usada para determinar quem são os alunos passíveis de intervenção na área das NEE.

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

Numa altura em que, cada vez mais, se fala em escola inclusiva, é imperioso que esta instituição, na pessoa do professor e dos demais funcionários, esteja preparada para trabalhar com a diversidade de alunos que a frequentam. É necessária uma mudança ao nível de mentalidades no que concerne à comunidade escolar mas também à comunidade em geral. Como tal, é fundamental que se aposte na formação dos professores e dos demais

funcionários/técnicos que participam no processo educativo da criança/jovem, especialmente quando se trata de crianças consideradas com NEE.

A inclusão não pode ser um processo meramente socializador. Não interessa implementar políticas sem haver uma formação contínua dos professores do ensino regular para que tenham em mente a plena inclusão dos alunos no contexto educacional como “ser” independente de suas características físicas, mentais, intelectuais e sensoriais.

Assim, se o sucesso escolar é reconhecido como possível para todos através de um modelo eficaz de ensino, o maior desafio que se apresenta à escola é a capacidade de criar ambientes de aprendizagem que fomentem a equidade no sucesso de todos os alunos.

Desta forma, o modelo de escola inclusiva articula os principais intervenientes na gestão e tomada de decisões curriculares num sistema ecológico e dinâmico; desenvolve-se num conjunto de relações pessoais e interpessoais que se estabelecem entre professores, alunos e outros elementos da comunidade educativa; favorece a criação de um clima envolvente positivo nas dimensões pessoal, social, moral, afectiva e relacional entre todos; surge como um meio para melhorar a qualidade nas aprendizagens dos alunos e no desenvolvimento das suas competências; potencia as relações de socialização entre todos: alunos, professores, famílias e elementos da comunidade.

Além disso, este modelo contribui, igualmente, para o desenvolvimento pessoal e profissional dos próprios professores e coopera na compreensão dos valores e das atitudes como fundamento de toda a dinâmica processual nas actividades. Baseado em valores como o respeito e aceitação das diferenças e na colaboração entre indivíduos, grupos sociais e instituições, choca com os valores vigentes da sociedade actual, na qual prevalece o modelo individual de sucesso, assente em princípios de competição e de independência, que tornam difícil a concretização dos ideais inclusivos (Florian, 1998).

Este modelo traduziu-se num princípio da melhoria da aprendizagem, da consistência curricular, da diversificação de métodos, estratégias, instrumentos, e da cultura colaborativa e cooperativa.

1.3. - Educação inclusiva

Qualquer escola que deseje seguir uma política de Educação Inclusiva terá de desenvolver políticas, práticas e culturas que respeitem a diferença e a contribuição de cada aluno para a construção de um conhecimento que deve ser partilhado. Procura por esse meio alcançar, sem discriminação, a qualidade educativa e o bem-estar sócio-cultural de todos os alunos.

Falar de educação inclusiva, é falar de uma perspectiva não centrada no aluno, mas sim num currículo flexível, de forma a responder às suas necessidades individuais.

Na opinião de vários autores, a educação inclusiva está ligada ao movimento “Regular Education Initiative”, que surgiu, em 1986, nos EUA e apela à responsabilização da escola pela educação de todos os alunos. Segundo este movimento a resposta aos alunos considerados com NEE passava pela adaptação da classe regular a todos os alunos e pela diversificação de estratégias para os atender a todos. Na perspectiva de Ainscow (cit González 2003), estes alunos devem ser vistos não na perspectiva individual como defendia a Integração, mas na de Educação para Todos através da reestruturação da escola.

Em termos educacionais, a escola inclusiva deve responder às potencialidades das crianças e dos alunos, diferentemente da integração, cujo princípio, embora consagrasse o respeito para com a diferença, implicava reabilitar antes de integrar, centrando-se as medidas educativas, no aluno considerado com NEE, não sendo necessário haver qualquer outro tipo de intervenção a este nível.

Tal como refere Rodrigues (2000):

A educação inclusiva é vulgarmente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma ruptura, um corte, com os valores da educação tradicional. A educação inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A educação inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade (p. 10).

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

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

Consideramos que os desafios que a educação inclusiva coloca, reforçando a acção das escolas regulares e das respectivas equipas, apontando para a existência de um único sistema educativo e não para uma dualidade de sistemas – regular e especial –, acentuando a necessidade de reformulação da formação/capacitação de todos os professores para lidarem com a diferença na sala de aula e na escola, visando uma orientação educativa

flexível, centrada nas escolas e coordenada por princípios de política educativa claramente estabelecidos, pode contribuir para uma melhoria das respostas de todos os alunos, incluindo os que se encontram em situações de maior vulnerabilidade (Rodrigues, 2006).

Esta assunção, para além de todas as razões de nível ético, social, económico, cultural e religioso é, antes de mais, uma questão básica de direitos humanos. Educação inclusiva significa o desenvolvimento de uma educação apropriada e de alta qualidade para alunos com necessidades especiais na escola regular (Hegarty, 1994).

Rodrigues (2000) adopta o conceito de Educação Inclusiva, e não Escola Inclusiva, com o argumento de se tratar de uma concepção que respeita a todo o sistema de ensino, isto é, reconhecendo indivíduos e grupos concretos, a escola terá de adoptar uma prática pedagógica não centrada no aluno, mas sim num currículo flexível e em permanente construção. Fala-se então, não apenas de uma Escola Inclusiva mas de uma Educação que seja ela em si mesma Inclusiva. Quando nos referimos a Escola Inclusiva situamo-nos na escola enquanto organização que envolve práticas promotoras de uma Educação Inclusiva.

A escola deve também procurar reconhecer os diversos estilos de aprendizagem garantindo um nível de educação de qualidade, através da flexibilização curricular e de uma adequada apropriação de estratégias pedagógicas e recursos (Lima-Rodrigues et al, 2007). Com isto, a educação inclusiva não pretende que a educação baixe o seu nível e passe a ser um conjunto de banalidades que não exigem um verdadeiro e determinado empenhamento do aluno na aprendizagem. Com este paradigma de educação, propõe-se que a escola não só se abra às diferenças, mas que as respeite e as valorize (Correia, 2001).

Assim, compete à escola (onde se abordam conteúdos e competências e se valorizam experiências e saberes extra-curriculares) e aos professores a elaboração de um projecto curricular com uma estrutura aberta, definida de forma flexível para acolher todos os alunos, independentemente das características de cada um deles, que estabeleça os objectivos, os conteúdos, as metodologias e a calendarização com a finalidade da operacionalização do currículo (Morgado, 2003). Aos órgãos de gestão cabe a responsabilidade de, em conjunto com os docentes, fazerem com que todos se sintam parte de um projecto educacional que tenha por base os princípios da inclusão, organizando acções de formação e encontrando apoios que permitam aos educadores e professores responderem às necessidades de todos os alunos (Correia, 2003).

Por conseguinte, à escola pede-se que faça “a inclusão de todos através das aprendizagens, porque o aluno está na escola para aprender, para ter sucesso,

independentemente das suas dificuldades e diferenças” (Sanches e Teodoro, 2006, p. 75), o que implica a introdução na sala de aula de instrumentos, metodologias e estratégias diferentes das que têm sido utilizadas. Para Rodrigues (2003) a educação inclusiva:

é um anúncio inequívoco, uma declaração pública e política e uma celebração da diferença. A diferença não é um eufemismo para defeito, anormalidade, para um problema que deve ser trabalhado através de políticas educativas de índole tecnicista e assimilacionista. A diversidade é um facto social (p. 122).

Roldão (2003, citada por Sanches e Teodoro, 2007) acrescenta que, nesse sentido, se deve promover uma diferenciação curricular inclusiva em que se procure dar resposta à diversidade cultural através de metodologias que contemplem os ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos.

Para Pugh e Macrae (1995, citado por Florian, 1998) a inclusão é algo em que temos de participar para que se torne verdadeira. Essa participação cabe também ao corpo docente e não docente que, cooperativamente deve unir esforços, partilhar saberes e divulgar exemplos de boas práticas. Estas, nas escolas inclusivas devem promover o desenvolvimento de valores como: respeito pela diferença, solidariedade, colaboração, amizade e partilha.

Sanches e Teodoro (2007) referem que a educação inclusiva tem-se revelado como a estratégia que responde de forma mais eficaz às necessidades educativas de todos os alunos em escolas e turmas regulares. Ainda de acordo com a opinião destes dois autores (2006, p.72),

na óptica da educação inclusiva a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidade, de políticas e de práticas educativas.

Numa educação inclusiva as aprendizagens processam-se dentro da sala de aula, no grupo e com o grupo heterogéneo, como diz Sanches (2006, p. 121): “nas escolas inclusivas, nenhum aluno sai da sala para receber ajuda, essa ajuda recebe-se no interior da classe”. Refere o mesmo autor (2005) que a educação inclusiva só existe se forem introduzidas nas salas de aula estratégias e práticas diferentes daquelas que tradicionalmente se praticam. Estas dependem largamente da atitude, conhecimento, competência e capacidades dos professores para inovarem e criarem contextos para um ensino que vá de encontro às necessidades e potenciais dos seus alunos.

Para aumentar a inclusão nas suas salas de aula, os professores podem usar o “funds of knowledge” (Lopez, 2009), relacionado com o conhecimento dos professores sobre o background cultural dos alunos. Com este novo conhecimento, eles podem começar a ver que o ambiente familiar dos seus alunos contém recursos culturais e cognitivos ricos que

podem e devem ser usados na sala de aula, com vista a promover aulas culturalmente receptivas e significativas.

Criar uma sala de aula inclusiva é um desafio. Os professores devem criar ambientes de aprendizagem que valorizem a criatividade, as interações sociais, o trabalho cooperativo, a experimentação e a inovação. Ainscow (1997, p.16) aponta alguns factores essenciais que influenciam a criação de salas de aula mais inclusivas:

planificação para a turma, como um todo; utilização de recursos naturais: os próprios alunos; valorizando os conhecimentos, experiências e vivências de cada um; promovendo o trabalho a pares/cooperativo; encorajando a participação na aula.

Além disso, a acção dos professores depende da sua formação, dos seus valores e atitudes, e ainda da própria da escola e dos factores externos à escola (recursos locais e regionais, políticas, financiamento, etc.). As atitudes dos professores são, geralmente, consideradas decisivas para o sucesso da educação inclusiva e dependem, igualmente, da sua experiência (especialmente com alunos considerados com NEE), do apoio que lhes é disponibilizado e de outras condições, como o número de alunos da turma e o horário de trabalho.

Baseando a nossa descrição de práticas inclusivas no critério estabelecido pela “Plataforma Ciutadana per a una Escola Inclusiva” (2006) podemos dizer que as boas práticas lectivas que promovem o sucesso escolar são aquelas que: incluem todos os alunos; promovem uma cultura de escola inclusiva; realizam um trabalho colaborativo eficiente entre os agentes educativos; usam recursos diversificados e estratégias educacionais diversificadas; têm um modelo organizacional flexível; têm uma programação sistemática e específica; realizam avaliação sistemática do progresso dos alunos em várias áreas (cognitiva, emocional, social, relacional, etc.) e propõem medidas para superar as dificuldades; promovem actividades extra-curriculares; valorizam a colaboração com a comunidade.

Para a implementação e sucesso das práticas educativas é necessário ter em consideração: a qualidade e quantidade da aprendizagem dos alunos, considerando a sua educação global; a sociabilidade e participação dos alunos no contexto de sala de aula, em particular e na escola em geral; a sua motivação para as aprendizagens; o nível de satisfação de todos os envolvidos; a oportunidade de aplicar e transferir a sua experiência a situações novas.

É essencial que a avaliação das práticas de ensino e das estratégias educativas resulte de um envolvimento activo de todos os responsáveis pelo processo educativo (professores, outros técnicos educativos, alunos e as suas famílias). O acesso, conhecimento e contacto

com experiências diferentes e boas práticas ajuda os professores a aplicar a inclusão no seu próprio contexto.

A metodologia de investigação-acção (Riel, 2007) é também uma forma importante de promover o sucesso da educação inclusiva. Segundo Arends (1995), a investigação - acção é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objectivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula.

Neste sentido, apraz-nos registar os seguintes benefícios da investigação-acção na educação inclusiva apresentados por Isabel Sanches (2005) e com os quais concordamos: intervenção activa do grupo-alvo na análise crítica, reflexão e tomada de decisão sobre as mudanças a desenvolver; relevância dos contextos da vida real numa perspectiva ecológica; importância da auto-reflexão (o professor reúne e analisa continuamente a informação que é usada na tomada de decisão e intervenção educativa); pratica um ensino mais informado, mais sistemático, consistente e preciso; o professor produz conhecimento contextualizado que irá usar para resolver problemas do dia-a-dia, dando-lhe mais autonomia (deixa de depender do conhecimento produzido pelos outros).

De realçar que o desenvolvimento de uma educação inclusiva obriga a grandes mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo, a mudanças na articulação dos diferentes agentes educativos, a mudanças na gestão da sala de aula e do currículo e mudanças do próprio processo de ensino-aprendizagem e, por isso mesmo, pode também originar resistências e medos, que inibam a ocorrência dessas mudanças. Mas para além das resistências naturais face a uma situação de mudança há a referir, ainda, as atitudes e crenças dos diferentes agentes educacionais, por vezes, opostas aos princípios que se pretendem implementar (Almeida e Rodrigues, 2006)

Mesmo a nível do sistema educativo co-existem diferentes valores que podem dificultar o processo de mudança no sentido da inclusão. A mudança da legislação é fundamental, mas tem que ser acompanhada por uma mudança nas crenças e valores, já que são as crenças e valores que vão configurar o modo como é conceptualizada a inclusão, quer a nível da prática dos diferentes agentes educativos, quer mesmo, a nível político (Singal, 2005). Se tal não acontecer, refere o mesmo autor (2006) pode-se cair, numa situação de mudança aparente: desenvolvem-se práticas e disposições, aparentemente, inclusivas, mas que têm como resultado a exclusão de alguns alunos do sistema educativo.

Segundo Sanches (2005) a mudança geradora de uma educação inclusiva é um dos grandes desafios da educação de hoje porque imputa à escola a responsabilidade de deixar de excluir para incluir e de educar a diversidade dos seus públicos, numa perspectiva de

sucesso de todos e de cada um, independentemente da sua cor, raça, cultura religião, deficiência mental, psicológica ou física.

Neste sentido, a participação de todos os intervenientes na tomada de decisões sobre as mudanças a realizar e a sua operacionalização, numa dinâmica contínua e sistemática, poderá ser, para o professor uma estratégia eficaz de resolução de alguns dos problemas com que se defronta hoje, na sua escola e na sala de aula.

As práticas de inclusão, como é do conhecimento geral, têm demonstrado que o processo de inclusão de crianças consideradas com NEE não tem sido fácil. A caminhada para as escolas inclusivas, no sentido de responderem e atenderem às necessidades de todos, continua a ser tarefa árdua, uma vez que se exige a que se proceda a reestruturações acentuadas em todos os quadrantes, designadamente a nível de atitudes de todos os profissionais de educação envolvidos, dos pais, até à reorganização dos contextos escolares, nomeadamente em termos físicos, e pedagógicos (Correia e Martins, 2002).

A Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação das pessoas com NEE, depois de uma investigação, tendo por base os estudos de caso realizados em diversos países, aponta algumas estratégias eficazes na construção de turmas mais inclusivas: a intervenção em parceria pedagógica, a aprendizagem a pares, o emparelhamento heterogéneo, o ensino efectivo e o trabalho cooperativo escola, família, comunidade).

1.4. - A cooperação da família/escola/comunidade

A necessidade de uma articulação entre a família e a escola, as duas principais instituições de socialização da criança, parece ser uma ideia consensual, sempre que se fala em oferecer uma educação de qualidade a todos. A família e a escola são os primeiros ambientes que a criança conhece, sendo portanto determinantes para o seu desenvolvimento. Seeley (1985) considera que o cerne da questão dos problemas que poderão afectar as crianças no meio escolar não está nem na família, nem na escola, mas sim, na inexistência de relações entre uma e outra.

Como as primeiras pessoas que desempenham uma função educativa são os pais, há necessidade de receberem apoio, formação e orientação acerca das possibilidades de desenvolvimento do seu filho. Deste modo, a educação precoce deverá fomentar todos os aspectos do crescimento de uma criança, como a motricidade, a percepção, a linguagem, a socialização e a afectividade.

Assim, Correia (2000) recomenda à família algumas responsabilidades, nomeadamente a nível da sua formação, que possibilite o seu desenvolvimento tendo em consideração a planificação e programação educacional para o seu educando; a participação na escola e na

comunidade, de forma a proporcionar uma boa comunicação entre pais, docentes e agentes comunitários e um apoio que possibilite a inclusão plena da criança.

Quando nasce uma criança com deficiência, verifica-se, sobretudo, nos meios rurais com menos população, que toda a família é atingida e abalada na sua estrutura e funcionamento. A partir de então é necessário que a mesma receba os apoios desejáveis das entidades competentes, para que a sua identidade e funcionalidade não se desorganize e prejudique o desenvolvimento da criança. Para tal há que recorrer aos serviços competentes, nomeadamente, solicitar o apoio da equipa de Intervenção Precoce, que presta o apoio considerado necessário (social, económico, assistência médica, escolar ...), às famílias e à própria criança.

Os pais podem ser envolvidos de diferentes formas e cabe à escola proporcionar uma diversidade de modalidades de envolvimento parental na escola, de modo a promover aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral dos seus educandos, numa perspectiva de preparação para a vida social, profissional e como cidadãos críticos e construtivos. De destacar que a família tem um papel preponderante na aquisição e transposição das aprendizagens para o quotidiano das crianças, dando-lhes coerência e significado integrado, potenciando-as como competências de carácter formal e assim atingindo processos cognitivos de aprendizagem de maior complexidade e de interação.

Todos nós temos consciência que os pais são muito importantes na aprendizagem e no progresso escolar dos seus filhos. Para que os pais possam desempenhar o seu papel com eficácia necessitam que o professor os informe acerca das competências que a criança deve adquirir e de como podem colaborar com o trabalho que o professor desenvolve na sala de aula. Isto pode ser feito, por exemplo, comunicando aos pais os objectivos de aprendizagem através de uma informação semanal ou mensal, estabelecendo contratos entre aluno-pais-professor, ensinando aos pais a importância da monitorização e encorajamento/reforço dos trabalhos para casa e elaborando actividades de aprendizagem interactivas, onde os pais sejam chamados a participar.

Embora haja uma certa continuidade na transmissão de valores de pais para filhos, a verdade é que os jovens de hoje adquirem a sua identidade não só dentro, mas também fora da família, através de discursos variados que a escola e a família poderão ou não integrar. Todavia, a família não se pode demitir do seu papel e atribuir responsabilidades aos outros agentes educativos na formação dos seus descendentes.

A comunicação escola - família é o requisito básico para a existência de outras formas de envolvimento parental na escola. Quando a escola e a família comunicam de forma

eficaz, os pais têm mais probabilidades de estabelecer uma relação de confiança e um clima de cooperação com o professor e com a escola, as interacções entre a escola e a família aumentam, os pais percebem a escola e os seus profissionais de forma mais positiva, entendem melhor as políticas da escola e a acção dos professores, acompanham melhor os progressos do aluno.

Uma boa comunicação entre a família e o professor facilita a adaptação à escola e a aprendizagem de crianças e adolescentes. Através do diálogo com a professora e directora de turma obtêm-se informações acerca do que os professores e a escola esperam dos alunos relativamente a questões como o comportamento e a aprendizagem, as evoluções e as dificuldades do seu filho, como ajudar o seu filho nas tarefas escolares e promover actividades de aprendizagem em casa. Por outro lado, o professor e director de turma também ganha com esta experiência, porque fica a conhecer melhor aquele educando e a respectiva família.

A escola deve aproximar mais as famílias, principalmente as mais vulneráveis, pois são precisamente as crianças destas famílias que mais beneficiam de um maior envolvimento dos pais na escola. Regra geral, estas famílias têm relativamente às outras, dificuldades adicionais para se envolverem na escola: horários de trabalho pouco flexíveis, falta de recursos, preocupações com questões de sobrevivência, percepção de baixa competência para tratar de assuntos relacionados com a escola e memórias negativas relacionadas com a sua própria experiência com a escola. As escolas e os professores devem conhecer estas dificuldades e procurar contorná-las com: horários flexíveis de atendimento aos pais; estabelecer uma abordagem positiva de aproximação às famílias (estabelecer o contacto com a família no início do ano para dar-se a conhecer e conhecer a família, contribuindo para a construção de uma imagem mais positiva da criança por parte da família) tornar a linguagem clara e acessível a todas as famílias.

Segundo Schaefer e Honing (citado por Marques, 2000) o envolvimento parental com a escola poderá ter como vantagens um aumento do nível de consciência dos pais, relativamente às dificuldades e capacidades do seu filho, uma adequação do seu nível de expectativas e ainda facilitar o desenvolvimento de atitudes.

Em Portugal, quer os vários estudos, quer a legislação vigente, alertam para a necessidade de a escola se aproximar do meio familiar e social em que o aluno vive, adequando-se às exigências das transformações que ocorrem na nossa sociedade. Apontam, ainda que a cooperação entre a escola, a família e a comunidade pode sustentar o desenvolvimento de conhecimentos, competências, capacidades e aptidões do aluno,

atitudes de autonomia pessoal e de solidariedade, como forma de dar resposta à “iliteracia emocional” (Leite, Gomes e Fernandes 2001, p 32). De salientar que a família e a comunidade possuem conhecimentos específicos da sua cultura que em interacção com os da escola contribuem para uma educação intercultural e para a cidadania.

Para Alarcão e Tavares (2003),

o estabelecimento de parcerias sociais em que as famílias se tornam parte integrante no processo de ensino e aprendizagem pode constituir uma mais-valia na vida escolar dos seus filhos, para si próprios e também para o professor, através da partilha de culturas específicas. Esta parceria é coerente com a ideia de que «ao pensar a escola, os seus membros enriquecem-se e qualificam-se a si próprios (p 137).

No desenvolvimento de processos de desenvolvimento curricular toma-se cada vez mais pertinente a relação entre a escola, a família e a comunidade em geral.

Às famílias recomenda-se que, na medida do possível, colaborem na vida da escola, participando no desenvolvimento do seu projecto educativo e no seu projecto curricular de turma, acompanhando regularmente o percurso escolar dos seus educandos.

A escola como comunidade educativa é uma organização constituída por alunos, professores, funcionários e auxiliares de acção educativa que mantém com a comunidade envolvente interacções inevitáveis. Fazem parte dela as famílias, outras pessoas ou representantes das autarquias locais. Compete à escola e especificamente aos professores criar condições que favoreçam o desenvolvimento da personalidade, estabeleçam um relacionamento pedagógico, baseado numa margem de autonomia que garanta um clima afectivo estável e equilibrado entre as famílias, os professores e os alunos. Esta possibilidade de abertura ao outro poderá traduzir-se numa relação de cooperação, igualdade de oportunidades, de solidariedade, de respeito mútuo, de transparência nos sentimentos e emoções. Para que os professores compreendam melhor o ambiente natural da criança e possam contribuir para o desenvolvimento das suas competências cognitivas, sociais, relacionais, afectivas e emocionais, precisam comprometer as famílias na vida escolar.

Cada vez mais, a função da escola, como uma organização, tem de cumprir-se nas práticas educativas em trabalhos de colaboração, em parcerias sociais e em partilha de experiências responsáveis. Este tipo de trabalho poderá conduzir a uma escola partilhada, democrática e inclusiva.

Na opinião de Bessa e Fontaine (2002), em virtude da variedade de influências e situações sociais que afectam os alunos, não

se pode apreciar que nem a escola por si mesma, nem a família por si mesma podem dar uma resposta de qualidade na educação dos menores. Esta educação necessita da cooperação de ambas as instituições e da aproximação de toda a comunidade em que interactivam as crianças. (p 304)

A entrada de uma criança no mundo escolar possibilita o início do seu processo de socialização e individualização. Quando uma criança considerada com NEE chega à escola deve-se investir no desenvolvimento de todas as suas potencialidades, com o objectivo de a preparar para enfrentar sozinha o mundo em que tem de viver, ou seja, torná-la autónoma. Deste modo, devem ser facultadas todas as actividades que contribuam para a aquisição das competências e capacidades necessárias tendo em vista o desenvolvimento humano integrado, isto é, como membro pleno de uma sociedade.

A atitude perante um aluno considerado com NEE, em geral e deficiente mental, em particular, deve ser sempre de aceitação da sua pessoa tal como é; esta atitude deveria ser adoptada por toda a sociedade, mas muito especialmente por pais e professores.

Lidar com a diversidade constitui um dos maiores desafios das escolas e das salas de aula. Embora a inclusão se possa organizar de várias formas e em diferentes níveis, é à equipa de professores que cabe gerir a crescente diversidade e as necessidades dos alunos nas salas de aula e na escola e adaptar ou organizar o currículo para responder às necessidades de todos os alunos - os que apresentam NEE e os seus pares.

Se as escolas pretendem evoluir e dar maior atenção à heterogeneidade dos seus alunos é necessário que pensem em aspectos como a sua organização, a existência de coordenação e de trabalho cooperativo entre professores, a cooperação de toda a comunidade educativa, a utilização dos recursos e a prática educativa.

Investimentos na beneficiação da infra-estrutura escolar, no alargamento da rede, na formação dos docentes, na modificação dos currículos, no prolongamento da escolaridade obrigatória, têm modificado a face da escola. No entanto, apesar das reformas do sistema educativo levadas a cabo nos últimos anos, as discriminações sociais e pedagógicas continuam e mantêm-se em níveis elevados o insucesso e abandono escolar. A “democratização” do sistema escolar arrastou consigo a exclusão e o insucesso; a “democratização” da escola não se traduziu numa orientação pedagógica inclusiva, orientação que deveria ser a de toda a educação.

Trata-se, pois, e antes de tudo, de mudar a escola, de a transformar capacitando-a para a integração escolar em geral. Trata-se de a capacitar para a criação de situações pedagógicas que assentem no reconhecimento de que cada aluno tem o direito de ser pedagogicamente olhado de forma diferenciada, o que pressupõe a adopção, de forma clara e inequívoca, de uma estratégia de inclusão escolar.

Se é difícil mudar a escola tornando-a mais receptiva à diferença, é também imperioso que se reconheça que, sem essa mudança, sem a capacidade de se ajustar às expectativas e necessidades das famílias e dos alunos, sem se tornar inclusiva, será um factor de desmotivação, frustração e violência para o aluno e para a família.

Uma tal mudança implica uma nova filosofia organizacional, baseada nos princípios da inclusão e participação activa, filosofia que tem que ser complementada com medidas paralelas nos sectores da saúde, da segurança social, da formação profissional e do emprego. Implica também a adopção de perspectivas comunitárias que apontem para a construção de redes alargadas de suporte social que dinamizem a participação activa das famílias, que mobilizem a comunidade educativa, os mass media, na promoção de atitudes positivas em relação à inclusão das pessoas com necessidades educativas específicas na sociedade em geral e na escola em particular.

A escola de hoje, deve possuir identidade própria e constituir-se, enquanto espaço de actividade profissional de ensino e aprendizagem para todos e com todos. Nela, os professores devem manter entre si, com as famílias, e com outros elementos da comunidade e com os alunos uma nova postura marcada pela disponibilidade, flexibilidade e partilha, proporcionando uma boa comunicação entre todos os elementos. Neste paradigma de escola para todos, tanto os professores como a comunidade escolar devem participar activamente na tomada de decisões através de trabalhos em equipa, no desenvolvimento de projectos comuns. Por isso, as escolas têm de evoluir para comunidades de ensino e aprendizagem através de modos de trabalho diversificado, colaborativo e co-responsabilizado. Devem constituir-se como eixo estratégico para estabelecer a ruptura com a escola tradicional que teve como suporte uma política de formação centrada na escolarização no interior da sala de aula.

A comunidade escolar serve de mediadora cultural em processos de desenvolvimento curricular, no estabelecimento de relações entre a escola-família-comunidade, na colaboração e partilha de saberes e experiências entre os docentes e, ainda, em actividades de aprendizagem cooperativa pelos alunos.

Segundo Patrício (1997), a escola funciona como uma escola cultural enquadrada num paradigma de valores, na qual todos têm lugar para intervir, devendo funcionar como um triângulo perfeito. Neste, escola - família - comunidade serão os três vértices do encontro de pessoas que são simultaneamente autores e actores de negociação de valores, de tomada de decisões, de vivência da cidadania e organizada segundo perspectivas de matriz ecológica, sistémica, dialéctica, aberta e interactiva.

Parece consensual que a vida da escola e a prática pedagógica são indissociáveis do modo como a escola se relaciona com a própria comunidade. A abertura e a relação entre elas, verifica-se pela natureza e frequência das interações entre a escola e as famílias e a escola e as instituições locais e mais pelo modo como trata os alunos.

No entanto, alguns estudos identificam obstáculos à intervenção das famílias. Um deles é o facto de possuírem um nível cultural elementar e só serem contactadas pela escola quando os seus filhos têm problemas, sendo nesse caso chamados para apenas ouvirem dizer mal deles. Por outro lado, a linguagem cuidada usada pelos professores nem sempre é compreendida por estas famílias. Deste modo, a escola é encarada por eles um mundo distante e do qual têm más recordações, porque nem sequer entendem a dinâmica interna da escola.

Os professores e as famílias necessitam de adquirir novas atitudes, novas concepções, novos comportamentos e novas práticas face aos problemas reais com que são confrontados, procurando integrar-se numa escola como organização e espaço de participação e organização escolar (Lima-Rodrigues et al, 2007). Urge que assumam uma consciência reflexiva sobre as suas crenças e representações, procurem interagir, na prática educativa, conforme as circunstâncias do momento e da situação, influenciando positivamente o desenvolvimento humano dos educandos e de si próprio.

Neste sentido, o conceito de paradigma familiar pode ser entendido como uma teoria dos processos de interacção familiar que acentua a importância das trocas que se estabelecem entre a escola e a comunidade escolar. Centrados neste processo de consciencialização é possível que professores e famílias procurem vencer as barreiras e se esforcem para atingir um grau de realização pessoal e social. Para isso, as duas partes devem aceitar colaborar e participar em situações de actividade conjunta.

A investigação tem revelado que a participação dos pais, através da Associação de Pais, aos níveis do planeamento, gestão e tomadas de decisão, contribuem significativamente na melhoria escolar, pessoal e social dos alunos, nas famílias, nos professores, nas escolas e na própria sociedade. Desta forma, quer o envolvimento, quer a participação nas escolas podem constituir uma dos mais importantes vectores de dinamização do movimento conceptual que se procura numa escola democrática.

Para a criação dessa escola democrática, na opinião de Macedo (1995), há necessidade de implementar projectos orientadores de acção e trabalho em equipa, nomeadamente, com professores e famílias, enquanto co-responsáveis pela vida dos alunos/filhos, tomando-se a escola como comunidade educativa num

sistema local de aprendizagem e formação: grupo constituído por alunos, professores, pais / encarregados de educação, representantes do poder autárquico, económico e social que, compartilhando um mesmo território e participando de uma herança cultural comum, constituem um todo, com características específicas e com uma dinâmica própria (68).

Torna-se, por isso, crucial educar e cuidar dos alunos de acordo com as exigências da sociedade e do mundo contemporâneo. Deste modo, pode (re)afirmar-se a necessidade de pensar, transformar e (re)fazer a escola, pois, na opinião de Franco e Apolónio (2002),

a “abertura” à comunidade local significa mudar a relação entre dois pólos, que têm, também de mudar internamente, nomeadamente a instituição escolar. Uma efectiva mudança de práticas deverá corresponder a um alargamento do âmbito da intervenção educativa, em termos de espaços, de tempos e de actores sociais envolvidos, com repercussões nas relações de poder e nas relações com o saber no interior da escola (p 119).

Para estes autores (2002), a sociedade será inclusiva na medida em que os diferentes lugares, onde se cresce e se vive, sejam verdadeiramente inclusivos. Não podemos ficar à espera que só a escola seja inclusiva. A comunidade, por sua vez, deve participar na interligação entre os serviços comunitários e a escola, para responder às necessidades específicas do aluno e da família, com vista a um desenvolvimento global do aluno; apoiar a criação de um conjunto de programas e incentivos que permita ao aluno um desenvolvimento sócio-emocional e pessoal adequado às suas características (em conjunto com a escola, autarquia e entidades locais) e formação para a sensibilização da problemática da Inclusão (Correia, 2000).

Uma das mudanças ao nível das práticas dos professores da educação especial refere-se ao foco da sua intervenção, que deixa de estar apenas na criança, para passar a centrar-se igualmente nos pais, nos professores dos estabelecimentos onde a criança se encontra integrada e mesmo nos outros técnicos que com ela trabalham diariamente (Franco e Apolónio, 2002).

Muitas destas crianças ou jovens partilham poucos ou mesmo nenhuns aspectos, episódios ou conteúdos da vida escolar em casa e, com frequência, não generalizam as competências anteriormente aprendidas noutros contextos da sua vida. Desta forma, é imprescindível a cooperação entre as várias entidades, nomeadamente a família, a escola, as equipas de apoio e a comunidade no sentido de ajudar a família a ultrapassar todas as dificuldades que vão surgindo na formação destas crianças tão peculiares.

É cada vez mais imprescindível a estreita relação escola-família, professores - famílias ou escola-comunidade porque dela resulta uma influência directa, quer no aproveitamento, quer no desenvolvimento pessoal e social dos alunos-filhos-cidadãos.

A sociedade tem vindo a sofrer significativas transformações. A família, núcleo primordial de educação, tem vindo dissimuladamente a delegar esse papel para a escola,

dado que é no contexto educativo que as crianças passam a maior parte do dia. Todavia, nenhuma outra instituição poderá jamais substituir as condições educativas da família, nem parece ser razoável que seja unicamente a escola a ensinar valores tão necessários para o normal desenvolvimento da criança tais como: a democracia, as regras para a sua convivência, o respeito pelo outro, a solidariedade, a tolerância e o esforço pessoal.

1.5. - Diferenciação pedagógica inclusiva

A escola dos nossos dias confronta-se com uma grande heterogeneidade social e cultural. Esta realidade implica uma outra concepção de organização escolar que ultrapasse a via da uniformidade e que reconheça o direito à diferença considerando, assim, a diversidade com um aspecto enriquecedor da própria comunidade. Para Morato (2003), a diferença surge como uma mais-valia, como uma oportunidade de desenvolvimento que deve ser respeitada e celebrada, cabendo a toda a comunidade educativa, encontrar soluções para lidar com a diversidade.

A proposta pedagógica da educação inclusiva apela para uma oferta de oportunidades de aprendizagem diversificadas para os alunos. Se a “diferença é comum a todos” e assumimos a turma como heterogênea é importante responder a essa heterogeneidade em termos de estratégias de ensino e aprendizagem. Por outro lado, sabemos que o processo de aprendizagem não é uma simples transmissão de informação mas antes uma transição entre diferentes paradigmas de conhecimento. Podemos dizer que uma escola que não procede à diferenciação do seu currículo, não usa modelos inclusivos e não promove a igualdade de oportunidades entre os seus alunos. Cabe aqui notar que a diferenciação a que nos referimos é no âmbito de uma escola comum a todos os alunos e não a perspectiva histórica de diferenciação curricular que, como nota Roldão (2003), era uma forma de assinalar a estratificação social através do currículo escolar.

A diferenciação do currículo é uma tarefa de todos os intervenientes do processo educativo e engloba mais do que a gestão da sala de aula: implica uma abertura para uma nova organização do modelo de escola.

As situações de aprendizagem devem ser adequadas às diferentes características do aluno e do tipo de tarefa que realiza. Desenvolver uma gestão de sala de aula inclusiva não pressupõe, pois, um trabalho individual, mas sim o planeamento e a execução de um programa em que os alunos possam partilhar vários tipos de interação e de identidade.

Propõe Perrenoud (2000) que

é preciso mudar profundamente a escola para que cada aluno, através de uma pedagogia que responda às suas características individuais, possa vivenciar situações ricas de aprendizagem (p. 186).

Neste âmbito, foi a partir da publicação do Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho, que se reforçou a necessidade da diferenciação curricular através da adaptação e individualização às necessidades e características de cada aluno, em especial aos alunos considerados com NEE. Este despacho apontou para um sistema educativo único, englobando simultaneamente a educação regular e a “especial”, numa preocupação conjunta pelo atendimento de todas as crianças na turma. O enfoque do atendimento educativo a todos os alunos centra-se na escola e é aí que, pela primeira vez, se assiste à colocação de docentes para exercício de funções de apoio educativo.

Mais tarde, com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, estabeleceram-se os três grandes princípios deste diploma que são: a diferenciação pedagógica, traçando caminhos diferentes para atingir os objectivos; a adequação de estratégias diversificadas; a flexibilização dos percursos de cada aluno, dos ritmos de aprendizagem e da organização do trabalho escolar.

Desde há muitos anos que se faz diferenciação pedagógica, mas raramente de forma inclusiva. Não basta incluir o aluno considerado com NEE na sua turma, dando-lhe um exercício ou uma ficha diferente da dos colegas ditos “normais”, colocar-lhe um professor de educação especial sentado a seu lado na carteira, elaborar-lhe um PEI para cumprir a legislação; é necessário programar para todos os alunos tendo em atenção os diferentes ritmos de aprendizagem, diversificar as estratégias, promover aprendizagens cooperativas, trabalho de pares, fomentar a participação activa de todos e com todos, realizar actividades que incidam sobre os mesmos conteúdos temáticos que estão a ser desenvolvidos pelos seus colegas na sala de aula, mas devidamente adequadas às suas capacidades. Privilegiando e incentivando o trabalho em pequeno grupo co-responsabilizado, em vez do individual, fomenta-se e valoriza-se o desempenho escolar, a interacção entre todos e as suas competências sócio-educativas, ao mesmo tempo que se vai construindo um clima favorável ao desenvolvimento da igualdade de oportunidades para todos. Ao utilizar esta prática nas suas aulas o professor fica mais disponível para atender de forma mais eficaz os alunos que realmente necessitam da sua efectiva colaboração.

Por isso, todos os alunos e no caso concreto dos alunos considerados com NEE, se beneficiarem de um PEI devidamente adaptado às suas necessidades e potencialidades, desenvolvido junto dos colegas, e se dispuserem dos meios e dos recursos necessários, conseguem realizar aprendizagens importantes para a sua actividade quotidiana. Pois, como refere Meijer (2003), “todos os alunos mesmo os que têm necessidades educativas

especiais aprendem se o seu processo é dirigido, planificado e avaliado de forma sistemática.”

A diferenciação pedagógica inclusiva tem como objectivo o sucesso educativo de cada um, na sua diferença. É um processo de intervenção na aula que combina várias das práticas educativas mencionadas neste projecto - trabalho a pares, de tutoria, a aprendizagem cooperativa – num sistema de gestão da sala de aula para adaptar o ensino às necessidades individuais e do pequeno grupo.

Pode definir-se, por isso, como o procedimento que procura empregar um conjunto diversificado de meios e de processos de ensino e de aprendizagem, a fim de permitir a alunos de idades, de aptidões, de comportamentos, de *savoir-faire* heterogéneos, mas agrupados na mesma turma, atingir, por vias diferentes, objectivos comuns (Gomes, 2001).

Para Grave-Resendes (2002) a diferenciação pedagógica inclusiva é a identificação e a resposta a uma variedade de capacidades de uma turma, de forma que os alunos, numa aula não necessitem de estudar as mesmas coisas, ao mesmo ritmo e sempre da mesma maneira.

Implica a utilização de estratégias diversificadas, visando o maior sucesso possível para todos os alunos. Esta é uma preocupação importante numa escola que tem de ser para todos, constituindo um interessante desafio aos professores. Para permitir o sucesso educativo a todos os alunos, o professor tem de proporcionar condições adequadas às suas diferentes características (Sá-Luzia, 2001).

Ainscow (1997) defende a possibilidade da existência de uma realidade, a escola para todos, o que implica a necessidade de assegurar o acesso a todas as crianças em idade escolar e o sucesso a cada uma delas, independentemente das suas características (sociais, físicas, intelectuais, culturais ou outras) e diferenças individuais. Assim o problema reside em encontrar formas de organização das escolas e do trabalho das turmas de modo a que todas as crianças e jovens possam alcançar uma aprendizagem com sucesso.

Segundo Boal (1996), a diferenciação pedagógica inclusiva não é um método pedagógico, mas sim a assumpção de todo o processo de educação global e complexo em que o ser / indivíduo, em todas as suas manifestações, é o centro condutor das acções e actividades realizadas nas escolas. É uma perspectiva que considera o aluno como indivíduo, um educando com as suas características intrínsecas e extrínsecas psicossomáticas, sociais e culturais.

Este método exige profissionais que trabalhem em equipa, apostem em processos colaborativos, partilhados, contextualizados e perspectivados numa abordagem inclusiva, global e investigativa. Neste sentido, os professores, como agentes da mudança na

sociedade, são chamados a mudar as suas concepções mais tecnicistas para concepções mais abertas e flexíveis de cariz crítico-reflexivo. A concepção de diferenciação pedagógica inclusiva acentua o papel do professor como organizador de respostas para que a aprendizagem de cada aluno possa processar-se.

Niza (1996) nos seus diversos textos e comunicações, defende que só a partir de uma diferenciação pedagógica, centrada na cooperação entre professor e alunos e destes entre si, poderão pôr-se em prática os princípios da inclusão e da participação democrática.

Têm sido referidos por vários autores os efeitos das estratégias de diferenciação pedagógica inclusiva no rendimento escolar, mas os de mais largo alcance ainda são provavelmente subestimados, dado que incluem metas difíceis de medir ou avaliar, tais como a autonomia do aluno, a motivação intrínseca, as escolhas feitas por professores e alunos e o envolvimento dos pais.

A diversidade dos alunos exige que a escola não se limite a oferecer a igualdade de oportunidade em termos de acesso à educação, exigindo, igualmente, respostas no processo educativo. Esperar que os alunos de uma mesma turma atinjam os mesmos objectivos, com o mesmo ritmo de trabalho, através das mesmas actividades, sob uma mesma metodologia de ensino, apesar da diversidade de características pessoais, estilos de aprendizagem e conhecimentos prévios, é uma esperança infrutífera, pela improbabilidade de se conseguir.

A diferenciação pedagógica inclusiva opõe-se à uniformização dos conteúdos e condena a uniformidade de ritmos de progressão, de métodos, de didácticas e de práticas pedagógicas e organizacionais. Na opinião de alguns autores, uma metodologia centrada na investigação-acção permite-nos operacionalizar uma pedagogia diferenciada ao invés de uma diferenciação que retoma e reforça a uniformidade e a exclusão.

Para Cadima et al. (1997) a aceitação da diversidade e pluralismo exige, naturalmente, o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada inclusiva que valorize o sentido social das aprendizagens, que permita gerir as diferenças de um grupo, no seio do próprio grupo e, através das capacidades que cada membro desse grupo tem. Não se trata de dar mais a quem tem menos, ou de partir do que os alunos não sabem, tal como acontece habitualmente na educação compensatória. Neste tipo de educação diferenciada criam-se situações que permitam partilhar o que cada um tem, a partir do que cada aluno sabe.

Diferenciar a pedagogia, atendendo à diversidade, não deve ser uma forma de segregar, ou seja, separar os alunos “capazes” dos “incapazes”. O que a pedagogia diferenciada deve prever é, sim, adequar estratégias, conteúdos e avaliações ao tipo de aluno, sem contudo deixar à margem o currículo nacional (Rodrigues, 2006).

Por sua vez, o ensino diferenciado é entendido por (Tomlinson, 2008,) como:

os alunos disponham de múltiplas opções de conseguir informação, reflectir sobre ideias e expressar o que acabaram de aprender. Por outras palavras, unia sala de aulas com ensino diferenciado proporciona diferentes formas de aprender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver situações de modo que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz (p.13).

Ainda segundo este autor (2008) o ensino diferenciado consiste única e exclusivamente na modificação e diversificação das estratégias e metodologias de ensino, de modo a responder às necessidades de alunos com diferentes níveis de preparação, ritmos, estilos de aprendizagem e interesses. É norteado por três factores fundamentais: a preparação, o interesse e o perfil de aprendizagem. O que significa que um aluno aprende melhor quando as tarefas vão ao encontro das suas capacidades, despertam a sua curiosidade e permitem-lhe trabalhar de um modo agradável. Refere ele que,

o professor pensa e programa as actividades educativas à luz do conceito de ‘múltiplos caminhos para o conhecimento’ em prol de diversas necessidades, e não em termos do que é ‘normal’ e ‘diferente’, atribuindo aos alunos uma responsabilidade acrescida no seu processo de aprendizagem (p. 31).

A escola do ensino regular abarca uma diversidade de alunos que devido às suas características heterogéneas dificultam o, já por si, difícil processo de ensino/aprendizagem. Tanto a diferenciação pedagógica inclusiva como os objectivos definidos no Projecto Curricular de Turma, deverão funcionar como factores facilitadores quer do processo de ensino/aprendizagem, quer da inclusão da criança diferente.

1.5.1. - O papel do professor na pedagogia diferenciada inclusiva

O significado do termo educação alicerça as suas origens no Latim. Dentro desta etimologia, educação significa: criar, alimentar, extrair, conduzir, ou seja, o termo contém a ideia de um desenvolvimento integrado e harmonioso da criança.

Este desenvolvimento processa-se em função das crianças e para que estas possam beneficiar de um ensino de qualidade e justo é imprescindível que os professores proporcionem um ensino individualizado, variando estratégias e diversificando metodologias. Esta condição torna-se mais exigente se a acção do professor se dirigir a crianças consideradas com NEE. Cabe então ao professor analisar todo o contexto escolar, social e familiar, no sentido de promover a diferenciação pedagógica inclusiva e assegurar, de facto, a inclusão de crianças diferentes.

Na sociedade de hoje, o sistema educativo vive em situação de mudança permanente, exigindo novos papéis e funções do professor. Actualmente, na opinião de Jesus (2002),

o professor não pode centrar o seu trabalho na transmissão de conteúdos programáticos preestabelecidos, mas na dinamização da construção do conhecimento pelos próprios alunos, de forma, simultaneamente, personalizada e participativa, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e social (p 21).

Esta forma ajuda a construir situações de convivência social a partir de vivências de relações interpessoais com base num tipo de cultura colaborativa, de partilha e de colegialidade.

A reforma curricular e os processos de mudança exigem o desenvolvimento de capacidades nos profissionais. Para inovarem e definirem estratégias tem que haver transformação nas suas práticas pedagógicas. Necessitam de utilizar “dispositivos de diferenciação pedagógica inclusiva que se definem habitualmente pela sua reinvenção em cada contexto” (Cortesão, 2000, p. 63). As inovações requerem, por isso, novas competências e atitudes dos professores, levando-os a um questionamento sucessivo sobre os seus comportamentos e crenças no acto educativo.

Os professores, ao definirem, atempadamente, as estratégias mais adequadas à implementação de mudanças curriculares nas práticas pedagógicas podem mobilizar recursos (materiais e humanos) que contribuirão para um melhor desenvolvimento e aprendizagens dos alunos. Na lógica da inclusão e da colaboração, o professor deve apelar e valorizar o conhecimento de todos e de cada um, incentivando as suas contribuições em prol da aprendizagem e transformando-a num processo social. Pois é possível todos ensinarem e aprenderem com todos, com base no respeito pelos sentimentos e valores de uns e de outros.

Esta ideia de que a escola tem de ensinar todos, de fazer com que todos aprendam, exige novas competências: de organização das aprendizagens, de enquadramento, de compreensão das dificuldades e de conhecimento das estratégias para as superar.

É neste sentido que a transformação dos processos de aprendizagem implica uma nova organização da escola e da sua relação com o meio, pois é na interacção entre os vários saberes que cada qual aprende a usá-los em situações concretas e desenvolve o seu saber.

A heterogeneidade do grupo é encarada como um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos professores. Segundo Ainscow (1997), a presença de crianças consideradas com NEE na sala de aula do regular, é um estímulo que promove estratégias capazes de criar um ambiente educativo mais rico para todos.

O meio educativo tem um enorme impacto, tanto nos alunos considerados com NEE como em todos os outros. No decorrer do processo de inclusão de alunos considerados com NEE nas turmas regulares, o professor não só lhes deve transmitir sentimentos positivos como deve também revelar-lhes afecto. As atitudes do professor são rapidamente detectadas e adoptadas pelos restantes alunos. A criação de um ambiente positivo e

confortável é essencial para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos os alunos (Nielsen, 1999).

Na opinião de Perrenoud (2000), os professores, no desempenho das suas funções, devem promover aprendizagens de qualidade para todos os alunos; instaurar a democracia na aula como forma de transformar a relação pedagógica e a gestão da turma; criar momentos de debate na aula sobre os saberes como forma de desenvolver a educação cívica e promover uma participação empenhada de todos. Este tipo de práticas educativas exige profissionais com “uma nova identidade profissional e um empenho diferente na profissão e no estabelecimento, uma outra relação com o saber e com os alunos” (ibid. p. 53). A natureza destas práticas constitui a práxis enquanto tomada de consciência pelo professor dos seus actos ou das suas práticas com repercussão na sociedade e no mundo.

Ainscow (1997) salienta que a intervenção deve ser planificada considerando a turma e não o aluno específico. O professor deve estar consciente da possibilidade de uma mudança de planos relativamente à sua planificação. Tem de ser tolerante e muitas vezes apreciar coisas que não estavam planeadas. Pois, novas experiências podem surgir da intersecção entre o que estava planeado e o que não era esperado.

O professor ao considerar a turma como um todo, deve encarar o aluno considerado com NEE como um desafio e não como um problema. Para o efeito, deve gerir e seleccionar os objectivos e os conteúdos programáticos em função da situação individual do aluno, considerando assim as suas potencialidades e necessidades. Além disso, deve dar um especial enfoque à motivação para as aprendizagens que prevê que o ensino crie situações positivas de aprendizagem. Para além destes princípios, o professor deve ter em atenção o grau de deficiência do aluno e as suas capacidades e/ou limitações.

Os educadores necessitam de adquirir conhecimentos relativos à condição do aluno considerado NEE colocado na turma regular, nomeadamente, o que referem os seus registos médicos e escolares. Este conjunto de informações servirá como orientação para o professor, permitindo-lhe proceder às modificações adequadas, quer no que diz respeito ao ambiente da sala de aula, quer no que concerne à adopção de estratégias que melhor respondam às necessidades físicas e educativas dos alunos (Nielsen, 1999).

Naturalmente, a educação de alunos com deficiência mental representa um esforço de uma equipa que deve ser marcado pela partilha e pela colaboração. Tendo em conta o Programa Educativo Individual (PEI) e as necessidades pessoais do aluno, Nielsen (1999) sugere que esta equipa deverá ser constituída por: um professor de educação especial, o psicólogo da escola, um assistente social, um terapeuta da fala, um fisioterapeuta, um

terapeuta ocupacional, outros profissionais e consultores, o director da escola e os pais. De acordo com as necessidades, o professor da turma regular poderá solicitar um ou vários destes profissionais, para obter informações e apoio.

Um aluno que registe uma certa problemática poderá ser colocado numa turma regular, a tempo inteiro ou parcial, com apoio de professores de educação especial. Esse apoio poderá assumir um carácter consultivo ou um qualquer outro que se revele necessário.

Para Nielsen (1999) o currículo definido para estes alunos poderá apresentar pontos de contacto com o que é estabelecido para todos os restantes alunos. A autora prossegue, explicando que o professor da turma regular poderá ter de ajustar as estratégias a que recorre, bem como o ritmo de ensino, os conteúdos e os métodos de avaliação, de forma a dar resposta às necessidades especiais de aprendizagem dos alunos considerados com NEE. Ora, nesse contexto, o professor da turma é considerado como o recurso principal e o professor de apoio o agente que com ele colabora no sentido de encontrar as respostas para a resolução dos problemas na sala de aula como um todo e as melhores alternativas para o ensino dos seus alunos (Marchesi, 2001).

Por outro lado, podemos tentar encurtar as distâncias entre os alunos “normais” e alunos considerados com NEE. Os professores de apoio, que trabalham fora da sala de aula, com pequenos grupos de alunos, podem passar a prestar apoio dentro da sala de aula. Leitão (2006) refere que este caminho implica a organização de todo um trabalho cooperativo em que dois professores, solidariamente, definem e vão interactivamente construindo, a forma de trabalhar. Costa et al. (2000) reconhecem que, quando o objectivo fundamental é criar melhores condições de aprendizagem para todos os alunos, a presença de outros recursos na sala de aula, no caso de um segundo professor, pode constituir uma ajuda muito importante.

Urge, pois, estimular o trabalho de equipa, a partir de estruturas sólidas que permitam identificar a problemática do aluno, determinar as suas áreas fortes e fracas e, delinear e implementar estratégias de actuação, as quais, desde que devidamente adequadas, poderão ser um contributo para melhorar o trabalho com estas crianças e ajudar o professor na sua prática pedagógica.

A pedagogia diferenciada inclusiva que deve ser utilizada pelo professor no contexto de sala de aula, dentro da turma regular, deve proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competências que lhes permita saberem usar os conhecimentos na sua vida próxima e no quotidiano social.

Para isso, deve levá-los a criar o gosto por aprender a aprender como se aprende e a envolvê-los em processos de autonomização nas experiências de aprendizagem, de matriz construtivista, transdisciplinar, ecológica e de tipo colaborativo (Santos, 2002).

Estas experiências devem ser promovidas, em processos de “construção do conhecimento, através da reconstrução de estruturas anteriores, pela incorporação, interação e articulação e confronto com novos elementos” (Roldão, 2003, p 23). Deve, ainda, enquadrar um conjunto de actividades conjuntas (aprendizagem cooperativa, trabalho a pares, de tutoria) que contemplem diversos aspectos inovadores, tendo como prioridade a articulação das competências transversais e básicas a desenvolver pelos alunos durante as situações de aprendizagem.

Para gerir a diversidade, que é essencial para criar uma comunidade inclusiva na sala de aula, é necessário fazer uma abordagem pedagógica baseada na diferenciação. Neste espaço, deve promover-se um intercâmbio baseado num diálogo aberto e numa forma flexível de trabalhar os conteúdos (conhecimentos, procedimentos, atitudes e valores). A sala de aula deve funcionar como um lugar gerador de dinâmicas e de um salutar envolvimento entre professores e alunos. As actividades a este nível ultrapassam o simples tratamento e transmissão de conteúdos determinados pelo currículo forma, traduzindo-se numa co-implicação de todos, em que as dimensões sociais e afectivas garantam boas relações humanas.

Desta forma, os alunos têm a oportunidade de aprender a viver em comunidade, promovendo-se um sentimento de pertença, amizade, solidariedade e cooperação.

Um grupo diversificado obriga a estratégias eficazes para a gestão da diversidade na sala de aula. Segundo Meijer (2003), “objectivos bem determinados, métodos de ensino e aprendizagem alternativos, um ensino flexível e a constituição de subgrupos”, são estratégias possíveis que podem ser implementadas na turma para gerir a diferença e ajudar a aprender os mais com os menos capazes.

Ainscow (1998) destaca a natureza do currículo, a organização da escola e a disponibilidade e competência dos professores para responder à diversidade de tipos de compreensão, experiências e estilos de aprendizagem das crianças da sala de aula.

Ser professor no século XXI exige um agir profissional e um empenhamento investigativo com vista não só a uma melhor compreensão de si próprio, mas também a uma nova perspectiva de ensinar. Requer, igualmente, uma atitude pessoal e profissional de tipo crítico-reflexivo que o leva a repensar e a reajustar o seu desempenho face às situações imprevisíveis e ambíguas da sua prática pedagógica. Compete-lhe fazer uma

“gestão curricular diferenciada de acordo com a ecologia das circunstâncias que caracterizam cada situação e cada contexto” (Sá-Chaves, 1999, p. 37).

1.6. - Currículo específico individual

A primeira condição para compreender um aluno com D M e implementar o seu processo educativo é aceitar a condição de que o deficiente é, como todo o homem, um animal “educandum”.

Perante tal, devemos partir do princípio que o deficiente mental é um ser humano com possibilidades a nível educacional e social, pelo que deve ser estimulado ao nível do desenvolvimento cognitivo e nunca excluído das acções sociais diárias.

Assim sendo, somos confrontados com a necessidade de elaborar um currículo que assente nas teorias do desenvolvimento, respeite o seu nível de aptidão, os seus interesses, e seja adequado ao seu perfil intra-individual, garantindo assim que os objectivos a atingir partam de pressupostos concretos. Surge, assim, o Currículo Específico Individual que se destina a desenvolver competências que permitam ao aluno “deficiente” funcionar de forma autónoma e eficaz nos diferentes ambientes em que está inserido. Este, por sua vez, atende à valorização da individualidade do sujeito aprendente, ao seu desenvolvimento cognitivo, atitudes e valores e ao respeito pelas diferenças individuais, procurando promover-lhes um desenvolvimento global, harmonioso e contínuo.

Em Portugal o conceito de Currículo Específico Individual (CEI) aparece expresso na alínea e) do artigo 16 do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, substituindo a alínea b) – Currículos Alternativos, do Decreto-Lei 319/91. Este artigo refere-se ao Regime Educativo Especial e consiste na adequação das condições em que se processa o ensino/aprendizagem dos alunos considerados com NEE de carácter permanente e pode envolver diferentes medidas, que vão das menos às mais restritivas.

Segundo o diploma, atrás citado, no artigo 21, ponto 2, “o Currículo Específico Individual pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir -se na introdução, substituição e ou eliminação de objectivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem”. O ponto 3 do mesmo artigo refere que o “Currículo Específico Individual inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós -escolar”.

Assim, num sentido mais restrito e específico, o CEI refere-se às alterações ou modificações do currículo regular, consentâneas com as capacidades e potencialidades dos alunos, que se pretendem realizar para dar resposta a alunos considerados com NEE.

Para determinar o âmbito e a modalidade das alterações que podem e devem ser efectuadas pela equipa de técnicos (professores, terapeutas, psicólogos), antes de se proceder à intervenção propriamente dita, é necessário analisar em conjunto, toda a documentação existente no PIA, bem como realizar alguns testes diagnósticos para uma eficaz avaliação das suas capacidades motoras, sensoriais, cognitivas... Neste sentido, Correia (2000) refere que na resposta educativa às NEE, a intervenção do professor pode-se situar no âmbito, quer das componentes básicas do currículo, que são os objectivos gerais, as áreas curriculares e blocos de conteúdos, as estratégias e actividades de aprendizagem, os recursos didácticos e as formas de avaliação; quer dos elementos de acesso ao currículo, tudo aquilo que é necessário para que um currículo possa ser implementado: recursos humanos, recursos materiais e financeiros, organização, etc.

No momento de planificar qualquer intervenção educativa, devemos pensar nas dificuldades do aluno e, consoante as suas possibilidades e limitações, estabelecer o Currículo mais adequado. Além de conhecer o estado geral do seu desenvolvimento e as dificuldades específicas apresentadas, deveremos atender também às capacidades de aprendizagem de cada um, para evitar que os objectivos educativos não sejam nem demasiado exigentes, a ponto de o aluno não poder atingi-los, levando ao insucesso e à consequente frustração, nem tão simples, que não favoreçam ao máximo o desenvolvimento das suas potencialidades.

Assim sendo, todos os alunos devem ser estimulados para se esforçarem a superarem as suas limitações, apesar das adaptações efectuadas e dos apoios de que beneficiam. Stainback, Stainback e Moravec (1999) explicam que, ainda que tenhamos que adaptar os objectivos e métodos dos programas educativos para satisfazer as necessidades únicas de cada aluno, é indispensável manter expectativas elevadas e uns estímulos exigentes fundados nas capacidades e necessidades únicas de cada estudante para proporcionar a todos os alunos uma educação de qualidade.

A aplicação deste tipo de currículo (C E I) pressupõe a elaboração, por uma equipa multidisciplinar, de Programas Educativos (P E) específicos para cada área curricular e um Plano Individual de Transição (P I T) para a vida activa; exige trocas de experiências e interacção entre várias pessoas no processo educativo, uma programação flexível das

actividades, incluindo nelas situações novas propiciadoras de desenvolvimento nos domínios do conhecimento, da socialização e da “praxis”.

Nesta perspectiva, cada profissional de ensino possui uma margem de autonomia curricular que lhe permite gerir e tomar decisões, bem como flexibilizar e adequar o currículo a cada contexto.

Para Roldão (2003), os Programas Educativos Individuais (PEI), devidamente elaborados, devem constituir um conjunto de instrumentos usados como meios baseados em experiências vivenciadas pelos alunos, em novas formas de aprender, desenvolvendo competências para os saberem transpor e usar no seu quotidiano.

Ainda de acordo com o mesmo autor (2003),

a flexibilização na gestão dos programas vai da simples adaptação dos programas aos contextos locais até à diferenciação curricular, no sentido de dar respostas diversificadas às diferentes populações escolares (p 23).

Ou seja, embora a responsabilidade da concepção dos programas seja da administração central, a sua interpretação e (re)construção depende de cada profissional de ensino inserido no seu microcontexto e dos factores que influenciam e determinam a sua adequação. Esta visão parece ser coerente com a afirmação de que “qualquer percurso de aprendizagem intencional requer um programa, isto é, um percurso organizativo que permita alcançar a aprendizagem pretendida” (ibid, p 28). O conjunto destas aprendizagens é que constitui o currículo.

Na perspectiva funcional do currículo os PEI's que se elaboram devem procurar proporcionar um funcionamento o mais autónomo e sociabilizado possível, com resultados úteis para a vida em sociedade, deixando de parte as actividades pouco dignificantes e desarticuladas da idade cronológica. A criação deste tipo de currículo vai ao encontro da preocupação de melhorar as condições de vida da pessoa com deficiência e de promover a sua inserção social e profissional.

O currículo funcional revela-se como um projecto de vida, um processo que se pretende individual e diferenciado curricularmente. O processo de selecção dos conteúdos de aprendizagem são delineados pela expectativa de poderem contribuir para que a vida actual e futura do aluno possa decorrer nos diversos ambientes em que se insere – casa, escola, comunidade ... Como os alunos que beneficiam deste tipo de currículo levam mais tempo a aprender, apresentam dificuldades em memorizar e, conseqüentemente, em adquirir novos conhecimentos, devem as aprendizagens serem objecto de uma cuidada programação, de forma a identificar as competências necessárias para realizarem as actividades com se depararam no seu dia-a-dia. As actividades importantes e que se

revelam mais complexas devem ser decompostas em formas mais simples dos mesmos objectivos, utilizando diferentes estratégias que as tornem mais acessíveis.

Como projecto de vida que pretende ser, o C E I, com uma componente funcional importante, procura ainda alargar os espaços/ambientes em que a vida do aluno se desenrola; a segregação a que muitos destes alunos se encontram sujeitos no seu dia-a-dia, leva-os a ter um número muito limitado de experiências, em constante contacto com as mesmas pessoas, desenvolvendo poucas actividades e interagindo pouco ou mesmo nada, com os seus pares sem deficiência.

Para muitos alunos com deficiência mental é necessário praticarem competências funcionais, em termos de situações da vida real. Sempre que possível devem ser levados a locais específicos, quando estão a aprender e a praticar comportamentos públicos adequados. De salientar que as visitas de estudo e os intercâmbios culturais e recreativos com outras escolas, proporcionam a estes alunos excelentes experiências concretas de aprendizagem.

No caso concreto do “nosso” aluno, verificamos que as dificuldades manifestadas não são apenas decorrentes da sua problemática central, mas também da forma como estas são aceites e compensadas pelo seu meio ambiente. Atendendo a esta circunstância, devemos de ter em consideração que, a inclusão de crianças e jovens com DML em meio escolar requer, por vezes, a prestação de apoios diferenciados e adequados a essa forma específica de pensar e de aprender, o que leva à necessidade de adequar o ensino às suas características.

O conceito de currículo como projecto abrange todas as actividades programadas e desenvolvidas sob a responsabilidade da escola, para além das que se desenvolvem no interior e no exterior da sala de aula. Pode, ainda, envolver activamente vários intervenientes através de parcerias sociais na difícil tarefa de educar, num tipo de trabalho colaborativo. Trata-se de uma concepção mais aberta e flexível, permitindo a intervenção e a implementação de dinâmicas activas pelos professores, pelos alunos e pela comunidade escolar em tarefas que socialmente lhes cabe, enquadrando-se na perspectiva ecológica.

Um dos parceiros fundamentais é a família, cujo papel na implementação do CEI é determinante. Espera-se que o envolvimento dos pais na operacionalização de um CEI faça com que estes desenvolvam confiança em relação à possibilidade do seu filho frequentar espaços menos protegidos e consigam ter expectativas mais altas o que também é um factor positivo na preparação do aluno para a transição para a vida adulta.

Também temos consciência que a escola e a sociedade estão intrinsecamente interligadas, visto que, o sistema educativo enquanto subsistema do sistema social estabelece uma relação sistémica em que o currículo é um instrumento socialmente válido.

Desta forma, podemos conceptualizar o C E I como um processo de “negociação” entre professores, alunos, famílias e sociedade, sendo a escola o lugar de encontro de todos, para todos se responsabilizarem pela resolução dos problemas no processo educativo, principalmente, dos alunos com este tipo de currículo

O currículo como propósito educativo intencional e deliberado exige que os professores, enquanto pessoas e profissionais conscientes e reflexivos, e principais agentes modeladores e transformadores das práticas educativas desenvolvam as suas tarefas envolvendo-se e envolvendo os alunos e a comunidade escolar. A mudança tem de ser feita por todos e cada profissional através de processos de organização, gestão e decisão curricular aos diferentes níveis que, no seu conjunto, definem o que se entende por desenvolvimento curricular.

Só através do conhecimento do historial clínico e do processo de desenvolvimento da criança portadora de deficiência mental, das causas e das características típicas dessa deficiência e das possibilidades de educabilidade se poderá elaborar, em consciência, um Currículo Específico Individual, que se ajuste às suas necessidades e contribua para uma efectiva aprendizagem e desenvolvimento de competências e capacidades garantindo-lhe, assim, o sucesso.

Esta resposta específica visa melhorar a qualidade de vida dos alunos considerados com NEE, aumentando o seu nível de autonomia e de participação na escola, junto dos seus pares, fomentando a sua inclusão e uma melhor preparação para a vida em sociedade.

1.7. - Aprendizagem cooperativa

Embora datem do início do séc. XX os primeiros estudos acerca das estruturas cooperativas, só a partir da década de 70 a aprendizagem cooperativa começa a firmar-se como forma alternativa, capaz de dar resposta a algumas das manifestas insuficiências da forma de ensino dominante. Se é verdade que os métodos cooperativos de ensino-aprendizagem introduzem melhorias ao nível da qualidade da aprendizagem, não o é menos o seu impacto no desempenho e nos resultados escolares. Bessa e Fontaine (2002) vai mesmo mais longe ao afirmar que, de uma forma geral, o sucesso da aprendizagem cooperativa em comparação com outras estruturas de aprendizagem se verifica em relação a todos os tipos de estudantes e em todos os níveis de ensino, independentemente do sexo, da etnia e da competência académica, e das escolas estarem em zonas rurais ou urbanas.

A aprendizagem cooperativa é uma estratégia que valoriza o esforço e proporciona uma maior interacção entre os alunos, o que por sua vez, aumenta a sua motivação. É vital para a melhoria das aprendizagens num clima não competitivo, de fraternidade e ajuda, associando o sucesso individual a critérios de desenvolvimento de entreajuda. O trabalho deste método surge de um processo de desenvolvimento curricular devidamente estruturado, diferenciado, contínuo, lento, gradual, sob a supervisão do professor.

Neste sentido e de acordo com Sanches (2005), este tipo de metodologia investe na cooperação em detrimento da competição, privilegiando o incentivo do grupo em vez do incentivo individual. Aposta-se, assim, num ambiente de aprendizagem “caracterizado por processos democráticos e por papéis activos, para que os alunos possam decidir o que deve ser estudado e como deve ser estudado” (Arends, 1995, pp. 374-375).

A cooperação exige um conhecimento mútuo e uma relação interpessoal entre os seus elementos. Assim a cooperação com os colegas que apresentam necessidades educativas especiais é, para eles, uma situação natural de desenvolvimento e experiência de empatia. Os alunos experienciam o viverem juntos e aprendem a ouvir a opinião uns dos outros.

No trabalho cooperativo, para González (2003), favorece-se a interdependência entre os alunos e todos aprendem com todos. De facto, segundo a autora, a aprendizagem torna-se mais significativa e efectiva quando acontece entre os colegas. Assim, aumenta-se o desempenho académico e as interacções; desenvolvem-se as competências sociais, comunicativas e interactivas (Sanches, 2005).

A aprendizagem cooperativa também referida por alguns autores como tutoria de pares é uma estratégia efectiva em áreas cognitivas e sócio-emocionais da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Alguns investigadores (Bond e Castagnera, 2006 e Terpstra e Tamura, 2008) salientam que a aprendizagem cooperativa tem muitas potencialidades educativas, tais como: motivação para a aprendizagem, promoção da igualdade de oportunidades, desempenho na resolução de problemas, auto-estima, relações sociais, valorizam-se as diferenças e o sentido de grupo/comunidade.

Segundo estes autores, o objectivo principal aprendizagens cooperativas é envolver os alunos no trabalho de projecto, desde a sua fundamentação teórica, conceptualização, implementação e avaliação de todo o processo, inserindo vários momentos reflexivos e formativos. Desta forma, será possível desenvolver actividades em grupo que facilitarão a socialização, as atitudes face ao outro e face a si mesmo num ambiente ecológico profícuo.

Num método de aprendizagem cooperativa os alunos ajudam-se mutuamente num sistema flexível e bem estruturado de grupos, lucrando por trabalharem e aprenderem em conjunto, de forma a alcançarem um objectivo global comum - sucesso educativo. Esta técnica de ensino permite que todos os alunos do grupo se pronunciem e participem na tomada de decisões com vista à produção de novos conhecimentos.

Estudos efectuados evidenciam que todos os alunos beneficiam com a aprendizagem cooperativa: o aluno que explica ao outro retém melhor e por mais tempo a informação, e as necessidades do aluno que está a aprender são melhor respondidas por um par cujo nível de compreensão está ligeiramente acima do seu próprio nível.

Sendo uma metodologia de sucesso, as aprendizagens cooperativas exigem da parte do professor, sem dúvida, mais tempo e disponibilidade para a planificação, execução e controlo do trabalho na turma (Sanches, 2005). No entanto, esta desvantagem é ampla e rapidamente compensada pelos resultados obtidos, tendo em consideração o desempenho e o rendimento escolar dos alunos.

A aprendizagem cooperativa é definida por Bessa e Fontaine (2002) como uma estratégia de ensino-aprendizagem que recorre à

utilização dos pares como recurso fundamental do trabalho pedagógico e compreende três formas distintas de o fazer: a aprendizagem cooperativa (no sentido estrito do termo), que utiliza pequenos grupos de três ou quatro indivíduos, com diferentes níveis de competências; a explicação por pares, que agrupa os alunos em diádes constituídas por indivíduos com níveis de competência diferentes, cabendo ao mais competente o desempenho do papel de tutor; e a colaboração entre pares, que agrupa igualmente os indivíduos em diádes, constituídas por indivíduos com o mesmo nível de competência (pp. 157-158).

Enquanto a aprendizagem colaborativa está ligada aos princípios de solidariedade e de empatia sem compromissos obrigatórios explícitos, a aprendizagem cooperativa tem por base princípios definidos que orientam as técnicas a serem utilizadas no trabalho de grupo.

Na aprendizagem cooperativa tem de haver formação de grupos na sala de aula, tendo em conta três aspectos: espírito de grupo, problemas com a formação dos grupos (tipos de grupo a formar, dimensão do grupo e a sua duração no tempo) e recursos materiais, salvaguardando, desde logo, a participação activa de todos.

O grupo turma na sala de aula constitui o grande grupo de alunos que ao longo do seu percurso escolar têm oportunidade de se conhecerem bem, mas na aprendizagem cooperativa é indispensável a sua divisão em pequenos grupos.

Há igualmente a considerar que devem fazer parte da aprendizagem cooperativa, momentos de reflexão conjunta sobre a eficácia do trabalho desenvolvido pelo grupo. Através dela, os alunos avaliam a consecução das tarefas, a eficácia da sua aptidão social e a globalidade do trabalho desenvolvido.

O ensino desenvolvido através da aprendizagem cooperativa permite que todos os alunos do grupo se pronunciem e participem na tomada de decisões com vista à produção de novos conhecimentos. Deve ainda fomentar um clima humano e social em que a tarefa instrutiva proporcione as bases de uma aprendizagem intelectual significativa e social.

Para que se desenvolva o espírito de turma ou de grupo, segundo Freitas e Freitas (2002) deve promover-se o “conhecimento dos elementos do grupo, construção da identidade, experiências de suporte mútuo, valorização das diferenças individuais e criação de sinergia” (p 38).

Um atendimento a todos os alunos no contexto do grupo-turma, diferenciando de um modo inclusivo a intervenção, obriga à implementação de estratégias que contribuam para que o ensino e a aprendizagem sejam perspectivados com e para todos os alunos.

O ensino inclusivo impele os docentes à criação de ambientes de entreajuda, que se operacionalizam através de aprendizagens cooperativas, onde a confiança e o respeito mútuos são características primordiais que levam ao encontro de estratégias capazes de consolidar as áreas fortes dos alunos, dando respostas adequadas às suas necessidades (Correia, 2003).

Através da aprendizagem cooperativa criam-se condições para que os alunos respeitem o trabalho realizado e desenvolvam estratégias próprias de resolução de dificuldades, recorrendo à ajuda dos colegas. Nas palavras de Resendes e Soares (2002, p. 89), “aprende-se a estudar, a ser autónomo e cooperante num clima de afectividade”.

Por outro lado, como Sanches (2005) afirma, a promoção de actividades cooperativas conduz ao desenvolvimento de uma progressiva autonomia nos alunos, o que deixa o professor mais liberto para dar resposta e apoio aos alunos que dele mais necessitam.

Para além desse facto, uma escola cooperativa, em que as aprendizagens são particularmente cooperativas, é uma escola de todos para todos, como afirma Niza (s.d., citado por Leitão, 2006). Este autor (2006) acrescenta que esta nova estratégia de ensino,

se centra no aluno e no trabalho colaborativo em pequenos grupos, grupos que se organizam na base nas diferenças dos seus membros - a diferença como um valor - e que recorre a uma diversidade de actividades, formas e contextos sociais de aprendizagem, para ajudar os alunos a, activa e solidariamente, crítica e reflexivamente, construírem e aprofundarem a sua própria compreensão do mundo em que vivem (p.8).

Nos trabalhos em equipa, a aprendizagem cooperativa ganha sentido quando todos os elementos contribuem não só para si mas principalmente para a equipa. Isto significa que quando todos participam activamente nas tarefas distribuídas tornam-se responsáveis por elas, numa interdependência positiva. Em cada tarefa, cada aluno assume e responsabiliza-se pela sua tarefa, mantendo-se dependente do grupo e sujeito a alternância de papéis ao

longo dos vários trabalhos. Portanto os modos de trabalhar devem definir-se em contexto e em negociação concertada entre os professores e os alunos.

Na opinião de Stainback, Stainback e Moravec (1999), felizmente que existem professores que olham o futuro e trabalham cada vez mais para promover grupos de aprendizagem cooperativa entre os alunos; baseiam o ensino nas necessidades individuais e facilitam a aprendizagem mediante projectos e actividades da vida real e orientada para um fim concreto.

Qualquer actividade, situação, tema ou conteúdo poder ser trabalhado usando uma aprendizagem cooperativa, se o professor criar condições de aprendizagem nos seus alunos e desenvolver as suas competências interpessoais, relacionais e comunicacionais. Além disso, o professor deve promover uma participação efectiva e reflexão crítica dos alunos na elaboração, execução e avaliação de qualquer actividade que utilize este método.

A prática da aprendizagem cooperativa exige competências do professor que são conseguidas através de um longo processo prático e de reflexão sobre o mesmo e sobre novas reflexões para o operacionalizar.

Logo, a aprendizagem cooperativa assume-se como um recurso por excelência na promoção de competências de cooperação e colaboração, em todos os alunos e entre eles, o que permite melhorar as relações na turma e terá repercussões muito positivas ao nível da realização escolar, do desenvolvimento pessoal e cognitivo, da auto-estima e auto-confiança, nas relações estabelecidas entre as raças/etnias e nas atitudes face à deficiência/diferença. De salientar que cabe ao professor a tarefa de estruturar os grupos e ajudá-los à medida que trabalham, proporcionando-lhes experiências de aprendizagem activas e verdadeiramente significativas.

O “Currículo Comum do Ensino Básico - Competências Essenciais” (2001), aponta para a aprendizagem cooperativa, ganhando sentido ao indicar todas as situações de aprendizagem que promovem o desenvolvimento de competências. Nos documentos do Ministério da Educação, as competências gerais explicitam o que os alunos devem possuir à saída da educação básica, nomeadamente as que referem a cooperação com os outros em tarefas e projectos comuns. As áreas curriculares não disciplinares (Estudo Acompanhado, Formação Cívica e Área de Projecto) introduzidas no currículo do ensino básico através da reorganização curricular (Decreto-Lei nº 6/2001), vêm reforçar o sentido da educação para os objectivos de desenvolvimento pessoal específicos dos alunos e para a consecução da aprendizagem cooperativa.

Para Cochito (2004), a aprendizagem cooperativa poderá também funcionar como modelo de aprendizagem da cidadania democrática e semente de coesão social, uma vez que ‘elege’ a heterogeneidade e o trabalho entre pares como formas privilegiadas de reduzir estereótipos e preconceitos, ao proporcionar o conhecimento do outro, nas suas diferenças e semelhanças, na experimentação de um percurso e na construção de um propósito comum.

Bessa e Fontaine (2002,) chegam inclusive a referir que:

as estruturas cooperativas obrigam à manutenção e satisfação de objectivos em quadros sociais de interdependência e reciprocidade, o que faz com que os indivíduos apreendam melhor o conceito de vida em comunidade e o exercício de direitos e deveres individuais e colectivos, próprios do exercício da cidadania democrática (p. 13).

A aprendizagem cooperativa na escola do século XXI é desafiante para quem quiser seguir esta metodologia, pois na escola do futuro será necessário aprender a viver com todos e para todos, apelando à utilização das tecnologias de informação e comunicação e a uma grande capacidade de inclusão social. Neste sentido, ganha pertinência a influência exercida pela prática da aprendizagem cooperativa na valorização da solidariedade, na construção e no desenvolvimento da cidadania e da educação democrática.

1.7.1. - O trabalho em tutoria e a pares

A Escola, perante os novos desafios do séc. XXI e as exigências impostas pelo actual contexto político, é hoje confrontada com uma crescente heterogeneidade cultural, social e ética dos seus alunos cada vez mais difícil de gerir. Face à falência dos métodos tradicionais assistimos à implementação de modelos de apoio diversificados, nomeadamente sistemas de tutoria, que tomam como referências experiências bem sucedidas quer na própria escola quer baseadas em outros sistemas educativos.

Segundo as revisões das teorias mais recentes da aprendizagem, verifica-se que a maioria dos teóricos estão de acordo que a aprendizagem se desenvolve melhor quando há um permanente *feedback*, um maior envolvimento do aluno e quando se orienta por metas claramente definidas. Deste modo, os métodos para melhorar a aprendizagem que mais êxitos têm tido são os que se centram no aluno, que se baseiam nos seus interesses e na interacção destes, tanto com os conhecimentos previstos como com o seu meio próximo, tendo em conta os objectivos e metas previamente traçados e planeados.

Para Gómez e Trillo (2003), o sistema tutorial, método centrado no aluno e no qual o papel do professor tutor favorece atitudes positivas face à instrução, aos alunos, à instituição e à comunidade é o que melhor serve esta nova perspectiva pois possibilita orientar, dirigir e supervisionar o processo ensino-aprendizagem.

O professor tutor, ao estabelecer contacto com o aluno, complementa a sua tarefa docente. Para o tutor representa um enriquecimento pessoal inestimável, já que há o inerente exercício reflexivo a que a tutoria obriga e também o contacto pessoal com o tutorando. Segundo Alves (2007), a organização da aprendizagem em torno do aluno e a sua capacidade de busca e investigação justifica a necessidade de um tutor que ajude a desenvolver todas as habilidades do processo ensino-aprendizagem.

Também Baudrit (2003) expressa claramente que a tutoria leva a que se opere uma ruptura com o funcionamento didático tradicional centrado no professor, ao individualizar mais o ensino-aprendizagem, ao facilitar o trabalho do aluno, ao ter em conta as dificuldades de uns e de outros. Ainda segundo este autor a tutoria revela um potencial importante de aplicação uma vez que é aberta a diferentes usos, para satisfazer necessidades muito específicas. Cada um a adapta à sua maneira, cada um a trabalha em função dos seus próprios objectivos, cada um espera dela resultados bem definidos. No entanto, o autor considera que a exigência e a flexibilidade são características fundamentais das práticas tutoriais, sendo necessário investir no método tutorial numa perspectiva de consonância cognitiva para que se não verifiquem situações de entusiasmo e cepticismo que são de todo desfavoráveis à evolução positiva deste domínio.

Azevedo e Nascimento (2010) consideram a figura de tutor como alguém que é capaz de potenciar o projecto daquele que acolhe, contribuindo para que todas as suas potencialidades sejam despertadas e estimuladas, considerando, também, que o conceito de tutoria inclui uma dimensão de processo, de cuidado, de comprometimento com o outro, para que este se assuma como construtor principal do seu sentido de vida.

A tutoria tem uma ampla aplicação na educação. No entanto, a que é utilizada com mais frequência é aquela que se realiza entre pares, numa base de um para um, em que uns e outros se ajudam e desenvolvem a aprendizagem de uma forma interactiva, sistemática e significativa. No entanto a sua implementação tem de ser muito cuidada uma vez que na opinião de Topping (2000) nem toda a tentativa de fazer tutoria é automaticamente eficaz em qualquer lado. Para o ser, a tutoria necessita de ser ponderada, bem estruturada e cuidadosamente monitorizada. Através dela as crianças ditas normais são ensinadas a funcionar como modelos de regras na sala de aula é o “treino de imitação de pares”, que permite observar e imitar os pares.

Estudos recentes demonstraram que a potencialidade das interações entre pares vai muito mais além daquilo que previu Vygotsky, porque o progresso se verifica tanto no par mais competente como no menos competente e, mais, que as conquistas não ocorrem

somente no domínio cognitivo, mas também na socialização, na modificação de atitudes académicas e também no domínio dos afectos (César, 2003).

A interacção entre pares tem muitas potencialidades educativas, nomeadamente de promoção cognitiva, progresso social e emocional. Bond e Castagnera (2006) consideram que quando os pares são usados como suporte à educação inclusiva, todos beneficiam. Alunos com dificuldades são compensados com uma educação adequada num ambiente menos restritivo, a turma de ensino regular e os alunos sem dificuldades têm a oportunidade de aumentar as suas capacidades académicas, ganham mais compreensão e aceitação das diferenças e melhoram as suas competências sociais e de comunicação.

Na tutoria de pares dentro da turma, um aluno com mais capacidades académicas deve ser emparelhado com um colega com dificuldades de aprendizagem, o que irá contribuir para este melhorar o vocabulário, a fluência de leitura e compreensão de textos, facilitar a inclusão do aluno nas discussões e actividades da turma tanto quanto possível. As situações de aprendizagem devem ser diversificadas e incluir momentos de discussão, tanto entre o professor e os alunos (em trabalho colectivo) como dos alunos entre si (em trabalho aos pares e em pequenos grupos). Considera-se, igualmente, que a utilização de materiais diversos e de novas tecnologias são elementos importantes para garantir uma aprendizagem significativa por parte dos alunos.

Para Ainscow (1997) a utilização dos alunos como tutores é “uma poderosa estratégia de melhoria da prática na sala de aula” já que os alunos ao interagirem com os seus pares, contando com a mediação do professor, são muitas vezes mais eficazes do que os adultos na promoção de certas formas de ajuda, sejam elas de suporte social ou educacional. Os benefícios dessa interacção não ficam apenas do lado do aluno com deficiência, que recebe da outra um suporte social (através da amizade, do apoio e da partilha de actividades) e educacional (no apoio à aprendizagem por imitação ou no desenvolvimento da aprendizagem cooperativa). Também o aluno que presta ajuda, ao lidar com uma criança que é “diferente”, tem a oportunidade de desenvolver maior capacidade afectiva de aceitação da diferença.

No caso concreto do “nosso” Nelson, é necessário que sejam estimuladas as suas aprendizagens, desenvolvidas as suas capacidades de memória, atenção, linguagem, comunicação, pensamento ... e esse desenvolvimento é beneficiado pela presença e interacção com os outros colegas da turma, dentro da sala de aula.

A tutoria a pares é eficaz tanto para a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo como sócio-emocional dos alunos. A cooperação e a entreaajuda presentes num trabalho de

tutoria, permite que a construção das aprendizagens seja mais significativa para os alunos. Para além da vantagem cognitiva associada à realização de novas aprendizagens (Vygotsky, 1962, 1978, 1985, citado por Sanches, 2005), os alunos aprendem também a valorizar a cooperação, desenvolvem métodos reflexivos e de organização do raciocínio (Resendes e Soares, 2002)

Neste âmbito, para que existam salas de aula inclusivas nas escolas de ensino regular, é fundamental que os professores, ao fazerem a caracterização de cada aluno e da turma, em geral, se apercebam das várias competências, dos saberes, das necessidades, dos desejos e das expectativas dos alunos com que trabalham (Sanches, 2001), utilizem os recursos humanos existentes na sala de aula (através de trabalhos a pares e de grupo cooperativo); improvisem ou alterem a planificação diária em proveito dos interesses e comportamentos dos alunos; planifiquem as actividades para o grupo / turma tendo em vista responder de forma eficaz às necessidades de todos eles (Madureira e Leite, 2003).

As práticas de sala de aula baseadas na interacção entre pares facilitam a socialização dos alunos, o seu desenvolvimento sócio-cognitivo e afectivo e o sucesso tal como vem consignado em diversos documentos de política educativa. Assim, esta forma de actuação pode permitir que os objectivos mais ambiciosos dos actuais currículos consigam ser concretizados, nomeadamente os que se prendem com os princípios da escola inclusiva, que defende a valorização da diversidade e a descoberta de um lugar para todos e para cada um, numa Escola que se pretende de Todos.

Segundo (César, 2003, citado por Sanches, 2005) este modelo de interacção faculta aquisições ao nível da socialização, dos afectos e permite uma mudança postural face ao processo de ensino – aprendizagem. De facto, a aprendizagem realizada com os pares, é indispensável numa escola inclusiva, em que todos os alunos possam aprender com todos, indo o mais longe possível nesse percurso, utilizando os instrumentos que têm, os seus perfis de aprendizagem e os seus pontos fortes (Sanches, 2005).

De reforçar que o recurso a práticas interactivas na sala de aula pode abrir um leque de possibilidades a alunos que até aí não tinham sucesso escolar e, muitas vezes, nem sequer tinham conseguido definir um projecto de vida futuro.

Partindo do conhecimento que a aprendizagem estrutural, com base em actividades que envolvam outras pessoas, proporciona um maior número de estímulos intelectuais e fomenta a confiança, Costa (1996) apresenta o “poder inter-pares” como um “meio importante para ajudar todas as crianças a ter sucesso na aprendizagem”(p.87). Crê-se que

ao partilharem as dificuldades com os pares se diluem as diferenças se desencadeia uma maior motivação para a continuidade do esforço requerido pelo acto de aprender.

Um outro aspecto que alguns autores identificam é o bom clima de sala de aula, quando se verificam frequentes interacções entre pares, levando à aceitação da diversidade, incluindo os mais diferentes, ou seja, aqueles que são considerados com NEE. Contudo, os princípios da escola inclusiva, que implementámos neste projecto, não se referiram apenas aos alunos com NEE, referiram-se a todos eles, pois cada indivíduo é único e tem características próprias que é importante valorizar e desenvolver.

A necessidade da mudança de mentalidades, políticas e práticas educativas, na opinião de Sanches (2005) imputa à escola “a responsabilidade de deixar de excluir para incluir e de educar na diversidade dos seus públicos, numa perspectiva de sucesso de todos e de cada um”(p. 128), abandonando as tradicionais metodologias.

Quanto ao impacto que as interacções entre pares têm na socialização dos alunos e na sua preparação para o exercício de uma plena, em conversa informal com um aluno obtivemos a seguinte informação:

quando for mais velho, estou certo que não me vou lembrar de tudo o que aprendi em L.P. Mas há uma coisa que aprendi e de que nunca me vou esquecer: que não podemos julgar os outros sem os ouvir. Há colegas meus que eu pensava que eram uns “coitadinhos” e que “não sabiam nada” e agora percebo que sou capaz de aprender imensas coisas com eles. Devemos ter muito cuidado antes de pensarmos que somos os únicos espertos neste mundo. Acho que o que eu aprendi muito, com esta forma de trabalho a pares, foi outra maneira de aprender mais descontraída (aluno nº 00 do 9º ano).

Neste caso, foi curioso verificar que o aluno foca o facto de, nas aulas, não aprender apenas conteúdos, mas também desenvolver novas formas de interagir com os seus pares e com todos os outros. Tratando-se de um aluno com muita facilidade de aprendizagem, que tinha tido sempre sucesso académico, a sua capacidade de aceitação dos que eram diferentes era bastante reduzida. Por isso, quando começou a trabalhar a pares revelava comportamentos individualistas, mostrando-se indisposto pelo facto dos colegas não acompanharem o seu ritmo.

Perante o que acabamos de expor, reconhecemos que o principal objectivo dos programas de tutoria é elevar a qualidade do processo educativo através da atenção personalizada aos problemas que influem no desempenho e rendimento escolar do aluno, com a finalidade de melhorar as condições de aprendizagem e desenvolvimento de valores, atitudes e hábitos que contribuam para a integridade da sua formação pessoal, social e humana.

1.8. - Deficiência mental

1.8.1. - Evolução histórica

O conceito de Deficiência Mental (DM) tem evoluído ao longo da História consoante as modificações e alterações que iam surgindo no plano científico.

No período romano, os surdos-mudos, os doentes mentais, os deficientes mentais não eram considerados como fazendo parte da sociedade. Mais tarde, na Idade-Média continuaram a ser rejeitados os deficientes. Naquela época, a deficiência era concebida como um fenómeno metafísico e espiritual devido à influência da Igreja; à deficiência era atribuído um carácter "divino" ou "demoníaco" e esta concepção, de certa forma, conduzia o modo de tratamento das pessoas deficientes. Com a influência da doutrina cristã, os deficientes começaram a ser vistos como possuindo uma alma e, portanto, eram filhos de Deus. Desta forma, não eram mais abandonados, mas, sim, acolhidos por instituições de caridade. Segundo Morato (1995) a atitude social era de rejeição, de segregação e também de alguma forma de proteccionismo face à deficiência.

Até ao século XVIII, os deficientes mentais e doentes mentais eram internados em orfanatos, manicómios e prisões, quase sempre fora da sociedade. A partir deste período ampliaram-se as concepções a respeito da deficiência em todas as áreas do conhecimento, favorecendo diferentes atitudes frente ao problema, isto é, da institucionalização ao ensino especial. Mas, foi somente no século XIX que se observou uma atitude de responsabilidade pública frente às necessidades do deficiente.

As concepções pós-renascentistas que vieram dar fundamento à Escola Nova, as transformações sociais que começaram a verificar-se, na Europa, a consciência de que deficiência mental e doença mental não podem ser confundidas, o que só viria a acontecer a partir dos estudos de Esquirol, em 1818, foram marcos relevantes para a educação das pessoas com deficiência, nomeadamente através do interesse que alguns médicos educadores, como Itard, Seguin e Maria Montessori lhe consagraram. As causas divinas ou demoníacas que empenharam sacerdotes, feiticeiros e exorcistas cederam, assim, lugar a causas do foro biológico, sociológico ou psicológico, da competência de médicos e, mais tarde, de psicólogos e de educadores.

A institucionalização teve, pois, numa fase inicial, um carácter assistencial. A preocupação com a educação surgiu mais tarde, pela mão de reformadores sociais, de clérigos e de médicos, com a contribuição de associações profissionais, então constituídas e com o desenvolvimento científico e técnico que se foi verificando, de que os testes

psicométricos de Binet e Simon, cuja escala métrica da inteligência permitia avaliar os alunos que iam para escolas especiais, são um exemplo.

Esta vai permitir uma avaliação da inteligência, a fim de verificar se a idade mental está de acordo com a idade física da criança. A referida escala proporcionou alguns aspectos inovadores como referem Ajuriaguerra e Marcelli (1984):

várias vezes complementada, esta escala conhecida pela denominação de Teste de Binet-Simon, introduziu duas novidades: a possibilidade de situar as crianças patológicas em uma hierarquia cifrada do deficit mental e a possibilidade de descobrir, desde o início da escolaridade, algumas deficiências intelectuais que até o ingresso na escola haviam passadas despercebida (p.139)

Em 1966, Zazzo em Paris criou nova Escala Métrica da Inteligência (MEM) que definia o Quociente de Inteligência (QI) com base na idade mental e na idade cronológica.

Contudo Pacheco e Valencia (1997) são da opinião de que:

estas teorias conduzem-nos a uma concepção determinista da inteligência (o que é medível pelos testes), considerando-a de forma estática e reduzindo a capacidade mental a um número. O Q. I. deverá ser considerado com todas as preocupações... (p. 209).

Entretanto, Verdugo e Bermejo (2001) introduzem a seguinte concepção:

atraso mental baseia-se num ponto de vista multidimensional que pretende ampliar a visão existente até agora, evitar a confiança depositada no Q. I. Como critério para atribuir um nível de incapacidade e relacionar as necessidades individuais da pessoa com os níveis de apoio requeridos. Esta orientação permite descrever as mudanças que se produzem ao longo do tempo e avaliar as respostas do indivíduo às exigências presentes, às alterações no contexto e às intervenções educativas e terapêuticas (p. 12)

A DM tem sido vista como algo imutável, que acompanha de forma estática todo o percurso de vida do sujeito. Actualmente, e de acordo com os direitos humanos internacionais, o indivíduo deficiente mental é visto de uma forma mais humana, mais socializada, menos segregada e menos repulsiva. Assim, os mesmos autores (2001) apresentam esta matéria da seguinte forma:

a questão é equacionada em termos de um novo paradigma, isto é, das alterações importantes que têm vindo a dar-se ao longo das últimas décadas e que confluem no modo como hoje pensamos a população com atraso mental, nas suas vertentes éticas, sociais, políticas, educativas, entre outras (p.9).

A educação na escola deve promover a inclusão e a preparação para a vida activa das crianças e jovens com DM, como qualquer outro ser humano, de modo a proceder à preparação adequada de seu futuro de acordo com as suas características. Deve potenciar o desenvolvimento global do aluno com o intuito de a preparar para enfrentar sozinha a sociedade em que tem de viver.

1.8.2. - Definição e conceito de deficiência mental

No período compreendido entre o fim do séc XIX e a 2ª Guerra Mundial, verifica-se uma preocupação na definição e classificação de DM relacionando-a com critérios académicos. Esta classificação foi desenvolvida em função da correlação encontrada entre uma medida baixa de capacidade, revelada pelo teste de inteligência, com a dificuldade de

aprender (Binet, 1908, cit. Morato et al., 1996). No pós-guerra tenta-se uma alteração das atitudes face à deficiência, incluindo o meio ecológico como sendo uma parte importante do desenvolvimento. Esta fase é caracterizada por uma mudança na evolução científica e pelo reforço da acção humanitária em prol da defesa dos grupos minoritários da sociedade e dos movimentos associativos de pais, crianças e jovens com deficiência (Morato et al., 1996). Todavia subsistem as dificuldades na sua definição funcional e operacional.

Para definirmos deficiência mental temos, obrigatoriamente, de pensar em quociente de inteligência, na medida em que esta deficiência interfere directamente com o funcionamento intelectual de qualquer ser humano.

Contudo, nem todos os seres humanos possuem um desenvolvimento intelectual igual entre si, alguns sofrem de distúrbios intelectuais que advém de causas diversas. Considerando as causas e os reflexos dos mesmos, assim se identifica o tipo de deficiência de que uma criança possa sofrer.

Desta forma, podemos então dizer que uma criança que apresente um funcionamento mental geral abaixo da média, associado a problemas de comportamento adaptativo, que se reflectem quer a nível académico, quer a nível social, e se estes problemas remontarem às primeiras fases de desenvolvimento, que estamos perante um caso evidente de D M.

A OMS, em 1968, começa a definir os deficientes mentais como indivíduos com uma capacidade intelectual inferior à média (Q I igual ou inferior a 70 num ou mais Testes de Inteligência), situação que se manifesta ao longo de todo o seu desenvolvimento. Mas antes de definir a D M será necessário definir o conceito de Deficiente e de Deficiência, que segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) define o deficiente como:

peessoa que tem a sua integridade física ou mental diminuída de forma passageira ou definitiva, pelo efeito da idade, de uma doença, congénita ou adquirida, de um acidente, de modo que a sua autonomia, capacidade e aptidão para frequentar a escola, ou trabalhar ficou comprometida (1980).

Ao passo que por deficiência se entende "qualquer perda ou alteração da sua estrutura ou de uma função psicológica ou anatómica" (OMS, 1980).

Em (1997) definia uma criança deficiente como sendo

a criança que se desvia da média ou da criança normal em: 1) características mentais; 2) aptidões sensoriais; 3) características neuromusculares e corporais; 4) comportamento emocional e social; 5) aptidões de comunicação e 6) múltiplas deficiências, até de justificar e requerer a modificação das práticas educacionais ou a criação de serviços de educação especial no sentido de desenvolver ao máximo as suas capacidades. (p 29)

Segundo Pacheco e Valencia (1997) pode-se definir a deficiência Mental recorrendo-se às correntes seguintes: Corrente Psicológica ou Psicométrica - capacidades intelectuais medidas em termos de Quociente de Inteligência (Q.I.); Corrente Sociológica ou Social (equaciona o deficiente mental, em termos de adaptação ao meio social); Corrente Médica

ou Biológica (aponta causas de ordem biológicas, congénitas, anatómicas, ou fisiológicas); Corrente Comportamentalista (baseia-se na influência do ambiente partindo de uma análise experimental do comportamento; propõe, ainda, alguns factores interactivos na deficiência mental: factores biológicos (genéticos, pré-natais, peri-natais, pós-natais, drogas ou fármacos, cansaço ou stress) e a Corrente Pedagógica.

A Corrente Pedagógica vai essencialmente contemplar a vertente educativa e o percurso escolar do indivíduo que necessita de apoios educativos especiais, adequados às suas capacidades, dentro da turma, na escola regular com os seus colegas.

Com o surgimento da Corrente Pedagógica, o conceito de DM tem vindo a alterar-se e o indivíduo é considerado capaz de progredir, com maior ou menor grau de dificuldade, no seu percurso escolar e de aprendizagem e por isso necessita de apoio e adequações curriculares que lhes facilite/ permita seguir o seu projecto de vida.

Acredita-se na possibilidade da educação da criança com DM, através da adequação de apoios. Deste modo, esta criança estará em condições de ser incluída de forma plena no seu contexto social envolvente, tornando-a num ser válido e indispensável para a evolução do pensamento e das atitudes da própria sociedade. Apesar de sucessivas mudanças na comunidade educativa e na sociedade, e de uma significativa evolução da maneira de encarar, aceitar e incluir a criança com DM, a plena aceitação ainda se encontra longe de ser alcançada. Pois, a adopção de comportamentos desadaptados por parte de indivíduos com atraso mental reduz tal esforço, conduzindo a uma certa exclusão social. O atraso mental caracteriza-se por um atraso generalizado no desenvolvimento e na aprendizagem, o que se traduz em restrições de desempenho por parte da pessoa com deficiência mental.

É necessário apurar, ainda, a distinção entre a doença mental e o atraso mental. Segundo Verdugo e Bermejo (2001),

a doença mental é uma incapacidade psicológica associada a uma função emocional, social e da personalidade. O atraso mental é uma incapacidade cognitiva causada pela interacção com o seu ambiente de uma pessoa que possui um funcionamento intelectual limitado (p. 144).

Esta corrente pedagógica enfatiza a qualidade da interacção diária do indivíduo com o seu contexto ecológico baseada numa abordagem do comportamento adaptativo.

As mudanças operadas, ao nível das concepções sobre a D M, conduziram a uma perspectiva multidimensional, donde o contributo mais significativo se centra no sentido de conferir uma maior relevância ao comportamento adaptativo. Ao incluir o comportamento adaptativo como elemento preponderante para a sua definição, deixa de se considerar só o défice cognitivo, passando a valorizar outros domínios, nomeadamente as competências pessoais e sociais, tão importantes à acção do indivíduo face às exigências ambientais.

Desta forma, a deficiência mental ocorre quando se constata défice no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, com limitações na independência pessoal e na responsabilidade social. Daí a importância de uma intervenção adequada com vista à superação dessas limitações e à potencialização das áreas referentes às competências adaptativas, estabelecendo-se um maior enfoque no carácter interactivo do comportamento da pessoa com deficiência mental e o seu meio envolvente, através de uma perspectiva ecológica (Verdugo e Bermejo 2001).

Ao falarmos de Q.I. devemos atender a que, aparentemente, duas pessoas possuem um Q.I. igual, contudo têm diferentes capacidades de resposta e de adaptação ao meio.

Segundo Pacheco e Valência (1997) a inteligência pode ser definida como:

capacidade para aprender, capacidade para pensar abstractamente, capacidade de adaptação a novas situações, ... conjunto de processos cognitivos como memória, caracterização, aprendizagem e solução de problemas, capacidade linguística ou de comunicação, conhecimento social, ... (p 209).

Assim sendo, poderemos dizer que a inteligência é a capacidade que nos permite adaptar, resolver problemas, interpretar futuros estímulos para modificar comportamentos, acumular conhecimentos ou mesmo responder a itens num teste de inteligência.

Todavia, esta posição nem sempre foi bem aceite, houve opiniões distintas, como o caso de Binet (1905, cit. por Vieira e Pereira, 2003) que considerava a inteligência como um fenómeno unitário, indivisível, como um feixe de tendências.

Nos últimos anos a Associação Americana para a Deficiência Mental (AADM) tem-se preocupado em considerar nas suas definições de DM os défices no quociente de inteligência (QI), mas também as competências adaptativas (CA) do indivíduo, tentando encontrar um equilíbrio e complementaridade entre os dois modelos - competências académicas e aquelas que se relacionam com a capacidade de adaptação às situações da vida diária. A complementaridade entre QI e CA evita a rotulação e fomenta a descrição dos tipos de apoio que o sujeito necessita (Morato et al, 1996) baseado nas áreas de competências adaptativas, constituindo um elo de ligação entre aspectos teóricos e sua transposição para a prática concreta.

Esta Associação, em 1992, define a deficiência mental como funcionamento intelectual geral significativamente inferior à média, entre 70 e 75, que interfere nas actividades adaptativas e cognitivas. Para melhor definir esta situação propõe uma substituição da classificação da DM por níveis de deficiência mental: (limite, ligeiro, moderado severo e profundo) por uma classificação tendo por base níveis de intensidade de apoio que devem

ser adequados às suas necessidades tendo em vista o sucesso do processo de inclusão na vida escolar, social e profissional.

Todos estes apoios têm como objectivo contribuir para o sucesso e plena inclusão, do indivíduo, na comunidade onde vive. Podemos, então, reconhecer que qualquer ser humano independentemente das suas limitações intelectuais e funcionais é capaz de adquirir competências necessárias às exigências do meio aprendendo, assim, a viver em sociedade. Pois, como sabemos, o meio ambiente tem uma enorme influência na aprendizagem, através da estimulação directa ou indirecta que é dada à criança, sobretudo, nos primeiros anos de vida que são o período mais propício para a estimulação, visto corresponderem à fase da sua vida em que o desenvolvimento psico-físico é mais rápido. Morato et al. (1996) acredita-se que, através dos apoios necessários a cada um dos indivíduos com DM, se possa efectivamente melhorar as suas capacidades funcionais.

A implementação de uma política de inclusão sócio-educativa não pode ignorar todo um conjunto de factores inerentes à dinâmica de funcionamento das famílias com crianças com DM. Esta problemática influencia as interacções familiares a nível dos seus vários subsistemas (marital, parental e fraternal). Esta influência, como referem vários autores, parece manifestar-se nomeadamente a nível da redução do grau de satisfação conjugal, da ruptura ou disfuncionalidade das relações pais-filhos, da modificação das interacções entre irmãos e num maior isolamento e diminuição da mobilidade social e económica.

Existem diferentes correntes, como já referimos anteriormente, para determinar os níveis da deficiência mental, mas as técnicas psicométricas são as mais utilizadas medindo o Q. I. para a classificação de cada nível. Há a mencionar que o conceito de Q.I. foi introduzido por Stern (cit. por Bautista, 1997), mas o teste que nos permite medi-lo foi apresentado por Binet (1905, cit. por Vieira e Pereira, 2003) e é o resultado da multiplicação por 100 do quociente obtido pela divisão da Idade Mental (IM), pela Idade Cronológica (IC). De referir que a IM é determinada em função da idade em que uma criança média é capaz de desempenhar determinadas tarefas, isto é, a determinados estádios de desenvolvimento correspondem determinadas idades cronológicas e esperam-se determinados desempenhos que se desejam coerentes.

É muito importante lembrar que um teste de Q.I. não mede a maioria dos tipos de capacidades humanas, como por exemplo: talento musical, artístico, estabilidade emocional, coordenação física ou nível espiritual. Podemos mesmo dizer que nenhum teste é capaz de medir todas as capacidades intelectuais humanas. Usa-se o teste de Q. I. sobretudo para obter dados sobre o conhecimento académico e prático. Apenas um perfil

científico de inteligência pessoal completo nos dará, com maior detalhe, todo o alcance e variedade das suas capacidades mentais.

Assim, a classificação da deficiência mental não assenta somente na valorização do QI mas consubstancia-se, na funcionalidade do indivíduo perante as exigências ambientais.

A classificação de D M conheceu vários contornos ao longo dos tempos, tendo sido utilizados vários sistemas de avaliação. Vários autores (Grossman 1983; Fonseca 1997) referem que a classificação dos diferentes níveis de deficiência considerava o comportamento adaptativo, apesar dos valores de QI de manterem como critério dominante.

De acordo com a AAMD e com a OMS (cit. por Bautista, 1997) o resultado do teste de Q.I. traduz-se em cinco níveis de deficiência mental e distribuem-se em grupos:

- Deficiência mental limite ou Bordeline ----- QI entre 68 e 85
- Deficiência mental ligeira ----- QI entre 52 e 67
- Deficiência mental moderada ----- QI entre 36 e 51
- Deficiência mental grave/severa ----- QI entre 20 e 35
- Deficiência mental profunda ----- QI inferior a 20

No entanto, não existe um consenso geral quanto aos valores do QI, a que se deve reportar cada um dos graus da Deficiência Mental, nem mesmo quanto à sua designação. É o caso do “Limite ou Bordeline” recentemente introduzido na classificação. Por exemplo, Nielsen (1999), refere que a deficiência mental pode ser

classificada em ligeira, moderada, severa ou profunda, embora a Associação Americana da Deficiência Mental tenha deixado de classificar os indivíduos deficientes mentais segundo estes padrões, neste momento só são tomados em conta factores como a intensidade e o padrão de apoios, que o indivíduo irá necessitar ao longo de toda a sua vida (p.48).

Com base no conceito da AAMD alguns autores (Luckasson, 1992, citado em Verdugo e Bermejo, 2001) concordam com a definição mais recente de D M, que refere:

a limitações substanciais no funcionamento actual e no comportamento adaptativo. Caracteriza-se por um funcionamento intelectual significativamente inferior ao da média, que geralmente coexiste com limitações relacionadas em duas ou mais das seguintes áreas de competências de adaptação: comunicação, independência pessoal, vida diária, competências sociais, utilização da comunidade, autonomia, saúde e segurança, capacidades académicas funcionais, tempo livre e trabalho. A deficiência mental manifesta-se antes dos 18 anos. (p. 6)

Esta definição foi actualizada em 2002 com a proposta de um sistema de classificação conhecido como "Sistema 2002", que apresentava uma concepção multidimensional, funcional e bioecológica de deficiência mental e que veio, de certo modo, revolucionar o conhecimento registado nos sistemas de classificação dominantes CID-10 e DSM-IV.

Como vimos nas definições acima, deficiência mental é um estado onde existe uma limitação funcional em qualquer área do funcionamento humano, considerada abaixo da média geral das pessoas pelo sistema social onde se insere a pessoa. Isso significa que uma

pessoa pode ser considerada deficiente em uma determinada cultura e não deficiente em outra, de acordo com a capacidade dessa pessoa satisfazer as necessidades dessa cultura.

Assim como não existe um consenso geral quanto aos valores do Q. I., também quanto à definição de deficiência mental, tal não se verifica, havendo, inclusive, autores que questionam mesmo a sua existência, afirmando que não é mais do que uma categoria socialmente construída, havendo até quem afirme que a deficiência mental é, tão só, um mito que deve abandonar-se (Smith, 2003, citado por Carvalho e Maciel, 2003).

Os alunos com as características atrás enumeradas têm mais dificuldade em realizar as operações de abstracção, generalização e de transferência, bem como ao nível do processamento da informação. Assim, e de acordo com Santos (2002), os principais comportamentos dizem respeito a dificuldades em termos da capacidade de atenção, concentração e memorização. Para além disso, têm fraca resistência à frustração, atraso no desenvolvimento da linguagem, perturbações da personalidade, défices afectivos, inadequação do seu repertório social e dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

Nielsen (1999) também refere o facto de estas crianças apresentarem um comportamento bastante infantil acrescentando que será frequente encontrar em crianças com D M baixo rendimento da memória de curto prazo, o que compromete a aquisição de competências. As competências da linguagem e fala, são muito inferiores às das crianças ditas “normais” com a mesma idade. Por isso, este autor, aconselha uma diminuição dos trabalhos escritos e a realização de tarefas práticas na sala de aula, a fim de se sentirem realizadas e valorizadas, para além de desenvolverem a personalidade, uma vez que estas não dispõem de meios para poderem afirmar-se como pessoas, nomeadamente a linguagem.

Por outro lado, Verdugo e Bermejo (2001), salientam que as crianças com este tipo de problemática exibem um comportamento desajustado, afirmando que:

os problemas de comportamento que algumas pessoas com atraso mental apresentam, além dos efeitos negativos que têm para a própria pessoa, constituem um dos maiores obstáculos na construção de um ambiente adequado de aprendizagem, trabalho ou convivência (p. 106)

No entanto, em termos comparativos e segundo estes autores, os indivíduos em situação de D M não apresentam mais problemas de comportamento do que os indivíduos fora dessa condição. Mas quando existem, as alterações de comportamento têm um impacto muito significativo no trabalho que se desenvolve com esta população pois dificultam as suas possibilidades de aprendizagem, aumentam o seu isolamento e afectam os contextos.

De salientar que a agressão em relação aos outros (física ou verbal) condiciona a sua inclusão em contextos normalizados, quer ao nível da escola quer da comunidade, pois são "problemáticos" em termos de convivência e implicam uma supervisão contínua.

As estratégias a adoptar com este tipo de alunos baseiam-se principalmente em aprendizagens concretas. A intervenção educativa deve privilegiar a estimulação sensorial e motora para compensar as naturais dificuldades de abstracção. Será necessário repetir continuamente o que foi ensinado, visto que estas crianças têm dificuldade em recordar o que lhes havia sido transmitido no dia anterior e de proceder a generalizações.

O ensino individualizado, em particular, é preconizado, uma vez que estas crianças se distraem com grande facilidade. Deste modo, e ainda segundo Pacheco e Valencia (1997), a escolha dos objectivos e dos conteúdos dos programas de aprendizagem dependerá da situação individual de cada criança. Devem ser consideradas as potencialidades individuais, pelo que o ensino deverá ser individualizado (p.222).

Contudo, apesar do que se mencionou, dever-se-á ter em conta que a evolução global de uma criança com DM processa-se segundo as mesmas etapas consideradas normais no desenvolvimento evolução de qualquer outra pessoa, nomeadamente, sensorio motora, operações concretas e operações formais, apesar das dificuldades acrescidas.

Como professores, torna-se imperioso acreditarmos na possibilidade de mudança de um comportamento desajustado através de uma educação que permita a realização pessoal e social da criança com D M. Face a esta panorâmica, toda a comunidade deve conjugar esforços para promover as competências sócio-afectivas necessárias, uma vez que a interação entre estas e o meio ecológico é capital para a sua adequação comportamental.

1.8.3. – Etiologia

As crianças com DM apresentam determinadas características e, na maioria das vezes, dificuldades cognitivas que influenciam e, ao mesmo tempo, podem prejudicar a sua aprendizagem. Para além destas dificuldades estes alunos poderão apresentar problemas ao nível da autonomia pessoal e social, comunicação, relações sócio-afectivas, entre outros.

De uma maneira simplista, muitas vezes as crianças com dificuldades de aprendizagem são encaminhadas para uma turma especial de ensino com base em determinações legais que consideram que os deficientes mentais educáveis (grau ligeiro) são alunos que podem ser alfabetizados seguindo programa curricular adaptado às suas condições pessoais, alcançando ajustamento social e ocupacional e, na idade adulta, independência económica.

A etiologia da DM é muito diversificada, variando de autor para autor. Por exemplo, Pacheco e Valencia (1997) apresentam a seguinte etiologia, dividida em três partes:

- Etiologia genética e pré-natal: doenças metabólicas (doença de Gaucher, aminoácidos); aberrações cromossómicas (nos pares dos cromossomas 18 ou 21; nos cromossomas sexuais; Síndrome de Turner, Síndrome de Klinefelter); embriopatias e

fetopatias (sequelas da Toxoplasmose ou da Rubéola); infecções bacterianas; Sífilis congénita; Diabetes materna; drogas de vários tipos; radiações; idade dos pais;

- Etiologia neonatal: consequências de dificuldades durante o parto; prematuridade; gravidez prolongada; processos mecânicos que provocam lesões; hipoglicemia neonatal; infecções materno-fetais; incompatibilidade materno-fetal (sistema Rhésus);

- Etiologia pós-natal: icterícia; má nutrição; tumores cerebrais; malformações intracranianas; sequelas de meningites... (p. 213).

Para outros autores, como Verdugo e Bermejo (2001), as causas da DM podem estar associadas a quatro factores: factores genéticos (actuam antes da gestação - a origem da deficiência está já determinada pelos genes); factores extrínsecos (são factores pré-natais – desnutrição materna, má assistência médica, doenças infecciosas; factores perinatais e neonatais (ocorrem durante o nascimento do recém-nascido - incompatibilidade de Rh entre a mãe e o bebé, má assistência e traumas de parto e anóxia); factores pós-natais (desidratação grave, carência de estimulação global, convulsões, paragem cardíaca, asfixia).

Perante tal, um aumento da vigilância durante a gravidez é fundamental para o diagnóstico e prevenção da deficiência mental, tal como todo um conjunto de medidas médicas: recurso à prática de cesariana, recurso à amiocentese, prevenção e tratamento precoce das infecções, prevenção da prematuridade e outras.

É importante alertar que, muitas vezes, apesar da utilização de recursos sofisticados na realização do diagnóstico, não se chega a definir com clareza a causa de deficiência mental. Neste sentido Maia (2002) comenta que, quando nos encontramos perante um indivíduo que aparenta ter DM, é necessário recorrer a uma avaliação correcta no contexto familiar, realizada por uma equipa interdisciplinar (médico, psicopedagogo, terapeuta), com finalidade de detectar as causas possíveis, para chegar a um correcto diagnóstico, a fim de implementar um programa de estimulação precoce e de apoio familiar.

Na opinião de Pacheco e Valencia (1997), as crianças cujo diagnóstico é a DM podem apresentar características diferentes e “não se pode portanto falar de características iguais em todos os indivíduos com deficiência mental” (p.217). No entanto, o primeiro diagnóstico será sempre um atraso de desenvolvimento global, que na perspectiva dos mesmos autores vai constituir, à partida um entrave no percurso escolar normal. Deste modo, o atraso mental vai afectar, de uma forma geral, todo o desenvolvimento e comprometer qualquer aprendizagem. Assim estas crianças terão um percurso escolar limitado, dificilmente passando para além da escolaridade obrigatória. Estes autores alertam também para o facto de,

além de conhecer o estado geral do seu desenvolvimento e as dificuldades apresentadas, deveremos atender também às capacidades de aprendizagem de cada um, para evitar que os objectivos educativos não sejam nem exigentes, a ponto de o aluno não poder atingi-los, nem tão simples, que não favorecem ao máximo o desenvolvimento das suas capacidades (p. 218)

É importante recordar que o aluno com D M deverá ser encaminhado, numa perspectiva de transição para a vida activa, para uma via profissional. A tendência actual é integrar o deficiente mental em profissões não especializadas consentâneas com as suas capacidades e aptidões e em ambientes que os apoiem. Sobre esta matéria Nielsen (1999) refere que,

existem muitos trabalhos que se caracterizam por uma sequência repetitiva de tarefas, tal como acontece em restaurantes ou em linhas de produção. O facto de serem capazes de se integrar facultava a estes jovens uma sensação de sucesso, ao mesmo tempo que lhes permite tornarem-se produtivos e, consequentemente, assumirem-se como membros integrais da sociedade (p.51).

Reportando-nos à incidência de frequência da DM, tendo em consideração a escassez de sistemas de definição rigorosos e o desenvolvimento da sua etiologia, verificámos dificuldades na sua quantificação (Santos 2002). Segundo este, denota-se uma maior incidência (cerca do dobro) no sexo masculino e um maior índice de ocorrência em grupos com um baixo nível socioeconómico.

Segundo a O. M. S., 10% da população em países em vias de desenvolvimento, são portadores de algum tipo de deficiência, sendo que metade destes são portadores de D M.

Esta grande diferença entre o primeiro e o terceiro mundo demonstra que certas acções preventivas, como por exemplo uma melhor assistência materno-infantil e algumas intervenções sociais específicas, permitiria um decréscimo geral dos casos de nascimentos de crianças com Deficiência Mental.

2 - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

2.1. - Caracterização do projecto

Ao longo das últimas décadas temos assistido a uma evolução/transformação galopante na sociedade que hoje se assume como uma sociedade do conhecimento. Neste sentido, a realidade educativa foi objecto de transformação e de um consequente acréscimo de exigências feitas à Escola, aos Professores. Os contextos pedagógicos de hoje caracterizam-se pela heterogeneidade - ao nível social, económico, cultural, entre outros - exigindo respostas educativas diversificadas, gestão eficaz e significativa da sala de aula (ao nível dos recursos, comportamento) estratégias de ensino-aprendizagem adequadas às necessidades educativas específicas de cada um dos alunos que os integram.

O professor, profissional de educação, deve desenvolver uma prática pedagógica pautada pela criatividade e reflexibilidade numa perspectiva de formação e actualização permanente. Através da investigação-acção o professor indaga acerca do seu próprio trabalho o que lhe permite focalizar problemas, determinar a sua etiologia e mobilizar estratégias que permitam superá-los, potenciando todo o processo de ensino-aprendizagem. Este estilo de investigação torna-se motivador na medida em que coloca a tónica na componente prática e na melhoria das estratégias de trabalho utilizadas, o que conduz a um aumento significativo na qualidade e eficácia da prática desenvolvida.

Como mencionámos na Introdução, este projecto de intervenção que desenvolvemos, centrou-se na metodologia de trabalho de investigação-acção, referenciada como uma modalidade de investigação qualitativa, sendo um “tipo de investigação aplicada na qual o investigador se envolve activamente” (Bogdan e Biklen, 1994).

O processo de investigação-acção, de acordo com os mesmos autores (1994, p. 292), “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” e em “diagnosticar um problema num contexto específico e a tentar resolvê-lo nesse contexto”. A investigação-acção tem, assim, um carácter de intervenção, na medida em que procura produzir conhecimento sobre a realidade que permita melhorar as práticas e solucionar os problemas já identificados.

No nosso caso envolveu a escola e a família, pois pretendíamos efectuar mudanças na dinâmica da turma, na disciplina em que se interveio (L P) para se atingirem resultados que pudessem ser aplicados noutras disciplinas em que o aluno não interagira nem aprendia com os colegas de turma, ou seja, permitir a inclusão plena do aluno na sua turma.

Consideramos que este foi o método de pesquisa que melhor se adequou a este trabalho, visto que, como método, dinâmico, flexível, interactivo, permitiu a produção de saberes ao

longo de todo o processo e a participação de todo o grupo, a obtenção de conhecimentos práticos apoiados numa base teórica. Desenvolveu-se numa espiral de Sessões de planificação, acção e reflexão. Além disso, permitiu “promover uma diferenciação pedagógica inclusiva ao invés de uma diferenciação que retoma e reforça a uniformidade, a exclusão “ (Sanches, 2005, p. 140), implicando uma prática reflexiva por parte do docente.

A investigação-acção, enquanto processo sequencial que exige planificação, intervenção, avaliação e reflexão dos profissionais em contextos reais, visa a melhoria na qualidade das suas práticas e a compreensão sobre as mesmas. O contributo da investigação-acção na prática educativa pode e deve levar a uma participação mais activa do professor, como agente de mudança. Ao utilizarmos esta metodologia neste Projecto, aquilo que pretendíamos era a mudança na forma e na dinâmica da intervenção educativa que realizamos no dia-a-dia, nas nossas aulas. Esta intervenção só foi possível porque nos implicámos todos (alunos, professor de LP e de E E, directora de turma, pais) num mesmo dinamismo de acção e intervenção. Segundo Sanches (2005) para que esta mudança seja efectiva, é necessário compreender a forma como os indivíduos envolvidos vivenciam a sua situação e implicá-los nessa mesma mudança, pois são eles que vão viver com ela.

Associar a investigação - acção à prática educativa do professor significa, para Matos (2004) tomar consciência das questões críticas relativas à aula, criar predisposição para a reflexão, assumir valores e atitudes e estabelecer congruência entre as teorias e as práticas.

O tipo de aprendizagem proporcionado pela investigação-acção facilita a compreensão e a vivência de um determinado problema. Para Santos (2002) esta metodologia apresenta as seguintes características: desenvolve-se de uma forma cíclica ou em espiral, consistindo na definição do âmbito e planeamento, antes da acção, seguido de crítica e reflexão; facilita um misto de capacidade de resposta e de rigor nos requisitos da investigação-acção; proporciona uma ampla participação geradora de responsabilidade e envolvimento; produz mudanças inesperadas e conduz a processos inovadores.

Para Sousa (2005) a investigação-acção apresenta-se como:

um estudo situacional, ligando-se com o diagnosticar de um problema num dado contexto específico, procurando a sua resolução nesse contexto. É eminentemente participativa, colaborando activamente na investigação tanto o professor como os alunos, experimentando diferentes situações e procurando as soluções mais adequadas. É auto-avaliativa, na medida em que há uma constante avaliação das situações, com o objectivo de procurar os caminhos mais eficazes (p.98).

De acordo com Sanches (2005, p. 137) esta metodologia considera “o ‘processo de investigação” em espiral, interactivo e focado num problema, pelo que o primeiro passo para o desencadear é a identificação e a formulação do problema de uma forma objectiva

e susceptível de ser intervencionado”. O passo seguinte será, depois de aplicadas todas as técnicas de recolha de dados - entrevista, a observação naturalista, a sociometria e a análise documental - diagnosticar a questão de partida e realizar uma avaliação da situação de chegada. A mesma autora (2005, p. 137) apresenta como ponto de partida “uma situação com a qual o professor está insatisfeito ou que deseja melhorar (situação real) e, como ponto de chegada, aquela que gostaria que acontecesse (situação desejável) ”. Após analisarmos toda a informação recolhida, estaremos em melhores condições para compreender de maneira mais elucidada a questão problemática, para que, de uma forma mais convincente e segura possamos tomar decisões quanto ao tipo de intervenção a implementar, a fim de atingirmos a situação que pretendemos tornar realidade (Sanches, 2005). A tomada de decisões sobre as mudanças a realizar e a sua operacionalização é indissociável do envolvimento de todos os sujeitos na investigação-acção (Esteves, 2008), uma vez que esta implica um processo colaborativo e participativo numa “dinâmica de acção/reflexão/acção contínua e sistemática” (Sanches, 2005, p. 128).

Neste sentido, para a construção deste Projecto, tivemos de elaborar um Plano de Acção com as planificações das sessões de aula e registo dos objectivos gerais e específicos, as estratégias a implementar, os recursos e todos os intervenientes, bem como, a avaliação a efectuar, através da construção de grelhas. Para tal, contamos com a colaboração do Director de Turma, da docente de língua Portuguesa e da família.

Após a elaboração deste Plano de Acção passámos à fase seguinte que foi a da intervenção com a aplicação do mesmo, repartido por doze sessões de aula. Um trabalho desta natureza deve ser, de acordo com as indicações que Sanches (2005) refere, um trabalho por etapas temporais e objectivos intermédios, acompanhado de reflexões intermédias para alcançarmos novas etapas de execução ou reformularmos as que não estiverem a ser conseguidas da forma pretendida.

A intervenção desenvolveu-se a partir da identificação das necessidades, verificadas após o tratamento dos dados obtidos com a aplicação das técnicas de recolha de informação, que a seguir iremos analisar. De todo o trabalho realizado fizemos uma avaliação global, para apreciação e análise.

O contributo deste tipo de intervenção foi fundamental para uma reflexão sistemática sobre a nossa prática educativa com o objectivo de a transformar e melhorar. E este deve ser o grande desafio que se impõe a todos nós, professores empenhados e envolvidos nesta dinâmica de acção na intervenção educativa.

Perguntámos: quantas das pequenas investigações na acção realizadas pelos docentes

nas escolas, não trazem contributos novos para a compreensão da realidade e as modalidades de intervenção? Quantas delas não têm rigor metodológico? A quantas delas foi dada visibilidade para que outros as pudessem aproveitar, contestar ou sobre elas construir conhecimento?

Mas perguntámos também: quantos professores não foram ainda alertados para as possibilidades abertas pelas atitudes e metodologias inerentes à investigação-acção? Quantos deles não foram formados para serem professores-investigadores?

2.2. - Problemática e questão de partida

Qualquer trabalho de investigação começa sempre pela definição ou contextualização do problema, para o qual se pretende encontrar uma solução ou resposta. Esse problema deverá ser analisado por todos os intervenientes no processo, visto que, não se pode fazer investigação sem a cooperação de todos os elementos da equipa de trabalho envolvida, desde o diagnóstico da situação até à sua avaliação final.

De salientar que o cruzamento da informação recolhida com as várias técnicas de recolha e tratamento de dados (entrevista, sociometria, observação naturalista e pesquisa documental), usadas com rigor e profissionalismo, proporcionou-nos uma melhor compreensão de toda a situação problemática, de modo a podermos planificar uma intervenção eficaz para posterior execução do plano de acção.

Definir o problema, é pois, comunicar no que se está a trabalhar e quais os objectivos desse trabalho. Para González (2003), a identificação de um problema real não significa ausência de soluções “apenas representa uma realidade negativa ou desfavorável”.

Desta forma, o presente trabalho consistiu na intervenção, numa situação educacional em que se preconizou um processo de inclusão, de um aluno considerado com NEE, na sua turma, na disciplina de Língua Portuguesa. Este, desde o início do 3º Ciclo do Ensino Básico, frequentava um Currículo Específico Individual (CEI), com Programas Educativos específicos, devidamente elaborados para as áreas curriculares e disciplinas de carácter mais funcional, nomeadamente “Português Funcional”, e com um currículo próprio adaptado às suas capacidades e potencialidades para as áreas curriculares não disciplinares (Formação Cívica, Área de Projecto, Estudo Acompanhado).

Em Língua Portuguesa (L P), esta turma era composta por 15 alunos, leccionada por um só professor, centrando-se os trabalhos realizados na aula, para abordagem dos conteúdos temáticos previamente definidos, numa apresentação expositiva, pouco dinâmica, pouco participativa, culminando com a realização de fichas de trabalho do manual ou elaboradas pela docente. Talvez, por falta de disponibilidade, recursos e saberes para proceder à

implementação, per si, de práticas lectivas de diferenciação pedagógica inclusiva, o Nelson era retirado do contexto de sala de aula desta disciplina. Pois, segundo a sua opinião, não tinha tempo para o Nelson, visto que, ele não acompanhava o ritmo dos colegas, apresentava falta de muitos pré-requisitos e atitudes comportamentais que prejudicavam as suas aprendizagens e as dos restantes alunos, para além de criar um ambiente de grande instabilidade, com interrupções constantes, que impediam o normal funcionamento da aula.

Como campo prioritário da nossa intervenção, definimos o grupo-turma, e não apenas o “nosso” Nelson, por meio de uma gestão de sala de aula alicerçada numa filosofia inclusiva, mais eficaz e eficiente na resposta às necessidades dos alunos, através da aplicação de estratégias e metodologias diversificadas, de aprendizagem cooperativa, trabalho a pares e ensino diferenciado inclusivo, com a finalidade de promover sucesso sócio-educativo em todos os alunos da turma.

Devido ao facto do aluno ter revelado progressos nesta área (L P), e do Conselho de Turma, por proposta do professor de Educação Especial (eu mesmo) ter autorizado, passou a frequentar a disciplina de L P, com os colegas da sua turma, dentro da sala de aula, “em regime experimental, que esperávamos que pudesse ser alargado a outras disciplinas do currículo comum”, tornando a sua inclusão plena na turma, a todas as disciplinas do 9º ano. Assim sendo, ao estar incluído na turma, passou a beneficiar das seguintes medidas de apoio educativo a L P: apoio pedagógico personalizado (artº 17); adequações curriculares individuais (artº 18); adequações no processo de avaliação (artº 20), do Dec-Lei 3 de 2008, de 7 de Janeiro, de acordo com os conteúdos temáticos desta disciplina, devidamente adaptados às suas capacidades e potencialidades, e que foram leccionados a toda a turma. Deste modo, foi-lhe retirado o Programa Educativo específico de “Português Funcional”, segregador e mais restritivo, que tinha sido elaborado e aprovado no início do ano lectivo.

Perante tal, e após o mencionado, propusemos a seguinte questão de partida:

- Como alterar a dinâmica das aulas de Língua Portuguesa, de modo a incluir um aluno considerado com Deficiência Mental Ligeira, gerando aprendizagens e comportamentos significativos para todos?

Em jeito de síntese, podemos afirmar que corroboramos com a opinião de Sanches (2005) ao afirmar que a introdução de transformações numa determinada situação educativa com o propósito de dar solução a problemas identificados só pode ser feita pelos próprios professores, em parceria com os seus colegas, com os seus alunos e respectivas famílias, nos contextos em que as problemáticas se desencadeiam. Os desafios e problemas que os contextos e os seus actores desencadeiam serão resolvidos de forma diferente e mais

eficazmente, se envolverem os principais interessados (como equipa cooperativa) e os ambientes em que surgiram, mobilizando e gerando os recursos necessários e adequados.

E isto porque, de acordo com Perrenoud (2000), não são suficientes as boas ideias que existem para haver uma educação de qualidade. A questão é como torná-las conhecidas, adoptá-las, enriquecê-las e desenvolvê-las. Nesta convicção residiu o que se considerou o cerne desta investigação: diagnosticar, planificar, intervir, reflectir e avaliar sobre formas de inclusão do sujeito na sua comunidade educativa – a turma.

2.3. - Objectivos gerais do trabalho de projecto

De uma forma global, poder-se-á dizer que o objectivo geral deste estudo se traduziu em promover o desenvolvimento integral de um jovem com deficiência mental ligeira, num ambiente escolar inclusivo, a turma do aluno, em Língua Portuguesa.

Além disso, para que tal inclusão fosse eficaz e profícua foi necessária a participação efectiva de todos os intervenientes no seu processo educativo: professor de L P e de E E, em parceria pedagógica, directora de turma, a família e a comunidade local.

Para a execução deste Projecto tivemos de elaborar a respectiva planificação, onde constam os devidos objectivos gerais (quadro 1), distribuídos pelas seguintes áreas de intervenção:

Quadro 1 - OBJECTIVOS GERAIS DO PROJECTO

NA DISCIPLINA DE L P	NO TRABALHO DE PARCERIA PEDAGÓGICA (Com a professora de L P)
- Expressar-se oralmente com progressiva autonomia e clareza; - Desenvolver competências para comunicar de forma adequada; - Experimentar situações que propiciem o prazer da escrita e leitura; - Pesquisar, seleccionar e utilizar a informação de forma eficaz; - Estimular o trabalho a pares; - Desenvolver competências: - na leitura; e na escrita; - na compreensão e interpretação de textos - no funcionamento da língua - Cooperar com os colegas da turma na realização de tarefas; - Melhorar o seu aproveitamento escolar; - Aumentar a capacidade de concentração, de atenção e memória. - Fomentar as relações Interpessoais - Utilizar regras de saudação e cortesia - Promover a sua auto-estima; - Comentar trabalhos apresentados pelos colegas - Participar de forma activa na turma; - Agir assertivamente com os colegas - Estimular a capacidade de participação e realização pessoal	- Partilhar recursos e saberes; - Cooperar mutuamente; - Planear actividades que valorizem a diversidade /criatividade / sociabilidade - Promover o sucesso educativo - Dialogar / intervir / reflectir / avaliar; - Gerir recursos; - Contribuir para a criação de uma sala inclusiva; - Promover aprendizagens interdisciplinares

COM A FAMÍLIA	COM A COMUNIDADE
- Comunicar regularmente com os pais - Envolver os pais no processo de ensino aprendizagem - Sensibilizar os pais para a necessidade de implementar um PIT	- Criar ateliers de ensino-aprendizagem - Valorizar a interação /colaboração com a comunidade - Colaborar com outros técnicos/elementos da comunidade

A mudança curricular estimuladora da inclusão e da aprendizagem cooperativa, contribuiu grandemente para melhorar a qualidade das aprendizagens e promover o sucesso educativo não só do “nosso” Nelson, mas de todos os alunos da turma.

2.4. - Técnicas e instrumentos de pesquisa de dados.

Neste estudo, como já referimos, optámos pela metodologia de investigação-acção, pois na nossa opinião, e com base na teoria aprendida, esta técnica apresentava-se como a mais adequada aos objectivos do presente trabalho. Através deste método pretendíamos auscultar a opinião da directora de turma, acerca das suas concepções e entendimento da diferenciação pedagógica inclusiva, a fim de incluirmos o aluno objecto do nosso estudo, nas aulas “normais” de L P, de forma a “aprender” com os restantes alunos da turma.

Para a realização deste projecto, as técnicas a utilizar para recolha de dados foram a Pesquisa Documental - Projecto Educativo do Agrupamento (PEA), Projecto Curricular de Turma (PCT), Plano Anual de Actividades (PAA), Regulamento Interno (RI), Relatório de Avaliação Psicológica e outros documentos que constavam no Processo Individual do Aluno (PIA) - bem como a entrevista (semi-directiva), a observação naturalista não participativa e a sociometria, pois “cada uma fornece um vislumbre diferente e normalmente válido da realidade e todas elas são limitadas quando usadas isoladamente”(Amado citado por Carmo e Ferreira, 1998, p. 56).

Uma das técnicas de tratamento da informação que utilizámos foi a análise de conteúdo do discurso resultante da entrevista e da observação naturalista efectuada. Bardin (2004) designa o termo de análise de conteúdo como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 37).

2.4.1. - A Pesquisa documental

A pesquisa documental assume-se como uma procura, em documentos de natureza escrita ou visual, de dados necessários a uma melhor fundamentação e validação dos resultados obtidos por meio da aplicação de outros métodos. Embora, e referindo Bell (1997), também possa surgir como “ o método de pesquisa central ou mesmo exclusivo” de

uma investigação.

A pesquisa documental apresenta-se, segundo (Saint-Georges, 2005, p.30) como “um método de recolha e verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação”. Através da aplicação desta técnica tivemos necessidade de aceder à utilização de outras técnicas igualmente importantes, como a observação naturalista, a técnica da entrevista e a análise de conteúdo, com as quais estabelecemos uma relação de complementaridade, gerando novos conhecimentos, através de material empírico novo.

A pesquisa efectuada para a o nosso projecto centrou-se no:

- Relatório Técnico Pedagógico (RTP) – através dele ficámos a conhecer melhor o diagnóstico da situação clínica e as competências do aluno, em diversas áreas;
- Projecto Educativo do Agrupamento (PEA) - este documento, de acordo com o Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro e o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, pretende explicitar os princípios orientadores, os valores, as metas as estratégias e objectivos que os agrupamentos de escolas se propõem atingir na sua função educativa.

O referido documento pretende descrever a forma como os docentes que o elaboraram assumiram o seu conjunto de opções e prioridades de aprendizagem para um horizonte de três anos lectivos, com o objectivo de melhorar o nível e a qualidade da aprendizagem e comportamentos de todos os alunos. É este documento que atribui novas competências e novas responsabilidades aos agrupamentos, que consigna a descentralização e a autonomia.

O PEA constitui-se como um instrumento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola do agrupamento, através do quadro legal em vigor. Enquanto instrumento de gestão deve ser ponto de referência, apresentando um modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pelo agrupamento. Pela sua abrangência pode ser considerado o motor referencial para todos os documentos fulcrais da vida no agrupamento, permitindo uma adequada articulação entre as experiências dos alunos, o meio envolvente, e os recursos existentes. Além disso, este projecto deve reunir as condições básicas, e determinantes para a existência de dispositivos que conduzam à melhoria das situações de ensino-aprendizagem e de organização do currículo com enriquecimento local.

Na opinião de Leite, Gomes e Fernandes (2001), o PEA pode constituir,

uma imagem antecipada do caminho a seguir para intervir positivamente numa dada realidade”, devendo, por isso, “expressar a intenção do que se deseja” e, ao mesmo tempo, conceber-se em torno de um plano que clarifique modos de operacionalização dessas intenções (p. 13).

- O Projecto Curricular de Turma (PCT) - este documento, tal como o PEA, surgiu em cumprimento do Dec-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro. O PCT visa adequar as estratégias de ensino e aprendizagem às características da turma, tendo como ponto de partida a caracterização dos alunos, realizada por meio de um inquérito e da observação directa dos professores que compõem o Conselho de Turma. Através dele, procura-se fazer um diagnóstico dos alunos da turma, tendo em conta os seus interesses e motivações.

O PCT, tendo por base o PEA, procura dar respostas às especificidades dos alunos da turma e, adequadamente conceptualizado, implementado e avaliado, deve permitir o desenvolvimento pessoal e social de todos quantos se incluem nele. A intenção é dar oportunidades e facilitar a integração de saberes que partem de situações reais dos alunos, das famílias e dos elementos da comunidade para gerarem aprendizagens significativas e funcionais. Pretende-se com este projecto que as aprendizagens, numa perspectiva interdisciplinar, sejam integradas na diversidade de saberes e mobilizadoras de competências.

É evidente o papel que o PCT desempenha em todo este processo, uma vez que é no interior da sala de aula que grande parte das intenções educativas se transforma em realidade. A sua articulação é feita com o Plano Anual de Actividades (PAA), os objectivos de aprendizagem e os critérios de avaliação, estabelecendo-se uma linha de actuação comum a todos os professores da turma, nos diferentes domínios da sua acção.

O Plano Anual de Actividades (PAA) é o documento de planeamento elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão do agrupamento que define as actividades a desenvolver ao longo do ano lectivo, a sua organização e recursos, de forma a concretizar os princípios constantes do PEA. Este normativo deverá ser, necessariamente, o ponto de partida para o trabalho a desenvolver na escola e nas turmas, não podendo, contudo, ser redutor em relação a outras actividades de enriquecimento curricular que se considerem emergentes para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Este documento sugere rumos, viabiliza intenções, concretiza metas, apostando numa escola de qualidade, com objectivos consistentes e bem delineados.

Para a elaboração do PAA todas as estruturas internas têm de apresentar actividades que se enquadram no PEA, daí que do contributo de todos resulte este documento que deve ser o plano de acção e intervenção do Agrupamento para o ano lectivo. Do PAA devem constar objectivos, formas de organização e de programação das actividades, inventariação dos recursos envolvidos e avaliação que funcionem como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem dos alunos e do próprio Agrupamento. A avaliação deve conter

instrumentos que permitam saber até que ponto os objectivos propostos foram alcançados, de modo a nortear a acção e intervenção futura dos professores. De realçar que o PAA deve reflectir o trabalho desenvolvido pelo Agrupamento de Escolas, identificando prioridades e organizando respostas adequadas aos objectivos do PEA.

Os PCT, relacionados com o PEA e o PAA, na opinião de Leite et al (2001)

constituem um dispositivo de gestão curricular importantíssimo para a concretização de uma educação de qualidade, que seja significativa para os diversos alunos e que lhes permita desenvolver competências para enfrentar os desafios da sociedade” (p 21).

Através da consulta de todos estes documentos foi possível obter informações e criar as directrizes necessárias para dar corpo ao nosso plano de acção: diagnosticar, planificar, intervir e avaliar. De salientar que o desenvolvimento de projectos na escola deve conduzir a mudanças efectivas das práticas através de processos interactivos e dinâmicos, adequados à especificidade de cada contexto.

2.4.2. - Observação naturalista

A observação naturalista, quando aplicada ao campo da pedagogia, permite a aquisição de informação, que se destaca da obtida através de outras técnicas, em termos de qualidade e quantidade (Estrela, 1994).

Neste contexto, podemos perspectivar a observação aplicada ao ensino como um meio para alcançar a compreensão dos problemas educativos. Segundo Estrela (1994, p. 35) é o “único meio que permite caracterizar a situação educativa.”

Assim sendo, ainda segundo (Estrela, 1994, p. 128) compreende-se a relevância da “observação enquanto suporte da acção pedagógica”. Os dados assim obtidos servem de ponto de partida para o desenvolvimento de estratégias de intervenção eficazes e inovadoras. O autor em causa refere também que “a observação naturalista é, em síntese, uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural e utilizada desde o século XIX na descrição de comportamentos do homem e outros animais” (p.45).

Apesar de se assumir como um instrumento fundamental na recolha de comportamentos e atitudes, apresenta uma grande limitação: “as finalidades e as motivações atribuídas aos comportamentos decorrem da interpretação da relação que o observador estabelece entre o observado e o meio ambiente. Os descritivos obtidos são a expressão desta subjectividade” (Estrela, 1994, p 49). Quanto ao investigador, a sua postura na comunidade assenta no princípio da não participação, limitando-se a proceder a uma descrição objectiva da situação e dos comportamentos por si observados.

Ao realizar a observação, pensámos como Tuckman (2002) que aconselha: “o que devia observar-se é o fenómeno ou acontecimento em acção. Na investigação qualitativa em

educação isto significa, muitas vezes estar sentado nas salas de aula, de forma tão discreta quanto possível e observar os alunos” (p. 523).

2.4.3. - A Entrevista

A entrevista é entendida como uma técnica altamente vantajosa devido à sua adaptabilidade. Bell (1997) refere que podem aparecer dificuldades no decurso da análise das respostas obtidas, mas que, apesar disso, é uma técnica que faculta material precioso e que permite consolidar e validar respostas, anteriormente obtidas através do recurso a outros métodos de recolha de dados.

Para Ketele e Roegiers, (1999) a entrevista é

um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações (p. 18).

Neste projecto foi utilizada a técnica de entrevista semi-directiva, no sentido de recolher dados significativos e de pormenores importantes para planear convenientemente a intervenção, uma vez que “ a finalidade das entrevistas a realizar consiste, em última instância, na recolha de dados de opinião que permitem não só oferecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo” (Estrela, 1994, p.342).

Para tal utilizámos, para cada uma, um guião da entrevista, (anexos 7 e 10), segundo o modelo proposto por Estrela (1986), ou seja, de um conjunto organizado de temas que se pretendiam explorar, dos objectivos gerais a atingir, dos blocos temáticos que queríamos considerar e de uma previsão das estratégias a utilizar pelo entrevistador com o objectivo de conduzir melhor a entrevista de forma a recolher o maior número de informações. Nesses guiões encontravam-se algumas questões que foram sendo exploradas mediante as respostas dadas pelo professor entrevistado.

O entrevistador, como responsável, tem de proceder à legitimação das entrevistas em que clarifica o seu objectivo, motiva os entrevistados para a importância do seu contributo e orienta as questões para obter um vasto leque de informações. Os entrevistados devem deixar-se, na medida do possível, à vontade para se expressarem e para abordarem os principais aspectos. Outras dimensões são o respeito pela disponibilidade, o garante da confidencialidade e o anonimato (Estrela, 1994).

Neste contexto, Merton e Kendall (1946) citado por Bogdan e Biklen (1994, p.134) referem que “as entrevistas qualitativas podem ser relativamente abertas, centrando-se em determinados tópicos, ou podem ser guiadas por questões gerais.”

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem

constituir a estratégia dominante para a recolha de dados, ou, como é o caso do nosso estudo, podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (Bogdan e Biklen, 1994).

Ruquoy et al (1997) chama a atenção para o facto de que a entrevista permite que se acesse apenas parcialmente a informações sobre as representações, prática e quotidiano do contexto, pelo que se torna necessária a sua complementaridade com a pesquisa documental e a sociometria.

As entrevistas (anexos 8 e 11) foram administradas ao professor num ambiente informal, descontraído e sem pressões, procurando sempre deixá-lo responder à vontade. Biggs (1986) citado por Bogdan e Biklen (1994, p. 136) refere a este propósito que “as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os indivíduos estarem à vontade e falarem livremente dos seus pontos de vista.” Como refere ainda o mesmo autor (1994, p. 136) “as entrevistas, devem evitar perguntas que possam ser respondidas “sim” e “não”, uma vez que os pormenores e detalhes são revelados a partir de perguntas que exigem exploração”.

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

Na opinião de Quivy e Campenhoudt (2003) as entrevistas não têm como função verificar hipóteses, mas sim recolher e analisar dados específicos, abrir pistas de reflexão, alargar e precisar os horizontes de leitura, tomar consciência das dimensões e dos aspectos de um dado problema, nos quais não teríamos pensado espontaneamente.

2.4.4. - A Sociometria

Os testes sociométricos, de acordo com Northman e Weld (1957) servem principalmente para detectar as relações ou não, existentes entre as crianças no seio de um grupo. Os autores referem que:

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

No caso concreto - no seio de uma turma - permite-nos perceber se existem conflitos e rejeições e se algum elemento dentro do grupo é marginalizado.

Estrela (1994) completa essa ideia afirmando que:

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

Com a aplicação do teste sociométrico é possível recolher informações sobre a posição social de cada indivíduo no grupo e estudar as relações interpessoais. Ou seja, fornece dados “acerca de relações, popularidade, boas características de grupo de outras qualidades sociais” (Northway e Weld, 1957, p. 31). Este instrumento consiste, de acordo com Bastin (1980), muito simplesmente em pedir a todos os membros de um grupo que indiquem, de entre os seus companheiros, aqueles com quem gostariam de se associar em diversas situações da vida real (no caso de crianças, com quem gostariam de brincar, trabalhar ou estar em determinada situação), podendo, inclusive, designar aqueles que preferem não ter como colegas.

A aplicação adequada do teste sociométrico implica um conhecimento prévio do grupo (idades, interesses enquanto grupo, dados de natureza escolar...) pois só esse conhecimento permitirá que se consiga desencadear a motivação na sua realização (Estrela, 1994).

Apresenta-se, deste modo, como um auxílio precioso para o professor, ao fornecer “indicações sobre a vida íntima dos grupos que educa ou examina, assim como sobre a posição social e o papel de cada indivíduo nesses grupos” (Bastin, 1980, p. 15), elementos imprescindíveis no seu trabalho diário com a turma.

2.5. - Procedimentos para a recolha e análise de dados

Ao longo deste trabalho recolhemos informação através da consulta de documentos oficiais e outros. Esta informação serviu de base para o diagnóstico da situação e de ponto de partida para a planificação da intervenção. É sempre um risco a análise dos dados recolhidos, pois implica a selecção e interpretação dos mesmos e nem sempre é totalmente fidedigna. Além disso, podem transparecer motivações, receios ou outras condições que vão influenciar o discurso do sujeito inquirido ou a própria observação. Procurámos, assim, um processo que nos garantisse, de alguma forma, a exploração da informação, com muita seriedade, tentando ser o mais objectivo possível.

Segundo Bru (2001), não podemos pensar que nenhum método é infalível, uma vez que haverá sempre alguma subjectividade na recolha de dados, até porque logo aí implica uma decisão e selecção da informação a recolher, por isso “nenhum método de recolha de dados pode ser considerado como perfeitamente adequado ao projecto de investigação que o torna necessário ou ainda, como perfeitamente neutro” (p. 51). No entanto, deveremos

optar e excluir a informação que não se enquadra no objecto de estudo ou que não servirá para atingir o objectivo previsto.

No que diz respeito à pesquisa documental (anexo 1) e como referimos no início deste capítulo, foram consultados alguns documentos a fim de recolhermos informação sobre o percurso escolar do Nelson, nomeadamente, o PIA, o PEI, o CEI e diversos relatórios médicos. Para nos inteirarmos melhor sobre a situação do grupo-turma, consultámos o PCT e algumas actas de reuniões do respectivo Conselho de Turma, assim como, consultámos o PEA para caracterizarmos o contexto escolar em que esta turma estava inserida.

Para a elaboração deste projecto realizámos uma observação naturalista do tipo não participativo, em dois momentos distintos, de forma a obtermos informações complementares às adquiridas por meio das restantes técnicas aplicadas e assim aprofundar os nossos conhecimentos da situação problema alvo da nossa investigação-acção, e mais concretamente, a estrutura dinâmica deste grupo, isto é, tanto o tipo de relações estabelecidas entre aluno/aluno, como aluno/professor/aluno, bem como o funcionamento deste grupo em contexto de sala de aula, uma vez que, como Bell (1997) defende, este tipo de técnica (observação directa), quando aplicada, pode ser dos meios de recolha de dados mais fiável.

As duas observações ocorreram em contexto de sala de aula, visto que queríamos observar e avaliar as atitudes comportamentais e a interacção do Nelson, no grupo-turma, bem como auscultar a opinião da directora de turma. Efectuaram-se nos dias 10 de Dezembro de 2009, no período da tarde, das 15,50h até às 16,35h, e em 27 de Maio de 2010, das 10.50h às 11.35h. A primeira observação decorreu na aula de Estudo Acompanhado (E A), e a segunda numa aula de L P, visto o aluno, nesta data, já frequentar esta disciplina com os restantes colegas de turma.

Refere Peretz (1998) que o conteúdo das observações é determinado pela escolha do local. Perante tal tivemos muito cuidado na escolha do local ocupado pelo observador, na sala de aula, (anexo 6) fixo e sentado na retaguarda dos alunos, o que permitiu o registo de um grande número de comportamentos praticados pelos elementos da turma, no espaço natural do aluno em análise.

Definimos, tal como Esteves (2008) aconselha, o contexto a observar, os sujeitos e respectivos comportamentos, delinearam-se os objectivos da observação e efectuaram-se os devidos registos, por ordem cronológica, respeitando a sua posição de desenvolvimento.

Estas observações foram importantes porque permitiram estabelecer um contacto directo com a directora da turma que era, igualmente, professor de EA, assim como

conhecer melhor a turma e o ambiente educativo. Recolhemos, também, informação útil que nos permitiu seguir uma linha de orientação para pensarmos, planearmos e reformularmos a nossa intervenção educativa.

Os registos dos comportamentos (verbais e não verbais) observados encontram-se organizados de forma cronológica nos respectivos protocolos das observações naturalistas (anexos 2 e 4), e, posteriormente, trabalhados e organizados em grelhas de análise dos citados protocolos (anexos 3 e 5).

Após a análise das observações, realizámos, também, uma entrevista à professora e directora de turma, em Dezembro de 2009, (anexo 8) para sabermos a sua opinião relativamente aos alunos considerados com NEE e a sua posição sobre a inclusão plena na turma, do Nelson, na disciplina de Língua Portuguesa. Num segundo momento, Junho de 2010, foi realizada nova entrevista (anexo 11) para fazer o balanço do trabalho realizado.

É de realçar que, tal como foi preconizado por Estrela (1994) as entrevistas utilizadas foram de tipo semi-directiva, no sentido de dar a palavra ao entrevistado, interferindo o menos possível e evitando influenciar o mesmo. Também foi deixado espaço para que o entrevistado falasse abertamente e pudesse de alguma forma expor as suas dúvidas.

Segundo Bell (1997), a preparação de uma entrevista deve seguir as seguintes etapas: em primeiro lugar temos de seleccionar tópicos de temas que pretendemos analisar e a partir daí construir as questões que iremos apresentar ao entrevistado. De seguida, devemos organizar tópicos e apontar em fichas ou folhas de papel e, então, ordenar as perguntas. Devemos, igualmente, manter um bom relacionamento com o entrevistado, tendo em atenção ao tempo e registar as respostas de forma a saber quando a entrevista terminou.

Para aplicação desta técnica tivemos igualmente, de construir um guião para cada uma das entrevistas (anexos 7 e 10), que teve como principal tarefa mediar e orientar a entrevista, servindo de base para desenvolvemos as nossas questões, em consonância com os objectivos deste estudo e sustentadas pela literatura revista.

Aquando da realização da entrevista semi-directiva, Bell (1997) refere que o entrevistador tem de conhecer todos os temas sobre os quais tem de obter reacções por parte do inquirido, limitando-se a colocar as questões e a sondar opiniões, e dando ao entrevistado a possibilidade de abordar livremente o assunto. Ainda sobre esta técnica, Albarello et al. (1997, p. 111) salienta o quão fundamental é, “antes de começar a entrevista, o entrevistador (...) pôr o interlocutor à vontade de vencer as suas últimas apreensões”.

Com base nas opiniões destes dois autores realizámos as entrevistas (anexos 8 e 11), com a enfatização do interesse do estudo, motivação do entrevistado e explicação do

porquê da sua escolha, tendo para o efeito procedido à calendarização das mesmas, mediante a disponibilidade do inquirido.

Iniciámos as entrevistas, agradecendo a disponibilidade manifestada e com uma conversa informal, de forma a quebrar o gelo inicial. Desta forma procurámos criar uma atmosfera onde o entrevistado se pudesse sentir à vontade para expressar as suas opiniões.

No decorrer das entrevistas recorreremos a uma linguagem simples, acessível e de fácil compreensão para o entrevistador, evitando-se “induzir qualquer tipo de estruturação ou valorização de determinados pontos de vista” (Albarello et al., 1997, p. 112).

Uma vez que era nossa pretensão gravar as entrevistas, tivemos de pedir autorização, salvaguardando desde logo que éramos os únicos a aceder às gravações que, conjuntamente com as respectivas transcrições, seriam documentos anónimos e confidenciais, avisando que se destinariam única e exclusivamente para fins académicos.

Após a recolha áudio das entrevistas, que duraram cerca de 40 minutos cada uma, transcrevemo-las, o mais fielmente possível de modo a podermos realizar a análise e tratamento da informação. Transcrições, essas, operacionalizadas nos respectivos protocolos das entrevistas (anexos 8 e 11) e que possibilitaram, posteriormente, a elaboração das grelhas de análise de conteúdos (anexo 9 e 12). Estas foram construídas com o objectivo de facilitar a leitura e a interpretação das principais unidades de informação retiradas dos protocolos das entrevistas. Para a elaboração dessas grelhas definiram-se categorias, como sugere Albarello et al. (1997), que permitiram agrupar as unidades de informação (“Perfil do entrevistado”, “Perfil da turma”,) das quais resultaram ainda as respectivas subcategorias.

No presente trabalho, tendo por base o modelo de Estrela (1994), foi elaborado um teste sociométrico, por ser um instrumento de rápida e fácil aplicação, tendo o mesmo sido aplicado nos dias 2 de Dezembro de 2009 e 1 de Junho de 2010. Com a utilização do mesmo pretendeu-se aferir quais os alunos mais e menos populares dentro do grupo turma, tanto ao nível da socialização como ao nível da interacção em momentos de trabalho, verificar a qualidade das interacções entre sexos e apreciar a existência de grupos. Para tratamento dos dados procedeu-se à codificação do nome dos alunos, em números, tendo-se elaborado as respectivas matrizes das escolhas (anexos 13 e 15) e rejeições (anexos 14 e 16. Através da matriz tornam-se claros os subgrupos existentes e quais as crianças que são indiferentes para outras (Nothway e Weld, 1957), as rejeições e escolhas feitas, os alunos mais e menos escolhidos, os alunos mais e menos rejeitados (Estrela, 1994).

Neste teste, de acordo com Northway e Weld (1957), foram apresentados três critérios - escolha, tendo em conta a faixa etária, hábitos e interesses relacionados com as práticas diárias dos alunos da turma: “Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias?”, “Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo?”, “Quem escolherias para jogar contigo nas “furos” e intervalos das aulas?”. Em cada questão existiam três opções referentes às escolhas (preferências) e uma às rejeições, que tinham de ser respondidas por ordem de preferências: do mais para o menos preferido.

O teste foi feito individualmente, por cada um dos alunos da turma do Nelson, após uma breve explicação de como deviam responder. Foi igualmente explicado que os dados se destinavam à realização de um trabalho de investigação e que seriam confidenciais.

Com os dados recolhidos do teste sociométrico pudemos perceber melhor quais os amigos preferíveis do “nosso” aluno e se os colegas que ele considerava seus amigos eram, também, os que gostavam dele de modo especial; compreender as aproximações ou afastamentos entre rapazes e raparigas ou entre alunos de nacionalidades diferentes; entender a real estrutura do grupo, e se este era constituído por pequenos grupos mais ou menos fechados ou se havia interação perfeita. Também se conseguiu averiguar quais os líderes dentro do grupo, ou seja os elementos mais influentes.

Para tentar perceber a evolução do grupo, também seria possível através deste método, aplicando-o em diferentes momentos. Neste caso, apenas o aplicámos uma segunda vez (anexos 15 e 16), em Junho de 2007, para apurarmos e compararmos se o tipo de relações que estabeleceram, progrediram ou regrediram ao longo deste período de intervenção.

No entanto, Estrela (1994) considera que para além de vantagens que são reconhecidas por diferentes autores, os dados obtidos no teste devem ser utilizados pelo aplicador/investigador de forma crítica uma vez que é possível que, o que o indivíduo regista/afirma no teste (escolha ou rejeição), possa não corresponder ao seu comportamento em acção. Ou seja, o(s) elemento(s) do grupo escolhido(s) ou rejeitado(s), no teste, para trabalhar ou brincar, podem não ser aquele(s) a quem o aluno, por opção, se vai juntar ou de quem se afasta quando está numa situação de trabalho ou brincadeira. Desta forma os dados obtidos no teste devem comparar-se com os dados obtidos por outros processos, para considerar ou não, como "exacta" a informação recebida.

3 - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DA INTERVENÇÃO

3.1. - O contexto escolar

A escola onde decorreu a nossa intervenção pertencia a um Agrupamento Vertical de Escolas do Alentejo. Este era composto por 4 estabelecimentos de ensino repartidos por 3 Freguesias do Concelho. Na Sede de Concelho funcionavam três estabelecimentos: uma Escola Básica do 1º Ciclo, um Jardim de Infância e uma Escola Básica Integrada do 2º, 3º Ciclos e Secundário, onde estava instalada a sede do Agrupamento.

3.1.1. - O espaço físico e logístico

De acordo com as informações retiradas do Regulamento Interno (R I) e do Projecto Educativo do Agrupamento (PEA), o edifício onde estava situada a sede do Agrupamento era típico dos anos noventa, para as Escolas Básicas. Foi implementado no ano lectivo 96/97 e era constituído por um edifício central de 2 pisos, aos quais se encontravam ligados, por um corredor, o Refeitório, o Bufete, a sala de Convívio dos Alunos, a Sala de Convívio do Pessoal não Docente, o serviço de Papelaria e a Reprografia. No espaço circundante à Escola, existia um recinto Polidesportivo e respectivos balneários.

A população escolar deste Agrupamento, que funcionava em regime diurno e nocturno, era constituída por 446 alunos, que pertenciam a todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar ao secundário, incluindo cinco Cursos de Educação e Formação de Adultos.

Dos 446 que pertenciam ao Agrupamento, 26 eram alunos considerados com NEE, que beneficiavam de medidas educativas, no âmbito do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro.

Quanto aos recursos materiais, existiam na escola diversos materiais audiovisuais, computadores em todas as salas de aula, alguns quadros interactivos devidamente equipados em termos informáticos, de acordo com o “Plano Tecnológico Educativo” e vários espaços reservados para acesso à Internet.

3.1.2. - Recursos humanos

Relativamente aos recursos humanos, o Agrupamento era composto por 69 professores, sendo 26 do Quadro de Agrupamento, 19 de Quadro de Zona Pedagógica, 11 Titulares e 13 com Nomeação Provisória (Contratados). Pertencia ainda à escola um Técnico de Mobilidade e Orientação e, a tempo parcial, uma psicóloga e uma Terapeuta da Fala, em parceria com outra Instituição.

A nível de pessoal não docente, esta escola tinha ao seu dispor 32 funcionários (administrativos, auxiliares de acção educativa, cozinheiras e porteiros).

3.1.3. - Dinâmica educativa

Para muitos autores, a aprendizagem afigura-se como sendo o núcleo da psicologia. Tudo

porque, é a aprendizagem que determina o nosso pensamento, a nossa linguagem as motivações, as atitudes, a personalidade.

Por esta razão é evidente que o desenvolvimento humano dependa da aprendizagem, sem ela deixamos de aperfeiçoar as qualidades que nos são peculiares, já que, praticamente todo o nosso pensamento e comportamento foram aprendidos.

Segundo Santos (2002), a aprendizagem é uma associação entre o estímulo e a resposta resultante de um acto do sujeito, é uma mudança relativamente estável e duradoura do comportamento e do conhecimento. Esta mudança do comportamento está relacionada com o exercício e a experiência, com a descoberta.

Independentemente dos vários tipos de aprendizagem, não se deve ignorar alguns factores que podem influenciar o desenvolvimento humano. Por exemplo, no caso de uma criança, a cultura dos pais, o meio ou o convívio social, o poderio económico dos pais, a escola que frequenta, criam situações diferenciadas de aprendizagem.

Ao consultarmos a Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, já alterada nalguns artigos, pela Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro, que aprova o estatuto do aluno do ensino básico e secundário, apercebemo-nos que se pretende que a escola se articule com o meio envolvente e que o processo de aprendizagem contemple uma certa inovação e adaptação da organização escolar às necessidades individuais ou colectivas dos seus elementos.

A escola actualmente deve assumir uma estrutura que permita uma avaliação e posterior adaptação, de forma a responder às exigências da sociedade moderna. Essa estrutura organizacional com todos os normativos burocráticos (RI, PEA; PCT, PAA, ...) deve permitir uma mudança na forma dos professores e dos outros elementos da comunidade agirem dentro da organização, mas depende também das atitudes dos diferentes parceiros.

Assim, ao consultarmos o Regulamento Interno (RI) e o Projecto Educativo do Agrupamento (PEA), verificámos que nestes documentos estava mencionada a dinâmica educativa que servia de orientação a todos os estabelecimentos de ensino que o constituíam. Esta dinâmica iria contribuir para a criação de uma comunidade escolar aberta, justa e democrática, capaz de dar resposta a novas situações, e em que todos os intervenientes no processo ensino-aprendizagem (alunos, professores, pessoal não docente e famílias) trabalhassem num ambiente de respeito, cooperação, formação cívica, educação para a cidadania e solidariedade.

Constava no PEA, que este diploma

consagra a orientação educativa da escola, é elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, explicita os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa (p.14).

Recomendava, também (p.25)

- aplicação de medidas de apoio pedagógico para minorar as dificuldades de aprendizagem e de inclusão dos alunos (ex: tutorias, aulas de recuperação, planos de acompanhamento ...);
- implementação de práticas de diferenciação pedagógica inclusiva dentro da sala de aula;
- celebração de contratos pedagógicos em todos os ciclos, no início do ano, com definição explícita das regras e assinados pelos alunos, professores e pais;
- preparação para inserção de alunos NEE na vida activa (em entidades da comunidade local);
- valorização do papel da família na acção, orientação e acompanhamento escolar do aluno;
- inclusão de alunos NEE, na comunidade escolar, de acordo com as suas capacidades e necessidades;
- divisão de tarefas entre docentes, num trabalho de co-responsabilização e rentabilização de esforços;
- estimulação do trabalho de programação/planificação em grupo (por anos, por grupos, ...)
- desenvolvimento de projectos que tenham em vista a educação alimentar, educação para a saúde, educação ambiental, educação para a cidadania, numa perspectiva multidisciplinar;
- dinamização e utilização da biblioteca;
- realização de acções de sensibilização na comunidade.

Neste documento podia ler-se, ainda, que:

- existem vários clubes (música, desporto escolar, artes e ofícios) dinamizados por docentes, que proporcionam aos alunos vivências e interacções diversificadas .
- a comunidade local deverá ser chamada a colaborar e a intervir na vida da Escola, estreitando-se a rede de ligações com as famílias, autarquias, empresas, e outras instituições;

A construção do PEA, como trabalho colectivo realizado em “benefício dos alunos”, pressupõe o estabelecimento de prioridades educacionais e a identificação de estratégias de intervenção; a participação de todos os intervenientes, espelhando a imagem de toda a comunidade educativa. Só conhecendo o PEA na sua globalidade, se pode compreender a natureza dos problemas e adequá-los à prática quotidiana, de forma a conseguir-se alcançar as finalidades a que este se propõe.

No presente ano lectivo foi referido nos diversos relatórios das estruturas de articulação intermédia (Departamentos Curriculares, Conselhos de turma, Reuniões de Directores de Turma) que as actividades propostas e desenvolvidas corresponderam às necessidades e interesses dos alunos e em harmónica articulação com o PEA.

Quanto ao PAA, não deve ser uma mera lista de actividades a levar a cabo ao longo do ano lectivo. Ele deve ser acima de tudo, uma súmula de propostas de actividades que todos os elementos podem e devem propor, desde que devidamente enquadradas no PEA.

Da análise pormenorizada do PAA, da informação que recolhemos através de reuniões que mantivemos com outros colegas e de diversos relatórios a que tivemos acesso, identificámos as seguintes limitações para que este documento pudesse produzir os efeitos desejáveis: muito ambicioso, excesso de actividades programadas; demasiada concentração

de actividades no terceiro período lectivo, em dias específicos da semana, contemplando sempre os mesmos docentes; articulação pouco consistente entre ciclos: pré-escolar, ensino básico e secundário; fraco envolvimento dos pais e encarregados de educação nas actividades, nomeadamente, no 3º ciclo e no ensino secundário.

A envolvimento dos pais e encarregados de educação na vida da escola não foi uniforme, participando activamente em algumas actividades como, por exemplo na recepção de alunos e encarregados de educação organizada pela escola no início do ano lectivo e tendo uma baixa participação noutras, por exemplo nos contactos com os directores de turma.

Por outro lado, foram referenciadas algumas sugestões para o futuro desenvolvimento do PAA, com vista a melhorar as aprendizagens dos alunos, de entre as quais destacamos: definição de um tema aglutinador que envolva todos os Departamentos Curriculares; articulação mais consistente entre disciplinas, anos e ciclos de escolaridade; realização de actividades de intercâmbio cultural ou desportivo entre escolas próximas; promoção de acções de formação e sensibilização para pais e encarregados de educação; realização de acções de formação para professores, sobretudo, na área das TIC; redução do número de eventos previstos no PAA; maior animação e dinamização da Biblioteca Escolar; fomento de um maior envolvimento dos pais e encarregados de educação.

Relativamente aos alunos considerados com NEE, o PEA preconizava a criação de ambientes educativos para que todos tivessem atendimento e resposta adequada às suas necessidades individuais e pudessem participar activamente nas diferentes actividades. Todos os alunos referenciados foram avaliados pelos elementos do Núcleo de Educação Especial e, caso se justificasse, sujeitos a avaliação técnico-pedagógica e integrados no Regime Educativo Especial ou beneficiariam de outras medidas de apoio educativo mencionadas no Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro.

Referia, ainda, o PEA que

compete a uma equipa (professores, outros técnicos e família) a elaboração de todo o processo (PEI, CEI, PIT, ...) que permita corresponder às particularidades e necessidades que os alunos apresentem, de modo a se implementarem estratégias e metodologias adequadas a cada aluno, tendo em vista o seu sucesso educativo (p. 21).

Com base na informação retirada da pesquisa documental (anexo 1), “todos os intervenientes no processo ensino-aprendizagem (alunos, professores, pessoal não docente e famílias) devem trabalhar num ambiente de respeito mútuo e solidariedade” devendo a escola “estabelecer parcerias com diversas entidades”.

Ao analisarmos a primeira entrevista (anexo 9) verificámos que a directora de turma referiu que para adequar o processo de ensino-aprendizagem a todos os alunos, “os professores das disciplinas e de E E, reuniam quinzenalmente, para planificarem e

discutirem estratégias de trabalho”, assim como, para “reflectirem como decorreram as aprendizagens e prepararem as aulas”.

Funcionava um evidente “trabalho em equipa”, verificando-se uma “co-responsabilização entre o professor de apoio educativo e os outros professores da turma, (...) às planificações e programações”.

De realçar que no seu entendimento, “o professor de apoio é um recurso complementar que o professor da turma tem”, “uma mais-valia para todos os alunos da turma e um recurso indispensável da comunidade escolar”, devendo existir uma “relação de abertura, de diálogo e de partilha entre professores”, para que estes “não se sintam isolados”.

À equipa de professores “cabe gerir a diversidade e as necessidades dos alunos nas salas de aula e adaptar o currículo”. Continuou o seu relato, afirmando que, “não devemos esquecer que cada jovem tem um ponto de partida e uma cultura diferente, que ao serem respeitados podem melhorar as aprendizagens”. Por isso, “devemos permitir a sua participação, [dos alunos considerados com NEE] o mais possível, nas experiências de aprendizagem, a fim de se sentirem integrados na escola”. Pois, os problemas dos alunos considerados com NEE devem-se, sobretudo “ao modo como as escolas se organizam e à qualidade das respostas educativas nas salas de aula”. Neste sentido, “todos os alunos, não devem ser vistos como um problema (...) mas como um desafio”, completou.

Relatou-nos algumas vivências e experiências que teve durante a sua vida, com outros docentes, nomeadamente, com os professores de apoio educativo, acabando por contar que “trabalhar em parceria e articulação com outro colega é útil”, visto permitir a implementação de “práticas educativas diferenciadas”, desenvolver um “processo de ensino-aprendizagem mais motivante e eficaz”, de forma “a combater o isolamento do professor da turma”, pois este ao estar em contacto permanente com outro colega, é-lhe proporcionado momentos de “trabalho cooperativo e aprendemos uns com os outros”.

Durante o seu percurso de docência não vislumbrou “nenhuma desvantagem em estarem integrados [alunos NEE] no ensino regular”, pois “a escola deve ser de todos e para todos”.

A sua prática lectiva mostrou-lhe que “a inclusão de alunos NEE em turmas do ensino regular tem uma influência positiva no processo da aprendizagem”, visto que “são uma fonte de enriquecimento, de tolerância e respeito pelos outros” e “todos terem algo a transmitir e a receber dos outros.”

Por outro lado, chegou a hora das escolas pensarem em “aspectos como a sua organização”, a “utilização adequada dos recursos”, com vista à criação de “um ambiente inclusivo e acolhedor”, que proporcione “as mesmas condições de acesso e de sucesso no

ensino” [para todos].

Em virtude da “educação estar em constante mudança... é exigido um novo educador”, apelando esta docente, a todos os professores, “à mudança de mentalidade, à mudança das práticas, à responsabilização, à reflexão, à colaboração de toda a comunidade educativa”, pois todos nós “devemos rever os nossos conceitos sobre as formas de ensino”, visto que “passamos a ser responsabilizadas pelos resultados dos alunos”.

Também a comunidade local teria um papel importante e contribuiria, certamente, de uma forma mais eficaz para uma melhor inclusão sócio-educativa dos alunos, se disponibilizasse e facultasse outras oportunidades funcionais existentes nos seus serviços.

Em sua opinião, devem [os professores] “articular com as famílias e com a comunidade local a participação e colaboração dos pais no processo educativo destes alunos [considerados com NEE]”, visto que eles “têm uma grande influência na adaptação e no sucesso escolar dos seus filhos”. De destacar que o nosso Agrupamento aderiu ao Projecto Educação para a Saúde, tendo-se constituído uma equipa que elaborou e desenvolveu actividades, que foram integradas no (PAA) do Agrupamento. Estas foram diversificadas, tentando-se ocupar os alunos de forma lúdica e formativa, promovendo a ocupação saudável dos tempos livres e envolvê-los em iniciativas que impulsionassem a sua inclusão na escola, desenvolvessem o seu espírito crítico, de partilha e respeito por si e pelo outro. Neste âmbito foi também criado um Gabinete de apoio aos Jovens e um e-mail onde podiam colocar as suas dúvidas e questões.

Na escola em que trabalhei como professor de Educação Especial, e na qual decorreu a nossa investigação, existia um Núcleo de Educação Especial constituído por mais duas docentes especializadas, um técnico de Mobilidade e Orientação que supervisionava um aluno cego, uma psicóloga e uma terapeuta da fala. Este Núcleo funcionava em articulação com o Director do Agrupamento, com os Directores de Turma, os docentes das disciplinas e restantes elementos da comunidade educativa.

Os docentes deste Núcleo proporcionavam aos alunos referenciados com NEE, o tipo de apoio necessário, de acordo com as medidas educativas definidas, nos seus PEIs. Para o efeito reuniam periodicamente com os professores das disciplinas em que intervinham, no sentido de planificarem em conjunto as actividades a desenvolver com os alunos. Deste modo, existia uma dinâmica entre saberes complementares (o do professor da turma e o do professor de E E) que iria proporcionar aprendizagens significativas para todos os alunos, através da implementação de metodologias e estratégias de ensino diversificadas.

Não podemos deixar de referir que esta construção de aprendizagens significativas na

escola, conseguida através da contextualização dos conteúdos em situações ligadas à vida real, ajudou o “nosso” Nelson a compreender melhor a realidade, adaptar-se às situações de instabilidade social, e a melhorar o seu processo de ensino-aprendizagem, bem como a sua inclusão na comunidade educativa.

Em termos de organização, o Agrupamento estabelecia protocolos de colaboração com diversas entidades, nomeadamente, a Câmara Municipal local, o Centro de Recursos e Intervenção da Região, e a CERCi distrital, quer através de disponibilização de técnicos, quer da colocação de alunos nos Centros de Actividades Ocupacionais.

3.1.4. - Preocupações para dinamizar uma escola de sucesso

A escola, enquanto meio educativo, exerce influência em todas as crianças e, principalmente, nas crianças consideradas com NEE's. É, por isso, fundamental que os professores da turma consigam transmitir sentimentos positivos e demonstrar afecto, particularmente, junto dos alunos “diferentes”. Tal atitude facilita a inclusão, desperta sentimentos idênticos nas outras crianças, que rapidamente adoptam as mesmas atitudes, promovendo um ambiente propício para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos os alunos.

A colaboração e cooperação entre os diversos intervenientes no processo educativo do aluno considerado com NEE's, nomeadamente pais, educadores, órgãos de gestão, terapeutas, psicólogos..., são o ponto fulcral do sucesso educativo. Quanto maior e mais alargado for o leque de conhecimentos que o professor possui acerca do aluno e da sua problemática melhor será o trabalho de adequação que este tem de realizar. Este conjunto de informações servirá de orientação e permitirá que o processo de adequação e modificação do ambiente de sala de aula, de adopção de estratégias e de actuação respondam eficazmente às necessidades físicas, psicológicas e educativas do aluno.

Nos últimos tempos têm ocorrido mudanças nos discursos da educação que enquadram as formas e os modos de organização da escola e do currículo. Assim, em todos os debates da educação são frequentes termos como “autonomia da escola”, a “escola como lugar de decisão”, “professores como gestores activos do currículo”, “Projecto Educativo Agrupamento/Escola”, “Projecto Curricular de Turma”, ...

Esta terminologia só recentemente, década de 90, se impôs,

face ao actual reconhecimento da instituição escolar e dos seus docentes com funções que se afastam do mero cumprimento de um currículo prescrito a nível nacional, e que se supõe ser desenvolvido de forma idêntica em todas as escolas independentemente dos contextos em que se inserem, dos recursos de que dispõem e das características da população que as frequenta. (Leite, Gomes e Fernandes, 2001, p. 27).

Actualmente, espera-se que a escola incorpore e mobilize saberes e recursos que a transformem numa instituição de vivência e aprendizagem das culturas e da democracia e, conseqüentemente, que a tornem num espaço propiciador de sucesso educativo para todas as crianças e jovens. É nesta concepção de escola que se situam os conceitos de “Projecto Educativo de Agrupamento/Escola (PEA)”, “Projecto Curricular de Turma (PCT)” e Plano Anual de Actividades (PAA), entre outros.

À Escola de hoje é pedido que desempenhe papéis que excedem em muito a mera transmissão e aquisição de saberes. Não se pode, mais, esquecer a dimensão social presente na educação. A Escola é, portanto, uma instituição que não se esgota na instrução e que tem de ampliar o seu papel a uma formação geradora de uma real educação.

Mas estas novas responsabilidades da Escola implicam que ela institua uma forte relação com os contextos e a comunidade em que está inserida, sendo o PEA o instrumento privilegiado para estabelecer esta rede de comunicações e relações. Implicam, igualmente, reconhecer-lhe autonomia e implicam conceber os professores como agentes activos na configuração do currículo.

Assim, o currículo é visto de uma forma global, contemplando as várias áreas do conhecimento desde as técnico-operacionais, económicas, físico e sócio-ambientais até às culturais e psicológicas. O PEA deve ser construído, desenvolvido e avaliado com a participação do maior número de elementos possível, de todos os departamentos e da restante comunidade (professores, conselho escolar/turma, alunos, pessoal não docente, ...), para que possamos compreender como a escola é e como funciona; identificar problemas; definir uma orientação e metas a atingir, solucionar ou tentar solucionar problemas prioritários contribuindo para o progresso da escola e do seu funcionamento.

Como já referimos, o PEA pode e deve constituir um instrumento de concretização e de gestão da autonomia, se concebido e desenvolvido na base do cruzamento de perspectivas e posições diversas (professores, alunos, pais e agentes da comunidade) que proporcionem a existência de diálogo dentro da escola, e desta com a comunidade, e que enriqueçam a cultura e os saberes escolares com a dimensão social.

Nestes moldes, podemos considerar que o PEA representa, antes de mais, uma ruptura com a normalização, sendo, por isso, uma referência e um dispositivo para a construção contínua da mudança, para a organização da Escola, para clarificação das intencionalidades educativas e para a articulação das participações dos diversos intervenientes no processo educativo, com vista a melhorar o desempenho escolar dos seus alunos.

Enquanto o PEA é organizado a partir da caracterização da população escolar, importa

salientar que, por sua vez, o PCT é elaborado a partir da caracterização, do conhecimento, das necessidades e capacidades dos alunos da turma, devidamente adequado à realidade de cada contexto sócio-educativo.

A ideia de PCT parte do pressuposto de que uma escola de sucesso para todos e o desenvolvimento de aprendizagens significativas passam pela (re)construção do currículo nacional, de modo a ter em conta as situações e características dos contextos onde ele se vai realizar. Por isso, reconhecemos que o PEA e os PCTs, enquanto instrumentos de gestão pedagógica da escola, fomentam uma cultura de reflexão e de análise dos processos de ensinar e de fazer aprender, bem como o trabalho colegial entre os professores (e mesmo entre outros agentes educativos) gerador de intervenções de melhor qualidade.

Não é possível aos PCTs adequarem o currículo nacional às realidades locais, nem conferirem sentido à acção educativa, se apenas forem construídos para “inspector /ver”. Os projectos têm de traduzir intenções educativas de toda a comunidade, e os planos que os organizam têm de enunciar as opções curriculares que se seguem e os motivos que as justificam, bem como apontar os meios de os concretizar. Mas, depois, esses planos têm de passar para a acção e exigem uma atenção aos efeitos que se vão gerando, porque, caso contrário, podemos ter bons projectos no papel cuja execução em nada modificou a nossa acção.

A elaboração do PCT requer a realização de uma avaliação diagnóstica, cuja análise permitirá elaborar a planificação de forma a responder às dificuldades mais urgentes da turma. Serve de ponto de partida para o estabelecimento do currículo a aplicar. O PCT adequa as estratégias de concretização e de desenvolvimento do currículo nacional e do PEA ao contexto de cada turma. Tem como objectivo principal proporcionar aprendizagens significativas e conducentes ao desenvolvimento de competências gerais, através de uma articulação horizontal e vertical entre conteúdos e áreas disciplinares. Tem de privilegiar competências, conteúdos, estratégias adequadas à turma, e direccionadas para a construção de aprendizagens, apoiando-se num trabalho que se quer cooperativo e multidisciplinar.

Para que os alunos tenham uma experiência educativa de sucesso cada professor deve, em primeiro lugar, conhecer as especificidades de cada aluno e só depois preparar a sua intervenção. A preparação desta deverá ser efectuada através da planificação do PCT. É neste documento que constarão todas as especificidades de cada um dos alunos que constitui a sua turma, bem como as metodologias, estratégias e materiais que o professor pensa serem os mais adequados para trabalhar, desenvolver e rentabilizar o processo de ensino - aprendizagem com cada um deles. Este documento permite ao professor promover

a inclusão, desde que assim entenda o termo e a situação, de todas as crianças dentro de uma turma, mesmo quando se trata de crianças consideradas com NEE's.

O PCT, à semelhança do PEA, deve ser um meio que facilite a organização de dinâmicas de mudança, patenteando aprendizagens significativas numa escola que se pretende de sucesso para todos. Visa, por um lado simplificar o trabalho dos professores e por outro promover as aprendizagens dos alunos. Simplifica na medida em que permite conhecer a turma profundamente, contém orientações precisas, serve de suporte ao trabalho de professores e alunos e permite controlar as aprendizagens. Promove as aprendizagens porque permite flexibilizar, diferenciar e adequar as estratégias e métodos às necessidades dos alunos bem como adequar as práticas dos professores. É, assim, um documento elucidativo da acção pedagógica desenvolvida, durante o ano lectivo, por professores e alunos.

Assim sendo, cada professor dentro da sua turma poderá gerir, da forma que julgar mais conveniente e adequada, todo o processo de ensino - aprendizagem fazendo a respectiva planificação, articulação de conteúdos entre as áreas curriculares disciplinares e as não disciplinares. e a programação das actividades de acordo com o PAA.

Se focarmos a nossa atenção num trabalho que integre os programas das diferentes disciplinas, que deve ser concretizado através de uma planificação, em que se organizem e definam temas e competências transversais a desenvolver nas disciplinas e nas áreas curriculares não disciplinares, reconhecemos no PCT um espaço de excelência para a implementação de situações de aprendizagem de sucesso.

Enquanto as áreas disciplinares - Língua Portuguesa, Matemática, Inglês ... - visam a aquisição de conhecimentos académicos e o desenvolvimento das competências específicas, essenciais ao desenvolvimento do aluno, as áreas curriculares não disciplinares - Estudo Acompanhado, Formação Cívica e Área de Projecto - têm uma vertente “prática” no contexto educativo, o que contribui para a aquisição de competências gerais de todos os alunos, sejam ou não considerados com NEE, nomeadamente, o desenvolvimento para a cidadania, facultando-lhe elementos que lhes permita participar, individual e colectivamente, na sociedade. Estas áreas devem constar no PCT, planificadas e adequadas ao meio em que a turma está inserida, bem como às características sociais que a mesma apresenta.

Pela sua pertinência, há determinados documentos que devem fazer parte do PCT, na medida em que permitem uma melhor análise e explicitação dos itens do mesmo, a saber: questionário que se destina a ser aplicado aos encarregados de educação e que visa permitir

o conhecimento sócio-familiar, socio-económico e sócio-cultural de cada um dos alunos da turma; os critérios de avaliação a nível do desenvolvimento cognitivo e da socialização; o registo de comportamentos e atitudes assumidos por cada um dos alunos da turma.

O PCT insere-se, assim, na evolução da prática institucional e profissional que se vê delineada no novo quadro da autonomia e gestão escolar. É um espaço onde os alunos devem ser os principais agentes do processo educativo e onde se deve promover o desenvolvimento global do aluno, isto é, não apenas promover o desenvolvimento das capacidades cognitivas, mas também as capacidades de equilíbrio pessoal, de inserção social, de relacionamento interpessoal e as capacidades motoras. Por outro lado, também não pode descuidar os aspectos motivacionais, afectivos e relacionais dos alunos.

Leva à integração e estabelecimento de relações entre os diferentes saberes, o que implica a necessidade de um trabalho de equipa entre os diferentes professores de cada turma, situação que nem sempre é conseguida, quer por factos institucionais (como constitui exemplo, a falta de um espaço comum no horário dos professores, para que estes possam trabalhar em conjunto), quer por algumas dificuldades ainda sentidas por alguns professores, em partilhar o seu trabalho com os seus colegas.

Qualquer PCT deve reflectir as características e necessidades da turma, deve ser um “guião” de actuação para o professor, deve assumir-se como o “manual” de realização da turma a que diz respeito e para a qual foi projectado. Tal como cada criança tem a sua própria individualidade e identidade também o PCT deve ser individual, único no tempo e no espaço social para que foi determinado, “pessoal” face à turma que lhe deu origem.

O Plano Anual de Actividades, como meio privilegiado que a escola tem à sua disposição para a concretização do seu PEA, visa o integral desenvolvimento dos alunos. Surge como uma oportunidade de promover actividades integradoras do saber, a articulação horizontal e vertical, podendo ser mais uma estratégia promotora do sucesso, uma vez que integra um carácter mais lúdico e prático na efectiva aquisição e partilha de saberes.

De igual modo, devemos também, atender aos contributos que a psicologia tem dado à educação. Assim, rever, no sentido de actualizar, procedimentos envolvidos na avaliação e as implicações que as teorias psicológicas podem ter para o processo de ensino-aprendizagem são, mais que nunca, uma prioridade, como o são também, as preocupações relativas à formação inicial dos docentes.

As crianças portadoras de qualquer tipo de deficiência, mais que as crianças ditas “normais”, precisam de atenção especial, tratamento adequado e enquadramento sócio-educativo adaptado. Só profissionais com formação adequada, conhecimentos de

psicologia de desenvolvimento para além de conhecimentos técnicos e pedagógicos, poderão realizar estas tarefas com o sucesso desejado.

A eficácia da acção educativa está directamente relacionada com a capacidade de promover e consolidar aprendizagens. Seja do ponto de vista da construção dos saberes como da aquisição de competências cognitivas e sociais, o sucesso educativo só poderá ser uma realidade se se traduzir num percurso coerente que possibilite uma aquisição efectiva de ferramentas científicas, tecnológicas e sociais por parte dos nossos alunos.

Nesta medida, é fundamental contrariar o insucesso educativo mediante uma aposta clara do Agrupamento em proporcionar aprendizagens significativas que preparem os alunos para posteriores percursos de desenvolvimento pessoal, social e cultural. As causas do insucesso escolar podem ser variadíssimas: problemas sensoriais, físicos, intelectuais, emocionais e dificuldades de aprendizagem, são alguns dos responsáveis pelo insucesso escolar. Os alunos com dificuldades de aprendizagem apresentam problemas de recepção, organização e expressão de informação, sendo esta problemática a que mais tem contribuído para o insucesso académico. Estes alunos, embora apresentem uma capacidade intelectual média ou acima da média, apresentam uma realização escolar que é abaixo da média numa ou mais áreas académicas, embora não em todas.

As consequências do insucesso poderão manifestar-se de formas diferentes, mas têm sempre na base uma forte desmotivação, uma baixa auto-estima e um baixo auto-conceito académico. Quando o aluno sente que apesar do seu esforço não consegue obter sucesso, vai procurar proteger a sua auto-estima desistindo da tarefa académica. Muitos destes alunos deixam de ir às aulas e procuram investir em actividades em que o sucesso seja realmente possível, por exemplo em actividades desportivas. Outros, associado ao facto de nada ter para fazer, entram em espaços irreversíveis, como no mundo da droga, na prostituição, nos roubos...

Não menos preocupante é a situação dos alunos que apesar do insucesso persistem na tarefa de aprender, vivendo dia a dia o sofrimento de receber negativa atrás de negativa... Muitos deprimem, outros permanecem em silêncio, sofrendo a angústia de não ser capaz...

As consequências são dramáticas... por esta razão, a escola tem urgentemente que se reorganizar para dar a cada aluno a possibilidade de desenvolver as suas áreas fortes. Só desta forma a escola poderá ser verdadeiramente inclusiva.

Mas, e porque se trata de uma instituição, pois a escola pública é uma instituição, urge também definir políticas educativas mais claras, mais consistentes e mais viáveis. A qualidade do ensino depende fortemente dos profissionais que somos, mas também das

regras pelas quais nos regemos. O desempenho e sucesso da escola dependem cada vez mais das capacidades de organização e gestão, que perspectivem a sua acção de uma forma eficaz e eficiente através de uma rede de processos interligados, devidamente compreendidos, partilhados por todos os actores escolares e geridos sistematicamente.

Todo o trabalho de elaboração de Projectos (PCT, PEA) implica reflexão e análise sobre o ensino e a aprendizagem por parte de toda a equipa docente, de forma colaborativa, implementando-se uma cultura de equipa e de partilha, que deve visar sempre o sucesso escolar de todos os elementos da comunidade educativa.

3.2. - O grupo/a turma

A nossa intervenção decorreu na turma do 9ºB, constituída por quinze alunos, em que só um era repetente, sendo todos de nacionalidade portuguesa à excepção da aluna nº 7, que era de nacionalidade romena. Apenas três eram das freguesias circundantes e os restantes viviam na sede de concelho.

3.2.1. - Caracterização estrutural

As informações recolhidas do PCT indicavam que na turma havia 9 elementos do sexo feminino e 6 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos. Sete (47%), alunos já tinham ficado retidos pelo menos um ano, igual número (47%) têm Aulas de Recuperação a Língua Portuguesa e nove (60%) a Matemática, tendo seis (40%) Plano de Recuperação, conforme constava no Processo Individual de cada Aluno (PIA). A turma tinha redução de alunos, visto que, possuía dois alunos (13%), o nº 4 e o nº 11, integrados no Regime Educativo Especial.

Os inquéritos preenchidos pelos alunos facultaram-nos informações pertinentes, nomeadamente, que: 63% dos alunos preferiam a disciplina de Educação Física, 48% a Educação Tecnológica e 26% a Língua Portuguesa. As disciplinas que menos escolheram foram a Matemática (67%), seguida do Inglês (60%) e de Ciências Naturais (27,3%).

Dos alunos que formavam a turma oito (53%) beneficiavam de apoios económicos dos Serviços de Acção Social Escolar, pertencendo a maioria da turma a famílias provenientes de um meio sócio-económico baixo e cultural fraco.

Era uma turma que proporcionava um ambiente favorável ao processo de ensino-aprendizagem, excepto o número 4, o “nosso” Nelson, que apresentava acentuadas perturbações ao nível das atitudes e comportamentos, o que provocava alguma instabilidade na sala de aula. A turma pautava pela assiduidade e pontualidade que aderira à maioria das actividades propostas. No entanto, conforme registo na acta número três do Conselho de Turma (Dezembro de 2009), pudemos constatar que, apesar de integrar alunos

dedicados e com bom desempenho escolar (13%), existiam algumas assimetrias na turma, com muitas notas negativas, principalmente, em Matemática (60%) e Inglês (40%). No cômputo geral o aproveitamento da turma foi considerado “Não Satisfatório”, dado que oito alunos (53%) apresentaram três ou mais níveis inferiores a três e o comportamento “Satisfatório”, com excepção do aluno nº 4.

A relação escola - família nem sempre foi a desejável, visto que, alguns encarregados de educação não se deslocaram à escola para reunir com o Director de Turma, nem responderam ao solicitado na caderneta do aluno.

3.2.2. - Caracterização dinâmica

3.2.2.1. - A interação no grupo/turma

De acordo com a informação recolhida em actas dos Conselhos de Turma e da análise das observações naturalistas efectuadas (anexos 3 e 5) não se verificaram problemas ao nível das atitudes, valores e comportamentos, exceptuando, como já referimos anteriormente, o aluno nº 4, com duas participações disciplinares, que causava alguma perturbação no normal funcionamento de determinadas aulas.

Cruzando os dados obtidos através dos testes sociométricos, das entrevistas e das observações efectuadas, foi possível caracterizar a turma quanto aos relacionamentos existentes entre os seus alunos.

3.2.2.1.1. - Sociometria: as escolhas

Consultando os resultados obtidos ao nível das escolhas (anexo 13), verificou-se que as raparigas tiveram tendência para escolher, primeiro, as suas colegas, e os rapazes escolherem os elementos do mesmo sexo. Logo, existiu uma fraca interação entre sexos.

Outra informação pertinente foi o facto de serem dois elementos do sexo masculino, nº 6 e nº 8, e um do sexo feminino, nº 13, os mais escolhidos da turma, todos nomeados por igual número de companheiros (11), sendo por isso, alunos com elevado índice sociométrico. De registar que no caso do nº 13, das 11 pessoas que a escolheram, 8 eram do seu sexo, isto é, esta aluna foi escolhida por todas as raparigas da sua turma e por metade (três) dos rapazes da mesma. Houve, ainda, mais duas raparigas, a nº 14 e a nº 1, muito populares entre os seus pares, apresentando um índice sociométrico médio, tendo tido cada uma, nove e sete escolhas, respectivamente.

Convém registar, igualmente, que se constatarem nítidas preferências, principalmente, nos rapazes, pelos alunos nº 6 e nº 8, ambos com 11 escolhas, encontrando-se o terceiro mais escolhido, nº 10, bastante distante, apenas com três escolhas. Tal situação não foi tão notória nos alunos do sexo oposto. Daqui se pôde depreender que a turma se encontrava

repartida em subgrupos bem definidos, não existindo relações interpessoais calorosas entre alguns dos seus elementos.

Também mencionámos que o número de indivíduos escolhidos por cada aluno se situou entre os quatro e os sete, verificando-se que mais de metade da turma escolheu quatro colegas. Perante tal pudemos, provavelmente, deduzir que em virtude de tão elevado número de alunos escolher apenas quatro companheiros diferentes (o mínimo era de três), reuniam um grupo de parceiros mais restrito.

Outro aspecto que retivemos dizia respeito à situação de seis alunos passarem praticamente ignorados, metade de cada sexo, tendo apenas uma ou duas escolhas, o que foi bastante significativo num universo de quinze pessoas.

Em jeito de conclusão, e tendo em conta o verificado na pauta de avaliação do primeiro período (Dezembro de 2009), constatámos que esta valorizou, nomeadamente, nos critérios relativos ao contexto de sala de aula, os alunos que obtiveram melhor aproveitamento escolar. Daí que os alunos mais escolhidos, fossem os nº 6, nº 8 e nº 13.

Relativamente à reciprocidade das escolhas, ressaltaram duas escolhas totalmente recíprocas entre os alunos nº 4 e nº 5 e o nº 2 e o nº 9, já que estes dois grupos de alunos, se escolheram na primeira opção, nos três critérios do teste sociométrico. A reciprocidade observada entre os alunos nº 6 e nº 8 não foi totalmente recíproca porque no terceiro critério o nº 6 não escolheu o nº 8.

Verificámos que existiram muitas reciprocidades parciais, em todos os critérios, por exemplo, no primeiro critério, entre o nº 6 e nº 10; no segundo critério entre o nº 13 e o nº 6; e no terceiro critério entre o nº 1 e o nº 14. Deste modo, pudemos apurar que eram alunos que gostavam uns dos outros e de trabalhar em conjunto, demonstrando terem grandes afinidades, fazendo corresponder as suas escolhas.

3.2.2.1.2. - Sociometria: as rejeições

Quanto ao nível das rejeições observámos, imediatamente, através da primeira matriz sociométrica das rejeições (anexo 14) que os rapazes rejeitaram unicamente as raparigas e que estas, ao contrário deles, tinham tendência para se rejeitar mais entre si.

De igual modo reparámos que, num máximo de três opções possíveis, onze em quinze alunos, rejeitaram três colegas diferentes, o que amostrou que não se encontraram muitas rejeições bem definidas no seio da turma, existindo um certo relacionamento entre todos.

Também de realçar a nítida rejeição de dois elementos do grupo, o aluno nº 11, considerado com NEE, com rejeição por parte de sete colegas (sendo que também ele foi pouco indicado ao nível das escolhas, com apenas um colega a mencioná-lo) e o aluno nº 3

com rejeição de seis colegas, e que no caso das escolhas, apenas obteve uma única. O outro aluno considerado com NEE, o nº 4, objecto do nosso estudo, obteve três rejeições e apenas uma escolha, o que indiciava que não era muito bem aceite pelos seus pares, existindo ainda um longo caminho a desbravar para uma perfeita inclusão na turma.

Foi com agrado que registámos que os rapazes nº 5, nº 6 e nº 8, bem como a rapariga nº 13, não foram rejeitados por qualquer colega.

Nesta matriz apareceram também rejeições com reciprocidade total, entre o nº 11 e o nº 14, no primeiro critério; o nº 1 e o nº 11, no segundo critério e o nº 10 e o nº 11 que se rejeitaram mutuamente no 3º critério. Concluímos assim que estes três pares de alunos não tinham qualquer tipo de afinidades entre si. Obtivemos ainda várias rejeições com reciprocidade parcial, tais como: o nº 9 e nº 12 - o aluno nº 9 rejeitou o aluno nº 12, no 1º critério e este rejeitou-o no 2º critério; o nº 9 e o nº 7 - tendo o nº 9 rejeitado o nº 7 no 3º critério e este rejeitou-o no 2º critério.

3.2.2.2. - Os comportamentos do grupo / turma

Ao analisarmos os dados recolhidos através da pesquisa documental (anexo 1) verificámos que era uma “turma participativa com aproveitamento considerado “não satisfatório” e o comportamento “Satisfatório”, com excepção do aluno nº 4 (Nelson)”. Apesar da turma se encontrar “repartida em subgrupos bem definidos ...existe um certo relacionamento entre todos”, principalmente entre alunos do mesmo sexo.

Da análise à primeira entrevista concedida pela directora de turma (anexo 8) pudemos igualmente avaliar que “o comportamento [da turma] é Satisfatório, excepto o nº 4” [Nelson]. Este, “nem sempre aceita a opinião dos colegas e adultos”, por vezes “recusando-se a cumprir as tarefas propostas”, sendo necessário “muita persistência (...) para cumprir as regras e realizar os trabalhos”, comentou.

As relações interpessoais do Nelson com os colegas e adultos não foram as desejáveis, pois “não mantém um bom relacionamento com a maioria dos colegas da turma”, chegando, por vezes, a “provocar desacatos e conflitos”, o que levou a que “os colegas da turma o rejeitem”. Além disso, a forma como participou nas aulas não foi a mais indicada, já que, nalgumas disciplinas “intervém de forma pouco correcta”, o que “prejudica as aprendizagens e o normal funcionamento da sala de aula”, concluiu.

Por meio da observação naturalista efectuada em contexto de sala de aula, realizada em Dezembro de 2009 (anexo 2), pudemos constatar que existia uma boa relação da professora com os alunos (“cumprimenta os alunos”; deseja-lhes “bom fim-de-semana”) e alguma receptividade e disponibilidade destes para colaborarem e interagir com a docente, apesar

de alguns serem distraídos e faladores. No que se refere à participação nas actividades propostas, de um modo geral, “os alunos participaram com muito empenho e ordenadamente”.

Quanto ao Nelson notámos que apresentou “uma atitude apática na aquisição de conhecimentos e de distracção na aula”. Nas suas intervenções revelou alguma dificuldade no “cumprimento de regras”, nomeadamente, intervindo inúmeras vezes “sem que tal lhe tenha sido solicitado e de forma descontextualizada”, estando constantemente “desatento e desinteressado pelos conteúdos temáticos leccionados”.

Nem sempre a sua postura foi a mais correcta, apresentando, por vezes, problemas comportamentais mais desajustados, tais como agressão a colegas (beliscões e pontapés). Estas atitudes prejudicaram as suas aprendizagens e as dos seus companheiros, bem como, as interacções entre pares, e a consequente aceitação no meio escolar.

3.2.2.3. - As aprendizagens do grupo / turma

A aprendizagem não surge apenas de forma consciente, onde alguém se encarrega de transmitir algum saber para outrem, mas também, de forma inconsciente, ou seja, pela influência social quotidiana. Por isso é que muitas vezes se diz que aprendi sem ser ensinado. Toda a educação e aprendizagem são dependentes da motivação que cada um de nós carrega, tendo em atenção o Estímulo (E) e a Resposta (R).

Sendo embora, o principal destinatário e toda a razão de ser do processo de ensino e aprendizagem, deverá o aluno, ao longo do seu percurso escolar, consciencializar-se de que é imprescindível a sua participação activa e responsável na construção da sua formação enquanto cidadão livre numa sociedade aberta, democrática e em constante mutação.

O “nosso” Nelson, apesar das suas aprendizagens se processarem lentamente, foi um jovem que revelou progressos, que poderiam ser mais visíveis se o ambiente familiar funcionasse como “facilitador” e não como uma “barreira”, e se a escola dispusesse de outros recursos (humanos e educativos).

Apresentou uma apetência e vontade de realizar actividades funcionais, que incluíssem desenho, recortes, pintura, madeiras, colagens, construção e reparação de objectos ... Visto que revelou algumas capacidades, utilizou correctamente algumas ferramentas e manifestou uma boa destreza manual e precisão, bem como se sentiu motivado e com vontade de aperfeiçoar e aprofundar os seus conhecimentos e qualidades neste campo, a maioria das áreas curriculares que frequentou tinham uma grande componente prática (Clube de Artes e Ofícios, Reprografia, Educação Tecnológica, Atelier de Leitura e Escrita, Biblioteca ... com a intenção desta experiência o poder estimular para a construção

de uma vida futura.

Pela pesquisa documental (anexo 1) apurámos que o Nelson era “muito dependente do docente” e que “necessita de muita persistência e motivação” para realizar as tarefas propostas, sentindo muitas “dificuldades em reter e aplicar novos conhecimentos”.

Ao realizarmos a análise da primeira observação naturalista (anexo 3) constatámos que foram usados “métodos activos de aprendizagem” na turma, como a diferenciação pedagógica inclusiva, tendo a professora explicado “o tipo de actividade a realizar e o significado e a formação de palavras desconhecidas”. Interveio com o cuidado de “não influenciar a resolução da tarefa proposta”, respondendo às “dúvidas dos alunos” e sempre atenta “a corrigir o trabalho e os erros ortográficos” que visualizava nos trabalhos. Quando necessário indicava a utilização de meios complementares como “consultar o dicionário ou uma enciclopédia” para resolverem correctamente a tarefa.

Ao circular pela sala de aula foi verificando a realização das actividades para conferir se “todos escrevem o texto ditado e se registam as frases” e “efectuam as correcções” das tarefas que executavam. Solicitou que concluíssem rapidamente as mesmas ao dizer que “dou quinze minutos para efectuarem o trabalho”, enquanto invocava para estarem “com atenção e concentrados no texto”. Ao mesmo tempo, observava as dificuldades que os alunos apresentavam “apercebendo-se da situação... e que têm muitos erros ortográficos”.

De igual modo, foi controlando as regras na sala de aula, chamando a atenção “Manuel! Eu disse em silêncio” para os alunos distraídos “aluno ... está a olhar para o lado e a falar”, “olhando para o aluno que estava a falar com um colega”. Por momentos exaltou-se “ao reparar que “o aluno... não está no seu lugar e alguns estão desatentos”, a prejudicar o normal funcionamento da aula, repondo a ordem “levantando o tom de voz”.

No término da aula ninguém arrecadou os seus materiais escolares sem a “devida autorização da P” ao dizer que “podem arrumar e sair.”

Confirmámos alguma interacção entre colegas ao presenciarmos que “o aluno ... pede ao colega de mesa que o ajude”, e que “todos tentam ditar silabicamente e concordam com a pontuação do colega”.

Relativamente à interacção da professora com a turma assistimos a uma relação colaborativa, em que alguns alunos disseram que “não fizeram o TPC porque se esqueceram”, outros referiram que “os deixaram em casa”.

Sempre que a docente solicitou a colaboração de algum aluno para ir ao quadro corrigir algum exercício, de imediato eles “oferecem-se para irem”. Ninguém se levantou do seu lugar para “vaguear” pela sala ou ir até ao pé da professora sem a sua prévia autorização “o

aluno ... pede, levanta-se e vai ao pé da P.”

Existiu, igualmente, um diálogo aberto e cordial entre todos (professor e alunos) conforme registámos “alunos informam ... e respondem “; “.... pergunta à P e a professora responde”.

Reportando-nos ao nosso Nelson, observámos que a professora da turma aplicou uma pedagogia diferenciada inclusiva, pois “dita-lhe, pausadamente e explica-lhe detalhadamente a actividade”, de forma “pormenorizada e individualmente”.

A interacção que esta docente manteve com este aluno foi de delicadeza, afectividade e sensibilidade para com a sua problemática, procurando-o ajudar para melhorar o seu desempenho escolar, de acordo com o que assinalámos no momento. Esta “vai ao pé e senta-se junto à mesa do nº 4 [Nelson]”, “sabe que ele tem alguma dificuldade em realizar o exercício e ajuda-o”, continua a leitura “após ter elucidado o aluno”, “dita-lhe as frases e explica-lhe a actividade”, ao mesmo tempo que o encorajou a ser mais confiante nas suas capacidades “tens de começar a ganhar mais independência e não estares sempre à espera da muleta da P”, completou.

Aquando da realização das tarefas propostas apontámos que o Nelson teve muita “dificuldade em realizar o exercício” proposto pela docente, anotámos “as frases que não registou” e aferimos que “não escreveu todas as frases ditadas”, “não fez o TPC porque se esqueceu”, apressando-se a dizer que “já fiz tudo”.

Quanto ao cumprimento de regras e ordens vimos que “levanta-se, sem autorização”, tendo a docente de mandá-lo sentar e pedir autorização para se poder movimentar pela sala, ir junto de um colega ou de si própria.

Ao fazermos a análise da primeira entrevista (anexo 9) apurámos que a directora de turma referiu que numa turma, como a sua, “com quinze alunos, entre os 14 e os 17 anos de idade, mais rapazes do que raparigas, muito heterogénea”, os alunos que “trabalham em grupo e se entrem ajudam beneficiam com a aprendizagem conjunta”. Além disso a “tutoria a pares é eficaz tanto para a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo como sócio-emocional de todos os alunos”. Por outro lado, este método, “estimula as interacções sociais dentro do grupo de pares”, e “não tenho conhecimento de que os melhores alunos fiquem prejudicados”, comentou.

Quanto ao perfil da turma referiu que “há vários níveis de aprendizagem”, tendo alguns “alunos excelentes” e “outros com competências cognitivas muito baixas”, encontrando-se dois “em Regime Educativo Especial”.

Existiam na turma para além dos alunos considerados com NEE, que beneficiavam das medidas educativas definidas no início do ano e que constavam no seu PEI, “alguns casos emergentes (...) de alunos com dificuldades de aprendizagem”, para os quais foram elaborados e implementados “planos de recuperação e de acompanhamento”, ao abrigo do Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro, com vista a melhorar o seu desempenho escolar.

Tendo como um facto mensurável a presença “cada vez mais elevada de alunos com NEE dentro de uma turma”, na sua opinião dever-se-ia “aplicar uma diferenciação pedagógica inclusiva para não desmotivar e auto-excluir da turma os alunos com NEE”, tendo em consideração que “ensinar alunos com NEE, seja em que nível de ensino, requer dedicação e sensibilidade às suas necessidades e muita disponibilidade para um atendimento constante”. Para que esta situação fosse atenuada “é necessário que exista um professor a dar apoio educativo, especializado nessa área”, aprontou.

Ainda segundo o relato da directora de turma, todos os alunos com NEE deviam “participar nas actividades do grupo”, “partilhar com os colegas, o maior número de disciplinas do currículo comum”, “tentarem realizar as mesmas tarefas que os seus colegas, embora com um apoio individualizado”, visto que “são alunos como os outros”.

A pedagogia diferenciada inclusiva devia ser aplicada por “todos os professores” e “não relacionar este vocábulo [pedagogia diferenciada] apenas aos alunos com NEE”, visto que “é um dever do professor para com todos os seus alunos, atender à individualidade e particularidade de cada um”, o que nem sempre aconteceu devido, em parte à “insuficiente preparação e falta de sensibilização de alguns professores”. Complementou esta sua ideia, lembrando que esta metodologia de ensino [pedagogia diferenciada] “é muito apregoada mas pouco ou nada utilizada”, nas salas de aula.

No caso do “nosso” Nelson, a directora comunicou que “o seu processo de ensino-aprendizagem tem sido realizado de uma forma personalizada e individualizada” e “no ano lectivo transacto (2008-2009) (...), com base no Dec-Lei 3/2008, foi incluído na medida e) Currículo Específico Individual (CEI) ”, tendo sido “elaborado um currículo mais funcional adequado às suas capacidades e potencialidades”. Além disso, teve um “apoio semanal de três blocos de 45 minutos”, desenvolvendo “trabalho individualizado com o professor de educação especial em Português Funcional e Matemática para a Vida”.

Em virtude de beneficiar de um CEI, tem passado “grande parte do tempo escolar fora do contexto da sua turma”, trabalhando “em pequeno grupo”, sendo as suas “tarefas diferenciadas”, e com “material de estudo adaptado às suas necessidades”.

3.2.3. - Casos específicos da turma

Nesta turma existiam dois alunos considerados com NEE, em Regime Educativo Especial, com Programa Educativo Individual (PEI), abrangidos pelo Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro. Um beneficiava das medidas educativas a) Apoio Pedagógico Personalizado; b) Adequações Curriculares Individuais; d) – Adequações no Processo de Avaliação e o outro com a medida e) Currículo Específico Individual. Este aluno, o Nelson, (nome fictício) que proporcionou o trabalho do nosso Projecto de intervenção, nasceu a 1 de Maio de 1992, numa freguesia rural de um concelho do Alentejo.

3.2.3.1. - História compreensiva do aluno

O Nelson pertencia a uma família constituída por 5 pessoas, entre elas, o pai, a mãe, uma irmã (fruto de uma ligação anterior), um irmão mais velho e ele. Segundo a sua mãe, foi sempre muito protegido pelo facto de ter “problemas de saúde” e já ter sido “operado aos ouvidos várias vezes e à anca”. A mãe referiu que ele “é assim” por causa das anestésias a que foi submetido. A dinâmica familiar foi vivenciada pelo Nelson com alguma tensão associada, visto terem existido alguns conflitos entre ele e o seu irmão mais velho. Em diálogo com o aluno constatámos existir, igualmente, alguma competição e rivalidade entre eles e alguma disputa relativamente ao afecto e disponibilidade que a mãe manifestava junto deles.

Face aos problemas de saúde que o Nelson apresentava a mãe foi mais tolerante para com ele, livrando-o de alguma responsabilidade, nomeadamente, estudar, fazer os trabalhos de casa e ajudar nalgumas actividades domésticas diárias. Este tipo de dinâmica familiar acabou por se reflectir e causar algum impacto negativo na sua auto-estima, processo de autonomia, aproveitamento e investimento escolar.

O Nelson pretendia, assim como a sua mãe, continuar a estudar nesta escola, de modo a poder concluir o 9º ano de escolaridade. Após a conclusão do Ensino Básico, gostava de continuar a desenvolver a sua actividade no campo da pintura de objectos, de trabalhos com madeira, construção e reparação de objectos, ... campo em que revelava capacidades, interesses e aptidões, frequentando para tal, um curso pré-profissional.

3.2.3.2. - Percurso escolar

Dos 3 aos 6 anos de idade o Nelson frequentou o ensino Pré - Escolar, tendo sido pedido adiamento de matrícula para o 1º Ciclo do Ensino Básico, que não foi concedido.

No ano lectivo 98 / 99 iniciou o 1º ano de escolaridade na E. B. 1 da sua freguesia. No seu percurso escolar verificaram-se 4 retenções no 2º, 3º, 5º e 6º anos de escolaridade.

Beneficiou de apoio educativo, ao abrigo do Regime Educativo Especial, desde o ano lectivo de 2001 - 2002, data em que foi elaborado o seu primeiro PEI.

No ano lectivo de 2004/05, matriculou-se no 2º Ciclo, na Escola Básica e Integrada do seu concelho, e beneficiou das medidas de apoio: c) – Adaptações Curriculares; f) – Condições Especiais de Avaliação e h) - Apoio Pedagógico Acrescido, ao abrigo do Dec-Lei 319/91, de 23 de Agosto, e de apoio individualizado prestado por um docente de E E, na disciplina de Matemática. Estas medidas mantiveram-se nos anos lectivos seguintes.

No ano lectivo de 2008/09 frequentou o 8º ano e integrou o Regime Educativo Especial ao abrigo do Dec - Lei nº 3 de 2008, de 7 de Janeiro, tendo beneficiado das seguintes medidas educativas: - **a) Apoio Pedagógico Personalizado**; - **d) Adequações no Processo de avaliação**; - **e) Currículo Específico Individual**. Beneficiou de apoio directo prestado por um professor de E E nas disciplinas de Português Funcional, Matemática para a Vida e Informática Básica (90 minutos a cada disciplina, semanalmente).

No Clube de Artes e Ofícios foi acompanhado pelos respectivos professores; no serviço de Reprografia foi auxiliado pelo respectivo funcionário; na disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social (D P S), foi seguido pela Psicóloga. Realizou actividades na Oficina de Restauro e Pintura da autarquia, com a colaboração de uma monitora, de acordo com as competências delineadas no seu Plano Individual de Transição (PIT), tendo adquirido conhecimentos e práticas, que o ajudaram a preparar a construção da sua vida, pós escolar.

O Relatório do Psicólogo do Hospital de Portalegre, datado de 06/03/2008, referia que

o aluno apresentou um funcionamento intelectual deficitário face ao grupo etário de referência, que condiciona a capacidade de aprendizagem escolar; a consciencialização das dificuldades pode desencadear comportamentos de oposição/recusa que comprometem o investimento na aprendizagem.

No Relatório Técnico Pedagógico da C I F (2008/09) elaborado pela psicóloga colocada no nosso Agrupamento de Escolas constavam as seguintes informações:

o aluno revela um défice mental significativo; ... manifesta algumas dificuldades no contacto interpessoal com os colegas, ... é um jovem solitário que procura afectividade junto dos docentes; ... tem uma atenção/concentração bastante dispersa; ... a sua memória sequencial parece estar bloqueada, impedindo-o que chegue a um resultado final; ... apresenta um nível de abstracção e de aplicação de conhecimentos muito abaixo do que seria esperado para a sua faixa etária; ... revela também dificuldades ao nível das funções mentais da linguagem, tanto ao nível da consciência fonológica e perceptiva, como em decifrar e interpretar a linguagem simbólica; as funções do raciocínio lógico-matemático e do cálculo são bastante deficitárias, tendo o aluno dificuldade em fazer operações mentalmente e em lidar com símbolos; ... esforça-se pouco, sem hábitos de trabalho nem métodos de estudo, com pouca predisposição para as aprendizagens, necessitando de muito incentivo, persistência e de apoio directo permanente para realizar as actividades propostas; ... perturbando, por vezes, o normal funcionamento da turma e as suas próprias aprendizagens.

No ano lectivo de 2009 / 10 frequentou o 9º ano de escolaridade com um Currículo Específico Individual, de acordo com as medidas educativas aprovadas em Conselho de

Turma, ao abrigo do Dec - Lei 3/2008, de 7 de Janeiro.

No PEI do aluno, aprovado pelo Conselho Pedagógico e homologado pelo Director do Agrupamento, constava que o aluno deveria seguir um Currículo Específico Individual por apresentar “um funcionamento intelectual deficitário face ao grupo etário de referência, que condiciona a capacidade de aprendizagem escolar”, o que “compromete a aquisição de algumas competências necessárias para o seu desempenho escolar.”

O presente Currículo contemplou as disciplinas de Português Funcional, Matemática para a Vida, Tecnologias de Informação e Comunicação (T.I.C.), Educação Tecnológica (E.T.), Educação Física (E.F.); Área de Projecto (A.D.P.), Estudo Acompanhado (E.A.), Formação Cívica (F.C.), e uma componente funcional a desenvolver no Serviço de Reprografia, no Clube de Artes e Ofícios (C.A.O.), no Atelier de Leitura e Escrita (A.L.E.), na Iniciação à Informática, nas Actividades Físicas e Desportivas (A.F.D.), nas Actividades de Vida Diária (A.V.D.) e na Biblioteca.

De lamentar, que não foi possível dar continuidade ao PIT iniciado no ano lectivo anterior, em parceria com a Câmara Municipal, devido ao facto de terem surgido incompatibilidades entre o aluno e a monitora da autarquia, tendo o Nelson recusado, e o seu encarregado de educação (mãe) não autorizado a prossecução de outra actividade funcional fora do contexto escolar, alegando motivos de saúde do seu educando, visto que, aguardava para ser submetido a nova intervenção cirúrgica.

A elaboração deste tipo de Currículo teve em atenção, não só as necessidades e potencialidades do jovem, como também as ofertas educativas/funcionais existentes na escola, tendo também em consideração o atrás exposto, relativamente às decisões tomadas.

Esta medida educativa (CEI) “obrigou” à partilha regular de informações entre o professor de E E e todos os outros intervenientes envolvidos, para conhecimento dos conteúdos e das metodologias a implementar, assim como das dificuldades e progressos realizados pelo aluno, de modo a que pudesse alcançar o nível de desempenho desejável.

Todas as disciplinas do CEI foram adequadas à especificidade das suas características cognitivas e tiveram em conta, não só a consolidação de aprendizagens adquiridas antes, como também a supressão de lacunas de competências elementares identificadas.

3.2.3.3. - Nível actual de competências

Os conhecimentos do Nelson, de acordo com as actas dos Conselhos de Turma realizados no primeiro período do último ano lectivo e os Registos de Avaliação Trimestral (Dezembro de 2009), em termos de Língua Portuguesa, situavam-se ao nível de um 4º ano de escolaridade. Apresentava uma leitura bastante hesitante e silabada, tornando-se, por

vezes, pouco perceptível, não respeitando a pontuação nem a entoação das palavras. A compreensão e interpretação de textos e a resolução dos questionários nem sempre foi a mais correcta, sobretudo, quando não estava concentrado e nada lhe apetecia fazer.

Utilizou alguns sinais de pontuação, classificou palavras quanto ao número de sílabas e efectuou a divisão silábica das mesmas; manifestou alguma dificuldade em conjugar e aplicar correctamente alguns tempos verbais. Na produção de texto livre revelou pouca criatividade e imaginação, denotando limitações na construção frásica (formação, ordenação e estruturação de frases) e na expressão das suas ideias. Apresentou uma caligrafia muito irregular e pouco legível, com erros ortográficos.

Também em Matemática, no final do primeiro período lectivo (Dezembro 2009) possuía competências que se equivaliam a um 3º ano, o que demonstrava, as dificuldades de aprendizagem que revelava. Demonstrou fraco cálculo mental, raciocínio lógico pouco desenvolvido e muitas dificuldades na aquisição e aplicação de novos conhecimentos, nomeadamente, nas tábuas da multiplicação; no algoritmo da multiplicação com transporte e subtracção com empréstimo; na leitura, escrita e operações com números decimais; na resolução de situações problemáticas do quotidiano. Efectuou operações de adição com transporte; identificou, leu, escreveu, ordenou, comparou e representou números até 10 000; estabeleceu relações de ordem entre os números utilizando a simbologia maior (>), menor (<) e igual (=); relacionou o metro com o centímetro; leu e registou as medições efectuadas; relacionou a hora, o minuto e o segundo; consultou horários e calendários.

Na área da informática revelou alguns progressos nas actividades propostas, utilizando já satisfatoriamente algumas ferramentas dos Programas leccionados (Word e PowerPoint) demonstrando algum empenho em participar e adquirir conhecimentos.

Ao longo do ano lectivo o aluno revelou pouca autonomia, fraca auto-estima e baixo sentido de responsabilidade; manifestou dificuldades em reter a informação e em aplicar e relacionar os conhecimentos leccionados, necessitando de um apoio individualizado e sistemático para efectuar e concluir algumas das actividades sugeridas.

4 - PLANO DE ACÇÃO

Este estudo teve por base uma constatação que de algum modo me preocupava, na medida em que na minha prática diária de docente de Educação Especial (E E) via professores a evitarem-nos (docentes de E E e outros técnicos) e outros que nos solicitavam constantemente, para resolvermos os problemas. Ainda hoje, constatamos situações em que os elementos atrás citados, nem sempre são bem aceites na comunidade educativa. Mas, não podemos esquecer que, para desenvolver qualquer processo educativo dos alunos considerados com NEE é necessária uma interacção entre o professor titular de turma/disciplina, o professor de E E, para além de outros técnicos (psicólogos, terapeutas), para além da própria família.

Nesta perspectiva e partindo da minha experiência como professor de E E, considerei pertinente o estudo da realidade no campo educativo, ao nível da inclusão na sala de aula de alunos considerados com NEE e do trabalho de cooperação que era necessário desenvolver, uma vez que muitos professores do ensino regular trabalhavam em conjunto com os professores de E E, dentro da mesma sala de aula, desenvolvendo actividades em parceria pedagógica, de acordo com os diferentes ritmos dos alunos e com as necessidades educativas de cada um. Por outro lado, e atendendo aos resultados da sociometria, pretendíamos implementar um efectivo espírito de colaboração e entreajuda entre todos os alunos da turma, visto que, esta ainda não tinha alcançada uma saudável consciência de grupo, para que todos atingissem um relacionamento mais amigável e uma aprendizagem mais efectiva.

4.1. - Pressupostos teóricos

Segundo Ainscow (1997), existem três factores-chave que têm influência na construção de salas de aula mais inclusivas. O primeiro é a importância da planificação para a classe, como um todo; o segundo é o facto de os alunos de uma classe representarem “uma fonte de experiências, de inspiração, de desafio e de apoio que, se for utilizada, pode insuflar uma imensa energia adicional às tarefas e actividades em curso” (p. 16); o terceiro é a improvisação para a construção de salas de aula inclusivas, definindo-a como “a capacidade de modificar planos e actividades à medida que ocorrem, em resposta às reacções dos alunos na classe” (p. 17).

Deste modo, a Educação Inclusiva preconiza uma cultura de escola e de sala de aula que atenda à diversidade existente no meio escolar, desenvolvendo globalmente todos os alunos (Correia, 2001), procurando promover o crescimento da escola a todos os níveis e

de todos os alunos, nas escolas regulares (Morgado, 2003).

Niza (1996), afirma que cabe às escolas reconhecer e satisfazer as necessidades dos seus alunos adaptando-se aos vários ritmos de aprendizagem de forma a garantir, a todos, um bom nível de educação, através de currículos adequados, da prática da diferenciação pedagógica inclusiva, da rentabilização e diversificação na utilização de recursos e da cooperação com as comunidades.

Na opinião de Leite, Gomes e Fernandes (2001), a diferenciação pedagógica inclusiva tem como objectivo o sucesso educativo de cada um, na sua diferença. Assim, implica a utilização de estratégias diversificadas visando o maior sucesso possível para todos os alunos. Esta é uma preocupação importante numa escola que tem de ser para todos, constituindo um interessante desafio aos professores. Importará repensar as estratégias de implementação da diferenciação pedagógica, sendo urgente passar da teoria à prática.

A interacção positiva entre alunos com e sem NEE depende da atitude do professor e da sua capacidade para promover um ambiente educativo positivo. Uma forma de o conseguir reside no recurso à aprendizagem cooperativa, propiciadora de interacções em pequenos grupos e é conseguido quando todos cooperam para atingir objectivos de grupo e quando todos se preocupam, em primeiro lugar, com o sucesso do grupo como um todo (Nielsen, 1999). Assim, refere o mesmo autor, antes da colocação de um aluno considerado com NEE numa turma regular, devem ser transmitidas aos restantes alunos informações precisas acerca da problemática do aluno em questão, de forma a permitir que os restantes alunos ultrapassem quaisquer medos ou alterem concepções incorrectas que possam ter. Estes alunos devem pois ter consciência tanto dos pontos fortes como das limitações de um aluno com uma dada problemática.

O trabalho em parceria pedagógica (professor de ensino regular e professor de E E) é fundamental para as respostas que têm de ser dadas numa escola que preconiza “a educação para todos”, uma “educação inclusiva” promotora do sucesso de todos e de cada um, assente em princípios de direito e não de caridade, igualdade de oportunidades e não de discriminação (Carta de Luxemburgo, 1996).

4.2. - Planificação, realização e avaliação da intervenção

Com a intervenção que desenvolvemos, procuramos alterar as dinâmicas da sala de aula, tornando-as mais participativas, dinâmicas e reflexivas. Este processo baseou-se nos pressupostos teóricos que orientam a diferenciação pedagógica inclusiva. Como afirmam Sanches (2005), Sanches e Teodoro (2007), a aprendizagem cooperativa, o trabalho em tutoria e de pares e a parceria pedagógica constituem-se como estratégias e posturas úteis e

necessárias para se alcançar uma sala de aula mais inclusiva.

Também o contacto com a família e com todos os elementos da comunidade educativa e entidades locais, foram importantes no processo de inclusão sócio-educativo do aluno, não só na sua turma, mas em toda a comunidade educativa. Segundo Correia (2003), cabe aos professores da turma identificarem onde se situam as necessidades dos alunos bem como os ambientes onde interagem socialmente. É, igualmente, importante reconhecer as interacções com os vários elementos da equipa multidisciplinar (professor de L.P., professor de E E, director de turma, outros docentes) na avaliação do aluno e planificação da intervenção para a satisfação das suas necessidades educativas. É a partir de um processo sistematizado e o mais exaustivo possível de recolha de informação, por cada um dos elementos que constituem a equipa, e do cruzamento e discussão dos dados obtidos que se planificam intervenções eficazes (Correia, 2000).

4.2.1. - Planificação global da intervenção

Tendo em conta as aprendizagens adquiridas através do ensino individualizado, realizado em sala de apoio com o professor de E E, gradualmente e em perfeita articulação com o professor da disciplina, fomos retirando o Nelson da mesma e incluindo-o na turma, em Língua Portuguesa, desenvolvendo um trabalho cooperativo e a pares, para que aprendesse em conjunto com os restantes alunos da turma.

A inclusão do aluno na turma e a intervenção efectuada em contexto de sala de aula, na área de Língua Portuguesa, de acordo com os objectivos previamente definidos (quadro 1) e Anexo 17, visou aumentar progressivamente, e de acordo com o seu desempenho, os tempos de actividade e participação no grande grupo, porque segundo Costa (1996), quando todos convivem como colegas (de estudo e de jogos), os que são considerados com NEE e os que não estão nessa situação, vão-se habituando uns aos outros, aprendem a aceitar-se, a respeitar-se, a relacionar-se, a ajudar-se, e possivelmente a acompanhar-se mesmo depois de concluída a escolaridade.

O professor ao defrontar-se com um aluno “diferente” deverá gerir e seleccionar os objectivos e os conteúdos programáticos em função da situação individual do mesmo, considerando assim as suas potencialidades e necessidades. Desta forma, os objectivos propostos foram seleccionados a partir das competências adquiridas e, direccionados para a vida diária, respeitando sobretudo os interesses e gosto do aluno.

Assim sendo, apresentámos, para esta planificação (professor de E E e de Língua Portuguesa), em parceria, novas metodologias de trabalho, principalmente, em grupo, promovendo uma aprendizagem cooperativa e activa, como atrás referimos, incentivando

todos os alunos a serem eles próprios os construtores das suas aprendizagens, ajudando-se mutuamente, a fim de poderem beneficiar dos conhecimentos e saberes de cada um.

O projecto de intervenção foi desenvolvido em parceria com os professores atrás mencionados, tendo-se definido determinados momentos para se descrever e reflectir sobre a intervenção realizada, de acordo com os progressos e retrocessos do aluno, assim como para reformular as estratégias até aí utilizadas. A intervenção realizou-se de Fevereiro a Junho de 2010, em blocos de 45 minutos ou de 90 minutos, por semana, consoante os temas abordados. As planificações, quer da intervenção a longo prazo para a turma (quadro nº 2), quer da actuação em parceria pedagógica com a professora de Língua Portuguesa (quadro nº 3), foram realizadas, quinzenalmente, pelos respectivos professores, atendendo às aquisições e desempenho de todos (alunos e professores); as actividades desenvolvidas com a professora de L P, realizaram-se tendo em consideração os objectivos previamente definidos na planificação a longo prazo para a turma (quadro nº 2), no sentido de serem realizadas no contexto de sala de aula, ou seja, em ambiente educacional inclusivo, privilegiando-se a interacção do aluno com os colegas.

Para fomentar a socialização na sala de aula de L P, promover as relações interpessoais e a autonomia do Nelson, definimos objectivos consentâneos com as suas competências sócio-educativas (anexo nº 24). Desta forma, visámos proporcionar, não só a este aluno, mas a todos os outros, uma participação plena e uma aprendizagem de sucesso, sobretudo ao nível da comunicação e da socialização já que todos aprendem uns com os outros.

Através desta oportunidade procurámos que o efeito da diversidade promovesse aprendizagens significativas, inclusivas e socializadoras nos alunos, numa perspectiva colaborativa e de matriz ecológica.

Ao nível da família, para além das reuniões previstas para prestar informações sobre o processo de ensino-aprendizagem do aluno, procurámos realizar um trabalho colaborativo no âmbito do estabelecimento de uma comunicação regular e profícua, a definição e aplicação de regras de conduta que permitissem adequar as relações interpessoais aos diversos contextos em que o aluno se movimentava (socialização), bem como, envolvê-los nas aprendizagens do seu filho, fazendo um acompanhamento mais efectivo das suas práticas lectivas. Tivemos, igualmente, que sensibilizá-los para a necessidade da implementação de um Plano Individual de Transição para a vida activa, pós escolar, atendendo à idade, aptidões e potencialidades do aluno (quadro nº 4)

Com a comunidade local, nomeadamente as autarquias (Câmara Municipal e Juntas de Freguesia do concelho), a CERCI distrital e o Centro de Recursos e Intervenção da Região,

bem como com os proprietários das oficinas / empresas (poucas) do concelho, foram desenvolvidos alguns contactos pessoais (através do professor de E E) e realizadas reuniões institucionais, com o intuito de sensibilizarmos os seus responsáveis para a necessidade de se estabelecerem parcerias e se elaborarem protocolos de cooperação, a fim de se delinearem e implementarem Planos Individuais de Transição (PIT), de modo a prepararmos os jovens considerados com NEE, para a transição de vida pós escolar, e a conceder-lhes as melhores condições de bem-estar social e pessoal, desde que eles estejam interessados e as famílias autorizem a implementação dos mesmos. (quadro nº 5).

Como o intuito de se aferir a consecução desta intervenção, durante o processo realizaram-se vários momentos de avaliação, com os contributos dos intervenientes implicados, assim como, com a devida instrumentalização de registo escrito – Grelhas de Avaliação Gerais (anexos 18, 19, 20, 21, 22 e 23), as quais foram sendo desdobradas, ao longo das sessões, noutras mais simples (quadros 6, 7, 8, 9, 10 e 11), com os respectivos Planos de Aula e os objectivos específicos de acordo com os conteúdos temáticos leccionados. Através da implementação de estratégias de trabalho cooperativo e a pares, nomeadamente, para L P, estávamos convictos que, desta forma, estaríamos a contribuir para o sucesso educativo de todos e em particular para o sucesso educativo do Nelson.

Quadro 2 - PLANIFICAÇÃO DA INTERVENÇÃO A LONGO PRAZO

Contextos de actuação	Área	Sub - Área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias	Calendarização	Recursos	Avaliação
Na sala de aula, numa aula semanal de Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	- Compreensão oral; - Expressão Oral; - Leitura; - Escrita - Conhecimento do Funcionamento da língua	- Expressar-se oralmente com progressiva autonomia e clareza; - Comunicar de forma adequada; - Experimentar situações que proporcionem o prazer da escrita e da leitura; - Pesquisar, seleccionar e utilizar a informação de forma eficaz; - Estimular o trabalho a pares; - Desenvolver competências: - na leitura; - na escrita - na compreensão e interpretação de textos - no funcionamento da língua - Cooperar com os colegas da turma na realização de tarefas; - Melhorar o seu aproveitamento escolar; - Aumentar a	- Expressar-se por iniciativa própria para organização dos conteúdos de aprendizagem e na realização de actividades; - Manter um diálogo com um adulto sobre determinado tema; - Relatar/narrar acontecimento; - Utilizar vocabulário adequado e diversificado; - Ler com clareza e expressividade; - Escrever textos livres e memorizados (provérbios, adivinhas, poesias) - Escrever uma carta informal; - Identificar: emissor - remetente receptor – destinatário - Preencher requerimentos / formulários práticos - Elaborar um Cartaz de forma eficaz - Aplicar as regras de composição de um Cartaz; - Reconhecer a utilidade de um Convite / Recado / Aviso - Elaborar um Convite/Recado/Aviso - Escrever com caligrafia legível e correcção ortográfica; - Responder a questionários escritos; - Identificar parágrafos;	- Realização de trabalhos em grupo / pares; - Apoio individualizado / individual; - Aumentar os períodos de trabalho autónomo; - Realização de tarefas, com base nos saberes assimilados e diminuindo o apoio; - Explicação de conteúdos temáticos com a colaboração de tutor; - Implementação de actividades com toda a turma;	- 1 bloco de 45 / 90 minutos por semana - Meses de Fevereiro a Junho	- Alunos da turma; - Professora de Língua Portuguesa; - Professor de Educação Especial - Materiais didácticos; - Computador / impressora; - Textos / fichas de trabalho; - Livros diversos - Material de escrita (lápiz, borracha, marcadores, esferográficas, lápis de cor... - Jogos educativos.	- Grelhas de observação directa (preenchidas por nós) - Grelhas de Avaliação - Diálogo professor /aluno; - Fichas de trabalho (individual e de grupo); - Auto-avaliação; - Hetero-avaliação - Registos de avaliação do desempenho, participação e comportamento do aluno (preenchidos por nós); - Assiduidade; - Pontualidade

			capacidade de concentração, de atenção e memória.	- Identificar as ideias principais de um texto; - Classificar personagens - Identificar a personagem principal de um texto - Contar /recontar histórias - Identificar as categorias da narrativa - Reconhecer tipos de narrador - Identificar os momentos da narrativa - Classificar palavras quanto ao número de sílabas: monossílabos, dissílabos e polissílabos - Distinguir sílaba tónica e átona, acento gráfico e tónico; - Utilizar os sinais gráficos de acentuação (acento agudo, grave, circunflexo e til) - Classificar palavras quanto à acentuação: agudas, graves e esdrúxulas - Identificar os sinais de pontuação - Aplicar os sinais de pontuação e auxiliares de escrita (ponto final, ponto de interrogação e exclamação, vírgula, travessão, dois pontos, aspas) - Reconhecer formas e tipos de frase; - Identificar sinónimos e antónimos; - Organizar famílias de palavras; - Identificar nomes próprios, comuns e	- Apresentação e desenvolvimento de actividades escolares que proporcionem o trabalho cooperativo; - Realização de actividades escolares que estimulem e valorizem o potencial de cada aluno; - Ensino / aprendizagem funcionais			
--	--	--	---	--	--	--	--	--

				colectivos; - Identificar o género, número e grau dos nomes; - Identificar, conjugar e escrever alguns verbos regulares; - Consultar com acerto o dicionário; - Elaborar um Panfleto / Guia Prático para consulta do Dicionário - Utilizar as técnicas básicas de alguns programas informáticos (Word, Internet), para escrever textos no computador e praticar a leitura.				
Na sala de aula, numa aula semanal de Língua Portuguesa	Socialização	Relações Interpessoais Autonomia	- Utilizar regras de saudação e cortesia - Promover a sua auto-estima e autonomia; - Comentar trabalhos apresentados pelos colegas - Participar de forma activa na turma; - Agir assertivamente com os colegas - Estimular a capacidade de participação e realização pessoal.	- Intervir na aula, de acordo com as regras estabelecidas: respeitar opiniões, esperar pela sua vez.... - Perguntar se pode sair da sala; se se pode levantar para ir ao pé de alguém; despedir-se quando sai da sala; - Agradecer quando é ajudado; - Participar na organização e gestão da sala: dar sugestões, apresentar críticas, pedir esclarecimentos, informar; - Partilhar materiais com os colegas; - Participar em trabalhos de grupo; - Colaborar com os outros; - Realizar autonomamente os trabalhos propostos; - Controlar atitudes comportamentais; - Melhorar as relações interpessoais.	- Realização de trabalhos em grupo / pares; - Aumentar os períodos de trabalho em grupo; - Explicação de conteúdos temáticos com a colaboração de tutor; - Participação nas actividades da turma, em cooperação com os colegas.	- 1 bloco de 45 minutos por semana - Meses de Fevereiro a Junho	- Alunos da turma; - Professores (L. P.) e de Educação Especial-Eu; - Materiais didácticos; - Computador / impressora; - Textos / fichas de trabalho; - Livros diversos	- Observação e registo da participação e interação com os colegas e das atitudes comportamentais manifestadas.

Quadro 3 - PLANIFICAÇÃO A LONGO PRAZO (Parceria Pedagógica)
(Actuação com a professora de Língua Portuguesa)

Área	Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias / Actividades	Calendarização	Recursos	Avaliação
Língua Portuguesa	- Partilhar recursos e saberes; - Cooperar mutuamente; - Planear actividades que valorizem a diversidade /criatividade / sociabilidade - Promover o sucesso educativo - Dialogar / intervir / reflectir / avaliar; - Gerir recursos; - Contribuir para a criação de uma sala inclusiva; - Promover aprendizagens interdisciplinares.	- Participar nas actividades; - Cooperar nos conteúdos a leccionar; - Implementar metodologias adequadas e estratégias diferenciadas; - Definir conteúdos temáticos; - Constituir grupos de trabalho; - Criar empatia com os outros; - Prestar apoio aos alunos; - Planificar/programar em comum; - Ser flexível nos métodos de ensino; - Organizar / gerir a sala de aula; - Criar ambientes favoráveis às aprendizagens; - Valorizar as competências dos outros; - Elaborar regras inclusivas para a sala de aula; - Responsabilizar os alunos pelas suas aprendizagens; - Utilizar instrumentos de avaliação diversificados; - Reflectir o trabalho efectuado.	- Implementar aulas em parceria pedagógica; - Usar recursos diversificados e estratégias educacionais diferenciadas; - Apresentar os conteúdos programáticos de forma elucidativa e progressiva; - Leccionação de aulas menos expositivas e mais práticas com conteúdos específicos, adequados às potencialidades dos alunos; - Realizar actividades que promovam o desenvolvimento de alguns valores da comunidade: respeito pela diferença, solidariedade; colaboração, partilha e amizade; - Apresentar um discurso persuasivo na orientação dos alunos nas tarefas a realizar; - Circular pela sala de modo a poder colaborar com todos os alunos da turma; - Aplicar as suas experiências e saberes nas práticas lectivas, intervindo de forma activa; - Incentivar as aprendizagens cooperativas (em pequeno grupo/a pares/tutoria); - Desenvolver e implementar regras de gestão e rotinas na sala de aula; - Abordagem pedagógica baseada na diferenciação, constituindo grupos de trabalho heterogéneos; - Promover acções que levem os pais a envolverem-se nas aprendizagens dos filhos; - Utilizar as novas tecnologias para produzir conhecimentos e melhorar as aprendizagens.	- 1 bloco de 45 minutos por semana - Meses de Fevereiro a Junho	- Alunos da turma; - Professora de Língua Portuguesa - Professor de Educação Especial (EU); - Materiais didácticos; - Computador / impressora; - Textos / fichas de trabalho;	Ver Grelha própria

Quadro 4 - PLANIFICAÇÃO A LONGO PRAZO - Família

Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias / Actividades	Calendarização	Recursos	Avaliação
- Comunicar regularmente com os pais;	- Partilhar informações sobre o aluno; - Valorizar o desempenho do aluno; - Estabelecer uma boa comunicação com os pais.	- Reunir periodicamente com os pais; - Dialogar com os pais, enaltecendo os progressos alcançados pelo aluno.	- De acordo com a disponibilidade dos pais	- O aluno; - Pais	- Diálogo e registo da informação partilhada com os pais.
- Envolver os pais no processo de ensino aprendizagem	- Participar na vida escolar do aluno; - Contribuir para melhorar as aprendizagens do aluno; - Provocar a co-responsabilização nas aquisições e atitudes do aluno; - Facilitar o desenvolvimento de atitudes; - Adequar o seu nível de expectativas.	- Mostrar as actividades desenvolvidas pelo aluno; - Aconselhá-los a criarem condições para a promoção de métodos de estudo e hábitos de trabalho; - Incentivá-los a acompanharem com regularidade a actividade lectiva do aluno, verificando a caderneta escolar, cadernos diários e outros documentos promotores de aprendizagens. (ex: fichas de TPC).			- Ver Grelha própria
- Sensibilizar os pais para a necessidade de implementar um PIT	- Adquirir competências para uma futura integração profissional; - Fomentar a preparação pós escolar; - Promover visitas a locais de formação (escolas, oficinas, centros de formação).	- Visita a ateliers de formação com os pais e o aluno; - Alertá-los e sensibilizá-los, através de casos conhecidos na sociedade, para a necessidade de formação do aluno, com vista a um ensino pré-profissional; - Orientá-los na decisão a tomar sobre as actividades práticas a desenvolver pelo aluno e o local mais consentâneo com as suas capacidades e aptidões.			

Quadro 5 - PLANIFICAÇÃO A LONGO PRAZO - Comunidade

Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Estratégias / Actividades	Calendarização	Recursos	Avaliação
- Criar ateliers de ensino-aprendizagem	- Promover o desenvolvimento de competências funcionais; - Partilhar saberes e experiências; - Adquirir regras de higiene e segurança no trabalho; - Implementar práticas educativas inclusivas; - Permitir a aquisição de hábitos e métodos de trabalho; - Proporcionar a descoberta de interesses vocacionais que possibilitem a escolha adequada de uma profissão.	- Desenvolver actividades em espaços próprios, que preparem para a vida activa; - Dinamizar a criação de ateliers apelando à necessidade de proporcionar condições de vida a estes jovens; - Visitar locais de trabalho no meio local, que mostrem a aplicação de boas práticas inclusivas, - Visionar vídeos e explicar a necessidade e utilidade de adquirir e empregar regras no trabalho; - Através da experimentação em contexto de trabalho (ateliers, oficinas, CAO...) ajudar o aluno a decidir qual a área funcional a frequentar.	- De acordo com a disponibilidade das entidades.	- O aluno; - Autarquias. - Entidades locais (CRIPS, CERCI;) -Empresas	- Diálogo e registo da informação partilhada com as diversas entidades da comunidade. - Ver Grelha própria
- Valorizar a interacção /colaboração com a comunidade	- Apoiar a criação de programas e incentivos; - Celebrar parcerias; - Elaborar protocolos de cooperação; - Ajudar a família a ultrapassar dificuldades.	- Dialogar com os autarcas /entidades/empresas locais, de modo a alertá-los para necessidade premente de colaborar com alunos NEE, referindo e apresentando casos irreversíveis da nossa sociedade que, se fossem devidamente apoiados, contribuiriam para uma sociedade mais sensata e equitativa, menos opressora e segregadora; - Conceder às famílias apoios; psicológico, financeiro, transporte, material.			
- Colaborar com outros técnicos/elementos da comunidade	- Partilhar regularmente informações; - Auscultar expectativas/ anseios; - Proporcionar a realização de acções de formação /sensibilização sobre a problemática da Inclusão.	- Realizar actividades conjuntas de modo a sensibilizar a comunidade social e escolar para a necessidade de implementar práticas inclusivas; - Reunir com outros elementos da comunidade para estabelecer objectivos e práticas de actuação. (ex: palestras, exposições, panfletos)			

4.2.2. - Planificação, intervenção, avaliação e reflexão a curto prazo – semanal

Antes de iniciarmos este trabalho directo com a turma, no contexto da sala de aula, reunimos (eu - professor de E E e a professora da disciplina em que decorreu a nossa intervenção - Língua Portuguesa (L P) e a Directora de Turma) a fim de analisarmos a planificação anual de L P definida para a turma, bem como a maneira mais eficaz de a articularmos com os conteúdos temáticos e objectivos específicos definidos no Currículo Específico Individual do aluno, mais concretamente na área de “Português Funcional”.

4.2.2.1. - Semanas de 1 a 5 e 8 a 12 de Março de 2010 - 1ª e 2ª Sessões

Tendo em consideração as características do nosso “Nelson” e da própria turma, e com o propósito de promovermos uma educação inclusiva e uma diferenciação pedagógica, igualmente, inclusiva decidimos dividir a turma em dois grupos / equipas (eram apenas 14 alunos, pois um tinha faltado às aulas), de modo a proporcionar uma melhor interacção, cooperação, partilha de conhecimentos e entreajuda entre alunos e docentes, levando-os a adquirir novas competências, através de práticas mais dinâmicas e menos expositivas, empenhando-os mais activamente e voluntariamente nas actividades propostas, de acordo com o Plano de Aula a seguir apresentado (quadro 6).

Procurámos constituir grupos heterogéneos para que da confluência de ideias e saberes resultassem aprendizagens. A docente de L P acompanhou a equipa B e eu, a equipa A. Com esta metodologia pudemos leccionar os conteúdos programáticos previstos, praticando um ensino mais individualizado, adequado às características e necessidades de cada aluno, respeitando o seu ritmo de trabalho e potencialidades, de modo a proporcionarmos aprendizagens mais eficazes e profícuas.

Determinados conteúdos foram de imediato recordados por alguns alunos, tendo outros, necessidade de uma explicação mais pormenorizada e exemplificada, com exercícios práticos para melhor sistematizarem e aplicarem os seus conhecimentos.

Quadro 6 - PLANO DE AULA (1ª e 2ª Sessões)

Ano: 9ºAno Turma: B

Tempo de Aula: 45 minutos (14.15h / 15.30 h

EQUIPA A e **EQUIPA B**

Datas: 5 e 9 de Março de 2010

Docentes: Francisco Rabaça Madeira e Maria Céu Nabais (Titular de L P)

Área	Objectivos Específicos	Actividades / Estratégias	Materiais / Recursos	Avaliação
L í n g u a P o r t u g u e s a	- Distinguir sílaba tónica de sílaba átona / acento gráfico de acento fónico - Classificar palavras quanto ao número de sílabas: - monossílabos - dissílabos - polissílabos - Utilizar correctamente os sinais gráficos de acentuação das palavras (acento agudo, grave, circunflexo e til) - Classificar palavras quanto à acentuação: - agudas - graves - esdrúxulas	Nota: <u>A professora</u> turma acompanha a equipa B e o professor E.E. (Eu) a A - Apresentação do “<u>Jogo do Eco</u>”: - “Vamos brincar ao <u>Jogo do Eco</u>. Depois de eu dizer uma palavra, vamos repetir apenas o bocadinho mais forte!” - O professor apresenta uma lista de palavras e procede-se, de igual modo, com as mesmas. <u>Lista de palavras:</u> <i>musical, música, ondulação, rápido, rapaz, médico, disco, constipado, barcos, mesa, cantiga, medicina, chapéu</i> - “De seguida vamos repetir, mas agora, é o bocadinho mais fraco da palavra.” <u>Lista de palavras:</u> <i>pato, boné, sofá, café, rato, livro, feliz, sapo, lata, canta, dança, sorri, perdiz.</i> <u>Nota:</u> Na produção, dever-se-á enfatizar a sílaba que se pretende que o aluno repita. - “Agora vamos separar os bocadinhos (ou sílabas) fortes das fracas, das palavras desta lista.” - Formam-se <u>duas equipas</u>: A e B. Quando um aluno ler uma palavra (dissílabo) a equipa A pronuncia a sílaba acentuada (forte) e a equipa B pronuncia a sílaba átona (fraca). Em seguida repete-se o exercício trocando as equipas de funções. - O professor produz uma sequência de batimentos forte/fraco num tambor e associa uma palavra (ex: “pato”). As equipas, uma de cada vez, reproduzem os batimentos, na mesa, repetindo a palavra. - O professor produz uma palavra com o ritmo fraco/forte (ex. sofá) e pede às	- Jogo do Eco - Lista de palavras - Tambor - Ficha Informativa - Cartões em cartolina - Marcadores - Fichas Informativas - Ficha de Trabalho	-Observação directa - Grelhas de Avaliação -Resolução da Ficha de Trabalho

		equipas que reproduzam, os respectivos batimentos. - Repetir-se-á o procedimento com outras palavras, exercendo os alunos as funções do professor, na sequência dos batimentos. - O professor produz uma sequência de 3 batimentos (fraco / forte /fraco) e as equipas, uma de cada vez, sugerem palavras que obedeçam àquele ritmo (ex: <i>sapato, macaco</i>). - Designar correctamente os “bocadinhos” fortes - sílaba tónica e os “bocadinhos” fracos (sílaba átona). - Apresentar um novo quadro com palavras e identificar o número de sílabas que cada uma apresenta. - Levar os alunos a classificarem as palavras conforme o número de sílabas: “Monossílabo” (1 sílaba); - “Dissílabo” (2 sílabas); - “Polissílabo” (mais de 2 sílabas). - A equipa A vai elaborar uma lista com monossílabos e polissílabos e a equipa B com monossílabos e dissílabos - Explicação da Ficha Informativa 1 (anexo 28) para sistematização de conteúdos - Apresentação de um cartaz com um pequeno texto para identificação dos sinais de acentuação das palavras: - Levar os alunos a verificarem as características comuns de algumas palavras (os acentos gráficos). - Distribuir essas palavras pelos dois grupos, conforme o seu acento. - Solicitar a cada equipa que identifique e nomeie os respectivos acentos (agudo; grave; circunflexo; til) - O professor de E. E apresenta a Ficha Informativa 2 (anexo 29) e explica a função de cada acento, aos elementos da sua equipa (A). - A professora da turma explicará à equipa B a classificação das palavras quanto à acentuação: agudas, graves e esdrúxulas e realizará alguns exercícios para sistematização, apresentando a Ficha Informativa 3 (anexo 30). - Leitura, explicação e resolução das Fichas de Trabalho 1, 2 e 3 (anexos 31 e 32 e 33) e Ficha Informativa 4 (anexo 34).		
--	--	--	--	--

Reflexão das Aulas (1ª e 2ª Sessões de trabalho)

Datas: 5 e 9 de Março de 2010

De acordo com a análise das grelhas de avaliação (anexo 18), os elementos da equipa A, à qual pertenceu o nosso “Nelson”, revelaram alguma dificuldade, conforme pudemos constatar aquando do preenchimento das respectivas grelhas de avaliação, nomeadamente, na divisão silábica de algumas palavras menos comuns e mais complexas em termos de ortografia, na identificação da sílaba tónica de certas palavras, assim como, na classificação das mesmas. Conseguiram, com alguma facilidade, assinalar a sílaba tónica das palavras acentuadas graficamente, reconstituir palavras com sílabas desordenadas, assim como classificar palavras simples do seu quotidiano, quanto ao número de sílabas.

Para ajudar a superar estas dificuldades foi necessário efectuar alguns exercícios de repetição, sobre os temas abordados, solicitando a atenção e a participação activa dos alunos. Pois, sabemos que quando concentrados, compreendem melhor os exemplos apresentados e mais facilmente generalizam para outras palavras e frases. De realçar que o “N” participou entusiasticamente no “Jogo do Eco”, tendo, inclusive, proposto algumas palavras para os colegas de grupo resolverem. Várias vezes o vimos interessado em saber como se completava determinada frase, a conferir com os colegas quantos “bocadinhos” tinha aquela palavra, para a poder classificar, ou como se colocava o acento nas palavras que ia lendo, “se era para a frente ou para trás”.

Quanto à utilização correcta dos sinais gráficos de acentuação das palavras revelaram muita insegurança, indefinição e confusão relativamente à diferenciação e aplicação do acento agudo e do acento grave. Por isso, foi necessário recorrer à apresentação da Ficha Informativa 5 (anexo 35), com exemplos de casos concretos, para uma melhor visualização e compreensão da necessidade e obrigatoriedade do uso correcto e não de forma aleatória dos mesmos, a fim de dar sentido às palavras e às respectivas frases. Pois, constataram que caso tal não aconteça o sentido e significado de certas palavras e frases será deturpado e, por vezes, até antagónico.

Devido às questões formuladas por alguns alunos desta equipa e às incertezas com que propunham soluções para os exercícios apresentados, constatámos que revelavam, igualmente, certas dificuldades na aplicação correcta do acento circunflexo e do til, principalmente, em palavras mais complexas e menos comuns.

Relativamente à expressão oral, leram sem grande expressividade, usaram vocabulário pouco cuidado com frases pouco estruturadas, comunicando por vezes, de forma inoportuna, sem esperar a sua vez e sem respeitar a opinião dos elementos da outra equipa.

Participaram com entusiasmo nas actividades propostas, nomeadamente na pesquisa de informação sobre o tema, verificando-se um espírito de entreajuda e de “querer fazer” entre os elementos da equipa, solicitando, sempre que necessário a colaboração dos docentes ou até de colegas da outra equipa.

Levaram algum tempo na organização do grupo e na definição da metodologia para o funcionamento do mesmo, nomeadamente, na escolha do seu porta-voz, e quem coordenava as intervenções e registava as conclusões para as apresentarem ao outro grupo. No entanto, apelando ao bom senso de todos e à necessidade de realizar a tarefa proposta no período de tempo determinado, o professor que supervisionava esta equipa, conseguiu pôr a mesma a trabalhar, motivando-os e sensibilizando-os para o tema em análise.

Apesar de relutantes, iniciaram a actividade com algumas discussões, dúvidas e hesitações, colocando algumas perguntas uns aos outros e ao docente, criando um ambiente de cooperativismo, com troca de saberes e experiências, facilitador de aprendizagens, que proporcionou a recordação e sistematização de alguns conceitos já leccionados e permitiu a aquisição de novos conhecimentos, para aplicação no seu trabalho de escrita diária.

De referir que, apesar de alguma confusão e desorganização inicialmente verificadas no grupo, apurámos que, após a prestação de alguns esclarecimentos e informações pertinentes por parte dos docentes, os objectivos propostos foram conseguidos por todos, cada um a seu ritmo e de acordo com as suas capacidades e aptidões. De salientar, também, o espírito de entreajuda, de colaboração e de partilha no seio do grupo, bem como, o entusiasmo manifestado neste tipo de actividade, através do qual todos participaram e aprenderam em interacção com os seus pares.

Quanto à outra equipa (**B**), a maioria dos seus elementos compreendeu, de uma maneira geral, as explicações concedidas, sempre com exemplificação e por vezes, repetição do explicado, seguindo com atenção e algum entusiasmo os conteúdos abordados e registados nas Fichas Informativas apresentadas. (anexos 28,29, 30, 34 e 35).

De salientar que, à semelhança da outra equipa, também alguns elementos desta, revelaram dificuldades em identificar a sílaba tónica, nalgumas palavras menos conhecidas e não acentuadas graficamente. Foi necessário explicar que, quando tal acontece, devemos utilizar uma artimanha, isto é, devemos “chamar a palavra”, para termos noção e sentirmos qual a sílaba que pronunciamos com mais força, sendo esta a sílaba tónica.

Notámos, igualmente, que muitos ainda evidenciaram dificuldades na distinção entre acento agudo e acento grave, utilizando-os indistintamente, não tendo assimilado a função e a razão de existência de cada um deles. Segundo a nossa percepção, tal facto deve-se, em

grande parte, à falta hábitos de leitura e de escrita, tão necessários para a visualização da forma correcta das palavras e, consequentemente, melhorar a ortografia.

Pois, como sabemos, consoante o tipo de acentuação que colocamos nas palavras, assim é o seu significado e o sentido da expressão ou frase, sendo, inclusive, nalguns casos, quase impossível compreender a informação que se pretende transmitir.

Ao sentirem dificuldades na acentuação de algumas palavras, naquelas que são menos comuns, sentiram, também, limitação na classificação das mesmas, pois uma situação está directamente relacionada com a outra.

Comunicaram com facilidade e ordeiramente, aguardando a sua vez para intervirem, com vocabulário mais adequado que a outra equipa, lendo e respondendo aos questionários sugeridos, de forma eficiente, mostrando empenho, concentração e apreensão de conhecimentos. Revelaram sentido de responsabilidade e espírito crítico, discutindo com seriedade as opiniões dos colegas da outra equipa, aplicando de forma muito satisfatórias, as regras definidas para um bom ambiente na sala de aula.

Para tentarem superar as lacunas apresentadas e melhorarem o seu desempenho escolar nestes conteúdos programáticos, sensibilizámo-los para a necessidade de lerem “qualquer coisa” que fosse do seu agrado e os motivasse, pois é muito desagradável não interpretarmos nem compreendermos aquilo que escrevemos, e consequentemente, a mensagem que pretendemos transmitir.

De igual forma, sugerimos que, noutras disciplinas, elaborassem listas de palavras e fizessem jogos silábicos com as mesmas, para treinarem a acentuação das palavras. Alertámos para o facto de já existir software com exercícios lúdicos para utilizar nos computadores e que ajudam a melhorar a construção frásica.

Por último, ao preenchermos a grelha de avaliação do aluno alvo, constatámos que, atingiu praticamente todos os objectivos previamente definidos para este conteúdo programático, de forma satisfatória, sendo de notar o seu prazer e contentamento em trabalhar directamente com os colegas na descoberta e registo do solicitado.

4.2.2.2. - Semanas de 15 a 19 e 22 a 26 de Março de 2010 – 3ª e 4ª Sessões

Sendo a “Elaboração de uma Carta” um dos temas que estavam definidos na planificação anual desta disciplina, e em virtude de se tratar de um documento funcional que devemos saber redigir para transmitir de forma perceptível a nossa mensagem e para nos fazermos compreender, decidimos incluir e trabalhar este conteúdo nesta sessão com os alunos, em partilha pedagógica com a docente de Língua Portuguesa, elaborando para o efeito o respectivo Plano de Aula (quadro 7).

Quadro 7 - PLANO DE AULA (3ª e 4ª Sessões)

Ano: 9º Ano Turma: B

Tempo de Aula: 45 minutos (9.15h / 10.00 h

GRUPOS: 1 - 2 - 3 - 4

Datas: 18 de Março de 2010 e 25 de Março de 2010

Docentes: : Francisco Rabaça Madeira e M. C. (Titular de L P)

Área	Objectivos Específicos	Actividades / Estratégias	Materiais / Recursos	Avaliação
L í n g u a P o r t u g u e s a	- Conhecer a estrutura de uma carta - Comunicar com os outros (amigos e familiares) - Enunciar, verbalmente, 4 características de cada tipo de carta - Identificar: - emissor - remetente - receptor - destinatário - Redigir uma carta - Preencher um envelope - Completar formulários / requerimentos	Nota: A professora da turma acompanha os grupos 1 e 2 o professor de Educação Especial. (Eu) os grupo 3 e 4 - Introdução ao tema “Vamos escrever uma Carta”. - O professor questiona os alunos se já escreveram alguma carta: - com que intenção? - quais as regras utilizadas na sua elaboração? - que instrumentos utilizaram? - a quem a dirigiram? - Então o que é para vós uma “Carta”? (é a questão que serve de debate oral para iniciar o tema desta Sessão). - Após alguma discussão e troca de ideias sobre “o que é uma carta” e de recolher informação sobre a forma como os alunos a escreveram, levá-los a constatarem que nem todos a elaboraram da mesma maneira, isto é, nem todos utilizaram as mesmas regras, a mesma estrutura, os mesmos dados ..., mas, ainda assim, conseguiram enviar uma certa informação, talvez com um aspecto algo confuso e pouco perceptível quanto à disposição dos elementos da “carta”. - Perante tal, para que a toda a informação contida na “Carta” seja facilmente apreendida e compreensível foi necessário definir uma determinada disposição dos itens que a compõem, por exemplo, saber como se começa; como termina; dados imprescindíveis a mencionar; registo conciso e resumido da mensagem/informação a transmitir; emissor e receptor; ... - Para um melhor conhecimento e visualização da Estrutura de uma Carta apresentamos um PowerPoint (anexo 35) sobre: “Texto Utilitário-A CARTA”.	- Bilhete de Identidade / Cartão do Cidadão - Computador - Projector de vídeo - PowerPoint - Diversos modelos de requerimentos: - justificação de faltas na escola; - pedido de subsídio escolar,; - pedido de certificados - Vários tipos de sobrescritos: normal, azul, verde - Talões de Registo de uma Carta - Talões de Aviso de Recepção de um Carta - Ficha de Trabalho	- Observação directa - Leitura - Escrita - Compreensão oral - Resolução da Ficha de Trabalho - Participação - Interesse - Criatividade - Autonomia - Preenchimento de formulários

		- Itens a abordar: - Intencionalidade comunicativa da “Carta” - Tipos de “Carta” - Estrutura da “Carta” - Sobrescrito (Envelope) - Com referência ao PowerPoint e através do diálogo e participação activa de todos, levá-los a relatarem as suas práticas relativamente ao tipo de correspondência recebida e expedida, particularmente, às “Cartas”. - Com base nesses relatos constatarem que a “Carta” é um instrumento de comunicação entre um “Eu” (emissor/remetente) e um “Tu” (receptor/destinatário), por intermédio de um canal que, tradicionalmente, é o papel. - Também de acordo com as suas vivências, referirem qual a importância e para que serve uma “Carta”: dar notícias; mandar cumprimentos; fazer pedidos; reclamar; apresentar-se; ... - De igual modo, ajudá-los a reflectirem se as “Cartas” que conhecem têm iguais registos da língua, isto é, se têm todas o mesmo tipo de linguagem, de comunicação, ... por forma a levá-los a compreenderem que, para cada situação, existem diferentes tipos de “Carta”: Carta Formal: { - Carta Oficial - - Carta Comercial - Carta Profissional ou Técnica (reclamação; candidatura a emprego, ...) Carta Informal { - Familiar ou Pessoal (a um amigo ou familiar) - De Amor No seguimento da apresentação de exemplos dos diferentes tipos de “Carta”, promover o diálogo entre todos de modo a constatarem que a “Carta Familiar”, para além de ter como objectivo comunicar com os amigos e familiares, pretende exprimir sentimentos, dando ou pedindo, ao mesmo tempo informações.		
--	--	---	--	--

		- Apesar dos diferentes tipos de “Carta” existentes, comunicar-lhes, que para uniformização de critérios de registo de uma “Carta” e para uma melhor percepção e apreensão da informação contida na mesma, foi estabelecido conferir uma certa organização estrutural aos elementos que a constituem, de modo a apresentarem uma estrutura universal. Exemplo da Estrutura de uma “Carta”: (anexo 36) { - Cabeçalho: local e data; nome e saudação do destinatário - Fórmulas de saudação: varia consoante a relação / destinatário - Corpo da Carta: - <i>Introdução</i> – apresenta o objectivo da Carta - <i>Desenvolvimento</i> – pormenoriza o assunto - <i>Conclusão</i> – termina o assunto - Fórmulas de despedida: dependem da relação com o destinatário - Post- scriptum (P. S.): registo de algo após conclusão da “Carta” - Para a “Carta” poder ser enviada ao destinatário é necessário colocá-la dentro de um envelope ou “Sobrescrito”, com formato devidamente autorizado pelos serviços responsáveis – os Correios. Por isso, é igualmente, necessário que saibam preencher correctamente um envelope (anexo 37), escrevendo o remetente e o destinatário nos locais correctos, não esquecendo de colocar o respectivo selo. Para o efeito, será distribuído um envelope a cada grupo, a fim de praticarem e registarem os dados, por forma a poderem expedir a “Carta” que elaboraram. - Colocar a questão: “<i>os envelopes são todos da mesma cor? Qual a razão de cores diferentes?</i>” - Partindo dos conhecimentos do quotidiano dos alunos levá-los a compreenderem o motivo da diferença de cores dos envelopes, visto que, consoante a cor do envelope, assim é o tipo de expedição e a rapidez de recepção de uma carta enviada: - envelope branco – correio normal (demora mais do que um dia);		
--	--	---	--	--

		- envelope azul – correio de um só dia, com limite de peso (mais caro); - envelope verde - correio de um só dia, sem limite de peso (mais caro) - Após esta elucidação, dividir os alunos em quatro grupos: distribuir as fichas de trabalho com a tarefa a realizar e explicar o que se pretende com as mesmas. - O tema da Carta é livre, de acordo com as preferências dos elementos que compõem os grupos, devendo, no entanto, cumprirem as normas a observar na elaboração da Carta que vão redigir, baseando-se na estrutura apresentada. - Os docentes circulam pela sala, vão de grupo em grupo, orientando e colaborando na realização dos trabalhos, por forma a que os alunos, através da partilha de informação, da troca de conhecimentos e vivências, apreendam e apliquem os conteúdos leccionados, e redigiam uma Carta de modo perceptível e compreensível. É solicitado ao porta-voz de cada grupo que leia a sua Carta, colocando à consideração de toda a turma, o seu conteúdo e organização, cabendo aos docentes fomentarem o espírito crítico e o poder argumentativo de todos, para valorizarem as suas capacidades e melhorarem as suas aprendizagens em práticas comuns do seu quotidiano. - Seguidamente à redacção, leitura e análise / comentário das Cartas vai ser distribuído a cada grupo um envelope (sobrescrito) para preencherem correctamente, o “remetente” e o “destinatário”, alertando para os diferentes tipos de envelopes que podemos utilizar, consoante as nossas necessidades. - Através da apresentação, explicação da sua função e do seu preenchimento, levá-los a compreenderem que existem documentos que podemos utilizar, para termos a certeza que uma Carta foi recebida pelo respectivo “destinatário”. São eles, o “Talão de Registo” (anexo 38) e o “Aviso de Recepção de Entrega”, tendo este de ser preenchido e anexo à Carta, para ser igualmente expedido, assinado e devolvido por quem o recebeu. - Informar que só devemos recorrer a estes documentos comprovativos de envio de uma Carta, quando necessitamos de confirmação da sua entrega ao “destinatário”, visto que os mesmos, têm custos, por vezes elevados. - Após todas estas actividades relacionadas com a “Carta” concluirmos que estas permitem:		
--	--	--	--	--

		- expor os assuntos com mais clareza e aprofundamento; - assumir uma forma íntima de comunicar; - em certas circunstâncias, a única forma possível de comunicar. - Existem, igualmente, outros documentos muito úteis no nosso dia-a-dia que é necessário preencher, e que por vezes sentimos muitas dificuldades em completar ou registar os dados solicitados nos mesmos, o que nos causa alguns transtornos e, eventualmente, alguns prejuízos se os mesmos forem incorrectamente preenchidos. - Tendo em atenção esta situação, e uma vez que já tínhamos redigido anteriormente a Carta, decidimos continuar a trabalhar com documentos práticos que nos obrigam a recolher e a aplicar determinada informação (nomes, moradas, números de identificação, cargos directivos, ...), de modo a não nos tornarmos cidadãos “analfabetos funcionais”. - Enquanto mostramos e explicamos o conteúdo desses documentos, estabelecer um diálogo aberto, de modo a levá-los a compreenderem a necessidade e vantagem de utilização dos mesmos, para resolução de muitas situações do nosso quotidiano, como por exemplo, autorização para visita de estudo, justificação de faltas na escola (anexo 40), pedido de subsídio escolar, pedido de certificados (anexos 39 e 42) e requerimentos (anexos 41 e 43). - Após verificar se todos os alunos são portadores do Bilhete de Identidade / Cartão do Cidadão, de acordo com o solicitado na aula anterior, distribuir um exemplar de cada formulário, explicitando sobre o seu correcto funcionamento e alertando para: escreverem só maiúsculas em cada espaço; deixarem um espaço entre cada palavra; começarem a escrever os números do lado direito, nos campos respectivos, ... - Em virtude de, provavelmente, existirem alguns itens para preencher, cujo significado não compreendem, partindo dos seus conhecimentos e vivências, e recorrendo a casos concretos, demonstrar-lhe-emos qual a razão e o porquê da necessidade de completarem correctamente os mesmos. - Leitura de alguns formulários/requerimentos efectuados pelos alunos, e organização de um momento de debate de ideias, para troca de opiniões sob formas de preenchimento e necessidade de completar tais documentos.		
--	--	---	--	--

Reflexão das Aulas (3ª e 4ª Sessões de Trabalho)

Datas: 18 e 25 de Março de 2010

Após uma breve introdução ao tema (o que é uma carta, para que serve, regras na sua elaboração, objectivo da carta, se já escreveram muitas e a quem...) foi concedido um breve momento para troca de ideias e alguma discussão sobre a forma como redigiram as diversas cartas que mencionaram.

As questões mais pertinentes focaram-se no tipo de esquema e organização dos conteúdos da Carta, ou seja, na “Estrutura da Carta” propriamente dita. Pois constatámos que referiram várias formas de composição da mesma, com ausência ou desordem dos seus elementos, tornando essa comunicação, por vezes, pouco compreensível.

Através dos seus relatos e do debate de opiniões, reconheceram ser necessário conferir uma determinada estrutura uniformizada na disposição dos elementos de uma Carta, a fim de os receptores da mesma poderem compreender correctamente o conteúdo da mensagem, remetida por esse meio de comunicação.

Alguns alunos referiram já não ser necessário redigir uma Carta, pois enviam-se as mensagens por telemóvel ou Internet (e-mails). Foi-lhes comunicado que, mesmo que sejam enviadas através das novas tecnologias de informação e comunicação é necessário saber elaborar correctamente uma Carta, de acordo com regras previamente definidas para cada tipo de Carta (oficial, comercial, familiar ...).

Para uma melhor visualização de toda a estrutura e tipos de Carta, assim como dos modelos de sobrescritos, foi apresentado um PowerPoint (anexo 35), que serviu de “pano de fundo” e de motivação para um melhor conhecimento e esclarecimento sobre o tema. Com base no observado, o nosso “Nelson” referiu que quase todos os dias retira cartas e folhetos publicitários de lojas da sua caixa de correio e perguntou “ o que é e para que serve o emissor/remetente e o receptor/destinatário”, tendo sido elucidado por outros colegas, com exemplos concretos, próprios das suas vivências. De notar, pela expressão facial que apresentavam, e pelo observado no registo das grelhas de avaliação (anexo 19), que também outros alunos, para além do considerado com NEE, demonstravam uma certa dificuldade em distinguir estes conceitos, compreender a função de cada um e o respectivo local de registo numa Carta. Além disso, pudemos igualmente constatar que poucos alunos se recordavam como se redigia uma Carta e qual a estrutura que era necessário aplicar para uma correcta compreensão da mesma. Pois, apenas mencionavam a mensagem e o receptor, omitindo os restantes elementos. Com o recapitular deste tema reconheceram a

necessidade de redigir uma Carta com estrutura e ordenação lógica das ideias, tendo em conta os diferentes tipos de Carta que podemos escrever, de acordo com o nosso destinatário. A maioria dos alunos, de acordo com os seus relatos, pensava que escrever uma Carta, coisa que poucos referiram já ter feito, se limitava a escrever o texto (desenvolvimento), em pouquíssimas linhas, sem qualquer organização.

Durante a exibição do PowerPoint foi-se estabelecendo uma conversação entre todos, sendo de realçar a admiração pelos diferentes tipos de saudação inicial e fórmulas de despedida a registar, consoante o destinatário. Inclusive um aluno referiu que as “Cartas Familiares” ou de “Amor”, são parecidas com os e-mails que costuma enviar, via Internet, aos seus familiares e “amigas”. Aproveitámos a oportunidade para explicar que as Cartas são mais organizadas e concisas, pois o seu “Corpo” deve ter três partes importantes: introdução, desenvolvimento e conclusão.

Tendo sido colocada a questão: “o que é necessário para enviar uma Carta ao seu destinatário”, a resposta foi quase unânime: “metê-la no Correio” e colar um selo.

O colega de carteira do Nelson disse que “já há envelopes de cor azul, que trazem o selo lá desenhado”. Outro perguntou porque é que se colam os selos nas Cartas. Alguns informaram que era para ficarem mais bonitas, outros que não sabiam, outros que era para a Carta chegar ao receptor mais rapidamente ... Perante este desconhecimento foi-lhes explicado a função do selo, que é para pagar os portes do correio enviado referente ao serviço prestado pelos carteiros, e as graves consequências que podemos vir a ter se não o colocarmos. Aproveitando a nota sobre o envelope azul, perguntámos se conheciam outros envelopes, para além do normal, de cor branca, ao que ninguém respondeu. Mostrámos um envelope de cor verde, o azul e o normal, ao que disseram que eram iguais, para além da cor, pois todos tinham a mesma dimensão. Interrogados sobre o motivo de possuírem cores diferentes, nenhum se manifestou, à excepção do aluno Y, que referiu “cada pessoa escolhe o envelope com a cor que mais gosta”.

Após elucidação sobre a razão da existência de diferentes cores nos envelopes (celeridade na entrega, quantidade de documentos a enviar, ...) e, igualmente, com custos diferenciados, foi distribuído um envelope a cada um dos grupos, para registarem, o remetente e o destinatário da “Carta”, para posteriormente poder ser expedida.

Ao circularmos pela sala (eu e a docente da disciplina) verificámos que o grupo 3, o do Nelson, revelava algumas dúvidas no preenchimento do seu envelope, tendo-lhes sido dito que não estiveram com muita atenção aquando da explicação de tal procedimento. O Nelson perguntou se a Carta era para o pai, pois a única morada que sabia era a da sua

residência, tendo sido comunicado que tal decisão era da competência do seu grupo de trabalho e, caso não soubessem o contacto correcto, perguntavam aos seus familiares.

Preenchido correctamente o envelope, tendo sido alertados para a necessidade de registar o Código Postal completo, devido à leitura óptica do mesmo, foi distribuído uma Ficha de Trabalho a cada grupo (anexos 44 e 45) e explicado a tarefa a realizar: “Elaboração de uma Carta em papel”, respeitando as regras citadas. Surgiram algumas dúvidas, pois uns já não se lembravam da estrutura da carta (grupos 3 e 4), outros não se entendiam sobre o tema a abordar, a escolha do redactor... Passada esta fase de indecisões, os alunos começaram a redigir as respectivas Cartas, optando, alguns, por fazer um rascunho, com as ideias a desenvolver, antes de transcreverem para o papel da Carta. De realçar a troca de informação, a cooperação e o bom ambiente que se verificou nos grupos, onde alguns dos elementos tentavam “impor” as suas ideias e fazer prevalecer as suas opiniões, nem sempre respeitando as concepções dos outros, no caso concreto do grupo 1.

Com bom senso, sensatez e a colaboração constante e profícua dos docentes, todos resolveram as actividades propostas, sendo de destacar a participação activa e animada do grupo 3 do “Nelson”, que interveio, nem sempre, de forma contextualizada e respeitando as regras da sala de aula. Contou-nos certas peripécias ocorridas com o carteiro que passava na sua rua, demonstrando estar a compreender, a interessar-se e trabalhar com entusiasmo os temas leccionados, assim como, a interagir de forma positiva com o grupo. Foi uma surpresa agradável para todos a exposição oral das suas vivências e a forma simples e acessível como se manifestou. Também praticamente todos os elementos dos restantes grupos, transmitiram as suas ideias com expressividade, ouvindo e discutindo com serenidade opiniões dos colegas e procedimentos a adoptar. Neste aspecto, o grupo 1 mostrou alguma irreverência.

O porta-voz de cada grupo mostrou como organizaram os conteúdos e leu a respectiva Carta, colocando a mesma à consideração de todos, de forma a que pudessem expressar a sua capacidade de análise e o seu espírito crítico e, assim, melhorar as suas aprendizagens em práticas comuns do seu quotidiano.

Verificando-se que todas as Cartas “cumpriam as regras definidas”, tendo, nalgumas, sido necessário proceder a alguns ajustamentos e a pequenas correcções ortográficas, particularmente nos grupos 2 e 4, cada grupo meteu a sua dentro do “sobrescrito”, fechou-a e colou o respectivo selo. De salientar que foram usados os três tipos de envelopes apresentados e enviados, uns com “Registo”, outros com “Aviso de Recepção de Entrega”, de modo a compreenderem melhor as vantagens em recorrer a cada tipo de expedição.

Tendo em consideração que no dia seguinte se comemorava o “Dia do Pai”, os alunos decidiram, com base nos conhecimentos adquiridos nesta sessão e como trabalho de casa, elaborar, individualmente, uma Carta dedicada ao Pai, as quais foram lidas e corrigidas na aula de Estudo Acompanhado.

Uma das conclusões desta sessão foi que “apesar da existência de novos meios de comunicação à distância, proporcionados pelas modernas tecnologias, continuamos a recorrer frequentemente à Carta”, a qual circula pelo mundo inteiro, através dos Correios.

Na sequência da elaboração das citadas Cartas foi proposto aos alunos o preenchimento de alguns requerimentos, muito úteis e necessários no nosso dia-a-dia na escola, nomeadamente: “Autorização para Visita de Estudo”, “Justificação de Faltas”, “Subsídio Escolar”, “Certificado de Participação numa Actividade”... (anexos 37, 38, 39, 40, 41, 42 e 43). Este tipo de documentos para além de requerer o conhecimento de determinados dados pessoais, apelando à memória dos alunos, requer muita concentração no seu preenchimento e obriga-os a saber pesquisar e a seleccionar a informação pretendida. Os grupos 2 e 3 revelaram algumas dificuldades e limitações na realização desta tarefa.

Cada aluno dentro do seu grupo recebeu um modelo de requerimento diferente, tendo sido explicado o seu correcto preenchimento. No decorrer da realização da tarefa constatámos que alguns alunos do grupo 2 não se lembravam de certos dados pessoais, nomeadamente, do nome completo dos seus progenitores, da morada da sua residência, da sua própria data de nascimento; outros do grupo 3 não sabiam sequer qual o seu concelho e distrito, para além de não recordarem o nome do estabelecimento de ensino que frequentavam. Também surgiram incertezas na transcrição dos seus números de identificação. Alguns termos, por exemplo, “filiação” e “naturalidade” também não foram compreendidos por determinados alunos destes grupos, tendo dúvidas no preenchimento destes campos. De notar que para esta tarefa o professor de Educação Especial teve de prestar um apoio individualizado mais perseverante aos elementos do grupo 3 do “Nelson”, visto terem revelado muitas dificuldades em decifrar o significado de algumas terminologias, em se recordar de certos dados necessários e de retirar dos cartões de identificação a informação pertinente a transcrever para os formulários.

Alguns alunos comunicaram que, geralmente, estes documentos são preenchidos pelos seus pais, que revelavam, no entanto certas dificuldades em completá-los; outros colegas referiram que os seus pais são analfabetos sendo eles próprios quem preenche estes “papéis”, muitas vezes solicitando a ajuda de alunos mais velhos ou dos funcionários da Secretaria da escola. Por isso consideraram muito importante aprender a preenchê-los, para

que não tenham de recorrer, constantemente, à colaboração de terceiros.

De salientar que alguns alunos, aquando do preenchimento do cabeçalho do requerimento de “Passagem de Diploma” (anexo 41) disseram que o espaço dedicado ao destinatário, com a devida saudação inicial, era muito idêntico ao da “Carta”, que aprenderam na aula anterior, pelo que, agora já era mais fácil completarem este campo.

Durante a execução desta actividade criou-se um espaço de diálogo e fomentou-se a troca de conhecimentos e a partilha de experiências, desenvolvendo-se o espírito de colaboração e solidariedade entre todos os elementos de cada grupo, de modo a que apreendessem em interação com os seus pares e aplicassem correctamente os conteúdos leccionados, para se valorizarem e se tornarem cidadãos competentes e úteis numa sociedade cada vez mais competitiva, em que prevalece o individualismo e a hipocrisia.

Estabeleceu-se um “Acordo de Colaboração” para que na próxima Visita de Estudo que realizassem, fossem eles próprios a preencherem o formulário de autorização, devendo o encarregado de educação limitar-se, caso seja possível, a assinar o documento. Desta forma estarão a aplicar os conhecimentos assimilados e a co-responsabilizarem-se pelo empenho, participação e atitudes comportamentais que deverão manter durante a mesma.

Ao preenchermos a grelha de avaliação (anexo 19) verificámos também, que elementos dos grupos 3 e 4 demonstraram muita perplexidade em completar certos formulários, não compreendendo o que determinados campos indicavam, revelando vocabulário limitado e pouco adequado ao contexto e dificuldades de interpretação de conteúdos. Os trabalhos, de uma forma geral, evidenciavam uma apresentação cuidada, indicando que foram realizados com empenho e dedicação, respeitando as regras e seguindo as instruções dadas aos grupos, demonstrando que houve assimilação e retenção de conhecimentos. O grupo 3 revelou alguma dificuldade na construção frásica e pouca autonomia na realização das tarefas propostas, nomeadamente, ao redigir uma Carta.

Quanto ao nosso Nelson apurámos que se integrou de forma razoável no seu grupo de trabalho, relatando as suas vivências e emitindo as suas opiniões, comunicando e transcrevendo, dados para as respectivas fichas de trabalho, não se inibindo de solicitar a colaboração dos colegas ou dos professores, sempre que lhe surgia alguma dúvida. Gostou, bastante, de preencher com as letras maiúsculas os quadradinhos dos formulários de requerimento e de registar as moradas dos remetentes e destinatários da Carta do seu grupo, no “sobrescrito”.

Gostaríamos de fazer uma referência especial ao conteúdo da “Carta” de um dos grupos a qual passamos a apresentar:

3 - Seguindo a regras indicadas escrevam, em grupo, uma carta a um(a) amigo(a) contando-lhe um episódio interessante que lhes tenha acontecido ou uma visita de estudo que tenham realizado.

Alter do Rio, 18 de Março de 2010

Caro Senhor Prof. Rabaça

Viemos por este meio comunicar a nossa opinião sobre o seu trabalho.

Estamos a elaborar esta carta porque achamos que devia saber a nossa opinião sobre o seu trabalho.

Quando apresentou o seu trabalho pela primeira vez (Pedra) na aula de Língua Portuguesa ficamos logo surpreendidos com o seu trabalho e agora surpreendemos com um Power-Point tão elaborado.

Queríamos agora agradecer por nos ter idembarados desta matéria, já um pouco esquecida, e também queríamos agradecer à professora de Português que também se desportou

com muitos cumprimentos.

Raquel Dória, Gonçalo Cabral
e Carla Figueiredo

Data: 18 de Março de 2010

Docentes: Francisco Rabaça Madeira e Maria do Céu Nabais

São relatos como estes que nos motivaram e orgulharam, e deram alento, coragem e determinação para podermos continuar a desenvolver todo o nosso trabalho em prol do bem estar sócio-educativo dos alunos, contribuindo para a sua formação enquanto homens e cidadãos de uma sociedade individualista.

4.2.2.3. - Semanas de 12 a 16 e 19 a 23 de Abril de 2010 – 5ª e 6ª Sessões

Na sequência das actividades realizadas na Sessão anterior, e dando continuidade à elaboração de trabalhos de natureza mais prática, decidimos elaborar um Plano de Aula (quadro 8) para produzirmos mais alguns documentos de carácter informativo - Cartaz - Aviso - Convite - Recado - de modo a podermos transmitir mensagens de forma diferente da abordada anteriormente (Carta).

Quadro 8 - PLANO DE AULA (5ª e 6ª Sessões)

Ano: 9ºAno **Turma:** B

Tempo de Aula: 45 minutos (14.00h / 14.45 h)

GRUPOS: 1 - 2 – 3 - 4

Datas: 13 de Abril e 20 de Abril de 2010

Docentes: Francisco Rabaça Madeira e Maria Céu Nabais (Titular de L P)

Área	Objectivos Específicos	Actividades / Estratégias	Materiais / Recursos	Avaliação
L í n g u a P o r t u g u e s a	<u>1ª Sessão</u> - Utilizar o <u>Cartaz</u> como meio de comunicação - Aplicar as regras de composição de um Cartaz - Identificar diferentes tipos de Cartaz - Reconhecer a utilidade de um Cartaz - Elaborar um Cartaz de forma eficaz	- Para motivar os alunos sobre o tema que vai ser leccionado – “ O <u>Cartaz</u> ” – iremos visitar uma exposição que se encontra patente na Biblioteca da escola. Para o efeito, dividimos a turma em 4 grupos: a professora da turma acompanha os grupos 1 e 2 e o professor de Educação Especial (Eu) os grupos 3 e 4 (mais dificuldades). - Na exposição alertá-los para os diferentes tipos de materiais expostos, devendo a observação centrar-se nos diferentes tipos de cartazes afixados na mesma. - Após a visita, e já na sala de aula, promover um pequeno debate sobre o que observaram na exposição, debruçando-nos, principalmente, sobre os cartazes expostos. Solicitar que façam alguns comentários para que se discutam algumas ideias e se prestem alguns esclarecimentos, por forma, a estarem despertos e sensibilizados para o conteúdo temático que vamos analisar. - Durante o debate colocar algumas questões para proporcionar uma abordagem mais didáctica e elucidativa e um diálogo mais profícuo sobre o tema:	- Computador - Projector de vídeo - PowerPoint - Cartazes - Fotografias - Máquina fotográfica	- Observação directa - Grelhas de Avaliação - Leitura - Escrita - Compreensão oral
	<u>2ª Sessão</u> - Utilizar o <u>Convite / Recado / Aviso</u> como meio de comunicação - Transmitir uma informação / concelho útil. - Reconhecer a utilidade de um Convite / Recado / Aviso - Elaborar um Convite/Recado/Aviso	- Para que serve um Cartaz? - Qual a função de um Cartaz? - Que tipos de Cartaz conhecem? - Como fazer um Cartaz? - Quais os locais onde deve ser afixado o Cartaz? - A fim de tornarmos a aula mais interactiva e com uma dinâmica diferente da tradicional (expositiva), iremos apresentar um PowerPoint (anexo 46), de modo a que os alunos no final da aula possam responder correctamente às questões atrás mencionadas e a outras que vão surgindo no decorrer da conversação. - No decorrer da apresentação, com referência às sugestivas imagens dos diferentes diapositivos e à informação que as mesmas vinculam, fomentar o diálogo, facilitando o confronto de opiniões e sugestões. Desta forma, proporcionaremos a assimilação de conhecimentos, extraindo os alunos os elementos que consideram pertinentes e úteis para os seus trabalhos futuros.	- Fichas de Trabalho - Os alunos - Marcadores - Modelos de Convites	- Resolução das Fichas de Trabalho - Participação - Interesse - Criatividade - Autonomia

		- Partindo das suas experiências, do observado diariamente e da informação apreendida nesta sessão, levá-los a reflectir sobre alguns conceitos e ensinamentos que o Cartaz nos transmite, e ajudá-los a retirar algumas conclusões, nomeadamente, que: - ... é um dos meios de comunicação mais utilizados e que serve para divulgar mensagens de índole didáctico, comercial, cultural, social e político. - ...destina-se a ser lido e visto por muitos observadores em simultâneo. - ... cada cartaz deverá ter um único tema, com mensagens curtas, sugestivas e claras (slogan) e afixado em locais públicos. - ... o tamanho das letras varia consoante se trate de título, texto ou legendas, devendo o espaço de texto ser menor que o da imagem. -...o contraste de cores nas letras e imagens deve ter um efeito apelativo - ... (ao contrário da Carta) não tem uma estruturação rígida, tendo a simplicidade e a criatividade uma importância vital na sua concepção. - Além disso, invocando alguns cartazes observados na exposição, levá-los a compreender que, quando se trata de apresentar um trabalho escolar, poderá ser útil que o Cartaz contenha as respostas às seguintes questões: - O que fizemos e porque o fizemos? - Como fizemos? - Quais foram os resultados? - Que conclusões tirámos? Pois, devemos ter sempre em atenção que este tipo de cartazes devem ter como objectivo dar a conhecer actividades educativas, não só entre colegas mas também a toda a comunidade escolar ou à comunidade local. - Com base nos saberes adquiridos levá-los a estabelecer uma comparação com as concepções que tinham antes sobre o Cartaz e a organizar um Cartaz, tendo em consideração o tema proposto e as diversas fases inerentes à sua elaboração: imagem, cor, formato, texto/letra, ... Ter em conta algumas características do destinatário do Cartaz: idade, sexo, formação cultural, nível de escolaridade, ... - Apontando como referência alguns cartazes deste PowerPoint, constatarem que qualquer apresentação melhorará consideravelmente se se utilizar computador, digitalizador e impressora para processar textos e tratar imagens, criando vários elementos que possam ser recortados e colados sobre a cartolina (se a impressão for feita em papel autocolante o resultado final será ainda mais espectacular). “Um bom Cartaz é aquele que transmite correctamente a mensagem pretendida.” - Leitura explicação e solução das Fichas de Trabalho 6 e 7 (anexos 47 e 48). - Dando continuidade às actividades de elaboração de documentos em grupo, foi		
--	--	---	--	--

		sugerido por alguns alunos a realização de “Convites”, “Avisos” ... e outros materiais que permitam a comunicação com outras pessoas e que transmitam informação. Para o efeito foram apresentados alguns modelos de Convite para Festas e outros eventos culturais, desportivos, religiosos, para tomarem conhecimento sobre os diversos tipos de Convite que podemos elaborar, consoante o acontecimento, o destinatário, a faixa etária, ... - Enquanto mostramos e explicamos o conteúdo dos mesmos, estabelecer um diálogo aberto, de modo a levá-los a constatar quais os elementos que são imprescindíveis para a sua elaboração (nomes, locais, datas, tipo de evento...) e a concluir da sua utilidade, nomeadamente, que é através deste pequeno e simples documento que as pessoas podem tomar conhecimento das informações básicas dessa Festa e que o convidado poderá decidir se irá comparecer ou não. - Após verificar se os alunos trouxeram os dados solicitados na aula anterior, solicitar-lhes que preencham os quadros das questões 1 e 2 das Fichas de Trabalho 8 e 9 (anexos 49 e 50), organizando por datas, os aniversários (grupos 3 e 4) ou que elaborem um Convite, com o respectivo Programa, para informar os pais sobre uma Festa que se vai realizar na escola (grupos 1 e 2). - Fazer-lhes notar, com a apresentação de alguns cartazes, fotografias ... que existem outros documentos informativos que são muito úteis no nosso dia-a-dia, designadamente, os “Avisos” e os “Recados”. Apelando à memória dos alunos pedir-lhes que relatem alguns avisos que já tenham observado, bem como, recados que já tenham efectuado. - Baseando-nos nas suas experiências e nos materiais apresentados promover um pequeno debate de ideias para esclarecimento de alguns conteúdos relacionados com o tema, assim como, ponderarem sobre a importância destes documentos. - Apresentar algumas imagens de Avisos, de modo a referirem o que as mesmas lhes sugerem e elaborarem “Avisos” para algumas situações anunciadas. - Partindo das suas vivências levá-los a constatarem que uma outra forma de endereçar uma mensagem verbal ou escrita é através dos “Recados”. Esta “pequena tarefa” já foi, decerto, praticada por todos, visto que, todos nós já demos ou deixamos um recado a alguém. Assim, solicitar que enunciem alguns recados mais comuns que tenham realizado e que completem algumas questões propostas na Ficha de Trabalho. - O porta-voz de cada grupo descreve um “Aviso” e um “Recado” que tenham construído, expondo os mesmos à apreciação de todos os restantes colegas, a fim de trocarem informações, enriquecerem os seus saberes e aplicarem os conhecimentos adquiridos em situações futuras.		
--	--	--	--	--

Reflexão das Aulas (5ª e 6ª Sessões de Trabalho)

Datas: 13 e 20 de Abril de 2010

Aproveitando o facto de estar patente uma exposição na Biblioteca da escola, com vários materiais, nomeadamente “Cartazes”, dividimos a turma em quatro grupos e fomos visitá-la, de modo a motivar os alunos e a permitir-lhes que se documentassem sobre o tema em análise.

Regressando à sala de aula, e partindo do observado, estabelecemos uma breve conversação para prestar algumas explicações e esclarecer algumas dúvidas, bem como, verificar se recolheram muita informação na exposição. Concluímos que existem vários tipos de Cartaz e diferentes técnicas para os elaborar, sendo as mesmas influenciadas por diversos factores (tipo de destinatários, idades, motivações, tema, ...). Além disso, foram introduzidas algumas questões “para que serve um Cartaz, como se constrói, qual a sua função, locais onde deve ser afixado ...” a fim de desafiar os alunos para uma intervenção mais interactiva e consistente.

Pelos comentários proferidos pudemos comprovar que, praticamente todos os alunos, já elaboraram um Cartaz, principalmente escolar, no âmbito de uma determinada disciplina e subordinado a um tema indicado. Organizaram-no de diferentes formas sem atenderem ao tipo de destinatário, ao tamanho das letras e imagens ..., mas sempre com o propósito de transmitir ou dar a conhecer alguma informação, fruto de pesquisas efectuadas. Verificámos que para a maioria dos alunos era indiferente a localização dos elementos, sendo que o que mais interessava era a imagem, a qual tinha de ser sugestiva e apelativa, de modo a poder chamar a atenção e a persuadir o observador. Quanto ao local de afixação foram unânimes em indicar o edifício escolar, sobretudo, no hall de entrada da escola e na Biblioteca. Relativamente a esta situação, o “Nelson” comunicou que, nas paredes de umas casas degradadas junto à sua residência costumam colar cartazes das touradas, tendo perguntado como é que os conseguem fazer tão grandes e tão bonitos. Um seu colega respondeu-lhe que “há máquinas próprias nas tipografias para executar este tipo de cartaz, e que são feitos com uma tinta especial para suportar a chuva e o sol.”

Foi toda esta interactividade, partilha de saberes e de vivências num salutar ambiente que, uma vez mais, nos permitiu afirmar que só se aprende se estivermos em contacto e interagirmos activamente com os outros, dando e recebendo algo em troca, com sentido de cooperação e inclusão de todos, em todos os momentos das nossas aprendizagens.

Após alguns instantes de diálogo passámos ao visionamento de um trabalho efectuado em PowerPoint (anexo 46), de modo a poderem observar e analisar alguns cartazes, para

extraírem ensinamentos pragmáticos, conhecerem diferentes tipos de cartazes (cultural, informativo, publicitário ...), e poderem adquirir conhecimentos úteis para aplicar em próximos trabalhos que efectuem, nomeadamente, as fases de elaboração de um Cartaz. Além disso, foi nossa intenção propiciar-lhes a assimilação de informação, para que no fim desta sessão pudessem estar mais bem fundamentados e mais esclarecidos, de modo a darem resposta a algumas questões pertinentes: - *O que fizemos e porque o fizemos?* - *Como fizemos?* - *Quais foram os resultados?* - *Que conclusões tirámos?*

Alguns alunos referiram que os cartazes didácticos deviam estar bem visíveis na sala de aula, porque “são úteis em termos pedagógicos” e funcionam como “auxiliares de memória”, além de ajudarem a ultrapassar certas dificuldades, nomeadamente, na escrita correcta das palavras, nas fórmulas químicas, nas operações matemáticas, ...

Embora o cartaz didáctico possa dispor de um grande potencial a nível estético, não é (normalmente), contudo, apenas esta vertente que motiva a sua produção. Na verdade, não se faz um cartaz ou uma série deles, porque se sente a necessidade (apenas) de tornar uma apresentação esteticamente mais interessante. Através do debate mantido e das Fichas de Trabalho efectuadas (anexos 47 e 48), pudemos concluir que a principal razão da elaboração de um Cartaz didáctico, prende-se com o lado prático do seu uso no contexto escolar, no sentido de tornar mais facilmente transmissível e compreensível o enunciado que se apresenta.

A maioria dos alunos foi de opinião que, à semelhança do que se faz no 1º Ciclo, dever-se-ia produzir e afixar mais cartazes informativos na sala de aula com explicação de determinados conteúdos temáticos, nomeadamente, os de mais difícil entendimento, para sintetizar alguns conteúdos mais extensos, sistematizar um conjunto de regras ou de procedimentos a aplicar na comunidade educativa, ... Esta estratégia de ensino aumentaria o grau de motivação, participação e interesse pelo tema em estudo; desenvolveria a capacidade de percepção e discriminação visual; o respectivo desenvolvimento cognitivo; a sensibilidade estética; ...

No seguimento da sessão anterior, foram apresentados alguns modelos de “Convite”, “Aviso”, ... de forma a motivá-los e a inculcar-lhes a sensibilidade e a criatividade para a elaboração destes tipos de documentos informativos.

Os alunos relataram as suas experiências e os cartões de convite que já tinham feito, referindo que, agora é mais fácil redigi-los, pois já estão pré-elaborados em alguns sítios da Internet, limitando-se a completá-los. Desta forma, não mais se esquecerão dos elementos considerados importantes num Convite (data, nome, local, ...), tendo concluído que este

simples documento é um meio bastante útil e de fácil produção, que pode transmitir importantes informações a quem se destina.

Através da observação de panfletos, fotografias, revistas ... descreveram a mensagem que algumas imagens pretendiam transmitir, descodificando o significado do símbolo apresentado. Para o efeito, foram concedidos alguns minutos para um pequeno debate de ideias, de modo a ponderarem sobre a importância destes documentos e a mencionarem quais os cuidados e procedimentos que devemos de ter perante os mesmos. Foi um diálogo bastante produtivo, com momentos de troca de experiências e saberes, tendo, igualmente, facultado ensinamentos, regras e atitudes comportamentais para posterior utilização.

O “nosso” Nelson comentou que já tinha enviado, com a ajuda dos professores e família, Convites para os seus amigos, principalmente, quando faz anos. Também já transmitira alguns Recados, orais e escritos, nomeadamente, entre os professores, os pais e os amigos. Reconheceu que, apesar de, por vezes, escrever com alguns erros ortográficos, os destinatários conseguiram apreender as mensagens enviadas, sentindo-se bastante satisfeito por conseguir comunicar de forma perceptível com os outros. Referiu, igualmente, que quando is à pesca com o pai encontrava no campo alguns Avisos, nomeadamente, que era proibido fazer lume e deitar lixo para o chão.

Com base no observado durante a aula, um aluno constatou que actualmente existem equipamentos informáticos e tecnológicos que nos permitem elaborar Cartazes – Convites – Recados – Avisos – com um aspecto gráfico espectacular e com grande impacto visual, o que torna esta forma de comunicação ainda mais apelativa e sedutora.

A fim de diversificarem e melhorarem as suas mensagens, os alunos elaboraram alguns Convites, Recados, Avisos, ... de acordo com o solicitado nas Fichas de Trabalho (anexos 49 e 50), aplicando os conhecimentos adquiridos e partilhando instruções, notícias, ... com os seus colegas de grupo. Nestas actividades avaliámos aspectos da oralidade e da escrita, além dos próprios conteúdos temáticos veiculados através dos textos. Foi possível, portanto, avaliar a "compreensão do texto / mensagem", verificando se os alunos souberam fazer o levantamento de informações, se souberam localizar informações e estabelecer relação intertextual; a “produção de textos escritos”, verificando se os alunos souberam organizar sequencialmente informações, se utilizaram a pontuação de forma a auxiliar o leitor e o receptor, se produziram escrita legível e clara, verificando se eles foram capazes de argumentar e contra-argumentar as opiniões dos colegas, se expuseram informações de maneira clara e objectiva, ...

Dada a especificidade da turma e consequentemente a diversidade de temas e assuntos

abordados, recorreremos a material didáctico diferenciado, cartazes, convites, panfletos, revistas, fotografias, ..., entre outros, de forma a motivar os alunos e a “prendê-los” para as práticas lectivas. Pois, gerir uma multiplicidade de conflitos no seio da turma, com muitos alunos desmotivados, desinteressados e que não percebem na escola uma verdadeira utilidade prática é, acima de tudo, uma tarefa difícil e frustrante para o professor e, em nada contribui para um ambiente agradável que se deseja na comunidade educativa.

Os debates de ideias, a pesquisa e tratamento da informação e os trabalhos de grupo foram preponderantes para a promoção de aprendizagens, através de processos lúdicos, assim como, a reflexão sobre os temas analisados, a exploração de situações da vida quotidiana, a visualização de PowerPoint e a apresentação de trabalhos à turma.

Os resultados alcançados traduziram-se na consolidação de conteúdos, na aquisição de noções básicas sobre as diversas formas de transmitir mensagens, na apropriação de conceitos, no reconhecimento positivo e negativo de várias atitudes e acções, no desenvolvimento da autonomia, no empenho, na participação, cooperação e no relacionamento interpessoal e de grupo, bem como na concretização dos trabalhos.

Ainda acerca dos resultados obtidos, destacaram-se positivamente a promoção do respeito mútuo e espírito de entreajuda, hábitos saudáveis, bem como, o espírito crítico e a capacidade de argumentação e de análise. Permitiu ainda o reconhecimento, por parte dos alunos, das suas principais falhas e dificuldades relativamente a estes temas.

Mais uma vez, registámos com agrado a participação entusiasmante de todos os alunos, sendo de realçar que, à semelhança do sucedido nas Sessões anteriores, o “nosso” Nelson mostrou-se actuante e integrado no grupo, revelando vontade de interagir, aplicar os conhecimentos alcançados e expor as suas ideias e opiniões.

Ao preenchermos a grelha de avaliação (anexo 20) constatámos que: os grupos 1 e 3 demonstraram maior autonomia, empenho e insistência na realização das tarefas propostas do que os outros dois; o grupo 2 organizou as tarefas e geriu o tempo da forma mais aconselhável, seguindo sempre as orientações propostas. Praticamente todos os grupos retiveram a informação essencial e relacionaram os conteúdos temáticos com as suas práticas diárias e experiências vivenciadas, sendo de notar uma maior expressividade e utilização de vocabulário mais cuidado pelos elementos do grupo 4.

A compreensão da mensagem que pretendíamos transmitir, assim como, os ensinamentos que desejávamos que assimilassem e aplicassem correctamente foram, de um modo geral, parcialmente conseguidos; o grupo 3 demonstrou alguma dificuldade na aplicação de regras para realização de algumas das actividades sugeridas; o grupo 2, apesar

de fazer intervenções contextualizadas, nem sempre respeitou a sua vez, nem a opinião dos colegas, denotando alguma incerteza na construção frásica; o grupo 1 reconheceu a utilidade e a oportunidade de rever conceitos muito úteis no quotidiano, tendo manifestado alguma dificuldade na identificação de alguns tipos de documentos informativos apresentados; quanto aos elementos do quarto grupo reconheceram a importância da temática, assimilaram a mensagem necessária e trabalharam sem perturbar os colegas, mas, por vezes, algo hesitantes nas decisões a tomar dentro do grupo, de difícil consenso.

Foi bastante conseguido que todos os grupos intervissem e expusessem as suas ideias sobre o tema, apesar dos elementos do grupo 2 revelarem alguma instabilidade em se organizarem e expressarem as suas opiniões; o grupo 3 foi sintético e mostrou clareza nas suas exposições, com frases curtas e concisas; o grupo 1 também se exibiu em bom plano, demonstrando dominar os conceitos estudados, com sentido crítico e colaborativo.

De notar o espírito de entreajuda, de cooperativismo e de salutar convívio existente entre todos, sempre com o objectivo de trabalhar para aprender, para adquirir conhecimentos para aplicar na sua vida diária.

Por fim, é importante que a avaliação que fazemos aos nossos alunos, seja realmente encarada como um instrumento para redimensionamento da prática. Pois, diagnosticando as dificuldades e os avanços dos alunos, podemos melhorar a nossa prática pedagógica.

4.2.2.4. - Semana de 26 a 30 de Abril de 2010 - 7ª e 8ª Sessões

Durante muito tempo, o ensino de língua materna priorizou a gramática normativa em detrimento de um trabalho voltado para a produção textual. Os poucos textos produzidos, além de não serem vistos com a seriedade necessária, por vezes, constituíam o último recurso utilizado pelo professor como actividade produtiva. Hoje, diferentes abordagens levam o texto para a sala de aula, valorizando o elemento-chave da comunicação escrita.

Dentro desta disciplina, a questão da pontuação sempre foi fundamentada em três critérios: o fonológico, o sintáctico e o semântico. Apesar disso, por bastante tempo, a pontuação foi vista somente como uma questão de prosódia, o que muito prejudicou os alunos. A falsa ideia de que os sinais de pontuação representam as pausas da fala foi o discurso durante anos. Hoje, sabe-se que tais sinais não só indicam situações de entoação como estabelecem relações sintáctico-semânticas, mas a questão da prosódia ainda permanece enraizada, causando uma série de enganos.

A fim de tentarmos esclarecer algumas dúvidas e sistematizar alguns conhecimentos sobre a “Os Sinais de Pontuação” e os “Sinais Auxiliares da Escrita” optámos por analisar esta temática numa aula, apresentando o devido Plano de Aula (quadro 9).

Quadro 9 - PLANO DE AULA (7ª e 8ª Sessões)

Ano: 9ºAno **Turma:** B

Tempo de Aula: 45 minutos (14.00h / 14.45 h)

GRUPOS: 1 - 2 – 3 - 4

Datas: 27 e 28 de Abril de 2010

Docentes: Francisco Rabaça Madeira e Maria Céu Nabais (Titular de L P)

Área	Objectivos Específicos	Actividades / Estratégias	Materiais / Recursos	Avaliação
L í n g u a P o r t u g u e s a	- Identificar os sinais de pontuação; - Aplicar os sinais de pontuação segundo regras; - Aplicar os sinais auxiliares de escrita - Reconhecer a utilidade da pontuação; - Reconhecer as diferentes formas de pontuação num texto. - Escrever de forma correcta - Ler correctamente	- Para servir de introdução ao tema que hoje vamos trabalhar – “Os Sinais de Pontuação” e os “Sinais Auxiliares da Escrita”, apresentar o poema “Ouvir Estrelas”, de Olavo Bilac. - Propor a leitura do poema por alguns alunos. Ouvir Estrelas Ouvir estrelas Ora, (direis) ouvir estrelas! Certo perdeste o senso!" E eu vos direi, no entanto, Que, para ouvi-las, muita vez desperto E abro as janelas, pálido de espanto... E conversamos toda a noite, enquanto A via láctea, como um pálido aberto, Cintila. E, ao vir do sol, saudoso e em pranto, Inda as procuro pelo céu deserto. Direis agora: "Tresloucado amigo! Que conversas com ela? Que sentido Tem o que dizem, quando estão contigo?" E eu vos direi: "Amai para entendê-las! Pois só quem ama pode ter ouvido Capaz de ouvir e de entender estrelas." - Fomentar uma discussão entre os alunos sobre a pontuação usada pelo poeta e seus efeitos nos versos; perguntar, por exemplo, que elementos do poema indicam que se trata de um diálogo; qual a diferença de ponto de vista entre o poeta e seu interlocutor. - Colocar as seguintes questões: - Expliquem qual a importância dos parênteses no primeiro verso. - O que sugere o uso das reticências no verso "E abro ... pálido de espanto?" - Qual a condição indicada pelo poeta para se poder ouvir as estrelas e que sinal de pontuação nos sugere essa percepção ou sensação? - Desta forma, levá-los a perceber a importância da pontuação estilística, ou seja, utilizada para sugerir uma emoção, uma sensação, um sentimento.	- Computador - Projector de vídeo - PowerPoint - Ficha de Trabalho - Os alunos - Texto “ A Herança” - Poema “Ouvir Estrelas”, de Olavo Bilac - Anedotas, provérbio, contos, poesias	-Observação directa - Grelhas de Avaliação -Resolução da Fichas de Trabalho - Participação nas discussões sobre pontuação - Realização de actividades, empregando a pontuação em produções escritas

		Quando apresentar a Ficha de Trabalho 10 (anexo 52), alertá-los para os textos literários lá mencionados e pedir-lhes que encontrem e refiram outros efeitos da pontuação estilística. Em seguida, com a turma, dividida em 4 grupos, propomos que realizem a seguinte actividade, visando a compreensão da necessidade de realizarmos uma pontuação correcta. Apresentar o texto: “A Herança”. Um homem rico estando muito doente, pediu que lhe trouxessem papel e tinta. Escreveu o seguinte: “Deixo meus bens à minha irmã não a meu sobrinho jamais será paga a conta do alfaiate nada dou aos pobres”. Deu o último suspiro antes de ter podido fazer a pontuação. Colocar algumas questões: A quem, afinal, deixava sua fortuna? Quantos eram os citados? Identifica-os. No dia seguinte, ao receberem o papel, cada um dos citados deu ao texto a pontuação e a interpretação que lhe favorecia. Perante tal, atribuir a cada grupo o nome de um dos citados e pedir-lhes que reescrevem o texto, pontuando da mesma forma que eles. Após a realização da actividade, discutir com os alunos o uso das vírgulas, do ponto final, do ponto e vírgula e de outros sinais que tenham usado para finalizar as mensagens e registarem algumas das conclusões a que chegaram. Para estimular a tomada de consciência dos alunos quanto à utilização correcta dos sinais de pontuação, para uma melhor compreensão dos enunciados, um dos docentes lerá um pequeno texto em prosa sem fazer qualquer pontuação. Seguidamente será pedido ao porta-voz de cada grupo que relate o que entenderam, daquilo que ouviram. Em seguida, distribuímos o texto para que cada grupo faça a necessária pontuação. Depois lêem em voz alta para comparar e sentir a diferença entre as duas formas de narração. O mesmo tipo de exercício será feito com enunciados com interlocução para que pratiquem a pontuação do diálogo, em todas as suas variantes (com travessão no início das falas, depois das falas, sem travessão, entre outras). Outra estratégia é solicitar aos alunos que ditem, uns para os outros, pequenas narrativas com diálogos (anedotas, mensagens telefónicas) e as pontuem. Depois devem discutir a pontuação usada, se normativa, se estilística etc. Esta actividade de reescrita e não apenas de correcção, é útil para perceberem como realizar os mesmos textos com uma pontuação diferente da original. Para uma melhor compreensão sobre a função de cada sinal de pontuação e		
--	--	--	--	--

		auxiliar da escrita, e para uma sistematização dos conhecimentos apreendidos na Sessão anterior, apresentaremos um PowerPoint (anexo 51) sobre os conteúdos temáticos que estamos a leccionar. Durante a apresentação ir colocando algumas questões e solicitar que enunciem, oralmente, com a devida entoação, exemplos de frases com os sinais de pontuação e os sinais auxiliares de escrita, em análise. Estabelecer uma conversação, de forma a reconhecerem a utilidade e a respectiva posição dos sinais de pontuação, levando-os a “descobrir” e a concluir da necessidade de colocarmos correctamente os mesmos, na estrutura de uma frase. Através de exemplos concretos constatarem que, caso tal não aconteça, o sentido da frase tornar-se-á pouco perceptível, por vezes, com sentido contrário ao pretendido, ou inclusive, sem qualquer sentido. Solicitar a intervenção dos alunos, pedindo-lhes que refiram algum provérbio, anedota, conto, ... ou outro texto que conheçam, que se não for devidamente pontuado, ficamos sem conhecer a mensagem que se pretende transmitir. Apelando à memória dos alunos pedir-lhes que relatem alguns avisos que já tenham observado, bem como, recados que já tenham efectuado. Além disso, chamar a atenção para o facto de que para sermos mais explícitos em qualquer comunicação oral, é necessário, para além de respeitar a pontuação, fazer a entoação correcta, que a mesma “obriga”. Alertá-los, igualmente, para o facto ser fundamental irmos melhorando a nossa comunicação, quer seja oral ou escrita; para isso, deve existir uma preocupação constante em progredir na construção frásica, nomeadamente, na pontuação. Assim, incentivá-los a melhorarem a sua produção escrita, já na ficha de trabalho 10 (anexo52) que vão realizar com exercícios para sistematizarem o emprego da pontuação, para que a informação a enviar seja mais elucidativa. Antes da distribuição, leitura e explicação da ficha de trabalho, perguntar se alguém tem dúvidas, se precisa de mais alguma explicação ou informação, de modo a que consigam aplicar com eficácia os conhecimentos adquiridos. Conceder o tempo considerado essencial para a resolução da Ficha, indo junto de cada grupo, prestando os devidos esclarecimentos e verificando as dificuldades com que se vão deparando, ao mesmo tempo que vamos alertando para as incorrecções que vão cometendo. Findo o tempo de realização da Ficha, efectuar a correcção oral da mesma, promovendo, para o efeito, um debate para confrontar as opiniões e sugestões, apelando à participação disciplinada de todos os alunos.		
--	--	--	--	--

Reflexão das Aulas (7ª e 8ª Sessões de trabalho)

Datas: 27 e 28 de Abril de 2010

Os sinais de pontuação são recursos típicos da língua escrita para reconstituir, aproximadamente, o movimento vivo da expressão oral, porque esta não dispõe do ritmo e da melodia da língua falada. Por isso, a pontuação é um meio de representar, na escrita, as pausas e entoações da fala. Se imaginarmos que as palavras são como notas musicais de uma partitura, neste sentido, é exactamente a pontuação que indicará o andamento da obra.

Sendo assim, não há critérios extremamente rígidos quanto ao uso dos sinais de pontuação, os quais se veiculam aos parágrafos, na medida em que neles se realizará o processo de organização e coerência textual. A única regra obrigatória da pontuação é a que diz onde não se pode pontuar: entre o sujeito e o verbo e entre o verbo e o seu complemento. Tudo o mais são possibilidades e, por isso, ao contrário da ortografia, na pontuação a fronteira entre o certo e o errado nem sempre é bem definida, pois há quase sempre mais do que uma possibilidade de pontuar um texto.

Para introduzirmos o tema da “Pontuação” foi lido por alguns alunos o poema de Olavo Bilac “Ouvir Estrelas” e colocadas algumas questões para mencionarem o tipo de pontuação usada pelo autor. Estando uns mais concentrados à leitura do poema e outros menos atentos, o que se verificou foi uma panóplia de concepções sobre os sinais de pontuação utilizados, bem como os lugares mais diversos da sua colocação na frase, sobretudo, as opiniões proferidas pelos grupos 3 e 4, as quais apresentavam pouca clareza e baixo conteúdo, conforme registo efectuado na respectiva grelha de avaliação (anexo 21).

Após alguma discussão chegou-se a um consenso sobre a melhor pontuação referida, tendo sido solicitado que, por grupos e ordenadamente, explicassem a importância e a função de alguns dos sinais colocados. Verificámos que, apesar de saberem o nome e por vezes até os empregarem de forma correcta, nem sempre reconheceram a sua verdadeira função, empregando-os indistintamente e não de uma forma convencional, sobretudo os elementos dos grupos 3 e 4, que não se lembravam já da existência de alguns sinais e causaram alguma perturbação na sala, não respeitando as regras pré-definidas.

A maior confusão verificou-se na utilização dos pontos de interrogação e de exclamação, tendo alguns alunos dos grupos citados manifestado alguma dificuldade na sua correcta aplicação, com consequências graves na entoação de palavras e no sentido de frases. Pois, não raramente verificamos que, basta uma simples vírgula não estar colocada ou estar fora do lugar, para o sentido da mensagem ser deturpado e até, por vezes, oposto.

Muitas pessoas não dão o devido valor à acentuação e pensam que não há problemas em

nos esquecermos de uma vírgula, um ponto final ou um parênteses ou, simplesmente, ignoram os sinais. Para contrariar este pensamento os alunos puderam constatar e praticamente todos concordaram, ao realizarem alguns exercícios, que uma vírgula ou um ponto final pode mudar todo o sentido de uma única oração. A acentuação acompanha a nossa fala, a nossa entoação. Desta maneira é fácil perceber as pausas feitas pelo orador, a fim de demonstrar com clareza o que e como quer dizer algo. Logo, a acentuação faz parte da nossa linguagem falada e escrita, e é imprescindível saber como usá-la correctamente.

Com exemplos concretos analisados na aula, alguns referidos pelos alunos, passou a haver mais cuidado e atenção quando da pontuação de textos, principalmente, por parte dos elementos dos grupos que ainda demonstravam algumas dúvidas. Pois, como puderam constatar e acabaram por concluir, o sinal de pontuação utilizado para sugerir um sentimento, fazer citações, enumerar diversos elementos, introduzir uma fala, formular uma questão ... não é sempre o mesmo, variando consoante a nossa intenção. Fica a percepção de uma prática de produção textual mais convicta, considerando-se a pontuação e a formação de parágrafos como ferramentas que auxiliam a produção de textos coerentes e inteligíveis. Ficámos satisfeitos com a produção de texto e a respectiva pontuação utilizada pelo grupo 1, tendo os colegas do grupo 2 ainda vacilado na colocação dos sinais correctos. Os restantes grupos demonstraram algumas limitações nestes campos.

Quantos riscos corremos (especialmente nós Internautas) ao comunicarmos por escrito, quantas interpretações não são dadas à expressão das nossas ideias e pensamentos... por vezes pensamos que estamos a ser claros, e esquecemo-nos que o nosso leitor/interlocutor pode estar a fazer uma interpretação diferente, o que pode acontecer até por diferenças culturais... e o facto agrava-se pela distração, falta de cuidado com os nossos textos, as nossas mensagens... e, entre outros lapsos, como é frequente, a falta de pontuação.

Como sabemos que cabe ao professor oferecer aos alunos a possibilidade de observarem o valor da pontuação dentro dos enunciados linguísticos, fizemos comparações com outras formas de pontuar e dialogámos sobre os efeitos do significado que as diferentes maneiras podem conferir a estes mesmos enunciados. Para isso trabalhámos com pequenos textos de diversos géneros, analisámos a sua pontuação e a finalidade a que se destinavam (poemas, notícias, recados, cartas, anúncios ...). Nesta actividade, nem todos apreenderam certas mensagens que se pretendiam transmitir, nomeadamente, alguns alunos dos grupos 3 e 4, que tiveram alguma dificuldade em descodificar a mensagem, talvez devido a distração. Certamente que não foi devido a questões de entoação, visto que, diferentes colegas leram a sua “comunicação” e eles nem sempre a conseguiram aprender.

Aquando da audição de um pequeno texto para o pontuarem por escrito, notámos que alguns alunos sentiram algumas dificuldades em acompanhar o ritmo da maioria dos colegas, sendo necessário praticar uma leitura mais pausada. Além disso observámos que as actividades de reescrita e não apenas de correcção de um texto, foram muito importantes para que os alunos percebessem como realizar os mesmos textos com uma pontuação diferente da original. Durante a aula, a reescrita de pequenos excertos dos textos foi efectuada, trocando-se, igualmente, trabalhos entre grupos, para poderem observar a sua forma de escrita (pontuação, parágrafos...) opinar e até corrigir os trabalhos dos outros colegas. Desta forma, desenvolveram a escrita e o senso crítico, relativamente aos seus próprios textos, particularmente, os elementos dos grupos 1 e 2, passando a compreender melhor a razão e o uso da pontuação.

Mais uma vez recorremos à apresentação de um trabalho em PowerPoint para uma melhor percepção e sistematização dos conteúdos leccionados, visto que, esta ferramenta didáctica para além de ser, no nosso entendimento, um meio de transmissão de conhecimentos mais lúdico e agradável, prende a atenção do aluno e, como os próprios referiram, estão mais “interessados, pensativos e aprendem melhor”.

Durante este visionamento houve uma interacção entre todos, com a preocupação de estarem atentos às questões formuladas, para proferirem exemplos de frases com os diversos tipos de sinais de pontuação e auxiliares de escrita que iam sendo analisados. Este momento proporcionou uma troca de oportunidades para se expressarem e se corrigirem as entoações, acentuações de palavras e pontuação de frases dos colegas dos outros grupos. Permitiu, igualmente, debater ideias e melhorar as relações interpessoais entre todos, pois nem sempre à espaço e disponibilidade para estes momentos de análise e reflexão. De registar que, uma vez mais, apurámos que as intervenções dos elementos do grupo 3 nem sempre foram as mais oportunas e esclarecedoras, assim como, algumas das participações do grupo 4 foram descontextualizadas, notando-se pouca expressividade, com recurso a uma linguagem pouco cuidada e vocabulário pobre e limitado por ambos os grupos.

De salientar que, praticamente todos os alunos contaram um provérbio, anedota, adivinha ... tentando utilizar a pontuação e a entoação correctas, numa actividade que apelava às capacidades de memorização, concentração e descoberta.

No final da aula todos foram unânimes em reconhecer que a pontuação permite-nos: separar unidades sintácticas e organizar o texto; efectuar uma leitura expressiva da mensagem; melhorar a compreensão do texto; melhorar a produção de textos; dar vida à palavra numa frase; evidenciar ou atenuar argumentos.

Também nos congratulámos pelo facto de termos sentido, aquando da realização da Ficha de Trabalho, mais cuidado e ligeiras melhorias na preparação e leitura das mensagens a endereçar aos colegas, apesar de elementos do grupo 3 ainda manifestarem alguma relutância no emprego de certos sinais de pontuação. Inclusive, foi-lhes ministrado um apoio mais individualizado e concedido mais tempo para a conclusão dos seus trabalhos, além da atribuição de um reforço positivo, apelando às capacidades e estimulando-os a raciocinarem antes de agirem. Foi-lhes sugerido que lessem vários tipos de texto e observassem com atenção a pontuação efectuada, bem como, efectuassem alguns exercícios para completarem frases, identificarem e aplicarem os sinais correctamente.

Dependendo muito de cada indivíduo e do seu estado de espírito momentâneo, compreende-se que as variações sejam inúmeras, tanto no que respeita à escrita como à sua interpretação. Apesar de tanta flexibilidade, o emprego dos sinais de pontuação não pode, nem deve, ser arbitrário, esquecendo aquela que é a real função desses sinais: auxiliar a leitura e a clareza do discurso escrito.

4.2.2.5. - Semanas de 3 a 7 de Maio e 10 a 14 de Maio de 2010 – 9ª e 10ª Sessões

A leitura e a escrita são pontes incontestáveis para que haja uma inclusão do indivíduo na sociedade. Tendo a escola a responsabilidade de sistematizar esses saberes, salienta-se que não deve ser apenas o professor de Língua Portuguesa a utilizar-se do texto para que haja uma aquisição significativa da linguagem, o que limitaria o espaço do texto na escola. Reconhecendo a sua importância na sala de aula, escolhemos este tema para leccionar, organizando o respectivo Plano de Aula (quadro 10) para que se recorresse à utilização do texto com mais frequência e que este uso pudesse articular-se coerentemente de uma forma interdisciplinar e estruturada entre as diferentes áreas de conhecimento.

Todo o professor, independente da sua área de formação, deverá ter o texto como instrumento de trabalho. Este, por sua vez, deverá ocupar lugar de destaque no quotidiano escolar, pois, através do trabalho orientado para a leitura, o aluno deverá conseguir apreender conceitos, apresentar informações novas, comparar pontos de vista e argumentar. Só assim poderá caminhar na conquista de autonomia no processo de aprendizagem.

A competência discursiva do professor, designadamente a qualidade da leitura expressiva e a respectiva oralidade influenciam os processos de escrita dos seus alunos, pelo que deve ter sempre bem presente o papel que lhe está conferido, dinamizador, mediador de aprendizagens e comunicador no cenário da sala de aula onde acontece a aprendizagem da escrita.

Quadro 10 - PLANO DE AULA (9ª e 10ª Sessões)

Ano: 9ºAno **Turma:** B

Tempo de Aula: 45 minutos (14.00h / 14.45 h)

GRUPOS: 1 - 2

Datas: 6 e 11 de Maio de 2010

Docentes: Francisco Rabaça Madeira e Maria Céu Nabais (Titular de L P)

Área	Objectivos Específicos	Actividades / Estratégias	Materiais / Recursos	Avaliação
L í n g u a P o r t u g u e s a	- Expandir a comunicação: leitura e escrita - Interpretar textos - Apreender o sentido de um texto - Classificar personagens - Responder a questionários - Contar/recontar histórias, factos - Identificar as categorias da narrativa - Reconhecer tipos de narrador - Identificar os momentos da narrativa	- Iniciamos esta aula com a audição de uma música suave (balada) para relaxar e criar um ambiente mais agradável. - Breve informação sobre o tipo de actividades que iremos desenvolver tema e conteúdos temáticos a abordar. - Dividimos a turma em dois grupos: ao grupo A entregamos o Conto tradicional “Os Três Conselhos” (anexo 54)e ao grupo B a História “A Diva” (anexo 53). (duas formas distintas de escrita). - Eu farei uma breve apresentação do Conto e a docente da turma uma exposição sobre a história da “Diva” - Todos os alunos fazem uma leitura silenciosa dos textos entregues. Após a leitura silenciosa é feita, em seguida, a leitura expressiva pelos docentes. - Aproveitando estes momentos de leitura levá-los a descobrir os tipos de leitura existentes: leitura expressiva, orientada, recreativa ... - Apresentar a Ficha Informativa 8 (anexo 55) para recordarem alguns aspectos relacionados com os tipos de leitura e o texto narrativo. - Breve diálogo para compreensão e interpretação do conto e da história, de forma oral. - Análise dos dois tipos de texto, tendo em conta os conteúdos a analisar nesta sessão, nomeadamente: os elementos da narrativa: narrador, personagens, acção, tempo e espaço e os momentos da narrativa: introdução, desenvolvimento e conclusão.	- Conto tradicional “Os Três Conselhos” - História “A Diva” - Fichas informativas - Fichas de Trabalho - Os alunos - Excertos de textos - Compreensão oral e escrita	-Observação directa - Grelha de Avaliação -Resolução da Fichas de Trabalho - Participação nas conversações - Compreensão oral e escrita - Realização de actividades, de leitura e escrita

		- De seguida, os elementos de cada grupo farão uma leitura expressiva dos mesmos. Será solicitado a cada grupo que faça um reconto da história ou do conto que analisou. - Distribuição da Ficha de Trabalho 13 (anexo 56) com excertos de textos, a cada grupo e respectiva explicação, para resolução de um pequeno questionário, a fim de verificar se compreenderam e assimilaram os conteúdos leccionados, principalmente: - as personagens - o tipo de narrador - a acção – introdução – desenvolvimento – conclusão. - O porta-voz de cada grupo apresentará os registos do seu grupo, estabelecendo-se uma conversação para troca de informação e de opiniões, por forma a concluir-se quais as respostas mais adequadas para o questionário. Deste modo, enquanto procedemos à correcção, poderemos esclarecer algumas dúvidas que ainda subsistam, e alertá-los para certas incorrecções que cometeram. - A fim de motivar os alunos para o tema – “Expressão escrita - Produção de texto” apresentar vários textos com diferentes tipos de escrita e questionar sobre o observado, de modo a levá-los a “descobrirem” que ao escrevemos utilizamos determinadas técnicas, conforme o tipo de texto que queremos produzir: texto imaginativo, carta, entrevista, resumo, notícia, poemas ... - Solicitar-lhes que leiam alguns dos textos apresentados para melhor interiorizarem os diferentes tipos de escrita observados e constatarem que os mesmos não se escrevem todos da mesma maneira. - Levá-los a referirem algumas regras que utilizam quando estão a desenvolver a expressão escrita, nomeadamente, quando redigem uma composição. Para tal, promover um debate de ideias para referirem as etapas que normalmente utilizam, fomentando a discussão, de forma a concluírem quais as normas que devemos seguir na produção de um texto. - Elaborar uma lista com registo no quadro das “etapas/regras” que vão mencionando, para uma melhor visualização e apreensão das mesmas, as quais devem utilizar sempre que elaborem um texto:		
--	--	--	--	--

		<table><tr><td>- Escolher o destinatário do texto</td></tr><tr><td>- Escolher a mensagem a transmitir</td></tr><tr><td>- Escolher o tipo de texto</td></tr><tr><td>- Organizar as ideias por parágrafos</td></tr><tr><td>- Escolher o tipo de linguagem adequada ao leitor</td></tr><tr><td>- Fazer um rascunho do texto</td></tr><tr><td>- Rer o trabalho (ver a ortografia, a pontuação ...)</td></tr><tr><td>- Enriquecer o texto (vocabulário, recursos expressivos ...)</td></tr><tr><td>- Copiar o texto com apresentação cuidada</td></tr></table> - Com base nas etapas que definimos, solicitar que escrevam um pequeno texto (15 a 20 linhas) referente a uma história, acontecimento, facto – Ficha de Trabalho 14 - (anexo 57, registando-o de modo a despertarem a curiosidade e o interesse dos colegas dos outros grupos. Anunciar algumas instruções que devem de atender, nomeadamente, organizar a sequência das ocorrências, utilizar uma construção frásica correcta e expressiva, caligrafia legível e ortografia correcta. - Após a execução da tarefa, pedir-lhes que troquem os textos produzidos com os elementos do outro grupo para analisarem e comentarem, caso o entendam, pedirem esclarecimentos e apresentarem sugestões, referindo os aspectos mais relevantes e que acharam mais interessantes. - Caso seja necessário, dar autorização aos elementos do grupo questionado para poderem responder às opiniões emitidas pelos colegas. - Para averiguar as competências da compreensão da mensagem que um texto pretende transmitir, da percepção do sentido de um texto e da sequência das suas ideias, do entendimento e enriquecimento do vocabulário usado, das capacidades de resposta aos respectivos questionários... propor a resolução da Ficha de Trabalho 15 (anexo 58) com um excerto do Conto tradicional “A Raposa e as Uvas”. - Após a sua realização, far-se-á a respectiva correcção oral para verificar os conhecimentos adquiridos e, se necessário, rever alguns destes conteúdos numa próxima aula.	- Escolher o destinatário do texto	- Escolher a mensagem a transmitir	- Escolher o tipo de texto	- Organizar as ideias por parágrafos	- Escolher o tipo de linguagem adequada ao leitor	- Fazer um rascunho do texto	- Rer o trabalho (ver a ortografia, a pontuação ...)	- Enriquecer o texto (vocabulário, recursos expressivos ...)	- Copiar o texto com apresentação cuidada		
- Escolher o destinatário do texto													
- Escolher a mensagem a transmitir													
- Escolher o tipo de texto													
- Organizar as ideias por parágrafos													
- Escolher o tipo de linguagem adequada ao leitor													
- Fazer um rascunho do texto													
- Rer o trabalho (ver a ortografia, a pontuação ...)													
- Enriquecer o texto (vocabulário, recursos expressivos ...)													
- Copiar o texto com apresentação cuidada													

Reflexão das Aulas (9ª e 10ª Sessões de trabalho)

Datas: 6 e 11 de Maio de 2010

As práticas pedagógicas de língua materna devem ser alvo de uma constante preocupação, visto que, são muitas as dificuldades dos alunos no que diz respeito ao desenvolvimento da proficiência em leitura e compreensão de texto, conforme pudemos comprovar nestas duas sessões, aquando do preenchimento da respectiva grelha de avaliação (anexo 22). No entanto, não podemos esquecer que o papel da escola é fazer com que os nossos alunos sejam capazes de utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo fazer uso de informações contidas nos textos, bem como conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe social, família ou etnia. Reafirmamos a ideia de que a escola, logo no início da escolarização, deve privilegiar o estudo da língua materna, no pressuposto de que a mesma seja uma ferramenta imprescindível na aquisição das aprendizagens curriculares indispensáveis ao desenvolvimento das competências básicas e, também, claro, no processamento da socialização dos alunos. É imperativo que a escrita na escola, principalmente ao nível do 1º Ciclo, se faça com entusiasmo, que o aluno sinta o prazer da escrita e perceba esse mesmo prazer, ou seja, que se exercite a pedagogia da escrita.

A despeito dessa situação, a escola tem responsabilizado o professor de língua materna quanto aos problemas de aprendizagem da palavra escrita. Como sabemos, a aprendizagem da escrita, ao invés da aquisição da linguagem, não é um processo natural e automático. Por isso, a aprendizagem da escrita exige trabalho, sistematização e persistência, tanto por parte de quem aprende como de quem ensina. Como afirma Niza (1996), “aprende-se a escrever, escrevendo”. Portanto, na escola, a escrita tem de ser uma prática constante, transversal e exercida em toda a dimensão transdisciplinar.

Nas nossas práticas didáticas devemos inserir diferentes tipos de textos, colocando os alunos em contacto com estilos textuais diversificados para que eles reconheçam as particularidades do maior número possível de textos, e possam preparar-se para usá-los de modo competente, quando estiverem em espaços sociais não escolares. Por isso, o texto deve ser um instrumento que deverá unir os conteúdos das disciplinas a um contexto social que deverá instigar a leitura, provocando reflexão.

Após estas sessões, reflectimos sobre o que temos constatado ao longo da nossa prática lectiva e, admitimos, que muito mais se poderia fazer ao nível do desenvolvimento da capacidade de leitura e que, efectivamente, os discentes deveriam ser capazes de ler

qualquer tipo de texto e os docentes não deveriam concentrar-se tanto em leccionar textos narrativos de determinados autores, sem a preocupação de diversificar mais.

Fundamentando-nos no conceito de competência como saber em acção, capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para resolver uma tarefa, um problema, podemos afirmar, com base na nossa experiência, que, realmente trabalhando por tarefas, por resolução de problemas, estaremos a desenvolver as competências dos alunos ao nível da escrita, da oralidade, da leitura e do conhecimento explícito da língua, de modo a que a aprendizagem se transforme em saber em acção e não se esgote na ficha de trabalho diário ou na avaliação sumativa.

A compreensão da leitura não pode ser uma mera escuta activa, ou seja, não deverá levar os alunos apenas a recuperar informação e a exercitar a memória, mas sim a reflectir e a fazer sínteses. Para tal, há necessidade de levarmos os alunos a adquirir competências comunicativas, as quais só se conseguem se, para isso, trabalharmos a componente da oralidade em contextos variados. Pudemos averiguar que alguns elementos do grupo 1, demonstraram algumas limitações ao nível da oralidade, principalmente, na pronúncia de fonemas e leitura de palavras menos comuns, nem sempre intervindo com ideias claras e sequencializadas. Quanto ao grupo 2, de referir que apesar dos seus elementos revelarem maior concentração e sentido de responsabilidade, nem todos respeitaram as indicações dadas, nem organizaram o discurso de forma explícita.

No entanto, apesar de se terem verificado alguns sintomas de leitura desatenta e dispersiva, todos desenvolveram a comunicação oral, quer através da leitura de textos diversificados, quer através da emissão e recepção de opiniões, discussão e debate de ideias com os seus colegas.

Ao analisarmos as Fichas de Trabalho 13, 14 e 15 (anexos 56, 57 e 58), respectivamente, constatámos que, na redacção de um simples texto, ambos os grupos não obedeceram a determinadas regras para a sua elaboração, nomeadamente:

- pouco concisos, com excesso de palavras para expressarem uma ideia;
- clareza textual descontínua, pois nem sempre as frases foram redigidas de maneira a que o leitor compreendesse facilmente a mensagem transmitida;
- beleza irregular, visto que, alguns dos pequenos textos não estavam muito limpos (sem rasuras) e com algumas palavras pouco legíveis, para além de pouco criativos.

Para além destes pressupostos, verificámos que nem todos os textos estavam de acordo com a norma culta da língua, tendo sido necessário continuar a insistir para que não ocorressem desvios de linguagem em relação à grafia, utilizando apenas palavras

conhecidas; flexão das palavras, atendendo principalmente para o plural de palavras compostas; concordância, recordando que o verbo tem de se adequar ao sujeito; colocação dos pronomes, observando a sua colocação. Experimentaram, igualmente, algumas dificuldades na construção frásica e nem sempre respeitaram a pontuação.

Por outro lado, também pudemos registar que, de um modo geral, identificaram as categorias da narrativa, distinguiram as personagens principais das secundárias, reconheceram o tipo de narrador presente em cada texto, através das respectivas marcas e localizaram as acções no espaço e no tempo. Quanto aos momentos da narrativa, sentiram muitas dificuldades em demarcar em excertos de textos, as partes que a constituíam - introdução, desenvolvimento e conclusão - bem como organizar o texto com as mesmas, especialmente, o grupo 2.

No final das sessões foi feita uma avaliação enfocando a dinâmica de grupo, identificando avanços e dificuldades, as quais foram registadas na grelha de avaliação, atrás mencionada. A avaliação efectuou-se, tendo em conta a participação dos alunos nas discussões e também os textos elaborados na aula, através dos quais observámos o entendimento dos alunos perante os conteúdos apresentados, para além da verificação dos conhecimentos adquiridos com a realização das Fichas de Trabalho a que já fizemos referência. Houve também uma atenção especial ao desenvolvimento de comportamentos, à partilha de conhecimentos entre colegas, à relação interpessoal e ao grau de cumprimento das tarefas propostas, salientando-se a boa atitude de todos perante as propostas de trabalho apresentadas e o diálogo construtivo presenciado, apesar dos elementos do grupo 2 nem sempre apresentarem a postura mais correcta, nem a metodologia de trabalho mais adequada.

Nestas sessões foi ainda possível avaliarmos aspectos da oralidade e da escrita, além dos próprios conteúdos veiculados através dos textos. Foi exequível, portanto, avaliar a “compreensão de texto”, verificando se os alunos sabiam localizar e fazer selecção de informações e estabelecer relações entre textos; a “produção de textos”, verificando se os alunos sabiam organizar sequencialmente informações, se produziam escrita legível e clara; a “produção/compreensão oral”, verificando se eles eram capazes de argumentar, de expor informações de maneira clara e objectiva.

De notar que constatámos algumas dificuldades em elementos de ambos os grupos na compreensão e interpretação de textos, na procura, selecção e transmissão de informação de forma eficaz, sinal de que precisavam de ler os textos com mais atenção ou de que não tinham repertório suficiente para compreender o que liam.

Pelas nossas vivências e práticas educativas podemos afirmar que todo o educador deve ter a responsabilidade de consolidar a leitura e a escrita na sala de aula através dos textos, porque mesmo sendo função do professor de Língua Portuguesa sistematizar o ensino da língua materna, todas as disciplinas devem ensinar a utilizar os textos de que fazem uso. Não podemos esquecer que a sala de aula deve ser um ambiente de trocas, de comunicação, de movimento, mas deve ter disciplina, cooperação e organização.

Terminámos com a ideia de que no processo de ensino-aprendizagem da escrita se deve valorizar a relação da escrita com a leitura, com as experiências de vida, com a descoberta de novos mundos. Pois, para se ser um bom escritor deve-se ser melhor leitor, por isso, a aprendizagem da escrita deve acontecer em paralelismo e interligação com a leitura.

Procurámos estar atentos às necessidades, às dificuldades, aos sucessos dos nossos alunos. Pretendemos não frustrá-los com actividades muito difíceis, mas lançámos desafios, encorajando-os a continuar a caminhada. Acreditámos que assim, estávamos a contribuir e a auxiliá-los a construir o seu conhecimento, o seu saber escolar, num universo cada vez mais inóspita e hipócrita.

Mas, mais entendemos que, para se ser bom profissional docente, capaz de mediar aprendizagens, de estimular o pensamento pela construção, enfim, professor que se assume como construtor de cidadãos, deve ter mestria linguística no domínio da fala e na linguagem escrita.

4.2.2.6. - Semanas de 17 a 21 de Maio e 24 a 28 de Maio de 2010 - 11^a e 12^a Sessões

Com o objectivo de relaxar e criar um ambiente calmo propício às aprendizagens do tema em análise, iniciámos esta Sessão com uma actividade lúdica – “Jogo do Dicionário” – dividindo a turma em quatro grupos, preparando-se para tal o adequado Plano de Aula (quadro 11).

Procedemos à explicação do “Jogo do Dicionário” (anexo 65), distribuindo uma folha com a sua descrição a cada grupo, para que o interpretassem e colocassem as dúvidas que o mesmo lhes suscitasse. Foi criado um momento de debate de ideias para, entre eles, esclarecerem incertezas, questionarem alguns passos do Jogo ... de modo a que percebessem o seu normal funcionamento.

Encerrado este espaço de diálogo, iniciámos a realização do Jogo, sempre com o intuito de melhorarem a consulta do dicionário e compreenderem todas as informações que cada palavra nos pode fornecer.

Quadro 11 - PLANO DE AULA (11ª e 12ª Sessões)

Ano: 9ºAno **Turma:** B

Tempo de Aula: 45 minutos (14.00h / 14.45 h)

GRUPOS: 1 – 2 – 3 - 4

Datas: 18 e 25 de Maio

Docentes: Francisco Rabaça Madeira e Maria Céu Nabais (Titular de L P)

Área	Objectivos Específicos	Actividades / Estratégias	Materiais / Recursos	Avaliação
L í n g u a P o r t u g u e s a	- Seleccionar a informação essencial num dicionário - Aplicar as regras de consulta do dicionário - Elaborar um Panfleto / Guia Prático para consulta do Dicionário - Consultar o dicionário - Reconhecer a utilidade do dicionário - Aumentar o prazer pela leitura e escrita - Apreender o significado das palavras	- Iniciamos esta Sessão com a formação de 4 grupos para realizarmos uma actividade lúdica na sala de aula - “Jogo do Dicionário” (anexo 65) com o intuito de relaxar e criar um ambiente calmo propício às aprendizagens do tema em análise. - Perguntamos se alguém conhece o Jogo e se tal acontecer, pedimos que o expliquem ao resto da turma; caso tal não aconteça entregamos uma folha com a descrição do Jogo e solicitamos que cada grupo faça, primeiro, uma leitura silenciosa do mesmo e, em seguida, coloque as dúvidas que lhe suscitou a referida a leitura. - Proporcionar um momento de troca de opiniões, de modo a que entre eles clarifiquem as dúvidas e prestem os esclarecimentos necessários, para que compreendam o funcionamento do Jogo. - Caso se mantenham ainda algumas incertezas, e só depois de esgotados todos os recursos entre os alunos, é que os docentes devem fornecer indicações, nomeadamente, apresentar um breve resumo do mesmo: “Cada grupo escolhe um vocábulo do dicionário cujo significado, acredita e que os demais alunos desconhecem. Diz a palavra para os outros e todos escrevem num pedaço de papel o significado que supõem que o vocábulo possua. Como não o conhecem (o que é o mais natural), terão de inventar. O grupo que está de posse do dicionário também escreve o significado adequado. Em seguida, os papéis são misturados e lidos. Cada grupo vota no significado que considera que é o mais correcto. O grupo que acertar ganha cinco pontos. Mas os outros grupos participantes que receberem votos para o significado que inventaram também recebem pontos, consoante o número de votos obtidos. Com isso, os grupos têm o interesse de, mesmo desconhecendo o sentido do vocábulo, criar significados prováveis, para receber votos dos demais”.	- Jogo do Dicionário - Dicionários: - ilustrados - monolíngues - bilingues - de provérbios - de rimas - de sinónimos - Diciopédia - Enciclopédia - Computador - Projector de vídeo -Fichas Informativas -Fichas de Trabalho - Os alunos - Excertos de textos	-Observação directa - Grelha de Avaliação -Resolução das Fichas de Trabalho - Participação nos diálogos - Compreensão oral e escrita - Consulta do Dicionário

		- Terminado o Jogo do Dicionário e apurado o grupo que obtivera maior pontuação, colocamos as seguintes questões que servirão de Introdução ao tema que iremos abordar: - <u>O que é um dicionário?</u> - <u>Para que serve um dicionário?</u> - Estas e outras questões que surjam durante o diálogo servirão para verificarmos as capacidades e dificuldades dos alunos sobre o “manuseamento” e a forma como seleccionam e recolhem a informação deste “livro mágico das palavras”. - Durante o diálogo ir solicitando a opinião de cada grupo, sobre as questões mais pertinentes, colocadas à discussão, e que devem ser esclarecidas para melhorarmos a nossa prática diária de consulta do dicionário. - Para sistematizar e organizar as opiniões e sugestões dos alunos ocorridas durante o debate de ideias, apresentar e distribuir pelos grupos a Ficha Informativa 9 (anexo 61) e a Ficha Informativa 10 (anexo 62), de modo a adquirirem algumas noções sobre: - <u>Como está organizado um dicionário?</u> - <u>Quando e como se deve consultar um dicionário?</u> - Após leitura pelos alunos e breve elucidação do conteúdo das mesmas pelos docentes, passar a uma explicação mais pormenorizada sobre os itens que, à partida, suscitam mais interrogações por serem os de maior dificuldade de compreensão, nomeadamente, a estrutura organizativa do dicionário e a função das “entradas”. - Para o efeito, apresentamos uma imagem legendada de uma página do dicionário e, através da observação e dos conhecimentos prévios, levá-los a constatar o que contém cada página, principalmente: - todas as palavras começam pela mesma letra; - existe uma Palavra - Guia no topo superior da página; - as Entradas (palavras) presentes na página estão ordenadas		
--	--	--	--	--

		alfabeticamente; - os Sinónimos, ou seja, os significados de cada palavra; - outras informações, tais como a abreviatura da classe gramatical, a língua de origem, a Ciência relacionada. - Além disso, através de exemplos concretos de pesquisa de palavras no dicionário, guiá-los no sentido de (re) conhecerem algumas dicas interessantes para uma consulta mais eficaz e rápida deste livro e registarem as essenciais: - conhecer a ordem das letras do alfabeto; - procurar os verbos no Infinitivo; - procurar as classes com flexão em género e número, no masculino do singular; - escolher os significados que melhor se adaptem ao contexto; - para consultar on-line - digitar no motor de busca: Dicionário on-line e escolher um site, como, por exemplo www.portoeditora.pt - Na sequência desta explicação apresentar a entrada de determinada palavra, por exemplo, da palavra “banho”, e solicitar que indiquem as informações que a mesma expressa, para verificarmos se compreenderam e aplicaram os ensinamentos que se transmitiram. - Propor a realização de exercícios idênticos para enriquecerem o vocabulário e treinarem o uso eficaz do dicionário, nomeadamente, apresentar pequenos textos e enunciados com vocábulos cujos significados lhes sejam desconhecidos e pedir que procurem os mesmos no dicionário. - Apresentar diferentes tipos de dicionários para os manusearem, analisarem e verificarem a sua funcionalidade: monolíngues, bilingues, ilustrados, de rimas, provérbios e de sinónimos. - A fim de poderem consultar com maior precisão e rigor as acepções das palavras pretendidas e demais informações que considerem pertinentes e, com recurso às novas Tecnologias (TIC), apresentar e explicar como funciona uma Diciopédia e uma Enciclopédia. Conceder algum tempo para poderem experimentarem o seu uso no computador e poderem tirar algumas conclusões. - Facultar sítios na Internet para consulta dos diversos tipos de dicionários. - Distribuição, explicação, resolução e correcção da Ficha de Trabalho 16 (anexo 63) e 17 (anexo 64) sobre o uso do dicionário, para verificação dos		
--	--	--	--	--

		conhecimentos adquiridos e das dificuldades que ainda persistem, por forma a tentar superá-las (nas aulas de Língua Portuguesa e Estudo Acompanhado). - Com base nos conhecimentos assimilados nestas sessões propor a elaboração de um folheto informativo desdobrável para servir de Guião para Consulta do dicionário. Para o efeito, colocar algumas questões: - O que é um folheto? - O que deve conter um folheto? - Qual a principal função de um folheto? - Após um breve momento de discussão de ideias, fornecer algumas sugestões / dicas como elaborar um “Folheto Informativo” num software adequado (Programa “Publisher”). - Apresentar alguns modelos de folhetos para observarem, manusearem, analisarem ... e auxiliá-los a tirarem algumas ilações sobre as características que um folheto deve conter, nomeadamente: - uma parte de texto e outra de imagem que ilustrem o tema tratado; - a informação a transmitir deve ser sucinta, objectiva e apelativa; - as ilustrações devem ser adaptadas ao tema e ao espaço disponível; - um aspecto gráfico harmonioso e uma linguagem simples; - na parte da frente do folheto, deve escrever-se: - o nome da escola; - o ano lectivo. - a(s) disciplina(s); - o tema, destacando-se a negrito ou em letras de tamanho maior; - a identificação do(s) autor(es) do trabalho; - Iniciar a elaboração do folheto sobre a Consulta de Dicionário, tendo em conta as recomendações atrás referidas. Após o seu término serão postos à votação para eleição do melhor exemplar. - Expor na Biblioteca da escola, no espaço do “Cantinho da Leitura” os folhetos efectuados (anexo 59 e 60)) - Reproduzir na Reprografia da escola os folhetos e distribuí-los a todos os outros alunos.		
--	--	---	--	--

Reflexão das Aulas (11ª e 12ª Sessões de trabalho)

Datas: 18 e 25 de Maio de 2010

Concluído o Jogo colocámos algumas questões, para nos apercebermos da sua percepção, capacidades e dificuldades sobre o manuseamento e a forma como seleccionavam e recolhiam a informação deste “livro mágico de palavras”, nomeadamente:

- “O que é um dicionário?”
- “Para que serve um dicionário?”
- “Como está organizado um dicionário?”
- “Quando e como se deve consultar um dicionário?”
- “Onde se pode encontrar um dicionário?”

A certo momento do diálogo / debate um aluno referiu que “o dicionário é um livro onde estão registados e explicados os significados das palavras”, tendo a maioria concordado com a sua opinião. Outros proferiram que “as palavras têm de estar por ordem alfabética” ...“Um dicionário serve ainda para nos dizer como se devem escrever as palavras e qual a classe gramatical a que pertencem”, finalizou outro.

De facto, ao perguntarmos aos alunos para que servia um dicionário a resposta mais comum foi a seguinte: “Para saber o significado de uma palavra desconhecida.” Realmente, esse é o principal motivo pelo qual os dicionários são escritos, mas não é a única razão por que os utilizamos, visto existirem outros motivos que, com o decorrer da Sessão, se aperceberam e identificaram: verificar a grafia correcta, procurar um sinónimo, informação gramatical sobre uma palavra (classe, género, ...), etc.

Uma das funções mais importantes dos dicionários consiste em auxiliar-nos a não repetir desnecessariamente as palavras num texto. Corremos sempre esse risco, principalmente com certos vocábulos que, por admitirem vários significados, podem ser muito repetidos nos nossos textos.

Alguns alunos referiram que existem diferentes tipos de dicionário, sendo os mais consultados os que trazem as palavras da língua e as suas acepções (significados), ditos unilingues ou monolingues. Mas há outros: os que traduzem as palavras de uma língua para outra, chamados de bilingues (dicionários de Português - Inglês; Português -Espanhol; etc.); os especializados linguísticos (dicionários de sinónimos, de rimas, de nomes próprios, de provérbios, etc.); as enciclopédias.

Foi-lhes comunicado que os primeiros dicionários desconheciam a ordem alfabética, e o dicionário apenas explicava as palavras difíceis, de carácter erudito, já que não havia razão

para se escrever um livro registando e explicando o significado de palavras que todos conheciam. Contrariamente aos dicionários que encontramos hoje, os primeiros dicionários conhecidos apresentavam uma forma diferente dos actuais e a importância da ordem alfabética não tinha ainda sido equacionada.

Relativamente à questão “onde se pode encontrar um dicionário e para que serve?”, recebemos as mais diversas opiniões: - “Numa biblioteca, em casa, na livraria, ... e servem para serem consultados quando temos dúvidas sobre a escrita correcta ou o significado de uma palavra ou quando queremos obter uma informação mais detalhada”.

Naturalmente que os dicionários estão presentes em muitos lares. Trata-se, sem sombra de dúvida, de uma obra fundamental para o desenvolvimento cultural e social de um povo. Por isso, devemos aumentar a sua compreensão e otimizar o seu uso, nomeadamente, nas aulas de Língua Portuguesa, de forma a contribuir não só para o aperfeiçoamento da competência linguística dos alunos, como para a propagação da cultura letrada.

Efectivamente, são tantas palavras, tantos termos que parecem iguais, mas na verdade significam algo totalmente oposto daquilo que pretendemos dizer. Quem nunca ficou na dúvida quando foi escrever algo? É nestas horas de incertezas que precisamos de recorrer ao bom e velho dicionário, companheiro inseparável da nossa produção textual. E o hábito de consultarmos o dicionário, além de ser muito fiável, aumenta a nossa linguagem e enriquece o vocabulário, já que estamos sempre a descobrir alguma coisa nova.

Este hábito foi incentivado nos nossos alunos, já que isso os auxilia a tirar dúvidas e principalmente a aprender a ortografia correcta das palavras, bem como o seu real significado.

O dicionário é como se fosse um professor particular e está sempre à disposição para tirar dúvidas. Deve ser um dos objectos mais usados por quem está a aprender a ler e a escrever. Logo no 1º Ciclo, a criança deverá consultar os dicionários ilustrados, que são muito úteis para memorização das palavras correlacionadas com as imagens.

Para sistematização e estruturação das ideias e conceitos predominantes nestes momentos de discussão oral distribuímos pelos grupos duas Fichas Informativas 9 (anexo 61) e a 10 (anexo 62). Realizada uma leitura silenciosa e uma observação mais atenta e pormenorizada das mesmas, os alunos constataram a existência de informações que explicavam como o dicionário foi feito, como se organiza e como pode ser utilizado de uma forma mais eficiente. Verificaram que estas informações estão colocadas no início do livro, juntamente com todas as abreviaturas empregadas, regras de ortografia e colocação e uso do acento gráfico.

Terminada a análise e explicitação destes documentos, e com base nos conhecimentos adquiridos, propusemos algumas actividades para que os alunos enriquecessem o vocabulário, procurassem no dicionário o sentido desconhecido de um vocábulo, bem como explorassem a importância social do conhecimento lexical.

Foi interessante verificar, através do preenchimento da grelha de avaliação (anexo 23), que, apesar de praticamente todos conseguirem consultar o dicionário e encontrarem a palavra pretendida, nem sempre escolheram a acepção mais adequada ao contexto em que a mesma estava inserida. Por outro lado, alguns grupos revelaram dificuldades em decifrar e compreender algumas informações que cada palavra apresentava, nomeadamente, qual a função da numeração (indica as diferentes acepções da palavra-base), o significado de certas abreviaturas, os conteúdos gramaticais, a etimologia da palavra ... No caso concreto dos elementos dos grupos 1 e 2 verificou-se que, apesar de aplicarem as regras de consulta do dicionário e de utilizarem os meios informáticos, sentiram algumas limitações na apreensão do significado das palavras e na elaboração do panfleto informativo; quanto a este documento, só o grupo 4 conseguiu elaborá-lo de forma correcta. Ambos os grupos (3 e 4) revelaram autonomia e expressividade na leitura e facilidade na produção escrita, no entanto o grupo 3 mostrou algumas dificuldades na ortografia, na construção frásica e na utilização correcta da pontuação. As incorrecções observadas nestes últimos parâmetros foram mais acentuadas nos grupos 1 e 2, os quais demonstraram, igualmente, limitações na pesquisa, selecção e organização da informação para a transformar em conhecimento. Apenas o grupo 4 obteve resultados excelentes nestes campos.

Quanto aos “valores, atitudes e personalidade” praticamente todos conseguiram parcialmente, atingir as competências propostas, havendo a salientar o facto de apenas o grupo 1 ter demonstrado “pouco sentido de responsabilidade” perante as actividades lectivas. De igual modo, no campo “Cumprimento das Tarefas” constatámos bom desempenho na maioria dos grupos, tanto no que concerne à cooperação e interacção com os elementos dos outros grupos, como no empenho pela criação de um ambiente favorável às aprendizagens. No entanto, alguns alunos do grupo 2 não trouxeram o material escolar necessário para realizarem os seus trabalhos e a participação do grupo 1 não foi tão activa como se pretendia.

Todos os grupos conseguiram reter de uma forma satisfatória a informação pretendida sobre os conteúdos programáticos leccionados e utilizado vocabulário adequado ao contexto, tendo no entanto apresentado alguns problemas na transmissão das suas ideias oralmente, com excepção do grupo 4, que interveio sempre a preceito.

Manuseando o dicionário, consultando as Fichas Informativas distribuídas e realizando exercícios práticos, também comprovaram que o conhecimento prévio da organização do dicionário não é o único requisito necessário para a sua consulta. É fundamental saber que nos dicionários as palavras estão por ordem rigorosamente alfabética. Mas não basta saber que o g vem antes do h, é preciso saber se o gi vem antes do go, por exemplo.

Além disso, alguns alunos ainda não se tinham apercebido que, para facilitar ainda mais o nosso trabalho, os dicionários têm outra maneira de agilizar as consultas, apresentando no alto de cada página duas palavras - palavras-guia: a primeira da página e a última. E isto porque, muitas vezes, numa mesma página há várias palavras que começam com as mesmas letras.

Por último, apurámos que alguns dicionários contêm apêndices no final do livro, como relação de numerais, fórmulas de tratamento, etc.

Toda esta troca de informações foi importante para ficaram com a ideia de algumas “regras” que é necessário aplicar para consultar de forma eficaz o dicionário, que era o objectivo fundamental desta Sessão. No entanto, há algumas que devido ao seu carácter pragmático e de serem estritamente imprescindíveis, devem ser assimiladas e memorizadas de forma espontânea, a saber:

- as palavras encontram-se ordenadas alfabeticamente;
- os verbos encontram-se no modo infinitivo;
- os substantivos (nomes) são-nos apresentados no género masculino, no número singular e no grau normal;
- o significado (acepção) de uma palavra deve ser seleccionado de acordo com o que melhor se adequa ao contexto em que a mesma está inserida.

Outra das actividades que desenvolvemos nestas aulas e que os alunos muito apreciaram foi os trabalhos no computador, com programas multimédia (Publisher). Após uma breve explicação do programa informático e da apresentação de alguns modelos de folhetos para observarem, analisarem, procurarem ideias ... levámo-los a tirarem algumas ilações sobre as características que um folheto deve conter e como tornar apelativa a mensagem que se pretende transmitir, nomeadamente, o tipo de texto, a imagem, o aspecto gráfico, os dados a mencionar ... de modo a elaborarem folhetos informativos, que servirão de Guião para Consulta do Dicionário.

Finalizada a sua execução foram os mesmos postos à votação por todos os elementos da turma, a fim de se apurar o folheto vencedor, tendo o mesmo sido fotocopiado na Reprografia e distribuído por todos os alunos da escola. Todos os folhetos foram expostos

na Biblioteca da escola, no espaço do “Cantinho da Leitura”, para apreciação e consulta.

De salientar que os dicionários também “envelhecem”. Actualmente as Dicipédias e Enciclopédias em suporte informático são uma das formas mais usuais de consulta de palavras. Nos nossos tempos de estudantes, (há duas décadas) quando adolescentes, passávamos horas a consultar aquele livro mágico das palavras bastante volumoso. Da mesma forma como os hábitos se modificam e o mundo muda, também as línguas se transformam. As mudanças da sociedade e da cultura provocam a criação de palavras novas (neologismos), o abandono de outras (arcaísmos) e o reaproveitamento de palavras já existentes com novos sentidos.

Se a língua se modifica, os dicionários também envelhecem e constantemente precisam de ser actualizados. Assim, quando compramos um dicionário devemos procurar aquele que seja mais adequado às nossas necessidades, que se preocupe em acrescentar as novidades que vão surgindo, sem desprezar as palavras mais usadas e as mais antigas, que podem, por exemplo, ser encontradas em textos literários e outras publicações.

Em jeito de conclusão podemos dizer que o trabalho escolar com o dicionário depende, em grande medida, de termos uma boa noção sobre o modo como se organiza o léxico de nosso idioma. Com base nesse conhecimento, devemos propor actividades que enriqueçam o vocabulário dos nossos alunos e os levem a interessar-se mais pela língua portuguesa.

Como diz o grande filólogo Richard Trench: "Um Dicionário é um monumento histórico, a história de uma nação".

4.3. - Avaliação global

Nas primeiras aulas que leccionámos nesta turma, lembro-me, que ficava um pouco apreensivo de como iria ensinar os temas programáticos previamente definidos, de como havia de me apresentar na sala, qual a atitude mais correcta, como devia falar e abordar os conteúdos ... Em mil e uma coisas eu pensava, sempre com o objectivo de proporcionar momentos de aprendizagem significativa aos alunos, pois tinha receio que algo falhasse e não corresse como eu desejava. Pois a minha formação inicial é de docente do 1ºCiclo do Ensino Básico, apesar de já possuir muita experiência no apoio a alunos em Língua Portuguesa (L. P.), no 3º Ciclo, e agora via-me perante alunos do 9º ano de escolaridade, numa disciplina com responsabilidades acrescidas, devido ao facto de os alunos serem submetidos a exame nacional para poderem entrar no Secundário.

Felizmente tive uma equipa de trabalho (professor da disciplina de L. P. e alunos) muito disponível, colaborante e excepcional, tanto no modo como acolheram o meu projecto de intervenção e os temas sugeridos para leccionar, como nas atitudes comportamentais e no

relacionamento interpessoal e empatia que com todos estabeleci.

Devo aqui também lembrar a ajuda dada pela directora da turma, visto que as suas informações, as estratégias partilhadas e experiência transmitida foram de grande importância para a melhoria do funcionamento das aulas durante a intervenção educativa.

O meu primeiro dia de aulas, neste projecto, foi interessante porque abordei vários temas de uma maneira generalista, dando para ver na cara dos alunos, que eles não estavam ainda entendendo muito bem a razão da minha participação tão activa e para Todos, nas aulas. Pois, até ao momento, eu era visto dentro daquelas quatro paredes, apenas como um professor da Educação Especial que estava ali apenas para ajudar os dois alunos considerados com NEE. Foi uma aula muito descontraída e abrangente. Para os alunos, eu era um corpo estranho e novo na frente da sala, e talvez por isso, por ser a primeira aula, mostraram alguma hesitação, estiveram muito atentos àquilo que eu ia dizendo e respeitaram-me, nada questionando, numa atitude algo passiva.

Na minha opinião, o primeiro contacto com a sala de aula, faz-nos questionar e reflectir como vamos passar para os alunos o nosso conhecimento acumulado e que pretendemos transmitir, transformar isso numa linguagem didáctica para que eles, e também nós, nos possamos expressar e pensar com mais clareza.

Em qualquer serviço deve levar-se em conta que o primeiro dia é sempre de fundamental importância para que imagens se consolidem entre os intervenientes e permitam uma melhor (ou pior) performance de cada indivíduo e do grupo como um todo.

Nessa aula inicial foi preciso quebrar o gelo entre professores e alunos, deixando claro alguns limites e estabelecendo canais de comunicação constantes entre nós. Aos alunos foram apresentadas ideias e regras importantes quanto à disciplina, às avaliações, ao comportamento, aos projectos, à escola e também relativas aos conteúdos a leccionar. Era fundamental, falar, escutar e estabelecer um diálogo com a colega e os alunos para podermos “crescer” e valorizar-nos em conjunto com os nossos pares no trabalho. De igual modo foi necessário proporcionar um espaço para apresentações, dúvidas, troca de ideias, sugestões e apreciações dos alunos quanto à disciplina, à escola e mesmo quanto às propostas dos professores.

As aulas foram acontecendo e algumas informações e sugestões foram tidas em consideração para melhorar a prática lectiva. Alguns exemplos foram lembrados, de como deveríamos planificar as aulas, algumas estratégias e metodologias de ensino que devíamos aplicar, a forma mais indicada de estarmos perante os nossos alunos...

No final das Sessões reuníamos (os dois docentes intervenientes directos no processo)

para reflectir sobre as aulas leccionadas e, mais ainda, averiguar o método que utilizámos para controlar e contornar situações problemáticas e fora do normal funcionamento da sala. Somente assim poderíamos ter uma dimensão clara da efectividade e da qualidade de nosso trabalho em cada Sessão. Na realidade, o que mais nos preocupou na preparação das aulas, foi o ter de escolher o tema da aula e de como trabalhar esse tema com os alunos para que Todos estivessem motivados e pudessem, participar, interagir, adquirir e aplicar correctamente conhecimentos. Ou seja, a essência de se dar uma aula. Esse foi o “ónus” de todo processo, mas só fazendo é que se apreende.

No caso de turmas bastante heterogéneas como as nossas, e com alunos com baixo potencial cultural e social, antes de qualquer intervenção pedagógica, tínhamos de analisar e reflectir com muito cuidado para sabermos como íamos operacionalizar, a fim de criar as condições necessárias para o desenvolvimento das competências pessoais e sociais dos alunos. Como íamos reorganizar o currículo para serem contemplados vários temas que proporcionassem uma valorização da vertente formativa da avaliação, uma função mais socializadora da escola, uma educação mais voltada para uma construção de saberes, atitudes, valores e uma cidadania esclarecida.

Em virtude do tempo de intervenção ter sido muito limitado, apenas 45 minutos por Sessão, salvo raras excepções de 90 minutos, tivemos de exercitar uma estratégia cuidadosamente pensada e bem estruturada para que pudéssemos, nesse espaço de tempo, ministrar uma aula de qualidade e profundidade. Caso contrário, corríamos o risco de apenas fazer uma aula de curiosidades e divagações sem interesse para os alunos. Tivemos de encontrar uma forma de trabalhar que funcionasse, de modo a que todos realizassem aprendizagens.

Essas aulas foram de grande importância para nós; tornou-nos pessoas mais compreensíveis, sensíveis e, digamos, mais didácticas para connosco e para com os outros. Nessas aulas, um aspecto que achámos fundamental foi o desenvolvimento do espírito de entreajuda, em que os alunos com mais conhecimentos, digamos assim, ajudavam os colegas com mais dificuldades, sentavam-se junto deles e tentavam esclarecer as suas dúvidas num trabalho a pares e de cooperativismo.

Outro aspecto que foi desenvolvido, e que causou, por vezes, muita confusão e perda de tempo noutras disciplinas, foi o de incutir nos alunos as regras de trabalho de grupo. Nestas doze Sessões o trabalho de grupo foi a estratégia mais utilizada. A pouco e pouco os alunos interiorizaram as regras de trabalho de grupo e aprenderam a trabalhar em conjunto, o que muito os irá ajudar durante a sua vida escolar. Outra situação que considerámos positiva

foi o facto de trabalharmos dois professores em simultâneo, no mesmo espaço, sendo sempre uma mais-valia tanto para os alunos como para nós, pois houve sempre conhecimentos e experiências que se partilharam.

De notar que em todo este contexto o Conselho de Turma foi fundamental, pois só trocando informações dos alunos sobre as várias disciplinas é que sabíamos se as actividades desenvolvidas nas mesmas, estavam ou não, a colmatar as dificuldades. Além disso funcionava como um espaço onde os professores podiam e (deviam) relatar a troca de experiências e os resultados obtidos para que os colegas pudessem assimilar ensinamentos e experimentar sem receio, as boas práticas lectivas que iam tendo êxito. Por isso, os professores terão que necessariamente re-aprender a trabalhar em grupo, os Conselhos de Turma terão que ser verdadeiras equipas coesas e os elementos da comunidade têm de actuar todos com o mesmo empenho e determinação.

Em jeito de síntese, com este Projecto de Intervenção, na nossa escola passou-se a ouvir falar mais de trabalhos em grupo, trabalho a pares, de aulas planificadas em conjunto, de reuniões mais participativas e profícuas, entre os membros do Conselho de Turma, em suma, promoveu-se a mudança de mentalidades fechadas e estagnadas, a dinâmica da escola agitou e alterou-se, nomeadamente, no que diz respeito ao modelo de apoio pedagógico a prestar aos alunos considerados com NEE, dentro da sala de aula. De um apoio individualizado passou-se a um apoio generalizado aquém dele necessitasse, dentro da sala de aula.

Para que esta situação se mantenha e ganhe alicerces mais sólidos e mais abrangentes, nós, professores temos que mudar as nossas atitudes, temos que sair das nossas "capelinhas" e deixar de considerar a nossa disciplina como soberana. Devemos sim, reunir esforços e tornar o conjunto das disciplinas como um todo coeso e promotor das aprendizagens imprescindíveis que possibilitem ao aluno ser um verdadeiro cidadão, pronto para saber agir em qualquer circunstância da vida.

Assim, devemos apostar inteiramente neste novo modelo de intervenção directa com os alunos em contexto de sala de aula, que tem os seus perigos, mas se for bem reflectido, bem planificado e bem avaliado por todos os intervenientes no processo, pensamos que trará mais pontos positivos do que negativos.

Só com o apoio e a participação de todos (professores, alunos, funcionários e famílias) em qualquer plano de trabalho, é que o mesmo poderá ter a consistência necessária para que a sua execução se torne um sucesso. O sucesso na educação é decorrente, portanto, de uma construção que acontece todos os dias no processo de ensino-aprendizagem e que

exige paciência, determinação, objectivos bem definidos, incentivo à participação constante dos alunos, projectos instigantes que relacionem os temas leccionados à realidade e a conhecimentos previamente adquiridos pelos alunos, tanto na escola como na comunidade.

Efectivamente, não é possível compreender o processo de ensino - aprendizagem se não houver uma reflexão sobre as razões subjacentes a tudo quanto fazem professores e alunos. Segundo Vilar (1994, p. 57), “o ponto de partida será considerar o ensino como uma acção”. Podemos então referir que, nesta perspectiva, a promoção de uma interacção inclusiva ao nível da sala de aula, numa turma do 3º Ciclo do Ensino Básico, foi a acção pedagógica que desenvolvemos ao longo das doze sessões lectivas, com a colaboração de todos os intervenientes no processo educativo, que teve como objectivo final a inclusão plena do Nelson, não descuidando a aquisição das competências gerais por todos os alunos, previamente definidas no PCT.

As competências gerais, enquanto conjunto de valores e princípios, são necessários à qualidade de vida pessoal e social de cada cidadão, a promover ao longo da educação básica. Estas competências possibilitam usar os conhecimentos adquiridos de forma adequada, assim como, permitem ao cidadão “saber ser”, “saber estar”, “pensar e fazer”, isto é, contribuem para a construção da individualidade de cada um, são o resultado prático da aprendizagem. Convém ainda esclarecer que adquirida uma competência é preciso transferi-la, isto é, adquiridos os saberes é preciso saber usá-los em toda e qualquer área de aplicação quer na vida quotidiana pessoal quer na vida em sociedade.

O barco é o mesmo para todos e se não nos dispusermos a ajudar uns aos outros e a estimular o crescimento conjunto dos nossos Agrupamentos de Escola, estes estão fadados ao perecimento.

Para apurarmos as opiniões dos alunos sobre as aulas que leccionámos no âmbito deste Projecto de Intervenção, e fazermos uma avaliação global dessas Sessões elaborámos a grelha de avaliação (quadro 12) que a seguir apresentamos com uma súmula dos resultados obtidos, havendo a destacar os seguintes aspectos:

No ítem Planeamento / Execução, 71% dos alunos consideraram que os “*materiais de informação foram utilizados correctamente*” (nível 5) e só 14,3% atribuem o nível 2; entendem que “*os objectivos propostos foram cumpridos*” 42,8% (5) e 35,7% (4), não existindo qualquer menção nos dois níveis mais baixos; “*a metodologia foi adequada aos participantes*” colheu 78,5% de apoiantes nos dois níveis superiores, com apenas 7,4% a indicarem o nível mínimo.

Na área da Dinamização, 78,5% (níveis 4 e 5) mencionaram que “*os conteúdos estavam*

adaptados aos alunos”, assim como “*a dinâmica de grupo foi cooperativa e produtiva*”. Referiram que “*a linguagem utilizada foi expressiva*” 92,8% dos alunos, nos dois níveis mais elevados e que “*a adaptação do discurso aos alunos foi conseguida*”, segundo 85,7% dos inquiridos; nestes dois itens, apenas 7,4% e 14,3%, respectivamente, atribuíram um nível intermédio (3).

Relativamente aos três itens mencionados na Organização da Sessão, verificou-se que os resultados obtidos foram muito bons, visto os valores terem rondado a pontuação máxima nos dois níveis superiores (78,5%), (85,7%) e (92,8%).

Também no campo da Relação Interpessoal registámos que as classificações atribuídas nos níveis 4 e 5 foram notáveis, visto que, 85,7% dos participantes indicaram que “*a relação dos professores com os alunos foi afectiva*” e que “*o respeito pelos outros e a diferença foram observados*”; de realçar que 92,8% declararam que “*o ambiente da sala foi favorável às aprendizagens*”.

Uma referência especial para o facto de apenas se terem verificado dois níveis inferiores a 3, nos itens: “*o respeito pelos outros e a diferença foram observados*” (1) e “*a metodologia foi adequada aos participantes*” (2).

No cômputo geral da avaliação das sessões (quadro 12), 42,8% consideraram que as mesmas foram “Muito Boas”, 35,7% “Excelente”, 14,3% “Boa” e apenas 7,4% “Satisfatória”, o que nos deixou muito orgulhosos pelo trabalho desenvolvido em prol dos nossos alunos e com vontade de continuar a divulgar os nossos feitos e a “contagiar” os nossos colegas para enveredarem por este tipo de práticas lectivas, cujo lema foi: “Com Todos e para Todos”.

Quadro 12 - AVALIAÇÃO GLOBAL DAS SESSÕES

Assinala com um X o valor da escala que consideres mais apropriado à avaliação dos itens assinalados (sendo 1 o nível mais baixo e 5, o mais alto)

Planeamento / Execução

	1	2	3	4	5
Os objectivos propostos foram cumpridos			3	5	6
A metodologia foi adequada aos participantes		1	2	7	4
Os materiais de informação foram utilizados correctamente			2	2	10
Os meios de transmissão de conhecimentos foram eficazes			3	6	5

Dinamização

<u>Conhecimentos/ Conteúdos</u>	1	2	3	4	5
Os conteúdos foram adaptados aos alunos			3	4	7
A articulação dos diferentes conteúdos temáticos foi concretizada			2	7	5
A dinâmica de grupo foi cooperativa e produtiva			3	5	6

Apresentação dos temas	1	2	3	4	5
A linguagem utilizada foi expressiva			1	5	8
A adaptação do discurso aos alunos foi conseguida			2	8	4

Organização da sessão

	1	2	3	4	5
A informação foi oportuna e esclarecedora			3	5	6
O material apresentado respondeu às expectativas			2	3	9
A forma de intervenção / participação foi adequada			1	7	6

Relação Interpessoal

	1	2	3	4	5
A relação dos professores com os alunos foi afectiva			2	5	7
A colaboração e entreaajuda foi eficiente			3	7	4
O ambiente da sala foi favorável às aprendizagens			1	9	4
O respeito pelos outros e a diferença foram observados	1		1	5	7

Apreciação Global das Sessões

Fraca	Satisfatória	Boa	Muito Boa	Excelente
----	1	2	6	5

Sugestões para futuras sessões:

- “Gostei muito das aulas; acho que estiveram bem assim.”
- “Para a próxima vez estas Sessões devem começar no início do ano.”
- “Gostava que as aulas fossem mais práticas utilizássemos mais os computadores.”
- “ Eu acho que as aulas foram excelentes; eu gostei mesmo muito.”
- “Devia haver mais tempo para fazermos as Fichas e mais aulas iguais a estas.”
- “ Gostava que fossem propostas aulas iguais às que tivemos porque ainda há muitas pessoas que não sabem fazer muitas coisas, como por exemplo, as que demos nestas aulas de Língua Portuguesa.”
- “As aulas foram muito interessantes e assim é que devem ser, porque assim aprende-se muito melhor.”

PS: Apesar da turma ser formada por 15 alunos apenas participaram nesta avaliação 14, visto o outro se encontrar de atestado médico.

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

O destinatário do ensino é o aluno, que deve ser considerado e respeitado, tendo em conta as suas características. Não pode nem deve ser educado à margem do contexto social e cultural em que se insere. Exige do professor a criação de condições para desenvolver actividades, que legitimem o que, como, quando e porquê ensinar. Estas questões remetem para o desenvolvimento de experiências de aprendizagem cooperativa, tutoria a pares, pedagogia diferenciada inclusiva, baseadas nas características dos conteúdos temáticos e na escolha de actividades.

Nesta perspectiva de desenvolvimento, existiu uma intencionalidade clara de utilizar os resultados da avaliação semanal para planearmos e implementarmos as acções conducentes à melhoria das aprendizagens dos alunos, nas sessões futuras.

A formação de grupos heterogéneos e a abordagem diferenciada são necessárias e eficazes na gestão da diversidade na sala de aula. Ambas frisam o princípio de que todos os

alunos são iguais e de que a constante mudança de turma contribui para a marginalização dos alunos considerados com NEE. Por isso, na formação dos grupos estabelecemos o princípio da rotatividade de todos os elementos, acautelando desse modo qualquer tipo de segregação entre os alunos. Acautelámos os procedimentos de modo a desenvolver relações interpessoais positivas entre todos, proporcionar condições de convivência social, de respeito pela diferença e de espírito de partilha.

A dinâmica resultante dos trabalhos a pares e em equipa na aprendizagem cooperativa permitiu-lhes aprender muito mais uns com os outros, desenvolver as suas capacidades e manter um clima de trabalho agradável. Valorizaram as aprendizagens relacionadas com processos de construção da identidade, de responsabilidade, de interiorização de regras e normas na sala de aula, de consciencialização do direito à diferença e de outros valores morais e sociais. Esta metodologia foi encarada pelos alunos como um contributo favorável, quer à sua motivação quer à transposição das suas experiências para a vida.

Constatámos que as actividades de pesquisa constituíram uma boa oportunidade para os alunos aprenderem a trabalhar em equipa e que os dois professores (de L P e eu próprio) tiveram um papel importante na orientação e supervisão nas actividades que realizaram.

Foi interessante verificar que os alunos gostaram de realizar trabalhos em equipa e posteriormente apresentá-los à turma, inserindo-se em actividades que caracterizaram de divertidas, não obstante terem sido também trabalhosas. Deste modo, a sua participação activa e crítica, contribuiu para o seu desenvolvimento pessoal, social e relacional.

Ao aplicarmos pela segunda vez o teste de sociometria pudemos constatar e comparar através da respectiva matriz sociométrica das Escolhas (anexo 15), relativamente aos relacionamentos existentes entre os alunos da turma, e tendo como referência o primeiro teste, que de um modo geral:

- o nº de indivíduos escolhidos aumentou 60% e 33,3% manteve igual número de escolhas;
- o nº de indivíduos por quem cada um foi escolhido manteve-se invariável (20%), igual percentagem (20%) se verificou nos que diminuíram, aumentando em 60% o número de indivíduos por quem foi escolhido;
- o nº de indivíduos com apenas uma ou duas escolhas diminuiu 13,3%;
- dois dos três indivíduos mais escolhidos no primeiro voltaram, no segundo teste, a aumentar em 6,6% o número de escolhas (80%);
- verificou-se que houve um indivíduo (nº 11) que não foi escolhido por qualquer colega, ao invés do ocorrido no primeiro teste em que todos foram nomeados.

Continuando a análise deste teste de uma forma mais detalhada concluímos que tanto os

elementos masculinos como os femininos mantiveram a tendência para escolher em primeiro lugar os colegas do mesmo sexo, baixando apenas 6,6% as raparigas e aumentando em igual valor os rapazes, comprovando-se que continuou a existir uma fraca interação e aproximação entre indivíduos de sexos diferentes.

De realçar que continuaram a ser dois rapazes os elementos mais votados, tendo, por outro lado, a rapariga mais votada no primeiro teste diminuído 6,6% no actual, e a segunda indicada, subido igual percentagem. Estes quatro alunos apresentaram elevado índice sociométrico, sendo três deles já “repetentes” e a nº 13 foi escolhida, precisamente, pelos mesmos colegas em ambos os testes. Esta aluna e os outros colegas mais votados foram escolhidos por todos do mesmo sexo, apresentando uma forte intensidade de escolhas, pelo que pudemos afirmar que se tratavam de alunos de predilecções fortes.

Apraz registar que houve, igualmente, dois elementos, a nº 1, também já “repetente” e o nº 5, um de cada sexo, muito populares entre os seus pares, manifestando um índice sociométrico médio, com 60% e 53,3%, respectivamente.

Nos rapazes as preferências mantiveram-se nos mesmos dois alunos (nº 6 e nº 8) e no “novato” (nº 5), verificando-se uma grande discrepância relativamente aos restantes (26,7%). Tal situação foi mais equilibrada no sexo feminino.

Perante tal pudemos referir que a turma manteve-se fragmentada em subgrupos, tendo no entanto esta segmentação diminuído ao longo do ano, não se encontrando, ainda, muitas ligações interpessoais entusiásticas entre a maioria dos seus membros.

Registou-se um maior número de indivíduos escolhidos por cada aluno pois, de um intervalo entre 4 e 7 passou-se para um de 4 a 9 (13,4%), sendo seis o número de indivíduos que mais vezes foram sugeridos. Deste modo, o grupo de colegas não se verificou tão reservado como no primeiro teste, pressentindo-se uma maior abertura e maior diálogo entre os seus membros, mas ainda assim, algo inferior ao desejável para um salutar relacionamento entre todos.

Apenas três alunas, todas do sexo feminino, tiveram menos de duas escolhas, assinalando-se uma redução de 20% neste parâmetro, no cômputo geral dos alunos.

À semelhança do sucedido no primeiro teste, também neste se confirmou que os alunos mais escolhidos (nº 6, nº 8 e nº 13) foram os que obtiveram melhor aproveitamento escolar ao longo do ano lectivo, conforme pauta de avaliação final (Junho de 2009) excepto a nº 14, em que o aumento verificado na popularidade não teve eco nas suas notas.

Ao contrário do aferido no primeiro teste, neste não se verificou qualquer escolha totalmente recíproca, o que dá para entender que os alunos já não estão tão fechados, tão

ligados ao seu fiel companheiro de carteira, como inicialmente, já se observando maior flexibilidade e comunicação entre os seus pares. A reciprocidade observada entre os alunos nº 6 e nº 8 não foi totalmente recíproca porque no terceiro critério o nº 8 não escolheu o nº 6, invertendo-se a situação ocorrida anteriormente, o mesmo se passando com os alunos nº 1 e nº 13, nº 2 e nº 9.

Por outro lado, apurou-se um elevado número de reciprocidades parciais, em todos os critérios, nomeadamente, no 1º critério, o nº 5 com o nº 14; no 2º critério o nº 6 com o nº 13; no 3º critério, o nº 1 com o nº 14.

Estes alunos continuaram a manter ligações permanentes com os seus pares, a realizar actividades de forma agrupada, evidenciando simpatias fortes na execução de projectos em conjunto, mantendo as suas afinidades e fazendo corresponder as suas predilecções.

Da segunda vez que aplicámos o teste sociométrico referente à matriz sociométrica das Rejeições (anexo 16), comparativamente ao primeiro teste pudemos aferir, que de um modo geral:

- o nº de indivíduos rejeitados diminuiu (33,4%) e 66,6% manteve igual nº de rejeições;
- o nº de indivíduos por quem cada um foi escolhido manteve-se inalterável (40%), igual percentagem (40%) se verificou nos que diminuíram e apenas 20% aumentou o número de indivíduos por quem foi rejeitado;
- o nº de indivíduos que não foram rejeitados por qualquer colega aumentou 20%, havendo a realçar que os 4 elementos não indicados no 1º teste, também não foram rejeitados neste, mantendo a confiança dos colegas;
- o nº de indivíduos com apenas uma ou duas rejeições manteve-se imutável: 1 e 2, respectivamente;
- o indivíduo mais rejeitado no primeiro voltou no segundo teste a aumentar em 13,4% o número de rejeições;

No primeiro teste os rapazes rejeitaram unicamente raparigas e neste verificou-se que foram rejeitados por eles dois colegas do mesmo sexo (aumento de 13,3%), tendo diminuído em 86,7% o número de raparigas por eles sugeridas. Quanto às raparigas, registámos que se rejeitaram entre si, igual valor tanto no primeiro como no segundo teste.

Das três preferências consentidas, seis dos quinze alunos indicaram três colegas diferentes, o que levou a um aumento de 33,3%; de igual modo houve uma ligeira subida de 13,3% nos que referiram apenas um colega. Estes dados permitiram-nos deduzir que aumentou o número de rejeições bem definidas no seio da turma, resfriando as relações interpessoais existentes, visto que, comprovámos que cinco indivíduos rejeitaram nos três

critérios o mesmo colega.

De realçar que o aluno número sete não teve qualquer votação, ao contrário do que ocorreu no primeiro teste, no qual obteve o segundo maior número de citações; também os números dois e catorze deixaram de ter qualquer nomeação.

Os dois alunos mais rejeitados no anterior teste, nº 3 e nº 11, voltaram a apresentar um elevado índice de rejeição no presente, mantendo o primeiro igual número de pontuação e o segundo aumentado 13,4%. Por analogia, salientamos que este não teve uma única escolha e que o seu companheiro nº 3 manteve a única escolha do teste inicial, embora indicada por um aluno diferente.

Pelo lado positivo de referir que uma das alunas com maior índice de rejeições (5) no primeiro teste, neste não foi apontada por qualquer colega; em sentido inverso, o aluno nº 15 aumentou em 20% o número das rejeições de que foi alvo, por parte dos seus colegas.

O aluno considerado com NEE, o nº 4, objecto do nosso projecto de trabalho, manteve as três rejeições, mas aumentou em 13,4% as escolhas, o que demonstrou que apesar de continuar a não ser muito bem aceite pelos seus colegas, principalmente devido às suas atitudes comportamentais, já se notou alguma melhoria na aceitação pelos seus pares, sobretudo pelos elementos do seu sexo.

Estes sinais positivos levaram-nos a acreditar que com empenho, determinação, persistência, diálogo, estimulação, reforços positivos e valorização das práticas lectivas, podíamos incluir de uma forma mais harmoniosa na turma, não só os alunos considerados com NEE, como também, criar condições para que os outros ditos “normais” aceitassem, interagissem e cooperassem sem qualquer relutância com todos, na comunidade escolar.

Verificámos algumas (poucas) rejeições com reciprocidade total, entre o nº 3 e o nº 15 no 1º critério e o nº 10 e o nº 11 no 2º critério, nada havendo a referir quanto ao 3º critério. Assim, não existiu qualquer correlação entre estes dois pares, visto que se rejeitaram mutuamente.

Registámos, igualmente, várias rejeições com reciprocidade parcial, tais como: o nº 11 rejeitou o nº 3 nos 1º e 3º critérios e o nº 3 rejeitou o nº 11 no 2º critério; o nº 11 rejeitou o nº 10 no 2º critério e este rejeitou-o nos três critérios; o nº 12 rejeitou o nº 3 no 2º critério e este rejeitou-o no 3º critério.

As actividades conjuntas desenvolvidas na escola foram sustentadas por um elevado nível de motivação, que as estratégias inovadoras utilizadas proporcionaram, o que permitiu desenvolver-lhes as suas competências, preparando-os para a sua vida futura. A partilha de saberes, de experiências e o trabalho cooperativo remeteram para práticas

diferenciadas que tinham subjacentes processos de socialização, o estabelecimento de relações interpessoais e a realização de actividades como forma de desenvolver o espírito de cidadania. Estas reflectiram-se nas aprendizagens dos alunos nas dimensões estética, social, afectiva e comunicacional.

O essencial era o que cada elemento aprendia em grupo e não o que cada grupo aprendia, pois cada elemento sabia que a sua participação ia influenciar os resultados para o grupo. Daí a motivação para que cada elemento se empenhasse o melhor possível e procurasse, igualmente, ajudar os outros.

Os alunos gostaram de ver e ouvir as matérias expostas de outra maneira, com recurso às novas tecnologias (PowerPoint - “A Carta”, o “Cartaz” e os “Sinais de Pontuação” e FrontPage - “Guião do Dicionário”) comentando que esta estratégia, intencionalmente pensada pelos professores, foi motivante e eficaz, assim como os trabalhos que produziram durante as sessões de aula. Revelaram, igualmente, sentido crítico quanto à avaliação dos processos, ao empenho dos grupos e de cada elemento do grupo.

Os alunos reconheceram que a autonomia adquirida lhes permitiu tomarem decisões sobre o que fazer, como fazer e porquê fazer. Além disso, foram ampliando os seus conhecimentos com a diversidade dos temas analisados e com o carácter interdisciplinar dos saberes. A maioria referiu-se também ao ambiente propício à transmissão de conteúdos da vida prática, social e cultural que contribuíram para o aumento da sua cultura geral.

As manifestações expressas nalgumas frases proferidas pelos alunos revelaram o espírito de colaboração, os sentimentos, o reconhecimento pelo trabalho efectuado e o tipo de relações interpessoais positivas e afectivas desenvolvidas no seio da sala de aula: “Vou ter muitas saudades destas aulas”; “Gostava de continuar a ter este tipo de aulas”; “Aprendi muito nestes meses de trabalho diferente”; “Gostei do tipo de actividades que realizámos em grupo”; “Todas as aulas deviam de ser assim”; “Novo estilo de aulas que todos gostámos”; “Os professores tiveram muito trabalho em casa para nos ensinarem”; “Nas aulas aprendia-se muita matéria nova num clima de alegria e de convívio”; “Sentimo-nos sempre à vontade para pedir ajuda aos colegas e aos professores”.

As suas representações sobre a escola e os professores apresentaram-se muito positivas, quando se referiram à relação afectiva, aos comportamentos interactivos e lúdicos que fizeram convergir saberes, entusiasmos e oportunidades.

Constatámos que alguns professores de outras disciplinas ainda resistiram à utilização de grupos nas suas aulas. Pensavam que, se por um lado, num grupo havia sempre a possibilidade de haver quem trabalhasse e quem se aproveitasse desse trabalho, por outro,

os grupos propiciavam a existência de maior perturbação e indisciplina, nem sempre acompanhadas de maior produtividade. Para que tal não acontecesse foi necessário definir e implementar um conjunto de regras que foram ensinadas aos alunos para as respeitar e cumprir. Além disso, os alunos foram orientados com clareza na linguagem e no tipo de trabalho que se pretendia desenvolver com cada grupo.

Os professores, sempre que necessário, ajudaram nos recursos, estimularam os alunos a realizarem as suas tarefas, enquanto iam supervisionando também os comportamentos e atitudes de todos. Através da observação e dos registos diários iam, também, avaliando o trabalho de cada grupo e o nível de participação de todos os alunos do grupo-turma.

O processo de avaliação foi sempre encarado como um momento de reflexão em grupo (descrição das acções, os pontos bons ou menos bons, tomada de decisão para as acções futuras e o que deveria ser mudado). De referir que os momentos em que o Nelson foi avaliado não foram alvo de diferenciação, pois, o aluno realizou as mesmas tarefas que os seus colegas, mas, o grau de exigência foi adaptado às suas capacidades.

As atitudes de colaboração constante entre professores, famílias e alunos criaram uma atmosfera envolvente muito estimulante e afectivamente positiva. Permitiram o estabelecimento de relações de proximidade e de afecto entre todos os intervenientes. A troca de sugestões, o clima de entreajuda e as relações interpessoais estabelecidas propiciaram oportunidades de socialização, permitindo a coesão nos respectivos grupos.

As relações interpessoais foram a base de todo o ambiente de trabalho escolar e, a rotina de atitudes salutareis instalou-se entre os professores, os alunos e as famílias.

O empenho, a articulação e as motivações mútuas entre todos resultaram numa vontade e num esforço que produziram transformações, facilmente observáveis nas práticas educativas. Vieram revelar que a aparente impossibilidade é de facto uma nova possibilidade na implementação de um outro modelo educativo em que a exclusão deve ser uma excepção e a inclusão uma regra.

4.3.2. - Parceria pedagógica

A complexidade dos tempos que se vivem no domínio educacional e, em geral, nas relações sociais exige que os professores sejam profissionais dotados da necessária ética que facilitem a interacção entre si, fomentem uma cultura de colegialidade, de colaboração, de partilha e de reflexão. A responsabilidade dos professores chama-os para a função de ajudar os alunos nos domínios do seu crescimento: pessoal, social, pedagógico-didáctico, científico e humano.

O obrigatório é que os professores criem condições para que todos se sintam bem e motivados para, continuamente, aprenderem a sua profissão em interacção permanente uns com os outros. A educação no futuro constrói-se com base no diálogo e na opção por uma metodologia de projecto. Esta implica desenvolvimento de processos através de dinâmica de grupos e de trabalhos em equipa.

Os professores do futuro, na opinião de Perrenoud (2000) devem saber organizar situações, de aprendizagem; gerir a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação; implicar os alunos nas suas aprendizagens; trabalhar em equipa; participar na gestão da escola; informar e implicar os pais; servir-se das novas tecnologias; enfrentar os dilemas éticos da profissão; gerir a sua própria formação contínua.

Citando Leite, Gomes e Fernandes (2001), ser professor no século XXI é ser alguém que, sobretudo, saiba relacionar-se pessoalmente com cada aluno e com cada pessoa, respeitando a diferença que identifica cada um. Esta atitude implica um processo crítico, reflexivo e construtivo do professor, capaz de promover a educação dos sentimentos, do amor e dos valores, como forma de ajudar os outros a serem felizes, a encontrarem-se a si próprios, a aprenderem a ser e a saberem respeitar o outro.

Para o desenvolvimento das actividades lectivas em parceria pedagógica, professor de LP e professor de EE, construímos uma planificação (quadro 3) que visava: planificar e programar em comum; cooperar nos conteúdos a leccionar; implementar metodologias adequadas e estratégias diferenciadas; valorizar as competências dos outros; utilizar instrumentos de avaliação diversificados; ultrapassar o isolamento entre os professores, ao nível da sala de aula, organizar, gerir e partilhar os espaços e as práticas lectivas através da constituição de equipas de trabalho, estabelecer a circulação da informação, democratização das relações e responsabilização de ambos para a elaboração, execução e reflexão dos projectos desenvolvidos em conjunto.

É reconhecido por muitos autores que o trabalho em equipa melhora as aprendizagens dos alunos, afecta directamente o seu bem-estar e contribui para mudanças efectivas na prática de sala de aula no sentido de inovação pedagógica. Estes aspectos não se cumprem por imposições exteriores, nem por legislação. Têm de emergir por iniciativa própria de forma deliberada e concertada entre os professores que trabalham como parceiros pedagógicos.

O trabalho de equipa que desenvolvemos exigiu uma maior capacidade de comunicação e de gestão da sala de aula, para partilhar tarefas e ouvir a opinião de todos os participantes, sendo a troca de saberes e experiências considerada muito enriquecedora para todos.

Também a relação e a comunicação que mantivemos, vivida num clima envolvente, de afectividade e entendimento, facilitou a implementação de “novas” técnicas de ensino na sala (aprendizagem cooperativa, tutoria a pares, a prática de diferenciação pedagógica inclusiva), promoveu as aprendizagens, contribuindo para o sucesso educativo dos alunos.

O trabalho cooperativo que realizámos foi melhorando, gradualmente, com o tempo. A dinâmica da turma mudou bastante e os alunos responderam positivamente. Ajudámo-nos mutuamente, tendo a troca de ideias e a reflexão sobre os métodos, sido decisivo no planeamento das melhores estratégias para penetrar na diversidade da turma, na procura de respostas para as necessidades de todos os alunos.

É cada vez mais evidente que o papel do professor do ensino regular e do professor de Educação Especial (EE) é fundamental no que diz respeito à avaliação dos alunos considerados com NEE. Para isso, estabelecemos, professor de LP e de EE, critérios de avaliação, adequando-os aos objectivos propostos nos conteúdos temáticos leccionados, valorizando sobretudo a evolução, a participação, o aspecto sócio-afectivo, entre outros.

A articulação da gestão curricular na escola e da gestão pedagógica pelos professores foi coerente com o trabalho de equipa que desenvolvemos, num tipo de ensino caracterizado pela cultura colaborativa, no mesmo espaço escolar. A implementação de metodologias adequadas e estratégias diferenciadas proporcionou o desenvolvimento do PEI do Nelson, permitiu vivenciar situações de partilha, de entreajuda nas tarefas e de dinâmica de grupo. A convivência salutar verificada teve por base a empatia, a abertura de mentalidades, o espírito de equipa e de cooperação e as boas relações interpessoais existentes entre os professores, entre estes e os alunos e, entre os próprios alunos. Tudo isto contribuiu para produzir aprendizagens de qualidade nos alunos, que se traduziram nos trabalhos que elaboraram.

A nossa opinião foi convergente pois ambos referimos que gostámos de trabalhar em parceria pedagógica, convictos de termos contribuído para o bem-estar de todos na sala de aula, em que as relações interpessoais se estabeleceram e desenvolveram com espírito de abertura, respeito e amizade. Sentimo-nos confortados pois verificámos que cooperámos e proporcionámos aprendizagens significativas, diversificadas, integradoras e contextualizadas, tendo aumentado a qualidade das mesmas. Além disso, através desta forma de trabalho, tivemos uma oportunidade recíproca de enriquecimento profissional.

Apesar dos resultados obtidos, estamos conscientes que este tipo de coadjuvação não é uma prática diária nas escolas. Pois, a maioria dos professores ainda sobrevive no isolamento da sua turma não partilhando nem discutindo com os colegas, as suas práticas

lectivas nem os problemas diários que vai enfrentando. Colocam uma ênfase no valor da sua autonomia individual, funcionando no sentido de promover o seu ethos de privacidade, esquecendo-se, ou não sabendo, que o diálogo e a partilha de saberes permite encarar e resolver melhor os problemas que vão surgindo.

O trabalho que efectuámos em coadjuvação, conforme pudemos observar aquando do preenchimento da respectiva grelha de avaliação (anexo 25), foi relevante porque, para além de termos aceite a heterogeneidade dos alunos como facto incontornável e o respeito pelas diferenças, sentimos o apoio dado pela escola; a abertura do corpo docente; o espírito de partilha de cada um; as afinidades na cultura profissional e na pessoal; a receptividade, o carinho e o entusiasmo dos alunos; a disponibilidade dos recursos; a diversidade cultural, moral, intelectual e social foram encaradas como uma mais-valia para a escola e para a aprendizagem; a vivência de uma cultura de igualdade de oportunidades; a planificação e a organização do currículo de acordo com os interesses e as necessidades dos alunos.

Um outro factor importante para as nossas práticas educativas em parceria foi a aceitação da diversidade que encontrámos ao nível da sala de aula, que permitiu o desenvolvimento de processos de inclusão e socialização adequados aos contextos específicos. Pois, na opinião de Lima-Rodrigues et al (2007), torna-se necessário que os professores criem uma disposição “para correrem riscos e para exporem o seu trabalho ao escrutínio dos seus colegas”.

Os nossos principais constrangimentos assentaram, para além da escassez de recursos de diferentes tipos (materiais, financeiros, pedagógicos), na crescente pressão da sociedade e dos encarregados de educação sobre o nosso trabalho, bem como na falta de empenho e pouco envolvimento de alguns na vida da escola, sendo necessário desenvolver um trabalho de grande persistência e sensatez para inverter esta situação.

Por outro lado, atestámos que, actualmente, ainda se verifica que há professores que não compreendem a filosofia inclusiva do Dec-Lei nº 3 de 2008, de 7 de Janeiro, pois continuam a “segregar” os alunos considerados com NEE ao considerar que “estes” alunos são alunos do professor de Educação Especial (...), ao considerá-los como alunos “especiais” que têm de estar entregues a profissionais “especializados”. Não querem reconhecer nem aceitar que a inclusão em turmas do ensino regular, com apoio adequado às necessidades especiais dos alunos no contexto da turma, tem uma influência positiva no processo da aprendizagem, na auto-estima e no auto-conceito e, ao mesmo tempo, promove relacionamento com os amigos.

Com a realização deste trabalho percepcionámos que o aluno com deficiência mental ligeira apresentava um conjunto de características específicas que dificultavam a sua inclusão na comunidade educativa e, conseqüentemente a sua aprendizagem. Perante tal, foi nossa intenção contribuir para promover a inclusão, melhorar as práticas pedagógicas e fomentar o sucesso educativo, não só do Nelson mas de todos os alunos da sua turma.

Todavia não podemos nunca esquecer que de nada valerá o empenho por parte do professor se o aluno não tiver uma participação activa no processo, na medida em que, se torna fundamental “reforçar as capacidades do sujeito para gerir ele próprio os seus projectos, os seus processos, as suas estratégias” (Perrenoud, 2000, p. 97).

Vivemos numa época em que as fronteiras de comunicação já não existem, e onde a necessidade de comunicação e compreensão são maiores do que nunca. Por isso, construir parcerias pedagógica, não só entre professores, mas também com os alunos, implica uma mistura pedagógica onde a comunicação é promovida de um modo real e encoraja-os a interagir com os outros, compreender, partilhar e manipular dados e produzir materiais. Este é um passo para tornar os alunos responsáveis pela sua própria aprendizagem.

De assinalar que ser professor nos tempos que decorrem e que se avizinham, não é, nem será, tarefa fácil. Requer um alto nível de comprometimento e uma preparação acrescida para assimilar as necessidades e as repercussões que estão associadas tanto às mudanças da sociedade, como às alterações do próprio sistema educativo.

Os novos desafios que se colocam na educação e, especialmente, no processo de ensino-aprendizagens, colocam-se também aos professores diariamente. O seu trabalho obriga-os a tomarem consciência de si próprios, das suas competências, das suas limitações, bem como da necessidade de ter formação contínua, ao longo da vida (Bolívar, 2003).

As novas competências que lhes são exigidas têm como objectivo o desenvolvimento de projectos e situações pedagógicas coerentes com oportunidades de aprendizagem diversificadas. Estas devem ser equacionadas, pensadas e seleccionadas para o desenvolvimento de competências dos alunos.

Hoje o ensino é cada vez mais extenuante, mais desgastante, na medida em que os professores se envolvem em interacções permanentes e em situações desafiantes com os alunos e com o próprio. Apostámos, acreditámos e reconhecemos que nos envolvemos numa luta que valeu a pena travar, não ficando paralisados pela inércia. Por isso, o que fizemos e como fizemos reflectiu-se nas aprendizagens, no desenvolvimento e formação dos “nossos” alunos e, simultaneamente, no seu próprio bem-estar pessoal e profissional.

4.3.3. - A nível do contexto escolar

A emergência de mudanças curriculares nas escolas e nas salas de aula necessita de uma cultura dos profissionais para despertar o empenho, a vontade e a energia dos outros parceiros sociais. Por isso, é necessário haver um sentido de lugar e um objectivo explícito e claro para se fazer a diferença. A utilização de estratégias capazes de mobilizar pessoas de níveis socioculturais, económico e familiar diversificados, implica atitudes de co-responsabilização e de compromisso.

Nas escolas onde há uma dinâmica forte e bem organizada, os professores aprendem uns com os outros e com elementos da comunidade exterior. Constata-se melhoria do ensino, sendo atribuída à responsabilidade e ao empreendimento de todos. Nestas escolas os docentes que trabalham juntos, desenvolvem-se profissionalmente, e constituem uma mais-valia para a instituição, revelando mais qualidade e eficácia no trabalho.

No nosso país, a concepção actual de currículo e de gestão curricular reclamam que o professor não seja um mero executor de currículos previamente definidos, mas um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais.

Não é possível conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar na sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didácticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas.

As mudanças recentes na área da educação, vieram interferir no papel do professor no decurso do processo de ensino-aprendizagem, em contexto escolar, sendo de destacar:

- aumento das exigências em relação ao professor - tornou-se cada vez maior o número de responsabilidades que nos pedem para assumir, já que, actualmente, a nossa tarefa não se reduz ao domínio cognitivo, pois além de termos de dominar as matérias que leccionamos, pedem-nos que sejamos facilitadores da aprendizagem, pedagogos eficazes, organizadores de trabalho de grupo e, que para além do ensino, cuidemos do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da inclusão social, da educação sexual, etc.
- inibição educativa de outros agentes de socialização - são atribuídas à escola maiores responsabilidades educativas, principalmente no que diz respeito a certos valores básicos que, tradicionalmente, eram transmitidos pela família;
- fragmentação do trabalho do professor – para além das aulas, temos de desempenhar tarefas administrativas, reservar tempo para programar, avaliar, orientar os

alunos e atender os pais e outros técnicos.

Com base na acta do primeiro período do Conselho de Turma podemos afirmar que,

existem dois alunos com excelente desempenho, mantendo-se todos os outros praticamente, a um nível satisfatório, inclusive alguns com satisfaz bastante e outros com acentuadas dificuldades de aprendizagem, para além dos dois alunos considerados com NEE” (Dezembro 2009).

Segundo a opinião da directora de turma, e conforme consta no registo de algumas actas que analisámos, para a produção de aprendizagens numa turma “com grande heterogeneidade e com dois grupos distintos com níveis diferentes de aprendizagem” como a sua, “é necessário partilhar e cooperar com os alunos”. Além disso, citou, que para melhorar o processo de ensino-aprendizagem a todos os alunos “é necessário fazer, para além da planificação das actividades para o grupo “normal”, mais duas planificações individualizadas (mensais e semanais) para os dois grupos de níveis diferentes”. Pois, na sua opinião, “a flexibilização do currículo permite chegar aos alunos “diferentes”, à sua área sensível de aprendizagem”, de modo a “facilitar a sua participação, [dos alunos com NEE] o mais possível, nas experiências de aprendizagem e a sentirem-se bem na escola”. Alertou para o facto de “a inclusão de alunos considerados com NEE em turmas do ensino regular, ter uma influência positiva no processo da aprendizagem”.

Também descreveu que de acordo com a sua experiência, “os alunos que trabalham em grupo, beneficiam com a aprendizagem cooperativa” que se desenvolve nas aulas, apelando a todos os docentes da sua turma que “implementem esta técnica de ensino”, com a qual tem obtido algum sucesso educativo. Sobre este assunto, reforçou, explicando que “a Internet possibilita novos espaços de sociabilidade, novas práticas de estar com o outro, fomentando a aprendizagem colaborativa”, pelo que tal recurso não deve ser descurado.

Numa das últimas actas deste órgão pode ler-se que “a flexibilidade, o planeamento, a cooperação e o espírito de equipa” foram fundamentais para o “bom desempenho escolar de todos os alunos”, nomeadamente em LP. Relativamente ao primeiro período, o comportamento melhorou ao longo do ano pois, “tive apenas algumas participações disciplinares dos dois alunos considerados com NEE”, tendo inclusive o Nelson “melhorado consideravelmente o comportamento no último período lectivo”.

Nestes documentos (actas) a que tivemos acesso, testemunhámos também registos sobre a participação dos pais no processo de ensino-aprendizagem, os quais citam que “os pais são o elemento chave, sendo preciso informá-los sobre toda a actividade escolar”, assim como “incentivá-los a dialogarem com os filhos de forma aberta e colaborante”.

Podemos ainda mencionar, em jeito de síntese das duas entrevistas realizadas (anexos 9 e 12), algumas das convicções da directora de turma, que se forem devidamente

implementadas e orientadas poderão contribuir para um processo de ensino-aprendizagem mais justo, eficaz e produtivo. Referiu a docente que, “se todos nós conseguíssemos pôr a nossa inteligência, aproveitar e rentabilizar o potencial e recursos que existem na escola ao serviço da aprendizagem dos alunos, teríamos muito melhores resultados”, pois “a maior parte do tempo (e recursos) vai para actividades que pouco têm a ver com a aprendizagem”.

Frisou ainda que para melhorar a educação “a mudança de atitude na docência é essencial”, não tendo havido ainda “um debate em torno da construção de atitudes, comportamentos e valores, orientados para a formação da cidadania e para a promoção de uma cultura de inclusão”.

O Plano Anual de Actividades (PAA) tem como principais objectivos, para além da calendarização das actividades a desenvolver durante o ano lectivo, motivar os alunos para os conteúdos dos programas de ensino - aprendizagem e alargar os seus horizontes no que respeita ao meio que os rodeia. O PAA sugere rumos, viabiliza intenções, concretiza metas, apostando numa escola de qualidade com objectivos consistentes e bem delineados.

Com a elaboração do PAA implementou-se um plano que alargou os horizontes dos alunos, confrontou-os com a realidade envolvente e preparou-os para um futuro de sucesso. Algumas das actividades visaram o alargamento e a complementaridade do trabalho desenvolvido na sala de aula, para que o aluno se apercebesse que os conhecimentos e competências adquiridas na sala de aula tinham utilidade na vida prática.

Ao analisarmos o documento que foi elaborado no nosso Agrupamento, com bastante cuidado para melhorar a qualidade de ensino e das aprendizagens dos alunos, aferimos que as actividades que nele constavam enquadravam-se nos objectivos preconizados no Projecto Educativo de Escola (PEA), nomeadamente nos que a seguir se indicam:

- Desenvolver um clima de escola inclusiva, valorizando a tolerância, a cooperação e a amizade;
- Estimular nos jovens o respeito, incentivar o sucesso escolar e minorar o abandono;
- Diagnosticar casos de dificuldades de aprendizagem e propor estratégias de superação das mesmas;
- Promover a qualidade de ensino numa cultura de qualidade, exigência e responsabilização;
- Criar espaços dedicados à partilha e à divulgação de boas práticas pedagógicas;
- Melhorar os resultados escolares dos alunos através de uma maior participação de todos os intervenientes no processo educativo;
- Desenvolver o bom clima existente entre os vários membros da comunidade educativa;
- Implementar e apoiar medidas que contribuam para minorar as desigualdades sociais e culturais dos alunos; os conflitos, a violência e os comportamentos de risco;
- Sensibilizar os pais para a boa formação cívica dos seus filhos;
- Contribuir para a formação pessoal, social e cultural dos alunos;
- Motivar a aprendizagem dos conteúdos lectivos;
- Contribuir para a mudança de metodologias de aprendizagens usando as tecnologias de informação;
- Desenvolver a capacidade de recolha e tratamento de informação com recurso à Net e estimular o trabalho cooperativo, através da ligação a Página do Agrupamento, em articulação com outros Ciclos;
- Sensibilizar toda a comunidade educativa para a inclusão de alunos com NEE na Escola Regular.

Para incentivar e motivar os alunos e os professores em torno do PAA, foram desenvolvidas, no nosso Agrupamento e com a participação de todas as turmas, as seguintes estratégias e actividades:

- Visitas de estudo a diversas instituições e locais;
- Acções de sensibilização e palestras com vários técnicos;
- Elaboração de cartazes e divulgação de trabalhos, com exposições na Biblioteca Escolar e Sala de Estudo, alertando para a importância dos diversos temas em estudo;
- Elaboração de panfletos e tratamento de inquéritos sobre várias temáticas;
- Representação de Peças de Teatro e de dramatizações;
- Workshops com técnicos especializados sobre temáticas variadas: tabagismo, alcoolismo, distúrbios alimentares, sexualidade, primeiros socorros;
- Intercâmbios e convívios com alunos de outras escolas;
- Jogos inter-turmas em várias modalidades;
- Realização de actividades na escola, abertas a toda a população (festa de Natal; feira da fruta);
- Actividades conjuntas com a Autarquia e a comunidade local;
- Actividades que promovam as regras de interacção dos grupos nas diferentes áreas curriculares.

As relações pessoais e interpessoais que se verificaram e o clima de envolvimento entre todos fizeram sentir que existia uma família escolar. A colaboração reflectiu-se numa mais-valia para a qualidade nas aprendizagens pessoais e sociais dos alunos em métodos de estudo, de trabalho, domínio da informação, capacidade de pesquisa, de reflexão, de diálogo, de acção e de intervenção. Relevámos o papel dos alunos como protagonistas na construção dos seus conhecimentos, na sua mobilização adequada e contextualizada, nos seus comportamentos, nas suas atitudes e mesmo na sua postura na sala de aula.

A colaboração em coadjuvação foi valorizada pelos professores e alunos, constituindo um contributo primordial para o seu bem-estar e motivação de uns e de outros e, ainda, para a prática transversal de experiências de aprendizagem.

As escolas devem pautar-se pela construção da qualidade educativa, em que a vivência e a convivência se traduzem na e pela criação de ambientes envolventes de qualidade. Este propósito favorece o desenvolvimento de processos de auto-análise das experiências de aprendizagem, bem como o desenvolvimento de interacções sociais permanentes. Deste modo, os saberes profissionais cruzam-se e as escolas transformam-se em comunidades reflexivas, num espaço com todos e para todos.

4.3.4. - A nível da família

A família constitui o primeiro universo de relações sociais da criança, podendo proporcionar-lhe um ambiente de crescimento e desenvolvimento, especialmente tratando-se de crianças com deficiência mental, as quais requerem atenção e cuidados específicos. A influência da família no desenvolvimento dessas crianças dá-se, preferencialmente, através das relações estabelecidas por meio de uma via fundamental: a comunicação, tanto verbal como não verbal. A quantidade de interacções e relações desenvolvidas entre os membros

familiares diz-nos que o desenvolvimento do indivíduo não pode ser isolado do desenvolvimento da família.

No nosso caso concreto, o impacto sentido pela família com a chegada de uma criança com deficiência mental ligeira foi enorme, tendo, segundo relato da mãe, “esse momento sido traumático, provocando uma forte desestruturação na estabilidade familiar.” O momento inicial foi sentido como o mais difícil, pois a família teve de reorganizar-se de forma diferente, para dar resposta às solicitações de um novo elemento, com características muito peculiares, para as quais não previa nem estava preparada.

A família passou, então, por um longo processo de superação até chegar à aceitação da sua criança com deficiência mental: do choque, da negação, da revolta e da rejeição, de entre outros sentimentos, até à construção de um ambiente familiar mais preparado para incluir essa criança como um membro integrante do seu lar.

Segundo o relato da família do Nelson existiam problemas de relacionamento com toda a família e, particularmente, com o seu irmão mais velho, devido aos problemas de comportamento que apresentava. Diziam os seus pais que estavam permanentemente ao serviço do seu filho, em supervisão, intervenção e tentativas para prevenir os seus problemas de comportamento. Tomámos, igualmente, conhecimento que a mãe foi e continuava a ser a maior responsável pelos cuidados e pela transmissão de regras ao Nelson, bem como, foi ela que acompanhou sempre a vida escolar do seu educando.

De acordo com o registado na correspondente grelha de avaliação (anexo 26), as expectativas dos pais em relação ao futuro do seu filho eram de que ele se tornasse adulto independente e autónomo, estudasse para adquirir competências para uma futura integração profissional e ter uma profissão, que pudesse até organizar a sua vida, constituindo família com uma pessoa do sexo oposto. Para o efeito, autorizaram o seu educando a visitar locais de formação (escolas, oficinas, centros de formação), revelando interesse pelas actividades pré-profissionais, que poderiam ser o seu futuro de vida.

A tentativa de aproximação progressiva com as famílias constituiu uma linha de intervenção prevista no Projecto Educativo do nosso Agrupamento, com vista a estimular a relação positiva dos pais com os filhos, uma maior empenho no acompanhamento escolar dos seus educandos, um melhor conhecimento da importância das suas atitudes para o desenvolvimento salutar dos seus filhos e para o seu aproveitamento e comportamento na sala de aula e na comunidade escolar.

Nesse sentido, a directora da turma alvo da nossa intervenção e o professor de E E, elaboraram um planificação a desenvolver com as famílias (quadro 4), de modo a

ajudarem-nas a relacionarem-se de uma forma mais efectiva com a escola, tendo sido necessário utilizar estratégias mais apropriadas e aproveitar a sua colaboração para desenvolver projectos. Estes tiveram de ser adequados a cada contexto específico para melhorar a qualidade das aprendizagens e do ambiente da turma, funcionando como facilitadores e não uma “barreira” no percurso de vida dos alunos, bem como das famílias e dos professores.

A colaboração das famílias, para nós foi uma surpresa, porque aquilo que observamos e ouvimos constantemente nas nossas escolas, é de que existem atitudes de defesa e ou de conflito, quer da parte dos professores, quer das famílias. No que diz respeito aos alunos da “nossa” turma, e inclusive, no caso particular do Nelson, verificou-se, pelo contrário uma admirável atitude colaborativa e de co-responsabilização, da parte de praticamente todos os encarregados de educação. De realçar que a relação interpessoal estabelecida entre nós, docentes e as famílias foi considerada por estas como profissional e afectiva.

A diversidade da turma e a pertinência do “nosso” caso alertaram algumas famílias e professores para a preocupação a ter com a preparação para a vida futura dos seus filhos e alunos. A assunção de responsabilidades partilhadas e a audácia demonstrada proporcionou abordagens de temáticas complexas, delicadas e, por isso, exigentes, reflectindo sobre as formas mais adequadas de as desenvolver com os alunos, tendo alguns pais se envolvido e colaborado com entusiasmo, no processo educativo, com a intenção de contribuírem para melhorar as aprendizagens dos alunos.

As famílias e os encarregados de educação, durante os quatro meses em que desenvolvemos o nosso projecto não só colaboraram com os professores, como marcaram presença nalgumas das reuniões para que foram solicitadas. No dia da entrega das Fichas de Avaliação trimestrais, elas observaram os dossiês organizados e expostos na sala de aula, onde estavam todos os trabalhos executados pelos seus educandos, com o intuito de avaliar o seu percurso escolar. Desta forma, além de obterem informação acerca do currículo e das metodologias utilizadas no ensino, as famílias, observaram o percurso escolar dos seus filhos e a dedicação dos professores.

Realçamos o papel dessas famílias, visto que, sentiram que tiveram um papel activo na aprendizagem dos seus filhos, principalmente a família do Nelson; demonstraram confiança na resolução de problemas pelo feedback transmitido regularmente; criaram relações de afecto com os professores, principalmente com os dois responsáveis deste projecto e com outras famílias; eram sabedores da vida da escola e dos progressos dos filhos, através dos contactos regulares.

No entanto, devido a exigências pouco viáveis, (reuniões a horas pouco favoráveis, dispêndio financeiro) as famílias muitas vezes destituem-se da sua função educativa, delegando-a na escola. Desta forma, o insucesso escolar surge como irreversível, dando origem, frequentemente, à marginalização e exclusão sociais. Por isso, todo o cuidado é pouco quando contactamos com os encarregados de educação e abordamos qualquer assunto.

No caso particular do Nelson, os seus pais revelaram em conversa informal que mantiveram com a directora de turma que, ser pai ou mãe de uma criança portadora de deficiência mental, pode revelar-se uma tarefa difícil, principalmente porque os seus filhos não têm uma perspectiva de percurso de vida idêntico à generalidade das pessoas. Eis algumas das “confissões” que apurámos e que passámos a transcrever:

- (...) Nunca somos donos de nós mesmos (...) há toda uma série de coisas que nós deixamos de fazer não numa perspectiva de os esconder.
- (...) houve um bocadinho de nós que morreu e sobretudo o futuro.
- (...) é sempre uma pessoa que nos limita em muita coisa.
- (...) é um bocado complicado viver com ele.

Os pais descreveram que ao longo da vida foram aprendendo estratégias de como lidar com as características do Nelson, tentando na medida do possível exigir-lhe as mesmas regras de comportamento generalizadas na sociedade. Na sua opinião “é um caminho muito difícil mas a gente aprende a viver com isso, o melhor possível e até a ter momentos de alegria porque são sempre inocentes”; “eu lido com ele como se nada fosse (...) às vezes eu é que já não tenho paciência”.

Tendo como referência os objectivos delineados no PEA,

- implicar as famílias no processo educativo e formativo dos seus educandos;
- fomentar a comunicação e a interacção escola-família;
- promover a participação dos pais, potenciando a sua adesão a programas de envolvimento na escola;
- associar os pais à tomada de decisão sobre questões que afectam directamente as modalidades da sua colaboração com a escola.

desenvolveram-se diversas actividades para articular as práticas escolares com as práticas familiares, diversificar estratégias de envolvimento de acordo com o tipo de famílias, estimular a participação dos pais em actividades de natureza educativa, estimular a comunicação formal e informal entre os pais e os restantes elementos da comunidade escolar.

De entre as actividades realizadas destacamos:

- recepção aos alunos e encarregados de educação;
- realização da “feira dos doces” e do “mercado da fruta”;
- acções de sensibilização e formação sobre o “funcionamento do Magalhães”;
- espectáculos culturais e recreativos promovidos e realizados pelos alunos (música, teatro, dança);
- comemoração de diversos acontecimentos com recurso à família;
- sessões de educação para a saúde;

- colóquios, debates, palestras e workshops;
- encontros de reflexão e convívio.

Além disso, foram disponibilizados os meios logísticos considerados pertinentes à participação e envolvimento dos pais na escola e cedidas instalações e equipamentos para a organização de programas de educação de pais.

O papel dos pais deve ser o de acompanhar e facilitar o trabalho escolar dos seus educandos, consultando regularmente as actividades desenvolvidas na escola através do caderno diário, da consulta da caderneta dos alunos, da supervisão do material necessário para as aulas. É aconselhável que os alunos ganhem hábitos de estudo e de trabalho fora da sala de aula, pelo que, seria muito importante que as famílias desenvolvessem hábitos de entreaajuda no estudo dos seus educandos, realizando um trabalho complementar com os docentes e outros técnicos que intervêm no seu processo educativo.

Nunca é demais relembrar que as atitudes dos pais face à escola, em função do que eles pensam e do que sentem relativamente à mesma, influenciam fortemente os modos de cooperação e partilha com a escola e com os professores dos filhos.

Em síntese, quanto ao nível de aprendizagem dos alunos, as famílias apontaram a abrangência dos conhecimentos, das atitudes e dos valores desenvolvidos que contribuíram para a formação integral dos seus educandos como futuros cidadãos e para a vida na sociedade. A relação entre a escola e a família foi também relevada pela criação de condições favoráveis no ambiente escolar.

Consideraram muito importante, a relação de afectividade e de dedicação existente nos professores, e que os pais também deveriam de dar-se o melhor possível, defendendo, igualmente, que entre professores e pais deveriam existir relações cordiais.

Os pais do “nosso” aluno reclamaram a necessidade de mais orientação para as famílias de crianças com D M, as quais deviam ser melhor informadas sobre o tipo de deficiência e as suas consequências para o desenvolvimento das crianças, bem como dos recursos (humanos, sociais, económicos) existentes para ajudar o seu crescimento de forma harmoniosa. Neste contexto, as políticas governamentais têm um papel muito importante, especialmente para as famílias de baixos rendimentos, uma vez que o dispêndio com consultas médicas, terapias e, por vezes, medicação, torna-se bastante oneroso.

Tendo em consideração os direitos, deveres e responsabilidades que deve existir entre a família e a escola, é premente a necessidade de colaboração entre as duas instituições, visando melhorar a qualidade da escola e facilitar o desenvolvimento e sucesso escolar dos alunos.

4.3.5. - A nível da comunidade

A educação de crianças consideradas com NEE assume uma postura face à diferença que lhe permite considerar a criança portadora de deficiência como sendo normal, pois quem se adapta são as aprendizagens à criança e não o contrário, isto é, a escola deve facultar à criança formas de aprendizagem proporcionais às suas capacidades em vez de exigir-lhe capacidades para fazer aprendizagens à medida e ao ritmo da escola. Desta forma, usando uma pedagogia diferenciada inclusiva, para além de beneficiar a criança diferente beneficia-se também os demais alunos uma vez que se está a educar para a inclusão construindo uma sociedade mais justa, mais consciente e mais responsável.

Os objectivos do ensino básico visam a abertura da escola ao contexto local através uma articulação interactiva com a comunidade escolar, correspondendo a uma mudança de concepção de escola debitadora de matéria e prescritiva para um tipo de escola educativa, formativa, democrática e reflexiva. Para alcançar estes objectivos tivemos de implementar algumas acções (quadro 5) que fomos realizando com entidades da comunidade local, as quais foram analisadas na respectiva grelha de avaliação (anexo 27). Tal transformação contribuiu para promoção do sucesso educativo dos alunos, dinamizando a participação de vários intervenientes nas experiências de aprendizagem; fomentou a participação dos alunos em acções que promoveram a capacidade de iniciativa e o espírito empreendedor, estimulando a criatividade e o conhecimento através da acção; proporcionou aos alunos contactos e experiências com o mundo do trabalho, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola, a vida activa e a comunidade.

Estas experiências traduziram-se na concretização dos saberes através de actividades interdisciplinares e de projectos transdisciplinares, de articulação entre a escola e o meio e de formação pessoal e social do aluno.

Tendo por base o princípio de que a interacção com o meio envolvente e a partilha de saberes e experiências com outras instituições, favorece e melhora as aprendizagens de todos os intervenientes, o nosso Agrupamento partilhou as suas responsabilidades e recursos com diferentes instituições e organismos existentes na comunidade. Para o efeito estabeleceu parcerias e celebrou protocolos com a câmara municipal, junta de freguesia, associações culturais e recreativas, centro de saúde e a CERCÍ distrital, desenvolvendo e participando em iniciativas, actividades e projectos comuns com outras instituições e escolas, localmente situadas, sendo de destacar as seguintes:

- visita a outras escolas, instituições e colectividades;
- visita a locais de trabalho, que mostrem a aplicação de boas práticas inclusivas;

- sessões de educação para a saúde, com técnicos do Centro de Saúde local;
- realização de actividades culturais e recreativas, envolvendo as famílias;
- representações teatrais com o Grupo de Teatro local;
- elaboração de um livro de receitas saudáveis e de conselhos para uma alimentação equilibrada, completa e variada, com a colaboração de algumas empresas locais;
- realização de acções de sensibilização sobre o Código da Estrada, em parceria com a Guarda Nacional Republicana;
- desenvolvimento de um projecto de compostagem com uma empresa de recolha e tratamento de resíduos (VALNOR);
- venda de bolos e doces regionais da época da Páscoa, com o apoio do comércio local;
- acções de sensibilização com autarcas, entidades e responsáveis de empresas, de modo a alertá-los para a necessidade premente de colaborarem com os alunos considerados NEE e apoiar as suas famílias.

Além disso foram realizadas diversas acções de sensibilização e de formação às famílias e alunos, informando-os acerca dos recursos e actividades que podiam encontrar na comunidade, como actividades de tempos livres e recreativas, acontecimentos culturais, serviços de saúde, serviços sociais, bem como, para promover a inclusão e a transição dos alunos para outras instituições de ensino ou de trabalho, entre outros.

A inclusão como paradigma educativo tem como propósito abolir a discriminação e promover a solidariedade e a equidade quer na escola quer na sociedade em geral. Tornar-se, assim, necessário romper com os paradigmas tradicionais de educação e procurar um novo paradigma coerente com a noção de grupo de aprendizagem e com uma nova organização do trabalho na escola que contribua para uma sociedade mais humanizada.

Desta forma, o sistema inclusivo só poderá ter sucesso se houver um assumir de responsabilidades de várias entidades que formam esse sistema (estado, escola, família, comunidade) admitindo, ainda “outros modelos de atendimento para além da classe regular” (Correia, 2000, p 37).

Para tal, é necessário mudar a relação escola - comunidade o que significa mudar a própria escola. Esta mudança não é fácil porque implica um conjunto de factores que conduzem a alguma resistência por todos. Numa visão optimista podemos dizer que a escola ao longo dos tempos tem mudado, embora não tanto como é necessário, mas tem de esforçar-se mais, porque os alunos que são a razão de ser da escola, não podem estar sujeitos a metodologias enfadonhas, saturantes e rígidas.

A reforma da escola passa, inevitavelmente, pela relação estreita com os parceiros sociais, levando a uma mudança da matriz tradicional do ensino e consagrando um tipo alternativo e emergente que procura responder aos interesses e às necessidades individuais e sociais na realidade da vida comunitária.

Este novo relacionamento deverá favorecer o desenvolvimento de novas e inovadoras formas de cooperação, devendo a escola apostar na oferta de uma formação de qualidade

que permita a empregabilidade de todos os alunos, em geral e dos considerados com NEE, em particular.

Sobre este assunto, afirma Rodrigues (2006), que é reconhecido, hoje em dia, que os alunos a quem não é permitido desenvolver as competências essenciais básicas, vão, posteriormente, apresentar dificuldades em participar na sociedade complexa dos nossos dias e em exercer, de uma forma informada e consciente, o seu direito de cidadania.

Os discursos sobre a educação apelam a atitudes de abertura da escola à comunidade, coerente com as exigências de uma sociedade democrática. Porém, ao nível das práticas pedagógicas as escolas mantêm-se ainda muito fechadas à comunidade, sendo necessárias mudanças curriculares fundamentadas em novos modos de socialização, as quais implicam o desenvolvimento de inovações pedagógicas centradas na escola. Pois, esta é considerada o lugar onde todos ensinam e aprendem com todos, coerente com uma concepção ampla de currículo e que tem subjacente a formação pessoal, social e humana de todos numa perspectiva de inclusão e de colaboração.

Terá que haver um esforço das entidades competentes, não só económico mas também a nível de recursos humanos para que programas de combate ao insucesso escolar e à exclusão social sejam, realmente, concretizados e obtenham bons resultados. Não podemos deixar que os alunos se transformem em futuros inconformados ou futuros marginais, só porque não tiveram referências positivas na infância e porque as diversas entidades educativas se foram “esquecendo” que os jovens com DM também necessitam de carinho, de afecto, e que também são seres humanos como todos os outros jovens.

Como refere Correia (2000), a sociedade é responsável pela implementação de um sistema inclusivo que promova a interligação entre os serviços comunitários e a escola, para responder às necessidades específicas dos alunos e da família, com vista a um desenvolvimento global dos mesmos.

A comunidade educativa, em particular e a sociedade, em geral, desempenham um papel basilar na promoção da adequação comportamental, por parte do indivíduo com deficiência mental. A partir do momento em que a sociedade tomar consciência das implicações da deficiência mental no comportamento, adoptará uma postura diferente perante a pessoa com este tipo de deficiência. Por isso, a mudança de mentalidades tem de ir no sentido de ver o indivíduo com deficiência mental como um igual entre os seus pares. Esta situação revolucionará atitudes, expectativas pessoais e sociais, mas fundamentalmente as relações sociais.

Desta forma, não basta modificar as atitudes e os comportamentos evidenciados pelas

peessoas com deficiência mental, mas principalmente os que são mantidos pelos restantes membros da sociedade.

Para compreender melhor a problemática da deficiência mental, seria importante procurar identificar-se o modo como as sociedades dos nossos dias, que alguns têm designado de sociedade de risco, se estruturam em torno de dinâmicas e requisitos que tornam mais difícil a participação dos grupos vulneráveis, e degradam as condições de vida daqueles que, devido às suas características pessoais, estão menos dotados para competir num mundo cada vez mais selectivo, ameaçador e exigente.

Numa altura em que somos confrontados com constantes mudanças sociais, políticas e económicas, a educação apresenta-se como um meio fundamental para que a sociedade se continue a desenvolver de forma equilibrada e sustentada. Na verdade, ao professor cabe o papel de ajudar a formar cidadãos autónomos e responsáveis, capazes de triunfar numa sociedade em permanente transformação.

A necessidade do debate e reflexão dos profissionais, famílias, organizações e sociedade em geral, acerca dos jovens com D M, torna-se pertinente, num momento em que planear, perspectivar e assegurar o futuro das pessoas com deficiência é uma prioridade, para a inclusão plena das pessoas com deficiência, naquilo a que se chama hoje, sociedade moderna (Rodrigues, 2003).

Estamos convictos, após a realização deste trabalho de investigação, que a finalidade essencial de todo o processo educativo é o desenvolvimento e a formação global de todos, em condições de igualdade de oportunidade, no respeito pela diferença e autonomia de cada um.

4.3.6. - A nível do processo

O projecto foi vivido como um modo de vida e razão de ser em educação. A procura da qualidade nas aprendizagens passou por momentos de indagação, de deslumbramento pela capacidade de sonhar e de aprender a viver em alegria, pela competência prática, pela inteligência criativa e transformadora.

Inspirados em Sá-Chaves (1999) podemos dizer que se viveu um tempo de gestão estratégica e de inclusão, de colaboração, de partilha, de solidariedade, de conciliação das pluralidades e diversidades e, sobretudo, um tempo de dignidade pessoal e profissional.

O projecto desenvolveu-se inserido na e para a mudança, na flexibilidade, na adequação e indiferenciação, sempre com a intenção de criar condições para um enriquecimento e qualidade nas aprendizagens dos alunos, tendo subjacente as perspectivas de inclusão e de colaboração, e os interesses dos próprios alunos.

Constatou-se que a questão de partida colocada no ponto 2.2. deste trabalho, obteve respostas maioritariamente positivas relativamente ao poder transformador deste projecto sobre as concepções e as práticas educativas, principalmente na nossa turma alvo. As estratégias alternativas aos modelos mais tradicionais utilizadas no estudo de caso do Nelson demonstraram, face aos resultados, um clima de envolvimento estruturado e que contribuiu para um bom relacionamento afectivo entre todos os intervenientes.

A intencionalidade subjacente à conceptualização destas metodologias contribuiu, igualmente, para a formação académica, social e pessoal dos nossos alunos. Estas foram caracterizadas por algum grau de inovação pedagógica, partindo dos conhecimentos dos alunos para a aquisição e produção de novas aprendizagens, conhecimentos, experiências e vivências, além de terem promovido relações afectivas de qualidade.

Foi neste quadro de multiplicidade de saberes devidamente organizados, integrados e articulados que se desenvolveram relações interpessoais positivas, caracterizadas por reciprocidade, transparência, abertura, compreensão e respeito entre os vários intervenientes no projecto. Em conjunto, (re)construíram-se propostas curriculares transformando-as em práticas lectivas eficazes, devidamente ajustadas à natureza específica do contexto educativo.

As mudanças curriculares ao nível da disciplina de Língua Portuguesa, na “nossa” turma foram constatáveis na transformação das nossas práticas lectivas, na mobilização e na aceitação da inclusão do Nelson e da colaboração dos vários intervenientes.

Quatro momentos foram, inevitavelmente, marcantes no desenvolvimento do projecto: o primeiro momento teve como base a relação de segurança e bem-estar estabelecida entre professores e alunos; o segundo, em que se criou uma relação estreita entre professores e outros técnicos que facilitou a negociação e o compromisso dos processos, no que se refere à planificação e metodologias utilizadas; o terceiro, em que se verificou uma relação entre professores e alunos baseada numa cultura profissional e numa teia de relações interpessoais em que a solidariedade, a responsabilidade, a compreensão e o respeito foram uma constante; o quarto veio a reflectir-se na concretização, através da aprendizagem cooperativa nos trabalhos em equipa e a pares, ajudando a consciencializarem-se da responsabilidade que cada um ganhava enquanto elemento integrado nos vários grupos.

Este trabalho de projecto implicou a realização de actividades pedagógicas assentes em estratégias democráticas de participação, nas quais os alunos trabalharam com a supervisão dos professores e tomaram decisões, opinaram, sugeriram e negociaram tarefas do tipo de aprendizagem cooperativa. Trabalhar com base nesta metodologia possibilitou a

concretização de mudanças curriculares, definidas a partir das motivações e características dos alunos e estabelecer uma relação amistosa, afectiva e de confiança com eles.

Para a concretização deste projecto muito contribuiu a celebração de parcerias, através do trabalho de tipo colaborativo com as famílias, outros professores e ainda outros elementos da comunidade escolar, bem como com os alunos. O conjunto de acções devidamente estruturadas veio a reflectir-se em aprendizagens inovadoras e de qualidade que se traduziram no desenvolvimento de competências dos alunos, preparando-os para a vida social. Pois, numa escola inclusiva, o desenvolvimento de parcerias sociais poderá ser um contributo para a qualidade das aprendizagens dos alunos, o desenvolvimento das suas competências e para uma visão de escola democrática e intercultural.

As actividades realizadas ajudaram a fortalecer as convicções sobre a importância das parcerias sociais, influenciando positivamente o ambiente escolar e, sobretudo, o desenvolvimento dos alunos e a qualidade das suas aprendizagens. A matriz ecológica teve como referência as técnicas colaborativas através do trabalho em equipas, as quais implicaram relações interpessoais e o desenvolvimento de competências sociais, relacionais e comunicacionais. Esta oportunidade facilitou, também, a aquisição de competências escolares e o enriquecimento cultural não só dos alunos como das famílias.

Parece que valeu a pena apostar num verdadeiro desafio, o projecto em causa. Os efeitos benéficos e estimulantes que proporcionaram a todos (alunos e docentes) foram reconhecidos, mormente, pelos próprios, pelas famílias e pelos elementos da comunidade.

Assim sendo, na avaliação do processo, alguns alunos expressaram sentimentos de satisfação e prazer pela diversidade das aprendizagens que desenvolveram e mostraram o seu agrado pelos temas abordados, a constar pelas experiências que relataram e expressões que produziram: “Adorei! Obrigado!”; “esta manhã foi uma mão cheia de aprendizagens!” “(...) muito úteis para a nossa vida (...); “obrigado pela colaboração (...)”.

O facto de trabalharmos, nós próprios, em equipas que integram pessoas com diferentes formações de base e anos de experiência profissional fez com que os alunos se habituassem a ver na diversidade uma riqueza e não algo a evitar.

Salienta-se o reconhecimento das famílias pelas estratégias utilizadas no projecto, que criaram condições para uma melhoria das aprendizagens e do desenvolvimento pessoal, social e relacional dos alunos e estreitaram as relações mantidas com a própria família.

Os resultados obtidos permitiram também inferir o cumprimento das finalidades educativas, bem como dos objectivos de aprendizagem programaticamente estabelecidos. Para nós docentes, os resultados conseguidos com a implementação deste projecto

contribuíram de forma activa, para sentirmos a consciência do dever cumprido. Além disso levámos connosco múltiplos testemunhos reais e expressivos, que irão constituir instrumentos de estimulação, no que concerne à metodologia de projecto, quando utilizados em futuras situações de casos de inclusão de alunos considerados com NEE.

Não obstante a complexidade e instabilidade que caracteriza o estado actual da sociedade em geral e do sistema educativo em particular, valeu a pena acreditar que “o sonho comanda a vida”, como diz Gedeão. Mas, a concretização de sonhos exige um olhar e uma compreensão da realidade, sendo necessária uma definição de estratégias que permitam mover um conjunto de influências que conciliem recursos e vontades.

Neste projecto, a união, a cooperação, a conjugação de esforços, a determinação dos alunos, das famílias e dos professores (L P e eu próprio), foram fundamentais para o êxito do mesmo. O seu desenvolvimento, pelas mudanças curriculares na perspectiva da inclusão, implementadas em práticas inovadoras ocorridas na sala de aula, pelo seu carácter dinâmico, persistente motivador e contagiante, fez com que o tipo de intervenção e colaboração se transformasse numa experiência inovadora e muito gratificante.

Para todos nós, responsáveis pela educação, urge a necessidade de saber ajudar e orientar os alunos, de saber ensinar como se aprende a aprender, desenvolvendo neles competências que lhes permitam enfrentar e compreender os problemas do presente preparando-os para saberem responder aos desafios complexos do futuro.

Com efeito, a análise dos resultados escolares remeteu-nos para a constatação factual de que, face à diversidade, conjugou-se e reflectiu-se no projecto um tipo de modelo ideal de inclusão e de colaboração da comunidade escolar.

Reflexões conclusivas

Ao terminarmos este projecto todos nós (directora de turma, professor de L P e professor de E E) fomos unânimes em considerar que algumas práticas foram fundamentais para facilitar o processo da inclusão: a importância da escolha da turma receptora, no intuito de haver uma atitude de colaboração e entajuda para com os alunos considerados com NEE; a competência da escola na optimização dos recursos humanos e materiais para melhor promover a inclusão; o envolvimento e compreensão dos pais no processo de inclusão dos alunos com a problemática em análise.

Verificámos que a inclusão foi benéfica para todos e que houve uma boa aceitação dos professores do Conselho de Turma, em relação à inclusão do aluno considerado com NEE em L P, tentando no próximo ano torná-la extensível a outras disciplinas.

Em face de tantos e tão significativos benefícios ficou-nos a ideia de que quanto mais cedo se iniciar o caminho da inclusão, mais extensas e positivas serão as mudanças no desenvolvimento de crianças consideradas com NEE na sua inclusão social.

Relativamente ao contributo da L P para a inclusão escolar, verificámos que, em nossa opinião, esta disciplina permitiu uma maior liberdade de comunicação, de expressão e de contacto com os colegas, o que fez com que os alunos se conhecessem, respeitassem as diferenças de cada um e promovessem a criação de ambientes facilitadores de sucesso educativo.

A cooperação entre as várias entidades, nomeadamente a família, a escola, a equipa de educação especial e a comunidade, proporcionou um ambiente educativo que se revelou positivo para o processo de aprendizagem de todos. Pudemos igualmente constatar que alguns docentes manifestaram alguma preocupação quanto à capacidade de algumas famílias para educarem crianças com DM, que deveriam ser devidamente informadas para que pudessem solicitar a merecida colaboração das entidades competentes. Outros referiram que o papel do professor poderá contribuir bastante para a inclusão de alunos com D M, não só na aula de L P, como em todas as outras áreas curriculares, criando um ambiente positivo e confortável, indispensável para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos os alunos. Nesta óptica, a escolha dos docentes deverá ser reflectida, na medida em que a preferência por professores com um perfil mais adequado poderá ser mais proveitosa para a inclusão de alunos considerados com NEE. Todavia, não é certamente o único aspecto a ponderar, visto que a sensibilidade dos professores para casos desta natureza terá muita importância para a implementação de acções inclusivas, nomeadamente, práticas pedagógicas diferenciadas inclusivas, com o

propósito de beneficiar todos, alunos e professores, aprofundando dessa forma o conhecimento recíproco.

Face às mudanças da sociedade, a escola e os professores sentem necessidade de se adaptarem à nova realidade imposta pela inclusão. Por conseguinte, também a formação deve ajustar-se aos novos interesses e preocupações dos docentes. Em conversa informal, alguns referiram-se à sua formação base como sendo muito generalista, isto é, não contemplando disciplinas específicas para lidar pedagogicamente com alunos considerados com NEE. Por outro lado, mencionaram que a parte teórica leccionada nos cursos direccionados para o ensino nem sempre encontra facilidades na sua execução prática, no sentido de atribuir primazia ao contacto directo com a diversidade de alunos. Contudo, a opinião da maioria dos docentes referiu que se informam apenas quando se apercebem que irão ter nas suas turmas alunos “diferentes”, através dos meios humanos disponíveis na escola, nomeadamente reunindo com os professores de Educação Especial.

Desta forma, entendemos que o êxito da inclusão depende igualmente da organização da escola, no sentido de colaborar e facultar todos os serviços possíveis para colmatar as dificuldades dos agentes educativos. Assim, somos da opinião que a inclusão de profissionais e técnicos especializados nas Equipas de Educação Especial, certamente que irá contribuir para minimizar algumas lacunas existentes no apoio concedido não só aos professores, mas a toda a comunidade educativa.

Pudemos averiguar que a maioria dos docentes com quem dialogámos considerou benéfico o apoio de outro professor dentro da sala de aula. Outros justificaram que, pelo facto de terem alunos considerados com NEE, estes conseguiriam acompanhar a turma nas tarefas que lhes eram propostas, através de um trabalho mais individualizado, caso trabalhassem em parceria com outro colega. Porém, apurámos algumas relutâncias de outros professores relativas a este tipo de ensino em parceria pedagógica.

Verificámos que alguns docentes definiram objectivos para todos os alunos, devidamente adaptados aos considerados com NEE, não só para as áreas curriculares disciplinares mas também ao nível da socialização, dadas as limitações apresentadas por estes alunos no campo sócio-afectivo, o que considerámos fundamental, já que muitos deles revelavam défice nos relacionamentos interpessoais.

As adequações nos conteúdos programáticos realizadas pelos professores referiam-se, na maioria, a situações de modificação e simplificação de determinados conteúdos académicos, principalmente na simplificação de tarefas e aplicação de estratégias adequadas e adaptadas às dificuldades e capacidades dos alunos.

Perante tal, cabe ao professor determinar quais as estratégias pedagógicas mais adequadas, de forma a facilitar as aprendizagens destes alunos, tendo em conta a especificidade que cada um apresenta. Para isso, consideramos essencial estar devidamente informado e aprender, tanto quanto possível, acerca de crianças consideradas com NEE, nomeadamente, com D M, e implementar as metodologias mais consentâneas a cada caso, bem como estruturar o meio envolvente e adaptar as formas de comunicação.

Quanto ao sistema de avaliação preconizado para estes alunos, uns docentes realizaram testes escritos, com recurso aos instrumentos e às medidas definidas nos respectivos PEIs, outros referiram que a avaliação dos progressos das aprendizagens era de carácter quantitativo, isto é, a avaliação final da sua disciplina era quantificada em níveis (de 1 a 5) e ponderada equitativamente para todos os alunos.

Tendo em conta as vertentes atrás mencionadas, destaca-se a capital importância que a avaliação de um aluno com características “diferentes” requer, a qual deve ser bem planificada e ajustada às suas capacidades, de modo a proporcionar uma participação plena e uma aprendizagem de sucesso não só a esses, mas a todos os alunos.

Porém, queremos sugerir para futuros trabalhos de projecto, que a intervenção deverá ser, caso seja viável, extensível a mais áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, envolvendo mais professores e outros técnicos (terapeutas, psicólogos) para termos uma visão mais global e podermos cruzar as nossas reflexões com a informação recolhida dos outros intervenientes no processo educativo.

Por outro lado, sugerimos também considerar de forma pertinente a opinião de pais e encarregados de educação acerca da problemática dos seus educandos, visto que, o envolvimento e participação activa da família na escola são cada vez mais imprescindíveis.

De igual modo, também as parcerias pedagógicas com outras instituições devem ser reforçadas e não descuidadas, visto que, estas possuem recursos, humanos e materiais indispensáveis à preparação da vida futura dos “nossos” alunos.

Corroborámos com Lima-Rodrigues et al (2007) quando menciona que as “boas práticas” em Educação Inclusiva não são “as melhores práticas existentes”, nem a receita perfeita para todos os males. São, tal como as encontrámos, os percursos trilhados pelas escolas na intenção de se tornarem mais inclusivas. Não há prática, nem Escola, nem Sociedade, nem Inclusão perfeitas. Há, sim, aquilo que de melhor as escolas e os professores podem (e sabem) fazer, diante das “barreiras” à aprendizagem e participação que enfrentam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Ainscow, M. (1997). *Caminhos para escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula: Um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues, (org.). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade* (pp.103-116). Porto: Porto Editora.
- Ajuriaguerra, J. & Marcelli, D (1984). *Manual de psicopatologia infantil*. São Paulo: Editora Artes Médicas.
- Albarelo, L. et al. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Alarcão, I. & Tavares, J (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, A. & Rodrigues, D. (2006). A Percepção dos professores do 1º CEB e educadores de infância sobre valores inclusivos e suas práticas. In D. Rodrigues (org.) *Investigação em educação inclusiva*. Cruz Quebrada: FMH.
- Alves, J. (2007). *Tutoria*. Webartigos. Retirado em 16 de Fevereiro, 2009 da WWW: <http://www.webartigos.com/articles/968/1/tutoria/pagina1.html> -
- Arends, E. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Azevedo & Nascimento. (2010). Funcionalidade humana e tutoria - Articulando perspectivas conceptuais. *Sociedade e trabalho*, 39, pp. 7-16.
- Bairrão, J.(2004). Prefácio In F. Pereira (2004) *Políticas e práticas educativas. O caso da educação especial e do apoio sócio-educativo nos anos 2002 a 2004*. Lisboa: Fundação Liga Portuguesa dos Deficientes Motores.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo* (3ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bastin G. (1980). *As técnicas sociométricas*. Lisboa: Moraes Editores.
- Baudrit, L. (2003). *Le tutorat – Richesses d’une méthode pédagogique*. Collection: pratiques pédagogiques, Editora De Boeck Université.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva. Pub. Ld.^a

- Bessa, N & Fontaine, A. (2002) *Cooperar para aprender-uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Boal, M. et al. (1996). *Educação para todos – Para uma pedagogia diferenciada*. PEPT, Min. da Educação, Lisboa
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Lisboa: Edições Asa.
- Bond, R. & Castagnera, E. (2006). Peer supports and inclusive education: an underutilized resource. *Theory into Practice*, 45 (3), 224-229
- Bru, M. (2001). O que há a provar em educação? A validação científica dos propósitos e discursos sobre as práticas de ensino. In C. Hadji. e J. Baillé (orgs.). *Investigação e Educação. Para "uma nova aliança 10 Questões acerca da prova."* Porto: Porto Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação - guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, S. & Maciel D. (2003). Nova concepção de deficiência mental segundo a Associação Americana de Deficiência Mental (AAMD): sistema 2002. *Temas em Psicologia da SBP* Vol. 11, n. 2, p. 147–156, 2003.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In David Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Cochito, I. (2004). *Cooperação e aprendizagem*. Lisboa: ACIME.
- Correia, L. (2000). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In D. Rodrigues (org.), *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.123-142). Porto: Porto Editora.
- Correia, L (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais – Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. & Martins, A. (2002). *Inclusão – um guia para educadores e professores*. Braga: Quadrado Azul Editora.

- Cortesão, L. (2000). *Ser professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade no limiar do século XXI*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Costa, A. (1996). A escola inclusiva: do conceito à prática. *Inovação*, 9, 151-163. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Costa, A. et al. (2000). *Currículos funcionais: Manuais para formação de docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Poto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: INIC.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e práticas de observação de classes – Uma estratégia de formação de professores*. (4ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- Florian R. (1998). *Promover a educação inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fonseca, V. (1997). *Educação especial: Procura de estimulação precoce*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Franco, V. & Apolónio, A. (2002). Desenvolvimento, resiliência e necessidades das famílias com crianças deficientes. *Revista Ciência Psicológica*, 8, 40-54.
- Freitas, L. V., e Freitas, C. V. (2002). *Aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Edições Asa.
- Gómez, L. & Trillo, S. (2003). La gestión en el programa de tutorías como apoyo al desarrollo integral del estudiante del nivel médio. *Revista La Tarea* nº 18 Dez de 2003
- González, M. (2003). Educação Inclusiva: uma Escola para Todos. In L. Miranda Correia (org.). *Educação especial e inclusão - Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp.57-72). Porto: Porto Editora.
- Grave - Resendes, L. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta
- Hegarty, S. (1994). Integration and the teacher. In C. Meyer, S. Pijl and S. Hergaty (Eds.). *New perspectives in special education: a six country study of integration*. London: Routledge.
- Jesus, N. (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente*. Porto: Edições Asa.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Mira-Sintra: edição do autor.
- Leite, C., Gomes, L. & Fernandes, P. (2001). *Projectos curriculares de escola e de turma*. Conceber gerir e avaliar. Porto: Edições Asa.
- Lima-Rodrigues, L. (Coord.) (2007). *Percursos de educação inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Lisboa: Fórum de estudos de educação inclusiva.

- Lopez, J. (s/d). Funds of knowledge, LEARN NC, University of North Carolina.
<http://www.learnnc.org/lp/pages/939> (Accessed July 18, 2009)
- Ketele, J. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Macedo, B. (1995). *A construção do projecto educativo de escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Univ. Aberta.
- Maia, R. (2002). *Estudo dos níveis de aptidão física em indivíduos deficientes mentais*. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física - Universidade do Porto.
- Marchesi, A. (2001). A prática das escolas inclusivas. In D. Rodrigues (org.), *A Educação e a diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.93-108). Porto: Porto Editora.
- Marques, C. (2000). *Perturbações do espectro do autismo. Ensaio de uma intervenção construtivista e desenvolvimentista com mães*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Meijer, J. (2003). *Intégration scolaire et pratiques pédagogiques*. Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers.
- Morato, P. (1995). *Deficiência mental e aprendizagem*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Morato, P. (2003). Mais ética, menos estética. Contributo para uma cultura da inclusão. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 10 (1), 7-11.
- Morato, P.; Dinis, A.; Fernandes, C. & Alves C. (1996). Mudança de paradigma na concepção da deficiência mental. *Revista Integrar* 9 (pp. 5-14)
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: ISPA.
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula (um guia para professores)*. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1996). Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9, 139-149. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Northway & Weld (1957). *Testes sociométricos: um guia para professores*. (2ª edição), Lisboa: Livros Horizonte.
- Pacheco, B. & Valencia, R. (1997) A deficiência mental. Em R. Bautista (Org.) *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.

- Peretz, H. (1998). A redacção das notas de observação. Em H. Peretz. *Métodos em sociologia*. Lisboa: Temas e Debates.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à acção*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais* (3ª edição). Lisboa: Gradiva
- Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Riel, M. (2007). Understanding Action Research Center for Collaborative Action Research Pepperdine University.
<http://www.cadres.pepperdine.edu/ccar/define.html> (accessed July 19, 2009).
- Rodrigues, D. (2000). Paradigma da educação inclusiva - Reflexão sobre uma agenda possível. *Revista Inclusão*, 1, 7-13.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). *Investigação em educação inclusiva*. Cruz Quebrada: FMH
- Roldão, M. C. (2003). Diferenciação curricular e inclusão. Em D. Rodrigues (org.). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Ruquoy, D. (1997). *Situação de entrevista e estratégia do entrevistador* (1ª edição). Em L. Albareilo, J-P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy & P. Saint-Georges. *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais* Lisboa Gradiva.
- Sá-Chaves, (1999). O currículo como meio ou instrumento. In IV Fórum do Ensino Particular e Cooperativo – *Currículo: gestão diferenciada e aprendizagens de qualidade*. Algarve: AEEP.
- Sá, L. (2001). *Pedagogia Diferenciada. Uma forma de aprender a aprender*. Porto: ASA
- Saint-Georges, P. (2005). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, v. 5, pp. 127-142.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceito. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.

- Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. Em *Revista Portuguesa de Educação*, v 20, pp 105-149
- Sanchez, P. (2003). Perspectives de formation. In B. Belmont & A. Vérillon. *Diversité et Handicap à l'École. Quelles Pratiques Éducatives pour Tous?* Paris: Institut National de Recherche Pédagogique (INRP).
- Santos, S. (2002). *Comportamento adaptativo*. Porto: Porto Editora
- Seeley, D. (1985). *Education through partnership*. Washington D.C. American Enterprise Institute for Public Research.
- Singal, N. (2005). Mapping the field of inclusive education: A review of the Indian literature. *International Journal of Inclusive Education*, 9(4), 331-350.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stainback, S., Stainback, W. & Moravec, J. (1999). Medir e informar sobre o progresso de cada aluno. In S. Stainback & W. Stainback, *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea, S. A. Ediciones.
- Terpstra, J. & Tamura, R. (2008). Effective social interaction strategies for inclusive settings. *Early childhood Educational Journal*, 35, 405-411. USA
- Thomas, G; Walker, D & Webb, J (1998). *The Making Of The Inclusive School*. London: Routledge.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Topping, K. (2000). *Tutoria. Academia Internacional de Educação*. UNESCO Série Práticas Educativas – 5 retirado de <http://www.ibe.unesco.org> .
- Tuckman, B. (2002). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Verdugo, A. & Bermejo, B. (2001). *Atraso Mental – Adaptação social e problemas de comportamento*. Lisboa: Editora Mc Graw-Hill de Portugal.
- Vieira, F. & Pereira, M. (1996). “*Se houvera quem me ensinara...*”. A Educação de pessoas com deficiência mental. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vilar, M. (1994). *Currículo e ensino – Para uma prática teórica*. Rio Tinto: Edições ASA.

- Warwick, C. (2001). O apoio às escolas inclusivas. In D. Rodrigues (org.). *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. (pp. 109 - 122). Porto: Porto Editora.
- Warnock, H. M. (1978). *Special Education Needs: Report of the Committee of Enquire into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Magesty Stacionary Office.

OUTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS

- Plataforma Ciutadana per a una Escola Inclusiva (2006). Horitzó: Escola Inclusiva. Barcelona. www.pangea.org/acpeap/doc/pdf/horitzo.pdf (accessed July 18, 2009)

Legislação Consultada

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto – Integração de alunos com Necessidades Educativas Especiais no sistema regular de ensino.

Despacho n.º 105/97, de 1 de Julho - Funções dos professores de apoio educativo.

Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro – Define princípios de actuação e normas orientadoras para implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação como estratégia de intervenção tendo em vista o sucesso educativo dos alunos do ensino básico.

Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro - Determina a gestão flexível do currículo de modo a garantir a formação integral de todos os alunos.

Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro - Define os apoios especializados a prestar aos alunos com NEE de carácter permanente, com base numa avaliação da CIF.

Decreto-Lei 75/2008 de 22 de Abril - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário

Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, aprova o estatuto do aluno do ensino básico e secundário

Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro, novo estatuto do aluno do ensino básico e secundário

ANEXOS

Anexo 1 - FICHA DE PESQUISA DOCUMENTAL

3 – Caracterização do Contexto Educativo da Intervenção	
3.1. - O grupo/a turma	
3.1.1. - Caracterização estrutural	- 15 alunos: 9 sexo feminino e 6 do sexo masculino (PCT, p.4); - 6 alunos com Plano de Recuperação (PCT, p.4); - 2 alunos com NEE; 1 aluno estrangeiro (PCT, p.13 a 14); - 8 alunos com apoio do SASE (PCT, p.13 a 14); - 7 alunos já sofreram retenção (PCT, p.13 a 14); - Turma participativa com aproveitamento considerado “não satisfatório” e o comportamento “Satisfatório”, com excepção do aluno nº 4. (PCT, p.32) (Acta nº 3 de 2009/10).
3.1.2.- A interacção no grupo/turma	- Fraca interacção entre sexos.
3.1.2.1 - As escolhas	- Rapazes e raparigas escolhem em primeiro lugar os colegas do mesmo sexo; - 2 rapazes (nº 6 e nº 8) e 1 rapariga (nº 13) os mais escolhidos 11 vezes); - Mais 2 raparigas muito populares (nº 1 e nº 14); - Turma repartida em subgrupos bem definidos; - Mais de metade da turma escolheu quatro colegas; - Alunos com NEE (nº 4 e nº 11) pouco escolhidos; - 6 alunos ignorados (metade de cada sexo); - Os 3 alunos mais escolhidos foram os que tiveram melhor aproveitamento; - 2 escolhas totalmente recíprocas (nº 4 e nº 5 ; nº 2 e nº9); - Várias escolhas com reciprocidades parciais. (Ver Matrizes Sociométricas)
3.1.2.2 – As rejeições	- Os rapazes rejeitam unicamente as raparigas; - As raparigas rejeitam-se mais entre si; - Existe um certo relacionamento entre todos; - Elementos mais rejeitados (nº 7 e nº 11 - NEE); - Aluno NEE (nº 4) teve 3 rejeições; - 4 alunos sem qualquer rejeição; - 1rejeição com reciprocidade total, em cada critério; - Várias rejeições com reciprocidades parciais. (Ver Matrizes Sociométricas)
3.1.3 - Casos específicos da turma	- 2 alunos com NEE (Dec-Lei 3/08 de 7/1) (PCT, p.13 a 14); - Nº 11 com medidas a); b); d); - Nº 4 com medida e) (PCT, p.13 a 14).
3.1.3.1. - Caracterização do percurso escolar do Nelson	- Nelson (nº 4) com deficiência mental ligeira (RTP, p.1 e Relatórios Médicos); - Não teve adiamento de matrícula para o 1º ciclo (PEI, p.2) - Teve 4 retenções (PEI, p.2); - Beneficia do Regime Educativo Especial desde o 3ºano de escolaridade (PEI, p.2); - Beneficia de apoio individualizado desde o 6º ano (PEI, p.2); - Beneficia de CEI desde o ano lectivo de 2008/09 (PEI, p.3).

3.1.3.2. - Inserção familiar	- Família de 5 pessoas (PEI, p.4); - Super protegido pela mãe (PEI, p.4); - Conflitos com o irmão mais velho. (PEI, p.4); - Disputa afectiva da mãe (PEI, p.4); - Mãe tolerante para com o Nelson (PEI, p.4); - Dinâmica familiar funciona com “barreira” (PEI, p.4).
3.1.3.3. - Nível actual de competências	- Atitude passiva e de abstracção (RTP, p.5); - Dificuldade no cumprimento de regras (PEI, p.5); - Intervenções descontextualizadas (PEI, p.5); - Por vezes, é conflituoso e mal educado (PEI, p.5) - Muito dependente do docente para realizar as tarefas propostas (PEI, p.5); - Necessita de muita persistência e motivação (PEI, p.5); - Situa-se ao nível do 5º ano, em Língua Portuguesa (FAT); - Em Matemática tem competências de um 3ºano (FAT); - Curtos períodos de concentração (RTP, p.5); - Dificuldades em reter e aplicar novos conhecimentos (PEI, p. 5).
3.2. O contexto escolar	
3.2.1. -O espaço físico e logístico	- Agrupamento vertical com 3 J. I. e 2 escolas do 1ºCiclo. (PEA, p.6); - A escola sede é um edifício típico dos anos noventa. Tem um edifício central de 2 pisos, aos quais se encontram ligados, por um corredor, o Refeitório, o Bufete, a sala de Convívio dos Alunos, a Sala de Convívio do Pessoal não Docente, o serviço de Papelaria e a Reprografia. No espaço circundante à Escola, existe um recinto Polidesportivo descoberto e respectivos balneários. (PEA, p.6); - Funciona em regime diurno e nocturno. (PEA, p.9); - Tem todos os níveis de ensino desde o pré-escolar ao secundário, incluindo 5 Cursos de Educação e Formação de Adultos. (PEA, p.9); - Dos 588 alunos, 26 são alunos considerados com NEE, que beneficiam de medidas educativas, no âmbito do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro. (PEA, p13 - 14); - Materiais audiovisuais, computadores, quadros interactivos e espaços reservados para acesso à Internet. (PEA, p.68).
3.2.2. – Recursos humanos	- Há 69 professores: 26 Q. A.; 19 de Q. Z. P.; 11 Titulares; 13 com Nomeação Provisória (Contratados). Pertence ainda à escola um Técnico de Mobilidade e Orientação e, a tempo parcial, uma psicóloga e uma Terapeuta da Fala, em parceria com outra Instituição. (PEA, p.12); - Pessoal não docente: 45 funcionários (administrativos, auxiliares de acção educativa, cozinheiras e porteiros) (PEA, p.12).
3.2.3. - Dinâmica educativa	- Comunidade escolar aberta, justa e democrática (PEA, p.51); - Todos os intervenientes no processo ensino-aprendizagem (alunos, professores, pessoal não docente e famílias) devem trabalhar num ambiente de respeito mútuo e solidariedade (PEA, p.51); - Núcleo de Educação Especial que funciona em articulação com o Director do Agrupamento e restantes elementos da comunidade educativa (PEA, p.78); - Estabelecer parcerias com diversas entidades. (PEA, p.76 a 77); - Estratégias de intervenção educativa diversificadas. (PEA, p.58 a 59).

Anexo 2 - PROTOCOLO DA 1ª OBSERVAÇÃO NATURALISTA

- Nível de ensino: 3º Ciclo
- Escola / Agrupamento Vertical de Escolas do Alentejo.
- Ano de escolaridade: 9º ano - Turma B - 15 alunos
- Data: 10 de Dezembro de 2009
- Duração: 45 minutos (das 15.50h às 16.35h)
- Observador: Francisco (F)
- Professora de Estudo Acompanhado: - Sandra (P)
- Objectivos da Observação: Observar o comportamento dos alunos, em contexto de sala de aula;
Observar o comportamento da professora na sua relação pedagógica.

Mini-questionário antes da Observação:

F – O que vais fazer nesta aula?

P – A Professora de Formação Cívica (F. C.) pediu-me para eu resolver, na minha aula, um texto sobre os sinais de pontuação, para os alunos sistematizarem e consolidarem os conhecimentos sobre a aplicação correcta destes sinais auxiliares da escrita.

F – Como vais então proceder?

P – Vou ditar o texto à turma, peço aos alunos que o escrevam e façam a respectiva pontuação. Caso seja necessário, o mesmo será escrito no quadro, para uma melhor visualização e compreensão, sendo posteriormente corrigido colectivamente.

F – Que materiais vais usar?

P – Vou utilizar o texto fotocopiado que a professora me entregou, o quadro e os alunos vão registar numa folha do seu caderno.

Hora	Descrição de situações e de comportamentos	Notas complementares e inferências
15:50	A P cumprimenta os alunos: “Boa tarde, bem dispostos?” De seguida pergunta pelos TPC: “quem fez os TPC, ponha o braço no ar”. Os alunos nº 4 e nº 11 dizem que não os fizeram porque se esqueceram; o nº 3 e nº 7 dizem que os deixaram em casa e que os trazem na próxima aula. Alguns alunos mostram o TPC feito e o nº 6 e nº 13 oferecem-se para o irem corrigir ao quadro. A P pede ao aluno nº 13 para ir corrigir o TPC ao quadro e solicita que os colegas corrijam ou que os façam, caso não os tenham feito. O nº 4 pede uma folha aos colegas para registar o TPC, tendo a P referido: “são sempre os mesmos; da próxima vez marco falta de material”.	A P após cumprimentar os alunos pede-lhes para se sentarem nos seus lugares. Nota-se algum ruído de fundo na sala. O nº 4 e o nº 11 são alunos NEE O nº 4 levantou-se para ir buscar a folha pedida a um colega.
15:55	A P explica o tipo de actividade que vão realizar, de acordo com o solicitado pela docente de F. C. Começa a ler o texto sem fazer a pontuação, de modo a não influenciar a resolução da tarefa proposta. O aluno nº 4 levanta-se, sem autorização, para pedir um esclarecimento à P, interrompendo a leitura. Após ter elucidado o aluno a P continua a leitura do texto. Os alunos, indecisos, registam as frases que a professora dita, numa folha do seu caderno. Apercebendo-se da situação, a P comunica que “as frases devem ser escritas a caneta e a pontuação a lápis, para corrigirem se se enganarem e não ficar tudo rasurado”. Verificando que o aluno nº 5 está a olhar para o lado e a falar, pergunta-lhe em voz alta: “e tu estás à espera de quê?”	Os alunos começam a tirar o estojo das mochilas e a abrirem os dossiers. O texto foi entregue à P pela docente de F. C. O nº 4 queria saber se o trabalho era individual ou em grupo. Há um murmúrio na sala sobre se é feito a lápis ou a caneta Alguns alunos comentam, dizendo que não têm lápis.

16:00	A P dá uma volta pela sala para verificar se todos escreveram o texto ditado e constata que o nº 11 tem muitos erros ortográficos e corrige-os. Vai ao pé do nº 4 e verifica que não escreveu todas as frases ditadas e diz-lhe: “estás sempre desatento e desinteressado”. Após marcar o tempo para a realização da tarefa, dizendo: “dou 15 minutos para efectuares o trabalho” a P volta a referir que: “é para colocares os sinais de pontuação no sítio correcto das frases; é feito em silêncio e individual e no final da aula eu recolho-o para entregar à P de F. C.” O nº 4 pede ajuda à P. Enquanto os colegas realizam o seu trabalho, a P senta-se junto à mesa do nº 4, dita-lhe, pausadamente, as frases que não registou, explica-lhe detalhadamente a actividade e diz: “já sabem que ele tem mais dificuldades, logo demora um pouco mais!” Inclinando-se para trás diz: “Manuel! Eu disse em silêncio...” olhando para o aluno que estava a falar com um colega. A P repõe a ordem levantando o tom de voz. “Vamos estar com atenção e concentrados no texto” e pergunta “há alguma dúvida?”	Pega na folha do nº 11 e chama-o à atenção para os erros cometidos. Alguns alunos comentam que o texto é grande e que 15 minutos é pouco tempo para fazerem tudo. Outros dizem que preferiam fazer em grupo. Enquanto a P ajuda o nº 4, alguns alunos começam a cochichar uns com os outros sobre os sinais a colocar.
16:05	O aluno nº 7 pergunta à P qual é a diferença entre escrever uma vírgula (,) e o ponto e vírgula (;). A P responde dando um exemplo simples. O aluno nº 11 com a folha na mão levanta-se e vai ao pé da P que está junto do nº 4. Esta responde às dúvidas do aluno que volta para o seu lugar, enquanto chama a atenção do nº 4 para a atitude apática e de distração que tem na aula. Alertando para que não confundam a colocação do ponto de interrogação (?) e do ponto de exclamação (!) a P vai para o quadro e escreve: Ponto de Interrogação (?) – Quando se faz uma pergunta. Ponto de Exclamação (!) – Exprime uma surpresa, admiração. Ambos se escrevem no final de frases. Ao virar-se do quadro a P repara que o aluno nº 1 está a olhar para o telemóvel e pergunta-lhe: “o que é que se passa?” O aluno responde que estava só a ver as horas. O aluno nº 15 pergunta o significado da palavra “avarento”, a P pede-lhe que consulte no dicionário e que diga em voz alta.	Alguns alunos apagam com a borracha sinais que já tinham colocado incorrectamente. Ao regressar ao seu lugar o aluno nº 11 vai falando com os colegas, tirando, inclusive a folha a um para copiar. Pergunta à P como se escreve “Reticências”, mas ela não ouve. O aluno nº 1 tira o telemóvel do bolso. O aluno nº15 pede autorização para se levantar e vai ao seu cacifo buscar um dicionário.
16:10	A P explica o significado de outras palavras “desconhecidas” dos alunos, olhando para eles, por forma a certificar-se através das suas reacções, se perceberam as explicações dadas. O aluno nº 3 chama a P, ela vai à sua mesa e comenta em voz alta: “se estiverem atentos e concentrados vocês conseguem colocar correctamente a pontuação, pois esta matéria já foi dada na aula com a P de L. P. e estamos apenas a verificar se a compreenderam e a consolidar os conhecimentos adquiridos”. O aluno nº 5 pergunta à P como se escreve a palavra “Associação”, pois já não se lembra. A P manda-o escrever no quadro e pede ao colega de mesa que o ajude. Todos tentam ditar silabicamente a palavra, nada se percebendo. A P explica a formação da palavra e pede que para TPC construam novas palavras com a palavra primitiva de “Associação”. O aluno nº 8 diz como se escreve a palavra, lendo o nome da colectividade da sua terra que está mencionada num calendário de bolso. A P complementa a sua informação, dizendo: “muitas colectividades estão registadas como Associações culturais, desportivas ou recreativas” e dá exemplo do nome da Associação da sua freguesia.	A P está junto à secretária e de frente para os alunos. Todos se calam e escutam atentamente. Uns colegas tentam ajudar o nº 5 dizendo alguns sinónimos. Outros mostram-se pouco receptivos à explicação da P, abstraindo-se e olhando para os colegas. O aluno nº8 tira da carteira um calendário de bolso. O aluno nº 2 quer-se concentrar no trabalho e mostra-se inquieto por não o conseguir.

16:15 16:20 16:25	Alguns alunos informam que já fizeram o trabalho, ripostando outros que ainda faltam completar as frases do último parágrafo. Perante tal, a P responde: “dou ainda mais 2 minutos, para os que tiveram mais dificuldade acabarem.” Batem à porta. A P manda abri-la e entra uma auxiliar com um aviso do órgão de gestão sobre a Festa de Natal que a P lê em voz alta, pedindo silêncio. “Pronto, acabou o tempo, vamos começar a corrigir o trabalho” --diz a P. “Ainda não passaram os 2 minutos”, dizem os que estão a acabar. A P pede ao aluno nº 6 para ir ao quadro escrever o 1º parágrafo do texto e colocar a respectiva pontuação. Enquanto ele regista o que fez, a P circula pela sala observando se os outros alunos seguem a correcção, chamando a atenção para alguns erros ortográficos que vê e que vai corrigindo. Ao reparar que alguns estão desatentos impõe ordem: “Estejam atentos para ver se o colega fez bem a pontuação e para a corrigirmos.” O aluno nº 13 refere que o colega se esqueceu de colocar o acento na palavra “maleável” pedindo à P se o pode ir colocar. Esta comenta: “Vêem como ele está a seguir com cuidado a correcção? Assim é que devem fazer todos.” O aluno nº 8 interrompe o elogio da P e pede se pode ir escrever o 2º parágrafo do texto. Com a anuência da P, levanta-se e vai para o quadro. O colega nº 6 diz-lhe para fazer bem a letra e não ir a subir no quadro como é seu costume. Ao escrever verifica que o giz está pequeno e pede se pode ir buscar à auxiliar. A P diz-lhe que continue e solicita ao Delegado de Turma que vá pedir à auxiliar dois paus de giz branco e um de cor vermelha. O aluno nº 3 interrompe a correcção dizendo que não tem igual e que o colega tem mal colocado o ponto de exclamação, pois deve ser um ponto de interrogação. A P intervém explicando: “muito bem! Quando se faz uma pergunta que sinal se coloca no final da frase?” Alguns contestam, referindo: “mas aquilo não é uma pergunta!” A P volta então a dizer: “façam lá correctamente a entoação das palavras que eu vou sublinhar.” A P volta novamente à mesa do aluno nº 4, diz-lhe para não pontuar o último parágrafo, pois sabe que ele tem alguma dificuldade em realizar o exercício e ajuda-o. Sempre lhe vai dizendo: “tens de começar a ganhar mais independência e não estares sempre à espera da muleta da P”. Passa pela mesa do nº 10, faz-lhe uma festa no cabelo e diz-lhe: “vá, continua! Não te distraias.” Vê que o aluno nº 15 está deprimido e pergunta-lhe: “o que se passa”, tendo ele respondido que não consegue pontuar a última frase. A P explica-lhe, pormenorizada e individualmente, como deve fazer. Constata que o aluno nº 7 não está no seu lugar e pergunta por ele, ao mesmo tempo que se apercebe que está a afiar o lápis, junto ao quadro. Praticamente todos os alunos vão corrigindo as frases. Antes de autorizar o aluno nº 14 a ir ao quadro, pede ao aluno nº 11 que leia em voz alta a primeira frase do 3º e último parágrafo do texto para ver se os colegas concordam com o que fez. O aluno responde: “professora vou ler o que escrevi mas não me faça ir ao quadro porque ninguém percebe a minha letra”. “Queres que eu desenhe umas linhas como na Primária?” – refere a P. O aluno nº 14 vai para o quadro e esquece-se de levar a folha ao que a P comenta em jeito de brincadeira: “só não te esqueces da cabeça porque está agarrada ao corpo.”	Que confusão. A turma fica mais barulhenta, existindo alguma dificuldade no cumprimento de regras Os alunos nº 9, 12 e 14 falam baixinho, mas não interferem / perturbam os colegas. O aluno nº 10 pede o corrector ao colega de carteira. Este diz que não tem, para ele riscar e escrever à frente. Os alunos que já concluíram a tarefa conversam uns com os outros. O aluno nº 13 mete o braço no ar para chamar a atenção da P. O aluno nº 5 pede para ir à casa de banho e a P responde que só quando vier o colega, olhando para o lugar vago. O nº 4 diz em voz alta que vai com ele, não sendo autorizado. O Delegado abre a porta e sai da sala, ficando o nº 4 a resmungar, que ele nunca vai. - Intervêm inúmeras vezes sem que tal lhe tenha sido solicitado A P sublinha as palavras mais difíceis de compreender, no quadro. O aluno nº 9 levanta-se para pedir uma coisa à P esta responde interrompendo a correcção. A Delegada volta a entrar na sala e o nº 4 comenta dizendo “deves de ter ido ao Bufete”, enquanto dá um beliscão e um pontapé ao colega que passa junto a si.
--	---	--

16:30	Todos concordam com a pontuação do colega, excepto o nº 1 que diz não ter feito daquela maneira e perguntando: “P, qual está correcta?”. A P pede que lhe mostre o que escreveu e relembra-o que deve colocar vírgulas entre as palavras, quando escreve uma sequência de palavras, geralmente da mesma classe gramatical. A P pergunta se mais alguém tem dúvidas para as colocar, tendo o aluno nº 4 dito: “já fiz tudo”. “Caso não haja mais dúvidas e se já todos corrigiram os trabalhos, quem apaga o quadro?” – perguntou a P. Três ou quatro alunos disponibilizam-se, tendo a P escolhido o aluno nº 9 que esteve muito sossegado durante a aula a ouvir atentamente as suas explicações. A P vai verificando as correcções e recolhendo as folhas, referindo: “abram o caderno para fazermos o sumário.” Pega no Livro de Ponto, abre-o e pergunta aos alunos: “O que fizemos hoje na aula para escrever no sumário?” Após ter complementado o que os alunos referiram pede-lhes para o escreverem, na respectivo secção. “Os que já fizeram o sumário, podem arrumar”, comenta tranquilamente. Por último relembra o TPC dizendo: “quem tiver dúvidas consulte o dicionário ou uma enciclopédia.”	O aluno nº 11 chama a professora para ver se fez bem. O aluno nº 14 levanta o braço e diz se pode ir corrigir o parágrafo seguinte. Todos se riem e alguns comentam “parecem macacos aos pulos”. Anda um aluno à procura da caneta e a P olha para ele. Podemos verificar, pela sua reacção, que muitos têm as frases correctamente pontuadas. O aluno nº 11 pede um lenço de papel à nº 7 e autorização à P para se levantar a apanhá-lo.
16:35	“Professora, podemos sair?” Com a devida autorização da P os alunos começam a sair da sala dizendo (alguns): “Bom fim-de-semana.” A P retribui dizendo: “igualmente.”	O aluno nº 10 pede uma caneta à colega de carteira. Os alunos começam a ficar agitados e à espera do toque da campainha para a saída Os alunos pedem rapidez à P porque vão ter Educação Física e têm de se ir equipar. Os alunos registam à pressa o sumário. Houve-se o toque da campainha

Mini - questionário depois da Observação:

F – A aula correu bem?

P – Na minha opinião, penso que os alunos foram participativos e, de um modo geral, em termos de comportamento foi normal, até o nº 4 estava mais calmo e com vontade de trabalhar.

F – Os objectivos pretendidos foram alcançados?

P – Praticamente todos os alunos resolveram a actividade, uns com mais dificuldade do que outros. Sistematizaram os conhecimentos sobre a temática, houve interacção e troca de informação e, penso que de uma maneira geral, conseguimos atingir os objectivos propostos.

Anexo 3 - ANÁLISE DO PROTOCOLO DA 1ª OBSERVAÇÃO NATURALISTA

Categorias	Subcategorias	Comportamentos observados
Perfil de actuação da professora com os alunos	Tem uma relação aberta com a turma	- A P cumprimenta os alunos. - “Queres que eu desenhe umas linhas como na Primária?” - A P comenta em jeito de brincadeira. - “Bom fim-de-semana.” - “Igualmente.”
	Usa métodos activos de aprendizagem	- A P pede ao aluno nº 13 para o ir corrigir o TPC ao quadro. - Solicita que os outros corrijam ou que os façam. - A P explica o tipo de actividade que vão realizar. - Começa a ler o texto sem fazer a pontuação, de modo a não influenciar a resolução da tarefa proposta. - Colocarem os sinais de pontuação no sítio correcto das frases. - Feito em silêncio e individual. - “No final da aula eu recolho-o para entregar à P de F. C.” - A P responde dando um exemplo simples. - Vai para o pé do quadro e escreve. - Consulte no dicionário e que diga em voz alta. - Explica o significado de outras palavras. - A P manda-o escrever no quadro e pede ao colega de mesa que o ajude. - A P explica a formação da palavra. - Corrigir o trabalho. - Erros ortográficos que vê e que vai corrigindo. - “Façam lá correctamente a entoação das palavras que eu vou sublinhar.” - Leia em voz alta. - Consulte o dicionário ou uma enciclopédia.
	Faz diferenciação pedagógica inclusiva	- Dita-lhe, pausadamente e explica-lhe detalhadamente a actividade. - “Já sabem que ele tem mais dificuldades!” - Não pontuar o último parágrafo. - A P explica-lhe, pormenorizada e individualmente.
	Controla a realização das actividades	- A P pergunta pelos TPC. - “Quem fez os TPC, ponha o braço no ar”. - Alguns alunos mostram o TPC feito. - “São sempre os mesmos; da próxima vez marco falta de material”. - “As frases devem ser escritas a caneta e a pontuação a lápis, para corrigirem se se enganarem e não ficar tudo rasurado”. - A P dá uma volta pela sala para verificar se todos escreveram o texto ditado. - “Dou 15 minutos para efectuarem o trabalho”. - Pergunta “há alguma dúvida?” - Alertando para que não confundam - No TPC construam novas palavras. - “Dou mais 2 minutos.” - Pronto, acabou o tempo. - “Vamos estar com atenção e concentrados no texto.” - Chamando a atenção. - Vêem como ela. - A P pede que lhe mostre. - A P vai verificando as correcções.
		- Apercebendo-se da situação. - Constata que o nº 11 tem muitos erros ortográficos.

	Está atenta às dificuldades dos alunos	- Certificar-se nas suas reacções. - Se perceberam. - Vocês conseguem. - Vê que o aluno nº 15 está deprimido. - Pergunta-lhe o que se passa.
	Controla as regras na sala de aula	- Verificando que o aluno nº 5 está a olhar para o lado e a falar. - Inclinando-se para trás. - Olhando para o aluno que estava a falar com um colega. - “Manuel! Eu disse em silêncio.” - A P repõe a ordem levantando o tom de voz. - Repara que o aluno nº 1 está a olhar. - “O que é que se passa?” - Pedindo silêncio. - Circula pela sala, observando. - Assim é que devem fazer todos.” - Ao reparar que alguns estão desatentos. - Estejam atentos. - Consta que o aluno nº 10 não está no seu lugar. - Se apercebe que. - Autorizar o aluno. - “Quem apaga o quadro?” - Tendo a P escolhido. - Pede-lhes para o escreverem. - Podem arrumar. - “Professora, podemos sair?” - Devida autorização da P.
	Responde aos diferentes ritmos de desempenho dos alunos	- Responde às dúvidas do aluno. - “Dou ainda mais 2 minutos, para os que tiveram mais dificuldade acabarem.”
	Interacção com o nº 4	- Após ter elucidado o aluno, continua a leitura. - Vai ao pé do nº 4. - Senta-se junto à mesa do nº 4. - Dita-lhe as frases. - Explica-lhe a actividade. - Está junto do nº 4. - A P volta novamente à mesa do aluno nº 4. - Sabe que ele tem alguma dificuldade em realizar o exercício e ajuda-o. - “Tens de começar a ganhar mais independência e não estares sempre à espera da muleta da P.”
Perfil de actuação do grupo em sala de aula	Realização das tarefas propostas	- Os alunos, indecisos, registam as frases. - Regista o que fez. - Realizam o seu trabalho. - Seguem a correcção. - Todos os alunos vão corrigindo as frases.
	Cumprimento de regras e ordens	- Volta para o seu lugar. - Levanta-se e vai para o quadro. - Pede se pode ir buscar. - Delegado de Turma que vá pedir.
	Atitudes comportamentais	- Olhar para o telemóvel. - Alunos disponibilizam-se.
	Interacção entre colegas	- Pede ao colega de mesa que o ajude. - Todos tentam ditar silabicamente. - O aluno nº 8 diz como se escreve a palavra. - Ripostando outros. - O colega nº 6 diz-lhe para fazer bem a letra. - Que o colega tem mal colocado o ponto. - Colegas concordam com o que fez.

		- Todos concordam com a pontuação do colega. - Excepto o nº 11.
	Interacção com a professora	- Os alunos nº 4 e nº 11 dizem que não os fizeram porque se esqueceram. - O nº 3 e nº 7 dizem que os deixaram em casa. - O nº 6 e nº 8 oferecem-se para o irem corrigir ao quadro. - O aluno nº 7 pergunta à P. - O aluno nº 11 com a folha na mão levanta-se e vai ao pé da P. - O aluno responde à P. - O aluno nº 15 pergunta à P. - O aluno nº 3 chama a P. - O aluno nº 5 pergunta à P. - A P complementa a sua informação. - Alunos informam a P. - Ainda não passaram os 2 minutos. - O aluno nº 13 refere que o colega se esqueceu. - Pedindo à P se o pode ir. - O aluno nº 8 interrompe o elogio da P. - O aluno nº 3 interrompe a correcção. - Alguns contestam. - Tendo ele respondido. - O aluno responde. - Professora vou ler o que escrevi. - “P, qual está correcta?” - “O que fizemos hoje na aula.”
Perfil de actuação do nº 4	Realização das tarefas propostas	- Atitude apática - Distracção na aula - Não escreveu todas as frases ditadas. - Não fez o TPC porque se esqueceu. - As frases que não registou. - Dificuldade em realizar o exercício. - “Já fiz tudo”.
	Cumprimento de regras e ordens	- Alguma dificuldade no cumprimento de regras - Intervindo inúmeras vezes sem que tal lhe tenha sido solicitado - Desatento e desinteressado - Levanta-se, sem autorização.
	Interacção com a professora	- Levanta-se para pedir um esclarecimento à P. - Pede ajuda à P
	Relação com os colegas	- Pede uma folha aos colegas para registar o TPC.

Anexo 4 - PROTOCOLO DA 2ª OBSERVAÇÃO NATURALISTA

- Nível de ensino: 3º Ciclo
- Escola / Agrupamento Vertical de Escolas do Alentejo.
- Ano de escolaridade: 9º ano - Turma B - 15 alunos
- Data: 27 de Maio de 2010
- Duração: 45 minutos (das 10.50h às 11.35h)
- Observador: Francisco (F)
- Professora de Língua Portuguesa: - M. C (P)
- Objectivos da Observação: Observar o comportamento dos alunos, em contexto de sala de aula.
Observar o comportamento da professora na sua relação pedagógica.
Observar o tipo de actividades e de estratégias desenvolvidas

Mini-questionário antes da Observação:

F – O que tens planificado para leccionares nesta aula?

P – Em virtude de na próxima aula termos de realizar uma Ficha de Avaliação, vamos fazer revisões para o teste sobre a matéria dada, no qual terão de aplicar os conhecimentos adquiridos na aula, referentes aos conteúdos programáticos leccionados.

F – Como vais desenvolver os conteúdos?

P – Vamos começar por corrigir o trabalho de casa que foi marcado na aula anterior, oralmente e, sempre que necessário, os alunos registarão no quadro e no seu caderno diário. Após esta tarefa tenho preparada uma Ficha de Trabalho com os conteúdos que irão ser abordados no teste, que será entregue a cada um dos grupos de trabalho. Faremos uma leitura e uma breve explicação da mesma antes de a começarem a resolver, no período de tempo concedido. Durante a sua realização irei junto de cada grupo verificar quais as necessidades e dificuldades que cada um apresenta, darei algumas explicações individualizadas ou para todos, conforme as situações que forem surgindo, de modo a conduzi-los à execução correcta da Ficha e, consequentemente, à produção de aprendizagens.

F – Que instrumentos e ferramentas vais usar?

P – Vou utilizar, essencialmente, a Ficha de Trabalho, as questões resolvidas em casa, o Manual do aluno, o dicionário, uma Gramática, o quadro e os próprios alunos.

Hora	Descrição de situações e de comportamentos	Notas complementares e inferências
10:50	A F e a maioria dos alunos estão à porta da sala à espera para entrar. Passados 2 minutos chega a P, cumprimentando a F e os alunos, e pede desculpa pelo atraso, pois teve de andar a ver da chave da sala que outro colega tinha levado enganada.	Enquanto esperam para entrar, os colegas de outras turmas que passam no corredor vão-se metendo com os “nossos” alunos.
	Em virtude de já terem perdido alguns minutos de aula, a P solicita aos alunos para ocuparem os seus lugares nos respectivos grupos de trabalho, a fim de começarem a trabalhar.	A P entra na sala com ar de cansada e nervosa
	Pergunta quem fez os trabalhos de casa e anota no seu dossier. Vai dizendo que todas as actividades que se realizam dentro ou fora da sala de aula são avaliadas e contam para a classificação final de ano.	Apenas 2 alunos referiram que não realizaram o TPC O nº 11 diz que fez o TPC com a ajuda do irmão; o nº 4 comenta que não sabe se tem tudo bem.
10:55	A P pergunta quem quer começar a corrigir o TPC. Como vários querem ser os primeiros, começa pelo nº 1: “Lê a 1ª pergunta e a respectiva resposta que deste”. “Quem concorda com esta opinião, levante o braço?” O aluno nº6 diz que não concorda com a resposta do colega e pede se pode ler a sua, o que a P autoriza. Chegados a um consenso é registada a resposta no quadro, por este aluno, para que todos a possam passar para o seu caderno.	A P abre o Livro de Ponto para ir chamando os alunos. O nº 1 é apanhado de surpresa e lê timidamente.
	Aleatoriamente, a P indica o nº 15 para informar os colegas acerca do que registou sobre a questão 2. Este refere que “ não deve estar muito bem porque tenho alguma dificuldade nesta matéria”. Solicitando a ajuda de outro colega (nº 14) organizam e estruturam melhor a resposta, que é aceite pela P.	A P motiva o nº 15 para ler dizendo “estou aqui para vos ajudar” O nº 14 sente-se orgulhoso por ter ajudado o colega e mostrar que a sua resposta estava correcta.

11:00	“Vamos para a última questão do trabalho marcado” __ diz a P, antes de solicitar ao nº 7 que apresente a sua resposta. Este, muito solícito, apressa-se por transmitir aos colegas o resultado da sua tarefa, que merece um elogio da P pelo seu esforço e dedicação: “Muito bem! Resposta completíssima.” Concluída a correcção do TPC a P informa sobre a Ficha de Trabalho que preparou para as revisões sobre a matéria dada, bem como, a estratégia que definiu para esta aula. Escreve no quadro os conteúdos temáticos que saem no teste e que os alunos devem estudar e saber aplicar, ao mesmo tempo que vai comunicando quantos grupos tem o mesmo e a pontuação de cada um. Indica o nome de três obras e respectivos autores que foram leccionadas na aula e que poderão ser objecto de análise no teste. À medida que vai distribuindo a Ficha, vai dando alguns conselhos que devem ter em conta aquando da sua resolução, de modo a que a executem correctamente. Lembra que deve ser feita em grupo, podendo consultar os apontamentos e o manual, e que está disponível para ajudar, sempre que for necessário. Faz uma rápida leitura da mesma, dando pequenas explicações sobre alguns vocábulos menos comuns, pede silêncio e “podem começar a resolvê-la”.	Pela sua expressão facial, verifica-se que o nº 7 está confiante no trabalho que fez. Fica corado com o elogio da P Houve-se algum ruído de fundo, com alguns alunos a “cochichar”. Os alunos nº1, nº 3 e nº4 pedem alguns materiais aos seus colegas (folhas, canetas...), conturbando, um pouco, as palavras da P. Em dois grupos decidem quem é o “redactor” das respostas a registar na Ficha, o que causa algum sussurro. O aluno nº 6 pergunta se é para resolver a lápis ou a caneta.
11:05	Logo na 1ª questão a P é interpelada sobre o significado da palavra “mancebo”, pelo aluno nº 9, tendo respondido que tem o dicionário que pode consultar. Outro aluno (nº 4) questiona qual o sentido da expressão “arrepia caminho”, pois já consultou o dicionário e nada consta. A P dá alguns exemplos elucidativos de modo a tentar que o(s) aluno(s) retire(m) alguma informação dos mesmos e que lhe sirva. Em virtude de mais alunos começarem a perguntar o significado de algumas palavras menos comuns, a P opta por escrever no quadro o significado das mesmas, a fim de obviar tal situação. O grupo B já vai mais adiantado e pergunta quantos nomes colectivos têm de escrever e se retiram do texto ou são dos que já conhecem. A P vai junto deles e explica-lhes, pormenorizada e individualmente o que se pretende. Ao circular pela sala verifica que o “Nelson” (nº 4) está a cooperar pouco com o seu grupo, e que se sente algo atrapalhado e desorganizado. Questionados pela P, qual o motivo destas hesitações e interrogações, alguns respondem que não estudaram muito bem a matéria porque tiveram de estudar para o teste de História. Perante tal situação, a P procedeu a uma explicação individualizada das perguntas que até ao momento tinham suscitado mais dúvidas.	O aluno nº 9 pede o dicionário a um colega e começa a consultá-lo. O aluno nº 4 ouve atentamente a explicação da P apesar de não ficar muito convencido. O aluno nº 14 pede à P para se despachar porque já têm pouco tempo para a Ficha. A P fala “baixinho” para não perturbar os outros grupos. O aluno nº 4 diz que a matéria era muita e com termos difíceis. A P sentou-se junto do grupo B, ao lado do Nelson.
11:10	Enquanto está com o “Nelson” no seu grupo, os restantes colegas vão realizando a Ficha, num ambiente calmo. Com o decorrer do tempo vão surgindo mais dúvidas, agora desta vez, são os elementos do grupo A que chamam a P. Esta, aproxima-se deles e constata que não compreenderam o que se pretende com a classificação morfológica das palavras sublinhadas numa frase e não estão a aplicar correctamente os conteúdos leccionados na aula. Como se apercebe que há mais alunos indecisos, porventura fruto de pouco estudo, pede ao “porta-voz” do grupo D para registar no quadro a resposta a esta questão, a qual está correcta. Dá algumas explicações sobre a razão desta classificação, pergunta se ainda persistem as hesitações e pede para quem ainda não fez que passe e quem já fez, que verifique se está certo. Chama a atenção para o tipo de resposta que é pedido e que não confundam a “Classificação Morfológica” com a “Classificação	Observa-se que muitos alunos recorrem constantemente aos apontamentos para resolverem as questões. A P passa pelo grupo D e vê que estão a fazer correctamente a Ficha Pela reacção dos alunos apuramos que nem todos tinham correcta a sua resposta. Alguns alunos aludem ao facto de fazerem muita confusão em distinguirem uma da outra.

11:15	Sintáctica” das palavras, exemplificando para uma melhor assimilação das ideias. A P ensinou uma tática para não se enganarem: “Sintáctica refere-se ao Sujeito, predicado tendo em atenção que ambas começam pela letra P”. Passando ao tema dos Verbos a P pediu a cada grupo que conjugasse, oralmente, um determinado tempo verbal, em todas as pessoas do singular e do plural, como preparação para as questões relacionadas com este conteúdo. “Lindos meninos” __ exclamou a P enquanto “declamavam” os tempos verbais. “Espero que na resolução da Ficha procedam de igual forma” __ continuou. Os alunos nº 10 e nº 12 dos grupos C e D, respectivamente, chamaram a P pois estavam com dúvidas nalguns verbos irregulares, nomeadamente, na identificação dos tempos verbais em que se encontravam nas frases. O aluno nº 4, também “requereu” a P e pediu-lhe ajuda. Referiu, inclusive, que não conhecia alguns dos verbos apresentados, nem sabia o que significavam. A P disse-lhe que tinha de esperar pela sua vez para ser atendido. Perante tal situação a P recomendou aos alunos que, com base nos conhecimentos sobre os verbos comuns, partissem para os menos comuns, por exemplo, “pôr” e “contrapor”. Além disso, “tentem fazer todos os tempos verbais”, principalmente os tempos simples. Nos tempos compostos eu darei uma ajuda aos grupos que revelarem mais dificuldades” __ concluiu. Os alunos nº 6 e nº 13 disseram que já tinham identificado todos os tempos verbais e se podiam comunicar aos colegas. A P concordou, e à medida que estes alunos iam mencionando as suas respostas, ela ia prestando alguns esclarecimentos, comentando e corrigindo. Solicitava, igualmente, que todos fossem corrigindo na sua folha, para poderem estudar em casa e tirar dúvidas com os colegas.	Os alunos gostaram desta tática e ficaram admirados. Os alunos do grupo A abrem o manual no capítulo dos verbos. Praticamente todos os alunos “cantarolam”, em tom de murmúrio os tempos verbais. Verifica-se que alguns alunos, para além de terem dificuldade na identificação dos tempos verbais, também sentem dificuldades na sua escrita. Os alunos nº 3, nº 4, nº 5, nº 7e nº 11 desistem de realizar as alíneas com os tempos compostos, esperando pela resposta correcta. Gerou-se alguns momentos de algazarra, pois todos queriam ler as suas respostas, sendo necessário por ordem nos grupos, para que todos participassem de forma disciplinada. Observa-se alguns desentendimentos no grupo C
11:20	O aluno nº 15 do grupo C, após não concordar com a opinião dos seus colegas de grupo, pergunta à P como se transcreve a seguinte frase para a voz passiva - “O Artur lerá um livro de aventuras durante as férias.” Pois, já conseguiram realizar todas as outras mas esta está difícil a sua execução. A P solicita a intervenção dos restantes alunos para ajudarem o colega, tendo de imediato ouvido as respostas mais díspares. “Vamos por grupos” __ diz a P enquanto vai passando pelas carteiras e olhando para as respectivas Fichas. “Tanto disparate que eu estou a ver. Abram o manual na página 147 e observem as regras da passagem da voz activa para a voz passiva” __ atalha ela. “Quando estivemos a leccionar este conteúdo e a realizar actividades, todos disseram que tinham compreendido os respectivos passos destes exercícios e agora é o que se vê” __ completou. “Srª P” __ disse o aluno nº 10, “é só nesta frase que o meu grupo também tem dúvidas, por causa do tempo verbal que está no futuro”. “Esteja no futuro ou noutro tempo qualquer; quando se muda a frase para a voz passiva, o verbo auxiliar também tem de estar no mesmo tempo do verbo que está na voz activa” __ complementou a P, após uma explicação pouco estruturada do porta-voz do grupo D. “Então, agora, já sabes como fica a frase na passiva?” __ perguntou a P ao nº 15. Este, ainda com alguma timidez e indecisão, respondeu: __ “Durante as férias um livro de aventuras será lido pelo Artur”, tendo a P pedido para a ir escrever ao quadro para uma melhor visualização e memorização de todos. “Sublinha bem os modos verbais e comparem-nos”, rematou ela. “Já que estamos com a mão na massa, podemos corrigir as restantes frases deste conteúdo, oralmente” __ voltou novamente a referir a P. Como palpitou que ainda persistiam algumas indecisões no grupo D, no	Que grande confusão, pairando no ar uma sensação de incertezas e de angústia. Alguns alunos mesmo com o manual aberto e os apontamentos revelam dificuldades. Outros alunos resmungam dizendo que “este verbo é mais complicado que os outros.” Após ouvirem atentamente a explicação da professora os alunos do grupo C comentam: “agora já sabemos como se faz”. Verifica-se que a P está um pouco irritada e triste com a situação. A P acomoda-se junto do grupo do Nelson. Após a correcção das mesmas verificamos que os alunos ficaram com os seus conhecimentos melhor “arrumados” nas suas cabeças. Os alunos do grupo B estão

11:25	qual estava integrado o “Nelson”, abeirou-se deste e concedeu-lhe algumas explicações mais detalhadas, enquanto os colegas conferiam as suas respostas. A P comunica que faltam 10 minutos para a aula terminar e por isso “têm de se despachar, para ver se conseguem acabar a Ficha, tirar o resto das dúvidas e acabar da corrigir.” Os alunos do grupo B deixaram para trás algumas questões sobre as quais tinham dúvidas na sua resolução, relacionadas com a análise e compreensão dos excertos dos textos apresentados, pelo que, vendo o tempo a expirar, recorrem ávidos aos préstimos da P. O aluno nº 8 diz que não entende algumas das expressões mencionadas no texto, tendo a P referido que não estava com atenção quando deu as devidas explicações sobre as mesmas. No entanto, voltou a elucidar os alunos de forma assertiva e a relembrar que as questões de interpretação requerem respostas concisas e objectivas. Ainda sobre a análise textual foi notória a fraca capacidade de interpretação e o vocabulário pobre e limitado de muitos alunos. Por exemplo, os alunos nº 4, nº 5, nº 7 e nº 12 não sabiam o significado de “ancião”, “compenetrado”, “mordomo” ... entre outras. Em virtude de também outros alunos terem apresentado algumas indecisões e interrogações nesta área, a P concedeu alguns minutos para um pequeno debate de ideias, a fim de auscultar a opinião de cada um dos grupos sobre as respostas alusivas à compreensão do texto.	desesperados e impacientes; os do grupo C ansiosos para acabarem a Ficha, pedindo silêncio para se concentrarem. A P sente-se cansada e algo frustrada com o que vai observando nas Fichas. De salientar que alguns alunos, apesar de não saberem o significado de certas palavras, não recorrem ao dicionário para se esclarecerem. O aluno nº 5 tira o telemóvel da mochila para ver as horas. Há alguma agitação na sala, pois os alunos movimentam-se para fazerem um círculo para o debate. Nem todos ainda concluíram a Ficha. Os alunos nº 8 e nº 15 pedem a Ficha à P para escreverem o seu nome que se esqueceram. Comentam que já sabem que têm de fazer exame a nível nacional a L P e a Matemática A maioria dos alunos pede à P se pode ir amanhã aula de apoio. Como vão ter de se equipar para a aula de Educação Física, os alunos pedem à P que dite o sumário rapidamente Alguns alunos já estão desejosos que a campainha toque.
11:30	Após este período de diálogo, a P vai junto de todos os grupos ver se concluíram a Ficha e as dúvidas que subsistem. Corrige alguns erros ortográficos que lhe vão surgindo “ à vista desarmada”, procede à recolha das Fichas, solicitando que não se esqueçam de escrever os seus nomes. Mais uma vez apela a todos para que arranjem um pouco de tempo e estudem a matéria, relembrando que é um ano final de Ciclo, e sujeito a exame nacional, nesta disciplina. Recorda que amanhã, no horário habitual, há aula de apoio a L P, pelo que “para além dos alunos referenciados, quem quiser pode aparecer para tirar mais dúvidas e sistematizar os seus conhecimentos.” A P convida o aluno nº 4 a apagar o quadro “se fizer favor”, como recompensa pela sua participação na aula. Abre o Livro de Ponto e pergunta: “O que vamos escrever no sumário?” Quase que obtém uma resposta em uníssono, de praticamente todos os alunos: “Ficha de Trabalho com revisões para o teste de avaliação.”	
11:35	“Srª Professora, já está a tocar a campainha, podemos sair?” __ solicitam alguns alunos. “Quem já fez o sumário pode sair e não se esqueçam de estudar” __ responde a P.	

Mini - questionário depois da Observação:

F – Como decorreu a aula?

P – Esperava que corresse melhor, com menos dúvidas, mais certezas e uma participação mais efectiva da maioria dos alunos. Eu já sabia que alguns alunos iam ter algumas hesitações e muitas indecisões, visto não terem hábitos de estudo nem métodos de trabalho. Por isso, tentei formar grupos heterogéneos, de modo a que, através da partilha de saberes, da cooperação e do trabalho a pares pudessem produzir aprendizagens.

F – Pensa que os objectivos propostos para esta aula foram conseguidos?

P – Apesar de muitas dúvidas, incertezas e hesitações na resolução da Ficha de Trabalho, penso que praticamente todos se empenharam na resolução da mesma, com a intenção de adquirir e sistematizar os seus conhecimentos, de forma a estarem melhor preparados para o teste de avaliação que irão realizar na próxima aula. Foi pena que nem todos tivessem acabado a sua tarefa, no entanto, pedi para a acabarem em casa e amanhã fossem à aula de apoio para a corrigirmos e esclarecer algumas dúvidas que ainda subsistam. Estou confiante e seguro de que, com as explicações e exercícios realizados hoje na aula e com um pequeno esforço e dedicação, certamente que obterão resultados positivos.

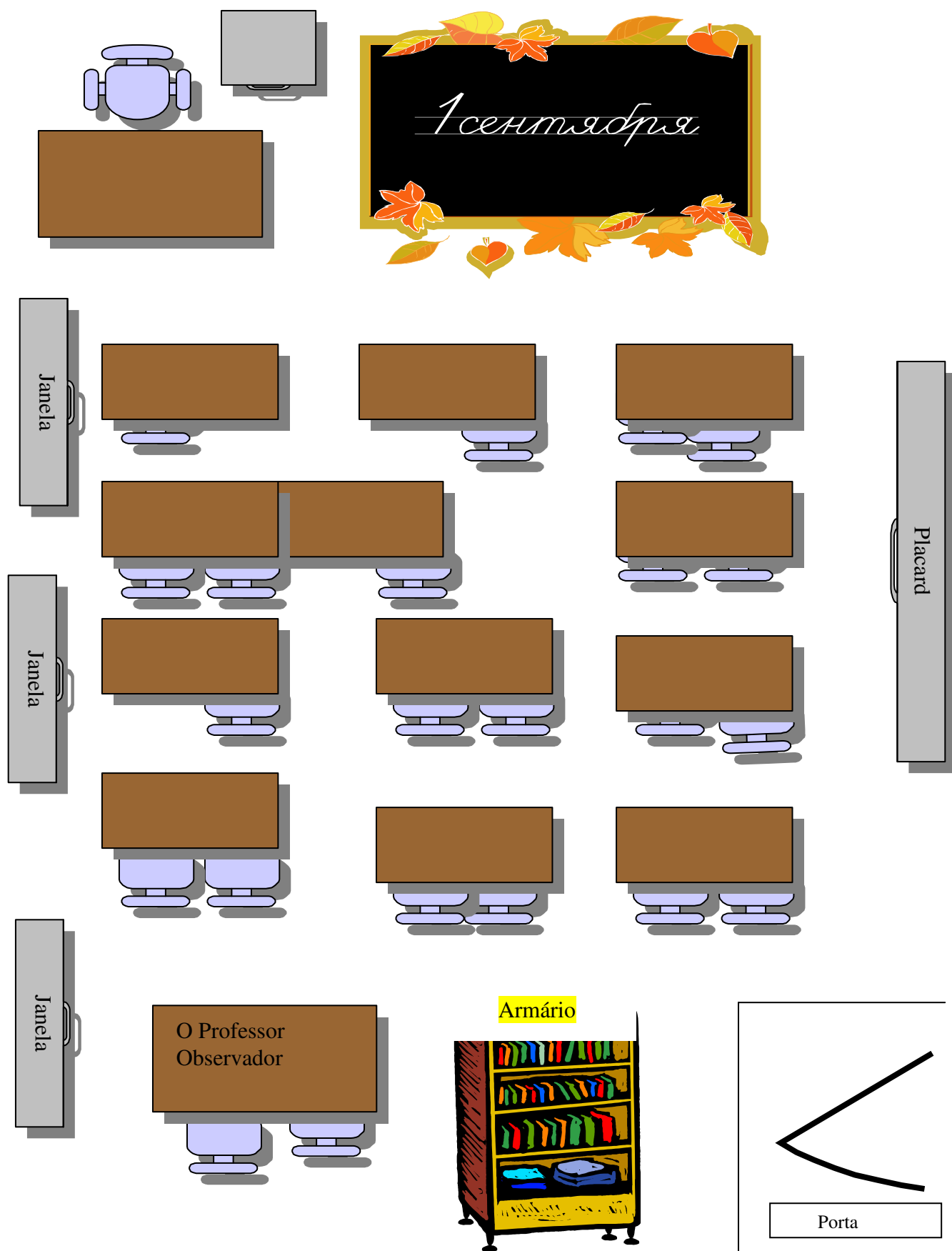
Anexo 5 - ANÁLISE DO PROTOCOLO DA 2ª OBSERVAÇÃO NATURALISTA

Categorias	Subcategorias	Comportamentos observados
Perfil de actuação da professora com os alunos	Tem uma relação aberta com a turma	- ...chega a P, cumprimentando a F e os alunos. - ...pede desculpa pelo atraso. - A P solicita aos alunos que ocupem os lugares nos seus grupos. - Vai comunicando. - “Se fizer favor.” - “Lindos meninos.”
	Usa métodos activos de aprendizagem	- Vai dizendo que todas as actividades que realizam são avaliadas. - Escreve no quadro os conteúdos temáticos. - Dá algumas explicações. - ...pode consultar (o) dicionário. - Conjugasse, oralmente. - Abram o manual na página 147 e observem. - ...tendo a P pedido para escrever no quadro para uma melhor visualização e memorização de todos. - Debate de ideias. - A P informa sobre a Ficha de Trabalho. - Indica o nome de três obras e respectivos autores. - Registrar no quadro a resposta a esta questão. - Vamos começar por corrigir o trabalho. - Procede à recolha das Fichas. - A P opta por escrever no quadro. - Corrige alguns erros ortográficos. - “Não se esqueçam de estudar.” - A P dá alguns exemplos elucidativos de modo a tentar que o(s) aluno(s) retire(m) alguma informação.
	Faz diferenciação pedagógica inclusiva	- A P vai junto deles e explica-lhes, pormenorizada e individualmente o que se pretende. - A P procedeu a uma explicação individualizada. - ...darei uma ajuda aos grupos que revelarem mais dificuldades. - Explicações mais detalhadas. - A P vai junto de todos os grupos. - Aula de apoio a L P.
	Controla a realização das actividades	- A P pergunta quem fez os trabalhos de casa e anota. - “Lê a 1ª pergunta e a respectiva resposta que deste.” - “Vamos para a última questão do trabalho.” - Concluída a correcção do TPC. - Vai distribuindo a Ficha, vai dando alguns conselhos, de modo a que a executem correctamente. - Lembra que deve ser feita em grupo. - Podem consultar os apontamentos e o livro e começar a resolvê-la. - Ao circular pela sala. - Verifica se está certo e chama a atenção. - “Espero que na resolução da Ficha procedam de igual forma.” - “Tentem fazer todos os tempos verbais.” - A P vai passando pelas carteiras. - Olhando para as respectivas Fichas. - A P comunica que faltam 10 minutos e ... têm de se despachar. - Acabar de corrigir (a Ficha). - Os alunos do grupo B deixaram para trás algumas questões. - Vendo o tempo a expirar a P concedeu alguns minutos. - A P vai junto de todos os grupos ver se concluíram a Ficha e as dúvidas que subsistem.
	Está atenta às dificuldades dos alunos	- Constata que não compreenderam. - Não estão a aplicar correctamente os conteúdos leccionados. - Como se apercebe que há mais alunos indecisos. - Pergunta se ainda persistem as hesitações.

		- Exemplificando para uma melhor assimilação. - Explicação das perguntas que tinham suscitado mais dúvidas. - “Tanto disparate que eu estou a ver.” - Todos disseram que tinham compreendido. - “Agora é o que se vê ...pouco estudo.” - Palpitou que ainda persistiam algumas indecisões. - O aluno nº 8 diz que não entende algumas das expressões. - Fraca capacidade de interpretação. - Vocabulário pobre e limitado. - Os alunos ...não sabiam o significado de ... - Outros alunos ...apresentado algumas indecisões e interrogações. - Arranjem um pouco de tempo e estudem a matéria. - Tirar mais dúvidas.
	Controla as regras na sala de aula	- A P pergunta quem quer começar a corrigir o TPC. - Como vários querem ser os primeiros, começa pelo nº 1. - Quem concorda com esta opinião, levante o braço? - A P autoriza e indica o nº 15. - Solicita ao nº 7 que apresente a sua resposta. - Pede silêncio. - Convida o aluno nº 4 a apagar o quadro. - Tendo a P referido que não estava com atenção (o nº8). - Pede para quem ainda não fez que passe e quem já fez, que verifique se está certo. - Quem já fez o sumário pode sair.
	Responde aos diferentes ritmos de desempenho dos alunos	- O grupo B já vai mais adiantado. - ... ia explicando...à medida que estes alunos iam mencionando as suas respostas. - Enquanto está com o “Nelson” ... os restantes colegas vão realizando a Ficha. - Concedeu-lhe (ao nº 4) ... enquanto os colegas conferiam as suas respostas.
	Interacção com o nº 4	- Está com o “Nelson”, no seu grupo. - Abeirou-se deste. - Concedeu-lhe algumas explicações mais detalhadas.
Perfil de actuação do grupo em sala de aula	Realização das tarefas propostas	- Os alunos ...estavam com dúvidas. - Hesitações e interrogações. - Esforço e dedicação. - Consultou o dicionário - Vão realizando a Ficha. - Dúvidas na identificação dos tempos verbais. - Já conseguiram realizar todas as outras. - Esta está difícil a sua execução. - Nesta frase o meu grupo também tem dúvidas. - Ver se conseguem acabar a Ficha. - Recompensa pela sua participação na aula. - Todos fossem corrigindo na sua folha. - “... corrigir as restantes frases deste conteúdo, oralmente.”
	Cumprimento de regras e ordens	- O aluno nº 6 diz que não concorda com a resposta do colega e pede se pode ler a sua. - Pede ao “porta-voz” do grupo. - Pedido para a ir ... - Começarem a trabalhar.
	Atitudes comportamentais	- Ambiente calmo. - Com alguma timidez e indecisão.
	Interacção entre colegas	- Chegados a um consenso. - Todos a (resposta) possam passar para o seu caderno. - Solicitando a ajuda de outro colega. - Organizam e estruturam melhor a resposta.

		- Transmitir aos colegas o resultado da sua tarefa. - Os alunos nº 6 e nº 13 ... comunicar aos colegas. - Tirar dúvidas com os colegas. - Não concordar com a opinião dos seus colegas. - Ajudarem o colega.
	Interacção com a professora	- “Não deve estar muito bem, porque tenho alguma dificuldade nesta matéria”. - Merece um elogio da P: “Muito bem! Resposta completíssima.” - Está disponível para ajudar. - A P é interpelada...pelo aluno nº9, tendo respondido. - Outro aluno (nº 4) questiona a P.. - Mais alunos começam a perguntar. - O grupo B...pergunta quantos nomes colectivos têm de escrever. - Questionados pela P. - “Alguns respondem que não estudaram” - São os alunos do grupo A que chamam a P e esta, aproxima-se. - A P ensinou uma tática para não se enganarem. - A P pediu a cada grupo. - Os alunos nº 10 e nº 12 chamaram a P. - A P recomendou aos alunos. - Os alunos nº 6 e nº 13 disseram ... e a P concordou. - Ela ia prestando ... esclarecimentos, comentando e corrigindo. - O aluno nº 15 pergunta à P. - A P solicita a intervenção dos restantes alunos. - “Srª P” __ disse o aluno nº 10. - Explicação pouco estruturada do porta-voz do grupo D. - “Então, agora, já sabes ...__ Perguntou a P. - Recorrem ávidos aos préstimos da P. - O aluno nº 8 diz ... tendo a P referido. - Voltou (a P), a elucidar os alunos de forma assertiva. - Relembrar (a P) que as questões de interpretação requerem... - A P ... para auscultar a opinião de cada um dos grupos. - Após este período de diálogo, a P vai junto de todos os grupos. - Solicitando que não se esqueçam. - Apela a todos para que. - Relembrando que... - Recorda que ... - Quem quiser pode aparecer. - Abre ... e pergunta: “O que vamos escrever no sumário?” - Obtém uma resposta em uníssono de quase todos os alunos. - “Srª Professora ... __ solicitam alguns alunos.
Perfil de actuação do nº 4	Realização das tarefas propostas	- E se sente algo atrapalhado e desorganizado. - Os alunos nº 4, nº ... não sabiam o significado de...entre outros. - O aluno (nº 4) questiona qual o sentido da expressão “arrepiair caminho”, pois já consultou o dicionário e nada consta.
	Cumprimento de regras e ordens	- A P disse-lhe que tinha de esperar pela sua vez para ser atendido.
	Interacção com a professora	- O aluno nº 4, também “requereu” a P. - Referiu que não conhecia alguns dos verbos ... nem sabia o que significavam. - Pediu-lhe ajuda. - A P convida o aluno nº 4 a apagar o quadro. - Sistematizar os seus conhecimentos. - (AP) verifica que o “Nelson” (nº 4) ... - Enquanto está com o “Nelson” no seu grupo.
	Relação com os colegas	- O “Nelson” (nº 4) está a cooperar pouco com o seu grupo. - ... no grupo em que estava integrado o “Nelson.

Anexo 6 - PLANTA DA SALA DE AULA NA OBSERVAÇÃO NATURALISTA



Anexo 7 - GUIÃO DA 1ª ENTREVISTA

Temática: Situação Educativa da Turma do 9º B

Objectivos da entrevista:

- Recolher informação para caracterizar o entrevistado.
- Recolher informação para caracterizar a turma e sua inserção no contexto escolar.
- Recolher informação para caracterizar os casos emergentes da turma.
- Recolher dados referentes ao aluno para compreender como este se encontra inserido a nível familiar, no meio escolar e a nível relacional com os seus pares.
- Recolher informações para auscultar a opinião da Directora de Turma sobre a Inclusão de um aluno NEE.
- Recolher dados sobre como promover a Inclusão em contexto de sala de aula
- Envolver o entrevistado no desenvolvimento do processo de investigação-acção em curso.

Entrevistado: Directora de Turma / Professora da turma

Entrevistador: Professor de Educação Especial da Escola

Data da Entrevista: 17/12/2009

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Tópicos	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	- Informar o entrevistado sobre a pertinência desta entrevista. - Alertar para a necessidade de colaboração do entrevistado. - Conseguir que a entrevista se torne utilitária, oportuna e agradável. - Motivar o entrevistado. - Garantir confidencialidade.	- Apresentação entrevistador/entrevistado. - Motivos da entrevista. - Objectivos da entrevista.	- Entrevista semi-directiva - Usar linguagem apelativa e adaptada ao entrevistado - Tratar o entrevistado de forma educada e recebê-lo num local aprazível. - Autorização para gravar a entrevista. - Proporcionar um diálogo aberto
Bloco B Perfil do entrevistado	- Caracterizar o entrevistado. - Caracterizar o seu contexto sócio-familiar e profissional.	- Idade - Habilitações académicas e profissionais - Profissão - Percurso Profissional - Experiência com alunos NEE em sala de aula - Experiência de trabalho em parceria pedagógica	- Anotar por escrito reacções e outras inferências do entrevistado face às questões propostas. - Mostrar simpatia, disponibilidade e abertura para a compreensão das situações apresentadas.
Bloco C Perfil da Turma	- Caracterizar a Turma em termos sócio-escolares - Efectuar o levantamento de representações e expectativas do entrevistado em relação à Turma	- Dados estruturais - Enquadramento sócio-escolar - Nível de aprendizagem - Comportamento - Expectativas	- Prestar atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reacções ao discurso do entrevistado.
Bloco D Casos emergentes da Turma	- Especificar os casos emergentes da turma. - Caracterizar a maneira como os alunos da turma encaram a situação de ter um colega considerado com NEE /CEI incluído na turma. - Caracterizar a vida familiar e o percurso escolar do Nelson.	- Casos especiais relevantes - Dados pessoais e sócio-escolares dos alunos. - Tipo de relação da turma com um aluno NEE. - Percurso escolar: aspectos positivos e aspectos negativos - Situação actual - Expectativas	- Prestar atenção ao posicionamento do entrevistado face aos alunos que destaca do conjunto da turma.

Bloco E Inclusão de alunos considerados com NEE no Ensino Regular	- Caracterizar o perfil do professor de apoio/educação especial - Identificar dificuldades na Inclusão - Especificar a inclusão de alunos com NEE na sala de aula - Lecionar em contextos inclusivos - Caracterizar o contributo da família na inclusão - Descrever as aprendizagens do Nelson - Promover ambientes educativos inclusivos - Contribuir para a construção de Escolas Inclusivas - Valorizar o potencial / capacidades dos alunos com NEE	- Trabalho cooperativo / a pares - Partilha de responsabilidade - Dinâmica da sala de aula / escola - Competências profissionais dos professores de apoio - Vantagens e desvantagens da inclusão no ensino regular - Práticas (estratégias / metodologias) inclusivas - Participação dos pais na vida escolar e social do aluno NEE - Referência ao processo de ensino-aprendizagem do Nelson - Heterogeneidade e diversidade cultural e social dos alunos	- Mostrar disponibilidade para colaborar com todos os elementos da comunidade (escolar e social) a fim de contribuir para uma efectiva Inclusão dos alunos considerados com NEE numa escola inclusiva e, principalmente, num contexto educativo inclusivo.
Bloco F Dados complementares	- Dar oportunidade ao entrevistado para abordar outros assuntos pertinentes e oportunos - Agradecer cordialmente o contributo prestado	- Sugestões - Vivências - Constrangimentos... - Agradecimentos	

Anexo 8 - PROTOCOLO DA 1ª ENTREVISTA

Entrevistada: - Directora de Turma / Professora da Turma (D T)

Entrevistador: - Professor de Educação Especial (E) Data da Entrevista: 17/12/2009

E. – Estou a frequentar o Curso de Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor e, neste ano lectivo tenho de realizar um projecto de investigação-acção no âmbito do Curso, cujo tema se baseia na Inclusão de um aluno considerado com NEE numa turma do Ensino Regular, da qual a colega é Directora de Turma. Para o efeito, e a fim de conhecer melhor o aluno e a dinâmica da turma, bem como a sua opinião acerca desta problemática, gostaria de lhe fazer uma entrevista, agradecendo, desde já, a disponibilidade manifestada.

E - De uma forma sucinta, faça, por favor, uma apresentação de si própria: idade, formação académica; anos de serviço/níveis leccionados; experiências significativas como profissional; número de alunos com NEE na sua turma?

DT – Tenho 39 anos, sou licenciada em Literatura e exerço funções docentes há 15 anos, sempre no ensino público. Tenho leccionado algumas disciplinas das áreas curriculares não disciplinares no Ensino Básico e Português no Secundário. Fui colocada nesta escola há 10 anos, pertença ao Quadro deste Agrupamento de Escolas e já desempenhei as funções de Coordenadora do Ensino Secundário, Presidente do Conselho Pedagógico e Coordenadora de Projectos. Este ano voltei a leccionar no 3º Ciclo e a ser directora de uma turma.

E – Como Directora de Turma, caracterize a turma de forma resumida, quanto ao aproveitamento, comportamento, envolvimento familiar, ...

DT - É uma turma do 9º ano de escolaridade, que tem quinze alunos, mais raparigas que rapazes, entre os 14 e os 17 anos de idade, estando dois em Regime Educativo Especial, abrangidos pelo Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro: um com as medidas educativas a) Apoio Pedagógico Personalizado; b) Adequações Curriculares Individuais; d) – Adequações no Processo de Avaliação e o outro com Currículo Específico Individual. Existem outros alunos com dificuldades de aprendizagem que necessitam, igualmente de um acompanhamento mais individualizado, já com aulas de recuperação e planos de acompanhamento. É muito heterogénea e com vários níveis de aprendizagem, com alunos excelentes e outros com competências cognitivas muito baixas. O aproveitamento global é não satisfatório, e o comportamento satisfatório, excepto o do Nelson.

E - Que preocupações tem em se formar e informar sobre a temática das NEE? Já participou nalguma Acção de Formação na área da Educação Especial?

DT – Na minha escola realizou-se uma Acção de Formação sobre o Decreto-Lei 3/2008, que diz respeito às medidas de apoio educativo a aplicar aos alunos com NEE e eu participei, praticamente, como ouvinte. Recolhi algumas informações e fiquei mais sensível para atender às “diferenças” dos alunos nas salas de aula. Necessitava de mais formação nesta área porque cada vez mais nos deparamos nas nossas salas com alunos NEE. Leio artigos, revistas e livros especializados.

E - De que forma a sua formação inicial a capacita para trabalhar com alunos NEE? Já trabalhou com alunos com NEE?

DT – Há alguns anos atrás tive um aluno no 9º ano que não estava sinalizado mas que manifestava, claramente, necessidades educativas especiais. Não tenho formação especializada, trabalho com a minha intuição e sensibilidade.

E - Na sua prática lectiva como encara a inclusão de alunos considerados com NEE numa turma do ensino regular?

DT - A inclusão de alunos NEE em turmas do ensino regular, com apoio adequado às necessidades dos alunos no contexto da turma, tem uma influência positiva no processo da aprendizagem, na auto-estima e no auto-conceito e, ao mesmo tempo, promove o relacionamento com os amigos. Acredito que até para os outros alunos ditos “normais” são uma fonte de enriquecimento, de tolerância e respeito pelos outros. Não consigo vislumbrar nenhuma desvantagem em estarem integrados no ensino regular. A minha preocupação prende-se com o facto da insuficiente preparação e da falta de sensibilização de alguns professores para esta problemática, que em pleno séc XXI já devia de há muito estar ultrapassada. Pois a escola deve ser de todos e para todos os alunos.

E - O que é leccionar em contextos inclusivos? Quais as condições necessárias para a sua implementação?

DT - Utilizámos, como base, o currículo comum, a partir do qual introduzimos as alterações adequadas aos alunos com NEE, de forma a permitir a sua participação, o mais possível, nas experiências de aprendizagem, a fim de se sentirem integrados na escola. É muito importante que estejam completamente integrados na turma para poderem participar nas actividades do grupo. Para isso, devem ser apoiados e partilhar com os colegas, o maior número de disciplinas do currículo comum e, tentarem realizar as mesmas tarefas que os seus colegas, embora com um apoio individualizado.

E - Quais as condições necessárias para lidar com as “diferenças” na sala de aula? Como prepara as aulas?

DT - Embora a inclusão se possa organizar de várias formas e em diferentes níveis, é à equipa de profissionais (professor da turma, professor de educação especial e outros técnicos) que cabe gerir a diversidade e as necessidades dos alunos nas salas de aula e adaptar o currículo para responder às necessidades de todos os alunos – os que apresentam NEE e os seus pares. Para mim os alunos NEE são alunos como os outros com pontos fortes e fracos como qualquer ser humano. Não gosto de diferenciar os materiais utilizados, o que é diferente é o que quero de cada um deles e a forma como avalio.

E - O que entende por Pedagogia Diferenciada? De que forma é que considera que o seu trabalho como professora vai de encontro a essa Diferenciação Pedagógica?

DT – Pedagogia diferenciada devia de ser aplicada por todos os professores, relativamente a todos os alunos e não relacionar este vocábulo aos alunos com NEE. Pedagogia diferenciada é atender à individualidade e particularidade de cada um, é utilizar vocabulário adequado à pessoa, explicar e progressiva e paulatinamente elevar conceptualmente a criança ou jovem. Pedagogia diferenciada não é um apanágio a ser utilizado com e

para os meninos com NEE, é um dever do professor para com todos os seus alunos. É certo que é muito apregoadada mas pouco ou nada utilizada. Agora pergunto: “são apenas os nossos alunos que têm necessidades educativas especiais?”

E - Nos 2º e 3º C.E. Básico os professores parecem estar menos motivados para incluir alunos com NEE nas suas turmas. Qual será a razão?

DT – A minha experiência tem sido no 3º Ciclo e no Secundário. No entanto, ensinar alunos com NEE, seja em que nível de ensino, requer dedicação e sensibilidade às suas necessidades e muita disponibilidade para um atendimento constante, e, sobretudo, aplicar uma diferenciação pedagógica para não desmotivar e auto-excluir da turma esses alunos.

E - O que significa para si ter outro colega (docente de Educação Especial) na sala a partilhar a turma, relativamente ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos?

DT – Para mim significa trabalhar em parceria e articulação com outro colega que domina outros conhecimentos e práticas que eu não domino tão bem como ele. Daí resultando práticas educativas diferenciadas que tornam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos mais motivante e eficaz. Este tipo de ensino baseado na colaboração mútua, combate o isolamento do professor da turma, pois aprendemos uns com os outros e podemos obter um feedback adequado para os alunos com mais dificuldades de aprendizagem na turma.

Considero que o professor de apoio é um recurso complementar que o professor da turma tem, uma mais valia para todos os alunos da turma e um recurso indispensável da comunidade escolar. Cada vez é mais elevado o número de alunos com NEE dentro de uma turma. Ora se o professor da turma não consegue atender todos os alunos com necessidades educativas, é necessário que exista um professor a dar apoio educativo. No caso de situações graves deve ser especializado nessa área.

E - De que forma é que a família pode contribuir para o processo de inclusão?

DT - A forma como hoje se observa a comunicação entre os professores e os pais de um aluno com NEE, baseia-se no reconhecimento de que a participação e colaboração dos pais no processo educativo destes alunos tem uma grande influência na adaptação e no sucesso escolar dos seus filhos, atendendo ao papel que desempenham, quer no desenvolvimento da linguagem e na comunicação da criança, no aumento da auto-estima e motivação e no aumento das interações sociais com a sociedade em que vivem.

E - Como vê o trabalho a pares / tutor com os alunos com NEE, na sala de aula?

DT - Os alunos que trabalham em grupo e se entrem ajudam, beneficiam com a aprendizagem conjunta. A tutoria a pares é eficaz tanto para a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo como sócio-emocional de todos os alunos. Ao contrário do que muitos pensam, não tenho conhecimento de que os melhores alunos fiquem prejudicados. Esta técnica educativa tem um efeito bastante positivo na auto-confiança dos alunos e, ao mesmo tempo, estimula as interações sociais dentro do grupo de pares.

E - Qual considera a maior dificuldade nas aprendizagens dos alunos com NEE?

DT - Na minha modesta opinião os problemas na aprendizagem não se devem exclusivamente às dificuldades em aprender, mas ao modo como as escolas se organizam e à qualidade das respostas educativas nas salas de aula. Os alunos com NEE, como aliás todos os alunos, não devem ser vistos como um problema, mas como um desafio, atitude que leva à responsabilização, à reflexão, à mudança das práticas.

E – Fale-me agora, um pouco do Nelson. Qual o seu percurso escolar, o seu relacionamento com os colegas, o seu envolvimento na turma, ...

DT – O Nelson frequentou o ensino Pré-Escolar e matriculou-se no 1º Ciclo com 6 anos de idade, pois não lhe foi concedido adiamento. Teve quatro retenções, tendo começado a beneficiar de apoio educativo, ao abrigo do Regime Educativo Especial, aquando da segunda retenção no 3º ano de escolaridade. Quando iniciou o 2º Ciclo começou a beneficiar das seguintes medidas: c) – Adaptações Curriculares; f) – Condições Especiais de Avaliação e h) – Apoio Pedagógico Acrescido, ao abrigo do Decreto Lei 319/91, de 23 de Agosto, e de apoio individualizado prestado por um docente de Educação Especial, na disciplina de Matemática e de Língua Portuguesa. Estas medidas mantiveram-se nos anos lectivos seguintes até ao ano transacto, a partir do qual, com base no Dec-Lei 3/2008, foi incluído na medida e) Currículo Específico Individual, tendo-se sido elaborado um currículo mais funcional, adequado às suas capacidades e potencialidades. Mantém um apoio semanal de três blocos de 45 minutos, em trabalho individualizado, com o professor de educação especial.

Nem sempre aceita a opinião dos colegas e adultos, recusando-se, por vezes, a cumprir as tarefas propostas. No contexto da sala de aula intervém de forma pouco correcta, nalgumas disciplinas, provocando desacatos e conflitos com os colegas, o que prejudica as aprendizagens e o normal funcionamento da sala de aula. Por isso, não mantém um bom relacionamento com a maioria dos colegas da turma, que o rejeitam. É preciso muita persistência, motivação e colaboração para cumprir as regras e realizar os trabalhos.

E – E quanto à família, quais são as suas expectativas e anseios?

DT - O Nelson vive no seio de uma família de baixo nível sócio-cultural, de cinco pessoas, que sempre o superprotegeu, devido aos seus problemas de saúde. Há alguns desacatos e mau relacionamento com o irmão mais velho devido à afectividade que a mãe concede ao Nelson. A mãe, como encarregada de educação, diz que quer o melhor para o seu filho, mas que já não sabe o que lhe há-de fazer para ele melhorar na escola. Em casa não o obriga a colaborar nas tarefas diárias, porque tem pena dele, devido à sua doença.

E - Como se realiza o processo de ensino-aprendizagem do “Nelson”? Como é articulado esse apoio com o professor de Educação Especial?

DT – O aluno passa parte do tempo escolar fora do contexto da sua turma, trabalhando em pequeno grupo, ou a sós com o docente de Educação Especial, em “Português Funcional” e “Matemática para a Vida”, sendo o seu processo de ensino-aprendizagem realizado de uma forma personalizada e diferenciada. As tarefas e o trabalho são diferenciados, sendo o material de estudo adaptado às suas necessidades.

Nas aulas que frequenta em conjunto com os colegas de turma, e do que tenho conhecimento, uma vez que o aluno não beneficia de apoio na minha disciplina, há uma co-responsabilização entre o professor de apoio educativo e os outros professores da turma, relativamente às planificações/programações. Reúnem quinzenalmente, e sempre que necessário, para planificarem, discutirem estratégias de trabalho, reflectirem como decorreram as aprendizagens e prepararem as aulas.

Há uma relação de abertura e de diálogo entre professores. A troca de experiências no trabalho em equipa é considerada muitíssimo enriquecedora. É uma forma de comunicação entre professores que permite a partilha de informação sobre as dificuldades dos alunos ao nível do comportamento e da aprendizagem. Desta forma, os professores não se sentem isolados e a troca de ideias e a reflexão sobre os métodos ajuda a modificar e a encontrar novas estratégias para as necessidades dos alunos.

E - O que pensa ser necessário para as escolas promoverem a Inclusão de todos e prestarem, maior atenção à heterogeneidade dos seus alunos?

DT - Para tal, é necessário que as escolas pensem em aspectos como a sua organização, a existência de trabalho cooperativo entre professores, a colaboração de toda a comunidade educativa, a utilização dos recursos e a prática educativa. Às vezes, os alunos com NEE precisam de apoio específico que não pode ser dado pelo professor da disciplina durante a rotina diária na sala de aula. Nestas circunstâncias, outros professores técnicos de apoio podem colaborar e questões como a flexibilidade, o planeamento, a cooperação e o espírito de equipa constituem os maiores desafios. A construção de uma escola inclusiva depende, igualmente, das respostas que os professores forem capazes de articular com as famílias e com a comunidade local.

E - Como é que a escola tem evoluído desde o início do processo da inclusão, quer quanto à resposta às necessidades educativas especiais quer quanto à globalidade dos seus resultados académicos?

DT - A escola tem gerido, com sucesso, às tensões entre estes dois factores. Há um sentimento de orgulho pelo ambiente inclusivo e acolhedor onde os alunos atingem resultados satisfatórios e onde é fomentado um clima de entreajuda. No entanto, temos de ter em atenção que as escolas passaram a ser “responsabilizadas” pelos resultados e a tendência é a de as avaliar com base nos resultados académicos obtidos.

E - Como vê a educação no futuro próximo?

DT - A Educação está sempre em constante mudança. Existe uma grande desigualdade económica e social onde nem todos têm as mesmas condições de acesso e de sucesso no ensino. Nós precisamos mudar de mentalidade para mudarmos esta “situação”. Vivemos hoje um momento onde precisamos rever os nossos conceitos sobre as formas de ensino. O futuro da educação está na nossa frente e precisamos adquirir novas competências para contribuir. Estamos todos aprendendo a trabalhar com novas ferramentas, experimentando, ensinando, acertando e errando, pois também para o trabalho com as tecnologias não temos receitas prontas. O futuro da educação exige um novo educador, capaz de trabalhar com incertezas e mudanças e que, com as novas tecnologias que as escolas têm ao seu dispor, consiga uma escola de sucesso para todos.

E - Muito obrigado pela atenção que me dispensou pois sem a sua disponibilidade para esta entrevista não teria conhecimento de dados que considero muito importantes para desenvolver o meu trabalho de projecto.

Anexo 9 - GRELHA DE ANÁLISE DO CONTEÚDO do Protocolo da 1ª Entrevista
à Directora de Turma

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
Perfil do entrevistado	Situação Profissional	- “licenciatura em Literatura - “39 anos” - “lecciono há 15 anos” - “ ensino público” - “leccionado áreas curriculares não disciplinares no Ensino Básico” - “leccionado Português no Secundário” - “colocada nesta escola há 10 anos” - “pertence ao Quadro deste Agrupamento de Escolas” - “Coordenadora do Ensino Secundário” - “Presidente do Conselho Pedagógico” - “Coordenadora de Projectos” - “voltei a ser Directora de uma turma”
	Formação na área das necessidades educativas	- “Acção de Formação sobre o Decreto-Lei 3/2008” - “participei, praticamente, como ouvinte” - “fiquei mais sensível para atender às “diferenças” dos alunos” - “necessitava de mais formação nesta área” - “cada vez mais nos deparamos nas nossas salas com alunos NEE” - “Leio artigos, revistas e livros especializados”
	Experiência Profissional com alunos considerados com necessidades educativas especiais (NEE's)	- “aluno no 9º ano que não estava sinalizado” - “manifestava, claramente, necessidades educativas especiais” - “Não tenho formação especializada” - “trabalho com a minha intuição e sensibilidade” - [os problemas dos alunos NEE devem-se] “ao modo como as escolas se organizam e à qualidade das respostas educativas nas salas de aula” - “todos os alunos, não devem ser vistos como um problema” - [apela] “à responsabilização, à reflexão, à mudança das práticas”
	Envolvimento profissional com professores de apoio	- “trabalhar em parceria e articulação com outro colega” - “práticas educativas diferenciadas” - “processo de ensino-aprendizagem dos alunos mais motivante e eficaz” - “combate o isolamento do professor da turma” - “aprendemos uns com os outros” - [o professor de apoio] “é um recurso complementar que o professor da turma tem” - “mais valia para todos os alunos da turma e um recurso indispensável da comunidade escola” [o professor de apoio] - “cada vez é mais elevado o número de alunos com NEE na turma” - “é necessário que exista um professor a dar apoio educativo” - “deve ser especializado nessa área” - “relação de abertura e de diálogo entre professores” - “partilha de informação” [entre professores e técnicos] - “os professores não se sentem isolados”
	Concepção sobre a inclusão de alunos considerados com NEE no ensino regular	- “[a inclusão de alunos NEE em turmas do ensino regular] tem uma influência positiva no processo da aprendizagem”; - “são uma fonte de enriquecimento, de tolerância, respeito pelos outros”; - “nenhuma desvantagem em estarem integrados no ensino regular”; - “insuficiente preparação e falta de sensibilização de alguns professores”[para a Inclusão] - “a escola deve ser de todos e para todos os alunos” - “permitir a sua participação, [dos alunos NEE] o mais possível, nas aprendizagens, a fim de se sentirem integrados na escola” - “participar nas actividades do grupo” - “partilhar com os colegas, o maior número de disciplinas do currículo ” - “tentarem realizar as mesmas tarefas que os seus colegas, embora com

		um apoio individualizado” - “é à equipa de professores que cabe gerir a diversidade e as necessidades dos alunos nas salas de aula e adaptar o currículo” - [os alunos NEE] “são alunos como os outros” - “ não gosto de diferenciar” - “o que é diferente é o que quero e a forma como avalio” - [pedagogia diferenciada]” devia ser aplicada por todos os professores” - “não relacionar este vocábulo (pedagogia diferenciada) aos alunos NEE” - [pedagogia diferenciada] “é atender à individualidade e particularidade de cada um” - [pedagogia diferenciada] “é utilizar vocabulário adequado à pessoa” - [pedagogia diferenciada] “é um dever do professor para com todos os seus alunos” - [pedagogia diferenciada]” é muito apregoada mas pouco ou nada utilizada” - “são apenas os nossos alunos que têm necessidades educativas especiais?” - “ensinar alunos com NEE, seja em que nível de ensino, requer dedicação e sensibilidade às suas necessidades e muita disponibilidade” - “aplicar uma diferenciação pedagógica para não desmotivar e auto-excluir da turma os alunos com NEE” - “a participação e colaboração dos pais no processo educativo destes alunos tem uma grande influência na sua adaptação e sucesso escolar” - “os alunos que trabalham em grupo e se entaajudam, beneficiam com a aprendizagem conjunta” - “a tutoria a pares é eficaz tanto para a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo como sócio-emocional de todos os alunos” - “não tenho conhecimento de que os melhores alunos fiquem prejudicados” - [a tutoria a pares] “estimula as interações sociais dentro do grupo de pares”
Perfil da turma	Dados estruturais	- “turma do 9º ano” - “quinze alunos” - “mais raparigas do que rapazes” - “entre os 14 e os 17 anos de idade”
	Situação de ensino-aprendizagem	- “é muito heterogénea” [a turma] - “vários níveis de aprendizagem” - “alunos excelentes” - “outros [alunos] com competências cognitivas muito baixas”
	Comportamento	- “comportamento satisfatório, excepto o nº 4” [Nelson] - “os colegas da turma, que o rejeitam”
	Casos emergentes da Turma	- “estando dois [alunos] em Regime Educativo Especial” - “medidas educativas” [do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro] - “um com (...) a) Apoio Pedagógico Personalizado; b) Adequações Curriculares Individuais; d) – Adequações no Processo de Avaliação” - “outro com Currículo Específico Individual” - “outros alunos com dificuldades de aprendizagem” - “já com planos de recuperação e de acompanhamento”
Perfil do Nelson	Percorso escolar	- “frequentou o ensino Pré-Escolar” - “matriculou-se no 1º Ciclo com 6 anos” - “não lhe foi concedido adiamento” [no Pré-Escolar] - “teve quatro retenções” - “começado a beneficiar de apoio educativo, ao abrigo do Regime Educativo Especial, aquando da 2ª retenção no 3º ano de escolaridade” - “quando iniciou o 2º Ciclo começou a beneficiar das seguintes medidas”[já mencionadas anteriormente] - “apoio individualizado prestado por um docente de Educação Especial, nas disciplinas de Matemática e de Língua Portuguesa” - ano transacto [2008-2009] (...), com base no Dec-Lei 3/2008, foi

		incluído na medida e) Currículo Específico Individual” - “elaborado um currículo mais funcional” - “adequado às suas capacidades e potencialidades” - “mantém um apoio semanal de três blocos de 45 minutos””
	Situação de ensino-aprendizagem	- “o aluno passa parte do tempo escolar fora do contexto da sua turma” - “trabalhando em pequeno grupo” - “a sós com o docente de Educação Especial, em Português Funcional e Matemática para a Vida” - “processo de ensino-aprendizagem realizado de uma forma individualizada” - “as tarefas e o trabalho são diferenciados” - “material de estudo adaptado às suas necessidades” - “o aluno não beneficia de apoio na minha disciplina” [Formação Cívica] - “co-responsabilização entre o professor de apoio educativo e os outros professores da turma, (...) às planificações/programações” - “reúnem quinzenalmente” [professores da turma e de educação especial] - “planificarem, discutirem estratégias de trabalho” [professores das disciplinas e de educação especial] - “reflectirem como decorreram as aprendizagens e prepararem as aulas” [professores das disciplinas e de educação especial] - “trabalho em equipa” [professores das disciplinas e de E EI] - “modificar e encontrar novas estratégias” [professores das disciplinas e de educação especial]
	Contexto familiar	- “família de baixo nível sócio-cultural” - “cinco pessoas” [agregado familiar] - [a mãe] “sempre o superprotegeu” - “desacatos e mau relacionamento com o irmão mais velho” - “afectividade que a mãe concede ao Nelson” - [a mãe] “quer o melhor para o seu filho” - [a mãe] “já não sabe o que lhe há-de fazer” - [a mãe] “não o obriga a colaborar nas tarefas diárias” - [a mãe] “tem pena dele, devido à sua doença”
	Comportamento s e atitudes	- “nem sempre aceita a opinião dos colegas e adultos” - “recusando-se, por vezes, a cumprir as tarefas propostas” - “intervém de forma pouco correcta, nalgumas disciplinas” - “provocando desacatos e conflitos com os colegas” - “prejudica as aprendizagens e o normal funcionamento da sala de aula” - “não mantém um bom relacionamento com a maioria dos colegas” - “é preciso muita persistência (...) para cumprir as regras e realizar os trabalhos”
O futuro da educação	Escolas promotoras de Inclusão	- “as escolas pensem em aspectos como a sua organização” - “trabalho cooperativo entre professores” - “a colaboração de toda a comunidade educativa” - “utilização dos recursos” - “a flexibilidade, o planeamento, a cooperação e o espírito de equipa” - “articular com as famílias e com a comunidade local” [os professores] - “ambiente inclusivo e acolhedor” - “fomentado um clima de entreaajuda” - “as escolas passaram a ser “responsabilizadas” pelos resultados” - “com base nos resultados académicos obtidos” [as escolas serem avaliadas] - “Educação está sempre em constante mudança” - “desigualdade económica e social” - “as mesmas condições de acesso e de sucesso no ensino” [para todos] - “mudar de mentalidade” - “rever os nossos conceitos sobre as formas de ensino” [professores] - “ futuro da educação exige um novo educador” - “com as novas tecnologias (...) uma escola de sucesso para todos”

Anexo 10 - GUIÃO DA 2ª ENTREVISTA

Temática: Situação Educativa da Turma do 9º B

Objectivos da entrevista:

- Recolher informações para auscultar a opinião da Directora de Turma sobre o trabalho cooperativo e de partilha realizado.
- Recolher dados sobre como decorreu a Inclusão em contexto de sala de aula
- Recolher informação para caracterizar o grupo em que o “Nelson” esteve incluído em contexto escolar.
- Recolher informação para caracterizar os casos emergentes do grupo/da turma.
- Recolher informação para registar as estratégias e actividades que tenham resultado bem.
- Recolher dados acerca da relação estabelecida com a escola, os alunos e as famílias.
- Recolher dados para caracterizar a actuação pedagógica da professora em sala de aula.
- Implicar o entrevistado no desenvolvimento do processo de investigação-acção em curso.

Entrevistado: Directora de Turma / Professora da turma

Entrevistador: Professor de Educação Especial

Data: 8/07/2010

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Tópicos	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	- Informar o entrevistado sobre a pertinência desta entrevista. - Alertar para a necessidade de colaboração do entrevistado. - Conseguir que a entrevista seja útil e pertinente. - Motivar o entrevistado. - Garantir confidencialidade.	- Motivos da entrevista. - Objectivos da entrevista.	- Entrevista semi-directiva - Usar linguagem apelativa e adaptada ao entrevistado - Tratar o entrevistado de forma educada e recebê-lo num local aprazível. - Autorização para gravar a entrevista. - Proporcionar um diálogo aberto
Bloco B Perfil do entrevistado	- Caracterizar o seu contexto sócio-escolar e profissional. - Avaliar a participação no Projecto	- Experiência com alunos NEE em sala de aula - Experiência de trabalho em parceria pedagógica	- Anotar por escrito reacções do entrevistado face às questões propostas. - Mostrar simpatia, disponibilidade e abertura para a compreensão das situações apresentadas
Bloco C Perfil da Turma	- Registar as inferências do entrevistado em relação à Turma	- Dados estruturais - Enquadramento sócio-escolar - Nível de aprendizagem - Comportamento - Expectativas	- Estar atento às reacções do entrevistado e anotá-las por escrito.
Bloco D Casos emergentes da Turma	- Descrever os alunos que sobressaem do conjunto da turma - Relatar o modo como os alunos da turma encaram a situação de ter um colega considerado com NEE /CEI incluído na turma.	- Casos especiais relevantes - Tipo de relação da turma com um aluno NEE. - Desenvolvimento do “Nelson” - Percurso escolar: aspectos positivos e aspectos negativos - Situação actual - Expectativas	- Prestar atenção ao posicionamento do entrevistado face aos alunos que destaca do conjunto da turma.
Bloco E	- Identificar dificuldades na Inclusão	- Trabalho cooperativo / a pares / grupo	- Mostrar disponibilidade para colaborar com todos os

Inclusão de alunos considerados com NEE no Ensino Regular Estratégias / metodologias eficazes implementadas/a implementar	- Especificar a inclusão de alunos com NEE na sala de aula - Leccionar em contextos inclusivos - Caracterizar o contributo da família na inclusão - Descrever as aprendizagens do Nelson - Promover ambientes educativos inclusivos - Contribuir para a construção de Escolas Inclusivas - Valorizar o potencial / capacidades dos alunos com NEE - Registrar as estratégias bem sucedidas. - Participar activamente no desenvolvimento do projecto	- Partilha de responsabilidade - Dinâmica da sala de aula - Vantagens e desvantagens da inclusão no ensino regular - Referência ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos - Heterogeneidade e diversidade cultural e social dos alunos - Estratégias e metodologias inclusivas implementadas/a implementar	elementos da comunidade (escolar e social) a fim de contribuir para uma efectiva participação de todos os alunos numa escola inclusiva e, principalmente, num contexto educativo inclusivo.
Bloco F Relação escola / alunos / família / comunidade	- Caracterizar a interacção existente entre a escola, os alunos, a família e a comunidade - Referir o contributo da escola na “mudança” para a Inclusão	- Respostas às solicitações da escola / alunos / comunidade / família - Dinâmica da escola - Colaboração/Continuidade do trabalho desenvolvido na escola - Projectos/actividades em comum (escola /família/ comunidade) - Formação / participação dos professores - Participação dos pais na vida escolar e social dos alunos - Participação da comunidade na vida escolar	- Mostrar disponibilidade e vontade de ajudar a concretizar as soluções encontradas
Bloco G Dados complementares	- Dar oportunidade ao entrevistado para abordar outros assuntos pertinentes e oportunos - Agradecer cordialmente o contributo prestado	- Sugestões - Vivências - Constrangimentos... - Agradecimentos	

Nota: Adaptado de Estrela (1986:355-357)

Anexo 11 - PROTOCOLO DA 2ª ENTREVISTA

Entrevistada: - Directora de Turma / Professora da Turma (D T)

Entrevistador: - Professor de Educação Especial (E) Data da Entrevista: 8/07/2010

Estão a terminar quatro meses de trabalho em conjunto, relativamente ao projecto de intervenção que me propus desenvolver com os alunos da turma da qual é a Directora. Durante este tempo, juntamente com a docente de Língua Portuguesa, tivemos sessões de trabalho em conjunto de preparação de aulas e de reflexão com o objectivo de melhorar o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos.

Em virtude de já termos feito as respectivas apresentações, tanto pessoais como da própria turma na primeira entrevista que realizamos, nesta dispensamos tais formalidades. Vamos então à primeira questão.

E - Quais foram os factores que mais condicionaram a aprendizagem dos alunos da “sua” turma ao longo do ano?

D T - Um dos factores mais importantes, senão o principal, foi o ambiente sócio-cultural dos alunos, na maioria, pouco favoráveis à criação de hábitos de estudo e métodos de trabalho. Jovens que vivem em ambientes muito pobres, violentos ou pouco estimulantes, dificilmente poderão ter acesso às competências do ensino básico e do secundário. Estas situações foram mais visíveis nos dois alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais (NEE), os quais se mantiveram com as medidas de apoio educativas definidas no início do ano e que constam no seu PEI.

E - Houve alguma mudança na sua atitude, ao longo do ano, em relação ao tipo de tarefas que propôs aos alunos? E em relação às metodologias aplicadas?

D T - Não sei por que razões, a nossa escola não se desenvolveu numa perspectiva de considerar os alunos em grupos, mas sim o aluno individual. Eu penso que era importante que se desenvolvessem competências junto dos professores e junto das escolas que possam contribuir para dinamizar formas de trabalho com os alunos, através da constituição de grupos de nível, de grupos de projecto, trabalho a pares ... que pudessem estimular mais para a aprendizagem. Foi isso que implementei este ano e os resultados foram bastante positivos. Além disso também adaptei as planificações e tentei realizar actividades mais consentâneas com as potencialidades dos alunos.

Por outro lado, como os jovens já nascem no contexto da digitalização e a maioria dos professores ainda pertence à geração analógica na sua forma de ser e de produzir conhecimento, para enfrentar e ultrapassar esta contradição foi necessário partilhar e cooperar com os alunos para a produção de aprendizagens.

Acredito profundamente que as tecnologias podem ser um grande aliado do professor na inovação e na diferenciação pedagógica ao nível da sala de aula e, consequentemente, na inclusão escolar.

E – O que significou para si a sua participação nas sessões de planificação, reflexão, avaliação...deste projecto?

D T - Eu tento sempre dialogar com o professor de Educação Especial (E. E.) que esteja a apoiar os alunos da minha turma quer na partilha das responsabilidades quer a nível das planificações/programações. Eu, como professora do ensino regular, sempre tive o hábito de planificar mensalmente e semanalmente as actividades para os dias da semana. Tive uma turma de 9º ano, com número reduzido de alunos (15) e digamos que tive três grupos distintos com níveis diferentes, alguns com dificuldades de aprendizagem, planos de recuperação e de acompanhamento, verificando-se uma grande heterogeneidade ao longo de todo o ano. Dois alunos com excelente desempenho, mantendo-se todos os outros praticamente, a um nível satisfatório, inclusive alguns

com satisfaz bastante. Por isso, tive necessidade de fazer, para além da planificação para o grupo “normal”, mais duas planificações individualizadas, porque eram mais dois grupos que estavam a dois níveis diferentes que não o grupo em geral. Então como este ano também tive um professor de E.E., que esteve a complementar o meu trabalho e que veio dar apoio pedagógico aos alunos que tive com NEE, reunimos quinzenalmente para reflectirmos em conjunto sobre as estratégias mais apropriadas para as aulas, prepararmos os materiais, planificarmos as próximas sessões e avaliarmos as actividades realizadas pelos nossos alunos e, se necessário, reformularmos o seu Programa Educativo Individual (PEI): medidas de apoio, competências previstas atingir ... Semanalmente, foram sendo esmiuçados mais pormenorizadamente certos conteúdos conforme o ritmo e o desenvolvimento que os alunos foram tendo ao longo das semanas.

E – Acha que valeu a pena esta experiência? Em que moldes continuaria este tipo de trabalho colaborativo? O que modificaria?

D T - Presentemente, e após esta agradável experiência, acho mais benéfico que o trabalho do professor de E. E. seja sempre dentro da sala de aula, uma vez que poderá haver uma maior relação e uma abertura maior entre este e o professor da disciplina. Acho que o professor de E. E. quando está a dar o apoio dentro da sala de aula tem também maior conhecimento da turma em geral, de como é que o grupo funciona, de como é a relação do colega com a turma, como estão a ser desenvolvidas as actividades com os alunos previstas nas planificações que ambos prepararam, e desta forma, acaba por dar apoio a todos da turma em que estão inseridos os alunos com necessidades educativas especiais (NEE).

Convém referir que estes alunos quando estão na sala de aula a ser apoiados, devem tentar sempre fazer e realizar tarefas que os outros colegas estejam a desenvolver, embora com um apoio mais individualizado. É bom dizer que o professor de E. E. não deve manter uma ligação muito forte com os alunos com NEE, nem deve estar sentado na carteira ao seu lado. Deve circular como o professor titular da turma para que estes alunos sintam que não são diferentes e deste modo, não são discriminados.

Considero muito mais vantajoso trabalhar em parceria com o professor de E. E. visto que, este tipo de ensino cooperativo beneficia a rentabilidade e a qualidade das práticas lectivas. A própria experiência do professor de E. E. com os alunos do ensino regular facilita o trabalho de parceria e permite o desenvolvimento de estratégias adequadas a todos os alunos da turma. Para tal, tem que haver respeito entre um e o outro e uma certa empatia entre os dois professores.

E – Sente algum constrangimento ao nível do currículo escolar? De que tipo?

D T - A flexibilização do currículo é uma questão muito importante. Não há dúvida que se nós tivermos uma concepção de currículo estático e fixo, essa é a melhor maneira de promovermos o abandono e o desinteresse dos alunos. A flexibilização do currículo permite chegar aos diferentes alunos, à sua “área sensível de aprendizagem”. É preciso que o currículo escolar esteja interligado com a sociedade, com as suas preocupações e problemas, voltado para a cidadania, para a inclusão nas suas diversas dimensões.

E - Que papel é que os professores podem ter num processo de mudança da escola?

D T - Os professores são fundamentais e a mudança de atitude na actividade da docência é essencial para a melhoria da educação. Há vários aspectos que eu penso que os professores enquanto profissionais podem melhorar, nomeadamente, sobre o conhecimento que têm do aluno em situações formais e informais. Neste aspecto, o aumento do tempo das aulas para 90 minutos foi positivo.

É preciso também que o professor saiba e possa usar estratégias mais diversificadas. O recurso às “Tecnologias da Informação e Comunicação” (TIC) permitem-nos transformar a nossa prática pedagógica e

melhorar os nossos planos de ensino, as didácticas utilizadas, os mecanismos de motivação dos alunos, com abordagens metodológicas mais sedutoras e envolventes. Os professores não podem ensinar neste século como se ensinava no século XX. A Internet, por exemplo, permite um acesso à informação que não pode ser subestimado como estratégia de juntar dados que permitam uma intervenção educativa. Além disso, possibilita novos espaços de sociabilidade, novas práticas de estar com o outro, fomentando a aprendizagem colaborativa.

Todo o potencial que existe na escola, deveria ser aproveitado e rentabilizado para a aprendizagem. Se nós medíssemos o tempo que passamos na escola a tratar de outras coisas que não são a aprendizagem, talvez nós fôssemos levados a concluir que a maior do tempo (e da energia e dos recursos) da escola vai para actividades que pouco têm a ver com a escola e com a aprendizagem. Se todos nós conseguíssemos pôr a nossa inteligência, os nossos recursos e a nossa criatividade ao serviço da aprendizagem dos alunos, certamente que teríamos muito melhores resultados.

E - Quais são as linhas estratégicas que deverão ser seguidas na mudança da escola?

D T - Uma escola que tem alunos com problemas de comportamento, que tem alunos com dificuldades, que tem alunos com deficiências, que tem alunos que vêm de meios muito pobres, esta escola tem que ser apoiada a um nível continuado, estabelecendo parcerias com outras instituições existentes na comunidade. De salientar que ao nível da minha turma apenas tive algumas participações disciplinares dos dois alunos NEE, tendo, no entanto, o aluno nº4 (Nelson) melhorado consideravelmente no último período lectivo.

E - A actual formação de professores já está preparada para ver a escola dessa forma?

D T - Sinceramente, penso que não. Uma questão que é importante e que deveríamos sempre manter é um modelo de formação permanente dos professores. Fizeram-se grandes mudanças em termos de formação de professores e muita coisa evoluiu, mas eu penso que persistem grandes problemas. Por exemplo, a maior parte da formação não está direccionada para as competências que os professores vão ter que desenvolver mais tarde. E vejo isso muito particularmente na formação de professores de Educação Especial. Estes professores fazem o curso estudando muitos conteúdos que não têm uma relação directa com a intervenção. Há realmente um grande problema na formação, que é o de proporcionar uma formação que seja adequada a todas as competências que vão ser exigidas no campo profissional.

E - Se a educação para a inclusão deve fazer parte do currículo escolar, como deve proceder a escola?

D T - Uma educação para Todos não pode ser um processo que leve, de alguma forma, a encobrir a realidade, ao não enfrentar a desigualdade e a exclusão crescentes na nossa sociedade. A escola tem que olhar a realidade e trazê-la para a sala de aula e deve ser capaz de analisá-la com os alunos. Não podemos ser meros sujeitos passivos, mas temos a obrigatoriedade de colaborar na construção da cidadania, por mais que nos sintamos impotentes.

E - E qual o contributo que a escola poderá dar para melhorar as aprendizagens dos seus alunos?

D T - A escola tem uma influência muito limitada na modificação do ambiente sócio-cultural e económico, que referi atrás. Mas há na escola outros factores sobre os quais nós podemos controlar e valorizar. Por exemplo, em lugar de nós pensarmos no aluno “tipo-standard”, pensarmos que cada jovem tem um ponto de partida diferente, uma cultura diferente, que ao respeitarmos esse ponto de partida e essa cultura podemos levá-lo mais longe ao nível da aprendizagem.

E – Como avalia a relação entre a escola e os alunos?

D T - É uma relação cada vez mais intensa, o que reforça a necessidade e a urgência de a escola assumir a sua função educadora a favor de uma sociedade inclusiva. A relação entre sociedade inclusiva e escola enfrenta um processo de transformação, lamentavelmente, ainda bem lento. Pois, uma escola para Todos não discrimina em função de diversidades e desigualdades, não releva as limitações, mas ratifica-as e percebe-as como a chave que abre possibilidades e modos de construirmos colectivamente uma sociedade inclusiva. Além disso, com receio de não discriminar, muitos professores superprotegem os alunos com deficiência, reduzindo-lhe o seu campo de acção, a sua criatividade e a sua participação.

E – E qual a função dos pais no processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos?

D T - Os pais são o elemento chave. É preciso informá-los sobre toda a actividade escolar dos seus filhos e incentivá-los a dialogarem com eles de forma aberta e colaborante, apesar da maioria estar muito ocupada com o seu trabalho. Ou seja, deve existir uma melhor comunicação entre os membros da família e o uso do tempo de uma forma mais qualitativa.

Por outro lado, a escola e os pais estão “condenados” a entenderem-se. É muito importante que a escola possa encontrar um tempo de abertura, de confiança e de tranquilidade para ouvir os pais e para ouvir a comunidade.

E - Que competências e que saberes básicos é que os jovens devem ter quando abandonam o ensino básico?

D T - Na perspectiva de que o ensino básico é um ensino que todos os alunos devem completar, muitas vezes, por questões de insucesso e de abandono escolar, verifica-se um elevado número de alunos que não terminam este ciclo de ensino. Ninguém pode participar plenamente na sociedade sem ter os conhecimentos e as competências que são inerentes ao ensino básico.

E - E quanto à participação activa destes jovens menos habilitados na sociedade actual?

D T - Não podemos ficar indiferentes ao vermos que há jovens que não completam o ensino básico. Não é possível termos uma sociedade moderna e em progresso sem que os conteúdos do ensino básico cheguem a todos. Respondendo mais directamente, penso que talvez haja quatro tipos de competências que seriam importantes terem adquirido no final deste ciclo de ensino:

Em primeiro lugar o aluno deve compreender a complexidade do mundo em que está inserido e ter instrumentos para poder resolver alguns assuntos essenciais no seu dia-a-dia.

Em segundo lugar penso que há que desenvolver respeito pelas minorias, pelos outros, ter uma perspectiva inclusiva e participativa da sociedade.

Em terceiro lugar, é muito importante que um jovem que termina o ensino básico tenha competências de comunicação, que se relacionam com a escrita e com a alfabetização nas T I C. Se tal não for possível, é muito provável que fique muito diminuído na sua capacidade de recolher informação e de participar na actual sociedade.

Por último, deve conhecer quais são os seus direitos e os seus deveres, quais as suas responsabilidades e formas de se inserir na sociedade.

E – Considera a “sua” escola, uma escola inclusiva? Se não, o que é necessário para tal?

D T - Numa sociedade pluralista, não construiremos uma Escola Inclusiva se não nos desprendermos dos nossos preconceitos, estereótipos mas também se não nos desligarmos dos nossos sentimentos, tudo o que há em nós de negação do outro, de não-reconhecimento, de prepotência, de exclusão dos "diferentes". É isso que

eu chamo de educar para Todos. É preciso defender uma escola que enfrente os problemas pela via do diálogo, reconhecimento mútuo e da valorização da diferença. É um trabalho necessário, desejável e, reconheço, difícil para as escolas. Pois, não tem havido um debate em torno da construção de atitudes, comportamentos e valores, orientados para a formação da cidadania e para a promoção de uma cultura de inclusão. Acho que, na verdade, falta uma política clara e forte nesta perspectiva de educar para Todos.

Nunca fui e nem quero ser um salvador da pátria, mas acredito que acumulei uma boa experiência através das minhas práticas lectivas, vivências, estudos e pesquisas e, por isso mesmo, creio que posso ajudar nos processos de tomadas de decisão e na construção de acções mais acertadas para implementar uma cultura inclusiva na minha escola.

E - Como é que gostaria que fosse a escola num horizonte de dez anos?

D T - Era preciso uma escola que eliminasse os grandes problemas com que se debate agora: o abandono escolar, o insucesso escolar, a exclusão da escola. É muito importante eliminar a exclusão da escola, pois a escola é a primeira experiência de inclusão. É muito importante manter os alunos numa escola que os consiga apaixonar pelo conhecimento. Ninguém consegue aprender se não estiver apaixonado, motivado para o que vai aprender. É fundamental que a escola consiga encontrar estratégias muito diferentes para motivar pessoas muito diferentes, que seja diversificada, que seja multicultural, multi-étnica, multilingue, que seja uma escola que permita a todos aprender com todos.

**Anexo 12 - GRELHA DE ANÁLISE DO CONTEÚDO Do Protocolo da 2ª Entrevista
à Directora de Turma**

Ano Lectivo – 2009 / 2010

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
Perfil do entrevistado	Experiência Profissional com alunos considerados com necessidades educativas especiais (NEE's)	- “o factor mais importante foi o ambiente socio-cultural dos alunos” - “pouco favoráveis à criação de hábitos de estudo e métodos de trabalho” - “vivem em ambientes muito pobres, violentos ou pouco estimulantes” - “dificilmente poderão ter acesso às competências do ensino básico e do secundário” - “estas situações foram mais visíveis nos alunos com (NEE)” - “os alunos NEE devem tentar fazer e realizar tarefas que os outros estejam a desenvolver embora com um apoio mais individualizado” - “constituição de grupos de nível, grupos de projecto, trabalho a pares” - “foi isso que implementei este ano com resultados bastante positivos” - “adapte as planificações e tentei realizar actividades mais consentâneas com as potencialidades dos alunos” - “foi necessário partilhar e cooperar com os alunos para a produção de aprendizagens” - “o professor de E. E. não deve manter uma ligação muito forte com os alunos com NEE, nem deve estar sentado na carteira ao seu lado” - “[o professor de E. E.] deve circular pela sala para que estes alunos (NEE) sintam que não são diferentes e deste modo, não são discriminados”
	Relação profissional com professores de Educação Especial (E. E.)	- “tento sempre dialogar com o professor de E. E., quer na partilha das responsabilidades, quer a nível das planificações / programações” - “este ano tive um professor de E.E. que veio dar apoio pedagógico aos alunos que tive com NEE e reunimos quinzenalmente para reflectirmos sobre as estratégias mais apropriadas para as aulas” - “prepararmos os materiais, planificarmos as próximas sessões e avaliarmos as actividades realizadas pelos nossos alunos” - “se necessário, reformularmos o seu Programa Educativo Individual - “semanalmente, foram sendo esmiuçados pormenorizadamente certos conteúdos, conforme o ritmo e o desenvolvimento dos alunos” - “após esta agradável experiência, acho mais benéfico que o trabalho do professor de E. E. seja sempre dentro da sala de aula, uma vez que poderá haver uma maior relação e uma abertura maior entre os dois docentes” - “o professor de E. E. [quando está a dar o apoio dentro da sala de aula] tem também maior conhecimento do funcionamento da turma em geral e acaba por dar apoio a todos os alunos da turma” - “mais vantajoso trabalhar em parceria com o professor de E. E.” - “o ensino cooperativo beneficia a rentabilidade e a qualidade das aulas” - “a experiência do professor de E. E. facilita o trabalho de parceria e permite o desenvolvimento de estratégias adequadas a todos os alunos” - “tem que haver respeito e uma certa empatia entre os dois professores”
	Concepção sobre a inclusão de alunos considerados com NEE no ensino regular	- “a flexibilização do currículo permite chegar aos diferentes alunos, à sua “área sensível de aprendizagem” - “as tecnologias podem ser um grande aliado do professor na inovação e na diferenciação pedagógica ao nível da sala da aula e, consequentemente, na inclusão escolar.” - “uma concepção de currículo estático e fixo, é a melhor maneira de promovermos o abandono e o desinteresse dos alunos” - “é preciso que o currículo escolar esteja interligado com a sociedade, voltado para a cidadania e para a inclusão nas suas diversas dimensões” - “não construiremos uma Escola Inclusiva se não nos desprendermos dos nossos preconceitos ... de não-reconhecimento, de prepotência, de exclusão dos "diferentes”

		- “é isso que eu chamo de educar para Todos” - “temos de enfrentar os problemas pela via do diálogo, reconhecimento mútuo e da valorização da diferença” - “é um trabalho necessário, desejável e reconhecido, difícil para as escolas” - “não tem havido um debate em torno da construção de atitudes, comportamentos e valores, orientados para a formação da cidadania e para a promoção de uma cultura de inclusão” - “falta uma política clara e forte nesta perspectiva de educar para Todos” - “nunca fui e nem quero ser um salvador da pátria” - “creio que posso ajudar nas decisões e na construção de acções mais acertadas para implementar uma cultura inclusiva na minha escola”
Perfil da turma	Dados estruturais	- “tive uma turma de 9º ano” - “número reduzido de alunos (15)”
	Situação de ensino-aprendizagem	- [turma] “com grande heterogeneidade ao longo de todo o ano” - “tive dois grupos distintos com níveis diferentes” - “dois alunos com excelente desempenho” - “mantendo-se todos os outros praticamente, a um nível satisfatório” - “inclusive alguns com satisfaz bastante” - “planificar mensalmente e semanalmente as actividades” - “tive necessidade de fazer, para além da planificação para o grupo “normal”, mais duas planificações para os 2 grupos de níveis diferentes”
	Comportamento	- “apenas tive algumas participações disciplinares dos dois alunos NEE” - “tendo o aluno nº4 melhorado no último período lectivo”
	Casos emergentes da Turma	- “dois alunos considerados com NEE” - “mantiveram-se com as medidas de apoio educativas definidas no início do ano e que constam no seu PEI” - “alguns [alunos] com dificuldades de aprendizagem” - [alguns alunos] “com planos de recuperação e de acompanhamento”
Relação escola / alunos / família / comunidade	Contexto escolar: os professores	- “a mudança de atitude é essencial para melhorar a educação” - “os professores enquanto profissionais podem melhorar sobre o conhecimento que têm do aluno” - “usar estratégias mais diversificadas” - “há [na escola] outros factores sobre os quais nós (professores) podemos controlar e valorizar” - “pensarmos que cada jovem tem um ponto de partida e uma cultura diferente, que ao serem respeitados podem melhorar as aprendizagens” - “o recurso às TIC permitem-nos transformar a nossa prática pedagógica e melhorar os nossos planos de ensino” - “os professores não podem ensinar neste século como se ensinava no século XX” - “a Internet possibilita novos espaços de sociabilidade, novas práticas de estar com o outro, fomentando a aprendizagem colaborativa. - “se todos nós conseguíssemos pôr a nossa inteligência e recursos ao serviço da aprendizagem dos alunos, teríamos muito melhores resultados
	Contexto escolar: o sistema educativo	- “o aumento do tempo das aulas para 90 minutos foi positivo” - “todo o potencial que existe na escola, deveria ser aproveitado e rentabilizado para a aprendizagem” - “levados a concluir que a maior do tempo (e da energia e dos recursos) da escola vai para actividades que pouco têm a ver com a aprendizagem” - “manter sempre um modelo de formação permanente dos professores” - “fizeram-se grandes mudanças em termos de formação de professores e muita coisa evoluiu, mas eu penso que persistem grandes problemas” - “a maior parte da formação não está direccionada para as competências que os professores vão ter que desenvolver mais tarde” - “vejo isso muito particularmente na formação de professores de E E” - “há realmente um grande problema na formação” - “proporcionar uma formação que seja adequada a todas as competências que vão ser exigidas no campo profissional”

		- “a nossa escola não se desenvolveu numa perspectiva de considerar os alunos em grupos, mas sim o aluno individual” - “a escola tem que olhar a realidade e trazê-la para a sala de” - [a escola] “não pode encobrir a realidade, ao não enfrentar a desigualdade e a exclusão crescentes na nossa sociedade” - [a escola] “tem obrigatoriedade de colaborar na construção da cidadania” - [a escola] tem uma influência muito limitada na modificação do ambiente sócio-cultural e económico dos alunos” - “escola deve assumir a sua função a favor de uma sociedade inclusiva” - “uma escola para todos não discrimina em função de diversidades e desigualdades” - [uma escola para Todos] “abre possibilidades e modos de construirmos colectivamente uma sociedade inclusiva”
	Contexto escolar: os alunos	- [relação entre a escola e os alunos] “é cada vez mais intensa” - [com receio de não discriminar] “os alunos com deficiência são superprotegidos por alguns professores” - “vêm reduzido o seu campo de acção, a sua criatividade e participação” - “verifica-se um elevado nº de alunos que não terminam o ensino básico” - “deve compreender a complexidade do mundo em que está inserido” - [o aluno] “deve ter instrumentos para poder resolver alguns assuntos essenciais no seu dia-a-dia” - [o aluno] “tenha competências de comunicação, que se relacionam com a escrita e com a alfabetização nas T I C” - “se tal não for possível, é muito provável que fique muito diminuído na capacidade de recolher informação e de participar na actual sociedade” - “deve conhecer quais são os seus direitos e os seus deveres” - “deve conhecer quais as suas responsabilidades e formas de se inserir na sociedade”
	Contexto escolar: a família	- [no processo de ensino-aprendizagem] “os pais são o elemento chave” - “é preciso informá-los sobre toda a actividade escolar” - “incentivá-los a dialogarem com os filhos de forma aberta e colaborante” - “existir melhor comunicação entre os membros da família” - “a escola e os pais estão “condenados” a entenderem-se” - [a escola] possa encontrar um tempo de abertura, de confiança e de tranquilidade para ouvir os pais”
	Contexto escolar: a sociedade	- “uma escola que tem alunos com problemas de ... tem que ser apoiada continuamente, criando parcerias com outras instituições da comunidade” - “a relação entre sociedade inclusiva e escola enfrenta um processo de transformação, lamentavelmente, ainda bem lento” - [a escola] possa encontrar um tempo de abertura, de confiança e de tranquilidade para ouvir a sociedade” - “ninguém pode participar plenamente na sociedade sem ter os conhecimentos e as competências que são inerentes ao ensino básico” - “não é possível termos uma sociedade moderna e em progresso sem que os conteúdos do ensino básico cheguem a todos” - “há que desenvolver respeito pelas minorias, pelos outros, ter uma perspectiva inclusiva e participativa da sociedade”
O futuro da educação	Escolas promotoras de Inclusão	- “escola que eliminasse os grandes problemas com que se debate: o abandono escolar, o insucesso escolar, a exclusão escolar” - “é muito importante eliminar a exclusão da escola, pois a escola é a primeira experiência de inclusão” - “é muito importante manter os alunos numa escola que os consiga apaixonar pelo conhecimento” - “ninguém consegue aprender se não estiver apaixonado, motivado para o que vai aprender” - “é fundamental que a escola consiga encontrar estratégias muito diferentes para motivar pessoas muito diferentes” - “que seja diversificada, multicultural, multi-étnica, multilingue” - “que seja uma escola que permita a todos aprender com todos”

Anexo 13 - 1ª MATRIZ SOCIOMÉTRICA – ESCOLHAS

		Sexo masculino							Sexo feminino							2/12/09			
		4	5	6	8	10	15		1	2	3	7	9	11	12	13	14	N.º de escolhas	N.º de indivíduos escolhidos
S.masculino.	4		111	203	322		030											9	4
	5	111		332	220												003	9	4
	6				111	200			332							023		9	4
	8		300	110		231			003							020	002	9	6
	10			222	313											100	031	9	4
	15			133	212					300							021	9	4
Sexo feminino																			
	1			001	030					300					100	012	223	9	6
	2								030		302		111	020		223		9	5
	3			030	020				303	101			010			200	002	9	7
	7			003	302					030					020	110	201	9	6
	9								030	111						222	303	9	4
	11						023					111			232	300		9	4
	12			021	032							200				113	300	9	5
	13			312	033				121				200					9	4
	14			003	001	030			122				300			210		9	6
																	135		
Totais por Critério	111	211	679	698	221	021		455	422	101	211	321	010	221	885	438			
Totais combinados	3	4	22	23	5	3		14	8	2	3	6	1	5	21	15			
N.º de indivíduos por quem cada um é escolhido	1	2	11	11	3	2		7	5	1	2	4	1	3	11	9			

Legenda	1º critério – situação de classe	2º critério – situação de trabalho	3.º critério – situação de recreio
----------------	----------------------------------	------------------------------------	------------------------------------

Anexo 14 - 1ª MATRIZ SOCIOMÉTRICA – REJEIÇÕES

		Sexo masculino						Sexo feminino								2/12/09			
		4	5	6	8	10	15		1	2	3	7	9	11	12	13	14	N.º de rejeições	N.º de indivíduos rejeitados
S.masculino.	4									001	010						100	3	3
	5								001	010	100							3	3
	6											100	001	010				3	3
	8										001	010		100				3	3
	10													111				3	1
	15										111							3	1
Sexo feminino																			
	1	100												011				3	2
	2										010			100	001			3	3
	3					001						010			100			3	3
	7	100							001				010					3	3
	9										010	001			100			3	3
	11					001			010								100	3	3
	12					001	100						010					3	3
	13	100										010		001				3	3
	14													111				3	1
																		45	
Totais por Critério	300	0	0	0	003	100		012	011	242	131	021	444	201	0	200			
Totais combinados	3	0	0	0	3	1		3	2	8	5	3	12	3	0	2			
N.º de indivíduos por quem cada um é escolhido	3	0	0	0	3	1		3	2	6	5	3	7	3	0	2			

Legenda	1º critério – situação de classe	2º critério – situação de trabalho	3.º critério – situação de recreio
----------------	----------------------------------	------------------------------------	------------------------------------

Anexo 15 - 2ª MATRIZ SOCIOMÉTRICA – ESCOLHAS

		Sexo masculino							Sexo feminino							1/06/10				
		4	5	6	8	10	15		1	2	3	7	9	11	12	13	14	N.º de escolhas	N.º de indivíduos escolhidos	
S.masculino.	4		120	333	210		001										002	9	5 (+1)	
	5	111		323	030												202	9	4	
	6		302		111	200	003		030							020		9	6 (+2)	
	8	020	330	110		003			201								002	9	6	
	10			331	202				100				020				013	9	5 (+1)	
	15	010	002	220	333					100							001	9	6 (+2)	
Sexo feminino																				
	1		003	300	220						002					110	031	9	6	
	2			330	002				020					111		200	003	9	6 (+1)	
	3		030	003	100	010			200			002	020			001	300	9	9 (+2)	
	7			002	101											010	230	003	9	
	9								030	112							223	301	9	
	11		003				002					121	030			300	210	9	6 (+2)	
	12			102	300	001			010	020						203	030	9	7 (+2)	
	13			322	030				111					200		003		9	5 (+1)	
	14		120	010	231				003								302		9	5 (-1)
																		135		
	Totais por Critério		131	444	987	976	112	003		453	221	001	112	351	000	111	755	338		
Totais combinados		4 (+1)	12 (+8)	24 (+2)	22 (-1)	4 (-1)	3 (=)		12 (-2)	5 (-3)	1 (-1)	4 (+1)	9 (+3)	0 (-1)	3 (-2)	17 (-4)	14 (-1)			
N.º de indivíduos por quem cada um é escolhido		3 (+2)	8 (+6)	12 (+1)	12 (+1)	4 (+1)	3 (+1)		9 (+2)	3 (-2)	1 (=)	2 (=)	6 (+2)	0 (-1)	3 (=)	10 (-1)	10 (+1)			

---- igual ao 1º Teste +++ troca de posição ---- nova escolha

Legenda	1º critério – situação de classe	2º critério – situação de trabalho	3.º critério – situação de recreio
---------	----------------------------------	------------------------------------	------------------------------------

Anexo 16 - 2ª MATRIZ SOCIOMÉTRICA – REJEIÇÕES

Sexo masculino

Sexo feminino

1/06/10

		4	5	6	8	10	15		1	2	3	7	9	11	12	13	14	N.º de rejeições	N.º de indivíduos rejeitados
S.masculino.	4						010		001						100			3	3
	5						111											3	1 (-2)
	6									100		001	010					3	3
	8										001	010	100					3	3
	10													111				3	1
	15										111							3	1
Sexo feminino																			
	1													011	100			3	2
	2	010									101							3	2 (-1)
	3						100							010	001			3	3
	7										111							3	1 (-2)
	9	010					001							100				3	3
	11						010				101							3	2 (-1)
	12						001				010			100				3	3
	13	100												011				3	2 (-1)
	14													111				3	1
																		45	
Totais por Critério		120	0	0	0	011	222		001	000	534	000	002	474	301	0	000		
Totais combinados		3	0	0	0	2	6		1	0	12	0	2	15	4	0	0		
N.º de indivíduos por quem cada um é escolhido		3	0	0	0	2 (-1)	4 (+3)		1 (-2)	0 (-2)	6	0 (-5)	2 (-1)	9 (+2)	4 (+1)	0	0 (-2)		

igual ao 1º Teste

troca de posição

nova escolha

Legenda

1º critério – situação de classe

2º critério – situação de trabalho

3.º critério – situação de recreio

Anexo 17 - GRELHA DE AVALIAÇÃO Em LÍNGUA PORTUGUESA

(Na sala de aula)

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

NOME: _____

TURMA: _____ Nº: _____ ANO DE ESCOL: _____ ° DATA DE NASCIMENTO: _____

ESCOLA: _____ DATA ____ / ____ / ____

PROFESSORES _____

1 – EXPRESSÃO ORAL

Responde espontaneamente a questões colocadas			
Fala espontaneamente com os seus colegas ou adultos			
Expressa-se com frases simples			
Facilidade em comunicar			
Boa pronúncia			
Entoação correcta			
Articulação correcta			
Usa vocabulário adequado			

2 – OUVIR/FALAR

Entende o que ouve			
Relata ideias com sequência lógica			
Retém ideias simples e instruções, se repetidas			
Usa correctamente a linguagem, na fala			
Exprime opiniões			
Apresenta um discurso minimamente coerente			

3 - ESCRITA E ORTOGRAFIA

Copia correctamente			
Caligrafia legível			
Aplica o uso da maiúscula			
Produz uma composição (6/7 linhas)			
Efectua uma ordenação lógica das ideias			
Escreve sem erros ortográficos			
Responde a questionários			
Utiliza as novas tecnologias para desenvolver a escrita			
Consulta o dicionário			

4 – LER/INTERPRETAR

Lê, sem soletrar, frases simples			
Lê períodos, fazendo a pontuação correcta			
Lê com expressividade			
Interpreta frases simples			
Interpreta globalmente textos			
Recorda o que lê			
Resume, oralmente, o que lê			
Compreende o que lê			
Organiza a informação			
Relaciona a informação			
Utiliza as novas tecnologias para desenvolver a leitura			
Ordena de forma lógica as ideias			

5 – FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA

Identifica a sílaba tónica			
Identifica a sílaba átona			
Identifica os acentos gráficos			
Classifica palavras quanto ao número de sílabas			
Classifica palavras quanto à acentuação			
Aplica os sinais auxiliares da escrita			
Utiliza os sinais gráficos de acentuação			
Reconhece parágrafos			
Reconhece famílias de palavras			
Forma famílias a partir de palavras dadas			
Forma campos lexicais			
Completa, logicamente, conjuntos de palavras			
Identifica nome			
Identifica subclasse do nome			
Distingue plural de singular			
Distingue feminino de masculino			
Distingue aumentativo de diminutivo			
Identifica o verbo			
Distingue as pessoas do singular das do plural			
Distingue os tempos naturais (presente / passado / futuro)			
Flexiona o presente do indicativo			
Flexiona o imperfeito do indicativo			
Flexiona o perfeito do indicativo			
Flexiona o futuro do indicativo			
Completa espaços com verbos onde tenha de usar os vários tempos referidos			
Distingue, num texto, nomes e verbos			
Distingue frase de não frase			
Identifica tipos de frases			
Identifica as formas negativa e interrogativa			
Transforma frases de acordo com ordens dadas			
Identifica personagem principal de um texto			
Memoriza um poema curto			

tc - totalmente conseguido

pc - parcialmente conseguido

nc - não conseguido

Anexo 18 - GRELHA DE AVALIAÇÃO Em LÍNGUA PORTUGUESA - 1ª e 2ª Sessões
(Na sala de aula) Data: 5 e 9 de Março de 2010

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO			
NOME: _____			
TURMA: _____	Nº: _____	ANO DE ESCOL: _____	DATA DE NASCIMENTO: _____
ESCOLA: _____		DATA ____ / ____ / ____	

1 – EXPRESSÃO ORAL

	tc	pc	nc
Fala espontaneamente com os seus colegas ou adultos			
Comunica com facilidade			
Usa vocabulário adequado			

2 – OUVIR/FALAR

	tc	pc	nc
Executa as instruções quando são repetidas			
Exprime opiniões			

3 –LER / INTERPRETAR

	tc	pc	nc
Lê expressivamente			
Responde a perguntas sobre o conteúdo de um texto			

4 -ESCRITA E ORTOGRAFIA

	tc	pc	nc
Copia correctamente			
Responde a questionários			

5 – FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA

	tc	pc	nc
Identifica a sílaba tónica			
Identifica a sílaba átona			
Identifica os acentos gráficos			
Utiliza o sinal gráfico de acentuação: acento agudo			
Utiliza o sinal gráfico de acentuação: acento grave			
Utiliza o sinal gráfico de acentuação: acento circunflexo			
Utiliza o sinal gráfico de acentuação: til			
Classifica palavras quanto ao número de sílabas			

6 – VALORES/ATITUDES/PERSONALIDADE

	tc	pc	nc
Participa com entusiasmo nas actividades propostas			
Discute com seriedade as opiniões dos colegas			
Apresenta espírito crítico sobre os conteúdos abordados			
Interessa-se pela pesquisa de informação do tema em estudo			
Coopera com os colegas nas tarefas realizadas em grupo			
Aplica regras definidas na sala de aula			

tc - totalmente conseguido **pc** - parcialmente conseguido **nc** - não conseguido

**Anexo 19 - GRELHA DE AVALIAÇÃO Em LÍNGUA PORTUGUESA - 3ª e 4ª Sessões
(Na sala de aula)**

Data: 18 e 25 de Março de 2010

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO			
NOME: _____			
TURMA: _____	Nº: _____	ANO DE ESCOL: _____	DATA DE NASCIMENTO: _____
ESCOLA: _____		DATA ____ / ____ / ____	

1 – EXPRESSÃO ORAL

	tc	pc	nc
- Comunica com expressividade			
- Adequa o vocabulário ao contexto			
- Relata factos vivenciados com ideias completas e concisas			

2 – OUVIR/FALAR

	tc	pc	nc
- Transmite as suas ideias oralmente			
- Discute com seriedade a opinião dos colegas			

3 - ESCRITA E ORTOGRAFIA

	tc	pc	nc
- Esforça-se por aperfeiçoar a caligrafia			
- Empenha-se por melhorar a ortografia			
- Faz uma apresentação cuidada dos trabalhos			

4 – REPRODUÇÃO TEXTUAL COM TEMA DADO

	tc	pc	nc
- Aplica conhecimentos sobre a estrutura de uma carta			
- Compreende a intencionalidade comunicativa de uma carta			
- Reconhece diferentes tipos de carta			
- Identifica: - emissor / remetente e receptor / destinatário			
- Redige uma carta com ordenação lógica das ideias			
- Preenche um envelope			
- Completa formulários de requerimentos			

5 - PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO

	tc	pc	nc
- Retém os conhecimentos adquiridos			
- Relembra informação de alguns conteúdos leccionados			
- Segue instruções comunicadas			

6 – VALORES/ATITUDES/PERSONALIDADE

	tc	pc	nc
- Ajuda os colegas e aceita ajuda quando precisa			
- Empenha-se para um bom ambiente no grupo			
- Apresenta aos colegas o trabalho efectuado			
- Respeita as regras definidas para trabalhar em grupo			
- Respeita os outros e a diferença			

7 – CUMPRIMENTO DAS TAREFAS

	tc	pc	nc
- Evidencia interesse e persistência			
- Revela autonomia na realização das tarefas			
- Organiza tarefas, utilizando com eficiência os materiais			

tc - totalmente conseguido

pc - parcialmente conseguido

nc - não conseguido

Anexo 20 - GRELHA DE AVALIAÇÃO Em LÍNGUA PORTUGUESA - 5ª e 6ª Sessões
(Na sala de aula) Data: 13 e 20 de Abril de 2010

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO			
NOME: _____			
TURMA: _____ Nº: _____ ANO DE ESCOL: _____ ° DATA DE NASCIMENTO: _____			
ESCOLA: _____ DATA ____/____/____			

1 – EXPRESSÃO ORAL

	tc	pc	nc
- Expressa as suas ideias correctamente			
- Usa vocabulário adequado			
- Descreve cenas observadas			

2 – OUVIR/FALAR

	tc	pc	nc
- Explica as frases que escreveu			
- Faz intervenções oportunas			
- Espera a sua vez para intervir			

3 - ESCRITA E ORTOGRAFIA

	tc	pc	nc
- Escreve as ideias em frases curtas			
- Constrói as frases de forma ordenada			
- Escreve com clareza			

4 – REPRODUÇÃO TEXTUAL COM TEMA DADO

	tc	pc	nc
- Utiliza várias formas de comunicação: cartaz –aviso -recado-convite			
- Aplica as regras de composição de um Cartaz			
- Reconhece a utilidade de um cartaz - aviso - recado - convite			
- Elabora um cartaz - aviso - recado - convite, de forma eficaz			
- Identifica diferentes tipos de cartaz - aviso - recado - convite			
- Completa um cartaz - aviso - recado - convite			

5 - PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO
--

	tc	pc	nc
- Aplica a informação essencial			
- Relaciona a informação dos temas			
- Segue as orientações propostas pelos docentes			

6 – VALORES/ATITUDES/PERSONALIDADE

	tc	pc	nc
- Apresenta as suas opiniões			
- Respeita as decisões dos colegas			
- Trabalha sem perturbar os outros			
- Participa na execução das tarefas propostas.			

7 – CUMPRIMENTO DAS TAREFAS

	tc	pc	nc
- Mostra autonomia na realização das tarefas			
- Utiliza os meios informáticos correctamente.			
- Demonstra empenho e insistência			
- Organiza as tarefas e gere o tempo			

tc - totalmente conseguido **pc** - parcialmente conseguido **nc** - não conseguido

Anexo 21 - GRELHA DE AVALIAÇÃO Em LÍNGUA PORTUGUESA - 7ª e 8ª Sessões
(Na sala de aula) Data: 27 e 28 de Abril de 2010

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO			
NOME: _____			
TURMA: ____ Nº: ____ ANO DE ESCOL: ____ ° DATA DE NASCIMENTO: _____			
ESCOLA: _____ DATA ____ / ____ / ____			

1 – EXPRESSÃO ORAL

	tc	pc	nc
- Faz a pontuação correctamente			
- Apresenta as suas opiniões com clareza			
- Fala com entoação e expressividade			

2 – OUVIR/FALAR

	tc	pc	nc
- Tem em conta as opiniões dos colegas			
- Intervém de forma adequada			
- Utiliza uma linguagem correcta			

3 - ESCRITA / ORTOGRAFIA E LEITURA

	tc	pc	nc
- Escreve com clareza, sem erros ortográficos e de acentuação			
- Produz textos escritos contextualizados			
- Regista acontecimentos, factos, eventos, festas			

4 – REPRODUÇÃO TEXTUAL COM TEMA DADO

	tc	pc	nc
- Aplica os sinais de pontuação/auxiliares de escrita segundo regras			
- Identifica os sinais de pontuação e os auxiliares de escrita			
- Elabora um pequeno texto usando as regras da pontuação			
- Lê com entoação, respeitando a pontuação			
- Reconhece a utilidade da pontuação			
- Engrandece a produção de textos			
- Prepara uma mensagem a transmitir			

5 - PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO
--

	tc	pc	nc
- Responde às mensagens recebidas			
- Elabora mensagens perceptíveis			
- Presta informações de acordo com a situação e o interlocutor			

6 – VALORES/ATITUDES/PERSONALIDADE

	tc	pc	nc
- Contribui para um debate de ideias profícuo			
- Revela concentração na execução dos trabalhos			
- Respeita as regras definidas para os trabalhos de grupo			

7 – CUMPRIMENTO DAS TAREFAS

	tc	pc	nc
- Aplica os conhecimentos adquiridos			
- Colabora na realização das actividades propostas.			
- Cumpre os prazos de apresentação dos trabalhos			
- Precisa de reforço para realizar uma tarefa			

tc - totalmente conseguido **pc** - parcialmente conseguido **nc** - não conseguido

Anexo 22 - GRELHA DE AVALIAÇÃO Em LÍNGUA PORTUGUESA - 9ª e 10ª Sessões
(Na sala de aula) **Data: 6 e 11 de Maio de 2010**

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO			
NOME: _____			
TURMA: _____ Nº: _____ ANO DE ESCOL: _____ ° DATA DE NASCIMENTO: _____			
ESCOLA: _____ DATA ____ / ____ / ____			

1 – EXPRESSÃO ORAL

	tc	pc	nc
- Emprega um tom de voz apropriado			
- Empenha-se para melhorar a comunicação oral			

2 – OUVIR/FALAR

	tc	pc	nc
- Admite opiniões diferentes e acata as decisões da maioria			
- Discute com os outros grupos as suas opiniões			

3 - ESCRITA / ORTOGRAFIA E LEITURA

	tc	pc	nc
- Lê com fluência/clareza			
- Adequa o tipo de texto ao destinatário			
- Escreve com letra legível			
- Valoriza a comunicação escrita			
- Produz textos escritos com frases curtas			
- Organiza as frases de forma clara e ordenada			

4 – REPRODUÇÃO TEXTUAL COM TEMA DADO

	tc	pc	nc
- Classifica personagens			
- Identifica as principais ideias de um texto			
- Identifica as categorias da narrativa			
- Reconhece tipos de narrador			
- Identifica os momentos da narrativa			
- Interpreta textos			
- Organiza o texto: introdução, desenvolvimento e conclusão			

5 - PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO
--

	tc	pc	nc
- Selecciona informações			
- Transmite as informações de modo objectivo			

6 – VALORES/ATITUDES/PERSONALIDADE

	tc	pc	nc
- Partilha os conhecimentos com os colegas			
- Relaciona-se com colegas do outro grupo			
- Revela organização e metodologia de trabalho			

7 – CUMPRIMENTO DAS TAREFAS

	tc	pc	nc
- Participa activamente nas tarefas que realiza			
- Cumpre as tarefas propostas			
- Organiza o discurso de forma explícita e lógica			

tc - totalmente conseguido **pc** - parcialmente conseguido **nc** - não conseguido

Anexo 23 - GRELHA DE AVALIAÇÃO Em LÍNGUA PORTUGUESA - 11ª e 12ª Sessões
(Na sala de aula) Data: 18e 25 de Maio de 2010

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO			
NOME: _____			
TURMA: ____ Nº: ____ ANO DE ESCOL: ____ ° DATA DE NASCIMENTO: _____			
ESCOLA: _____ DATA ____ / ____ / ____			

1 – EXPRESSÃO ORAL

	tc	pc	nc
- Intervém oportunamente			
- Retém a informação essencial			
- Transmite as suas ideias oralmente			

2 – OUVIR/FALAR

	tc	pc	nc
- Escuta e discute as opiniões dos colegas			
- Usa vocabulário adequado			

3 - ESCRITA / ORTOGRAFIA E LEITURA

	tc	pc	nc
- Revela autonomia na leitura			
- Lê com expressividade			
- Mostra desenvoltura no acto da escrita			
- Escreve com correcção ortográfica			
- Apresenta uma construção frásica bem organizada			
- Utiliza a pontuação correcta na escrita			

4 – REPRODUÇÃO TEXTUAL COM TEMA DADO

	tc	pc	nc
- Consulta regularmente o dicionário em caso de dúvida			
- Aplica as regras de consulta do dicionário			
- Apreende o significado das palavras			
- Utiliza os meios informáticos / tecnológicos			
- Elabora um Panfleto/Guia Prático para consulta do dicionário			

5 - PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO
--

	tc	pc	nc
- Pesquisa informação para a transformar em conhecimento			
- Selecciona / organiza informação			

6 – VALORES/ATITUDES/PERSONALIDADE

	tc	pc	nc
- Participa com civismo nas actividades propostas			
- Manifesta um bom relacionamento interpessoal e de grupo			
- Demonstra sentido de responsabilidade			

7 – CUMPRIMENTO DAS TAREFAS

	tc	pc	nc
- Realiza actividades de forma autónoma e criativa			
- Cooperar com os outros na realização de projectos/tarefas			
- Participa activamente nas tarefas a realizar			
- Empenha-se por um bom ambiente no grupo			
- Trouxe sempre o material escolar para as aulas			

tc - totalmente conseguido **pc** - parcialmente conseguido **nc** - não conseguido

Anexo 24 - GRELHA DE AVALIAÇÃO Da SOCIALIZAÇÃO
(Na sala de aula de L. P.)

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO	
NOME: _____	
TURMA: _____ Nº: _____ ANO DE ESCOL: _____ ° DATA DE NASCIMENTO: _____	
ESCOLA: _____ DATA ____/____/____	
PROFESSORES _____	

Para cada item, fazer um círculo na frequência das atitudes do aluno.

1	2	3	4	5
Muito pouco frequente	Pouco frequente	Mais ou menos frequente	Frequente	Muito frequente

Sai do lugar sem autorização	1	2	3	4	5
Sai da sala sem autorização	1	2	3	4	5
Incita os companheiros a fazerem asneiras	1	2	3	4	5
Agressivo em relação aos companheiros	1	2	3	4	5
Arrelia ou provoca os companheiros	1	2	3	4	5
Altera a disciplina na sala de aula	1	2	3	4	5
Obediente	1	2	3	4	5
Espera pela sua vez para falar	1	2	3	4	5
Atento e interessado no trabalho escolar	1	2	3	4	5
Finaliza os trabalhos que lhe são pedidos	1	2	3	4	5
Demonstra interesse em aprender	1	2	3	4	5
Retém com facilidade o aprendido	1	2	3	4	5
Pede ajuda ao professor quando é necessário	1	2	3	4	5
Faz perguntas na aula contextualizadas	1	2	3	4	5
Ajuda os companheiros no seu trabalho escolar	1	2	3	4	5
Revela dificuldades de concentração	1	2	3	4	5
Necessita de ajuda na realização dos trabalhos propostos na aula	1	2	3	4	5
Ofende-se quando o chamam à atenção	1	2	3	4	5
Prefere trabalhar sozinho	1	2	3	4	5
Pouco comunicativo	1	2	3	4	5
Isolado (poucos ou nenhuns amigos)	1	2	3	4	5
Prefere trabalhar em grupo	1	2	3	4	5
Desiste facilmente das tarefas que lhe são pedidas para efectuar	1	2	3	4	5
Mostra iniciativa	1	2	3	4	5
Mostra capacidade de liderança	1	2	3	4	5
Irrequieto	1	2	3	4	5
Responsável	1	2	3	4	5
Emocionalmente instável	1	2	3	4	5
Respeita a opinião dos outros	1	2	3	4	5
Coopera por sua iniciativa própria	1	2	3	4	5
Amigável e bem aceite pelos companheiros	1	2	3	4	5
Revela necessidades afectivas	1	2	3	4	5
Exibe comportamentos adequados às situações	1	2	3	4	5
Revela pouca confiança em si próprio	1	2	3	4	5
Observações: _____					

Anexo 25 - GRELHA DE AVALIAÇÃO PARCERIA PEDAGÓGICA
(Na sala de aula com a Professora de L. P.)

IDENTIFICAÇÃO DA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA

NOME: _____

TURMA: ____ **Nº:** ____ **ANO DE ESCOL:** ____ **° DATA DE NASCIMENTO:** _____

ESCOLA: _____ **DATA** ____ / ____ / ____

SITUAÇÃO PROFISSIONAL: _____ **GRUPO:** _____

- Participa activamente nas actividades			
- Coopera nos conteúdos a leccionar			
- Implementa metodologias adequadas e estratégias diferenciadas			
- Defini conteúdos temáticos;			
- Constitui grupos de trabalho			
- Cria empatia com os outros			
- Presta apoio aos alunos			
- Planifica / programa em comum			
- É flexível nos métodos de ensino			
- Organiza a sala de aula			
- Cria ambientes favoráveis às aprendizagens;			
- Valoriza as competências dos outros			
- Elabora regras inclusivas para a sala de aula			
- Responsabiliza os alunos pelas suas aprendizagens			
- Avalia o progresso dos alunos			
- Reflecte sobre o trabalho efectuado			
- Partilha experiências de vida			
- Revela criatividade			
- Revela espírito de equipa			
- Contribui para o sucesso dos alunos			

tc - totalmente conseguido

pc - parcialmente conseguido

nc - não conseguido

Anexo 26 - GRELHA DE AVALIAÇÃO Da ACTUAÇÃO COM A FAMÍLIA

IDENTIFICAÇÃO DA FAMÍLIA	
PAI: _____	IDADE: _____
HABILITAÇÕES ACADÉMICAS: _____	PROFISSÃO: _____
MÃE: - _____	IDADE: _____
HABILITAÇÕES ACADÉMICAS: _____	PROFISSÃO: _____
ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO: _____	
LOCALIDADE: _____	DATA: ____/____/____

	FREQUENTEMENTE	ÀS VEZES	RARAMENTE
- Partilha informações sobre o aluno			
- Valoriza o desempenho do aluno			
- Estabelece uma boa comunicação com os professores			
- Participa na vida escolar do aluno			
- Contribui para melhorar as aprendizagens do aluno			
- Co-responsabiliza-se nas aquisições e atitudes do aluno			
- Facilita o desenvolvimento de atitudes			
- Adequa o seu nível de expectativas			
- Colabora na aquisição de competências para uma futura integração profissional			
- Fomenta a preparação pós escolar			
- Revela interesse pelas actividades pré-profissionais			
- Autoriza visitas a locais de formação (escolas, oficinas, centros de formação).			

Anexo 27 - GRELHA DE AVALIAÇÃO ACTUAÇÃO COM A COMUNIDADE

IDENTIFICAÇÃO DA COMUNIDADE	
CÂMARA MUNICIPAL	JUNTA DE FREGUESIAS DO CONCELHO
CENTRO DE RECURSOS E INTERVENÇÃO REGIONAL (CRIP)	CERCI DISTRITAL
OFICINAS / EMPRESAS DO CONCELHO	

	FREQUENTEMENTE	ÀS VEZES	RARAMENTE
- Dinamiza a criação de ateliers de ensino-aprendizagem			
- Valoriza a interacção /colaboração com a escola			
- Participa activamente nos projectos da escola			
- Promove o desenvolvimento de competências funcionais			
- Partilha saberes e experiências			
- Faculta a aquisição de regras de higiene e segurança no trabalho			
- Implementa práticas educativas inclusivas			
- Permite a aquisição de hábitos e métodos de trabalho			
- Proporciona a descoberta de interesses vocacionais que possibilitem a escolha adequada de uma profissão			
- Apoia a criação de programas e incentivos			
- Celebra parcerias			
- Elabora protocolos de cooperação			
- Ajuda a família a ultrapassar dificuldades			
- Partilha regularmente informações			
- Ausculta expectativas/ anseios			
- Proporciona a realização de acções de formação /sensibilização sobre a problemática da Inclusão.			

FICHAS INFORMATIVAS

E

FICHAS DE TRABALHO

Anexo 28 - FICHA INFORMATIVA - 1

SÍLABA TÓNICA e SÍLABA ÁTONA

Objectivos: - Distinguir sílaba tónica de sílaba átona / acento gráfico de acento tónico
- Classificar palavras quanto ao número de sílabas:
- monossílabos; - dissílabos, - polissílabos

O que é uma “*sílaba*”? - É o conjunto de letras de uma palavra que se pronuncia de uma só vez.

Exemplos: fós-fo-ro; ár-vo-re

A - A maioria das palavras têm uma sílaba que se pronuncia com mais força que as outras – a sílaba TÓNICA. As outras sílabas da palavra são chamadas sílabas ÁTONAS.

Exemplos	Divisão Silábica	Sílaba TÓNICA	Sílaba(s) ÁTONA(S)
papel	pa + pel	pel	pa
rápido	rá + pi + do	rá	pi / do
morango	mo + ran + go	ran	mo / go

Nota: 1- **Sílaba** é o “bocadinho” de uma palavra (conjunto de letras) que se diz de uma só vez.

2 - Uma maneira de distinguir a sílaba tónica é fingir que se utiliza a palavra para chamar.

3 – Não confundas **Acento Tónico** (intensidade de voz) com **Acento Gráfico** (que se escreve). Há muitas palavras com acento gráfico, mas a grande maioria tem acento tónico.

B – As **palavras** são classificadas consoante o **número de sílabas** que apresentam

Exemplos	Divisão Silábica	Número de Sílabas	Designação
pé	pé	1 sílaba	Monossílabo
livro	li + vro	2 sílabas	Dissílabo
hipopótamo	Hi + po + pó + ta + mo	3 ou mais sílabas	Polissílabo

Data: 5 de Março de 2010

Prof. Francisco Rabaça Madeira

Anexo 29 - FICHA INFORMATIVA - 2

Equipa A

Objectivo: - Utilizar correctamente os sinais gráficos de acentuação das palavras (acento agudo, grave, circunflexo e til)

Há palavras com **sílabas tónicas** que precisam de **acento gráfico**. Ex: Eu bebo **café**.

- Outras palavras não precisam de acento gráfico, basta o **acento tónico**, ou seja, o som dado pela nossa voz.

Ex: Ele vai **cantar** com a **boneca**.

A – O **acento agudo** (´) marca sempre a sílaba tónica da palavra. Ex: Sólido

B – O **acento grave** (`) não marca obrigatoriamente a sílaba tónica e usa-se nas seguintes situações:

- Quando a letra “a” está sozinha e é acentuada. Ex: Eu vou **à** escola.
- Quando o som “as” é acentuado. Ex: **Às** quatro horas vais para casa.
- Quando a palavra “aquela” é acentuada. Ex: Eu fui **àquele** jogo.

C – O **acento circunflexo** (^) usa-se sempre que se quer fazer com que as vogais fiquem com o som fechado. Ex: amêndoa: pôs.

- Às vezes o acento circunflexo muda o som da vogal. Ex: As aves têm asas.

D – O **til** (~) usa-se sobre as vogais “a”, “e”, “o”, sempre que se quer nasalar uma sílaba ou seja, cada vez que o som dessa sílaba sai pelo nariz.

Ex: pão -- melões -- capitães

– Sinais de Acentuação das Palavras

Sinal	Designação	Exemplos	Função
^	Acento Circunflexo	pêlo	Marca a sílaba tónica
/	Acento Agudo	água	Marca a sílaba tónica (virado para a direita)
\	Acento Grave	à; - àquele	Não marca a sílaba tónica (virado para a esquerda)
~	Til	mãe	Algumas vezes assinala a sílaba tónica

Anexo 30 - FICHA INFORMATIVA - 3

Equipa B

Objectivos: - Utilizar correctamente os sinais gráficos de acentuação das palavras (acento agudo, grave, circunflexo e til)

- Classificar palavras quanto à acentuação: - agudas; - graves; - esdrúxulas

Há palavras com **sílabas tónicas** que precisam de **acento gráfico**. Ex: Eu bebo **café**.

- Outras palavras não precisam de acento gráfico, basta o **acento tónico**, ou seja, o som dado pela nossa voz. Ex: Ele vai **can**tar com a bone**ca**.

A – O **acento agudo** (´) marca sempre a sílaba tónica da palavra e usa-se na seguinte situação:

- Quando a **palavra é grave e não termina** em “n” ou “s”

B – O **acento grave** não (`) não marca obrigatoriamente a sílaba tónica e usa-se nas seguintes situações:

- Quando a letra “a” está sozinha e é acentuada. Ex: Eu vou **à** escola.

- Quando o som “as” é acentuado. Ex: **Às** quatro horas vais para casa.

- Quando a palavra “aquela” é acentuada. Ex: Eu fui **àquele** jogo.

C – O **acento circunflexo** (^) usa-se sempre que se quer fazer com que as vogais fiquem com o som fechado. Ex: amê**ndo**a: pô**s**.

- Às vezes o acento circunflexo muda o som da vogal. Ex: As aves têm **asas**.

D – O **til** (~) usa-se sobre as vogais “a”, “e”, “o”, sempre que se quer nasalar uma sílaba ou seja, cada vez que o som dessa sílaba sai pelo nariz.

Ex: pão -- melões -- capitães

E – Como sabes, as palavras dividem-se em **sílabas**. Por sua vez, em cada palavra há uma sílaba que se acentua com mais força, que é a sílaba tónica.

Assim, de acordo com a posição da sílaba tónica na palavra, podemos **classificar as palavras** como:

Agudas – quando a **sílaba tónica é a última sílaba**. Ex: sofá; melão; maré.

Graves - quando a **sílaba tónica é a penúltima sílaba**. Ex: automóvel; amável

Esdrúxulas - quando a **sílaba tónica é a antepenúltima sílaba**. Ex: rápido; máquina

Anexo 31 - FICHA de TRABALHO - 1
Equipa A

Objectivos: - Distinguir sílaba tónica de sílaba átona / acento gráfico de acento tónico
- Classificar palavras quanto ao número de sílabas:
- monossílabos; - dissílabos, - polissílabos

1 - Faz a **divisão silábica** da lengalenga.

Sape gato lambareiro tira a
mão do açucareiro e do café.

2 -Faz um círculo a vermelho à volta da **sílaba tónica** das seguintes palavras:

sape gato lambareiro açucareiro café

3 – Recompõe agora as palavras

rei , ca pi tão sol da do la drão

4 – **Forma palavras** com as sílabas e circunda a azul as **sílabas átonas**

pa sa to mo pó ta po hi

5 - a) Classifica as seguintes palavras quanto ao número de sílabas

	soldado	rei	hipopótamo	gato	lambareiro	ladrão
monossílabo						
dissílabo						
polissílabo						

b) – Descobre e escreve outras palavras

monossílabos				
dissílabos				
polissílabos				

Data: 9 de Março de 2010

Prof. Francisco Rabaça Madeira

Anexo 32 - FICHA de TRABALHO - 2

Equipa B

- Objectivos:** - Distinguir sílaba tónica de sílaba átona / acento gráfico de acento tónico
- Classificar palavras quanto ao número de sílabas:
- monossílabos; - dissílabos, - polissílabos

1 - Faz a **divisão silábica** da lengalenga.

Sape gato lambareiro tira
mão do açucareiro e do café.

2 -Faz um círculo a vermelho à volta da **sílaba tónica** das seguintes palavras:

sape gato lambareiro açucareiro café

3 – **Forma palavras** com as sílabas e circunda a azul as **sílabas átonas**

ru tar ga ta tó an mo ni

4 – Classifica as palavras quanto ao número de sílabas

	monossílabo	dissílabo	polissílabo
Leão			
Li			
Amanhã			
Tartaruga			
Escola			
Passeio			

5 - Descobre e escreve outras palavras

monossílabos	dissílabos	polissílabos

6 – Preenche a tabela como no exemplo:

	Divide a palavra	número de sílabas	sílaba tónica
trânsito	trân-si-to	polissílabo	trân
também			
organização			
abóbora			
ansioso			
último			
rã			
industrial			
familiar			
céu			
palácio			
francês			
açúcar			
perdiz			
sábio			
espectáculo			
espantalho			
difícil			
engraxador			

7 - “O meu pai, que estava muito nervoso, levou a minha mãe no carro”.

Desta frase, escreve:

Dois monossílabos



Dois polissílabos



Dois dissílabos



Data: 5 de Março de 2010

Madeira

Prof. Francisco Rabaça

Anexo 33 - FICHA de TRABALHO - 3
Equipa A

Objectivos: Objectivo: - Utilizar correctamente os sinais gráficos de acentuação das palavras (acento agudo, grave, circunflexo e til)

1 - Nas seguintes frases coloca correctamente os **acentos**: (~): (^): (`): (´)

a) Ora ve la bem: a casa nao tem portao.

b) Amanha vou a missa com o Joao e levo amendoas com açúcar.

2 - Escreve novamente as frases acentuando as palavras correctamente.

a) - A minha avo comprou um movel novo.		b) - O passaro da bicadas no pessego.
c) - Este exercicio de matematica e dificil!		d) - Ontem a tarde fui a farmacia.
e) - Nao queres ir ver a exposicao de repteis		f) - Hoje ha aula de ingles

3 – Escolhe a palavra correcta:

a) – O meu pai comprou uma _____ (secretaria / secretária) para o escritório.

b) – A Rita _____ (copia / cópia) as palavras do quadro sem erros.

c) – Recebi nos meus anos uma _____ (saia / saía) nova.

d) – O João _____ (pode / pôde) ir brincar comigo?

e) – O ano passado _____ (saia / saía) sempre da sala a correr.

f) – Faz a _____ (copia / cópia) do texto da página 10 do manual.

4 - Tendo em conta os vários sinais gráficos (´, ` , ^) que existem na Língua Portuguesa, acentua correctamente as seguintes palavras:

avo lampadas mascara saída tenis olá
agradável relampago pe proprio

Anexo 34 - FICHA INFORMATIVA - 4

Equipa B

OS SINAIS GRÁFICOS DE ACENTUAÇÃO DAS PALAVRAS

- Objectivos:** - Utilizar correctamente os sinais gráficos de acentuação das palavras (acento agudo, grave, circunflexo e til)
- Classificar palavras quanto à acentuação: - agudas; - graves; - esdrúxulas

1 - Nas seguintes frases coloca correctamente os **acentos**: (~): (^): (`): (´)

a) Ora ve la bem: a casa nao tem portao.

b) Amanha vou a missa com o Joao e levo amendoas com açúcar.

2 – Escolhe a palavra correcta:

a) – O meu pai comprou uma _____ (secretaria / secretária) para o escritório.

b) – A Rita _____ (copia / cópia) as palavras do quadro sem erros.

c) – Ela não _____ (pode / pôde) fazer o trabalho de casa porque esteve doente.

d) – Não vás _____ (por / pôr) esse caminho que é perigoso.

d) – O João _____ (pode / pôde) ir brincar comigo?

e) – O ano passado _____ (saia / saía) sempre da sala a correr.

f) – Faz a _____ (copia / cópia) do texto da página 10 do manual.

g) – Tenho de _____ (por / pôr) os livros na mochila.

3 - Acentua correctamente as palavras das frases seguintes:

a) - Na proxima semana vou a praia com os meus avos.

b) - Aos sabados, as pessoas andam mais descontraidas e afaveis.

c) - Acordar o Joao aquela hora e tarefa inutil e impossivel.

d) - Uma boa critica pode ser um bom estimulo.

e) - A avo da Catia e do Júlio e muito simpatica e amavel.

f) - A hora do crepusculo, o ar torna-se humido e quase irrespirável.

g) - Os relampagos parecem grandes lampadas com um brilho momentaneo.

h) - Os politicos veem a cerimonia no Largo da Camara.

i) - No amago da montanha, os mineiros tiram o uranio por uma duzia de centimos.

REGRAS DA ACENTUAÇÃO GRÁFICA

Levam acento as:

A - Palavras agudas (aquelas em que a sílaba tónica é a última), quando

- terminadas em **a, e, o**, seguidos ou não de s (pá, pás, café, cafés, lê, lêes, avó, avós)
- terminadas em **vogal nasal** ou **ditongo nasal**, seguidos ou não de s (maçã, maçãs, irmão, irmãos, mãe, mães, põe, pões)
- terminadas em **i** ou **u**, seguidos ou não de s, se antes do **i** ou do **u** há uma vogal com a qual eles não formam ditongo (sa-í, sa-ís, ba-ú, ba-ús)
- terminadas nos ditongos abertos **éu, éi** e **ói**, seguidos ou não de s (chapéu, chapéus, anéis, anzóis, constrói)
- terminadas em **em** ou **ens** se tiverem mais de uma sílaba (porém, parabéns)

B - Palavras graves (aquelas em que a sílaba tónica é a penúltima), quando

- terminadas em **n, l, r**, ou **x** (hífen, amável, açúcar, tórax)
- terminadas em **i** ou **u**, seguidos ou não de s (lápiz, júri, Vénus, túneis, fósseis)
- terminadas em **sons nasais (um, uns, ão, ãos...)** seguidos ou não de s (álbum, álbuns, órfão, órfãos)
- que têm na sílaba tónica o ditongo **ói**, excepto boina, comboio e dezoito (heróico)
- que têm na sílaba tónica um **i** ou um **u**, se antes do **i** ou do **u** há uma vogal com a qual eles não fazem ditongo (saía, saída, conteúdo, miúdo, egoísta, juízes).
Excepções: palavras como Co**im**bra, sa**in**do, sa**ir**des, rain**ha**.

C - Palavras esdrúxulas (aquelas em que a sílaba tónica é a antepenúltima). **Todas** elas levam acento.

4 - Coloca o acento, correctamente, nas palavras que dele necessitem, e, à frente, classificar as palavras quanto à acentuação. Ex: (1 - B ; 2 - etc.)

1. ultimo		12.fantastico		23.idolo	
2. paises		13.anzois		24.facilmente	
3. labios		14.santarem		25.ouvisseis	
4. lapis		15.andre		26.historico	
5. sensivel		16.magalhaes		27.nuvem	
6. classico		17.tambem		28.camara	
7. dificil		18.balcao		29.impar	
8. papeis		19.hoteis		30.precisasse	
9. comodo		20.ambulancia		31.pontapes	
10.joia		21.ninguem		32.tenis	
11.recem-nascido		22.facil		33.pau	

5 - a) Classifica as seguintes palavras quanto ao número de sílabas e à acentuação

	monossílabo	dissílabo	polissílabo	aguda	grave	esdrúxula
soldado						
rei						
ladrao						
hipopotamo						

Data: 9 de Março de 2010

Prof. Francisco Rabaça Madeira

Anexo 35 - FICHA INFORMATIVA - 5

A CARTA

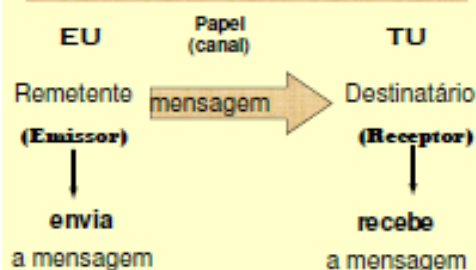
Texto utilitário - A CARTA

- A carta
- Intencionalidade comunicativa da carta
- Tipos de carta
- Estrutura da carta
- Sobrescrito

A CARTA

- ◆ Instrumento de comunicação em que um **“EU”** específico se dirige a um **“TU”**, também específico, através de um canal que é o papel.

Esquema de comunicação



Intencionalidade da carta

- ◆ Permite comunicar com alguém que se encontra ausente para:
- dar notícias;
- mandar cumprimentos;
- fazer pedidos;
- reclamar;
- apresentar-se.

Intencionalidade da carta

- ◆ Por isso, é necessário adequar os diferentes registos de língua em função das situações e dos interlocutores:
- registo corrente;
- registo familiar;
- registo cuidado

Tipos de carta

- ◆ **Carta Formal:**
- carta oficial;
- carta comercial;
- carta resposta a um pedido de emprego.

Tipos de carta

- **Carta Informal:**
- familiar (a um amigo ou familiar);
- de amor.

O exemplo mostra a estrutura de uma carta oficial. No canto superior esquerdo, o remetente é identificado: 'António Oliveira', 'R. De S. Francisco, 101, R/C', '7300 - 742 PORTALEGRE'. No canto superior direito, o destinatário é identificado: 'Ex.: da Carta Oficial', 'Ao Senhor Director do Departamento de Pessoal do Ministério da Justiça', 'Rua da Prata', '1000 Lisboa'. O corpo da carta começa com 'PORTALEGRE, 02/04/90' e 'Exmo. Sr.'. O texto principal diz: 'Tendo conhecimento de que V. Exa. abriu inscrições para o lugar de monitor de Informática, venho candidatar-me, apresentando, em separado, o meu curriculum vitae.' Segue-se a frase: 'Apresento a V. Exa. Os meus respeitosos cumprimentos.' e, no canto inferior direito, a assinatura 'António Oliveira'.

Ilustre Senhor
 Director Comercial da Porto Editora
 Rua do Bonjardim, 150
 1100 – 246 Lisboa

Ex: de Carta Comercial

Alter do Chão, 9 de Março de 2010

Muito grato lhe ficarei se me enviar à cobrança, com a maior brevidade possível, o manual de Língua Portuguesa, do 9º ano de escolaridade dos autores Alberto Rocha e Carla do Lago, para uma turma na qual estou a leccionar.

Aguardando a resposta, subscrevo-me com estima e consideração.

De V. Sas.

Mto. Atto e Obrigado

Francisco Madeira

Prezados Senhores,

Ex: Carta de Pedido de Emprego

Recebi a nova proposta de trabalho na área Administrativo-Financeira, apresento-vos o meu currículo em anexo.

Entre as minhas características básicas destaco: a adaptabilidade, o dinamismo, (...) dedicação ao trabalho e bom relacionamento em geral.

Disponibilizo-me para viagens, de acordo com a necessidade da organização.

Aguardando posterior contacto da V. parte, coloco-me à disposição para prestar mais esclarecimentos.

Atenciosamente,

JOANA

Estrutura da carta

- Cabeçalho;
- Fórmulas de saudação;
- Corpo da carta;
- Fórmulas de despedida;
- *Post-scriptum*

Cabeçalho

- local e data

- denominação e saudação ao destinatário

Alter do Chão, 10 de Março de 2010

Amiga Joana,

Fórmulas de saudação

a saudação inicial varia consoante a relação com o destinatário:

- a um representante de entidades colectivas;
- a um desconhecido;
- a um superior / a uma pessoa respeitável;
- a um amigo;
- a um familiar.

Fórmulas de saudação inicial

A um amigo	A um familiar	A um desconhecido	A uma pessoa respeitável	A um representante de entidade colectiva
Nome próprio António	Querido pai	Exmo. Senhor	Exmo. Senhor + título	Exmos. ou Ilmas. Senhoras
Caro + nome próprio Caro António	Querida mãe	Exma. Senhora	(Exmo. Sr. Procurador da República)	Exmas. ou Ilmas. Senhoras
Amigo + nome próprio Amigo António	Caros Irmãos			
(...)	(...)			

Corpo da Carta

- **INTRODUÇÃO:**
 - para saudar ou apresentar brevemente o objectivo da carta;
- **DESENVOLVIMENTO:**
 - para tratar com algum pormenor o assunto principal, introduzir outros assuntos e apresentar argumentos, se necessário;
- **CONCLUSÃO:**
 - para encerrar o assunto e fazer despedidas

INTRODUÇÃO

Depois de tão grande ausência de notícias, decidi escrever-te para te falar de mim e para te dizer que aguardo novidades tuas.

DESENVOLVIMENTO

Cheguei ontem de férias, que, este ano, foram bastante variadas: quinze dias no Algarve, um mês no campo e uma semana, em Londres.

E tu, como passaste as tuas férias? Estou ansiosa por saber por onde e com quem tens andado. A tua família continua fixe? Já sabes quando começam as aulas na tua escola?

CONCLUSÃO

E por aqui me fico, esperando que, em breve, cheguem várias notícias tuas.

Fórmulas de Despedida

Cumprimentos aos teus pais e irmãs e um grande abraço para ti da tua amiga.

Assinatura → Ana

Fórmulas finais de despedida

a fórmula de **despedida** depende também da relação com o destinatário (amizade, delicadeza, etc.) a:

- a um representante de entidades colectivas;
- a um desconhecido;
- a um superior / a uma pessoa respeitável;
- a um amigo;
- a um familiar.

Fórmulas finais de despedida

A um amigo	A um familiar	A um desconhecido	A uma pessoa respeitável	A um representante de entidade colectiva
Um abraço Um beijo Cumprimentos Chau, etc.	Abraço e beijo Saudades Beijinhos	Com os nossos melhores cumprimentos. Atenciosamente	Apresento a V. Exa. os meus respeitosos cumprimentos	Com os mais respeitosos cumprimentos

Post-scriptum:

- do latim: *depois de escrito*;
- registo de algo após conclusão da carta

(facultativo)

Post-scriptum:

P.S. – Esqueci-me de te dizer que espero ir a casa esta nas férias de Páscoa.

Sobrescrito

REMETENTE	SELO
DESTINATÁRIO	

Anexo 36 - A ESTRUTURA DA CARTA

A carta

A **carta** é um texto escrito que obedece a algumas regras.

Cabeçalho
(local e data) → Guimarães, 20 de Dezembro de 2006

Saudação inicial → Olá Inácio,
As férias estão a ser fantásticas. Apesar do frio tenho-me divertido imenso. Já visitei locais muito interessantes e que me ajudaram a perceber melhor a História de Portugal.

Texto → (assunto que se pretende tratar)

Despedida → Até breve.
Um abraço do teu amigo,

Assinatura → Afonso João

O **postal** apresenta uma estrutura parecida com a da carta, mas contém uma mensagem mais curta.

Guimarães, 20 de Dezembro

Inácio
Está tudo a correr tão bem que tenho pena que esteja a acabar...
Até breve.
Um abraço,
Afonso João

Para:
Inácio Gonçalves
Rua da Caridade, n.º 7
1150-091 Lisboa

O **envelope** tem de conter todos os elementos para que se identifique o remetente, o destinatário e a sua residência.

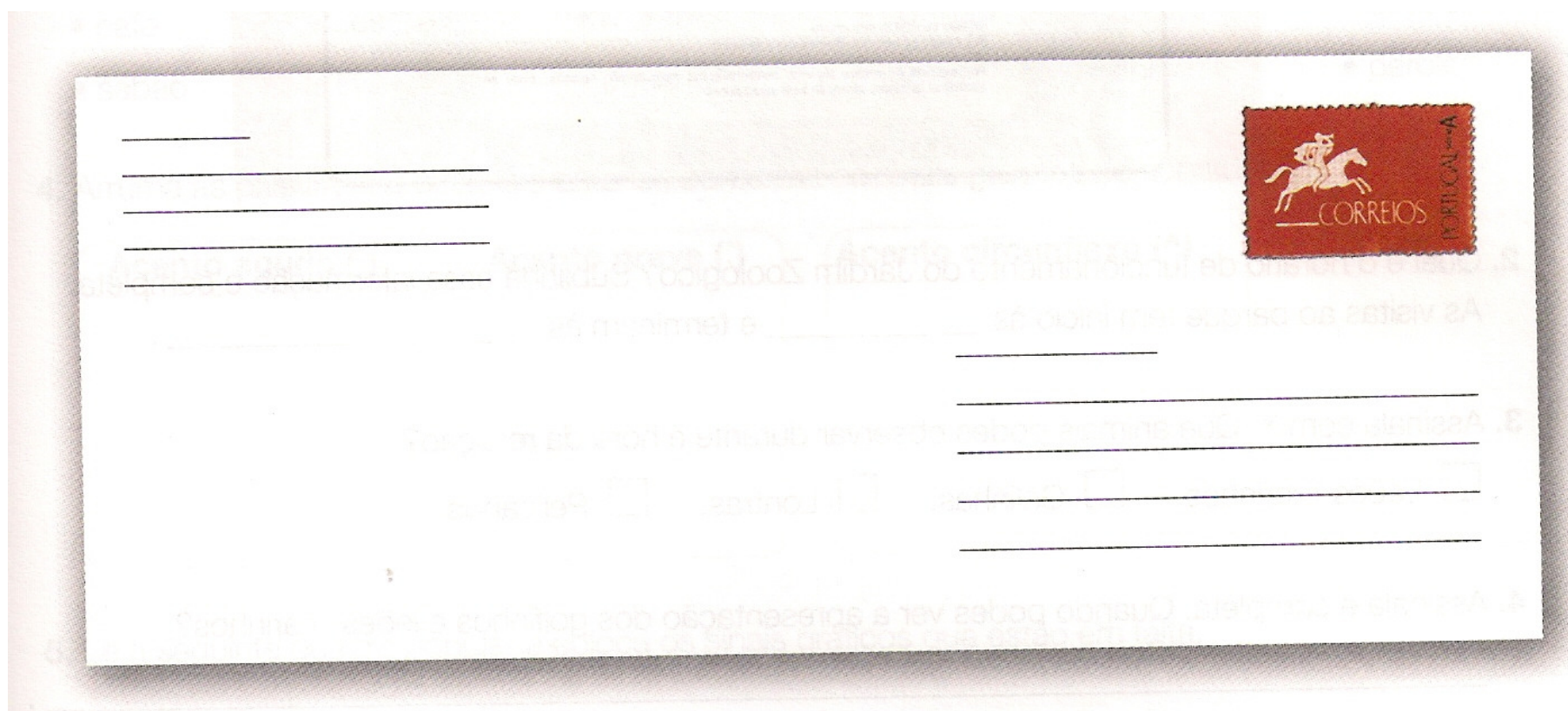
Remetente
(quem escreve)

Afonso João Marques
Rua Direita, n.º 51
4800-388 Guimarães

Inácio Gonçalves
Rua da Caridade, n.º 7
1150-091 Lisboa

Destinatário
(a quem se escreve)

Anexo 37 - O ENVELOPE



Anexo 38 - O REGISTO

AR CN 07 AR CN 07 AR

A preencher pelo Remetente
A remplir par l'expéditeur

Estação de depósito - Bureau de dépôt

Data - Date
18/3/2010

Destinatário (Nome e Morada) - Destinataire de l'envoi
Ganeises Madeira Rocha
Rua dos Descobrimentos, lot 3, fim do lago
7440-001

Tipo de Objecto Nature de l'envoi	☒ Registado - Recommandé	Valor Declarado Valeur Déclarée	☐ Importância - Montant
	☐ Encomenda - Colis	Contra Reembolso Remboursement	☐ Importância - Montant
	☐ Pessoal / Mão Própria <i>À Main Propre</i>	Vale de Correio Mandat de Poste	☐ Importância - Montant
	☐ Prova entrega <i>Livraison attestée</i>		

Este AVISO foi assinado
Cet AVIS a été signé

☐ Pelo Destinatário
Par le Destinataire

☒ Por pessoa a quem foi entregue
Par la personne a qui il a été livré

☐ Entregue - Remis

☐ Pago - Payé

Identificação de quem recebeu o objecto - Identification de la personne qui a reçu l'envoi

BI ou outro documento oficial
Carte d'identité ou autre document officiel

Nome legível - Nom lisible

Data e assinatura - Date et signature

ctt correios
CTT CORREIOS DE PORTUGAL, SA

AVISO DE RECEPÇÃO - de entrega
AVIS DE RECEPTION - de livraison
A.R.

Reservado à colagem da Etiqueta Código de Barras - Numéro

Devolver a - Renvoyer à

Prioritaire - Par avion

Nome - Morada, País e Código Postal

Raquel Dória
Rua da Adriado, lot 13, fim do
Mundo
7440 - 036

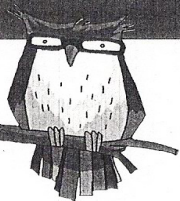
Marca do dia da estação
que devolve o aviso
*Timbre du bureau
renvoyant l'avis*

Ne rien inscrire ci-dessous

• Não escrever neste espaço •

Ne rien inscrire ci-dessous

Anexo 39 - O CERTIFICADO



CERTIFICADO

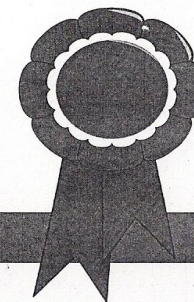
Serve este para certificar que _____

nascido(a) a _____ de _____ de _____,
na freguesia de _____, concelho de _____, distrito d _____
filho(a) de _____
e de _____,
residente em _____,
frequentando a escola de _____
em _____, completou com sucesso o estudo e a resolução
das actividades contidas no livro **GRAMÁTICA PRÁTICA**.

Data: _____

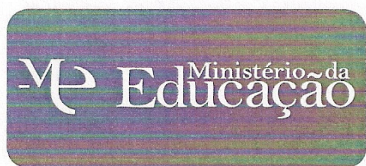
Assinatura _____

Professor/Pai / Mãe / Encarregado de Educação / Monitor/ Outros
(Riscar o que não interessa)



Destaca e emoldura este certificado como prova do sucesso da tua aprendizagem.

Anexo 40 - JUSTIFICAÇÃO DE FALTA



Escola

JUSTIFICAÇÃO DE FALTAS

Ex.^{mo} Senhor
Director de Turma

Aluno n.º _____
Ano _____
Turma _____

Nos termos do n.º 2 do Artigo 19.º da Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro, comunico a V. Ex.^a que o aluno

☐ não poderá / não pôde comparecer no dia ____ / ____ / ____ às seguintes disciplinas:

☐ não poderá / não pôde comparecer às aulas nos dias ____ / ____ / ____, ____ / ____ / ____
e ____ / ____ / ____;

☐ não poderá / não pôde comparecer às aulas de ____ / ____ / ____ a ____ / ____ / ____.

Justificação da ausência: _____

Solicito, por isso, a V. Ex.^a, que se digne considerar justificadas as respectivas faltas.

Documento(s) anexo(s) _____
_____, ____ de _____ de 20____.

O ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO,

Espaço reservado ao Director de Turma.

A JUSTIFICAÇÃO FOI ACEITE? SIM ☐ NÃO ☐

Data: ____ / ____ / ____

O DIRECTOR DE TURMA,

A não aceitação da justificação apresentada foi comunicada ao Enc. de Educ. em ____ / ____ / ____

OBS.: N.º 4 do Art.º 19.º da Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro – A justificação da falta deve ser apresentada previamente, sendo o motivo previsível, ou, nos restantes casos, até ao 3.º dia útil subsequente à verificação da mesma.

Anexo 41 - O REQUERIMENTO



REQUERIMENTO PARA PASSAGEM DE _____

Ex.^{mo} Senhor

(a) _____
filho de/encarregado de educação do aluno (b) _____
nascido em ____/____/____, na freguesia de _____
concelho de _____ solicita a V. Ex.^a se digne mandar
passar diploma/carta de curso/certidão discriminativa (b), comprovativa da frequência/conclu-
são (b) _____

Pede deferimento

_____, ____ de _____ de 20__

O requerente,

(a) Nome completo do aluno ou encarregado de educação.
(b) Riscar o que não interessa.

A PREENCHER PELOS S. A.

Informação	Despacho	N.º de recibo

Anexo 42 - O CERTIFICADO



ESTABELECIMENTO DE ENSINO/AGRUPAMENTO _____

CERTIFICADO

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO	
Nome completo _____	
natural d _____, concelho d _____, nascido em ____/____/____,	
filho de _____	
e de _____	
residente n _____ (Rua / Avenida / Praça)	Número ou lote _____ Andar _____
Localidade _____	Código Postal [][] - [][][]
SITUAÇÃO ESCOLAR DO ALUNO	
1. Frequenta o ____ .º Ano do Ensino Básico	
2. Concluiu com aproveitamento o ____ .º Ano do ^(a) _____ em ____/____/____,	
3. Cumpru nove anos de escolaridade obrigatória:	SIM ☐ ^(b) NÃO ☐ ^(b)
CONFIRMAÇÃO	
Confirmo as declarações constantes no(s) número(s) _____ ^(c) do presente certificado.	
O ^(d) _____	
____/____/____,	_____ (assinatura e selo branco ou carimbo)

^(a) 1.º ciclo do Ensino Básico / 2.º ciclo do Ensino Básico / Ensino Básico Mediatisado / 3.º ciclo do Ensino Básico

^(b) Assinalar com uma cruz.

^(c) Trancar o espaço não utilizado.

^(d) Nome do Órgão competente para o efeito.

Anexo 43 - O REQUERIMENTO da ASE



ACÇÃO SOCIAL ESCOLAR

Auxílios Económicos
Subsídios de Estudo/Isenção de Propinas

ANO ESCOLAR ____ / ____

Direcção Regional de Educação: _____

Nome do estabelecimento de ensino: _____

Estabelecimento de ensino que frequenta _____

Localidade _____

Concelho _____

Estabelecimento de ensino que irá frequentar _____

Localidade _____

Concelho _____

Nome do aluno _____

Data de Nascimento Ano Mês Dia _____ Natural da Freguesia _____

Concelho de _____

Nome do Pai _____

Nome da Mãe _____

Endereço do Agregado Familiar _____

Código Postal _____ Localidade _____

Nome do Encarregado de Educação _____

Endereço _____

Código Postal _____ Localidade _____

Ano que frequenta ____ Turma ____

Ano que irá frequentar ____

Informação do SASE _____ O Técnico

Informação do Director de Turma _____

_____ O Director de Turma

Capitação (C) _____

Capitação (C) = $\frac{R - (I + H + S)}{12 N}$

DESPACHO

O Presidente do Conselho Executivo/Director Pedagógico deliberou incluir o aluno no Escalão _____

com isenção de Propinas Data: ____ / ____ / ____

Sim ☐ Não ☐

Anexo 44 - FICHA de TRABALHO - 4
Grupos 3 e 4

Objectivos: - Conhecer a estrutura de uma carta

- Comunicar com os outros (amigos e familiares)
- Enunciar, verbalmente, 4 características de cada tipo de carta
- Identificar: - emissor – remetente e receptor - destinatário
- Redigir uma carta e preencher um envelope

1 – Lê a carta que a Leonor escreveu á tia Carolina.

Alter do Chão, _____

Tia Carolina,

Aqui vai uma cartinha para si. Sabe, na escola onde estou a praticar a escrita de cartas e aproveito para lhe enviar uma.

Os meus pais, o meu irmão e eu estamos bem, mas com saudades suas. Quando no vem visitar? Agora o tempo já está bom e o pai diz que é boa altura para vir passar aqui um fim-de-semana. O que diz?

Beijinhos de todos nós!

Leonor

2 – Ler com atenção o texto e responder:

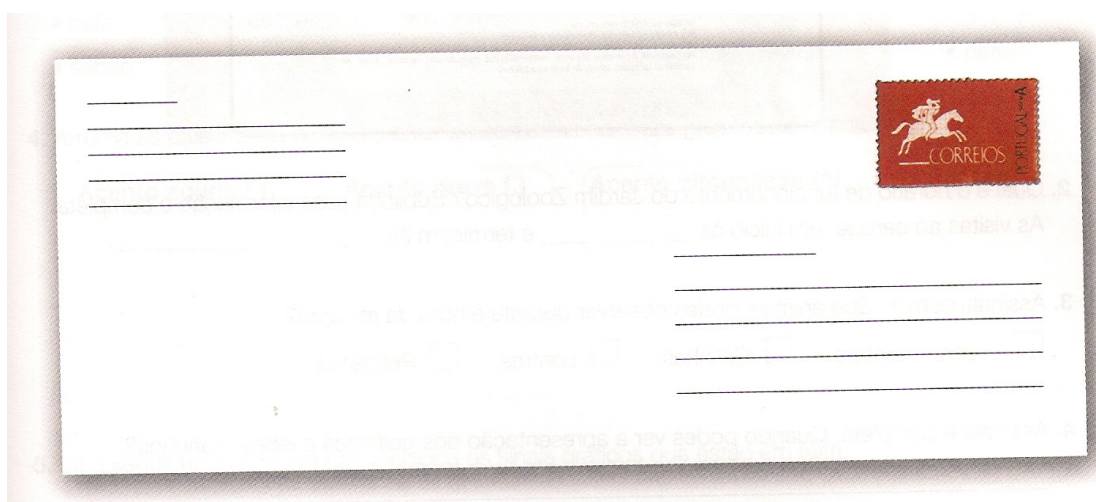
a) – Quem escreveu a carta? _____

b) – Quem vai receber a carta? _____

3 – Completar com as palavras remetente e destinatário.

A Leonor é a o _____ e a tia Carolina é a _____

4 – Pensem em alguém a quem queiram enviar uma carta e preencham o espaço do destinatário e do remetente, no local correcto.



5 – Descobrir na sopa de letras oito palavras do campo lexical de “Carta” e registá-las.

A	C	A	R	T	E	I	R	O	A	D	E
B	T	U	E	I	N	J	M	A	L	U	N
S	C	B	M	A	R	C	O	J	B	C	D
E	N	V	E	L	O	P	E	X	P	O	E
D	R	C	T	H	I	H	G	Q	O	R	R
P	E	S	E	L	O	Z	E	L	I	R	E
Q	D	J	N	G	A	E	X	M	Z	E	Ç
D	E	S	T	I	N	A	T	Á	R	I	Ó
P	E	F	E	T	U	O	V	N	R	O	T

ESTRUTURA DA CARTA

A carta

A **carta** é um texto escrito que obedece a algumas regras.

Cabeçalho
(local e data) →

Guimarães, 20 de Dezembro de 2006

Saudação inicial →

Olá Inácio,
As férias estão a ser fantásticas. Apesar do frio tenho-me divertido imenso. Já visitei locais muito interessantes e que me ajudaram a perceber melhor a História de Portugal.

Texto →
(assunto que se pretende tratar)

Despedida →

Até breve.
Um abraço do teu amigo,

Assinatura →

Afonso João

O **postal** apresenta uma estrutura parecida com a da carta, mas contém uma mensagem mais curta.

Guimarães, 20 de Dezembro

Inácio
Está tudo a correr tão bem que tenho pena que esteja a acabar...
Até breve.
Um abraço,
Afonso João



Para:
Inácio Gonçalves
Rua da Caridade, n.º 7
1150-091 Lisboa

O **envelope** tem de conter todos os elementos para que se identifique o remetente, o destinatário e a sua residência.

Remetente
(quem escreve)

Afonso João Marques
Rua Direita, n.º 51
4800-388 Guimarães



Inácio Gonçalves
Rua da Caridade, n.º 7
1150-091 Lisboa

Destinatário
(a quem se escreve)

LXXVI

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

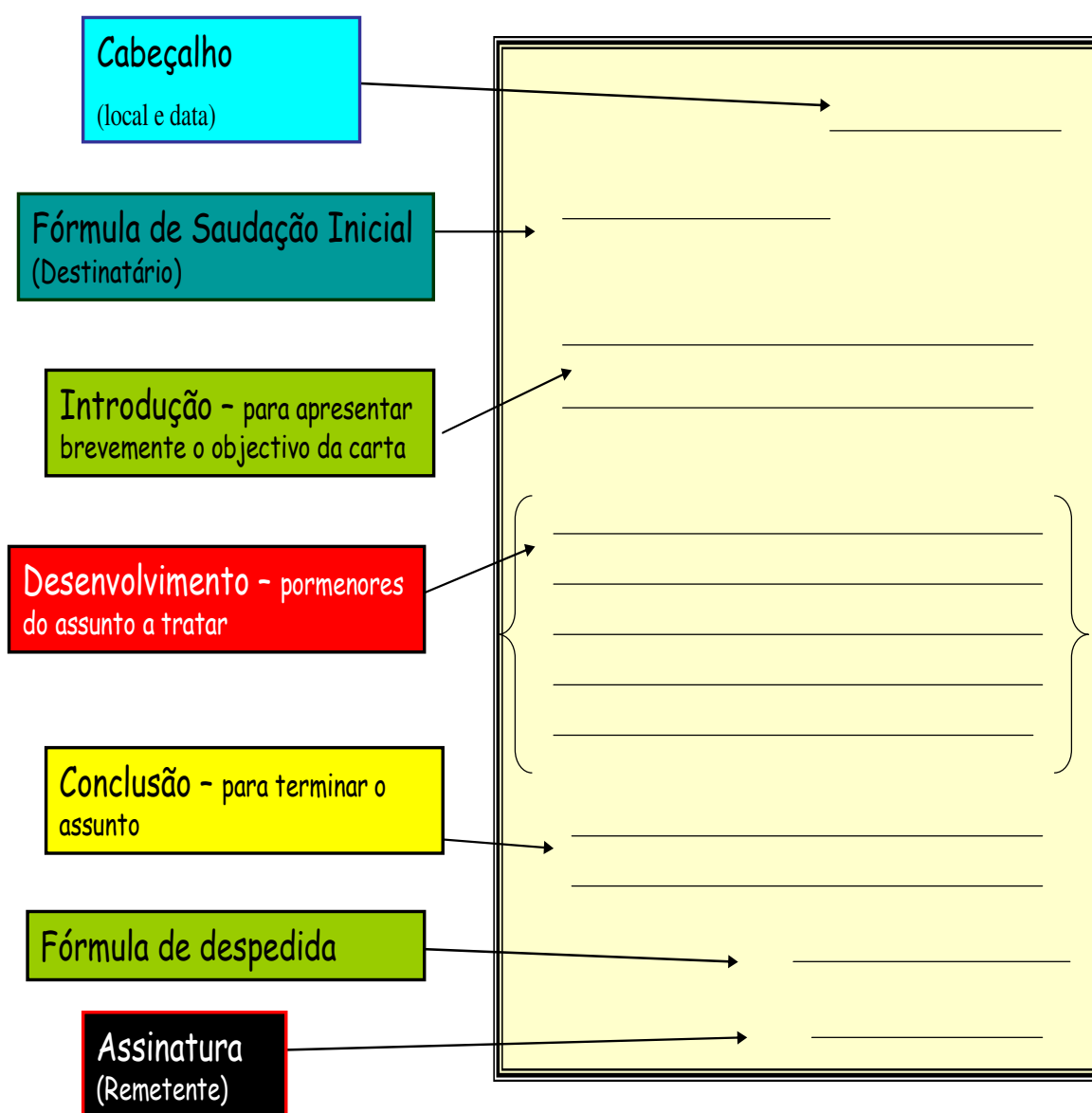
Anexo 45 - FICHA de TRABALHO - 5

Grupos 1 e 2

- Objectivos:** - Conhecer a estrutura de uma carta
- Comunicar com os outros (amigos e familiares)
 - Enunciar, verbalmente, 4 características de cada tipo de carta
 - Identificar: - emissor – remetente e receptor - destinatário
 - Redigir uma carta e preencher um envelope

A CARTA

A estrutura da CARTA



1 - Com base no esquema da Estrutura de uma Carta apresentado na página anterior, preencher os espaços em branco e, em seguida, compor o texto, ordenando as diferentes partes que constituem a Carta.

☐

☐

Até sempre, Branca de Neve. Como posso eu esquecer-te?

☐

É pouco e é muito, ao mesmo tempo, aquilo que tenho para dizer-te. Tu foste a minha princesa, a primeira clareira de luz no meio das minhas noites sem sono. Por tua causa deixei de gostar de madrastas, de príncipes conquistadores, de maçãs envenenadas, de bruxas e de anões vigilantes.

Eu queria-te só para mim, elegante, branca, meiga, vistosa, inteligente e sempre com um sorriso a disfarçar a tristeza do rosto. Mas tu eras do mundo da imaginação das crianças e dos adultos, da memória de muitas terras e muitos lugares.

Tive que me resignar. Não se pode ter uma princesa branca como a neve só para nós. Paciência. Continuo hoje a ver-te rodeada pelos teus pequenos guardiões, à espera de um príncipe galante que tarda em chegar.

☐

Espero que possas ler esta breve carta de amor longe dos teus sete anões - guardiões, que eu sei que passam a pente-fino tudo o que te chega às mãos, com receio que seja uma maçã envenenada ou coisa parecida, destinada a causar-te sofrimentos.

☐

Minha querida amiga.

☐

2 – Descobrir na sopa de letras 8 palavras do campo lexical de “Carta” e registá-las.

A	C	A	R	T	E	I	R	O	A	D	E
B	T	U	E	I	N	J	M	A	L	U	N
S	C	B	M	A	R	C	O	J	B	C	D
E	N	V	E	L	O	P	E	X	P	O	E
D	R	C	T	H	I	H	G	Q	O	R	R
P	E	S	E	L	O	Z	E	L	I	R	E
Q	D	J	N	G	A	E	X	M	Z	E	Ç
D	E	S	T	I	N	A	T	Á	R	I	O
P	E	F	E	T	U	O	V	N	R	O	T

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Anexo 46 - FICHA INFORMATIVA - 6

O CARTAZ



O cartaz é sem dúvida, um dos meios de comunicação visual mais utilizados, actualmente.

Muito antes da descoberta da imprensa usavam-se os **cartazes manuscritos** (por vezes feitos em madeira), que eram normalmente pregados na parede.

O grande desenvolvimento do cartaz **impresso** dá-se a partir do século XIX, como resultado de novos processos de impressão.

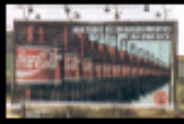



Para que serve um cartaz?

O Cartaz é um meio de comunicação muito poderoso na nossa sociedade que serve para divulgar uma mensagem.

Cada vez mais utilizado

Cada vez tem mais a dimensão

É colocado nos locais menos habitados ou mais habitados, nos locais mais inesperados, como em paragens de autocarro, nos interiores de cabines telefónicas, etc.



A sua função, antigamente, foi sobretudo a de **"anunciar"** produtos comerciais e industriais.

Passou depois a ser utilizado como meio de divulgação cultural ou de assuntos de carácter social e político.



Hoje em dia, o cartaz tem mais uma **função informativa e apelativa** (podendo estas coexistir ao mesmo tempo)

Transmite Informação:

- Cartaz comercial ou publicitário
- Cartaz informativo e didático

Informa e apela à adesão e participação:

- Cartaz cultural
- Cartaz social
- Cartaz político

Cartaz comercial ou publicitário

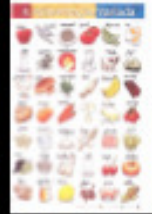
- É o cartaz que anuncia e divulga produtos, serviços e actividades lucrativas (sumos, gelados, automóveis, bancos, viagens, etc.)





Cartaz informativo e didático

- É o cartaz que tem como função comunicar mensagens para ensinar algo (mapas de cidades, cartazes com indicações técnicas, cartazes para o ensino, etc.)


Cartaz cultural

- É o cartaz que anuncia e divulga eventos e espetáculos culturais (exposições, espetáculos, festivais...)



Cartaz social

- É o cartaz que promove campanhas humanitárias ou informativas, denuncia questões que afetam a vida das pessoas (campanha para a doação de sangue, contra a droga, tabaco, poluição, etc.)



Cartaz político

- É o cartaz que promove campanhas e divulga ideias políticas através de comícios, manifestações, eleições, etc.)



Como fazer um Cartaz?

É importante aprender a realizá-lo de forma correta?

Fases da elaboração de um Cartaz:

- | | |
|-------------------------|-----------------------|
| 1 - O local de afixação | 2 - O formato |
| 3 - O tema | 4 - O texto - a letra |
| 5 - A imagem | 6 - A composição |
| 7 - A cor | |

1- O local de afixação

- Onde é colocado?
- Dimensões do cartaz?
- Qual o público a que se destina?
- Onde será colocado?



Ao contrário do livro, da revista e do jornal, o cartaz destina-se a ser lido e visto por muitos observadores em simultâneo.

Características

A sua dimensão não é pequena, mas sim grande. O seu destino é a parede.

Um cartaz que se destina a ser afixado no interior de um edifício deverá ser lido no topo do cartaz dos grandes espaços abertos.

O cartaz é lido sobre um suporte plano e de pouca duração, geralmente papel.

3- O Tema



O primeiro passo na criação de um cartaz é o da escolha do tema ou assunto a tratar.

Atenção: Cada cartaz deverá ter um único tema. Um cartaz com vários temas torna-se confuso e de difícil leitura.

2- O Formato

Habitualmente, o cartaz é rectangular, uma vez que o formato do papel e cartolinas, que lhe servem de suporte é também rectangular.



Existem porém várias formas de cartazes.



4- O Texto

Segue-se a escolha da mensagem ou título a partir do registo de frases relacionadas com o tema.



A mensagem deverá ser curta, sugestiva, clara, compreendida por todos e de fácil memorização um verdadeiro "slogan".

O tamanho das letras deve portanto diminuir, conforme se trata de título, texto ou legendas.

A cor das letras do título devem ser grossas, pintadas a cheio e de preferência da mesma cor.

Normalmente, num bom cartaz, o espaço ocupado pelo texto é menor que o da imagem.

É necessário escolher letras simples e fáceis de serem lidas.



5 - A Imagem



Há imagens **desenhadas**, **pintadas** ou obtidas por **colagem** de **fotografias** ou recortes de revistas.

O importante é que "leitor" do papel, e traduza bem a ideia que se quer transmitir.

Paralelamente à criação do texto, ou mesmo antes, deve surgir a seleção das **imagens**.

As imagens são muito importantes na transmissão da mensagem.

As **imagens** devem ser **grandes**, **sugestivas**, ocupar mais espaço que o texto e contribuir com a cor da cartolina.



6 - A composição

A "composição" é a distribuição dos vários **elementos** que vão constituir o cartaz na folha de papel (título, imagem, demais texto).

A **colocação dos elementos** depende da **mensagem** que se quer transmitir.

Em primeiro lugar, devemos saber **qual dos elementos deve ocupar o espaço mais dominante (texto ou imagem?)**.

O que achas que nosos cartazes tem mais importância:

- O texto?
- A imagem?
- Ou ambos?



Vamos observar e analisar alguns cartazes



Ao analisar o seu cartaz, já verificamos que:

- não tem muito texto
- a marca do produto mal se vê

No entanto, a imagem é muito apelativa e consegue transmitir a sua mensagem. Sabes qual é?



Se observares esse cartaz sobre a Sida, vês como imagem o símbolo feminino



Se invertemos o cartaz, vês como imagem um cemitério

Vamos observar e analisar alguns cartazes



Ao analisar o seu cartaz, já verificamos que:

- não tem muito texto
- a marca do produto mal se vê

No entanto, a imagem é muito apelativa e consegue transmitir a sua mensagem. Sabes qual é?

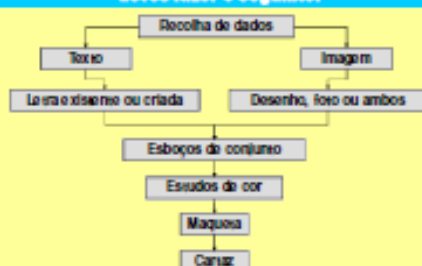


Se observares esse cartaz sobre a Sida, vês como imagem o símbolo feminino



Se invertemos o cartaz, vês como imagem um cemitério

Para elaborar um cartaz, deves fazer o seguinte:



Esperamos que tenhas entendido a **importância do cartaz** na época que vivemos, em que é fundamental a informação e comunicação.

Com este trabalho, procuramos ajudar e orientar-te na elaboração do próximo cartaz que pensares realizar.

- PowerPoint elaborado pelos docentes Francisco Rabaça Madeira e Maria do Céu Nabais para a disciplina de Língua Portuguesa

- Agrupamento de Escolas do Alter do Chão

Abril de 2010

Anexo 47 - FICHA de TRABALHO - 6

Grupos 1 e 2

- Objectivos:** - Utilizar o **Cartaz** como meio de comunicação
- Aplicar as regras de composição de um Cartaz
 - Identificar diferentes tipos de Cartaz
 - Reconhecer a utilidade de um Cartaz
 - Elaborar um Cartaz de forma eficaz

Data: 13 de Abril de 2010

Docentes: Francisco Rabaça Madeira e Maria do Céu Nabais

O **cartaz** é um exemplo de um texto informativo breve que exprime diferentes intenções de comunicação (informar, convencer, sensibilizar, alertar) e que se destina a um determinado público (crianças, idosos, população em geral ...).

1 – Observa o cartaz e responde:

- a) – Há um elemento que chama a atenção.
Que elemento é esse?

b) - O que se pretende com este cartaz?



- c) – A quem se destina a informação por ele transmitida?

A

2 – Observa cada um dos cartazes (A, B, C) e preenche a grelha, assinalando a(s) quadrícula(s) adequada(s).



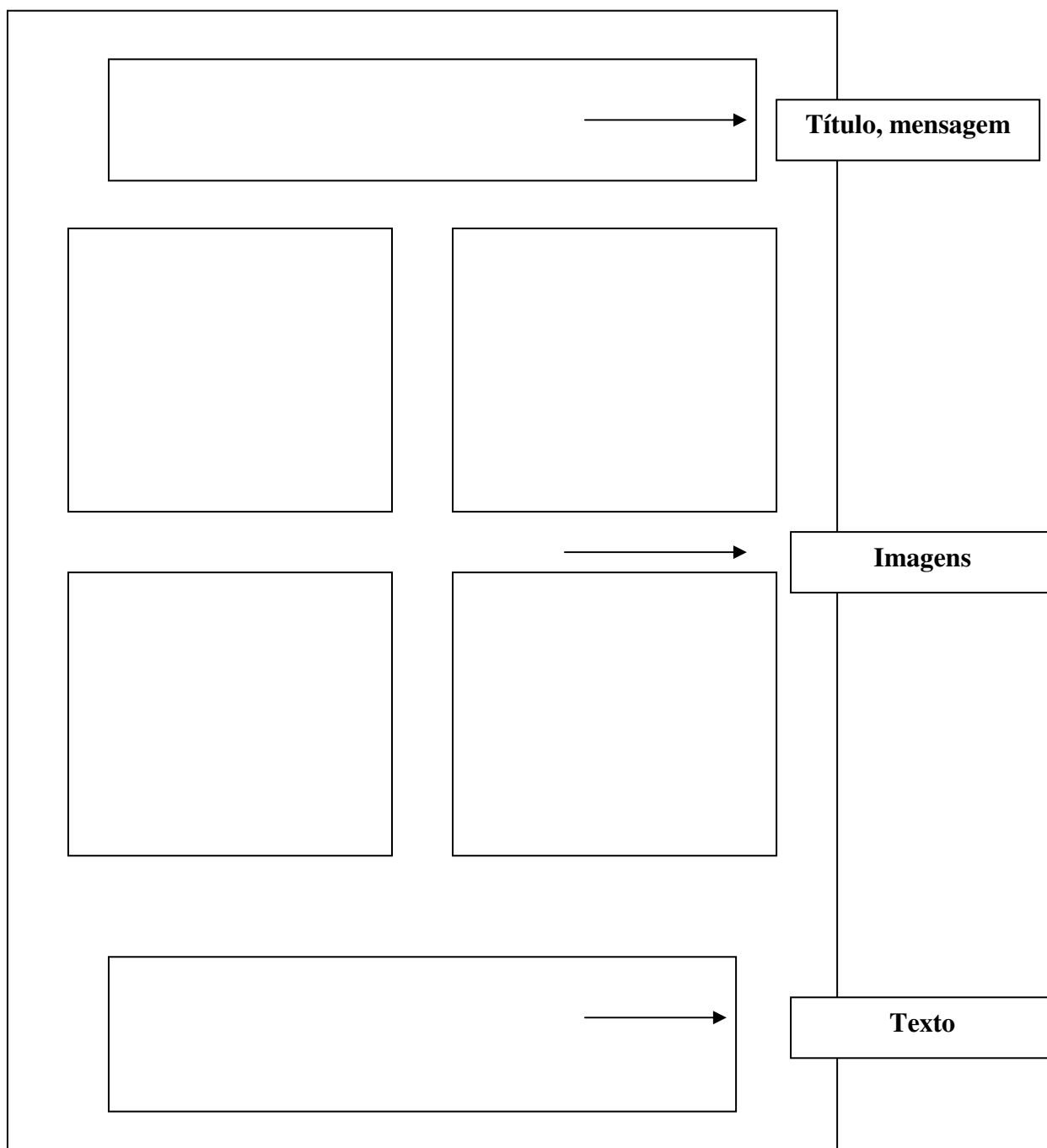
B



C

Intenção de Comunicação					Destinatários			
	Informar	Convencer	Sensibilizar	Alertar	crianças	adultos	idosos	Público em geral
A								
B								
C								

Composição de Cartaz



Anexo 48 - FICHA de TRABALHO - 7

Grupos 3 e 4

Objectivos: - Utilizar o **Cartaz** como meio de comunicação

- Aplicar as regras de composição de um Cartaz
- Identificar diferentes tipos de Cartaz
- Reconhecer a utilidade de um Cartaz
- Elaborar um Cartaz

Data: 13 de Abril de 2010

Docentes: Francisco Rabaça Madeira e Maria do Céu Nabais

A publicidade procura atrair a atenção do público (receptores), de forma a “vender”, isto é, a convencer as pessoas de uma determinada ideia ou a adquirirem um determinado produto. Observa o **cartaz publicitário**.



A Imagem

1 – O que representa a imagem do cartaz?

2 – O que nos faz sorrir nesta imagem?

O Texto

Lê as duas frases do cartaz.

1 – Que sentimento exprimem elas: alegria, dúvida, ternura, raiva?

2 – A linguagem é acessível. Porquê?

3 – Diz as frases em voz alta, procurando exprimir esse sentimento.

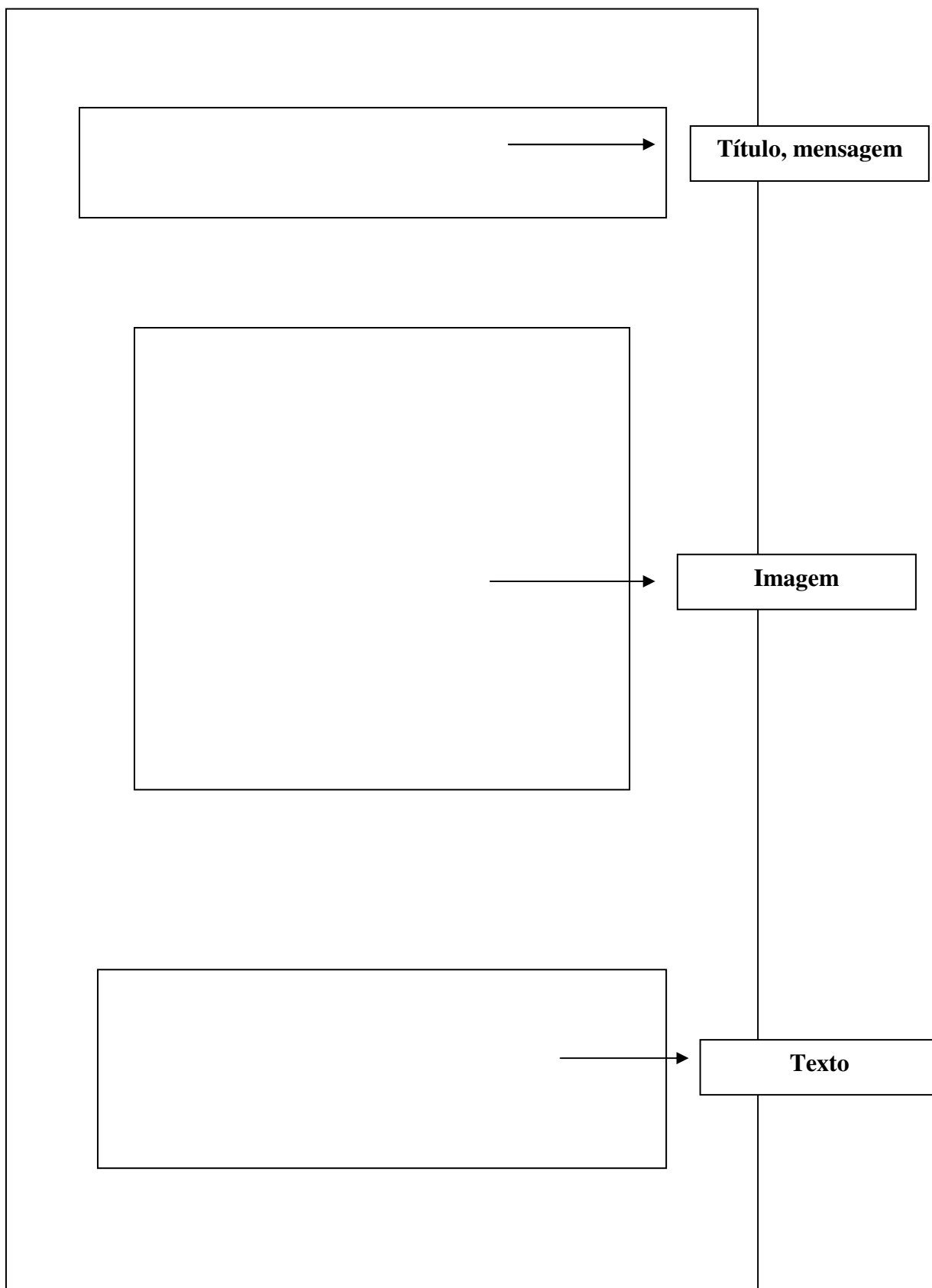
Relação da imagem com o texto

1 – O que se destaca mais no cartaz: a imagem ou o texto? Porquê?

2 – Que relação existe entre o texto e a imagem?

3 – Que ideia ou produto pretende vender este cartaz?

Composição de Cartaz



Anexo 49 - FICHA de TRABALHO - 8

Grupos 1 e 2

Objectivos: - Utilizar o **Convite/Recado/Aviso** como meio de comunicação

- Transmitir uma informação/conselho útil.
- Reconhecer a utilidade de um Convite/Recado/Aviso
- Simular a elaboração de um Convite/Recado/Aviso

O **convite** é um texto curto que obedece a um esquema (estrutura) referindo o acontecimento, o local, a data, a hora e o nome da pessoa (ou entidade) que convida.

O **convite** informa sobre a nossa vontade de que a pessoa a quem o dirigimos esteja presente num determinado acontecimento.

By: www.gemeas-martinho.pt/to

Eu _____ faço anos dia
____/____/____ e festejo-os contigo no
dia ____/____/____. A minha grande
festa vai ser na/o _____.

Como eu
sou grande fã das Gêmeas
Martinho, envio-te este convite
muito colorido com uma foto delas.
Espero que apareças.

Contactos: _____ Beijinhos da: _____

Para: _____
De: _____

1 – Imaginem que vão convidar um amigo(a) para uma festa de anos. Preenchem o texto do convite para a festa.

Nome de quem convida _____ tem o prazer de convidar
Nome do convidado _____ para a sua festa de anos
que se realizará no dia ____ de _____, às ____ h ____
em/no _____.

Rua _____, n.º _____
Localidade _____ Telef. _____ Telem. _____
Agradeço confirmação até ao dia ____/____/____ R.S.F.F.

Data e horário da festa
Local onde se realiza a festa
Responda se faz favor

2 – Elaborem um **convite**, solicitando a comparência dos encarregados de educação numa festa a realizar na escola. Não se esqueçam de referir a data, o horário, o local onde se vai realizar, quem convida e o Programa da festa.

		<i>Programa</i>
_____		_____
_____	_____ h _____	_____
_____	_____ h _____	_____
_____	_____ h _____	_____
_____	_____ h _____	_____
_____	_____ h _____	_____
_____	_____ h _____	_____

O **aviso** é um texto informativo curto que é por vezes ilustrado. A ilustração é importante em avisos relacionados com situações perigosas, pois permite que todos percebam rapidamente a mensagem, mesmo que não saibam ler. Normalmente o aviso é afixado num local bem visível para informar as pessoas que o vêem e lêem. Tem como objectivo transmitir uma informação útil, um conselho ou mesmo uma chamada de atenção. Na sua elaboração devem ser considerados os seguintes aspectos:

- título curto; - texto curto (ilustrado ou não); - mensagem simples e compreensiva

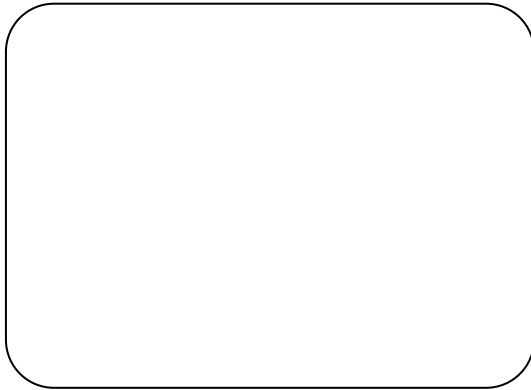
3- Observa o aviso e escreve uma mensagem relacionada com cada uma das imagens.



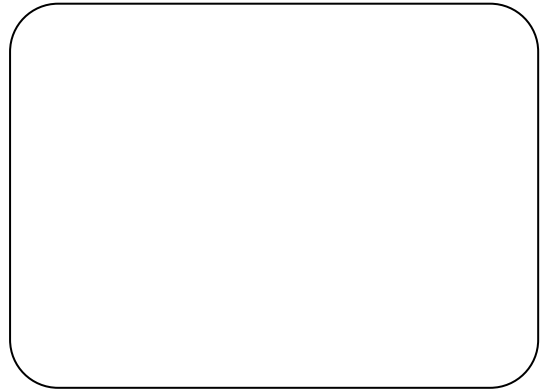


4– Elabora um aviso para cada uma das situações indicadas.

a) Avisa que para protecção das pessoas deve este local encontra-se sob vigilância de um circuito fechado de televisão



b) Avisa a população da tua terra que separar o lixo para poder ser reciclado



O **recado** é uma mensagem curta. É uma informação que se quer dar a alguém.

5 – A mãe do Ricardo saiu quando ele ainda estava a dormir. Escreveu-lhe a dizer onde tinha ido e a que horas voltava. Imagina o recado e escreve-o.

<i>David</i>	
---------------------------------	---

6 – O José Pedro estava muito feliz com uma coisa que lhe tinha acontecido e queria dar a notícia ao irmão Francisco. Como o Francisco estava fora, deixou-lhe um recado em cima da cama. O que seria?

<i>Fixe!</i> <i>José Pedro</i>
--

7 – Lê os seguintes textos e analisa as diferenças entre eles.

a)

Joana

Estás convidada para
a minha festa de anos que vai ser
em minha casa, no próximo sábado,
às 15 horas.
Posso contar contigo?

Beijinhos
Rita

c)

AVISO

Avisam-se todos os alunos
desta escola que amanhã
não haverá aulas,
por ser feriado municipal.

b)

Avó

Hoje eu tenho nataçãõ
e venho mais tarde.

Beijinhos.

Rui

d)

- ✓ uma régua
- ✓ dois cadernos
- ✓ lápis de cor
- ✓ papel de seda
- ✓ uma folha de cartolina
- ✓ cola
- ✓ uma tesoura

8– Faz as ligações.

- Um aviso é o texto _____
- Um convite é o texto _____
- Uma lista é o texto _____
- Um recado é o texto _____

*Cartoon
da
Semana
do
Ambiente*

Data: 20 de Abril de 2010

Docentes: Francisco Rabaça Madeira e Maria do Céu Nabais



Anexo 50 - FICHA de TRABALHO - 9

Grupos 3 e 4

Objectivos: - Utilizar o Convite/Recado/Aviso como meio de comunicação

- Transmitir uma informação/concelho útil.
- Reconhecer a utilidade de um Convite/Recado/Aviso
- Elaborar um Convite/Recado/Aviso

O **convite** é um texto curto que obedece a um esquema (estrutura) referindo o acontecimento, o local, a data, a hora e o nome da pessoa (ou entidade) que convida.

O **convite** informa sobre a nossa vontade de que a pessoa a quem o dirigimos esteja presente num determinado acontecimento.



1 – Imaginem que vão convidar um amigo(a) para uma festa de anos. Preenchem o texto do convite para a festa.

Nome de quem convida _____ tem o prazer de convidar

Nome do convidado _____ para a sua festa de anos

que se realizará no dia ____ de _____, às ____ h ____

em/no _____

Rua _____, n.º _____

Localidade _____ Telef. _____ Telem. _____

Agradeço confirmação até ao dia ____/____/____ R.S.F.F.

Legendas:

- Nome de quem convida
- Nome do convidado
- Data e horário da festa
- Local onde se realiza a festa
- Responda se faz favor

2 – Faz uma lista, organizada por datas, dos aniversários de pessoas da tua família.

Nome		Data de Aniversário

O **aviso** é um texto informativo curto que é por vezes ilustrado. A ilustração é importante em avisos relacionados com situações perigosas, pois permite que todos percebam rapidamente a mensagem, mesmo que não saibam ler. Normalmente o aviso é afixado num local bem visível para informar as pessoas que o vêem e lêem. Tem como objectivo transmitir uma informação útil, um conselho ou mesmo uma chamada de atenção. Na sua elaboração devem ser considerados os seguintes aspectos:

- título curto; - texto curto (ilustrado ou não); - mensagem simples e compreensiva

3- Observa o aviso e escreve uma mensagem relacionada com cada uma das imagens.





4 – Elabora um aviso para cada uma das situações indicadas.

a) Avisa os encarregados de educação que amanhã o refeitório não funciona porque está em obras.

b) Avisa que é proibida a entrada de animais num supermercado.

5 – Imagina um **aviso** do professor para os pais e escreve-o.

O **recado** é uma mensagem curta. É uma informação que se quer dar a alguém.

6 – A Ana deixou um recado para a sua amiga Sara porque já era tarde e não podia esperar por ela. Por que não poderia a Ana ter esperado? Imagina e escreve o recado.

<i>Sara</i> <i>Tive de</i> _____ _____	 Ana
--	---

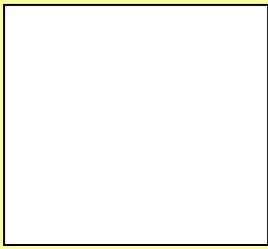
7 – O Tiago recebeu um telefonema que era para dar um recado ao pai. Como foi para a escola antes de o pai chegar, deixou-lhe o recado escrito. Quem teria telefonado? Para quê?

_____ _____ _____	_____
--	--------------

8 - Imagina que vai abrir um Restaurante na localidade onde vives. Lê o primeiro anúncio e inventa outro para o dono do Restaurante utilizar.

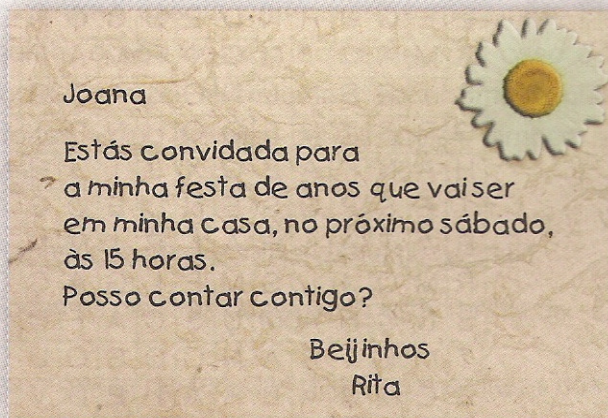
RESTAURANTE	
Precisa para Alter do Chão	
	- Cozinheiros/as - Copeiro/a - Empregados/as de mesa
Resposta por escrito para Apartado 1111	

RESTAURANTE	

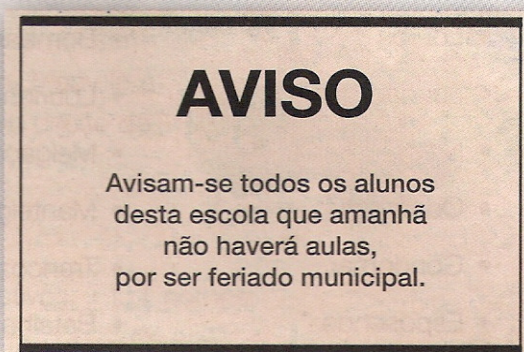
	- _____ - _____ - _____ - _____

9 – Lê os seguintes textos e analisa as diferenças entre eles.

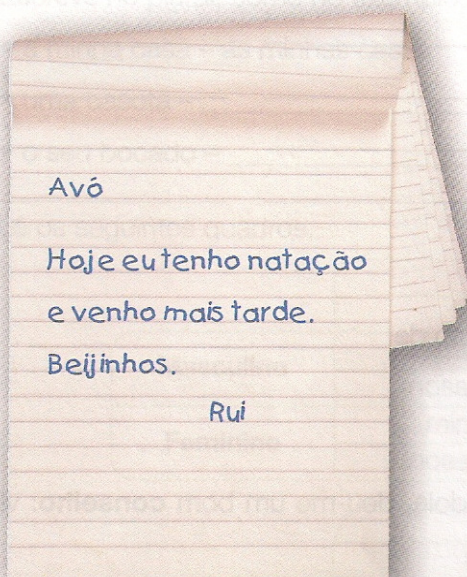
a)



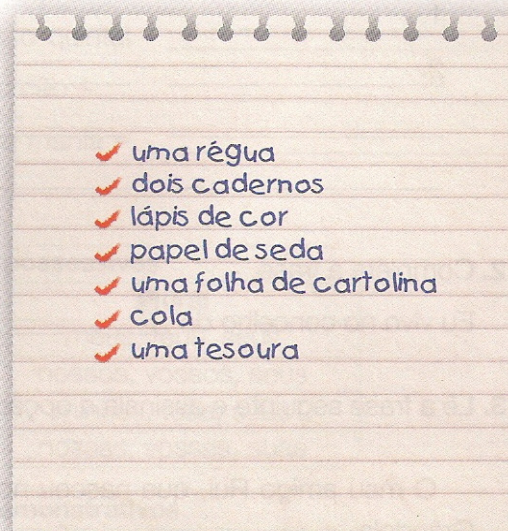
c)



b)



d)



10 – Faz as ligações.

O texto a) é *

* um aviso.

O texto b) é *

* uma lista.

O texto c) é *

* um convite.

O texto d) é *

* um recado.

*Cartoon
da
Semana
do
Ambiente*

Data: 20 de Abril de 2010

Docentes: Francisco Rabaça Madeira e Maria do Céu Nabais



A PONTUAÇÃO



Pontuação

- Os sinais de pontuação podem ser classificados em dois grupos:
- 1º sinais que marcam as pausas (vírgula, ponto, ponto e vírgula)
- 2º sinais que marcam a melodia, entoação (dois pontos, ponto de interrogação, ponto de exclamação...)

Pontuação

- 1º Sinais que marcam as pausas
- A vírgula marca uma pausa de pequena duração. Usa-se não só para separar elementos de uma oração, mas também orações de um só período.
- No interior da oração, a vírgula serve:
- Para separar elementos que exercem a mesma função sintática, quando não vêm unidos pelas conjunções e, ou e nem. Ex: *A sua frente, a sua boca, o seu riso, as suas lágrimas enchem-lhe a voz de formas e cores.*

Pontuação

- Para separar elementos que exercem funções sintáticas diversas:
- Isolar o aposto: *Alice, a menina, estava feliz.*
- Isolar o vocativo: *Que ideias tristes, minha senhora!*
- Isolar complemento circunstancial de lugar: *Lá fora, a chuva cai.*

Pontuação

- Entre orações, emprega-se a vírgula:
- Separar orações coordenadas assindéticas. Ex: *Subiram ao sótão, desceram à cave, espreitaram no poço.*
- Antes da conjunção adversativa mas. Ex: *Não era velha, mas parecia nunca ter sido novo.*
- Isolar as orações subordinadas relativas explicativas. Ex: *O Loas, que tinha relações sobrenaturais, diagnosticara um espírito.*

Pontuação

- Toda a oração ou termo de oração de valor meramente explicativo pronunciam-se entre pausas; **por isso, são isolados por vírgulas na escrita.**
- Os termos essenciais e integrantes da oração ligam-se uns com os outros sem pausa; **não podem, assim, ser separados por vírgula.**

Pontuação

- O **ponto** assinala a pausa máxima da voz. Usa-se para indicar o término de uma oração declarativa.
- O **ponto e vírgula** pode marcar o fim de uma frase, mas também se usa para separar elementos de uma enumeração; corresponde-lhe também uma pausa mais ou menos longa.

Pontuação

- ≠ **Sinais que marcam a melodia**
- Os **dois pontos** usam-se para introduzir uma citação ou para anunciar uma enumeração ou explicação
- O **ponto de interrogação** usa-se no fim de qualquer interrogação directa.
- O **ponto de exclamação** usa-se no final de um enunciado exclamativo (espanto, surpresa, alegria, entusiasmo, cólera, dor, súplica)

Pontuação

- As **aspas** usam-se:
 - No início e fim de uma citação para distingui-la do resto do contexto;
 - Para sobressair estrangeirismos, arcaísmos, neologismos;
 - Para marcar o título de uma obra;
 - Para realçar ironicamente uma palavra ou expressão.

Pontuação

- Os **parênteses** usam-se para intercalar num texto qualquer indicação acessória, seja uma explicação dada, uma reflexão, um comentário, uma nota emocional.
- Os **parênteses rectos** usam-se na transcrição de texto alheio, em que o autor intercala observações próprias e para isolar uma construção internamente já separada por parênteses.

Pontuação

- O **travessão** serve para:
 - indicar, nos diálogos, a mudança de interlocutor;
 - Isolar, num contexto, palavras ou frases.
- Ex: *-Acho – e retomou o discurso – que já assustámos muito o nosso jovem!*

Pontuação

- LEIENDA DA PONTUAÇÃO**
- **VÍRGULA** – pausa curta, separa os elementos de uma enumeração, o sujeito, o vocativo, os elementos circunstanciais, frases intercaladas, frases exclamativas, frases interrogativas e coordenadas...
 - **PONTO E VÍRGULA** – pausa maior que a da vírgula, usa-se para separar períodos...
 - **PONTO FINAL** – encerra um período representando um pensamento completo.
 - **DOIS PONTOS** – pausa menor, podem introduzir uma fala ou uma citação.
 - **ASPAIS** – colocam-se antes e depois de palavras ou frases intercaladas, indicando um texto estrangeiro ou uma citação.
 - **PONTO DE INTERROGAÇÃO** – indica o sentido próprio da pergunta directa.
 - **PONTO DE EXCLAMAÇÃO** – indica o sentimento das palavras que fazem alegria, dor, surpresa, admiração, indignação...
 - **TRAVESSÃO** – no diálogo, indica a mudança de interlocutor. Também isola palavras ou expressões no texto.
 - **ASPAS** – representam uma citação, podem ser utilizadas para citar um texto.
 - **PARÊNTESES**
 - **INCRÊSCITOS** – indicam uma informação suplementar, uma nota emocional ou uma observação.

Anexo 52 - FICHA de TRABALHO - 10

Objectivos:

- Identificar os sinais de pontuação	- Escrever de forma correcta
- Aplicar os sinais de pontuação segundo regras	- Reconhecer a utilidade da pontuação
- Aplicar os sinais auxiliares de escrita;	- Ler correctamente
- Reconhecer as diferentes formas de pontuação num texto.	

Para representar o movimento vivo da língua oral (melodia e entoação), a língua escrita serve-se da **pontuação**. Os **sinais de pontuação** são importantes para se compreender bem o que queremos dizer. A falta de um ponto final, ou até de uma vírgula, pode ser suficiente para que as outras pessoas tenham dificuldade em compreender a mensagem escrita.

Sinais de Pontuação

Sinal	Utilização
Ponto (.)	Usa-se no final de uma frase, indicando que o sentido está completo e nas abreviaturas (Dr., Exa., Sr.); marca uma pausa longa.
Vírgula (,)	Marca uma pequena pausa. É usada para separar: o oposto; o vocativo; o atributo; os elementos de um sintagma não ligados pelas conjunções e , ou , nem ; as orações relativas; as orações intercaladas; as orações subordinadas e as adversativas introduzidas por mas , contudo , todavia e porém .
Ponto e vírgula (;)	Sinal intermédio entre o ponto e a vírgula que indica que a frase não está finalizada. Usa-se: em frases constituídas por várias orações, algumas das quais já contêm uma ou mais vírgulas; para separar frases subordinadas dependentes de uma subordinante;
Dois pontos (:)	Marcam uma pausa e anunciam: uma citação; uma fala; uma enumeração; um esclarecimento; uma síntese
Ponto de interrogação (?)	Usa-se no final de uma frase interrogativa directa e indica uma pergunta
Ponto de exclamação (!)	Usa-se no final de qualquer frase que exprime sentimentos, emoções, dor, ironia e surpresa
Reticências ...	Marcam uma interrupção na frase indicando que o sentido da oração ficou incompleto
Travessão —	Marca o início e o fim das falas das personagens, no diálogo para distinguir cada um dos interlocutores
Parênteses ()	Marcam uma observação ou informação acessória intercalada no texto
-- Hífen	Usa-se para unir palavras compostas.
Aspas « »	Usam-se para delimitar citações; para referir títulos de obras; para realçar uma palavra ou expressão

Formas de Relevo

Itálico : é um tipo de letra inclinada; usa-se nos títulos dos livros, filmes, ... ou para destacar palavras de um texto.

Sublinhado : usa-se para destacar partes ou palavras de um texto.

Negrito : usa-se para destacar partes ou palavras de um texto

1 – Escreve o sinal de pontuação que existe em cada uma das seguintes frases:

- a) Sininho ... _____ b) (Sininho) _____
c) « Sininho » _____ d) —Sininho _____

2 – Nas seguintes frases todos os sinais de pontuação estão trocados. Corrige-os.

- a) Onde deixaste o meu caderno. _____
b) Olha. Rosa ; gostava que ficasses em casa? _____
c) Avancei lentamente? Parei e: depois de respirar fundo: abri a porta?

d) Tinha tido um barco, era de papel: um dia veio uma chuva grossa e o barco naufragou.

3 – A pontuação é tão importante num texto que pode mudar-se por completo o sentido.

Ex: Não estou interessado na compra. Não! Estou interessado na compra.

Faz a pontuação dos textos das alíneas a) e b) de maneiras diferentes de modo a obteres textos com sentidos diferentes. O número de frases pode variar.

- a) Quero comprar um automóvel potente não tenho medo de altas velocidades.

- b) Posso comprar uma televisão com este dinheiro não tenho de pagar a renda da casa.

4 – Faz a pontuação das seguintes frases.

- a) Olá ____ estás bem ____ b) ____ Ó Ana, onde vais ____ Vou à natação ____
b) Eu comprei muito material ____ um lápis ____ uma régua ____ um caderno ____

5 – No texto que se segue, coloca os sinais de pontuação adequados nos locais assinalados. Usa a letra maiúscula quando for necessário e faz os devidos parágrafos.

Texto

Um lavrador recebeu a visita de um compadre que lhe vinha pedir emprestado um burro para fazer uma viagem o lavrador disse-lhe o burro saltou a cerca do quintal e não o consegui apanhar por isso não te empresto o animal nesse momento o burro pôs-se a zurrar mas compadre como é que o bicho anda solto e eu o oiço a zurrar no quintal o lavrador respondeu-lhe que homem és tu que acredita mais na voz de um burro do que na minha

6 – Nas frases que se seguem faltam vírgulas. Reescreve as frases, colocando-lhes as vírgulas que faltam.

a) - Pai que é aquilo? _____

b) Nunca nunca fizeste nada? _____

c) A primeira menina ficou com as rosas a segunda menina ficou com as violetas a terceira menina ficou com uma laranja. _____

7 – Indica nas frases o valor das reticências e escolhe entre as hipóteses: **A** ou **B**

A – Expressam hesitação que traduz uma emoção.

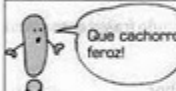
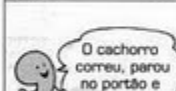
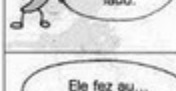
B – Expressam uma interrupção da fala.

- a) Está lá? Bom dia, eu ... _____
- b) Eu não sou doido ... Eu vi bem ... Eu vi ... _____
- c) Ainda estou com frio nas pernas ... _____
- d) Tive tanto medo ... _____
- e) Atenção! A porta vai ba ... ! _____

8 – Assinala com X as opções correctas.

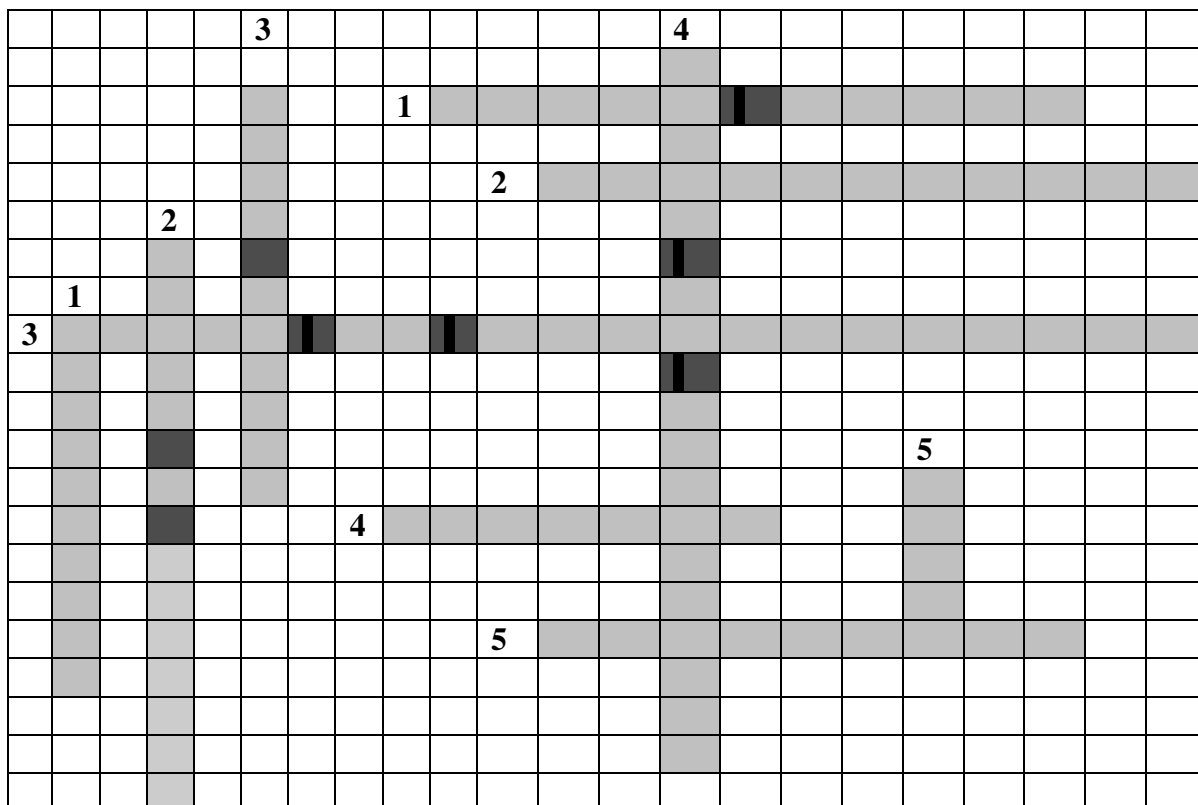
- a) O travessão serve para: ____ introduzir cada uma das falas. ____ interromper as falas.
- b) As reticências servem para: ____ parar a enumeração dos materiais. ____ interromper uma frase.

c) Os dois pontos servem para: ____ introduzir o diálogo. ____ iniciar a enumeração dos materiais.

Observe:		
		Indica que a frase terminou.
		Indica uma pergunta.
		Indica surpresa, admiração, espanto.
		Indica uma pausa na leitura. Na escrita é usada: • nas datas; • nos endereços; • nas seqüências.
		Podem indicar: • um som que se prolonga; • um pensamento que não foi completado.

9 – Completa o crucigrama.

Horizontais : 		Verticais : 
1 – Assinala o fim da frase.		1 – Intercalam uma explicação, um comentário.
2 – Deixam a frase inacabada.		2 – Pausa maior do que a vírgula mas menor do que o ponto final.
3 – Usa-se para perguntar.		3 – Usam-se antes de uma enumeração ou citação.
4 – Separa elementos de uma enumeração. Pausa curta.		4 – Exprime admiração.
5 – Usa-se antes da fala de uma personagem		5 – Empregam-se no princípio e no fim de uma citação.



10 – Na sopa de letras, descobre na horizontal nomes de sinais de pontuação.

A C L J V I R G U L A E D E P I Z G V O R
P O N T O F I N A L A O F Q B O H N P A B
B P O N T O E V I R G U L A U A M S D W
P O N T O D E E X C L A M A Ç Ã O P R G
P O N T O D E I N T E R R O G A Ç Ã O U



11 – Para cada sinal encontrado, escreve uma frase em que o utilizes.

Data: 27 de Abril de 2010

Docentes: Francisco Rabaça Madeira e Maria do Céu Nabais

Anexo 53 - FICHA de TRABALHO - 11

A DIVA



Abre o armário onde guarda os vestidos dos seus concertos, entra e viaja pelo mundo, Lisboa, Londres, Paris, Rio de Janeiro, Nova Iorque, Sidney, Tóquio, Amesterdão, Cidade do Cabo, Munique, Toronto, Buenos Aires,...

Pousa as mãos estragadas pela idade, pelas noites mal dormidas, pelos excessos, nas sedas, nas rendas e cetins, nos veludos que guardam ecos de auditórios cheios, aplausos calorosos e aromas idos; cada um guarda uma história de amor, uma entrega, uma paixão; paixão pelo público, pela música.

Pára no vestido negro, vê o grande teatro da capital a transbordar de gente que grita o seu nome, honras de Estado que celebram sessenta anos de carreira, sobre o vestido repousa a medalha de ouro de mérito cultural que a fizera embaixadora da cultura da pátria que um dia a

amara.

Olhando o vestido, afagando o brilho da medalha nas suas mãos, sente-se traída, abandonada.

Desde o dia em que o vestira, não ouvira mais palmas, deixara de escutar o seu nome, como as dezenas de homens a quem se entregou de corpo e alma, sempre com o mesmo fogo, também o seu público, o seu grande amor a quem um dia dera tudo, a abandona.

Sente-se traída, a mesma dor do abandono, das paixões, dos homens que saciaram os seus desejos com a sua fama e a sua riqueza. Sente-se utilizada mais uma vez, aquela medalha é a prova disso, é o ramo de rosas vermelhas do homem que faz o sacrifício de dormir com ela para aceder ao seu dinheiro, é um país que se prostitui e utiliza aquela a quem chamou prostituta, aquela que a ele se entrega, para se promover nos quatro cantos do mundo.

Entretanto, esquecida e só, sente falta do calor do público, de ouvir a sua voz na rádio e na televisão, enquanto o vestido negro repousa no seu regaço e se ri dela.

Apesar dos seus quase oitenta anos sente as dores da traição e do abandono como na sua juventude.

Nesse fogo de dor e angústia, sai com o vestido negro entre os dedos enrugados e vai em busca de uma tesoura. O vestido ri-se dela cada vez mais alto, em gargalhadas de escárnio e nas palmas que ecoam e sobem de tom.

Palmas, não pode viver sem elas, não pode viver sem o amor do público.

Encontra a tesoura grande, senta-se na cama e prepara-se para cortar o vestido, fazê-lo em pedaços tantos como as palmas que com ele recebeu. O vestido guarda as memórias, as palmas que quer ouvir, não pode viver sem elas. Empunha a tesoura, vestido no colo, espeta-a no coração.

No dia seguinte a sua voz faz-se ouvir na rádio e na televisão, os seus discos voltam a vender para lucro daqueles que sempre se souberam aproveitar da sua entrega, enquanto uma multidão chora e aplaude a grande diva pela última vez.

Publicada por Músico Guerreiro Etiquetas: Vidas Reais

Conto Tradicional - «OS TRÊS CONSELHOS»

Um pobre rapaz tinha casado, e para arranjar a sua vida, logo ao fim do primeiro ano teve de ir servir uns patrões muito longe. Ele era assim bom homem, e pediu ao amo que lhe fosse guardando na mão o dinheiro das soldadas. Ao fim de uns quatro anos já tinha um par de moedas, que lhe chegava para comprar um alforge, e quis voltar para casa. O patrão disse-lhe:

– Qual queres, três bons conselhos que te hão-de servir para toda a vida, ou o teu dinheiro?

– Ele, o dinheiro é sangue, como diz o outro.

– Mas podem roubar-to pelo caminho e matarem-te.

– Pois então venham de lá os conselhos.

Disse-lhe o patrão:

– O primeiro conselho que te dou é que nunca te metas por atalho, podendo andar pela estrada real.

– Cá me fica para meu governo.

– O segundo, é que nunca pernoites em casa de homem velho casado com mulher nova. Agora o terceiro vem a ser: nunca te decidas pelas primeiras aparências.

O rapaz guardou na memória os três conselhos, que representavam todas as suas soldadas; e quando se ia embora, a dona da casa deu-lhe um bolo para o caminho, se tivesse fome; mas que era melhor comê-lo em casa com a mulher, quando lá chegasse. Partiu o homenzinho do Senhor, e encontrou-se na estrada com uns almocreves que levavam uns machos com fazendas; foram-se acompanhando e contando a sua vida, e chegando lá a um ponto da estrada, disse um almocreve que cortava ali por uns atalhos, porque poupava meia hora de caminho. O rapaz foi batendo pela estrada real, e quando ia chegando a um povoado, viu vir o almocreve todo esbaforido sem os machos; tinham-no roubado e espancado na quilha. Disse o moço:

– Já me valeu o primeiro conselho.

Seguiu o seu caminho, e chegou já de noite a uma venda, onde foi beber uma pinga, e onde tencionava pernoitar; mas quando viu o taverneiro já homem entrado, e a mulher ainda frescalhuda, pagou e foi andando sempre. Quando chegou à vila, ia lá um reboiço; era que a Justiça andava em busca de um assassino que tinha fugido com a mulher do taverneiro que fora morto naquela noite. Disse o rapaz lá consigo:

– Bem empregado dinheiro o que me levou o patrão por este conselho.

E picou o passo, para ainda naquele dia chegar a casa. E lá chegou; quando se ia aproximando da porta, viu dentro de casa um homem, sentado ao lume com a sua mulher! A sua primeira ideia foi ir matar logo ali a ambos. Lembrou-se do conselho, e curtiu consigo a sua dor, e entrou muito fresco pela porta dentro. A mulher veio abraçá-lo, e disse:

– Aqui está o meu irmão, que chegou hoje mesmo do Brasil. Que dia! E tu também ao fim de quatro anos!

Abraçaram-se todos muito contentes, e quando foi a ceia para a mesa, o marido vai a partir o bolo, e aparece-lhe dentro todo o dinheiro das suas soldadas. E por isso diz o outro, ainda há quem faça bem.

Anexo 55 - FICHA INFORMATIVA - 8

Objectivos:

- Expandir a comunicação: leitura e escrita
- Interpretar textos
- Classificar personagens
- Identificar as categorias da narrativa
- Identificar os momentos da narrativa
- Reconhecer tipos de narrador

A leitura

O que é ler?

Ler é descodificar e compreender uma mensagem escrita.

Tipos de leitura

Quando lêes um texto só para ti, estás a fazer uma **leitura silenciosa**. Na aula, tens muitas vezes de ler em voz alta: estás a fazer uma **leitura expressiva**.

Quando lêes, podes fazer uma primeira leitura rápida, percorrendo com o olhar toda a página, demorando-te um pouco mais no título e no primeiro e último parágrafos.

Podes fazer uma segunda leitura, mais atenta, tentando perceber as informações dadas, sublinhando as ideias-chave ou tomando notas.

Sempre que lêes um texto, de acordo com um guião, fazes uma **leitura orientada**.

Como tu estás a aprender a ser um técnico da língua, precisas por vezes de consultar o dicionário, a gramática, o prontuário, uma enciclopédia ou outras obras que te ajudem numa pesquisa. Estás, assim, a praticar a **leitura para informação e estudo**.

Quando lêes uma obra nos teus tempos livres, sem intenção de estudo, saboreando-a, estás a fazer uma **leitura recreativa**.

Texto narrativo

- Um texto narrativo conta uma história localizada no espaço e no tempo e encadeada de forma lógica. Pode falar de acontecimentos reais ou imaginários.

A pessoa que imagina e escreve a história é o seu **autor**; o ser que este inventa para contar, narrar a história é o **narrador**.



- Por vezes, o narrador é uma das personagens: chama-se, por isso, **narrador presente**.
Ex: “Quando **eu** era pequenina, a **minha** mãe contava- **me** histórias.”

Quando não participa na história, limitando-se apenas a contá-la na 3ª pessoa, é um **narrador ausente**. Ex: “Os alunos **voltaram** para o colégio. **Estavam** com saudades”.

- O **texto narrativo** pode dividir-se em três **momentos** :

- Introdução ou situação inicial.
- Desenvolvimento ou complicação.
- Conclusão ou desfecho.

- A parte do texto narrativo que refere a sequência dos acontecimentos ou acções é a **narração**. A caracterização dos espaços e das personagens é a **descrição**.

Por vezes, o autor recorre também ao **diálogo** entre as personagens.

- As **acções** classificam-se em:

- acções principais - São essenciais para o desenrolar da história;
- acções secundárias - Não têm importância para o desenrolar dos acontecimentos.

- As acções localizam-se: - no espaço (onde); - no tempo (quando).

As **personagens** são os seres imaginados pelo autor para viver os vários acontecimentos. Agem, realizam as acções e classificam-se em:

- personagens principais ou protagonistas - Têm o papel central na acção.
- personagens secundárias - Têm menor importância na narrativa.
- figurantes - estão presentes mas não intervêm nos acontecimentos da história.

- A descrição de uma personagem designa-se por **retrato**.

- O **retrato físico** descreve o aspecto da personagem.
- O **retrato psicológico** descreve a maneira de ser da personagem.

Os **momentos da narrativa** correspondem à introdução, ao desenvolvimento e à conclusão.

A introdução corresponde ao início da história. É aqui que ficamos a conhecer a personagem principal, onde e quando se passa a história e do que trata a acção.

O desenvolvimento é a parte em que se conta a história, propriamente dita, ou seja, é onde se conta a sequência dos acontecimentos, onde conhecemos as outras personagens e por que situações elas passam.

A conclusão é o fim da história. É onde ficamos a saber o que acontece às personagens.

Mas nem sempre isso acontece! Às vezes não sabemos como acaba a história.

Quando isso acontece dizemos que se trata de uma narrativa aberta (quando não sabemos o que acontece às personagens... o leitor é que imagina o seu fim). A narrativa fechada é quando ficamos a saber como termina a história.

Anexo 56 - FICHA de TRABALHO - 13

Objectivos:

- Expandir a comunicação: leitura e escrita
- Interpretar textos
- Classificar personagens
- Identificar as categorias da narrativa
- Identificar os momentos da narrativa
- Reconhecer tipos de narrador



"Era um vez um rapaz que morava numa casa no campo. Era uma casa pequena e branca, com uma chaminé muito alta por onde saía o fumo da lareira, que no Inverno estava sempre acesa, e que seria para cozinhar e para aquecer a casa."

Miguel Sousa Tavares, *O Segredo do Rio*,
Oficina do Livro, 2004

1 - Baseando-te no excerto acima transcrito indica:

- O tipo de narrador _____
- A personagem de quem se fala _____
- Onde irá decorrer a acção _____
- Quando decorre a acção _____

2 - Lê atentamente:

"Era uma vez uma bruxinha que andava sempre muito triste.

Essa tristeza devia-se ao facto de não conseguir voar em cima de uma vassoura: via as suas colegas passearem-se nas nuvens e ela via-as cá debaixo.

Um dia, chorando à beira de um rio, avistou um pássaro muito grande que se dirigia voando na sua direcção:

- Por que choras? - perguntou ele.
- Sinto-me muito só porque não sei voar e não posso brincar com as minhas amigas bruxinhas. Eu bem tento, mas a minha vassoura não se mexe.
- Se quiseres, não precisas de vassoura. Eu levo-te a ver o mundo lá de cima. Anda ver como é belo e como a gente se sente livre.

E assim foi: a partir daquele dia a bruxinha deixou de chorar porque encontrou um amigo que a levou através do céu."

Elvira Rodrigues

2.1 - Assinala os momentos, indicando os parágrafos desta narrativa.

- a) - Introdução _____
- b) - Desenvolvimento _____
- c) - Conclusão _____

Data: 6 de Maio

Docentes: Francisco Rabaça Madeira e Maria do Céu Nabais

Anexo 57 - FICHA TRABALHO - 14

Objectivos:

- Expandir a comunicação: escrita e leitura
- Apreender o sentido de um texto
- Contar/recontar histórias, factos
- Produzir textos
- Responder a questionários

Produção de Texto

Tal como acontece com a leitura, a escrita também se aprende. Mas não basta aprenderes os processos e as técnicas da produção de textos. Para seres um bom escritor, deves praticar regularmente a escrita. Também há outro dado muito importante para aprenderes a escrever bem: é ler, ler, ler ... ler até mais não!

Tipos de escrita

- **Escrita lúdica** - textos imaginativos que escreves por gosto.
- **Escrita por modelo** - textos que te obrigam a conhecer determinadas técnicas, como uma **carta**, uma **entrevista**, um **reconto**, um **resumo**.

Alguns textos são só para ti, como os poemas pessoais e o teu diário. Outros são para partilhar com os teus colegas e amigos e, ... quem sabe, para um dia os publicares e dares a conhecer a outros leitores.

Etapas na produção de um texto

Para que o teu texto resulte sempre bem deves seguir as seguintes etapas:

- 1 - Escolhe o **destinatário do teu texto**, isto é, a pessoa para quem o vais escrever.
- 2 - Escolhe **o que queres escrever** no teu texto.
- 3 - Escolhe o **tipo de texto** que mais se adapta ao que queres transmitir.
- 4 - Organiza as tuas ideias em **parágrafos**.
- 5 - Escolhe a **linguagem** adaptada ao teu leitor.
- 6 - Faz um **rascunho** para o teu texto.
- 7 - **Relê** o teu trabalho com atenção. Se necessário, corrige:
 - a colocação dos parágrafos; - a construção das frases; - a ortografia; - a pontuação.
- 8 - **Enriquece** o teu texto com:
 - recursos expressivos; - vocabulário diversificado e adequado.
- 9 - Cuida da **apresentação** do texto, passando-o a limpo:
 - Com letra legível. - Sem erros de ortografia. - Respeitando as margens.
 - Assinalando com espaço o início de cada parágrafo. - Sem riscos nem borrões.
- 10 - **Apresenta o teu trabalho** aos teus colegas.

Agora vais escrever um pequeno texto.

1 – Imagina uma história (acontecimento, facto, evento, ou uma outra qualquer situação).

2 – Tenta contá-la de modo a despertar curiosidade nos colegas dos outros grupos:

- Organizando a sequência das ocorrência / episódios / incidentes da história (acontecimento, facto, evento).
- Descrevendo os locais da acção.
- Descrevendo as personagens.
- Utilizando uma linguagem correcta e expressiva.
- Introduzindo diálogo sempre que ponhas as personagens a falar.

3 – Dá um título ao teu trabalho.

Instruções:

- Respeita o que é pedido.
- Escreve um número mínimo de 15 e um máximo de 20 linhas.
- Faz um rascunho a lápis.
- Revê com cuidado o rascunho e faz as correcções necessárias.
- Copia o texto com letra bem legível.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal blue ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is a small dark smudge or mark near the top center of the page.

Data: 11 de Maio

Docentes: Francisco Rabaça Madeira e Maria do Céu Nabais

Anexo 58 - FICHA de TRABALHO - 15

Objectivos:

- Expandir a comunicação: escrita e leitura
- Apreender o sentido de um texto
- Contar/recontar histórias, factos
- Produzir textos
- Responder a questionários

Lê o seguinte texto e responde às questões.

A Raposa e as Uvas

Num dia quente de Verão, uma Raposa vagueava por um pomar. Aproximou-se de um cacho de uvas madurinho que tinha sido produzido por uma alta videira.

"É precisamente aquilo que vai satisfazer a minha sede"! - murmurava a Raposa. Recuou alguns passos, iniciou uma corrida e um salto e falkhou o ramo. Recuou novamente um, dois, três, saltou, mas sem qualquer sucesso. Repetiu os gestos e saltou para o que desejava mas, por fim, desistiu.

A raposa continuou a caminhada de nariz no ar: "tenho a certeza de que os Bagos de uva são ácidos" - resmungou ela.

In More Reading Comprehension, Varied Subject Matter Cambridge, Educators Publishing Service, Inc.

1 - O que significa "bagos ácidos"? Escolhe a opção.

- a) Uvas verdes.
- b) Uvas que acabaram com a sua sede.
- c) Não gostar ou criticar aquilo que não se consegue fazer.
- d) Incapaz de conseguir o que quer.

2 - Que lição podes retirar desta história? _____

3 - Escolhe uma das opções para dizeres qual a ideia principal.

- a) A raposa queria satisfazer a sua sede comendo algumas uvas.
- b) A raposa vagueava por um pomar.
- c) A raposa continuou a sua caminhada, de nariz no ar.
- d) A raposa não conseguiu saltar muito alto.
- e) A raposa só tentou uma vez apanhar as uvas.



4 - Marca cada frase de verdadeira (V) ou falsa (F).

a) Era um dia quente de Verão	a)
b) Estava uma tarde esplêndida.	b)
c) A Raposa não conseguiu apanhar as uvas, porque não se esforçou muito.	c)
d) A Raposa não apanhou as uvas, porque não conseguia chegar-lhes.	d)
e) A raposa tentou uma vez apanhar as uvas.	e)
f) A Raposa tentou várias vezes apanhar as uvas.	f)

5 - Numera as seguintes frases pela ordem em que aparecem no texto.

- a) Um cacho de uvas estava mesmo maduro, na videira. ☐
- b) Por fim, a Raposa teve de desistir da sua tentativa de apanhar as uvas. ☐
- c) A raposa vagueava por um pomar. ☐
- d) Ela continuou a caminhada, de nariz no ar. ☐
- e) Recuando alguns passos, a Raposa iniciou uma corrida e saltou. ☐
- f) Ela disse: "Tenho a certeza de que estão ácidas". ☐

6 - Qual é a lição de moral desta história?

- a) É fácil desdenhar daquilo que não se consegue alcançar. ☐
- b) Lamenta-te sempre, se não conseguires alcançar o que desejas. ☐
- c) Se persistires, conseguirás sempre o que desejas. ☐

7 - Escreve a letra da definição correcta, no espaço ao lado da palavra respectiva.

- | | |
|--------------|--|
| ___ vaguear | a) dizer a si próprio de forma suave e pouco nítida. |
| ___ pomar | b) uma pequena quantidade ou pedacinho de comida. |
| ___ trepar | c) um lugar onde árvores de fruta crescem ou são cultivadas. |
| ___ elevado | d) prazer convidativo e prometedor. |
| ___ saciar | e) seguir a direcção do tronco de uma planta. |
| ___ murmur | f) andar devagar, passear. |
| ___ passo | g) uma passada dada ao andar. |
| ___ atraente | h) muito alto. |

8 - Escreve um parágrafo onde utilizes duas palavras da lista anterior.

Data: 11 de Maio

Docentes: Francisco Rabaça Madeira e Maria do Céu Nabais

Anexo 59 - FOLHETO de DICIONÁRIO - Grupo 1

O que é um Dicionário?

Para que serve um dicionário?

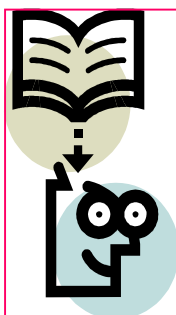
Um dicionário é o conjunto de palavras de uma Língua, ordenadas alfabeticamente com os seus diferentes significados.

Dá-nos as seguintes informações:

- a grafia correcta; - a Ciência em que se relaciona
- a classe gramatical - as aceções (significados)
- a Ciência em que se relaciona- a língua de origem
- as aceções (significados)

No entanto, nenhum dicionário contém todas as palavras de uma língua.

Este guia vai ensinar-te como deves consultar um dicionário. Mas primeiro vais conhecer os principais tipos de dicionários que existem.



Gerais
De antónimos
Enciclopédicos
De rimas
Analógicos
Semânticos
Bilingues
Etimológicos
De sinónimos
De provérbios
Monolingues

1 - INTRODUÇÃO

Se é a primeira vez que estás a consultar um dicionário, começa por ler a introdução. Muitas vezes na Introdução podes encontrar instruções e explicações sobre o modelo do dicionário, que te vão ajudar na tua consulta.

2 - AS PALAVRAS

As palavras (entradas) são colocadas por ordem alfabética.

Escolhe-se o significado da palavra que melhor se adequa à frase onde o vamos colocar.

Ex. "... Alvo lençol" – Não nos serve o substantivo "ponto de mira", mas sim o adjetivo "branco".

Há algumas **regras** na apresentação das palavras:

- O substantivo é-nos apresentado no grau normal, no singular e no masculino;
- O adjectivo aparece no grau normal, masculino e singular;
- O verbo é apresentado no infinitivo.

3 - PALAVRAS - GUIA

Quando abres o dicionário, no cimo de cada página estão as palavras - guia que indicam quais a primeira e a última palavra entradas dessa página. Nestas duas páginas, a primeira entrada é a palavra logística e a última entrada é a palavra loja.

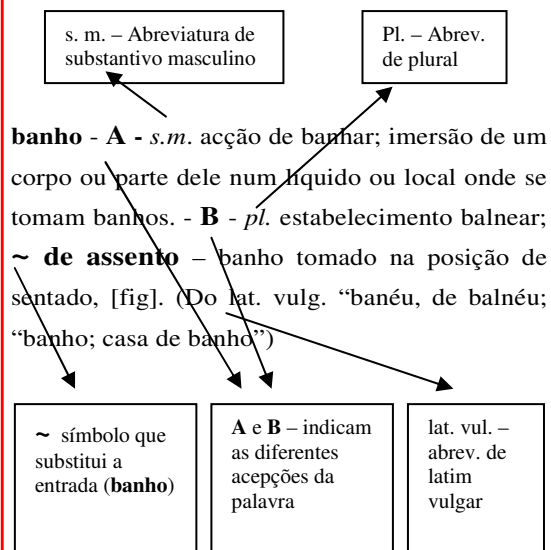
4 - AS ABREVIATURAS

Para não se repetirem várias vezes as mesmas palavras, usam-se abreviaturas. A lista de abreviaturas aparece geralmente, junto da introdução, logo no início do dicionário. Eis algumas:

Abreviatura	Descrição
adj.	adjectivo
adv.	advérbio; adverbial
conj.	conjunção; conjuncional
def.	definido
demo.	demonstrativo
f.	feminino
interj.	interjeição
loc.	locução
m.	masculino
pl.	plural
pess.	peçoal
pref.	prefixo
prep.	preposição
pron.	pronomo; pronominal
s.	substantivo
sing.	singular
v.	verbo

5 - INTREPERTAR UMA ENTRADA

Repara na entrada da palavra “banho”



6 - GUIA DE UTILIZAÇÃO

Praticamente todos os dicionários têm no seu início um Guia de Utilização. Deverás lê-lo com atenção, pois aí são explicados alguns dos sinais que aparecem junto das palavras e que respeitam à sua etimologia, análise morfológica, categoria gramatical, etc.

7 - DICIONÁRIOS ELECTRÓNICOS

Com o desenvolvimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação, surgiu uma novidade no mundo dos dicionários: os dicionários electrónicos. Estes podem ter como suporte um CO- ROM ou um DVD, ou estarem disponíveis na Internet. Ficam aqui alguns exemplos disponíveis na Net:

- Dicionário da Língua Portuguesa On-line. Personalizável, inclui um corrector ortográfico, gramática da língua portuguesa, conjugador de verbos.

Acesso às palavras mais pesquisadas.

<http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx>

- Dicionário da Porto Editora On-Line

<http://www.portoeditora.pt/dol/>

8 - GLOSSÁRIOS

É o conjunto de vocábulos organizados alfabeticamente por tema, área científica ou técnica.

- Podes organizar um glossário relativo a cada visita de estudo ou a cada museu que visitares. Ex

Arte Popular (trabalhos agrícolas): eira, cortiço, colmeia, ancinho, foice, malho, roca, etc

Planetário (astronomia): telescópio, firmamento, constelação, planeta, estrela, astro, Zodíaco, equinócio, solstício, horizonte, etc.

GUIA PRÁTICO

COMO CONSULTAR UM DICIONARIO

**Agrupamento de
Escolas de Alter
do Chão**

Alunos do 8ºB

Disciplina: **Língua Portuguesa**

Grupo 1

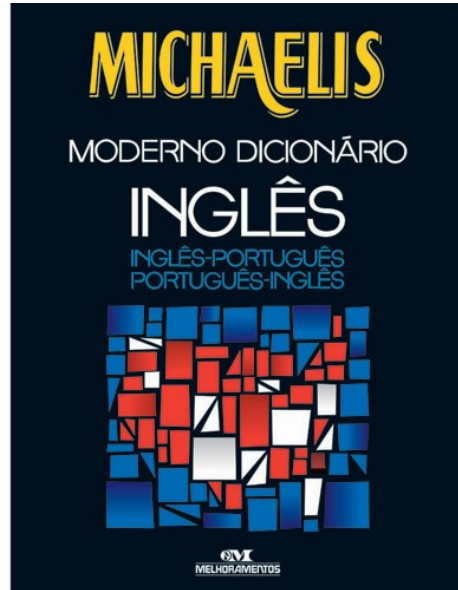
Miguel Romão
Mónica Monteiro
Sara André

Anexo 60 - FOLHETO de DICIONÁRIO - Grupo 2

O QUE É UM DICIONÁRIO

*Um **dicionário** é uma compilação de palavras ou de vocábulos de uma língua, quase sempre dispostos por ordem alfabética e com a respectiva significação ou a sua versão em outra língua.*

Cada dicionário possui classificações em harmonia com objectivos e finalidades didácticas aos quais se compromete abranger.



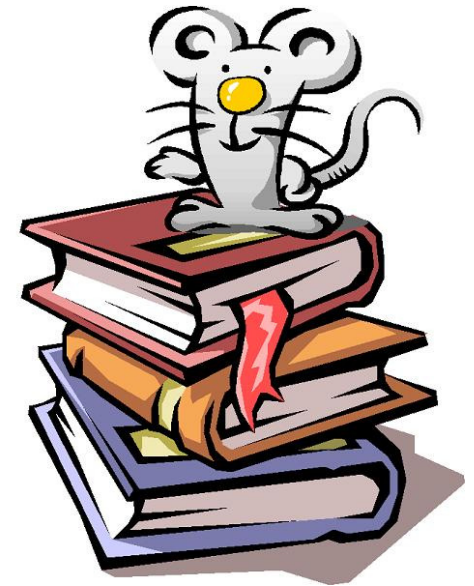
DISCIPLINA DE

Língua Portuguesa

Ano lectivo: 2009/2010

Turma do 8º B

O DICIONÁRIO



GRUPO 2:

- Gonçalo Pedro
- Raquel Silva
- Carla Araujo

PROF: FRANCISCO RABAÇA

UTILIZAÇÃO Do Dicionário

Cada dicionário tem, muitas vezes, a sua organização e as suas finalidades discriminadas num prólogo, o qual deve ser bem analisado.

As informações sobre a língua no seu conjunto são objecto dos dicionários gerais, léxicos e enciclopédicos.



PRINCIPAIS FUNÇÕES

- *Definir o significado das palavras e sua apresentação ortográfica.*
- *Informar a etimologia das palavras, fornecendo explicações quanto à origem (latim, grego, árabe, alguma outra língua antiga ou de alguma língua estrangeira moderna).*
- *Assegurar a categoria gramatical da palavra (substantivo, verbo, pronome) e outros aspectos gramaticais (género, número).*
- *Auxiliar, como forma de instrumento, o estudo de uma língua estrangeira.*
-

TIPOS DE DICIONÁRIOS

- **Dicionários gerais da língua:**
são de versão extensa ou com adaptação a usos escolares. Possuem um considerável número de palavras, definidas em várias acepções e significados.
- **Dicionários etimológicos:**
fornecem a origem de cada palavra através de sua formação e evolução.
- **Dicionários de sinónimos e antónimos:**
definem o significado das palavras mediante equivalências ou afinidades (palavras sinónimas) e significados opostos (palavras antónimas).
- **Dicionários analógicos:**
reúnem as palavras por campos semânticos, ou por analogia a uma ideia. Geralmente não são dispostos em ordem alfabética.
- **Dicionários temáticos:** organizam vocabulários específicos de determinada ciência, arte ou actividade técnica.
Exemplos: Dicionário de Comunicação, de Astronomia e Astronáutica.

Anexo 61 - FICHA INFORMATIVA - 9

Objectivos:

- Seleccionar a informação essencial num dicionário
- Aplicar as regras de consulta do dicionário
- Elaborar um Panfleto / Guia Prático para consulta do Dicionário
- Consultar o dicionário
- Reconhecer a utilidade do dicionário
- Aumentar o prazer pela leitura

O dicionário é um precioso instrumento de trabalho na aprendizagem de qualquer língua. O dicionário está organizado alfabeticamente e, normalmente, é consultado para se conhecer o significado desta ou daquela palavra, mas o facto é que se podem encontrar nele inúmeras informações. E, como qualquer instrumento de pesquisa, é importante conhecer a sua organização e funcionamento.

Como consultar um dicionário

- 1 - Assinalar, no texto, as palavras que são desconhecidas
- 2 - Começar a procurar, no dicionário, a primeira letra da palavra de que queremos saber o significado.
- 3 - Encontrar as três primeiras letras da palavra, de modo a ajudar a descobrir a palavra que se procura.
- 4 - Ver, depois da palavra encontrada, como esta se classifica no texto para encontrar a categoria morfológica correcta da palavra, por exemplo, se é um verbo, um adjectivo, um substantivo, um advérbio...
- 5 - Analisar o contexto da palavra no texto para melhor escolher o seu sinónimo.
- 6 - Verificar se a escolha do sinónimo foi a mais correcta, substituindo a palavra pelo significado, e ver se a frase faz sentido.
- 7 - Se a frase não fizer sentido, consultar novamente o dicionário e escolher outro sinónimo para aquela palavra, até a frase estar de acordo com o sentido original.

Ao consultares um dicionário deverás atender às seguintes regras:

- 1 - As palavras encontram-se ordenadas alfabeticamente;
- 2 - Os verbos encontram-se no modo infinitivo;
- 3 - Os nomes/substantivos são-nos apresentados no género masculino, no número singular e no grau normal.
- 4 - Os adjectivos estão no grau normal, igualmente, no género masculino e no número singular.
- 5 - As palavras que se escrevem da mesma maneira, mas que têm significados diferentes ou pertencem a categorias gramaticais diferentes, têm normalmente entradas diferentes;
- 6 - A mesma palavra pode ser seguida de mais do que uma explicação / definição, desde que tenha significados diferentes.

Nota: Quando queremos escolher entre vários significados (acepções), registamos apenas aquele que faz sentido no texto

Data: 18 de Maio

Docentes: Francisco Rabaça Madeira e Maria do Céu Nabais

Anexo 62 - FICHA INFORMATIVA - 10

1 – Existem muitos tipos diferentes de dicionários:

- os monolíngues contêm a explicação das palavras na mesma língua. Exs.: Português
- os bilingues fazem a tradução de uma língua para outra. Exs.: Português/Inglês
- os multilingues fazem essa tradução entre múltiplas línguas.

Eis alguns:

Gerais	De antónimos	Enciclopédicos	De rimas
Analógicos	Semânticos	Bilingues	Etimológicos
De sinónimos	De provérbio	De verbos	Técnicos

2 - Para não se repetir várias vezes as mesmas palavras, usam-se **abreviaturas**. A lista de abreviaturas aparece geralmente, junto da introdução, logo no início do dicionário. Eis aqui algumas das mais comuns:

Abreviatura	Descrição
adj.	adjectivo
adv.	advérbio; adverbial
conj.	conjunção
def.	definido
dem.	demonstrativo
f.	feminino
interj.	interjeição
loc.	locução
m.	masculino
pl.	plural
pess.	peçoal
pref.	prefixo
prep.	preposição
pron.	pronome; pronominal
s.	substantivo
sing.	singular
v.	verbo

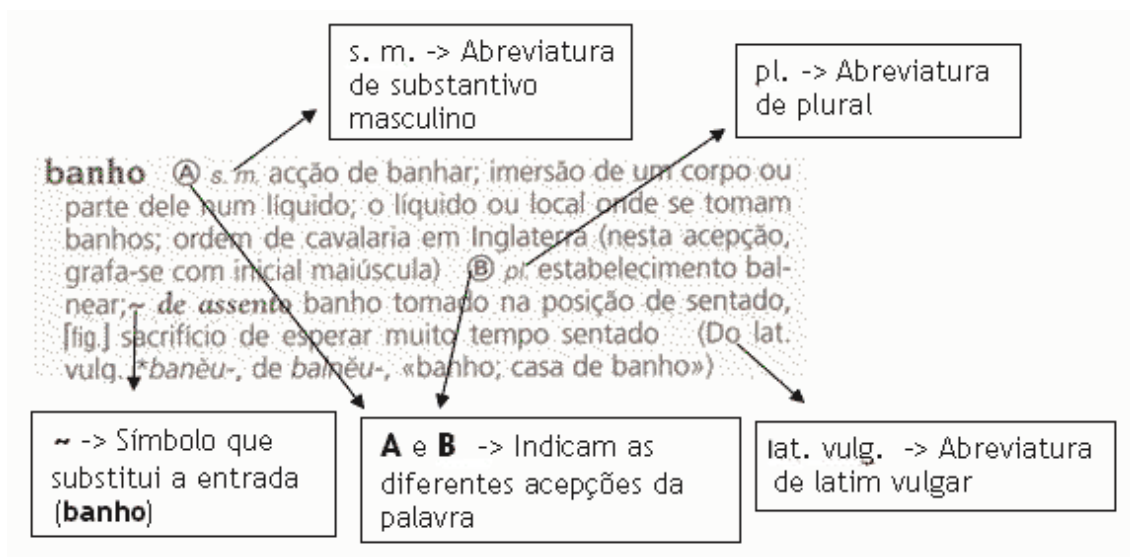
3 - Quando abres o dicionário, decerto que já reparaste que no cimo de cada página aparece sempre uma palavra. É a palavra guia. Nestas duas páginas, a primeira entrada é a palavra **logística** e a última entrada é a palavra **loja**. Por isso, se quiseres encontrar o significado da palavra lojita, já não o encontras nesta página.

Palavras Guia

Logística	326	327	Loja
-----------	-----	-----	------

4 - Interpretar uma entrada

Repara na entrada da palavra Banho



5 – Dicionários Electrónicos

Com o desenvolvimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação, surgiu uma novidade no mundo dos dicionários: os dicionários electrónicos. Estes podem ter como suporte um CD- ROM ou um DVD, ou estarem disponíveis na Internet. Ficam aqui alguns exemplos disponíveis na Internet.

Dicionário da Língua Portuguesa On-line. Personalizável, inclui um corrector ortográfico, gramática da língua portuguesa, conjugador de verbos. Acesso às palavras mais pesquisadas. <http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx>

Dicionário da Porto Editora On-Line <http://www.portoeditora.pt/dol/>

6 - Podes organizar um glossário relativo a cada visita de estudo ou a cada museu ou secção de museu que visitares. Por exemplo:

Glossário: conjunto de vocábulos organizados alfabeticamente por tema, área científica ou técnica.

Arte Popular (trabalhos agrícolas):

Espigueiro, eira, cortiço, colmeia, ancinho, foice, malho, fuso, roca, etc.

Museu dos Coches (transportes): liteira, estribo, arreios, coche, etc.

Museu da Marinha (barcos): galeota, barca, galera, nau, caverna me, gávea, coberta, proa, popa, casco, mastro, quilha, etc.

Planetário (astronomia): telescópio, firmamento, constelação, planeta, estrela, astro, Zodíaco, equinócio, solstício, horizonte, etc.

Anexo 63 - FICHA TRABALHO - 16

Objectivos:

- Seleccionar a informação essencial num dicionário
- Aplicar as regras de consulta do dicionário
- Elaborar um Panfleto/Guia Prático para consulta do Dicionário
- Consultar o dicionário
- Reconhecer a utilidade do dicionário
- Aumentar o prazer pela leitura

Consulta do Dicionário

- Observa este excerto de uma página do dicionário.

estucador 644 **estruque**

golfo; esteiro; sinuosidade do litoral só coberta de água durante a preia-mar.

estucador, s. m. o que tem por ofício trabalhar ou modelar em estuque.

estucagem, s. f. acto ou efeito de estucar.

estucar, v. tr. cobrir, rebocar com estuque; v. int. trabalhar em estuque.

estucha, s. f. peça de madeira ou ferro que se mete à força num orifício; (*fam.*) empenho forte; coisa inesperada; mau negócio; espiga; aborrecimento.

estuchar, v. tr. meter (ferro ou torno) com força em um orifício ou fenda; (*fam.*) obrigar com empenhos.

estuche, s. m. estucha; empenho; (*prov.*) seringa de cana; diarreia.

estudado, adj. examinado; afectado, artificioso; (*esc.*) compreendido e retido na memória.

estudentaço, s. m. bom estudante.

estudentada, s. f. brincadeira de estudantes; agrupamento de estudantes.

estudentado, s. m. vida ou condição de estudante.

estudentão, s. m. studentaço.

1. —, s. m. e f. aquele ou aquela que estuda; discípulo; aluno; colegial; escolar.

estudenteco, s. m. estudante ordinário.

estudentesco, adj. próprio de estudante.

2. —, adj. relativo a estudante.

estudentina, s. f. grupo de estudantes que tocam ou cantam em comum.

estudentório, s. m. studenteco.

estudar (de *estudo*), v. tr. e int. aplicar a inteligência ao estudo; analisar; observar atentamente; aprender; meditar; preparar; simular; afectar; v. int. aplicar o

estufeiro, s. m. aquele que fabrica estufas.

estufilha, s. f. cárcere estreito e abafado.

estufim, s. m. redoma ou caixilho envidraçado para cobrir plantas; pequena estufa; (*ant.*) espécie de carruagem.

estuga, s. f. acção de estugar; aceleração.

estugar, v. tr. apressar (o passo).

estultamente, adv. tolamente.

estultice, s. f. estultícia.

estultícia (Lat. *stultitia*), s. f. qualidade do que é estulto; necedade; estupidez; imbecilidade.

estultificação, s. f. acção de estultificar.

estultificar (Lat. *stultu*, estulto + *fic*, r. de *facere*, fazer), v. tr. tornar estulto; ensandecer; imbecilizar.

estultilóquio (Lat. *stultiloquiū*), s. m. palavras estultas; estultícia.

estulto (Lat. *stultu*), adj. tolo; imbecil; néscio; inepto.

estuo (Lat. *aestu*), s. m. acto de estuar; ardência, eferescência; agitação.

estuoso (Lat. *aestuoso*), adj. estuante; em cachão; que estua.

estupefacção (Lat. *stupefactione*), s. f. entorpecimento de parte do corpo; (*fig.*) admiração extraordinária; assombro; pasmo.

estupefaciente, adj. e s. m. que causa estupefacção; alcalóide que faz entorpecer; narcótico; (*fig.*) que causa pasmo, assombro.

estupefactivo, adj. estupefaciente.

estupefacto (Lat. *stupefactu*), adj. entorpecido; dormente; (*fig.*) assombrado; atônito; surpreendido.

estupefazer (Lat. *stupefacere*), v. tr. tornar estupefacto; pasmar; estupeficar.

Dicionário Universal de Língua Portuguesa, Texto Editora

- 1 - Faz corresponder a cada número uma das palavras da lista seguinte.

Estudar	Estudante	1 - _____
Estudentil	Estufado	2 - _____
Estufa	Estudioso	

Nota: - As abreviaturas dão-nos muitas informações sobre as palavras. Por exemplo:

Calado, adj. silencioso; discreto; reservado; s.m. (Náut.) - distância vertical da quilha...

Náut. - náutica

s.m. - substantivo masculino

adj. - adjetivo

2 - Consulta as páginas de abreviaturas do teu dicionário (logo no início do dicionário) e indica o significado das que se seguem:

s. - _____	f. - _____	suf. - _____
m. - _____	v. - _____	fem. - _____
adj. _____	Pl. - _____	pref. - _____
adv. _____	Pop. - _____	def. - _____

3 - A partir da lista das abreviaturas que, normalmente, aparece nas primeiras páginas do dicionário, indica as que te deram as seguintes informações:

• É uma palavra no número singular.	
• É uma conjunção.	
• É uma interjeição	
• É um artigo definido.	

4 - Lê atentamente o seguinte texto:

Texto

Havia **outrora**, milagrosamente **preservada** da doença e da guerra, uma região chamada Sutilé. Esta **prosperidade** durou luas e luas, durante as quais os habitantes da região **desfrutaram** de tranquilidade e de riqueza. Mas, aos poucos, fartos e **empanturrados**, os homens de Sutilé endureceram e a **cobiça** começou a reinar nos seus corações.

Contos Africanos

a) Consulta o dicionário para conheceres o significado das palavras realçadas a negro no texto:

outrora - _____

preservada - (verbo preservar) _____

prosperidade - _____

desfrutaram (verbo desfrutar) - _____

empanturrados (singular: empanturrado) - _____

cobiça - _____

b) Lê e reescreve o texto com os significados que registaste e verifica se faz sentido

Anexo 64 - FICHA TRABALHO - 17

Objectivos:

- Seleccionar a informação essencial num dicionário
- Aplicar as regras de consulta do dicionário
- Elaborar um Panfleto/Guia Prático para consulta do Dicionário
- Consultar o dicionário
- Reconhecer a utilidade do dicionário
- Aumentar o prazer pela leitura

Consulta do Dicionário

1 - Recorda a ordem do alfabeto. Completa os espaços em branco com as letras que faltam.

A B C D _ F G _ I J _ L M N O P _ R S T _ V _ X _ Z

2. Assinala com um X os conjuntos de letras que não estejam por ordem alfabética:

- a) Q R S _____ d) G H I _____
b) P O N O _____ e) C F G _____
c) E D G H C _____ f) T U V _____

3 - Coloca por ordem alfabética os seguintes grupos de palavras:

a)		b)		c)		d)		e)	
longe		primeiro		falso		espelho		pedra	
diário		pneu		falhado		esperança		empedrado	
pente		pisadela		falecer		espeto		pedrinha	
aspirador		puré		falcão		espeque		pedregulho	
sapataria		pensamento		falido		espectro		apedrejar	
opção		parque		falange		espesso		pedregoso	

4 - Observa o verbete do dicionário:

lebre (do Lat. *lepore*), fem. de lebrão, s. f (Zool.) mamífero da ordem dos roedores; (Astr.) constelação do hemisfério austral (grafado com inicial maiúscula); (Ictiol.) peixe venenoso; (Náut.) peça de madeira por onde passam os cabos bastardos de um navio; **andar à lebre**: não ter dinheiro; **comer gato por lebre**: enganar-se; ser enganado; **esta lebre está corrida**: diz-se de um assunto arrumado; **levantar a lebre**: revelar um indício, um problema, um assunto inesperado.

Dicionário Universal, Texto Editora

a) A que classe de palavras pertence a palavra lebre? _____

b) Esta palavra pode ter vários significados. Diz pelo menos dois. _____

c) Com que disciplina ou área da ciência se relaciona, habitualmente, esta palavra? _____

d) Em que situação é que esta palavra se escreve com letra maiúscula? _____

e) Qual a origem desta palavra? _____

5 - Supõe que não conhecias o significado das palavras a seguir listadas. Escreve à frente de cada uma delas, de acordo com o exemplo, a forma da palavra que deverias procurar no dicionário.

Exemplo: oferecerei: oferecer

marradinhas - _____

viagens - _____

gordíssimas - _____

dormisse - _____

respingando - _____

brincalhão - _____

6 - Escreve as frases seguintes, substituindo cada palavra destacada por outra com igual significado.

a) O João **fixa** o olhar no castelo. _____

b) Em **destaque** está a bandeira de Portugal. _____

7 - Ajuda a Francisca a descobrir os sinónimos das palavras, juntando as sílabas correctamente.

- diferente - _____

- feliz - _____

- verdadeiro - _____

- célebre - _____



a) Escreve uma frase para cada palavra encontrada no exercício anterior.

8 - Completa a lista com os diferentes tipos de informação que encontraste no dicionário.

- O significado das palavras	- _____
- _____	- _____
- _____	- _____
- _____	- _____

Data: 25 de Maio

Docentes: Francisco Rabaça Madeira e Maria do Céu Nabais

Anexo 65 - JOGO DO DICIONÁRIO

Material necessário:

- um dicionário. - folhas de papel, lápis de cor ou canetas.

Descrição do jogo:

Em cada sessão do jogo há um líder e vários jogadores, distribuídos por 4 grupos. O líder é o jogador do grupo que naquela jogada tem o dicionário. A liderança vai rodando por todos os jogadores.

Os elementos do grupo do líder procuram no dicionário uma palavra extremamente rara e esquisita e cujo significado ninguém conheça. O líder copia essa palavra e a respectiva definição no papel de jogo do seu grupo e não a mostra aos outros grupos. Em seguida, diz aos outros jogadores a palavra que está em jogo (sem a definição, é claro).

Cada grupo tenta inventar uma definição que dê o mais possível a ilusão de que foi tirada do dicionário. Para isso imita a linguagem do dicionário.

Depois de terminar, cada grupo entrega ao líder, o papel com a sua definição.

O líder, depois de misturar o papel do seu grupo com os restantes, numera com um lápis todos os papéis. O líder lê as definições em voz alta, dizendo previamente o respectivo número. A definição do dicionário deve diluir-se entre as outras, de forma a que não se perceba, nem pelo tom de voz, nem pela ordem em que é lida, que se trata da verdadeira. Para evitar erros que denunciem que aquela não é a definição do dicionário, o líder deve ler, previamente, em voz baixa, todas as definições e ver se compreende bem as letras e se sabe ler as palavras. Em caso de dúvida, pede informação ao jogador que escreveu essa definição.

Os outros jogadores ouvem a leitura das definições e cada um vota naquela que, na sua opinião, é a definição do dicionário.

Terminada a votação, procede-se à contagem dos votos por definição.

Quem tiver acertado na verdadeira definição do dicionário recebe cinco pontos. As restantes definições recebem tantos pontos quantos os votos que tiveram.

Exemplo retirado de um jogo real

Definição do dicionário

Vicunha: nome de uma espécie de mamífero ruminante camelídeo, que dá lã finíssima, próprio do planalto dos Andes; tecido dessa lã.

Definições dos jogadores

***Vicunha*:** embarcação comprida e larga que é utilizada em certas regiões da Flandres para transportar cereais.

***Vicunha*:** pessoa extremamente avarenta (regionalismo de Trás-os-Montes).

***Vicunha*:** tendência mórbida para roubar; o mesmo que cleptomania.

***Vicunha*:** agrupamento de cristais.

***Vicunha*:** arca rectangular de madeira com armação de ferro.

Data: 18 de Maio

Docentes: Francisco Rabaça Madeira e Maria do Céu Nabai