

**ANABELA COENTRO VICENTE DA
SILVA LARANJO**

**PARTILHAR SABERES E EXPERIÊNCIAS:
UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM
COOPERATIVA, NUMA TURMA DE 1º CICLO**

Orientadora: Isabel Rodrigues Sanches da Fonseca

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

**Lisboa
2011**

**ANABELA COENTRO VICENTE DA
SILVA LARANJO**

**PARTILHAR SABERES E EXPERIÊNCIAS:
UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM
COOPERATIVA, NUMA TURMA DE 1º CICLO**

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

Orientado pela Professora Doutora Isabel Sanches da Fonseca

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação

Lisboa

2011

A todos aqueles que me acompanharam neste percurso.

Agradecimentos

Este projecto é o resultado do apoio, ajuda e incentivo de todos aqueles que comigo partilharam esta caminhada, aos quais quero deixar o meu profundo agradecimento:

À minha orientadora, Professora Doutora Isabel Sanches, pelo privilégio do percurso formativo que me proporcionou, pelo incentivo, apoio e disponibilidade;

Aos Professores, Técnicos, Assistentes Operacionais e Encarregados de Educação que participaram no estudo, pelo apoio e colaboração demonstrados;

À direcção do Agrupamento de Escolas e Coordenador de Estabelecimento onde decorreu o estudo, pela colaboração concedidas;

Aos colegas pelo estímulo e ao Professor Francisco Vidinha pela partilha de saberes; e, muito em particular

À minha família.

Resumo

O presente Trabalho de Projecto enquadra-se no Curso de Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e teve como objectivo a intervenção junto de uma turma de 1º ano, seguindo a metodologia da investigação-acção.

Este projecto foi desenvolvido numa escola de 1º ciclo, a qual faz parte de um dos Agrupamentos de Escolas da cidade de Portalegre. Esta escola é frequentada por 185 alunos cujo contexto sociocultural é bastante heterogéneo, apresentando estas grande disparidade a nível económico, social e afectivo. Das 8 turmas existentes na escola, 2 são de educação Bilingue de Alunos Surdos. Contudo, várias são as crianças consideradas com Necessidades Educativas Especiais (NEE) pertencentes às restantes turmas, duas delas da Unidade de Apoio à Multideficiência.

Pelo facto de na turma com a qual nos propusemos trabalhar existirem crianças consideradas com Necessidades Educativas Especiais e os seus alunos apresentarem também hábitos de trabalho individualista, planificámos a nossa intervenção com base num trabalho cooperativo, privilegiando os saberes já adquiridos como base para a nova aprendizagem, no sentido de promover uma verdadeira educação inclusiva.

Ao longo da nossa intervenção em contexto de sala de aula, planificada conjuntamente com a professora titular da turma, bem como ao nível do contexto familiar, após cada sessão, foi elaborado o relatório descritivo da mesma e realizada uma reflexão e respectiva avaliação de todo o processo desde o início até ao fim da aula, visando a sua reformulação sempre que tal se justificasse.

Desta forma e como poderemos constatar ao longo deste trabalho e mais à frente nas reflexões conclusivas deste Projecto, foi através da partilha dos saberes e das reais capacidades de cada aluno, fosse ele considerado com NEE ou não, que se fomentou a verdadeira educação inclusiva neste grupo/turma, sendo que, no nosso caso, a autonomia e a socialização foram áreas de grande enfoque.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Trabalho Cooperativo; Dificuldades intelectuais e desenvolvimentais; Socialização.

Abstract

This research project fits into the Master's Degree in Special Education - Cognitive Domain and Motor, Lusophone University of Humanities and Technology and the intervention was aimed at a class of 1st year, following the methodology of action research.

This project was developed in a school in a cycle, which is part of one of the school groups in the city of Portalegre. This school is attended by 185 students whose socio-cultural context is very uneven, with these great disparity in economic, social and emotional issues. Of the eight existing classes in school, two are of Bilingual Education of Deaf Students. However, many are considered children with Special Educational Needs (SEN) belonging to other classes, two of the Support Unit to multiple disabilities.

Because of the class with which we set to work there are considered children with special educational needs and pupils make too individualistic work habits, plan our intervention on the basis of cooperative work by focusing on the already acquired knowledge as a basis for new learning in order to promote effective inclusive education.

Throughout our intervention in the context of the classroom, planned jointly with the professor in class, and the level of family context, after each session, the report was prepared describing the same and held a discussion and the review of all process from the beginning to the end of class, seeking to recast its always so justified.

In this way and how we saw throughout this work and further ahead in the concluding reflections of this project was through the sharing of knowledge and real abilities of each student, he was regarded with special needs or not, that fostered inclusive education in the real group / class, and, in our case, autonomy and socialization have been areas of great emphasis.

Keywords: Inclusive Education; Cooperative Work; Difficulties intellectual and developmental; Socialization.

Siglas e Abreviaturas

Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC)

American Association of Mental Retardation (AAMR)

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)

Divisão de alunos por Equipas para o sucesso (STAD)

Instituto Nacional de Estatística (INE)

Intervenção Precoce (IP)

Necessidades Educativas Especiais (NEE)

Organização Mundial de Saúde (OMS)

Plano Anual de Actividades (PAA)

Processo Individual do Aluno (PIA)

Programa Educativo Individual (PEI)

Projecto Curricular de Turma (PCT)

Projecto Educativo (PE)

Quociente de Inteligência (QI)

Regulamento Interno (RI)

Unidade de Apoio à Multideficiência (UAM)

Índice

Agradecimentos	4
Resumo	5
Abstract	6
Siglas e Abreviaturas	7
Introdução	13
1.Enquadramento Teórico	15
1.1.Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais.....	15
1.2.Educação Inclusiva.....	19
1.3.Trabalho Cooperativo.....	23
2.Enquadramento metodológico	27
2.1. Caracterização do projecto.....	27
2.2. Problemática e Questão de partida	28
2.3. Objectivos Gerais da Intervenção	28
2.4. Técnicas e instrumentos de pesquisa de dados.....	29
2.5. Procedimentos para a recolha e análise de dados	32
3. Caracterização da situação inicial em que se interveio e dos contextos em que a mesma se insere	35
3.1. O contexto escolar	35
3.1.1. Espaço físico e logístico	35
3.1.2. Recursos humanos	35
3.1.3. Dinâmica educativa	36
3.1.4. Preocupações explícitas para dinamização de uma escola de sucesso para todos e com todos.....	36
3.2. O grupo/a turma.....	37
3.2.1. Caracterização estrutural	37
3.2.2. Caracterização dinâmica	38
3.2.3. Caso específico do grupo/da turma	39
3.2.3.1. História compreensiva do aluno “G”	40
3.2.3.2. Percurso escolar.....	41
3.2.3.3. Nível actual de competências	41
4. Plano de Acção	43
4.1. Pressupostos teóricos.....	43
4.2. Planificação, realização e avaliação da Intervenção.....	43
4.2.1. Planificação Global da Intervenção	44
4.2.2. Planificação, Intervenção, reflexão e avaliação a curto prazo – semanal.....	49

4.2.2.1. Semana de 22 de Fevereiro a 26 de Fevereiro	50
4.2.2.2. Semana de 1 de Março a 5 de Março	54
4.2.2.3. Semana de 15 de Março a 19 de Março	59
4.2.2.4. Semana de 22 de Março a 26 de Março	62
4.2.2.5. Semana de 12 de Abril a 16 de Abril.....	68
4.2.2.6. Semana de 19 de Abril a 23 de Abril e de 26 de Abril a 30 de Abril	72
4.2.2.7. Semana de 3 de Maio a 7 de Maio	78
4.2.2.8. Semana de 17 de Maio a 21 de Maio	82
4.2.2.9. Semana de 24 de Maio a 28 de Maio	85
4.2.3. Semana de 31 de Maio a 4 de Junho	90
4.2.3.1. Semana de 7 de Junho a 11 de Junho	93
4.2.3.2. Semana de 14 de Junho a 18 de Junho	98
4.2.3.2. Semana de 21 de Junho a 25 de Junho	101
4.3. Avaliação Global.....	102
4.3.1. A nível da turma e do aluno “G”	102
4.3.2. Parceria pedagógica	108
4.3.3. A nível do contexto escolar	109
4.3.4. A nível da família.....	110
4.3.5. A nível do processo	112
Reflexões conclusivas.....	114
Recomendações/Pistas para actuações futuras.....	116
Referências bibliográficas	117
Anexos.....	I

Índice de Quadros

Quadro 1 - Planificação da Intervenção, a longo prazo	45
Quadro 2 - Observação da Sessão 1.....	51
Quadro 3- Observação da Sessão 2.....	55
Quadro 4 - Observação da Sessão 3.....	60
Quadro 5 - Observação da Sessão 4.....	63
Quadro 6 – Observação da Sessão 5.....	69
Quadro 7 - Observação da Sessão 6.....	73

Quadro 8 - Observação da Sessão 7.....	74
Quadro 9 - Observação da Sessão 8.....	79
Quadro 10 - Observação da Sessão 9.....	83
Quadro 11 - Observação da Sessão 10.....	86
Quadro 12 - Observação da Sessão 11.....	91
Quadro 13 - Observação da Sessão 12.....	94
Quadro 14 - Observação da Sessão 13.....	99

Índice de Grelhas

Grelha 1. Sessão nº1 - A nível do grupo e do aluno “G”, em contexto escolar	50
Grelha 2. Sessão nº 2 - A nível do grupo e do aluno “G”, em contexto escolar	54
Grelha 3. Intervenção com a Família.....	58
Grelha 4. Sessão nº3 - A nível do grupo e do aluno “G”, em contexto escolar	59
Grelha 5. Sessão nº4 - A nível do grupo e do aluno “G”, em contexto escolar	62
Grelha 6. Intervenção com a Família.....	66
Grelha 7. Sessão nº5 - A nível do grupo e do aluno “G”, em contexto escolar	68
Grelha 8. Sessão nº6 e nº7 - A nível do grupo e do aluno “G”, em contexto escolar	72
Grelha 9. Intervenção com a Família.....	77
Grelha 10. Sessão nº8 - A nível do grupo e do aluno “G”, em contexto escolar	78
Grelha 11. Intervenção com a Família.....	81
Grelha 12. Sessão nº9 - A nível do grupo e do aluno “G”, em contexto escolar	82
Grelha 13. Sessão nº10 - A nível do grupo e do aluno “G”, em contexto escolar	85
Grelha 14. Intervenção com a Família.....	89
Grelha 15. Sessão nº11 - A nível do grupo e do aluno “G”, em contexto escolar	90
Grelha 16. Sessão nº12 - A nível do grupo e do aluno “G”, em contexto escolar	93
Grelha 17. Intervenção com a Família.....	97
Grelha 18. Sessão nº13 - A nível do grupo e do aluno “G”, em contexto escolar	98
Grelha 19. Intervenção com a Família.....	101

Índice de Anexos

Anexo 1 - Guião de entrevista	II
Anexo 2 – Protocolo de Entrevista	III
Anexo 3 – Grelha de análise de conteúdo.....	V
Anexo 4 - Teste Sociométrico	VI
Anexo 5 - Matriz sociométrica – Escolhas	VII
Anexo 6 - Matriz sociométrica – Rejeições.....	VIII
Anexo 7 - Protocolo de Observação Naturalista.....	IX
Anexo 8 – Análise do Protocolo de Observação Naturalista	XIII
Anexo 9 - Guião de entrevista aos pais.....	XV
Anexo10 – Protocolo de Entrevista	XVI
Anexo 11 – Grelha de análise de conteúdo.....	XIX
Anexo 12 - Matriz sociométrica – Escolhas	XXI
Anexo 13 - Matriz sociométrica – Rejeições.....	XXII
Anexo 14 - Guião de entrevista	XXIII
Anexo 15 – Protocolo de Entrevista	XXIV
Anexo 16 – Grelha de análise de conteúdo.....	XXVII
Anexo 17 - Guião de entrevista aos pais.....	XXX
Anexo 18 – Protocolo de Entrevista	XXXI
Anexo 19 – Grelha de análise de conteúdo.....	XXXIII
Anexo 20 – Cruzada de Imagens	XXXV
Anexo 21- Ficha de trabalho: Dissolve-se ou não?.....	XXXVI
Anexo 22- Ficha de trabalho: Vamos agrupar	XXXVII
Anexo 23- O Bolo da Caneca	XXXVIII
Anexo 24- Ficha de trabalho: A Meteorologia	XXXIX
Anexo 25- Auto avaliação	XLI
Anexo 26- Apresentação de dados.....	XLII
Anexo 27- Ficha de trabalho: Comprimento.....	XLIII
Anexo 28 – Fotografias	XLIV

Índice de Fotografias

Fotografia 1- sessão 3	XLIV
Fotografia 2 – sessão 4	XLIV
Fotografia 3 – sessões 6 e 7	XLV
Fotografia 4 – sessão 8	XLV
Fotografia 5 – sessão 10	XLVI
Fotografia 6 – sessão 11	XLVI
Fotografia 7 – sessão 11	XLVII
Fotografia 8 – sessão 11	XLVII
Fotografia 9 – sessão 12	XLVIII
Fotografia 10 – sessão 12	XLVIII
Fotografia 11 – sessão 12	XLIX
Fotografia 12 – sessão 13	XLIX
Fotografia 13 – sessão 13	L

Introdução

O trabalho que seguidamente vamos apresentar foi-nos proposto no âmbito da disciplina de Metodologias de Trabalho Projecto, do Curso de Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor.

Como professora de Educação Especial que sou e pessoa não passiva da sociedade da qual actualmente fazemos parte, vivemos hoje num mundo em aceleradas mudanças o que nos obriga a uma constante readaptação, como resposta a essa mesma sociedade em permanente mutação. Nesta nova sociedade, baseada cada vez mais no conhecimento, o desenvolvimento de saberes, aptidões e competências constituem objectivos fulcrais a serem atingidos, sustentados, não só pela formação, mas também pela cooperação independentemente do contexto. Assim, é cada vez mais reconhecido o interesse de envolver na gestão do sistema de ensino, uma maior diversidade de actores sociais, ensaiando modalidades de articulação entre si, segundo Rodrigues (1998) citado por Correia (1999).

A educação deverá assim, no nosso entender, orientar-se para uma consciencialização social, capaz de criar uma mentalidade colectiva interveniente e participativa, onde a cooperação como processo de interacção estratégica entre os diversos parceiros, constitui uma necessidade e uma aposta no desenvolvimento individual, colectivo e social e de uma forma muito particular, na turma por nós intervencionada.

É de senso comum, que todo aquele que é considerado com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais não apresenta necessidades diferentes, em termos de qualidade, dos outros considerados como normais. A diferença está no facto de, estas crianças nem sempre terem capacidade para criar situações de forma independente, as quais permitam responder às suas necessidades básicas. Desta forma, pareceu-nos pertinente e primordial, criar oportunidades de interacção com pares considerados sem NEE em contextos regulares de ensino, bem como proporcionar experiências significativas nesses mesmos contextos, de modo a efectivarem a sua participação e a praticarem as competências que se vão desenvolvendo.

Sendo esta a filosofia do nosso trabalho, houve a necessidade de realizar uma pesquisa bibliográfica específica, tendo em conta a problemática deste Projecto, bem como as características desta criança com diagnóstico de Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais. Após elaborado o enquadramento teórico com base na revisão bibliográfica realizada, tendo em conta a problemática em estudo e todo o nosso projecto de intervenção, procedemos ao enquadramento metodológico. Neste procedemos à caracterização pormenorizada do projecto, à explicitação da problemática e questão de

partida do mesmo, os objectivos que nos propomos alcançar e as técnicas e instrumentos de pesquisa de dados, abordados nas disciplinas de Metodologia deste Mestrado. Numa terceira fase, foi feita uma caracterização da situação de intervenção bem como dos contextos em que a mesma se insere. Posteriormente foi elaborado o plano de acção, no qual vemos descritos os pressupostos teóricos pilares do nosso projecto e a planificação, realização e avaliação de todo o processo de intervenção. Culminamos com as reflexões conclusivas, bem com a apresentação de algumas recomendações para actuações futuras.

E porque acreditámos ser capazes de mudar a situação em estudo fomos através de um trabalho de parceria bem estruturado e com base na planificação por nós elaborada, intervir num grupo que à partida nos transmitia ser individualista, mas que através de estratégias diversificadas se foi tornando, ao longo do ano, numa turma portadora de características de uma aprendizagem cooperativa.

1. Enquadramento Teórico

Neste ponto vamos realizar uma breve revisão bibliográfica tendo em conta a problemática que nos propusemos intervencionar, com base em autores de referência.

1.1. Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais

Em Portugal, de acordo com o Instituto Nacional de Estatística de Portugal e segundo os Censos de 2001, a população com deficiência mental em Portugal, hoje denominada por Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais, situa-se nos 0,7%, representando 0,8% na população masculina e 0,6% na população feminina.

No entanto, comparativamente aos restantes tipos de deficiências existentes, por exemplo a visual – 1,6%, a motora – 1,5%, outra – 1,4%, este valor – 0,7% pode ser entendido como o menos representativo da população, imediatamente a seguir à Paralisia Cerebral que se situa nos 0,1%. Todavia, torna-se interessante analisar a deficiência mental (Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais) pois o seu impacto na sociedade é profundo.

Aqueles que evidenciam Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais são tão distintos entre si como o são aqueles que as não possuem. Estas Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais não são uma condição à parte das restantes pessoas, pois surge mais numa continuidade da normalidade do que como um estado qualitativamente diferente desta.

A Organização Mundial de Saúde (O.M.S.) define as pessoas com deficiência intelectual, recentemente denominadas como pessoas com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais, como indivíduos com uma capacidade intelectual sensivelmente inferior à média que se manifesta durante o desenvolvimento e se associa a uma evidente alteração nos comportamentos adaptativos. Como consequências implicadas pela doença surgiram os conceitos de deficiência, incapacidade e desvantagem: Segundo a OMS, "no domínio da Saúde, deficiência representa qualquer perda ou anormalidade da estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatómica" (OMS, 1980, p. 35). A deficiência implica uma perturbação ao nível do funcionamento de um órgão resultante de uma doença que o afectou. A deficiência gera incapacidade nos desempenhos funcionais da pessoa. A incapacidade corresponde a qualquer redução ou falta de capacidades para exercer uma actividade de forma, ou dentro dos limites considerados normais para o ser humano (OMS, 1995). Enquanto a deficiência diz respeito às funções próprias de partes do corpo do indivíduo, a incapacidade, pelo contrário refere-se a actividades complexas ou integradas que se esperam da pessoa ou do corpo no seu conjunto, como as

representadas por tarefas, competências e comportamentos.

Em 1992, a American Association of Mental Retardation (AAMR), definiu deficiência mental, como aquela que se refere a:

Limitações substanciais no funcionamento actual. Caracteriza-se por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, existindo com limitações concomitantemente em duas ou mais áreas do comportamento adaptativo, como por exemplo na comunicação, independência pessoal, actividades da vida doméstica, comportamento social, utilização de recursos da comunidade, tomada de decisões, cuidados de saúde e segurança, aprendizagens escolares (funcionais), ocupação de tempos livres, trabalho...

Contudo, a definição de deficiência mental (Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais) nem sempre foi tão clara, pois ao longo da história “já foi vista e sentida culturalmente como depositária do mal”(...), “objecto de maldição” e de “tragédias familiares”. Ou inversamente como detentora de “poderes sobrenaturais”, (Amaral & D’Antino, 1999, p. 8).

O problema do uso de classificações e rótulos reside na sua falta de relação com o processo de intervenção. Segundo (Alonso & Bermejo, 2001, p. 5) os “rótulos permitem apenas obter conhecimento acerca dos indivíduos e tomar decisões sobre o seu tratamento educativo, psicológico, social”, entre outros de uma forma muito generalista. Segundo os mesmos autores, as razões para a oposição do uso de classificações ou rótulos em contexto educativo centram-se nos seguintes efeitos: amplificação das áreas deficitárias dos alunos, explicação da razão pela qual os alunos não progridem, facilitação da aquisição de um autoconceito negativo por parte dos próprio alunos bem como a possibilidade de não incluir os alunos nos programas educativos regulares.

No século XVI surgiram teses depreciativas formuladas e defendidas pela ciência, sendo a deficiência mental encarada como degenerativa. O deficiente mental, ou seja, aquele que é portador de Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais é visto como uma pessoa imbecil e isso deve-se a causas internas, ou seja, de carácter hereditário (Amaral & D’Antino, 1999).

Quanto às causas desta deficiência e da sua contribuição diagnóstica, Claudino (1997) considera que os factores determinantes são biológicos, fisiológicos e genéticos. O mesmo autor refere ainda que o potencial de aprendizagem da criança com Deficiência Intelectual, ou seja, detentora de Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais caracteriza-se por graus de capacidade adaptativa em que subsiste uma inferioridade mental global e que, estritamente relacionado com a noção de inteligência, está a concepção de desenvolvimento intelectual. A generalização das suas limitações ao nível das diferentes esferas da vida não deve ser aplicada. Paralelamente às limitações específicas ao nível das competências adaptativas, coexistem frequentemente potencialidades noutras áreas de adaptação ou até mesmo em capacidades pessoais. Essas potencialidades poderão ser ao nível da inteligência prática (Alonso & Bermejo, 2001), ou seja, a capacidade do indivíduo se gerir autonomamente, realizando

actividades da sua vida diária de forma independente. Este tipo de inteligência é fundamental para a aquisição de competências sensório-motoras de independência pessoal, como por exemplo o acto de comer ou lavar as mãos e competências de segurança ou protecção, ou seja, evitar perigos ou acidentes. Por outro lado a inteligência social, ou seja, a capacidade para perceber as expectativas sociais e o comportamento dos outros, bem como avaliar adequadamente a forma como comportar-se em situações sociais.

O tempo foi passando e a condição de deficiência mental foi esclarecida e compreendida, em prol dos progressos da ciência. Também a já referida AAMR em 2007, sentiu a necessidade de substituir o termo “Deficiência Mental” por “Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais”, tendo também alterado a designação da sua Associação para American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). Segundo Morato e Santos (2007), esta mudança deverá ser compreendida no âmbito da avaliação do conhecimento acerca do comportamento adaptativo, do funcionamento intelectual e fundamentalmente, numa visão sobre o desenvolvimento humano, cada vez mais consolidada no integracionismo. Também apresentado em conferência no III Seminário de Educação Inclusiva no passado 22 e 23 de Outubro de 2010, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa por Morato. Assim, o funcionamento do aluno com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais progredirá se lhe forem proporcionados os apoios apropriados, durante um período de tempo continuado.

Segundo a OMS situam-se num QI entre 50-70 todos aqueles cujas Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais são caracterizadas como ligeiras. São indivíduos que podem adquirir aptidões práticas de leitura e aritmética com uma educação especial e que podem ser orientados para uma integração especial. Esta opinião é também partilhada por Leitão e Morato (1983) os quais referem que, estes indivíduos são aqueles em que a escolaridade se pode fazer. Para a AAIDD, também a Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental ligeira é ligeiramente equivalente à designação educável do ponto de vista escolar.

Aquele que é portador de Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais tem implicações a vários níveis, como por exemplo na aquisição de noções, conceitos, raciocínio, e desenvolvimento da linguagem. Mas é na conduta social onde é possível observar as implicações mais evidentes com dificuldades nas áreas de independência e adaptação pessoal e social (Katz, 1994). Já de acordo com Vieira (2007) todo aquele que vem ao mundo é por si só educável independentemente das circunstâncias que lhe são inerentes serem favoráveis ou não. Ou seja, desde que devidamente apoiado todo e qualquer indivíduo é passível de evolução face às suas limitações.

Contudo, não podemos afirmar que existam "receitas" específicas para o trabalho com alunos portadores de Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais. As aprendizagens processam-se de uma

forma lenta, assim sendo, é de todo importante focarmos a atenção apenas nos objectivos que realmente queremos ensinar, criando situações de aprendizagem positivas e significativas, preferencialmente nos ambientes naturais do aluno, para que este se sinta motivado para a mesma (Vieira, 2007). Outro factor a ter em conta é a necessidade de dividir as tarefas, de forma a graduar a dificuldade das aquisições tornando-a mais acessível e positiva, tendo sempre em conta que o sucesso gera sucesso. Assim, segundo o mesmo autor, relativamente aos alunos com Deficiência Intelectual e Desenvolvimental ligeira, não deverá existir uma grande diferença entre os seus currículos e dos outros alunos da turma. São contudo crianças que beneficiam muito de uma rotina estruturada, de forma a lhes ser proporcionada a expectativa e estabilidade de que necessitam de acordo com as competências definidas, para agir aprendendo. Ainda segundo o mesmo autor, deverá também ser dada importância aos seus comportamentos adaptativos de forma a dotar o aluno com as competências sociais necessárias a um pleno funcionamento e participação na vida em sociedade.

De acordo com o supracitado e para que tal seja possível, o indivíduo deverá ser sujeito a uma avaliação no sentido multidimensional, baseada na interacção contextual em que este se desenvolve e, partindo desse pressuposto, determinar os encaminhamentos, tratamentos e os serviços necessários para o seu desenvolvimento e inclusão na comunidade (Alonso & Bermejo, 2001). Desta forma, passa-se a dar maior ênfase em encontrar soluções para os problemas e às reais dificuldades dos alunos, ao invés de apenas se focalizarem nas suas limitações.

Assim, de acordo com os mesmos autores, as equipas educativas deverão:

- recolher e analisar informação de avaliações multidisciplinares;
- traduzir esses dados em apoios necessários para compensar, melhorar ou superar dificuldades do aluno em áreas específicas;
- desenvolver planos de transição, recuperação, entre outros, sempre que necessário;
- planificar incluindo o aluno, dentro de actividades educativas, sociais e recreativas com os seus pares considerados sem NEE;
- proporcionar apoios educativos sempre no sentido de favorecer a sua inclusão com êxito, evitando programas segregadores; e
- avaliar o processo anualmente ou sempre que tal se justifique.

Para a AAIMD, os alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais mostram ter uma maior generalização e retenção de competências aquando na interacção com os seus pares do que, quando privados desta interacção, privilegiando o ensino individualizado fora do contexto do grupo de pares.

Podemos assim afirmar que, aquele que manifesta Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais “considera-se não um traço absoluto da pessoa, mas sim uma expressão da

interacção entre a pessoa com um funcionamento intelectual limitado e o seu contexto ambiental” (Alonso & Bermejo, 2001, p. 32).

Tendo sempre em mente que todas as aprendizagens têm como objectivo principal a facilitação da vida futura numa perspectiva funcional, ou seja permitir uma inclusão e participação activa e válida na vida em sociedade visando sempre uma progressiva autonomia do indivíduo, podemos assim concluir com a necessidade de um significado muito prático destas aprendizagens.

1.2.Educação Inclusiva

Em 1981 foi proclamado o Ano Internacional dos Deficientes pelas Nações Unidas. Foi com o Ano Internacional das pessoas com Deficiência, que surgiu a criação do *Programa Mundial de Acção para pessoas com deficiência*, formulado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em Dezembro de 1982. Também através do Art.º38º da "Carta para os Anos 80" da Reabilitação Internacional que diz que "A comunidade deve ser acessível a todos os que dela fazem parte. Os deficientes têm o direito de usufruir de todas as estruturas destinadas às pessoas em geral", ou seja, que a comunidade envolvente só será acessível (ou inclusiva) se todos os seus membros a puderem utilizar, isto é, movimentar-se no seu espaço e utilizar os seus serviços e equipamentos sociais com o máximo de autonomia possível.

Esta orientação inclusiva constituiu uma vertente basilar da Declaração de Salamanca, aprovada pelos representantes de vários governos e organizações internacionais em Junho de 1994 (UNESCO, 1994), relativamente aos princípios, à política e à prática na área das NEE. Especificamente, a Declaração de Salamanca (1994, p.9) refere que, no âmbito da perspectiva inclusiva, as escolas regulares são:

Os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; para além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.

De acordo com Sebba e Ainscow (1996) citado por Rodrigues, (2001, p. 112):

A educação inclusiva descreve o processo através do qual a escola tenta responder a todos os alunos enquanto indivíduos, reconhecendo e reestruturando a sua organização curricular e a provisão e utilização de recursos para melhorar a igualdade de oportunidades. Através deste processo a escola constrói a sua capacidade de aceitar todos os alunos que a desejam frequentar provenientes da comunidade local e, fazendo isto, reduz a necessidade de excluir alunos.

Já para Leitão (2006, p. 125), inclusão é ainda hoje um conceito indefinido, impreciso e

ambíguo. Segundo o autor, para haver inclusão têm de se criar oportunidades, proporcionar a todos de igual forma, independentemente das suas diferenças, as melhores práticas e condições sociais e educativas de aprendizagem, como membros de pleno direito e necessários ao bom funcionamento da comunidade educativa.

O conceito de inclusão implica por si só, rejeitar a exclusão de qualquer aluno da comunidade escolar. Mas para que tal seja possível há que desenvolver políticas, culturas e práticas que valorizem o contributo activo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e assim atingir a qualidade académica e sócio-cultural sem discriminação (Rodrigues, 2006).

Para que a escola seja considerada inclusiva, todos os alunos estão na escola e estão na escola para aprender, sendo que este seja um aprender participativo. Não é apenas a sua presença física, é a sua pertença à escola e ao grupo/turma. O aluno tem que sentir que pertence à escola e a escola nutre responsabilidade pelo seu aluno, segundo Sanches e Teodoro (2007) citando Rodrigues (2003).

Várias são as opiniões acerca do que se entende por inclusão, embora muitas das vezes o que se promove é a integração dos alunos. Segundo Correia (2001) e Rodrigues (2001, 2003) citados por Rodrigues (2006, p. 77):

A integração pressupõe uma participação tutelada numa estrutura com valores próprios, aos quais o aluno se tem que adaptar. Diferentemente a inclusão pressupõe uma participação plena numa estrutura em que valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objectivos e direitos de todos os participantes no acto educativo.

Uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela que promove uma escola de sucesso para todos, ao ver os alunos como todos diferentes e necessitados de uma pedagogia diferenciada, proporcionando o direito à plena participação de todos na escola regular. Ainda segundo Rodrigues (2001, p. 20), são os alunos considerados com NEE que “vão criar uma escola mais eficaz e mais aberta, beneficiando todos aqueles que, se não fosse o processo de inclusão, estariam excluídos do sucesso”.

Desta forma e para que as salas de aula se tornem mais inclusivas, podemos apresentar a existência de três factores chave, de acordo com Ainscow (1997), a saber: a importância da planificação para a classe como um todo e não individual; a utilização dos saberes e experiências individuais dos próprios alunos como recurso para maximizar as tarefas e actividades planificadas; e, a reestruturação da planificação e respectivas actividades, sempre que necessário, de acordo com as reais capacidades e estímulo do aluno, em resposta às suas atitudes e reacções na sala de aula.

Contudo, para que este processo se torne mais eficaz e motivador, um trabalho de parceria, de equipa entre professores ricos de experiências já vividas, partilhando, colaborando, reflectindo e avaliando criticamente, será uma tentativa de tornar as práticas de sala de aula inclusivas, logo escolas

mais inclusivas, ou seja, os professores necessitam de aprender, progressivamente, técnicas e estratégias diversificadas e especializadas e de se tornarem eles próprios professores especializados.

A gestão de um grupo/turma exige que esta se realize com base numa permanente avaliação e reflexão, sobre as melhores estratégias a serem desenvolvidas nas turmas tão numerosas e heterogéneas de hoje. O professor não é um técnico nem é um assistente operacional, a sua profissão exige uma grande versatilidade face à sua autonomia, capaz de delinear e desenvolver planos interventivos em condições muito diferentes. Contudo, para que esta criativa e complexa competência se desenvolva, a formação académica mostra-se insuficiente, sendo necessária também uma formação profissional (Campos, 2002) citado por Rodrigues (2006).

Também Correia (1999, p. 161-162) partilha da mesma opinião afirmando que:

Os cursos de formação inicial nas Escolas Superiores de Educação do país deverão incluir uma vertente em educação especial (...) Só assim, a nosso ver, é que o professor do ensino regular poderia vir a adquirir um mínimo de aptidões necessárias para lidar com a criança com NEE.

Podemos então indicar algumas condições merecedoras de especial atenção para aqueles que parecem ser factores importantes na mudança das escolas (Aincow, 1997):

- liderança eficaz, não só por parte da direcção da escola mas difundida por toda a escola;
- envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola;
- planificações realizadas colaborativamente;
- estratégias de coordenação;
- privilégio dos benefícios da investigação e da reflexão;
- uma política de valorização profissional de toda a equipa educativa; e
- formação profissional.

Parece-nos de todo pertinente afirmar que, para além dos objectivos que caracterizam a escola de hoje, esta deverá tornar-se um centro para actividades do foro comunitário, de forma a que possa existir um ajuste a todas as crianças e respectivas famílias, no sentido de promover uma educação mais apropriada e orientada para maximizar todo o potencial dos seus alunos. Na verdade, os alunos que são considerados com NEE são reconhecidos como um estímulo que promove estratégias destinadas a criar um ambiente educativo mais rico para todos. No entanto, o avanço na implementação desta orientação mostra-se ainda um pouco aquém do que seria desejado. Também Correia (1995) considera o aluno considerado com NEE como um todo e como centro de atenção por parte da escola, da família e da comunidade. Contudo, este também confere ao Estado um estatuto privilegiado, pois o seu papel

na criação de um sistema inclusivo eficaz é de todo fundamental, desde a sensibilização do público em geral até à tomada de medidas legislativas, inerentes à consecução das reformas necessárias à implementação de um sistema inclusivo. Com a mesma opinião Porter (1997, p. 46) refere que “estas estruturas, programas e orientações normativas devem assegurar o apoio de que os professores e os alunos necessitam” nas suas práticas diárias, de forma a facilitarem o sucesso.

Assim, a criança considerada com NEE deverá frequentar os mesmos espaços que os seus pares, contribuindo assim para o seu desenvolvimento escolar e bem-estar social. A escola inclusiva é uma escola diversificada, com respostas diversificadas para oferecer, é multicultural. É uma escola onde ser “diferente é um enriquecimento e uma forma de mostrar que somos mais pessoas por sermos mais diferentes” (Rodrigues, 1995, p. 546). Mas para que a educação inclusiva seja uma realidade, no que diz respeito ao acesso e ao sucesso da educação para todos, para além da mudança de mentalidades visando a aceitação deste princípio cujas vantagens a todos beneficia, é também necessário criar condições e recursos adequados a cada situação. Finalizando,

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer um conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 21)

Culminamos com a apresentação de alguns aspectos exibidos na comunicação realizada por Porter, na *Conferência Internacional Educação Inclusiva*, realizada nos dias 4 e 5 de Setembro de 2009 no Centro Cultural de Belém. Assim, segundo Porter (2009) para tornarmos as nossas escolas inclusivas:

1. Necessitamos de fazer um plano para a mudança e transição e assumir que isto levará entre 3 e 5 anos para ser feito convenientemente;
2. O staff escolar tem de saber como tornar eficaz a sua escola e as suas salas de aula para uma população diversificada de alunos e, portanto, é necessário investir na formação dos professores e directores de escola, bem como na formação dos novos professores;
3. Compreender que...
os professores necessitam de apoio para aceitar e encarar este desafio, precisamos de trabalhar com eles e com as suas associações para desenvolver os apoios de que eles necessitam;
4. Necessitamos de começar por criar modelos positivos de sucesso – salas de aula, escolas e comunidades que fazem um bom trabalho e podem partilhar o seu sucesso e estratégias com os seus vizinhos;

5. Necessitamos de identificar um quadro de líderes e de inovadores a todos os níveis e de os apoiar na construção de redes de trabalho onde possam produzir e partilhar conhecimentos únicos com as suas comunidades.
6. Necessitamos de identificar e partilhar as «melhores práticas», a partir da investigação e do conhecimento que já existem e que podem ser enriquecidos e ampliados através das experiências locais;
7. Necessitamos de compreender que a inovação e a mudança que farão a diferença necessitam de recursos.

1.3.Trabalho Cooperativo

É ao docente que cabe o sentido da responsabilidade de dar continuidade aos objectivos traçados pela escola, interagindo na orientação das aprendizagens proporcionadas aos alunos, das quais resultarão discussões e reflexões. Segundo Boutinet (1985) no interior do grupo - turma, as tensões são reduzidas assim que os alunos têm a possibilidade de debater os seus problemas dentro do grupo. Há ainda muitos professores que não têm consciência clara de quanto e como, os princípios e as normas com que estruturam e gerem a sua turma são facilitadores ou inibidores de aprendizagem. Já de acordo com Estrela (1986), os grupos dotados de coesão dispensam menos energia para resolver os conflitos que os grupos onde os conflitos são frequentes.

Assim, para que as aprendizagens se tornem significativas é fundamental a “existência de um clima favorável e estimulante dentro da sala de aula, numa perspectiva de desenvolvimento de autonomia, de forma a criar elementos dinamizadores tanto do seu projecto de vida como na construção da comunidade em que se inserem” (Sanches, 2001, p. 184). Para que tal aconteça, a promoção de um trabalho cooperativo é fundamental e, segundo Leitão (2006, p. 32), cada vez mais o papel do professor visa o estruturar de “um contexto social em que ocorra o processo de aprendizagem para que todos os alunos desenvolvam as atitudes e as competências que, no respeito pelas diferenças, lhes permitam interagir e cooperar uns com os outros”.

Também segundo o mesmo autor, a formação de uma comunidade cooperativa e inclusiva de aprendizes passa pela permanente busca de novas estratégias, por parte dos professores e atitudes capazes de proporcionar a todos os alunos as condições ideais para uma aprendizagem de interacção, solidária e cooperativa, contribuindo assim para o desenvolvimento das suas competências académicas e sociais.

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

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

Aprendizagem cooperativa por si só pouco nos diz mas, segundo Lopes (2009), existem três perspectivas teóricas responsáveis por explicar os efeitos produzidos nas aprendizagens realizadas pelos nossos alunos. A saber:

- Perspectiva da Motivação – é criada uma determinada situação, mas o grupo só conseguirá atingir os objectivos pessoais propostos, se o grupo for bem sucedido, ou seja, a incentivação e inter-ajuda são estratégias fundamentais.
- Perspectiva de Coesão Social – esta ocorre se houver união do grupo, ou seja, os alunos ajudam os outros porque pretendem o seu sucesso.
- Perspectivas Cognitivas – pelo facto de existirem interacções entre os alunos, a sua aprendizagem tende por si só melhorar, face a razões relacionadas com os seus processos mentais. Esta Perspectiva divide-se em Perspectiva Cognitiva de Desenvolvimento, onde os alunos interagem segundo uma determinada tarefa, aumentando assim o seu domínio relativamente a conceitos fundamentais ao seu desenvolvimento e Perspectiva Cognitiva de Elaboração, ou seja, pelo facto de existirem informações armazenadas na memória do aluno, estas estão relacionadas com outras pré-existentes, assim, para que o aluno aprenda este deverá estar envolvido num tipo de reestruturação cognitiva ou de elaboração.

Para que uma sala de aula seja caracterizada como cooperativa, de acordo com Lopes (2009) citando Johnson e Holubec (1993), existem cinco características básicas dos grupos para que se desenvolva aprendizagem cooperativa. São estas: a interdependência positiva, em que, em pequenos grupos os alunos trabalham para maximizar a aprendizagem de todos os elementos; a responsabilidade individual e de grupo, em que, visando um trabalho comum, cada elemento será responsável por cumprir a sua parte; a interacção estimuladora, em que, ajudando-se, apoiando-se, encorajando-se e elogiando-se todos os esforços realizados para aprenderem, como forma de promoção de mútuo sucesso; as competências sociais, em que, cada aluno deve saber como liderar o grupo, como tomar decisões, como criar um clima de confiança, como comunicar e como gerir conflitos; e a avaliação do grupo, em que, tomando decisões sobre as atitudes a manter ou a modificar em situações futuras, analisando em que medida estão a alcançar as metas propostas e sustentam

relações de trabalho eficazes.

Ainda relativamente aos grupos, são também vários e distintos os papéis que poderão ser atribuídos aos alunos pertença, segundo as características individuais de cada elemento, no sentido de promoção de um clima cooperativo evitando ou reduzindo atitudes de passividade ou dominância no grupo; garantir a utilização das técnicas básicas de grupo, de forma a que todos aprendam as práticas exigidas; e, criar interdependência entre os diferentes elementos do grupo. Gaudet (1998) citado por Lopes (2009) apresenta os seguintes papéis:

Verificador – consulta os vários elementos do grupo sobre pontos específicos, certificando-se de que a tarefa foi bem compreendida;

Facilitador – lê as instruções ou reformula-as caso não sejam compreendidas, coordena as diferentes etapas da actividade e orienta o grupo de forma a tornar o trabalho mais eficaz; Harmonizador – previne a existência de conflitos intervindo, propondo alternativas de resolução para os problemas;

Intermediário – promove a ligação entre o grupo e o professor;

Guardião ou controlador do tempo - assegura-se que o trabalho proposto seja realizado atempadamente; e

Observador – anota os comportamentos observados relativamente a uma determinada competência.

Já para Kagan (1994) também referido por Lopes (2009), existem outros papéis passíveis de serem atribuídos aos alunos, dependendo do objectivo do grupo e da idade dos participantes. Eis alguns exemplos: encorajador, elogiador, controlador/verificador, reflector e capitão do silêncio.

Para além das perspectivas teóricas, das características básicas de um grupo e dos diversos tipos de papéis susceptíveis de atribuição aos elementos de um grupo numa sala de aula cooperativa, surge então a questão de como ensinar as competências sociais de forma a assegurar o bom funcionamento dos grupos de trabalho. Este poderá não ser um processo complicado se seguirmos as etapas sugeridas por Lopes (2009):

1ª Etapa – Com vista ao seu melhoramento, discutir com os alunos a razão da importância das competências sociais;

2ª Etapa – Para o seu ensinamento, seleccionar uma Competência Social de cada vez, podendo ser a turma a sugerir qual;

3ª Etapa – Ensinar a Competência mas sempre com base no que é *dito* e no que é *feito* pelos alunos quando estão a demonstrar a Competência Social;

4ª Etapa – Após as três etapas anteriores trabalhadas, há que praticar a competência social escolhida através de uma actividade de aprendizagem cooperativa;

5ª Etapa – Segue-se um período de pausa e de reflexão de forma a dar tempo necessário aos alunos,

de pensarem como têm usado a Competência Social em estudo;

6ª Etapa – Culmina-se com a revisão e reflexão do trabalho desenvolvido, utilizando para tal, o que de bom aconteceu e o que ainda é necessário trabalhar.

Para que todo este processo seja incrementado com sucesso, o papel do professor é determinante e, de acordo com os estudos realizados por Johnson e Smith (1991) referido por Lopes (2009, p.78), existe um determinado número de tarefas a realizar distribuídas por três fases distintas: a pré-implementação, a implementação e a pós-implementação.

Temos vindo a falar em Aprendizagem Cooperativa, mas quando pensamos, nós professores, iniciar a utilização de uma aprendizagem cooperativa dentro da sala de aula, há que ter em conta o método de aprendizagem cooperativa a utilizar de acordo com as características próprias do grupo/turma. Segundo as directivas do nosso projecto e na nossa perspectiva, o Método STAD – divisão de alunos por equipas para o sucesso, é o que melhor se aplica ao grupo em estudo. Este método formal é um dos mais simples para a implementação da Aprendizagem Cooperativa. Lopes (2009, p.102) refere que “o grupo apoia os seus pares em relação ao desempenho académico, o que tem efeitos importantes na aprendizagem, mas também presta apoio e desenvolve o respeito mútuo, o que é importante para outro tipo de finalidades, como as relações intergrupos, a auto-estima e a aceitação da integração de diferentes tipos de alunos, incluindo os que têm dificuldades de aprendizagem”.

Desta forma, ser-nos-á permitido dizer que o trabalho cooperativo desenvolve a autonomia, permite a aquisição de um maior número de competências, cria um maior sentido de responsabilidade e de respeito para com os outros.

2.Enquadramento metodológico

Neste ponto vai ser dado a conhecer o proceder do nosso Projecto de Intervenção desde a sua caracterização, problemática e questão de partida e objectivos, até às técnicas e instrumentos de pesquisa de dados e respectivos procedimentos para recolha e análise desses mesmos dados.

2.1. Caracterização do projecto

Sendo este trabalho um projecto de intervenção, numa abordagem de investigação-acção, é de todo pertinente explicitar este conceito, no sentido de haver uma melhor compreensão do mesmo.

Investigação - acção leva à recolha de informações sistemáticas com o intuito de promover/fomentar mudanças sociais. Aqueles que seguem pela investigação aplicada à investigação-acção, têm como objectivo primordial fomentar a mudança social com enfoque no campo educativo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) os métodos utilizados nesta modalidade tanto podem ser quantitativos como qualitativos, sendo estes últimos que se baseiam na observação, na entrevista aberta e no recurso a documentos.

Ao utilizarmos este tipo de metodologia, foi-nos permitido "promover uma diferenciação curricular pedagógica e inclusiva, ao invés de uma diferenciação que retoma e reforça a uniformidade, a exclusão", (Sanches, 2005, p. 140) sendo esta uma metodologia a qual constitui um verdadeiro guia de orientação das nossas práticas educativas, por induzir a uma prática reflexiva por parte do professor e propiciar uma melhoria ao nível dos ambientes de aprendizagem ao nível da sala de aula (Arends, 1995).

Assim, posteriormente à identificação do problema sobre o qual nos propusemos intervencionar, com o intuito de o melhorar, após terem sido aplicadas todas as técnicas de recolha de dados achadas pertinentes e realizar uma avaliação da situação de partida, podemos então proceder à análise dos dados recolhidos. Após esta análise, a compreensão da nossa situação problema ficou mais esclarecedora e assim, de forma mais eficaz, tomámos decisões quanto ao tipo de intervenção mais adequada a planificar e tornarmos real o nosso objectivo (Sanches, 2005). Desta forma e segundo a mesma autora, foi-nos possível desenvolver um trabalho por etapas temporais e objectivos intermédios, acompanhado de reflexões intermédias com a finalidade de reestruturação das etapas seguintes com o intuito de obtenção do sucesso.

2.2. Problemática e Questão de partida

Tal como já foi referido, o trabalho cooperativo é um dos pressupostos com o qual o nosso trabalho se prende, face às características evidenciadas pela turma. Esta é constituída por crianças consideradas com e sem Necessidades Educativas Especiais com atitudes de trabalho muito individualistas. É, contudo, uma turma de 1º ano, cujas idades se situam entre os cinco e sete anos, ou seja, passíveis de serem trabalhadas e sociabilizadas.

Desta forma, a nossa intervenção, dirigida para com todo o grupo/turma e não apenas para com o aluno “G”, desencadeador desta acção, foi desenvolvida segundo a seguinte questão de partida:

⇒ *Como desenvolver, numa turma habituada a trabalhar individualmente e muito dependente do professor, as interações sociais e a autonomia pessoal, não descurando as aprendizagens académicas?*

2.3. Objectivos Gerais da Intervenção

Pretendemos assim, no final do ano e ao longo da nossa intervenção, através de actividades personalizadas, de pares e de grupo, com estratégias de ensino diversificadas e activas, promover:

- a interdependência positiva, em que os alunos em pequenos grupos, trabalham para maximizar a aprendizagem de todos os elementos, partilham recursos e apoiando-se mutuamente celebram juntos o sucesso;
- a responsabilidade individual e de grupo, em que cada membro será responsável por cumprir a sua parte, para o trabalho comum;
- a interacção estimuladora, ou seja maximizar a oportunidade de promoção de sucesso mútuo, ajudando-se, apoiando-se, encorajando-se e elogiando-se todos os esforços realizados para aprenderem;
- as competências sociais, ou seja, cada elemento do grupo deve saber como liderar o grupo, como tomar decisões, como criar um clima de confiança, comunicar e gerir conflitos, bem como sentir-se motivado para o fazer; e
- a sua avaliação como grupo, analisando em que medida estão a alcançar as metas e mantêm relações de trabalho eficazes, tomando decisões sobre as condutas a manter ou a modificar em situações futuras.

2.4. Técnicas e instrumentos de pesquisa de dados

Para a realização deste projecto e tal como já foi referido, foram utilizadas como técnicas e instrumentos de pesquisa de dados a Pesquisa Documental - Regulamento Interno, Projecto Educativo, Plano Anual de Actividades, Projecto Curricular de Turma e Processo Individual do Aluno (PEI, relatórios médicos e psicológicos e outros considerados pertinentes), a Entrevista, a Sociometria e a Observação Naturalista.

Pesquisa Documental

Se nos deslocarmos a uma biblioteca, a um centro de documentação ou de investigação e consultarmos um determinado documento escrito como livros ou artigos de revista, diz-se que estamos a proceder a uma Pesquisa Documental que, segundo Saint-Georges (2005), é um método de recolha e verificação de dados.

Sociometria

Segundo Moreno (1974, p. 39-40) a Sociometria “ocupa-se do estudo matemático das características psicossociais da população, dos métodos experimentais e dos resultados saídos da aplicação de princípios quantitativos”.

Foi o psiquiatra romeno J. L. Moreno quem criou e aplicou o Teste Sociométrico. Este consiste na formulação de algumas perguntas a crianças, feitas no decorrer de uma conversa agradável e empática, num local sossegado e separada do resto do grupo. Enquanto a criança brinca, colocamos-lhe as questões, dando-lhe o tempo suficiente para pensar e responder, e tomarmos nota das suas respostas. Antes de aplicar o Teste, o professor dá uma explicação acerca do mesmo, dizendo-lhe porque o vai fazer e o que tem de fazer.

Aplicado ao ensino, o teste sociométrico é uma ferramenta de grande utilidade, para conhecer a natureza da turma enquanto grupo e as características individuais dos alunos, no que respeita a aspectos de relacionamento, integração, sociabilidade, etc.

Segundo Bastin (1980, p. 15), o Teste Sociométrico “consiste em pedir, a todos os membros dum grupo, que designem, entre os companheiros aqueles com quem desejariam encontrar-se numa actividade bem determinada e que designem aqueles com que preferiam não se encontrar”.

Já para Estrela (1986), estes testes indicam as possíveis relações existentes no grupo, detectar os alunos mais isolados e os mais escolhidos, permitem dar um feedback ao professor de forma a que a opinião que tem sobre a relação dos seus alunos se torne mais objectiva e assim, as estratégias de acção possam ser mais específicas.

No que respeita à precisão da medida do Teste Sociométrico, tal facto depende da sinceridade, por parte de cada aluno, aquando da resposta a cada questão apresentada.

Observação

A observação consiste na recolha de dados permitindo-nos informação directa sobre determinados aspectos da realidade, procedendo-se depois a um exame dos factos que se pretendem estudar.

De acordo com o projecto que nos propusemos realizar, esta é uma técnica que por nós foi adoptada, no sentido de apresentar uma maior vantagem relativamente a esse mesmo tipo de estudo, apoiada em contributos teóricos de Marconi (1986) e de Estrela (1986). Para a análise e tratamento da informação, optámos pela técnica da análise de conteúdo.

Esta técnica ajuda o investigador a identificar e a obter provas a respeito de certos factores, sobre os quais o indivíduo pode não ter consciência, orientando o seu comportamento através do contacto directo com a realidade.

Sobre o local onde se realiza a observação, esta pode ser efectuada na vida real, ou seja, no ambiente onde os factos ocorrem, ou em laboratório, sendo esta caracterizada por artificial.

No que diz respeito à participação do observador, este pode ser participante e é caracterizado pela integração do investigador no grupo ou na comunidade, participando nas suas actividades.

Entrevista

A técnica da entrevista é uma das principais ferramentas para obter informação em investigação. Assim, como refere Morgan (1988), citado por Bogdan e Biklen (1994, p.134):

Uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra. (...) a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao entrevistador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

Danielle Ruquoy citada por Albarello, Digne, Hiernaux, Maroy, Ruquoy e Saint-Georges (2005) refere que a entrevista por ter uma finalidade concreta aproxima-se mais de uma arte do que uma técnica, focando-se na ideia de que, para saber o que as pessoas pensam, basta perguntar-lhes. Assim, entrevista é uma conversação directa com um objectivo específico, em que é utilizada a pergunta-resposta. A informação nela recolhida é muito valiosa, sendo em muitas das situações, o único meio de recolha de dados.

Segundo Estrela (1986), a técnica da entrevista pode ser usada em várias fases do trabalho de investigação a realizar, sendo que as entrevistas têm finalidades próprias de investigação.

As entrevistas podem assumir diversas formas, em conformidade às várias situações em que podem suceder, de forma a adequar-se melhor às condicionalidades do ambiente e aos objectivos que o investigador se propõe alcançar.

Segundo Ghiglione e Matalon (1992), as entrevistas qualitativas variam segundo o grau de estruturação. Assim, segundo estes e de acordo com o tipo de entrevista por nós aplicada, a entrevista semi-directiva ou semi-estruturada é aquela em que o entrevistador conduz a entrevista com base num guião pré-definido, conhecendo de antemão o tema a ser abordado.

Finda esta fase procede-se à respectiva análise de conteúdo a qual, hoje em dia, é tida como uma das técnicas de estudo documental, constituindo-se como uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais de acordo com Vala (1986).

Segundo Bardin (1977), a análise do conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Enquanto instrumento de investigação, são utilizados procedimentos de análise muito diversificados, de acordo com documentos e objectos de estudo pretendidos. Ainda segundo a mesma autora, esta considera que são operações estatísticas simples ou mais complexas, que permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise.

2.5. Procedimentos para a recolha e análise de dados

Vamos agora proceder à explicitação de como procedemos para aplicar as técnicas de recolha de dados, bem como da análise desses mesmos dados.

Sociometria

Relativamente à turma em estudo foram aplicados dois testes sociométricos, o primeiro a 14 de Outubro de 2009 (anexo 5 e 6) e o segundo a 15 de Junho de 2010 (anexo 13 e 14). O teste Sociométrico (anexo 4) adaptado de Estrela (1986, p. 382) foi aplicado a todos os elementos da turma, aquando o início do ano lectivo e após um conhecimento prévio do grupo, bem como no final do ano.

Após a aplicação do teste sociométrico procede-se à elaboração do sociograma que, segundo Northway e Weld (1957), é descrito como “técnica do alvo”, sendo um dos mais simples de traçar e fácil de interpretar. Este consiste num sociograma que é elaborado com base no número total de escolhas emitidas e recebidas por cada pessoa. O sociograma é elaborado a partir de três círculos concêntricos, em que no círculo central estão representados os indivíduos significativamente escolhidos e, na periferia estão os indivíduos pouco escolhidos. Cada indivíduo é representado no alvo, de acordo com a sua nota de aceitabilidade. Os traços indicam as preferências recíprocas existentes entre os indivíduos.

Relativamente ao grupo em estudo foi pedido a cada elemento que indicasse dos seus companheiros, aqueles com quem desejaria estar numa determinada situação da vida real. A todos os alunos foi dado o tempo necessário para responderem às questões, sem qualquer tipo de influência, sendo as mesmas confidenciais. Os testes foram aplicados a todos os elementos da turma, individualmente, em virtude destes ainda não saberem escrever ou escreverem ainda com algumas dificuldades.

Contando o número de vezes que uma criança é escolhida pode-se verificar em que grau é que ela é aceite ou rejeitada pelos outros membros do grupo, obtendo-se a sua posição sociométrica.

Posteriormente à composição da matriz sociométrica que mostra as escolhas feitas pelos alunos, foi feita a sua análise, interpretação e avaliação dos dados obtidos.

Observação

Como professora reflexiva e tendo sido nosso objectivo colaborar com a professora titular da turma em estudo, no sentido de agir com o intuito de melhoramento face a uma questão inicial preocupante, houve a necessidade de se proceder à observação, num contexto de interacção plena. Esta foi realizada sob a forma de observação naturalista, em contexto de sala de aula numa turma de 1º ano, durante um período de aproximadamente 67 minutos (anexo 8).

Após feita a recolha de dados, houve necessidade de se proceder à análise dos mesmos. Para tal, de acordo Bardin (1977), a análise do conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, assim para os dados recolhidos houve necessidade de se construírem grelhas de observação e posterior interpretação das mesmas em acção conjunta dos dois professores, ou seja, analisar o seu conteúdo (anexo 9).

Entrevista

Assim, ao longo do nosso projecto foram realizadas quatro entrevistas, duas à professora titular da turma em 27 de Novembro de 2009 (anexo 1 e 2) e em 1 de Julho de 2010 (anexo 16 e 17) e duas à família em 18 de Fevereiro (anexo 10 e 11) e em 22 de Junho de 2010 (anexo 19 e 20). Cada uma destas teve por base um Guião e um Protocolo de entrevista, adaptado de Estrela (1986: 355-357).

Tal como refere Estrela (1986) e de acordo com o trabalho por nós desenvolvido, as entrevistas passam por três etapas distintas: o Guião, o Protocolo e a Análise de conteúdo. Sendo o objectivo destas etapas, recolher qualitativamente informação através de uma conversação directa, utilizando o sistema de pergunta-resposta.

Definir os objectivos, construir um guião e, escolher e preparar os entrevistados, são os passos que se devem seguir antes da realização de uma entrevista. Esta pressupõe todo um planeamento prévio cuidado e rigoroso.

Previamente à realização da entrevista, houve o cuidado de elaborar uma breve síntese com o intuito de lembrar o nosso entrevistado, das informações partilhadas em contacto informal anterior e informar o tempo médio em que esta iria decorrer. No decorrer da entrevista, o entrevistador apenas se limitou a realizar as perguntas e de forma alguma, emitir qualquer tipo de opinião sobre as mesmas. A entrevista, após autorização prévia do entrevistado, foi gravada. Finda a entrevista, o entrevistado foi informado da possibilidade de voltar a ser contactado.

No final, foram registadas as observações sobre o comportamento verbal e não verbal do entrevistado, bem como sobre o ambiente em que a entrevista decorreu. A entrevista permite um

registo completo do que cada interveniente disse. A entrevista é flexível pois permite adaptar as questões de imediato a novas situações e também utilizá-las em novas entrevistas.

Após esta fase procedeu-se à respectiva análise de conteúdo e de acordo com o que Carmo e Ferreira (1998) afirmam, para que esta seja realizada há que seguir as seis etapas de análise: a Definição de objectivos e do quadro de referência teórico; a Construção de um corpus; a Definição de categorias, a Definição de unidades de análise: unidade de registo, unidade de contexto e unidade de enumeração; a Quantificação (não sendo esta de carácter obrigatório); e, a Interpretação dos resultados obtidos.

Nas entrevistas realizadas ao longo do nosso projecto, podemos verificar algumas destas etapas de análise de conteúdo (anexo 3, 12, 18 e 21), tendo como referência o modelo apresentado por Estrela (1986) como atrás já havia sido referenciado, havendo apenas o cuidado de fazer a adaptação à situação em estudo.

3. Caracterização da situação inicial em que se interveio e dos contextos em que a mesma se insere

Neste ponto vão ser encontrados dados informativos que caracterizam a situação por nós intervencionada tanto ao nível do contexto escolar como ao nível do grupo/turma, mas sempre suportados pela informação recolhida através das técnicas de investigação.

3.1. O contexto escolar

De acordo com o Projecto Educativo, a escola onde o nosso Projecto foi desenvolvido é frequentada por 185 alunos. O contexto sociocultural dos alunos é muito heterogéneo, verificando-se grande disparidade nas condições económicas, sociais e afectivas em que assenta a sua vida familiar e escolar.

3.1.1. Espaço físico e logístico

A escola dispõe de 8 salas de aula, 6 gabinetes para Apoios Educativos e Socioeducativos e para a Unidade de Surdos, 1 biblioteca da Rede de Bibliotecas Escolares, a qual apoia todas as escolas de 1º Ciclo e Jardins de Infância deste Agrupamento, 1 salão polivalente (ginásio), 1 sala de Professores, 2 cozinhas e um pátio exterior, o qual envolve todo o edifício.

Toda a área escolar, por ser uma escola já com alguns anos de funcionamento, apresenta grande necessidade de recuperação tanto dos espaços exteriores como interiores, tais como, a modernização das estruturas, substituição de mobiliário, actualização do *software* existente e climatização do espaço interior.

3.1.2. Recursos humanos

Também de acordo com o Projecto Educativo da escola, neste espaço educativo podemos encontrar 20 professores, sendo 8 titulares de turma (2 de 1º ano, 2 de 2º ano, 2 de 3º ano e 2 de 4º ano), 3 titulares de turma de surdos (1 de pré escolar e 1 de 1º Ciclo e 1 de 3º Ciclo), 3 professores de

Educação Especial, 1 professor avaliador/ apoio educativo, 3 professores de Actividades de Enriquecimento Curricular (1 de Inglês, 1 de Educação Física e 1 de Robótica), 1 professor bibliotecário e o Coordenador de Estabelecimento. Relativamente a Assistentes Operacionais (antigos Auxiliares de Acção Educativa), são num total de 10 elementos.

3.1.3. Dinâmica educativa

Esta escola faz parte de um Agrupamento, no qual vários são os projectos de enriquecimento curricular na área da saúde, da educação ambiental e das novas tecnologias da informação e comunicação (Projecto Educativo e Plano Anual de Actividades), que há já vários anos vêm a ser desenvolvidos como forma de promoção da aprendizagem e como enriquecimento cultural daqueles que futuramente irão ser parte integrante duma sociedade activa.

Também durante a nossa entrevista, a professora fez saber que “há muito cuidado e atenção, os auxiliares e todos estão sempre prontos a ajudar”, ou seja, é uma escola que visa a participação de todos os implicados no processo educativo, tendo sempre em atenção as características específicas de cada situação, tal como refere a nossa entrevistada “é uma boa escola”.

Para além de outras, é também característica da direcção desta escola, a prática de uma atitude reguladora em vez de regulamentadora, tendo em atenção as características específicas de cada nível de educação e ensino.

De saber que, neste Agrupamento, existem uma Unidade de Educação Bilingue de Alunos Surdos e uma Unidade de Apoio à Multideficiência. E que, como disse a nossa professora “nesta escola há muitas crianças assim, é normal” e “é muito importante sensibilizar e educar a comunidade educativa neste sentido. O respeito pela diferença é fundamental e imperativo” (anexo 3).

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

Vemos essas preocupações explícitas, de forma global e a vários níveis, nos documentos basilares do Agrupamento, ou seja: Regulamento Interno, Projecto Educativo, Projecto Curricular de Agrupamento e Plano Anual de Actividades através das metas que se seguem. A saber:

- Contribuir para o desenvolvimento total da pessoa a nível científico, pedagógico e cívico;

- Assegurar a formação escolar prevista para os diferentes ciclos e anos, tendo em conta os interesses e características dos alunos e o seu contexto cultural e social, de forma a garantir o prosseguimento de estudos ou inserção do aluno na vida activa;
- Promover a igualdade de oportunidades de sucesso educativo/escolar através de medidas que contribuam para compensar desigualdades e resolver dificuldades específicas de aprendizagem;
- Garantir o domínio da língua portuguesa, implicando todas as áreas;
- Promover o reconhecimento dos valores da autodisciplina, da persistência e do trabalho;
- Formar cidadãos tolerantes, solidários, autónomos e responsáveis, desenvolvendo nos alunos atitudes de auto-estima, de respeito mútuo e de cumprimento das regras de convivência;
- Estreitar relações entre a escola e a sociedade, favorecendo a cooperação entre os elementos da comunidade. (P.E.; 2007/2010, p.17).

Verificamos a existência das mesmas preocupações de forma mais particular ao nível dos Departamentos Curriculares, Conselhos de Turma e Projectos Curriculares de Turma, de acordo com o regulamento interno (R.I.):

- A articulação curricular, através do desenvolvimento e gestão dos planos de estudo e programas definidos ao nível nacional e de componentes curriculares de âmbito local;
- A organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades a desenvolver em contexto de sala de aula;
- A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso (RI, p. 27).

Constituem ainda formas de apoio os Serviços de Psicologia e Orientação e os Serviços Especializados de Apoio Educativo, no sentido de serem encontradas respostas cada vez mais eficazes, mediante os recursos existentes.

3.2. O grupo/a turma

A turma com a qual nos propusemos intervencionar foi uma das duas turmas de 1º ano existentes numa das escolas de 1º Ciclo do já referido Agrupamento, cada uma das quais com 24 alunos. Presentemente, este grupo agora com 23 alunos frequenta o 2º ano de escolaridade.

3.2.1. Caracterização estrutural

A turma de 1º ano era composta por 24 alunos. Destes 24 alunos, 13 eram do sexo feminino e 11 do sexo masculino, cujas idades estavam compreendidas entre os 5 e os 7 anos, no início do ano lectivo, como refere o Plano Curricular de Turma - PCT. Um dos elementos do sexo feminino, a “Lc”

era considerada com Necessidades Educativas Especiais (NEE) com um diagnóstico de Paralisia Cerebral, segundo relatório médico, embora houvesse registo de mais 6 alunos, os quais no seu processo, figuravam vários documentos e relatórios de acompanhamento, face às suas dificuldades ao nível de Terapia da Fala e Psicológico. Destes, houve três que foram propostos para a realização de uma Avaliação Especializada, dos quais, o “G” e a “Lu” foram considerados com Necessidades Educativas Especiais sendo-lhes diagnosticado Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais e Dificuldades Específicas da Linguagem respectivamente, ficando assim abrangidos pelo Decreto - lei 3/2008, de 7 de Janeiro.

3.2.2. Caracterização dinâmica

“Todos os alunos frequentaram o ensino pré-escolar”, de acordo com o PCT. É um grupo onde era possível observar “crianças com um bom potencial de aprendizagem, mas onde se denotavam também, casos reveladores de grandes dificuldades e merecedores de atenção individualizada” (PCT).

Todas as crianças são oriundas do meio urbano, pertencentes a famílias bem estruturadas e, como referiu a professora, “na sua maioria são de nível médio - alto”, à excepção de “4 alunos que estão institucionalizados”, integram uma Obra Social – casa de acolhimento, que por ordem do tribunal foram afastadas das suas famílias.

De uma forma geral, “os pais são pessoas preocupadas e participativas no processo educativo dos seus educandos, estando sempre prontos para cooperar” (PCT).

Em contexto de sala de aula, as crianças que integram a turma constituem um grupo “bastante heterogéneo”, como refere a professora na sua entrevista, “pouco autónomo e com interesses e ritmos de trabalho bastante diversificados” (PCT). Revelam grande dificuldade de concentração como podemos verificar na análise da observação naturalista, “R” olha para a janela, pois passou alguém”, sendo necessário um esforço constante para que as mesmas se mantenham atentas e concentradas. São, no entanto, na sua generalidade “alunos interessados e com muita vontade de aprender” (PCT), pois como podemos também ver na análise da observação naturalista “Vários dedos se levantam e a professora apontando, indica...” um nome dos vários que se lhe ofereceram para responder ao que lhes era solicitado.

A nível comportamental não existem problemas de indisciplina, embora “haja alunos com pouca maturidade” PCT, os quais exigem uma atenção constante e que, por vezes, geram alguma instabilidade como podemos observar quando “TS faz uma careta a G, que lhe retribui”. Como diz a professora “São crianças muito irrequietas e conversadoras”, que se dispersam facilmente e portanto,

pouco autónomas como podemos verificar na observação naturalista “Meninos, vamos falar mais baixo, senão assim, ninguém se entende!”. Contudo, com “estratégias diferenciadas e diversificadas” todas elas têm “potencialidades a desenvolver”, “apesar do árduo trabalho que se me apresenta”, refere a professora.

Relativamente à interacção do grupo, foi-nos possível inferir, através da análise da Matriz Sociométrica realizada no início do ano lectivo, que existem três rapazes, Jo, Fr e R os quais são escolhidos por um grande número de colegas, 9, 10 e 11 respectivamente e que apenas duas raparigas, S e B revelam ser escolhidas por um grande número de colegas, 10 e 13 respectivamente. Relativamente às escolhas recíprocas, estas são apenas feitas dentro do mesmo sexo, sendo 11 masculinas e 14 femininas. Contudo, existem duas escolhas recíprocas entre ambos os sexos, entre os alunos “B” e “Jo” e os alunos “S” e “Jo”. Dentro das escolhas recíprocas é importante referir, que 8 escolhas foram feitas dentro do mesmo critério, no sexo masculino e 10 escolhas no sexo feminino. Nas escolhas entre sexos diferentes, apenas 1 foi feita dentro do mesmo critério, a dos alunos “B” e “Jo”.

No que concerne ao baixo número de escolhas, dentro do sexo masculino existem dois alunos, Rf e TS escolhidos apenas por 2 e 3 colegas respectivamente. No sexo feminino existem três alunas, Lc, Cr e Ja escolhidas apenas por 1, 2 e 3 colegas respectivamente.

Relativamente às rejeições, o aluno “G” e o aluno “JF”, são rejeitados por 7 e por 6 colegas, respectivamente. Todos os outros rapazes apresentam também algumas rejeições, à excepção do aluno “Ar” que não foi rejeitado por ninguém. Quanto às alunas, apenas a “Ja” apresenta um total de 8 rejeições. As alunas “Ct”, “Lc”, “M” e “S” não apresentam nenhuma rejeição. É de referir que existem 5 rejeições recíprocas. Contudo, nenhuma delas se verifica dentro do mesmo sexo, são todas referentes ao sexo oposto.

3.2.3. Caso específico do grupo/da turma

Embora este projecto, não sendo um trabalho cujo enfoque se centre apenas num determinado aluno, mas sim em todo o seu grupo/turma de pertença, é de todo pertinente procedermos à caracterização de “G”. Esta vai ser feita tendo por base os documentos existentes no seu processo: PEI, relatórios médicos e psicológicos, bem como a informação obtida através das técnicas e instrumentos de pesquisa de dados.

3.2.3.1. História compreensiva do aluno “G”

No início do ano lectivo o “G” tinha 6 anos de idade.

De acordo com o Processo Individual do Aluno, este apresenta um diagnóstico de Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais, comprometedores do seu desempenho tanto a nível social como académico.

Este vive com os pais e a irmã, de onze anos.

Segundo informação disponibilizada pela mãe, “desde que nasceu tudo era normal, o palrear, o brincar, mas aos 6 meses começamos por lhe notar uma ligeira alteração no pescoço, um torcicolo que foi logo tratado por uma fisioterapeuta e só mesmo quem sabe é que lhe nota o pescoço diferente”. É uma criança que “tem vários acidentes e bate sempre com a cabeça”. Também de acordo informação prestada pela mãe, o “G” “aos 3 anos queimou uma mão de tal forma que quase ficou sem a pele” e que “perto dos 5 anos apanhou o isqueiro do pai, que está sempre escondido já para evitar essas coisas e pegou fogo ... o carro estava a arder” (anexo 12). Mas a grande mudança surge por volta dos 2 anos que, segundo a mãe, “a sua atitude de criança que brinca normalmente, que joga, que faz o que os outros fazem mudou de um dia pro outro (...) não parava quieto, ele corre para todo o lado, salta e pula de todos os sítios sem noção do perigo, na rua é horrível, foge, fala aos gritos, nunca andamos descansados (...) cansa e muito, principalmente porque se não for eu, o pai também não é de grande ajuda! Não tem paciência, grita-lhe e por vezes bate-lhe” (anexo 12).

O “G” frequentou o infantário desde bebé e segundo a mãe, aos 5 anos este ainda “não sabia as cores, os trabalhos nunca eram terminados e os jogos só serviam para dar pontapés”. Toda esta situação ao longo do tempo, foi-se agravando “ele que era tão esperto e desenrascado”, dizia-nos a mãe na sua primeira entrevista (anexo 12).

Segundo o Roteiro de Avaliação e em concordância com relato feito pela mãe, “há registo de alguns acontecimentos significativos, nomeadamente, dificuldade no controlo dos esfíncteres (controlo da urina, na fase diurna), podendo mesmo considerar-se que o “G” ainda não adquiriu este controlo, encontrando-se medicado para o efeito; dificuldades comportamentais salientando-se agitação psicomotora, défice de atenção/ concentração e problemas de conduta”.

De acordo com relatório da Intervenção Precoce - IP o “G” revela uma grande imaturidade que se reflecte em vários aspectos da sua vida principalmente na aquisição de novas aprendizagens”, é também uma criança bastante influenciável.

Relativamente à história clínica, a mãe refere ainda que o “G” teve um sopro no coração diagnosticado aos três anos, motivo pelo qual, talvez, se canse com muita facilidade. Sofre de astigmatismo miópico, usando óculos permanentemente.

3.2.3.2. Percurso escolar

O “G” beneficiou de apoio, desde os três anos de idade, pela Equipa de Intervenção Precoce, sobretudo, na área da Psicologia, durante todo o ensino Pré-Escolar e usufruiu regularmente de acompanhamento pediátrico nas Consultas de Desenvolvimento do Hospital, encontrando-se medicado para as dificuldades de atenção/ concentração e agitação motora, informação cedida pela mãe referenciada no Roteiro de Avaliação.

Quanto à história escolar, o “G” frequentou o Infantário de S. Bartolomeu entre os quatro meses e os quatro anos de idade. No último ano do ensino pré-escolar frequentou o Infantário de S. Lourenço. Foi proposto aos pais, o “G” beneficiar de mais um ano de Pré-escolar por adiamento de matrícula, os quais referiram na entrevista: “falaram-nos nisso várias vezes até, mas nós não quisemos”.

Ingressa no 1º ciclo no presente ano lectivo (2009/ 10), tendo sido referenciado para Acompanhamento Psicológico, na sequência da recomendação em relatório da IP, sendo a família o principal motor desta intervenção. O aluno foi, também, referenciado para Avaliação Especializada em virtude das dificuldades manifestadas ao nível da aprendizagem, nomeadamente, dificuldade de concentração, necessidade constante de atenção e dependência do professor na realização das tarefas escolares, dificuldades evidentes na aquisição, compreensão e estruturação de conceitos e conhecimentos. É, contudo, um aluno bastante interessado, revelando constante persistência e motivação para as aprendizagens.

3.2.3.3. Nível actual de competências

Segundo a avaliação diagnóstica pedagógica efectuada, bem como a Classificação Internacional de Funcionalidade do aluno, foi-nos permitido verificar que o “G”,

Ao nível da Língua Portuguesa:

- desenha as vogais e as consoantes p, t, l, d e m;
- copia enunciados;
- lê palavras simples, monossílabos pé, pá e da .

Ao nível da Matemática:

- situa-se no espaço em relação aos outros e aos objectos;
- reconhece e compara sólidos geométricos;

- distingue superfícies planas e superfícies curvas;
- realiza contagens progressivas até 10.

Ao nível do Estudo do Meio:

- reconhece imagens sobre hábitos de higiene pessoal e de vida saudável;
- reconhece imagens sobre regras básicas de segurança.

Ao nível da Expressão Físico-Motora:

- realiza uma única tarefa de forma independente.

4. Plano de Acção

Foi nossa intenção planificar esta intervenção com base num trabalho de aprendizagem cooperativa, privilegiando os saberes já adquiridos como base para a nova aprendizagem. É através da partilha destes saberes e das reais capacidades de cada aluno, seja ele considerado com NEE ou não, que se fomenta a verdadeira educação inclusiva, sendo que, no nosso caso, a autonomia e a socialização vão ser áreas de grande ênfase.

4.1. Pressupostos teóricos

O nosso Projecto de intervenção teve como enfoque promover a partilha de saberes e de experiências de um determinado grupo/turma com base num trabalho de aprendizagem cooperativa. Neste sentido, todas as actividades programadas, foram estruturadas para serem implementadas e desenvolvidas segundo esse pressuposto, fortalecendo cada elemento dos vários grupos de trabalho individualmente, ou seja, que os alunos aprendam juntos para poderem sair-se melhor como indivíduos (Lopes, 2009) e de forma a tornar a sala de aula numa sala inclusiva.

Pelo facto de se pretender implementar o verdadeiro espírito grupo através de uma aprendizagem cooperativa, ao nos depararmos com valores sociométricos, como analisámos anteriormente, houve a necessidade de promover um maior entendimento por parte dos elementos constituintes da turma. Esta análise permitiu-nos verificar a existência dum fraco espírito de grupo bem como a existência de alguns elementos os quais revelam um número reduzido de escolhas face às três questões colocadas. Tornou-se pois emergente a realização de aprendizagens mais efectivas, através de estratégias de ensino-aprendizagem mais significativas, de forma a facilitar a socialização e o desenvolvimento da autonomia não só nos alunos considerados com NEE, mas também em todos aqueles os quais fazem parte do 1ºA.

4.2. Planificação, realização e avaliação da Intervenção

Todas as crianças, consideradas ou não com NEE, partilham as mesmas necessidades básicas e, enquanto seres humanos, todos necessitamos de viver experiências as quais nos permitam sermos autónomos e independentes e ser respeitados enquanto pessoas. Num contexto de diversidade, a

qualidade educativa impera, com vista ao desenvolvimento pleno das suas capacidades, onde os professores através de uma variedade de métodos e estratégias, possibilitam aos seus alunos a hipótese de estes criarem uma maior responsabilidade e participação na sua aprendizagem.

É pois através da planificação de actividades e de acordo com as características específicas da turma, que as competências foram definidas numa perspectiva de aprendizagem estruturada, reflectida e avaliada ao longo de todo o processo, implicando todos os seus intervenientes, ou seja, professores e alunos.

Desta forma, aos alunos, na sua educação devem ser dadas oportunidades para que cada um alcance o máximo de autonomia possível e seja um elemento activo na vida comunitária, de acordo com as suas potencialidades e realize aprendizagens significativas.

4.2.1. Planificação Global da Intervenção

Seguidamente à reflexão sistemática realizada, apresentamos a planificação da nossa intervenção (quadro 1). Nesta estão traçados os objectivos gerais e específicos relativos à área da socialização e à área académica, as actividades propostas para cada uma delas, os recursos materiais e humanos necessários, os seus diversos contextos, bem como a calendarização durante a qual se desenvolve a nossa intervenção e a avaliação, todos estes necessários para a aplicação da mesma.

No que concerne à área da socialização, o relacionamento com os adultos e o relacionamento com os pares são os dois grandes objectivos definidos. Relativamente à área académica, os objectivos definidos vão de encontro às competências curriculares delineadas para as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, para o 1º ano de escolaridade.

Quadro 1 - Planificação da Intervenção, a longo prazo

ÁREA: Socialização

SUB-ÁREA	OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES	RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS	CONTEXTO	CALENDARIZAÇÃO	AVALIAÇÃO
Relações Interpessoais	Relacionar-se com adultos	Seguir ordens simples de adultos	- Realizar recados simples dentro da sala de aula;	- Professoras	Escola Sala de aula	- 1 tarde por semana (90´) - Fevereiro a Junho	Grelhas de registo de observação
		Utilizar as formas convencionais de saudação	- Ir solicitar folhas brancas de papel A4;	- Alunos			
		Ajudar o adulto em tarefas simples	- Ir buscar fotocópias;	- Assistentes operacionais			
		Pedir ajuda a um adulto quando necessitar	- Transmitir recados aos Assistentes Operacionais;	- Pais			
	Relacionar-se com pares	Esperar a sua vez para falar	- Realizar trabalhos de grupo ou de pares, na execução de tarefas académicas; - Jogar ao “Chefe Manda”; - Jogar ao “Mimo”; - Jogar às “Palavras cruzadas”.	- Professoras	Escola Sala de aula	- 1 tarde por semana (90´) - Fevereiro a Junho	Grelhas de registo de observação
		Seguir regras em jogos de grupo		- Assistentes operacionais			
		Colaborar nas tarefas de grupo		- Alunos			
		Respeitar a privacidade dos outros		- Material didáctico diverso			
		Participar de forma igual					
		Escutar atentamente Encorajar e elogiar o colega					
		Deslocar-se de forma ordeira					
		Partilhar objectos com os seus pares					
				- Pais - Irmãos	Casa	- Março a Junho	Informação partilhada/cedida pelos pais

ÁREA: Académica

SUB-ÁREA	OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES	RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS	CONTEXTO	CALENDARIZAÇÃO	AVALIAÇÃO
Língua Portuguesa / Matemática / Estudo do Meio	- Compreender que o corpo é constituído por diferentes partes - Compreender semelhanças e diferenças entre lugares tendo em conta as diferentes formas de ocupação e uso - Conhecer e identificar a letra X de entre outras do alfabeto - Compreender diferentes tipos de alfabeto	- Reconhecer partes constituintes do seu corpo – cabeça, tronco e Membros. - Reconhecer os diferentes espaços e suas funções. - Seleccionar e partilhar o material solicitado; - Expressar-se de forma confiante, clara e audível com adequação ao contexto e ao objectivo comunicativo; - Construir frases simples usando a palavra Xarroco. - Identificar nomes por associação de letras do alfabeto à LGP- Língua Gestual Portuguesa.	- À descoberta de si mesmo, com base no jogo “O Chefe manda” - À descoberta das inter-relações entre espaços, com base no jogo “O Chefe manda” - Elaboração de um livro com a consoante X de Xarroco. - Jogo em LGP “Adivinha o nome”.	- Professoras - Alunos - Assistentes operacionais - Material didáctico diverso	Escola Sala de aula	- 1 tarde por semana (90’) - 4 sessões - Fevereiro e Março	Grelhas de registo de observação

- Compreender as modificações do corpo que se vão operando com o crescimento - Conhecer a língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita - Realizar experiências com a água - Compreender estratégias básicas para a decifração automática de cadeias grafemáticas e para a extracção de informação de material escrito - Conhecer vocabulário diversificado - Compreender diferentes tipos de escrita.	- Reconhecer modificações do seu corpo; - Respeitar características particulares dos colegas. - Descrever imagens; - Legendar imagens em palavras cruzadas usando rr / r; - Reconhecer materiais que se dissolvem e não dissolvem. - Reconhecer em folhetos publicitários palavras com som lh, nh e ch. - Agrupar palavras segundo as suas características. - Familiarizar-se com diferentes tipos de escrita – Escrita com símbolos.	- Jogo de mímica “Quem sou eu”. - Jogo de cruzadas de imagens - À Descoberta dos materiais e objectos. Experiências: “Dissolve-se ou não se dissolve?” - Pesquisa de palavras com som lh, nh e ch, elaborando um cartaz com os diferentes sons. - Ficha de trabalho, agrupando palavras dadas com o som lh, nh e ch. - Fabrico de um bolo, o “Bolo da caneca”. - Ficha de trabalho sobre o tempo.	- Professoras - Alunos - Assistentes operacionais - Material didáctico diverso	Escola Sala de aula	- 1 tarde por semana (90´) - 6 sessões - Abril e Maio	Grelhas de registo de observação
---	--	---	---	------------------------	---	----------------------------------

- Realizar estudos que envolvam a recolha, organização e representação de dados e comunicar utilizando linguagem própria deste tema. - Compreender a grandeza comprimento. - Compreender o que é a unidade de medida e o processo de medir.	- Ler, explorar, organizar e interpretar informação (apresentada em tabelas de frequência, gráficos de barras e pictogramas), respondendo a questões e formulando novas questões. - Compreender o conceito de comprimento; - Fazer medições com diferentes materiais e objectos.	Pictograma dos aniversários da turma. - Realização de medições de diferentes formas. Ficha de trabalho.			- 3 sessões - Junho	
---	--	---	--	--	-----------------------------------	--

4.2.2. Planificação, Intervenção, reflexão e avaliação a curto prazo – Semanal

De acordo com o normal funcionamento do grupo/turma, bem como o planeamento curricular estipulado pela professora do mesmo, foram elaboradas, de acordo com as actividades por/com ela planificadas, adequações de actividades personificadas ao aluno “G”, para que assim, através de um trabalho de aprendizagem cooperativa, fossem desenvolvidas competências nas áreas estipuladas no nosso projecto – a académica e a socialização. Assim, semanalmente e ao longo de um período aproximadamente de 90’ durante uma tarde, foram planificadas uma ou várias actividades, as quais o “G” e seus colegas de turma tentaram desenvolver em trabalho de pares ou grupo, de acordo com o Método STAD (já anteriormente descrito), no sentido de estas se tornarem em aprendizagens de valor significativo tanto para o “G” como para todos os seus colegas. Esta partilha de saberes vai fomentar a construção nas/para as próprias aprendizagens deste grupo/turma, ou seja, serem eles próprios construtores das suas aprendizagens tendo por base as competências sociais trabalhadas, todas elas promotoras de uma sala de aula mais inclusiva.

Esta nossa intervenção foi desenvolvida ao longo de um período de cinco meses (de Fevereiro até Junho), tal como planificado no Quadro nº1. Paralelamente ao processo de intervenção, ou seja, ao longo de cada sessão, vai proceder-se à realização da avaliação através de grelhas de registo de observação, no sentido de e sempre que necessário, fazer pequenos ajustes, ou até mesmo, elaborar uma reestruturação desse mesmo processo.

No final de cada actividade os alunos irão proceder à sua auto-avaliação de forma oral, bem como sobre o desempenho da turma na generalidade.

Quando concluída a sessão procede-se à elaboração do relatório descritivo da mesma, reflectindo todo o processo desde o início até ao fim da aula, concluindo com uma avaliação conjunta das professoras implicadas, visando a sua reformulação sempre que tal se justifique.

4.2.2.1. Semana de 22 de Fevereiro a 26 de Fevereiro

O enfoque desta sessão situa-se na perspectiva cognitiva de desenvolvimento, que podemos observar na planificação da grelha 1. Posteriormente vamos encontrar o quadro2 de registo de observação da sessão e, por fim, a sua descrição, reflexão e avaliação.

Grelha 1 - Sessão nº1 - A nível do grupo e do aluno “G”, em contexto escolar

1º Ano	Área: Estudo do Meio	Data: 23 de Fevereiro
Conteúdos Programáticos: À descoberta de si mesmo.		
Competências: Reconhecer partes constituintes do seu corpo – cabeça, tronco e membros; Esperar a sua vez para falar; Efectuar as ordens solicitadas.		
Actividade: Jogo “O Chefe manda”.		
Duração: aproximadamente 90´		
Formação de Grupos: Não		
Material: mesas e cadeiras		
Procedimento: A professora começa por perguntar, quem conhece o jogo do “Chefe manda”, dizendo que o jogo se vai realizar a seguir é muito idêntico a esse. Ou seja, mediante determinada ordem, todos a terão de realizar, de forma correcta, a pares ou individualmente. A professora pede que todos se ponham de pé, voltados para ela e com muita atenção, pois se a ordem não for realizada correctamente o aluno perde e sai do jogo. É então iniciado o jogo. Exemplo de algumas ordens: - A professora manda por o dedo no ar. - A professora manda levantar o braço direito. - A “ “ as meninas baterem palmas. - A “ “ os meninos saltarem ao pé coxinho. - A “ “ sentar na cadeira de forma correcta. - A “ “ quem estiver de botas, levantar os pés do chão. - A “ “ bater na mesa, com a palma da mão. - A “ “ as meninas porem a mão esquerda na cabeça e os rapazes a mão direita na barriga.		

Nota: Adaptado de Lopes e Silva (2009: 58)

Quadro 2 - Observação da Sessão 1

ALUNO	Efectuar as ordens solicitadas			Esperar a sua vez para falar			Reconhecer partes const. doseu corpo			ATITUDES E COMPORTAMENTOS	QUESTÕES E DÚVIDAS	ADESÃO À ACTIVIDADE
	a.	n.a	tra	a	n.a	tra	a.	n.a	tra			
A	X				X	X	X			Indiferença		Indiferente
Ar	X			X			X			Exemplar		Boa
B	X					X	X			Querer fazer tudo muito rápido		Boa
Cr	X				X	X	X			Distrai-se com as atitudes dos outros		Boa
Ct	X					X	X			Não deixa os colegas intervirem		Boa
F	X			X			X			Exemplar		Boa
Fr	X					X	X			Não deixa os colegas intervirem		Boa
G	2ªx		X			X	X			Muito atento	“Como é que disseste?”	Boa
IF	X			X			X			Exemplar		Boa
I	X			X			X			Exemplar		Boa
Ja	2ªx		X		X	X	X			Muito distraída	“É como?”	Boa
Jo	2ªx		X		X	X	X			Muito atento	“É para fazer o quê?”	Boa
JF	X					X	X			Não deixa os colegas intervirem		Boa
L	2ªx		X		X	X	X			Muito atento	“Importas-te de repetir?”	Boa
Lu	2ªx		X		X	X	X			Muito atento	“É o quê?”	Boa
LS	X					X	X			Excessivamente irrequieto		Boa
M	X			X			X			Muito sensível ao que lhe é transmitido		Boa
Rf	X				X	X	X			Distrai-se com as atitudes dos outros		Boa
R	X					X	X			Não deixa os colegas intervirem		Boa
S	X			X			X			Exemplar		Boa
Tt	X				X	X	X			Alheamento		Indiferente
TR	X					X	X			Quer ter sempre razão. Dificuldade em ouvir “não”.		Boa
TS	X					X	X			Excessivamente irrequieto		Boa

Legenda: Adquirido (a.)

Não adquirido (n.a.)

A trabalhar (tra.)

Descrição, Reflexão e Avaliação

Na sessão 1, podemos referir que todas as competências definidas foram alcançadas, à excepção de “Esperar a sua vez para falar”, a qual, alguns alunos, não foram capazes de a interiorizar.

Deu-se início à sessão com a motivação para o tema em estudo e as áreas a trabalhar. Após a identificação de “Esperar a sua vez para falar” e “Efectuar as ordens solicitadas”, a professora deu início à actividade. À medida que o jogo decorria, a euforia ia aumentando, pois todos queriam realizar a ordem do “chefe” de acordo com as características indicadas, principalmente se estas eram restritivas relativamente ao sexo.

Sempre que era dada uma nova ordem pelo chefe e, apesar de estar atenta, a criança considerada com necessidades educativas especiais só a realizava, após ter perguntado ao professor o que era para se fazer. Houve também quatro alunos que questionaram quase sempre, a ordem a realizar. Ou seja, só após terem ouvido segunda vez a ordem, a realizaram. Mas sempre com sucesso.

Ao longo da actividade, dois alunos, o A e o Tt mostraram alheamento e indiferença para com a mesma, embora a ordem fosse realizada correctamente.

Ao terminarmos, foi pedido aos alunos que fizessem uma avaliação da actividade realizada, oralmente, a qual, de uma forma geral, foi bastante positiva. A grande maioria dos alunos pediu para que esta fosse novamente realizada na aula seguinte.

Na avaliação feita em conjunto com a professora titular da turma, considerou-se que a actividade desenvolvida veio reforçar os conhecimentos dos alunos face às partes constituintes do seu corpo, bem como a necessidade destes melhorarem a sua forma de estar e participar dentro da sala de aula. De realçar os alunos B, Ct, Fr, JF, LS, R, TR e TS, os quais, segundo a professora, por serem os que apresentam melhores resultados académicos, a competitividade é tão grande que, dão a resposta ao que lhe é solicitado simultaneamente à postura do dedo no ar, não permitindo assim que outros colegas participem. Opostamente se verifica que os alunos A, Ja e Tt, quando o tempo de espera para explicação de determinada dúvida aumenta, estes desistem com alguma facilidade.

De acordo com a análise realizada surge a necessidade de reformular alguns aspectos, com o intuito de obtenção de resultados mais promissores em futuras

intervenções. Desta forma, uma maior motivação deverá ser despoletada nos alunos A e Tt, despertando-os para o sentido lúdico das aprendizagens; controlar de forma mais eficaz a impulsividade dos alunos B, Ct, Fr, JF, LS, R, TR e TS, não deixando perder a competitividade saudável que se vem a verificar; e, mostrar aos alunos A, Ja e Tt que desistir não é a forma mais eficaz para uma aprendizagem de sucesso.

Os recursos/materiais utilizados foram suficientes e adequados, bem como o tempo estipulado para a realização da actividade.

4.2.2.2. Semana de 1 de Março a 5 de Março

O enfoque desta sessão situa-se na perspectiva cognitiva de desenvolvimento, que podemos observar na planificação da grelha 2. Posteriormente vamos encontrar o quadro 3 de registo de observação da sessão e, por fim, a sua descrição, reflexão e avaliação.

Grelha 2 - Sessão nº 2 - A nível do grupo e do aluno “G”, em contexto escolar

1º Ano	Área: Estudo do Meio	Data: 2 de Março
Conteúdos Programáticos: À descoberta das inter-relações entre espaços.		
Competências: Reconhecer os diferentes espaços e suas funções; Esperar a sua vez para falar; Efectuar as ordens solicitadas.		
Actividade: Jogo “O Chefe manda”.		
Duração: aproximadamente 90´		
Formação de Grupos: Não		
Material: mesas, cadeiras e material escolar do dia-a-dia.		
Procedimento: A professora começa por perguntar, se os alunos estão recordados do jogo que fizeram na sessão anterior. E, tal como havia sido prometido, devido à insistência dos alunos, este iria ser jogado novamente, embora com algumas diferenças. Neste jogo, o chefe iria ser um dos alunos da turma (de 3 em 3 ordens). Após ter sido tirado ao acaso o nome do aluno que iria ser “o chefe” (de um saco com todos os nomes), a professora pede que todos se ponham de pé voltados para este com muita atenção. Se a ordem não for realizada correctamente o aluno perde e sai do jogo. É então iniciado o jogo. Exemplo de algumas ordens: - O Chefe manda cantar o Hino de Portugal. - O Chefe manda dançar como se estivessem numa festa. - O “ “ falar como se estivessem numa biblioteca. - O “ “ sentar como se estivessem numa igreja. - O “ “ saltar à corda. - O “ “ os meninos fazerem de conta, que oferecerem uma flor às meninas. - O “ “ as meninas pedirem o lápis amarelo emprestado, aos rapazes.		

Nota: Adaptado de Lopes e Silva (2009: 58)

Quadro 3- Observação da Sessão 2

ALUNO	Efectuar as ordens solicitadas			Saber esperar a sua vez para falar			Reconhecer os diferentes espaços e suas funções			ATITUDES E COMPORTAMENTOS	QUESTÕES E DÚVIDAS	ADESÃO À ACTIVIDADE
	a.	n.a	tra	a	n.a	tra	a.	n.a	tra			
A	X				X	X	X			Distrai-se com as atitudes dos outros		Satisfatória
Ar	X			X			X			Exemplar		Boa
B	X					X	X			Ansiedade até sair o seu nome		Muito boa
Cr	X				X	X	X			Distrai-se com as atitudes dos outros		Boa
Ct	X					X	X			Sobrepõe-se ao que os colegas dizem, para se fazer ouvir		Boa
F	X			X			X			Exemplar		Muito boa
Fr	X					X	X			Muito atento		Muito boa
G	2ºx		X			X	X			“Nunca mais sou eu!”	“É como professora?”	Muito boa
IF	X			X			X			Exemplar		Muito boa
I	X			X			X			Exemplar		Boa
Ja	2ºx		X		X	X	X			Muito distraído	“É como?”	Boa
Jo	X				X	X	X			Ansioso pela sua vez; perfeccionista a realizar as ordens		Muito boa
JF	X					X	X			Sobrepõe-se ao que os colegas dizem, para se fazer ouvir		Boa
L	X				X	X	X			“Eu não quero ser chefe, professora!”; insegurança		Boa
Lu	2ºx		X		X	X	X			Muito atento	“É o quê?”	Boa
LS	X					X	X			Irrequieto;		Muito boa
M	X			X			X			Muito atento; calmo		Muito boa
Rf	X				X	X	X			Distrai-se com as atitudes dos outros		Boa
R	X					X	X			Ansiedade até sair o seu nome; muito falador		Boa
S	X			X			X			Exemplar		Muito boa
Tt	X				X	X	X			Distrai-se com as atitudes dos outros		Satisfatória
TR	X					X	X			“Então e eu, nunca mais!?”- com lágrima no olho		Muito boa
TS	X					X	X			Centro de distracção dos colegas		Boa

Legenda: Adquirido (a.)

Não adquirido (n.a.)

A trabalhar (tra.)

Descrição, Reflexão e Avaliação

Na 2ª sessão, é de referir que todas as competências definidas foram alcançadas, mas tal como na sessão anterior “Esperar a sua vez para falar”, não foi ainda devidamente interiorizada e assimilada pelos alunos.

A sessão foi iniciada relembrando que, de acordo com o combinado anteriormente, se iria jogar “Ao chefe manda”, embora com novas regras. A motivação para o tema em estudo despertou alguma curiosidade, pois o facto de os alunos terem que agir de forma a imaginarem estar num local completamente distinto do real, tornou-se inquietante. Sendo uma regra inovadora, o facto de serem os próprios alunos “O Chefe” (mudando de 3 em 3 ordens), fez com que a ansiedade aumentasse, bem como o barulho dentro da sala de aula.

A actividade decorreu de forma ordeira e entusiasta embora, sempre que se procedia à troca do “chefe”, reflectia-se uma carinha que irradiava felicidade (o novo “chefe”), e as restantes esmorecidas por não ter ainda sido, o seu nome o seleccionado.

Também nesta sessão se verificou que, apesar de muito atenta, a criança considerada com necessidades educativas especiais só realizava a ordem definida (pelo “Chefe”, mas sempre orientada por um dos professores), após ter perguntado ao professor o que era para se fazer. Os alunos Ja e o Lu também revelaram alguma dificuldade em compreender a ordem do chefe, realizando-a apenas, depois de explicada novamente.

Tendo já todos sido “O Chefe” e concluída a actividade planificada, foi pedido aos alunos que fizessem uma avaliação da sua prestação enquanto chefe e da turma na sua generalidade. A grande maioria disse ter sido um bom “Chefe” à excepção do L e do S, que disseram respectivamente: “Eu não gosto de ser o chefe ali à frente”, “Eu não consigo falar mais alto!”. Relativamente à turma vários alunos enunciaram Ct, JF, R, e TS por estarem constantemente a falar e TR, por passar a actividade a “chorar” até sair o seu nome para ser “O Chefe”.

Na avaliação conjunta com a professora titular da turma, considerou-se que a actividade realizada se tornou um meio facilitador que veio reforçar o reconhecimento dos diferentes espaços existentes, suas funções e formas correctas de estar e agir. Indo de encontro às competências Cooperativas, há que realçar os alunos B, Fr, e LS, nos quais se verificou uma maior preocupação em saber esperar a sua vez para falar.

Relativamente aos alunos A, Ja e Tt, também estes manifestaram um maior empenho ao longo da sessão que, apesar de distraídos, participaram de forma satisfatória revelando gosto pela actividade.

Sendo esta uma turma muito heterogenia tanto a nível das aprendizagens como comportamental (de acordo com entrevista feita à professora), há que definir muito bem competências e estratégias de acção, para que, através do Ensino Cooperativo as aprendizagens se tornem significativas.

Os recursos/materiais utilizados foram suficientes e adequados, bem como o tempo estipulado para a realização da actividade.

A nível da família

O enfoque desta sessão situa-se na perspectiva cognitiva de elaboração, que podemos observar na planificação da grelha 3 na tarefa que o aluno teve que realizar. Também na mesma grelha podemos constatar os resultados obtidos da intervenção efectuada.

Grelha 3. Intervenção com a Família

Data de reunião: 2 de Março		
Forma de contacto: telefone	Dia 26 de Fevereiro	Iniciativa: Professora
Assunto: Proposta de intervenção Sob forma de conversa informal, foi proposto à mãe que, no seio familiar e através de algumas orientações, levassem o G a realizar pequenas tarefas que o possam ajudar no seu desempenho diário. De imediato a mãe acedeu, questionando se poderia iniciar já.		
Tarefa: Sempre que termine de jogar um jogo ou fazer alguma outra coisa, o G deverá arrumar tudo e só depois ir fazer outra actividade.		
Estratégia de intervenção: Combinar com o G que, sempre que terminar uma actividade/jogo, terá de arrumar tudo e só depois poderá ir fazer outra coisa.		
Resultados da intervenção: De acordo com relato feito pela mãe, a conversa inicial estabelecida em conselho de família, correu bastante bem, tendo o G aceitado positivamente a tarefa proposta. Inicialmente, o G tinha de ser sempre lembrado do que tinha que fazer. A irmã (mais velha) foi de grande ajuda nesta fase. A pouco e pouco foi-se acostumando e agora não inicia qualquer outra tarefa sem concluir tudo na íntegra.		
A Professora: Anabela		A mãe: PM

4.2.2.3. Semana de 15 de Março a 19 de Março

O enfoque desta sessão situa-se na perspectiva cognitiva de elaboração, que podemos observar na planificação da grelha 4. Posteriormente vamos encontrar o quadro4 de registo de observação da sessão e, por fim, a sua descrição, reflexão e avaliação.

Grelha 4. Sessão nº3 - A nível do grupo e do aluno “G”, em contexto escolar

1º Ano	Área: Língua Portuguesa Área Projecto	Data: 16 de Março
Conteúdos Programáticos: A consoante X x.		
Competências: Seleccionar e partilhar o material solicitado; Expressar-se de forma confiante, clara e audível com adequação ao contexto e ao objectivo comunicativo; Construir frases simples usando a palavra Xarroco.		
Actividade: Elaboração de um livro com a consoante X de Xarroco.		
Duração: aproximadamente 90´		
Formação de Grupos: De 3 ou 4 elementos		
Material: Imagens do peixe Xarroco, tesoura, cola, folha A3, lápis e canetas		
Procedimento: De acordo com a letra aprendida no dia anterior e o animal que lhe está associado – o Xarroco, foi solicitado aos alunos como trabalho de casa, a pesquisa de material/informação sobre esse animal. A professora explica que vai ser elaborado pela turma, um pequeno “livro” com o material por eles recolhido sobre o Xarroco. Após organização da turma em pequenos grupos de 3 ou 4 elementos, vão ser distribuídas folhas brancas de papel A3. É pedido aos alunos que coloquem sobre a mesa, o material por eles recolhido sobre o animal em estudo. A professora vai passando por todos os grupos para que cada aluno explique, o que trouxe sobre o Xarroco e como fez para o conseguir. Seguidamente é-lhes pedido que seleccionem o que acham que deve ser colocado na página que lhes foi atribuída e o disponham pela folha, antes da sua colagem. As professoras passam por cada grupo, dando a sua opinião acerca da disposição dos trabalhos. Tendo sido concluída a colagem dos vários materiais, cada grupo vai explicar à turma o seu trabalho. Por fim, todas as páginas do livro se juntam e este é pendurado numa parede da sala, de forma a poder ser consultado por qualquer pessoa.		

Nota: Adaptado de Lopes e Silva (2009: 58)

Quadro 4 - Observação da Sessão 3

ALUNO	Seleccionar e partilhar o material solicitado			Exprimir-se forma confiante, clara e audível com adequação ao contexto e ao obj comunicativo			Construir frases simples usando a palavra Xarroco			ATITUDES E COMPORTAMENTOS	QUESTÕES E DÚVIDAS	ADESÃO À ACTIVIDADE
	a	n.a	tra	a	n.a	tra	a	n.a.	tra.			
A			X		X	X		X		“Eu não sei dizer o nome!”		Satisfatória
Ar			X		X		X			Muito conversador		Boa
B	X			X			X			Muito amigo de ajudar, perfeccionista		Muito boa
Cr			X		X			X		Faz o que os colegas lhe mandam		Boa
Ct	X			X			X			Dominador		Muito boa
F	X				X			X		Vontade de aprender	“Ajuda-me!”	Boa
Fr	X			X			X			Conversador mas trabalhador		Muito boa
G	X				X			X	X	Vontade de aprender	“Ajuda-me!”	Boa
IF	X			X			X			Muito amigo de ajudar e trabalhar		Muito boa
I	X				X			X		Conversador		Muito boa
Ja			X		X	X		X	X	Muito infantil	“É como?”	Satisfatória
Jo	X				X			X		Conversador		Muito boa
JF	X			X			X			Muito amigo de ajudar		Muito boa
L			X		X	X		X		Insegurança	“Ajuda-me!”	Boa
Lu			X		X			X		Muito distraído		Boa
LS	X			X			X			Rápido mas nem sempre bem		Muito boa
M	X				X		X			Desembaraçado		Muito boa
Rf			X		X			X		Conversador		Boa
R	X			X				X		Conversador		Muito boa
S	X				X	X		X		Frente à turma a sua voz é quase inaudível		Muito boa
Tt	X				X	X		X		Tem de ser sucessivamente chamado à atenção para trabalhar		Boa
TR	X			X			X			“Conheço outros peixes assim feios”, “Eles não fazem bem..!”		Muito boa
TS			X		X		X			“Eu sei como é, eu faço” - dominador		Boa

Legenda: Adquirido (a.)

Não adquirido (n.a.)

A trabalhar (tra.)

Descrição, Reflexão e Avaliação

Deu-se início à sessão, perguntando aos alunos se tinham algum tipo de animal em casa, qual a sua espécie, que nome tinha e como era o local onde vivia. Após variadíssimas respostas, o G, aluno considerado com necessidades educativas especiais diz: “Eu tenho este professora”, mostrando a fotografia de um Xarroco. Foi-lhe explicado que aquele era um tipo de animal, o qual não é possível viver em nossas casas e que no final da actividade, ele iria ficar a saber o porquê.

Os alunos foram distribuídos por grupos de 4 e de 3 elementos, mediante o lugar que ocupavam na sala de aula, de forma a não se perder muito tempo com deslocações.

À medida que as professoras passavam pelos diferentes grupos, tornou-se notório verificar que 8 dos alunos da turma, não trouxeram qualquer tipo de material sobre o Xarroco. Dentro de um mesmo grupo de trabalho, houve mesmo a coincidência de apenas 1 dos elementos ter compilado o material solicitado, não sendo suficiente para que todos trabalhassem. Havendo grupos em que a quantidade e variedade de material era significativa, os colegas fizeram questão de dividir com os que não tinham.

O trabalho foi concluído e cada grupo expos o que fez à turma, tendo cada elemento que explicar uma parte do seu trabalho. Para além de muitos, realce-se pois e de forma particular, os alunos A, Ja, L, S e o Tt, a dificuldade que têm em se exprimir de forma confiante, clara e audível. Contudo e existindo ainda algumas dificuldades em construir frases simples usando a palavra Xarroco por alguns alunos, a que o G e o Ja, tentaram construir, não tinha qualquer sentido.

Na auto-avaliação realizada, os alunos transmitiram, de uma forma geral, o gosto pela actividade realizada em grupo, embora apontassem alguns colegas como perturbadores, outros de não quererem trabalhar e ainda outros de quererem fazer tudo à sua maneira.

Na avaliação feita com a professora titular da turma, considerou-se que é cada vez mais notória a diferença entre cada uma destas crianças. Contudo, na passagem pelos vários grupos de trabalho, durante a sessão, sobressaiu uma voluntária vontade de inter-ajuda por parte de alguns alunos. Sendo o trabalho de grupo um facilitador nesse sentido, quando bem formado e uma mais-valia na troca de vivências vamos, sempre que possível, desenvolver o trabalho de pares e/ou de grupo. Este vai ser um meio estratégico a ser tomado em consideração, na planificação das próximas sessões.

Os recursos/materiais utilizados foram suficientes e adequados, bem como o tempo estipulado para a realização da actividade. Fotografia 1 (anexo 29).

4.2.2.4. Semana de 22 de Março a 26 de Março

O enfoque desta sessão situa-se na perspectiva cognitiva de elaboração, que podemos observar na planificação da grelha 5. Posteriormente vamos encontrar o quadro5 de registo de observação da sessão e, por fim, a sua descrição, reflexão e avaliação.

Grelha 5 - Sessão nº4 - A nível do grupo e do aluno “G”, em contexto escolar

1º Ano	Área: Língua Portuguesa	Data: 23 de Março
Conteúdos Programáticos: O Alfabeto		
Competências: Identificar nomes por associação de letras do alfabeto à LGP- Língua Gestual Portuguesa; Participar de forma igual; Esperar a sua vez para falar.		
Actividade: Jogo em LGP “Adivinha o nome”.		
Duração: aproximadamente 90´		
Formação de Grupos: De 3 ou 4 elementos		
Material: Os próprios alunos		
Procedimento: A professora começa por explicar que vai, em LGP (de acordo com projecto desenvolvido em parceria com a turma de surdos da escola, havendo troca de saberes e experiências entre ambas as turmas), escrever o nome de alguns colegas da turma, os quais eles terão de identificar. Por exemplo: Joana, Rui e Tiago. Posteriormente divide-se a turma em pequenos grupos de 3 a 4 elementos (de acordo com as escolhas feitas nos testes sociométricos), sendo-lhes relembrado o principal objectivo do trabalho em grupo. Cada grupo, de acordo com as letras já aprendidas, irá formar uma palavra e posteriormente traduzi-la em LGP. As palavras construídas vão ser apresentadas a todos os grupos, para que sejam identificadas/adivinhadas. Ganha a equipa que adivinhar maior número de palavras.		

Nota: Adaptado de Lopes e Silva (2009: 58)

Quadro 5 - Observação da Sessão 4

ALUNO	Esperar a sua vez para falar			Participar de forma igual			Identificar nomes por associação de letras do alfabeto à LGP			ATITUDES E COMPORTAMENTOS	QUESTÕES E DÚVIDAS	ADESÃO À ACTIVIDADE
	a.	n.a.	tra	a	n.a.	tra	a	n.a.	tra			
A	X				X			X		Conversador	“O (a) é assim?”	Muito boa
Ar	X			X			X			Muito conversador	“Já não sei fazer o (p)!?”	Muito boa
B	X			X			X			“Boa, acertámos”		Muito boa
Cr	X				X			X		Conversador		Muito boa
Ct		X		X			X			“Oh professora, não sei que letra é!”		Muito boa
F	X			X			X			Calmo e muito alegre		Muito boa
Fr	X			X			X			“Yes!”		Muito boa
G	X			X				X		Pede ajuda tanto aos professores como aos colegas	“É como?”, “Faço como?”	Muito boa
IF	X			X			X			Explica a quem não consegue		Muito boa
I	X			X				X		Conversador		Muito boa
Ja	X				X			X		Muito distraído		Muito boa
Jo	X				X		X			Conversador	“É para fazer um texto?”	Muito boa
JF		X		X			X			“Professora, eles estão todos ao contrário!”		Muito boa
L	X				X			X		Muito distraído		Muito boa
Lu	X				X		X			Conversador		Muito boa
LS	X			X			X			“Isto é bué da fixe!”		Muito boa
M	X			X			X			“Acertámos!”		Muito boa
Rf	X				X			X		Conversador		Muito boa
R	X				X			X		Muito conversador		Muito boa
S	X			X			X			Conversador		Muito boa
Tt	X				X			X		Muito lento na realização de qualquer tarefa		Muito boa
TR		X		X			X			“Eles não me ajudam, não sabem nada!”- a choramingar		Muito boa
TS		X		X			X			“Eu sei, eu sei.”		Muito boa

Legenda: Adquirido (a.)

Não adquirido (n.a.)

A trabalhar (tra.)

Descrição, Reflexão e Avaliação

A adesão à actividade proposta nesta 4ª sessão foi total e com muito boa participação e empenho por parte de todos os alunos. Os alunos que por norma se distraem com facilidade, mostraram uma maior receptividade, tornando esses períodos de distração menos frequentes e até mesmo inexistentes, nalguns casos.

Aquando da motivação para a actividade puderam-se observar várias reacções. Houve aqueles que manifestaram grande satisfação, começando de imediato a desenhar letras, em LGP e, até mesmo, a formar pequenas palavras. Por sua vez, havia quem dissesse já não se lembrar de algumas letras, embora a alegria fosse visível nos seus rostos.

Antes de agrupar os alunos, segundo os testes sociométricos, as professoras fizeram uma breve revisão do alfabeto em Língua Gestual, em que simultaneamente se iam ouvindo algumas formas de interjeição, como sinal de identificação do que até então parecia esquecido.

Seguiu-se a formação de grupos. Os alunos ao verificarem que estavam a ser agrupados segundo as suas preferências, manifestaram a sua alegria efusivamente. Contudo, foi-lhes lembrado que para se desenvolver um bom trabalho de grupo, para além de se trabalhar com pessoas de quem gostamos, há que ter em atenção a partilha e respeito pelas ideias de todos os elementos, a inter-ajuda, o saber ouvir, bem como a contribuição de todos na elaboração do trabalho.

Os grupos trabalharam autonomamente, apenas, por vezes, se dirigiam às professoras questionando se a letra em dúvida, estava bem desenhada. De início, até decidirem que palavra/nome de colega escreverem, houve uma certa “confusão construtiva”, ou seja, um aluno a explicar a outro que a palavra que ele queria escrever tinha mais letras do que o número de elementos do grupo, por exemplo. Contudo, após a escolha da palavra, dentro de cada grupo, cada um escolheu a letra que melhor sabia fazer e aguardou a vez da sua apresentação.

Sempre que um grupo apresentava a sua palavra, nenhum dos outros grupos dizia a solução sem antes haver conferência de grupo. Posteriormente e tendo havido nomeação prévia do porta-vos de grupo (preferencialmente uma criança com dificuldade em se exprimir confiantemente em grande grupo), este colocava o dedo no

ar e aguardava a sua vez para falar. Todos os grupos identificaram as palavras dos outros grupos.

Relativamente à auto-avaliação, de uma forma geral, os alunos manifestaram: “adorei professora”. Também relataram um melhor desempenho dentro de cada grupo, tanto de ajuda mútua como a nível de troca e aceitação de diferentes opiniões e ideias. Apenas relativamente aos alunos Ar e R, os colegas referiram serem muito faladores, distraíndo aqueles que até mostram vontade de participar, mas como se distraem com muita facilidade, acabam por se dispersar.

Feita a avaliação, as professoras concluíram que a actividade teve bastante sucesso. Os alunos, na sua maioria, identificaram nomes por associação das letras do alfabeto ao alfabeto da LGP. Também o trabalho realizado dentro dos vários grupos, mostrou ter havido um maior empenho e cuidado na forma como foi desenvolvido, bem como uma maturidade crescente por parte de alguns elementos tanto na forma de estar como na de se tornar elemento activo. Continua pois a verificar-se que, aqueles os quais revelam maior dificuldade em atingir plenamente as competências definidas, são alunos os quais manifestam dificuldades de aprendizagem. Contudo, o G, aluno considerado com NEE, apesar das suas dificuldades, continua a mostrar vontade de aprender e saber sempre mais, procurando constantemente ajuda de forma a colmatar essas dificuldades. É notório o seu esforço e dedicação, apesar da sua dependência na realização das tarefas que lhe são propostas.

Os recursos/materiais utilizados foram suficientes e adequados, bem como o tempo estipulado para a realização da actividade. Fotografia 2 (anexo 29).

A nível da família

O enfoque desta sessão situa-se na perspectiva cognitiva de elaboração, que podemos observar na planificação da grelha 6 na tarefa que o aluno teve que realizar. Também na mesma grelha podemos constatar os resultados obtidos da intervenção efectuada.

Grelha 6. Intervenção com a Família

Data de reunião: 23 de Março
Forma de contacto: pessoal Dia 22 de Março Iniciativa: Mãe
Assunto: Marcação de reunião para estabelecimento de nova tarefa. Tendo a primeira intervenção uma resposta tão positiva, foi a própria mãe que me abordou, com a finalidade de darmos continuidade a este processo. Esta solicitou a marcação de nova reunião, com o intuito de estipular uma nova tarefa para desenvolverem com o filho.
Tarefa: O G, sempre que se despe deverá arrumar a roupa ou colocá-la no cesto da roupa para lavar.
Estratégia de Intervenção: Combinar com o G que, sempre que se despir para ir tomar banho, ir para a cama ou vestir-se ao levantar, deverá dobrar e arrumar a roupa ou colocá-la no cesto da roupa para lavar. Sempre que se esquecer, será penalizado não vendo o seu Programa de televisão diário preferido. Se ao longo de uma semana não se esquecer mais de três vezes, no fim da semana irá para o parque andar de bicicleta com o pai e a irmã.
Resultados da Intervenção: De acordo com relato feito pela mãe, esta nova tarefa foi encarada pelo G, de forma indiferente. Ele anuiu, mas só no decorrer dos dias, é que se foi apercebendo da dimensão do que lhe fora proposto. Para ele, mudar de roupa era um processo rotineiro em que apenas tinha de se despir e voltar a vestir-se, não se preocupando onde ficava a roupa ou para onde esta tinha de ir. Nos primeiros dois, três dias, aquela situação até era vista como uma brincadeira e sabendo ele que quem tratava da roupa lá em casa eram os pais, seria também uma forma de se sentir adulto. Posteriormente a tarefa tornou-se uma obrigação, pois ter que estar sempre a ouvir “G o casaco ficou na sala!”, “G a roupa continua espalhada na casa de banho!”, “G ...”, era de facto enfadonho. Mas o mais desagradável, era ter de ficar sem ver o seu

Programa de televisão preferido. Vendo a tristeza marcada na cara do filho, a mãe resolveu ter uma conversa séria com este, referindo que todos lá em casa ajudavam nas tarefas domésticas e que também ele, que já era mais crescido, tinha que começar a colaborar. A partir deste dia, o G tem feito um enorme esforço por colaborar nas tarefas lá de casa, não deixando a sua roupa espalhada pela casa.

Durante o período em que esta tarefa foi trabalhada, o G ficou 7 dias privado de ver o seu Programa de televisão preferido, tendo ido 3 de 4 fins-de-semana ao parque, andar de bicicleta. Sendo este período coincidente com a Interrupção Lectiva da Páscoa, sempre que possível e como incentivo, o G foi mais vezes andar de bicicleta.

A Professora: Anabela

A mãe: PM

4.2.2.5. Semana de 12 de Abril a 16 de Abril

O enfoque desta sessão situa-se na perspectiva cognitiva de elaboração, que podemos observar na planificação da grelha 7. Posteriormente vamos encontrar o quadro 6 de registo de observação da sessão e, por fim, a sua descrição, reflexão e avaliação.

Grelha 7 - Sessão nº5 - A nível do grupo e do aluno “G”, em contexto escolar

1º Ano	Área: Estudo do Meio	Data: 13 de Abril
Conteúdos Programáticos: O seu corpo.		
Competências: Reconhecer modificações do seu corpo; Respeitar características particulares dos colegas; Olhar para o mimo.		
Actividade: Jogo de mímica “Quem sou eu”		
Duração: aproximadamente 90´		
Formação de Grupos: Pares		
Material: Óculos, cadeiras, mesas, lápis, bonecos, malas - material identificativo usado frequentemente pelos alunos		
Procedimento: A professora explica que vai imitar/dramatizar, a forma de estar e de ser de alguns alunos da turma, com atitudes e expressões próprias de cada um. Cada aluno deverá tentar adivinhar qual o colega que está a ser imitado, devendo para isso estar muito atento. Só poderá responder aquele que estiver bem sentado, em silêncio e com o dedo no ar. Após a professora lhe ter dado autorização para dizer o nome do colega, que pensa estar a ser imitado, só o poderá fazer, depois de explicar o que o levou a pensar ser esse colega. Por exemplo: “Está sempre com a perna debaixo do rabo – é o LS”, “Tem óculos e escreve com a mão esquerda” – é o Rf, “Tem olhos azuis, é loiro”- é o TR, “Está sempre a choramingar”- é o M, “É o mais alto da turma”- é o G. Havendo mais do que um aluno com características idênticas, a professora vai acrescentando novas pistas. Após várias imitações, a professora solicita ao último aluno que foi alvo de imitação, para que seja ele o próximo a imitar um colega, para que a turma o consiga identificar. A professora orienta as imitações dos alunos.		

Nota: Adaptado de Lopes e Silva (2009: 58)

Quadro 6 – Observação da Sessão 5

ALUNO	Identificar características particulares dos colegas			Respeitar características particulares dos colegas			Olha para o mimo			ATITUDES E COMPORTAMENTOS	QUESTÕES E DÚVIDAS	ADESÃO À ACTIVIDADE
	a.	n.a.	tra.	a.	n.a.	tra.	a.	n.a.	tra.			
A		X		X			X			Muito atento		Muito boa
Ar	X				X		X			Aluno gozão		Muito boa
B	X			X			X			Defende quem é criticado		Muito boa
Cr		X			X		X			Risinhos		Muito boa
Ct	X			X			X			Criticas		Muito boa
F	X			X			X			Muito atento		Muito boa
Fr	X				X		X			Aluno gozão. Perspicaz		Muito boa
G		X			X		X			Apatia momentânea		Muito boa
IF	X			X			X			Muito atento		Muito boa
I	X			X			X			Muito atento		Muito boa
Ja		X			X		X			Apatia momentânea		Muito boa
Jo		X			X		X			Muito atento mas gozão		Muito boa
JF	X			X			X			Defende quem é criticado. Perspicaz		Muito boa
L		X		X			X			Muito atento		Muito boa
Lu		X			X		X			Muito atento		Muito boa
LS	X				X		X			Muito perspicaz		Muito boa
M	X			X			X			Muito atento e perspicaz		Muito boa
Rf	X				X		X			Muito atento		Muito boa
R	X				X		X			Aluno gozão		Muito boa
S	X			X			X			“Calem-se, deixem ouvir!”		Muito boa
Tt		X		X			X			Muito atento		Muito boa
TR	X			X			X			Muito atento, quer ter sempre razão		Muito boa
TS	X				X		X			Aluno gozão		Muito boa

Legenda: Adquirido (a.)

Não adquirido (n.a.)

A trabalhar (tra.)

Descrição, Reflexão e Avaliação

Nesta 5ª sessão, a adesão à actividade proposta foi total. A participação e empenho por parte de todos os alunos revelaram-se muito bons.

Ao se proceder à motivação para a actividade sentiu-se uma certa apreensão por parte de alguns alunos, ao perceberem que iam ser imitados. A professora ao se aperceber da situação, aproveitou para relembrar, as competências programáticas que têm estado a ser trabalhadas e que, para não estarem apenas sujeitos às imagens e exemplos explicativos do manual, as professoras decidiram fazer um jogo, em que, por imitação de características específicas dos alunos, se iria tentar adivinhar quem seria. E, que de uma forma diferente se iria compreender as diferenças próprias de cada um.

Sugeriu-se que os alunos se juntassem por pares. Estes juntaram-se de acordo com as suas amizades mas com a supervisão das professoras, de forma que cada par fosse composto por um elemento mais popular e por um menos popular.

As imitações eram acompanhadas por boa disposição, pois a perfeição/jeito de quem estava no momento nessa posição, nem sempre era a ideal, tendo por vezes havido um “toque de professor”. O desempenho dentro de cada grupo foi bastante positivo, notando-se de forma contínua troca e exposição de ideias, verificando-se também a preocupação, principalmente do elemento mais popular, em fazer compreender o colega, por que razão determinadas características (físicos e/ou comportamentais), eram identificadas como sendo de determinado colega.

Todos imitaram e foram imitados, havendo aqueles que foram gozados por serem gordos, muito pequenos ou terem um olho tapado e aqueles que, após a imitação e/ou descoberta, espontaneamente, foram alvo de elogios e salva de palmas.

Aquando da auto-avaliação, todos revelaram ter gostado da actividade e que, apesar de terem características muito distintas uns dos outros, “todos somos crianças que queremos aprender e crescer”- JF; “não é pelo G ser gordo e não perceber bem as coisas que não vamos jogar ou trabalhar com ele”- B; “sim, até porque ele sabe coisas que nós não sabemos e pode ajudar-nos”- TR, “E a Tt agora por ter óculos, não é para gozar, ela com os óculos agora até vê melhor que nós!”- JF, “Pois, e o TR tem óculos escuros não é para se armar, o sol faz mal aos olhos dele porque são muito claros, azuis!”-B. Podemos assim referir que, as competências definidas para a sessão foram devidamente alcançadas.

A professora titular da turma, no decorrer da avaliação conjunta, demonstrou verdadeiro agrado pela evolução que tem vindo a verificar, ao longo das últimas semanas e de forma particular, desde que temos proposto actividades um pouco diferentes, daquelas a que as crianças estavam habituadas. Aquela indiferença que existia entre determinados colegas, uma certa crueldade nas palavras ditas de uns para outros, o individualismo e principalmente a nível comportamental, esta diz notar pequenas melhorias em cada dia que passa. Também e tal como se tem vindo a verificar, o trabalho realizado em pequenos grupos durante as sessões tem revelado melhorias significativas nos resultados académicos dos alunos, mas principalmente naqueles cujas dificuldades são mais evidentes. Desta forma e face ao sucesso verificado, também a própria professora diz ter adoptado este tipo de metodologia dentro da sala de aula.

Os recursos/materiais utilizados foram suficientes e adequados, bem como o tempo estipulado para a realização da actividade.

4.2.2.6. Semana de 19 de Abril a 23 de Abril e de 26 de Abril a 30 de Abril

Os enfoques destas sessões situam-se na perspectiva cognitiva de elaboração, que podemos observar na planificação da grelha 8. Posteriormente vamos encontrar o quadro 7 e 8 de registo de observação das sessões e, por fim, a sua descrição, reflexão e avaliação.

Grelha 8. Sessão nº6 e nº7 - A nível do grupo e do aluno “G”, em contexto escolar

1º Ano	Área: Língua Portuguesa	Data: 20 e 27 de Abril
Conteúdos Programáticos: Casos especiais de leitura: rr / r		
Competências: Descrever imagens; Legendar imagens em palavras cruzadas usando rr / r; Escutar atentamente.		
Actividade: Cruzadas de imagens		
Duração: aproximadamente 90' + 90'		
Formação de Grupos: De 2 ou 3 elementos		
Material: Folha A3 com cruzadex (Anexo 22), imagens de objectos cujo nome tem rr/r		
Procedimento: A professora explica que, através da descrição de imagens irão completar um jogo de palavras cruzadas. A particularidade destas imagens, é o facto de, na composição da sua palavra estar o caso de leitura rr ou r. Cada grupo deverá tentar adivinhar qual a imagem que o colega está descrever. Só poderá responder aquele que estiver bem sentado, em silêncio e com o dedo no ar. Após lhe ser dada autorização para dizer o nome da imagem e a resposta ser correcta, o outro elemento do grupo vai ao quadro escrever a palavra que lhe corresponde, de forma a ser corrigida e se necessário, copiada para a folha individual do cruzadex. Simultaneamente, as professoras vão distribuindo a imagem identificada (devidamente numerada), para que seja colada no local que lhe corresponde na folha A3.		

Nota: Adaptado de Lopes e Silva (2009: 58)

Quadro 7 - Observação da Sessão 6

ALUNO	Descrever imagens			Legendar imagens em palavras cruzadas usando rr / r			Escutar atentamente			ATITUDES E COMPORTAMENTOS	QUESTÕES E DÚVIDAS	ADESÃO À ACTIVIDADE
	a.	n.a.	tra.	a.	n.a.	tra.	a.	n.a.	tra.			
A		X			X			X		Perde as imagens. Desordem		Muito boa
Ar	X			X			X			Conversador		Muito boa
B	X			X			X			Expressivo e amigo de ajudar		Muito boa
Cr		X			X		X			Distraído		Muito boa
Ct	X				X		X			Conversador mas amigo de ajudar		Muito boa
F	X				X		X			Participativo exemplar		Muito boa
Fr	X			X			X			Conversador mas amigo de ajudar		Muito boa
G		X			X		X		X	Alheamentos temporários mas participativo	“É para colar já?”	Muito boa
IF	X			X			X			Expressivo e amigo de ajudar		Muito boa
I		X			X		X			Distraído		Muito boa
Ja		X			X			X		Brinca com o lápis e come a borracha	“É em que número?”	Muito boa
Jo	X				X		X			Tímido a explicar a imagem		Muito boa
JF	X			X			X			Expressivo, conversador mas amigo de ajudar		Muito boa
L	X				X		X			Atento		Muito boa
Lu	X				X			X		Distrai-se com facilidade, mesmo no silêncio		Muito boa
LS	X			X			X			Perspícaz e expressivo		Muito boa
M	X			X			X			Perspícaz e expressivo		Muito boa
Rf	X				X		X			Atento		Muito boa
R	X				X			X		Conversador		Muito boa
S	X				X		X			Tímido a explicar a imagem		Muito boa
Tt		X			X			X		Distrai-se com ela própria, lentidão na colagem		Muito boa
TR	X			X			X			Perspícaz		Muito boa
TS	X			X			X			Perspícaz		Muito boa

Legenda: Adquirido (a.)

Não adquirido (n.a.)

A trabalhar (tra.)

Quadro 8 - Observação da Sessão 7

ALUNO	Descrever imagens			Legendar imagens em palavras cruzadas usando rr / r			Escutar atentamente			ATITUDES E COMPORTAMENTOS	QUESTÕES E DÚVIDAS	ADESÃO À ACTIVIDADE
	a.	n.a.	tra.	a.	n.a.	tra.	a.	n.a.	tra.			
A		X			X			X		Desordem		Muito boa
Ar	X			X			X			Conversador		Muito boa
B	X			X			X			Expressivo e amigo de ajudar		Muito boa
Cr		X		X			X			Distraído		Muito boa
Ct	X			X			X			Conversador mas amigo de ajudar, perspicaz		Muito boa
F	X				X		X			Participativo exemplar		Muito boa
Fr	X			X			X			Conversador mas amigo de ajudar		Muito boa
G		X			X			X		Com momentos de distração mas participativo	“É no qual?”	Muito boa
IF	X			X			X			Expressivo e amigo de ajudar		Muito boa
I		X		X			X			Distraído		Muito boa
Ja		X			X			X		Brinca com o lápis e come a borracha	“É em que número?”	Muito boa
Jo	X			X			X			Tímido a explicar a imagem		Muito boa
JF	X			X			X			Expressivo, conversador mas amigo de ajudar		Muito boa
L	X				X		X			Atento		Muito boa
Lu	X			X				X		Distrai-se com facilidade, mesmo no silêncio		Muito boa
LS	X			X			X			Perspicaz e expressivo		Muito boa
M	X			X			X			Perspicaz e expressivo		Muito boa
Rf	X			X			X			Atento		Muito boa
R	X			X			X			Distrai-se por momentos		Muito boa
S	X				X		X			Tímido a explicar a imagem		Muito boa
Tt		X			X			X		Distrai-se com ela própria, lentidão na colagem		Muito boa
TR	X			X			X			Perspicaz		Muito boa
TS	X			X			X			Perspicaz		Muito boa

Legenda: Adquirido (a.)
 Não adquirido (n.a.)
 A trabalhar (tra.)

Descrição, Reflexão e Avaliação

Iniciámos fazendo uma breve motivação para a actividade que se iria realizar, tendo-se verificado que havia alunos que já conheciam e tinham “ajudado” os pais a fazer palavras cruzadas e outros que nunca tinham ouvido falar em tal jogo.

Pedi-se que se juntassem a pares (atitude que já fazem com regularidade), sendo que, devido ao sucesso desta metodologia, dentro da sala de aula, a própria distribuição de lugares foi pensada nesse sentido. Dentro de cada par e havendo também um trio, ficou acordado que após ouvidas e discutidas as hipóteses de solução, haveria um porta-vos que, seguindo as regras normais de comportamento, iria pôr o dedo no ar e aguardar a sua vez para responder, em silêncio. O porta-vos do grupo que mais rapidamente encontrou a solução, foi posteriormente o elemento que se seguiu na descrição da imagem seguinte. Contudo, o outro elemento do grupo (aluno com maiores dificuldades de aprendizagem), seria aquele que iria ao quadro escrever a palavra correspondente à imagem identificada.

Vários foram os elogios recebidos pelos alunos que foram ao quadro escrever o nome das imagens. De realçar, para além de outros o G, que só há pouco tempo começou por juntar e ler duas sílabas seguidas, o Ja que também ele já consegue identificar as várias letras do alfabeto e formar sílabas e o Lu que com muito esforço e bastante mais tempo que os colegas, já lê e escreve pequenas palavras.

Pelo facto dos alunos levarem mais tempo que o esperado para a realização e conclusão da actividade, surgiu a necessidade desta ser dividida em duas sessões. Note-se contudo, a evolução dos alunos Cr, Ct, I, Jo, Lu, Rf e R relativamente à aquisição da competência “Legendar imagens em palavras cruzadas usando rr / r”, registadas na 6ª sessão e posteriormente 7ª sessão. No que concerne ao “Escutar atentamente”, também o G e o R, progrediram positivamente. Relativamente a “Descrever imagens”, há alunos os quais revelam algumas dificuldades em se explicar e expressar, apesar de terem noção daquilo que querem transmitir.

Feita a auto-avaliação, todos mostraram ter gostado da actividade. Quanto ao trabalho ser feito em pequenos grupos, estes referem ser mais produtivo e proveitoso – “Assim aprendo mais, professora!”, embora mais cansativo, pois desta forma, têm que estar sempre a trabalhar.

Ao se proceder à avaliação conjunta entre as professoras, é de comum acordo que, o desempenho verificado no seio dos grupos continua a ser bastante positivo, na medida em que persiste uma inter-ajuda proporcionadora de aprendizagens significativas, por parte de todos os elementos constituintes. Menos positivo, o facto de ter que se dividir a actividade em duas sessões, separadas por um período de oito dias, apesar dos esforços realizados em se proceder a uma permuta de aula.

Os recursos/materiais utilizados foram suficientes e adequados para a realização da actividade proposta. Fotografia 3 (anexo 29).

A nível da família

O enfoque desta sessão situa-se na perspectiva cognitiva de coesão social, que podemos observar na planificação da grelha 9 na tarefa que o aluno teve que realizar. Também na mesma grelha podemos constatar os resultados obtidos da intervenção efectuada.

Grelha 9 - Intervenção com a Família

Data de reunião: 20 de Abril
Forma de contacto: telefone Dia 19 de Abril Iniciativa: Professora
Assunto: Marcação de reunião para estabelecimento de nova tarefa.
Tarefa: Quando chega a casa e após ter lanchado, o G vai realizar os trabalhos de casa e só posteriormente poderá ir brincar.
Estratégia de Intervenção: Combinar com o G que sempre que chegar a casa vindo da escola e após ter lanchado, este irá de imediato realizar os trabalhos de casa e só posteriormente poderá ir brincar
Resultados da Intervenção: De acordo com relato feito pela mãe, aquando lhe foi proposta a tarefa, esta não foi aceite de bom agrado. O G, segundo a mãe, só realizava os trabalhos de casa minutos antes de se ir deitar. Este arranjava sempre desculpas e estratégias, para adiar esse período do dia e quando os tinha mesmo de realizar, apenas os queria fazer na presença da mãe. Estando a mãe, de momento também a estudar, nem sempre a sua presença era possível. Dia 28 recebo um telefonema da mãe, solicitando que nos reuníssemos. Nessa mesma tarde encontrámo-nos. A mãe relatou que, apesar dos esforços, o G se recusa a fazer os trabalhos de casa sem a sua presença. G afirma que, se é o pai que o está a ajudar, este está sempre aos gritos com ele. E, dito pela mãe que já assistiu, estão sempre a discutir ou, o pai já saturado, dá-lhe a solução das actividades propostas. Nesta reunião, a mãe pergunta se não se poderia fazer alguns ajustes relativamente à forma como a actividade estava a ser intervencionada. Se o G, em vez de fazer os trabalhos imediatamente a seguir ao lanche com o pai, pois a mãe ainda está a trabalhar, os poderia fazer no intervalo entre a mãe chegar do serviço e esta ir para a escola? Se assim fosse, o G iria fazer os trabalhos de bom agrado e sem discussões, com a mãe. Concordámos então mudar de estratégia mas, a presença do pai, seria sempre que possível obrigatória. A intervenção manifestou-se um sucesso, sendo também considerada pela mãe, como uma terapia familiar.
A Professora: Anabela A mãe: PM

4.2.2.7. Semana de 3 de Maio a 7 de Maio

O enfoque desta sessão situa-se na perspectiva cognitiva de desenvolvimento, que podemos observar na planificação da grelha 10. Posteriormente vamos encontrar o quadro 9 de registo de observação da sessão e, por fim, a sua descrição, reflexão e avaliação.

Grelha 10 - Sessão nº8 - A nível do grupo e do aluno “G”, em contexto escolar

1º Ano	Área: Estudo do Meio	Data: 4 de Maio
Conteúdos Programáticos: À Descoberta dos materiais e objectos		
Competências: Reconhecer materiais que se dissolvem e não dissolvem; Ser colaborador; Respeitar as regras.		
Actividade: Experiências: “Dissolve-se ou não se dissolve?”		
Duração: aproximadamente 90´		
Formação de Grupos: De 2 ou 3 elementos		
Material: Ficha de trabalho (Anexo 23), copo, colher, açúcar, areia, azeite e sal fino		
Procedimento: A professora explica que se vai proceder à realização de determinadas experiências, com materiais/objectos do nosso dia-a-dia, os quais necessitamos de saber, se se dissolvem ou não na água. Depois de explicada cada uma das experiências, cada elemento do grupo na sua ficha, irá colocar uma X no local - Dissolve-se na Água ou Não se Dissolve na Água, de acordo com a sua opinião relativamente ao que acha que irá acontecer. Posteriormente, cada uma das experiências é realizada dentro de cada grupo. Após observação e discussão em grande grupo do que aconteceu, cada aluno regista na sua ficha os resultados obtidos.		

Nota: Adaptado de Lopes e Silva (2009: 58)

Quadro 9 - Observação da Sessão 8

ALUNO	Reconhecer materiais que se dissolvem e não dissolvem			Ser colaborador			Respeitar as regras			ATITUDES E COMPORTAMENTOS	QUESTÕES E DÚVIDAS	ADESÃO À ACTIVIDADE
	a.	n.a.	tra.	a.	n.a.	tra.	a.	n.a.	tra.			
A	X			X			X			Atento	“É açúcar de verdade?”	Muito boa
Ar	X			X			X			Atento mas com muita vontade de mexer		Muito boa
B	X			X			X			Ponderado e observador		Muito boa
Cr	X			X			X			Sossegado		Muito boa
Ct	X			X			X			Curioso mas irrequieto		Muito boa
F	X			X			X			Muito curioso		Muito boa
Fr	X			X			X			Curioso mas irrequieto		Muito boa
G	X			X			X			Muito curioso e irrequieto	“Faz mal às mãos?”	Muito boa
IF	X			X			X			Ponderado e observador		Muito boa
I	X			X			X			Muito curioso		Muito boa
Ja	X			X			X			Curioso mas irrequieto		Muito boa
Jo	X			X			X			Muito curioso		Muito boa
JF	X			X			X			Ponderado e observador		Muito boa
L	X			X			X			Muito curioso	“O azeite está frio?”	Muito boa
Lu	X			X			X			Curioso mas irrequieto		Muito boa
LS	X			X			X			Ponderado e observador		Muito boa
M	X			X			X			Ponderado e observador		Muito boa
Rf	X			X			X			“Vai misturar-se tudo”		Muito boa
R	X			X			X			Curioso mas irrequieto		Muito boa
S	X			X			X			“Parece mesmo um cientista com essa bata, só falta o cabelo em pé!”		Muito boa
Tt	X			X			X			Sossegado e observador		Muito boa
TR	X			X			X			“É lógico que a areia não se mistura, não vês na praia!”		Muito boa
TS	X			X			X			Atento mas com muita vontade de mexer		Muito boa

Legenda: Adquirido (a.)

Não adquirido (n.a.)

A trabalhar (tra.)

Descrição, Reflexão e Avaliação

Na 8ª sessão, podemos referir que as competências definidas foram distintamente alcançadas.

Como motivação, iniciámos a sessão perguntando aos alunos se sabiam o que era um cientista e ao mesmo tempo, as professoras vestiram umas batas brancas. Várias foram as respostas obtidas, por exemplo: “São uns homens velhos que descobrem coisas importantes.”- Fr, “São pessoas que trabalham muito e têm o cabelo em pé.”- M, “Fazem explodir coisas!”- G.

Após desmistificadas todas estas observações, as professoras solicitaram que se agrupassem como é habitual. Depois de feitos os pares, as professoras juntaram dois pares formando assim o grupo de trabalho para a actividade a realizar.

A ficha de trabalho foi distribuída. O material foi dividido equitativamente pelos diferentes grupos e, à medida que a actividade ia sendo explicada, a curiosidade e expectativas iam aumentando.

Ao ser dada autorização para se proceder à realização das experiências, dentro de cada grupo verificou-se, quase sempre, partilha de funções sem qualquer tipo de intervenção por parte das professoras.

Aquando a observação e discussão em grande grupo dos resultados obtidos, verificou-se que nem todos tinham noção do que poderia vir a acontecer, por comparação da opinião inicialmente registada e os resultados observados. Por fim, todos ficaram a saber que a água dissolve alguns tipos de materiais.

Na auto-avaliação feita pelos alunos, todos eles disseram ter gostado muito da actividade. Alguns referiram que também eles haviam de ter batas para se parecerem mais com os cientistas. O facto de terem trabalhado em grupos de 4 em vez de 2 elementos, fez com que o trabalho fosse mais repartido e a troca de ideias era mais significativa. Contudo, distraíam-se com maior facilidade, que por vezes todos queriam mandar ou que havia algum que nada fazia.

Da avaliação feita pelas professoras, estas concluíram que a sessão retratou um enorme sucesso, tanto ao nível das aprendizagens realizadas, como ao nível do trabalho Cooperativo.

Os recursos/materiais utilizados foram suficientes e adequados, bem como o tempo estipulado para a realização da actividade. Fotografia 4 (anexo 29).

A nível da família

O enfoque desta sessão situa-se na perspectiva cognitiva de desenvolvimento, que podemos observar na planificação da grelha 11 na tarefa que o aluno teve que realizar. Também na mesma grelha podemos constatar os resultados obtidos da intervenção efectuada.

Grelha 11 - Intervenção com a Família

Data de reunião: 4 de Maio		
Forma de contacto: pessoal	Dia 3 de Maio	Iniciativa: Mãe
Assunto: Marcação de reunião para estabelecimento de nova tarefa. Encontro à porta da escola, enquanto aguardávamos o toque de saída.		
Tarefa: Sempre que terminar uma refeição, o G deverá arrumar a sua cadeira e levar para a cozinha o seu copo, prato e talher utilizado.		
Estratégia de Intervenção: Combinar com o G que, sempre que terminar uma refeição deverá arrumar a sua cadeira e levar o seu copo, prato e talher utilizado para a cozinha. A sua irmã também irá começar a proceder de igual forma.		
Resultados da Intervenção: De acordo com relato feito pela mãe, pelo facto de serem os dois irmãos a terem de realizar a mesma tarefa, facilitou grandemente o sucesso desta intervenção. Contudo, nem sempre a cadeira era arrumada. Sempre que tal acontecia mais que duas vezes no mesmo dia, o G era privado de ver o seu Programa preferido e, à sua irmã era-lhe tirado o telemóvel durante o resto do dia.		
A Professora: Anabela		A mãe: PM

4.2.2.8. Semana de 17 de Maio a 21 de Maio

O enfoque desta sessão situa-se na perspectiva cognitiva de coesão social, que podemos observar na planificação da grelha 12. Posteriormente vamos encontrar o quadro 10 de registo de observação da sessão e, por fim, a sua descrição, reflexão e avaliação.

Grelha 12 - Sessão nº9 - A nível do grupo e do aluno “G”, em contexto escolar

1º Ano	Área: Língua Portuguesa	Data: 18 de Maio
Conteúdos Programáticos: Casos especiais lh, nh e ch.		
Competências: Reconhecer em folhetos publicitários palavras com som lh, nh e ch; Ser colaborador; Participar de forma igual.		
Actividade: Pesquisa de palavras com som lh, nh e ch		
Duração: aproximadamente 90´		
Formação de Grupos: De 4 elementos		
Material: folhetos publicitários, cola, tesoura, marcadores e folha A3		
Procedimento: A professora explica que, com os folhetos publicitários por eles compilados, se vai proceder a um trabalho de pesquisa, de acordo com os sons supracitados. É solicitado que se organizem a pares, para que posteriormente a professora agrupe cada dois pares, formando assim um só grupo de quatro elementos. Por cada grupo são distribuídas várias folhas publicitárias (de forma a que cada elemento fique no máximo com duas), e uma folha A3 de papel manteiga. Cada aluno deverá ter em sua posse uma tesoura, um tubo de cola e um marcador. É-lhes então explicado que, ao longo das várias folhas vão encontrar muitas palavras com os sons lh, nh e ch. Sempre que descobrirem uma dessas palavras, deverão rodeá-la com o marcador e posteriormente recortá-la. Deverão proceder de igual forma para com todas as palavras que encontrarem, colocando-as depois, em cima da folha de papel manteiga. Quando já tiverem descoberto todas as palavras com os referidos sons, em todas as folhas publicitárias distribuídas, deitam os restos dos papéis para o papelão. As palavras recortadas vão ser distribuídas, se possível, em igual número por todos os elementos do grupo e, a folha A3 vai ser dividida verticalmente em três partes iguais por um dos elementos, utilizando os marcadores. Ao cimo de cada uma das três colunas, vai ser escrito cada um dos sons lh, nh e ch, a cores diferentes, seguindo-se a leitura das diferentes palavras encontradas, sua distribuição pelas colunas a que pertencem e respectiva colagem. No final, cada grupo mostra o trabalho realizado aos colegas da turma.		

Nota: Adaptado de Lopes e Silva (2009: 58)

Quadro 10 - Observação da Sessão 9

ALUNO	Reconhecer em folhetos publicitários palavras com som lh, nh e ch			Ser colaborador			Participar de forma igual			ATITUDES E COMPORTAMENTOS	QUESTÕES E DÚVIDAS	ADESÃO À ACTIVIDADE
	a.	n.a.	tra.	a.	n.a.	tra.	a.	n.a.	tra.			
A		X		X				X		Distraído com as imagens dos folhetos		Muito boa
Ar		X			X			X		Muito conversador		Boa
B	X			X			X			Observador, perspicaz, amigo de ajudar	“Já as tirei todas, não há mais!”	Muito boa
Cr		X		X			X			Esforçado	“Eu procuro mas não encontro!”	Muito boa
Ct	X			X			X			Observador, trabalhador		Muito boa
F												FALTOU
Fr	X			X			X			Observador, perspicaz, amigo de ajudar		Muito boa
G		X		X			X			Observador, trabalhador	“Olha outra, esta tem nh!”	Muito boa
IF	X			X			X			Observador, trabalhador		Muito boa
I		X			X			X		Muito conversador		Boa
Ja	X			X				X		Observador, trabalhador		Muito boa
Jo	X			X			X			Observador, trabalhador		Muito boa
JF	X			X			X			Observador, perspicaz, amigo de ajudar	“Dá-me outra folha! Esta já não tem.”	Muito boa
L	X			X			X			Observador, perspicaz, amigo de ajudar		Muito boa
Lu	X			X			X			Observador, trabalhador		Muito boa
LS	X			X			X			Observador, perspicaz, amigo de ajudar		Muito boa
M	X			X			X			Observador, perspicaz, amigo de ajudar		Muito boa
Rf	X			X			X			Observador, trabalhador		Muito boa
R	X			X			X			Observador, trabalhador mas conversador		Muito boa
S	X			X			X			Observador, trabalhador		Muito boa
Tt		X		X				X		Distraído com as imagens dos folhetos		Muito boa
TR	X			X			X			Fez birra, queria ser ele a fazer tudo		Muito boa
TS	X			X			X			Observador, trabalhador mas conversador		Muito boa

Legenda: Adquirido (a.)

Não adquirido (n.a.)

A trabalhar (tra.)

Descrição, Reflexão e Avaliação

Podemos referir que as competências definidas para a 9ª sessão foram alcançadas. Contudo, há a salientar, uma atitude de conversa paralela constante entre os alunos Ar e I, prejudicando significativamente o desempenho de todo o grupo de trabalho. A situação foi controlada, tendo o grupo no final, um trabalho tão bom como os restantes.

Relativamente aos alunos A e Tt, estes colaboraram com o seu grupo de trabalho, embora se tenham distraído com extrema facilidade, com a enorme variedade de produtos de aspecto coloridamente cativante, que os folhetos informativos oferecem, descurando frequentemente o trabalho para que estavam propostos.

Na sua auto-avaliação, alguns alunos referiram nunca ter pensado que o que vinha escrito por baixo de cada imagem era o nome do produto. Todos revelaram ter gostado da actividade proposta, principalmente quando andavam à procura dos sons propostos. O aluno B disse, que após ter percebido a actividade, olhava para as imagens, pensava o nome delas e assim via se tinham ou não os sons e, só depois ia ler e certificar-se, se de facto estava a pensar correctamente. O aluno LS disse ter procedido da mesma forma.

Da avaliação realizada pelas professoras, estas salientam o esforço e empenho do G aluno considerado com NEE, em realizar de forma igual à dos colegas a actividade, bem como o Ja e o Lu (segundo a professora da turma, são alunos que apresentam grandes dificuldades de aprendizagem). A professora titular refere que, o aspecto lúdico das actividades faz com que os alunos tenham um desempenho e entrega diferentes, até porque são crianças do 1º ano, ou seja, acabadas de deixar o ensino Pré-escolar.

A partilha e ajuda entre eles, também se torna cada vez mais natural, não havendo a necessidade de solicitar a um ou outro aluno, que expliquem e ajudem o colega. São já eles os próprios a proceder dessa forma, espontaneamente.

Os recursos/materiais utilizados foram suficientes e adequados, bem como o tempo estipulado para a realização da actividade.

4.2.2.9. Semana de 24 de Maio a 28 de Maio

O enfoque desta sessão situa-se na perspectiva cognitiva de elaboração, que podemos observar na planificação da grelha 13. Posteriormente vamos encontrar o quadro 11 de registo de observação da sessão e, por fim, a sua descrição, reflexão e avaliação.

Grelha 13 - Sessão nº10 - A nível do grupo e do aluno “G”, em contexto escolar

1º Ano	Área: Língua Portuguesa	Data: 25 de Maio
Conteúdos Programáticos: Casos especiais lh, nh e ch.		
Competências: Agrupar palavras segundo as suas características; Encorajar e elogiar o colega; Participar de forma igual.		
Actividade: Vamos agrupar		
Duração: aproximadamente 90´		
Formação de Grupos: De 2 ou 3 elementos		
Material: Ficha de trabalho (Anexo 24), colher, coelho, giz, caderno, palhinha, casaco, água, corrector, patinho, batata, sal, lápis, rolha, palhaço, pintainho e mala		
Procedimento: É explicado aos alunos que vão ser colocados em cima de uma mesa diferentes objectos, os quais, em sessões anteriores foram trabalhados por eles, de diferentes formas. Esses objectos deverão ser muito bem observados e memorizados, pois ao fim 20 segundos vão ser todos tapados e, na ficha distribuída pelas professoras, no local adequado (questão nº1), deverão colocar uma X em frente às palavras que lá estão escritas, de modo a podermos saber se SIM VI ou NÃO VI, o objecto designado. Após destapados, verificados e corrigidos os objectos por eles assinalados é-lhes pedido que se juntem, 2 a 2 e tentem agrupá-los segundo características que lhes sejam comuns. Após os terem dividido em dois grupos com características idênticas (aqueles que foram utilizados na experiência do que a água dissolve ou não e os que têm o som lh), deverão na ficha (questão nº2), escrever adequadamente o seu nome, na coluna que lhe respeita. Seguidamente, as professoras vão repetir novamente todo o processo com outros objectos, sem que estes estejam descritos na folha de trabalho. Após sua observação e memorização, os alunos terão que os dividir e escrever, segundo características comuns na questão nº3. No final, será feita a compilação de todas as hipóteses conseguidas.		

Nota: Adaptado de Lopes e Silva (2009: 58)

Quadro 11 - Observação da Sessão 10

ALUNO	Agrupar palavras segundo as suas caract.			Encorajar e elogiar o colega			Participar de forma igual			ATITUDES E COMPORTAMENTOS	QUESTÕES E DÚVIDAS	ADESÃO À ACTIVIDADE
	a.	n.a.	tra.	a.	n.a.	tra.	a.	n.a.	tra.			
A		X		X			X			Procurou ajuda	“Temos que os saber todos? Isto é difícil!”	Muito boa
Ar	X				X		X			Facilmente descobriu características		Boa
B	X			X			X			Facilmente descobriu características	“Há objectos que podemos pôr em grupos diferentes!”	Boa
Cr		X			X		X			Procurou ajuda	“Não percebo, onde escrevemos?”	Boa
Ct	X			X			X			Trabalhador		Muito boa
F	X			X			X			Procurou ajuda	“É aqui nesta parte que escrevemos agora?”	Muito boa
Fr	X			X			X			Facilmente descobriu características		Boa
G	X			X			X			Procurou ajuda	“É como? Escrevo onde?”	Muito boa
IF	X			X			X			Facilmente descobriu características		Muito boa
I	X			X			X			Trabalhador		Muito boa
Ja	X			X			X			Trabalhador mas irrequieto		Muito boa
Jo	X			X			X			Muito trabalhador	“É para decorar todos?”	Muito boa
JF	X			X			X			Facilmente descobriu características		Boa
L	X			X			X			Procurou ajuda		Muito boa
Lu	X			X			X			Procurou ajuda	“O que é características idênticas?”	Muito boa
LS	X			X			X			Facilmente descobriu características		Boa
M	X			X			X			Facilmente descobriu características		Boa
Rf	X			X			X			Trabalhador		Muito boa
R	X			X			X			Trabalhador mas irrequieto	“Quem me explica outra vez?”	Muito boa
S	X			X			X			Trabalhador		Muito boa
Tt	X			X			X			Procurou ajuda		Muito boa
TR	X			X			X			Facilmente descobriu características		Boa
TS	X			X			X			Facilmente descobriu características		Boa

Legenda: Adquirido (a.)

Não adquirido (n.a.)

A trabalhar (tra.)

Descrição, Reflexão e Avaliação

Na 10ª sessão, iniciámos com a motivação para o tema, o que, falando em jogo de memória, despertou alguma curiosidade.

Inicialmente gerou-se alguma confusão face a dúvidas que iam surgindo ao longo da explicação da actividade. Alguns alunos tiveram certa dificuldade em compreender o que era pedido, relativamente às “características idênticas, comuns” dos objectos. Foi necessário proceder à explicação, fazendo uso de um exemplo próximo e elucidativo, para que as crianças fossem capazes de entender.

Sendo confirmada a compreensão do que lhes era proposto realizar, foi com total empenho e entusiasmo que os alunos agruparam as diferentes palavras segundo as suas características em dois grupos: aqueles que foram utilizados na experiência do que a água dissolvia ou não e os que têm o som *lh*.

Seguidamente foi-lhes mostrado um maior número de objectos (sendo tapados após os mesmos 20 segundos), os quais não estavam escritos na ficha de trabalho, tendo que ser eles a fazê-lo após memorização dos mesmos. À medida que se recordavam de determinado objecto, era solicitado um voluntário para ir escrever o seu nome ao quadro. Vários foram os alunos que se voluntariaram, sendo o G (aluno considerado com NEE), um dos primeiros, bem como o A, o L, o Lu, o Ja e o Tt, (alunos com dificuldades de aprendizagem), os quais foram fortemente encorajados e elogiados pelos colegas, sempre que uma palavra ou uma simples sílaba era correctamente escrita.

Nesta questão a inter-ajuda entre os elementos de cada grupo foi crucial, em virtude dos objectos a agrupar serem numerosos e de características distintas.

Tendo todos os grupos concluído, verificaram-se diferentes agrupamentos de palavras, a saber: material escolar, com som *lh*, com som *nh*, animais com bico e penas e vestuário.

Da auto-avaliação pelos alunos realizada, notou-se um maior entusiasmo e gosto pelo que fizeram e aprenderam naqueles, os quais revelam sempre maiores dificuldades, nos que se distraem com maior facilidade e até mesmo nos mais conversadores. Os que, segundo a professora da turma, normalmente apresentam bons resultados, disseram apenas ter gostado da actividade.

Segundo o olhar das professoras, as competências definidas foram alcançadas de forma significativa. Contudo, relativamente à adesão à actividade, pensamos que, pelo

facto de determinados alunos já terem adquirido a competência da leitura e escrita, esta actividade não foi muito significativa, contrariamente ao que se pensa relativamente aos restantes colegas. Estes, pelo facto de terem mostrado conseguir descobrir, escrever e até mesmo exporem-se perante toda a turma, para eles, esta actividade foi um duplo sucesso. Foi um sucesso face à sua postura perante a turma e principalmente um sucesso para com os próprios, pelo facto de terem percebido que são capazes e que os colegas estão dispostos a ajudá-los a superar as suas dificuldades.

Os recursos/materiais utilizados foram suficientes e adequados, bem como o tempo estipulado para a realização da actividade. Fotografia 5 (anexo 29).

A nível da família

O enfoque desta sessão situa-se na perspectiva cognitiva de desenvolvimento, que podemos observar na planificação da grelha 14 na tarefa que o aluno teve que realizar. Também na mesma grelha podemos constatar os resultados obtidos da intervenção efectuada.

Grelha 14 - Intervenção com a Família

Data de reunião: 25 de Maio		
Forma de contacto: telemóvel	Dia 23 de Maio	Iniciativa: Mãe
Assunto: Marcação de reunião para estabelecimento de nova tarefa.		
Tarefa: O G deverá começar a tomar banho sozinho.		
Estratégia de Intervenção: Combinar com o G que vai ter que começar a tomar banho sozinho. É um rapaz já com 7 anos e bastante bem constituído comparativamente aos colegas da sua faixa etária, ou seja, parece muito mais velho, crescido. Além de que, sabermos que ele o saberá fazer bem feito.		
Resultados da Intervenção: De acordo com relato feito pela mãe, a tarefa proposta foi agradavelmente aceite em virtude de, na natação, ser de grande valor mostrar aos seus colegas que já não precisava da ajuda do pai para tomar banho, pois o G já o sabia fazer sozinho. Em casa, a situação já não foi assim tão linear, pois o facto de ter alguém a ajudar, tornava as coisas mais fáceis e rápidas. Contudo, a pouco e pouco o G foi-se libertando e de momento já toma o seu banho sozinho, embora sempre com a supervisão de um adulto.		
A Professora: Anabela		A mãe: PM

4.2.3. Semana de 31 de Maio a 4 de Junho

O enfoque desta sessão situa-se na perspectiva cognitiva de desenvolvimento, que podemos observar na planificação da grelha 15. Posteriormente vamos encontrar o quadro 12 de registo de observação da sessão e, por fim, a sua descrição, reflexão e avaliação.

Grelha 15 - Sessão nº11 - A nível do grupo e do aluno “G”, em contexto escolar

1º Ano	Área: Língua Portuguesa	Data: 1 de Junho
Conteúdos Programáticos: Leitura e interpretação		
Competências: Familiarizar-se com diferentes tipos de escrita – Escrita com símbolos; Entreajudar-se; Esperar pela sua vez para falar		
Actividade: Bolo da Caneca		
Duração: aproximadamente 90´		
Formação de Grupos: De 3 ou 4 elementos		
Material: receita (Anexo 25), caneca, colher, óleo, açúcar, farinha, ovos e micro-ondas		
Procedimento: As professoras informam que, para comemorarem o dia da Criança irão fazer um bolo mas, para além de ser de chocolate, este bolo vai ter outra particularidade – vão ser os alunos a confeccionarem o seu próprio bolo. Desta forma irão ser realizados 23 bolos de Chocolate. É solicitado que se organizem em pares, para que posteriormente a professora agrupe cada dois pares, formando assim um só grupo de quatro elementos. Todos vão retirar das mochilas as canecas e colheres trazidas de casa e colocá-las em cima da sua mesa, à sua frente. Só poderá realizar a actividade um grupo de cada vez, em virtude do bolo ter de ir cozer ao micro-ondas, durante 2 minutos/cada. Os restantes grupos irão iniciar a leitura da receita do bolo, uma vez esta estar escrita de forma diferente do que é habitual – escrita com símbolos. Após a sua leitura, os alunos irão escrevê-la normalmente numa folha que lhes irá ser distribuída e quando o bolo estiver pronto, irão desenhá-lo e colori-lo. É-lhes também dito que a receita tem um erro, o qual eles terão de descobrir, sem dizer a nenhum colega e ao transcrever a receita para a folha, terão de o fazer já de forma correcta. As professoras colocam os respectivos ingredientes perto do grupo que está a confeccionar os bolos. Sempre que for necessário as professoras ajudam, estando sempre a supervisionar a actividade. Estando o bolo pronto para ir cozer, cada aluno transporta a sua caneca até à cozinha e 1 a 1 espera que o seu bolo coza durante o tempo previsto. Aquando cozido, é colocado numa prateleira a arrefecer. Após todos os bolos concluídos e já frios, estes podem ser comidos.		

Nota: Adaptado de Lopes e Silva (2009: 58)

Quadro 12 - Observação da Sessão 11

ALUNO	Familiarizar-se com diferentes tipos de escrita – Escrita com símbolos			Entreajudar-se			Esperar pela sua vez para falar			ATITUDES E COMPORTAMENTOS	QUESTÕES E DÚVIDAS	ADESÃO À ACTIVIDADE
	a.	n.a.	tra.	a.	n.a.	tra.	a.	n.a.	tra.			
A	X			X			X			“Está tão grande!”	“Depois podemos comer o bolo?”	Muito boa
Ar	X			X			X			“Uau!!		Muito boa
B	X			X			X			“Eu sei partir ovos.”	“É assim, não é professora?”	Muito boa
Cr	X			X			X			“Eu faço tudo sozinho.”		Muito boa
Ct	X			X			X			“Eu em casa ajudo a fazer as coisas!”	“Nós é que fazemos tudo sozinhos!”	Muito boa
F	X			X			X			“Nunca fiz um bolo!”		Muito boa
Fr	X			X			X			“Eu faço muitos lá em casa e B já lá foi.		Muito boa
G	X			X			X			“Professora vai cair do copo!”	“O micro-ondas queima?”	Muito boa
IF	X			X			X			“Lá em casa faço com a mãe.”	“Posso por no guardanapo para comer?”	Muito boa
I	X			X			X			“A mãe não deixa mexer no fogão!”	“Agora faço como?”	Muito boa
Ja	X			X			X			“Que giro!”, encolhendo os ombros	“Quanto tempo demora a fazer?”	Muito boa
Jo	X			X			X			“Olha, olha está a crescer!”	“Porque é bolo da caneca e não de chocolate?”	Muito boa
JF	X			X			X			“Que delicia, professora.”		Muito boa
L	X			X			X			Bateu palmas de alegria “Boa!”	“Comemos no intervalo?”	Muito boa
Lu	X			X			X			“Depois entornamos!”	“Posso levar um bocadinho à minha mãe?”	Muito boa
LS	X			X			X			“Olha os bigodes do R!”		Muito boa
M	X			X			X			“Sozinha nunca fiz!”	“E a farinha? Falta-me a farinha!”	Muito boa
Rf	X			X			X			“Adoro bolos quentes...”		Muito boa
R	X			X			X			“Vou comer tudo duma vez!!”	“E se parto mal os ovos?”	Muito boa
S	X			X			X			Aos saltinhos felicidade quando soube.		Muito boa
Tt	X			X			X			Muito feliz		Muito boa
TR	X			X			X			“O meu vai ser o melhor de todos!”	“Pode dar-me uma receita para a mãe?”	Muito boa
TS	X			X			X			“Não gosto muito deste chocolate!”	“Se entornarmos ralha connosco?”	Muito boa

Legenda: Adquirido (a.)

Não adquirido (n.a.)

A trabalhar (tra.)

Descrição, Reflexão e Avaliação

Sendo o Dia Mundial da Criança, toda a turma vibrava de alegria. Ao saberem a razão pela qual lhes tinha sido solicitado uma caneca e uma colher, resultou num total alvoroço. Era notório o entusiasmo estampado nos seus rostinhos.

Ao saberem que não poderiam trabalhar todos ao mesmo tempo e que, enquanto uns confeccionavam o bolo, outros faziam outra actividade que lhe estava inerente, não houve qualquer tipo de reacção negativa.

Tudo decorreu como previsto, sendo as reacções e atitudes tidas pelos alunos, um incentivo a este tipo de actividades. Muitos deles nunca tinham partido um ovo, medido colheres de açúcar ou óleo. A espontaneidade e inocência com que falavam, eram plenas de sinceridade.

A forma como a receita lhes foi apresentada, foi também um enorme desafio, tanto para quem estava a fazer o bolo como para quem a estava a copiar. Alguns já tinham reparado naquele tipo de símbolos, até porque estes estão presentes em muitos dos locais que frequentamos no nosso dia-a-dia, sendo o principal a ser referido, o símbolo de casa de banho – WC, com as imagens de acordo com o sexo. Contudo, muitos ignoravam ser este um tipo de escrita que muitas pessoas apenas dominavam, compreendiam. Por si só, houve um manifesto de grande admiração.

Da auto-avaliação realizada pelos alunos, estes apenas disseram ter adorado aquela tarde e, aquando o toque se saída, muitos beijos e apertados abraços foram ficando.

Segundo a avaliação das professoras, conclui-se que as competências definidas para a 11ª sessão foram plenamente atingidas

Os recursos/materiais utilizados foram suficientes e adequados, bem como o tempo estipulado para a realização da actividade. Fotografias 6, 7 e 8 (anexo 29).

4.2.3.1. Semana de 7 de Junho a 11 de Junho

O enfoque desta sessão situa-se na perspectiva cognitiva de desenvolvimento, que podemos observar na planificação da grelha 16. Posteriormente vamos encontrar o quadro 13 de registo de observação da sessão e, por fim, a sua descrição, reflexão e avaliação.

Grelha 16 - Sessão nº12 - A nível do grupo e do aluno “G”, em contexto escolar

1º Ano	Área: Matemática	Data: 8 de Junho
Conteúdos Programáticos: Organização e tratamento de dados		
Competências: Ler, explorar, organizar e interpretar informação (apresentada em tabelas de frequência, gráficos de barras e pictogramas), respondendo a questões e formulando novas questões; Incentivar; Deslocar-se de forma ordeira.		
Actividade: Ficha de trabalho sobre o tempo. Pictograma dos aniversários da turma		
Duração: aproximadamente 90´		
Formação de Grupos: De 2 ou 3 elementos		
Material: ficha de trabalho (Anexo 26), símbolos  para o pictograma		
Procedimento: A professora começa por dizer que vai ser dada continuidade ao trabalho que eles têm vindo a realizar, ao longo das últimas aulas de Matemática, embora de forma um pouco diferente. É solicitado que formem pares, para assim desenvolverem um trabalho com maior interacção e partilha de opiniões. A ficha de trabalho é-lhes distribuída, sendo-lhes perguntado o que acham de diferente face às tabelas e gráficos que têm vindo a ser, por eles, analisados. Após terem chegado à conclusão de que a tabela e o gráfico não estão completos, as professoras informam de que serão eles próprios que terão de proceder à sua conclusão, de acordo com os dados que lhes são indicados. Posteriormente à leitura da ficha de trabalho, cada par inicia a sua resolução, mas sempre com a supervisão das professoras. Quando todos tiverem concluído, proceder-se-á à correcção ficha colectivamente. Segue-se uma outra forma de representação e análise de dados – o Pictograma. Este vai ser construído no quadro, pelos alunos, registando-se com pequenos símbolos, o mês do aniversário destes. No final far-se-á a sua análise oralmente.		

Nota: Adaptado de Lopes e Silva (2009: 58)

Quadro 13 - Observação da Sessão 12

ALUNO	Ler, explorar, organizar e interpretar informação			Incentivar			Deslocar-se de forma ordeira			ATITUDES E COMPORTAMENTOS	QUESTÕES E DÚVIDAS	ADESÃO À ACTIVIDADE
	a.	n.a.	tra.	a.	n.a.	tra.	a.	n.a.	tra.			
A		X		X			X			Trabalhador	“Vamos fazer sozinhos?”	Muito boa
Ar	X				X		X			Trabalhador mas distractivo		Muito boa
B	X			X			X			Trabalhador e muito participativo	“Boa, fixe!” “Vê bem que não é assim!”	Muito boa
Cr	X			X			X			Trabalhador		Muito boa
Ct	X			X			X			Trabalhador e muito participativo	“Olha, faz assim.” “Estás a ver que sabes!”	Muito boa
F	X			X			X			Trabalhador e muito participativo		Muito boa
Fr	X			X			X			Trabalhador e muito participativo	“Oh, isto é fácilimo!”	Muito boa
G	X			X			X			Trabalhador e muito participativo	“Eu sei como é, não sei é escrever a resposta.”	Muito boa
IF	X			X			X			Trabalhador e muito participativo		Muito boa
I	X			X			X			Trabalhador		Muito boa
Ja	X			X			X			Trabalhador	“Ajuda-me!”	Muito boa
Jo	X			X			X			Trabalhador	“A professora não vai ajudar?”	Muito boa
JF	X			X			X			Trabalhador e muito participativo	“O professora, somos bons não somos!”	Muito boa
L	X			X			X			Trabalhador		Muito boa
Lu	X			X			X			Trabalhador	“Estamos a fazer bem?”	Muito boa
LS	X			X			X			Trabalhador e muito participativo	“Isto assim é bué fixe. Vamos fazer mais?”	Muito boa
M	X			X			X			Trabalhador e muito participativo		Muito boa
Rf	X			X			X			Trabalhador		Muito boa
R	X			X			X			Trabalhador	“Gosto destas actividades. Já terminamos!”	Muito boa
S	X			X			X			Trabalhador		Muito boa
Tt	X			X			X			Trabalhador mas muito lento		Muito boa
TR	X			X			X			Trabalhador e muito participativo	“Oh professora, ele não faz como eu lhe digo!”	Muito boa
TS	X			X			X			Trabalhador mas distractivo	“Já fiz tudo, digo, fizemos tudo.”	Muito boa

Legenda: Adquirido (a.)

Não adquirido (n.a.)

A trabalhar (tra.)

Descrição, Reflexão e Avaliação

Da 12ª sessão, podemos referir que as competências definidas foram alcançadas, ou seja, os alunos sabem ler, explorar, organizar e interpretar informação sob a forma de tabelas de frequência, gráficos de barras e pictogramas, respondendo e formulando novas questões. Quando lhes foi transmitido que seriam eles próprios (cada par), a realizar a tarefa, apenas contando com a ajuda do colega, sentiu-se uma certa tensão por parte destes, embora a maioria, tenha encarado a actividade com um certo desafio.

Pelo facto de estarem a trabalhar “sozinhos”, a atitude perante a actividade manifestou-se de maior empenho. A responsabilidade por eles assumida, fez com que houvesse entrega total na realização do trabalho, para puderem mostrar que sabem e são capazes de realizar o que lhes é proposto, principalmente sem ajuda dos professores. Aquando da correcção da ficha, verificou-se que todos os grupos, sem excepção, a tinham concluído com sucesso. Este sucesso colectivo foi marcado, sem qualquer combinação prévia, por uma espontânea salva de palmas.

A actividade seguinte, pelo facto de ter sido realizada no quadro, fez com que todos ajudassem na sua construção. Todos queriam ser os primeiros a ir colocar o símbolo no mês referente ao seu aniversário, pois a leitura da informação nesta forma de representação de dados é muito mais agradável e de fácil interpretação.

Similarmente às sessões anteriores, os alunos fizeram a sua auto-avaliação e a da turma de forma oral. Contudo, foi-lhes pedido que a fizessem também por escrito (anexo nº 27 e 28). Ambas as avaliações foram positivas, contudo, na que realizaram oralmente estes manifestaram grande satisfação por terem trabalhado “sozinhos”. Da análise realizada às respostas escritas podemos dizer que, relativamente às questões nº2, nº4 e nº 7 todos os alunos responderam afirmativamente; relativamente à questão nº 8, devido ao facto de os alunos terem mostrado não compreender o intuito da questão, esta ficou sem efeito; e, no que concerne às questões nº 9 e nº 10, em virtude das questões serem de índole descritiva e a turma ser de 1º ano, poucas foram as respostas obtidas, derivado ao facto de os alunos ainda não terem muita facilidade em escrever.

As professoras, na sua avaliação, continuam com a opinião que os resultados têm vindo a melhorar de dia para dia, não só devido à crescente maturidade dos alunos, mas principalmente ao tipo de trabalho que tem vindo a ser desenvolvido com a turma. Sendo mais notado, na ajuda e reforços positivos, para com os alunos que revelam

maiores dificuldades e na aceitação da participação destes, em todo o tipo de trabalho. Também as observações por estes efectuadas se revelam bastante enriquecedoras.

Os recursos/materiais utilizados foram suficientes e adequados, bem como o tempo estipulado para a realização da actividade. Fotografias 9, 10 e 11 (anexo 29).

A nível da família

O enfoque desta sessão situa-se na perspectiva cognitiva de desenvolvimento, que podemos observar na planificação da grelha 17 na tarefa que o aluno teve que realizar. Também na mesma grelha podemos constatar os resultados obtidos da intervenção efectuada.

Grelha 17 - Intervenção com a Família

Data de reunião: 8 de Junho		
Forma de contacto: telefone	Dia 7 de Junho	Iniciativa: Professora
Assunto: Marcação de reunião para estabelecimento de nova tarefa.		
Tarefa: O G deverá começar a fazer a sua cama.		
Estratégia de Intervenção: Combinar com o G que este irá começar a fazer a sua cama mas apenas nos fins-de-semana.		
Resultados da Intervenção: De acordo com relato feito pela mãe, o “G” aderiu muito bem à proposta que lhe foi feita. Este durante sábados e domingos fazia a sua cama, sem que ninguém tivesse que o lembrar. Esta atitude levou a que a sua irmã, por vergonha, segundo a mãe, voltasse também a fazer a sua. Durante os dias da semana e sempre que tivesse tempo, o “G” também fazia a sua cama, mesmo sem ninguém lhe ter pedido que o fizesse.		
A Professora: Anabela		A mãe: PM

4.2.3.2. Semana de 14 de Junho a 18 de Junho

O enfoque desta sessão situa-se na perspectiva cognitiva de desenvolvimento, que podemos observar na planificação da grelha 18. Posteriormente vamos encontrar o quadro 14 de registo de observação da sessão e, por fim, a sua descrição, reflexão e avaliação.

Grelha 18 - Sessão nº13 - A nível do grupo e do aluno “G”, em contexto escolar

1º Ano	Área: Matemática	Data: 15 de Junho
Conteúdos Programáticos: O Comprimento		
Competências: Compreender o conceito de comprimento; Fazer medições com diferentes materiais e objectos; Deslocar-se de forma ordeira.		
Actividade: Vamos medir de diferentes formas		
Duração: aproximadamente 90´		
Formação de Grupos: De 2 ou 3 elementos		
Material: Ficha de trabalho (Anexo 28), mesas, mãos, pés, régua e metro.		
Procedimento: Após ter sido solicitado aos alunos que se agrupassem como é habitual, a professora informa-os que na actividade a realizar vão ser feitas várias medições, com diferentes tipos de materiais e objectos. As professoras certificam-se que as crianças sabem o que é medir, como se deve proceder para o fazer e o que devemos usar para fazer medições. Contudo, é-lhes explicado que, nem sempre foram usados o mesmo tipo de instrumentos e que, antigamente, os meios para se proceder a uma medição eram mesmo muito precários. Seguidamente, a professora pede um voluntário para a ajudar. Com esse aluno, a professora vai proceder à medição do comprimento da sala de aula, usando o metro. Após terminado e escrito no quadro que a sala mede 8 metros, a professora vai questionar a turma sobre o que querará aquilo dizer, 8 metros. Tendo-se certificado de que a turma identifica o conceito de comprimento e, seguido da distribuição da ficha de trabalho a professora solicita que realizem as actividades nela propostas, utilizando as formas de medição indicadas. De forma ordeira e no que respeita à primeira actividade, é proposto que iniciem por medir o comprimento da sala de aula, em passos e em pés, registando de imediato os dados obtidos e só posteriormente, procederem à medição do comprimento do hall de entrada. Cada par deverá realizar a tarefa, alternando as funções entre si, para que ambos possam experimentar as diferentes formas de medir. Aquando terminada a actividade, explorada e interpretada em grande grupo, cada aluno deverá registar as conclusões a que chegaram, em lugar próprio na ficha de trabalho. Posteriormente irão realizar a segunda proposta de trabalho. Esta vai ser desenvolvida nos mesmos moldes, da que foi realizada anteriormente.		

Nota: Adaptado de Lopes e Silva (2009: 58)

Quadro 14 - Observação da Sessão 13

ALUNO	Compreender o conceito de comprimento			Fazer medições com diferentes materiais e objectos			Deslocar-se de forma ordeira			ATITUDES E COMPORTAMENTOS	QUESTÕES E DÚVIDAS	ADESÃO À ACTIVIDADE
	a.	n.a.	tra.	a.	n.a.	tra.	a.	n.a.	tra.			
A	X				X		X			Duvidoso com os valores obtidos	“O que é o hall, professora?”	Muito boa
Ar	X			X			X			“O LS tem o pé mini!”		Muito boa
B	X			X			X			“Com o metro é mais correcto.”		Muito boa
Cr	X				X		X			Envergonhado a fazer as medições	“Com os pés?!”	Muito boa
Ct	X			X			X			Curioso com os resultados	“Pés, é assim que se faz, não é?”	Muito boa
F	X			X			X			Curioso com os resultados		Muito boa
Fr	X			X			X			Desembaraçado		Muito boa
G	X			X			X			“Não consigo fazer com as mãos!”	“Os pés têm que ficar juntinhos?”	Muito boa
IF	X			X			X			“Oh, esqueci-me em quantos ia!”		Muito boa
I	X			X			X			“O meu irmão já mediu com um palito.”		Muito boa
Ja	X				X		X			“Fiz, mas não contei os passos.”		Muito boa
Jo	X			X			X			Ansiedade	“O lado maior é este, professora?”	Muito boa
JF	X			X			X			Desembaraçado	“Assim as casas podiam cair!”	Muito boa
L	X			X			X			Duvidoso com os valores obtidos		Muito boa
Lu	X			X			X			Curioso com os resultados	“São quase todos diferentes, porquê?”	Muito boa
LS	X			X			X			Desembaraçado		Muito boa
M	X			X			X			Curioso com os resultados		Muito boa
Rf	X			X			X			Duvidoso com os valores obtidos	“Meço com a minha mão que é maior?”	Muito boa
R	X			X			X			Trôpego a fazer as medições		Muito boa
S	X			X			X			“Tenho que voltar atrás, esqueci-me!”		Muito boa
Tt	X				X		X			Não consegue andar a direito, pisa-se	“As mãos são assim, professora?”	Muito boa
TR	X			X			X			“Os passos não são de gigante, são normais!”	“Mas o meu pé é maior que o do LS e assim vai dar outro número!”	Muito boa
TS	X			X			X			“Assim, assim, assim, isto é giro!”		Muito boa

Legenda: Adquirido (a.)

Não adquirido (n.a.)

A trabalhar (tra.)

Descrição, Reflexão e Avaliação

Na 13ª sessão, podemos referir que todas as competências definidas foram alcançadas, à excepção de “Fazer medições com diferentes materiais e objectos”, a qual, alguns alunos, tiveram algumas dificuldades na sua realização.

Foi feita a motivação para a sessão, tendo sido despertado alguma curiosidade relativamente à existência de diferentes formas de medição, tanto daquelas que iríamos utilizar a seguir, como das que foram usadas, por exemplo, na pré-história.

Quando foi solicitado um voluntário, o G, aluno considerado com NEE, prontamente se disponibilizou para colaborar. Ele próprio mediu o comprimento da sala com o metro, necessitando apenas de ajuda na passagem/união de um metro para o outro. Contudo, no quadro, em vez de escrever 8 escreveu 6, chamando-lhe igualmente oito. Da palavra metros, apenas e com muito esforço escreveu a primeira sílaba (me). Sempre com muita incentivação e reforço por parte dos colegas.

Na realização propriamente dita das diferentes medições, os vários grupos orientaram-se de forma organizada, executando as actividades propostas com sucesso. Os alunos Tt, R e G revelaram algumas dificuldades na realização das medições por pisar os próprios pés, ser trôpego e não conseguir esticar a mão para fazer um palmo, respectivamente. Quanto ao Ja, ao Cr e ao A, estes mostraram não ter associado que, apesar dos instrumentos de medição serem diferentes, o comprimento dos objectos era o mesmo, era igual.

Da avaliação feita pelos vários grupos, todos revelaram ter gostado de medir utilizando diferentes materiais, apesar da dificuldade que alguns sentiram em compreender que, ao medirem com pés e estes serem uns maiores e outros mais pequenos, a sala continuava a medir 8 metros de comprimento. Posteriormente, na medição com palmos já não se registaram quaisquer dificuldades.

As professoras constataram ter sido uma sessão com um nível de exigência diferente daquela a que os alunos estavam habituados, requerendo outro tipo de raciocínio, logo uma maior maturidade. Assim sendo e face aos resultados obtidos, as professoras concluíram que a sessão foi de grande sucesso e aquela em que as observações emanadas pelos alunos, foram as mais curiosas e susceptíveis de algum “divertimento”.

Os recursos/materiais utilizados foram suficientes e adequados, bem como o tempo estipulado para a realização da actividade. Fotografias 12 e 13 (anexo 29).

4.2.3.2. Semana de 21 de Junho a 25 de Junho

O enfoque desta sessão situa-se na recolha de informação face aos resultados obtidos relativamente ao trabalho desenvolvido, ao longo do ano.

A nível da família

Grelha 19 - Intervenção com a Família

Data de reunião: 22 de Junho		
Forma de contacto: telefone	Dia 20 de Junho	Iniciativa: Professora
Assunto: Marcação de data para realização da entrevista final (anexo 19 e 20).		
A Professora: Anabela	A mãe: PM	

4.3. Avaliação Global

Neste ponto vai proceder-se ao balanço de todo o processo intervencionado ao longo do plano de acção que nos propusemos realizar, fazendo o cruzamento de dados obtidos desde a situação inicial até à situação final.

4.3.1. A nível da turma e do aluno “G”

Esta turma era constituída por crianças consideradas com e sem Necessidades Educativas Especiais com atitudes de trabalho muito individualistas, como atrás já foi dito. Estes alunos foram caracterizados pela professora como “pouco autónomos e com interesses e ritmos de trabalho bastante diversificados”. As dificuldades de concentração por nós observadas, a “pouca maturidade” revelada por alguns deles e pelo facto de serem “irrequietos e conversadores” como nos disse a professora na sua primeira entrevista, levou-nos a planificar, definindo competências na perspectiva de uma aprendizagem Cooperativa - ao nível das Competências Sociais.

Sendo esta a área em que a turma revelava limitações comuns, aquando da planificação, houve o cuidado de esta ser bem estruturada, reflectida e avaliada ao longo de todo o processo, tendo sempre por base a componente académica.

Inicialmente e apesar dos esforços da professora, a tarefa não foi fácil. O grupo era muito grande, “a turma por si só não era muito unida, não havia partilha, escondiam-se os trabalhos para que os colegas não vissem, eram mauzinhos uns prós outros” (anexo 18). Contudo, através de “estratégias de diferenciação pedagógica”, dependendo “das características individuais dos alunos”, indo “de encontro às suas vivências, às necessidades, os interesses” (anexo 3), bem como da parceria por nós estabelecida em termos de intervenção, os resultados começaram a ser mais animadores.

Relativamente para com o “G” que, apesar das dificuldades manifestadas ao nível da aprendizagem, nomeadamente, dificuldade de concentração, necessidade constante de atenção e dependência do professor na realização das tarefas escolares, dificuldades evidentes na aquisição, compreensão e estruturação de conceitos e conhecimentos, sendo este um aluno bastante interessado, revelando constante persistência e motivação para as aprendizagens, também estes resultados começaram a ter sentido.

No final de todo este processo, a nossa intervenção, verificámos com satisfação que o resultado final global foi bastante positivo. Na sua entrevista (anexo 18), a professora titular da

turma refere que “o verdadeiro espírito de grupo de turma foi alcançado com a ajuda das sessões por nós intervencionadas” bem como a turma ter-se tornado numa “turma unida, que sabe ouvir, que ajuda quem não percebe à primeira ou segunda vez, que tira partido das ideias de uns e de outros, ali já não há distinção se se é ou não NEE, já não se goza”.

Desta forma e de acordo com a análise do quadro das Competências Sociais desenvolvidas que se segue, podemos constatar que todos os alunos conseguiram:

- ✓ esperar a sua vez para falar;
- ✓ efectuar as ordens solicitadas;
- ✓ participar de forma igual;
- ✓ ser colaborador;
- ✓ respeitar as regras;
- ✓ entreatujudar-se; e
- ✓ deslocar-se de forma ordeira.

Contudo, podemos verificar também que existem alunos os quais necessitaram ainda de alguma ajuda para atingirem as Competências Sociais definidas, tendo estas sido assinaladas como parcialmente atingidas. A saber:

- ✓ seleccionar e partilhar o material solicitado (A, Ar, Cr, Ja, L, Lu, Rf e TS);
- ✓ exprimir-se de forma confiante, clara e audível com adequação ao contexto e ao objectivo comunicativo (A, Ja, L, S e Tt);
- ✓ respeitar características particulares dos colegas (Ar, Cr, Fr, **G**, Ja, Jo, Lu, LS, Rf, R e TS);
- ✓ escutar atentamente (**G**, Ja, L e Tt);
- ✓ encorajar e elogiar o colega (Ar e Cr); e
- ✓ incentivar (Ar).

Quadro 15 - Competências Sociais desenvolvidas

Aluno	Esperar a sua vez para falar			Efectuar as ordens solicitadas			Seleccionar e partilhar o material solicitado			Exprimir-se de forma confiante, clara e audível com adequação ao contexto e ao objectivo comunicativo			Participar de forma igual			Respeitar características particulares dos colegas			Escutar atentamente			Ser colaborador			Respeitar as regras			Encorajar e elogiar o colega			Entreajudar-se			Deslocar-se de forma ordeira			Incentivar			
	a.	p.a.	n.a.	a.	p.a.	n.a.	a.	p.a.	n.a.	a.	p.a.	n.a.	a.	p.a.	n.a.	a.	p.a.	n.a.	a.	p.a.	n.a.	a.	p.a.	n.a.	a.	p.a.	n.a.	a.	p.a.	n.a.	a.	p.a.	n.a.	a.	p.a.	n.a.				
A	X			X				X				X			X				X			X			X			X				X			X					
Ar	X			X				X			X				X			X			X			X			X			X			X			X				
B	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			
Cr	X			X				X			X				X			X			X			X			X			X			X			X				
Ct	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			
F	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			
Fr	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			
G	X			X			X			X			X			X	X		X			X			X			X			X			X			X			
IF	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			
I	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			
Ja	X			X				X			X				X		X	X			X			X			X			X			X			X				
Jo	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			
JF	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			
L	X			X				X			X			X			X		X			X			X			X			X			X			X			
Lu	X			X				X			X				X			X			X			X			X			X			X			X				
LS	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			
M	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			
Rf	X			X				X			X				X			X			X			X			X			X			X			X				
R	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			
S	X			X			X				X			X			X			X			X			X			X			X			X			X		
Tt	X			X			X			X			X				X		X			X			X			X			X			X			X			
TR	X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			X			
TS	X			X				X			X				X			X			X			X			X			X			X			X				

Legenda: Adquirido (a.)
Parcialmente adquirido (p.a)
Não adquirido (n.a.)

Como podemos verificar, a aquisição das competências definidas é um facto que se pode constatar. Inicialmente “esperar a sua vez para falar” era tido como uma atitude difícil de ser realizada (sessão 1). Já na sessão seguinte, “há que realçar os alunos B, Fr, e LS, nos quais se verificou uma maior preocupação em saber esperar a sua vez para falar” (sessão 2), mas tal como referiu a professora titular da turma “iniciámos utilizando pequenas e exequíveis estratégias não deixando que a ambição nos absorvesse querendo tudo de uma só vez” (anexo 18). Desta forma, os alunos foram pouco a pouco compreendendo o porquê e para quê, relativamente a esta competência e as suas atitudes foram-se modificando (sessão 4 e 11). O mesmo podemos verificar relativamente às restantes competências registadas como totalmente adquiridas, uma vez que, como diz a professora “à medida que o tempo foi passando, foram adquirindo regras e métodos de trabalho” (anexo 18).

Também o “G” tal como os colegas A, Ar, Cr, Ja, L, Lu, Rf, Tt e TS que de início tiveram alguma dificuldade em compreender e executar as actividades propostas, foram, ao longo do tempo, adquirindo as competências definidas, tanto as Sociais como as Académicas, dentro das suas limitações. Mas foram eles, os próprios alunos que, com atitudes e comportamentos os quais mostravam “vontade de aprender” (quadro 4), a espontânea “procura de ajuda” (quadro 11), bem como a própria insegurança por eles evidenciada através de expressões como “ajuda-me” (quadro 4), fez com que uma crescente auto-confiança se fosse desenvolvendo. Para que tal fosse possível, “manifestações positivas” como “vá tu és capaz”, “boa viste que conseguiste” e até mesmo palmas espontâneas de satisfação” (anexo 18) foram também fundamentais e decisivas no seu crescente desempenho.

A interacção e a entajuda que se desencadeou fez deles uma “turma de qualidade, de forma cooperativa”, a forma “como trabalhavam e partilhavam ideias” e a própria “aceitação gradual das opiniões das crianças NEE”, ou seja “foram ao longo do ano aprendendo a viver com a diferença e a saber tirar partido disso mesmo” (anexo 18).

Quanto à adesão evidenciada pelos alunos face às sessões de trabalho, também esta teve um aumento gradual ao longo da nossa intervenção. De realçar a atitude de indiferença que os alunos A e Tt demonstravam inicialmente (sessão 1), passando a satisfatória em sessões seguintes e posteriormente a boa e muito boa, como os restantes colegas. A referir que as sessões nº4 – O Alfabeto; nº5 – O seu corpo; nº6 e nº7 – Casos especiais de leitura: rr / r; nº8 – À descoberta dos materiais e objectos; nº11 – Leitura e interpretação, escrita com símbolos; nº12 – Organização e tratamento de dados; e nº13 – O comprimento, tiveram uma adesão caracterizada de “Muito boa”, relativa à globalidade da turma.

Face às competências ao nível Académico, podemos dizer que a heterogeneidade persiste, mas que “foi com a ajuda dessa mesma heterogeneidade” que se “promoveu a troca de experiências

vividas e todos se tornaram mais ricos”. Assim, segundo informação prestada pela professora aquando da entrevista e através da avaliação de final de ano podemos verificar que os alunos:

- ⇒ B, LS, TR e TS alcançaram excelentes resultados;
- ⇒ I e JF, muito bons resultados;
- ⇒ Ct, F e M, bons resultados;
- ⇒ A, G, Ja e L revelam ainda muitas dificuldades tanto ao nível da aprendizagem da leitura e escrita, como a nível da Matemática; e que
- ⇒ Os restantes alunos apresentam todos eles resultados satisfatórios.

De uma forma mais pormenorizada podemos dizer que o G “melhorou significativamente nestes últimos tempos, ao nível da Língua Portuguesa, Matemática e da aplicação de técnicas simples de expressão, nomeadamente a pintura, colagem e recorte” (Registo de Avaliação do 3º Período). Segundo a mãe “na escola a professora diz que também o nota diferente, mais interessado, a ouvir mais e a fazer as coisas sozinho durante mais tempo, não está sempre a chamar” e que “o G até diz que agora aprende mais” (anexo 21). Assim,

Ao nível da Língua Portuguesa:

No início do ano	No final do ano
Desenhava 10 de 23 letras.	Desenhava e identificava todo o alfabeto.
Copiava enunciados.	Escrevia frases e palavras simples com alguma correcção.
Lia palavras simples, monossílabos pé, pá e da.	Lia palavras e pequenas frases de forma silabada.

Ao nível da Matemática:

No início do ano	No final do ano
Situava-se no espaço em relação aos outros e aos objectos.	Resolve técnicas de cálculo (adição e subtracção) com números até 20, ainda com ajuda.
Reconhecia e compara sólidos geométricos.	Ao nível do cálculo mental é necessário recorrer à concretização.
Distinguia superfícies planas e superfícies curvas.	Resolve situações problemáticas, ainda com muita ajuda.
Realizava contagens progressivas até 10.	Compreende as noções de comprimento, comparando e ordenando comprimentos.

Ao nível do Estudo do Meio:

No início do ano	No final do ano
Reconhecia imagens sobre hábitos de higiene pessoal e de vida saudável.	Descrevia itinerários.
Reconhece imagens sobre regras básicas de segurança.	Reconhecia materiais que se dissolvem e não dissolvem.

Podemos assim concluir, que tanto o G como os seus pares conseguiram atingir as competências definidas. Contudo, este ainda necessita de ajuda, tal como alguns dos seus colegas.

Relativamente ao estudo sociométrico realizado no final do ano lectivo e comparativamente ao realizado aquando o início das actividades lectivas, podemos constatar que os alunos Jo, Fr e R que inicialmente eram considerados como os mais populares, apenas o Fr e o R continuam a sê-lo, tendo estes sido escolhidos por 10 e 11 colegas, respectivamente. Quanto às raparigas, as alunas B e S continuam também a ser as mais populares, tendo cada uma delas sido escolhida por 9 e 11 colegas, respectivamente. Contudo, verificamos que o número de escolhas que inicialmente eram concentradas apenas em alguns alunos passou a ser distribuído, mais uniformemente, por todos os colegas. Verifica-se tanto ao nível dos rapazes como das raparigas.

No que respeita às escolhas recíprocas dentro do mesmo sexo tínhamos inicialmente 11 masculinas e 14 femininas, tendo havido um aumento para 13 masculinas e 16 femininas. Quanto às escolhas recíprocas entre sexos diferentes, passámos a ter apenas uma entre o Rf e a A, sendo esta dentro do mesmo critério. Dentro das escolhas recíprocas importa referir, um aumento de 2 escolhas feitas dentro do mesmo critério, no sexo masculino e um pequeno decréscimo de 1 escolha no sexo feminino.

Não houve nenhum aluno o qual não fosse escolhido por algum colega, apesar de, o G apenas ter apresentado 2 escolhas, ou seja, metade das iniciais.

Relativamente às rejeições, o aluno G que era rejeitado por 7 colegas e o aluno JF por 6 colegas, apresentam agora um significativo decréscimo para 4 e 1 rejeição, respectivamente. Inicialmente, apenas o Ar não apresentava nenhuma rejeição, contudo apresenta agora rejeição por parte de 4 colegas. Neste último estudo, são os alunos F, Fr e TR os quais não apresentam qualquer rejeição. Quanto às raparigas verifica-se o contrário, ou seja, inicialmente eram quatro aquelas que não apresentavam qualquer rejeição e neste momento, apenas a M não tem rejeições por parte dos colegas. As alunas Ja e L são as que apresentam mais rejeições - 6, embora a Ja que era a mais rejeitada das meninas, tenha agora menos duas que no início.

É de referir que existem 5 rejeições recíprocas todas elas dentro de critérios diferentes, sendo apenas uma dentro do mesmo sexo – o feminino.

4.3.2. Parceria pedagógica

Dado que “a cultura profissional dos professores aponta para a partilha de materiais e a consideração da sua autoria colectiva, a entreaajuda na asseguaração de tarefas, a troca de saberes e experiências” (Formosinho, Ferreira & Machado, 2000, p. 130), estes percebem-se como parceiros num processo de interacção com um papel importante a desempenhar. Este aspecto é realçado no nosso trabalho pela interacção estabelecida com a professora titular da turma intervencionada.

Aquando da planificação conjunta, houve o cuidado de esta ser bem estruturada, reflectida e avaliada ao longo de todo o processo. Quando concluída uma sessão procedia-se à elaboração do relatório descritivo da mesma, reflectindo todo o processo desde o início até ao fim da aula, concluindo com uma avaliação conjunta das professoras implicadas, visando a reformulação da planificação sempre que tal se justificasse.

Foi ao longo de um período de cinco meses, que várias actividades foram planificadas, as quais o G e seus colegas de turma tentaram desenvolver em trabalho de pares ou grupo, no sentido de estas se tornarem em aprendizagens de valor significativo tanto para ele como para todos os seus colegas. Esta partilha de saberes veio fomentar a construção nas/para as próprias aprendizagens deste grupo/turma, ou seja, foram eles próprios construtores das suas aprendizagens tendo por base as competências sociais trabalhadas, todas elas promotoras de uma sala de aula mais inclusiva.

Relativamente à opinião da professora face a todo este processo, esta refere ter sido “muito interessante poder participar neste projecto” e que, nas palavras dela “aprendi muito” pelo facto de “ter a possibilidade de através de pequenas estratégias fomentar o trabalho de grupo, de turma de qualidade de forma cooperativa”, a importância do “uso das tabelas de registo (...) para podermos perceber o porquê deste ou daquele comportamento e assim o tentarmos alterar” e dos próprios “testes sociométricos na compreensão das afinidades existentes ou não entre os alunos, de forma a podermos jogar com esses dados logo desde a planificação até à intervenção propriamente dita” (anexo 18). Após algumas sessões e face aos resultados “que se iam obtendo serem de sucesso”, a professora da turma decidiu também ela “começar a aplicar as estratégias por nós utilizadas nas sessões”, nas aulas em que “trabalhava sozinha com a turma”, ao longo da semana (anexo 18).

Para além desta, também a parceria estabelecida com a Turma de Surdos a trabalhar no mesmo espaço físico escolar, “foi um grande incentivo para promover uma maior união dentro da

própria turma”, pelo facto de existirem “alunos que não ouviam nem falavam, ou seja eram NEE, estudavam na mesma escola que eles e sabiam coisas que eles desconheciam e que até os ensinavam, foi de grande ajuda para promover o espírito de ajuda e de equipa”. Eram eles próprios que, “nos intervalos iam ter com eles para que lhe ensinassem novas palavras”, ou seja, segundo as palavras da professora “foi bom para mim que aprendi muito e principalmente para eles que se tornaram uma turma através da cooperação” (anexo 18).

4.3.3. A nível do contexto escolar

A escola onde desenvolvemos o nosso projecto, tal como refere a professora da turma, “é uma boa escola (...) há muito cuidado e atenção, os auxiliares e todos estão sempre prontos a ajudar” (anexo 2).

No dia da criança, quando realizámos o Bolo da Caneca (sessão nº 11), houve por parte dos assistentes operacionais uma extraordinária colaboração, no sentido de estes se terem disponibilizado para ajudar os alunos da turma, no processo da cozedura do referido bolo. Enquanto havia um grupo que estava a misturar os diversos ingredientes do bolo, na sala de aula, havia outro que transportava as suas canecas para a cozinha, colocando-as posteriormente no micro-ondas para que os seus bolos pudessem cozer. O processo de transporte, cozedura e regresso à sala com o bolo concluído, era realizado com a ajuda de uma das professoras conjuntamente com um ou dois assistentes operacionais.

Face às características da actividade, esta prolongou-se um pouco mais que o previsto. O cheirinho a bolos cozidos espalhou-se pela escola, levando professores, assistentes operacionais e alunos a procurarem a sua origem. As suas caras reflectiam profunda admiração ao se depararem com uma sala com canecas derramando bolo de chocolate. Surgiram então vários comentários:

- “Que cheirinho bom!”, “Que sorte vocês têm!” diziam as crianças;
- “Professora, tem que me dar a receita, isso cozeu em dez minutos!” dizia uma das assistentes;
- “Não sei o que se passa nesta sala, há sempre coisas diferentes!”, comentava uma das professoras.

Foi uma das sessões em que as competências definidas foram plenamente atingidas pelos alunos, bem como o sucesso que esta atingiu perante todo o contexto educativo.

Segundo a professora, em conversa informal, também em reuniões de Conselho de Ano, várias foram as situações em que se comentou e perguntou que projecto estava a ser desenvolvido para com a turma, pois relativamente ao início do ano, dizia uma professora de apoio sócio educativo, a turma parecia “mais calma e ouvinte”.

Sendo esta uma escola frequentada por muitos alunos considerados com NEE e uma das preocupações explícitas para a dinamização de uma escola de sucesso para todos e com todos (já anteriormente referido), visar a promoção de igualdade de oportunidades de sucesso educativo/escolar através de medidas que contribuam para compensar desigualdades e resolver dificuldades específicas de aprendizagem (PE), foi neste sentido, promovida uma formação para pessoal não docente no âmbito da Educação Especial. Em conversa informal com uma das assistentes operacionais que frequentou a formação, esta referiu a importância deste tipo de iniciativas que, nas palavras dela “não sabia que as coisas funcionavam assim, por intuição nós fazemos e ajudamos, mas agora sabemos o porquê!”. Também a professora titular da turma referiu que nesta escola “não havia diferença de tratamento entre os NEE e os outros” mas mesmo assim “notou-se um olhar de compreensão específica para com a especificidade desta ou daquela criança” (anexo 17). Referiu ainda o grande valor deste tipo de iniciativa, que “são estas formações que nos fazem falta (...) ficamos mais sabedores, com maior aptência para lidar com esses alunos” (anexo18). Na entrevista final a mãe do G informa que os alunos “já eram bem tratados, assim conhecem ainda melhor a maneira como devem tratar com elas, como ajudar essas crianças que passam a maior parte do dia aqui na escola” e que deveriam fazer “mais formações como a que fizeram, mas também para os pais e professores” (anexo 12).

4.3.4. A nível da família

Actualmente, tem-se assistido a um crescente reconhecimento do imprescindível papel dos pais na avaliação diagnóstica dos seus educandos e tem sido prestada uma atenção cada vez maior à importância educativa das interações que têm lugar em contexto familiar e à sua coordenação com as actividades desenvolvidas na escola. Tratando-se de um aluno com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, esta importância é reforçada, na nossa opinião, dado o lugar privilegiado que ocupam na educação especial as actividades relacionadas com a independência pessoal e a vida familiar e social.

Foi nesta perspectiva que desenvolvemos a nossa intervenção ao nível da família, com uma periodicidade quinzenal, variável face à disponibilidade da mãe e tempo de execução e consolidação da tarefa proposta, por parte do G. Após conversa informal com a mãe do aluno foi proposto a realização de pequenas tarefas, no seio familiar, as quais o pudessem ajudar no seu desempenho diário, ao que a mãe concordou perguntando se poderíamos começar de imediato. A reunião com os pais para planificarmos conjuntamente a tarefa ficou agendada. Contudo, no dia estipulado apenas a mãe compareceu, tendo justificado que o pai de G “é pouco receptivo a este tipo de coisas e que a paciência para trabalhar com o filho é quase nula”. Como podemos constatar na sua primeira entrevista “se não for eu, o pai também não é de grande ajuda (...) ele não tem paciência, começa muito bem mas depois vêm os gritos” (anexo 12).

Na sequência desta perspectiva, pensamos que a abordagem promovida por nós professores na família, se traduz num interagir com estas no sentido de lhes criar oportunidades e meios para poderem aplicar as suas competências como pais e desenvolver novas atitudes e posturas que promoverão o crescimento e desenvolvimento do seu filho. De realçar que, também “a irmã foi de grande ajuda nesta fase” (grelha 3).

Embora a grande maioria das tarefas fosse bem aceite pelo G e o resultado das mesmas terem sido positivas (grelha 3, 11, 14 e 17), houve outras em que tal não se verificou (grelha 6 e 9). A mãe teve que intervir tentando através de uma conversa de cariz mais adulto, logo mais séria, levar o G a concretizar a tarefa proposta (grelha 6). A tarefa: “quando chega a casa e após ter lanchado, o G vai realizar os trabalhos de casa e só posteriormente poderá ir brincar” (grelha 9), “não foi aceite de bom agrado”, levando a mãe, apesar dos esforços realizados, a solicitar uma reunião com alguma urgência, no sentido da possibilidade de reajustarmos a forma como a tarefa estava a ser intervencionada, em virtude do filho se recusar a fazer os trabalhos de casa sem a sua presença. Este afirma que “se é o pai que o está a ajudar, este está sempre aos gritos com ele” (grelha 9). Chegámos então a um acordo, tendo ficado decidido que o G iria fazer os trabalhos com a mãe, mas “a presença do pai, seria sempre que possível obrigatória”. Os resultados da intervenção manifestaram-se um sucesso, tendo sido considerada pela mãe, “como uma terapia familiar” (grelha 9).

No final da intervenção, constatámos satisfeitos que o balanço global foi muito positivo. A mãe em conversa informal refere que “as tarefas desenvolvidas fizeram com que o G crescesse”, ou seja, as actividades propostas contribuíram para o desenvolvimento das competências de autonomia pessoal, vida familiar e social do aluno.

4.3.5. A nível do processo

Este projecto passou por várias fases desde a sua concepção até chegar ao presente momento. Inicialmente e após decidido o que íamos intervencionar, um turbilhão de ideias surgiram, embora tudo parecesse muito confuso e até mesmo impossível de por em prática. A pouco e pouco as ideias foram transpostas para o papel e através de muitas horas de pesquisa documental e leitura, estas foram tomando sentido.

Aquando sob conversa informal com a professora da turma, na qual se pensava desenvolver este projecto, lhe foi explicado o que pretendíamos e o porquê da escolha da sua turma, esta disponibilizou-se de imediato para ajudar e participar no desenvolvimento de todo o processo.

Para que pudéssemos dar início ao projecto, várias autorizações teriam de nos ser concedidas, nomeadamente a do Director do Agrupamento, Coordenador de Estabelecimento, Encarregados de Educação dos alunos da turma e Encarregado de Educação do G. Após o deferimento por parte de todos demos então início aos trabalhos.

Em virtude de eu exercer funções na Unidade de Apoio à Multideficiência – UAM e pelo facto de haver uma aluna da UAM nessa mesma turma e fazer inclusão ao longo de algumas manhãs, facilitou grandemente o evoluir dos trabalhos. Assim, durante o primeiro período ao longo dessas manhãs foi possível realizar a observação naturalista, aplicar o teste sociométrico bem como a entrevista à professora titular.

Ao iniciarmos o segundo período fomos surpreendidos com a informação de que a aluna da (UAM) iria ser transferida para outra localidade, logo para outra escola, próxima do local onde esta iria ser, por ordem do tribunal, definitivamente institucionalizada. Assim sendo, pelo facto de já não realizar a supracitada inclusão com a aluna na turma, faz com que deixe de frequentar aquele espaço. O que inicialmente nos parecia bem encaminhado tornou-se posteriormente um pequeno pesadelo.

De imediato foi solicitada uma reunião com o Director do Agrupamento que, após explicada toda a situação, este autorizou a continuidade do projecto, fora do meu horário lectivo. Esta decisão veio restringir a nossa intervenção a uma sessão semanal, face à incompatibilidade de horários. O que, aquando no decorrer da intervenção se veio a revelar, por vezes, pouco tempo.

O processo de compilação de documentos e informação relevante e pertinente de todo o desenvolvimento relativo ao G revelou-se rápido e bastante eficaz, na medida em que, todas as entidades e técnicos contactados se mostraram totalmente disponíveis. O mesmo se verificou no que concerne à família, sempre que contactada para a entrevista ou no processo de intervenção em

contexto familiar. Relativamente à intervenção com a família, realce-se a envolvimento da mãe e da irmã do G, em detrimento à do pai, que se revelou pouco participativo neste processo.

Durante o decorrer da intervenção, para além do factor tempo nada mais há a referir como tendo um significado menos positivo, antes pelo contrário, pois a cada sessão que passava os resultados iam sendo cada vez mais animadores e reveladores do sucesso da nossa intervenção face às actividades desenvolvidas. No final de cada sessão, as professoras reuniam para descrever, analisar e avaliar a sessão, com o intuito de reestruturação ou não das sessões seguintes e respectivas planificações.

Após concluída a nossa intervenção procedeu-se à aplicação de novo teste sociométrico, entrevista à professora titular da turma e Encarregado de Educação do G.

Reflexões conclusivas

A escola inclusiva é uma escola onde ser diferente é um enriquecimento, é uma oportunidade de aprendizagem e uma forma de mostrar que somos mais pessoas por sermos mais diferentes. Todas as crianças, consideradas ou não com NEE, partilham as mesmas necessidades básicas e, enquanto seres humanos, todos necessitamos de viver experiências as quais nos permitam sermos autónomos e independentes e ser respeitados enquanto pessoas. Desta forma, na sua educação devem ser dadas oportunidades para que cada um alcance o máximo de autonomia possível, seja um elemento activo na vida comunitária, de acordo com as suas potencialidades e realize aprendizagens significativas.

A contar com o acima exposto, finalizamos enfocando a questão de que aprendemos a conhecer um pouco mais das peculiaridades dos alunos sejam eles portadores de necessidades educativas especiais ou não. Com isto, afirmamos que este trabalho nos levou a uma profunda reflexão tanto enquanto professores, como enquanto pessoas preocupadas em exercer a cidadania.

Pelo facto de nos ter sido permitido estabelecer uma parceria pedagógica, ou seja, partilhar o mesmo espaço, o mesmo tempo, os mesmos ideais é à partida, por si só, um sucesso. Esta permite atender melhor os alunos, resolver os problemas da turma partindo das actividades realizadas e do contexto por todos partilhado. A análise das interacções contextualizadas na parceria pedagógica desenvolvida evidencia a operacionalização curricular diferenciada e pedagogicamente inclusiva.

Balizada na teoria de que a escola não pode, nem deve ser o único lugar de formação, não pode nem deve ensinar tudo, já que a transmissão de saberes, não pode nem de facto nem de direito ser monopolizada por uma única instituição, emerge assim um novo paradigma de formação onde a cooperação organizacional ocupa lugar de relevo. Desta forma, um maior envolvimento por parte dos pais torna-se impreterível, neste seu envolvimento participativo, ser-lhes-á possibilitado a aquisição de novas capacidades, através de pequenos objectivos acordados com o professor, os quais lhes irão permitir ensinar muitas competências ao seu educando, tanto em casa como em outros contextos.

Com este trabalho conseguimos obter uma perspectiva diferente de ver a turma para além do que se percebe normalmente. Conseguimos observar e avaliar as relações sociais dos alunos e compreender porque se formam determinados grupos ao mesmo tempo que se isolam certas crianças. É importante conhecer as causas, mas nem sempre é possível obter todos os dados e compreender toda a complexidade das relações humanas, porém é possível a um professor, compreender muitas das atitudes e dos procedimentos dos alunos e com um pouco de imaginação minimizar ou mesmo eliminar certas contrariedades ou conflitos que surgem no grupo/turma.

De acordo com os objectivos gerais estipulados para este trabalho de projecto podemos constatar que conseguimos promover nos alunos da turma intervencionada:

- uma interdependência positiva, em que os alunos em pequenos grupos, trabalharam para maximizar a aprendizagem dos seus elementos, partilhando recursos e apoiando-se mutuamente;
- uma responsabilidade individual e de grupo, em que cada membro se tornou responsável por cumprir a sua parte, para o trabalho comum;
- uma interacção estimuladora, ou seja maximizou-se a oportunidade de promoção de sucesso mútuo, ajudando-se, apoiando-se, encorajando-se e elogiando-se todos os esforços realizados para que estes aprendessem;
- algumas competências sociais, tais como: esperar a sua vez para falar, efectuar as ordens solicitadas, participar de forma igual, ser colaborador, respeitar as regras, entreajudar-se, deslocar-se de forma ordeira, incentivar, encorajar e elogiar o colega, escutar atentamente; e nas competências académicas: reconhecer partes constituintes do seu corpo; reconhecer os diferentes espaços e suas funções; reconhecer materiais que se dissolvem e não dissolvem; familiarizar-se com diferentes tipos de escrita – escrita com símbolos; ler, explorar, organizar e interpretar informação; e compreender o conceito de comprimento;
- a sua avaliação como grupo, analisando em que medida alcançaram as metas definidas e mantiveram relações de trabalho eficazes, verificadas nas matrizes sociométricas – o número de escolhas que inicialmente eram concentradas apenas em alguns alunos passou a ser distribuído, mais uniformemente, por todos os colegas, verifica-se tanto ao nível dos rapazes como das raparigas; o facto de não haver nenhum aluno o qual não fosse escolhido por algum colega; e o decréscimo do número de rejeições ao nível do sexo masculino; tomando decisões sobre as condutas a manter ou a modificar em situações futuras.

Sendo estes os componentes essenciais para desenvolver de forma eficaz uma aprendizagem cooperativa, nós professores deveremos compreender a natureza dessa cooperação, essencial para uma aula cooperativa bem estruturada. Só assim conseguiremos adaptar a aprendizagem cooperativa a cada caso, a cada necessidade e a cada aluno com características específicas e unas, de forma a proporcionar a resolução de problemas em conjunto, em grupo.

É através desta ajuda, desta partilha, deste trabalho em equipa que se proporciona a inclusão numa perspectiva de sucesso de todos e para todos, independentemente da sua cor, raça, religião ou deficiência.

Vemos assim respondida a nossa questão partida a qual questionava: como poderia uma turma habituada a trabalhar individualmente promover a socialização e desenvolver a autonomia pessoal, através de um trabalho de aprendizagem cooperativa.

Recomendações/Pistas para actuações futuras

Face ao que atrás foi descrito, pensamos que a continuidade de um projecto desta envergadura é de todo pertinente. Relativamente ao sucesso alcançado, a hipótese de outros grupos/turma terem a possibilidade de desenvolver competências de forma similar, bem como e principalmente para com a turma intervencionada, procurar-se-á promover discussões alargadas nas Escolas deste agrupamento, baseadas nas conclusões deste trabalho.

Contudo, pelo sucesso alcançado em contexto de sala de aula, emerge outra questão

:

- Será que os comportamentos, atitudes de socialização e desenvolvimento da autonomia pessoal se verificam noutros contextos como no recreio, no refeitório ou nas AEC?

Noutra perspectiva, sendo a família considerada o principal alicerce da sociedade na qual se promove o desenvolvimento global da criança, a escola deverá imperativamente e sempre que possível ter em consideração o envolvimento desta, no processo educativo do seu educando. Desta forma e relativamente à intervenção realizada em contexto familiar, o envolvimento parental visto como um todo é considerado como o ideal.

Não sendo fulcral neste projecto a intervenção ao nível da família, os escassos dados trabalhados neste âmbito permitem considerar que tal envolvimento deve ser trabalhado em futuros projectos. Ou seja, a implicação da família nas pessoa de pai e de mãe, em todo o processo em causa.

Referências bibliográficas

- AAMR, (1992). *Mental retardation – Defenition Classification and Sistems of Supports*. Washington, American Association of Mental Retardation.
- Ainscow, M., Porter, G. & Wang, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. IIE.
- Albarello, L. Digneffe, F., Hiernaux, J.P., Maroy, C., Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Alonso, M. & Bermejo, B. (2001). *Atraso mental*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Amaral & D’Antino, M. (1999). *Deficiência mental*. in V. Arantes (coord), *Cadernos da TV escola, educação especial - deficiência mental/deficiência física*, Brasília, Ministério da Educação e do Desporto.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bastin, G. (1980). *As técnicas sociométricas*. Lisboa: Moraes Editores.
- Bogdan, R. & BilKlen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Boutinet, Jean-Pierre (1985). *Du discours à l’action: les sciences sociales s’interrogent sur elles-mêmes*. Paris : L’Harmattan.
- Carmo, H. & Ferreira M.M., (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Censos 2001- Análise da População com deficiência, Instituto Nacional de Estatística de Portugal,
<http://www.inr.pt/download.php?filename=Censos+2001&file=%2Fuploads%2Fdocs%2Fin%2Festatistica%2FCensos2001Destaque.pdf>
- Claudino, A. D. (1997). *A orientação para a formação profissional de jovens com deficiência intelectual*. SNR, Lisboa.
- Correia, I. (1995). *A inclusão do aluno com necessidades educativas especiais na classe regular*. Comunicação apresentada no encontro: Aspectos psicossociais da educação especial. Braga: Universidade de Aveiro.
- Correia, I. (1999). *Aluno com necessidades educativas especiais nas classes regulares: pressupostos para o êxito da integração/inclusão*. Porto Editora.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes* (2.ª edição). Lisboa: INIC.
- Estrela, A. (1986). *Pesquisa e prática de observação de classe* (2.ª edição). Lisboa: INIC.

- Formosinho, J., Ferreira, F. & Machado, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992) *O Inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Katz, G. (1994). *La sexualidad en las personas con deficiência mental*: Antologia de la Sexualidad Humana. México. Conapo.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Cacém: Editor Ramos Leitão.
- Leitão, F. & Morato, P. (1983). *Educação física especial: deficiência mental*. Universidade Técnica de Lisboa - ISEF, Lisboa.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula*. Lisboa – Porto: Lidel.
- Marconi, (1986). *Técnicas de pesquisa*. Edições Atlas.
- Morato, P. & Santos, S. (2007). Dificuldades intelectuais e desenvolvimentais – A mudança de paradigma na concepção da deficiência mental. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 14, (1), 36-41.
- Morato, P. (2010). *Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais. A Mudança de Paradigma na Concepção da Deficiência Mental*. III Seminário de Educação Inclusiva. Lisboa. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa.
www.ceief.ulusofona.pt/images/stories/LIVRO_RESUMOS_III_SEMINARIO_EDUCACAO_INCLUSIVA.pdf
- Moreno, J. L. (1974). *Psicoterapia de grupo e psicodrama*. São Paulo, Mestre Jou.
- Northway, M. & Weld, L. (1957). *Testes sociométricos*. Lisboa: Livros Horizonte
- OMS/SNR (1995). *Classificação internacional das deficiências, incapacidades e desvantagens (Handicaps): Um manual de classificação das consequências das doenças*. Lisboa. OMS, Secretariado Nacional de Reabilitação.
- ONU (1994). *Normas sobre Igualdade de Oportunidades para as pessoas com Deficiência*. Assembleia Geral Dist. A/RES/48/96.
www.inr.pt/uploads/docs/Edicoes/Cadernos/Caderno003.pdf
- Porter, G. (2009). *Conferência Internacional Educação Inclusiva – Impacto dos Referenciais Internacionais nas Políticas, nas Práticas e na Formação*. Lisboa. Centro Cultural de Belém.
www.dgidc.min-edu.pt/especial/Documents/Gordon%20Porter.pdf
- Rodrigues, D. (1995). *O conceito de necessidades educativas especiais e as novas metodologias em educação*. Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença, valores e práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

- Rodrigues, D. (2006). *Educação inclusiva. Estamos a fazer progressos?* Fórum de estudos de educação inclusiva. Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- Saint-Georges, P. (2005). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político. In L. Albarello, F. Digneffe, J.P. Hiernaux, C. Mario, D. Ruquoy & P. Saint-Georges. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de acção na sala de aula*. Porto: Porto Editor.
- Sanches, I. (2005). Compreender agir mudar incluir: da investigação acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 05. pp. 127-142
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), pp. 105-149, 2007, CIED - Universidade do Minho.
- UNESCO, (1994). *Declaração de Salamanca*. IIE.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Silva e J. Pinto (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Edições Afrontamento: Porto.

